

PAŹDZIERNIK '97

Refleksje

SZCZECIŃSKI MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY

Koleżanki i Koledzy,

Szanowni Państwo,

z okazji Dnia Edukacji Narodowej proszę przyjąć wyrazy najgłębszego uznania dla Waszych dokonań w minionym roku.

Życzę wszystkim nauczycielom, wychowawcom i pracownikom oświaty jak najwięcej powodów do osobistych satysfakcji, jak najczęstszych dowodów wdzięczności Waszych uczniów i wychowanków, jak najgłębszej wiary w sens przemian w oświacie.

Życzę wszystkim, by każdy dzień przynosił Wam liczne wyrazy społecznej życzliwości i zasłużonego szacunku

Kurator Oświaty
dr Czesław Plewka

Drodzy Czytelnicy,

z pewną treścią przedstawiamy Państwu kolejny numer „Refleksji”. Treścią tym większą, iż ukazują się one po dość długim okresie niebytu, a jednocześnie w kształcie też cokolwiek zmienionym.

Sporo czasu upłynęło na rozważaniach, jakie winny być „Refleksje”.

Z przemyśleń tych wyłoniło się przeświadczenie, że winny nade wszystko wyrażać wszelkie problemy, z którymi styka się środowisko oświatowe. Stąd też odnajdziecie tu Państwo głosy praktyków, wypowiedzi oparte na doświadczeniach własnych autorów, prezentacje problemów oświaty w gminach, teksty dyskusyjne i polemiczne, rejestr ważnych zdarzeń dla oświaty na Pomorzu Zachodnim.

Co istotne jednak, zamierzamy przy każdej okazji pisać o reformie oświaty w jej najróżniejszych przejawach i obszarach. Trudno bowiem wchodzić w XXI wiek bez refleksji nad tym, co wszystkim nam wydaje się dla edukacji najważniejsze – zmianami na lepsze.

W sąsiedztwie tych słów odnajdziecie Państwo rejestr wiodących tematów do kolejnych edycji „Refleksji”.

Mamy szczerą nadzieję, iż znajdziecie w nich preteksty do rozważań, źródła do modyfikowania stylu pracy, sugestie, z którymi zgodzić się można lub nie. Dlatego też będziemy głęboko wdzięczni za wszelkie wypowiedzi Czytelników, które zawsze z szacunkiem dla ich autorów będziemy drukować.

Mamy świadomość, że do doskonałości droga jest długa, że do idealnego kształtu „Refleksji” zmierzać będziemy jeszcze czas jakiś. Zawsze jednak będziemy się starali sprostać wymaganiom tych z Państwa, którzy cenią rzetelność i kompetencje.

Wiesław Chyłek

Tematyka wiodąca kolejnych numerów „Refleksji”

- Reforma w oświacie – pytania o „nową” szkołę. Planowanie rozwoju szkoły.
- Przemoc w szkole – sygnały, których nie wolno lekceważyć. Prawa dziecka – wartość i norma.
- Twórczość w edukacji, twórczość własna nauczyciela – inny aspekt reformy.
- Edukacja seksualna – bariery i perspektywy.
- Gdzie jest miejsce metodyka? – rola doradztwa metodycznego w przemianach oświatowych.
- Autorytet nauczyciela – surowość w granicach taktu?
- Mało znane pojęcie „edukacja alternatywna”. Humanizacja edukacji.
- Czy zdamy tę maturę? Nowa formuła egzaminu dojrzałości – doświadczenia, obawy, perspektywy.
- Recepcja edukacji autorskiej w szkołach województwa szczecińskiego.
- Cena oceny – refleksje nad sposobami oceny pracy nauczyciela.

Dylematy wychowania seksualnego

Działalność pedagogów, psychologów, księży, lekarzy jest działalnością profesjonalną, związaną z wychowaniem. Wśród tych specjalistów nikt, lub prawie nikt, nie neguje dzisiaj potrzeby wychowania seksualnego. Idea wychowania seksualnego zdobyła sobie ostatecznie prawo obywatelstwa, chociaż poglądy na jego cele, zadania, zakres i metody mocno się różnią. W kwestiach tych chyba nieprędko będzie można oczekiwać kompromisu. Tak więc nie ma pytania, czy w ogóle mówić o wszystkim, co jest związane z płciowością człowieka. Pojawiają się natomiast dylematy związane np. z tym, jak pojmować samo pojęcie „wychowanie seksualne”, jakie mu nadać formy realizacji, ile mówić i w jaki zakres wiedzy wyposażać młodych, kiedy zacząć, kto powinien to najlepiej dla rozwoju dzieci zrobić, jakie są najskuteczniejsze, najlepsze sposoby oddziaływania itp.

Poniżej zaprezentuję wybrane z publikacji stanowiska specjalistów zajmujących się wychowaniem seksualnym na zasygnalizowane wcześniej dylematy.

Czy istnieje potrzeba edukacji seksualnej?

Upowszechnianie wychowania seksualnego nie należy traktować jako przywilej, „prezent” dla młodzieży. Wychowanie seksualne nie jest bowiem żadnym przywilejem ani darem – jest po prostu naszym obowiązkiem. I tak je właśnie traktują różne organizacje międzynarodowe (m.in. ONZ, WHO), różne kongresy i zjazdy naukowe poświęcone problemom seksualności człowieka czy problemom zapobiegania AIDS.

W dokumencie z roku 1986 Światowej Organizacji Zdrowia pt. „Sexuality and family planning” postuluje się wychowywanie seksualne w programie pt. „Zdrowie dla wszystkich do roku 2000”. Stwierdza się, że każdy człowiek ma prawo do uczestniczenia w edukacji seksualnej, którą należy upowszechniać przy współpracy specjalistów z różnych dziedzin wiedzy, w tym również kadry seksuologów.

Upowszechnianie wychowania seksualnego w systemie oświatowym powinno być zatem postrzegane jako obowiązek, jako konieczność, a nie jako przywilej zależny od dobrej lub złej woli kierownictwa resortu (Z. Lew-Starowicz, *Kilka uwag o wychowaniu seksualnym*, w: „Problemy Rodziny”, 1993/94).

Jak skuteczne może być wychowanie seksualne? Jak silnie może ono wpływać na seksualne, małżeńskie i rodzinne postawy i zachowania młodych ludzi?

Rezultaty wychowawcze, które chcemy osiągnąć, to ukształtowanie u młodzieży dojrzałych i odpowiedzialnych postaw wobec problemów seksu, małżeństwa i rodzicielstwa. Wymiar naszego oddziaływania

można jednak oceniać jedynie wedle tak niewymiernego kryterium jak proces emocjonalnego i moralnego dojrzewania uczniów, wyrażający się we wzroście poczucia odpowiedzialności za siebie i innych. Rzecz jasna, nie dysponujemy narzędziami do mierzenia moralnego rozwoju człowieka, nie mamy też możliwości jednoczesnej oceny postaw naszych wychowanków. Nie jesteśmy zatem w stanie w sposób w pełni udokumentowany udzielić odpowiedzi na pytanie o powodzenie lub klęskę wychowania seksualnego. Nasza ocena rezultatów wychowawczych może być jedynie pośrednia (K. Starczewska, *Wychowanie seksualne – wprowadzenie w świat wartości moralnych*, w: „Problemy Rodziny”, 1975/1).

W jaki sposób realizować treści wychowania seksualnego?

Na temat opinii, że nie należy wprowadzać do szkół specjalnego przedmiotu, że wskazane jest jedynie przedstawienie zagadnień dotyczących seksualności w trakcie nauczania różnych przedmiotów szkolnych Z. Lew-Starowicz podkreśla: „Wychowanie seksualne to zbyt poważne zagadnienie, aby »rozcieńczać« je w programie kształcenia” (Z. Lew-Starowicz, *Kilka uwag o wychowaniu seksualnym*, w: „Problemy Rodziny”, 1993/4).

Szkolne wychowanie seksualne musi być interdyscyplinarne (filozofia, psychologia, pedagogika, socjologia, medycyna, prawo, etyka) – co nie oznacza rozproszenia tematyki między różne przedmioty nauczania czy wyłączenie katechezy. Integracja tematyki edukacji seksualnej wokół wartości jest możliwa jedynie na gruncie wyodrębnionego przedmiotu o różnorodnych metodach dydaktycznych oraz długotrwałej, spójnej i konsekwentnej działalności (M. Trawińska, *Co i jak robić?*, w: „Problemy Rodziny”, 1994/4).

Metody, sposoby realizacji wychowania seksualnego

W wychowaniu seksualnym należy położyć nacisk na dostarczenie dzieciom i młodzieży rzetelnej, obiektywnej informacji. Powinna ona być wszechstronna – choć oczywiście nie nieograniczona – i powinna obejmować to wszystko, co może być w normalnym życiu, dla zabezpieczenia jego normalnego przebiegu i rozwoju, potrzebne.

Natomiast to, co bywa potocznie nazywane wychowaniem moralnym, nie powinno być wybiórczo i sztucznie sprzęgane ze sferą życia płciowego, gdyż dotyczy faktycznie całokształtów postaw i interakcji, w które człowiek wchodzi. Interakcje i postawy związane z życiem płciowym powinny być włączone w oce-

nę moralną na ogólnych zasadach, jako wyraz ogólnej postawy moralnej, a nie jako jej element szczególny, a tym bardziej wyłączony.

Reasumując, wydaje się, że położenie nacisku na obiektywną informację seksuologiczną skojarzone z należyтым ogólnym wychowaniem moralnym może się okazać najbardziej taktycznie pożądane i celowe (J. Godlewski, *Paradygmat wychowania seksualnego i jego związek z niektórymi przejawami rozwoju seksualnego młodzieży*, w: „Problemy Rodziny”, 1977/1).

Kto powinien się zająć wychowaniem seksualnym?

Środowiskiem wychowawczym, mającym największe możliwości wpływów, także w dziedzinie wychowania seksualnego, jest rodzina.

Jednak rodzice nie zawsze są w stanie sprostać zadaniu uświadomienia z powodu braku wiedzy, często niewłaściwej postawy i braku taktu wobec życia seksualnego swoich dzieci. Na ogół zdają sobie sprawę ze swej roli, lecz nie mają predyspozycji do należytego jej spełnienia.

Szkola potencjalnie może odegrać ważną rolę w procesie uświadamiania, nie jest jednak w stanie realizować zasady indywidualizacji (K. Lubański, *Źródła uświadomienia seksualnego młodzieży i efektywność ich oddziaływań*, w: „Problemy Rodziny”, 1988/4).

W wychowaniu seksualnym rodzina jest bardzo ważna, ale sama nie podoła zadaniom. Wychowywać powinni wszyscy – w tym także Kościół, który tymczasem niemal zmonopolizował to, co powinno być współpracą wielu grup społecznych – podkreśla M. Trawińska (Ł. Tomza, *Polskie Towarzystwo Seksuologiczne w sprawie aborcji i wychowania seksualnego*, w: „Problemy Rodziny”, 1984/4).

Badania A. Grodzki wykazały, że obowiązek seksualnego uświadomienia dzieci spoczywa głównie na rodzicach, a tylko nieliczni chcieliby powierzyć owo zadanie służbie zdrowia (7,7%), szkole (4,8%) lub wyłącznie literaturze popularnonaukowej (3,6%). Badający sądzi, że ten mały procent deklaracji powierzenia wychowania seksualnego szkole jest wynikiem spadku aury szkoły i nauczyciela w kwestiach wychowawczych (A. Grodzki, *Zapatriywanie matek na edukację seksualną swoich dzieci*, w: „Problemy Rodziny”, 1992/2).

M. Kozakiewicz ustosunkował się do polityki władz oświatowych, szkolnych na temat życia seksualnego. Powiedział: „nie sądzę, aby udało się to zmienić (»antyseksualizm«), dopóki ster spraw programowych i podręcznikowych w oświacie będzie pozostawał w rękach ludzi, którzy swoją wersję wychowania seksualnego będą chcieli spożytkować do przekazania i pogłębiania wychowania wyznaniowego – a nie przygotowania młodych ludzi do rozwiązywania własnych prywatnych problemów życia płciowego w świecie dzisiejszym, nie dziewiętnastowiecznym, w świecie

jaki jest, a nie w świecie który – ich zdaniem – być powinien.

Nie mam i nie można mieć nic przeciwko nauczaniu religii, jako jednego z obszarów ludzkiego pojmowania świata i życia; można i trzeba jednak protestować i sprzeciwiać się próbom podporządkowania religii wszystkich innych obszarów świata i życia” (M. Kozakiewicz, *Wychowanie seksualne na wielkim zakręcie*, w: „Problemy Rodziny”, 1994/4).

Dlaczego nie jest realizowane wychowanie seksualne? Jakiego są tego przyczyny?

Bariera językowa w zakresie werbalizacji zagadnień erotycznych jest znaczna – i to ona właśnie najczęściej hamuje rodziców w podejmowaniu rozmów uświadamiających z dziećmi. Milczenie rodziców bywa często spowodowane nieznajomością problemów erotycznych dzieci.

Czy można liczyć na wzrastającą rolę szkoły w procesie wychowania seksualnego młodzieży, skoro nauczyciele nie chcą (nie potrafią) rozmawiać na owe tematy nawet z własnymi dziećmi? – wysuwa smutną refleksję A. Grodzki (A. Grodzki, *Zapatriywanie matek na edukację seksualną swoich dzieci*, w: „Problemy Rodziny”, 1992/2).

Z badań M. Kozakiewicza wynika, że tematami najczęściej pomijanymi i przemilczanymi były: antykoncepcja, homoseksualizm, masturbacja, polucje nocne, choroby weneryczne, pornografia. Te tematy bardzo rzadko – lub nigdy – nie są omawiane w szkole, choć ich związek bezpośredni z praktyką seksualną i doświadczeniem życiowym młodych ludzi jest oczywisty, a posiadanie o nich pewnej wiedzy ma podstawowe znaczenie dla rozwoju (M. Kozakiewicz, *Wprowadzenie wychowania seksualnego do szkół w krajach europejskich*, w: „Problemy Rodziny”, 1984/6).

Dlaczego i od kiedy mówić o sprawach płciowych?

Konieczność organizowania wychowania seksualnego już we wczesnym dzieciństwie uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Od najwcześniejszych lat dziecko objawia ogromne zaciekwawienie otaczającym je światem, a więc również sprawami ludzkiego ciała. Naturalna ciekawość potęgowana jest przez przeżycia związane z powiększaniem się rodziny i przez erotyzację wyobraźni przez środki masowego przekazu. Za wczesnym wychowaniem seksualnym przemawia również obserwowana na całym świecie akceleracja w rozwoju dzieci i młodzieży, która prowadzi do wcześniejszego dojrzewania płciowego, do obniżania się wieku inicjacji seksualnej. Za wczesnym wychowaniem seksualnym przemawia i to, że u człowieka zainteresowanie sprawami płci wyprzedza stronę somatyczną popędu (Edward Brzęczek, *Problemy wychowania seksualnego dzieci w klasach początkowych*, w: „Życie Szkoły”, 12/1980).

Zgodnie z podstawową zasadą pedagogiki seksualnej – czasowego wyprzedzenia sytuacji życiowych – wychowanie seksualne należy prowadzić już w niższych klasach szkoły podstawowej; rozpoczynanie go w szkołach ponadpodstawowych jest spóźnieniem o dobrych kilka lat (K. Starczewska, *Wychowanie seksualne – wprowadzenie w świat wartości moralnych*, w: „Problemy Rodziny”, 1975/1).

Istnieje konieczność rozpoczęcia uświadamiania w klasach początkowych po to, aby przed okresem dojrzewania przekazać dzieciom odpowiednie wiadomości (B. Wojnarowska, *Problemy wychowania seksualnego młodzieży*, w: „Problemy Rodziny”, 1970/2).

Wyniki wielu badań wskazują na to, że elementy wychowania seksualnego powinno się wprowadzać w szkole podstawowej w odniesieniu do dzieci przed 10. rokiem życia, a więc w klasach początkowych. Zauważono bowiem, że dzieci, począwszy od wieku przedszkolnego aż do okresu poprzedzającego dorastanie, przyjmują wiedzę o sprawach płci i rozwoju w sposób naturalny, bez zażenowania, wstydu i emocji. Ten okres w życiu dziecka stwarza najodpowiedniejszy klimat dla przebiegu uświadczenia seksualnego (D. Cichy, *Niektóre problemy wychowania seksualnego*, w: „Problemy Rodziny”, 1973/2).

Niezaspokojona ciekawość płciowa dziecka lub zaspokojona w nieodpowiedni sposób może doprowadzić do wykroczeń na tle seksualnym, spowodować szkody moralne. Szczególnie dziewczęta doznają silnego wstrząsu, gdy uświadczenie odbywa się w sposób wulgarny (L. Bandura, *Wychowanie seksualne w klasach początkowych w RFN*, w: „Życie Szkoły”, 1973/3).

Na temat kiedy mówić i dlaczego mówić o seksie pisze K. Starczewska: „Oddziaływanie na siedemnasto- i osiemnastolatków wiąże się z rozbijaniem utrwalonych stereotypów.

Nie wolno dopuścić do kształtowania się postaw, które później dla zdrowia jednostki i zbiorowości muszą być poddane nie dającej się już tak łatwo dokonać korekcie.

Czy nie byłoby dobrze, tak przemyśleć program działań wychowawczych, by z góry starać się udaremnić ową dialektykę wstrętu i niezdrowego podniecenia, lęku i fascynacji wobec seksu, w którą uwikłała nas presja tradycji i dążenia do pseudonowoczesności” (K. Starczewska, *Wprowadzenie w świat wartości moralnych*, w: „Problemy Rodziny”, 1975/1).

Jak rozmawiać z dziećmi?

Chcielibyśmy, aby współczesny człowiek miał do seksu stosunek pozytywny, by widząc w nim piękno i szanując go, starał się wynieść z tej sfery życia jak najwięcej korzyści przy uznaniu oczywiście normatyów obyczajowych. Dlatego poszukujemy od pierwszych pytań dziecka rzeczowej i pozytywnej atmosfery dialogu.

Dziecko powinno otrzymywać odpowiedzi na jego miarę, proste i zrozumiałe. Za stawianie pytań nigdy nie powinno być karcone, a odpowiedź „dowiesz się, jak dorośniesz” powinna należeć już do historii (A. Jaczowski, *Rozwój i wychowanie seksualne*, (W) N. Wolański: (red.) „Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania”, Warszawa 1979, PWN, s. 446).

Główne zadanie wychowawcy polega na umiejętnym udzielaniu odpowiedzi na pytania, jakie dzieci stawiają na temat płci i rozrodu. Odpowiedzi te powinny być krótkie i ścisłe, dostosowane pod względem treści do stawianych pytań. Lekceważenie pytań dzieci jest wielkim błędem wychowawczym – przeszkadza dzieciom w dążeniu do poznania świata i zrozumienia wszystkiego, co je otacza (L. Wołoszynowa, *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, Warszawa 1966, PZWS, s. 94 i 221).

Jak pojmować wychowanie seksualne? Jakie znaczenie ma uświadczenie?

Rozpatrując zagadnienie wychowania seksualnego dzieci w młodszym wieku szkolnym należy szczególnie zwrócić uwagę na to, że nie polega ono tylko na wyjaśnianiu zagadnień związanych z płciowością człowieka, czyli na tzw. uświadczeniu seksualnym, ale również w szerokim zakresie na kształtowaniu sfery emocjonalnej i właściwych postaw moralno-społecznych wobec przyszłego życia seksualnego, małżeńskiego i rodzinnego (H. Muszyński, *Moralne problemy wychowania seksualnego*, w: „Problemy Rodziny”, 1968/2).

Uświadczenie seksualne (wiedza i poglądy) jest integralną częścią tej dziedziny wychowania – punktem wyjścia procesu wychowawczego. Od orientacji pedagoga w przebiegu uświadczenia zależy efekt końcowy procesu edukacyjno-wychowawczego (K. Lubański, *Źródła uświadczenia seksualnego młodzieży i efektywność ich oddziaływań*, w: „Problemy Rodziny”, 1981/5).

Można ścisłej sprecyzować działanie nazywane uświadczeniem seksualnym jako dostarczanie wiedzy na różnych etapach, od dzieciństwa, aż do pierwszego okresu małżeństwa, wiedzy o wszystkim co dotyczy płci, prokreacji, życia płciowego człowieka i jego implikacji, wiedzy prowadzącej do zrozumienia miejsca, znaczenia i roli płci w życiu człowieka (R. Graczykowski, *O istocie, celach i zadaniach wychowania seksualnego*, w: „Problemy Rodziny”, 1983/2).

M. Kozakiewicz uważa uświadczenie za jeden z elementów wychowania seksualnego, element obejmujący – jak to określa – „głównie działalność informacyjną z zakresu anatomii i fizjologii rozmnażania, higieny płciowej itd.; zaczyna się ono najwcześniej, powinno być pogłębiane w powracających co kilka lat cyklach, na coraz wyższym poziomie i w coraz pełniejszym zakresie informacji” (M. Kozakiewicz, *U podstaw wychowania seksualnego*, PZWL Warszawa, 1969).

Pisze również o dwojakim podejściu do wychowania seksualnego. Jedno – węższe pojęcie wychowania seksualnego – traktuje poczynania wychowawcze w tej dziedzinie głównie jako działalność oświeceniowo-informacyjną: wszystko, co szkoła może zdziałać, polega na wyposażeniu ucznia w zasób wiedzy o fizjologicznej, psychologicznej i socjologicznej stronie życia płciowego, małżeńskiego i rodzinnego. Drugie – szersze – nie negując wagi informacji i wiadomości, czyni zadaniem wychowania seksualnego formowanie postaw młodzieży wobec życia płciowego; wpływanie nie tylko na to co młodzież wie o prawidłowościach życia płciowego, małżeńskiego i rodzinnego, lecz także jaki użytek we własnej praktyce czyni z tej wiedzy (M. Kozakiewicz, *Wychowanie seksualne a przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego*, w: „Problemy Rodziny”, 1977/6).

Jakie cele i zadania powinny przyświecać procesowi wychowania seksualnego?

Z. Lew-Starowicz określa je następująco:

1. Przygotowanie do życia małżeńskiego i rodzinnego.
2. Osiąganie informacji i wszechstronnego rozwoju osobowości.
3. Formułowanie świadomości płciowej.
4. Formułowanie samopanowania seksualnego.
5. Uświadomienie seksualne.
6. Formułowanie systemu wartości seksualnej.
7. Promocja zdrowia seksualnego wg zaleceń Światowej Organizacji Zdrowia (Z. Lew-Starowicz, K. Szczurba, *Nowoczesne wychowanie seksualne*, POW, „BGW”, Warszawa 1995).

T. Bińkiewicz stwierdza, że wychowanie seksualne ma na celu nauczyć człowieka kontrolować swoje impulsy seksualne, wytworzyć zdrowy, prawidłowy i naturalny stosunek do spraw płci, a także wykształcić poczucie odpowiedzialności za poczynania seksualne. Wychowanie seksualne, według tego autora, to nie tylko kształtowanie uczuć i właściwej postawy wobec spraw płci, ale także norm i wartości moralnych, kultury, wrażliwości emocjonalnej i estetycznej oraz przygotowanie do obowiązków rodzinnych (R. Grackowski, *O istocie, celach i zadaniach wychowania seksualnego* /artykuł dyskusyjny/, w: „Problemy Rodziny”, 1983/2).

Moim zdaniem celem wychowania seksualnego musi być otwieranie młodych ludzi na etyczną, społeczną i higieniczną problematykę życia seksualnego, obiektywne ukazywanie im wielości odpowiedzi udzielanych na te same pytania, oraz uzdolnienie do samodzielnego wysiłku w celu dorabiania się własnych ocen i norm postępowania (M. Kozakiewicz, *Wychowanie seksualne na wielkim zakręcie*, w: „Problemy Rodziny”, 1994/4).

Skończmy zatem ze sporami, z improwizacjami, unikami, działaniami pozornymi, z traktowaniem wychowania seksualnego jako przywileju. Ale kierując się dobrem młodych ludzi upowszechniamy to, co się słusznie należy, czego chcą i oczekują od nas, dorośli – gdy wypełniają swój obowiązek edukacyjny (Z. Lew-Starowicz, *Kilka uwag o wychowaniu seksualnym*, w: „Problemy Rodziny”, 1993/4).

J. Sulikowska
CDiDN

Integracja – sposób na aktywizację pracy szkół w Gminie Stargard

Gdy rozpoczynałam pracę w nadzorze pedagogicznym, większość szkół mojego rejonu wizytacyjnego stanowiły szkoły wiejskie.

Od lat znałam opinię o szkołach wiejskich i ich problemach, niestety tylko w aspekcie tzw. nierównego startu, czyli mniejszej wydolności czy wartości tego typu szkoły. Dlatego od samego początku szukałam przyczyn takiej opinii oraz jej potwierdzenia lub negacji.

Przeglądając się dokładniej swoim szkołom, stwierdziłam oczywiste różnice w uwarunkowaniach materialnych, demograficznych i środowiskowych, ale zaczęłam podejrzewać, że nie ma tych różnic w uwarunkowaniach dydaktycznych; tzn. nauczyciele małych szkół nie są wcale „gorsi” od tych z „miasta”.

Skąd zatem ich niepewność, brak wiary w siebie?

Doszłam do wniosku, że początek tego stanu rzeczy tkwi w ich osamotnieniu, braku kontaktów i chy-

ba niewiary w to, co robią. Jak wydobyć ludzi i szkoły z odosobnienia, jak ich pokazać, dowartościować? Od czego zacząć, gdzie postawić pierwszy krok?

Postawiłam na dzieci.

Podjęłam się próby opracowania programu integracji uczniów szkół podstawowych Gminy Stargard pod hasłem „Poznajmy się”. Sformułowałam cele:

- nawiązanie kontaktów i przyjaźni dziecięcych,
- poczucie więzi i wartości środowiska lokalnego,
- świadome uczestnictwo w życiu społecznym.

Do tak sformułowanych celów opracowałam sposoby ich realizacji. Oto one: turnieje, spotkania, wycieczki, biwaki, imprezy (sportowe, muzyczno-taneczno-wokalne, rekreacyjno-sportowe, ekologiczne, małe formy teatralne, gminne turnieje wiedzy /biologia, matematyka, historia, geografia/, omnibus szkolny, czyli wiem wszystko).

Szkoły, które nadzorowałam już od trzech lat, znałam doskonale. Wiedziałam, jakie mają warunki, możliwości, w czym są dobre.

Postawiłam na szkoły i ich atuty.

Skoro Szkoła Podstawowa w Pęzinie ma wspaniałe koło teatralne, to dlaczego nie może być organizatorem przeglądu małych form teatralnych?

Szkoła Podstawowa w Sownie otoczona lasami, posiadająca sprzęt turystyczno-rekreacyjny będzie doskonałym gospodarzem rajdu turystyczno-ekologicznego lub „leśnej soboty”.

Dyrektor Szkoły Podstawowej w Grzędzicach, organizujący ciekawe imprezy muzyczno-wokalne dla swojego środowiska, może przecież być odpowiedzialny za gminny festiwal piosenki dziecięcej.

Szkoła Podstawowa w Koszewie ma piękne, ogromne, zadbane boisko ze wspaniałą murawą – to przecież doskonały atut, aby zorganizować jesienny turniej sportowy dla wszystkich klas IV–VIII Gminy Stargard.

Na spotkaniu we wrześniu przedstawiłam swoją propozycję dyrektorom szkół i poprosiłam ich o opinię. Nie ukrywam, że czekałam z niepokojem, co z tego wyniknie. W toku dyskusji program z niewielkimi zmianami został przyjęty do realizacji. Pomysł chwycił. Uzgodniliśmy wspólnie, że każdy organizator jest odpowiedzialny za wszystko, co będzie się działo na jego terenie: scenariusz spotkania, baza, nagrody, oprawa.

Pierwsze imprezy były skromne, ale rzetelnie i z wielką odpowiedzialnością przygotowane.

Radość i uśmiech dzieci powodowały, że zaczęto przy organizowaniu kolejnych spotkań zaskakiwać czymś nowym, oryginalnym, niespotykanym. Pomysł rodził pomysł. Organizatorzy stawali się coraz większymi profesjonalistami.

I tak np.:

- Festiwal piosenki dziecięcej to najprawdziwszy festiwal. Sala pięknie udekorowana, mikrofony, nagrania, akompaniament, komisja festiwalowa, nagrody.
- Turniej zręcznościowy klas I–III to prawdziwy turniej sportowy. Wspaniała sala, trybuny, kibice, transparenty, piszczałki, sędziowie, punktacja. Atmosfera prawdziwych zawodów sportowych. Drużyny szkolne w jednakowych strojach, dyplomy, puchary.
- Dwudniowe biwaki ekologiczno-rekreacyjne z udziałem Nadleśnictwa w Kliniskach i TSSE ze Stargardu to biegi patrolowe, zadania do wykonania pod okiem leśniczych, konkursy, zagadki, potem wspólny posiłek, ognisko, nocleg, gry i zabawy i nowe zmagania na następny dzień.

Coraz więcej nauczycieli włączało się w organizację spotkań szkolnych.

Obecnie program tych imprez, w których uczestniczą zawsze wszystkie szkoły z gminy, przedstawia się następująco:

- turniej sportowy klas IV–VIII – Koszewo,
- turniej sprawnościowy klas I–III – Grzędzice,
- przegląd małych form teatralnych – Pęzino,
- festiwal piosenki dziecięcej – Grzędzice,
- Światowy Dzień Ziemi w poezji, piosence i rysunku – Pęzino,
- biwak ekologiczny lub „leśna sobota” – Sowno,
- turnieje wiedzy:
 - geografia – Grabowo,
 - biologia – Barzkowice,
 - historia – Strachocin,
- szkolny OMNIBUS – wiem wszystko – Małkocin.

Wszystkie wyżej wymienione spotkania, już jak wspomniałam wcześniej, są zawsze doskonale przygotowane, wzorowo przeprowadzone i mobilizujące do coraz to nowych i ciekawych pomysłów, przy pełnym zrozumieniu, zainteresowaniu i pomocy finansowej władz Gminy.

Radość, satysfakcja oraz ogrom przeżyć dziecięcych wynoszonych ze wspólnych spotkań – to dodatkowy efekt.

W trakcie organizacji i przebiegu imprez dało się zauważyć coraz większe dążenie nauczycieli do wzajemnych kontaktów, rozmów, dyskusji oraz wymiany doświadczeń.

W ten oto sposób zrodził się pomysł stworzenia zespołów przedmiotowych nauczycieli Gminy Stargard dla poszukiwania nowych sposobów pracy i wymiany doświadczeń, w celu:

- modyfikowania rozkładów materiałów,
- konstruowania wymagań na oceny,
- konstruowania narzędzi pomiaru dydaktycznego,
- prezentowania ciekawych konspektów, środków dydaktycznych, nowości pedagogicznych,
- rozważania możliwości innowacji pedagogicznych,
- próby sporządzania diagnoz wychowawczych.

Wszystko to już ustalenia do następnego etapu integracji, ale tym razem nauczycieli Gminy Stargard z przymiarkami: kto? gdzie? kiedy? Wyłonili się już nauczyciele liderzy, którzy uzyskali akceptację swoich kolegów. Istotą tego pomysłu jest fakt, że wypłynął on od samych nauczycieli, którzy poczuli, że nie są sami, że stanowią wcale niemałą grupę (8 polonistów, 8 historyków, geografów itp.).

Jak uda się ten drugi etap, czas pokaże. Jestem przekonana, że będzie on owocny, ponieważ nauczyciele sami tego chcą. Chcą być dobrzy i coraz lepsi.

Sądzę, że w roku przyszłym będę mogła przedstawić pierwsze efekty tych zamierzeń.

B. Parzybut
st. wizytator KO

Humanizacja kontaktów nauczyciela z uczniami

Wychowanie opiera się na wolności jako na podstawie, że proces wychowawczy jest spotkaniem dwóch wolności, szanuje drugiego człowieka jako takiego, jego wolność.

Raphael Leveque, Francine Best

Oświata i szkoła używane były dotychczas jako instytucje, procesy i interpretacje uprawomocniające ład autorytarnej dominacji nad społeczeństwem państwa ponadprawnego.

Teraz idzie o to, aby stawały się miejscem otwierania możliwości rozwojowych każdego człowieka.

Zbigniew Kwieciński

Wraz z postępującym rozwojem pedagogiki opiekuńczej wiąże się wzrost rangi problematyki opiekuńczej szkoły. Za podniesieniem roli szkoły w organizowaniu opieki i wychowania nad dziećmi przemawiają następujące względy:

1. Szkoła jest drugim, po domu rodzinnym, środowiskiem wychowawczym, powołanym do zaspokajania szeregu potrzeb dzieci i młodzieży.
2. Wejście dziecka do szkoły jest przełomowym momentem w jego życiu, gdyż na okres pobytu w szkole przypada największa liczba kręgów środowiskowych, przez które przechodzi dziecko, a tym samym jest to wielość różnorodnych bodźców i wpływów oddziałujących na zachowanie się uczniów oraz rozwój ich osobowości.
3. Biorąc pod uwagę przemiany dokonujące się w rodzinie współczesnej, rzutujące na strukturę rodziny i sposoby jej funkcjonowania, można stwierdzić, iż owe możliwości opiekuńczo-wychowawczo-socjalizacyjne są ograniczone. Natomiast przed szkołą uwydatnia się konieczność kompensowania braków środowiska rodzinnego dziecka.

Franciszek Kowalewski twierdzi, iż „istota opiekuńczości szkoły nie polega na wyodrębnieniu w niej opiekuńczej dziedziny działalności, a na takim organizowaniu całokształtu szkolnego życia uczniów, by życie owo charakteryzowało się określoną jakością” (F. Kowalewski 1991, s. 12). Opiekuńczość ujmuje się też jako funkcję. Zatem ważny jest nie tylko ostateczny efekt szkolnego bytowania ucznia – jego wiedza i umiejętności, ale też sam proces, atmosfera, w jakiej zdobywa się tę wiedzę, a więc jego „określona jakość”.

Proces zdobywania wiedzy szkoła współczesna ocenia z prakseologicznego punktu widzenia, a więc tak, by uczeń maksymalnie opanował przekazywaną wiedzę i umiejętności, a także kształtował określone postawy. Jakość procesu zdobywania tej wiedzy jest natomiast sprawą drugorzędną. Tymczasem opiekuńcza

waloryzacja tego, co robi uczeń w szkole, wyznacza określony sposób funkcjonowania tej instytucji. Według Kowalewskiego polega ona na rezygnacji z instrumentalnego i selektywnego traktowania aktywności ucznia na rzecz oceny tej aktywności jako wartości samej w sobie. Uczeń zatem powinien doświadczać satysfakcji z tego, co robi (co robić musi) w szkole i móc robić w szkole to, co daje mu satysfakcję niezależnie od celowościowych (osobotwórczych) skutków tej aktywności. W szkole współczesnej są takie możliwości, chociaż właśnie w szkole po raz pierwszy w życiu doświadcza nakazu (przymusu), a zdaniem Magdy Karkowskiej i Wiesławy Czarneckiej przemocy przejawianych w określonej formie aktywności związanej z pełnieniem roli ucznia. Już u progu społecznego życia dziecka pojawia się problem podziału życia na dwie sfery: sferę konieczności i sferę wolności. Rolą szkoły opiekuńczej jest, jeśli nie przezwyciężyć, bo to przecież praktycznie nie jest możliwe, to przynajmniej „opóźnić” i „zniwelować” powstanie antynomii między wolnością a koniecznością.

Taką możliwość wydaje się stwarzać humanizacja społecznego układu formalnego, jakim jest szkoła, poprzez wprowadzenie do niej treści i walorów życia właściwych dla układów nieformalnych. Tylko wówczas te układy stają się układami „dla ludzi”, stają się naturalnymi środowiskami, w których są zaspokojone własne potrzeby uczestników i stwarzają, jak pisze Z. Dąbrowski, „dodatnią atmosferę życia”.

Wskazana powyżej tendencja widoczna jest w wielu pracach i poszukiwaniach badawczych nad wychowawczym funkcjonowaniem szkoły.

Wymienia się 2 orientacje: z jednej strony orientację instytucjonalną i socjocentryczną a z drugiej – orientację ekologiczną i antropocentryczną.

Proponowałabym zwrócić uwagę na następujące zmienne: cechy ogólnej metodyki pracy w określonym systemie, stosunki interpersonalne oraz ocenę funkcjonowania podmiotów w systemie a także diagnozę zastanej sytuacji i jej aspekt profilaktyczny.

Klasa szkolna i zachodzące w niej interakcje

Kontakty interpersonalne na terenie szkoły, klasy, czyli interakcje między nauczycielem wychowawcą, opiekunem a uczniami wychowankami, podopiecznymi stanowią duży i bardzo znaczący obszar szkolnego bytowania partnerów, dlatego też ich ocena to istotny aspekt oceny opiekuńczej waloryzacji szkoły.

Interakcja to „wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej osób” (S. Mika 1972, s. 154); aby ten określony kontakt między osobami nazywać interakcją, muszą być spełnione następujące warunki:

- każdy z partnerów świadomie emituje i odbiera zachowania,
- zachodzi proces komunikacji,
- partnerzy wzajemnie wpływają na siebie.

Dla Zbigniewa Zaborowskiego interakcja jest podstawowym elementem stosunków interpersonalnych, a jej istota polega na wzajemnym oddziaływaniu na siebie ludzi poprzez kontakty bezpośrednie (wzrokowe, dotykowe), komunikację werbalną i pozawerbalną.

Teoria równowagi interpersonalnej zdaniem Z. Zaborowskiego jest teorią wieloczynnikową. Przyjmuje, iż w funkcjonowaniu stosunków międzyludzkich ważną rolę odgrywają następujące czynniki:

- osobowość partnerów (system potrzeb, postaw, schematów poznawczych, cech emocjonalnych, temperamentalnych, charakterologicznych);
- role i pozycje społeczne (np. ojciec, przełożony, kolega, syn, córka, wychowawca itp.);
- percepcja – w toku interakcji partnerzy różnorodnie kodują, przetwarzają i integrują informacje o partnerze, jego zachowaniu i cechach, o własnej osobie, wzajemnych reakcjach, wspólnych interesach, zadaniach, normach społecznych;
- emocje i postawy emocjonalne – owe emocje i postawy sprowadza się do wymiaru: pozytywne, negatywne, obojętne;
- zachowanie – różne treści i formy przybiera komunikacja werbalna i pozawerbalna. Czasem ujmując się je dzieląc na: podnoszące (polegają na zaspokojeniu potrzeb partnera i stymulowaniu jego rozwoju), obniżające (udaremnianie potrzeb i blokowanie rozwoju), zachowania wymienne.

Osobowość, role i pozycje w stosunkach interpersonalnych to czynniki względnie trwałe, określane jako strukturalne. A percepcja, emocje, zachowanie to czynniki bardziej zmienne, dynamiczne, uwarunkowane sytuacją, zadaniami, osobowością – określane jako konstelacyjne. Równowaga występuje zatem na trzech poziomach: poziomie zachowań, percepcji i emocji oraz poziomie osobowości, ról i pozycji. Natomiast Zbigniew Nęcki uważa, że komunikowanie realizuje się werbalnie, przy użyciu słów, i niewerbalnie, przy użyciu środków pozasłownych, takich jak gesty, mimika, spojrzenie. Według tego autora trwałe i głębokie układy interpersonalne wymagają porozumiewania się na najbardziej podstawowej zasadzie współżycia międzyludzkiego, jaką jest zasada kooperacji. Oczywiście ważne są też między innymi inne zasady, jak grzeczności, aprobaty, skromności, zgodności, ciekawości.

Nieco inaczej postrzega Elżbieta Dryll, która w kontaktach nauczyciela z uczniami warunkiem interakcji czyni wspólny przedmiot działania, tzw. wspólną „linię działania”. Ma to miejsce tylko w sytuacji dwu-

podmiotowej. Wówczas oba podmioty interakcji (nauczyciel – uczeń) wspólnie koordynują linię działania rozumianą jako „proces tworzenia wspólnoty w działaniu poprzez uwzględnienie jej celu i znaczenia, oraz wszystkich innych parametrów, jak też dystrybucji odpowiedzialności, kontroli, oceny, inicjatywy (ogólnie – sprawstwa)”. (Czytaj E. Dryll 1985, s. 810 i nast.).

Podniesienie ucznia do roli drugiego podmiotu w procesie interakcyjnym czyni go partnerem nauczyciela, stwarza mu lepsze warunki aktywności, daje mu poczucie wpływu na przebieg zdarzeń i faktów na lekcji. Taki typ stosunków interpersonalnych polegający na współdziałaniu wymaga od obu partnerów interakcji zaangażowania funkcji komunikacyjnych, poznawczych i społecznych. Przydzielenie uczniowi praw partnera drugiego podmiotu obok nauczyciela wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności.

Nauczyciel powinien stworzyć dziecku warunki, aby mogło być partnerem, by mogło ono włączyć nauczyciela do swojej linii działania. Musi mieć zatem możliwość zgłaszania propozycji, samodzielnego wykonywania czynności. Psychologowie orientacji humanistycznej podkreślają szczególnie, że nauczyciel nie jest i nie powinien być „skarbnikiem gotowej wiedzy”, ale doradcą i partnerem w dyskusji – wspólnie poszukującym z uczniem argumentów i dowodów wiedzy, uzgadniającym też wspólnie sposoby jej poznawania i zrozumienia. Szkoła zaś to miejsce wspólnej pracy nauczyciela z uczniami, miejsce dialogu. W takim postrzeganiu roli ucznia w procesie interakcyjnym dostrzega się humanistyczne wartości tego procesu.

Interakcja zwana też sekwencją lub ciągiem interakcyjnym to komunikacja dotycząca określonej, doкладnie wyodrębnionej sprawy. W skład interakcji wchodzi pytanie, odpowiedzi, wyjaśnienia, polecenia. Są ciągi krótkie, składające się z dwóch komunikatów werbalnych, i również takie, które mają ich kilkanaście. W większości polskich szkół to głównie nauczyciel jest inicjatorem tego, co dzieje się na lekcji, to on rezerwuje sobie prawo aktywizowania uczniów. Ma tu zastosowanie „prawo dwóch trzecich” sformułowane przez N. A. Flandersa, a zgodnie z nim 2/3 interakcji „należy” do nauczyciela, a tylko 1/3 do uczniów.

Ciągi nauczycielskie są zdecydowanie dłuższe od uczniowskich, ale też pełnią inną rolę w procesie komunikacyjnym. Chociaż rozpoczynają się one pytaniem (nauczyciel – polecenie i wyjaśnienie), to jednak interakcje nauczycielskie nie kończą się na jednej odpowiedzi ucznia. Wypowiada się kilku uczniów, wplata się tu dodatkowe pytania lub polecenia nauczyciela, całość zaś wieńczy zazwyczaj ocena. Przedstawia to schemat.

$N_p \rightarrow U_o \rightarrow U_o \rightarrow U_o \rightarrow N_p \rightarrow U_o \rightarrow U_o \rightarrow N_{oc}$

Legenda:

N_p – nauczyciel pyta,

U_o – uczeń odpowiada,

N_{oc} – nauczyciel ocenia.

Interakcje inicjowane przez uczniów składają się zwykle z pytania ucznia i odpowiedzi nauczyciela (patrz schemat).

$U_p \rightarrow N_o$

Rzadkością jest zapoczątkowanie przez ucznia wywołania dyskusji i wyciągnięcie u jej kresu konstruktywnych wniosków.

Przy powyższym ujęciu uczeń nie jest pełnoprawnym partnerem w procesie komunikacji na lekcji, on tylko odbiera komunikaty, nauczyciel zaś ewentualnie wywołuje jego aktywność w miarę potrzeby.

Podstawowym zatem zadaniem nauczyciela w tradycyjnym ujęciu jest zadawanie pytań, a ucznia – udzielanie odpowiedzi.

Jeśli tak, to rodzi się inny problem. Rodzaj pytania będzie generował jakość i charakter odpowiedzi ucznia. Wymienić można dwa rodzaje pytań: otwarte i zamknięte.

Pytanie otwarte to takie, które pozwala uczniowi wyrazić swoje ustosunkowanie do sprawy, przemyślenia, uzasadnienia, inaczej mówiąc – wymaga twórczego myślenia.

Pytania zamknięte ograniczają swobodę wypowiedzi. Dotyczą głównie konkretnej treści, którą uczeń reprodukuje.

W procesie interakcji pytanie i odpowiedź tworzą diadę. Wypowiedzi zatem dzieli się na: rozwinięte i nierozwinięte. Rozwinięte zawierają opinie, uzasadnienia wypowiadającego. Natomiast nierozwinięte to krótkie, zwięzłe odtworzenie informacji. Zdaniem Wiesławy Piasty zdecydowana większość pytań nauczyciela to pytania zamknięte. Stąd też w tym przypadku uczeń traktowany jest nie jako partner, lecz jako instrument w rękach nauczyciela tym bardziej sprawny, im lepiej i trafniej odpowie.

Właśnie takich odpowiedzi najczęściej można oczekiwać od uczniów zdolnych, stąd też oni są przeważnie uczestnikami procesu komunikowania na lekcji.

Uczniowie zdolni są najbardziej aktywną i widoczną grupą uczniów w klasie.

Odpowiedzi ich spełniają oczekiwania nauczyciela, są bardziej efektywne w stosunku do innych. Trzeba jednak pamiętać, iż praca z uczniami zdolnymi nie należy do najłatwiejszych; często sprawiają oni ogromne problemy wychowawcze. Musi być ona prowadzona wielopłaszczyznowo, czyli przez nauczycieli wycho-

wawców, rodziców oraz wszystkich, którzy partycypują w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Ocenianie to ostatni element z analizowanego procesu interakcji uczeń – nauczyciel. We współczesnej szkole to czynnik immanentnie związany z selekcyjną funkcją szkoły. Widoczna jest zatem tutaj antynomia między założeniami modelu partnerskiego w układzie: nauczyciel – uczeń, a jego rzeczywistym funkcjonowaniem, gdy nauczyciel postawiony jest w sytuacji oceniającego. Ocenianie ma duże znaczenie dla kształtowania się partnerskich, podmiotowych i humanistycznych stosunków między nauczycielami i uczniami. Ranga oceny we współczesnej szkole jest ugruntowana głównie ze względu na selekcyjną funkcję tego procesu oraz miejsce w nim nauczyciela jako realizatora.

Bazując na teorii równowagi interpersonalnej Z. Zaborowskiego, można wymienić następujące zachowania nauczycieli w stosunku do uczniów: zachowania podwyższające, wymienne i obniżające. Wymienione kategorie zachowań tworzą continuum zachowań, na którego ekstremalnych punktach są podnoszące i obniżające zachowania, a w środku – wymienne.

Podnoszące	Wymienne	Obniżające
------------	----------	------------

Gdy jednostka swym zachowaniem w trakcie komunikacji sprzyja zaspokojeniu potrzeb partnera, wówczas jej zachowanie określamy jako podnoszące. Obniżające zachowania charakteryzują się blokowaniem potrzeb partnera oraz ograniczaniem pól jego działania i aktywności.

Centralną część skali zajmuje zachowanie wymienne, czyli to, co zawiera się we wzorcu „daję – otrzymuję”.

Zdaniem niektórych badaczy gros nauczycieli jawi się w świetle badań empirycznych jako jednostka wymienna, funkcjonująca na zasadzie wymiany handlowej. Prawo wkładu i zysku jest mechanizmem regulującym sprawiedliwość badanych nauczycieli wychowawców, a zasada równości obowiązuje przy ocenie uczniów.

Gdybyśmy chcieli określić, czy kontakty uczeń – nauczyciel w toku interakcji we współczesnej szkole polskiej noszą znamiona opieki, są opiekuńczo zwaloryzowane, należałoby uwzględnić kilka czynników: typ szkoły – publiczna czy niepubliczna, miejsce funkcjonowania – miasto czy wieś, spojrzenie na miejsce ucznia w infrastrukturze szkoły – indywidualne i podmiotowe ujęcie ucznia bądź zbiorowe i przedmiotowe.

Przypuszczalnie jednak chyba by jednak zwyciężył w owej analizie prakseologiczny obraz szkoły. Natomiast realizacja w nim szerokiego programu nauczania i związane z tym zdobywanie wiedzy i umiejętno-

ści okazałyby się pierwszoplanowe, a jakość tego procesu, jego opiekuńczo-wychowawcza waloryzacja zeszyłyby na plan dalszy. Często nauczyciele wychowawcy deklarując potrzebę współdziałania z uczniem, nie potrafią tego realizować w praktyce. We wspomnianych kontaktach przeważa model tradycyjny, czyli dominacja nauczyciela. Nauczyciel jako ogniwo układu handlowego, z zastosowaniem prawa wkładu i zysku, potrafi też dowartościować ucznia odpowiednimi do sytuacji uwagami i komentarzami.

Reasumując, komunikacja, układ interpersonalny uczeń – nauczyciel w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej bardzo często jest sformalizowany, przepojony obcością i powierzchownością, pomija zaś aspekt podmiotowości, indywidualności oraz wspólnoty działania.

Mimo powszechnej akceptacji dla humanizacji życia szkolnego realizacja tego procesu i tych wartości w warunkach współczesnej szkoły jest wciąż tylko postulatem.

Rodzi się natychmiast pytanie, co zrobić, aby zmienić ten stan rzeczy?

Na podstawie wielu rozważań teoretycznych i poszukiwań empirycznych można wskazać na następujące kierunki doskonalenia oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych w szkole oraz procesów interakcji tam zachodzących:

- uznać każde dziecko – ucznia, wychowanka za jednostkę w pełni autonomiczną, posiadającą prawo do wewnętrznej niezależności i ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Dziecko to osoba, nosiciel swej istoty i absolutna wartość;
- uznać prawa każdego nauczyciela do bycia podmiotem i wyzwolenie go z „gorsetu programowych schematów dotyczących kształtowania ściśle, odgórnie określonych cech osobowości ucznia”;
- likwidować i ograniczać istniejące zagrożenia w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym w celu stworzenia korzystnych warunków do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży;
- podejmować i organizować różne formy opieki i pomocy uczniom oraz ich rodzicom w trudnych sytuacjach życiowych;
- podejmować działania profilaktyczne w kierunku zmniejszenia sieroctwa (różnych jego typów) wśród dzieci i młodzieży;
- praca opiekuńczo-wychowawcza szkoły powinna mieć charakter stymulacyjny, integracyjny i koordynacyjny;
- tworzyć warunki psychospołeczne niezbędne do pełnego i prawidłowego rozwoju uczniów poprzez: popularyzowanie wiedzy z zakresu praw rozwoju i potrzeb, szczególnie psychicznych, dzieci i młodzieży, eliminować z procesu dydaktyczno-wychowawczego nadmiar sytuacji stresowych i trauma-

- tycznych, zróżnicować wymogi dydaktyczne i wychowawcze w zależności od cech psychicznych i predyspozycji ucznia, prowadzić stałą obserwację rozwoju dziecka oraz natychmiast reagować w przypadku wykrycia nieprawidłowości rozwojowych;
 - rozwijać różnorodne formy poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci i rodziców;
 - poprawiać bazę materialną i ekonomiczną szkoły;
 - zorganizować sprawną i skuteczną opiekę lekarską; profilaktyczno-resocjalizacyjną, korekcyjno-wyrównawczą;
 - tworzyć i rozwijać już istniejące formy zapobiegania zjawiskom patologii i niedostosowania uczniów;
 - zintensyfikować wychowanie przez pracę, naukę i inne formy aktywnego uczestnictwa ucznia w życiu szkoły;
 - realizować w większym stopniu założenia humanizacji życia wychowawczo-dydaktyczno-społecznego w szkole;
 - wychowywać uczniów, rodziców i nauczycieli do demokracji i społecznej odpowiedzialności w oparciu o humanistyczne wartości;
 - opiekę, wychowanie, nauczanie w szkole realizować przy bardzo ścisłej współpracy kadry pedagogicznej, rodziców oraz siłami środowiska lokalnego;
 - współczesna szkoła powinna poświęcić więcej uwagi zagadnieniom opiekuńczo-wychowawczym, współpracując przy tym ściśle z rodziną, wspomagając ją w wypełnianiu tak ważnych funkcji i zadań.
- Spełnienie między innymi tych warunków przyczynić się może do humanizacji kontaktów interpersonalnych w szkole, a szczególnie kontaktów między uczniami a nauczycielami. Jest to wyzwanie dla współczesnej szkoły, ale też i konieczność wynikająca z problemów, trudności oraz dylematów okresu transformacji systemowej w Polsce i na świecie.

mgr Urszula Kacprzak-Kazubowska
Uniwersytet Szczeciński

Literatura polecana:

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 1997.
- Borzym I., *Praca z uczniem zdolnym*, w: „Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela”, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991.
- Czeredreka B., *Opiekuńcze funkcjonowanie współczesnej szkoły w aspekcie potrzeb rozwojowych ucznia*, w: „Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej”, red. Z. Dąbrowski i J. Górniewicz, Warszawa 1990.
- Czeredreka B., *Szkoła jako źródło zaburzeń w zachowaniu uczniów*, w: „Prawa dziecka. Deklaracje i rzeczywistość”, red. J. Bińczycka, Warszawa 1993.

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. 1 i 2, Olsztyn 1994 i 1995.
- Dąbrowski Z., *Projekt badań nad opiekuńczą funkcją szkoły*. Materiał powielony, 1991.
- Dryll E., *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych*, w: „Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży”, red. A. Guryc-ka, Warszawa 1985.
- Gajda J., *Wychowywać do prawdy*, Lublin 1995.
- Górniewicz J., *Podmiotowość i samorealizacja w procesie opieki*, w: „Pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina naukowa i podmiot studiów – samookreślenie, stan zastosowania”, red. Z. Dąbrowski i F. Kowalski, Olsztyn 1995.
- Górniewicz J., *Podmiotowość jako problem pedagogiczny*, w: „Kultura i Edukacja”, 1994 Nr 2.
- Grzesiuk L., *Style komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 1989.
- Guryc A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, w: „Wychowanek jako podmiot działań”, red. M. Kofta, Warszawa 1989.
- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Kraków 1994.
- Kazubowska U., *Przygotowanie rodziców do stymulowania rozwoju dziecka zdolnego*, w: „Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej”, red. D. Marzec i J. Stochmiałka, Częstochowa 1993.
- Kogut W., *Poczucie podmiotowości uczniów a styl kierowania wychowawczego nauczycieli*, w: „Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej”, red. D. Marzec, Częstochowa 1996.
- Komar W., *Wyzwolenie wychowania – droga do pedagogiki humanistycznej*, w: „Ruch Pedagogiczny”, 1989 Nr 5–6.
- Konarzewski K., *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, w: „Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych”, red. K. Korzewski, R. Zieliński i W. Danielecki, Wrocław 1983.
- Korzonek S., *Idea podmiotowości w rzeczywistości szkolnej*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1993 Nr 8.
- Kowalewski F., *Opieka – wspomaganie rozwoju – wychowanie*, w: „Pedagogika opiekuńcza jako dyscyplina...”, red. Z. Dąbrowski i F. Kowalewski, Olsztyn 1995.
- Kowalewski F., *Sytuacja szkolna uczniów jako przedmiot badań pedagogiki opiekuńczej*. Materiał powielony, 1991.
- Kozioł E., *Rola wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli szkół podstawowych*, Zielona Góra 1994.
- Kozłowski W., *Uczeń, szkoła, poczucie sensu*, Warszawa 1996.
- Kubiak-Jurecka E., *Zagadnienie podmiotowości w humanistycznej koncepcji stosunków rodziny i szkoły*, w: „Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian”, red. A. W. Janke, Bydgoszcz 1995.
- Kubiak W., *O potrzebie dialogu we współczesnej szkole*, w: „Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji”, red. S. Badory i D. Marzec, Częstochowa 1996.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Toruń 1995.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Łobocki M., *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, red. M. Łobocki, Lublin 1994.
- Mialaret G., *Dziecko idzie do szkoły*, w: „Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania”, red. M. Debesse i G. Mialaret, Warszawa 1988.
- Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, Warszawa 1972.
- Nałaskowski S., *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, Toruń 1993.
- Nęcki Z., *Atrakcyjność wzajemna*, Kraków 1996.
- Piasta W., *Humanizacja kontaktów nauczyciela z uczniami*, w: „Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej”, red. D. Marzec i J. Stochmiałka, Częstochowa 1993.
- Piasta W., *Interakcje między nauczycielem a uczniem zdolnym w procesie lekcyjnym*, w: „Twórczość, zdolność, wychowanie”, tom III, red. S. Popek, Lublin 1989.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Warszawa 1990.
- Radziejewicz J., *Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły*, w: „Pedagogika społeczna”, red. T. Pilcha i I. Le-palczyk, Warszawa 1995.
- Rutkowiak J., *Pytanie – dialog – wychowanie*. Praca pod red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.
- Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992.
- Socha-Kołodziej K., *Kierunki doskonalenia pracy opiekuńczo-wychowawczej we współczesnej szkole*, w: „Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej”, red. J. Stochmiałek, Częstochowa 1993.
- Suchodolski B., *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, Warszawa 1993.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja wolności*, Kraków 1991.
- Wojciechowska-Charlak B., *Doświadczenia podmiotowości uczniów klas początkowych*, w: „Dziecko w placówce szkolnej i pozaszkolnej w okresie transformacji”, red. S. Badory i D. Marzec, WSP Częstochowa 1996.
- Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1994.
- Zaborowski Z., *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1986.

Jak pojmuję postulat racjonalności przekonań i sposób realizacji tego postulatu w działalności dydaktyczno-wychowawczej w szkole podstawowej w Starogardzie

*Powinniśmy realizować te wartości, które są fundamentalne...
Życie ludzi bez prawdy,
wolności ograniczonej prawem,
bez uczciwości, odpowiedzialności,
miłości bliźniego i szacunku dla pracy –
pozbawione jest racji godnych człowieka.*

Wiesław Trzeciakowski

Postulat racjonalności to jeden z najstarszych postulatów filozoficznych. Głosi on, że każdy sąd pretendujący do prawdy musi być jak najmocniej, właściwymi dlań sposobami, uzasadniony oraz że siła tego uzasadnienia winna wyznaczać stopień jego akceptacji. Ważną częścią postulatu racjonalności jest także wymóg, aby podstawy akceptacji sądu, czyli metody jego uzasadnienia, były jawne i powtarzalne, dostępne wielu różnym podmiotom poznającym, a tym samym by twierdzenia na nich oparte mogły podlegać kontroli i krytyce.

Bardzo znaczące w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest rozumienie celów działania szkoły i ich akceptacja. Ustanowienie ich winno być oparte o badanie wszystkich podmiotów współpracujących ze sobą.

Efektywny system pracy szkoły winien zaspokajać potrzeby uczniów i ich rodziców. By móc zrealizować oczekiwania, warunkiem koniecznym do tego jest przeprowadzenie diagnozy pracy szkoły. Takie badanie zostało przeprowadzone w mojej szkole w roku szkolnym 1993/94. Diagnozą zostały objęte cztery obszary:

1. Poziom dydaktyki w szkole.
2. Stopień akceptacji szkoły przez uczniów.
3. Wpływ rodziców na poziom pracy szkoły.
4. Działalność innowacyjna.

Badania wykazały:

1. Wysoki poziom dydaktyki potwierdzony wynikami absolwentów w egzaminach wstępnych do szkół ponadpodstawowych oraz osiągnięciami w konkursach i olimpiadach przedmiotowych.
2. Wysoki poziom akceptacji szkoły przez uczniów i nauczycieli, potwierdzony opiniami uczniów, nauczycieli i rodziców.
3. Akceptację działań szkoły i poziomu jej pracy przez rodziców.
4. Znaczące efekty we wdrażaniu innowacji pedagogicznych.

Utrzymanie tych wskaźników to nieustanna praca. Na podstawie wyników badań corocznych konstru-

owany jest plan pracy, który zawiera oczekiwania nauczycieli, uczniów i rodziców. W punkcie 2. celów pracy szkoły zawarte są te oczekiwania:

„2. Stwarzanie takiej atmosfery i warunków, by poprzez poznawanie, doświadczanie i aktywność twórczą rozwijać umiejętności:

- prawidłowej komunikacji,
- jak uczyć się uczyć,
- posługiwania się zdobytą wiedzą,
- ponoszenia odpowiedzialności za podejmowane zadania i efekty ich realizacji”.

Przyjęta do realizowania treść jest obowiązująca wszystkie podmioty i jest jednocześnie świadomym procesem zmian zachodzących w szkole. Każdy z wymienionych punktów wymaga szczegółowego omówienia – w jaki sposób szkoła go realizuje.

Zatrzymam się na tworzeniu atmosfery sprzyjającej współpracy i współdziałaniu. Atmosfera w szkole w głównej mierze zależy od dyrektora, który szanuje zasadę równości wobec prawa, polegającą nie tylko na ograniczeniach dla podwładnych, lecz także dla zarządzających. Innym ważnym czynnikiem jest stosunek dyrektora do wewnętrznej krytyki. Jeżeli jest otwarty na nią, wrażliwy i racjonalnie podchodzi do krytycznych sądów, to istnieje realna szansa na wprowadzenie zmian w szkole. Realizowanie tych zasad funkcjonuje wówczas, kiedy panuje atmosfera prawidłowej komunikacji między wszystkimi podmiotami. Sposób komunikowania się ma duży wpływ na postawy i zachowania. Należy świadomie eliminować woluntaryzm, subiektywizm i relatywizm. Eliminowanie tych cech to ogrom pracy dla całej społeczności szkolnej (każda jednostka ma w sobie coś z woluntaryzmu – od dyrektora począwszy, na uczniu skończywszy). Prawidłowej komunikacji należy się uczyć. Nauczyciele wykazując duże zrozumienie dla ważności problemu, od trzech lat uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego. Efekty są już widoczne w kontaktach między sobą, uczniami i rodzicami – potwierdzają to badania wśród uczniów i rodziców.

Oczywiście nie wszystkie zachowania i postawy da się zracjonalizować. Powodem jest uznawanie indywidualności każdego członka społeczności szkolnej. Uwzględnienie tego warunku powoduje, iż niektóre przekonania i postawy muszą (przepraszam za słowo „muszą”) być tolerowane. Do znaczących należą przekonania religijne. Do szkoły uczęszczają uczniowie, którzy należą do mniejszości religijnych (protestanci, świadkowie Jehowy, adwentyści). Uczniowie ci uczęsz-

czają na lekcje etyki. Jest to znakomity moment uczenia się tolerancji, a uczniowie unikają nieszczęsnej kreski na świadectwie szkolnym.

Przyjęta zasada poszanowania indywidualności każdej jednostki ma ogromne znaczenie w tworzeniu wizji „dobrej szkoły”, gdyż:

1. Daje możliwość stawiania zadań o zróżnicowanym stopniu trudności, z możliwością do samorealizacji nauczycieli i uczniów.
2. Umożliwia wybór zadań w oparciu o zdolności i zainteresowania uczniów i nauczycieli.
3. Promuje talenty uczniów i nauczycieli.
4. Pozwala na stosowanie zasad demokracji w procesie wychowawczym.

Wyszczególnione warunki dobrej organizacji to efekt wieloletnich poszukiwań potwierdzanych badaniami. Oczywiście każdy z warunków jest realizowany przez dyrektora, nauczycieli, uczniów i rodziców w ramach swoich kompetencji. Powodzenie realizacji tworzenia wizji „dobrej szkoły” można uzyskać poprzez pełną akceptację postawionych zadań przez wszystkie podmioty.

Przedstawiony przeze mnie jeden z punktów planu pracy szkoły ma stanowić przesłankę do tego, by

móc stwierdzić, iż postulat racjonalności jest realizowany w mojej szkole. Zdaję sobie sprawę z tego, iż nie rozwinęłam wielu wątków pracy. Wiele też potraktowałam skrótowo, sygnalizując, że taki problem istnieje.

Jednak wiedza, którą nieustannie zdobywam o mojej szkole jest przekładana na zadania dla wszystkich członków społeczności szkolnej. Jest to ich twórcza aktywność, która przejawia się w efektach wymiernych pracy szkoły – udział i czołowe lokaty w różnych konkursach i olimpiadach przedmiotowych, brak drugoroczności, zdawanie z powodzeniem egzaminów do szkół średnich; i niewymiernych – stosowanie prawidłowych postaw i zachowań (w szkole nie funkcjonuje cyfrowa ocena zachowania).

„Racjonalizm w myśleniu musi prowadzić do racjonalizmu w działaniu, a ten z kolei winien wyrażać się w gotowości do aktywnej realizacji celów i wartości społecznie akceptowanych, w gotowości do obrony przekonania racjonalnie uznanych” (Hempoliński M., *Filozofia współczesna*, 1989).

Cecylia Degler

SP w Starogardzie

O potrzebie badań osiągnięć szkolnych uczniów

Zgodnie z art. 39. ustawy o systemie oświaty dyrektor szkoły sprawuje nadzór pedagogiczny oraz przedstawia radzie pedagogicznej, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym, ogólne wnioski wynikające z nadzoru pedagogicznego (art. 40 ust. 7).

Uszczegółowienie zapisów ustawowych znajduje się w rozporządzeniu MEN z dnia 10 grudnia 1991 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk i kwalifikacji niezbędnych do ich zajmowania oraz zasad i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli (Dz. U. Nr 122, poz. 537).

Zgodnie z § 2 ww. rozporządzenia jednym z głównych celów nadzoru jest:

- gromadzenie informacji o stanie kształcenia, wychowania i opieki,
- diagnozowanie i ocena poziomu pracy dydaktycznej nauczycieli i szkoły.

Cele powyższe powinny być realizowane w toku zaplanowanej, ciągłej i systematycznej współpracy z nauczycielami poprzez m.in. badania wyników nauczania, którymi obejmuje się w cyklu kształcenia przedmioty ustalone w ramowych planach nauczania. Ponadto zgodnie z art. 7. Karty Nauczyciela dyrektor

odpowiada za poziom kształcenia i wychowania w kierowanej przez siebie placówce.

Jak wynika z treści wymienionych przepisów, na dyrektorze szkoły ciążyą różnorodne i złożone zadania. Ich podjęciu towarzyszyć powinna zatem pogłębiona refleksja stanowiąca podstawę wypracowania koncepcji pracy szkoły. W koncepcji tej znaleźć się powinny odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak kierować placówką, aby poziom kształcenia w niej wzrastał, aby była to placówka, w której rozwija się zarówno uczeń, jak i nauczyciel?
2. Jakimi metodami pracować, aby rzetelnie wywiązać się z obowiązku diagnozowania pracy szkoły oraz oceny pracy dydaktycznej szkoły i nauczycieli?

Na podstawie analizy pracy Szkoły Podstawowej w Marianowie oraz poszukiwań w literaturze doszliśmy przed laty do wniosku, iż aby osiągnąć zamierzone cele, można podjąć próby badania osiągnięć szkolnych uczniów i wykorzystywania wyników tych badań w praktyce szkolnej. Zdaję sobie sprawę, że pogląd o zasadności przeprowadzania badań jest dość odosobniony. W preferowanej tematyce doskonalenia

kadry kierowniczej tylko około 12% dyrektorów uznało za istotne problemy związane z pomiarem osiągnięć szkolnych uczniów. Tymczasem zgodnie z obowiązującym prawodawstwem prowadzenie badań stanowi obowiązek zarówno dyrektora szkoły, jak i innych szczebli nadzoru pedagogicznego. Stąd też wydaje się, że jako dyrektorzy szkół powinniśmy obecnie przygotować nauczycieli, uczniów i ich rodziców do funkcjonowania badań w praktyce szkolnej. Obecnie wszyscy obawiamy się badań. Śmiem twierdzić, że wynika to z następujących powodów:

- zbyt mała jest nasza wiedza o podstawowych pojęciach i technikach obliczeniowych dotyczących pomiaru osiągnięć szkolnych;
- przygotowanie i przeprowadzenie oraz analiza wyników badań jest czynnością żmudną i pracochłonną; wskutek niedostatecznego finansowania oświaty uwikłani jesteśmy w rozwiązywanie problemów związanych z zapewnieniem ciągłości funkcjonowania placówek i tym problemom poświęcamy najwięcej czasu. Przejęcie prowadzenia szkół podstawowych przez samorządy terytorialne nie zmieniło sytuacji w tym zakresie. Od dyrektorów szkół oczekuje się, aby byli sprawnymi administratorami. Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej dla przedstawicieli samorządów wydają się być sprawą drugorzędną;
- nauczyciele wykazują niechętny stosunek do badań, obawiając się, że ich wyniki będą jedyną podstawą oceny ich pracy.

Punktem wyjścia dla wprowadzenia badań wyników nauczania do praktyki szkolnej stać się zatem powinno:

- pogłębienie wiedzy dotyczącej testów osiągnięć szkolnych,
- przekonanie nauczycieli o zasadności diagnozowania pracy własnej i pracy szkoły jako środka prowadzącego do podnoszenia poziomu nauczania poprzez współpracę dyrektora i nauczyciela. Analiza wyników badań może się stać dla nauczyciela okazją do korygowania metod i form pracy dydaktycznej, dla dyrektora jest cennym materiałem diagnostycznym. Obie strony mogą zatem odnieść korzyści wynikające ze współdziałania w tym zakresie.

Przygotowując koncepcję badań, powinniśmy postawić przed sobą następujące pytania:

1. Jakim celom mają służyć planowane badania?
2. W jaki sposób przygotować do badań uczniów i nauczycieli?
3. Jakimi narzędziami pomiarowymi należy się posłużyć, aby spełniły one właściwie swoją funkcję diagnostyczną?
4. Jak przygotować i przeprowadzić badania, aby ich

wyniki były obiektywne i rzetelne oraz pozwalały na wiarygodne wnioskowanie o jakości pracy dydaktycznej szkoły?

5. Jak wykorzystać praktycznie wnioski z badań dla usprawnienia pracy placówki?

Poniżej postaram się przedstawić doświadczenia w zakresie diagnozowania pedagogicznego wdrażanego w naszej szkole począwszy od roku 1990. Omówienie poszczególnych faz przygotowania i przeprowadzenia badań osiągnięć szkolnych uczniów przybliży być może odpowiedzi na pytania postawione we wstępie.

I. Przygotowanie do przeprowadzenia badań wyników nauczania

Ponieważ diagnozowanie pracy odbywać się powinno w toku zaplanowanej ciągłej i systematycznej współpracy z nauczycielem, termin badań osiągnięć uczniów powinien zatem zostać określony w rocznym planie pracy, a cel badania należy uszczegółowić w tematyce kontroli na dany rok szkolny.

- A. Ogół czynności przygotowujących badania wyników nauczania wymaga od nauczycieli:

- przeanalizowania programu nauczania pod względem celów i treści nauczania, tj. sformułowania tzw. wymagań programowych. Odpowiednio do funkcjonującej obecnie skali stopni szkolnych możemy wyróżnić pięć zakresów treści:

- K – treści konieczne,
- P – treści podstawowe,
- R – treści rozszerzające,
- D – treści dopełniające,
- W – treści wykraczające.

(Zakresy powyższych treści w powiązaniu z oceną szkolną stanowią kryteria oceniania i ich opracowanie należy obecnie do obowiązku nauczyciela.);

- poinformowania o wymaganiach na poszczególne oceny szkolne (kryteria oceniania) uczniów i rodziców;
 - systematycznej pracy z kryteriami oceniania (wymagania programowe powinny zacząć funkcjonować w procesie dydaktycznym).
- B. Przygotowanie uczniów do badań obejmować powinno wdrażanie, w okresie poprzedzającym badania, do rozwiązywania różnorodnych form zadań testowych.
Rozwiązywanie przez uczniów wielu krótkich testów, tzw. quizów, pozwoli na pogłębienie ich sprawności praktycznego rozwiązywania testów.
 - C. Przygotowanie badań przez dyrektora szkoły obejmuje w fazie wstępnej postawienie problemów badawczych, które możemy sformułować w postaci przykładowych pytań:

1. Jaka jest skuteczność realizacji procesu dydaktycznego?
2. W jakim stopniu uczniowie opanowali poszczególne badane testem umiejętności i wiadomości programowe?
3. Czy nauczyciel zna i pracuje z wymaganiami programowymi?
4. Jak funkcjonuje ocena szkolna w naszej szkole (jak stosuje ją w danej klasie nauczyciel)?
5. Jakie zmiany w poziomie skuteczności nauczania zaszły w stosunku do lat ubiegłych? Czy skuteczność nauczania rośnie czy maleje?
6. Czy nauczyciel stosuje w praktyce wnioski z badań? Czy w sposób szczególny ma miejsce śledzenie rozwoju ucznia?
7. W jakim stopniu wiadomości i umiejętności wymagane programem zostały przyswojone i utrwalone przez uczniów?
8. Skąd wynikają trudności w pracy dydaktycznej? Na jakim etapie się pojawiają?
9. Jak można ocenić funkcjonowanie naszej placówki na tle innych pracujących w podobnych warunkach?

Kluczowe w szkole podstawowej wydają się być również następujące zagadnienia:

- jaki jest stan dojrzałości dzieci wstępujących do klasy pierwszej,
- jaki jest stan wiadomości i umiejętności uczniów kończących klasę trzecią (efekty pracy okresu propedeutykznego),
- jaki poziom wiadomości i umiejętności reprezentują uczniowie klas ósmych (kończących szkołę podstawową).

II. Wybór narzędzi badawczych

Testowanie osiągnięć szkolnych przebiega najpełniej, gdy odbywa się metodą testu sprawdzającego wielostopniowego (TSW). W teście tym określone grupy zadań reprezentują wymagania na poszczególne stopnie szkolne. Konstrukcja testu zakłada możliwość odróżniania treści koniecznych, podstawowych, rozszerzających i dopełniających. Zastosowanie w diagnozowaniu pedagogicznym testu sprawdzającego wielostopniowego stanowi pewne novum w praktyce szkolnej. Wymaga od nas diametralnie odmiennego od dotychczasowego podejścia do analizy treści nauczania. Elementem treści nauczania staje się bowiem pojedyncza czynność ucznia. Kartoteka testu sprawdzającego wielostopniowego zawiera tzw. cele operacyjne, czyli rejestr czynności uczniów wymaganych na poszczególne oceny szkolne. Taka konstrukcja testu stwarza komfort psychiczny uczniom: uczeń przeciętny nie musi rozwiązywać wszystkich zadań testowych, wystarczy jeżeli podejmie skuteczną próbę wnikliwej analizy i rozwiązania zadań odpowiadających wyma-

ganiom podstawowym. W odniesieniu do uczniów o obniżonych wymaganiach programowych zastosować można test osiągnięć koniecznych (TOK). Stworzenie uczniom takiej możliwości podczas badań w znacznym stopniu wyeliminować może stres towarzyszący badaniom.

Przykłady opracowań testów sprawdzających wielostopniowych możemy już odnaleźć w dostępnej literaturze.

III. Przeprowadzenie badań

Badania osiągnięć uczniów odbywać się powinny w warunkach zapewniających każdemu uczniowi możliwość w pełni samodzielnej pracy. Konieczne jest zatem przygotowanie odpowiedniej sali oraz dwóch wersji testów. Każdy uczeń powinien mieć przed sobą egzemplarz testu oraz kartę odpowiedzi. Dla większej trafności testowania pożądana jest instrukcja testowa dla ucznia zawierająca:

- informację o celu testowania,
- informację o przebiegu testowania,
- sformułowania zachęcające uczniów do wysiłku,
- wyjaśnienia dotyczące sposobu przedstawiania wyników zadania (rozwiązania) przez uczniów.

Przed przystąpieniem do pracy udzielamy odpowiedzi na pytania wynikające z uprzedniej samodzielnej analizy instrukcji testowej przez uczniów oraz zapisujemy na tablicy czas rozpoczęcia pracy.

Podczas pracy nad testem czuwamy nad prawidłowym przebiegiem testowania, informując o czasie mniej więcej w połowie testowania oraz na dziesięć, pięć minut przed jego zakończeniem. Po upływie czasu przewidzianego instrukcją badanie przerywamy.

IV. Praca nad opracowaniem wyników testowania

Po sprawdzeniu prac przez nauczyciela (według jednolitych kryteriów ustalonych w kartotece testu) wyniki nanoszone są do tabeli umożliwiającej zestawienie zbiorcze danych. Na podstawie tabeli możemy określić następujące wskaźniki dotyczące testowania:

1. Skuteczność =

$$\frac{\text{suma liczby punktów zdobytych w teście}}{\text{liczba uczniów} \times \text{maks. liczba punktów za test}} \times 100\%$$

Na podstawie tego wskaźnika możemy określić, jaka jest skuteczność realizacji procesów dydaktycznych w danym przedmiocie nauczania, w danej klasie bądź w szkole oraz jakie zmiany w skuteczności nauczania nastąpiły w stosunku do badań wcześniejszych.

2. Współczynnik łatwości „p” zadania testowego – stosunek liczby punktów uzyskanych przez uczniów rozwiązujących dane zadanie do liczby punktów możliwych do uzyskania.

Wskaźnik ten informuje nas o tym, w jakim stopniu uczniowie opanowali poszczególne badane testem wiadomości i umiejętności. Wysoki wskaźnik łatwości zadań daje nam informację o tym, które wiadomości programowe zostały opanowane przez uczniów w stopniu bardzo dobrym i dobrym. Niski – które nie zostały przyswojone przez uczniów w stopniu dostatecznym. Dane te są cenną informacją dla nauczyciela.

Jeżeli niskie wskaźniki łatwości dotyczą treści programowych z zakresu koniecznych i podstawowych, stanowi to sygnał do niezwłocznego uzupełnienia braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów.

3. Współczynnik trudności „q” zadania testowego wyraża się różnicą $q=1-p$.

4. Procent poprawnych odpowiedzi dla konkretnego ucznia.

Ustalenie tej wielkości pozwala na śledzenie postępów ucznia; porównanie z wynikami badań wcześniejszych pozwoli na określenie, czy rozwój ucznia jest stabilny, czy osiąga postępy w danym przedmiocie nauczania, czy też nastąpiło zahamowanie jego rozwoju.

5. Średnią ocenę testu i średnią ocenę semestralną (roczną) – gdy przedmiotem badań jest funkcjonowanie oceny szkolnej.

Porównanie wyników badań przeprowadzonych w szkole z wynikami testów szerokiego użytku pozwala na porównanie poziomu pracy szkoły z innymi placówkami pracującymi w podobnych warunkach.

Na podstawie przeprowadzonej analizy dyrektor formułuje wnioski i zalecenia, które omawia bezpośrednio z nauczycielem. Elementem tych wniosków jest zwrócenie uwagi na zagadnienia programowe najslabiej opanowane przez uczniów z zaleceniem lekcji powtórzeniowych i utrwalających oraz powtórnego zbadania skuteczności w zakresie tych treści.

Uogólnione wnioski z badań omawiane są podczas podsumowujących posiedzeń rad pedagogicznych.

Ważnym elementem pracy nad wynikami testowania jest omówienie z uczniami zadań testowych przez nauczyciela przedmiotu. Ma ono na celu:

- umożliwienie uczniom dokonania samooceny,
- dostarczenie uczniom wyników obiektywnych, niezależnych od osoby sprawdzającej,
- uświadomienie uczniom stopnia opanowania wiadomości i umiejętności przewidzianych programem oraz ewentualnych braków w tym zakresie,
- ukierunkowanie pracy samokształceniowej,
- umożliwienie porównania własnych osiągnięć z założoną programem treścią nauczania obowiązkową dla wszystkich uczniów,
- umożliwienie porównania osiągnięć pojedynczych uczniów i całej klasy z wynikami innych uczniów i szkół.

Na tym etapie pozostawiamy do wyboru nauczyciela kwestię oceny za test, o ile celem badania nie jest funkcjonowanie oceny szkolnej.

V. Wykorzystanie wniosków z badań dla ukierunkowania pracy szkoły

Badania wyników nauczania w naszej placówce podjęliśmy od roku szkolnego 1989/90. Pierwsze próby testowania, patrząc z dzisiejszego punktu widzenia, nie były doskonałe. Dopiero w miarę wzbogacania naszej wiedzy o testowaniu wyniki badań w coraz większym stopniu wpływały na jakość pracy szkoły. W jaki sposób się to działo, wykażę na kilku wybranych przykładach.

1. W roku szkolnym 1991/92 zbadano:

- skuteczność nauczania zagadnień programowych z zakresu ortografii i gramatyki w klasach II–VIII,
- skuteczność nauczania zagadnień programowych z matematyki w klasach I–VIII,
- funkcjonowanie oceny szkolnej.

Analizując uzyskane wyniki badań stwierdzono m.in. rozbieżności pomiędzy oceną szkolną, a faktyczną wiedzą ucznia badaną testem sprawdzającym, co świadczyło o:

- niewłaściwym rozeznaniu osiągnięć uczniów,
- niskiej wartości informacyjnej oceny szkolnej i braku obiektywności w jej stosowaniu.

Na podstawie przeprowadzonych badań mogliśmy sformułować następujące wnioski do dalszej pracy:

- istnieje potrzeba stosowania w szerszym zakresie testów osiągnięć szkolnych jako obiektywnego narzędzia kontroli i oceny efektów nauczania,
- konieczne jest wdrażanie uczniów do różnorodnych form kontroli wiedzy ucznia,
- konieczne jest dążenie do obiektywizacji procesu oceniania poprzez opracowanie i stosowanie kryteriów ocen.

W związku z powyższymi wnioskami kluczowym kierunkiem pracy w roku następnym było sformułowanie wymagań programowych na poszczególne oceny szkolne przez nauczycieli przedmiotów.

2. W roku szkolnym 1992/93 zbadano:

- skuteczność nauczania z zakresu ortografii i interpunkcji w kl. II–VIII,
- skuteczność realizacji zagadnień programowych z matematyki w kl. I–VIII.

Ponadto dla celów diagnozy postawiono następujące pytania:

- czy skuteczność nauczania w porównaniu z rokiem ubiegłym w badanych klasach wzrosła, czy zmalała?
- jak funkcjonują opracowane przez nauczycieli wymagania programowe?

W wyniku przeprowadzonych badań i ich analizy stwierdzono m.in.:

- dowolność interpretacyjną w formułowaniu wymagań programowych,
- werbalną znajomość przez uczniów zasad ortografii i interpunkcji,
- liczne błędne odpowiedzi (wybór niewłaściwych dystraktorów) świadczące o braku uważnej analizy poleceń i zadań testowych,
- nieumiejętność rozwiązywania zadań tekstowych z matematyki.

Spostrzeżenia te doprowadziły nas do sformułowania następujących wniosków do pracy na rok następny:

- konieczne wydaje się ujednolicenie wymagań programowych (w szkole i poza nią),
- w zakresie nauczania gramatyki i ortografii należy skoncentrować się na kształtowaniu praktycznych umiejętności poprzez stosowanie większej liczby ćwiczeń wdrażających, utrwalających i sprawdzających,
- należy wdrażać uczniów do wnikliwego analizowania poleceń zadań testowych,
- należy kształcić umiejętność rozwiązywania zadań tekstowych z matematyki.

Podsumowując pracę dydaktyczną w tym roku szkolnym mogliśmy już zauważyć, że wyższe wyniki testowania uzyskano w klasach, gdzie nauczyciele zastosowali różne formy sprawdzania wiedzy uczniów. Utwierdziło nas to w przekonaniu, że badania wyników mogą się przyczynić do podniesienia jakości pracy dydaktycznej szkoły. Niepokoiło nas jednak to, że nawet w naszej szkole różni nauczyciele stosowali różne kryteria oceniania. Postanowiliśmy zatem, że problem ten spróbujemy rozwiązać zarówno w zespołach przedmiotowych rady pedagogicznej, jak i we współpracy z doradcami metodycznymi języka polskiego i matematyki.

Wynikiem tej pracy było opracowanie i opublikowanie przez nauczycieli matematyki naszej szkoły w „Refleksjach” propozycji kryteriów nauczania z matematyki w klasie IV i VIII.

3. W roku szkolnym 1993/94 zbadano:

- skuteczność procesów dydaktycznych w języku polskim i matematyce na poziomie nauczania początkowego,
- zgodność końcowych ocen szkolnych z wynikami badań testowych,
- stopień opanowania wiadomości i umiejętności o znaczeniu podstawowym dla dalszej nauki.

W przypadku tego badania, przygotowanego przez CDiDN w Szczecinie, dla potrzeb diagnozy postawiono jeszcze jedno dodatkowe pytanie, a mianowicie: czy stopień trudności programu nauczania w klasach I–III w zakresie wymagań programowych przekracza możliwości przeciętnego ucznia?

W wyniku przeprowadzonych badań można było sformułować następujące spostrzeżenia:

- uczniowie po etapie propedeutycznym są dość dobrze przygotowani do dalszej nauki szkolnej,
- występuje dość duża zgodność pomiędzy oceną końcową, a wynikami testowania uczniów,
- stopień trudności programu nauczania początkowego nie przekracza możliwości ucznia przeciętnego.

Z satysfakcją mogliśmy odnotować, porównując wyniki badań w naszej szkole z wynikami badań w województwie szczecińskim, że skuteczność nauczania zarówno z języka polskiego, jak i z matematyki była wyższa w odniesieniu do wyników innych szkół tak wiejskich, jak i miejskich. Okazało się jednak, że w przypadku naszej szkoły oceny będące odzwierciedleniem stanu wiadomości i umiejętności uczniów są niższe jak w innych szkołach. Fakt ten uzmysłowił nam, że znacznie zawyżamy wymagania programowe. Spowodowało to sformułowanie następujących wniosków do dalszej pracy:

- oceniając ucznia należy traktować go w sposób zindywidualizowany. Zarówno proces oceniania, jak i diagnozowania należy podporządkować obserwacji rozwoju ucznia, począwszy od ustalenia w wyniku diagnozy wstępnej stanu wyjściowego wiadomości ucznia i klasy w której funkcjonuje;
- w badaniach wdrażać test sprawdzający wielostopniowy, dając możliwość indywidualnego tempa pracy uczniom słabym. W odniesieniu do tych uczniów koncentrować się na osiągnięciu przez nich wymagań koniecznych i podstawowych (stosować test osiągnięć koniecznych);
- w procesie oceniania zwracać uwagę na praktyczne funkcjonowanie kryteriów (z kryteriami oceniania zapoznawać systematycznie rodziców i uczniów).

4. W roku szkolnym 1994/95 zbadano:

- skuteczność realizacji procesów dydaktycznych w języku polskim i matematyce w klasie IV,
- stopień opanowania programowych wiadomości i umiejętności z tych przedmiotów.

Ponadto sformułowano dodatkowo następujące pytania dla celów diagnozy:

- jakie zmiany nastąpiły w poziomie skuteczności w stosunku do badań ubiegłorocznych?
- w jakim stopniu oceny roczne odpowiadały ocenie badania testowego?
- czy stopień utrwalenia wiadomości i umiejętności, które w ubiegłym roku zostały ocenione jako słabo przyswojone przez uczniów, zmienił swoją wartość?

Na podstawie analizy wyników badań można było stwierdzić, że obniżyła się skuteczność nauczania. Generalnie słabiej w badaniach uczniowie rozwiązywali zadania oparte o treści nowe, wprowadzane w klasie IV. Tendencje takie wystąpiły w badaniach na terenie całego województwa. Wystąpiło ponadto znaczne zróżnicowanie rozpiętości ocen. Ze spostrzeżeń tych jednoznacznie wynikało, że uczniowie przechodzący do klasy IV mają trudności adaptacyjne wskutek podwyższonych wymagań i innego niejednokrotnie sposobu podejścia do ucznia. W toku pracy nad wynikami testowania doszliśmy do następujących wniosków:

- należy stworzyć możliwości wymiany doświadczeń w zakresie wymagań programowych pomiędzy nauczycielami uczącymi w klasie I–III, a uczącymi w klasach starszych (wspólne zespoły samokształceniowe),
- w większym niż dotychczas stopniu stosować należy tzw. diagnozę wstępną.

Stosować ją zarówno na początku klasy IV, jak i przy każdej zmianie nauczyciela uczącego danego przedmiotu, w celu uzupełnienia braków w wiadomościach i umiejętnościach ucznia.

Podsumowując niniejsze rozważania można stwierdzić, że stosowanie badań wyników nauczania w cyklu kilkuletnim ma niebagatelne znaczenie zarówno dla szkoły, ukierunkowując jej pracę, jak i dla nauczycieli oraz uczniów. Dzięki badaniom:

- podjęliśmy pracę nad sformułowaniem wymagań programowych (zanim jeszcze zaczęły tego wymagać stosowne przepisy),
- podejmowaliśmy próby ich ujednolicenia,
- stworzyliśmy możliwości wymiany doświadczeń w zakresie funkcjonowania kryteriów oceniania na zespołach samokształceniowych,
- wprowadzając wymagania programowe i testowanie osiągnięć uczniów do praktyki szkolnej udało się nam zobiektywizować proces oceniania, czego efektem jest wyeliminowanie konfliktów na tle oceniania oraz egzaminów sprawdzających,
- wzbogaciliśmy naszą wiedzę o testowaniu i usprawniliśmy je poprzez stosowanie nowych narzędzi badawczych (TSW i TOK),
- dostrzegliśmy właściwy sens sprawdzania dydaktycznego – obserwowanie ucznia w jego rozwoju,
- dostrzegliśmy zasadność stosowania w procesie dydaktycznym diagnozy wstępnej i wprowadziliśmy ją do praktyki szkolnej,
- uzyskaliśmy wyższą skuteczność nauczania w matematyce i języku polskim, co świadczyło o zwiększeniu efektywności kształcenia.

Na podstawie kilkuletnich obserwacji należy stwierdzić, że testy osiągnięć szkolnych mają następujące zastosowanie w odniesieniu do nauczycieli:

- rozpoznawanie osiągnięć i braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów, ułatwione dzięki stosowaniu testów, stanowi punkt wyjścia indywidualizacji nauczania,
- stopnie szkolne uzyskiwane przez zastosowanie pomiaru dydaktycznego są dobrą podstawą oceniania osiągnięć uczniów,
- stosowanie testów pozwala nauczycielowi uzyskać podstawę dla oceny pracy własnej; analiza wyników badań skłania do korygowania metod i form pracy dydaktycznej.

Wnioski końcowe

Ze względu na znaczną przydatność testów do celów diagnozowania dydaktycznego należałoby stosować je w praktyce szkół w stopniu szerszym niż dotychczas.

W tym celu konieczne byłoby:

- ujednolicenie wymagań programowych,
- uproszczenie teorii testu osiągnięć szkolnych i przedstawienie jej w terminach dydaktyki ogólnej i metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów,
- pogłębienie podstaw pomiaru dydaktycznego; kształcenie umiejętności konstruowania testu z poszczególnych przedmiotów nauczania (ciekawą propozycją jest tu kurs pomiaru dydaktycznego prowadzonego przez CDiDN),
- stworzenie nauczycielom warunków technicznych do przeprowadzania badań,
- zwiększenie dostępności testów szerokiego użytku – wydawane dotychczas mają bardzo małe nakłady, co ogranicza możliwości wykorzystywania ich w praktyce szkolnej.

Krystyna Bugajna
dyrektor SP w Marianowie

Zestaw literatury z zakresu pomiaru dydaktycznego

- Artykuły w *Oświacie i Wychowaniu*, wersja B: nr 4/83, nr 29/83, nr 1/84, nr 9/84 i nr 20/84.
- Artykuły w *Edukacji*: nr 2/83, nr 1/85, nr 1/88 i nr 3/90.
- Niemierko B.: *ABC testów osiągnięć szkolnych*. WSiP 1975.
- Niemierko B.: *Cele i wyniki kształcenia*. WSP Bydgoszcz 1988.
- Niemierko B.: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. PWN 1990.
- Ochendusko J.: *Konstrukcja testu sprawdzającego*. ODN, Bydgoszcz 1988.
- Patrzalek T.: *Metodyka testu polonistycznego*. WSiP 1977.
- Czipiał I.: *Metodyka testu chemicznego*. WSiP 1977.
- Szurag Z.: *Konstrukcje testów i sprawdzianów z matematyki*. WSiP 1970.

DOŚWIADCZENIA ~ DOŚWIADCZENIA

- Sobczak M.: *Test sprawdzający wielostopniowy. Matematyka kl. V. Wielokąty. Opis konstrukcji i propozycje wykorzystania*. WOM Lublin (w druku).
- Sobczak M.: *Zasady konstrukcji testów i sprawdzianów w pomiarze sprawdzającym*. WOM Lublin (w przygotowaniu).
- Niemierko B.: *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*. WSiP, Warszawa 1975.
- Materiały prezentujące wyniki ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół, które były przeprowadzone w roku 1984 przez międzyodziałowy zespół pomiaru dydaktycznego IKN pod kierunkiem prof. dr. hab. Bolesława Niemierki:
 - *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*, t. IV (pod red. T. Patrzalka). Warszawa 1980, IKN.
 - *Uwarunkowania osiągnięć uczniów z języka polskiego*. T. X (pod red. T. Patrzalka) Warszawa 1996, ODN.
 - *Wyniki ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–1988. Matematyka*, t. V (pod red. J. Nowaka) Warszawa 1989, IKN.
 - *Uwarunkowania osiągnięć z matematyki*, t. IX (pod red. J. Nowaka), Warszawa 1996, ODN.
 - *Osiągnięcia uczniów z fizyki*, t. VI (pod red. I. Zaborowskiego i Karpińczyka), Warszawa 1988, IKN.
 - *Osiągnięcia szkolne z chemii*, t. VII (pod red. N.W. Skander), Warszawa 1988, IKN.
 - *Osiągnięcia uczniów z biologii*, t. VIII (pod red. B. Las-ki i W. Uczkiewicz-Cynkar), Warszawa 1988, IKN.
 - *Osiągnięcia uczniów z geografii*, t. IX (pod red. H. Ciszewskiej), Warszawa 1988, IKN.
 - Niemierko B.: *Ogólnopolskie badania osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół*, Warszawa 1996, CDN.
 - Czupiał K.: *Uwarunkowania osiągnięć przyrodniczych uczniów w Polsce w porównaniu z 24 innymi krajami*, Warszawa 1996, CDN.
- Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką*, 1991, WSP.
- Wojciechowska K.: *Sprawdzanie osiągnięć szkolnych z matematyki w klasie III szkoły podstawowej*, Opole 1991, TUTOR.
- Bernaczek M., Paprotna R. i Nowak J.: *Matematyka kl. V. Testy, sprawdziany*, Opole 1991, TUTOR.
- Polski W.: *Przykład konstrukcji testu sprawdzającego wielostopniowego do I działu biologii w kl. VIII – Ekologia: ochrona środowisk*. Lublin 1988, IKN – ODN.
- Biernat i inni: *Matematyka. Testy dla klas VI–VIII*. Opole 1992, Nowik.
- Niemierko B.: *Cele kształcenia: Sztuka nauczania*, t. 1; *Czynności nauczyciela*, (red. Kruszewski K.), Warszawa 1991, PWN.
- Kaniewska Z., Szała: *Sprawdzanie osiągnięć szkolnych. Fizyka kl. VII – testy. Książka dla nauczyciela*. Opole 1993, TiT.
- Kaczorek H.: *Testy z fizyki dla kl. VI*. 1996, Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”.
W przygotowaniu tego samego autora – testy wielostopniowe dla klas VII i VIII.
- Język polski w szkole:
 - Nr 6, rocznik 1987/88 – ortogramy dla kl. IV–V,
 - sprawdziany ortograficzne dla kl. IV–VIII,
 - Nr 1 i 2, rocznik 1994/95 – testy sprawdzające wiadomości uczniów kl. VIII,
 - Nr 5, rocznik 1995/96 i Nr 2, rocznik 1996/97 – artykuł Tarczyńskiej B.: *Diagnoza, kontrola, ocena językowej sprawności uczniów*,
 - Nr 6, rocznik 1995/96 – Bibliograficzny poradnik metodyczny dla nauczyciela języka polskiego. (opracowanie – Józef Bar).
- Rzęsikowski S.: *Kształcenie literackie i kulturalne w kl. VIII*. Warszawa 199, WSiP.
- *Badanie wyników nauczania z języka polskiego i matematyki w kl. IV szkół podstawowych* (w opracowaniu D. Jakubowskiej) Szczecin 1993 oraz kl. V–1994, CDiDN.

Wzór

ZESTAWIENIE OCEN
I WSKAŹNIKÓW TOWARZYSZĄCYCH
dotyczących przeprowadzonego sprawdzianu
z w klasie w roku 199

.....
(nazwisko i imię nauczyciela przedmiotu)

.....
(wykształcenie, kierunek, staż pracy)

Lp.	Nazwisko i imię ucznia (ocenianego)	Ocena I sem.	Liczba punktów z kolejnych zadań											Suma pkt	Ocena testu	Uwagi	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	...	% popraw. odpowiedzi			w stosunku do poprzednich badań	