

ISSN 1425-5383

Nr 6

Refleksje

Zachodniopomorski

Miesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

2007
Czerwiec

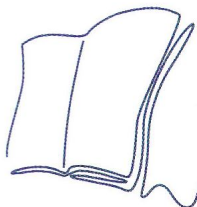
DIAGNOZY W EDUKACJI



Od Redakcji

Przyjmując za Johnem Lockiem pogląd, że umysł ludzki jest czystą tablicą, na której zapisywane są wszelkie doświadczenia, można skonstruować hipotetyczną sytuację, w której starannie zaprogramowany proces kształcenia pozwalałby na wyprodukowanie człowieka – doskonale myślącej maszyny, zsocjalizowanej i działającej w oparciu o ściśle wyznaczone reguły. W takiej rzeczywistości system edukacyjny – począwszy od wieku przedszkolnego, a może nawet wcześniej – otrzymywałby pod swoją pieczę kolejne roczniki czystych umysłów, które wyposażałby poprzez algorytmizowany system działań w pożądaną wiedzę i umiejętności. Zespół czynności nad tabula rasa byłby jasny, a określenie procedur działania i mierzenie osiągnięć nie stwarzałyby większych problemów. Pomiar w edukacji jest w praktyce szkolnej jeszcze często odbierany jako próba takiej właśnie technokratycznej ingerencji w niemierzalną, skomplikowaną i wieloskładnikową rzeczywistość edukacyjno-wychowawczą. Nikt nie podważa opinii, że pracując z dzieckiem, na każdym etapie jego rozwoju mamy do czynienia z niejednorodną, wymagającą indywidualnego podejścia sytuacją. Składają się na nią czynniki środowiskowe, uwarunkowania psychofizyczne, rodzinne modele wychowawcze, a nawet możliwości zdrowotne. Dbalność o najpełniejszy rozwój uczniów powinna uwzględniać je wszystkie, zaś nadrzędny cel edukacji – wyposażenie w zasób wiedzy i umiejętności pozwalających sprawnie funkcjonować w dorosłym życiu – musi być realizowany w oparciu o najsprawniejsze narzędzia. Choć wciąż ścierają się w pedagogice dwie szkoły – humanistyczna i technologiczna – należy raczej dostrzegać ich komplementarność, a nie opozycyjność. Diagnozowanie rozmaitych zjawisk w szkolnej codzienności nie jest przecież przymiarką do ujednociania, lecz narzędziem do wyznaczania kierunków działania, aby najpełniej rozwijać osobowość wychowanków. Choć straszą jeszcze „inżynierowie dusz” zmierzający ku uniformizacji i marzący o „obróbce” ludzkich umysłów w jedyny i niekwestionowany sposób, dzięki rozwojowi nauki, szerokiemu dostępowi do informacji i komunikacji nie jest możliwe wykreowanie jednolitego modelu życia, tak indywidualnego, jak i społecznego. Wielość i różnorodność są nieodłącznymi składnikami codzienności wraz z najtrudniejszym: koniecznością wyboru.

Katarzyna Krysztofiak



Wydawca: Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, Kuratorium Oświaty w Szczecinie.
Redakcja: 70-501 Szczecin, ul. Jarowita 2, tel. 433-68-59, e-mail: refleksje@cdidn.edu.pl • informacja@kuratorium.szczecin.pl; www.cdidn.edu.pl.
Redaktor naczelny: Katarzyna Krysztofiak. *Z-ca red. naczelnego:* Karolina Pietroczyk-Rapkiewicz. *Sekretarz redakcji:* Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska.
Współpraca: Mirosław Krężel. *Opracowanie językowe i korekta:* Anna Malinowska. *Skład komputerowy:* Jolanta Lisowska.
Opracowanie graficzne, techniczne, łamanie: Piotr Taudul. *Druk:* Oficyna Wydawnicza CDiDN.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Nie zwraca tekstów niezamówionych.

Spis treści

AKTUALNOŚCI 4

WYWIAD

- Krzysztof Komorowski
Zewnętrzne – nośne społecznie, ale... Rozmowa
z Zofią Hryhorowicz, dyrektorem OKE w Poznaniu 5

EDUKACJA W REGIONIE

- Elżbieta Drapikowska
Analiza jakościowa działań dyrektorów szkół i placówek... 7
- Grażyna Winiecka
Analiza dokumentacji szkolnej potwierdzającej ... 9
- Agata Markowicz-Szarejko
Sprawdzian 2007 13
- Mariusz Gerula
Analiza jakości realizowanych przez szkoły
zadań z zakresu... 17

FORUM OŚWIATY SAMORZĄDOWEJ

- Ryszard Ławicki
O roli wychowania 19

REFLEKSJE OŚWIATOWE

- Ewa Wysocka
Psychopedagogiczny model diagnozy edukacyjnej 20
- Bolesław Niemierko
Diagnostyka edukacyjna 23
- Kazimierz Wenta
Diagnoza w doskonaleniu edukacji 25
- Mirosława Piaskowska-Majzel
O diagnozach wstępnych refleksyjnie 29
- Henryka Dobroczyńska
Diagnoza logopedyczna 31
- Ewa Wika
Perspektywy diagnostyki edukacyjnej 32
- Mirosław Krężel
Prowadzenie badań w szkołach i placówkach 33
- Małgorzata Kacperska
Poznać, by pomóc 35
- Anna Daria Sobańska
Uchronić przed kolejnymi błędami 37
- Mirosław Krężel
Wizyta studyjna na Litwie 39

PRAWO OŚWIATOWE

- Zbigniew Oleszczuk
Nowe i zaktualizowane akty prawne 42
- Beata Giebas
Pytanie do eksperta 43

WARTO PRZECZYTAĆ 44

PROPOZYCJE CDiDN 48

ROZMAITOŚCI 50

OŚWIATOWE PREZENTACJE

- Ośrodek z duszą
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Renicach

Analizy wyników sprawdzianów, które dokonywane są już od kilku lat w kuratorium, wskazują, że niektóre ze szkół nie mają wypracowanych metod pracy z uczniami, a tym samym nie analizują wyników i nie wykorzystują w dalszej pracy wniosków z nich. Są też takie, które wypracowały wspólne działania w radzie pedagogicznej i mogą posłużyć jako przykład dobrej praktyki w wykorzystywaniu wciąż doskonalonych umiejętności przedmiotowych i umiejętności związanych z pomiarem dydaktycznym. Szkoły te od kilku lat osiągają dobre i bardzo dobre wyniki sprawdzianów.

Sprawdzian 2007 (str. 13)

Złożoność rzeczywistości społecznej jako źródło wzrostu różnych sytuacji problemowych w sferze edukacyjno-wychowawczej, wynikających w istocie z niewydolności w pełnieniu różnorodnych ról społecznych wpisanych w działalność nauczycieli, wychowawców i rodziców, stawia nowe wyzwania, a więc też i nowe zadania przed pedagogami i psychologami w zakresie ich działalności nie tylko teoretyczno-poznawczej, ale głównie praktycznej, choć jednej od drugiej oddzielić nie sposób, jeśli efektywnie mamy się zmierzyć z narastającymi problemami rozwojowymi i wychowawczymi, dotyczącymi w sposób szczególny i specyficzny młode pokolenie. Nowe wyzwania stają też przed działalnością diagnostyczną, stanowiącą swoisty i złożony proces – twórczy i zawsze zindywidualizowany.

Psychopedagogiczny model diagnozy edukacyjnej (str. 20)

Koncentracja na uczniu wywołuje głębokie zainteresowanie jego rozwojem i podnosi rangę diagnozy edukacyjnej: ze swego rodzaju „materiałoznawstwa” dydaktycznego do rozpoznawania głębokich wartości, jakimi kieruje się partner w procesie edukacyjnym. Nie sposób przecenić znaczenia humanizacji pedagogiki dla rozwoju diagnostyki edukacyjnej. Wybór słusznego kierunku jednak jej nie wystarcza. Potrzeba odpowiedniej technologii, by rozwinąć program uzyskiwania pożytecznej informacji.

Diagnostyka edukacyjna (str. 23)

Dobry nauczyciel wie, kiedy i po co przeprowadzać diagnozę wstępną uczniów. Praktyka szkolna, jak zwykle, nie zawsze idzie w parze z wymaganiami stawianymi przez pośrednie i bezpośrednie organy nadzorujące i prowadzące. Terminy „rozliczania się” z planów wynikowych i przeprowadzanych diagnoz nie mają nic wspólnego z wiarygodnym, a więc przemyślanym, opracowaniem działań nauczycieli i uczniów. Pośpiech, jaki towarzyszy rozliczaniu się z dokumentów, nie sprzyja procesowi nauczania-uczenia się.

O diagnozach wstępnych refleksyjnie (str. 29)

KOMUNIKATY

Szanowni Dyrektorzy,

w związku z pismem Sekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Sławomira Kłosowskiego w sprawie pojawiających się informacji o stosowaniu przez młodzież gestów faszystowskich, uprzejmie proszę Panie i Panów Dyrektorów, by zwrócili szczególną uwagę na potrzebę poinformowania uczniów, że zachowania propagujące faszystowski ustrój państwa stanowią przestępstwo i podlegają kwalifikacji z art. 256 Kodeksu karnego.

Proszę, abyście Państwo zobowiązali nauczycieli, a w szczególności wychowawców klas, do przekazania tej informacji.

Zachodniopomorski Kurator Oświaty

Szanowni Dyrektorzy,

w związku z przekazanymi z Ministerstwa Edukacji Narodowej podręcznikami dla dzieci i młodzieży niewidomych i słabowidzących do Kuratorium Oświaty w Szczecinie informuję, że zostały one rozdysponowane do szkół i placówek zajmujących się edukacją ww. grupy uczniów. Podręczniki dla uczniów niewidomych i słabowidzących znajdują się w następujących szkołach: Szkole Podstawowej nr 74 w Szczecinie, Szkole Podstawowej nr 41 w Szczecinie, Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie, Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu, Gimnazjum Integracyjnym w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Stargardzie Szczecińskim oraz Zespole Szkół Publicznych w Dobrzanach. Natomiast podręczniki dla uczniów słabowidzących znajdują się w Gimnazjum nr 20 w Szczecinie, Gimnazjum nr 18 w Szczecinie, Zespole Szkół Publicznych z Oddziałami Integracyjnymi w Mrzeżynie, Zespole Szkół Publicznych nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu, Szkole Podstawowej nr 63 w Szczecinie. Podręczniki dla uczniów słabowidzących i niewidomych zostały przekazane także do Centrum Psychologiczno-Pedagogicznego i Książnicy Pomorskiej w Szczecinie. Rozdysponowane one zostały jednocześnie do szkół i placówek zajmujących się edukacją dzieci i młodzieży niewidomych i słabowidzących na terenie Delegatury Kuratorium Oświaty w Koszalinie.

Proszę zatem informować rodziców uczniów słabowidzących i niewidomych o możliwości korzystania z podręczników

w ww. szkołach lub ich wypożyczenia w Książnicy Pomorskiej i Centrum Psychologiczno-Pedagogicznym w Szczecinie.

Zachodniopomorski Kurator Oświaty

PROGRAM EUROMOBIL

Multimedialny program Euromobil umożliwia naukę języków obcych. Elektroniczną wersję programu można bezpłatnie pobrać ze strony www.euro-mobil.org. Na razie gotowe są euromobile do nauki języka angielskiego, niemieckiego, fińskiego i węgierskiego. W przygotowaniu są wersje do nauki francuskiego, portugalskiego, czeskiego, rumuńskiego i polskiego. Euromobil sfinansowała Komisja Europejska.

XIII SEJM
DZIECI I MŁODZIEŻY

1 czerwca 2007 r. odbyła się XIII Sesja Sejmu Dzieci i Młodzieży. Obrady Sejmu uroczystie otworzył Marszałek Sejmu Ludwik Dorn, po czym oddał prowadzenie młodemu marszałkom. Hasło przewodnie XIII Sesji Sejmu Dzieci i Młodzieży 2007 r. brzmiało „Moja Ojczyzna wobec procesów globalizacyjnych”. Obrady były podzielone na trzy części – zgodnie z tematyką komisji sejmowych. Prowadzili je młodzi marszałkowie, wśród których był również przedstawiciel województwa zachodniopomorskiego – Bartłomiej Lesiak z Gimnazjum nr 23 w Szczecinie. Po każdej części młodzież zadawała pytania poselskie w sprawach bieżących. Młodzi parlamentarzyści mieli także okazję zwiedzić siedziby Sejmu i Senatu, nie odmówili sobie również zdjęć z najważniejszymi aktorami polskiej sceny politycznej.

Podstawę zdobycia mandatu posła na Sejm Dzieci i Młodzieży stanowiła praca pisemna na jeden z zaproponowanych tematów. Spośród 117 nadesłanych prac wybrano te, które uzyskały najwyższe oceny pod względem dojrzałości i samodzielności sądów, sugestii i spostrzeżeń, poprawności merytorycznej, zgodności z tematem, formy językowo-stylistycznej. Laureatami w poszczególnych tematach prac zostali:

pozytywne i negatywne skutki globalizacji we współczesnym świecie

1. Piotr Kania, Gimnazjum nr 6 w Koszalinie
2. Małgorzata Lewandowska, Gimnazjum nr 11 w Koszalinie

3. Aleksandra Mariak, Gimnazjum nr 3 w Stargardzie Szczecińskim
4. Aleksandra Micewska, Gimnazjum w Drawsku Pomorskim
5. Bartosz Puzio, Gimnazjum nr 11 w Koszalinie
6. Michał Reszke, I Liceum Ogólnokształcące w Szczecinku
7. Emilia Skurzyńska, Gimnazjum nr 6 w Koszalinie
8. Maciej Szczyciński, Gimnazjum nr 2 w Goleniowie
9. Jakub Szostakowski, IX Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie
10. Magdalena Witkowska, I Liceum Ogólnokształcące w Koszalinie

Ja wobec procesów globalizacji

1. Karolina Ćwiek, Liceum Ogólnokształcące w Zespole Szkół nr 1 w Wałczu
2. Katarzyna Jaroszewicz, Publiczne Gimnazjum w Trzebiatowie
3. Olimpia Kłyk, Gimnazjum nr 11 w Koszalinie
4. Bartłomiej Lesiak, Gimnazjum nr 23 w Szczecinie
5. Aleksandra Michalska, I Liceum Ogólnokształcące w Szczecinku
6. Marcin Romańczuk, I Liceum Ogólnokształcące w Szczecinku

Ochrona wartości narodowych i kulturowych w dobie globalizacji

1. Konrad Jewłoszewicz-Budrik, Gimnazjum nr 11 w Koszalinie
2. Krzysztof Szulc, I Liceum Ogólnokształcące w Szczecinku

Rola edukacji w globalizującym się świecie

1. Piotr Guzowski, Gimnazjum nr 1 w Szczecinku
2. Michał Sadowski, Gimnazjum nr 11 w Koszalinie

19 maja odbyło się posiedzenie komisji sejmowych, w skład których wchodził posłowie – autorzy szczególnie wyróżniających się prac. Z terenu województwa zachodniopomorskiego do prac w komisjach wytypowani zostali: Karolina Ćwiek (pięciokrotna laureatka konkursu), Małgorzata Lewandowska, Aleksandra Micewska, Bartłomiej Lesiak.

Warto dodać, że w tegorocznej edycji konkursu na „Młodego Parlamentarzystę” największą liczbę laureatów miały następujące szkoły:

1. Gimnazjum nr 11 w Koszalinie – 5 laureatów
2. I Liceum Ogólnokształcące w Szczecinku – 4 laureatów
3. Gimnazjum nr 6 w Koszalinie – 2 laureatów.

W jakim zakresie egzaminy zewnętrzne możemy traktować jako diagnozę i czego ta diagnoza będzie dotyczyła?

O diagnozie mówimy jako o stanie rzeczy na dany czas. Polska oświata chlubi się wieloma diagnozami i tymi wewnątrzszkolnymi, i zewnątrzszkolnymi. Uważam, że mamy nie mniej osiągnięć w tym zakresie badań niż inne kraje, które znacznie wcześniej od nas zaczynały to czynić. Egzaminy zewnętrzne dały po raz pierwszy diagnozę zewnętrzną przeprowadzaną tym samym narzędziem w skali całego kraju, niezależnie od tradycji w poszczególnych ośrodkach. Odpowiadając na pytanie, mogę powiedzieć, że egzaminy zewnętrzne mogą być diagnozą, ale... To „ale” wynika z faktu, że podstawowym zadaniem szkoły jest stworzenie takich warunków, które umożliwią rozwój dziecka. Jeżeli mamy świadomość, że egzamin zewnętrzny to tylko część badania osiągnięć młodych ludzi i, dodajmy, tylko tych na poziomie dydaktyki, to w sposób bezrefleksyjny można by powiedzieć, że egzaminy zewnętrzne to faktycznie diagnoza w całości. Jest to diagnoza historycznie po raz pierwszy ważna, wykonywana tym samym narzędziem, doskonaląca, dająca pogląd, ile szkół mamy poniżej pewnych osiągnięć, a ile powyżej. Na pewno jest niezwykle potrzebna, ale winna być uzupełniona takimi badaniami, które będą mówiły o postępach w rozwoju młodego człowieka, nie tylko o osiągnięciach dydaktycznych.

Czy uwzględnianie standardów egzaminacyjnych i wymagań egzaminacyjnych jest prawidłową strategią działania szkoły? Czy w perspektywie nie niesie to niebezpieczeństwa „uczenia się pod egzamin”?

Egzaminy zewnętrzne bez refleksji ludzi odpowiedzialnych za oświatę mogą uczynić dużo złego. Nie można na dłuższą metę przywiązywać do nich zbyt dużej wagi i mówić, że ważny jest tylko ich wynik. Z drugiej strony, system egzaminów zewnętrznych jest bardzo silny. Na jego potęgę składają się trzy elementy, które w całości powodują, że system ma ogromny napór na szkołę. Po pierwsze – nie ma drugiej takiej instytucji oświatowej w żadnym kraju, w której dbałość o terminowość i precyzję musi być doprowadzona do perfekcji. Tutaj nie ma możliwości, żeby na godzinę 9 czegoś nie było. Nie ma możliwości, żeby o 9 przed uczeniami nie stanął nauczyciel rozpoczynający egzamin itp. Po drugie – system egza-

Zewnętrzne – nośne społecznie, ale...

**z Zofią Hryhorowicz,
dyrektorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu,
rozmawia Krzysztof Komorowski**

minów zewnętrznych jest bardzo nośny społecznie. Diagnoza dawana przez wyniki zewnętrzne w pomiarze nazywa się donośnie, a na dwóch niższych szczeblach jest powszechna, czyli nie ma możliwości uniknięcia, nieprzystąpienia do niej. Poza tym społeczeństwo oczekuje na odpowiedź – co która szkoła znaczy przez te wyniki. Po trzecie – system jest tak silny, ponieważ jest wykorzystywany do rekrutacji uczniów do szkół i na studia. I jeśli, biorąc to wszystko pod uwagę, polska szkoła nie obroni się siłą programu i merytoryczności, a także realizacją najważniejszego zadania – rozwoju dziecka, to ta diagnoza, tak niezwykle potrzebna, może doprowadzić do powstawania alternatywnych programów w szkole. Inaczej mówiąc, nie będzie realizowany ten niezbędny program, który winien być realizowany dla danej grupy dzieci, ten, który jest niezbędny, aby następował zakładany rozwój, tylko ten, który, mówiąc wprost, będzie „uczeniem się pod egzamin”. Można oczywiście w różny sposób uczyć pod egzamin. Niestety w OKE obserwujemy, że wielu nauczycieli kieruje się drogą uczenia technicznego. Chodzi tutaj o to, że nie poświęcają zbyt dużo czasu na rozwiązywanie zadań z testem. Nie poświęcają czasu na rozwiązywanie zadań z matematyki, fizyki; stawiając sobie za cel znalezienie najlepszego rozwiązania danego zadania, nie zmuszają uczniów do myślenia. Często korzystają z książek różnych wydawnictw i rozwiązują zadania w nieskończoność, ucząc tylko techniki. Tu w zasadzie nie jest potrzebny nawet nauczyciel, bo odpowiedzi czy wyniki, można znaleźć w kluczu, który znajduje się na końcu każdej książki. Więc nawet jeśli uczy się pod egzamin, należy robić to mądrzej, nie zabierając dzieciom niczego. Więc żeby nastąpiła równowaga, szkoła musi być silna. Jej siłę stanowią powinni dobrzy, merytorycznie przygotowani nauczyciele, którzy będą realizowali program.

W jakim stopniu szkoły korzystają z doświadczeń i dorobku OKE? Czy wykorzystują informacje dotyczące egzaminów zewnętrznych?

Tak, ale... . My mamy pełną świadomość, że zmiana, która jest przeprowadzana, wymaga przekonania tysięcy pracowników systemu oświaty do tego, że coś, co daje pełną diagnozę w skali kraju, warto wykorzystywać. Ciągłe jednak powtarzam, aby tego nie demonizować. Na pewno z roku na rok zwiększa się procent szkół, które z naszych doświadczeń korzystają. Na początku było to maksymalnie 10% szkół. Obecnie mówimy o 40%. Są szkoły, które w wielu przypadkach są dla nas partnerem w dyskusji nad propozycjami ciągłego ulepszania systemu egzaminów zewnętrznych. Bardzo wiele w doskonaleniu tego procesu dają samorządy. Jest bardzo dużo samorządów, które wymuszają dogłębną analizę wyników kilku szkół, aby mieć punkt odniesienia do danego terenu. Często bowiem zdarza się, że pod tym samym niebem, w porównywalnych warunkach kształcą się młodzież, a jej wyniki są diametralnie różne.

Jaką rolę mogą tu odegrać placówki doskonalenia na poziomie województw czy powiatów?

Największą rolę w bezpośrednim przełożeniu na nauczyciela tego, co wynika z egzaminów zewnętrznych, winny odgrywać ośrodki doskonalenia. Jednak podobnie jak w przypadku dyrektorów tylko 30–40% ośrodków jest zainteresowanych tym, aby wspomagać szkołę, zachęcać do wykorzystywania wyników egzaminów. Jeśli od 6 lat mówimy o tym, że na danym terenie z roku na rok rozwiązywalność zadań z geometrii jest niższa, to warto przełożyć to na cykl spotkań z nauczycielami matematyki, by wyposażyć ich w wiedzę dotyczącą kształtowania wyobraźni przestrzennej. Trudno wymagać od dyrektora, który nie jest matematykiem, by wskazał nauczycielowi konkretne roz-

wiązanie problemu. Za to odpowiedzialne są właśnie ośrodki doskonalenia nauczycieli.

Czy status zawodowy nauczycieli i awans zawodowy mają wpływ na wyniki egzaminów zewnętrznych?

W każdym naszym badaniu mówimy po części o kompetencjach nauczyciela. Sprawdzamy je wówczas, gdy prosimy nauczycieli o weryfikację, recenzję naszych wstępnych zadań egzaminacyjnych. Znacznie szerzej można przyrzeć się tym kompetencjom już podczas sprawdzania prac egzaminacyjnych, bo dopiero tam tak naprawdę je widać. Mamy jeszcze wielką rzeszę nauczycieli z ogromnymi kompetencjami, z którymi mogą stanąć obok profesorów i mówić, że są mistrzami w zawodzie. Jednak coraz częściej brakuje nauczycielom kompetencji merytorycznych do nauczania danego przedmiotu czy nauczania na danym etapie kształcenia. Rzadziej też mówi się o tym, w jaki sposób uczyć, żeby młody człowiek po latach miał w pamięci lekcję przeprowadzoną przez danego nauczyciela. Gdy pochylamy się nad pracami egzaminacyjnymi uczniów, widzimy, że sprawdzający miał problem z kwalifikacją błędów. Nie wiedział np., co to jest argument, a co wniosek; nie wszyscy potrafią to rozróżnić. Natomiast jeśli chodzi o awans, to co dwa lata odpowiadamy sobie na pytanie, czy ma on przełożenie na wyniki. Trzeci cykl badań udowadnia nam, że awans nie ma przełożenia na wyniki egzaminów. Najlepsze wyniki mają nauczyciele kontraktowi i mianowani.

Czy w szkołach, w których nauczyciele są egzaminatorami, zdawalność egzaminów zewnętrznych jest wyższa?

Można powiedzieć, że im więcej egzaminatorów w szkole, tym wynik jest wyższy. Szczególnie jest to widoczne w egzaminach zawodowych. Szkoła, w której nauczyciele są egzaminatorami i uczą zawodu, ma wynik 70–90% zdawalności, czyli o 100% więcej niż szkoła, która nie ma ani jednego egzaminatora.

Czy tendencje do usprawiedliwiania niskich wyników uczniów przyczynami pozaszkolnymi mają uzasadnienie w badaniach OKE?

Badanie przyczyn pozaszkolnych jest bardzo trudne. Żadne takie badanie nie mierzy potencjału ucznia. Nie ma zgody na to, by przy egzaminie zostało przeprowadzone badanie potencjału intelektualnego ucznia. Drugim elementem, niezwykle trudnym do badań i nie zawsze traf-

nym, są aspiracje rodziców. Należy postawić sobie pytanie, jak mamy je badać? Liczbą książek na półce? Liczbą wyjść do teatru? Trzeba się zastanowić, jakie współczynniki dobrać, aby takie badanie przeprowadzić. Nie ma takiego współczynnika, który pozostawałby w ścisłej korelacji z samymi wynikami egzaminów. Nie można powiedzieć, że jeśli matka samotnie wychowuje dziecko, to jego wyniki w nauce są słabsze. Nie można tak powiedzieć również wtedy, gdy rodzic jest bezrobotny. Ale można wówczas, gdy nałożą się na siebie cztery współczynniki i więcej. Ostatnie badania „Rzeczpospolitej” dowodzą, że to nie szkoła kształci młodego człowieka a dom, a rola nauczycieli jest żadna. Nasze badania mówią coś innego. Nigdy nie jest tak, że tylko jeden czynnik decyduje o wynikach uczniów. Mamy przykłady, które świadczą o tym, że często decydujący wpływ na wyniki mają nauczyciele, dyrektorzy i ich postawa wobec zawodu i uczniów.

Czy po kilku latach pracy nad egzaminami zewnętrznymi widoczna jest edukacyjna wartość dodana?

W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że wartość dodana to suma wiadomości i umiejętności, które uczeń opanował na danym etapie kształcenia. Jest ona bardzo przydatnym narzędziem, jednym z większych osiągnięć stosowanych np. w Stanach Zjednoczonych. Żeby wartość dodana była mierzalna, należy przede wszystkim tak doskonalić system egzaminacyjny, aby na każdym etapie móc sprawdzać te umiejętności, które można porównać. Dzisiaj trudno jest zestawzić wyniki sprawdzianu ponadprzedmiotowego z międzyprzedmiotowym gimnazjalnym, czy przedmiotowy maturalny porównywać z wynikami z dwóch części egzaminu gimnazjalnego. Moim zdaniem, jeszcze nie powinniśmy wdrożyć wartości dodanej w szkołach, gdyż nie przyniesie to żadnych pozytywnych skutków w dydaktyce. Dlatego w OKE w Poznaniu staramy się w inny sposób mówić o tym, czy szkoła się rozwija, czy nie. Szukamy takiego narzędzia, które nie będzie pozwalało organom prowadzącym i nadzorującym na uproszczoną ocenę szkoły tylko poprzez punkty z egzaminu. Od dwóch lat stosujemy z ogromnym powodzeniem tendencję rozwojową szkół, która pokazuje wyniki szkół na przestrzeni lat, odpowiada na pytanie, czy szkoła się rozwija, czy nie, nie ocenia szkoły w skali jednego roku, jednej populacji, nie różni-

kuje wg kilku dziesiętnych punktów, ale pokazuje pozytywną pracę szkoły na przestrzeni lat. Kiedy wprowadzaliśmy staniny, odbierano je niechętnie, choć była to skala, którą stosuje się na świecie. Dzisiaj wiemy, że staniny są dobrym sposobem mówienia o pozycji szkoły na tle wyników w gminie, powiecie, województwie w danym roku szkolnym. Jest to znakomita skala dla maturzystów, ponieważ absolwent w dniu ogłoszenia wyników może odpowiedzieć sobie na pytanie – gdzie jestem? W którym miejscu jest mój wynik na tle wyników wszystkich absolwentów w kraju? Która uczelnia w kraju jest w moim zasięgu? Natomiast dla nauczyciela, który chce pracować nad swoim warszatem zawodowym, nie ma lepszej miary niż najbardziej oczywisty współczynnik łatwości zadań. Jeśli zadanie piąte ma najniższy współczynnik, to należy sprawdzić, dlaczego tak się stało? O czym nauczyciel zapomniał, czego nie nauczył? Czy zabrakło mu konkretnej wiedzy, czy umiejętności do jej przekazania.

Może kiedyś odnajdziemy lepsze skale oceny, porównania. OKE w Poznaniu ciągle pracuje nad nowymi, lepszymi sposobami mówienia o wynikach, czego przykładem jest wprowadzenie tylko w naszym okręgu do oceny pracy szkół tendencji rozwojowej szkoły.

Jak Pani ocenia przygotowanie organizacyjne do tegorocznego egzaminu maturalnego w naszym województwie?

Generalnie z roku na rok jesteśmy lepsi – i my, i dyrektorzy szkół. Więcej wiemy, lepiej rozumiemy system i siebie wzajemnie. Mniej jest też presji, pod którą pracując, popełnialiśmy więcej błędów. W tym roku było o wiele spokojniej. Nie ukrywam, że to przy dużym udziale Kuratorium Oświaty w Szczecinie, które w każdej sytuacji, także trudnej, było z nami. Ważne jest również to, że egzaminy przeprowadzane były w obecności wielu obserwatorów: przedstawicieli samorządów, kuratorium oświaty, szkół wyższych, ośrodków doskonalenia... Obecność obserwatorów uwiarygadnia obiektywizm i rzetelność przeprowadzanych egzaminów.

Korzystając z okazji rozmowy z Panem, dziękuję pracownikom KO, ośrodkom doskonalenia, dyrektorom szkół i placówek, nauczycielom za kolejny, lepszy rok współpracy i życzę w imieniu własnym i pracowników OKE w Poznaniu dobrego wypoczynku podczas nadchodzących wakacji 2007.

Celem diagnozy była ocena sprawności i skuteczności nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły nad realizacją zadań związanych z badaniem osiągnięć edukacyjnych uczniów. Diagnozą objęto 123 szkoły, w tym 64 szkoły podstawowe, 34 gimnazja, 25 szkół ponadgimnazjalnych.

Pytania kluczowe:

1. W jaki sposób dyrektor szkoły organizuje i przeprowadza wewnętrzne badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów?
2. W jaki sposób wspomaga nauczycieli w procesie badawczym?
3. Jakie zmiany w procesie dydaktycznym spowodowały przeprowadzone badania?

W świetle rozporządzenia MENiS z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. nr 89, poz. 845), badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów było jednym z zadań dyrektora szkoły, a tym samym stało się też przedmiotem diagnozy zaplanowanej przez Kuratorium Oświaty w Szczecinie na lata 2006–2007.

Obowiązujące obecnie rozporządzenie MEN z dnia 15 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. nr 236, poz. 1703), w dalszym ciągu nakłada na dyrektora obowiązek prowadzenia (w § 7.) *badania wybranych zakresów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej (...)* oraz przedstawienia radzie pedagogicznej i radzie rodziców *wniosków z analizy poziomu osiągnięć edukacyjnych uczniów (...)*.

Należy pamiętać, że badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów (nabytej wiedzy i opanowanych sprawności) powinno być jedynie niezbędnym uzupełnieniem działań dyrektora szkoły z punktu widzenia efektywności nauczania, podejmowanych w trybie nadzoru pedagogicznego.

Wyniki przeprowadzonej diagnozy w szkołach województwa zachodniopomorskiego pozwalają ocenić sprawność i skuteczność nadzoru dyrektora szkoły nad realizacją ww. zadania w pięciu obszarach.

Analiza jakościowa działań dyrektorów szkół i placówek w zakresie organizacji badań osiągnięć edukacyjnych uczniów i wykorzystywania ich wyników do planowania działań dydaktycznych i wychowawczych – diagnoza problemowa

opracowanie Elżbieta Drapikowska

Wydział Monitorowania i Wspomagania Edukacji KO w Szczecinie

I. Przygotowanie i organizowanie badań osiągnięć edukacyjnych uczniów w szkołach

Wyniki diagnozy wskazują, że w 98,4% szkół został ustalony terminarz badań osiągnięć edukacyjnych uczniów. Planując badania, zdecydowana większość dyrektorów szkół brała pod uwagę przede wszystkim wyniki osiągnięć uczniów z egzaminów zewnętrznych i próbnych, wyniki i wnioski z diagnoz wstępnych prowadzonych przez nauczycieli oraz wnioski z nadzoru pedagogicznego za miniony rok szkolny.

Informacje o projektowanych w tym zakresie działaniach, a w szczególności o wyborze klas i przedmiotów do badań, wszyscy dyrektorzy przekazują nauczycielom na posiedzeniu rady pedagogicznej na przełomie sierpnia i września każdego roku szkolnego, a ponadto 59% dyrektorów – na zespołach przedmiotowych, 37% dyrektorów umieszcza je w planie nadzoru pedagogicznego i na tablicy ogłoszeń w pokoju nauczycielskim.

Narzędzia do badań osiągnięć edukacyjnych uczniów przygotowują nauczyciele przedmiotu (88%) zespoły przedmiotowe (69%) i zespoły nauczycieli (61%).

II. Wspomaganie procesu badawczego przez dyrektora szkoły

Do tworzenia narzędzi pomiaru przygotowano wszystkich nauczycieli w 51% badanych szkół. W 35% szkół większość nauczycieli posiada przygotowanie w tym zakresie, a w 14% szkół nauczyciele nie byli przygotowani do konstruowania narzędzi badawczych.

Dyrektorzy wymieniali następujące formy dokształcania i doskonalenia, z których korzystali nauczyciele z ich szkół:

warsztaty, szkolenia rady pedagogicznej w ramach WDN, konferencje, kursy doskonalące.

Oczekiwania nauczycieli w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych w realizacji procesu badania osiągnięć edukacyjnych uczniów zawierały się głównie w następujących obszarach:

- wykorzystania wyników i formułowania wniosków (69% nauczycieli),
- organizacji badań osiągnięć edukacyjnych uczniów (45%),
- interpretacji wyników badań (39%),
- komunikowania wyników badań (33%).

We wszystkich diagnozowanych szkołach osoby odpowiedzialne za przygotowanie narzędzi otrzymały od dyrektora informacje na temat wymaganej dokumentacji badań osiągnięć edukacyjnych.

Wyniki diagnozy wskazują jednak, że dokumentacja badania osiągnięć edukacyjnych uczniów wykorzystywana w szkołach jest niepełna. W 28% szkół brakowało strony tytułowej, w 29% – kartoteki tekstu, w 57% – planu tabelarycznego tekstu (zestawienia zadań z podziałem procentowym na kategorie celów i poziomu wymagań), w 11% – testu sprawdzającego, w 17% – kryteriów oceniania zadań otwartych i klucza do zadań zamkniętych, w 20% – zestawienia wyników (analizy ilościowej), w 29% – zestawienia wyników (analizy jakościowej).

W 80% diagnozowanych szkół wewnętrzne badanie osiągnięć edukacyjnych przebiegało zgodnie z ustalonymi procedurami. Najczęściej obejmowało następujące etapy:

- ustalenie terminu badań osiągnięć uczniów i przekazanie go uczniom;
- wskazanie podmiotów realizujących to przedsięwzięcie: zespołów nauczycieli/

przedmiotowych (czasami dyrektora szkoły);

- ustalenie odpowiedzialnych za przygotowanie narzędzi;
- zatwierdzenie przez dyrektora szkoły narzędzi badań (nie we wszystkich szkołach);
- analizę testów sprawdzających;
- wyznaczenie osób nadzorujących;
- przedstawienie wyników badań uczniom, rodzicom i na posiedzeniu rady pedagogicznej.

III. Wykorzystywanie wyników badań osiągnięć edukacyjnych uczniów

Odbiorcami komunikowania wyników badania osiągnięć edukacyjnych uczniów we wszystkich diagnozowanych szkołach byli uczniowie, rodzice oraz wszyscy nauczyciele.

Dominującą formą przekazu informacji uczniom o ich osiągnięciach jest omówienie wyników w klasie (100% szkół), a także są to indywidualne rozmowy z uczniem (81% szkół) i przekazanie uczniom pisemnych, indywidualnych wyników badań (72%). Przekazanie uczniom zbiorczych wyników badań w praktyce stosuje 19% szkół.

Rzetelnie przeprowadzona analiza ułatwia komunikowanie wyników badań nie tylko uczniom, ale i ich rodzicom. Wówczas znacznie łatwiej jest odnieść się w indywidualnej rozmowie do postępów i trudności określonego ucznia, ustalić zakres działań doskonalących umiejętności określone w standardach wymagań edukacyjnych.

W zdecydowanej większości szkół (94%) najczęściej praktykowaną formą komunikowania wyników badań rodzicom jest omówienie wyników na zebraniu z rodzicami. Przekazanie informacji drogą indywidualnej rozmowy z rodzicem ucznia stosuje 68% szkół, przekazanie rodzicom pisemnych, indywidualnych wyników badań – 57%, przekazanie rodzicom zbiorczych wyników badań – 47%.

Dyrektorzy diagnozowanych szkół (100%) komunikują nauczycielom wyniki badań poprzez omówienie ich na posiedzeniu rady pedagogicznej. Wartościową formą, wskazywaną przez 53% dyrektorów, są indywidualne rozmowy z nauczycielem. Inne sposoby komunikowania stosowane w szkołach to: omówienie wyników na posiedzeniu zespołu nauczycielskiego (49% szkół), przekazanie nauczycielom pisemnych wyników badań z danej klasy (48%), przekazanie nauczycielom zbiorczych wyników badań (57%).

Nauczyciele diagnozowanych szkół wykorzystali wyniki badań osiągnięć edukacyjnych uczniów do planowania swojej pracy, a w szczególności do: modyfikowania planu pracy z uwzględnieniem zróżnicowania zadań dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi i dla uczniów zdolnych (96% szkół), modyfikowania zapisów w planach wynikowych poprzez zwiększenie liczby ćwiczeń praktycznych w zakresie słabo opanowanych umiejętności (71%), modyfikowania planu pracy z uwzględnieniem standardów wymagań egzaminacyjnych (59%), tworzenia osobnych planów działań doskonalących jakość kształcenia w przedmiocie lub bloku przedmiotowym (59%) i tworzenia programów poprawy jakości kształcenia (25%).

Przeprowadzonej analizie towarzyszyły adekwatne do wyników osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz istotne dla organizacji procesu edukacyjnego wnioski. Skłoniły one nauczycieli do podjęcia następujących działań:

- Działania na rzecz ucznia
- zorganizowanie konsultacji dla uczniów z poszczególnych przedmiotów (w 60% szkół),
- dodatkowej grupy wyrównawczej (47%),
- zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, rewalidacyjnych i logopedycznych (39%),
- dodatkowych zajęć wyrównawczych z języka polskiego i matematyki (11%),
- prowadzenie kół przedmiotowych dla maturzystów (12%).

Działania na rzecz doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela

- zmodyfikowanie planów wynikowych (w 40% szkół),
- opracowanie programów naprawczych z przedmiotu (36%),
- udział w różnorodnych formach doskonalenia i doskonalenia (35% szkół).

Wewnętrzna organizacja badań osiągnięć edukacyjnych uczniów doskonalą wszyscy dyrektorzy diagnozowanych szkół. Obejmuje ono najczęściej działania dotyczące: organizowania szkoleniowych rad pedagogicznych w przedmiotowej sprawie, przeprowadzania egzaminów próbnych, wykorzystywania standaryzowanych testów z OKE, tworzenia zespołów międzyprzedmiotowych do przygotowania narzędzi badawczych.

W 76% diagnozowanych szkół prowadzona jest analiza wyników badań osiągnięć edukacyjnych, a w 99% szkół wdrażane są wnioski z tych badań.

IV. Monitorowanie postępów uczniów i ewaluacja działań podjętych w oparciu o wyniki badań

Zdecydowana większość szkół objętych diagnozą w procesie monitorowania postępów uczniów uwzględnia:

- wyniki wewnętrznych badań osiągnięć edukacyjnych uczniów (99%),
- zestawienia wyników nauczania (98%),
- wyniki sprawdzianu/egzaminu zewnętrznego (93%),
- diagnozę wstępną zespołu klasowego (89%),
- kontekst kształcenia (64%).

Niepokoiki jednak fakt, że tylko w 56% szkół uwzględnia się efekty wdrożonych działań naprawczych.

Zdecydowana większość dyrektorów szkół ma świadomość wartości ewaluacji w sprawowaniu nadzoru pedagogicznego. Aż w 97% szkół dyrektorzy i liderzy/przewodniczący zespołów nauczycieli, przedmiotowych i zadaniowych wykorzystują wyniki ewaluacji w bieżącej pracy szkoły do poprawy efektów kształcenia. Ewaluacji działań podjętych w oparciu o wyniki badań osiągnięć edukacyjnych uczniów nie prowadzi tylko 3% diagnozowanych szkół podstawowych.

V. Ocena efektywności nadzoru dyrektora na pięciostopniowej skali

Większość dyrektorów diagnozowanych szkół dobrze (47%) i bardzo dobrze (43%) sprawuje nadzór pedagogiczny w zakresie realizacji zadań związanych z organizacją wewnętrznych badań osiągnięć edukacyjnych uczniów. Najniżej na pięciostopniowej skali (2) oceniony został nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły podstawowej (1%). Niski wynik na skali (3) uzyskało 9% dyrektorów gimnazjów, szkół podstawowych i szkół ponadgimnazjalnych.

Wnioski dotyczące sprawności i skuteczności nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły:

1. Wyniki diagnozy wskazują, że nadzór pedagogiczny sprawowany przez zdecydowaną większość dyrektorów diagnozowanych szkół w zakresie organizacji badań osiągnięć edukacyjnych uczniów jest dobrze zorganizowany i przemyślany.

2. Przygotowanie i przeprowadzenie badań osiągnięć edukacyjnych uczniów w większości badanych szkół jest sprawne i zapewnia uzyskanie rzetelnych wyników.

3. W procesie komunikowania wyników badań uczniom i rodzicom coraz więcej szkół wykorzystuje rozmowy indywidualne, chociaż wciąż dominującą

(mniej skuteczną) metodą przekazu jest omówienie ich na forum.

4. Dyrektorzy szkół angażują się osobiście w proces wewnętrzznego badania osiągnięć swoich uczniów oraz wspomagają nauczycieli w tym zakresie.

5. Nauczycielom stwarzają możliwości zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego doskonalenia się w tym zakresie.

6. Ponadto dyrektorzy przykładają właściwą wagę do należytego wykorzystywania przez nauczycieli wyników badań zewnętrznych i wewnętrznych w procesie modyfikowania przez nich planów wynikowych, a także form i metod pracy z uczniem. W sytuacjach tego wymagających wspierają nauczycieli i uczniów poprzez organizowanie konsultacji dla uczniów, zajęć wyrównawczych i innych specjalistycznych (korekcyjnych, logopedycznych, rewalidacyjnych).

7. Doskonalenia wymaga dokumentacja badania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz doskonalenie umiejętności nauczycieli w zakresie wykorzystywania i formułowania wniosków z przeprowadzonych badań.

O czym warto pamiętać:

1. Badanie osiągnięć edukacyjnych uczniów jest niezbędne w podnoszeniu efektywności nauczania i wychowania.

2. Powinno stanowić podstawę planowania pracy dydaktycznej nauczyciela.

3. Obiektywna interpretacja wyników badań musi uwzględniać uwarunkowania pracy szkoły.

4. Udział wszystkich nauczycieli w analizie i ocenie wyników badań i egzaminów zewnętrznych pozwala trafniej określić wpływ uwarunkowań pracy szkoły na osiągnięcia edukacyjne uczniów.

5. Istotną pomoc dla nauczycieli stanowią szkolenia i doradztwo metodyczne w zakresie badania osiągnięć edukacyjnych uczniów w kontekście sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych.

6. Informacje o efektach pracy edukacyjnej szkoły uzyskane na podstawie analizy osiągnięć uczniów na egzaminach zewnętrznych powinny być uzupełniane wspomnianą analizą wyników z próbnych sprawdzianów i egzaminu oraz pomiaru dydaktycznego przygotowanego przez szkołę co najmniej raz w roku szkolnym.

7. Wskaźnikiem osiągnięć uczniów są nie tylko wyniki uzyskiwane z przeprowadzonych testów. Informacje o osiągnięciach uczniów można pozyskać, analizując takie obszary pracy szkoły, jak: konkursy i olimpiady, drugoroczność, odsiew uczniów itp. ■

Analiza dokumentacji szkolnej potwierdzającej prowadzenie czynności diagnostycznych w zakresie rozpoznania, efektywności i faktycznego wykorzystania ewaluacji szkolnych programów profilaktyki – diagnoza problemowa

opracowanie Grażyna Winiecka

Wydział Monitorowania i Wspomagania Edukacji KO w Szczecinie

Diagnozę przeprowadzono na podstawie:

1. Rozporządzenia MENiS z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 51, poz. 458).
2. Rozporządzenia MENiS z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz. U. nr 89, poz. 845).

Przedmiotem badania były szkolne programy profilaktyki. Celem badania była ocena jakości dokumentacji potwierdzającej prowadzenie przez szkołę/placówkę czynności diagnostycznych w zakresie rozpoznania, efektywności i fak-

tycznego wykorzystania ewaluacji szkolnych programów profilaktyki.

W toku badania poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania kluczowe:

1. Czy w szkole/placówce opracowano i wdrożono szkolny program profilaktyki?
2. Czy w szkole/placówce dokonano diagnozy zachowań ryzykownych oraz czynników chroniących?
3. Czy szkolny program profilaktyki zawiera kryteria efektywności działań profilaktycznych?
4. Czy dokonano ewaluacji szkolnego programu profilaktyki?
5. W jaki sposób w szkole/placówce wykorzystuje się wyniki ewaluacji szkolnego programu profilaktyki?

Charakterystyka grupy badawczej: badanie przeprowadzono w listopadzie i grudniu 2006 r.; objęto nim grupę 108 dyrektorów szkół i placówek województwa zachodniopomorskiego.

Zastosowane techniki badawcze: w badaniu kwestionariuszowym (ankieta) po-

Tabela 1. Specyfika diagnozowanych szkół i placówek

Typ szkoły/placówki	Liczba szkół objętych diagnozą	%
Szkoły podstawowe	36	34%
Gimnazja	35	32%
Zespoły szkół ponadgimnazjalnych i licea ogólnokształcące	15	14%
Zespoły szkół	18	17%
Ośrodki szkolno-wychowawcze	4	37%
Razem	108	100

Tabela 2. Zestawienie statystyczne odpowiedzi respondentów na pytania kluczowe i szczegółowe diagnozy

Nr pyt.	Treść pytania średnia liczba/% wskazań	Liczba wskazań %					
		Szkoły podstawowe	Gimnazja	Gimnazja w zespołach szkół	Zespół szkół ponadgimnazjalnych, LO	Zespoły szkół	Ośrodki szkolno-wych.
<i>Czy w szkole/placówce opracowano i wdrożono szkolny program profilaktyki?</i>							
1.	Czy szkoła/placówka opracowała szkolny program profilaktyki?						
a.	Tak 108 100%	36 100%	24 100%	11 100%	15 100%	18 100%	4 100%
b.	Nie –	–	–	–	–	–	–
2.	Jakie podmioty szkoły/placówki brały udział w opracowaniu szkolnego programu profilaktyki ?						
a.	Nauczyciele 108 100%	36 100%	24 100%	11 100%	15 100%	18 100%	4 100%
b.	Uczniowie 73 67%	26 72%	15 62,5%	10 90%	11 73%	10 55%	1 25%
c.	Rodzice 83 76%	30 80%	19 79%	9 89%	11 73%	12 66%	2 50%
d.	Eksperti 10 9,2%	1 2,7%	3 12,5%	–	2 13%	3 17%	1 25%
e.	Doradcy metodyczni 8 7,4%	4 11%	–	–	2 13%	2 11%	–
f.	Nauczyciele konsultanci 6 5,5%	1 2,7%	1 4,1%	–	1 7%	3 17%	–
3.	<i>Czy szkolny program profilaktyki opracowano w oparciu o diagnozę czynników i zachowań ryzykownych i czynników chroniących występujących w środowisku szkolnym?</i>						
a.	Tak 103 95,4%	34 97%	22 96%	11 100%	14 93%	18 100%	4 100%
b.	Nie 5 4,6%	1 2,7%	1 4%	–	1 7%	2 11%	–
4.	<i>Czy w szkolnym programie profilaktyki określono kryteria efektywności działań profilaktycznych?</i>						
a.	Tak 73 67,5%	28 77%	10 42%	11 100%	12 82%	12 67%	4 100%
b.	Nie 31 29%	8 22%	14 58%	–	3 20%	6 34%	–
	Brak odpowiedzi 4 3,5%						
<i>Czy dokonano ewaluacji szkolnego programu profilaktyki?</i>							
5.	Czy szkolny program profilaktyki zawiera harmonogram ewaluacji działań profilaktycznych podejmowanych w ramach tego programu?						
a.	Tak 78 72%	28 77%	13 54%	10 90%	12 80%	12 67%	3 75%
b.	Nie 27 25%	6 16%	11 45%	1 9%	3 20%	6 34%	1 25%
	Brak odpowiedzi 3 3%						
6.	Czy szkolny program profilaktyki zawiera narzędzia ewaluacji?						
a.	Tak 79 73%	27 75%	13 54%	8 72%	13 86%	15 83%	3 75%
b.	Nie 26 24%	8 22%	10 42%	3 27%	2 13%	3 17%	1 25%

	Brak odpowiedzi	3 3%						
7. Jak często dokonuje się ewaluacji szkolnych programów profilaktyki?								
a.	2 x w roku szkolnym	53 49%	18 50%	13 54%	1 9%	9 60%	10 55%	2 50%
b.	Częściej niż 2 x w roku szkolnym	8 7,4%	4 11%	2 8,3%	1 9%	-	1 5,5%	-
c.	Rzadziej niż 2 x w roku szkolnym	39 36%	15 41%	10 42%	10 90%	6 40%	7 39%	1 25%
d.	Wcale	3 2,7%	1 2,7%	1 4%	-	-	1 5,5%	-
	Brak odpowiedzi	5 5,6%						
W jaki sposób w szkole/placówce wykorzystuje się wyniki ewaluacji szkolnego programu profilaktyki?								
8. Czy wyniki ewaluacji szkolnych programów profilaktyki znajdują odzwierciedlenie w innych dokumentach szkolnych?								
a.	Tak	100 92,5%	34 94%	20 83%	11 100%	15 100%	17 94%	3 75%
b.	Nie	8 7,5%	2 5,5%	4 16%	-	-	1 5,5%	1 25%
9. Czy na podstawie wniosków z ewaluacji szkolnego programu profilaktyki określono kierunki dalszych działań?								
a.	Tak	96 89%	31 86%	20 83%	10 90%	15 100%	17 94%	3 75%
b.	Nie	9 8,3%	3 8,3%	4 16%	-	-	1 5,5%	1 25%
	Brak odpowiedzi	3 2,7%						
11. Czy dyrektor szkoły/placówki ujął w planie nadzoru pedagogicznego ocenę jakości ewaluacji szkolnego programu profilaktyki?								
a.	Tak	89 82,4%	31 86%	19 79%	7 63%	14 93%	16 89%	2 50%
b.	Nie	14 13%	3 8,3%	5 20%	1 9%	1 7%	2 11%	2 50%
	Brak odpowiedzi	5 4,6%						

Kursywą oznaczono pytania kluczowe.

służono się również techniką wywiadu i analizy dokumentów.

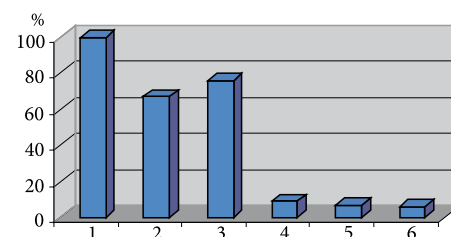
Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety zawierający 10 pytań zamkniętych i 2 otwarte.

Uzyskane w toku badań wyniki zostały przedstawione w tabeli 1. i 2.

Szkolne programy profilaktyki opracowały wszystkie diagnozowane szkoły i placówki woj. zachodniopomorskiego. W ich tworzenie zaangażowali się nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Udział uczniów i rodziców był najwyższy w szkołach podstawowych. Zdecydowanie niższy w gimnazjach i zespołach szkół. Drastycznie niski w ośrodkach szkolno-wychowawczych. W tworzeniu szkolnych programów profilaktyki udział brali również eksperci, doradcy metodyczni i nauczyciele konsultanci. Tę grupę podmiotów

najliczniej reprezentowali eksperci – wskazało na nich 9,5% dyrektorów szkół poddanych diagnozie, na doradców – 7,4%, na konsultantów – 5,5%. Doradcy metodyczni najczęściej uczestniczyli w tworzeniu szkolnych programów profilaktycznych w zespołach szkół ponadgimnazjalnych i liceach ogólnokształcących (13% szkół) i szkołach podstawowych (11% szkół). Doradcy metodyczni nie zostali zaproszeni do udziału w pracach nad tym dokumentem w żadnym z badanych gimnazjów. Natomiast eksperci i konsultanci nie wzięli udziału w tworzeniu szkolnych programów profilaktycznych w żadnym z badanych gimnazjów wchodzących w skład zespołów szkół. Prezentowany udział poszczególnych podmiotów w tworzeniu szkolnych programów profilaktyki przedstawia wykres 1.

Wykres 1.
Udział procentowy podmiotów szkół w tworzeniu szkolnych programów profilaktycznych

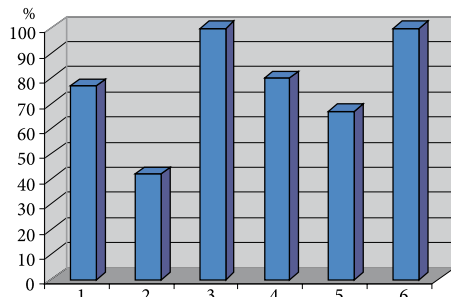


1 - nauczyciele
2 - uczniowie
3 - rodzice
4 - eksperci
5 - doradcy metodyczni
6 - konsultanci

Szkolne programy profilaktyczne opracowano w oparciu o diagnozę zachowań ryzykownych oraz czynników chroniących występujących w środowisku szkolnym. Jednak w zaledwie 67,5% badanych szkół w programie profilaktycznym okre-

ślono kryteria efektywności działań profilaktycznych. Najlepiej wypadły tu gimnazja w zespołach szkół – w 100% tych szkół określono te kryteria. Nie określono ich w 58% gimnazjów stanowiących samodzielne placówki.

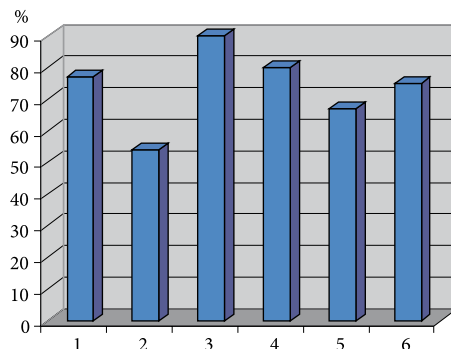
Wykres 2.
Kryteria efektywności w programach profilaktycznych diagnozowanych szkół



- 1 – szkoły podstawowe
- 2 – gimnazja (samodzielne)
- 3 – gimnazja w zespołach szkół
- 4 – szkoły ponadg. i licea ogólnokształcące
- 5 – zespoły szkół
- 6 – ośrodki szkolno-wychowawcze

Harmonogram ewaluacji działań profilaktycznych podejmowanych w ramach szkolnego programu profilaktyki opracowano w 72% szkół poddanych diagnozie. Brak takiego harmonogramu stwierdzono aż w 45% tych gimnazjów, które stanowią samodzielne placówki, oraz w 34% gimnazjów wchodzących w skład zespołów szkół.

Wykres 3.
Harmonogram ewaluacji szkolnych programów profilaktycznych

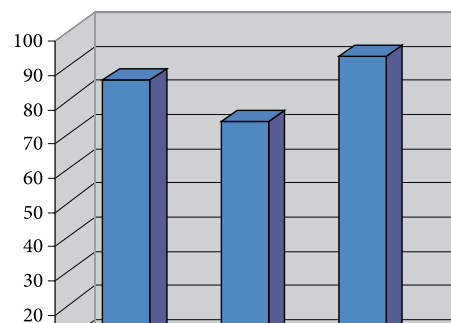


- 1 – szkoły podstawowe
- 2 – gimnazja (samodzielne)
- 3 – gimnazja w zespołach szkół
- 4 – szkoły ponadg. i licea ogólnokształcące
- 5 – zespoły szkół
- 6 – ośrodki szkolno-wychowawcze

Narzędzia ewaluacji opracowano w 73% badanych szkół. Brak narzędzi ewaluacyjnych najczęściej obserwowano w gimnazjach: aż w 42% badanych samodzielnych gimnazjach oraz w co trzecim gimnazjum wchodzącym w skład zespołu szkół. Naj-

lepiej wypadły zespoły szkół ponadgimnazjalnych i licea ogólnokształcące.

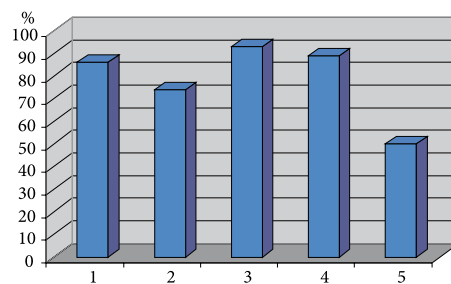
Wykres 4.
Narzędzia ewaluacyjne w szkolnych programach profilaktyki



- 1 – szkoły podstawowe
- 2 – gimnazja (samodzielne)
- 3 – gimnazja w zespołach szkół
- 4 – szkoły ponadg. i licea ogólnokształcące
- 5 – zespoły szkół
- 6 – ośrodki szkolno-wychowawcze

Na pytanie o częstotliwość ewaluacji szkolnych programów profilaktyki szkoły odpowiedziały następująco: 49% placówek zaplanowało ewaluację szkolnych programów profilaktycznych 2 razy w roku szkolnym, częściej niż 2 razy w roku – 7% szkół, rzadziej niż 2 razy w roku – 36% szkół. Ewaluacji szkolnego programu profilaktyki nie dokonuje 2,7% badanych placówek.

Wykres 5.
Ewaluacja szkolnych programów profilaktycznych w planach nadzoru pedagogicznego dyrektorów szkół



- 1 – szkoły podstawowe
- 2 – gimnazja (samodzielne)
- 3 – gimnazja w zespołach szkół
- 4 – szkoły ponadg. i licea ogólnokształcące
- 5 – zespoły szkół

Kierunki dalszych działań na podstawie wniosków z ewaluacji szkolnego programu profilaktyki określiło 100% zespołów szkół ponadgimnazjalnych, 86% szkół podstawowych, 85% gimnazjów.

Wyniki ewaluacji szkolnych programów profilaktycznych znalazły odzwierciedlenie w innych dokumentach szkolnych – w 100% szkół ponadgimnazjalnych, 94% szkół podstawowych, 88% gimna-

zjów. Najczęściej wskazywano na plan pracy wychowawcy klasowego i pedagoga szkolnego, program wychowawczy, plany doskonalenia zawodowego (wdn), roczny program rozwoju szkoły, incydentalnie wskazywano na system kar i nagród w wso czy regulaminie szkoły.

Ocenę jakości ewaluacji szkolnych programów profilaktycznych zaplanowało 82% dyrektorów ogółu szkół/placówek poddanych diagnozie.

Ocenę jakości ewaluacji szkolnych programów profilaktyki najrzadziej planują dyrektorzy gimnazjów i ośrodków szkolno-wychowawczych. Badania wskazują, że co piąty dyrektor gimnazjum i co drugi dyrektor ośrodka szkolno-wychowawczego nie ujął tego zagadnienia w planie nadzoru pedagogicznego.

Analiza statystyczna i merytoryczna szkolnych programów profilaktyki pozwala na następujące wnioski

1. Szkoły podstawowe i ponadgimnazjalne opracowały wysokiej jakości dokumentację potwierdzającą prowadzenie czynności diagnostycznych w zakresie rozpoznania, efektywności i faktycznego wykorzystania ewaluacji szkolnych programów profilaktyki.
2. Największe braki formalne w dokumentacji potwierdzającej prowadzenie przez szkołę/placówkę czynności diagnostycznych w zakresie rozpoznania, efektywności i faktycznego wykorzystania ewaluacji szkolnych programów profilaktyki stwierdzono w gimnazjach.
3. Uzupełnień i modyfikacji wymagają szczególnie kryteria efektywności działań profilaktycznych, harmonogram ewaluacji szkolnych programów profilaktyki oraz narzędzia ewaluacji.
4. Dyrektorzy szkół/placówek winni ująć w planie nadzoru pedagogicznego ocenę ewaluacji szkolnego programu profilaktyki.

Wnioski dyrektorów szkół

Dyrektorzy diagnozowanych szkół wskazywali na wagę profilaktyki w szkole; szkoła jest często jedynym miejscem stwarzającym warunki i organizującym sytuacje kompensujące trudności uczniów wynikające z dysfunkcji i problemów rodzinnych. Zwyczajowo już postulują zwiększenie liczby zajęć minimalizujących trudności dzieci w nauce (zajęcia rewalidacyjne, korekcyjno-kompensacyjne, wyrównawcze).

Sprawdzian 2007

opracowanie Agata Markowicz-Szarejko

Wydział Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie

Sprawdzian przeprowadzany w klasie VI szkoły podstawowej jest pierwszym spośród trzech egzaminów zewnętrznych, z którymi spotyka się uczeń w polskiej szkole. Zaplanowany został jako diagnoza sprawdzająca, w jakim stopniu uczeń opanował podstawowe umiejętności pozwalające na rozumienie otaczającej go rzeczywistości w uwarunkowaniach historyczno-kulturowych i czy jest przygotowany do edukacji w gimnazjum. Z założenia, diagnoza ta powinna dostarczyć istotnych informacji uczniowi i jego rodzicowi, a także szkole, którą dziecko opuszcza oraz gimnazjum – szkole kolejnego szczebla, która będzie wraz z uczniem i rodzicami współodpowiedzialna za dalszą jego edukację. Zgodnie z § 48. pkt 1. Rozporządzenia MENiS z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych wynik sprawdzianu nie wpływa na ukończenie szkoły i nie odnotowuje się go na świadectwie ukończenia szkoły. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 sierpnia 2001 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów mają one charakter ponadprzedmiotowy. Sprawdzane nie są wiadomości, lecz przede wszystkim umiejętności: czytanie, pisanie, rozumowanie, korzystanie z informacji oraz wykorzystywanie wiedzy w praktyce.

Zapisy rozporządzenia mówiące o braku wpływu wyniku sprawdzianu na ukończenie przez ucznia szkoły nie mogą być jednak potraktowane jako mało istotne i mało ważne. Wyniki sprawdzianu, jakie uzyskują uczniowie danej szkoły, są bowiem jednym ze wskaźników oceniających pracę dyrektora i nauczycieli – ważnym i nierozdzielnie związanym z oceną poziomu kształcenia.

Analizy wyników sprawdzianów, które dokonywane są już od kilku lat w kuratorium, wskazują, że niektóre ze szkół nie mają wypracowanych metod pracy z uczniami, a tym samym nie analizują wyników i nie wykorzystują w dalszej pracy wniosków z nich. Są też takie, które wypracowały wspólne działania w radzie pedagogicznej i mogą posłużyć jako przykład dobrej praktyki w wykorzystywaniu wciąż doskonalonych umiejętności przedmiotowych i umiejętności związanych z pomiarem dydaktycznym. Szkoły te od

Analizy wyników sprawdzianów, które dokonywane są już od kilku lat w kuratorium, wskazują, że niektóre ze szkół nie mają wypracowanych metod pracy z uczniami, a tym samym nie analizują wyników i nie wykorzystują w dalszej pracy wniosków z nich. Są też takie, które wypracowały wspólne działania w radzie pedagogicznej i mogą posłużyć jako przykład dobrej praktyki w wykorzystywaniu wciąż doskonalonych umiejętności przedmiotowych i umiejętności związanych z pomiarem dydaktycznym. Szkoły te od kilku lat osiągają dobre i bardzo dobre wyniki sprawdzianów.

kilku lat osiągają dobre i bardzo dobre wyniki sprawdzianów. Warto więc nie tylko zastanowić się nad systemem ich działań, ale przede wszystkim poznać go dogłębnie i, jeśli to tylko możliwe, wykorzystać.

Analiza i interpretacja wyników sprawdzianu powinna służyć szkole przede wszystkim w celu:

- dostarczenia poszczególnym uczniom maksimum informacji o wynikach (zakres indywidualny),
- uzyskania danych o silnych i słabych stronach szkolnego systemu kształcenia i zaprojektowania korekt w tym systemie (zakres zbiorowy).

Pamiętać jednak należy, że wyniki egzaminów zewnętrznych powinniśmy traktować tylko jako jeden ze wskaźników oświatowych dostarczających informacji, które bezpośrednio lub pośrednio mogą być wykorzystywane do podejmowania działań na poziomie szkoły czy klasy. Analiza wyników sprawdzianów nie może być dokonywana w oderwaniu od pozostałych czynników. Wyniki egzaminów zewnętrznych muszą być analizowane łącznie z innymi wskaźnikami szkolnymi, takimi jak: wyniki oceniania wewnątrzszkolnego, osiągnięcia wychowawcze, procent lekcji opuszczonych przez uczniów, absencja nauczycieli, liczebność klas, osiągnięcia szczególnie utalentowanych i wybitnych uczniów, osiągnięcia szkoły w pracy z uczniami mającymi trudności w nauce itp. Wymienione

wskaźniki powinny być analizowane razem ze wskaźnikami socjologicznymi, środowiskowymi i tylko wtedy mogą wnieść istotny wkład we właściwą diagnozę funkcjonowania szkoły. Każdy ze wskaźników uwzględniany pojedynczo sygnalizuje jedynie pewne zjawisko, ale nie dostarcza jednoznacznej i pełnej informacji.

Rzetelne opracowanie wniosków, które posłużą szkole do dalszej pracy, jest możliwe dopiero wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę wszystkie wskaźniki. Analizy powinny być jednak dokonywane rzetelnie i nie mogą służyć usprawiedliwianiu działań szkoły. To, że na przykład w danym roku była wysoka absencja nauczycieli, nie może być usprawiedliwieniem dla uzyskania przez szkołę niskiego wyniku sprawdzianu. Wszystkie wskaźniki mają wpływ na wyniki uzyskane przez uczniów na sprawdzianie, ale nie mogą one jednoznacznie na nie rzutować zwłaszcza wtedy, gdy szkoła od kilku lat utrzymuje swój wynik w najniższych staniach.

Opublikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną *Sprawozdanie ze sprawdzianu 2007. Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2007*, a także *Wstępne wyniki Sprawdzianu w klasie szóstej w roku 2007* opublikowane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Poznaniu pozwalają na wstępną analizę danych ilościowych w województwie zachodniopomorskim.

Liczba uczniów

Do *Sprawdzianu 2007* w województwie zachodniopomorskim przystąpiło 20 269 uczniów w 473 szkołach (w tym 50,5% chłopców), z czego:

- 19 706 bez dysfunkcji i z dysleksją rozwojową,
- 464 z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim,
- 57 słabosłyszących i niesłyszących,
- 42 słabowidzących i niewidomych.

Z przyczyn zdrowotnych lub losowych zwolniono ze sprawdzianu 12 uczniów.

64 uczniów nie przystąpiło do sprawdzianu w związku z uzyskaniem tytułu laureata konkursu przedmiotowego i otrzymało najwyższy wynik punktowy ze sprawdzianu.

Publiczne – niepubliczne

Do szkół publicznych uczęszczało 98,3%, a do niepublicznych jedynie 1,7% szóstoklasistów.

Dysleksja

Z dostosowania sprawdzianu pod kątem dysleksji skorzystało 1905 szóstoklasistów, czyli 9,4% zdających w województwie. Dostosowanie to miało na celu wyrównanie szans uczniów z dysleksją w taki sposób, aby specyficzne trudności w uczeniu się nie zniekształcały obrazu osiągnięć uczniów. Miało ono charakter formalny (np. wydłużenie czasu sprawdzianu, korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego) oraz merytoryczny (modyfikacja kryteriów punktowania zadań).

Udział procentowy uczniów z dysleksją na sprawdzianach w latach 2002–2007

rok	% uczniów z dysleksją
2002	7,3%
2003	8,3%
2004	9,1%
2005	10,2%
2006	9,9%
2007	9,4%

Wielkość miejscowości

Do szkół położonych na wsiach uczęszczało 29,6%, a do szkół miejskich 70,4% szóstoklasistów.

W miastach różnej wielkości odsetek ten wynosił odpowiednio:

- 24,6% – w miastach do 20 tys. mieszkańców,
- 21,3% – w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców,
- 24,5% – w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców.

Większość uczniów uczęszczała do szkół miejskich, jednak w naszym województwie aż 59,1% szkół jest zlokalizowanych na wsiach. Są one z reguły dużo mniejsze od miejskich. Ogółem w miastach mamy 40,9% szkół, w tym:

- 15,0% – w miastach do 20 tys. mieszkańców,
- 10,3% – w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców,
- 15,6% – w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców.

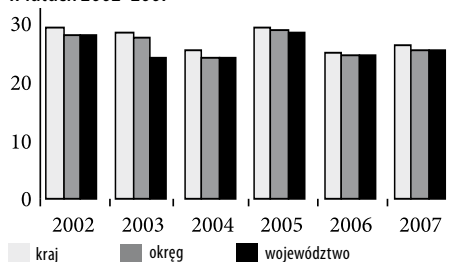
Średnie wyniki punktowe

- średnie wyniki punktowe powyżej średniej krajowej (26,6 pkt) – uzyskało 159 szkół (33,62%)
- średnie wyniki punktowe powyżej średniej okręgu (25,9 pkt) – 201 szkół (42,49%)
- średnie wyniki punktowe powyżej średniej województwa (25,8 pkt) – 206 szkół (43,55%)

Średnie wyniki punktowe uzyskane za rozwiązanie zadań zamieszczonych w arkuszach sprawdzianów w latach 2002–2007

rok	Średnie wyniki punktowe (maksymalna liczba 40)		
	kraj	okręg	woj. zachodniopomorskie
2002	29,5	28,3	28,3
2003	28,6	27,8	27,7
2004	25,6	24,6	24,6
2005	29,5	29,0	28,8
2006	25,3	25,0	24,8
2007	26,6	25,9	25,8

Średnie wyniki punktowe uzyskane za rozwiązanie zadań zamieszczonych w arkuszach sprawdzianów w latach 2002–2007



Współczynnik łatwości

Umiejętności, które należy uznać za opanowane w stopniu zadowalającym (tzn. współczynnik łatwości nie jest niższy niż 0,70):

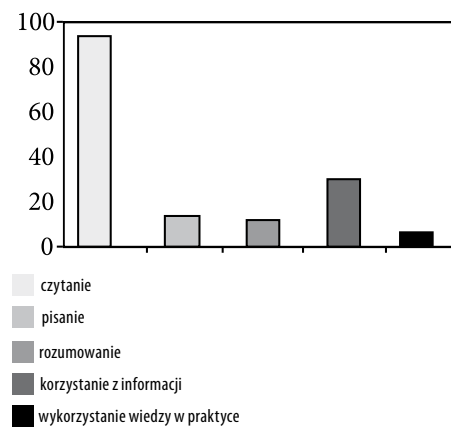
- czytanie – 445 szkół (94,01%),
- pisanie – 64 szkoły (13,53%)
- rozumowanie – 56 szkół (11,84%)
- korzystanie z informacji – 142 szkoły (30,02%)
- wykorzystanie wiedzy w praktyce – 32 szkoły (6,77%).

Najslabiej przez uczniów została opanowana umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce, a najlepiej umiejętność czytania.

Zależność stopnia trudności zadania (umiejętności)

wskaźnik łatwości	interpretacja zadań/testu	Umiejętności	
		czytanie	pisanie
0,00–0,19	bardzo trudne	0	0
0,20–0,49	trudne	0	43
0,50–0,69	umiarkowanie trudne	28	366
0,70–0,89	łatwe	428	64
0,90–1	bardzo łatwe	17	0

Wykres 1. Umiejętności uznane za opanowane w stopniu zadowalającym (szkoły w %)



Wnioski

Wyniki tegorocznych sprawdzianów w naszym województwie powinny być przedmiotem rzetelnej analizy wszystkich dotychczasowych działań i kierunków pracy każdej szkoły.

Analizą i interpretacją wyników sprawdzianu, które pozwalają dokonać ewaluacji szkolnego systemu kształcenia, nie może zajmować się jedynie dyrektor czy

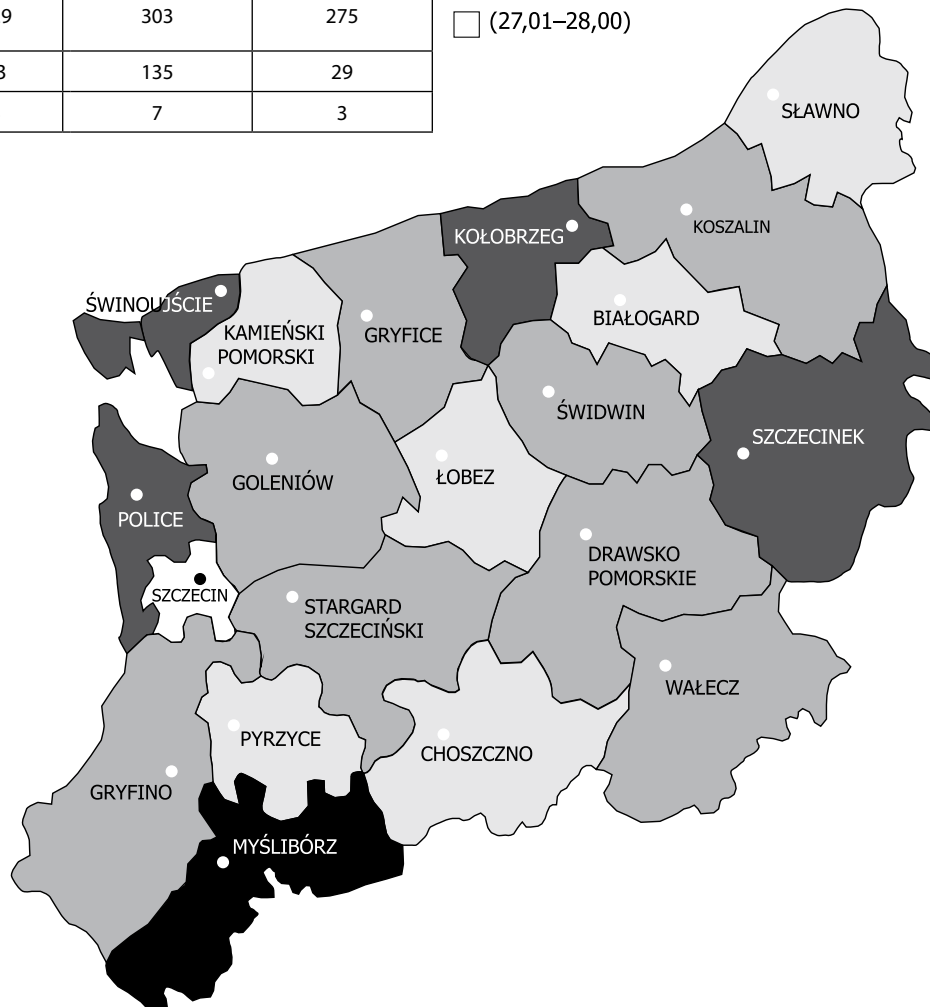
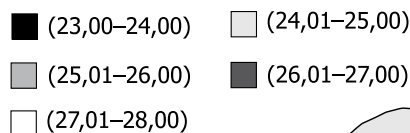
Przedziały średnich wyników punktowych uzyskanych w szkołach odpowiadające skali staninowej

stanin	opis dydaktyczny	Wyniki punktowe uzyskane przez szkoły		
		kraj	okręg	woj. zachodniopomorskie
1	najniższy	7,2–20,8	10–20	15–20
2	bardzo niski	20,9–22,6	21–22	21–22
3	niski	22,7–24,1	23	23
4.	niżej średni	24,2–25,4	24	24
5.	średni	25,5–26,8	25–26	25
6.	wyżej średni	26,9–28,2	27	26–27
7.	wysoki	28,3–29,7	28	28
8.	bardzo wysoki	29,8–31,7	29–30	29–30
9	najwyższy	31,8–39,5	31–37	31–37

od współczynnika łatwości

z pięciu obszarów standardów wymagań		
rozumowanie	korzystanie z informacji	wykorzystywanie wiedzy w praktyce
Liczba szkół		
0	0	0
88	28	166
329	303	275
53	135	29
3	7	3

Średnie wyniki punktowe (arkusze A1, A5, A6) w poszczególnych powiatach



zespół kierowniczy, ale wszyscy nauczyciele. Wiedza na temat osiągnięć uczniów jest niezbędna każdemu z nich. Stwierdzenie braków w umiejętności rozumowania nie wynika jedynie z problemów uczniów na lekcjach języka polskiego czy matematyki. Jest raczej wskazówką, że potrzebują oni większej liczby praktycznych ćwiczeń, kształcących tę właśnie umiejętność w czasie wszystkich zajęć.

Skuteczności kształcenia powinno sprzyjać wypracowanie przez szkołę własnych metod wspomagania uczniów w celu osiągnięcia przez nich lepszego opanowania wymaganych na sprawdzianie umiejętności. Jedynie wspólne działanie w zespołach nauczycielskich i współdziałanie w całej radzie pedagogicznej może doprowadzić do zbiorowej, ogólnodostępnej i jawnej wiedzy o osiągnięciach uczniów. Aby czynić to jednak mądrze i dobrze, należy doskonalić zarówno umiejętności przedmiotowe, jak i umiejętności związane z pomiarem dydaktycznym.

Korzystania z wyników w celu doskonalenia skuteczności kształcenia należy się nauczyć tak jak każdej innej czynności związanej z omawianiem wyników egzaminowania wewnątrzszkolnego.

Najczęściej proponuje się, aby praca rady pedagogicznej przebiegała w następujących etapach:

- Analiza zakresu treści sprawdzianu z wykorzystaniem kartoteki zestawu zadań, która powinna posłużyć do szczegółowego zbadania, jakie umiejętności zostały poddane sprawdzeniu w danym roku oraz w jaki sposób poradzili sobie z nimi uczniowie.

- Przyporządkowanie treści sprawdzianu treściom zajęć edukacyjnych, przeprowadzenie ukierunkowanej analizy szkolnego zestawu programów nauczania, co powinno określić, na których zajęciach edukacyjnych, prowadzonych w danym oddziale szkolnym, umiejętności te były, czy też miały być, nauczane. W tym celu nieodzowne jest przeprowadzenie ukierunkowanej analizy szkolnego zestawu programów nauczania.

- Analiza wyników oddziałowych – łatwości poszczególnych umiejętności w oddziałach – gdzie jako punkt odniesienia można potraktować wyniki uzyskane np. w szkole, gminie, powiecie czy w województwie. Jeśli w szkole jest więcej niż jeden oddział klasy szóstej, dla każdego z nich analizę wyników należy przeprowadzić osobno. Każdorazowo taką analizę powinni przeprowadzać wszyscy nauczyciele prowadzący zajęcia edukacyjne.

• Kontekstowa interpretacja wyników oddziaływanych w celu właściwego wyjaśnienia i przeanalizowania przyczyn i czynników, które w znaczący sposób mogły wpłynąć na poziom osiągnięć uczniów. Bardzo ważne jest na tym etapie, by interpretacja wyników uwzględniała następujące czynniki: indywidualne (inteligencja, uzdolnienia kierunkowe, sprawność psychoruchowa, stan zdrowia, aspiracje, motywacje, zainteresowania, uczestnictwo w kulturze, czas przeznaczony na pracę domową, nieobecność uczniów na zajęciach), środowiskowe (wykształcenie rodziców, status społeczno-ekonomiczny rodziny, funkcjonowanie systemu rodzinnego, warunki pracy domowej, stosunek rodziców do nauki, współdziałanie rodziców ze szkołą, książki i gazety w domu, środowisko rówieśnicze, tradycje społeczności lokalnej) i czynniki pedagogiczne (model i program szkoły, liczba uczniów w klasie, zasoby materialne szkoły, rozkład zajęć, organizacja lekcji i pracy domowej ucznia, wykształcenie i doświadczenie nauczycieli, ich przygotowanie do zajęć, nieobecność, zastępstwa, współpraca, metody nauczania i sprawdzania osiągnięć, doskonalenie zawodowe, stosunek do uczniów, podręczniki i programy nauczania, organizacja zajęć pozalekcyjnych).

• Formułowanie wniosków dotyczących korekty szkolnego systemu dydaktycznego. Analiza i kontekstowa interpretacja wyników sprawdzianu powinna być składnikiem ewaluacji szkolnego systemu kształcenia i wskazywać kierunek pozytywnych zmian elementów tego systemu. Wnioski z niej płynące mogą dotyczyć na przykład: szkolnego zestawu programów nauczania (czy programy nauczania uwzględniają kształcenie umiejętności określonych standardami wymagań egzaminacyjnych? czy nauczyciele dokonują modyfikacji programów nauczania? czy istnieje korelacja między programami poszczególnych przedmiotów?), planowania i projektowania pracy dydaktycznej (czy nauczyciele opracowują wymagania edukacyjne? czy prace klasowe uwzględniają wymagania egzaminacyjne?), organizacji zajęć lekcyjnych i pracy domowej uczniów (czy zadania rozwiązywane na lekcjach są podobne do występujących na sprawdzianie? czy metody pracy stosowane na lekcjach sprzyjają kształceniu danej umiejętności? czy czas na lekcjach jest wykorzystywany optymalnie? czy prace domowe zawsze są przemyślane i sprawdzane?),

stosowanych podręczników i pomocy dydaktycznych (czy na bieżąco uzupełniane są zestawy pomocy dydaktycznych? czy stosowane podręczniki zawierają ćwiczenia kształcące poszczególne umiejętności uczniów?), kompetencji zawodowych nauczycieli, umiejętności samooceny i gotowości jej dokonywania, doskonalenia zawodowego (czy nauczyciele znają standardy wymagań egzaminacyjnych i czy właściwie je interpretują? czy nauczyciele potrafią dokonywać samooceny, zauważać swoje „słabe strony”, zaprojektować własny rozwój? czy nauczyciele są egzaminatorami i czy wykonują zadania egzaminatora?), stosunku nauczycieli do uczniów oraz prowadzonych zajęć, sposobów motywowania uczniów, współpracy między nauczycielami kształtujących te same lub podobne umiejętności, nieobecności nauczycieli i organizacji zastępstw, organizacji zajęć pozalekcyjnych (czy nauczyciele tych samych i pokrewnych przedmiotów współpracują ze sobą, wymieniają doświadczenia i materiały? czy podczas nieobecności nauczycieli zastępują ich nauczyciele tego samego przedmiotu, kontynuując realizację programu nauczania? czy w szkole działają zajęcia dodatkowe i jaka jest na nich frekwencja? czy uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych są otoczeni właściwą opieką? czy nauczyciele motywują uczniów i starają się ich zainteresować przedmiotem? czy nauczyciele oceniają zgodnie z przedmiotowym systemem nauczania?).

Analizując wyniki egzaminów zewnętrznych i wyznaczając kierunki pracy szkoły, warto zapoznać się również z wynikami badań prowadzonych przez CKE oraz OKE w Poznaniu, a także literaturą dotyczącą pomiaru dydaktycznego.

Opracowano na podstawie:

Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej pod red. B. Niemierki i H. Szaleńca; Wykorzystanie wyników sprawdzianu do ewaluacji szkolnego systemu kształcenia (zestaw standardowy A1). Materiał pomocniczy dla rady pedagogicznej; Analiza, interpretacja i wykorzystanie wyników sprawdzianu do podnoszenia jakości pracy szkoły. Materiał opracowano w Wydziale Sprawdzianów dla Uczniów Szkół Podstawowych w CKE; Materiały z X Konferencji z cyklu Diagnostyka edukacyjna, Kraków 2004; Przewodnik po raporcie – OKE Łomża; Wstępne wyniki sprawdzianu w klasie szóstej w roku 2007 – OKE w Poznaniu; Zestawienie średnich wyników punktowych za cały arkusz oraz sprawdzane standardy obszarów umiejętności – OKE w Poznaniu; Sprawozdanie ze Sprawdzianu 2007. Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2007 – CKE w Warszawie; Jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych – H. Szaleńec. ■

Analiza i interpretacja wyników egzaminów zewnętrznych, jaka odbywa się w szkole, nie może się ograniczać jedynie do porównywania danych liczbowych i być głównym wskaźnikiem oceny jakości pracy nauczyciela czy szkoły. Powinna ona, zgodnie ze wskazaniem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, skłaniać do refleksji nad jakością pracy szkoły – ustalenia takich obszarów, w których osiągnięcia uczniów w danej szkole są zadowalające. Powinna również uwzględniać konteksty oceniania (szkolne, środowiskowe i indywidualne), uświadamiać nauczycielom konieczność włączenia standardów wymagań w ciągły proces dydaktyczny, a także potrzebę monitorowania osiągnięć uczniów z wykorzystaniem zasad oceniania kryterialnego stosowanego podczas egzaminów.

Analiza i kontekstowa interpretacja wyników sprawdzianu powinna być składnikiem ewaluacji szkolnego systemu dydaktycznego, wskazującym pozytywny kierunek zmian. Zmiany te mogą dotyczyć takich obszarów, jak:

- szkolny zestaw programów nauczania,
- planowanie i projektowanie pracy dydaktycznej,
- organizacja zajęć lekcyjnych i pracy domowej uczniów,
- stosowane podręczniki i pomoce dydaktyczne,
- kompetencje zawodowe nauczycieli,
- umiejętność samooceny i gotowości jej dokonywania,
- doskonalenie zawodowe,
- stosunek nauczycieli do uczniów i prowadzonych zajęć,
- sposób motywowania uczniów do uczenia się,
- współpraca między nauczycielami kształtującymi te same lub podobne umiejętności,
- nieobecność nauczycieli i organizacja zastępstw,
- organizacja zajęć pozalekcyjnych.

Pamiętajmy, że wyniki osiągnięte przez uczniów na sprawdzianie mogą być najlepiej zinterpretowane jedynie w ich własnej szkole. To dyrektor i nauczyciele wiedzą najlepiej, jakie działania złożyły się na dobry lub słaby rezultat sprawdzianu. Pamiętajmy również, że każda analiza i interpretacja przyczynia się do oszacowania, czy warunki, w jakich przebiegało kształcenie, mogły mieć wyraźny wpływ na osiągnięcia uczniów.

Celem diagnozy była ocena poziomu realizacji przez szkoły i placówki oświatowe zapisów preambuły do Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty w aspekcie rozwijania u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata oraz zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstaw kształcenia ogólnego (...) (Dz. U. nr 51, poz. 458 z późn. zmianami). Diagnozą zostało objętych 139 szkół i placówek oświatowych województwa zachodniopomorskiego, w tym: 45 szkół podstawowych, 24 gimnazja, 58 szkół ponadgimnazjalnych, 12 innych placówek oświatowych (SOSW, MOW, OSW i MDK).

Analiza ilościowa i jakościowa pytań

1. Jakie treści patriotyczne zawarte są w programie wychowawczym szkoły?

- kształtowanie szacunku do państwa i symboli narodowych – 94; kształtowanie postaw patriotycznych, społecznych, proeuropejskich – 94; kultywowanie tradycji narodowych, regionalnych i szkolnych – 87; kształtowanie więzi z krajem i regionem – 77; udział w uroczystościach i rocznicach państwowych, regionalnych, szkolnych – 71; poszanowanie tradycji narodowych i regionalnych – 71; rozwijanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, religijnej – 70; kształtowanie świadomości obywatelskiej – 57; kształtowanie właściwych zachowań – 24; rozbudzanie szacunku do miejsc pamięci narodowej, zabytków itp. – 18.

Pytanie 1.

Analiza danych ilościowych wskazujących na hierarchię poszczególnych treści składających się na wychowanie patriotyczne pozwala stwierdzić bardzo małą różnicę w ich zawartości merytorycznej, a jedynie wyraźną w zakresie opisu językowego. Zważywszy na brak wyraźnych podziałów znaczeniowych w obrębie poszczególnych dystraktorów można stwierdzić, że wszystkie objęte diagnozą placówki realizują treści wychowawcze, ale w różny sposób je nazywają. W tym względzie niepokój budzić może niski udział w wymienionym rejestrze „rozbudzania szacunku do miejsc pamięci narodowej i zabytków”, choć najprawdopodobniej ta właśnie forma oddziaływań wychowawczych jest immanentnie wpisana w programy wychowawcze wszystkich szkół, lecz jedynie nienazwana wprost.

Analiza jakości realizowanych przez szkoły zadań z zakresu wychowania patriotycznego – diagnoza problemowa

opracowanie Mariusz Gerula

Wydział Monitorowania i Wspomagania Edukacji KO w Szczecinie

Równie niskie wskazanie dotyczyło „kształtowania właściwych zachowań”, choć należy zakładać, że wszystkie wymienione wcześniej uznawane były przez badanych właśnie za „właściwe”.

2. W zakresie jakich przedmiotów i zajęć edukacyjnych realizowane są te treści?

Edukacja przedmiotowa: historia – 128; język polski – 125; woś – 85; lekcje wychowawcze – 71; muzyka – 48; geografia – 38; plastyka – 35; kształcenie zintegrowane – 33; wok – 28; przyroda – 24; przysposobienie obronne – 19; religia – 18; sztuka – 13; język obcy – 13.

Inne formy zajęć edukacyjnych: koła zainteresowań – 86; apele, uroczystości, imprezy szkolne – 57; zajęcia pozalekcyjne – 49; wycieczki dydaktyczne – 32; godz. do dyspozycji wychowawcy – 22; konkursy tematyczne – 19; spotkania z ciekawymi ludźmi – 14; redagowanie gazetek szkolnych – 12; ścieżki edukacyjne – 11; wydawnictwa szkolne – 6.

Pytanie 2.

Udział frekwencyjny poszczególnych przedmiotów w kształtowaniu i rozwijaniu postaw patriotycznych potwierdza przywiązanie do realizacji tych treści na języku polskim, historii i wiedzy o społeczeństwie. Przedmioty te są naturalnym sprzymierzeńcem w kształtowaniu postaw patriotycznych. Zastanawia wciąż stosunkowo niski udział przyrody i geografii, będących dobrą okazją do realizacji treści z zakresu edukacji regionalnej. Przedmioty z grupy przedmiotów ścisłych nie są miejscem kształcenia postaw patriotycznych, co tylko potwierdza znany już wcześniej fakt, iż nauczyciele tych przedmiotów nie widzą możliwości praktycznej realizacji treści wychowania patriotycznego, zapominając, że wychowanie to nie jest obarczone barierą specjalizacji przedmiotowej.

3. W oparciu o jakie programy treści te są uwzględnione w indywidualnych planach pracy nauczycieli?

- programy z wykazu MEN – 131; pro-

gramy autorskie – 49; programy poszerzone o treści z zakresu edukacji regionalnej i patriotycznej – 54.

Pytanie 3.

W zdecydowanej większości realizowane treści wychowania patriotycznego pochodzą z programów z wykazu MEN. Stanowi to gwarancję realizacji polityki oświatowej państwa w tym zakresie, ale może budzić wątpliwości co do wiązania działań wychowawczych szkół z lokalnymi tradycjami, historią regionu, wreszcie historią samej szkoły. Wydaje się, że w tym względzie wskazane byłoby większe zaangażowanie nauczycieli w budowanie własnych programów edukacyjnych bądź wprowadzenie do programów nauczania takich modyfikacji, które pozwalałyby na większą identyfikację ze środowiskiem lokalnym.

4. Czy edukacja regionalna realizowana jest w ramach odrębnego modułu?

- tak – 10; nie – 129.

4a. Jeżeli „nie” to czy jest realizowana w ramach treści poszczególnych przedmiotów?

- tak – 136; nie – 3.

Pytania 4. i 4a

Potwierdzeniem tych spostrzeżeń jest fakt bardzo niskiego udziału procentowego szkół w kształceniu postaw patriotycznych w ramach odrębnych modułów. Zważywszy na fakt, iż w toku wcześniejszego rozpoznania wykazano, że nie wszystkie przedmioty są miejscem kształcenia postaw patriotycznych, można przypuszczać, że są obszary pracy szkół wolne od wychowania patriotycznego.

5. Czy w planach nadzoru pedagogicznego uwzględniono problematykę realizacji treści patriotycznych?

- tak – 133; nie – 6.

5a. Jeżeli „tak”, to proszę wymienić w jakich formach.

- hospitacje zajęć edukacyjnych i pozalekcyjnych – 113; hospitacje imprez i uroczystości szkolnych – 87; analiza, kontrola dokumentacji szkolnej – 48; przeglądy –

30; monitorowanie – 27; obserwacje – 20; analizy udziału w uroczystościach szkolnych – 18; ewaluacje – 16.

Pytania 5. i 5a

W niemal wszystkich badanych szkołach problematyka patriotyczna stała się przedmiotem nadzoru pedagogicznego. Ocena skuteczności tego nadzoru winna stać się docelowo przedmiotem odrębnego badania, zwłaszcza że, jak pokazuje pyt. 5a, formy realizacji tego nadzoru ograniczają się głównie do hospitacji zajęć edukacyjnych i uroczystości szkolnych. Interesujące byłoby zbadanie, jak w planach nadzoru sformułowano problematykę wychowania patriotycznego jako przedmiotu nadzoru i czy obejmowała ona wszystkie zajęcia.

6. Jakie uroczystości szkolne lub inne wynikające z kalendarza imprez służą budowaniu poczucia przynależności narodowej?

- akademie, apele, uroczystości z okazji świąt i rocznic państwowych – 124; rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego – 77; uroczystości poświęcone ważnym wydarzeniom historycznym i innym dla szkoły, regionu, kraju – 72; kultywowanie tradycji narodowych – 57; święto szkoły, patrona – 41; ślubowanie, pasowanie na ucznia klasy I – 39; konkursy tematyczne – 35; wycieczki dydaktyczne – 18; pożegnanie absolwentów, maturzystów – 10; wybory do samorządu uczniowskiego – 7.

Pytanie 6.

Miejscem budowania poczucia przynależności narodowej są głównie imprezy szkolne organizowane z okazji świąt narodowych bądź ich rocznic. Obecność na wielu z nich dostarcza dowodów na dbałość merytoryczną i organizacyjną. Sumaryczne zestawienie liczby wskazań na inne niż uroczystości szkolne formy pracy szkół nad budowaniem poczucia przynależności narodowej pozwalają zauważyć, że repertuar tych form jest dość rozległy i, co ważne, zaczyna wynikać z tradycji szkoły bądź poszukiwania alternatywnych metod pracy z wychowankami.

7. Podczas jakich uroczystości szkolnych wykorzystywane są symbole narodowe?

- akademie, apele, uroczystości z okazji świąt i rocznic państwowych – 129; rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego – 127; ślubowanie, pasowanie na ucznia klasy I – 66; uroczystości poświęcone ważnym wydarzeniom historycznym i innym dla szkoły, regionu, kraju – 49; święto szkoły, patrona – 39; pożegnanie absolwentów, maturzystów – 31; kultywowanie tradycji narodowych – 22.

8. Czy na wszystkich uroczystościach szkolnych śpiewany jest hymn narodowy?

- tak – 84; nie – 13; czasami – 39.

Pytania 7. i 8.

Cieszy powszechne wykorzystywanie przez szkoły symboli narodowych w trakcie uroczystości szkolnych (pyt. 8.). W stosunku do lat wcześniejszych stało się to jedną z bardziej powszechnych i częstszych form edukacji patriotycznej.

9. Czy problematyka realizacji treści patriotycznych jest przedmiotem posiedzeń? (patrz tabela)

	Tak	Nie	Czasami	Nie wiem
Rad pedagogicznych	73	8	58	0
Zespołów przedmiotowych	59	24	46	4
Zespołu wychowawczego	77	17	38	2
Spotkań z rodzicami	43	17	77	2
Samorządu uczniowskiego	62	13	63	1

10. Czy skutkiem tych posiedzeń było określenie problemów w realizacji treści patriotycznych?

- tak – 91; nie – 48.

10a. Jeżeli „tak”, proszę je nazwać.

- organizacyjne – 56
- programowe – 35.

Pytania 9. 10. i 10a

Miały dostarczyć informacji, czy realizacja treści wychowania patriotycznego jest przedmiotem autorefleksji w zespołach nauczycielskich. Liczba wskazań na dystraktor „tak” lub „czasami” pozwala na stwierdzenie, że w szkołach objętych badaniem prowadzono analizy efektywności edukacji patriotycznej oraz próbowano diagnozować przyczyny ewentualnych niepowodzeń (pyt. 10.). Może cieszyć, że nad kłopotami programowymi biorą górę problemy organizacyjne, bo te mimo wszystko wydają się jednak łatwiejsze do wyeliminowania (pyt. 10a). Można również pokusić się o refleksję, czy analizy i oceny poziomu realizacji programów z zakresu edukacji patriotycznej nie powinny być przedmiotem szerszych społecznych rozważań angażujących jednocześnie kilka podmiotów szkolnych, a na pewno w większym stopniu społeczność uczniowską.

11. Proszę wymienić formy zajęć lub innych inicjatyw w szkole służących trosce o kulturę języka polskiego.

- konkursy tematyczne, przedmiotowe – 121; koła zainteresowań – 60; apele, im-

prezy, uroczystości szkolne – 44; zajęcia pozalekcyjne – 41; gazetki okolicznościowe – 34; propagowanie czytelnictwa – 31; wyjścia do kina, teatru – 22; lekcje przedmiotowe – 18; wydawnictwa szkolne – 15; godziny wychowawcze – 11; olimpiady – 8; spotkania z ciekawymi ludźmi – 5; kluby europejszczyka – 4.

Pytanie 11.

W badanych szkołach stosowano formy zajęć służące trosce o kulturę języka polskiego. Jednakże wielość wskazanych form nie dostarcza w pełni rzetelnej od-

powiedzi na nurtującą wątpliwość, czy działania te mają charakter okazjonalny i doraźny, czy są wpisane w permanentne i przemyślane działania szkoły.

Wnioski

1. Realizację treści patriotycznych wpisać jako stały przedmiot nadzoru pedagogicznego, zaś w samych planach nadzoru możliwie precyzyjnie definiować formy i merytoryczny zakres treści. Wprowadzić nadzór nad realizacją treści wychowawczych w obrębie wszystkich przedmiotów.
2. Analizy jakościowe realizacji treści patriotycznych w kształceniu uczynić stałym elementem ocen poziomu realizacji programu wychowawczego szkoły.
3. Wiązać na poziomie szkół edukację patriotyczną ze specyfiką regionu, miejsca czy lokalną polityką oświatową.
4. Uspołecnić proces planowania działań edukacyjnych w zakresie wychowania patriotycznego. W większym zakresie angażować w ten proces rodziców i uczniów.
5. Dokonywać cyklicznych ocen efektywności przyjętych form wychowania patriotycznego.
6. Wspierać nauczycieli, niezależnie od specjalizacji przedmiotowej, w nabywaniu, rozwijaniu umiejętności z zakresu oddziaływań wychowawczych oraz wyposażaniu ich w niezbędną w tym celu wiedzę merytoryczną. ■

Na temat wychowania napisano wiele tomów zawierających cenne pouczenia i przykłady rozwiązań. Pomimo tego, ciągle towarzyszą nam rozterki. W tej dziedzinie nikt nie ma patentu na nieomylność i pewność, że odniesie sukces. Środowiskowym głosem w dyskusji o wychowaniu była zorganizowana w Goleniowie konferencja „Skuteczne wychowanie – możliwości i ograniczenia”.

Głównym celem tego spotkania było zaprezentowanie przykładów dobrej praktyki oraz ukazanie roli samorządów terytorialnych w kreowaniu i wspieraniu zadań związanych z realizacją programów wychowawczych w szkołach i placówkach oświatowych. Konferencję zaadresowano do dyrektorów przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów oraz wójtów i burmistrzów z powiatu goleniowskiego.

Porządek konferencji przewidywał wystąpienia: Doroty Rybarskiej-Jarosz, dyrektora Wydziału Edukacji, Kultury i Sportu Urzędu Miasta i Gminy w Goleniowie na temat *Roli samorządów w kreowaniu polityki i wspieraniu zadań związanych z realizacją programów wychowawczych*; Ryszarda Ławickiego, konsultanta ds. prawa oświatowego w CDiDN w Szczecinie na temat *Podstaw prawnych działań wychowawczych realizowanych w szkołach i placówkach*; Elżbiety Majchrzak, dyrektora Przedszkola Publicznego nr 4 w Nowogardzie; Eleonory Woch, dyrektora Szkoły Podstawowej w Krępsku; Mariusza Zalewskiego, dyrektora Gimnazjum nr 2 w Goleniowie; Romy Kołodziejkiej, pedagoga w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Nowogardzie. Tematem ich wystąpień były *Przykłady dobrej praktyki*; Krystyny Kondarewicz, konsultanta ds. kształcenia specjalnego integracyjnego w CDiDN oraz Elżbiety Tylewskiej, konsultanta CDiDN ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej mówiących o *Warunkach efektywności szkolnych działań wychowawczych*.

Gmina i Miasto Goleniów nie ogranicza się w swoich działaniach do roli przekaznika środków finansowych pomiędzy ministerstwem a placówkami, lecz przyjmuje na siebie rolę koordynatora działań i inspiratora zmian. Podkreśliła to w swoim wystąpieniu Dorota Rybarska-Jarosz, wskazując, że z inicjatywy samorządu gminnego odbyły się debaty oświatowe, podczas których szukano odpowiedzi na pytania: *jakiego człowieka chcemy wychować? oraz w jakie umiejętności i kompetencje powinien on być wyposażony?*

O roli wychowania

Ryszard Ławicki

**konsultant ds. prawa oświatowego,
Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie**

Trzeba jasno zdać sobie sprawę z tego, co to jest wychowanie i jak należy je przeprowadzać, bo obecnie panuje pod tym względem rozbieżność poglądów.

Arystoteles

Podczas debat wypracowano wiele szczegółowych wniosków, a podstawowym wydaje się teza, że określenie profilu wychowania nie powinno się odbywać w oderwaniu od szkół ponadgimnazjalnych i koniecznie potrzebny jest dialog wszystkich poziomów kształcenia, począwszy od przedszkola. Przedstawiciele samorządu goleniowskiego podjęli w tym obszarze konkretne działania: wprowadzono system grantowy na zajęcia pozalekcyjne w szkołach gminnych, wsparto rozwój zawodowy nauczycieli w oparciu o priorytety opracowane przez zespół dyrektorski (dyrektorzy szkół gminnych i przedszkoli), systemowo wprowadzono do szkół program *Treningu Umiejętności Społecznych* (znany pod nazwą *Trening Zastępowania Agresji*): szkolenie trenerów, opłacanie zajęć z grupami „ryzyka” i „profilaktycznymi” w szkołach, zatrudniono młodych pedagogów spoza szkół, którzy mogą przejąć pracę środowiskową z młodzieżą o „podwyższonym ryzyku” (kontrolowane wychowanie nieinstytucjonalne).

Ryszard Ławicki w swoim wystąpieniu wskazywał na rangę wychowania w kontekście zapisów istniejących w różnych aktach prawnych: od Konstytucji poprzez Ustawę o systemie oświaty, Kartę Nauczyciela, Ustawę o działach administracji rządowej, Konwencję o Prawach Dziecka, rozporządzenia MEN w sprawie podstawy kształcenia ogólnego czy rozporządzenia dotyczącego ramowych statutowych przedszkoli, publicznych szkół podstawowych i gimnazjów.

W wystąpieniach dyrektorów szkół i placówek oświatowych zaprezentowane zostały programy wychowawcze, programy profilaktyki i różnego rodzaju akcje realizowane w ich placówkach. Jednocześnie wszyscy podkreślali, że nie można zredukować roli wychowawczej szkoły do programów czy akcji. Podkreślona została

rola nauczyciela, który powinien traktować wychowanie jako wsparcie dawane uczniom poprzez kreowanie ładu etycznego. Wszyscy prelegenci podkreślali również rolę rodziców w procesie wychowania. Szkoła powinna ją szczególnie podkreślać, chociaż współpraca z rodzicami bywa trudna – rodzice bywają konfliktowi, roszczeniowi; nauczycielom może brakować umiejętności współpracy z nimi. Nie należy jednak zapominać o fundamentalnej prawdzie – to rodzina wychowuje dziecko, a szkoła ją w tym wspiera.

W wystąpieniu na temat *Warunków efektywności szkolnych działań wychowawczych* Krystyna Kondarewicz i Elżbieta Tylewska przedstawiły warunki, które wpływają na efektywność szkolnych działań wychowawczych. Wśród nich najważniejsze to budowanie dobrych relacji z dziećmi, rodzicami i współpracownikami; zarządzanie zespołem uczniów i kreowanie pozytywnego klimatu; specyficzne, dopasowane do potrzeb umiejętności psychologiczne i społeczne; intensywne, indywidualne interwencje.

Na zakończenie konferencji panel dyskusyjny poprowadziła Izabela Zajączkowska, konsultant ds. profilaktyki i przeciwdziałania patologii CDiDN. Refleksja, która wynika z dyskusji, jest głęboko osadzona w otaczającej nas rzeczywistości i można ją sformułować następująco: *kiedy mówimy o niedostatkach, zagrożeniach czy wręcz o kryzysie wychowania, to w gruncie rzeczy mówimy o kryzysie społeczeństwa jako całości i wszystkich aspektów, w jakich ono funkcjonuje. Stąd przekonanie o niezmienności systemów aksjologicznych powinno być jednym z elementów naszego pomysłu na wychowanie. Nie należy wierzyć, że świat się zmienił i w związku z tym straciły znaczenie te wartości i idee, które nakazują być dobrym, społecznym, przyzwoitym. One są niezmiennie i w dalszym ciągu obowiązują.*

Psychopedagogiczny model diagnozy edukacyjnej

dr Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Złożoność rzeczywistości społecznej jako źródło wzrostu różnych sytuacji problemowych w sferze edukacyjno-wychowawczej, wynikających w istocie z niewydolności w pełnieniu różnorodnych ról społecznych wpisanych w działalność nauczycieli, wychowawców i rodziców, stawia nowe wyzwania, a więc też i nowe zadania przed pedagogami i psychologami w zakresie ich działalności nie tylko teoretyczno-poznawczej, ale głównie praktycznej, choć jednej od drugiej oddzielić nie sposób, jeśli efektywnie mamy się zmierzyć z narastającymi problemami rozwojowymi i wychowawczymi, dotyczącymi w sposób szczególny i specyficzny młode pokolenie. Nowe wyzwania stają też przed działalnością diagnostyczną, stanowiącą swoisty i złożony proces – twórczy i zawsze zindywidualizowany.

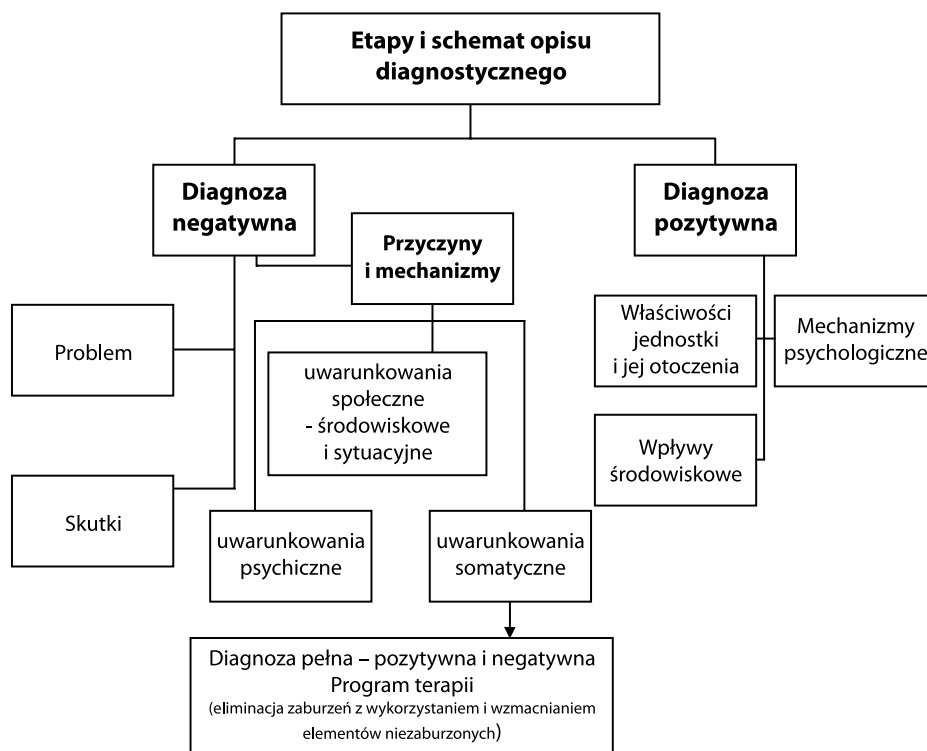
Model diagnozy rozwojowej w ujęciu Ireny Obuchowskiej

Irena Obuchowska (1997, s. 6–15) wskazuje, że dla przeprowadzenia dobrej diagnozy konieczne jest postawienie sobie przez diagnostę koniecznych pytań porządkujących konceptualizację i organizację owego procesu. Wyjściowe pytanie dotyczy charakteru problemu (co jest problemem i jak jest on usytuowany – jednostkowo czy w otoczeniu), co determinuje zakres diagnozy (pełna, ogólna, szczegółowa, wybiórcza czy różnicowa). Kolejne pytanie jest związane z podmiotem badania (kogo dotyczy diagnoza i jakie ma dodatkowe cechy pośrednio związane z problemem), co wyznaczone jest głównie przez konieczność uwzględnienia aspektów etycznych procesu diagnostycznego, a konkretnie dotyczy podmiotowego traktowania osoby badanej (dobrowolność, informowanie o celu, metodach diagnozy, jej wynikach i planowanym

działaniu postdiagnostycznym, wybór warunków przebiegu badania). Spełnienie tych warunków wskazuje na konieczność ujmowania procesu poznania w kategoriach diagnozy interakcyjnej (J. Brzeziński, S. Kowalik, 1991). Niezbędne jest także pytanie o cel diagnozy, co sprowadza się do przyjęcia określonego typu (rodzaju) diagnozy, determinującego przebieg i charakter czynności diagnostycznych i metody diagnozowania – opisowa, klasyfikacyjna, funkcjonalna, przyczynowa, selekcyjna, typizacyjna, wspierająca, normalizująca, wartościująca. Następne pytanie dotyczy podmiotu badającego, czyli cech osobowych i kompetencji kognitywnych (wiedza i doświadczenie), emocjo-

nalnych (inteligencja emocjonalna, empatia, syntonía, mechanizmy obronne) oraz społecznych (autentyczność, wiarygodność, życzliwość, otwartość, budowanie zaufania, komunikacja werbalna i niewerbalna) diagnosty. Nie mniej istotne jest pytanie o przyjęty model diagnozowania (w jaki sposób), czyli jej ukierunkowanie, np. diagnoza negatywna i pozytywna (I. Obuchowska, 1983). Konsekwencją poprzednich etapów konceptualizacji procesu poznania jest pytanie o szczegółowe metody, techniki i narzędzia diagnostyczne wykorzystywane w diagnozie przypadku czy problemu, co wiąże się z przyjęciem, jako wyjściowej zasady, ich adekwatności do diagnozowanych problemów (metody testowe – testy psychometryczne, testy projekcyjne lub nietestowe czy kliniczne – kwestionariusze, inwentarze, wywiad, obserwacja, analiza wytworów i dokumentów). Ostatnim pytaniem, na które należy znaleźć odpowiedź przed podjęciem czynności diagnostycznych, jest pytanie o czas i miejsce ich przeprowadzenia, co wiąże się bezpośrednio z etyką postępowania diagnosty, a także jest czynnikiem warunkującym rzetelność uzyskanych informacji (zob. Schemat 1).

Autorka rozwija proponowany przez siebie model postępowania diagnostycznego, korelując go jednocześnie z opisem



Schemat 1. Model diagnozy rozwojowej w ujęciu I. Obuchowskiej (1997, s. 13., oprac. własne)

diagnostycznym, charakterystycznym dla diagnozy rozwojowej, której istotną cechą jest niewątpliwie podejmowanie określonych decyzji optymalizujących lub modyfikujących proces rozwojowo-wychowawczy, co wymaga stosowania zasady łączenia diagnozy negatywnej, która obejmuje zaburzenia, czyli słabe strony funkcjonowania jednostki, z diagnozą pozytywną obejmującą mocne strony jej funkcjonowania (I. Obuchowska, 1983, 1997). Diagnoza negatywna i pozytywna składają się z tych samych etapów; choć są inaczej ukierunkowane (inny cel), jednakże składają się na realizację celu nadrzędnego, czyli sformułowania propozycji działania interwencyjnego. Autorka zakłada, że diagnoza dziecka powinna być zorientowana na jego rozwój, przez co rozumie poszukiwanie w procesie diagnostycznym tzw. mocnych stron tkwiących w nim i w jego otoczeniu, analizę dokonywanych czynności diagnostycznych pod kątem ich konsekwencji (np. ze względu na możliwość stygmatyzującego efektu diagnozy) oraz otwarcie diagnozy na działania o charakterze interwencyjnym, co oznacza, że diagnoza nie tylko wyznacza te działania, ale powinna być modyfikowana w trakcie podejmowanych działań interwencyjnych, czyli winna mieć charakter diagnozy otwartej (I. Obuchowska, 1997, s. 11).

Diagnoza negatywna (pierwszy etap postępowania diagnostycznego) zmierza do określenia istoty trudności czy problemów jednostki, ich przyczyn, mechanizmów psychospołecznych oraz ich konsekwencji zarówno dla jednostki, jak i otoczenia. Można w niej wyróżnić następujące czynności:

- postawienie problemu i pytań bazowych – co wiąże się z lokalizacją problemu, wyznaczającą dobór odpowiednich doń metod zbierania informacji;
- zbieranie informacji za pomocą metod klinicznych (wywiad, rozmowa, obserwacja, analiza wytworów), testowych i eksperymentalnych, stanowiących podstawę tzw. diagnoz cząstkowych;
- postawienie wstępnej hipotezy diagnostycznej dotyczącej istoty problemu, jego przyczyn, różnych mechanizmów jego powstawania, przejawianych przez jednostkę trudności i zaburzeń, a także skutków, jakie zidentyfikowany stan rzeczy spowodował dla funkcjonowania jednostki w różnych sferach jej życia, co dokonuje się na podstawie diagnoz cząstkowych pozwalających sformułować hipotezę diagnozy ogólnej;

- refleksję teoretyczną, która wiąże się z weryfikacją postawionej wstępnie hipotezy diagnostycznej z punktu widzenia przyjętego przez diagnostę modelu teoretycznego (zderzenie z obowiązującą wiedzą, ocena skutków rozwojowych), co ma charakter oceny poziomu spójności poszczególnych elementów diagnozy;
- przyjęcie i wstępne postawienie diagnozy końcowej, co wiąże się z ostateczną konkluzją oceniającą, dokonywaną w kontekście zidentyfikowanych zaburzeń, jednakże nie oznacza zakończenia postępowania diagnostycznego, gdyż postawiona diagnoza może być weryfikowana w trakcie oddziaływań interwencyjnych.

Drugi etap postępowania diagnostycznego stanowią czynności zmierzające do postawienia diagnozy pozytywnej i składają się nań:

- poszukiwanie informacji dotyczących mocnych stron osoby badanej (pozytywne właściwości jednostki, mechanizmy sprzyjające jej rozwojowi i czynniki środowiskowe pozytywnie oddziałujące na rozwój jednostki), co wiąże się z celowym zbieraniem lub wykorzystywaniem informacji zebranych wcześniej;
- postawienie hipotezy diagnostycznej dotyczącej ułokowania pozytywnych cech osoby badanej (właściwości, mechanizmy osobowości, wpływy środowiskowe);
- refleksja teoretyczna dokonywana pod kątem ich znaczenia dla jednostki i przydatności odkrytych pozytywów (mocnych stron jednostki i jej otoczenia) w oddziaływaniach modyfikujących procesy rozwojowe;
- przyjęcie i wstępne postawienie diagnozy pozytywnej, czyli dokonanie oceny sfer niezaburzonych i ich znaczenia rozwojowego dla jednostki i roli w modyfikacji sfer zaburzonych.

W takim ujęciu diagnoza pełna składa się z diagnozy pozytywnej i negatywnej, które są ze sobą konfrontowane, stanowiąc podstawę opisu diagnostycznego oraz tworzenia programu postępowania interwencyjnego; przy czym, jak zauważa Obuchowska (1997, s. 12–14; 1983), diagnoza pozytywna jest z punktu widzenia stymulacji i modyfikacji rozwoju jednostki znacznie bardziej istotna niż diagnoza negatywna, a jednak w opisie diagnostycznym orzeczeń sformułowanych przez instytucje do tego powołane dominuje

diagnoza negatywna, częstokroć bez uwzględnienia, nawet w wąskim zakresie, diagnozy pozytywnej.

Opis diagnostyczny w aspekcie przedstawienia rezultatów diagnozy negatywnej zawiera określenie:

- a) istoty problemu z określeniem jego rozmiarów i nasilenia objawów,
- b) określenie przyczyn (dominujących, pierwotnych i wtórnych) oraz mechanizmów powstawania zaburzeń, które są lokalizowane w czynnikach związanych z uwarunkowaniami psychicznymi, społecznymi (środowiskowymi, sytuacyjnymi) i somatycznymi,
- c) skutków, jakie przejawiane zaburzenia spowodowały w wymiarze osobistym i społecznym.

Diagnoza pozytywna obejmuje określenie następujących obszarów, w których poszukuje się czynników mogących wspomagać proces modyfikacji sfer zaburzonych:

- a) właściwości jednostki,
- b) mechanizmy osobowości,
- c) wpływy środowiskowe.

Diagnoza pełna obejmuje skorelowane ze sobą i poddane analizie teoretycznej wnioski wypływające z diagnozy pozytywnej i negatywnej, co pozwala na dokonanie opisu przyjętego programu oddziaływań modyfikujących procesy rozwojowe. Model postępowania i opisu diagnostycznego, charakterystyczny dla diagnozy dynamiczno-rozwojowej, zawiera ponadto obszar informacji w układzie poprzecznym (teraźniejszość) oraz informacje dotyczące zmian w układzie podłużnym (biograficznym), co łącznie pozwala na ocenę progresywnego rozwoju rozpoznawanych zjawisk (diagnoza prognostyczna) przy uwzględnieniu odniesienia uzyskanych informacji do przyjętych założeń teoretycznych.

Schemat ten dotyczy – jak nietrudno zauważyć – w pewnym sensie diagnozy wstępnej, gdyż nie uwzględniono w nim bezpośrednio konieczności weryfikacji ani postępowania diagnostycznego, ani też przyjętych na jego podstawie efektów postępowania korekcyjnego, choć założenia takie autorka czyni, opisując proponowany przez siebie model. Pełny zatem model diagnozy decyzyjnej, właściwej dla działalności praktycznej, musi zostać uzupełniony o etap sprawdzania przyjętych hipotez diagnostycznych i hipotez dotyczących postępowania interwencyjnego o charakterze korekcyjno-naprawczym.

Model diagnozy humanistycznej w ujęciu Antoniego Kępińskiego

W diagnozie dokonywanej dla celów edukacyjnych można także twórczo wykorzystać model diagnozy psychiatryczno-psychologicznej, klinicznej w ujęciu Antoniego Kępińskiego (1989), gdzie wskazuje się trzy niezbywalne elementy struktury tego procesu, opisujące: 1) charakter danych, które należy zidentyfikować; 2) podstawowe źródła pozyskiwania informacji; 3) zakres czasowy zbieranych informacji (Schemat 2).

Pomimo iż autor propaguje model poznania humanistycznego, w który wpisuje jako jego podstawowe cechy nieoznaczoność i nieokreśloność warunkujące brak sztywności poznawczej i rutynizacji procesu poznania, nie oznacza to jednak, że proponuje anarchię poznawczo-metodologiczną, w której nie zakłada się żadnego schematu organizującego ów proces. Ujmuje jednak ogólne obszary, elementy i aspekty rozpoznania diagnostycznego, które w indywidualnych przypadkach będą odmiennie eksplorowane.

Pierwszy element w tym modelu stanowią trzy *poziomyści* poznania (biolo-

giczne, psychologiczne i socjologiczne), które leży podkreślić, że wszystkie wyróżnione elementy są ze sobą wzajemnie powiązane, gdyż dokonując analizy treściowej poszczególnych płaszczyzn funkcjonowania jednostki, wykorzystujemy dane ze wszystkich dostępnych źródeł informacji oraz lokujemy to w perspektywie całej biografii i obecnej sytuacji jednostki, co oznacza uwzględnienie trzech perspektyw czasowych – przeszłości i teraźniejszości, wyznaczających sposób widzenia przyszłości, czyli możliwości i warunków dalszego rozwoju. Wreszcie należy podkreślić, że w modelu tym bardzo silnie podkreśla się konieczność spojrzenia na jednostkę z jej własnej perspektywy (świat subiektywny) i z perspektywy jej otoczenia społecznego (świat obiektywny), zaś zadaniem diagnosty jest aktywne i twórcze powiązanie uzyskanych informacji w obu aspektach. Przy czym należy to czynić ze świadomością, że informacje subiektywne mają tu decydujące znaczenie dla wysnuwania wniosków i interpretacji dotyczących mechanizmów zaburzeń (indywidualny odbiór wyznacza siłę oddziaływania, a tym samym mechanizmy potencjalnych zaburzeń). Aktywność diag-

nozy poprzednich etapów diagnozy), które prowadzi się cyklicznie, pogłębiając i korygując obszar zarówno poznania, jak i podejmowanych działań naprawczych. Model diagnozy musi uwzględniać w jej strukturze dwa główne elementy (L. Pytka, 1986, s. 41; 1995, s. 50): 1) ocenę wyjściowej sytuacji wychowawczej badanego podmiotu (diagnoza społeczna, środowiskowa, zewnętrzna); 2) ocenę wyjściowego stanu osobowości jednostki (diagnoza indywidualna, wewnętrzna).

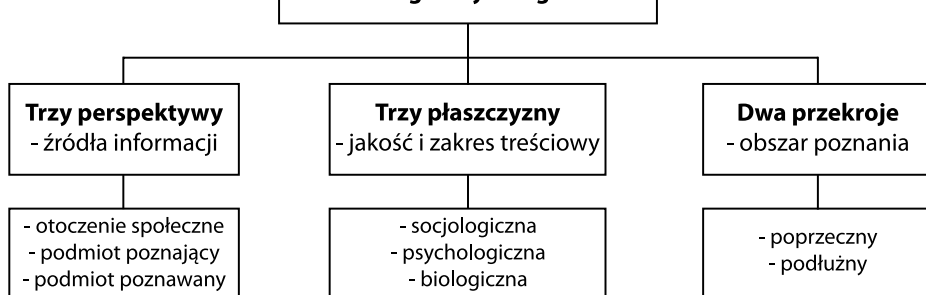
W kontekście charakteru tej diagnozy musi ona obejmować następujące, niezbywalne etapy: a) diagnozę konstatającą fakty, czyli diagnozę stanu, dotyczącą pozytywnych i negatywnych jego przejawów, gdzie dokonuje się opisu sytuacji wychowawczej oraz stanu osobowości i walorów intelektualnych; określa się tutaj rodzaj występujących zaburzeń i dewiacji, mechanizmy psychospołeczne leżące u ich podłoża, udział poszczególnych grup czynników w ich genezie, skutki osobiste i społeczne występujących zaburzeń; b) diagnozę projektującą, ukierunkowującą działania, wskazującą potencjalne rozwiązania metodyczne, co polega na sformułowaniu szeregu hipotez i postulatów stanowiących podstawę podjęcia decyzji o ukierunkowaniu, zakresie planowanego działania naprawczego, strategiach, procedurach i metodach postępowania korekcyjnego, adekwatnych do problemu; c) diagnozę sprawdzającą, weryfikującą uzyskany obraz diagnostyczny oraz prawidłowość przyjętych założeń i rozwiązań pozwalających realizować zaplanowane cele, polegającą na ocenie uzyskiwanych efektów po wdrożeniu projektu działania (L. Pytka, 1995, s. 50–51; 1979, s. 418).

Podsumowując, diagnoza wychowawcza jest dokonywana wedle podstawowych reguł i zasad wskazujących na jej dynamiczny, wartościujący, cykliczny i ciągły (nieskończony), wieloaspektowy i interdyscyplinarny charakter.

Bibliografia

- Brzeziński J., Kowalik S., *Spółeczne uwarunkowania diagnozy klinicznej* [w:] *Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1991
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, Warszawa 1989
- Obuchowska I., *Dynamika nerwic. Psychologiczne problemy zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1983
- Obuchowska I., *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1997, nr 2
- Pytka L., *Diagnoza nieprzystosowania społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1979, nr 9
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1995
- Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986

Etapy i schemat opisu diagnostycznego



Schemat 2. Model diagnozy humanistycznej w ujęciu A. Kępińskiego (1989, oprac. własne)

giczna, psychologiczna i socjologiczna), obejmujące jakość i zakres treściowy informacji, które musimy zebrać w procesie diagnostycznym. Kolejny element modelu stanowią trzy *perspektywy widzenia* (osoby badanej, otoczenia społecznego, diagnosty), które wskazują wszystkie konieczne dla uzyskania pełnego obrazu diagnostycznego źródła informacji, co pozwala dodatkowo korelować je ze sobą w celu sprawdzenia ich rzetelności. Wreszcie ostatni element stanowią w tym modelu *dwa przekroje* (podłużny – historia, przebieg życia jednostki i poprzeczny – ocena sytuacji, stanu obecnego), w których należy umieścić obszar i zakres poznania diagnostycznego (A. Kępiński, 1989). Na-

noży dotyczy też twórczego korelowania zróżnicowanych treści, czyli analizy poszczególnych płaszczyzn funkcjonowania jednostki i znajdowania między nimi powiązań, co daje szansę wskazania mechanizmów rozwoju i zaburzeń charakterystycznych dla danej sytuacji.

Podsumowując, diagnozę decyzyjną dla celów edukacyjnych można sprowadzić do diagnozy nozologicznej (ustalenie jednostki zaburzeń, opis przypadku), diagnozy problemowej (ocena problemów wynikających z zaburzenia lub problemów stanowiących ich źródło), diagnozy projektującej (zakres potrzebnych działań służących zmianie) i diagnozy sprawdzającej efekty podjętych działań (weryfika-

Humanizacja pedagogiki a diagnoza

Jesteśmy w Polsce świadkami i uczestnikami silnego nurtu humanizacji pedagogiki. Minął już czas autorytarnej pedagogiki instrumentalnej produkującej „budowniczych socjalizmu”. Współcześnie na szerokim świecie walczą o lepsze pozycje dwie wielkie szkoły: humanistyczna, skoncentrowana na potrzebach i samorozwoju ucznia, w tym głównie na przeżywaniu wartości, oraz technologiczna, wskazująca, jak wykorzystać teorię narzędzia, komunikacji międzyludzkiej do podniesienia skuteczności kształcenia.

Stosunki między przedstawicielami tych dwu szkół nie są najlepsze, zwłaszcza humaniści nie czują się dobrze w towarzystwie technologów, ale zwróćmy uwagę na „komplementarność”, czyli wzajemne uzupełnianie się tych szkół. Otóż obydwie grupy pragną usamodzielnicy ucznia w pewien sposób: przez wyposażenie go w wartości duchowe lub przez uzbrojenie w strategię osiągania celów. Obydwie walczą – z niepełnym sukcesem – z autorytarnymi relikwami w pedagogice: z przymuszaniem do uznawania przebrzmiałych wartości poprzednich pokoleń i ze zbyt silnym wpływem charyzmatycznych nauczycieli, a także nihilizmu moralnego kultury masowej i środków jej przekazu.

Koncentracja na uczniu wywołuje głębokie zainteresowanie jego rozwojem i podnosi rangę diagnozy edukacyjnej: ze swego rodzaju „materiałoznawstwa” dydaktycznego do rozpoznawania głębokich wartości, jakimi kieruje się partner w procesie edukacyjnym.

Nie sposób przecenić znaczenia humanizacji pedagogiki dla rozwoju diagnostyki edukacyjnej. Wybór słusznego kierunku jednak jej nie wystarcza. Potrzeba odpowiedniej technologii, by rozwinąć program uzyskiwania pożytecznej informacji.

Diagnoza edukacyjna a uczenie się

Najprostszy i najczęściej spotykany w literaturze metodologicznej model działania nauczycielskiego systemu kształcenia ma postać następującą. Składnikami systemu dydaktycznego są:

1. Wejścia systemu, tj. uzdolnienia, zainteresowania, aspiracje, wiadomości i umiejętności młodzieży oraz ich nauczycieli, a także właściwości wcześniejszych systemów dydaktycznych, jakie poznali uczniowie.
2. Działania systemowe, tj. te czynności uczniów, nauczycieli i administracji

Diagnostyka edukacyjna

prof. Bolesław Niemierko

szkolnej, które zmierzają do osiągnięcia celów kształcenia.

3. Wyjścia systemu, tj. wiadomości, umiejętności, postawy wobec uczenia się, wartości i cechy osobowości uczniów oraz osiągnięcia metodyczno-organizacyjne nauczycieli i szkół, w tym także nowe kompetencje nauczycieli.
4. Kontekst systemu, tj. okoliczności, które nie podlegają zmianie w toku działań, jak stałe urządzenia szkoły, sieć szkolnictwa i jego struktura administracyjna, sposób finansowania i pozycja społeczna edukacji, przekonania rodziców i pracodawców, rynek pracy itp.

Wyjścia systemu są równoległe kształtowane przez wszystkie pozostałe jego składniki: wejścia, działania i kontekst systemu. Żaden z nich nie może być więc uznany za nieistotny dla wyników kształcenia.

Diagnoza edukacyjna jest rozpoznaniem przebiegu uczenia się. Obejmuje wszystkie ww. cztery grupy zmiennych, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu i jego oddziaływania na poszczególne fazy procesu dydaktycznego: wejścia, działania i wyjścia. Diagnosta stara się wykryć, jakie warunki uczenia się wpływają na przebieg i wyniki uczenia się, a jego celem w tym zakresie jest uświadomienie uczniom i nauczycielom odpowiednich zależności, by skuteczniej szukać drogi do spełnienia wymagań programowych.

Możemy to zapisać następująco: cel pierwszy diagnostyki edukacyjnej – dostarczanie uczniom i nauczycielom informacji wyjaśniającej przebieg i wyniki uczenia się.

Przykłady warunków uczenia się, które mogą być określone metodami diagnostycznymi, są następujące:

- a) wysokie/niskie aspiracje do wykształcenia w rodzinie dziecka,
- b) wysokie/niskie aspiracje własne dziecka do wykształcenia,
- c) dobra/słaba umiejętność rozumienia cicho czytanego tekstu określonego typu,
- d) dobre/słabe rozumienie tego, co nauczyciel mówi podczas lekcji,
- e) opanowanie/brak nawyków samodzielnej pracy z książką,

- f) wysokie/niskie zainteresowanie przedmiotem,
- g) wysoka/niska umiejętność zapamiętywania wiadomości,
- h) wysoka/niska umiejętność rozwiązywania problemów,
- i) wysoka/niska pozycja w grupie klasowej,
- j) dodatnia/ujemna postawa wobec przyrody i społeczeństwa.

Diagnoza edukacyjna a ocenianie osiągnięć uczniów

Przyjmujemy, że ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem, a ocenianie osiągnięć uczniów jest ustalaniem i komunikowaniem oceny szkolnej. Komentowanie informacji o wyniku kształcenia i komunikowanie oceny szkolnej są – w zwykłych, codziennych warunkach – umiejętnościami tak samo ważnymi i trudnymi, jak pozostałe składniki oceny i oceniania. Będąc nauczycielem, trzeba specjalnie się ich uczyć.

Komentarz do informacji o wyniku kształcenia dotyczy zwykle:

- a) warunków uczenia się,
- b) sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz poprawnej jego interpretacji,
- c) sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się.¹

Wszystkie te składniki komentarza muszą być w pewnej mierze oparte na diagnozie edukacyjnej, a najsilniej i bezpośrednio – pierwszy z nich, podstawowy. Dzięki rozpoznaniu warunków (kontekstu) kształcenia możemy:

- 1) uogólnić wynik sprawdzania osiągnięć na sytuacje podobne do tej, w której uczeń opanował wybraną treść kształcenia, a także wskazać drogę do wyższych osiągnięć,
- 2) zdać sobie i uczniowi sprawę z względności uzyskanego wyniku,
- 3) zmodyfikować informację o wyniku kształcenia,
- 4) uczynić warunki uczenia się podstawą oceny szkolnej,
- 5) zastąpić ocenę szkolną diagnozą warunków uczenia się.

Te sposoby wykorzystania diagnozy nie są dla dydaktyka równorzędne. Najważniejsze dla niego jest znaczenie treść-

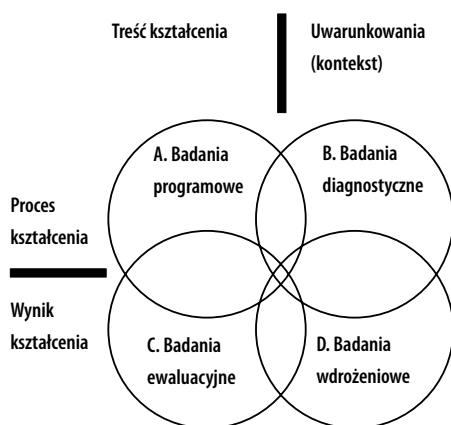
Skala wartości oceny szkolnej

Znaczenie treściowe	Typ osiągnięć	Rola diagnozy	Typ komentarza
Bardzo wysokie	Wynik pomiaru dydaktycznego sprawdzającego wybrany zakres treści kształcenia	Generalizuje wynik kształcenia	Twój wynik pozwala przypuszczać, że...
Wysokie	Wykonanie pojedynczego zadania dobrego dla danego ucznia z wybranego zakresu treści	Relatywizuje wynik kształcenia	Za wykonania tego trudnego (łatwego) zadania...
Umiarkowane	Spełnienie wymagań skorygowane oceną postępu, motywacji lub zachowania ucznia	Modyfikuje informację o wyniku kształcenia	Stawiam ci czwórkę, ponieważ ty...
Niskie	Intuicyjna ocena „całego ucznia” uzupełniona wynikiem sprawdzania osiągnięć lub obserwacją zachowania	Ogranicza informację o wyniku kształcenia	Jesteś, jak zwykle, dobrze (źle)...
Bardzo niskie	Stałe lub chwilowe zadowolenie lub niezadowolenie oceniającego z zachowania ucznia	Zastępuje informację o wyniku kształcenia	Ja dobrze wiem, że ty zawsze...

ciowe, to jest programowe, oceny szkolnej. Według znaczenia treściowego i roli diagnozy można zbudować następującą skalę wartości oceny szkolnej (patrz tabela).

Jak widać, informacja o warunkach uczenia się może być wykorzystana zarówno do wzbogacenia oceny szkolnej, jak i do osłabienia jej znaczenia treściowego i podważenia sensu. Posługując się zhumanizowanym, rozszerzonym pojęciem „trafności”, obejmującym zarówno zgodność procedury z założeniami, jak i długofalowe skutki jej zastosowania,² możemy powiedzieć, że chodzi nam o trafność oceniania szkolnego. Drugi z celów diagnozy edukacyjnej jest zatem następujący: podnoszenie trafności oceniania szkolnego.

Diagnostyka edukacyjna jako rodzaj badań dydaktycznych



Rys. 1. Uproszczona typologia badań dydaktycznych

Rozpatrzmy następującą klasyfikację stosowanych badań dydaktycznych. Rys. 1. wykazuje, że badania diagnostyczne różnią się od programowych i ewaluacyjnych

akcentowaniem uwarunkowań kształcenia, a nie jego treści, a od badań ewaluacyjnych i wdrożeniowych – akcentowaniem procesu, a nie wyniku kształcenia. Badania diagnostyczne zostały tu zatem określone jako systematyczne rejestrowanie i wyjaśnianie wpływu kontekstu materialnego i społecznego na przebieg uczenia się, dokonywane niezależnie lub jako istotny składnik badań programowych, ewaluacyjnych lub wdrożeniowych.

Gdy chodzi o metody badań diagnostyki edukacyjnej, to za oryginalny uważam nie tyle ich dobór, ile układ preferencyjny, czyli porządek co do znaczenia. Cztery metody są, kolejno, najbardziej zalecane:

1. Obserwacja bezpośrednia. Teza o konieczności przyjrzenia się zjawiskom, o których się wypowiada i wnioskuje, ma w przypadku diagnostyki edukacyjnej pełne uzasadnienie. Obserwacja jest najlepszym sposobem gromadzenia hipotez, które mogą być potem sprawdzane bardziej obiektywnymi metodami. W dobie humanizacji pedagogiki rozsądnie regulowana obecność badacza podczas zajęć szkolnych i w szerszej pojmowanym środowisku edukacyjnym zyskuje na znaczeniu.
2. Analiza dokumentów. Chodzi o wszelkie przedmioty materialne, nie tylko pisane, które mogą być świadectwem wybranych procesów pedagogicznych, jak wyposażenie ucznia i pracowni szkolnych, stan posiadania rodziny, a także zeszyty ucznia, dzienniki lekcyjne, protokoły zebrań rady pedagogicznej, arkusze ocen. Dokumenty te mogą, choć nie muszą, rejestrować fakty, które uczestnicy procesów pedagogicznych potrafią w pewien sposób zinterpretować.

3. Metody kwestionariuszowe. Ankieta i wywiad są ogromnie nadużywane w badaniach dydaktycznych i najbardziej powierzchownie interpretowane. Najczęściej zadaje się uczniom i nauczycielom pojedyncze pytania o fakty i opinie, a następnie porównuje się odpowiedzi ze zdroworozsądkowym modelem zjawisk. Rzadko tworzy się skale ocen i próbuje analiz wielozmiennych, docierających do zmiennych ukrytych.³ Nawet jednak w najskromniejszej metodologicznie wersji ankieta i wywiad mogą dostarczyć nam informacji niezwykle cennej: obrazu procesów pedagogicznych w oczach objętych nimi uczniów i nauczycieli.

4. Pomiar dydaktyczny. Bez pomiaru dydaktycznego, przynoszącego zobiektywizowaną informację o osiągnięciach uczniów, diagnoza edukacyjna traci naturalne kryterium trafności działania szkoły i łatwo popada w – niekoniernie miłe – złudzenia. Z kolei pojedynczy pomiar nie mówi nam bezpośrednio niczego o kontekście osiągnięć uczniów. Testy mogą mieć jednak charakter diagnostyczny, gdy zawierają zadania sięgające czynnościowych podstaw potrzebnych wiadomości i umiejętności. Diagnoza tego rodzaju nie jest na ogół dokładna, ale w badaniach masowych może być użyteczna.

Przypisy

¹ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*. Podręcznik pomiaru dydaktycznego dla nauczycieli i studentów. Rozdział MII: *Ocenianie osiągnięć uczniów*, Warszawa 1999, WSiP

² Poszerzenie pojęcia trafności pomiaru przypisuje się Samuelowi Messickowi, patrz: Yalidity [w:] R.L. Linn, *Educational Measurement*. Third Edition, Washington 1989, ACE

³ W książce Krystyny Lutyńskiej, *Wywiad kwestionariuszowy. Przygotowanie i sprawdzanie narzędzia badawczego* (Wrocław 1984, Ossolineum) znajdujemy następującą charakterystykę Jana Lutyńskiego trzech koncepcji pytania kwestionariuszowego: 1) koncepcja informacyjno-tradycyjna, polegająca na tym, że badacz pyta bezpośrednio o to, czego chce się dowiedzieć (np. jakie wykształcenie ma ojciec lub czy uczeń lubi czytać książki), a każde pytanie stanowi samodzielną informację; 2) koncepcja wskaźnikowa, opierająca się na założeniu, że odpowiedź respondenta jest wskaźnikiem dla danego pojęcia (np. poziomu intelektualnego rodziny), a w istocie – dla danego zjawiska, które interesuje badacza, przy czym zjawisko to nie zawsze bywa przed badaniami definiowane; 3) koncepcja testowa, w której celem zbioru pytań jest przypisanie respondentowi wyniku liczbowego, określającego jego miejsce na skali (np. skali poziomu intelektualnego rodziny), a istotne znaczenie ma tylko ten wynik.

Pełna wersja artykułu ukazała się w materiałach pokonferencyjnych pt. *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka. Wybór tekstów, Kraków 2004 oraz w Miesięczniku Nauczycieli i Wychowawców Katolickich „Wychowawca” nr 02/2005*

Diagnoza i ewaluacja psychologiczno-pedagogiczna i socjologiczna koresponduje z wynikami prognoz demograficznych, społeczno-kulturowych i gospodarczo-ekonomicznych, także edukacyjnych, zwłaszcza w aspekcie potrzeb kształcenia mobilnych kadr zawodowych. Na ogół diagnozowanie i czynienie użytku z wyników diagnozy wiąże się z uruchomieniem co najmniej trzech etapów. Pierwszy z nich dotyczy wstępnego przygotowania kandydatów na nauczycieli do skutecznego uczenia się przez całe życie. Drugi powinien być ukierunkowany na doskonalenie przedmiotowo-pedagogiczne, które miałyby charakter kształcenia przywzrostowego na terenie szkoły. Natomiast trzeci etap jest związany z dochodzeniem do mistrzostwa i awansów w zawodzie nauczycielskim. Możliwe stanie się to wówczas, gdy dobra diagnoza będzie „wmontowana” w procedury budowania i wdrażania programów ustawicznego kształcenia nauczycieli, gdy uczestniczyć w nim będą prawdziwi eksperci i kompetentni sędziowie wspierający ten proces swoją wiedzą i doświadczeniami, m.in. nawiązujący do rozwiązań opracowanych w innych krajach, zwłaszcza europejskich. Tym niemniej bez aktywnego udziału uczelni wyższych, zwłaszcza dydaktyków i znawców problematyki kształcenia nauczycieli i ich permanentnego doskonalenia zawodowego, nie da się osiągnąć sukcesu, czyli przygotować kadr dla uczenia się społeczeństwa przez całe życie.

Bariery i ograniczenia dla wdrażania strategii uczenia się przez całe życie

Społeczeństwo wiedzy jawi się jako względnie liczna i zróżnicowana grupa ludzi pozostająca w takich formach życia zbiorowego, gdzie ważnymi czynnikami więzi kulturowej, ekonomiczno-gospodarczej oraz edukacyjnej są:

- 1) informacja,
- 2) wiedza,
- 3) mądrość,
- 4) prawda.¹

Globalizacja w społeczeństwie ponowoczesnym opiera się przede wszystkim na sporze o wartości, a wspólnoty polityczne coraz częściej stają się płaszczyzną dyskursu. Istotą współczesności jest zaś eksplozja nacjonalizmów i trybalizmów, które na ogół działają na zasadzie sprzężenia zwrotnego między procesami globalizacji a teraźniejszym społeczeństwem podlegającym temu procesowi, stąd nada-

Diagnoza w doskonaleniu edukacji

prof. Kazimierz Wenta
Uniwersytet Szczeciński

je mu się miano społeczeństwa ponowoczesnego. W naukach społecznych społeczeństwo ponowoczesne przeważnie rozumie się jako zbiorowość, która głównie wytwarza dobra symboliczne, jest zaangażowana w proces globalizacji oraz masowo posługuje się najnowocześniejszymi technologiami informacyjnymi.² W takim też ujęciu można takiemu społeczeństwu przypisać miano społeczeństwa informacyjnego, gdyż już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku charakteryzowano je na podstawie wykładniczego wzrostu produkcji i przepływu informacji wszelkiego rodzaju – media masowe integrują się z innymi mediami przez wspólną infrastrukturę (autostrady informacyjne), następuje miniaturyzacja i komputeryzacja, obniżają się koszty przesyłania informacji, a środki produkcji informacji stają się coraz częściej ważniejsze niż konkretne treści. Tak więc społeczeństwo informacyjne staje się zależne od informacji i elektronicznej sieci komunikowania,³ stąd też upowszechnia się zjawisko bezkrytycznego sięgania po medialne narzędzia diagnostyczne, aby uzyskać odpowiedź na nurtujące problemy. Niekiedy też mamy do czynienia z ucieczką do „szamańskich” praktyk przepowiadania przyszłości dla siebie tu i teraz, aby korzystać z konsumpcyjnego stylu życia i dążyć do zaspokajania wciąż na nowo rozbudzonych potrzeb materialnych i względnie atrakcyjnych doznań duchowych. Ponieważ źródła wiedzy są wszędzie i prawie nigdzie, gdyż nie ma miejsc uprzywilejowanych, posiadających monopol na wiedzę godną zaufania i wartą posiadania,⁴ pojawiają się zróżnicowane obszary euforii i zachwyty, ale też niewiary i sceptycyzmu, także względem wiedzy jako ważnego obszaru osiągnięcia lub niepowodzeń edukacji,⁵ m.in. dotyczącego mniej lub bardziej trafnych diagnoz psychologicznych i pedagogicznych.⁶

Diagnoza psychologiczna jest traktowana jako wynik działań w postaci formułowania logicznych wniosków, wieńczących serię badań zmierzających do

lepszego zrozumienia zachowania określonej osoby, funkcjonowania grupy lub sytuacji towarzyszącej jakiemuś przedsięwzięciu. Dlatego psychologiczna diagnoza funkcjonuje w oparciu o trzy podstawowe zasady:

- 1) wynika z dużej liczby zróżnicowanych informacji;
- 2) odnosi się do historii badanego oraz do jego związków ze środowiskiem;
- 3) za najbardziej prawdopodobną interpretację przyjmuje się tę, która wyjaśni maksimum faktów przy zastosowaniu minimalnej liczby hipotez.⁷

Pedagog szukający naukowego wsparcia w literaturze pedagogicznej dotyczącej diagnostyki stosowanej dość często spotyka się z przeszkodami, zarówno natury merytorycznej, jak i instrumentalnej, oraz z nie zawsze przychylnymi reakcjami przedmiotów diagnozowania na udostępnione im wyniki.

Nadzieje związane z tym, że społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo wiedzy polegają na tym, że jednostka gotowa jest robić z wiedzy użytek dla własnego dobra i dla dobra innych ludzi. Pojawiają się też pytania: Czy znajdujemy się na początku wielu przewartościowań w sferze posługiwania się autorytetami naukowymi? Czy podejmując próbę diagnozowania siebie i innych ludzi, aby dowiedzieć się, jak jest, aby określić rzekomy stan rzeczywisty, m.in. dotyczący kondycji psychofizycznej, społeczno-moralnej i ogólnych kompetencji danego człowieka, ujawnianych w obszarach odgrywanych ról i pełnionych funkcji w życiu codziennym i w okresie tzw. małych i dużych „świąt”, zachodzi potrzeba odwoływania się do autorytetów naukowych? Jeżeli jednak „tak nie jest”, a prawdą jest, że znajdujemy się na początku długiej drogi, zmierzającej do hipotetycznej samowystarczalności człowieka w diagnozowaniu siebie i innych, to pojawiają się wątpliwości, na ile mamy dostęp do właściwych narzędzi diagnostycznych i potrafimy z nich w umiejętny sposób korzystać. Wy-

daje się, że nie będzie to dotyczyć wszystkich ludzi dorosłych ze względu na ich predyspozycje osobowościowe oraz uwarunkowania materialno-kulturowe. Zagrożeniem, zwłaszcza dla podmiotowości człowieka, jego tożsamości kulturowej, byłaby natomiast praktyka powszechnego stosowania procedur diagnostyczno-ewaluacyjnych w życiu społecznym, zwłaszcza gdy nierzadkie są błędy diagnostyczne, a wykorzystywane procedury ewaluacyjne zmierzają przede wszystkim do osiągnięcia wysokiej jakości w pracy instytucji i organizacji społecznych, nie w pełni uwzględniając mentalne i kulturowe nastawienia i zachowania działających w nich ludzi.

Ponowoczesny świat diagnozowany i ewaluacja od strony walorów e-learning i zagrożeń wynikających z powszechnego wprowadzania technologii informacyjnej

Analiza materiałów badawczych pochodzących z cyklu szczecińskich seminariów naukowych dotyczących diagnozy i ewaluacji w dobie reformy edukacyjnej w Polsce⁸ zostanie w niniejszym opracowaniu zaprezentowana tylko w sygnalny sposób. Odwołując się do funkcjonujących zasad interpretacyjnych względem treści analizowanego materiału badawczego, stanowiącego rezultat pracy kilkudziesięciu autorów, w tym profesorów, doktorów, magistrów, pracowników naukowo-dydaktycznych, ale także nauczycieli, pracowników ośrodków metodycznych i nadzoru pedagogicznego, docieka się nie tyle opisów zdarzeń i przytoczonych danych, ile przesłanek teoretycznych. Dlatego jako teoretyczną przesłankę, tzw. matrycę diagnostyczną, intencjonalnie przyjęto merytoryczne przesłanki z zakresu *e-Learning*⁹ i zagrożeń wynikających z powszechnego wprowadzenia technologii informacyjnej do życia człowieka¹⁰.

Edukacja ukierunkowana na działanie w ponowoczesnym świecie została naznaczona przez co najmniej dwa anglojęzyczne terminy. Pierwszy z nich – *e-Learning* – bywa interpretowany jako metoda nauczania, która wykorzystuje zróżnicowane elektroniczne multimedia, sterowane przez techniki komputerowe, najczęściej działające w sieci lokalnej i globalnej. Wyróżnia się tutaj m.in. edukacyjne programy telewizyjne, CD-ROM-y, taśmy audio i wideo, Internet i intranet. Ich wykorzystanie w nauczaniu może mieć charakter

komplementarny wobec tradycyjnego kształcenia, jako niezależny program kształcenia, lub też jako jedna z metod aktualizacji wiedzy. Drugi termin – *e-Edukacja* – oznacza formę eksternistycznego kształcenia przede wszystkim na poziomie średnim i wyższym, opiera się, podobnie jak *e-Learning*, na właściwym wykorzystaniu nowych technologii telekomunikacyjnych, w tym Internetu, dla interakcyjnego i multimedialnego kształcenia uczniów i studentów żądnych wiedzy wszelakiej.¹¹

W rozważaniach nad barierami i utrudnieniami we wdrażaniu edukacji na odległość, zwłaszcza w Polsce na poziomie średnim i wyższym, zachodzi potrzeba uwzględnienia z jednej strony niemałej listy czynników zarówno obiektywnych, często materialno-technicznych i finansowych, jak i subiektywnych, które tkwią w potencjalnych uczestnikach. Dlatego warto byłoby nawiązać do megatrendów współczesnego świata, w dobie tworzenia się gospodarki opartej na wiedzy społeczeństwa uczącego się przez całe życie, ale także do stanu polskiego szkolnictwa średniego i wyższego oraz wizji rozwojowych dla edukacji do roku 2010 i później. Z drugiej zaś nie można nie dostrzegać tego, że sukces edukacyjny uczniów i studentów nie zawsze przekłada się dobrze na warunki zatrudnienia na rynku pracy i płacy, a faktyczny kapitał ludzki nie może być traktowany tylko w aspekcie dostępu do wiedzy. Uczniowie i studenci bardzo zdolni i zdolni w porównaniu do średnich i mniej zdolnych oraz niepełnosprawnych intelektualnie, a wśród nich bardzo pracowitych i pracowitych oraz raczej nastawionych na zabawę i leniwych, stanowią dla tworzonego systemu edukacji na odległość wielką niewiadomą.¹²

Reforma edukacyjna w diagnozie i ewaluacji ujawnia swoje dobre, ale także słabe strony, m.in. nawiązując do spraw utrudnień związanych z osiągnięciem wysokiej jakości pracy szkoły i systemu edukacji równoległej. Fakt, że po kilku latach jej wdrożeń w Polsce subiektywna ocena ze strony nauczycieli i studentów pedagogiki oscyluje na poziomie „dostateczny z plusem”, nakłania do głębszych przemyśleń zwłaszcza wówczas, gdy się je odniesie do perspektyw innowacyjności gospodarki, finansów publicznych kraju i rozwoju gospodarczego, prognozowanych na lata 2000–2006 i aż do 2025 roku.¹³ Strategia rozwoju edukacji w Polsce, zawarta w dokumencie rządowym *Polska 2025* zmierza

do długookresowego, trwałego i zrównoważonego rozwoju.¹⁴ Z tego wynika, że „w warunkach cywilizacji informacyjnej oraz gospodarki opartej na wiedzy, wiedza i informacja – zdobywana w wyniku badań naukowych i przekazywana w procesie edukacji i kształcenia – staje się najważniejszym zasobem gospodarki, kreującym poziom rozwoju społeczno-gospodarczego, wpływającym na poprawę jakości życia polskich rodzin”. W związku z tym edukacja jest postrzegana jako forma inwestycji w kapitał ludzki i z tego powodu należy do priorytetów *Polski 2025*.¹⁵

W celu realizacji założonych priorytetów w reformie oświaty w Polsce przyjęto więc następujące zadania na lata 2001–2006:

- a) zdecydowane podniesienie poziomu jakości programowej działalności edukacyjnej – w dziedzinie oświaty i szkolnictwa wyższego, szkolnictwa publicznego i niepublicznego, stacjonarnego i ustawicznego;
- b) upowszechnienie wśród młodzieży, a także w całym społeczeństwie, średniego i wyższego wykształcenia;
- c) podniesienie jakości pracy nauczycieli;
- d) wzrost efektywności i jakości zarządzania i finansowania w odniesieniu do ustroju, nadzoru pedagogicznego, systemu zarządzania oraz systemu finansowania zadań edukacyjnych;
- e) wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży, niezależnie od jej pochodzenia, na wszystkich etapach edukacji, poczynając od wychowania przedszkolnego;
- f) rozwijanie aktywnej współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji;
- g) zapewnienie wewnętrznej spójności i drożności między formami edukacji formalnej, nieformalnej i mimowolnej zgodnie z koncepcją edukacji przez całe życie;
- h) dostosowanie systemu edukacji do potrzeb właściwych dla społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

Właściwe rozumienie jednego z wymienionych celów zakłada uwzględnienie pozostałych, gdyż wzajemnie się one uzupełniają i wspólnie zakładają osiągnięcie takich wartości, jak:

1. Prymat podnoszenia poziomu jakości edukacji.
2. Upowszechnienie średniego i wyższego wykształcenia.
3. Podniesienie jakości pracy nauczycieli.
4. Wzrost efektywności pracy nauczycieli

i szkół w powiązaniu z jakością edukacji.

5. Wyrównywanie szans edukacyjnych dla uczniów wiejskich i miejskich.
6. Rozwijanie aktywnej współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji.
7. Zapewnienie spójności i drożności między formami edukacji formalnej, nieformalnej i mimowolnej zgodnie z koncepcją edukacji przez całe życie.
8. Dostosowanie edukacji do potrzeb właściwych dla społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.¹⁶

Edukacja, będąc istotnym czynnikiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy, winna być zatem traktowana jako jedna z najważniejszych inwestycji w przyszłość narodu polskiego. Stworzenie warunków umożliwiających zdobycie przez uczniów i nauczycieli odpowiedniej wiedzy i umiejętności stanowi warunek wprowadzenia młodego pokolenia, a w pewnej mierze i całego społeczeństwa, w cyfrowe stulecie. Jeśli Polska ma sprostać międzynarodowej konkurencji gospodarczej, musi najpierw zapewnić swoim obywatelom dostęp do komputerów, programów komputerowych i Internetu na porównywalnym poziomie z krajami członkowskimi Unii Europejskiej.

Zagrożenia wynikające z powszechnego wprowadzenia technologii informacyjnej do życia człowieka ujawniają się w związku z tym, że: 1) mamy do czynienia z zanikiem humanistycznych wartości, ponieważ dominuje technokratyczny sposób widzenia świata; 2) istnieją możliwości manipulowania ludźmi, sterowania ich świadomością; 3) występują trudności w przystosowaniu się do zasad funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, np. wzrost niekontrolowanego bezrobocia, zwiększenie się liczby ludzi nieprzystosowanych społecznie, proces wykluczania ludzi mających trudności z dostosowaniem się do nowych technologii itd.; 4) rozszerzanie się procesów patologicznych związanych z użytkowaniem technologii informacyjnej, np. przemoc, pornografia, szerzenie idei sprzecznych z humanizmem w Internecie itp. Eliminowanie zagrożeń lub co najmniej łagodzenie ich skutków wynikających z żywiolowego korzystania z technologii informacyjnej jest możliwe przede wszystkim wówczas, gdy przygotowuje się i będzie wdrażać odpowiednio zorganizowany system edukacji, m.in. w postaci opracowa-

nia krótkoterminowego i długoterminowego (do 2014 r.) programu edukacji informacyjnej połączonej z medialną oraz systemu kształcenia, doksztalcenia i samokształcenia nauczycieli.¹⁷

Ponowoczesny świat jest na ogół, lepiej lub gorzej, rozpoznawany przez rozmaite badania naukowe, a wynikające z nich sądy uogólniające i wnioski bywają upowszechniane i wykorzystywane przez gremia decydujące o kierunkach rozwojowych, m.in. w sferze edukacji powszechnej i ustawicznej, adresowanej nie tylko do dzieci i młodzieży, ale również do ludzi dorosłych. W świetle opublikowanych materiałów, prezentowanych w trakcie cyklicznych seminariów pedagogicznych dotyczących diagnozy i ewaluacji w procesie wdrażania reformy edukacyjnej w Polsce (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, lata 1999–2006), można zauważyć, że w sposób bezpośredni i pośredni podejmowana była tam problematyka przemian edukacyjnych w warunkach systemowej transformacji i ujawniających się obszarów nadziei, zwątpień oraz zagrożeń. Dlatego m.in. lektura większości prac polskich profesorów, zwłaszcza: Kazimierza Denka, Bolesława Niemierki, Franciszka Berezniackiego, Marii Czerepaniak-Walczak, Henryki Kwiatkowskiej, Leszka Korporowicza, Heleny Łaś, Mirosława J. Szymańskiego, Marii Kozielskiej, Waldemara Furmanka, Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i Marka Furmanka, Stanisława Juszczaka, Eugenii Potulickiej, Marii Wójcickiej, Zygmunta M. Zimnego, Włodzisława Zeidlera, Kazimierza Wenty i innych pozwala na dociekanie nad złożonością współczesnej problematyki pedagogicznej, którą należy ustawicznie diagnozować. Warto zauważyć, że rozważania nad diagnostyką edukacyjną w dobie transformacji systemowej i reformy oświatowej koncentrują się przede wszystkim wokół przesłanek teoretycznych, charakteru diagnozy i ewaluacji w toku wdrażanej reformy szkoły, w tym szkoły wyższej, ale dotyczą również samokształcenia i technologii informacyjnej. Przedmiotem dociekań naukowo-badawczych są też zróżnicowane czynniki towarzyszące przemianom w sferze edukacyjnych zachowań uczniów i studentów, nauczycieli, także nauczycieli akademickich, jak również przedstawiciele nadzoru pedagogicznego i administracji państwowej oraz samorządowej.

Problematyka diagnozy w ogóle, zwłaszcza diagnozy i ewaluacji edukacyjnej, co-

raz częściej może być zaliczana do obszarów polemicznych, tworzących „gorącą linię sprzeczności”. Prawdopodobnie wiąże się ona z tym, że współczesne pokolenie pedagogów znajduje się pod przemożnym wpływem archetypów edukacyjnych, wywodzących się z oświeceniowych, neopozytywistycznych i modernistycznych nurtów kulturowych, które stanowią przysłowiowy balast, gdy zachodzi potrzeba analizowania nowych zjawisk i formułowania sądów uogólniających oraz wniosków na użytek społeczeństwa ponowoczesnego. Trudno jest porządkować przebogate treści naukowe dotyczące zróżnicowanych zjawisk oraz nurtów życia, gdy brak jest jednoznacznych kryteriów, aby sytuować dane i nowe treści we właściwych „formach”. Wynika to z fenomenu dostępu do humanistycznych wartości wszystkich ludzi żyjących w ponowoczesnym świecie.

Zakończenie

Nawet „w tunelu” zagrożeń zwiastunem nadziei jest „smuga światła”, dlatego z dużą dozą optymizmu należy przyjąć fakt, że rozpoczynają swoją działalność tzw. studia internetowe, które są zwiastunami ponowoczesności w dydaktyce akademickiej i niebawem pojawią się na niższych szczeblach edukacji, oraz zostanie uruchomiony wirtualny uniwersytet adresowany m.in. do dorosłych. Studia internetowe, do których sięgają nie tylko studenci z tych uczelni, gdzie się takie zajęcia prowadzi, ale także uczniowie i ludzie spoza zorganizowanego systemu edukacyjnego, są nie tylko autentycznym poligonem doświadczalnym dla najszerzej rozumianego wychowania innowacyjnego. Nierzadko uczestnictwo w tych zajęciach, jako w nowych uwarunkowaniach edukacyjnych, wiąże się z procesem ewaluacyjnych zmian społecznych, gdyż ukierunkowują te osoby ku samokształceniu i samouctwu, przy intencjonalnym wykorzystaniu zróżnicowanego instrumentarium informacyjnego. Dlatego w poszukiwaniu wartości wychowawczych w edukacji warto chociażby odwołać się do danych deklaracyjnych, zwłaszcza do wyników z pomiarów obiektywizujących, np. dotyczących innowacyjności Polski w porównaniu z niektórymi krajami europejskimi.¹⁸ Nasuwa się więc ważne pytanie: Czyżby korzystanie z Internetu, przecie nie tylko związane z ustawicznym kształceniem, koreluje w jakimś stopniu z innowacyjnymi nastawieniami mieszkań-

ców danego kraju na polu gospodarczym? Badania wskazują, że pod względem liczby internautów, w porównaniu z liczbą ludności, Polska zajmuje najniższą pozycję rangową na 25 członków UE. Np. 1. Malta (78,1%); 2. Szwecja (74,9%); 3. Holandia; 4. Dania (69,4%); 5. Wlk. Brytania (62,9%); 25. Polska (27,8%). Czy nasza rodzima edukacja, zwłaszcza szkolnictwo wyższe, miało na to wpływ, tym bardziej że nie zawsze kraje z najwyższym współczynnikiem internautów znajdują się w czołówce krajów o innowacyjnej gospodarce? Otóż okazuje się, że Malta góruje w obu rankingach (pierwsza pozycja), ale Szwecja pod względem nastawień innowacyjnych w gospodarce jest dopiero piąta, Holandia szóstą, Dania dziewiątą, Wlk. Brytania siódmą, a Polska dwudziestą piątą. Prawdopodobnie Internet nie tylko jako wysokiej jakości narzędzie pracy intelektualnej sytuuje człowieka na początku XXI wieku wśród osób innowacyjnych, ale nie zawsze „przekłada się” to na samokształcenie, zwłaszcza ukierunkowane na wychowanie dla osobistego i narodowego sukcesu na polu ekonomiczno-gospodarczym. Wynika to stąd, że na ogół państwa UE, przodujące pod względem innowacyjności, charakteryzują się zarazem tym, że znaczący odsetek ich obywateli to entuzjaści oraz osoby z tych grup społecznych, które akceptują prospołeczne postawy wobec innowacji.¹⁹ Nadzieje związane z tym, że społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo wiedzy, czyli każdy człowiek ma do niej pełny dostęp, a jednostka żądna wiedzy może ustawicznie ją wzbogacać, polegają na tym, że jednostka gotowa jest robić z wiedzy użytek dla własnego dobra i dla dobra innych ludzi. Co prawda za istniejący stan innowacyjności w polskiej gospodarce odpowiada nie tylko oświata i szkolnictwo wyższe, tym niemniej należy poszukiwać nowych rozwiązań, jako że, np. wprowadzenie do szkół ponadpodstawowych przedmiotu „przedsiębiorczość”²⁰ to wciąż za mało. Z jednej strony chodzi o konkurencyjność szkół i uczelni wyższych na rynku edukacyjnym w walce o klienta, nie tylko krajowego, ale także zagranicznego, ale również o prestiż naukowy, ujawniający się w rankingach dotyczących odkryć naukowych, grantów naukowo-badawczych oraz uprawnień do nadawania tytułów i stopni naukowych. Z drugiej strony nie mniej ważna jest kondycja finansowo-ekonomiczna danej szkoły wyższej, rozwój kontaktów mię-

dzuczelnianych w obszarze krajowym i międzynarodowym oraz dobrostan władz uczelnianych, nauczycieli akademickich i studentów z tytułu osiągnięć naukowo-dydaktycznych. Wiąże się to w pewnej mierze z migracją wewnętrzną i zewnętrzną, zwłaszcza gdy ujawniają się znamiona marazmu i niedostatków we wszystkich lub tylko niektórych obszarach działalności innowacyjnej, w badaniach naukowych, dydaktyce, także w rywalizacji na innym polu, np. w sporcie, działalności artystycznej itp.

Przykładem innowacyjnych działań uczelni wyższych są m.in. studia internetowe, które muszą się znajdować w sferze ustawicznej ewaluacji edukacyjnej, aby osiągać coraz wyższy poziom jakości kształcenia. Otóż okazuje się, że pod koniec 2004 r. w Polsce studia internetowe prowadziło już kilkanaście uczelni dla około 1,5 tys. osób. Wirtualne studia licencjackie, magisterskie lub podyplomowe prowadzą:

- politechniki (warszawska, koszalińska, gdańska);
- uniwersytety (warszawski, jagielloński, warmińsko-mazurski);
- uczelnie niepubliczne (polsko-japońska – komputerowa w Warszawie, szkoły biznesu w Nowym Sączu, Szczecinie, ekonomiczno-humanistyczna w Bielsku Białej).

Przygotowują się z kolei UMCS w Lublinie i WSH-E w Łodzi. Świadczą one o tym, że telestudia i telepraca to nie tylko wyzwanie mentalno-pofesjonalne, ale również organizacyjno-techniczne i ekonomiczne.²¹ Dlatego można sądzić, że droga do ustawicznego kształcenia została otwarta, choć nadal zachodzi potrzeba jej modernizacji, dobrego zarządzania oraz przyspieszenia tempa przemian, aby ciągle zbliżać się do czołówki krajów Unii Europejskiej, gdzie informatyzacja i ustawiczne kształcenie przekłada się na innowacje i twórczość na polach wynalazków, produkcji, usług i właściwego pełnienia służb publicznych dla wspólnego dobra.

Przypisy

- ¹ G. Bellinger, *Konowledge Managment*, Internet QutSighs 1998, [w:] <http://www.radigx.net~crnblu/musings/kmgmt.htm> [w:] *Społeczeństwo*
- ² Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000
- ³ H. Dordick, G. Wang, *The Information Society*. Newbury Park, CA, and London: Sage, 1993 [w:] T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa-Kraków 1999, s. 289.
- ⁴ Z. Bauman, *W kwestii ponowoczesnej szkoły życia*

- [w:] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000
- ⁵ K. Wenta, *Samokształcenie w społeczeństwie ponowoczesnym* [w:] K. Pająk, A. Zduniak (red.), *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku*, Warszawa-Poznań 2003, s. 17.
 - ⁶ K. Wenta, *Transformacja w diagnozie i ewaluacji pedagogicznej oraz psychologicznej* [w:] K. Wenta, W. Zeidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Szczecin 2003, s. 127–136.
 - ⁷ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1998, s. 53.
K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Szczecin 2000; K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*, Szczecin 2001; K. Wenta (red.), *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej*, Szczecin 2002; K. Wenta, W. Zeidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Szczecin 2003; K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno-psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin 2004; K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Szczecin 2005
 - ⁹ K. Wenta, *Bariery i utrudnienia we wdrażaniu e-Learning i e-Edukacji* [w:] J. Migdalek i B. Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, Kraków 2003
 - ¹⁰ B. Siemieniecki, *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Toruń 2003, s. 31–68.
 - ¹¹ *Strategia rozwoju edukacji* [w:] <http://www.men.waw.pl/oswiata/biezace/ar-2001/atrtg/wprowadz.htm>
 - ¹² K. Wenta, *Bariery*, op. cit.
 - ¹³ K. Wenta, *Diagnoza i ewaluacja a zagrożenia dla reform edukacyjnych* [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Reforma edukacyjna w diagnozie i ewaluacji*, Szczecin 2002, s. 16–18.
 - ¹⁴ *Polska 2025. Długofalowa strategia trwałego i zrównoważonego rozwoju*, MEN, Warszawa 2000
 - ¹⁵ K. Wenta, *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku* [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, s. 139–146.
 - ¹⁶ *Memorandum na temat edukacji przez całe życie*. Dokument roboczy Komisji Wspólnot Europejskich 2001
 - ¹⁷ B. Siemieniecki, *Technologia informacyjna... op. cit.*, s. 32–33.
 - ¹⁸ *European Trend Chart on Innovation* [w:] E. Bandyk, *Ręce zamiast głowy*, Polityka 2006, nr 5 (2540), 4 lutego 2006
 - ¹⁹ K. Wenta, *Internet w ustawicznej edukacji dorosłych* [w:] K. Denek, W. Starościński, K. Zatoń (red.), *Edukacja Jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław 2006
 - ²⁰ K. Wenta, *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku* [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002, s. 139–146.
 - ²¹ D. Brzosek, A. Grabek, *Wirtualny awans*, Newweek 2004, nr 26.

Dobry nauczyciel wie, kiedy i po co przeprowadzać diagnozę wstępną uczniów. Praktyka szkolna, jak zwykle, nie zawsze idzie w parze z wymaganiami stawianymi przez pośrednie i bezpośrednie organy nadzorujące i prowadzące. Terminy „rozliczania się” z planów wynikowych i przeprowadzanych diagnoz nie mają nic wspólnego z wiarygodnym, a więc przemyślanym, opracowaniem działań nauczycieli i uczniów. Pośpiech, jaki towarzyszy rozliczaniu się z dokumentów, nie sprzyja procesowi nauczania-uczenia się. Problem polega na tym, że na przykład plany wynikowe powinny powstawać po analizie przeprowadzonych diagnoz, a nie na odwrót.

Czym bowiem jest diagnoza wstępna? Czy sprawdzeniem (badaniem) opanowania stopnia umiejętności zapisanych w osiągnięciach ucznia na poziomie szkoły, z której uczeń wyszedł, czy też sprawdzeniem stopnia umiejętności w zakresie tego, co uczeń musi osiągnąć? Rozumiem, że uczeń szkoły podstawowej został zdiagnozowany po analizie i ocenie sprawdzianu szóstoklasisty, do którego rozwiązania jest zobligowany. Z kolei uczeń szkoły gimnazjalnej poddany zostaje diagnozie podczas dwóch testów kompetencji: humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego. Niektórzy dydaktycy powiedzieliby, że egzaminy zewnętrzne są swego rodzaju ewaluacją pracy nauczyciela i ucznia. Trudno się z tą koncepcją nie zgodzić, ponieważ sprawdzian szóstoklasisty, test kompetencji czy wreszcie egzamin maturalny rzeczywiście stanowią podsumowanie efektywności procesu nauczania-uczenia się. Problem jednak polega na tym, aby wyraźnie rozgraniczyć, dla kogo egzaminy zewnętrzne mogą stanowić ewaluację, a dla kogo diagnozę. Oczywiście wydaje się udzielenie odpowiedzi na to pytanie. Dla nauczyciela uczącego dotąd, sprawdzian lub test kompetencji są ewaluacją; dla nauczyciela przygotowującego się do pracy z nowym uczniem egzamin zewnętrzny powinien być informacją diagnozującą niektóre umiejętności uczniów.

Ta oczywistość budzi jednak wiele wątpliwości. Organy nadzorujące i prowadzące, a w konsekwencji dyrektorzy szkół, oczekują od nauczycieli konstruowania programów naprawczych właśnie na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych. Z jednej strony znajduję w tym działaniu uzasadnienie, z drugiej dziwi się. Z takiego podejścia wynika

O diagnozach wstępnych refleksyjnie

Mirosława Piaskowska-Majzel

konsultant ds. edukacji kulturalnej,
Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie

Punktem wyjścia do oceny pracy nauczyciela może być przede wszystkim badanie efektywności nauczania-uczenia się w danym zespole klasowym, za którego odpowiedzialna jest cała rada pedagogiczna. Liczy się bowiem refleksja na temat ucznia, którego mamy, a nie tego, którym zajmuje się nauczyciel na kolejnym etapie kształcenia.

bowiem, że egzaminy zewnętrzne stanowią ocenę nie konkretnych zespołów klasowych, ale warsztatu pracy nauczyciela. Konstruowanie programów naprawczych powinno mieć ścisły związek z systematycznym dokonywaniem oceny pracy z zespołami klasowymi, które przygotowujemy do egzaminów zewnętrznych. Tworzenie programów naprawczych na podstawie wyników egzaminu zewnętrznego nie ma nic wspólnego z ich wiarygodnością. Uczniowie, którzy poddani zostali ocenie (egzamin zewnętrzny), kończą swoją edukację w konkretnej placówce. Nie mogą więc stanowić reprezentatywnej grupy, na podstawie której dokonuje się „przeobrażeń” i „przebudowy” pracy nauczyciela.

Punktem wyjścia do oceny pracy nauczyciela może być przede wszystkim badanie efektywności nauczania-uczenia się w danym zespole klasowym, za którego odpowiedzialna jest cała rada pedagogiczna. Liczy się bowiem refleksja na temat ucznia, którego mamy, a nie tego, którym zajmuje się nauczyciel na kolejnym etapie kształcenia. Nie bez powodu w podstawie programowej dla gimnazjum zwraca się uwagę na to, że nauczyciele tych szkół zobligowani są do *wyrównywania poziomu i rozwijania umiejętności wyniesionych ze szkoły podstawowej*. To nauczyciele kolejnego etapu kształcenia odpowiadają za niwelowanie ewentualnych niedociągnięć i braków w umiejęt-

nościach uczniów. Nauczyciel wcześniejszego etapu kształcenia może potraktować – i powinien – wyniki egzaminu zewnętrznego jako inspirację do modyfikacji sposobów nauczania. Z kolei dla uczniów i rodziców egzamin zewnętrzny powinien stanowić refleksję związaną z ewentualnymi brakami i koniecznością ich wyrównania. Jednym słowem: wyniki egzaminów zewnętrznych to nie tylko informacja dla nauczyciela, ale też dla uczniów i ich rodziców. Refleksja wynikająca z analizy wyników wymaga od nauczyciela elastyczności i otwartości, od rodziców i uczniów podobnie. W niewielkim tylko stopniu wpływa ona na konstruowanie programów naprawczych, których głównym podmiotem nie jest uczeń opuszczający szkołę, ale ten, który ciągle w niej jest i na którego rozwój mamy jeszcze wpływ.

Nie możemy więc poprzestać na planowaniu swojej pracy tylko w klasie IV szkoły podstawowej, w klasie I gimnazjum czy liceum, ale musimy mieć świadomość, że planowaniu pracy zarówno nauczyciela, jak i ucznia należy poświęcić każdy dzień, każdą działalność, każde zadanie domowe czy klasowe itp. Programy naprawcze powinny być krótkotrwałe, jeśli mają uwzględniać dobro ucznia, z którym obecnie pracujemy. Nie mogą być wynikiem jedynie egzaminów zewnętrznych. Powinny one stanowić punkt wyjścia do pracy z uczniem, którego nauczyciel powitał pierwszego dnia w swojej

szkole. Oznacza to, że wyniki egzaminu zewnętrznego są diagnozą wstępną osiągnięć ucznia, z którym przyszło nauczycielowi kolejnego etapu kształcenia pracować.

Jakiego rodzaju umiejętności powinny podlegać diagnozie? Jeśli nauczyciel bezkrytycznie zawierzy podstawie programowej wcześniejszego etapu kształcenia, może się okazać, że osiągnięcia ucznia uzna za fakt oczywisty. Wiadomo jednak, że uczeń najczęściej nie jest w stanie sprostać wszystkim wymogom. Zatem nauczyciel powinien przygotować i opracować taką formułę diagnozy, która pozwoli mu dokonać oceny umiejętności ucznia niezbędnych do zadowalającego opanowania umiejętności zapisanych w podstawie programowej na jego poziomie.

Warto zastanowić się nad tym, co powinno podlegać diagnozie? Czy to, co już zostało sprawdzone? Czy to, co za trzy lata będzie sprawdzane? Odpowiedź wydaje mi się jednoznaczna. Diagnoza, jakkolwiek by nie definiować tego pojęcia, służy określeniu stanu faktycznego, by na jego podstawie określić drogę, jaką należy przemierzyć do uzyskania konkretnego celu. Znacznie ważniejsze jest zatem to, co ma być, a nie to, co było. Sprawdzian czy test kompetencji sprawdzają tylko niektóre umiejętności. To fakt. Ale czy nauczyciel, konstruując narzędzie diagnostyczne, dokonał analizy testu z egzaminu zewnętrznego, by na jego podstawie stworzyć własną propozycję materiału diagnozującego z uwzględnieniem umiejętności, które nie zostały poddane sprawdzeniu? Wywiady prowadzone wśród nauczycieli języka polskiego wszystkich etapów kształcenia pozwalają sformułować wnioski, że najczęściej korzystają oni z gotowych, szeroko rozpowszechnianych na rynku księgarskim testów, które sprawdzają rozumienie czytanego tekstu, a czasem jeszcze tworzenie własnego, składają się z nielicznych zadań zamkniętych i dominujących zadań krótkiej odpowiedzi.

Nauczyciele, na przykład języka polskiego, na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej mogą przeprowadzać diagnozę wstępną na podstawie wyboru konkretnego narzędzia opublikowanego w dostępnych wydawnictwach, jeśli dokonają wnikliwej analizy zarówno testu kompetencji, jak i wybranego przez siebie narzędzia. Jeśli okaże się, że wybrany do diagnozy test sprawdza inne umiejętności niż egzamin zewnętrzny, taka diagnoza wydaje się uzasadniona. Wnioski, jakie formułuje

nauczyciel, muszą jednak obejmować wyniki testu kompetencji i testu wykorzystanego podczas diagnozy wstępnej. Dopiero na tej podstawie nauczyciel może konstruować plan działań zarówno dla siebie, jak i dla uczniów.

Warto również przemyśleć przeprowadzenie diagnozy wstępnej z użyciem narzędzi, które wykorzystywane są podczas egzaminu zewnętrznego, do którego nauczyciel ma przygotować swoich uczniów. Można to uczynić w dwojaki sposób: albo zaproponować uczniowi wykonanie zadań na podstawie tekstu, który powinien znać z wcześniejszego etapu kształcenia, albo na podstawie tekstu, którego uczeń nie zna. W takich okolicznościach należy podkreślić, że nie chodzi tutaj o to, by wyniki diagnozy wstępnej stały się podstawą do wpisania w dzienniku oceny, ale by stanowiły punkt wyjścia do sformułowania oceny opisowej, dzięki której uczeń może uzyskać niezbędne informacje dotyczące jego osobistego rozwoju.

Na każdym etapie kształcenia zwraca się uwagę na umiejętności związane z mówieniem, czytaniem i pisanem. Nauczyciele przedmiotów humanistycznych mogą więc pozwolić sobie na przeprowadzenie diagnozy narzędziem najbardziej im znanym – wypracowaniem, które sprawdza wszystkie trzy umiejętności. Taka formuła daje nauczycielowi wiele informacji o uczniu: jaki ma zasób słownictwa, czy potrafi konstruować zdania i czy są one spójne, na jakim poziomie (dosłownym, metaforycznym) odczytuje problemy zawarte w temacie, jaki jest stopień wnikliwego podejścia do problemu, jak postrzega kulturę i swoje w niej miejsce itd.

W zakresie przedmiotów humanistycznych zapisy w podstawie programowej i standardach egzaminacyjnych są w miarę ze sobą skorelowane, co oznacza, że nauczyciele tych przedmiotów (a już na pewno nauczyciele języka polskiego, historii, muzyki, plastyki i wiedzy o kulturze) mogą przeprowadzić jedną wspólną diagnozę wstępną. To samo mogą uczynić nauczyciele przedmiotów ścisłych. Nie widzę powodu, dla którego każdy nauczyciel na własną rękę przeprowadza tak zwaną diagnozę wstępną, skoro za edukację, w tym realizację zadań i celów wpisanych w podstawie programowej, odpowiada zespół pedagogiczny. Sugestia ta jest propozycją, którą zespoły samokształceniowe mogą co najwyżej rozważyć i ewentualnie wdrożyć. Wydaje mi się jed-

nak, że takie podejście do sprawdzenia umiejętności nowych uczniów stwarza szansę na integrowanie pracy nauczycieli różnych przedmiotów w zakresie realizacji treści nauczania i dążenia do wyposażenia uczniów w niezbędne umiejętności. Ma to o tyle znaczenie, że za poprawność ortograficzną i interpunkcyjną ucznia, za rozumienie poleceń i poprawne ich wykonywanie odpowiadają wszyscy nauczyciele. Jednym słowem: za umiejętność czytania – tekstów kultury, zadań matematycznych, fizycznych, biologicznych itd. – ze zrozumieniem odpowiadają wszyscy nauczyciele.

Wiele jest możliwości wyboru narzędzi mających na celu zdiagnozowanie umiejętności nowych uczniów. Problem jednak polega na tym, by znalazł się czas i tak zwane sprzyjające okoliczności, które pozwolą w rzetelny i wnikliwy sposób te narzędzia opracować i wdrożyć. Jeśli nauczyciel jest świadomy drogi, jaką musi przemierzyć ze swoimi uczniami, to znaczy, że zna rzeczywiste umiejętności uczniów. Rozumiem więc, że taki nauczyciel:

- współpracuje z innymi nauczycielami – przekazuje informacje o uczniach, o ich brakach, które trzeba zniwelować;
- uwzględnia w procesie nauczania-uczenia się swoją niewiedzę na temat uczniów;
- przygotowuje systematycznie narzędzia diagnostyczne i ewaluacyjne;
- ocenia na bieżąco swoje metody pracy i efekty uczniów;
- nie traci czujności.

Przed wszystkim jednak czuje się w pełni odpowiedzialny za proces intelektualnego i emocjonalnego rozwoju ucznia. Nie może więc traktować swoich działań indywidualnie, ale musi podejść do dialogu z uczniami, rodzicami i innymi członkami rady pedagogicznej, by wspierać rozwój ucznia, a nie zaszkodzić mu. Indywidualizacja działań nauczycielskich utrudnia pracę wszystkim podmiotom. Umiejętność zespołowego określenia etapu drogi, na jakim znajduje się nasz uczeń, daje gwarancję, że wspólne działania doprowadzą do pożądanego efektów. Diagnoza wstępna ma więc niebagatelne znaczenie. Nie może jednak pozostać bez echa. Nie wystarczy bowiem o wynikach diagnozy poinformować swoich kolegów na spotkaniu rady pedagogicznej. Każdemu nauczycielowi trzeba wręczyć wnioski i jeszcze znaleźć czas, by te wnioski przedyskutować i wspólnie wyznaczyć sobie zadania. ■

Diagnoza logopedyczna

Henryka Dobroczyńska

Zespół Szkół Specjalnych im. J. Tuwima w Stargardzie Szczecińskim

Przedmiotem zainteresowania logopedii jest diagnoza i terapia wad wymowy oraz zapobieganie ich powstawaniu. Prawidłowo postawiona diagnoza stanowi podstawę do opracowania indywidualnego, odpowiedniego dla każdego dziecka programu terapii logopedycznej, dostosowanego do jego możliwości psychofizycznych.

W Zespole Szkół Specjalnych w Stargardzie Szczecińskim badania logopedyczne są przeprowadzane na początku roku szkolnego. Uczniowie są na nie typowani na podstawie wstępnej obserwacji zachowań komunikacyjnych prowadzonej przez nauczyciela, na podstawie orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub na prośbę rodzica. Jeżeli uczeń uczęszcza na zajęcia kolejny rok szkolny, wówczas przeprowadza się badanie logopedyczne kontrolne, podczas którego sprawdza się, jakie postępy dziecko poczyniło przez ostatni rok szkolny oraz wyznacza kierunki dalszej pracy.

Istotne znaczenie dla wyników badania logopedycznego ma nawiązanie pozytywnego kontaktu logopedy z badanym dzieckiem i pozyskanie jego zaufania. Z tego względu badanie mowy rozpoczyna się od swobodnej rozmowy z dzieckiem na bliskie mu tematy, dotyczące jego środowiska domowego, szkolnego, jego zainteresowań, ostatnio obejrzanego filmu itp. Można też wykorzystać obrazek, na temat którego dziecko swobodnie się wypowiada. Już na tym etapie można się zorientować, czy uczeń mówi prawidłowo, czy też występuje u niego zaburzenie mowy. Następnie przechodzi się do badania szczegółowego, które powinno uwzględniać:

1. Wywiad z rodzicami bądź opiekunami dziecka

Pozwala on uzyskać informacje na temat rozwoju ogólnego dziecka, jego rozwoju mowy oraz środowiska domowego. Pytania kierowane do rodziców powinny dotyczyć ważnych aspektów rozwoju mowy: pojawienia się gaworzenia, pierwszych wyrazów, zdań, typowych błędów językowych, jaskrawych wad wymowy. Rozmowa z rodzicami daje również możliwość oceny, czy dziecko ma prawidłowe wzorce językowe w środowisku domowym.

2. Badanie rozumienia

Sprawdza rozumienie znaczenia wyrazów, zdań, form fleksyjnych, form wyrażających stosunki przestrzenne, rozumienie treści opowiadania itp. Badanie to ma duże znaczenie w przypadku dzieci głębiej upośledzonych umysłowo, które nie

posługują się mową werbalną bądź posługują się nią w sposób ograniczony.

3. Badanie mówienia

Sprawdza się głównie do badania artykulacji za pomocą kwestionariusza obrazkowego. Pozwala stwierdzić, które głoski dziecko wymawia nieprawidłowo i w jakich pozycjach – w nagłosie, śródgłosie czy wygłosie wyrazów. Logopedzi często korzystają z gotowych kwestionariuszy obrazkowych lub konstruują je samodzielnie, wykorzystując własny materiał obrazkowy. Ja korzystam z kwestionariusza do badania mowy, opracowanego przez G. Billewicz i B. Zioło. Składa się on z obrazków, których nazwy zawierają samogłoski i spółgłoski w trzech pozycjach. Głoski te ułożone są w kolejności pojawiania się w rozwoju mowy dziecka.

4. Badanie słuchu fonematycznego

Polega na badaniu powtarzania samogłosek i spółgłosek, powtarzania i różnicowania głosek i wyrazów opozycyjnych, analizy i syntezy słuchowej oraz wyróżniania głosek w wyrazach w nagłosie, w wygłosie i w śródgłosie.

5. Badanie budowy i motoryki narządów artykulacyjnych

Sprawdza zarówno sprawność artykulatorów (języka, warg, zuchwy, podniebienia twardego), jak i budowę anatomiczną (grubość i wielkość języka, stan wędzidełka podjęzykowego, podniebienia twardego, zgryzu, stan jamy nosowej). Dziecko naśladuje ruchy narządów artykulacyjnych wykonywane przez logopedę przed lustrem. Podczas oceny sprawności języka zwracamy uwagę na precyzyjność i celowość wykonywanych ruchów.

6. Badanie czytania i pisania

W zakresie umiejętności czytania badana jest znajomość liter, analiza i synteza wzrokowa, technika czytania, rozumienie czytanego tekstu. Przy badaniu pisania brana jest pod uwagę umiejętność zapisywania liter, forma graficzna pisma oraz tempo pisania.

7. Badanie innych elementów procesu mowy

Oceniane jest tempo mowy (normalne, szybkie, zwolnione), oddech (krótki, prze-

rywany, prawidłowy), głos (cichy, głośny, nosowy); słuch jest badany orientacyjnie (normalny, osłabiony).

Po wykonaniu szczegółowego badania jesteśmy zorientowani, czy należy wykonać badania uzupełniające w celu ustalenia przyczyny lub przyczyn powodujących zaburzoną artykulację. Do badań tych zalicza się:

- badanie audiologiczne,
- badanie laryngologiczne,
- badanie ortodontyczne,
- badanie psychologiczne,
- badanie foniatryczne,
- badanie neurologiczne.

Wyniki wszystkich badań nanoszone są na kartę badania mowy, na której sporządza się diagnozę logopedyczną. Karta znajduje się w dokumentacji logopedycznej.

Postawiona przez logopedę diagnoza pozwala wytypować grupę uczniów na zajęcia logopedyczne oraz opracować indywidualne programy logoterapeutyczne, które ukierunkowują przebieg rewalidacji. W mojej szkole uczniowie mogą korzystać z ćwiczeń raz lub dwa razy w tygodniu w czasie zajęć indywidualnych. Na zajęcia uczęszczają wszystkie dzieci wymagające pomocy logopedycznej, zarówno ze szkoły podstawowej, jak i z gimnazjum. Wiek dziecka nie jest czynnikiem ograniczającym dostęp do logoterapii.

Niezwykle ważna jest współpraca logopedy z psychologiem i pedagogiem szkolnym, zarówno przy ustalaniu diagnozy, jak i w późniejszej terapii.

Należy pamiętać o tym, że diagnoza logopedyczna nie stanowi aktu jednorazowego. Kształtuje się ona przez wielokrotny, dłuższy kontakt z dzieckiem w trakcie prowadzonej terapii.

Bibliografia:

- A. Balejko, *Jak usuwać wady mowy*, Białystok 1993
 G. Billewicz, B. Zioło, *Kwestionariusz badania mowy*, IMPULS, Kraków 2006
 J.E. Nowak, *Wybrane problemy logopedyczne*, WSP, Bydgoszcz, 1993
 E. Skorek, *Oblicza wad wymowy*, Żak, Warszawa 2001
 I. Styczek, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1980
 J. Tomczak, R. Ziętara, *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*, Impuls Kraków 2006

Perspektywy diagnostyki edukacyjnej

Ewa Wika

konsultant ds. diagnoz pedagogicznych,
Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie

Diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych uczniów jest niezwykle ważnym elementem pracy nauczyciela, a ze względu na psychologiczne uwarunkowania oraz swoją wagę społeczną – jednym z najtrudniejszych. Stanowi ono początek zmian, wymaga identyfikowania mocnych i słabych stron każdego dziecka.

Diagnostyka edukacyjna, będąc metodologią diagnozy edukacyjnej, w praktyce dokonuje opisu i wyjaśnienia sytuacji dydaktyczno-wychowawczej uczniów oraz zmian, jakie w nich zachodzą pod wpływem działania edukacyjnego. Diagnostyka edukacyjna może obejmować wszystkie składniki systemu edukacyjnego:

- uzdolnienia, zainteresowania, aspiracje, wiadomości, umiejętności młodzieży, a także właściwości wcześniejszych systemów dydaktycznych, jakie poznali uczniowie;
- czynności uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły, które zmierzają do osiągnięcia celów kształcenia;
- osiągnięcia metodyczno-organizacyjne nauczycieli i szkoły;
- indywidualne, środowiskowe i szkolne konteksty systemu edukacyjnego.

Po latach systematycznego, lecz powolnego rozwoju diagnostyki edukacyjnej trwa „okres przyspieszenia”. Jego główne przejawy to upowszechnienie się takich procedur, jak:

- operacjonalizacja celów kształcenia,
- pogłębiona analiza treści nauczania,
- analiza narzędzi pomiaru,
- ocenianie kryterialne,
- standaryzacja narzędzi,
- stosowanie skal standardowych,
- planowanie wyników nauczania,
- projektowanie edukacyjnej wartości dodanej,
- pojawienie się przedmiotu „diagnostyka edukacyjna” na wyższych uczelniach,
- utworzenie Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

Diagnozowanie osiągnięć edukacyj-

nych uczniów jest niezwykle ważnym elementem pracy nauczyciela, a ze względu na psychologiczne uwarunkowania oraz swoją wagę społeczną – jednym z najtrudniejszych. Stanowi ono początek zmian, wymaga identyfikowania mocnych i słabych stron każdego dziecka. Idealnie byłoby, gdyby wszyscy nauczyciele umieli wytwarzać narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktycznych, interpretować uzyskane za ich pomocą wyniki, budować trafne, oparte na pomiarze dydaktycznym procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych.

Cele diagnozowania są tylko i jednocześnie aż dwa:

- 1) dostarczanie uczniom, ich opiekunom oraz nam (nauczycielom) informacji wyjaśniającej przebieg i wyniki uczenia się,
- 2) podnoszenie trafności oceniania szkolnego.

Informacją o wyniku kształcenia jest ocena szkolna z komentarzem. Dotyczy on zwykle warunków uczenia się, sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz jego poprawnej interpretacji, a także sposobu jej wykorzystania w toku dalszego uczenia się.

Aby zapewnić zebranie rzetelnych informacji o rozwoju dziecka, należy zadbać, by ich dobór był celowy i uzasadniony. Dbałość o metodę warunkuje poprawność wniosków z diagnozy.

W diagnostyce bardzo ważną rolę pełni pomiar dydaktyczny, będący przyporządkowaniem uczniom symboli w taki sposób, by relacje między tymi symbola-

mi odpowiadały relacjom między uczniami ze względu na określone osiągnięcia. Należy go rozumieć jako zbiór następujących procedur:

- analiza treści nauczania, głównie celów nauczania i wymagań programowych,
- konstrukcja narzędzi pomiarowych,
- standaryzacja narzędzi,
- analiza wyników.

Wyróżnia się dwie strategie pomiaru dydaktycznego:

- 1) podejście analityczne, które charakteryzuje duża liczba prostych reprezentatywnych zadań oraz indywidualna diagnoza;
- 2) podejście holistyczne, z małą liczbą swoistych złożonych zadań oraz stosowanie standardów systemowych.

Na ogół duża liczba prostych, ale starannie dobranych, zadań lepiej reprezentuje wybrany zakres treści nauczania niż mniejsza liczba zadań kompleksowych.

Teoria pomiaru dydaktycznego może być wykorzystana do projektowania, kontrolowania, analizowania wszystkich rodzajów sprawdzania osiągnięć uczniów: pisemnych, ustnych, praktycznych, odbywających się w toku lekcji oraz podczas egzaminów. Niemniej zawsze charakteryzuje go:

- bezstronność,
- dokładność,
- rzetelność,
- trafność,
- obiektywizm.

Wymienione właściwości tworzą hierarchię, w której najważniejszy jest obiektywizm.

Najpełniej funkcje diagnostyczne nauczyciela manifestują się w ocenianiu osiągnięć uczniów. Formulowanie opinii dotyczących osiągnięć edukacyjnych uczniów to kolejne wielkie wyzwanie dla nauczycieli, albowiem komentarz do oceny nadaje lub odbiera sens ocenianiu szkolnemu. Profesor Bolesław Niemierko i coraz więcej nauczycieli praktyków postrzegają sposób przedstawiania i komunikowania wyników jako bardzo ważną kompetencję nauczycielską. Wraz z ocenianiem zewnętrznym do praktyki szkolnej wkroczyła skala staninowa upowszechniana przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Dzięki niej uczeń nie tylko zna swoje wyniki, ale także może sprawdzić, czy są one wyższe od średnich krajowych, okręgowych, gminnych, oraz określić, ilu uczniów uzyskało wyniki wyższe, ilu niższe, skala ta pokazuje bowiem kolejność wyniku ucznia w ogólnej puli wyników.

Niewątpliwą zaletą skali staninowej jest możliwość porównania wyników uczniów uzyskanych w różnych latach oraz szacowanie wyniku niezależnie od ogólnej liczby punktów możliwych do uzyskania przez ucznia.

Etyka oceniania stała się na tyle ważna, że uznana została za motyw przewodni ostatniej ogólnopolskiej konferencji diagnostycznej.

W diagnozowaniu osiągnięć równie ważne jak ich aktualny stan, a może nawet ważniejsze, jest rozpoznawanie postępu osiągnięć uczniów; stąd pojęcie *edukacyjna wartość dodana* (EWD), która jest miarą postępów uczniów poczynionych w określonym okresie badawczym. Wartość dodaną szkoły można zdefiniować jako przeciętną wzrostu umiejętności i wiedzy uczniów do niej uczęszczających w danym okresie. Techniczna definicja edukacyjnej wartości dodanej szkoły może przybrać następującą postać: przeciętna dla danej szkoły różnica między wynikami rzeczywistymi a oczekiwanymi jej uczniów. Do obliczenia EWD niezbędne są dane o uczniu (wynik na sprawdzianie, płeć ucznia, czy na sprawdzianie korzystał z dostosowań dla dyslektyków, wynik na egzaminie gimnazjalnym GGH i GMP, czy korzystał z dostosowań dla dyslektyków na egzaminie gimnazjalnym) oraz dane o współczynniku regresji wyniku sprawdzianu na egzaminie gimnazjalnym w danym roku (przygotowane przez CKE).

Czy EWD to dobra miara wyników kształcenia? Zapewne dobrą miarą jakości kształcenia jest ocena postępów poczynionych przez uczniów, uwzględnia bowiem ich potencjał edukacyjny na progu danej szkoły. Ponadto stosowanie EWD jako jednej z miar jakości kształcenia ma szansę uwolnić ocenę pracy szkoły od czynników, na które nie ma ona wpływu. Pominięcie wyników surowych jako miary jakości nauczania oraz łagodzenie skutków konkurencji między szkołami to również korzyści stosowania edukacyjnej wartości dodanej.

Bibliografia

B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999

D. Sołtys, M.K. Szmigiel, *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”, Kraków 1997

Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych. XI Krajowa Konferencja z cyklu Diagnostyka Edukacyjna – Gdańsk, 26–28 września 2005 r., Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego 2005

Prowadzenie badań w szkołach i placówkach

zgodnie z rozporządzeniem

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2006 r.

Mirosław Krężel

konsultant ds. wspierania wewnętrznych systemów zarządzania jakością,
Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie

Planowane badania powinny służyć – zgodnie z zasadą użyteczności rozwiązywaniu określonych, różnych dla poszczególnych szkół i placówek, problemów. Przy czym należy pamiętać, że projektowane badania mogą mieć charakter diagnostyczny (...) lub ewaluacyjny (...).

Realizowane w placówkach oświatowych „wewnętrzne mierzenie jakości” powinno przybrać – w świetle nowego rozporządzenia o nadzorze – nowy kształt. Zgodnie z §3. tego rozporządzenia *nadzór pedagogiczny jest realizowany (...) w szczególności przez działalność diagnostyczno-oceniającą i wspomagającą pracę szkół i placówek. Przy czym działalność diagnostyczno-oceniająca obejmuje w szczególności:*

- 1) *systematyczne kontrolowanie przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;*
- 2) *diagnozowanie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i placówek;*
- 3) *ocenianie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół i placówek, w całości lub w wybranych zakresach, w szczególności określonych w art. 33 ust. 2 ustawy;*
- 4) *gromadzenie informacji o pracy nadzorowanych nauczycieli i dyrektorów szkół i placówek, niezbędnych do dokonywania oceny ich pracy (§3. pkt 1.).*

Z kolei formami działalności diagnostyczno-oceniającej są *hospitacje, wizytacje oraz badania wybranych zakresów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek (§3. pkt 2. rozporządzenia).*

A zatem dyrektor szkoły i wyznaczeni przez niego nauczyciele (np. członkowie różnego rodzaju zespołów zadaniowych), zbierając informacje dotyczące sytuacji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w placówce, niekoniecznie muszą w niej prowadzić „badania”. Pozyskiwanie niezbędnych do realizacji działań edukacyjnych informacji może się odbywać np. poprzez „gromadzenie informacji o pracy nauczycieli” w oparciu o prowadzone przez dyrektora hospitacje zajęć. Także nie każda rozmowa nauczyciela z uczniem czy rodzicem na korytarzu szkolnym lub obserwacja zachowania uczniów na lekcji, dostarczające nauczycielowi cennych, wykorzystywanych w bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej informacji, powinny być nazywane „badaniem”.

Czym zatem jest badanie? Przywołane wcześniej rozporządzenie nie definiuje tego pojęcia. Natomiast wg „Słownika języka polskiego” badać – *to dokładnie, gruntownie poznawać coś za pomocą analizy naukowej. Badać według jakiejś, czyjejś metody.*¹

W metodologii badań pedagogicznych wyraźnie odróżnia się *poznawanie naukowe od poznania potocznego.*²

Wielokrotnie polemizowałem z tą częścią przedstawicieli koncepcji wewnętrzznego mierzenia jakości pracy szkoły (placówki), którzy próbowali przekonać środowisko oświatowe do przyjęcia tezy, że

prowadzone w szkołach i placówkach rozpoznanie (diagnozowanie) sytuacji dydaktyczno-wychowawczej oraz badanie efektów kształcenia i wychowania (ewaluacja) nie muszą być poddane rygorom poznania naukowego. Mogą stanowić swoisty „ogład” funkcjonowania szkoły, trochę intuicyjny, trochę oparty o własne doświadczenie i dość swobodne czerpanie z metodologii badań społecznych (w tym pedagogicznych).

Przyjęcie tego rodzaju koncepcji prowadzenia badań, jak i bardzo szerokie obecnie definiowanie „badania” rozumianego jako wszelkie „poznanie” lub nawet „gromadzenie informacji” jest błędne. Prowadzi bowiem do powstania sytuacji, w której realizowane w szkołach i placówkach badania, ze względu na popełnianie błędów w ich projektowaniu i realizacji, nie dostarczają nauczycielom rzetelnych i wiarygodnych informacji mogących służyć planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej i ocenie jej skuteczności.

W ramach prowadzonego dotychczas wewnętrznego mierzenia jakości gromadzono przecież wielkie ilości informacji dotyczących niejednokrotnie większości funkcjonujących w szkole (placówce) obszarów jej pracy. Ze względu jednak na to, że badania te były realizowane często niezgodnie z zasadami prowadzenia badań pedagogicznych (brak problemów badawczych, niewłaściwy dobór próby badawczej, wadliwie opracowane narzędzia, błędy w realizacji badań i opracowaniu wyników), a do tego wykonywano je z reguły przy wykorzystaniu techniki ankiety audytoryjnej, zebrane opinie lub deklaracje (o wątpliwym stopniu wiarygodności) nie nadawały się do wykorzystywania w pracy z uczniami (wychowankami).

Na czym polega zatem różnica pomiędzy *poznaniem naukowym* a *poznaniem potocznym*? T. Pilch i T. Bauman w pracy „Zasady badań pedagogicznych” piszą, że *poznanie naukowe* jest usystematyzowane, tzn. podejmowane czynności powinny być zgodne z określoną procedurą prowadzenia badań. Jest obiektywne, tzn. winno być realizowane w oparciu o uznane sposoby i odpowiednio opracowane narzędzia poznania. Wynik badań nie może być więc zależny od nastawienia badacza ani żadnego oficjalnego czynnika. Jest sprawdzalne, tzn. może być powtarzalne i przy zachowaniu określonych warunków powinno dać porównywalne wyniki. Jest użyteczne, tzn. powinno być przydatne do wyjaśnienia określonego zjawiska, roz-

wiązania konkretnej trudności, naprawienia fragmentu rzeczywistości. Jest twórcze lub destruktywne wobec zbioru twierdzeń tworzących teorię danej nauki, którą może utwierdzać i rozwijać bądź podważać i negować.

Natomiast *poznanie potoczne* jest nieuporządkowane, subiektywne, nieweryfikowalne, o ograniczonej użyteczności, nie tworzy niesprzecznych struktur poznania i objaśniania rzeczywistości.³

Przystępując do planowania w szkole (placówce) nowych badań wynikających z planu nadzoru na rok szkolony 2007/2008, należy zatem zwrócić uwagę na to, czy projektowane badania posiadają wyraźnie określone cele, zarówno poznawcze (jakie informacje i z jakich źródeł zamierzamy pozyskać), jak i praktyczne. Obecne rozporządzenie nie narzuca dyrektorom konieczności prowadzenia badań w wyznaczonych przez ministra czy kuratora obszarach (jak było do tej pory). Planowane badania powinny więc służyć – zgodnie z zasadą użyteczności – rozwiązywaniu określonych, różnych dla poszczególnych szkół i placówek, problemów. Przy czym należy pamiętać, że projektowane badania mogą mieć charakter diagnostyczny (rozpoznanie sytuacji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole czy placówce) lub ewaluacyjny (badanie efektów podejmowanych działań dydaktycznych i wychowawczych).

Następny krok w konceptualizacji badań to przyjęcie i bezwzględne przestrzeganie etapów postępowania badawczego. Na przykład dość częstym mankamentem realizowanych badań w ramach wewnętrznego mierzenia jakości było pominięcie etapu formułowania problemów badawczych lub też ich „rozwiązywanie” np. przez uczniów. Jeśli bowiem sformułowano problem: „Jakie środki narkotyczne stosują uczniowie szkoły?”, a uzyskane od uczniów w badaniach ankietowych deklaracje wskazywały, że nie stosują oni żadnych środków, formułowano wniosek: „W szkole nie występuje zjawisko narkotyzowania się uczniów”.

Taki dość częsty sposób „rozwiązywania problemu badawczego” nie ma nic wspólnego z poznaniem naukowym.

Kolejny, dość powszechnie pojawiający się w szkołach i placówkach, błąd w projektowaniu badań polegał na wadliwym wyborze (a czasem wręcz braku tego rodzaju wyboru) metody badawczej. Czasem przygotowanie badań rozpoczynano nawet od konstruowania narzędzia ba-

dawczego (zazwyczaj kwestionariusza ankiety) lub „pozyskiwano” takie narzędzie z różnego rodzaju opracowań lub diagnoz prowadzonych w innych placówkach. W efekcie zbierano informacje tylko częściowo przydatne do rozwiązania konkretnych problemów szkoły (placówki) lub informacje całkowicie nieprzydatne w prowadzonej przez nią działalności.

Niejednokrotnie do rozstrzygnięcia określonego problemu badawczego przyjmowano też niewłaściwą technikę badawczą. Wybór stosowanych w diagnozach i badaniach ewaluacyjnych technik powinien bowiem wynikać zarówno z celów i problemów badawczych, jak i przyjętej metody badań. Niestety, zdecydowana większość autorów wykonywanych w szkołach i placówkach diagnoz albo nie posiadała tego rodzaju wiedzy i pomijała ten kluczowy dla konceptualizacji badań etap postępowania badawczego, albo też w dość przypadkowy sposób wybierała metodę i technikę badawczą. Stąd też w prowadzonym wewnętrznym mierzeniu jakości dominował sondaż diagnostyczny, realizowany poprzez badania ankietowe.

Funkcjonowały zatem tysiące „instytutów badawczych” (szkół i placówek) zbierających różnego rodzaju opinie, często zresztą w sposób niezgodny z metodologią badań pedagogicznych. Nie przestrzegano bowiem kluczowej dla tej metody zasady reprezentatywności próby badawczej, co jest warunkiem koniecznym otrzymania wiarygodnych informacji od respondentów. W przeciwnym wypadku uzyskane dane są bezwartościowe lub nawet wprowadzają w błąd badacza określonych zjawisk.

Pozyskane opinie niekoniecznie nadawały się też do rozwiązywania problemów uczniów. Nauczycielom bowiem bardziej przydatna byłaby wiedza dotycząca np. przejawianych przez konkretnych uczniów zachowań, ich istoty, natężenia, warunkowań, znaczenia i tendencji rozwojowych niż opinie wszystkich uczniów szkoły na temat tego zjawiska. Zamiast więc stosować optymalne w pracy nauczycieli metody badawcze, takie jak np. metoda indywidualnych przypadków czy metoda biograficzna, sięgano po metodę najmniej przydatną – czyli sondaż diagnostyczny.

Przypisy:

¹ Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, s. 110.

² Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 17.

³ Tamże, s. 17.

Pogotowie Opiekuńcze jest wielofunkcyjną, specjalistyczną placówką opiekuńczo-wychowawczą. Realizuje zadania przewidziane dla placówki interwencyjnej oraz specjalistycznej terapeutycznej placówki wsparcia dziennego. Sporządza się tu kompletną diagnozę sytuacji dziecka i jego rodziny, stanowiącą podstawę do opracowania planu działań zmierzających do wyjścia rodziny z kryzysu i w konsekwencji do udanego powrotu dziecka do domu.

Wychowankami Pogotowia Opiekuńczego są dzieci i młodzież wymagająca wieloaspektowej pomocy, zarówno w zakresie opieki, jak i wychowania oraz terapii. Są to dzieci, którym sytuacja życiowa uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym. Niejednokrotnie charakteryzują je zachowania opozycyjno-buntownicze, niedostosowanie społeczne, zaburzenia w zachowaniu uwarunkowane nierzadko uszkodzeniem centralnego układu nerwowego, nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia psychiczne, nieprawidłowa socjalizacja, agresja, fobia lub niechęć szkolna oraz obniżone możliwości uczenia się. Są to dzieci i młodzież mające z różnych powodów problemy w odnalezieniu się i prawidłowym funkcjonowaniu w szkołach masowych, dodatkowo obciążone problemami, z którymi boryka się ich rodzina (uzależnienia, choroby, problemy socjalne, konflikty z prawem itp.).

W Pogotowiu Opiekuńczym funkcjonują interwencyjne grupy całodobowe, socjoterapeutyczne grupy wsparcia dziennego, hostel oraz dwie szkoły: podstawowa i gimnazjum. Podstawą do przyjęcia wychowanka do Pogotowia Opiekuńczego jest przede wszystkim postanowienie sądu, orzekające umieszczenie dziecka w placówce. Bez postanowienia sądu oraz na wniosek rodziców czy też samego dziecka przyjmowane są wszystkie dzieci poniżej 13. roku życia, których sytuacja wymaga natychmiastowego zapewnienia im opieki. Są to dzieci doprowadzane głównie przez policję, pedagogów szkolnych, kuratorów oraz inne osoby stwierdzające porzucenie dziecka, zagrożenie jego życia lub zdrowia.

Pogotowie Opiekuńcze zapewnia swoim wychowankom całodobową doraźną opiekę na czas trwania sytuacji kryzysowej, dostęp do kształcenia dostosowanego do wieku i możliwości rozwojowych oraz opiekę i wychowanie do czasu powrotu do rodziny naturalnej lub umieszczenia w rodzinie adopcyjnej, zastępczej czy też

Poznać, by pomóc

Małgorzata Kacperska

Pogotowie Opiekuńcze w Szczecinie

Specyfika naszych wychowanków – wieloaspektowość problemów, jakimi są obarczeni, oraz uwarunkowania życiowe, z powodu których zostali umieszczeni w naszej placówce – wymaga od wychowawców prowadzenia wzmoczonej pracy pedagogicznej, wychowawczej, terapeutycznej, edukacyjnej oraz opiekuńczej, która może przynieść pozytywne efekty tylko wtedy, gdy opiera się na trafnie postawionej diagnozie rodziny i dziecka. Jest to klucz do podejmowania prawidłowych działań pozwalających na udzielenie dziecku i jego rodzinie profesjonalnej pomocy, zgodnie z ich potrzebami. Prowadzona w Pogotowiu Opiekuńczym diagnoza jest procesem ciągłym, na który składa się szereg działań podejmowanych przez wiele osób na każdym szczeblu organizacyjnym. W procesie tym można wyodrębnić: diagnozę wstępną oraz diagnozę właściwą.

placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego lub socjalizacyjnego.

Specyfika naszych wychowanków – wieloaspektowość problemów, jakimi są obarczeni, oraz uwarunkowania życiowe, z powodu których zostali umieszczeni w naszej placówce – wymaga od wychowawców prowadzenia wzmoczonej pracy pedagogicznej, wychowawczej, terapeutycznej, edukacyjnej oraz opiekuńczej, która może przynieść pozytywne efekty tylko wtedy, gdy opiera się na trafnie postawionej diagnozie rodziny i dziecka. Jest to klucz do podejmowania prawidłowych działań pozwalających na udzielenie dziecku i jego rodzinie profesjonalnej pomocy, zgodnie z ich potrzebami.

Prowadzona w Pogotowiu Opiekuńczym diagnoza jest procesem ciągłym, na który składa się szereg działań podejmowanych przez wiele osób na każdym szczeblu organizacyjnym. W procesie tym można wyodrębnić: diagnozę wstępną oraz diagnozę właściwą.

Diagnoza wstępna jest przeprowadzana w momencie przyjęcia dziecka do placówki. Jej celem jest zdobycie w możliwie najkrótszym czasie jak najwięcej informacji o sytuacji życiowej dziecka i jego ro-

dziny. Dokonuje się jej poprzez obserwację dziecka, rozmowę z nim i opiekunem (o ile jest obecny w trakcie przyjęcia), zapoznanie się z dokumentacją prawną (postanowienie sądowe, ewentualnie wniosek o wydanie postanowienia), dokumentacją policyjną (notatka z zatrzymania), a także uzyskanie od osób dowożących dziecko informacji uzasadniających konieczność przyjęcia go do pogotowia. Diagnoza ta ograniczona jest czasem, bowiem w procesie przyjmowania nowego wychowanka do placówki priorytetem jest zminimalizowanie jego traumatycznych przeżyć spowodowanych znalezieniem się w nowym, zupełnie obcym miejscu. W tym szczególnym momencie ważne więc jest wyciszenie emocji dziecka i w miarę możliwości bezstresowe wprowadzenie go do nowego środowiska.

Podstawę pracy stanowi diagnoza właściwa, przeprowadzana i traktowana jako proces ciągły, trwający przez cały okres pobytu dziecka w placówce. Są to działania podejmowane w celu zweryfikowania i uzupełnienia diagnozy wstępnej. Wnikliwie rozpoznawana jest sytuacja rodziny, jej potrzeby i możliwości, relacje wewnątrzrodzinne, stan rozwoju

psychofizycznego dzieci, stopień zaspokojenia ich potrzeb oraz obszary wymagające korekty. Określany jest stopień możliwości wpłynięcia na poprawę zastanego stanu rzeczy oraz gotowość wszystkich członków rodziny do zmiany. Diagnoza ta prowadzona jest przez pedagoga, psychologa, terapeutę, wychowawców, pedagoga szkolnego, pracownika socjalnego, pielęgniarkę oraz lekarza rodzinnego i lekarza psychiatrę, a także, w razie konieczności, przez innych lekarzy specjalistów, jak również specjalistów z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

W ramach diagnozy prowadzonej przez pedagoga mieszczą się: poznanie sytuacji prawnej dziecka oraz członków jego rodziny, analiza postępowania sądowego (udział w sprawach sądowych, kompletowanie i korzystanie z informacji uzyskanych w sądzie), ocena sytuacji życiowej rodziny i więzi emocjonalnych pomiędzy jej członkami. Pedagog bada też funkcjonowanie rodziny w różnych środowiskach (sąsiedztwo, szkoła, kościół) i zbiera informacje od wszystkich instytucji i osób, które kiedykolwiek wcześniej pomagały lub miały styczność z rodziną. Diagnoza ta wymaga nie tylko analizowania zastanego stanu, lecz jest procesem ciągłego poznawania i oceniania zmian, jakie zachodzą w tych obszarach, zarówno zaplanowanych, jak i nieprzewidywanych.

Diagnoza psychologiczna opiera się na informacjach uzyskanych na podstawie wywiadu psychologicznego z dzieckiem i rodziną, prowadzonej obserwacji oraz badaniach psychologicznych (ocena poziomu sprawności intelektualnej, osobowości, dojrzałości społecznej i emocjonalnej, poznanie deficytów w zakresie funkcjonowania analizatorów – słuchowego i wzrokowego). Ma ona na celu określenie zakresu i sposobu udzielenia niezbędnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej rodzinie i dziecku.

Diagnoza prowadzona przez terapeutę ma na celu rozpoznanie mocnych stron, potrzeb i problemów dziecka: ze sobą, w relacjach z rówieśnikami i kontaktach z dorosłymi. Zmierza do ustalenia rodzaju niezbędnej terapii. Opiera się na bezpośrednim kontakcie z dzieckiem (indywidualnym lub grupowym), pozwalającym na poznanie zaburzonych obszarów funkcjonowania, a co za tym idzie – określeniu działań dostosowanych indywidualnie do potrzeb dziecka.

Diagnoza wychowawcza to pozyskiwanie podstawowych informacji o dziecku

w obszarach: funkcjonowania społecznego w placówce i poza nią, rozwoju społecznego, umiejętności samoobsługowych i przygotowania do samodzielności, potrzeb materialnych, rozpoznania specyficznych potrzeb i zainteresowań dziecka, nauki i zdrowia. Informacje te wychowawca pozyskuje, prowadząc systematyczną obserwację dziecka, oraz poprzez rozmowy z dzieckiem i jego rodzicami (opiekunami prawnymi). Na tej podstawie wychowawca opracowuje Indywidualny plan pracy z dzieckiem i rodziną, pozwalający na podejmowanie działań zmierzających do uzyskania wyznaczonych celów zgodnie z potrzebami dziecka.

Diagnoza prowadzona przez pedagoga szkolnego to działania mające na celu rozpoznanie sytuacji szkolnej dziecka (uzdolnienia, problemy, zaległości, efekty uczenia się, frekwencja), jak również stwierdzenie konieczności przeprowadzania badań specjalistycznych w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. W diagnozie tej wykorzystywane są materiały uzyskane w trakcie diagnozy wstępnej, opinie pedagogiczne ze szkół macierzystych, oceny semestralne i cząstkowe oraz opisy efektów indywidualnej pracy z uczniem sporządzane przez nauczycieli ze szkół przy pogotowiu.

Diagnoza socjalna ma na celu rozpoznanie sytuacji materialnej rodziny i ustalenie zakresu potrzeb i rodzaju niezbędnej pomocy. Opiera się na wywiadzie środowiskowym w miejscu zamieszkania wychowanków, materiałach uzyskanych od pracowników socjalnych MOPR oraz informacjach od pracowników innych instytucji świadczących pomoc rodzinie.

Diagnoza medyczna to przede wszystkim badanie pediatryczne pod kątem oceny zastanego stanu zdrowia dziecka oraz ustalenie potrzeb i zakresu leczenia specjalistycznego. Bazuje na wstępnym badaniu dziecka zaraz po przyjęciu go do placówki oraz systematycznym monitorowaniu jego stanu zdrowia.

Scalającym ogniwem prowadzonego w Pogotowiu Opiekuńczym procesu diagnozy są posiedzenia Zespołu Diagnostycznego do Spraw Okresowej Oceny Sytuacji Dziecka. Są to odbywające się w ustalonych na początku każdego roku szkolnego terminach spotkania, w których uczestniczą: dyrektor placówki, pedagog szkolny, psycholog, pedagog, terapeuta, wychowawcy bezpośrednio kierujący procesem wychowawczym dziecka, nauczyciele, pielęgniarka, pracownik

socjalny, przedstawiciel MOPR oraz, w miarę potrzeby, rodzice bądź opiekunowie prawni dziecka i inne osoby prowadzące pracę na rzecz dziecka i jego rodziny (przedstawiciele sądu właściwego ze względu na położenie placówki, policji, służby zdrowia, instytucji oświatowych, ośrodka adopcyjno-opiekuńczego oraz organizacji społecznych statutowo zajmujących się problematyką rodziny i dziecka). Na posiedzeniach tych, na podstawie materiału zebranego w trakcie wstępnej i właściwej diagnozy, jest szczegółowo omawiana i analizowana sytuacja każdego wychowanka. W wyniku tej analizy wymienieni specjaliści dokonują okresowej oceny sytuacji w obszarach:

- aktualnej sytuacji prawnej, rodzinnej oraz szkolnej dziecka,
- oceny doboru metod pracy z dzieckiem i rodziną,
- indywidualnego planu pracy z dzieckiem i ewentualnej jego modyfikacji,
- stanu zdrowia dziecka i aktualnych jego potrzeb w tym zakresie,
- możliwości powrotu dziecka do środowiska biologicznego bądź zasadności umieszczenia w rodzinie adopcyjnej, zastępczej czy też odpowiedniej placówce,
- oceny zasadności dalszego pobytu dziecka w Pogotowiu Opiekuńczym i ewentualnego przedłużenia tego pobytu,
- wytycznych do dalszej pracy z dzieckiem i jego rodziną.

Sytuacja każdego dziecka jest analizowana w trzymiesięcznych odstępach. W miarę potrzeby oceny dokonuje się również poza wyznaczonymi terminami. Zespół Diagnostyczny do Spraw Okresowej Oceny Sytuacji Dziecka sporządza diagnozę dziecka i w zależności od zmieniającej się sytuacji formułuje wniosek o dalszym pobycie dziecka w placówce lub jego powrocie do rodziny biologicznej czy też umieszczeniu w odpowiedniej placówce.

Proces diagnozy prowadzonej w Pogotowiu Opiekuńczym jest procesem złożonym, wieloaspektowym i wymagającym udziału oraz zaangażowania wielu specjalistów. Jest podstawą w prowadzeniu pracy z dzieckiem i jego rodziną. Odgrywa kluczową rolę i warunkuje uzyskiwane efekty pracy. Tylko trafna diagnoza pozwala na właściwe dobranie metod i sposobów pracy, a tym samym prowadzi do osiągnięcia sukcesu, którym jest udzielenie profesjonalnej pomocy dostosowanej indywidualnie do sytuacji oraz potrzeb rodziny. ■

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Renicach jest specyficzną placówką z uwagi na jego charakter resocjalizacyjny. Umieszczani w nim wychowankowie z różnorodnymi problemami to chłopcy w wieku między 13. a 18. rokiem życia. Trafiają oni do placówki na mocy postanowienia sądu i mają w swoim bagażu doświadczeń czyny świadczące o demoralizacji, np. nierealizowanie obowiązku szkolnego, palenie papierosów, spożywanie alkoholu, próby zażywania środków psychoaktywnych. Część z nich ma na swoim koncie czyny karalne w postaci np. kradzieży, wymuszeń, włamań. Chłopcy pochodzą przeważnie z rodzin patologicznych lub, w najlepszym wypadku, z rodzin niewydolnych wychowawczo. Dodatkowo przebywali dotychczas w towarzystwie osób zdemoralizowanych, często starszych od siebie, stanowiących nieprawidłowy autorytet oraz bezdyskusyjny i bezrefleksyjny wzór do naśladowania.

W MOW w Renicach każdy wychowanek podlega szczegółowej diagnozie. Pierwszym krokiem jest analiza dokumentacji wychownika, na podstawie której psycholog lub pedagog prowadzący rozmowę wstępną dowiadyuje się, z jaką osobą ma do czynienia i jaką formę rozmowy zastosować. Na podstawie analizy dokumentacji można się zorientować, jaki jest poziom demoralizacji oraz jak kształtuje się sytuacja rodzinna chłopca. Nie należy bez gruntownej wiedzy w tym zakresie przystępować do rozmowy, ponieważ niektóre pytania, nieopatrnie lub niewystarczająco delikatnie zadane, mogą wywołać przykre wspomnienia u wychownika lub zostanie zachwiane poczucie bezpieczeństwa i chłopiec może się zamknąć w sobie. Nie pozwoli to na zdobycie jego zaufania oraz ograniczy możliwość szczerej rozmowy, a co za tym idzie – zmniejszy zasób informacji.

Bardzo ważna jest troska o uczucia i emocje wychowanków, ponieważ brak wrażliwości może skutkować nieprawidłową diagnozą. Wielokrotnie trafiają do nas chłopcy, w dokumentacji których są zawarte uwagi sugerujące np. upośledzenie umysłowe; jednak podczas rozmowy zawarte w dokumentach diagnozy budzą poważne wątpliwości. Okazuje się, że wyniki kształtują się w taki sposób, ponieważ motywacja chłopca podczas badania mogła być niewystarczająca. Tego typu fakty czasami bardzo trudno odkryć podczas jednorazowego spotkania, jednak

Uchronić przed kolejnymi błędami

Anna Daria Sobańska

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Renicach

Należy dodać, że diagnoza w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Renicach jest procesem ciągłym i nie kończy się na kilku spotkaniach diagnostycznych. Bardzo uważnie obserwujemy wszystkich wychowanków podczas całego pobytu w placówce, zwłaszcza w okresie aklimatyzacyjnym (pierwsze sześć tygodni) i na bieżąco weryfikujemy zaplanowane działania. Na podstawie uzyskanych w toku diagnozy informacji psycholog i pedagog konstruuje Indywidualne Programy Resocjalizacji dla każdego wychownika. Kluczowym elementem tych programów, obok informacji, są kierunki oddziaływań wychowawczych oraz prognozy. Uwzględniane są zarówno relacje z rodzicami (które staramy się udoskonalać, pracując z chłopcami i z ich rodzicami), funkcjonowanie społeczne chłopca w placówce i poza nią, samodzielność, sfera motywacyjno-wolicjonarna, funkcjonowanie emocjonalne dziecka, jak i jego szczególne potrzeby.

mając chłopca pod ciągłą obserwacją, dużo łatwiej uniknąć błędnej diagnozy.

Kiedy już poznamy sytuację wychownika, możemy przystąpić do rozmowy wstępnej. Jej głównym celem, obok uzyskania informacji potwierdzających dane zawarte w dokumentacji, jest nawiązanie prawidłowej relacji z chłopcem, opierającej się na otwartości i zaufaniu. Jest to niezbędny element, ponieważ warunkuje powodzenie dalszych działań tak diagnostycznych, jak i resocjalizacyjnych, wychowawczych czy terapeutycznych.

Podczas rozmowy weryfikuje się informacje dotyczące sytuacji rodzinnej, jej dysfunkcyjności oraz relacji między chłopcem a jego najbliższą rodziną. Każdorazowo po rozmowie redagujemy i wysyłamy do rodziców lub prawnych opiekunów pismo informujące o pobycie chłopca w placówce (niekiedy rodzice dowiadują się dopiero od nas, że chłopiec

został umieszczony w ośrodku lub że zmienił placówkę), zachęcające do kontaktu zarówno z chłopcem, jak i kadrą pedagogiczną czy kierowniczą.

Najtrudniejszym do prawidłowego zdiagnozowania czynnikiem jest struktura rodziny i jej funkcjonowanie. Gdy nie posiadamy pełnej dokumentacji wychownika i musimy się wstępnie opierać na wypowiedziach chłopców, bardzo często stajemy przed dylematem, czy informacje przekazywane przez nich są prawdziwe. Obraz rodziny bowiem jest w oczach chłopców czasami bardzo zniekształcony. Często zbyt silnie rozwinięte mechanizmy obronne nie pozwalają na obiektywną ocenę sytuacji rodziny, a szczególnie objawów dysfunkcyjności czy charakterystycznych rodzinę zjawisk patologicznych.

Kontakt ośrodka z rodzicami jest możliwy tylko przy wykazaniu odrobiny chęci

i woli z ich strony. Zapraszamy ich na każdy weekend i zachęcamy do odwiedzin, mając nadzieję, że kontakt z rodziną stanie się elementem procesu resocjalizacji. Co najmniej raz w roku organizujemy wywiadówki połączone z warsztatami dla rodziców. Jest to dla nas okazja do diagnozy systemu rodziny oraz korekty niewłaściwych relacji czy metod wychowawczych. Niestety, tylko nieznaczny odsetek rodziców utrzymuje stały i regularny kontakt z placówką.

Podczas rozmowy wstępnej diagnozujemy też stopień demoralizacji i w zależności od niego kwalifikujemy chłopca do poszczególnych grup wychowawczych. Badamy także braki w sferze dydaktycznej – większość naszych wychowanków ma kilkuletnie opóźnienie szkolne i ich zaległości w opanowaniu materiału szkolnego są mocno zaawansowane. Te informacje pozwalają nam zakwalifikować wychowanka na zajęcia wyrównawcze.

Ponadto ważnym elementem diagnozy wstępnej jest zbadanie zaburzeń emocjonalnych wychowanków oraz ewentualnych zaburzeń osobowości. Zależy nam na szczegółowej diagnozie w tym zakresie, ponieważ daje nam to możliwość prognozowania obrazu ewentualnych trudności wychowawczych mogących się pojawić podczas pobytu wychowanka w placówce. Przewidując pewne tendencje zachowania naszych podopiecznych, możemy im zapobiec.

Już po kilku pierwszych spotkaniach musimy wiedzieć, komu będzie potrzebne wsparcie emocjonalne, a kogo należy raczej dyscyplinować.

Staramy się również ustalić poziom funkcjonowania psychicznego wychowanków. W ostatnich latach nadzwyczaj często są do nas kierowani chłopcy z zaburzeniami psychicznymi.

Podczas diagnozy bardzo pomocne są dokumenty nowo przybyłego wychowanka, ponieważ rysują pewien obraz funkcjonowania chłopca. Jednak czasami zdarzają się takie sytuacje, że musimy przyjąć wychowanka bez dokumentów. Wiemy jedynie, jak się nazywa oraz mamy skierowanie do naszego ośrodka. Wówczas wszelkie badania i diagnostykę pedagogiczno-psychologiczną jesteśmy zmuszeni robić sami. Nie stanowi to dla nas problemu, ponieważ zarówno gabinet psychologa, jak i pedagoga są wyposażone w niezbędne narzędzia badawcze. Jedynie diagnoza psychiatryczna nie jest możliwa na terenie ośrodka. Jeśli zatem po wewnętr-

nej diagnozie istnieją uzasadnione podejrzenia zaburzeń psychicznych, konieczna jest wizyta w Poradni Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży.

Diagnozie podlegają różnorodne dziedziny funkcjonowania – od stosunków rodzinnych poczynając, poprzez diagnozę trudności szkolnych, a na zaburzeniach emocjonalnych i intelektualnych kończąc. Oczywiście nie w każdym przypadku przygotowujemy pełną diagnozę poszerzoną o badanie intelektu czy zaburzeń o podłożu organicznym. Robimy to tylko wówczas, gdy sugerują to dokumenty wychowanka lub mamy uzasadnione podejrzenia co do stanu jego psychiki i intelektu.

Wszystkie elementy diagnozy wstępnej są nam niezbędne, ponieważ warunkują dalsze oddziaływania wychowawcze, resocjalizacyjne i terapeutyczne. Na podstawie uzyskanych wyników kwalifikuje się wychowanków do poszczególnych form oddziaływań (zajęcia wyrównawcze, psychoedukacyjne, terapeutyczne – indywidualne i grupowe) oraz wyznacza się kierunki oddziaływań resocjalizacyjnych.

Ponieważ istotnym czynnikiem resocjalizacyjnym na terenie naszej placówki jest nauka prawidłowego gospodarowania czasem wolnym, podczas diagnozy wstępnej pytamy wychowanków o ich zainteresowania, w celu zaproponowania im właściwych zajęć pozalekcyjnych. Położenie ośrodka umożliwia nam zaproponowanie naszym wychowankom szeregu interesujących form spędzania czasu wolnego, które nie tylko wypełniają lukę po ich dotychczasowym stylu życia, ale również uczą i kształtują postawy oparte na samodzielności, odpowiedzialności i szacunku do własnej pracy. Prowadzimy koło ogrodnicze, wędkarskie, turystyczno-rowerowe, kulinarne i wiele innych.

Należy dodać, że diagnoza w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Renicach jest procesem ciągłym i nie kończy się na kilku spotkaniach diagnostycznych. Bardzo uważnie obserwujemy wszystkich wychowanków podczas całego pobytu w placówce, zwłaszcza w okresie aklimatyzacyjnym (pierwsze sześć tygodni) i na bieżąco weryfikujemy zaplanowane działania.

Na podstawie uzyskanych w toku diagnozy informacji psycholog i pedagog konstruują Indywidualne Programy Resocjalizacji dla każdego wychowanka. Kluczowym elementem tych programów, obok informacji, są kierunki oddziaływań wychowawczych oraz prognozy. Uwzględ-

niane są zarówno relacje z rodzicami (które staramy się udoskonalać, pracując z chłopcami i z ich rodzicami), funkcjonowanie społeczne chłopca w placówce i poza nią, samodzielność, sfera motywacyjno-wolijonarna, funkcjonowanie emocjonalne dziecka, jak i jego szczególne potrzeby.

Weryfikacja programów jest dokonywana na bieżąco odpowiednio do postępów wychowanka lub zaistniałych wyjątkowych okoliczności, jednak nie rzadziej niż co pół roku, kiedy spotyka się Zespół Wychowawczy do Spraw Okresowej Oceny Sytuacji Wychowanka. Zespół składa się z dyrekcji, wychowawców, pod których bezpośrednią opieką znajdują się poszczególni wychowankowie, oraz psychologa, pedagoga i pracownika socjalnego. Na osiedzeniach omawia się sytuację poszczególnych chłopców ze szczególnym uwzględnieniem postępów w zachowaniu i nauce oraz planuje dalsze oddziaływania lub wnioskuje, w zależności od potrzeb, o zmianę stosowanego środka wychowawczego na zwolnienie do domu i nadzór kuratora sądowego lub o umieszczenie w zakładzie poprawczym (jeśli wychowanek nieustannie nie poddaje się procesowi resocjalizacji).

Ważnym czynnikiem diagnozy na terenie ośrodka jest badanie psychologicznych preferencji zawodowych. Dotyczy to tych wychowanków, którzy są objęci procesem usamodzielnienia, tzn. uzyskali pełnoletniość i planują opuścić ośrodek.

Diagnoza jest niezmiernie ważnym elementem, warunkującym powodzenie procesu wychowania czy resocjalizacji. Nie można bowiem podjąć decyzji co do działań czy formy pomocy chłopcu, jeśli nie wiadomo, jakie cechują go deficyty i w jakim kierunku należy zmierzać. Niezmiernie łatwo popełnić błąd, kierując się fałszywymi przesłankami.

Kadra pedagogiczna naszego ośrodka jest odpowiedzialna za wszystkich młodych ludzi, którzy do nas trafiają, i już sam ten fakt nie pozwala nam na podejmowanie błędnych decyzji. Większość pracowników, przy wsparciu dyrektora, nieustannie podnosi kwalifikacje, aby udoskonalać swój warsztat pracy, a co za tym idzie, w sposób pełniejszy móc działać na rzecz dzieci. I choć nasza praca jest trudna i czasami nie przynosi pożądaných efektów, staramy się wykonywać ją odpowiedzialnie, mając przez cały czas na uwadze, że w życiu naszych podopiecznych popełniono już dość błędów. ■

W dniach 6–12 maja 2007 roku, na zaproszenie Ministerstwa Oświaty i Nauki Republiki Litewskiej, 8-osobowa grupa nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych ze szczecińskich placówek doskonalenia nauczycieli wraz z Zachodniopomorskim Wicekuratorem Oświaty Krzysztofem Komorowskim uczestniczyła w wyjeździe studyjnym na Litwę. Pobyt szczecińskiej delegacji w Wilnie i rejonach podwileńskich stanowi rewizytę podobnego spotkania dyrektorów i władz oświatowych z Litwy z oświatą szczecińską, które odbyło się w Szczecinie w grudniu 2006 roku.

Celem wyjazdu studyjnego na Litwę było – po pierwsze – poznanie systemu oświaty na Litwie, ze szczególnym uwzględnieniem funkcjonującego tam szkolnictwa polskiego. Po drugie – wypracowanie podstaw do współpracy pomiędzy szkołami, placówkami oświatowymi, przedstawicielami samorządów odpowiedzialnymi za oświatę i pracownikami nadzoru pedagogicznego na Litwie i w Polsce. Po trzecie – rozpoznanie potrzeb szkół polskich na terenie Litwy i udzielenie im wsparcia z naszego województwa.

Pierwszy dzień pobytu w Wilnie, ze względu na ogłoszenie przez Sejm Litewski Dnia Matki dniem wolnym od pracy, był poświęcony na zwiedzanie Wilna. Uczestniczący w wyjeździe szczecińscy nauczyciele byli pod wrażeniem rozmachu prac konserwatorskich i remontowych w stolicy Litwy. Dla osób, które знаły Wilno z okresu wcześniejszego, jeszcze przed odzyskaniem przez Litwinów niepodległości, szczególnie cenne było do-

Wizyta studyjna na Litwie

Mirosław Krężel

konsultant ds. wspierania wewnątrzszkolnych systemów zarządzania jakością, Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie

strzeżenie takich zmian, jak przywrócenie Katedrze Wileńskiej jej funkcji religijnej (wcześniej, w czasach sowieckich, mieściła się tam galeria obrazów), likwidacja Muzeum Ateizmu zlokalizowanego w pięknym, choć bardzo zniszczonym kościele, rozpoczęcie remontu wielu zamkniętych wcześniej bądź zamienionych na magazyny kościołów, które po latach postępującego zniszczenia odzyskują obecnie swoje piękno.

Początek części merytorycznej wizyty to pobyt delegacji szczecińskich nauczycieli w rejonie trockim, w Szkole Podstawowej w Starych Trokach. Spotkanie to, poza prezentacją szkoły, jej osiągnięć i codziennej pracy, poświęcone było zapoznaniu uczestników wizyty z funkcjonowaniem oświaty, zwłaszcza szkolnictwa polskiego, na Litwie oraz działaniami samorządu lokalnego wspierającego pracę szkół i placówek oświatowych.

Kolejna szkoła, która gościła tego dnia szczecińskich nauczycieli, to Szkoła Średnia im. H. Sienkiewicza w Landwarowie. Goście uczestniczyli w dwóch lekcjach ot-

wartych: historii w klasie dziewiątej na temat: „Pokój wersalski. Litwa w drodze do niepodległości” oraz geografii w klasie szóstej: „Jezióra – perły ziemi”. Obie lekcje prowadzili „starsi nauczyciele”, legitymujący się wyższym stopniem awansu zawodowego. Hospitowane zajęcia, poza dobrym przygotowaniem merytorycznym, charakteryzowały się wykorzystywaniem przez nauczycieli różnych materiałów – zarówno w języku polskim, jak i litewskim. Warto podkreślić fakt, że nauczanie w szkołach polskich na Litwie jest prowadzone w oparciu o program litewski, ale głównie w języku polskim. W trakcie lekcji nauczyciele i uczniowie, w zależności od potrzeb, bez problemów przechodzą z języka litewskiego na polski.

W ulotce prezentującej 10 lat istnienia szkoły średniej w Landwarowie można przeczytać, że *administracja szkoły oraz grono pedagogiczne dbają, aby szkoła spełniała swoją podstawową funkcję: zachowanie tożsamości narodowej, kształtowanie młodego pokolenia Polaków na Litwie szanującego tradycje narodowe. Szkoła polska w Landwarowie dąży do wychowania lojalnego obywatela Republiki Litewskiej, dba o wysoki poziom nauczania, pragnąc by młodzież mogła studiować w kraju i za granicą. Rezultaty egzaminów państwowych i szkolnych wychowanków szkoły świadczą o bardzo dobrym poziomie nauczania wielu przedmiotów. Dążąc do ciągłego wzrostu jakości nauczania, nauczyciele szkoły kształcą się na Litwie oraz poza jej granicami, stosując nowoczesne metody nauczania oparte na integracji przedmiotowej, psychologii i pedagogice. (...) Uczniowie mają możliwość wyboru nauki dwóch języków obcych, spośród języka francuskiego, angielskiego i rosyjskiego. Piękną tradycją szkoły jest też zwiedzanie najpiękniejszych zakątków kraju, wspólne wyjazdy i wycieczki. Dzięki przyjacielom z Polski uczniowie szkoły co roku wyjeżdżają na kolonie do Macierzy.*



Szczecińscy nauczyciele na Litwie

Uczniowie tej szkoły mogą się dodatkowo kształcić w kilkunastu kółkach zainteresowań działających w szkole. Najpopularniejsze to zespół pieśni i tańca „Prząśniczka”, kółka plastyczne, koszykówki, dramatyczne, teatru lalkowego.

Kolejny dzień wizyty to pobyt w rejonie sołecznickim, uroczym zakątku południowo-wschodniej części Litwy. Rejon ten jest zamieszkały w większości przez Polaków. Jak wynika z materiałów przygotowanych przez samorząd rejonu sołecznickiego, 79% mieszkańców jest narodowości polskiej; 9,4% stanowią Litwini; 5,8% – Rosjanie; 3,8% – Białorusini; a 1,4% – inne narodowości.

Pierwsze spotkanie tego dnia – z panią Reginą Markiewicz, Kierownikiem Wydziału Oświaty i Sportu Samorządu Rejonu Sołecznickiego – odbyło się w Sołecznikach. Szczery podziw budziły prezentowane działania samorządu, mające na celu zarówno rozwój materialny (baza, wyposażenie) szkół i placówek oświatowych, wspieranie działalności edukacyjnej prowadzonej przez nauczycieli (kształcenie, zajęcia pozalekcyjne), jak i udzielanie pomocy uczniom. W rejonie tym, podobnie jak i innych częściach Litwy, po upadku kolchozów panuje bowiem duże bezrobocie wśród mieszkańców wsi. Stąd też w prowadzonych przez samorząd szkołach, liczących np. 80 uczniów, ponad 60 otrzymywało bezpłatne obiady.

Program następnego spotkania – ze wspólnotą Gimnazjum im. Jana Śniadeckiego w Sołecznikach – przewidywał, poza dyskusją z dyrekcją szkoły i pracującymi w niej nauczycielami, hospitację następujących lekcji: „Kraje Europy” (język angielski, nauczanie początkowe, klasa czwarta), „Ustalamy zasady korzystania z telewizora” (język polski, klasa piąta), „W drodze do świętości” (język polski, klasa ósma), „Droga Litwy do niepodległości” (historia, klasa dziesiąta), „Małpy Bruegla i Szymborskiej – alegorią ludzkiego losu” (język polski, klasa dziesiąta), „Rozwiązywanie zadań problemowych” (matematyka, klasa dwunasta).

Lekcje, świetnie przygotowane pod względem metodycznym, pokazały, jak wiele starań podejmuje nauczyciele tej szkoły, aby osiągać ponadprzeciętne rezultaty procesu edukacyjnego (szkoła posiada status gimnazjum, a zatem spełnia określone standardy przygotowania zawodowego nauczycieli i efektywności kształcenia), ale też tworzyć sprzyjające warunki dla wszechstronnego rozwoju

uczniów. W Gimnazjum uczy się około 900 uczniów i pracuje 80 nauczycieli. Szkoła zapewnia, poza wysokim poziomem nauczania, mierzonym m.in. liczbą laureatów olimpiad i konkursów przedmiotowych, naukę języka polskiego (od pierwszej klasy) i trzech języków obcych, zajęcia zintegrowane, pracownie informatyczne z Internetem, dużą salę gimnastyczną, siłownię i boisko szkolne. Uczniowie mogą też korzystać z pomocy logopedycznej, porad psychologa i pedagoga szkolnego. Placówka oferuje również posiłki w stołówce szkolnej (dla części uczniów – bezpłatne) oraz zakwaterowanie w bursie szkolnej. W szkole funkcjonują: Kółko technologiczne, Kółko prac ręcznych, Kółko krawieckie, „Foton”, Kabaret, Teatr szkolny „Azył”, Kółko „Kultura języka litewskiego”, „Przyjaciele lasu”, Krajoznawstwo, Etnografia, Kółko dziennikarskie, Kółko języków europejskich, Kółko programowania, Kółko Logo, Wczesne nauczanie języka angielskiego, Muzyka sakralna, Historia Polski, Chemia eksperymentalna, Fizyka w zabawach, Bibliotekarstwo, Technologia informacyjna, Florystyka, Moda awangardowa, Grafika modułowa, Choreografia, Zespół „Solczanka”, Zespół „Cantare”. W szkole działają również drużyny koszykówki, siatkówki i piłki ręcznej. Organizowane są kursy prawa jazdy.

Gimnazjum im. Jana Śniadeckiego w Sołecznikach współpracuje z wieloma szkołami w Polsce (w Częstochowie, Tarnowie Podgórnym, Bydgoszczy, Sandomierzu, Żninie, Toruniu, Poznaniu), na Łotwie, we Francji i Niemczech oraz na Litwie.

Ostatni dzień pobytu był poświęcony poznaniu funkcjonowania oświaty w rejonie wileńskim. Prezentacji tego regionu dokonał starszy specjalista kuratorium Bolesław Ragucki. W swoim wystąpieniu zwracał uwagę na trudne warunki środowiskowe funkcjonowania oświaty na tym terenie. Problem bezrobocia i związana z nim trudna sytuacja materialna rodzin, ich dysfunkcjonalność i patologie występujące u części rodzin nie sprzyjają rozwojowi młodego pokolenia Polaków zamieszkujących te ziemie.

W związku z tym pojawiły się nawet propozycje, aby w organizowanych dla młodzieży konkursach i olimpiadach wprowadzić osobne kwalifikacje dla dwóch kategorii uczniów: z miasta Wilna i rejonów. Okazało się jednak dość szybko, że dzięki wsparciu dla działających w rejonach szkół ze strony samorządów (około połowa budżetu samorządu lokalnego przeznaczana jest zazwyczaj na oświatę), a także pomocy Senatu Rzeczypospolitej Polskiej oraz organizacji i stowarzyszeń z Macierzy bardzo szybko następuje wyrównywanie poziomu kulturalnego uczniów zamieszkujących te tereny. Wymaga to oczywiście wzmoczonego wysiłku nauczycieli i indywidualnej pracy dydaktyczno-wychowawczej z każdym uczniem.

Przykładem takiej właśnie szkoły, realizującej funkcje edukacyjne, ale także i misję krzewienia polskości na tym terenie, jest polska Szkoła Podstawowa w Wesołowie, założona w 1947 roku. Obecnie naukę w niej pobiera 68 uczniów i pracuje 19 nauczycieli. Możliwa jest zatem indy-



Podczas lekcji w jednej z odwiedzanych szkół

widualizacja nauczania, osobisty kontakt z uczniem i jego rodziną. W szkole funkcjonuje dziewięć kółek pracy pozalekcyjnej oraz Zespół pieśni i tańca ludowego „Wesołe gwiazdki”.

Hospitowane lekcje: biologii w klasie dziewiątej („Szkodliwe nawyki”), języka polskiego w klasie szóstej („W krainie baśni”), technologii w klasie dziesiątej („Robótki ręczne z wełny – biżuteria”) oraz zajęcia zintegrowane w klasie pierwszej w pełni potwierdziły profesjonalizm warsztatu metodycznego pracujących w szkole nauczycieli, a także ich troskę o wszechstronny rozwój uczniów. Świadczą o tym również osiągnięcia szkoły: zdobycie w roku szkolnym 2005/2006 1. miejsca w integrowanym konkursie wiedzy z zakresu biologii i chemii wśród uczniów dziesiątych klas polskich szkół na Litwie, 2. miejsca w olimpiadzie z biologii rejonu wileńskiego, 3. miejsca w małej olimpiadzie języka litewskiego wśród uczniów strefy Podbrzeże, 3. miejsca w olimpiadzie z technologii, a także sukcesy w zawodach sportowych (koszykówka, biegi).

Kolejna wizytowana tego dnia szkoła to Gimnazjum im. Konstantego Parczewskiego w Niemenczynie. Została ona założona w 1865 roku jako szkoła początkowa z rosyjskim językiem nauczania i istniała do pierwszej wojny światowej. W okresie międzywojennym urosła do progimnazjum (siedmiolatka) z polskim językiem nauczania. Po drugiej wojnie światowej zachowała swój charakter. Od roku 1948 powstały klasy z rosyjskim językiem nauczania, a w roku 1957 – z językiem litewskim. Od roku 1990 placówka jest szkołą polsko-rosyjską.

W roku 2006 w klasach od 1. do 12. uczyło się 842 uczniów: 713 z polskim, a 129 – z rosyjskim językiem nauczania. W szkole byli zatrudnieni: dyrektor szkoły, 6 wicedyrektorów, 84 nauczycieli, wśród nich 79 atestowanych: 21 metodyków i 56 starszych nauczycieli. Kilku nauczycieli jest autorami podręczników. W szkole funkcjonowała Rada Gimnazjum składająca się z 15 osób: 5 rodziców, 5 nauczycieli i 5 uczniów.

Poza wysokim poziomem nauczania szkoła oferuje uczniom udział w różnorodnych zajęciach pozalekcyjnych (m.in. przedmiotowych, pszczelarstwa, rzeźbiarstwa, robótek ręcznych, grafiki komputerowej, dramatycznych, sportowych). Wydawana jest gazetka szkolna „Więści gimnazjalne”. Szczególną dumą Gimnazjum jest polski ludowy zespół pieśni i tańca

„Jutrzenka”, którego wychowankowie stanowią trzon znanego nie tylko na Litwie zespołu „Wileńszczyzna”. Uczniowie tej szkoły byli w roku szkolnym 2005/2006 laureatami olimpiad z historii, języków: polskiego, litewskiego i rosyjskiego, geografii, matematyki, informatyki, fizyki i chemii. Uczestniczyli także w olimpiadach republikańskich, a uczennica 12. klasy, Renata Kisiel, została finalistą ogólnopolskiej olimpiady z języka polskiego w Warszawie i uzyskała prawo studiowania w Polsce. Około 60–70 % maturzystów tej szkoły dostaje się na studia wyższe w kraju i za granicą.

Podobnie jak i w innych wizytowanych szkołach, także w Gimnazjum w Niemenczynie organizowane są różnego rodzaju imprezy i uroczystości: „Święto wiedzy”, „Dzień Nauczyciela”, „Jesień Puszkina”, „Święto ostatniego dzwonka”, „Święto książki”, „Uroczystość Wręczenia Świadectw Dojrzałości”, wieczorki literackie, jasełka, studniówki, dni poszczególnych przedmiotów, dni turystyki i sportu, jarmarki kółek szkolnych. Trafiający do szkoły uczniowie zawierają z dyrektorem dwustronną umowę w zakresie nauczania i wychowania. Szkoła zabezpiecza uczniom podręczniki, nieodpłatny dojazd do szkoły lub miejsce w akademiku szkolnym, pomoc pedagogiczną i socjalną.

Ostatni dzień na Litwie był poświęcony wizytom w dwóch szkołach średnich na terenie miasta Wilna. Pierwszym z nich było Gimnazjum im. Jana Pawła II. Szkoła ta podjęła próbę sprostania trudnym wymaganiom współczesności, w tym także konkurencji ze strony szkół litewskich. A zatem, obok wysokiego poziomu kształcenia, czego dowodem są laureaci miejskich (np. w roku szkolnym 2003/2004 – 14 laureatów), republikańskich (11 laureatów) i międzynarodowych (21 laureatów) konkursów i olimpiad przedmiotowych oraz rozwijanego stale partnerstwa ze szkołami z Polski i Litwy, szkoła oferuje także różnorodne zajęcia pozalekcyjne – koła przedmiotowe, „Klub Debat”, studium fotograficzne, studium plastyczne (grafika, kreślarstwo), zespół wokalny, studium teatralne i taneczne, koło krajoznawcze i koła sportowe. W szkole funkcjonuje również Centrum Konsultacyjne, w którym uczniowie mogą uzupełnić wiedzę z przedmiotów ścisłych i humanistycznych. Działają organizacje wewnętrzne: Rada Gimnazjum, Rada Metodyczna, Samorząd Uczniowski, Komisja ds. Nauczania Dzieci Specjalnej Troski, Komisja

ds. Poradnictwa Zawodowego, Grupa Prewencyjna.

Hospitowane lekcje – np. lekcja z biologii poświęcona rozwojowi seksualnemu człowieka, prowadzona z humorem, jednak w taki sposób, by dostarczyć uczniom ważnych informacji i doprowadzić ich do samodzielnego sformułowania przez nich ważnych wniosków – to „superliga” nauczycielskiej sztuki nauczania i wychowania.

Różne sukcesy odnosi też szkoła położona w najdalej wysuniętej, południowo-zachodniej, części Wilna – Szkoła Średnia im. Szymona Konarskiego. Także i tu nie brakuje laureatów różnego rodzaju olimpiad, a dyrektor szkoły z humorem przedstawia swoją „ścianę mierzenia jakości pracy szkoły”, czyli ścianę z powbijanymi haczykami, na których zawieszają się dyplomy laureatów. Jeśli jakiś haczyk pozostanie wolny, oznaczać to będzie, że w danym roku spadła efektywność pracy szkoły. Istnieje jednak małe prawdopodobieństwo, że taka chwila kiedyś nastąpi, gdyż w szkole pracują wybitni nauczyciele, odznaczający się wysokim poziomem awansu zawodowego oraz sukcesami w działalności dydaktycznej i wychowawczej. Są oni także autorami podręczników szkolnych. Co ciekawe, szkoła dochowała się 13 nauczycieli – absolwentów tej szkoły.

To co jednak najbardziej odróżnia polskie szkoły na Litwie od wielu szkół w Polsce, to atmosfera panująca wśród pracowników szkoły i uczniów. Relacje są nieomal rodzinne, czy to na lekcjach, czy w kontaktach pozadydaktycznych. Warto zaznaczyć, że w przeciwieństwie do szkół w rejonach szkoły wileńskie są dość liczne, a liczba uczniów w klasie zbliżona jest do realiów polskich i wynosi 25–30. Oczywiście budowanie tego rodzaju relacji jest łatwiejsze w klasach, w których uczy się 8–10 uczniów, ale też możliwe – czego przykładem jest Szkoła Średnia im. Szymona Konarskiego w Wilnie – w większych placówkach, z liczniejszymi klasami.

Wizyta studyjna szczecińskiej delegacji pozwoliła na zebranie wielu informacji podczas spotkań z nauczycielami i uczniami polskich szkół na Litwie. Stanowiąc ona będzie podstawę do podjęcia działań mających na celu nawiązanie współpracy i wymiany różnych grup z litewskiego i polskiego środowiska edukacyjnego, także uczniów z województwa zachodniopomorskiego, którzy niejednego mogliby się nauczyć od swoich rówieśników ze szkół polskich na Litwie.

Nowe i zaktualizowane akty prawne

Zbigniew Oleszczuk

z-ca dyrektora Wydziału Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie

NOWE ...

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 83, poz. 562).

Jest to jednolity tekst rozporządzenia wprowadzający do dotychczasowych uregulowań prawnych w tym zakresie szereg istotnych zmian dotyczących m.in.:

- wprowadzenia listy języków obcych nowożytnych, z których będzie przeprowadzana, począwszy od roku szkolnego 2008/2009, trzecia część egzaminu gimnazjalnego,
- przywrócenia zasady – w konsekwencji orzeczenia Trybunału Konstytucyjnego – że egzamin maturalny jest zdany wtedy, kiedy są zdane wszystkie egzaminy z obowiązkowych przedmiotów zarówno w części ustnej, jak i w części pisemnej,
- przesunięcia na rok szkolny 2009/2010 obowiązkowego dla wszystkich zdających egzaminu z matematyki,
- określenia nowego terminu (do 7 lutego) składania przez zdających ostatecznych deklaracji dotyczących egzaminu maturalnego,
- wprowadzenia egzaminu poprawkowego dla tych zdających egzamin maturalny, którzy nie zdali wyłącznie jednego egzaminu z przedmiotu obowiązkowego w części ustnej albo w części pisemnej; egzamin poprawkowy będzie przeprowadzany w tym samym roku w okresie sierpień–wrzesień w terminie ustalonym przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Rozporządzenie to będzie obowiązywało od 1 września 2007 r. i nakłada na dyrektorów obowiązek wprowadzenia do końca września br. zmian do Wewnątrzszkolnych i Przedmiotowych Systemów

Oceniania oraz niezwłocznego podania ich do wiadomości uczniom i ich rodzicom.

ZAKTUALIZOWANE ...

1. Ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 80, poz. 542).

Nowelizacja ta wprowadza szereg istotnych zmian w ustawie o systemie oświaty oraz Karcie Nauczyciela.

Zmiany w ustawie o systemie oświaty dotyczą m.in.:

- przeprowadzania egzaminów eksternistycznych z zakresu szkoły podstawowej, gimnazjum lub liceum ogólnokształcącego przez okręgowe komisje egzaminacyjne, a nie jak dotychczas przez komisje, które powoływał kurator oświaty,
- ograniczenia do trzech liczby tytułów podręczników z danego przedmiotu dla klasy w szkolnym zestawie podręczników ustalonym co roku przez radę pedagogiczną, w drodze uchwały, po zasięgnięciu opinii rady rodziców (dotyczy klas pierwszych i czwartych szkół podstawowych oraz klas pierwszych pozostałych typów szkół,
- ustalenia trzyletniego okresu obowiązywania uchwalonego przez radę pedagogiczną szkolnego zestawu podręczników i szkolnego zestawu programów nauczania,
- konieczności podawania do publicznej wiadomości do dnia 31 marca, a w roku bieżącym do 31 maja przez dyrektorów przedszkoli i szkół odpowiednio zestawu programów wychowania przedszkolnego lub nauczania i szkolnego zestawu podręczników, które będą obowiązywać od początku następnego roku szkolnego,
- podjęcia przez dyrektorów szkół działań organizacyjnych umożliwiających

obrót używanymi podręcznikami na terenie szkoły,

- zwiększenia kompetencji oraz zmiany zasad tworzenia rad rodziców począwszy od 1 września 2007 r.,
- poszerzenia składu rady pedagogicznej,
- wprowadzenia w szkołach podstawowych i gimnazjach obowiązku noszenia przez uczniów jednolitego stroju, a w szkołach ponadgimnazjalnych po zasięgnięciu opinii rady rodziców,
- zasad dotowania przez jednostki samorządu terytorialnego przedszkoli i placówek publicznych oraz niepublicznych prowadzonych przez osoby fizyczne i prawne.

Zmiany w Karcie Nauczyciela dotyczą m.in.:

- wprowadzenia nowych uwarunkowań wpisywania osób na listę ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli,
- otoczenia nauczyciela przez organ prowadzący szkołę i jej dyrektora z urzędu ochroną przewidzianą dla funkcjonariuszy publicznych podczas lub w związku z pełnieniem obowiązków służbowych, gdy ustalone dla nauczyciela uprawnienia zostaną naruszone, na zasadach określonych w ustawie z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. nr 88, poz. 553, z późn. zm.),
- uprawnień nauczycieli wynikających z zapisu art. 91a oraz 91b Karty Nauczyciela,
- zadań i kompetencji wójtów, burmistrzów (prezydentów miast), starostów oraz marszałka województwa wynikających z art. 91d pkt 3 Karty Nauczyciela,
- przywrócenia wpisu na listę ekspertów MEN dotychczasowych ekspertów, skreślonych z niej 1 stycznia 2007 r., z dniem wejścia w życie niniejszej ustawy, tj. 23 maja br. – bez konieczności ukończenia szkolenia dla ekspertów.

2. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24 kwietnia 2007 r. w sprawie szczegółowych warunków dofinansowania programów wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w 2007 r., warunków, jakie muszą spełniać te programy, podmiotów dokonujących oceny programów oraz sposobu i trybu wyboru programów, którym zostanie udzielone dofinansowanie (Dz. U. nr 86, poz. 575).

Projektodawcami i realizatorami programów mogą być jednostki samorządu terytorialnego oraz organizacje pożytku publicznego.

Program taki musi uwzględniać funkcję wychowawczą, polegającą w szczególności na wspieraniu: odpowiedzialności

w podejmowanych działaniach, inicjatyw uczniów, współpracy nauczycieli z uczniami, rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, rozwoju empatii i dialogu, pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i podejmowaniu wspólnych

inicjatyw wychowawczych.

Konkurs na regionalne lub lokalne programy ogłasza wojewoda, ponadto powołuje zespół do oceny wniosków oraz ogłasza listę realizatorów, którzy otrzymają dofinansowanie, wraz z jego wyso-

kością na każdy z programów. Podmiot, który otrzymał dotację, sporządza sprawozdanie merytoryczne i finansowe ze zrealizowanego programu oraz przekazuje je wojewodzie w terminie do 28 grudnia 2007 r.

Jakie warunki powinna spełniać placówka organizująca wypoczynek letni dla dzieci i młodzieży?

Organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej są zobowiązani do przestrzegania zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. nr 12, poz. 67 z późniejszymi zmianami).

Obowiązek zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków wypoczynku dzieci i młodzieży szkolnej oraz właściwej opieki wychowawczej spoczywa na organizatorze, który musi zatrudnić odpowiednio przygotowaną kadrę pedagogiczną.

1. W placówce wypoczynku wychowawcami mogą być:

- nauczyciele,
- studenci szkół wyższych kierunków i specjalności, których program przewiduje przygotowanie pedagogiczne, po odbyciu odpowiedniego przeszkolenia,
- słuchacze kolegiów nauczycielskich i nauczycielskich kolegiów językowych, po odbyciu odpowiedniego przeszkolenia,
- osoby posiadające zaświadczenia o ukończeniu kursu dla wychowawców kolonijnych,
- instruktorzy harcerscy od stopnia przewodnika włącznie,
- przodownicy turystyki kwalifikowanej oraz instruktorzy Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego,
- trenerzy i instruktorzy sportowi.

Wychowawcy muszą spełniać szczególne warunki określone w rozporządzeniu.

2. Kierownikiem placówki wypoczynku może być:

- nauczyciel,
- czynny instruktor harcerski (od stopnia podharcymistrza włącznie),
- osoba posiadająca co najmniej trzyletni staż pracy opiekuńczo-wychowawczej lub dydaktyczno-wychowawczej, spełniająca szczególne warunki określone w cytowanym wyżej rozporządzeniu.

Pytanie do eksperta

Beata Giebas

Wydział Nadzoru Pedagogicznego KO w Szczecinie

Wymienione osoby muszą ponadto posiadać zaświadczenie o ukończeniu kursu dla kierowników placówek wypoczynku (wymóg ten nie dotyczy osób zajmujących stanowiska kierownicze w publicznych szkołach i placówkach).

3. Pod opieką jednego wychowawcy może być nie więcej niż 20 uczestników wypoczynku (o ile szczególnie przepisy nie stanowią inaczej), a w przypadku dzieci do 10. roku życia liczba ta nie może przekraczać 15 osób.

W przypadku dzieci i młodzieży niepełnosprawnej liczba uczestników pozostających pod opieką jednego wychowawcy może ulec zmniejszeniu.

4. Kolonie, obozy oraz inne formy wypoczynku dla dzieci i młodzieży mogą być organizowane wyłącznie na terenach i w obiektach uprzednio do tego celu zakwalifikowanych.

5. Obiekt przeznaczony na placówkę wypoczynku zatwierdza kurator oświaty pod warunkiem uzyskania zgody właściwego przedstawiciela samorządu i pozytywnej opinii państwowego inspektora sanitarnego oraz Komendy Rejonowej Straży Pożarnej (wymagania, którym powinien odpowiadać obiekt, są zawarte w karcie kwalifikacyjnej obiektu stanowiącej załącznik do ww. rozporządzenia).

6. Organizator placówki wypoczynku, działającej zgodnie z wymogami przepisów oświatowych, winien uzyskać od kuratora oświaty (właściwego ze względu na lokalizację placówki) zaświadczenie o zgłoszeniu placówki wypoczynku. Warunkiem wydania zaświadczenia jest spełnienie wymagań określonych w cytowanym rozporządzeniu.

7. Nadzór nad placówkami wypoczynku sprawuje właściwy ze względu na miejsce lokalizacji placówki kurator oświaty.

Niezbędne jest przestrzeżenie przez

organizatorów turystyki obowiązujących regulacji prawnych w tym zakresie.

I. Zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa uczestników imprez turystycznych regulują w szczególności:

a) Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 1997 roku w sprawie określenia warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne (Dz. U. nr 57, poz. 358);

b) Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 12 listopada 2002 roku w sprawie szczegółowego zakresu obowiązków i uprawnień specjalistycznych organizacji ratowniczych, warunków ich wykonywania przez inne organizacje ratownicze oraz rodzaju i wysokości świadczeń przysługujących ratownikom górskim i wodnym w związku z udziałem w akcji ratowniczej (Dz. U. nr 193, poz. 1624);

c) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2003 r. nr 6, poz. 69).

II. Sprawy dotyczące organizacji turystyki szkolnej reguluje:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. nr 135, poz. 1516).

III. Ważne dla prawidłowej organizacji aktywnych form turystyki jest m.in.:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 września 2001 roku w sprawie szczegółowych zasad i warunków prowadzenia działalności w rekreacji ruchowej (Dz. U. nr 101, poz. 1095).

Teksty wymienionych aktów prawnych dostępne są na stronie internetowej MEN.

Nowości w zbiorach

rekomenduje **Halina A. Kwiatkowska, CDiDN WBP w Szczecinie**

BANACH, Czesław

Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż / Czesław Banach. – Poznań: Wydawnictwo eMPi, 2005. – 23, [1] s.

Sygn. B 23954 C, B 23955 – 8

Prezentując około 200 cech i zadań szkoły naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań – od A do Ż, autor wskazuje na różne obszary jej powinności i praw oraz wizję szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej, dobrze zorganizowanej i aprobowanej społecznie.

Książeczka jest adresowana do nauczycieli i oświatowej kadry kierowniczej, bowiem to oni wszyscy są kreatorami szkoły teraźniejszości i przyszłości.

BIAŁA, Monika

Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży / Monika Biała. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2006. – 111, [1] s.

Sygn. 162275 C, 162276

Książka jest adresowana głównie do nauczycieli i specjalistów, którzy, często wspólnie ze szkołą, pracują nad rozwiązaniem problemów dzieci i młodzieży: kuratorów sądowych, pracowników ośrodków pomocy społecznej, a także policjantów. Praca pomaga zrozumieć przyczyny powstawania zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży i pokazuje, jak opanować umiejętność radzenia sobie z niektórymi ich przejawami. Zawiera zbiór praktycznych wskazówek, przydatnych nauczycielowi w codziennej pracy. Uczula nauczycieli na rolę działań profilaktycznych.

DZIECKO

Dziecko w świecie mediów i konsumpcji / pod red. Małgorzaty Boguni-Borowskiej. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006. – 267 s.

Sygn. 162391, 162392 C

W dzisiejszych czasach dziecko staje się refleksyjnym projektem dla rodziców, a także ważnym obiektem działań marketingowo-komercyjnych. Taka sytuacja powoduje, że zarówno przed rodzicami, jak i dziećmi stawiane są nowe wyzwania, które wymagają opracowania przemyślanych, często zaplanowanych na wiele lat strategii

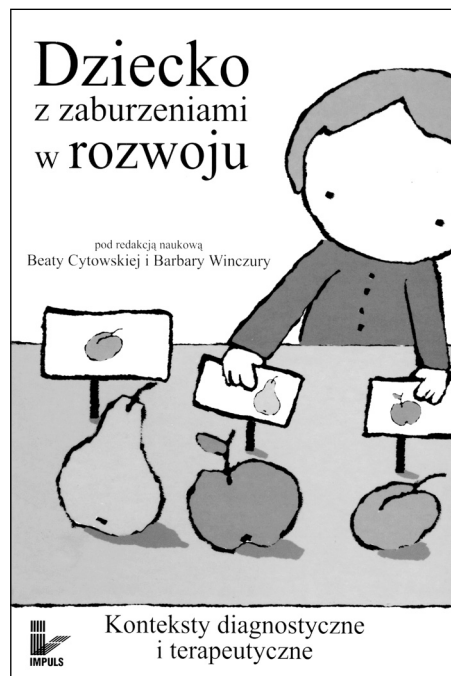
działań. Tym zjawiskom i procesom poświęcona jest książka.

DZIECKO

Dziecko z zaburzeniami w rozwoju: konteksty diagnostyczne i terapeutyczne / pod red. nauk. Beaty Cytowskiej i Barbary Winczury. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006. – 308 s.

Sygn. 162393, 162394 C

Prezentowana publikacja zawiera przegląd metod, technik i narzędzi pozwalających na zdiagnozowanie dysfunkcyjności rozwoju dziecka w różnych obszarach życia, będąc jednocześnie wprowadzeniem w problematykę oddziaływań terapeutycznych w różnego typu nieprawidłowościach. Przedstawione propozycje nie są gotowymi receptami na rozwiązanie wszystkich problemów dzieci z zaburzeniami w rozwoju, jednak mogą być inspiracją dla planowania i realizowania działań wspomagających rozwój prawidłowy.



DZIERZGOWSKA, Irena

Jak uczyć metodami aktywnymi / Irena Dzierzgowska. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. – 56 s.

Sygn. 162269 C, 162270

Publikacja przedstawia 10 przykładów metod aktywnych, które można dowolnie

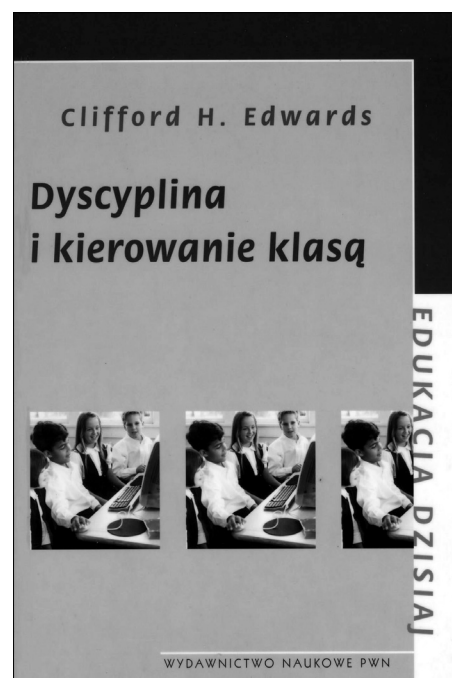
uszczegóławiać, łączyć, zmieniać, dostosowywać czy traktować jako inspirację do własnych pomysłów, oraz kilkanaście ćwiczeń dla czytelnika. Po każdym ćwiczeniu zamieszczona jest tabela na notatki, zapisanie wyników, uwag itp. Jeśli bowiem chcemy nauczać za pomocą metod aktywnych, włożymy aktywny wysiłek w ich opanowanie.

EDWARDS, Clifford H.

Dyscyplina i kierowanie klasą / Clifford H. Edwards. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – 507, [1] s.

Sygn. 162279 C, 162280-1

Książka zawiera przegląd rodzinnych, społecznych i szkolnych źródeł problemów z dyscypliną, który ma pomóc w autodiagnozie i wypracowaniu przyszłym i obecnym nauczycielom własnej teorii zarządzania klasą. Przedstawia osiem sprawdzonych empirycznie systemów zachowania dyscypliny w klasie; wśród nich znajdują się teorie psychologiczne, psychiatryczne i psychoterapeutyczne. Relacjonuje główne problemy dyscyplinarne, takie jak przemoc w szkole, czy skutki kulturowego, społecznego i etnicznego zróżnicowania uczniów; podsuwa sposoby postępowania i wypracowania własnych metod pracy z uczniami agresywnymi i modelu przeciwdziałania przemocy w szkole.



GÓRALCZYK, Ewa

Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów / Ewa Góralczyk. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. – 60 s.

Sygn. 162273 C, 162274

Na podstawie własnego doświadczenia i bogatej literatury Autorka uświadamia, co każdy nauczyciel, a zwłaszcza nauczyciel wychowawca, powinien wiedzieć o sobie, swoich uczniach i wzajemnym oddziaływaniu na siebie, aby umieć poradzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów i trudnymi sytuacjami w klasie. Podaje konkretne przykłady często spotykanych, trudnych zachowań uczniów i rozmaitych zachowań-reakcji nauczycieli, uświadamia dalsze konsekwencje tych reakcji. Podaje sugestie skutecznych rozwiązań konfliktów.



TERAPIA

Terapia pedagogiczna. T. 2, Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć/pod red. nauk. Ewy Małgorzaty Skorek. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005. – 178, [1] s.

Sygn. 162250, 162251 C

Praca stanowi przegląd wybranych metod stosowanych w terapii pedagogicznej oraz zawiera obszerny materiał metodyczny mogący wzbogacić warsztat pracy terapeutycznej z dziećmi. Znalazły się w niej rozprawy na temat muzykoterapii i treningu relaksacyjnego, metody Ruchu Rozwijającego, kinezylogii edukacyjnej oraz terapii dzieci z zaburzoną neurodynamiką przez kontakt ze zwierzętami i wiele innych. Scenariusze zajęć zaś zostały opracowane z myślą o pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia percepcji wzrokowej, słuchowej, z zaburzeniami artykulacyjnymi, orientacji przestrzennej i lateralizacji oraz koordynacji ruchowej. Przedstawiono ponadto propozycje zajęć z dziećmi z za-

burzeniami w sferze emocjonalno-społecznej oraz scenariusze zajęć z dziećmi mającymi trudności z ortografią.

GÓRALCZYK, Ewa

Umowa z klasą. Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga / Ewa Góralczyk. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2006. – 49, [3] s.

Sygn. 162271C, 162272

W tej książeczce Autorka podpowie Państwu, jak wychowawca może sobie ułatwić porozumienie z klasą i zapewnić konsekwentne przestrzeganie ustalonych zasad. Jak na początku roku szkolnego zawrzeć umowę z uczniami, aby wyjaśnić wzajemne oczekiwania oraz wprowadzić system konsekwencji i nagród. Jak się przygotować do opracowania z uczniami dobrej umowy. Z jakich elementów powinna składać się dobra umowa. Jak korzystać z umowy w ciągu roku szkolnego, aby panować nad klasą. I na zakończenie: scenariusze lekcji prowadzących do spisania dobrej umowy z klasą.



GUZ, Sabina

Metoda Montessori w przedszkolu i szkole: kształcenie i osiągnięcia dzieci / Sabina Guz. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2006. – 314 s.

Sygn. 162405, 162406 C

Prezentowana praca jest dokładnym opisem wybranych założeń systemu pedagogicznego Marii Montessori i wyników badań empirycznych nad jego skutecznością. Składa się z dwóch części. W pierwszej

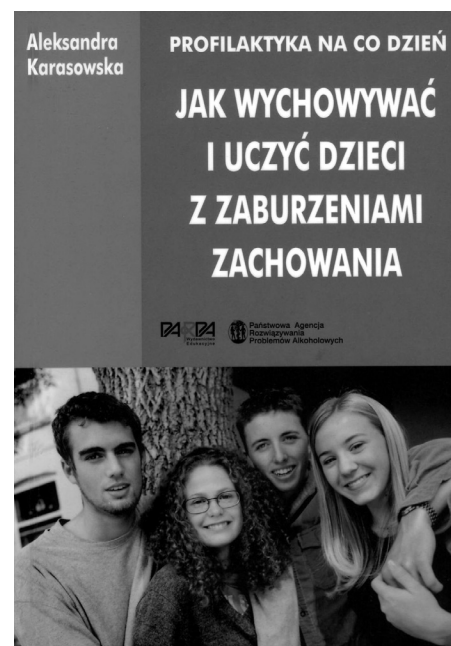
z nich starano się ukazać, w jakich warunkach, w jaki sposób i zgodnie z jakimi założeniami psychopedagogicznymi odbywa się proces kształcenia w oddziałach Montessori. Część druga jest poświęcona badaniom nad osiągnięciami rozwojowymi dzieci kształconych tą metodą.

KARASOWSKA, Aleksandra

Profilaktyka na co dzień: jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania / Aleksandra Karasowska. – Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, 2006. – 147, [1] s.

Sygn. 162337 C

Lektura Profilaktyki... – dla studentów pedagogiki i psychologii oraz praktykujących nauczycieli, pedagogów i psychologów – jest okazją do refleksji nad własnymi modelami myślenia o dzieciach z zaburzeniami zachowania i działaniami na ich rzecz. Pozwala także krytycznie przeanalizować bariery tkwiące w instytucjach powołanych do wspomagania rozwoju dzieci z zaburzeniami zachowania i podejmować próby ich eliminowania z pożytkiem dla dzieci i pracujących w nich pedagogów.



LAERUM, Sabine

Małe dzieci – duży kłopot?: właściwe rozpoznawanie problemów u dzieci w wieku od 3 do 6 lat: poradnik dla rodziców i wychowawców / Sabine Laerum. – Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2006. – 128 s.

Sygn. 162402 C

Miewają straszne ataki złości, potrafią być zdumiewająco grubiańskie lub wręcz przeciwnie – są zaskakująco nieśmiałe. U dzieci w wieku od trzech do sześciu lat

występują pewne charakterystyczne zachowania, które mogą niepokoić rodziców. Jednak w większości przypadków nie ma powodów do zmartwień. Książka stanowi cenną pomoc w orientacji na tym etapie życia dzieci i zawiera wiele cennych wskazówek ułatwiających właściwą ocenę ich zachowania.



OLESZKOWICZ, Anna

Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki / Anna Oleszkowicz. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2006. – 248 s.

Sygn. 161901 C

Książka Anny Oleszkowicz jest pierwszą w języku polskim tak obszerną monografią poświęconą buntowi z punktu widzenia psychologicznych mechanizmów rozwojowych. Walorem książki jest również to, że jej treść inspirowała do poszukiwań odpowiedzi na pytanie o kondycję psychiczną człowieka w okresie dorastania oraz o możliwość wykorzystania potencjału rozwojowego w zależności od warunków osobowościowych i kontekstu kulturowego.

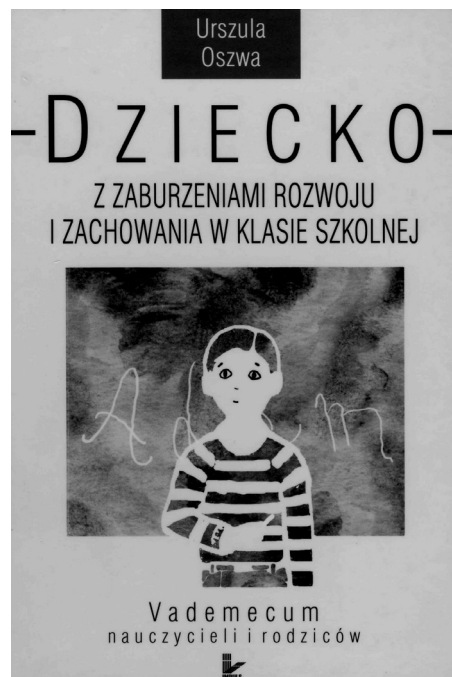
OSZWA, Urszula

Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej: vademecum nauczycieli i rodziców / Urszula Oszwa. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 140 s.

Sygn. 162231 C, 162232

Celem opracowania jest przybliżenie nauczycielom problematyki zaburzeń rozwoju i zachowania, zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej, aby potrafili

pomóc dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, oraz aby umieli postępować z dzieckiem stosownie do jego możliwości i ograniczeń, a także wiedzieli, gdzie szukać specjalistycznej pomocy. Książka ma jednocześnie charakter podręcznika i poradnika ze wskazówkami i zaleceniami do pracy terapeutycznej dla osób niezajmujących się terapią zaburzeń rozwojowych w sposób profesjonalny, a mających z nimi kontakt na co dzień z powodu wykonywanego zawodu.



OPIS

Opis i analiza przypadku. Teoria i praktyka z przykładami ze szkoły podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej / pod red. Henryka Składanowskiego. – Toruń: Wydawnictwo BEA Książki Edukacyjne, 2006. – 69, [3] s.

Sygn. 162209 C

Książka przedstawia opis i analizę przypadku rozpoznawania i rozwiązywania problemu edukacyjnego, wychowawczego, strukturalno-wychowawczego (programowego, organizacyjnego). Autorzy opisują dodatkowe wymagania kwalifikacyjne dla nauczyciela mianowanego ubiegającego się o awans zawodowy na stopień nauczyciela dyplomowanego.

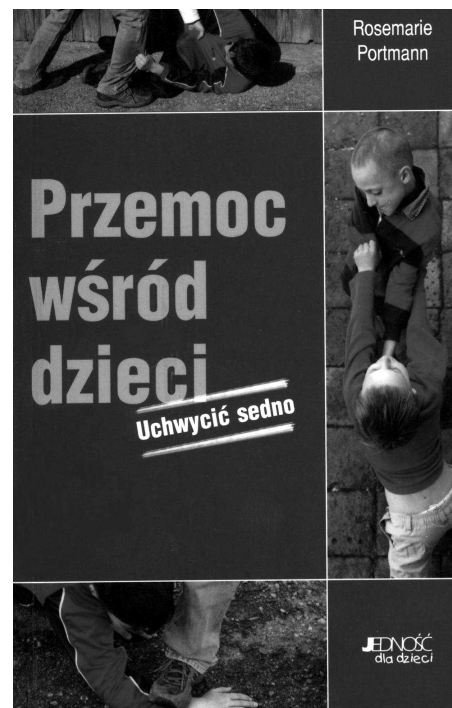
PORTMANN, Rosemarie

Przemoc wśród dzieci: uchwycić sedno / Rosemarie Portmann. – Kielce: Wydawnictwo Jedność, 2006. – 55 s.

Sygn. 162417 C

Brutalne zachowania wśród dzieci i młodzieży niepokoją pedagogów i rodziców

oraz wzbudzają liczne pytania: co właściwie oznaczają „agresja” i „przemoc”? W jakim związku pozostają przemoc dziecięca i świat dorosłych? Jakie społeczne czynniki wpływają na podatność dzieci i młodzieży na przemoc? Jak zaradzić agresji i przemocy? Rosemarie Portmann dostarcza gruntownej wiedzy o problemie przemocy wśród dzieci. Szukając dróg jego rozwiązania, nie skupia się jedynie na wiedzy teoretycznej, lecz bierze pod uwagę występujące w społeczeństwie brutalne zachowania oraz dobro dziecka.



PYŻAŁSKI, Jacek

Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie / Jacek Pyżalski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 96 s.

Sygn. 162233 C, 162234

W swojej książce Autor stara się przedstawić wiedzę na temat dyscypliny w szkole, opierając się nie na własnych przekonaniach, lecz na wynikach badań – zarówno polskich, jak i zagranicznych. Badania te dotyczą problematyki dyscypliny ujmowanej z punktu widzenia nauczycieli i uczniów, bowiem nie są to światy osobne, ale z pewnością odmienne. Na napisanie tej książki Autor zdecydował się również ze względów osobistych. Od ponad sześciu lat zajmuje się poszukiwaniem i testowaniem konkretnych rozwiązań dotyczących radzenia sobie z łamaniem dyscypliny przez uczniów. Wiele z nich stosował, pracując w młodzieżowym ośrodku wychowawczym i gimnazjum.

JACEK PYŻALSKI

NAUCZYCIELE – UCZNIOWIE

*Dwa spojrzenia
na dyscyplinę w klasie*



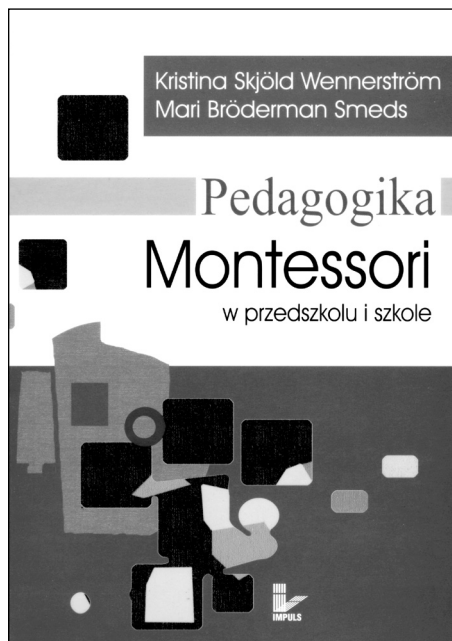
SKJÖLD WENNERSTRÖM,

Kristina, BRÖDERMAN SMEDS, Mari

Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole / Kristina Skjöld Wennerström, Mari Bröderman Smeds. – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. – 148 s.

Sygn. 162229C, 162230

Dwóch doświadczonych pedagogów przedstawia w niniejszej książce idee pedagogiki Montessori i ich funkcjonowanie w praktyce. W odpowiednio przygotowanym otoczeniu nauczyciele prowadzą swoją pracę zgodnie z potrzebami dziecka. U podstaw tej pedagogiki leży pozytywne spojrzenie na dziecko i możliwości jego rozwoju. Książka jest adresowana zarówno do przyszłych i obecnych pedagogów, jak i do rodziców.

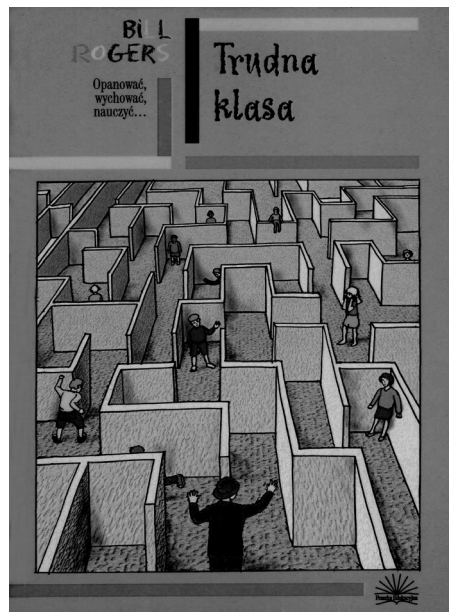


ROGERS, Bill

Trudna klasa: opanować, wychować, nauczyć... / Bill Rogers. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2006. – 228 s.

Sygn. 162266 C, 162267

Bill Rogers w książce „Trudna klasa...” podaje wiele praktycznych strategii, które można wprowadzić, by przezwyciężyć syndrom trudnej klasy. Syndrom ten obejmuje: zidentyfikowanie, co sprawia, że klasa jest trudna; utworzenie planu zachowania klasy; rozwinięcie strategii koleżeńskiego wsparcia; postępowanie z trudnymi uczniami po lekcji; zmianę wzorów złego zachowania; pomoc nauczycielom na zastępstwie w trudnej klasie. Poza konstruktywnymi pomysłami i strategiami radzenia sobie z trudną klasą, książka ta podkreśla normalność uczucia presji i stresu odczuwanego przez nauczycieli mających do czynienia z takimi klasami.



ROGERS, Bill

Uczniowie w szkole: rzecz o zachowaniu / Bill Rogers. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2005. – 255, [1] s.

Sygn. 162268 C

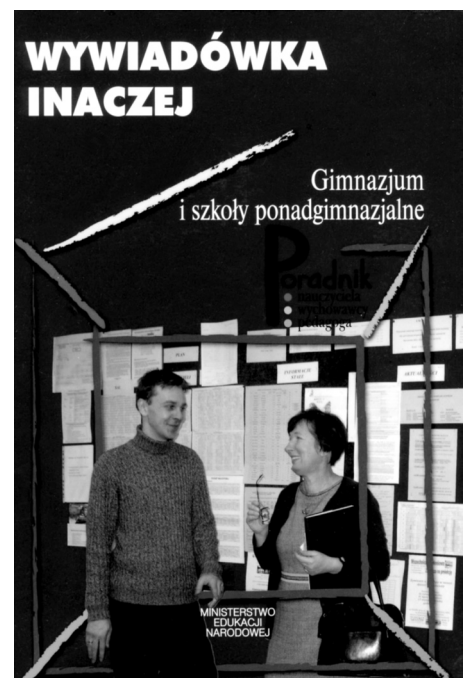
Prezentowana książka przedstawia związek między skutecznym nauczaniem z jednej strony, a kierowaniem zachowaniami uczniów, dyscypliną i wsparciem kolegów z drugiej. Autor przedstawia też takie problemy, jak wyzywający lub prowokacyjni uczniowie, uczniowie z problemami emocjonalnymi lub zachowaniowymi, kierowanie trudną klasą i panowanie nad gniewem. To książka napisana przez kogoś, kto doskonale wie, jakim wyzwaniem może być praca nauczyciela.

WYWIADÓWKA

Wywiadówka inaczej: gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne / red. Elżbieta Płatkowska. – Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. – 157, [1] s.

Sygn. 162388, 162389 C

Niniejsza publikacja zawiera nagrodzone i wyróżnione scenariusze prowadzenia spotkań z rodzicami, powstałe w wyniku ogłoszonego przez MEN w listopadzie 2006 roku konkursu. Tematyka dotyczy zagadnień agresji, przemocy, różnego typu uzależnień wśród młodzieży, bezpieczeństwa dzieci w szkole i w domu. Propozycje są ciekawe, stanowią gotowy materiał do wykorzystania przez nauczycieli wychowawców w czasie spotkań z rodzicami.



ROZWIĄZYWANIE

Rozwiązywanie konfliktów w szkole: materiały pokonferencyjne / pod red. Izabeli Zajączkowskiej. – Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN, 2006. – 112 s.

Sygn. 162301 C

Nawet w najlepszej szkole, placówce oświatowej dochodzi do konfliktów. Dotyczyć mogą one uczniów, rodziców, nauczycieli i innych pracowników placówki. Są nie do uniknięcia, czasami są koniecznością, niektórzy badacze problemu mówią, że nawet potrzebą. Różne są przyczyny konfliktów i ich przebieg. Niekiedy konflikt ulega eskapacji (w skrajnych przypadkach przechodzi w fazę walki). Jeżeli dobrze poznamy przyczyny sporów, to możemy je usuwać. Niniejsza praca prezentuje programy, przedsięwzięcia i dobre praktyki konstruktywnego rozwiązywania sporów.

BEZPIECZNY WYPOCZYNEK – BEZPIECZNE WAKACJE

Koniec roku szkolnego wiąże się ze zmęczeniem, ale i licznymi obowiązkami. Zmęczeni są nauczyciele, ale i uczniowie. Wszyscy marzą o wakacjach. Zanim jednak na nie wyjadą, warto, by wiedzieli, jak spędzić je w sposób bezpieczny dla siebie i innych. Dlatego 18 czerwca bieżącego roku Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie oraz Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne zorganizowały Wojewódzką Konferencję „Bezpieczny wypoczynek – bezpieczne wakacje”. Celem było przekazanie informacji z różnych instytucji, które na co dzień zajmują się zapewnianiem bezpieczeństwa. Wymienić tutaj należy: Policję, Straż Pożarną, Straż Miejską, Wojewódzką Stację Sanitarno-Epidemiologiczną oraz instytucje, które umożliwiają realizację programów profilaktycznych – Urząd Miasta Szczecin, Zachodniopomorskie Centrum Organizacji i Promocji Zdrowia w Szczecinie. Krzysztof Faliński, dyrektor Biura ds. Zwalczania Uzależnień przedstawił projekt pod nazwą:

gadaj.eu. Ma on na celu stworzenie i prowadzenie internetowego punktu informacyjno-konsultacyjnego o uzależnieniach i patologich społecznych związanych z uzależnieniem. Realizatorzy chcą wyjść z pomocą do młodych ludzi, którzy boją się bezpośrednio rozmawiać o swoich problemach i umożliwić im skorzystanie na czacie z porad specjalistów, bo ta forma pomocy zapewnia pełną anonimowość (kontakt dostępny jest 24 godziny na dobę we wszystkie dni tygodnia).

Ewa Giza, Pełnomocnik Wojewody ds. Narkomanii, HIV/Aids przypominała o zagrożeniach uzależnieniem od środków psychoaktywnych. W swoim wystą-

pieniu podkreślała, że środki narkotyczne są współcześnie o wiele groźniejsze niż kiedyś. Przestrzegała również przed nowymi, których jest coraz więcej na rynku.

O podobnych zagrożeniach mówili również st. sierż. Marzena Maćkowiak-Pluta i podinsp. Waldemar Palejko z Wydziału Komunikacji Społecznej Komendy Wojewódzkiej Policji. Podkreślili, że wakacje są czasem wzmożonej aktywności dealerów narkotykowych. Dlatego ważne jest przypomnienie dzieciom i młodzieży, by nie nawiązywały zbyt pochopnie nowych znajomości, by ostrożnie korzystały z propozycji obcych ludzi. Dealer narkotykowy może być przecież osobą w ich wieku.

Helena Borowska, koordynator Zachodniopomorskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie, mówiąc o czasie wolnym, zwróciła uwagę, że powinien to być czas bezpieczny. Zaprezentowała i rozdała materiały „Wakacyjne ABC” opracowane przez Zachodniopomorskie Centrum Organizacji i Promocji Zdrowia w Szczecinie. W materiałach tych (przeznaczonych dla dzieci i młodzieży) mieszczą się zasady higieny, bezpieczeństwa (plażowania, kąpeli) oraz ważne telefony, takie jak: 997 – Policja, 998 – Straż Pożarna, 999 – Pogotowie Ratunkowe, 112 – telefon alarmowy, 0801 120 002 – niebieska linia – Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie.

Wanda Siegen, Kierownik Oddziału Higieny Dzieci i Młodzieży w Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej przypomniała o obowiązku zgłoszenia przez organizatorów miejsca letniego wypoczynku do kuratorium oświaty i WSS-E. Po uzyskaniu aprobaty wymienionych instytucji, można mieć pewność, że miejsce wypoczynku będzie bezpieczne.

Tatiana Duklas, główny specjalista Wydziału Zdrowia i Polityki Społecznej Urzędu Miasta Szczecin przedstawiła strategię tej instytucji mającą na celu przeciwdziałanie uzależnieniom oraz innym ryzykownym zachowaniom w okresie wakacji. Zachęcała też do pisania programów, które stanowiłyby propozycję alternatywnego i atrakcyjnego spędzania czasu wolnego przez młodzież.

Z kolei Magdalena Woźniak ze Straży Miejskiej w Szczecinie zwracała uwagę na możliwość korzystania – zwłaszcza podczas organizowania imprez kulturalnych – z pomocy Straży Miejskiej. Przedstawiciele tej instytucji chętnie uczestniczą w spotkaniach z dziećmi i młodzieżą, dzieląc się swoim doświadczeniem w zakresie

bezpieczeństwa i szeroko pojętej profilaktyki zagrożeń.

Norbert Karbownik, st. kap. Komendy Wojewódzkiej Straży Pożarnej, przedstawił statystyki z minionych wakacji, z których wynikało, że pozostawione bez opieki dzieci stawały się częstymi ofiarami pożarów.

Czas wakacji to również zagrożenie dzieci i młodzieży prostytutką. Mówiła o tym Grażyna Kierszka ze Stowarzyszenia Civitas Christiana. Zwracała uwagę na tego typu niebezpieczeństwa przy podejmowaniu przez młodzież wakacyjnej pracy. Ważne jest sprawdzenie wiarygodności pracodawcy, nie mamy bowiem gwarancji, że nie okaże się on stręczycielem. Pod żadnym pozorem nie należy oddawać komukolwiek swoich dokumentów, a podczas pracy za granicą należy mieć adresy instytucji niosących pomoc i ustalić z rodziną komunikaty, które zasygnalizują jej, że jest się w niebezpieczeństwie.

Warto promować 10 zasad bezpieczeństwa młodzieży w wakacje (skonstruowanych w ramach programu edukacyjnego „Bezpieczny uczeń – jak unikać zagrożeń”):

1. Wyjeżdżając, zawsze pozostaw najbliższemu informację, gdzie i z kim będziesz spędzać czas.
2. Nie afiszuj się zbyt mocno posiadaniem dobrami – nigdy nie wiesz, kto może cię obserwować.
3. Podróżując pociągiem, zawsze zajmuj miejsca z dala od podejrzanych osób i – jeśli to możliwe – blisko konduktora.
4. Kiedy ktoś cię zaczepia, nie wdawaj się w rozmowy – czasami lepiej udać, że się nie słyszy, i iść dalej.
5. Przebywając na plaży, pływalni czy w wakacyjnym tłumie, uważaj na swoją torbę, portfel, telefon.
6. Zawsze i wszędzie pilnuj swoich napojów. Przypadki dosypywania i dolewania różnych specyfików są coraz większym problemem.
7. Nigdy nie wybieraj się na dyskotekę sam – zawsze w gronie znajomych.
8. Wakacje to okres wzmożonej działalności dealerów narkotykowych.
9. Wakacje to czas relaksu i zabawy, ale nie każdy pomysł na zabawę jest dobry.
10. Okres wakacji to również intensywny werbunek prowadzony przez sekty.

Znajomość wszystkich zasad niewątpliwie uczyni wakacje naszych dzieci i młodzieży bezpieczniejszymi.

Izabela Zajączkowska
CDiDN w Szczecinie

MOJA MAŁA OJCZYZNA

W bieżącym roku szkolnym w VII edycji Wojewódzkiego Konkursu z Edukacji Regionalnej *Moja mała ojczyzna. Moja miejscowość, mój region* organizowanego przez Muzeum Narodowe w Szczecinie i CDiDN w Szczecinie udział wzięło około 200 uczniów. Konkurs cieszy się coraz większą popularnością, czego dowodem jest chociażby fakt uczestnictwa w nim uczniów z miejscowości, które wcześniej nie zgłaszały chęci udziału w zmaganiach naukowych. Na uwagę zasługują również szkoły, w których nauczyciele propagują konkurs od początku jego istnienia i efektywnie przygotowują do niego swoich uczniów.

4 czerwca bieżącego roku w Muzeum Narodowym w Szczecinie wręczono nagrody laureatom w trzech kategoriach: klas I-III i IV-VI szkół podstawowych oraz szkół gimnazjalnych.

Tytuł laureata klas I-III szkół podstawowych zdobyli:

- I miejsce – Krystian Brożek, uczeń Szkoły Podstawowej nr 10 w Szczecinie, opiekun: Halina Mysona,
- II miejsce – Anna Samsonik, uczennica Szkoły Podstawowej nr 4 w Stargar-

dzie Szczecińskim opiekun: Izabela Adamczewska.

- III miejsce – Marta Nowak, uczennica Szkoły Podstawowej nr 4 w Stargardzie Szczecińskim, opiekun: Izabela Adamczewska.

Tytuł laureata klas IV-VI szkół podstawowych zdobyli:

- I miejsce – Karolina Pudelko, uczennica Szkoły Podstawowej nr 2 w Łobzie, opiekun: Zofia Malinowska,
- II miejsce – Marcin Górny, uczeń Szkoły Podstawowej nr 4 w Pyrzycach, opiekun: Anna Paprocka,
- III miejsce – Sara Sidorczuk, uczennica Szkoły Podstawowej nr 41 w Szczecinie, opiekun: Małgorzata Leppert,
- IV miejsce – Jakub Kujawa, uczeń Szkoły Podstawowej nr 4 w Pyrzycach, opiekun: Anna Paprocka,
- V miejsce – Magdalena Paruch, uczennica Szkoły Podstawowej nr 4 w Kołobrzegu, opiekun: Barbara Hordyjewska.

Tytuł laureata w kategorii szkół gimnazjalnych zdobyli:

- I miejsce – Krzysztof Giewoń, uczeń Gimnazjum nr 42 w Szczecinie, opiekun: Urszula Suwaj,
- II miejsce – Alicja Adamów, uczennica Gimnazjum w Węgorzynie, opiekun: Anna Kamińska,

- III miejsce – Anna Waydyk, uczennica Gimnazjum w Widuchowej, opiekun: Irena Chęś,
- IV miejsce – Urszula Jewchuta, uczennica Gimnazjum nr 1 w Pełczycach, opiekun: Judyta Czechowska,
- V miejsce: Bartłomiej Kata, uczeń Gimnazjum w Węgorzynie: opiekun Anna Kamińska,
- VI miejsce – Mieszko Majka, uczeń Gimnazjum nr 42 w Szczecinie, opiekun: Urszula Suwaj,
- VII miejsce – Alicja Olszańska, uczennica Gimnazjum nr 4 w Stargardzie Szczecińskim, opiekun: Tomasz Sosin,
- VII miejsce – Magda Mazurek, uczennica Gimnazjum w Widuchowej, opiekun: Irena Chęś.

Dodatkowo wśród uczestników konkursu wyłoniono laureatów w następujących kategoriach: Bajarz Roku (w klasach I-III szkół podstawowych, Dziennikarz Roku (w klasach IV-VI szkół podstawowych), Historyk Roku (w klasach gimnazjalnych).

Tytuł Bajarza Roku zdobyli:

- Krystian Brożek, uczeń Szkoły Podstawowej nr 10 w Szczecinie, opiekun: Halina Mysona,
- Anna Samsonik, uczennica Szkoły Podstawowej nr 4 w Stargardzie Szczecińskim, opiekun: Izabela Adamczewska.

Tytuł Dziennikarza Roku zdobyła:

- Karolina Pudelko, uczennica Szkoły Podstawowej nr 2 w Łobzie, opiekun: Zofia Malinowska.

Tytuł Historyka Roku zdobyli:

- I miejsce – Aleksandra Żółkowska, uczennica Gimnazjum w Kamieniu Pomorskim, opiekun: Joanna Zaborska-Kubajek,
- II miejsce – Błażej Modelski, uczeń Gimnazjum nr 3 w Szczecinie, opiekun: Beata Adamowicz,
- II miejsce – Urszula Jewchuta, uczennica Gimnazjum nr 1 w Pełczycach, opiekun: Judyta Czechowska,
- II miejsce – Bartłomiej Kata, uczeń Gimnazjum w Węgorzynie, opiekun: Anna Kamińska.

Na uroczystości wręczenia nagród obecni byli m.in.: Maciej Kopeć, Zachodniopomorski Kurator Oświaty, przedstawiciele Urzędu Marszałkowskiego i Małgorzata Machałek, naczelnik Biura Edukacji Publicznej w Instytucie Pamięci Narodowej w Szczecinie.



W zmaganiach o tytuł „Historyka roku”

SZKOŁA PRZYJAZNA UCZNIOM Z DYSLEKSJĄ

Po raz kolejny Szczeciński Oddział Polskiego Towarzystwa Dysleksji, współpracując ze szkołą Podstawową nr 14 w Szczecinie i Szkołą Podstawową „TAK” w Szczecinie (szkoły te w ubiegłym roku zostały najwyższej ocenione w konkursie), Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi w Chojnie, Kołobrzegu i w Świnoujściu, zorganizował akcją „Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją”.

Akcja jest przeprowadzona wśród szkół miasta Szczecina i szkół z terenu tych poradni województwa zachodniopomorskiego, które podjęły się przeprowadzenia jej we własnym rejonie.

Główne cele akcji to: popularyzowanie wiedzy na temat dysleksji, określenie aktualnego stanu opieki psychologiczno-pedagogicznej nad uczniami z dysleksją rozwojową w szkołach, popularyzowanie modelu szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją oraz pomoc rodzicom dzieci dyslektycznych w wyborze odpowiedniej szkoły.

Patronatem Honorowym objął akcję Zachodniopomorski Kurator Oświaty, a patronem medialnym jest Kurier Szczeciński.

Do udziału w tegorocznej edycji akcji zgłosiły się przede wszystkim szkoły podstawowe ze Szczecina: nr 1, nr 3, nr 5, nr 7, nr 9, nr 20, nr 23, nr 48, nr 55, nr 59, nr 69, nr 71, Prywatna Szkoła Podstawowa Leonarda Piwoni, Niepubliczna Szkoła Podstawowa Primus oraz szkoły podstawowe z regionu: nr 2 w Chojnie, w Dobrzycy i nr 2 w Świnoujściu.

Spśród szkół ponadpodstawowych o tytuł szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją ubiegają się: ZSOMS w Szczecinie, Gimnazjum nr 7 w Szczecinie, Gimnazjum nr 1 w Kołobrzegu i ZSP w Goleniowie.

Podsumowanie akcji i uroczyste wręczenie dyplomów oraz nagród jest planowane podczas Zachodniopomorskiego Tygodnia Świadomości Dysleksji w październiku.

Główne aspekty oceny szkoły, jakie są brane pod uwagę podczas analizy danych od dyrektorów szkół, dotyczą tego, czy w szkole są organizowane zajęcia korekcyjno-kompensacyjne oraz dla jakich grup wiekowych.

Po analizie danych uzyskanych od dyrektorów szkół okazało się, że zajęcia ko-

rekcyjno-kompensacyjne dla klas zerowych są prowadzone w SP nr 9, SP nr 23, PSP Leonarda Piwoni oraz w NSP Primus. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla uczniów klas I–III prowadzą wszystkie uczestniczące w konkursie szkoły z wyjątkiem SP nr 3. Natomiast zajęcia dla uczniów klas IV–VI odbywają się we wszystkich szkołach, z wyjątkiem SP nr 7.

Dodatkowo dyrektorzy podali, że wszystkie z wymienionych szkół, z wyjątkiem nr 3 w Szczecinie i Szkoły Podstawowej w Dobrzycy, posiadają odpowiednio wyposażony gabinet terapii pedagogicznej.

Analizując dane dotyczące liczby uczniów z dysleksją przypadającą na jednego nauczyciela terapeuty, okazało się, że najlepszą sytuację mamy w NSP Primus, gdzie na jednego nauczyciela z kwalifikacjami z zakresu terapii pedagogicznej przypada tylko 14 uczniów z dysleksją, a potem kolejno: w Gimnazjum nr 1 w Kołobrzegu oraz w SP Leonarda Piwoni (36 uczniów na 1 nauczyciela), w SP nr 9 (44 uczniów), w SP w Dobrzycy (60 uczniów), w SP nr 48 (74 uczniów), w SP nr 23 (81 uczniów), w SP nr 1 (94 uczniów), w SP nr 2 w Chojnie (105 uczniów), w SP nr 5 i w SP nr 2 w Świnoujściu (120 uczniów), w SP nr 7 (126 uczniów), w SP nr 69 (132 uczniów), w SP nr 59 (136 uczniów), w SP nr 71 (166 uczniów), w SP nr 20 (178 uczniów), w Gimnazjum nr 7 (213 uczniów), w SP nr 55 (215 uczniów), w SP nr 3 (297 uczniów), w ZSOMS (339 uczniów) oraz w ZCE (505 uczniów). W ZSP w Goleniowie nie pracują nauczyciele z odpowiednim przygotowaniem do prowadzenia zajęć terapii pedagogicznej.

W każdej placówce uczestniczącej w konkursie, poza SP nr 48 w Szczecinie oraz SP nr 2 w Świnoujściu, jest zatrudniona osoba z kwalifikacjami terapeuty, gotowa służyć radą i pomocą każdemu uczniowi dyslektycznemu i jego rodzicowi oraz zajmująca się doskonaleniem kompleksowej opieki nad uczniami dyslektycznymi.

Więcej informacji dotyczących cech szkół przyjaznych uczniom z dysleksją, analizowanych w tegorocznym konkursie, należy się spodziewać niebawem. Będą one przygotowane po skonfrontowaniu informacji od dyrektorów z opiniami rodziców.

Monika Stankiewicz, Barbara Mańczak, Szczeciński Oddział Polskiego Towarzystwa Dysleksji

AKADEMIA NAUCZYCIELA

Po raz kolejny w Szkole Podstawowej nr 61 w Szczecinie odbyło się spotkanie Akademii Nauczycielskiej. Tym razem temat spotkania brzmiał: *Jak wychowywać i nauczać dzieci z nadpobudliwością psychoruchową ADHD*. Wykład poprowadziła dr Hanna Kubiak z Zakładu Psychopatologii Dziecka Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Inicjatorami Akademii są psycholog i psychoterapeuta – Michał Kawecki i dyrektor SP nr 61 – Bogdan Chęć. Zajęcia Akademii są otwarte.

CZYTAMY DZIECIOM

Z przyjemnością informujemy naszych Czytelników, że zespół reprezentujący naszą redakcję zdobył Grand Prix przyznaną przez dziecięcą publiczność w II Turnieju Dziennikarzy *Czytamy Dzieciom* zorganizowanym przez Pałac Młodzieży – Pomorskie Centrum Edukacji w ramach akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”. Przedszkolnej widowni spodobała się czytana (i zainscenizowana) przez nas „Lotta z ulicy Awanturników” nieprzemijającej Astrid Lindgren.

SPROSTOWANIE

W numerze 5/2007 naszego miesięcznika ukazał się artykuł dr Magdaleny Rzakowolskiej z Uniwersytetu Łódzkiego „Społeczeństwo informacyjne – społeczeństwo bez książek”. Z powodu błędu redakcyjnego nie podaliśmy informacji, że tekst artykułu został wygłoszony w formie referatu podczas trwającej w dniach 16–18 maja br. konferencji *Problemy Społeczeństwa Informacyjnego 2007* zorganizowanej przez Uniwersytet Szczeciński. Autorkę serdecznie przepraszamy.

PISZCIE DO NAS

Czekamy na Państwa telefony, e-maile, listy. Piszcie do nas o tym, co ważnego dzieje się w oświacie w Waszym mieście, gminie, szkole/placówce, samorządzie. Zaprezentujcie swoje dokonania, podzielcie się doświadczeniami. Nasi eksperci pomogą na łamach miesięcznika rozwiązać Wasze problemy prawne, organizacyjne, merytoryczne.

Temat wiodący następnego numeru

JUŻ DOSTĘPNY

INFORMATOR O FORMACH DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W ROKU SZKOLNYM 2007/2008

O przemianach w systemie edukacji decydują przede wszystkim kompetentni i twórczy nauczyciele, dlatego też wysoka jakość oświaty jest niemożliwa bez systemu ich kształcenia i doskonalenia. Przedstawiamy Państwu ofertę wspomagania doskonalenia zawodowego na rok szkolny 2007/2008.

Opracowaliśmy ją w oparciu o nasze zadania statutowe, Państwa oczekiwania i priorytety Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Od lat wspieramy nauczycieli naszego województwa poprzez udzielanie indywidualnych konsultacji, organizowanie kursów kwalifikacyjnych, konferencji, warsztatów metodycznych, pomoc w organizacji konkursów, wystaw, spotkań autorskich. Od stycznia 2007 roku w Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej i filiach CDiDN działają Internetowe Centra Informacji Multimedialnej (ICIM), które umożliwiają szybkie zdobycie informacji i pracę z edukacyjnymi programami multimedialnymi.

W roku szkolnym 2007/2008 kontynuujemy organizację form bezpłatnych w Szczecinie i w filiach CDiDN. Szczegółnej uwadze polecamy planowane konferencje me-

todyczne, które po raz pierwszy będą organizowane również w filiach. Zwracamy uwagę na rozdział XII – Kursy On-line – łączące wysoki poziom merytoryczny z atrakcyjnym sposobem prezentacji oraz wydajnymi narzędziami kontrolnymi.

Przypominamy o konieczności przesyłania zgłoszeń na poszczególne formy nieodpłatne w terminie do tygodnia poprzedzającego planowany termin rozpoczęcia szkolenia. Osoby zainteresowane formami nieodpłatnymi realizowanymi w filiach, są proszone o przesłanie zgłoszenia bezpośrednio do filii, w której będą się odbywać zajęcia. Rekrutacja na odpłatne formy doskonalenia będzie przebiegać według dotychczasowych zasad. Zgłoszenia prosimy przysyłać na adres CDiDN w Szczecinie.

Serdecznie zapraszamy do skorzystania z zaproponowanej oferty, jak również do wspólnego poszukiwania efektywnych sposobów realizowania celów ukierunkowanych na podmioty naszych działań.

Informator można otrzymać w sekretariatach CDiDN w Szczecinie, al. Wyzwolenia 105, ul. Jagiellońska 79

**Informacje: Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, al. Wyzwolenia 105
tel. (091) 422-52-21 do 23**