



**WYBRANE PROBLEMY I KWESTIE SPOŁECZNE  
ZARZĄDZANIA PLACÓWKAMI  
OŚWIATOWYMI**

**TOM II**

**IRENEUSZ WOJACZEK**  
REDAKCJA NAUKOWA

RACIBÓRZ 2017

***Wydawnictwo naukowe***

Polska Edukacja

***Redakcja naukowa***

Ireneusz Wojaczek

***Recenzja naukowa***

dr hab. Maciej Gitling, prof. UR

***Projekt okładki***

Polska Edukacja

***Użyte zdjęcie w projekcie okładki i strony tytułowej***

fotolia.com

***Skład i łamanie tekstu***

Polska Edukacja

© Copyright by Polska Edukacja, 2017

***Liczba arkuszy wydawniczych i forma wydania***

6,63 [Książka wydana na nośniku elektronicznym – CD]

***Wydawnictwo naukowe***

Polska Edukacja

47-400 Racibórz, Wojska Polskiego 2/1

tel. 32 4150797

e-mail: kontakt@polskaedukacja.pl

www.polskaedukacja.pl

ISBN 978-83-948448-3-7

## SPIS TREŚCI

**Katarzyna Świerczek**

*Rola dyrektora w zarządzaniu placówkami oświatowymi.* str. 5

**Robert Myśliwy**

*Psychopedagogiczne aspekty procesu oceniania.* str. 20

**Michał Weczerek**

*Organizacja i zarządzanie kwalifikacyjnymi kursami zawodowymi z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość.* str. 43

**Patrycja Frontczak**

*Ewaluacja wewnętrzna w zakresie nadzoru pedagogicznego dyrektora przedszkola.* str. 59

**Mariusz Bednorz**

*Hospitacje dyrektora jako znaczący element nadzoru pedagogicznego w szkole.* str. 76

**Ewelina Uriasz**

*System kar i nagród w procesie edukacyjnym.* str. 94

**Emilia Kopiec**

*Współpraca instytucji kultury z placówkami oświaty – zasady i korzyści.* str. 110

**Mirosława Twardzik**

*Rozbudzania zainteresowań krajoznawczo-turystycznych uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem działalności szkolnych kół Turystyczno-krajoznawczych.* str. 125

**Anna Skoczeń**

*Organizacja wycieczek szkolnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.* str. 140



**KATARZYNA ŚWIERCZEK**

## **ROLA DYREKTORA W ZARZĄDZANIU PLACÓWKAMI OŚWIATOWYMI**

### **Streszczenie**

Podjmując pracę zawodową każdy z nas podlega dyrektorowi danej placówki. Mało kto zastanawia się wówczas nad różnicami między pracą nauczyciela a dyrektora. Jednakże nie każdy może zostać dyrektorem. Marzenia i ambicje nie gwarantują nam natychmiastowego sukcesu, ale dzięki ciągłej pracy nad sobą zbliżają nas do celu.

W obecnym czasie można zauważyć coraz to większe wymagania w stosunku do placówek oświatowych, tym samym do dyrektorów. Muszą oni nadążać za zmianami politycznymi, społecznymi i edukacyjnymi. To dzięki nim, ich sposobie zarządzania, wpływają na jakość i efektywność funkcjonowania szkoły.

Podjmując ten temat autorka postanowiła pogłębić swoją wiedzę i przeanalizować aspekty bycia dyrektorem – dobrym dyrektorem. Pisząc ten artykuł autorka korzystała z własnych wieloletnich doświadczeń i obserwacji zmieniających się w mojej placówce dyrektorów, oraz opierając się o literaturę przedmiotu w zakresie zarządzania.

**Słowa kluczowe:** dyrektor, menedżer, motywacja

### **Abstract**

By undertaking a career, each one of us reports directly to a head master of educational institution. Very few of us wonder what are the differences between teacher's and head master's work. Nonetheless, not everyone can be a head master. Dreams and ambitions do not guarantee immediate success but continuous self-

improvement brings us closer to achieving our goal. Recently, rising expectations towards educational institutions and their head masters became more visible. They have to keep up with political, social and educational changes. Due to their management skills they influence the quality and efficiency of institution's functioning.

By taking on this subject, I want to broaden my knowledge and analyse aspects of being a good head master.

In further article I base my work on literature, I make use of my many years of experience and observations of my institution's passing head masters.

**Keywords:** head master, manager, motivation

W ostatnim czasie możemy zaobserwować zmieniającą się rolę dyrektora w szkole, która wyraźnie uległa wzmocnieniu. Wzrósł jego zakres uprawnień i obowiązków. Obecnie to nie tylko kontrola, ocenianie czy dyrygowanie. Teraz najważniejsze jest wspieranie uczenia się nauczycieli i uczniów, poszukiwanie sposobów, inspirowania, angażowania i wzmacniania nauczycieli (Michalak J., 2011, s. 15).

Dobry dyrektor potrafi współpracować i słuchać tego, co mają inni do powiedzenia. Dlatego ważne jest, czy potrafi w zespole budować atmosferę sprzyjającą nabywaniu i pogłębianiu wiedzy oraz umiejętności zawodowych nauczycieli. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że od czasu wejścia w życie ustaleń reformy edukacji, osoba zgłaszająca się do konkursu na stanowiska dyrektora szkoły nie musi posiadać uprawnień pedagogicznych, a zatem być nauczycielem (Piwowar-Sulej K., 2009, s. 56).

Dyrektor powinien sam być przykładem dla podwładnych, dążąc do osobistego pogłębiania wiedzy i dzielenia się z nią. Każda

forma zdobywania nowych umiejętności i nowej wiedzy jest dobra. Obecnie można korzystać z wielu różnorodnych źródeł informacji, wykorzystywać literaturę, czy też zasoby Internetu. Jednakże jedynie praktyczne działanie i aktywne uczestnictwo w danej formie doskonalenia może przynieść oczekiwany skutek. W każdym razie jest ono efektywniejsze od biernych form uczestnictwa w samodoskonaleniu (Pawelski L., Urbanek B., 2014, s. 234).

Pracując nad stworzeniem własnego wizerunku, dyrektor szkoły powinien:

- nie okazywać słabości,
- być zrównoważony,
- pogodny,
- kulturalny,
- troszczyć się o swoich podwładnych,
- podkreślać swoje sukcesy,
- dbać o wygląd zewnętrzny,
- a przede wszystkim szanować siebie i innych.

Bardzo ważne jest stworzenie pozytywnego wizerunku własnej osoby, chociaż nie jest to łatwe. Trzeba jednak budować go aktywnie i długo, zdając sobie jednocześnie sprawę z tego, że stracić można go w jednej chwili. Jeżeli potrafimy utrwalić na dłużej wizerunek dyrektora – osoby ważnej, szanowanej i lubianej, to podwładni będą się z nami liczyć i go poważać.

Na uwagę zasługuje także fakt, że dyrektor cieszący się wysokim prestiżem w środowisku ma większe szansę na przedłużenie kadencji. Aby sprostać wymaganiom kierowania placówką oświatową, należy wywiązać się z wypełniania podstawowych ról, wynikających z różnorodnych zadań, które musi realizować i ponosić osobistą odpowiedzialność za ich wykonanie.

Do takich ról należą:

- 1) Rola kierującego instytucją pedagogiczno-opiekuńczą. Dyrektor musi zapewnić rozwój uczniów i wychowanków, zapewnić bezpieczeństwo.
- 2) Rola lidera i promotora zmian wymaganych przez reformę systemu edukacji. Musi przekształcać funkcjonowanie i infrastrukturę szkoły, by powstały optymalne warunki do osiągnięcia reformy.
- 3) Rola szkolnego organu nadzoru pedagogicznego. Poprzez zorganizowanie mierzenia jakości pracy szkoły oraz działania korygujące i rozwojowe, wynikające z tego mierzenia, doprowadza do wszechstronnego rozwoju profesjonalnego nauczycieli.
- 4) Rola pracodawcy. Gwarantuje przestrzeganie prawa pracy, bezpieczne i higieniczne warunki pracy, prowadzi politykę kadrową nakierowaną na pozyskanie kadry najwyższej jakości, motywuje awans zawodowy nauczycieli, włącza wszystkich nauczycieli do współzarządzania placówką.
- 5) Rola kierownika zakładu pracy. Zapewnia co najmniej przyzwoite warunki materialno-techniczne pracy nauczycieli i uczniów, uruchamia środki budżetowe przyznane na działalność placówki.
- 6) Rola organu administracji oświatowej. Nadzoruje realizację obowiązku szkolnego i obowiązku nauki przez uczniów.
- 7) Rola nauczyciela (dyrektorów będących nauczycielami). Wykonuje swoje obowiązki nauczycielskie (Pielachowski J., 2002, s. 115).

Aby zrealizować tak wiele zadań i ról służbowych dyrektor musi wykazać się dobrą organizacją własnej pracy. Obecnie o skuteczności i efektywności kierowniczej kadry oświatowej świadczą



jej indywidualne cechy i umiejętności, które potrzebne są do wykonywania pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Współczesnym wyzwaniem staje się więc określenie jego kompetencji z punktu celu i potrzeb organizacji jaką jest szkoła (Bednarska-Wnuk I., 2010, s. 63).

Zmieniająca się rzeczywistość szkolna, w wielu sytuacjach jest nieprzewidywalna, a więc jest wyzwaniem do podejmowania działań, które sprostają nie tylko intelektualnym potrzebom społecznym, ale przede wszystkim potrzebom i zainteresowaniom uczniów i ich rodziców. Coraz częściej zauważalna jest rozgrywająca się walka o uczniów do danej placówki. Wygrywa ta która ma jak najwięcej do zaoferowania.

Zadaniem dyrektora jest takie zarządzanie, aby szkoła odnosiła jak największe sukcesy. Jednakże zależy to od wszystkich pracowników placówki, wnoszących do niej nie tylko kwalifikacje nabyte, ale także reaktywność, pomysłowość, umiejętność pracy w zespole i indywidualnie.

Dla każdej placówki oświatowej jakość oferowanych usług jest jednym ze sposobów dotrzymania kroku oczekiwaniom jej klientów. Zdaniem E. Kędrackiej-Feldman (2004, s. 14), szkoła powinna wyjść naprzeciw oczekiwaniom wszystkich osób zainteresowanych jej pracą oraz tak funkcjonować, aby w maksymalnym stopniu zaspokoić potrzeby, oczekiwania wszystkich, którzy w jakiś sposób pracą szkoły są zainteresowani, a których teoria zarządzania nazywa interesariuszami szkoły.

Kierowanie szkołą wymaga posiadania odpowiednich kompetencji, które w literaturze przedmiotowej zdefiniowane są jako:

- techniczne – polegające na znajomości procedur wykonywania określonych czynności przypisanych danemu stanowisku,

- interpersonalne – obejmuje wszystko, co ułatwia postępowanie z ludźmi, rozumienie ich, ocenianie, porozumiewanie się, motywowanie,
- konceptualne – wyrażające się w postrzeganiu szkoły jako całości, w widzeniu zależności między kierowaniem przez siebie szkołą a jej złożonym otoczeniem społecznym, ekonomicznym (Penc J., 2012, s. 40).

Dobrze zarządzana szkoła działa jak magnes, który przyciąga najlepszych nauczycieli i najlepszych uczniów poszukujących możliwości realizowania swoich pasji i zainteresowań na najwyższym poziomie.

Zarządzanie szkołą powinno być sprawne, wykorzystujące w sposób maksymalny wszystkie zasoby oraz musi być skuteczne, pozwalające osiągnąć wyznaczone cele. Zadania i oczekiwania wobec dyrektora stale rosną, a to wynika z faktu, że szkoła w ostatnim dwudziestoleciu jest w ciągłym procesie zmian (Pery A., 2012, s. 11).

Istnieje wiele kryteriów klasyfikacji metod zarządzania – wg obszarów zarządzania, problemów zarządzania. Odnosząc problem do praktyki oświatowej, można mówić o uniwersalnym podziale odpowiadającym treści pracy dyrektora placówki oświatowej, a treścią jest:

- wykonywanie funkcji kierowniczych,
- podejmowanie decyzji.

Uwzględniając powyższe, podział metod można przedstawić następująco:

- 1) Planowanie – wyznaczanie celów, określanie środków i sposobów ich realizacji.
  - a. zarządzanie przez cele,
- 2) Organizowanie – dobieranie personelu, zasobów rzeczowych, finansowych i informacyjnych do ustalonych celów i realizowanych procesów.

- b. badanie metod pracy i mierzenia czasu pracy,
  - c. organizowanie pracy w przestrzeni.
- 3) Motywowanie – uruchomienie zasobów – ludzi; zadaniem dyrektora jest doprowadzić do ujednoczenia celów dyrektora i pracownika.
- a. zarządzanie przez delegowanie uprawnień (przydzielenie innej osobie formalnej władzy i odpowiedzialności za wykonywanie określonych czynności),
  - b. zarządzanie przez wyjątki (koncentracja uwagi na odchyleniach od założeń, czyli na zjawiskach, które nie przebiegają normalnie).
- 4) Kontrolowanie – zgodność wykonania z wyznaczonymi sobie celami.
- a. zarządzanie przez obchód (chodzenie po firmie i rozmowy z podwładnymi, klientami oraz innymi osobami znajdującymi się w firmie),
  - b. zarządzanie przez inwigilację (dyskretna ale systematyczna obserwacja pracy podwładnych (Dzierzgowska I., 2004, s. 16).

Wybór metody i techniki zarządzania zależy indywidualnie od dyrektora placówki. Jedną z najważniejszych umiejętności dyrektora szkoły jest przewodzenie ludziom, motywowanie ich i zarażanie swoim entuzjazmem (Dzierzgowska I., 2004, s. 22).

Ludzie mają potrzebę dążenia i kompetencji oraz dążenie do pozycji i poważania. Chcą dobrze pracować, ale także chcą odczuwać że wykonując swoje zadania osiągną coś ważnego. Na motywację także może wpłynąć zadowolenie i niezadowolenie z pracy. Do zadowolenia możemy zaliczyć:

- uznanie,
- pochwałę,
- osiągnięcia czy awanse.

Czynniki wpływające na niezadowolenie to:

- płace,
- warunki pracy.

Na motywację pracowników wpływa bezpośrednio środowisko pracy. Obejmuje ono działania i postawy kolegów i przełożonych, a także klimat jaki tworzą. Wśród pracowników placówki często panuje nieformalna atmosfera oparta na sympatiach i antypatiach.

Myślę że w tym temacie dyrektor ma dość trudne zadanie zarządzania w taki sposób, by z jednej strony nie tracić dobrej partnerskiej relacji z podwładnymi, a z drugiej egzekwować wymagania i kontrolować postępy. W tym przypadku ważne jest dobranie odpowiedniego stylu kierowania.

Goriszowski W. (2000, s. 35) podaje następujące sposoby inspirowania nauczycieli do podnoszenia kwalifikacji:

- tworzenie korzystnej atmosfery w radzie pedagogicznej, która powinna sprzyjać identyfikacji nauczycieli ze szkołą;
- doskonalenia wewnątrzszkolne i wyzwalanie chęci zdobywania coraz to nowych doświadczeń;
- uczynienie nauczyciela współodpowiedzialnym za ważne zadania szkoły;
- uświadomienie potrzeby dwuzawodowości;
- wyszukiwanie i proponowanie atrakcyjnych form doskonalenia;
- stworzenie atmosfery „zdrowej rywalizacji” z dyrektorem jako „sternikiem” na czele tego procesu;
- podawanie pozytywnych przykładów;
- tworzenie atmosfery uznania wobec działań innych, podejmujących doskonalenie;
- własny przykład – konieczność „dorównania” dyrektorowi często stanowi czynnik motywujący;
- polecenie – nakaz z motywacją pozytywną;
- dostęp do pomocy naukowych i sprzętu;

- czynniki motywujące o charakterze administracyjnym typu: nagrody, dodatki motywacyjne do wynagrodzenia, zwroty kosztów delegacji, czy pokrycie finansowe różnych form szkolenia.

Jak wynika z powyższej listy, dyrektor dysponuje szerokim wachlarzem narzędzi, które można kompleksowo wykorzystać. Dzisiejszy rynek pracy, również w oświacie, nie nastraja optymistycznie, dlatego też pewność zatrudnienia, jeśli oczywiście dyrektor placówki jest w stanie ją zapewnić, staje się czynnikiem silnie motywującym dla niektórych nauczycieli. Piszę tutaj „niektórych” nauczycieli, ponieważ nadal istnieje przekonanie, iż anglista zawsze znajdzie pracę i dla tej grupy nauczycieli pewność zatrudnienia może nie mieć takiego znaczenia. Jednakże, stan ten ulegnie dość szybko zmianie z powodu szybkiego zapelniania rynku anglistami po studiach, lub osobami z wykształceniem wyższym zawodowym (licencjat), dla których praca w placówce oświatowej będzie miała znaczenie przez 2 lata studiów magisterskich, w trakcie których mogą się oni starać o dofinansowanie części studiów. Jak pokazuje praktyka, u osób tych proces wzmocnionej motywacji trwa właśnie przez te dwa lata.

Większość przełożonych stosuje swoje własne style kierowania. Style kierowania to sposoby i metody, jakimi posługują się przełożeni w stosunku do podwładnych, chcąc ich nakłonić do pożądanego zachowań. Wybór stylu kierowania zależy od kierownika i podwładnych oraz czynników sytuacyjnych. Styl kierowania zależy też od doświadczenia kierownika, jego wiedzy i cech osobowościowych. Przejawiają się w różnych instrumentach kierowania, do których zalicza się:

- środki i metody organizacji formalnej (przepisy, procedury, oceny kadrowe, system wynagrodzeń),
- środki i metody psychologiczne (socjogramy, techniki negocjacji, treningi grupowe).

Nie ma idealnego stylu zarządzania, który sprawdzałby się w każdym zespole. Dla lidera zespołu najistotniejsze jest uświadomienie sobie, jaki jest jego naturalny styl oraz jakie inne style mogą w danym zespole sprawdzać się lepiej. Szef, który zdaje sobie sprawę zarówno ze swoich mocnych, jak i słabych stron może modyfikować swoje zachowanie. Myślę że warto by było zastanowić się, który ze stylów dyrektor prezentuje obecnie i czy na pewno jest to styl właściwy do kierowania zespołem jego placówki.

Opierając się na literaturze wymienia się trzy najpopularniejsze style kierowania:

1. Autokratyczny – zakłada, że najważniejszy w strukturze grupy jest lider. Styl ten wiąże się często z określonymi cechami osobowości lidera grupy, czyli z tzw. osobowością autorytarną. Kierownik autokratyczny na ogół sam podejmuje decyzje za grupę jako całość i poszczególnych jej członków. Stosuje przy tym dużo kar, bez wyjaśniania motywów ich stosowania. Sam nie bierze udziału w pracach grupy, sprowadzając kontakt z nią tylko do formalnego dozoru. Nie dopuszcza dyskusji swoich poleceń, ani nie zasięga opinii na temat sposobów wykonania zadania.
2. Liberalny – zakłada, że najważniejsi są zwolennicy lidera. Charakteryzuje się zupełną biernością lidera w stosunku do poczynań grupy, a więc jest zaprzeczeniem kierowania. Poza komentowaniem zachowań swoich podwładnych, lider liberalny nie korzysta ani z nagród ani z kar. Styl ten jest uważany za mało efektywny i nie jest akceptowany przez grupę jako całość, choć niektórym członkom grupy (tzw. satelitom) bardzo odpowiada. Charakterystyczny jest brak spontanicznego zainteresowania efek-

tywnością funkcjonowania podwładnych. Kierownik liberalny nastawiony jest mniej na kontekst personalny (jak w stylu autokratycznym), czy rzeczowy (jak w stylu demokratycznym) ale przede wszystkim kontekst sytuacyjny, koncentrujący się zwykle na poszukiwaniu „kozła ofiarnego”, odpowiedzialnego za wszelkie niepowodzenia w firmie.

3. Demokratyczny – zakłada, że najważniejsza jest grupa jako całość. Lider demokratyczny liczy się z sugestiami członków grupy, zwłaszcza na etapie doboru najlepszych środków do realizacji celów grupowych. Lider wprowadzie przedstawia alternatywne cele i środki ich realizacji, ale decyzje pozostawia grupie. Bierze udział w wykonywaniu zadań wraz z członkami grupy. Wykorzystuje duży repertuar środków dyscyplinarnych, preferując przede wszystkim nagrody. Kary stosuje w ostateczności. Posiada zwykle w grupie także autorytet nieformalny (Terelak J. F., 2005, s. 121-125).

Obecnie dyrektor placówki oświatowej musi być także menadżerem, który musi być w stanie panować nad całością pracy swojej placówki. Osoba taka powinna narzucać styl kierowania placówką, a swoją postawą wpływać na jakość szkoły. Powinien być asertywny, ale także posiadać empatię. Menadżer to człowiek, który skutecznie zarządza organizacją, rozwiązując problemy związane z jej funkcjonowaniem (Dzierzgowska I., 2007/2008, s. 3).

Dyrektor placówki oświatowej jest menadżerem ważnej organizacji. Otoczenie w jakim działa bardzo szybko może ulec zmianie. Jest ograniczony wieloma barierami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Mimo to, a może właśnie dlatego, dyrektor musi spełniać wszystkie kryteria skutecznego zarządzającego. A przede wszystkim musi sprawnie i efektywnie kierować ludźmi, od których zależą efekty pracy szkoły.

Etykieta menadżera oświaty chętnie stosowana w odniesieniu do dyrektorów szkół pewnie dla podkreślenia ich profesjonalizmu i nowoczesnego podejścia do prowadzenia spraw szkoły, niesie zupełnie inne znaczenie, niż można by oczekiwać mając nawet podstawową wiedzę teoretyczną o zarządzaniu i kierowaniu, w tym zarządzaniu i kierowaniu szkołą (Jeżowski A. J., Madalińska-Michalak J., 2015, s. 39).

Dyrektor placówki oświatowej powinien także mieć świadomość że będzie ona posiadać określony wizerunek bez względu na to, czy i jakie działania podejmuje, oraz że to od jakości tych działań będzie zależeć wizerunek w otoczeniu. Im lepsza komunikacja z otoczeniem, im mniej sytuacji kryzysowych, im większa dbałość o reprezentację placówki w otoczeniu, tym bardziej wizerunek powinien być oceniany jako pozytywny (Pyżalski J., 2015, s. 73).

Ważną umiejętnością dla osoby zarządzającej jest umiejętność w zakresie komunikowania się placówki z istotnymi dla jej funkcjonowania grupami otoczenia z wykorzystaniem mediów instytucjonalnych, czyli: telewizji, radia, prasy, Internetu czy telefonii komórkowej.

Kreowanie pozytywnego wizerunku szkoły, opartego na profesjonalizmie dyrektora, innowacyjnych działaniach nauczycieli, sukcesach uczniów, zaufaniu rodziców do szkoły, rozumianej jako organizacji osób wzajemnie współpracujących ze sobą, to forma zarządzania marketingowego. Szkoła budująca wizerunek powinna zaznaczyć swą wyrazistość i odrębność od innych tego typu placówek (Kazimierowicz M., 2008, s. 33).

Prawidłowa współpraca z mediami, o której jest mowa, jest niewątpliwie jednym z istotniejszych czynników na jakie powinien zwrócić uwagę dyrektor. Warto jednak pamiętać, że nie mniej ważnym elementem przekładającym się na odbiór społeczny placówki będzie także jej filozofia funkcjonowania, system komunikacji



z otoczeniem, potencjał intelektualny i kreatywność rady pedagogicznej.

W obecnym czasie placówki oświatowe pod pewnymi względami przypominają zarządzanie firmą komercyjną. Można nawet mówić o rynku usług edukacyjnych zarówno tych publicznych, jak i niepublicznych. Niezależnie jednak od ich charakteru, placówki które świadczą usługi edukacyjne, rywalizują ze sobą.

Na wizerunek ogólny składają się najróżniejsze czynniki, np. nazwa placówki, kolorystyka wnętrza, doświadczenie, wizualizacja strony intranetowej, długość istnienia czy misja społeczna. Istotne jest także dbanie o manieri i zachowanie kadry pedagogicznej.

Każda nawet bardzo prywatna rozmowa może mieć wpływ na wizerunek miejsca pracy, więc uważam, że warto się zastanowić nad tym co się mówi, i komu się mówi.

Podczas mojej pracy zawodowej, miałam okazję obserwować pracę czterech dyrektorów. Każdy z nich stosował inny sposób zarządzania. Był dyrektor autokrata, który o wszystkim sam decydował i nie interesowało go zdanie pracowników. Ciągła kontrola czy brak zaufania wcale nie motywowały nauczycieli do efektywnej pracy, wręcz przeciwnie. Praca staje się uciążliwa i traktowana jest jako zło konieczne, a wcale tak nie musi być.

Moim zdaniem najlepszym dyrektorem był dyrektor, który stosował mix wspomnianych wcześniej stylów zarządzania. Potrafił w bardzo skuteczny sposób integrować i motywować do pracy, przy czym wymagał dużo od pracowników ale także i od siebie. Dostrzegał dobrą pracę i potrafił to okazać niekoniecznie w formie finansowej ale także w formie pochwały, co zachęcało do dalszej, coraz to lepszej pracy.

Podsumowując te rozważanie można stwierdzić, że rola dyrektora jest bardzo wszechstronna i wymaga dużej wiedzy, taktu i wyuczucia w podejmowaniu decyzji. Dobry dyrektor powinien szanować pracowników w taki sposób, jaki on chciałby być traktowany.

Posiadać emocje, poczucie humoru, dostrzegać kiedy pracownicy mają kłopoty, a kiedy potrzebują rady, być otwartym na dialog z pracownikiem i umieć czasami zrezygnować ze swojego stanowiska i swojej racji.

Wobec tego możemy zadać sobie pytanie jaki powinien być dyrektor? Jaką ma rolę do spełnienia? Moim zdaniem każda osoba obejmująca stanowisko dyrektora musi sama znaleźć swoją drogę i swój kierunek w którym będzie dążyła do osiągnięcia celu, gdyż każdy człowiek jest inny i posiada odmienne priorytety.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BEDNARSKA-WNUK I. (2010), *Zarządzanie szkołą XXI wieku: perspektywa menadżerska*, Warszawa.
- DZIERZGOWSKA I. (2007), *Dyrektor szkoły jako menedżer*, Warszawa.
- GORISZOWSKI W. (2000), *Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie: skrypt dla studentów*, Podyplomowe Studium Zarządzania Oświatą, Warszawa.
- JEŻOWSKI A. MADALIŃSKA-MICHALAK J. (2015), *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania*, Warszawa.
- KĘDRACKA-FELDMAN E. (2004), *W trosce o jakość szkoły*, Warszawa.
- PAWELSKI, L. URBANEK B. (2014), *Szkoła w oczekiwaniach uczniów, rodziców i nauczycieli*, Szczecinek.
- PENC J. (2002), *Strategie zarządzania. Perspektywiczne myślenie, systemowe działanie*, Warszawa.
- PERY A. (2012), *Status dyrektora szkoły: poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Warszawa.
- PIELACHOWSKI J. (2002), *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą: poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów je prowadzących i nadzorujących*, Poznań.

- PIWOWAR-SULEJ K. (2009), *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Warszawa.
- PYŻALSKI J. (2015), *Koncepcje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa.
- TERELAK, J. F. (2005), *Psychologia organizacji i zarządzania*, Warszawa.

**ROBERT MYŚLIWY**

## **PSYCHOPEDAGOGICZNE ASPEKTY PROCESU OCENIANIA**

### **Streszczenie**

Ocenianie ma charakter procesowy. Nie jest pojedynczym momentem, ale sumą czynności, które człowiek każdego dnia podejmuje w odniesieniu do swojego otoczenia. W rzeczywistości szkolnej, poza nieformalnym, ocenienie przybrało bardziej instytucjonalną formę. Jest konkretnym narzędziem w pracy nauczyciela. Bywa symbolem nauczycielskiej władzy i panowania nad uczniem. Można posługiwać się nim świadomie, profesjonalnie, potrafiąc przewidzieć wszelkie skutki jego użycia lub w sposób nieporadny wywołując szereg niepożądanych dla siebie i ucznia konsekwencji.

W niniejszym artykule podjęto próbę opisanego kilkunastu aspektów natury pedagogicznej oraz psychologicznej procesu oceniania. Znajdują się w nim zarówno kwestie teoretyczne, a więc definicje, formalne podziały, kategorie i funkcje oceniania, jak również bardziej praktyczne, związane z najczęściej popełnianymi, a nierzadko nieuświadomianymi, błędami pojawiającymi się w wyżej wymienionym procesie. Znajdziemy tu także przykłady dobrych praktyk pedagogicznych, które mogą być pomocne, przede wszystkim dla początkujących nauczycieli i pedagogów, którzy w swej pracy muszą na co dzień stosować ów formalny instrument. Ważne, by wystawiając noty wartościujące podopiecznym, nauczyciel miał pełną świadomość, nie tylko organizacyjnych, czy też administracyjnych skutków swoich działań, ale potrafił skupić się na tym, co wydaje się być najistotniejsze w szkole, a więc na wspieraniu uczniów w ich osobowym rozwoju. Temu także, a może przede wszystkim, mają służyć oceny. Ważne, by

miały one charakter pozytywnego kodu, a nie były elementem aparatu represji. Muszą być zatem takie, o których wspomina polskie prawo, a więc jawne, sprawiedliwe, obiektywne i umotywowane. Powinny one wspierać proces nauczania, a nie go zaburzać.

Treści zawarte w niniejszej pracy mają swe odniesienie nie tylko do obowiązujących przepisów prawa oraz przedmiotowej literatury, ale bazują także na osobistych doświadczeniach pracy w szkole autora, co powinno stanowić dodatkowy jej walor.

**Słowa kluczowe:** ocena, ocenianie, rodzaje oceniania, ocenianie wspierające, ocenianie kształtujące, ocenianie sumujące, cel oceniania, psychologia oceniania, błędy w ocenianiu, dobre praktyki w ocenianiu

### **Abstract**

Assessment is a process, it is not a single moment, but a series of actions that people take every day with reference to their environment. In the reality of school, apart from the informal type, assessment has become more institutional, now it is an actual tool in teaching and it tends to be the symbol of teacher's authority and domination over students. We can make use of it consciously and professionally, thus being able to anticipate its consequences, or we can make use of it incapably causing undesirable outcomes both for ourselves and for the student.

In the following article an attempt has been made to describe several pedagogical and psychological aspects of the process of assessment. The article comprises both theoretical issues, i.e. definitions, formal classification, categories and functions of assessment, as well as more utile issues, such as frequently made, often oblivious, errors that occur in the process of assessment. Herein you can find examples of effective pedagogical practices which can be supportive to novice teachers and educators who must use this formal

tool in their daily work. It is important that in the process of assessment the teacher not only bears in mind all the organizational and administrative results of his/ her actions, but also focuses on what seems to be of most significance at school, i.e. supporting the personal development of students. This support is what grades and assessment are for. Therefore, it is vital that marks are a positive code and not part of repressive measures. They must be as stated in Polish regulations, i.e. overt, fair, objective and justifiable. Furthermore, they should support the learning process and not disturb it.

The substance of this paper pertains not only to regulations in force and topical literature, but also to the professional experience of the author which adds value to the thesis.

**Keywords:** grades, assessment, types of assessment, supportive assessment, formative assessment, summative assessment, goal of assessment, psychology of assessment, errors in the process of assessment, effective assessment practices

W rzeczywistości szkolnej, podobnie jak w życiu, wszyscy podlegamy nieustannemu procesowi oceniania. Bez względu na rolę, jaką spełnimy, jesteśmy zarówno przedmiotem oceny, jak i podmiotem oceniającym. W szkole oceniają i są oceniani: dyrektor, nauczyciele, uczniowie, rodzice. Jedni oceniają w sposób nieformalny, a ich skłonności do wystawiania not wartościujących otoczeniu zdeterminowane są ogólną skłonnością człowieka do porównywania się z innymi aktorami rzeczywistości społecznej. Drudzy z kolei oceniają, bo muszą - bo taka m.in. jest ich rola zawodowa. W procesie oceniania rzeczywistości szkolnej biorą również udział przedstawiciele organów: prowadzącego oraz sprawującego nadzór pedagogiczny, a także osoby z otoczenia szkoły lub

placówki - obserwujące jej działalność niejako z zewnątrz, np. lokalni dziennikarze. Ocenianiu zwykle towarzyszą emocje. Człowiek ze swej natury jest istotą emocjonalną. To m.in. emocje konstytuują naszą wrażliwość, sposób odbioru świata zewnętrznego oraz samego siebie.

Nie bez powodu termin „proces” użyty został w tytule niniejszego artykułu. Ocenianie ma bowiem charakter ciągły, choć składa się z momentów, odsłon, konkretnych materializacji. Jest jak sznur pereł nanizanych na nić. Podobnie jak w bergsonowskiej koncepcji czasu (Andrzejewski B., 1996, s. 30). Oceniamy werbalnie, a więc słowem zarówno mówionym jak i pisany, np. poprzez recenzję do napisanego przez ucznia wypracowania (ocena opisowa), stosując odpowiednie stopnie wartościujące (od 1 do 6 – zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania oraz właściwym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej), wreszcie oceniamy niewerbalnie, za pomocą gestów, spojrzeń, postaw. Ocenianie nieformalne ma właśnie ów charakter procesowy i potrafi wpływać w równej mierze na samoocenę i motywację ucznia, jak cząstkowe czy semestralne noty wystawiane w dzienniku lekcyjnym.

Ocenianie to bez wątpienia jedna z najtrudniejszych czynności podejmowanych przez nauczyciela. Tu bowiem w sposób bezpośredni styka się człowiek z człowiekiem, podmiot z podmiotem. Relacja oceniająca to obszar szczególnej wrażliwości i sporego ryzyka. Oceny są bowiem punktem odniesienia dla rodziców, dyrektora i samego ocenianego. Są dowodem postępów w nauce, stosunku do swych uczniowskich obowiązków, stosunku do przedmiotu, bywają czasem afirmacją osobowości, potencjału intelektualnego, zdolności, pracowitości i rzetelności ucznia lub po prostu ich braku. Bywają także dowodem w sprawie oceny efektywności pracy nauczyciela.

„Non scholae, sed vitae discimus” – głosi łacińska sentencja na portalu niejednej ze szkół. Odwrócone zdanie Seneki Młodsze: „nie uczymy się dla życia lecz dla szkoły”, można by poddać kolejnym modyfikacjom, zastępując wyraz „szkoła”, słowem „oceny”. Oto prawdziwe wyzwanie w pracy wychowawczej. Nie tylko zbudować poprzez system oceniania odpowiednią relację z uczniem, skonstruować skuteczne narzędzie motywujące go do rozwoju, ale przede wszystkim pokazać ową wartość dodaną, jaką niewątpliwie jest doświadczenie zdobyte na poszczególnych etapach edukacji, wynikające z absorpcji kolejnych partii materiału przewidzianych tzw. podstawą programową, która podlega formalnej ocenie nauczyciela. To niewątpliwie wyższy stopień pedagogicznych kompetencji.

Oczywiście w zależności od etapu edukacyjnego oraz typu szkoły narzędzia oceniania bywają różne. Różne jest też tło psychologiczne tego procesu. Inaczej rzecz wygląda na etapie wczesnoszkolnym, kiedy unika się stosowania ocen cyfrowych a stosuje semestralne oceny opisowe i przeróżne narzędzia nagradzania dziecka nie tyle za wyniki, co za zaangażowanie i postępy w nauce. Inaczej z kolei ocenia się gimnazjalistów, którzy aspirują do liceum ogólnokształcącego czy technikum.

Ocenianie to proces o tyle trudny, co żywiołowy. Każdy moment ocenający jest osobnym, specyficznym dla siebie wydarzeniem. Nie ma gotowego uniwersalnego wzorca, którego można by-łoby się nauczyć na studiach czy kwalifikacyjnym kursie pedagogicznym. Nie da się człowieka zmierzyć cyrklem czy linijką. Życie, a w zasadzie praca na tzw. żywym organizmie sprawia, że doskonalimy lub zubożamy, czy też spływamy swój warsztat ocenający. Zależy to od stopnia naszej otwartości na drugiego człowieka, od podejścia do pracy i zawodu. Trzeba oczywiście być ostrożnym, by uczeń nie wykorzystał, czy też nie nadużył koncyliacyjnej postawy nauczyciela na lekcji.



## **Podstawowe zasady oceniania**

Ocenianie musi być jasne a zasady znane i zrozumiałe dla ucznia. Stąd ciążyący na nauczycielu prawny obowiązek upowszechnienia wymagań i zasad oceniania w ramach prowadzonego przez siebie przedmiotu poprzez tzw. przedmiotowy system oceniania. Ocena przede wszystkim powinna mieć charakter informacyjny – mniej wartościujący. Nie wolno łączyć oceny z zachowania z oceną z przedmiotu. Powinien być zachowany wyraźny rozdział obu tych sfer. W żadnym wypadku nie należy oceniać osoby, a co najwyżej jej stosunek do przedmiotu. Ocena nie może być karą, ani prezentem, choć szczególnie w klasach programowo najniższych najwyższa ocena traktowana bywa jak swoiste trofeum. Jej zdobywanie wiąże się z rywalizacją, staje się wyzwaniem, które wpływa na najmłodszych uczniów motywująco. Ocena powinna kształtować u uczniów nawyk samokontroli a jej immanentną cechą powinna być rzetelna informacja (Koj B., 2016, s. 1-7).

Wystawianie ocen to przede wszystkim obowiązek nauczyciela. Ów wiąże się z prawem ucznia do ich otrzymywania. Brak oceny za zadaną pracę bywa demotywujący, więc należy fakt taki uznać za pedagogiczny błąd w sztuce.

Ocen nie należy absolutyzować. Powinni o tym pamiętać zarówno uczniowie, rodzice, jak i nauczyciele. Na złej ocenie nie kończy się świat. Wraz z jej wystawieniem nie znika szansa na poprawę i przyszły sukces.

Ocena powinna być akceptowalną przez ucznia. Warunkiem pierwotnym akceptacji jest zrozumienie zasad i zdiagnozowanych braków lub stwierdzonych błędów. Z pokorą przyjmujemy karę za grzechy zawinione. Buntujemy się natomiast i odczuwamy niesprawiedliwość, gdy dostajemy za cudze lub niepopołnione przewinienia. Stąd tak ważne jest porozumienie między oceniającym,

a ocenianym. Ich wzajemna relacja. Owo porozumienie przybiera czasem postać kontraktu, jaki nauczyciel z początkiem roku zawiera ze swoimi uczniami.

Stosowany przez nauczyciela system oceniania powinien współgrać ze stawianymi uczniom wymaganiami. Nie mogą one być ani za wysokie, ani za niskie, bo w pierwszym przypadku będą działały demotywująco, a w drugim staną się przejawem zmarnotrawionego potencjału. Nie zachowując odpowiednich proporcji narażamy się na wywoływanie wśród naszych wychowanków skrajnych postaw - od frustracji do rozleniwienia. Z wystawianych przez siebie, a otrzymywanych przez uczniów ocen, nauczyciel powinien czerpać wiedzę na temat owej relacji zachodzącej pomiędzy wymaganiem, a ocenianiem. To często także praktyczna wskazówka dotycząca stosowanych przez nauczyciela metod edukacyjnych, które mogą być bardziej lub mniej efektywne. Stąd zarówno poziom wymagań jak i sposób oceniania powinny ewoluować.

### **Ocenianie w przepisach prawa**

Co na temat oceniania w szkole mówią przepisy? Gdzie szukać informacji jak powinno się oceniać i po co w ogóle są oceny w szkole? Próbując odpowiedzieć na powyższe pytania, należałoby odwołać się do § 14 wspomnianego wcześniej Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, w którym prawodawca wyjaśnia: „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć (Dz.U. z 2015 r., poz. 843).

Cytowany akt wykonawczy wprowadza rozróżnienie oceniania wewnątrzszkolnego odnoszącego się do postępów w nauce, zaangażowania ucznia w osobisty rozwój, właściwych postaw na ścieżkach do osiągnięcia edukacyjnych celów od oceniania zewnętrznego mierzącego poziom jego osiągnięć na finale poszczególnych etapów edukacyjnych.

Warto odwołać się także do aktu bazowego, a więc podstawowego w tym zakresie źródła prawa: Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, w której zagwarantowano uprawnienie uczniów do jawnej, umotywowanej, sprawiedliwej i obiektywnej oceny (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156).

W tym samym duchu wydano Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624).

W polskiej szkole dopuszcza się różne skale i formy wystawiania ocen. Mogą one mieć charakter procentowy, opisowy, cyfrowy, literowy, jednak noty semestralne, a w szczególności oceny roczne muszą wpisywać się w ogólnopolską, sześciostopniową skalę w ramach tzw. oceniania sumującego.

### **Pedagogiczne aspekty oceniania**

We współczesnej pedagogice ocenianiu sumującemu przeciwstawia się tak zwane ocenianie kształtujące, a więc swoisty sposób oceniania, nastawiony przede wszystkim na pomoc dziecku w uczeniu się. Polega on na motywowaniu oraz ciągłym angażowaniu ucznia, tak by na bieżąco mógł śledzić swoje postępy w nauce. Metoda ta mobilizuje do odpowiedzialności za własny rozwój i naukę. Ułatwia zrozumienie celu zajęć. Rozjaśnia kryteria i sposoby, według których praca w szkole ma być oceniana. To wyjąt-

kowe instrumentarium, będących w dyspozycji ambitnego pedagoga narzędzi (Pacewicz A., Merta T., Żmijewska-Kwiręg S., 2015, s. 57-64).

Klemens Stróżyński w artykule pt. Ocenianie kształtujące w polskiej szkole składowym ww. dychotomicznego podziału oceniania przypisuje dwie podstawowe funkcje: organizacyjną i pedagogiczną. Dominacja funkcji organizacyjnej jest wyróżnikiem oceniania sumującego: „Stawianie takich samych wymagań w zasadzie wszystkim uczniom służy organizacyjnej funkcji oceny, świadczy o podejściu technologicznym” (Stróżyński K., 2010, s. 111-117). Autor postuluje, by przywrócić szkole „ludzka twarz”, bo edukacja nie ma być produkcją, lecz powinna prowadzić społeczeństwo do większej dojrzałości. Stopnie szkolne zawsze pośrednio wiążą się z porównywaniem osiągnięć poszczególnych uczniów. To rodzi swoistą presję i zogniskowanie uwagi na wyniku. Ocena wtedy staje się osądem. Ma charakter wartościujący i różnicuje pod tym względem ocenianych. Inny jest cel oceniania kształtującego. Pełni ono funkcję regulacyjną względem procesu uczenia się. To jego funkcja podstawowa i ma wymiar pedagogiczny. Służy temu indywidualizacja wymagań. Istotą oceniania kształtującego jest informowanie. To ocenianie o charakterze wspierającym, dla którego alternatywą jest „ocenianie dołujące”, gdy etykietujemy ucznia przypisując go do odpowiedniego poziomu w klasie (Stróżyński K., 2010, s. 111-117).

Ocenianie powinno odznaczać się obiektywizmem, rzetelnością, a nade wszystko powinno być sprawiedliwe. Miernikiem rzetelności oceniania oraz obiektywności oceny jest np. ta sama nota wystawiona przez kilku niezależnych sprawdzających za konkretne zadanie. To jednak w praktyce bardzo trudne. Nierzadko przecież ten sam nauczyciel w odstępach czasu inne ma podejście do przedmiotu oceny. Stąd ocenienie tego samego materiału dziś i za kilka miesięcy może się ze sobą różnić. Na ocenianie bowiem

ma wpływ tzw. kontekst społeczny, a w związku z tym, że rzeczywistość wokół nas ma charakter dynamiczny, nasze podejście do elementów otoczenia ewoluuje ([www.spwicina.republika.pl](http://www.spwicina.republika.pl), dostęp: 12.04.2016).

W literaturze przedmiotu znajdziemy opis wielu przypisanych ocenom szkolnym i samemu procesowi oceniania funkcji. W każdym przypadku autorzy jako pierwszą wskazują funkcję informacyjną. To konkretny przekaz dotyczący tego, co uczeń opanował a co wymaga doskonalenia i poprawy. Funkcja motywująca często występująca w parze z poprzednią, ma za zadanie skłaniać ucznia do dalszego wysiłku, a także pozwala stawiać sobie coraz wyższe cele ([www.spwicina.republika.pl](http://www.spwicina.republika.pl), dostęp: 12.04.2016).

Na oceny szkolne można spojrzeć także z punktu widzenia administracyjnego. Pełnią one wtedy tzw. rolę selekcyjną. W ten sposób różnicuje się uczniów w oddziale klasowym, a także określa szanse i wpływa na dalszą drogę edukacyjną. Z punktu widzenia pedagogicznego ocena szkolna dynamizuje proces nauczania. Psychologia z kolei widzi wpływ ocen na całego człowieka (Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

Katalog przypisywanych ocenom szkolnym funkcji i cech jest obszerny. Poza dydaktycznym, wychowawczym czy społecznym charakterem ocen wymienia się ich cechy: obiektywność, trafność, jawność. Ocena obiektywna to ocena sprawiedliwa, bezstronna, uwzględniająca wszystkie aspekty. Ocena jest trafną wtedy, gdy wyraża odpowiedni zakres umiejętności i wiedzy, kiedy odzwierciedla rzeczywistość to, co mieliśmy zamiar stwierdzić. Istotą oceny jest jej jawność. Polega ona na zobowiązaniu nauczyciela do ujawniania zarówno uczniom jak i ich rodzicom wpisywanych do dziennika lekcyjnego ocen. Z psychologicznego punktu widzenia ważny jest podział ww. funkcji na destrukcyjne i konstruktywne. Do pierwszych zaliczyć można funkcję selekcyjną, dyscyplinującą czy różnicującą. Z kolei do katalogu funkcji o konstruktywnym

wymiarze należałoby wpisać: wychowawczą, diagnostyczną, informacyjną, kontrolną, metodyczną, motywacyjną i dydaktyczną ([www.przybyslawice.net.pl](http://www.przybyslawice.net.pl), dostęp: 12.04.2016).

Z kolei znany pedagog, autor wielu publikacji, prof. Wincenty Okoń rozróżnia trzy główne kryteria oceny szkolnej: poznawcze – odnoszące się do jakości i zakresu wiedzy ucznia, kształcące – dotyczą rozwoju jego osobowości, gdzie szczególną uwagę skupia się na zakresie wymagań związanych z myśleniem i mową oraz wychowawcze - badające spójny charakter jego poglądów.

Ida Altszuler podobnie jak W. Okoń uwzględnia trzy funkcje ocen: dydaktyczną – poprzez którą ujawnia się braki i osiągnięcia, dzięki czemu możliwe jest planowanie dalszej edukacji i rozwój ucznia, wychowawczą – gdy ocena wywiera na niego wpływ i wyzwala wolę dalszego kształcenia oraz społeczną – kiedy ocena determinuje pozycję ucznia w klasie, kształtuje jego relacje z otoczeniem, umiejscawia go w pewnej strukturalnie uporządkowanej szkolnej lub klasowej przestrzeni.

Ze względu na trzy aspekty: czas, miejsce i funkcję, można zbudować kolejną rodzajowo odmienną od pozostałych typologię ocen. W ten sposób mamy do czynienia z oceną diagnostyczną, ogólną lub formacyjną. Oczywiście można stosować różne ich skale - od dychotomicznego podziału na ocenę pozytywną i negatywną, po skale drabinowe. Gdy zamierzamy pochylić się nad ustaleniem aktualnego poziomu intelektualnego ucznia, mamy do czynienia z oceną diagnozującą. Ocena ogólna, zwana inaczej okresową lub sumatywną dotyczy określonego etapu edukacyjnego lub konkretnej, obszerniejszej części programowo określonego materiału. Łacińskie „formare” to inaczej kształtować. Stąd pomysł na określenie oceny, której nadrzędnym celem jest wyrażenie osiągnięć uczniów.

### **Teleologiczność oceniania**

„Głównym celem oceniania jest monitorowanie rozwoju ucznia, czyli określanie jego postępów w stosunku do standardów osiągnięć, diagnozowanie jego rozwoju, rozpoznawanie indywidualnych uzdolnień, zainteresowań, predyspozycji, a także trudności” (www.profesor.pl, dostęp: 12.04.2016).

Ocenianie nie powinno mieć charakteru represyjnego – powinno być pozytywnym kodem. Powinno brać przede wszystkim pod uwagę osiągnięcia uczniów, a nie ich ułomności, niedomagania czy braki. Ocenianie ma wspierać rozwój ucznia. Musi zawierać w sobie ten niezbędny element, jakim jest informacja zwrotna. Z kolei pedagog powinien być dla ucznia przewodnikiem po świecie wiedzy. Powinien być mentorem we wspólnych poszukiwaniach prawdy. Doradcą, którą z dostępnych ścieżek rozwoju uczniów powinien podążać (www.profesor.pl, dostęp: 12.04.2016).

Maria Krocak w swym artykule pt. Ocenianie w szkole, powołuje się na wyniki badań dotyczących wpływu ocen stawianych uczniom na ich naukę. Chodzi zatem o ów wymiar motywacyjny, jaki daje lub dawać powinna ocena. Stwierdzono bowiem, że dzieci pracują więcej i chętniej, gdy za swój trud mają otrzymać ocenę (www.spwicina.republika.pl, dostęp: 12.04.2016).

### **Psychologiczne tło oraz wady oceniania**

Interesujący jest psychologiczny i społeczny kontekst oceniania. Jak wspomina Renata Sokołowska-Pudlak: „Uczniowie zazwyczaj przyjmują ocenę jako kategorię określającą stopień ich bezpieczeństwa w szkole. Wyższa (oczekiwana, pozytywna) ocena gwarantuje poczucie bezpieczeństwa, niższa stanowi ostrzeżenie i uruchamia mechanizmy obronne. Poza tym ocena lokuje ucznia w określonym miejscu w hierarchii klasy, więc daje większe lub mniejsze poczucie sukcesu. Jest również odbierana jako nagroda

za wysiłek bądź kara za niesprostanie oczekiwaniom [...] nauczyciela” (www.profesor.pl, dostęp 12.04.2016).

To, że ocena oddziałuje na motywację, wcale nie musi oznaczać, że za każdym razem motywuje ucznia do dalszej nauki i podejmowania kolejnych wyzwań. Jej motywacyjna funkcja, o której m.in. była mowa wcześniej, ma nierzadko charakter jedynie postulatowy. Gdyby rzecz była pewna i oczywista, rzeczywistości szkolnej obce byłyby nerwice, wagary, szkolne fobie, czy inne problemy wychowawcze, z którymi na co dzień zmaga się niejeden rodzic, dyrektor, pedagog. Stąd tak ważnym jest pytanie: jak oceniać dobrze, by unikać błędów i niepożądanych skutków oceniania (Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

Trzeba pamiętać, że sytuacja, w której jesteśmy oceniani, wywołuje wzrost napięcia emocjonalnego i stres. Dotyczy to zarówno dorosłych jak i dzieci. Tym bardziej, że przejawiają one mniejszą tolerancję na tego typu stany, uruchamiając mechanizmy obronne. Skutkiem może być np. emocjonalna blokada. Stąd dziecko powtarzając z rodzicami materiał, potrafi recytować jak z nut, a pod tablicą nie jest w stanie wykrztusić z siebie słowa. Moment, w którym nauczyciel kończy sprawdzać obecność i przechodzi do odpytywania uczniów w klasie, wielu z nas kojarzy się z czymś wysoce nieprzyjemnym. Są oczywiście przedmioty, które wywołują szczególnie lęk. Przyczyna nie zawsze tkwi w specyfice lekcji lub nad wyraz trudnych do opanowania przedmiotowych treściach, ale w atmosferze, która bywa źródłem emocjonalnych napięć. Stąd tak ważna jest wzajemna relacja: nauczyciel - uczeń. Jak się okazuje elastyczność i otwartość nauczyciela na różne metody komunikacji, w tym sprawdzania wiedzy i umiejętności ucznia, są równie istotne co jego przedmiotowe kompetencje (Kosińska E., 2000, s. 57-58).

Specjaliści praktycy twierdzą, że podstawą dobrego oceniania, jest wcześniejsze odpowiednie ustawienie wymagań wobec



uczniów. Wymagania zbyt wysokie albo zbyt niskie w stosunku do możliwości ucznia mogą hamować jego rozwój.

Równie ważne jak trafione wymagania są kryteria według których nauczyciel ma zamiar oceniać swoich uczniów. Kryteria będące podstawą oceniania powinny zawierać możliwość uwzględnienia jednostkowych różnic w rozwoju ucznia. Nie można dostosować potencjału podopiecznych do ww. kryteriów. Sytuacja taka byłaby dla ucznia krzywdząca, a ocena niesprawiedliwa. Dlatego tak ważne jest, by nauczane treści były skorelowane z potrzebami i możliwościami uczniów (Kosińska E., 2000, s. 57-58).

W procesie oceniania nauczyciel powinien starać się być obiektywny. To ważny postulat, gdyż jak się okazuje jedną z najczęstszych wad oceniania jest subiektywizm oceniającego, czyli tzw. ocenianie personalne. Wielu autorów zauważa, że na przykład uczniów wyglądających „gorzej” z reguły ocenia się niżej niż atrakcyjnych i pięknych. Uczeń „zaniedbany” lub „brzydki” ma mniejsze szanse na uzyskanie wysokiej noty niż jego schludnie wyglądający kolega. Inaczej traktuje się uczniów mających opinię dobrych lub zdolnych niż tych którym przyklejono łatkę mało bystrego lub leniwego. Nierzadko mają oni więcej czasu na odpowiedź ustną, a odpytujący chętniej wspomaga ich wystąpienie, udzielając np. wskazówek naprowadzających (por. [www.profesor.pl](http://www.profesor.pl), dostęp: 12.04.2016, Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

„W odczuciu społecznym ocena często stanowi nie tyle nośnik informacji i zachętę do wysiłku, ile przede wszystkim narzędzie władzy nauczyciela. Dzięki ocenianiu łatwiej mu pełnić rolę decydenta oraz egzekutora swoich wymagań i oczekiwań, przez co staje się źródłem nie tyle wiedzy, ile gratyfikacji lub kar” (Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

Mimo licznych reform, naukowych badań i analiz, publikacji i szkoleń jak poprawnie oceniać ucznia w szkole, okazuje się, że

ocena nadal uchodzi przede wszystkim za atrybut szkolnej dominacji. Częściej bowiem można z ust nauczyciela usłyszeć w szkole groźbę, upomnienie lub argument: „bo zaraz dostaniesz jedynkę”, niż troskę lub przestrożę: „bo nie będziesz tego wiedział”. Ocena bardziej czasem niestety informuje o sympatii lub antypatii nauczyciela do poszczególnych uczniów, niż o ich wiedzy, pracy czy postępach w nauce. Bywa, że ocenianie w szkole funkcjonuje według zasady: „kija i marchewki” (Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

Ocena z pewnością nie może być wartością autoteliczną, choć wielu uczniów wykazuje swoiste od niej „uzależnienie”. Celem podejmowania wysiłku intelektualnego nie jest dla nich rozwój, wiedza czy kompetencja, lecz prestiżowy sukces wynikający ze zdobycia upragnionego bonusu. Tu bije źródło swoistej patologii w podejściu do ocen i nauki. Nie ważne jakimi sposobami, ważne by zdobyć najwyższą notę, sięgając nawet do niedozwolonych i niemoralnych praktyk np. ściągania. Celem przestało być dobrze wykonane zadanie domowe lub przeczytana książka, ważny jest awans do „kasty” tych, którzy tworzą szkolną elitę. Stąd zdarza się, że nawet dobrzy uczniowie, którzy mają potencjał, by w sposób uczciwy wspiąć się na szczyt, ulegają pokusie skorzystania z drogi na skróty. Trafnie zjawisko to diagnozuje Dorota Klus-Stańska: „Zbyt często wystawianie ocen staje się zasadą działania szkoły. W ten sposób funkcja motywacyjna oceny została wypaczona. Dla wielu uczniów staje się ona celem samym w sobie, dystansując jako przedmiot zabiegów takie czynniki, jak wiedza, umiejętności i inne założone efekty szkolnej nauki. Przestaje im zależeć na dobrze wykonanym zadaniu i świadomości, że czegoś rzeczywiście się nauczyli. Chodzi im coraz bardziej o to, by przetrwać (w wypadku słabszych uczniów) lub błysnąć średnią ocen (w przypadku tych lepszych)” (Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

Ów wyścig szczurów, napędzany jest m.in. społecznym wyścigiem oceny szkolnej, polegającym na swoistej segregacji

uczniów na grupy względnego uprzywilejowania i upośledzenia społecznego. „Stopień w dzienniku staje się etykietą, niemal czymś w rodzaju przewiska, jakie szkoła nadaje uczniowi. Stawiając ocenę cyfrową, dokonujemy swojego rodzaju segregacji uczniów tym bardziej bolesnej, że tylko sprawność intelektualna może im zapewnić przynależność do wyższej „kasty”. Wrażliwość społeczna, przedsiębiorczość, talenty artystyczne, poczucie humoru, zaradność i inne walory, które cenione są w różnych sytuacjach poza klasą, w szkole błędą w zestawieniu z dobrą pamięcią i zdolnością do przetwarzania danych” (Klus-Stańska D., 2006, s. 1-3).

Ocenianie jest rodzajem soczewki. W nim skupiają się liczne wady i zalety systemu, który łatwo ulega dysfunkcjonalności, wywołując liczne niekorzystne skutki edukacyjne. Pierwszym z nich jest mechanizm samospełniającego się proroctwa. To zjawisko pojawia się, gdy pewna kategoria uczniów poddaje się np. pejoratywnej opinii na swój temat. Po pewnym czasie zaczynają akceptować, że są np. trójkowci. Korygują zatem swe plany edukacyjne o tę okoliczność. A przecież nie musi być ona ani prawdziwa, ani bezwzględnie obowiązująca. Ww. mechanizm zaczyna blokować potencjalne ścieżki rozwoju młodego człowieka (Koźniewska E., Kalinowska B., 2012, s. 59-63).

Na zniekształcenia procesu oceniania może wpłynąć także tak zwany efekt pierwszego wrażenia. Gdy ktoś podczas pierwszego kontaktu wzbudził pozytywną emocję lub dobre skojarzenie, to traktowany jest potem bardziej wyrozumiale i mniej kategorycznie. To psychologiczne zjawisko odnosi się zarówno do relacji face to face nauczyciela z uczniem, jak i do jego prac pisemnych. Dobry, logiczny wstęp determinuje sposób patrzenia sprawdzającego na zasadniczą część pracy ucznia. Może to zaburzyć prawidłowość procesu oceniania. Na jakość oceniania mają niewątpliwy wpływ

takie czynniki jak nastrój, grupa społeczna, uprzednie doświadczenia nauczyciela. Wszystko to rodzi zjawisko subiektywizmu (Kozłowska E., Kalinowska B., 2012, s. 59-63).

Stereotypizacja to kolejne zagrożenie, jakie czyha na ambitnego, ale jeszcze niedoświadczonego pedagoga. Gdy słyszy się z różnych stron, że w klasie X jest wzorowa Hania, słaby Jasiu, czy leniwy Krzyś, to owe uproszczone schematy, utrwalone charakterystyki, siłą rzeczy determinują sposób nie tylko postrzegania ale i oceniania konkretnych uczniów. Są to tzw. schematy poznawcze, które sprawiają, że w przypadku pracy Jasia i Krzysia może umknąć uwadze nauczyciela coś oryginalnego lub niekorzystnie zostać zinterpretowane. Z kolei gafę Hani lub jej nieprzygotowanie zrzuca się na karb chwilowego rozkojarzenia lub nieuwagi. Dla własnego bezpieczeństwa nauczyciel zawsze powinien potrafić dogłębnie uzasadnić proponowane przez siebie oceny. Wtedy unika błędu oceniania a priori. Opisane przykłady tłumaczy eksperyment Rosenthala. Losowo dobrano uczniów do dwóch grup. Jedna nazwana została „zdolną”, a druga „słabszą”. Nauczyciele biorący udział w eksperymencie nie wiedzieli o przypadkowym sposobie doboru dzieci. Okazało się jednak, że grupa „zdolnych” uzyskiwała lepsze wyniki, niż „słabszych” (Kozłowska E., Kalinowska B., 2012, s. 59-63).

Zagrożeniem w pracy nauczyciela jest także pewna stała tendencja do nadmiernej łagodności lub nadmiernej surowości, gdy przychodzi mu stosować system oceniania. Efekt ten widoczny jest jak na dłoni, gdy dobra klasa, wyłącznie z jednego przedmiotu uzyskuje wyjątkowo niskie oceny. Fakt taki może świadczyć nie tylko o stopniu jego trudności, czy niskich kompetencjach wykładowcy, ale o drugiej z wymienionych wyżej tendencji. Może mieć ona na celu zbudowanie autorytetu nauczyciela lub większą mobilizację uczniów do nauki. To oczywiście metoda wątpliwa! Gdy nauczyciel jest niepewny stosowanych przez siebie technik, gdy z obawą

posługuje się kryteriami oceniania lub ulega presji uczniów lub rodziców, to może wejść w biegunowo odmienną ślepą uliczkę – nadmierną łagodność przy stawianiu ocen. Jedno i drugie zjawisko buduje fałszywy obraz postępów w nauce. Pułapek oceniania jest więcej, np. uleganie podczas stawiania ocen efektowi halo. Kiedy przypisuje się wybranemu uczniowi jakąś ważną pozytywną lub negatywną cechę, doklejane są do niej także inne. Gdy w oczach nauczyciela w cenie są np. społeczni aktywiści, to jednocześnie uważa ich za mądrych, wrażliwych oraz inteligentnych. W ten sposób buduje się tło dla procesu oceniania ucznia, który angażowany jest np. w wolontariat lub działa w samorządzie uczniowskim. Wpływ tła jest jeszcze bardziej wyrazisty, gdy ma się do czynienia z efektem kontrastu. Kiedy średni uczeń odpowiada po wybitnie zdolnym, to wydaje się słabszy, niż jest w rzeczywistości (Kozłowska E., Kalinowska B., 2012, s. 59-63).

Trzeba pamiętać, że w pracy nauczyciela efektywny odpoczynek jest tak samo ważny jak wiedza i kompetencje. By dobrze oceniać uczniów powinno się zadbać o dobre samopoczucie i pozytywny nastrój. Gdy oceniający jest rozdrażniony lub przeżywa osobiste dramaty, powinien ograniczyć intensywność oceniania podopiecznych, by jego nastawienie nie miało przełożenia na osoby, które przyjdzie mu oceniać (Kozłowska E., Kalinowska B., 2012, s. 59-63).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można także tzw. błąd tendencji centralnej. Polega on na notorycznym pomijaniu w praktyce szkolnej ocen skrajnych, tj. jedynek i szóstek. Tendencja ta powstaje z obawy przed pomyłką w ocenie ucznia. Nauczyciel niepewny swych kompetencji pedagogicznych w aspekcie oceniania ucieka w bezpieczny środek. By zaradzić tej dość powszechnej nadmiernej ostrożności, w 1991 r. rozszerzono skalę ocen z 2-5 do 1-6. Pierwsza pozostała w szkołach wyższych. Druga, ww. zjawiska bardzo nie ograniczyła.

Na uczniów czasem patrzy się przez pryzmat starszego rodzeństwa uczęszczającego do tej samej szkoły. Rodzi to większą sympatię i skłonność do bardziej pobłażliwego traktowania. O ile oczywiście starsze rodzeństwo pozostawiło po sobie pozytywną opinię w szkole.

Nie bez znaczenia jest tzw. efekt pierwszeństwa i świeżości. Pierwsze prace pisemne sprawdzane są chętniej i uważniej. Kolejne bardziej pobieżnie i leniwie. Tak też w konsekwencji zostają one ocenione. Może to wpływać na obiektywność i rzetelność ocen.

Przypisywanie ocenianym uczniom cech będących przeciwieństwem lub podobieństwem istoty charakteru ocenającego to kolejna zasadzka w jaką wpada niejeden nauczyciel. Nierzadko determinuje to uczucie sympatii lub antypatii względem ocenianego ([www.przybyslawice.net.pl](http://www.przybyslawice.net.pl), dostęp: 12.04.2016).

„Ocenianie może być przyczyną poczucia pokrzywdzenia i kojarzyć się z niesprawiedliwością. Jak podaje R. Rozmus prawie 90% ankietowanych uczniów uznało, że niesprawiedliwe oceny zdarzają się często. Związane jest to najczęściej z łamaniem zasady równości. Uczniowie postrzegają przeważnie jako niesprawiedliwe oceny zbyt niskie. Przyczyny niesprawiedliwego oceniania podawane przez uczniów to najczęściej: zły humor nauczyciela, złośliwość. Uczniowie uważają, że na niesprawiedliwość oceniania wpływają cechy osobowości nauczyciela np. niska inteligencja, brak krytycyzmu, upór, bezdusność, 30% ankietowanych uważa, że przyczyną subiektywnego oceniania jest stosunek emocjonalny nauczyciela do ucznia” ([www.mochniaczka.com.pl](http://www.mochniaczka.com.pl), dostęp: 12.04.2016).

Ocena może mieć antywychowawczą wartość, gdy determinują ją takie elementy jak tendencyjność, złośliwość czy odwet za np. złe zachowanie ucznia na lekcji. „Kontrola i ocena zaspakają

jedną z naturalnych potrzeb psychicznych człowieka jaką jest potrzeba poznania własnej wartości. Ocena może ucznia orientować w jego postępkach, wychowywać i kształcić, pobudzać do nauki, budzić ufność we własne siły, uspokajać i obiektywizować lub wręcz przeciwnie, dezorientować, uczyć oszustwa, budzić strach, zniechęcać do nauki, niszczyć system nerwowy” ([www.mochniaczka.com.pl](http://www.mochniaczka.com.pl), dostęp: 12.04.2016).

### **Jak należy dobrze oceniać?**

Ocenianie ma pomagać, a nie być kwintesencją nauczania. Na pewno nie może przeszkadzać. Nie należy skupiać się wyłącznie na wiedzy ucznia, ale starać się premiować także umiejętność myślenia, czy zdolność do odkrywania nietypowych rozwiązań. Łatwość stosowania wiedzy w praktyce, kreatywność, twórcza współpraca z rówieśnikami są równie ważne, co zdolność przyswajania wiedzy ([www.spwicina.republika.pl](http://www.spwicina.republika.pl), dostęp: 12.04.2016).

Suma doświadczeń nauczycieli może złożyć się na katalog dobrych praktyk pedagogicznych. Jeżeli zatem ów artykuł ma mieć nie tylko teoretyczny, ale także praktyczny wymiar, może warto kilka z nich przypomnieć.

Nie oceniamy, gdy mamy zły nastrój. Należy pamiętać, że pozytywne oceny dużo bardziej wpływają na rozwój, niż negatywne. Najpierw wskazujemy sukcesy ucznia, postępy w nauce, a dopiero później porażki. Najpierw zalety, potem wady – to podstawa skutecznej dydaktyki. W pracy pisemnej obok błędów sygnalizowanych na marginesie powinny pojawić się także jej atuty. Częściej jednak nauczyciel wskazuje braki, niż sygnalizuje walory. Ocena ma być jasna i przyjaźnie sformułowana.

Na portalu „Psychologia w szkole” znaleźć można kilka wartościowych porad, jak oceniać uczniów „wspierająco”. Warto zatem mieć na uwadze, ucząc w klasach początkowych, że uczniowie

młodszy, bardziej koncentrują się na wysiłku wkładanym w zadanie, niż na efektach. Dlatego szczególnie przy pracach manualnych należy ogniskować uwagę bardziej na wysiłku i estetyce, niż na efekcie finalnym. Postępy dziecka należy opisywać w porównaniu z jego poprzednimi osiągnięciami, a nie innymi dziećmi. Istnieje bowiem ryzyko, że prymuska Małgosia, nie będzie dla Jasia z ostatniej ławki właściwym punktem odniesienia. Do opisanej sytuacji ma bowiem zastosowanie teoria grup odniesienia porównawczego Mertona (Turowski J., 2001, s. 118-122). Krytyczne opinie należy kierować wprost do adresata – face to face. Na forum klasy artykułujemy wyłącznie pochwały. Wydawane polecenia i wskazówki powinny być krótkie. Należy stwarzać jak najczęściej sytuacje, w których wykazać mogą się wszyscy uczniowie – nie tylko wybrani ([www.psychologia.wszkole.pl](http://www.psychologia.wszkole.pl), dostęp: 12.04.2016).

Dobry nauczyciel, świadomy swej misji i wyzwań związanych m.in. z ocenianiem powinien być zdolny do autorefleksji, a jego system oceniania powinien ewoluować. Pomocne mogą być pytania, które warto od czasu do czasu sobie zadać: Czy nie wymagam więcej niż nauczam? Czy nie zadaję do domu więcej zadań i ćwiczeń, niż chciałbym, aby zadawano mojemu dziecku? Czy nie utajam ocen, bo jestem niepewny swoich decyzji? Czy zawsze przygotowuję ucznia do sprawdzianu? Czy moje zajęcia lekcyjne polegają na odpytywaniu i sprawdzaniu wiedzy a opracowanie nowego tematu zadaję do domu? Jakie są proporcje czasowe tych dwóch czynności na mojej lekcji? Czy nie występuję wówczas w roli egzekutora, a nie nauczyciela? ([www.spwicina.republika.pl](http://www.spwicina.republika.pl), dostęp: 12.04.2016).

## **BIBLIOGRAFIA**

ANDRZEJEWSKI B. (red.), *Słownik Filozofów. Filozofia powszechna*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1996.



- ARENDS R., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998.
- ARONSON E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
- ATSZULER I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.
- GRONDAS M., *Psychologiczne aspekty oceniania. Poradnik nauczyciela*, Wyd. Raabe, Warszawa 2000.
- HUDAŃSKA I., *Szkolny system oceniania*, G&P, Poznań 2000.
- KLUS-STAŃSKA D., *Komu potrzebne jest ocenianie w szkole*, Gdańsk 2006.
- KOJ B., *Ocena i ocenianie*, Olesno 2016.
- KOPACZYŃSKA I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004.
- KOSIŃSKA E., *Ocenianie w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Rubikon. Kraków 2000.
- NIEMIERKO B., *Między prawdą a skutecznością*, Referat wygłoszony na XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 2010.
- NIEMIERKO B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.
- NIEMIERKO B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- OKOŃ W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1970.
- PACEWICZ A., MERTA T., ŻMIJEWSKA-KWIĘG S., *KOSS. Program nauczania*, Warszawa 2015.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz.U. z 2015 r., poz. 843.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624.

- STERNA D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006.
- STRÓŻYŃSKI K., *Ocenianie kształtujące w polskiej szkole. Terazniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 2010.
- STRÓŻYŃSKI K., *Ocenianie szkolne dzisiaj*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2003.
- STRÓŻYŃSKI K., STAWIARSKA E., ZMYŚŁOWSKA M., *Jak oceniać i uczyć samooceny*, Jelenia Góra 2000.
- TUROWSKI J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 2015 r. poz. 2156.
- KOŹNIEWSKA E., KALINOWSKA B., *Psychologiczne i społeczne aspekty procesu oceniania*, Trendy nr 2/2012.
- KORCZAK M., *Ocenianie w szkole*, [www.spwcina.republika.pl/ocenianie.html](http://www.spwcina.republika.pl/ocenianie.html), dostęp: 12.04.2016.
- [www.mochnaczkka.com.pl/pl/44059/0/Ocena-w-procesie-nauczania-i-wychowania.html](http://www.mochnaczkka.com.pl/pl/44059/0/Ocena-w-procesie-nauczania-i-wychowania.html), dostęp: 12.04.2016.
- [www.przybyslawice.net.pl/dokumenty/psychologiczne-aspekty-oceniania/](http://www.przybyslawice.net.pl/dokumenty/psychologiczne-aspekty-oceniania/), dostęp: 12.04.2016.
- [www.psychologiamszkole.pl/a,33356,Zasady\\_wspierajacego\\_oceniania.html](http://www.psychologiamszkole.pl/a,33356,Zasady_wspierajacego_oceniania.html), dostęp: 12.04.2016.
- SOKOŁOWSKA PUDŁAK R., *Ocenianie w szkole*, [www.profesor.plmatpd1pd1\\_sokolowska\\_030310.pdf](http://www.profesor.plmatpd1pd1_sokolowska_030310.pdf), dostęp: 12.04.2016.

**MICHAŁ WECZEREK**

**ORGANIZACJA I ZARZĄDZANIE  
KWALIFIKACYJNYMI KURSAMI ZAWODOWYMI  
Z WYKORZYSTANIEM TECHNIK KSZTAŁCENIA  
NA ODLEGŁOŚĆ**

**Streszczenie**

Kwalifikacyjne kursy zawodowe to nowa możliwość kształcenia zawodowego, wprowadzona w celu szybkiego przekwalifikowania się osób dorosłych. Jest to pozaszkolna forma kształcenia, która realizowana może być w formie stacjonarnej i niestacjonarnej. Zgodnie z aktualnym prawodawstwem, w tej formie kształcenia istnieje możliwość wykorzystywania nowych technik kształcenia na odległość, w realizacji minimalnej liczby godzin, określonych przez podstawę programową dla danej kwalifikacji i zawodu. Organizacja kwalifikacyjnych kursów zawodowych wykorzystujących metody e-learningu, wymaga określenia zasad oraz wymagań co do nauczycieli i słuchaczy, związanych z realizacją i formą zaliczenia. Artykuł ma na celu zaznajomić z nowym system kształcenia zawodowego w tym wycinku oraz przedstawić formy i możliwości kształcenia w formach pozaszkolnych z wykorzystaniem technik kształcenia na odległość.

**Słowa kluczowe:** kwalifikacyjne kursy zawodowe, kwalifikacje, zawód, egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie, e-learning, kształcenie na odległość

**Abstract**

Professional qualification courses is a new training possibility implemented in order to retrain adults. It is extra school form of

education and may be realized both full time and extra-mural studies. According to current legislation in this form of education there is a possibility of using new distance learning techniques which realizes minimum number of hours specified by core curriculum for particular qualifications and professions. The organization of qualifying professional training, which uses e-learning methods, requires defining rules and requirements connected with the realization and form of a credit for both teachers and students. The article aims at familiarizing with the new system of professional training in this field and presenting forms and extra school training chances using distance learning techniques.

**Keywords:** professional qualification courses, qualifications, profession, examination of professional competence, e- learning, distance learning, distance education.

### **Dlaczego Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe?**

Obecny rynek pracy zmienia się bardzo dynamicznie. Trudno dziś znaleźć zakład, w którym będziemy mogli pracować do osiągnięcia wieku emerytalnego, nie zmieniając przy tym swoich kwalifikacji zawodowych (Dąbrowska A., 2013, s. 22). Do niedawna taką stabilizację zapewniała praca w dużych zakładach, takich jak np. kopalnie węgla kamiennego. Sytuacja jaka ma miejsce w ostatnim czasie na Śląsku pokazuje jednak, jak trudno będzie taki stan rzeczy utrzymać w niedalekiej przyszłości. Za pomocą różnych kanałów informacyjnych docierają do nas wiadomości o upadku jednego i powstawaniu jednocześnie drugiego zakładu pracy. Wiąże się to z ciągłymi zmianami koniunktury na rynku. Na to jednak jako potencjalni pracownicy nie mamy wpływu. Bardzo trudno dziś jednoznacznie stwierdzić, czy zdobycie nowego zawodu zagwarantuje nam pracę (Zaręba P., 2013, s. 12). Na podstawie da-

nych statystycznych możemy jednak dokonać takiego wyboru kierunku kształcenia, który znacznie to prawdopodobieństwo zwiększy. Wykorzystując swój dotychczasowy potencjał i znając panujące trendy na lokalnym rynku pracy możemy przygotować się na taką ewentualność (Sienkiewicz Ł., 2009, s. 4). Wdrożona niedawno nowa reforma dotycząca kształcenia zawodowego pozwala nam do minimum skrócić czas na zdobycia nowego zawodu. Musimy jednak spełniać kilka warunków. Jednym z nich jest uzyskanie wykształcenia zasadniczego zawodowego lub wykształcenia średniego, które daje nam możliwość szybkiego reagowania na potrzeby rynku pracy. Uzyskanie nowych kwalifikacji czasami trwa dłużej niż samo zdobycie pracy. Często decyduje o tym jeden telefon. Najważniejsze jest to, by w danym momencie być przygotowanym do podjęcia decyzji na przekwalifikowanie się i zmianę swojego zawodu – bo okazja zdobycia dobrej pracy nie pojawia się często.

Jak więc dobrać zawód by gwarantował atrakcyjność na rynku pracy? Ważnym elementem jest świadomość, że na lokalnym rynku edukacyjnym działają placówki kształcenia ustawicznego, które bezpłatnie pomagają w uzyskaniu nowych kwalifikacji. Dzięki pewnej „rewolucji” w kształceniu zawodowym jaką jest nowa reforma, można bardzo szybko nie tylko podnieść swoje kwalifikacje, ale także całkowicie zmienić swój zawód. Nowa forma kształcenia jaką są „KWALIFIKACYJNE KURSY ZAWODOWE”, zwane w skrócie „KKZ” zastąpiły dotychczasowe zasadnicze szkoły zawodowe dla dorosłych oraz technika uzupełniające dla dorosłych.

### **Jak należy patrzeć na kwalifikacje?**

Wszystkie zawody wg rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego przydzielono do 8 obszarów kształcenia:

- administracyjno-usługowy,
- budowlany,
- elektryczno-elektroniczny,
- mechaniczny i górnictwo-hutniczy,
- rolniczo-leśny z ochroną środowiska,
- turystyczno-gastronomiczny,
- medyczno-społeczny,
- artystyczny.

Następnie w zawodach wyodrębniono kwalifikacje. Sama ta struktura jest dosyć skomplikowana. Ma ona jednak pewne zalety, które rekompensują wszelkie niedogodności z tym związane. Po pierwsze nie musimy powtarzać materiału, który został nam już kiedyś zaliczony, a po drugie znacznie pozwala skrócić czas na zdobycie nowego zawodu wykorzystując go do uczenia się tylko tego co w danym zawodzie jest konieczne. Dla przykładu na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej zawód można uzyskać w ciągu około 9 miesięcy, a następnie podwyższyć swoje kwalifikacje do zawodu technika przeznaczając na to tylko ok. 6 miesięcy. Skrócenie do minimum czasu trwania takiego kursu jest możliwe dzięki zastosowaniu nowych technologii kształcenia na odległość, które część teoretyczną kursu przygotowanego przez nauczycieli pozwalają wykonać w dowolnym czasie, a w szkole skupić się głównie na części praktycznej. Aby potwierdzić nowe kwalifikacje zawodowe należy po ukończonym kursie przystąpić w ściśle określonych terminach do egzaminu zewnętrznego organizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Czas trwania kursu jest uzależniony od ilości godzin, którą określa podstawa programowa. Należy jednak przypomnieć, że do zdobycia kwalifikacji technika należy posiadać wykształcenie średnie.

Osoba posiadająca wykształcenie średnie może poprzez analizę ofert rynku ogłaszanych np. przez Powiatowy Urząd Pracy śledzić w jakich kierunkach pracodawcy zgłaszają zapotrzebowanie.

Oprócz zawodów masowych związanych z branżą mechaniczną, elektryczną jest także dużo zawodów mniej popularnych, które można także zdobyć za pomocą formy kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Potencjalny pracownik, który nie posiada wykształcenia ponadgimnazjalnego, a już ukończył 18 lat nie ma innej możliwości zdobycia wykształcenia ponadgimnazjalnego jak tylko w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, gdyż po reformie nie prowadzi się już naboru do zasadniczej szkoły zawodowej, technikum oraz liceum uzupełniającego dla dorosłych. Po ukończeniu takiego liceum można zdobywać wszystkie kwalifikacje. Warto przy tym zaznaczyć, że matura w tym przypadku nie jest wymagana, a na kurs można się już zapisać w trakcie nauki w liceum – do czego zachęca Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłaszając rok szkolny 2014/2015 „Rokiem Zawodowców”.

### **Nowe możliwości zdobywania wiedzy**

Reforma kształcenia zawodowego daje nowe możliwości na zmianę zawodu. Najważniejszą cechą tych zmian jest skrócony do minimum czas potrzebny do uzyskania nowych kwalifikacji zawodowych. W kształceniu ustawicznym w formach pozaszkolnych pojawiła się możliwość stosowania kształcenia na odległość. Forma e-learningu, bo o niej mowa, pozwala uzyskać nowe kwalifikacje w dowolnym czasie, bez konieczności dokonywania wyboru pomiędzy pracą a szkołą (Clarke A., 2007 s. 63). Takim sztandarowym przykładem jest kierowca Tira, który z racji wykonywanego zawodu nie mógłby zdobyć innego wykształcenia. Dzięki możliwości kształcenia na odległość cały obszar dotyczący kształcenia w części teoretycznej można przenieść do wirtualnej szkoły, czyli na platformę edukacyjną. Przez 24 godziny na dobę słuchacz ma pełny dostęp do materiałów dydaktycznych przygotowywanych przez nauczycieli, może na bieżąco sprawdzać swój stan wiedzy za pomocą narzędzi jakie ta platforma daje, a co najważniejsze

jest w ciągłym kontakcie z nauczycielami i innymi słuchaczami ze swojego oddziału (Szablowski S., 2009, s. 78).

Z materiałami, o których mowa, słuchacz zapoznaje się w dowolnym czasie, a tylko zajęcia praktyczne realizuje stacjonarnie bezpośrednio w placówce (Woźniak J., 2009, s. 20). W odróżnieniu od poprzedniej, w nowej reformie kształcenia zawodowego, główny nacisk położono na efekty kształcenia.

Czym są efekty kształcenia? To zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się, czyli wszystko to, co osoba ta powinna wiedzieć, rozumieć oraz umieć zademonstrować. Wartością dodaną nowej reformy jest to, że wspólne efekty kształcenia dla danej grupy zawodów raz potwierdzone egzaminem zewnętrznym pozwalają przy konieczności zmiany zawodu z tego samego obszaru, na uczestnictwo w skróconym kwalifikacyjnym kursie zawodowym.

Często chcąc dalej rozwijać się zawodowo spotykamy się z problemem braku czasu. Dzisiejszy styl pracy, a co się z tym wiąże różne godziny pracy zawodowej już na starcie w stacjonarnym systemie nauczania dyskwalifikują potencjalną osobę która chciałaby podnieść swoje kwalifikacje lub zmienić zawód. Często zdarza się także tak że osoba posiada czas ale nie może uczestniczyć w zajęciach ponieważ znajduje się w dużym oddaleniu od placówki szkolącej, lub ma czas w godzinach, w których zajęcia się nie odbywają. Problem ten w dniu dzisiejszym rozwiążę możliwość wykorzystania technik kształcenia na odległość i zdobywanych na Kwalifikacyjnych Kursach Zawodowych – nowych kwalifikacji. Ponadto dzięki tym metodom dużo łatwiej jest uczestniczyć w zajęciach osobom niepełnosprawnym ruchowo.

Metody takie w kształceniu zawodowym były już wykorzystywane w Polsce w latach 70., kiedy to telewizyjna „dwójka” nadawała audycje „Telewizyjnego Technikum Rolniczego”. Nowe



technologie informacyjne pozwoliły dziś rozwinąć tą metodę przekazywania wiedzy, a regulacje prawne pozwoliły zaliczyć czas przeznaczony na samokształcenie metodami na odległość do czasu realizacji minimalnej liczby godzin niezbędnych uzyskania dowolnej kwalifikacji w zawodzie na Kursie Kwalifikacji Zawodowych.

W kształceniu metodami e-learningowymi dalej ważną rolę pełni nauczyciel, który do celów kształcenia na odległość wykorzystuje platformę e-learningową, która umożliwia synchroniczną i asynchroniczną interakcję między słuchaczami a osobami prowadzącymi zajęcia. W metodach synchronicznych nauczyciel i słuchacze spotykają się na platformie w tym samym dniu o tej samej godzinie, a metodzie asynchronicznej materiały słuchacz wykorzystuje w dowolnym dla siebie czasie. Materiały dydaktyczne przygotowane są w formie dostosowanej do kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Do korzystania z materiałów wystarcza przeglądarka internetowa na dowolnym urządzeniu. Dzięki temu do materiałów mamy dostęp z dowolnego miejsca na świecie. Korzystanie z materiałów jest procesem kierowanym przez nauczyciela, ponadto dostępne narzędzia w trakcie zajęć na platformie kontrolują bieżącą wiedzę. Oczywiście to nie oznacza że można dzięki tej metodzie uzyskać ocenę czy zaliczyć przedmiot, jedynie informuje słuchacza czy przyswoił wiedzę i jest w stanie przystąpić do egzaminu (Pokrzycka L., 2012, s. 47).

### **Przykład dobrych praktyk**

Placówka prowadząca takie kształcenie musi posiadać odpowiednie doświadczenie oraz kadre pedagogiczną. Ponadto powinna kierować się wysokim poziomem zarządzania opartym na dobrej organizacji, odpowiednim procesie kształcenia, oraz dopasowanym do potrzeb stanowisku pracy czyli w tym przypadku pra-

cownikami i warsztatami (Stecyk A., 2013, s. 98). Ponadto placówka organizująca KKZ powinna mieć doświadczenia w wykorzystywaniu techniki kształcenia na odległość w swojej działalności edukacyjnej (Stecyk A., 2008, s. 34). Placówek takich jest bardzo mało. A rzetelne przygotowanie takich zajęć musi gwarantować odpowiedni poziom kształcenia, ponieważ zajęcia te przygotowują do egzaminu zewnętrznego – potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Przykładem do naśladowania w tym zakresie jako przykład dobrych praktyk jest na Śląsku Powiatowe Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wodzisławiu Śląskim. We wrześniu 2008 r. zostało utworzone po raz pierwszy w Powiatowym Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wodzisławiu Śląskim w ramach innowacji pedagogicznej uzupełniającej liceum ogólnokształcące – e-learning, po ukończeniu którego słuchacze mogli przystąpić do egzaminu maturalnego. W roku szkolnym 2009/2010 w ramach ponownie zgłoszonej innowacji „Wykorzystanie e-learningu do zmian organizacji kształcenia w systemie zaocznym w Liceum Ogólnokształcącym dla Dorosłych w Powiatowym Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wodzisławiu Śląskim” został uruchomiony oddział LO na podbudowie gimnazjum. Również uruchomiony został oddział Szkoły Policealnej w zawodzie technik administracji na podstawie zgłoszonej innowacji „Wykorzystanie e-learningu do zmian organizacji kształcenia w systemie zaocznym w Szkole Policealnej dla Dorosłych, w zawodzie technik administracji. Rok 2010/2011 to wdrożenie podobnej innowacji w zawodzie technik informatyk w systemie zaocznym. W 2011 roku otrzymało wyróżnienie w konkursie organizowanym przez KO-WEZiU „Nowoczesna szkoła – zostań ambasadorem kształcenia na odległość”. Dzięki tym działaniom umożliwiono osobom które do tej pory nie mogły się znaleźć w systemie kształcenia możliwość uzyskania wykształcenia średniego i zawodu. W grupie tej były osoby niepełnosprawne ruchowo.

## **Przebieg kształcenia z wykorzystaniem metod KNO**

Dziś, w nowym systemie kształcenia zawodowego metody kształcenia na odległość uzyskały większe znaczenie w procesie kształcenia (Sobierajski T., 2013,43). Jak to wygląda w praktyce? Kształcenie zawodowe składa się z dwóch głównych filarów kształcenia teoretycznego i kształcenia praktycznego. Najbardziej popularną metodą w kształceniu zawodowym jest blended learning – w wersji hybrydowej, gdzie większość wiedzy teoretycznej jest udostępniana z wykorzystaniem technik e-learningowych dostarczanych przez Internet, natomiast umiejętności i nawyki są doskonalone podczas tradycyjnych zajęć. Każdy uczestnik jest najpierw przeszkolony z obsługi platformy e-learningowej (narzędzi kształcenia na odległość) (Obidniak D., 2013, s. 24). Zajęcia mają następującą formę, najpierw to zajęcia wprowadzające do przedmiotu – zajęcia stacjonarne, następnie zajęcia w wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość na platformie e-learningowej.

Podsumowanie i sprawdzenie wiedzy odbywa się podczas zajęć stacjonarnych. Dzięki takim rozwiązaniom obecny system kształcenia wychodzi naprzeciw ograniczeniom czasowym. Niewątpliwymi zaletami jest wszechobecny wszechstronny i wielokrotny dostęp do materiałów. Nie ma zagrożenia że z powodu nieobecności na zajęciach związanych z chorobą trzeba nadrabiać przerobiony realizowany na zajęciach materiał. Nauka może być także sposobem na spędzanie czasu, np. w trakcie dojazdu do pracy. Oczywiście nie ma metod idealnych i ta także posiada wady, a największą z nich jest motywacja do systematycznego korzystania z materiałów. Ale od tego są nauczyciele prowadzący by motywować do działania. Te przytoczone nowe możliwości może pozwolą się zastanowić osobom, które do tej pory myślały że kształcenie jest poza ich zasięgiem, nad podniesieniem czy zmianą swoich kwalifikacji.

## Aspekty prawne

Podstawą prawną organizowania kwalifikacyjnych kursów zawodowych jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych z późn. zm., gdzie czytamy:

- § 4. 1. Kwalifikacyjny kurs zawodowy jest prowadzony według programu nauczania uwzględniającego podstawę programową kształcenia w zawodach, w zakresie jednej kwalifikacji. Ukończenie kwalifikacyjnego kursu zawodowego, umożliwia przystąpienie do egzaminu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie przeprowadzanego na warunkach i w sposób określony w przepisach wydanych na podstawie art. 22 ust. 2 pkt. 4 ustawy. Minimalna liczba godzin kształcenia na kwalifikacyjnym kursie zawodowym jest równa minimalnej liczbie godzin kształcenia zawodowego określonej w podstawie programowej kształcenia w zawodach dla danej kwalifikacji.
- § 20. 3. Kształcenie prowadzone w formie stacjonarnej odbywa się co najmniej przez trzy dni w tygodniu. 4. Kształcenie w formie zaocznej odbywa się co najmniej raz na dwa tygodnie przez dwa dni. 6. W przypadku kwalifikacyjnego kursu zawodowego prowadzonego w formie zaocznej minimalna liczba godzin kształcenia zawodowego nie może być mniejsza niż 65% minimalnej liczby godzin kształcenia zawodowego określonej w podstawie programowej kształcenia w zawodach dla danej kwalifikacji.
- § 20. 7. Podmioty prowadzące kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość zapewniają: 1) dostęp do oprogramowania, które umożliwia synchroniczną i asynchroniczną interakcje między słuchaczami lub

uczestnikami a osobami prowadzącymi zajęcia; 2) materiały dydaktyczne przygotowane w formie dostosowanej do kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość; 3) bieżącą kontrolę postępów w nauce słuchaczy lub uczestników, weryfikację ich wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, w formie i terminach ustalonych przez podmiot prowadzący kształcenie; 4) bieżącą kontrolę aktywności osób prowadzących zajęcia.

- § 20. 8. Podmioty, o których mowa w ust. 7, są obowiązane zorganizować szkolenie dla słuchaczy lub uczestników przed rozpoczęciem zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. 9. Zaliczenie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość nie może odbywać się z wykorzystaniem tych metod i technik. 10. Wymiar godzin zajęć prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość określa podmiot prowadzący kształcenie ustawiczne z wykorzystaniem tych metod i technik.

### **Organizacja kursu KKZ**

Stronę organizacyjną kursu rozpoczynamy od określenia liczby minimalnej liczby godzin na kształcenie w zakresie teoretycznym i praktycznym (Wesołowska A., 2013, s. 24). Wartość liczbową godzin do zrealizowania określa podstawa programowa dla zawodu. Na dzień dzisiejszy istnieje możliwość kształcenia w systemie zaocznym, które pozwala zmniejszyć do 65% liczbę godzin zajęć jakie muszą zostać zrealizowane przez słuchaczy, czy uczniów w systemie stacjonarnym. Ponadto zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, w sprawie kształcenia

ustawicznego w formach pozaszkolnych, a takimi są Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe, placówka prowadząca taką formę kształcenia może we własnym zakresie ustalić ile z tej puli godzin realizowanych będzie przy wykorzystaniu technik kształcenia na odległość. Zasady te są formalnie dopuszczone w placówkach prowadzących Kwalifikacyjne Kursy Zawodowe. Zgodnie z § 20. 10. cytowanego wyżej rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r., w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. wymiar godzin realizowanych na KKZ w ramach kształcenia na odległość określa podmiot prowadzący kształcenie.

Do określenia liczby godzin realizowanych na odległość można się posłużyć wytycznymi dotyczącymi kształcenia na poziomie technikum i zasadniczej szkoły zawodowej, gdzie jest ono podzielone na: kształcenie w zakresie teoretycznym i kształcenie w zakresie praktycznym. Określając liczbę godzin, musimy pamiętać że wartość ta będzie sprawdzana przed dopuszczeniem do egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną.

Dlatego że zajęcia w formie praktycznej w myśl zapisów rozporządzenia mogą być realizowane tylko stacjonarnie w pracowniach i warsztatach.

Kolejnym krokiem jest określenie zadań dla nauczycieli prowadzących zajęcia z wykorzystaniem technik na odległość.

Do obowiązków kadry dydaktycznej należy w szczególności:

- przedstawienie i zamieszczenie na platformie e-learningowej wymagań i kryteriów zaliczania materiału nauczania oraz wskazanie uczestnikom wykazu fachowej literatury i innych pomocy niezbędnych w procesie samokształcenia,

- prowadzenie pracy dydaktycznej ze słuchaczami na kursie w oparciu o program nauczania dopuszczony do realizacji przez Dyrektora placówki,
- stosowanie ustalonych w niniejszym Regulaminie form zaliczenia poszczególnych przedmiotów/jednostek modułowych wyodrębnionych w programie nauczania kursu,
- prowadzenie dokumentacji przebiegu kształcenia w zakresie prowadzonych zajęć.

Ponadto w przypadku prowadzenia zajęć lub części zajęć określonych w planie nauczania z zastosowaniem technik i metod kształcenia na odległość prowadzący jest zobowiązany do:

- przygotowania materiałów do udostępnienia na kursie (własne, lub wykorzystujące kursy przygotowane przez KOWEziU),
- samodzielne, lub z pomocą techniczną administratorów platformy umieszczenie materiałów, na podstawie schematu metodycznego i organizacyjnego zajęć e-learningowych przygotowanych przez organizatora kursu,
- dbania o poprawność merytoryczną i etyczną zawartości kursu,
- dbania o jakość materiałów udostępnianych uczestnikom; wprowadzania poprawek, aktualizacji i zmian sugerowanych przez zespół przedmiotowy lub dyrektora szkoły w ramach nadzoru pedagogicznego (po uprzednim uzgodnieniu ich zakresu i treści),
- przestrzegania praw autorskich osób trzecich,
- podania do wiadomości uczestników kursu terminów dyżurów na: czacie, komunikatorze, forum dyskusyjnym w porozumieniu z organizatorem kształcenia (przynajmniej raz w tygodniu, proporcjonalnie do pensum, w godz. 6-22),

- określenie zasad aktywności na kursie i zasad zaliczenia (przestrzegając zasady, że zaliczenie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość nie może się odbywać się z wykorzystaniem tych metod i technik),
- kontrolowania aktywności uczestników i terminowego wykonywania zadań,
- prowadzenia kursu według harmonogramu (w tym terminowego udostępniania materiałów, udziału w forach i odpowiadania na maile w ustalonym terminie),
- Prowadzący ponosi całkowitą odpowiedzialność za ewentualne naruszenie praw autorskich osób trzecich (w tym niewłaściwe lub niezgodne z prawem wykorzystanie dzieł innych twórców).

## **Wnioski**

Należy pamiętać że to cały czas nauczyciel kieruje procesem kształcenia. Wpisuje na forum aktualności zakres realizacji materiału KNO. W wpisie przypomina zakres realizacji treści do zaliczenia, oraz sprawdza formy zaliczenia.

Organizacyjnie należy dopilnować aby trakcie układania planu, zajęć materiał zawarty w modułach teoretycznych został opanowany przed zajęciami z zakresu kształcenia praktycznego.

Wykorzystywanie technik kształcenia na odległość na kwalifikacyjnych kursach zawodowych przynosi efekty wymierne, którymi są bardzo wysokie procentowe wyniki zdawalności egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie. Ponadto wpływa na optymalne wykorzystanie czasu przeznaczanego na naukę nowego zawodu.



## BIBLIOGRAFIA

- WOŹNIAK J., *E-learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- CLARKE A., *E-learning nauka na odległość*, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności, Warszawa 2007.
- STECYK A., *Wartość systemów e-learningowych w podmiotach edukacyjnych*, Difin, Warszawa 2013.
- SZABŁOWSKI S., *E-learning dla nauczycieli*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2009.
- STECYK A., *Abc eLeaaningu*, Difin, Warszawa 2008.
- POKRZYCKA L., *E-learning – nowe oblicze edukacji*, „Nowa Szkoła” 7/2012 str. 47.
- SOBIERAJSKI T., *Raport końcowy z przeprowadzonego w 2013 r. monitorowania procesu wdrażania podstawy programowej kształcenia w zawodach*, KOWEZiU, Warszawa 2013.
- OBIDNIAK D., PFEIFFER A., SULIGA M., *Informator o zawodach szkolnictwa zawodowego*, KOWEZiU, Warszawa 2013.
- ZARĘBA P., KĘPCZYK R., MISZTAŁ J., I IN., *Współpraca szkół zawodowych z pracodawcami – przykładowe rozwiązania*, KOWEZiU, Warszawa 2013.
- WESOŁOWSKA A., PFEIFFER A., *Kwalifikacyjne kursy zawodowe. Krok po kroku*, KOWEZiU, Warszawa 2013.
- DĄBROWSKA A., GRZĄDZIEL H., KACZMAREK M., I IN., *Standardy jakości kształcenia zawodowego*, KOWEZiU, Warszawa 2013.
- SIENKIEWICZ Ł., GRUZA M., *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, KOWEZiU, Warszawa 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie

- kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych,  
([http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozp/16\\_10.pdf](http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozp/16_10.pdf)).
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw,  
([http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-  
rvlet?id=WDU20112051206](http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-<br/>rvlet?id=WDU20112051206)).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. ([http://isap.sejm.gov.pl/Dow-  
nload?id=WDU20120000007&type=2](http://isap.sejm.gov.pl/Dow-<br/>nload?id=WDU20120000007&type=2)).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach ([http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-  
rvlet?id=WDU20120000184](http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-<br/>rvlet?id=WDU20120000184)).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów publicznych. ([http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-  
rvlet?id=WDU20130000520+2014%2409%2401&min=1](http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-<br/>rvlet?id=WDU20130000520+2014%2409%2401&min=1)).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2012 r. w sprawie przypadków, w jakich do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat, oraz przypadków, w jakich osoba, która ukończyła gimnazjum, może spełniać obowiązek nauki przez uczęszczanie na kwalifikacyjny kurs zawodowy ([http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-  
rvlet?id=WDU20120000857](http://isap.sejm.gov.pl/DetailsSe-<br/>rvlet?id=WDU20120000857)).

**PATRYCJA FRONTCZAK**

## **EWALUACJA WEWNĘTRZNA W ZAKRESIE NADZORU PEDAGOGICZNEGO DYREKTORA PRZEDSZKOLA**

### **Streszczenie**

Nowoczesne przedszkole, które chce sprostać wymaganiom współczesnego świata musi ciągle podnosić jakość swojej pracy. Jednym ze sposobów podnoszenia tej jakości jest ewaluacja wewnętrzna prowadzona przez dyrektora placówki. Jako jeden z elementów nadzoru pedagogicznego, ten rodzaj ewaluacji znalazła swoje stałe miejsce w edukacji i zyskuje coraz bardziej na znaczeniu. Ewaluacja wewnętrzna umożliwia uzyskiwanie informacji, planowanie nowych przedsięwzięć oraz ocenę skuteczności podejmowanych działań. Jest ona nie tylko cennym narzędziem, przyczyniającym się do podnoszenia jakości placówki, ale także do ustalenia w jakim stopniu przedszkole spełnia ogólnopolskie wymagania. Niewątpliwie zrozumienie czym jest ewaluacja i dlaczego warto ją przeprowadzać jest kluczowe dla prawidłowego funkcjonowania placówki oświatowej. Dlatego właśnie celem niniejszego artykułu jest przybliżenie pojęcia, rodzajów i właściwego sposobu prowadzenia ewaluacji wewnętrznej oraz jej miejsce w przepisach prawa oświatowego.

**Słowa kluczowe:** ewaluacja, ewaluacja wewnętrzna, nadzór pedagogiczny, jakość, trafność,

### **Zusammenfassung**

Der moderne Kindergarten, welcher den Anforderungen der gegenwärtigen Welt gewachsen sein will, muss ständig die Qualität seiner Arbeit verbessern. Eine der Methoden von der Qualitätsverbesserung ist die interne Evaluation, die vom Einrichtungsleiter

durchgeführt wird. Diese Art der Evaluation als eines der Elemente von der pädagogischen Aufsicht hat ihren festen Platz in der Bildung gefunden und gewinnt immer mehr an Bedeutung. Die interne Evaluation ermöglicht die Einholung von Informationen, Planung von neuen Projekten sowie die Bewertung der Wirksamkeit der unternommenen Tätigkeiten. Sie ist nicht nur ein wertvolles Werkzeug, welches zur Qualitätsverbesserung der Einrichtung beiträgt, sondern auch ein Werkzeug zur Feststellung inwiefern der Kindergarten die gesamtpolnischen Anforderungen erfüllt. Das Wichtigste ist das Verstehen, was eigentlich eine Evaluation ist und warum es sich lohnt, sie durchzuführen. Das Ziel dieses Artikels ist die Annäherung des Begriffes, der Evaluationsarten und der richtigen Weise von der Durchführung der internen Evaluation sowie ihr Platz in Vorschriften des Bildungsrechtes.

**Schlüsselwörter:** Evaluierung, interne Bewertung, pädagogische Aufsicht, Qualität, Relevanz

### **Definicja ewaluacji**

Pojęcie ewaluacji można zgłębić na wiele sposobów, gdyż występuje ono już od dawna w wielu obszarach życia. Termin „ewaluacja” bezpośrednio został zapożyczony z języka francuskiego, a wywodzi się z łacińskiego „valere”, czyli „mieć wartość” (Stróżyński K., 2011, s. 11). Pojęcie to oznacza „proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji (red. Tołwińska – Królikowska E., 2010, s. 21). Jest to również „specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych – czyli takich które nie mają charakteru naukowego, gdyż ich celem jest zobiektywizowane poznanie otaczającej rzeczywistości” (cyt. za: Elsner D., 2010, nr 8, s. 19). Ewaluacja jest zatem, niczym innym, jak tylko badaniem praktycznym. Warto jednak podkreślić, że ten termin

w metodologii nauk pedagogicznych pojawił się dzięki amerykańcom. Z języka angielskiego ewaluować oznacza: „starannie rozważać jak dalece użyteczna lub wartościowa jest pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza by zdecydować czy ją podjąć czy nie, albo czy ją kontynuować (...) – praktyka ewaluacyjna obejmuje systematyczne zbieranie informacji o przebiegu, właściwościach i wynikach programów, o personelu i o dorobku, który może być wykorzystywany (...) do zmniejszenia niepewności, podniesienia skuteczności i podjęcia decyzji o tym, czego dotyczą” (cyt. za: Barszczewska B, ABC nr 124208).

W poszukiwaniu adekwatnej definicji można także sięgnąć do rozporządzenia MEN z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego, które to nazywa ewaluację badaniem praktycznym oceniającym. Według K. Stróżyńskiego na potrzeby oświaty powinno się jednak przyjąć znacznie szerszą definicję interesującego nas pojęcia. I tak: „ewaluacja w szkole (tu: przedszkolu) polega na zaplanowanym i metodologicznie uściślonym, systematycznym zbieraniu i przetwarzaniu informacji o warunkach, przebiegu i skuteczności działań szkoły.

Celem ewaluacji jest uzyskanie zobiektywizowanych wniosków w celu utrzymania, zaniechania bądź modyfikacji podlegających badaniu działań szkoły lub też w celu zainicjowania nowych działań, czyli ogólnie, w celu podejmowania decyzji kierowniczych.” (Stróżyński K., 2011, nr 1, s. 31).

Warto podkreślić fakt, iż ewaluacja zalicza się do tzw. nauk stosowanych. Oznacza to, że posiada metodologię naukową oraz cechuje się nastawieniem praktycznym – pierwszeństwem użyteczności nad teorią (Barszczewska B., 2012, s. 61). Przedstawione powyżej definicje różnią się między sobą głównie stopniem ogólności. Zauważalne są również ich wspólne cechy, które opisują pewien proces tj.: zbieranie danych, analiza zebranych informacji,

wyciąganie wniosków oraz formułowanie rekomendacji, co do decyzji, jakie powinny być podjęte (red. Tołwińska-Królikowska E., 2010, s. 22).

Bardzo do

## 1.2. Typy ewaluacji

Na samym początku warto zaznaczyć, iż istnieje wiele rodzajów ewaluacji, które wynikają bezpośrednio z jej różnych aspektów tj.: kto przeprowadza ewaluację, czego ona dotyczy, w jakim celu jest przeprowadzana, kto podejmuje decyzję o jej przeprowadzeniu itp. I tak, jeśli weźmiemy pod uwagę kryterium czasu, w którym prowadzi się ewaluację, możemy wyróżnić dwa jej typy: ewaluację sumującą i kształtującą. W przypadku ewaluacji sumatywnej – jej wnioski służą podsumowaniu zakończonych działań i lepszemu zaplanowaniu i realizacji podobnych działań w przyszłości. Z kolei w drugim przypadku wyniki ewaluacji mogą zostać wykorzystane do zmiany trwającego procesu, zmiany jego kształtu (red. Tołwińska – Królikowska E., 2010, s. 24). W niniejszej pracy interesować nas będzie bardziej drugi podział, ze względu na wykonawcę ewaluacji. W tym przypadku dzielimy ewaluację na: zewnętrzną i wewnętrzną.

Ewaluacja zewnętrzna winna być wykonywana przez podmiot, który nie jest związany z organizacją podlegającą badaniu (czyli w naszym przypadku z przedszkolem). Powinny być to osoby przygotowane pod względem profesjonalną i etycznym. Taka ewaluacja zlecana jest przez samą placówkę, lub przez organ ją prowadzący (Stróżyński K., 2011, s. 16).

Z kolei ewaluacja wewnętrzna jest wykonywana przez pracowników przedszkola, którzy są odpowiednio do tego przygotowani, na zlecenie dyrektora. Zespół taki powinien być odpowiednio skonstruowany, żeby jego członkowie nie byli ludźmi odpowiadającymi za efekty badanych przez siebie działań (Barszczewska B., 2012, s. 66). Ten rodzaj ewaluacji może mieć charakter sumujący

lub kształtujący. Po nowelizacji rozporządzenia ewaluacja wewnętrzna przeprowadzana jest nie w stosunku do wszystkich lub wybranych zagadnień, a jedynie w odniesieniu do zagadnień uznawanych w przedszkolu za istotne. Pamiętać należy, że powinna dotyczyć strategii i działań praktycznych, nie zaś osób czy zjawisk, a przeprowadzając ją, należy skupić się na jednym zagadnieniu do realizacji (Skwarka E., 2013, nr XII, s. 3).

Mocną stroną ewaluacji wewnętrznej jest dobra znajomość przez jej wykonawców uwarunkowań lokalnych, w jakich przebiegają badane procesy. Z kolei do słabych stron zaliczamy skłonność do patrzenia przez pryzmat własnych interesów, jak również intencjonalizm. Należy także podkreślić, że problematyczne może być również bezpieczeństwo uczestników ewaluacji. Co to oznacza? Oznacza tyle, że wyniki ewaluacji nie powinny wpływać na karanie czy nagradzanie pracowników. Jak pisze Stróżyński: „dyrektor przedszkola musi zdecydowanie przeciwstawiać się takiemu pragnieniu. Szczególnie ważne jest, aby organ prowadzący przedszkole również nie wykorzystywał wyników ewaluacji do karania lub nagradzania dyrektora i nauczycieli (Stróżyński K., 2011, s. 17).

Autoewaluacja jest odmianą ewaluacji wewnętrznej i jest ona procesem zobiektywizowanego analizowania mocnych i słabych stron pracy nauczyciela, a także badanie efektów. Ma to oczywiście na celu podniesienia jakości dalszej pracy. Nie ulega wątpliwości, że dla dyrektora przedszkola (jak i szkoły) najbardziej istotna będzie ewaluacja wewnętrzna. To ona jest jednym z głównych zadań dyrektora i to właśnie ten rodzaj ewaluacji pomaga w doskonaleniu jakości pracy konkretnej placówki. „Celem ewaluacji wewnętrznej jest rozwój placówki, czyli cel ma charakter indywidualny, a nie społeczny” (Stróżyński K., 2011, s. 25). Należy tutaj podkreślić, iż ewaluacja wewnętrzna jest jednym z elementów prowadzonego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego.

Dlatego poniżej przyjrzymy się dokładniej zasadom sprawowania nadzoru pedagogicznego w przedszkolu.

### **Ewaluacja wewnętrzna elementem nadzoru pedagogicznego – regulacje prawne**

Nadzór pedagogiczny prowadzony przez dyrektora przedszkola (czy szkoły) ma służyć doskonaleniu pracy placówki poprzez poprawę pracy przedszkola, podnoszenie jakości działalności edukacyjnej i wychowawczej oraz wspomaganie rozwoju nauczycieli. „Celem nadzoru jest zatem dostarczenie informacji zwrotnej oraz narzędzi do sprawdzenia poziomu ich wypełniania przez przedszkole” (Skwarka E., 2013, nr XII, s. 1).

Problematyka sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektora jest ściśle regulowana przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego wraz z późniejszymi zmianami wprowadzonymi Rozporządzeniem MEN z dnia 10 maja 2013 - dalej r.n.p.

I tak zapis § 2 pkt 2 r.n.p. precyzuje, iż ilekroć w rozporządzeniu jest mowa o szkole należy przez to rozumieć publiczne i niepubliczne przedszkola oraz inne formy wychowania przedszkolnego. Z kolei przepis § 20 ust. 1 r.n.p. obliuguje dyrektora przedszkola we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego do:

- 1) przeprowadzania ewaluacji wewnętrznej i wykorzystania jej wyników do doskonalenia jakości pracy przedszkola,
- 2) kontrolowania przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola,



- 3) wspomagania nauczycieli w realizacji ich zadań, poprzez organizowanie szkoleń i porad, motywowania do doskonalenia i rozwoju zawodowego, przedstawiania nauczycielom wniosków wynikających ze sprawowanego przez dyrektora przedszkola nadzoru pedagogicznego.

W celu realizacji tych zadań dyrektor przedszkola w szczególności obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej przedszkola. „Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do wszystkich lub wybranych wymagań oraz do innych zagadnień uznanych w przedszkolu za istotne w funkcjonowaniu przedszkola. Ewaluacja jest przeprowadzana w następujących obszarach:

- 1) efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola,
- 2) procesy zachodzące w przedszkolu,
- 3) funkcjonowanie przedszkola w środowisku, lokalnym, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami uczniów,
- 4) zarządzanie przedszkolem” (Barszczewska B., 2010, nr 152628).

Zgodnie z § 21 pkt 1 r.n.p. dyrektor przedszkola opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia radzie pedagogicznej w terminie do dnia 15 września roku szkolnego, którego dotyczy plan. Plan nadzoru opracowywany jest z uwzględnieniem wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w przedszkolu w poprzednim roku szkolnym. Powinien on zawierać

- cele, przedmiot ewaluacji wewnętrznej oraz termin jej przeprowadzenia,

- tematykę i terminy przeprowadzania kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej przedszkola,
- zakres wspomagania nauczycieli w realizacji ich zadań – czyli tematykę szkoleń i porad dla nauczycieli (Skwarka E., 2014, nr I, s. 1).

Należy podkreślić, że obecnie nie ma obowiązku umieszczania w planie nadzoru pedagogicznego harmonogramu ewaluacji wewnętrznej. Dzięki temu zespół nauczycieli odpowiedzialny za opracowanie projektu ewaluacji ma znacznie więcej czasu na rzetelne jego przygotowanie. W czasie tworzenia planu trzeba wziąć pod uwagę wyniki nadzoru z poprzedniego roku. To z kolei pozwoli sformułować wnioski, które przekładają się bezpośrednio na rekomendacje, a później na działania. Skuteczność nadzoru zagwarantuje zachodząca między tymi elementami zależność merytoryczna, logiczna i przyczynowo – skutkowa (Skwarka E., 2014, s. 1). Równie ważny jest zapis § 22 r.n.p., w którym mowa o tym, że do dnia 31 sierpnia dyrektor szkoły lub placówki publicznej przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Dyrektor szkoły musi więc, raz w roku szkolnym przedstawić przed końcem roku szkolnego pełne wyniki oraz wnioski ze sprawowanego wewnętrznego nadzoru pedagogicznego. Natomiast zapis art. 40 ust. 7 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty zobowiązuje dyrektora szkoły do przedstawienia radzie pedagogicznej, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym, ogólnych wniosków, które wynikają ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informacji o działalności szkoły. Zgodnie, więc z powyższym zapisem, że dyrektor musi przedstawić po półroczu ogólne wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego, a na koniec roku szkolnego kom-

pletne wyniki oraz wnioski ze sprawowanego wewnętrznego nadzoru pedagogicznego, w tym prowadzonej ewaluacji, kontroli i wspomagania. Dyrektor szkoły zobligowany jest stworzyć dokument podsumowujący nadzór pedagogiczny prowadzony w roku szkolnym.

Sprawozdanie z realizacji planu nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora przedszkola powinno zawierać dane dotyczące:

- wspomagania nauczycieli w realizacji ich zadań,
- awansu zawodowego nauczycieli,
- zajęć opiekuńczych oraz innych zajęć i czynności wynikających z działalności statutowej szkoły,
- wniosków z przeprowadzonej ewaluacji wewnętrznej oraz kontroli,
- wniosków i zaleceń do realizacji w następnym roku szkolnym ze sprawowanego przez dyrektora szkoły nadzoru pedagogicznego (Barszczewska B., ABC nr 132400).

Przepisy nie określają wzoru przedstawienia przez dyrektora szkoły wyników i wniosków sprawowanego przez niego nadzoru pedagogicznego co oznacza, iż mogą mieć dowolną formę, o której decyduje dyrektor.

### **Przebieg ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu**

Ewaluacja wewnętrzna ma charakterystyczne etapy i przebieg. Przed przystąpieniem do ewaluacji trzeba zrozumieć, że jest ona procesem – to działanie ciągłe i systematyczne. Powinna być również celowa i dostarczać konkretnych, interesujących nas informacji.

Pierwszy etap ewaluacji jest kluczowy, gdyż dobre zaplanowanie całego procesu jest niezbędne do jego powodzenia. Dyrektor placówki (np. przedszkola) może sam zajmować się ewaluacją lub

powołać specjalny zespół. Aby dobrze zaplanować działania ewaluacyjne, dyrektor (lub zespół koordynujący ten proces) powinien określić kilka strategicznych kwestii. Są to:

- 1) Cel ewaluacji – czyli odpowiedź na pytanie: „po co przeprowadzamy ewaluację? „Najważniejsze jest ustalenie czego oczekuje się od ewaluacji, czemu i komu powinna służyć, co będzie efektem naszych działań” (Barszczewska B., ABC nr 124208, s. 1). Ewaluacja może być ukierunkowana na bardzo konkretne cele, np.: chcemy przyjrzeć się danemu obszarowi – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy; chcemy być przygotowani do ewaluacji zewnętrznej – czyli chcemy sami zweryfikować swoją jakość; dyrektor placówki stoi przed potrzebą podjęcia ważnej decyzji; jesteśmy przekonani, że mamy się czym pochwalić, chcemy pokazać nasze sukcesy; i wreszcie chcemy dążyć do wysokiej jakości naszej pracy i pragniemy pokazać to również innym; itp. (Tołwińska-Królikowska E., red., 2010, s. 51).
- 2) Przedmiot ewaluacji – czyli odpowiedź na pytanie: „co ma być poddane badaniu?” „Ustalając przedmiot ewaluacji wewnętrznej w szkole należy zacząć od analizy wymagań wobec szkół ustalonych w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym. Analiza wymagań pozwoli spojrzeć na własną szkołę i ustalić, który obszar należy ewaluować w danym roku szkolnym. Musimy pamiętać, że warto odejść od tradycyjnego podziału na kształcenie, wychowanie i opiekę. Po analizie dyrektor szkoły decyduje, które obszary będą ewaluowane. Przy podejmowaniu decyzji może uwzględnić opinie rady pedagogicznej, rady rodziców, samorządu uczniowskiego. Bardzo ważne jest uwzględnienie wyników wcześniejszych ewaluacji oraz wniosków z pełnionego nadzoru pedagogicznego”

(Barszczewska B., 2012, s. 77). Przedmiotem ewaluacji mogą być zatem różne dziedziny działalności przedszkola, wynikające np. z: planu pracy przedszkola, misji i wizji placówki, wyników poprzedniej ewaluacji i planu rozwoju, itp.

- 3) Kryteria ewaluacji – czyli odpowiedź na pytanie: „, pod jakim kątem będzie prowadzona ewaluacja?” Po obraniu przedmiotu ewaluacji i wyznaczeniu jej celów, określamy jakie wartości dotyczące danego obszaru i jego podobszarów są dla nas ważne. Ewaluacja jest badaniem wartości, a wartość to jakość danego zagadnienia (tematu, problemu). Zatem kryterium to jakość danego obszaru podlegającego ewaluacji. Kryteria czerpiemy z poziomów „B” i „D” rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym. Ustala je grupa zadaniowa, która zajmie się ewaluacją danego obszaru (Barszczewska B., 2012, s. 77). Jakością mogą być np.: użyteczność, zgodność, spójność, trafność, powszechność, wydajność, skuteczność, efektywność działań, zaspokojenie potrzeb, doskonałość, zgodność ze standardem, zadowolenie klienta, itd. Przy wybieraniu kryteriów naszego badania trzeba pamiętać o głównym celu ewaluacji oraz o oczekiwaniach i wartościach głównego odbiorcy ewaluacji (Tołwińska-Królikowska E., red., 2010, s. 57).
- 4) Pytania kluczowe – zagadnienia ewaluacji. „Badany obszar należy rozpisać na szereg zagadnień, które trzeba zbadać. Można je zapisać w formie pytań, na które będziemy szukać odpowiedzi podczas naszych badań. Im więcej pytań tym wynik naszej ewaluacji jest bardziej dokładny. Na tym etapie bardzo dobrze sprawdza się stara metoda burza mózgów. Członkowie grupy indywidualnie piszą pytania a potem razem grupa spisuje te pytania

i ustala, na które się decydują” (Barszczewska B., 2012, s. 78).

- 5) Metody badań i narzędzia ewaluacji. Na tym etapie projektowania trzeba zastanowić się nad tym, w jaki sposób będziemy zbierać interesujące nas dane. W przypadku ewaluacji wewnętrznej najlepiej sprawdzają się następujące metody: ankieta, wywiad, analiza dokumentów, analiza wyników czy wytworów uczniów. Po wybraniu metod należy opracować do nich narzędzia badawcze.
- 6) Określenie próby badawczej – ustalamy kto będzie badany? „W projekcie ewaluacji należy określić, ile osób i z jakich grup obejmie dana metoda badawcza i jakiego typu narzędzia zbierania danych będą nam potrzebne dla danej grupy badanych (np. oddzielne kwestionariusze ankiety dla rodziców i nauczycieli). Pamiętajmy przy tym jednak, że wszystkie te decyzje musimy podejmować realistycznie” (Tołwińska – Królikowska E., red., 2010, s. 58).
- 7) Harmonogram ewaluacji – ułatwia przeprowadzenie ewaluacji, porządkując wszystkie potrzebne informacje dotyczące procesu w tabeli. Ze szczegółowym harmonogramem powinni być zapoznani wszyscy uczestnicy ewaluacji. Czas ewaluacji to nie więcej niż 10 dni roboczych (Lempa C., 2010, nr 1, s. 42).
- 8) Monitoring ewaluacji. Trzeba ustalić sposób zbierania danych i kontrolowania procesu ewaluacji. Ważna jest terminowość, dokładność, zgodność z przyjętymi zasadami. Monitorowanie ewaluacji jest zadaniem dyrektora przedszkola (Barszczewska B., 2012, s. 79).
- 9) Sposób raportowania. Podczas planowania ewaluacji należy się także zastanowić, w jakiej formie i kiedy zostaną

przedstawione najważniejsze wyniki, wnioski i rekomendacje z ewaluacji. Pamiętać należy o tym, kto ma być odbiorcą naszego raportu. Najlepiej, aby wszyscy zainteresowani poznali efekty naszej pracy. W przypadku przedszkola będą to głównie rodzice, nauczyciele oraz pracownicy placówki, społeczność lokalna, organ prowadzący. W konkrety sposób temat raportu z ewaluacji przedstawia w swojej książce pani Bożena Barszczewska: „Raport pisze grupa zadaniowa konkretnego obszaru... W najprostszej formie raport musi zawierać: tytuł raportu, wstęp z datą napisania raportu i nazwiska autorów. Kolejnym elementem jest opis badanego obszaru. Należy wskazać co badaliśmy, w jakim celu, jakie informacje chcieliśmy uzyskać, jakimi metodami i narzędziami się posłużyliśmy. Kolejnym etapem są wyniki badań. Wyniki można przedstawić w formie tabel, tekstu, wykresów, decyduje o tym grupa pisząca raport. Warto napisać też jakich danych nie udało się zdobyć, jakie były problemy, trudności itd. Następny etap to podsumowanie. W podsumowaniu należy zaprezentować wnioski z badań np. mocne i słabe strony, sukcesy i porażki, co było dobre a co należy zmienić. Należy też odnieść się do ustalonych na początku kryteriów. Dyrektor szkoły na podstawie przedstawionych wyników powinien przygotować zalecenia do przyszłej pracy. Do raportu należy dołączyć wszystkie narzędzia wykorzystane w badaniach” (Barszczewska B., 2012, s. 79).

- 10) Sposób prezentacji wniosków. Jeśli chodzi o formę przedstawienia raportu, to nie jest ona narzucona żadnymi przepisami – może być ustna lub pisemna. Z wykorzystaniem np. prezentacji komputerowej, umieszczona na stronie in-

ternetowej, przedstawiona na zebraniu rady pedagogicznej czy na zebraniu z rodzicami. Decyzję w tej sprawie podejmuje dyrektor.

11) Sposób wykorzystania wyników z ewaluacji – czyli jak wyniki naszego działania wpłyną na dalszą pracę i jakość przedszkola.

Należy również pamiętać, iż rola dyrektora w sprawnym przebiegu ewaluacji wewnętrznej jest kluczowa. Dyrektor powinien przede wszystkim:

- „zorganizować doskonalenie nauczycieli w zakresie ewaluacji wewnętrznej,
- zaplanować ewaluację na konkretny rok szkolny,
- ustalić grupy zadaniowe do opracowania konkretnych obszarów,
- diagnozować potrzeby, zagrożenia, oczekiwania i możliwości w różnych obszarach,
- współpracować z instytucjami wspierającymi szkołę,
- monitorować ewaluację na wszystkich etapach,
- monitorować działania nauczycieli w kontekście obowiązującego prawa,
- analizować dokumenty,
- zbierać wnioski i je wykorzystywać w przyszłej pracy,
- diagnozować i ewaluować oczekiwania rodziców wobec szkoły” (Barszczewska B., 2012, s. 80).

Po określeniu w projekcie wszystkich powyższych kwestii można przejść do realizacji działań ewaluacyjnych, które nie powinny trwać dłużej niż dwa tygodnie. Zebrane informacje należy rzetelnie opracować i podsumować w raporcie a wyniki i wnioski upowszechnić.



## **Trafność, rzetelność i triangulacja gwarantem jakości ewaluacji**

Prowadzenie ewaluacji wewnętrznej daje nam szeroki wachlarz możliwych działań. W przebiegu tego procesu pamiętać jednak należy o kilku podstawowych zasadach.

Po pierwsze trafność. W tej zasadzie chodzi głównie o to, aby przedstawione przez nas problemy nie odbiegały od rzeczywistości, czyli czy badamy to, co chcemy badać. Z kolei rzetelność określa nam wewnętrzną spójność naszego planu ewaluacji. Triangulacja „ma za zadanie potwierdzać wyniki poprzez wykazanie, że niezależne pomiary są z nimi zgodne, a przynajmniej nie są z nimi sprzeczne. (Tołwińska-Królikowska E. red., 2010, s. 66). Polega ona na spojrzeniu na badany problem przynajmniej z dwóch punktów widzenia (Stróżyński K., 2011, nr 09, s. V). Triangulacji można dokonać przez:

- korzystanie z różnych źródeł danych (nauczyciele, rodzice),
- korzystanie z różnych rodzajów danych,
- stosowanie różnych metod zbierania danych,
- zmianę osób zbierających dane (Tołwińska-Królikowska E. red., 2010, s. 66).

Wyżej wymienione sposoby w bezpośredni sposób wpływają na wyniki ewaluacji, zapewniając jednocześnie dużą wiarygodność zbieranych danych. To z kolei determinuje rekomendacje do dalszej pracy przedszkola i podnoszenia jego jakości.

Przedstawione w tym artykule informacje pozwalają na pewne usystematyzowanie wiedzy na temat ewaluacji wewnętrznej oraz jej przebiegu. Bez wątpienia ewaluacja, jako element nadzoru pedagogicznego jest procesem złożonym i wymaga wielu przygotowań. Jednym sposobem na opanowanie umiejętnego ewaluowania jest praktyka. Jak pisze w swej pracy Tołwińska-Królikowska

„Aby nauczyć się ewaluować należy zacząć to robić. Nie ma na to innego sposobu” (2010, s. 86).

## **BIBLIOGRAFIA**

- BARSZCZEWSKA B., *Nadzór pedagogiczny. Ewaluacja, kontrola, wspomaganie*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- BARSZCZEWSKA B., ABC nr 132400, portal Prawo Oświatowe Wolters Kluwer, Warszawa, (<http://abc.online.wolterskluwer.pl/WKPLOnline/index.rpc?#content.rpc--ASK--nro=151127344&wersja=0&class=HTML&full=1&hId=5>).
- BARSZCZEWSKA B., ABC nr 152628, portal Prawo Oświatowe Wolters Kluwer, Warszawa, (<http://abc.online.wolterskluwer.pl/WKPLOnline/index.rpc?#content.rpc--ASK--nro=620909620&wersja=0&class=HTML&full=1&hId=2>).
- BARSZCZEWSKA B., ABC nr 124208, portal Prawo Oświatowe Wolters Kluwer, Warszawa (<http://abc.online.wolterskluwer.pl/WKPLOnline/index.rpc?#content.rpc--ASK--nro=151119152&wersja=0&class=HTML&full=1&hId=3>).
- ELSNER D., *Ewaluacja wewnętrzna jest jak ...*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2010, nr 8, s. 18-20.
- LEMPA C., *Ewaluacja wewnętrzna – sposób na podnoszenie jakości pracy szkoły*, „Forum Nauczycieli”, 2010, nr 1, s. 37-42.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maj 2013r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 0, poz. 560).

- SKWARKA E., *Nadzór pedagogiczny w przedszkolu od 1 września 2013 r.*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Poradnik prawny nauczyciela i dyrektora przedszkola, 2013, nr 11, s. 1-4.
- SKWARKA E., *Plan nadzoru pedagogicznego dyrektora przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu”, Poradnik prawny nauczyciela i dyrektora przedszkola, 2014, nr 1, s. 1-3.
- STRÓŻYŃSKI K., *Ewaluacja jako narzędzie nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, 2009, nr 11, s. I-VIII.
- STRÓŻYŃSKI K., *Ewaluacja wewnętrzna jako punkt wyjścia do planowania pracy szkoły*, „Forum Nauczycieli”, 2011, nr 1, s. 31-41.
- STRÓŻYŃSKI K., *Ewaluacja w ramach nadzoru pedagogicznego w przedszkolu*, Poradnik Dyrektora, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)

**MARIUSZ BEDNORZ**

## **HOSPITACJE DYREKTORA JAKO ZNACZĄCY ELEMENT NADZORU PEDAGOGICZNEGO W SZKOLE**

### **Streszczenie**

Tematem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie – Jak istotna jest rola nadzoru pedagogicznego przez dyrektora szkoły. W nowoczesnej szkole nadzór pedagogiczny jest podstawową, główną i bezpośrednią metodą nadzoru pedagogicznego. Głównym jej celem jest podniesienie poziomu jakości szkoły i wspieranie profesjonalnego rozwoju nauczyciela. W tym artykule zwrócono uwagę na problem klasyfikacji nadzoru i ich charakterystykę.

**Słowa kluczowe:** nadzór pedagogiczny, hospitacje, samokontrola, samoocena

### **Abstract**

The subject of this article is an attempt to answer the question – How important is the role of pedagogical supervision by the head of school. In modern school pedagogical supervision is the primary, direct and direct method of pedagogical supervision. Its main aim is to improve the quality of the school and to support the professional development of the teacher. This article highlights the problem of classification and their characteristics.

**Keywords:** pedagogical supervision, auditing, self-check, self-evaluation

Na poprawne funkcjonowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły znaczny wpływ wywierają hospitacje ze strony jej dyrektora. To właśnie ta osoba powinna posiadać dokładne rozeznanie w istniejącym poziomie pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej swojej szkoły. Dyrektor powinien posiadać umiejętność wyodrębnienia czynników, które pozytywnie wpływają na działalność jego placówki (Bonna A., 1989, s. 598).

Hospitacje wchodzące w zakres sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektora stanowią stały element w zakresie działalności placówki lub szkoły. Prowadzenie hospitacji wynika bezpośrednio z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2006 roku, w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2006 r. Nr 235, poz. 1703).

Według W. Okonia, nadzór pedagogiczny stanowi sprawowanie opieki i kontroli przez przedstawicieli władz oświatowych nad działalnością pedagogiczną, organizacyjną i gospodarczą szkół oraz innych placówek. Nadzór ten może przybierać różne formy – od wizytacji prowadzonych przez zewnętrznych inspektorów czy kuratorów po hospitacje zajęć dokonywanych przez dyrektorów. (Okoń W., 2007, s. 262). W rozporządzeniu MEN z dnia 15 grudnia 2006 roku w nadzorze pedagogicznym wyróżniono działalność diagnostyczno-oceniającą, w ramach której prowadzone są wspomniane hospitacje, wizytacje oraz badania wybranych zakresów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek. Kolejne Rozporządzenie MEN z dnia 7 października 2009 lekko zmodyfikowało wymienione formy, dodając: ewaluację zewnętrzną, ewaluację wewnętrzną, kontrolę i wspomaganie (Chmielecka M., 2010, s. 58-59).

Hospitacje stanowią bezpośrednią obserwację realizowanych przez nauczycieli zadań statutowych szkoły lub placówki. Podle-

gają im przede wszystkim zajęcia prowadzone z uczniami lub wychowankami. Głównym celem prowadzonych przez dyrektora hospitacji jest uzyskanie informacji do diagnozy lub oceny efektów pracy nauczyciela w zakresie wybranych elementów procesu dydaktycznego oraz wykonywania innych zadań, które są jasno określone w szkolnym statucie (Krysztofiak K., red., 2009, s. 120). Hospitacja powinna mieć charakter efektywny, czyli w swoich założeniach prowadzić do ulepszania warsztatu zawodowego nauczycieli. Ma ona sama w sobie założenia twórcze i aktywizujące, dlatego też nie może być traktowana i ujmowana wyłącznie jako obowiązkowa kontrola. Prowadzenie hospitacji, a także znajomość jej funkcji pozwala nauczycielowi na zdobycie wyższego poziomu pracy z uczniami. Z kolei dyrektorzy szkół powinni rozumieć prowadzone hospitacje w formie „kodów” dydaktycznych i starać się razem z nauczycielami je odczytać, co ma pozwolić nauczycielom w kształtowaniu ich rozwoju zawodowego (Michalski J., 1997, s. 29).

Przyjmując różnorodne kryteria, możemy wyróżnić różne rodzaje hospitacji. Najprostszy podział ze względu na:

- „osobę hospitującą:
  - a. hospitacje metodyczne, gdzie hospitującym jest nauczyciel-doradca metodyczny,
  - b. hospitacje dyrektorskie, gdzie dyrektor szkoły ocenia postawę i pracę nauczyciela;
- obszar obserwacji:
  - a. hospitacje wycinkowe, gdzie precyzyjnie określony jest obszar obserwacji (np.: relacje nauczyciel-uczeń),
  - b. hospitacje całościowe, które obejmują jakość nauczania, jakość uczenia się, stopień wypełniania standardów osiągnięć uczniowskich w relacji do wymagań programowych;
- cel:

- a. hospitacje tradycyjne,
- b. hospitacje cykliczne,
- c. hospitacje okolicznościowe
  - podmiot obserwacji:
    - a. hospitacje kontrolno-oceniające,
    - b. hospitacje doradczo-doskonalące (partnerskie),
    - c. hospitacje diagnozujące” (Cyt. za: Chmielecka M., 2010, s. 59-60).

Dla nauczycieli najważniejsza jest hospitacja oceniająca. Pozwala ona dyrektorowi szkoły lub placówki na skoncentrowaniu się na warsztacie pracy samego nauczyciela. Mówiąc tutaj o hospitacji jako ocenianiu, należy brać pod uwagę cały jej proces – od fazy przygotowawczej, gdzie określamy i uzgadniamy jej cel oraz zakres, poprzez obserwację określonych zajęć i wykonanie czynności pohospitacyjnych (refleksja nauczyciela, rozmowa podsumowująca, sporządzenie protokołu hospitacji) (Szubański R., 2001, s.11).

Jak już zostało wspomniane powyżej każdą hospitację należy traktować jako proces składający się z następujących etapów:

1. Spotkanie przedhospitacyjne, którego zadaniem jest określenie zakresu zainteresowań hospitującego oraz dokonanie takich ustaleń, które nakreślą gotowość do współpracy ze strony nauczyciela;
2. Obserwacja lekcji, która polega na zebraniu danych o przebiegu zajęć. Dane te powinien zbierać dyrektor jak i sam nauczyciel;
3. Analiza uzyskanych informacji, która polega na klasyfikacji i interpretacji uzyskanych danych. Analiza jest przygotowaniem do rozmowy pohospitacyjnej (Szubański R., 2001, s. 21-22);

4. Rozmowa pohospitacyjna, która stanowi najważniejszy element procesu hospitacji. Celem tej rozmowy jest ustosunkowanie się hospitowanego nauczyciela do przebiegu i efektów lekcji. W czasie rozmowy następuje omówienie lekcji przez dyrektora szkoły z uwzględnieniem doboru tematu i celów lekcji, wpływu na motywacje działania uczniów, strukturę lekcji itd. (Bonna A., 1989, s. 599). Dyrektor powinien skrupulatnie wsłuchiwać się w wypowiedzi nauczyciela w trakcie rozmowy, by w efekcie na ich podstawie przygotować propozycję wpisu pohospitacyjnego. Rozmowa pohospitacyjna musi zakończyć się podpisaniem umówionych i uzgodnionych zaleceń oraz wnioskami do dalszej pracy (Kordziński J., 1995, s. 5).

Istotną rolę w przeprowadzaniu hospitacji odgrywa sam dyrektor szkoły czy palcówki. Dlatego też do każdej umówionej hospitacji lekcji powinien się dobrze przygotować. Według Małgorzaty Sienkiewicz przygotowanie się dyrektora do hospitacji powinno zawierać trzy główne elementy:

- „zapoznanie się z przebiegiem pracy nauczyciela i uczniów: planem pracy, zapisami tematów w dzienniku, ocenami, uwagami o uczniach, zeszytem przedmiotowym itp.;
- zapoznanie się z tematem, celami, wymaganiami programowymi oraz materiałem rzeczowym na dany temat;
- przeprowadzenie z nauczycielem rozmowy przedhospitacyjnej, dotyczącej: celów lekcji, realizacji poprzednich zaleceń i wniosków, realizacji programu (podstawy programowej), analizy ocen z przedmiot w danej klasie itp. (Sienkiewicz M., 2002, s. 12).

Dyrektor szkoły powinien szczegółowo określić warunki prowadzenia hospitacji w całym zakresie jej przeprowadzania. Dlatego też ważnym elementem wstępnym w przygotowywaniu planu



hospitacji powinna być autorska koncepcja planu pracy szkoły na dany rok szkolny opracowana przez dyrektora placówki. Jest to bardzo istotna sprawa, gdyż szkoła musi mieć swojego autora i musi ulegać silnej i precyzyjnie skonstruowanej koncepcji pracy osoby kierującej daną placówką. Przemawia to za koniecznością precyzyjnego określenia w planie pracy szkoły lub placówki formuły i procedur prowadzenia hospitacji. Należy tu również dodać, że opracowany plan hospitacji winien wynikać ze współpracy ogółu nauczycieli danej szkoły i akceptowany przez nich jako ważny element działalności dyrekcji na rzecz poprawy efektywności pracy całej placówki (Kordziński J., 1995, s. 5). Wobec powyższego uregulowania wewnętrznego w szkole wymaga się:

- tworzenie planu hospitacji,
- ustalenie osób upoważnionych do hospitowania,
- określenie procedur hospitacji,
- stworzenie dokumentacji pohospitacyjnej (Szubański R., 2001, s. 18).

W odniesieniu do powyższych uregulowań należy tu wspomnieć, że istotną rolę w procesie hospitacji odgrywa jej dokumentowanie. Dlatego też dyrektor szkoły do hospitacji powinien przygotować się również pod względem formalnym. Jego zadanie będzie polegać na skompletowaniu odpowiedniej dokumentacji:

- planu hospitacji, gdzie określone są cele, harmonogram i tematyka hospitacji;
- arkusza obserwacji, gdzie znajdują się zapiski i informacje z obserwowanych zajęć;
- arkusza rozmowy pohospitacyjnej;
- protokołu hospitacji, czyli dokument z zaleceniami do dalszej pracy podpisany przez dyrektora i nauczyciela hospitowanego;

- okresowego sprawozdania, czyli ogólnego raportu z przeprowadzonych w placówce hospitacji (Szubański R., 2001, s. 22).

Rozporządzenie MEN o nadzorze pedagogicznym nie określa dokładnych wskazówek w zakresie organizowania procesu hospitacji. Planowanie hospitacji w szkole powinno opierać się o główne cele zawarte w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym, w którym czytamy, że „celem hospitacji jest uzyskanie informacji do diagnozy lub oceny efektów pracy nauczycieli w zakresie wybranych elementów procesu dydaktycznego, wychowawczego lub opiekuńczego oraz wykonywania innych zadań określonych w statucie szkoły lub placówki” (Rozporządzenie MEN, 2006, s. 2).

Jak wynika z powyższego, celem nadrzędnym jest więc diagnoza stanu istniejącego, która ma na celu poprawę jakości procesu kształcenia i wychowania (Szubański R., 2001, s. 23). Każdy dyrektor powinien sam opracować szczegółowe zasady hospitowania w swojej szkole czy placówce. Można tu przytoczyć kilka sugestii w odniesieniu do powyższych zasad. Po pierwsze dyrektor musi zdecydować do jakich celów w procesie nadzoru pedagogicznego będzie wykorzystywana hospitacja, jakiego typu zajęcia będą hospitowane (w jakich oddziałach, grupach, zespołach), czy będą obowiązywały normy ilościowe, czy osobowe (np. staż pracy, ocena dorobku).

Ważna też będzie procedura hospitacyjna – czy terminarz hospitacji będzie znany nauczycielom, czy hospitacja będzie zapowiadana, czy będzie dopuszczane zapraszanie osób hospitujących przez nauczycieli, jak będzie przebiegać rozmowa pohospitacyjna i jak ona będzie dokumentowana. Po drugie dyrektor i osoby hospitujące muszą opracować zasady współpracy i rozliczania zadań służbowych w ramach nadzoru pedagogicznego. (Pielachowski J., 2000, s. 159-160). W odniesieniu do powyższych założeń przyjęta

w szkołach i placówkach procedura przeprowadzania hospitacji powinna w szczególności obejmować:

- „określenie celu i zakresu hospitacji,
- konstrukcję narzędzi,
- obserwację zajęć,
- rozmowy pohospitacyjne,
- sporządzenie protokołu hospitacji,
- informację zwrotną” (Szubański R., 2001, s.19).

Podsumowując powyższy wątek należy tu dodać, że planowane na każdy rok szkolny hospitacje powinny być z góry przemyślane i przedyskutowane przez wszystkich nauczycieli, a nie tylko samego dyrektora. Dodatkowo problematyka i zakres hospitacji powinny wynikać z planu pracy szkoły i stanowić jego integralną część. Po określeniu problematyki byłoby najlepiej, gdyby sami nauczyciele proponowali dyrektorowi terminy hospitacji. Nauczyciele bowiem najlepiej wiedzą na jakim etapie programu nauczania się znajdują i kiedy wskazana byłaby diagnoza uzyskanych efektów (Barański Cz., 1995, s. 4).

Omawiając zagadnienie i problem hospitacji trzeba tu również wspomnieć o tzw. hospitacji diagnozującej. Ten rodzaj hospitacji jako narzędzia monitoringu oraz mierzenia jakości kształcenia i wychowania powoli znajduje swoje miejsce w szkole. W hospitacji diagnozującej przenosi się płaszczyznę obserwacji z działania nauczyciela na działania samych uczniów. Istotny jest tu pokaz umiejętności ucznia. Dyrektora nie interesują tu metody nauczania stosowane przez nauczyciela ale obserwacja osiągniętego poziomu sprawności i umiejętności uczniów (Stefańska K., 2004, s. 14). Do wielkich zalet tego rodzaju hospitacji zaliczyć można:

- „przy hospitacji diagnozującej, ukierunkowanej na ucznia, znika bariera specjalizacyjna, która występuje w tradycyjnych hospitacjach,

- uczniowie mają możliwość pochwalenia się nabytymi umiejętnościami i wiedzą,
- unikamy konfliktów w czasie rozmowy pohospitacyjnej,
- w wyniku wielu hospitacji diagnozujących dyrektor ma sporo informacji o poziomie osiągniętych przez uczniów sprawności, i dzięki temu może postawić diagnozę dla dalszego funkcjonowania szkoły lub placówki” (Sienkiewicz M., 2002, s 13).

Prowadząc tego typu hospitacje, należy zrezygnować z rozmowy pohospitacyjnej. Lepiej całą obserwowaną lekcję omówić w klasie i rozpocząć od wypowiedzi uczniów, co ich zdaniem na tej lekcji im się udało i podobało, a co nie. Można też przeprowadzić rozmowę z nauczycielem unikając indywidualnego oceniania jego zajęć (Sienkiewicz M., 2002, s 13).

Porównując hospitacje tradycyjne z hospitacjami diagnozującymi nasuwa się tu pytanie: czy owe hospitacje powinny być zapowiadane przez dyrektora czy też wręcz przeciwnie. Wady i zalety obu tych wariantów prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Hospitacje

<b>Hospitacje zapowiadane</b>	<b>Hospitacje niezapowiadane</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyrektor może poznać możliwości nauczyciela,</li> <li>• nauczyciel może rzetelnie przygotować się do lekcji,</li> <li>• nauczyciel może uniknąć stresu,</li> <li>• można stworzyć atmosferę koleżeńkości, życzliwości i wzajemnego zaufania,</li> <li>• nauczyciel wpływa aktywizująco na uczniów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel ma być zawsze dobrze przygotowany,</li> <li>• dyrektor może uzyskać pełny obraz klas i codziennej pracy nauczyciela,</li> <li>• atmosfera lekcji bardzo naturalna, bez pokazu,</li> <li>• nauczyciel nie denerwuje się na zapas.</li> </ul>

Źródło: Sienkiewicz M., 2002, s. 13.

Ciekawym rodzajem hospitacji prowadzonych przez dyrekcję szkoły może też być tzw. hospitacja wspomagająca. Stosowana jest ona bardzo często w stosunku do młodych i mniej doświadczonych nauczycieli: stażystów i kontraktowych. Rodzi się tu pytanie o cel takich hospitacji? Przede wszystkim stanowią one:

- „wielostronną pomoc nauczycielom zaczynającym swoją przygodę w tym zawodzie,
- doskonalenie ich warsztatu pracy,
- systematyczne podnoszenie poziom pracy nauczyciela,
- inspirację młodych nauczycieli do twórczej pracy i do poszukiwania nowych i ciekawszych metod pracy,
- wywieranie pozytywnego wpływu na osobę nauczyciela oraz na jego pracę dydaktyczno-wychowawczą i osiągnięte wyniki w tej pracy” (Gośławska E., 2002, s. 20-21).

Każda hospitacja wspomagająca powinna zakończyć się rozmową obu stron, w czasie której omawiana jest szczegółowo przeprowadzona lekcja. Po wspólnej wymianie spostrzeżeń arkusz obserwacji kończy się podsumowaniem i uwagami pohospitacyjnymi oraz uwagami nauczyciela odnośnie przeprowadzonej przez niego lekcji lub uwag wystosowanych przez dyrektora szkoły lub placówki. Ten rodzaj hospitacji wspomagającej powinien w bardzo wyraźny i pozytywny sposób wpływać na doskonalenie i podnoszenie jakości i warunków pracy młodych nauczycieli (Gośławska E., 2002, s. 21).

Bardzo ciekawą i alternatywną formą hospitacji dyrektora w szkole jest tzw. hospitacja partnerska. Jest ona godna uwagi, rozważenia i wykorzystania w praktyce dyrektora szkoły czy placówki. Ten typ hospitacji jest traktowany tutaj jako wzorzec celu, dzięki któremu hospitacja jest jedną z form kierowania przez cele (Kowalski T., 1987, s. 1-3). Obserwacja w ramach hospitacji partnerskiej może przyczynić się do powodzenia całości organizacyjnej, jaką jest szkoła, do wspomagania rozwoju nauczyciela, do

wspierania go w jego sukcesach zawodowych i rozwoju jego osobowości, jak i rozwoju samych uczniów. Przyczyną do zrodzenia się tego typu hospitacji były m.in.:

- „nowe uwarunkowania pracy dyrektora szkoły, jak: decentralizacja zarządzeń, koncepcje zmian programowych kształcenia ogólnego w polskich szkołach,
- wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka,
- demokratyzacja życia społecznego, w tym i życia szkolnego,
- prakseologiczna dyrektywa łączności i korelacji wykonywania wspólnych zadań” (Kania J., 1995, s. 2-3).

Rodzi się tutaj pytanie na czym to partnerstwo ma w rzeczywistości polegać? Dyrektor szkoły i jego ewentualny zastępca, który odpowiedzialny jest za realizację celów kierowanej przez siebie placówki, sam ich nie zrealizuje. Musi to więc czynić przy współudziale swojej kadry nauczycielskiej. Wszyscy razem muszą dążyć do określonego wspólnie celu, a więc współpraca stanowi tu warunek wystąpienia partnerstwa (Kowalski T., 1990, s. 190). Trzeba tu również dodać, że partnerstwo to względna równość udziału partnerów, czyli równy udział wszystkich w czynnościach organizacyjno-kierowniczych szkoły. I najważniejsze: partnerstwo polega na dobrowolności, a więc hospitacja partnerska musi wykluczyć przymus terminu, narzucanie celów i tematyki oraz sposoby rozwiązań (Nowicki A., 1989, s. 332).

Realizowanie w praktyce hospitacji partnerskich jako alternatywnego modelu tej czynności dyrektorskiej i włączanie w tą realizację zespołu pedagogicznego, może być jedną z form doskonalenia wewnątrzszkolnego, wspomagającego rozwój zawodowy nauczycieli. Może też służyć w rozwiązywaniu problemów szkoły, służyć jej rozwojowi organizacyjnemu, pobudzać do aktywności twórczej. Do głównych skutków tego typu hospitacji zaliczyć można:

- „autentyczne zaangażowanie się w realizację wspólnych celów,
- poczucie identyfikacji i odpowiedzialności za końcowy efekt wspólnego działania,
- twórcza aktywność nauczycieli,
- przyczynianie się do sukcesu zawodowego nauczycieli i rozwoju uczniów,
- przyczynianie się do rozwoju organizacyjnego szkoły lub placówki” (Kania J., 1995, s. 5).

Trzeba tu również dodać, iż hospitacja partnerska nie może być jednym tylko wzorcem metody stosowanej w ramach nadzoru pedagogicznego w szkole. Jest ona raczej tylko wzorcem celu, co zostało już wspomniane powyżej. Hospitacja partnerska powinna posiadać charakter alternatywny i pojawiać w tych typach szkół, gdzie ma szansę na realizację celów placówki (Kania J., 1995, s. 5). Ciekawym zagadnieniem, któremu należałoby na sam koniec poświęcić trochę uwagi jest propozycja wprowadzenia samokontroli/samooceny w miejsce tradycyjnych hospitacji. Już w latach 90. XX wieku pojawiały się tego typu propozycje. Szczególną uwagę zwracał na proces samokontroli nauczyciela Stefan Witek.

W swoim artykule pisał o ograniczeniu instytucjonalnej kontroli zewnętrznej dyrektora na rzecz samokontroli nauczyciela. (Witek, 1994, s. 8). Należy tu jednak przypomnieć, że dyrektor:

- stanowi pierwszy szczebel nadzoru pedagogicznego w szkole lub placówce,
- w procesie oceny pracy nauczyciela ma głos decydujący,
- kieruje szkołą, która jest zakładem pracy i podejmuje tym samym decyzje w zakresie polityki kadrowej (Szabo A., 1994, s. 9).

Z powyższego wynika jasno, że dyrektor ma obowiązek dokonywania analizy i oceny pracy nauczyciela. Dyrektor jako hospi-

tujący powinien jednak więcej uwagi poświęcać uczeniu nauczycieli samoanalizy i samooceny. Pozwala to nie tylko na samodoskonalenie nauczycieli, ale może służyć optymalizacji pracy dydaktycznej. Wdrażanie nauczyciela do samoanalizy i samooceny swojej pracy jest czymś zupełnie nowoczesnym w stosunku do tradycyjnych hospitacji (Witek S., 1994, s. 9). Pojawiają się nawet głosy i propozycje całkowitego zniesienia hospitacji lekcji nauczyciela o wysokich kwalifikacjach, dużym zaangażowaniu i doświadczeniu (Piędal A., 1990, s. 111). Z badań przeprowadzonych przez Stefana Witka wynika jasno, że:

- należy zrezygnować z obowiązku zunifikowanego traktowania wszystkich nauczycieli przez dyrektora szkoły w procesie hospitacyjnym, w tym zaprzestanie tradycyjnego hospitowania nauczycieli o dużych kompetencjach, doświadczeniu i wysokim awansie zawodowym,
- należy zachować dotychczasowe hospitacje tylko w stosunku do początkujących nauczycieli, rozpoczynających przygodę w tym zawodzie,
- należy zwiększyć rolę dyrektora szkoły i doradcy metodycznego w kształtowaniu u początkujących nauczycieli umiejętności samoanalizy i samooceny pracy,
- należy wprowadzić obligatoryjnie (1-2 razy w roku szkolnym) rozmowy dyrektora szkoły z każdym niehospitowanym nauczycielem na temat całokształtu jego pracy i obiektywizacji samooceny,
- należy ograniczyć stosowanie stylu kierowania instruktorskiego na rzecz częstszego stosowania stylu zadaniowego, nasilenie elementów kontroli i samokontroli końcowej tj. badania osiągnięć szkolnych samych uczniów (Witek S., 1994, s. 9).

Projekt powyższych zmian zaproponowanych przez Witka umożliwiłyby nabywanie umiejętności samokontroli i samooceny



nauczycieli. Umiejętności te wymagają jednak ukształtowania we własnej świadomości odpowiedniego wzorca poprzez wzbogacanie własnych doświadczeń, poznawanie dobrej pracy innych nauczycieli oraz pogłębianie znajomości nowoczesnej dydaktyki. Dodatkowo owe umiejętności mogą nauczyciele u siebie kształtować, gdy w stosunku do własnej pracy przyjmują postawę badawczą, poszukującą i nowatorską. Samoocenie podlegać mogą również tworzone przez nauczyciela warunki do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Istotną techniką samokontroli jest też badanie wyników własnej pracy za pomocą różnego rodzaju pomiarów dydaktycznych. (Witek S., 1994, s. 9-10) Warto tu również zapamiętać, iż skuteczność procesu kontroli będzie zanikała, jeżeli celem kierunkowym funkcji kontrolnej dyrektora nie uczyni się wypracowania umiejętności samokontroli i samooceny ze strony nauczyciela (Szabo A., 1994, s. 9).

Podsumowując należałoby stwierdzić, że efektywna hospitacja, która ma prowadzić do polepszenia warsztatu pracy nauczyciela ma z góry założenia twórcze i aktywizujące, dlatego też nie może być pojmowana tylko w kategoriach obowiązkowej kontroli.

Każda lekcja wymaga starannego zaplanowania, a sama hospitacja ma być syntezą wcześniejszych przygotowań i stanowić całościowy obraz pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Dlatego też przeprowadzona przez dyrektora hospitację nie można traktować w sposób sprawozdawczy, lecz starać się ocenić ją obiektywnie. Warsztat pracy każdego nauczyciela nie ogranicza się tylko do tych czterdziestu pięciu minut, co z pewnością stanowi odniesienie do pozytywnego odbioru przez niego hospitacji (Michalski J., 1997, s. 29).

Należy tu również wspomnieć o tym, iż hospitacja sama w sobie nie powinna stanowić obciążenia dla samego nauczyciela. Dlatego też należy:

- stworzyć warunki, aby hospitacja nie była elementem zagrażającym poczuciu bezpieczeństwa nauczyciela poprzez uzyskanie ich akceptacji i zrozumienia wartości tej kontroli,
- różnicować formy kontroli, by nie wkradła się do niej rutyna,
- kłaść nacisk na dynamiczną ocenę pracy, która stanowić będzie wypadkową wyników obserwacji pracy nauczyciela we wszystkich jej aspektach,
- wdrażać nauczycieli do samokontroli i samooceny poprzez odpowiednio prowadzoną rozmowę pohospitacyjną,
- umożliwić nauczycielom prowadzenie hospitacji poprzez udział w tzw. lekcjach koleżeńskich. Daje to bardziej spektakularną i najwłaściwszą formę porównania swoich możliwości i umiejętności z obserwowanymi (Wołojewicz M., 1995, s. 7).

W odniesieniu do powyższego powstaje pytanie: jakie są warunki dobrej hospitacji? Dobra hospitacja, to taka, która spełnia kilka podstawowych warunków:

- prawidłowe przygotowanie i przeprowadzenie wszystkich czynności hospitacyjnych,
- prowadzenie prawidłowego dialogu z zachowaniem zasad tolerancji i reguł dochodzenia do „TAK”,
- wysokie kwalifikacje nauczycielskie i kierownicze hospitującego, w tym ogólna wiedza pedagogiczno-psychologiczna i merytoryczna,
- zauważanie przez hospitującego przede wszystkim elementów pozytywnych w hospitowanych zajęciach i promowanie sukcesu nauczyciela oraz jego uczniów, a przez to umiejętne aktywizowanie hospitowanego do dalszej pracy,

- kultura słowa i zachowanie obu stron uczestniczących w procesie hospitacji,
- humanistyczny klimat tego spotkania polegający na życzliwości, zaufaniu, poszanowaniu godności osobistej, partnerstwa i współdziałania, sprawiedliwym i obiektywnym wypowiedaniu wszelkich ocen (Anglart-Maciejewska M., <http://www.edukacja.edux.pl>).

W XXI wieku gdy polska szkoła przechodzi ogrom reform oraz demokratyzację jej życia, coraz większa ilość instytucji chce brać udział w określaniu metod, zasad i celów edukacji, a co za tym idzie wzrastają wymagania stawiane szkole. W wyniku tego wzrasta odpowiedzialność dyrektorów i nauczycieli na każdym z etapów nauczania za prawidłowe przygotowanie uczniów do wyższych etapów kształcenia. Dlatego więc, hospitacja jako jeden z elementów nadzoru pedagogicznego powinna służyć diagnozie i dawać jak najwięcej informacji o efektach kształcenia i wychowania. Hospitacja daje dyrektorowi wszelkie możliwości w ocenie poziomu kształcenia i jego efektów. Dzięki hospitacjom dyrektor szkoły razem z gronem pedagogicznym może mieć bezpośredni wpływ na podnoszenie jakości swojej szkoły czy placówki poprzez wypracowanie takich form pracy, które pozwolą na uzyskanie pożądaných i jak najlepszych efektów.

## **BIBLIOGRAFIA**

### *Źródła prawa*

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 grudnia 2006 roku w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym

- można zlecać prowadzenie badań i opracowywanie ekspertyz (Dz.U. z 2006 r. Nr 235, poz. 1703).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2009 r. Nr 168, poz. 1324).
- Publikacje zwarte*
- KOWALSKI T., *Rozwój zawodowy nauczyciela w procesie kierowania szkołą*, Kalisz 1987.
- KOWALSKI T., *Idea partnerstwa w organizacji i kierowaniu szkołą*, [w:] *Organizacja i kierowanie szkołą*, Warszawa 1990.
- OKOŃ W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- PIELACHOWSKI J., *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Poznań 1997.
- PIĘDAL A., *Unowocześnienie procesu kontroli, nadzoru i doradztwa przez dyrektora szkoły zawodowej*, [w:] *Unowocześnienie organizacji i kierowania szkołą*, [red.] Kobyliński W., Warszawa 1990.
- SZUBAŃSKI R., *Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły*, PWN 2001.
- Zarządzanie placówką oświatową. Poradnik nowoczesnego dyrektora* [red.] Krysztofiak K., Warszawa 2009.
- Artykuły*
- BARAŃSKI CZ., *Jeszcze o hospitacji*, [w:] *Dyrektor szkoły*, 1995, nr 1.
- BONNA A., *Praca hospitacyjna dyrektora szkoły*, [w:] *Nowa Szkoła*, 1989, nr 10.
- CHMIELECKA M., *Hospitacja oceniająca w doskonaleniu nauczycieli*, [w:] *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, 2010, nr 3.
- GOSŁAWSKA E., *Hospitacja wspomagająca pracę nauczyciela*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 2002, nr 10.

- KANIA J., *A może hospitacja partnerska?*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 1995, nr 6/7.
- KORDZIŃSKI J., *Hospitacje doskonalące*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 1995, nr 5.
- MICHALSKI J., *Hospitacja lekcji*, [w:] *Nowa Szkoła*, 1997, nr 8.
- MOŚCICKI CZ., *Kilka słów o hospitacji inaczej*, [w:] *Nowa Szkoła*, 1986, nr 7/8.
- NOWICKI A., *Zasada partnerstwa w kierowaniu placówką oświatowo-wychowawczą*, [w:] *Nowa Szkoła*, 1989, nr 6.
- SIENKIEWICZ M., *Hospitacja jako tzw. element nadzoru pedagogicznego*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 2002, nr 3.
- SZABO A., *Czy nauczyciel może sam oceniać swoją pracę?*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 1994, nr 1.
- WITEK S., *Samokontrola w miejsce hospitacji*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 1994, nr 2.
- WOŁOJEWICZ M., *Hospitacja bez obciążeń*, [w:] *Dyrektor Szkoły*, 1995, nr 3/4.
- STEFAŃSKA K., *Hospitacja diagnozująca jako narzędzie mierzenia i monitorowania jakości pracy szkoły*, [w:] *Nowa Szkoła*, 2004, nr 2.
- Zasoby internetowe*
- ANGLART-MACIEJEWSKA M., *Hospitacja jako źródło informacji o efektach kształcenia*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-6541-hospitacja-jako-zrodlo-informacji-o-efektach.php> (dostęp 25.12.2014).

**EWELINA URIASZ**

## **SYSTEM KAR I NAGRÓD W PROCESIE EDUKACYJNYM**

### **Streszczenie**

W niniejszej pracy autorka próbowała odpowiedzieć na ważne pytanie – jak podnieść pewność dziecka o silnej osobowości? Najnowsze badania wskazują, że nie należy używać nagrody i kary w procesie edukacyjnym. Najważniejszą kwestią jest miłość do dziecka, poważnie, uwaga i czytelne zasady funkcjonowania.

Nagroda nie musi być materialna - prezent lub pieniądze. Mądrze wychowanym dzieciom wystarczy uśmiech, dobre słowo, czas mu poświęcony – jest to wiele cenniejsze niż cokolwiek innego na świecie.

Jak pokazać dziecku, że jego działania nie są akceptowalne i jak je wspierać? Jak nagradzać dziecko lub karać zależy tylko od metod edukacji, którymi posługują się dorośli, którzy biorą odpowiedzialność za dziecko. Należy określić zasady odpowiednie do wieku dzieci, i które będą dla nich zrozumiałe. Dobra komunikacja między dorosłymi i dziećmi odgrywa w systemie kar i nagród ogromne znaczenie. Czasami wystarczy jasno zakomunikować swoje niezadowolenie, aby odnieść zakładany skutek.

**Słowa kluczowe:** kara, nagroda, wychowanie

### **Zusammenfassung**

In dieser Arbeit möchte ich mich darauf konzentrieren, wie man ein selbstbewusstes Kind mit starker Persönlichkeit erzieht. Die neusten Forschungen deuten darauf hin, dass man im Erziehungsprozess keine Strafen und Belohnungen einsetzen sollte. Am wich-

tigsten ist es das Kind zu lieben, ernst nehmen, ihm Aufmerksamkeit zu schenken und einfach Dasein. Eine Belohnung muss nicht unbedingt greifbar sein, es muss kein Geschenk oder Geld sein. Den klug erzogenen Kindern ist das Lächeln, ein gutes Wort, die Zeit die man ihm widmet viel wertvoller als Alles andere auf der Welt.

Wie man einem Kind zeigen kann, dass seine Taten nicht in Ordnung sind und gegen die gestellten Regeln stützen? Man muss nicht schimpfen, schlagen oder die besten Zeichentrickfilme verbieten. Am schlimmsten für ein Kind ist es, wenn die Bezugspersonen die man am meisten liebt einen nicht beachten, wenn sie sagen müssen, dass das Kind sie enttäuscht hat.

Ob man ein Kind belohnt oder bestraft hängt nur von den Erziehungsmethoden der Erwachsenen, die für das Kind die Verantwortung nehmen. Man sollte den Kindern altersangemessene Regeln stellen, die sie verstehen und auch an die sie sich halten können. Eine gute Kommunikation zwischen den Erwachsenen und den Kindern ist auch von großer Bedeutung. Manchmal reicht es nur in Ruhe die Problemzonen zu besprechen, um gute Ergebnisse zu erfolgen.

**Schlüsselwörter:** Strafe, Belohnung, Bildung

Nie ma ludzi idealnych, każdy z nas ma przysłowiowe „coś za uszami”. Wiemy jakie zachowania zwyczajowo określa się jako dobre, a jakich powinniśmy unikać, bo są nieakceptowalne przez ogół społeczności. Ale na kim spoczywa obowiązek dbania o wypracowanie i utrzymanie odpowiednich zachowań u dzieci i młodzieży, i w jaki sposób dążyć do osiągnięcia pożądanych efektów? W jakim przedziale czasowym powinno mieć miejsce behawioralne kształtowanie człowieka? Jaki wpływ na życie społeczne ma środowisko, w którym przebywamy?

Aby osiągnąć pewne efekty pracy z dzieckiem – uczniem, należy wytyczyć sobie cel edukacyjny, a następnie wybrać drogę, która nas do niego doprowadzi. Droga do osiągnięcia zaplanowanego rezultatu określana jest jako proces edukacyjny.

Proces edukacyjny według Wincentego Okonia wyróżnia proces wychowawczy i dydaktyczny, przy czym proces dydaktyczny jest procesem złożonym z wielu innych procesów takich jak procesu nauczania, uczenia się, oceniania, motywowania. Wywnioskować więc można, że jeden proces edukacyjny podejmowany zarówno w szkole jak i w środowisku domowym, jest oddziaływaniem na siebie wielu powiązanych ze sobą czynników w jednym określonym czasie (Okoń W., 2007, s. 332 - 333).

Nie sztuką jest wyznaczyć sobie cel, jaki chcemy osiągnąć, najtrudniejszym elementem jest zdyscyplinowanie i konsekwencja w dążeniu do jego realizacji. Proces edukacyjny powinien zawierać w sobie wiele elementów współpracy rodziców, nauczycieli i wychowawców. Skuteczność pracy wychowawczej wymaga od dorosłych wielkiego zaangażowania, cierpliwości, a przede wszystkim opanowania w różnych sytuacjach. A co jeżeli nie możemy wyegzekwować stawianych warunków? Czy należy wyciągać konsekwencje? Czy należy karać za złe zachowanie, a nagradzać dobre?

Proces edukacyjny rozpoczyna się już od najmłodszych lat i prowadzony jest na początku przez rodziców, bądź inne osoby dorosłe przebywające w otoczeniu dziecka. Jerry Wyckoff i Barbara C. Unell w swojej książce „Dyscyplina bez krzyku i bicia” podają wiele praktycznych i skutecznych porad jak nauczyć swoje dziecko odpowiedniego zachowania. Autorzy podkreślają indywidualizm każdego dziecka, tłumacząc pewne niezrozumiałe dla nas dorosłych zachowania i reakcje młodego człowieka na zazwyczaj nowe, wzbudzające najczęściej również lęk bodźce świata je ota-



czającego. To od nas rodziców i opiekunów oraz od odpowiedzialnego zachowania względem dziecka zależy jak będzie wyglądała skuteczna współpraca oraz rozsądne dążenie do zdyscyplinowania. Wiele problemów we wczesnym wychowaniu dziecka bierze się z braku zrozumienia potrzeb i aktualnego stanu emocjonalnego. Dziecko mające świadomość poczucia bezpieczeństwa, którego rodzice potrafią ze spokojem i pewnością siebie rozwiązywać jego problemy jest odporne na stresy oraz chętnie dzieli się z innymi swoimi pozytywnymi emocjami (por. dr Wyckoff J., Unell B.C., 2004).

Jednakże należy zawsze pamiętać, że każde dziecko jest inne. Korzystanie ze sprawdzonych metod wychowawczych jest oczywiście jak najbardziej wskazane, biorąc oczywiście pod uwagę indywidualizm każdego przypadku. Należy dokładnie przemyśleć i dostosować konkretną metodę do dziecka, a nie odwrotnie. Dajmy sobie czas na weryfikację efektywności naszych działań, nic nie przychodzi z dnia na dzień, nic nie przychodzi bez wysiłku z obu stron. Dobry przykład ze strony dorosłego, konsekwencja w jego zachowaniu oraz egzekwowanie tego samego od dziecka powinno przynieść pozytywne efekty. W przypadku, gdy jednak brak nam zmiany na lepsze, musimy pomyśleć o wyborze innej metody.

Każdy człowiek potrzebuje jasnych i przejrzystych reguł. Na każdym etapie procesu edukacyjnego powinny zostać ustalone zasady zachowania akceptowanego i niewłaściwego. Sytuacje zrozumiałe dla dziecka, z góry ustalone, dają dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz świadomość poniesienia konsekwencji.

Często brak lub nieprzestrzeganie ustalonych reguł przez dorosłych irytuje dzieci i młodzież, bo dlaczego dorosły może, a ja nie? Najlepszym rozwiązaniem takiej sytuacji jest konsekwentne kon-

trolowanie przez nas dorosłych swojego postępowania, szczególnie w towarzystwie dzieci, od których wymagamy. Ale czy my dorośli potrafimy sami tego dopilnować?

Hermann Liebenow pisze: „w uczeniu się niezbędnego samokierowania swoim życiem pomocna jest konsekwencja wychowawcza, tzn. za słowami powinny iść odpowiednie działania (...). Konsekwencja wychowawcza uzdalnia przede wszystkim do rozsądnego działania i uczy właściwego podejścia społecznego. Można wychowywać zarówno zbyt konsekwentnie, jak i za mało konsekwentnie: odpowiednie jest to, co kosztuje trochę trudu. Właściwie postawione wymagania wyrabiają koncentrację, wytrwałość, myślenie, siłę woli i odpowiedzialność. Praktyczne działania zaś ułatwiają osiągnięcie odpowiednich rezultatów. Połączenie jednych i drugich kształtuje osobowość. Konsekwencja wychowawcza nakłania do przemyśleń, z których powstają skuteczne postanowienia” (Liebenow H., 2006, s. 5).

Te kwestie są jednakowo ważne i obowiązują nie tylko rodziców w domu przeprowadzających tzw. wychowawczą część procesu edukacyjnego, ale również nauczycieli począwszy od etapu przedszkolnego, przez wczesnoszkolny, szkolny a nawet akademicki.

Aneta Paszkiewicz twierdzi, że konieczne jest stawianie granicy (Paszkiewicz A., 2014, s. 114). Powołuje się na wypowiedź Hanny Rylke „ustalenie „granic” to w języku psychologicznym przekazanie informacji o swoich możliwościach, o tym, na co się zgadzam, i o tym co nie leży w moich możliwościach, na co się nie zgadzam” (cyt. za Rylke H., 1996, s. 229).

Konkretne ograniczenia dla dzieci są swoistą granicą, której nie wolno przekraczać. „Granice składają się z dwóch części: zewnętrznej, która określa dystans, jaki człowiek chce utrzymać w stosunku do innych oraz wewnętrznej – stojącej na straży ludzkich myśli i uczuć” (cyt. za Sakowska J., s. 24).

Inny sposób pojęcia granicy wprowadziła Megan LeBoutillier:

- fizyczne – określają stopień możliwej do przyjęcia bądź nie bliskości fizycznej,
- emocjonalne – pomagają we właściwym określaniu własnych uczuć,
- intelektualne – służące orientacji w tym, czego człowiek naprawdę pragnie i potrzebuje czego zaś nie; pozwalają na oddzielenie własnych pragnień od pragnień innych,
- duchowe – uświadamiają człowiekowi prawdę o Bogu i pomagają „określić siebie w relacjach ze Stwórcą”; stawiają człowiekowi wymagania, ograniczenia, uczą odpowiedzialności (Paszkievicz A., 2014, s. 114).

Rozumienie pojęcia granicy w tym sensie jest bardzo konkretne. Te aspekty pomagają nam przekazać dzieciom informację o tym co jest dobre, a co złe. Określają nasze pragnienia, przynależność, podnoszą poczucie własnej wartości, tożsamości oraz odpowiedzialności za swoje czyny. Granica jest w pewnym sensie drogowskazem do właściwych relacji międzyludzkich, a rodzic, wychowawca, nauczyciel to filary, które podtrzymują te wartości i pomagają w ich przestrzeganiu.

Sami wiemy, że podążając przez życie oznakowanym szlakiem, nie zawsze potrafimy dotrzeć do końca. Zbaczamy z wytyczonej trasy, gubimy się w gąszczu proponowanych przez ówczesne życie urozmaiceń. Co robić, kiedy jednak nie dotrymaliśmy danego słowa, zerwaliśmy umowę między samym sobą, a ustalonymi regułami? My dorośli, czasami, ale nie zawsze potrafimy się przyznać do błędu, próbujemy znaleźć jakąś formę rekompensaty za wyrządzoną krzywdę. A dzieci?

Czy nagroda i kara mogą być skutecznym narzędziem w procesie edukacyjnym, a co za tym idzie również w wychowaniu młodego człowieka? Kiedy, w jakich sytuacjach, i w jaki sposób nagradzać? Co może być nagrodą? Czy nagradzać „za coś”? A co,

kiedy dziecko przekroczy próg naszego zaufania? Czy należy je jakoś ukarać? Czym właściwie jest kara, jak ją stosować?

Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego mówi, że „kara – w procesie wychowania to konsekwencja naruszenia przez dziecko ustalonych norm i reguł postępowania, niewłaściwego zachowania, zaniechania podjęcia konkretnej działalności itp. Celem kary jest zapobieżenie pojawianiu się niepożądanych zachowań w przyszłości (...). Aktualnie (...), wiąże się z możliwością naprawy wyrządzonego zła (...). Kara (...) powinna spełniać następujące warunki: wychowanek powinien rozumieć, za co jest karany i uznawać słuszność stosowanych kar; stosując karę, nie wolno odbierać wychowankowi godności ludzkiej, nie powinna być wyrazem przewagi wychowawcy (...) a tym bardziej zemstą na wychowanku; (...) kara nie powinna zawierać elementów szyderstwa, ironii czy złośliwości” ( pod redakcją Karbowniczek J., 2014, s. 129 – 130).

Kara jako wzmocnienie zabiegów wychowawczych powinna nastąpić bezpośrednio po tym, jak zostało zauważone przekroczenie ustalonych norm, wtedy kiedy dziecko pamięta, co zrobiło, a tym samym ma świadomość tego, za co jest karane. Nie należy również karać kilka razy za to samo przewinienie, wychodząc z założenia, że błąd ten już się nie powtórzy.

Bolesław Niemierko twierdzi: „Najprostszą metodą kształcenia emocjonalno-motywacyjnego (metodą wychowania) jest warunkowanie zachowań ucznia, to jest nadawanie im znaczeń przez kojarzenie z bodźcem odbieranym przez ucznia jako nagroda lub kara” (Niemierko B., 2007, s. 210) .

Warunkowanie ma spowodować odpowiednią reakcję na pewne zdarzenia. Nagroda rozumiana jest jako wzmocnienie pozytywne, które ma powodować powtarzalność w przyszłości określonego zachowania, kara zaś jako wzmocnienie negatywne, po-

winno spowodować zaniechanie niepożądanego zachowania. Pojęcie warunkowania jest jednak mało obiektywne, ze względu na to, że każdy z nas jest inny i ma inne odczucia w różnych życiowych sytuacjach (Niemierko B, 2007, s. 210-211).

Dla jednego dziecka rysowanie może być nagrodą za dobre zachowanie (gdy dziecko jest spokojne i uwielbia spędzać czas na rysowaniu), a dla innego najgorszą karą (gdy jest to dziecko żywe i dla niego najlepszą formą spędzania wolnego czasu jest jazda na rowerze czy gra w piłkę). Nastawienie ambicjonalne jest również wskaźnikiem tego czy jakieś działania odbierzemy jako nagrodę czy karę. Dla ambitnego ucznia czy studenta ocena dostateczna czyli zaliczenie przedmiotu jest karą, bo jest przekonany, że zasługuje na więcej, a dla innego, słabego jest największym szczęściem i nagrodą, bo oznacza możliwość kontynuacji nauki. Również przeżywanie codziennych zdarzeń jest inne u każdego z nas. Dla jednych wizyta w muzeum jest nagrodą, dla innych karą, jedni uważają, że możliwość uprawiania sportu jest pozytywnym wydarzeniem, a inni traktują to jako karę. Nasze czyny również mogą powodować w nas poczucie nagrody lub kary – czasami w sytuacjach, kiedy my odczuwamy wyrzuty sumienia, inna osoba wykazuje zadowolenie ze swojego zachowania.

Istotnym jest również „kontekst społeczny”, w którym podawana jest nagroda. Jeden i ten sam odbiorca pochwały, może ją odebrać w dwojaki sposób, jako nagrodę i jako karę. Czynnikiem powodującym te różnice, jest samo nastawienie osoby chwalonej. Jeżeli osoba ta jest zadowolona ze swojej pracy, odbiera pochwałę jako nagrodę, jeżeli zaś ma zły dzień i do tego świadomość, że nie wykonała swoich obowiązków dostatecznie dobrze, pochwałę uznaje jako swoistą karę (Aronson E., 2011, s. 354).

W psychologii wychowawczej czytamy na temat wzmacniania zachowań w procesie wychowania. Nie można odizolować nagrody od kary i odwrotnie. To poprzez wspólne oddziaływanie,

uzupełnianie się wzajemne wzmocnienia pozytywnego i negatywnego, możemy oczekiwać pozytywnych efektów naszych działań wychowawczych. (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 2014b, s. 55)

I tutaj chciałabym powołać się na przemyślenia autorek „Opresji w szkole”. Zastanawiają się one nad tym czy paradoksalnie „karcenie może być dobre”? Potocznie mówi się, że nawet w najlepszej rodzinie znajdzie się czarna owca. W każdej grupie ludzi, nawet tych, mających jednakowe priorytety i dążenia mogą pojawić się braki, niedociągnięcia czy nieporozumienia powodujące konflikt. Zadaniem lidera jest odpowiednia reakcja. Reakcja ta powinna być dyplomatycznym rozwiązaniem problemu, nie powinna zniechęcić ukaranego do dalszej solidnej pracy, ani też zepsuć relacji pomiędzy nim a przełożonym. Pokora pomaga uznać własną wartość, wiąże się z umiejętnością przyznania się do błędu. Dzięki niej łatwiej nam pochwalić innych, docenić ich zasługi i nie przypisywać sobie cudzych osiągnięć (Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K., 2014, s. 53-54).

Dobry rodzic, wychowawca, nauczyciel stara się poznać swoich wychowanków najlepiej jak to jest tylko możliwe. W pracy z dziećmi, w szeroko pojętym procesie edukacyjnym wielką zaletą dorosłych jest umiejętność dogłębnego poznania swoich podopiecznych oraz odnajdywanie w nich pokładów dobra. Dziecko jest materiałem bardzo plastycznym, bardzo często przejmuje wzorce z otoczenia nie mając świadomości ich poprawności czy też zasadności. Pytając o powód popełnionego czynu, dziecku trudno jest go podać.

Dziecka nie można traktować jak dorosłego, należy pamiętać, że jest ono na innym etapie rozwoju i ma inne spojrzenie i wyobrażenie o otaczającym go świecie. Musimy być wrażliwi na potrzeby dziecka, ale należy pamiętać, że poszanowanie jego osoby

nie polega na pozwalaniu o decydowaniu o wszystkim czy dawaniu zbytnej wolności (Krupowicz E., 2005, s. 68-69).

„Kara ma swoje pozytywne właściwości, sprzyja wykształceniu odpowiedzialności, szacunku, nie tylko dla swoich, ale też cudzych zasad, respektu do osób starszych, stwarza poczucie bezpieczeństwa i porządku (...). Kara nie powinna osądzać dziecka i obniżać jego poczucia własnej wartości, lecz wskazywać błąd i możliwość jego naprawy (...). Celem kary jest zwalczanie destruktywnych zachowań dziecka oraz obniżanie prawdopodobieństwa występowania takich zachowań w przyszłości” (Krupowicz E., 2005, s. 67- 69).

Należy zwrócić uwagę na właściwy sposób upominania, a w razie potrzeby również też karania za niedotrzymanie warunków ogólnie przyjętych zasad.

Co warto wiedzieć i o czym pamiętać? Najważniejsze jest dobro dziecka! Dziecko należy szanować i akceptować oraz wspierać. Dziecko często przekracza wyznaczone granice, kiedy chce zwrócić na siebie uwagę dorosłych. Zainteresowanie rodziców czy nauczycieli działaniami dziecka, wyraźnie zmniejsza niebezpieczeństwo zrobienia czegoś „nie tak”. To również, jak wygląda komunikacja w rodzinie, w klasie, w szkole wpływa na respektowanie zasad przez ogół. Ścisłe wyznaczone ramy postępowania są mocnym fundamentem dla dziecka, i poparte dobrym przykładem dorosłych, będzie procentowało brakiem problemów wychowawczych, a co za tym idzie, nie będzie wymagało karania.

Każdy wychowawca chce, żeby jego podopieczni w ogólnym rozumieniu „byli grzeczni”, tzn. trzymali się ustalonych reguł, byli mili dla siebie nawzajem, nie wszczynali konfliktów w grupie. Przyjęło się, że „za dobro wynagradzamy, a za zło karzemy”. Czy tak musi być? Czy nagroda nie będzie w pewnym sensie również karą?

Jak wskazuje Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego: „nagroda – to bezpośrednie oddziaływanie polegające na dostarczeniu wychowankowi, który zachował się w sposób przez wychowawcę oczekiwany, satysfakcji i zadowolenia, mające na celu wzmocnienie pożądanego zachowania u wychowanka (...). Nagroda wzmacnia u wychowanka wiarę we własne siły, wiąże się z potrzebą uznania i sukcesu, (...) działa na wychowanka bardziej mobilizująco niż karanie, w wychowaniu nagroda powinna stanowić dominującą formę oddziaływań” (pod redakcją Karbowniczek J., 2014, s. 179).

Nagroda rozumiana jest jako docenienie wszelkich działań i starań człowieka. Niezależnie czy jest się dzieckiem czy dorosłym, zawsze kiedy wykonamy jakieś działanie czekamy podświadomie na reakcję ze strony innych. Jeżeli jest to pozytywna reakcja, wtedy odbieramy ją jako pewnego rodzaju nagrodę. Negatywna ocena naszego wysiłku, bądź tym bardziej jej brak i totalna ignorancja na pewno będzie już dla większości karą.

„Nagroda jest czynnikiem, który musi wywołać zadowolenie i następować po jakimś zachowaniu. Aby można było nagrodzić pozytywne działania, muszą one się wydarzyć, a żeby się wydarzyły należy zmotywować naszego odbiorcę. U dzieci zwracamy uwagę na pojęcie motywacji poznawczej, związaną z zaciekawieniem i zainteresowaniem otaczającym światem. Czy to w domu czy w szkole już od najmłodszych lat mądry rodzic i nauczyciel zachęca maluszka do podejmowania nowych wyzwań i prób, chociażby przy układaniu klocków, samodzielnym jedzeniu czy pisaniu literek. Zaczynając od małych rzeczy, kończymy na wysokich aspiracjach i pragnieniu sukcesu związanymi z nauką w szkole i pracą zawodową” (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 2014a, s. 176).

Na każdym z tych etapów naturalnym jest to, że działania te nie są obojętne dla innych, zostają zauważone i nagrodzone chociażby



poprzez pochwałę ustną i/lub wzmocnione małym drobiazgiem dla dziecka.

Stosowanie wzmocnień oraz korzyści z tego płynące są zależne od wielu czynników. Zarówno wzmocnienia pozytywne – nagrody, jak i wzmocnienia negatywne – kary generują specyficzne skutki. Pojęcie społecznego aspektu wzmocniania polega na relacjach nadawcy wzmocnienia z jego odbiorcą. Zazwyczaj największy wpływ na osobę nagradzaną bądź karaną mają wzmocnienia przekazywane przez osobę, z którą pozostajemy w bezpośrednim kontakcie. Jeżeli autorytet chwali bądź upomina, odbiór tej informacji ma o wiele większe znaczenie. Osoba, którą lubimy, szanujemy, którą obdarzamy zaufaniem jest dla nas kimś ważnym, a co za tym idzie, chcemy żeby te dobre relacje się nie zmieniały. Wiąza, że zawiedziemy zaufanie takiej osoby jest poniekąd nie do przyjęcia. Wiemy, że w momencie kiedy taka osoba będzie zmuszona kogoś ukarać, okazać swoją dezaprobatę, będzie to nieprzyjemne dla obydwu stron (Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., 2014b, s.178 - 179).

Pochwała, uznanie ze strony naszego „idola” jest wyróżnieniem, zaś upomnienie, czy zwykłe zwrócenie uwagi jest już karą. Często nawet sama reakcja werbalna – uśmiech, przytulenie, grymas na twarzy okazujący niezadowolenie lub znaczące kręcenie głową może być wzmocnieniem pozytywnym lub negatywnym. Każdy człowiek potrzebuje świadomości tego, że jest zauważany, jedni potrzebują ten uwagi więcej, a inni mniej. Od osobowości, charakteru i temperamentu zależy czy jego zachowanie będzie powodowało u opiekunów używania częściej wzmocnienia pozytywnego czy negatywnego. Bezsprzeczne jest to, że wymuszanie przez dzieci jakiegokolwiek reakcji na ich zachowanie, jest formą zwrócenia na siebie uwagi. Zwykle proste słowa: „brawo”, „pięknie”, „gratuluję”, „jestem z Ciebie dumny”, „cieszę się”, albo: „jest mi smutno”, „nieładnie”, „tak się nie robi”, „jest mi przykro” itp., są

przekazaniem naszych wewnętrznych odczuć oraz oceny postępowania dziecka.

Mądre chwalenie jest wzmacnianiem motywacji u dziecka w dalszej pracy poczynając od budowania mostu z klocków, po naukę wiersza czy przygotowywaniu projektu na lekcje, tak aby miało ono na tyle siły i samozaparcia by skończyć rozpoczęte zadanie.

W szkole jednak, nauczyciel musi wykazać się szczególną ostrożnością w nagradzaniu grupowym. Kiedy podczas oceny pracy całej klasy podkreśla zaangażowanie bądź wkład pracy jednego ucznia, może przy okazji „ukarać” innego z nich, nie dostrzegając tego, co on zrobił. Brak zauważenia reszty grupy nie wpływa motywująco na jej dalszą pracę. Pozostali stwierdzą, po co mają się starać, jak i tak nikt ich starań nie doceni.

Przedstawione w niniejszym artykule informacje na temat „Systemu kar i nagród w procesie edukacyjnym” stanowi przegląd wybranej literatury, i oparto o własne doświadczenia w pracy dydaktycznej z dziećmi i młodzieżą oraz przede wszystkim na obserwacjach i głębokiej analizie zachowania własnych dzieci.

Skuteczność i zasadność stosowania kar i nagród jest bezsprzeczna, ale nie należy przesadzać ani w jedną ani w drugą stronę. Dziecko musi mieć świadomość i w domu w szkole, że pewne rzeczy trzeba zrobić, bo takie są zasady. Można oczywiście dobre lub złe zachowanie nagrodzić lub ukarać, ale należy to zrobić bez uprzedzania. Dziecko powinno rozumieć na swoim poziomie rozwojowym zasady, których przestrzegania od niego wymagamy. Podstawą dobrego wzajemnego zrozumienia dorosłych i dzieci jest jasna komunikacja oraz znalezienie czasu dla siebie, żeby móc wzajemnie się zrozumieć (pod red. nauk. Łacina – Łanowski A. i Stanka J., 2014, s. 115-116).

Na koniec przytoczę słowa Sławińskiego: „kary i nagrody mają na celu pobudzanie i ukierunkowanie rozwoju dzieci, a nie wymierzanie im sprawiedliwości” (cyt. za: pod red. nauk. Łacina-Łanowski A. i Stanka J., 2014, s. 116).

## **BIBLIOGRAFIA**

*Leksykon resocjalizacji*, Impuls, Kraków 2012.

LIEBENOW H., *Konsekwencja w wychowaniu dzieci. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

OKOŃ W., „Nowy słownik pedagogiczny”, Wincenty Okoń, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2007.

WYCKOFF J., UNELL B.C., *Dyscyplina bez krzyku i bicia*, Wydawnictwo K.E. LIBER, 2004.

ŁACINA-ŁANOWSKI A., JANUSZA STANKA J., *Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2014.

PASZKIEWICZ A., *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Difin, Warszawa 2014.

ARONSON E., *Człowiek istota społeczna*, Wydanie X, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

GAY R., *Autonomia dziecka a wychowanie*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.

COUSINS L., *Jak kształtować zachowania małych dzieci: wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

KARBOWNICZEK J., *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2014.

DĄBROWSKA-BAK M., KATARZYNA PAWEŁEK K., *Oprejsja w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

- SZUMAN S., *Osobowość i charakter*, Wydawnictwo Naukowe PWN; Polska Akademia Umiejętności, Kraków-Warszawa 2014.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., *Psychologia wychowawcza, T. 1*, Wydanie VII, 2 dodruk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014 a.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., *Psychologia wychowawcza, T. 2*, Wydanie VII, 2 dodruk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014 b.
- GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E. (red.), *Starsze przedszkolaki: jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*”, CEBP 24.12 Sp. z o.o., Kraków 2014.
- SIKORA D., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna uczniów gimnazjum*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- OCHMAŃSKI M., *Nagrody i kary w wychowaniu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2001.
- NIEMIERKO B., *Kształcenie szkolne: podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- MICHALSKA I., MICHALSKI G. (red.), *Reformy edukacyjne w Polsce: tradycje i współczesność*, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Skierniewice 2001.
- ŁOBOCKI M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- KACZMAREK M., *System dyscyplinarny w wychowaniu*, czasopismo „Remedium”, nr 4, 2007.
- KORYCKA A., *Nagroda i kara w wychowaniu*, czasopismo „Nowa szkoła” nr 8, 2003.
- KRUPOWICZ E., *Metoda karania w pedagogice humanistycznej*, czasopismo „Edukacja i dialog”, 2005, nr 8.

ZAJĄC G., *Nagrody i kary*, czasopismo „Życie szkoły”, 2006, nr 1.

**EMILIA KOPIEC**

## **WSPÓLPRACA INSTYTUCJI KULTURY Z PLACÓWKAMI OŚWIATY – ZASADY I KORZYŚCI**

### **Streszczenie**

Tematem niniejszego artykułu jest „Współpraca instytucji kultury z placówkami oświaty – zasady i korzyści”. W artykule przedstawione są modele współpracy jakie zachodzą pomiędzy placówkami oświaty a instytucjami kultury, a także na jakich zasadach opiera się ich wzajemna współpraca. Jaką rolę pełni szkoła w nauczaniu kultury i sztuki we współczesnym świecie? Jakie bariery napotyka w kontaktach z instytucjami kultury? Co można zrobić by mimo tych barier ich wzajemny kontakt był jak najczęstszy? Poruszony został również temat jak współpraca obu instytucji wpisuje się w dzisiejsze programy nauczania na każdym etapie szkolnym. Opisane zostały cele, jakie przyświecają instytucjom kultury by chciały one nawiązywać współpracę z placówkami oświaty i w jaki sposób zabiegają o młodego człowieka. W artykule przedstawione zostały również korzyści płynące ze współpracy instytucji kultury i placówek oświaty dla obu stron.

**Słowa kluczowe:** instytucje kultury, placówki oświaty, współpraca, korzyści, edukacja kulturalna

### **Abstract**

The theme of this article is ‘Cooperation between cultural institutions and institutions of education – policies and benefits’. The article presents the principles and models of mutual cooperation between the educational and cultural institutions. What is the role of the school in the teaching of art and culture in the modern world?

What are the obstacles for the school in dealing with cultural institutions? What can be done to spite those barriers mutual contact was the most common? The article answers the question of how cooperation between the two institutions is present in the current curriculum at every stage of school? The objectives pursued by the cultural institutions in order to establish cooperation with educational institutions and ways of soliciting attention of young people were described. The article presents also the benefits of cooperation for both: cultural and educational institutions.

**Keywords:** the cultural institutions, the educational institutions, cooperation, benefits, the cultural education

Już Leonardo da Vinci powiedział „Zgłębiaj naukę, która jest sztuką i sztukę, która jest nauką”. Ta świadomość zależności i potrzeby wspólnego działania szkoły i innych instytucji do tej pory jednak była dość słabo rozwinięta. Bardzo często jakkolwiek współpraca odbywała się na zasadzie przypadku. Dzisiaj owa zależność dla każdego pracownika oświaty jest sprawą oczywistą. Nowe wymagania stawiane przez System Ewaluacji Oświaty kładą duży nacisk na umiejętność współdziałania z różnymi instytucjami w celu rozwoju uczących się i całej społeczności lokalnej (Dorczak R., 2012, s. 311).

System edukacji powinien rozwijać człowieka w różnych kierunkach, nie tylko naukowych, ale również powinien dać możliwość rozwoju wrażliwości człowieka na piękno, a to wiąże się z nauczaniem młodego człowieka dobrego odbioru sztuki. Nie byłoby to możliwe, gdyby instytucje kultury były zamknięte i niedostępne dla młodego człowieka. Niestety w dużej mierze dostęp do instytucji kulturalnych napotyka pewne przeszkody.

Wg Waldemara Herzberga główne z nich to bariery finansowe, brak zgody dyrektorów, by zajęcia były przeprowadzane poza murami szkoły, a także niedopasowanie oferty instytucji do potrzeb szkół (Herzberg W., 2009). Są to jednak bariery, które trzeba pokonać, ponieważ młodego człowieka trzeba nauczyć, że w kulturze trzeba uczestniczyć, ponieważ potrzebuje ona odbiorców. Uczestnictwo w kulturze dotyczy każdego człowieka, jest procesem długotrwałym i stopniowym, a także ma element wychowawczy z pewnym ładunkiem emocjonalnym i intelektualnym (<http://sociolog.strefa.pl/instytucje-kultury.html>).

### **Modele współpracy**

Wiadomo już, że placówki oświatowe muszą wchodzić w symbiozę z instytucjami kultury. Nie tylko dlatego, że są związane formalno-prawnymi czynnikami narzuconymi przez System Ewaluacji Oświaty, ale głównie poprzez swoją misję edukacyjną, gdzie najważniejszą wartością jest przecież rozwój całościowy ucznia.

Dzięki temu powstają pewne modele współpracy między placówkami oświaty a instytucjami kultury. Badania przeprowadzone w latach 2005-2010 pozwoliły na ustanowienie modeli: współpracy negatywnej, linearnej, dominacji, działania równoległego i współpracy partnerskiej. Praktycznie każdy model ma zastosowanie we współpracy placówek oświatowych z różnymi instytucjami, w zależności od korzyści którejs z stron.

Współpraca negatywna jest dobra tylko dla jednej strony, która świadomie wykorzystuje partnera współpracy dla swoich celów. W edukacji ten model jest najrzadszy, ale może być spotykany tam, gdzie współpraca wiąże się z konkurencją na rynku edukacyjnym.

Model linearny inaczej zwany modelem „gorącego ziemniaka” występuje wówczas, gdy przy współpracy strony przerzucają pracę



sobie nawzajem lub innym, którą mają do wykonania przy realizacji wspólnego projektu. Model ten również nie jest zbyt dobry, gdyż tak naprawdę strony współpracy nie dostrzegają korzyści płynącej ze współpracy.

Kolejny model – dominacji – jest modelem, w którym tylko jedna strona kieruje i ustala zasady współpracy. Z tego względu korzyści jakie mogą płynąć ze wzajemnych kontaktów, są tylko po stronie dominującej.

Model działania równoległego polega na tym, że dwie strony w jednym momencie widzą korzyści płynące ze wspólnego działania. Mimo, że nawiązują współpracę, to tak naprawdę planują i działają osobno, ale i tak w końcowym efekcie obie strony zyskują na takiej współpracy.

Najrzadszym, ale równocześnie najkorzystniejszym modelem współpracy jest model współdziałania czyli model współpracy partnerskiej. W tym modelu obie strony współpracy są równorzędne, wzajemnie sobie pomagają w realizacji zadania i obie strony osiągają satysfakcję ze wspólnej pracy. Strony są tak samo zaangażowane w efekt działania, a cele są wspólnie realizowane (Dorczał R., 2012, s. 316-326).

### **Edukacja kulturalna w placówkach oświatowych**

Aby zaistniała współpraca placówek oświatowych z instytucjami kultury, na samym początku trzeba nauczyć młodego człowieka czym jest kultura i sztuka i po co mu jest w ogóle potrzebna. Pierwszym etapem edukacyjnym, gdzie powinno wystąpić zakorzenienie do umiłowania sztuki jest przedszkole. To tam, podczas zwykłej zabawy z muzyką, dziecko doświadcza pierwszego kontaktu ze sztuką. Owo doświadczenie wiąże się z pozytywnymi emocjami, jakie dziecku towarzyszą podczas wykonywania i tworzenia muzyki. Tak samo jest w przypadku aktywności plastycznej. Podczas malowania, lepienia z plasteliny, glinki, wydzieranek

i różnych innych prac plastycznych mały człowiek poznaje świat artystyczny. Oglądając różne przedstawienia, które co jakiś czas goszczą w przedszkolach, dziecko poznaje co to teatr, a biorąc udział w przedstawieniach organizowanych z różnych okazji w przedszkolu, przeżywa akt bycia aktorem. Tak więc przedszkole jest pierwszą placówką oświatową, która ma bardzo ważne zadanie w kształtowaniu późniejszej świadomości kulturalnej młodego człowieka.

Drugim typem placówki oświatowej, która pogłębia rozwój kulturalny dziecka jest szkoła podstawowa. Na tym etapie edukacyjnym istnieją już większe możliwości, by wykształcić w dziecku potrzebę obcowania ze sztuką. Wykształcenie tej potrzeby na tym etapie jest sprawą najważniejszą, ponieważ jeśli się tego nie uczyni, to stracimy przyszłego odbiorcę kultury wysokiej. Szkoła podstawowa poprzez różnorodne formy zajęć pozalekcyjnych, a także poprzez organizowanie przeróżnych form aktywności twórczej może tym samym pogłębić zainteresowania młodego człowieka, co zaprocentuje w przyszłości jego aktywnym odbiorem sztuki. Dodatkowo dobrze prowadzone zajęcia z muzyki i plastyki, czyli zajęcia prowadzone przez ludzi mających pełną wiedzę na ten temat, ludzi wykwalifikowanych w danym kierunku, a także ciekawie skonstruowany program nauczania będzie gwarantem, że każdy uczeń kończący ten etap nauki nauczy się szacunku do kultury wysokiej.

Kolejnym, równie ważnym jak szkoła podstawowa, etapem w edukacji dzieci jest gimnazjum. Niestety w systemie nauczania od wielu lat następuje tutaj regres w przedmiotach artystycznych – godziny przeznaczone na nauczanie muzyki, czy plastyki są ograniczane i często jest tak, że przedmiotów tych rzadko uczą nauczyciele posiadający pasję, a do tego pełne kwalifikacje w tym kierunku, a same przedmioty traktowane są marginalnie. Niestety jest

to ostatni momenty by ugruntować wcześniej zakorzenioną potrzebę do odbioru kultury wysokiej.

Gimnazjum, tak jak wcześniej szkoła podstawowa ma duże możliwości w tym zakresie, by uczniowie kończący szkołę i wybierający w naszym systemie szkoły kierunkowe, umieli korzystać w przyszłości z wszelkich instytucji kultury jakie są dostępne w ich mieście.

Następny etap edukacyjny rozdziela się już na szkoły profilowane: licea, technika i szkoły zawodowe. W zależności od profilu szkoły, będzie następował większy lub mniejszy nacisk na odbiór kultury. Największy będzie oczywiście w liceach, ponieważ tu trafia młodzież o najbardziej humanistycznych zainteresowaniach i w szkole często są tworzone formy artystyczne takie jak teatr lub zespoły muzyczne. Technika i szkoły zawodowe kierują młodych ludzi już w innym profilu, co nie znaczy, że nie zdarzają się wyjazdy na różne spektakle czy koncerty i w ten sposób w jakiś sposób szkoły starają się podtrzymać zainteresowanie młodych ludzi kulturą.

W programie nauczania szkół ponadgimnazjalnych jest obecnie przedmiot „wiedza o kulturze”, który ma za zadanie ugruntowanie wcześniej nabytej wiedzy na temat sztuki, podtrzymanie jej, powiązanie z literaturą i wydarzeniami historycznymi. Przedmiot ten kładzie również nacisk na sztukę współczesną XX wieku i na integrację różnych poziomów poznawczych. (Pikała A., 2014, s. 87) Niestety uboga liczba godzin bardzo często nie pozwala na to, by dodatkowo organizować wyjścia do instytucji kultury. Na tym etapie jednak człowiek już jest na tyle świadomy i samodzielny, że sam zaczyna kształtować swoją aktywność pozalekcyjną. Jeśli w poprzednich etapach nauczyciele, dobrze zakorzenili potrzebę obcowania ze sztuką i kulturą, to teraz młody człowiek sam będzie szukał instytucji, które umożliwią mu poszerzenie swoich horyzontów i zainteresowań.

## **Instytucje kultury**

W aspekcie współpracy z placówkami oświatowymi najważniejszą rolę jako instytucja kultury spełniają domy i ośrodki kultury. To właśnie tu skupiają się przeróżne formy działalności artystycznej, z której uczniowie na każdym etapie szkolnym, a także po jego zakończeniu mogą korzystać często w formie bezpłatnej. Centra kultury w dużych miastach organizują wszystkie dostępne formy aktywności artystycznej: taniec, grę na instrumentach, śpiew, warsztaty plastyczne w różnych formach, zespoły teatralne.

Wszystkie formy są dostępne dla ludzi w każdym wieku, nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dla osób dorosłych. Oprócz zajęć stałych organizowanych przez ośrodki kultury, organizowane są również przedstawienia, gdzie można zobaczyć tzw. spektakle „wyjazdowe”.

Bardzo ważnymi ośrodkami, znajdującymi się w mniejszych miejscowościach, są ośrodki pracy pozaszkolnej. Krzewiona jest tu również działalność artystyczna, podobnie jak w centrach kultury, ale jest to forma mniejsza i dostępniejsza dla mieszkańców mniejszych miejscowości lub wsi, gdzie dostęp do dużych ośrodków kultury jest utrudniony.

Inną instytucją kulturalną, która mocno współpracuje z placówkami oświatowymi są biblioteki publiczne i wszelkie ich oddziały znajdujące się w mniejszych miejscowościach. Poza swymi statutowymi zadaniami, biblioteki organizują również różne konkursy, prelekcje a także spotkania z autorami książek.

Następną instytucją kulturalną, która rozwija się w wielu miastach, a w ostatnich czasach, dzięki dostępności do różnych projektów unijnych, rozwija się bardzo prężnie są muzea. Dzięki środkom unijnym możliwe staje się uatrakcyjnienie wystaw, wprowadzenie do muzeów wszelkich środków multimedialnych, które wspomagają sferę edukacyjną oglądanych eksponatów. Wiele in-

stytucji, takich jak filharmonie, galerie, kina, teatry i opery, prowadzących głównie działalność kulturalną, ze względu na swoje położenie w dużych miastach, nie jest dostępna dla wszystkich placówek oświatowych, aczkolwiek wiele z nich mimo dużej odległości współpracuje ze sobą (Hernik K. i in., 2012, s. 36-41).

Według głównego urzędu statystycznego (najnowsze dane pochodzą z 2013 roku) w Polsce działały 822 muzea i oddziały muzealne, 170 teatrów i instytucji muzycznych posiadających własny, stały zespół artystyczny, 3901 domów i ośrodków kultury, klubów i świetlic, 337 galerii i salonów sztuki, 469 kin stałych oraz 9920 bibliotek publicznych i placówek informacyjno-bibliotecznych (<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-instytucji-kultury-w-polsce-w-2013-r-3,5.html>).

Wszystkie instytucje kultury mają jednak jeden cel: rozwijanie działalności artystycznej, a także upowszechnianie dorobku artystycznego, a to jest możliwe jedynie wtedy, gdy znajdzie się odbiorca, gotowy do percepcji sztuki.

### **Zasady współpracy i korzyści**

Wiemy już, że zarówno placówki oświatowe, jak i instytucje kulturalne powinny ze sobą współpracować, by osiągnąć wzajemne korzyści. Jednak jak w praktyce wygląda współpraca i na jakich zasadach się opiera, aby te korzyści były równomierne na poszczególnych etapach kształcenia? Czy rzeczywiście na każdym etapie kształcenia możliwa jest ta współpraca i czy każda placówka oświatowa nawiązuje współpracę z jednostkami kultury?

Przedszkole, mimo, że jest jednostką edukującą najmłodsze dzieci, stara się, by współpraca z jednostkami kultury była częsta. Główna współpraca jest z ośrodkami kultury, gdyż najczęściej tu są organizowane różne przedstawienia, a także pierwsze dodat-

kowe zajęcia artystyczne dla najmłodszych. Ośrodki lub duże centra kultury z kolei przygotowując swoją ofertę zajęć dla najmłodszych, starają się dobrać takie zajęcia, by były one atrakcyjne. Organizowane przez ośrodki kultury spektakle mają rozbudzić w przedszkolakach chęć udziału w takich przedsięwzięciach, żeby wracali na przedstawienia również z rodzicami.

W bibliotekach organizowane są dla najmłodszych czytania bajek oraz spotkania z ciekawymi autorami, a także konkursy plastyczne dla najmłodszych na tematy pochodzące z bajek.

Muzea organizują wystawy tematyczne specjalnie dla najmłodszych uczestników, by tym samym już przedszkolaki miały okazję zobaczyć i nauczyć się jak poruszać się w świecie eksponatów. Ze względu na trudność w odbiorze sztuki, a także na wiek przedszkolaka nie wszystkie instytucje kultury są dostępne, ponieważ odbiór pewnych form jest dla dziecka po prostu za trudny. Aczkolwiek współpraca przedszkola z instytucjami kultury na tym etapie jest bardzo ważna i ma obopólne korzyści. Przedszkole poszerza w ten sposób swoją ofertę edukacyjną, a instytucje kultury zaczynają powoli kształtować przyszłego odbiorcę.

Szkoły podstawowe również kontynuują współpracę z ośrodkami kultury. I na tym etapie szkolnym jest najwięcej dzieci, które uczestniczą w zajęciach organizowanych przez domy kultury poza lekcjami. Ośrodki kultury, tak jak w przypadku przedszkoli swoją ofertę dopasowują do wieku dzieci. Osobno są organizowane przedstawienia dla klas I-III, osobno dla klas starszych. Domy kultury chętnie wypożyczają swoje sceny na przedstawienia szkolne, a także wiele razy udostępniają swoje sale na różnego typu konkursy międzyszkolne – jasełka, konkursy wokalne lub inne międzyszkolne przeglądy artystyczne. Dyrektorzy, a także pracownicy ośrodków kultury starają się, by przyciągnąć jak największą ilość dzieci na zajęcia stałe organizowane po lekcjach. Bardzo często ścisła współpraca szkoły z ośrodkiem kultury następuje w okresie

ferii i okresie wakacji. Wtedy to organizowane są dodatkowe zajęcia dla dzieci, by wypełnić im czas wolny, a także by nauczyły się i doświadczyły tego, z czym nie mają do czynienia na co dzień. Organizowane są wtedy różnego rodzaju warsztaty dla dzieci np. w ramach programu „Ferie w mieście”. Ośrodki kultury starają się przyciągnąć jak największą ilość dzieci, gdyż właśnie od liczby osób uczestniczących w zajęciach zależy między innymi funkcjonowanie samego ośrodka w danej miejscowości. Podobne cele do ośrodków kultury mają ogniska pracy pozaszkolnej. Tu również poprzez różnorodne zajęcia artystyczne, dzieci spędzają wolny czas uczestnicząc w różnych formach zajęć - plastycznych, muzycznych, tanecznych.

Biblioteki bardzo chętnie współpracują ze szkołami podstawowymi nie tylko ze względu na to, by pozyskać obecnych i przyszłych czytelników, ale również by rozbudzić w nich zamiłowanie do słowa pisanego. Organizowane coraz częściej spotkania autorskie skupiają całe klasy ze wszystkich szkół chcących uczestniczyć w takich spotkaniach. Przybliżają one dzieciom nie tylko autorów piszących książki, ale również uczą się do innej literatury. Na terenach biblioteki organizowane są również konkursy plastyczne i czytelnicze dla szkół, co umożliwia również uczniom i szkołom wykazanie się.

Muzea organizują wystawy, na które zapraszają szkoły podstawowe. Mają one nie tylko cel edukacyjny, związany z uczeniem historii, ale również mają sprawić, by odwiedzenie muzeum stało się czymś naturalnym i żeby w przyszłości częste korzystanie również z takiej formy spędzania wolnego czasu nie stanowiło problemu. Muzea współpracując z ośrodkami kultury, a także szkołą, coraz częściej włączają się w organizowanie zajęć w ferie i wakacje, organizując u siebie oprócz wystaw, zajęcia dla dzieci np. z rękodzieła.

Gimnazja jako kolejna placówka oświatowa stara się podtrzymywać dobrą współpracę z ośrodkami kultury. Tak jak w przypadku szkół podstawowych organizowane są zajęcia pozalekcyjne dla uczniów, a szkoły korzystają z udostępnienia pomieszczeń na przedstawienia, konkursy i przeglądy. Również dla gimnazjów organizowane są osobne spektakle, często ze znanymi aktorami, zapraszonymi na deski ośrodka.

Biblioteki także starają się utrzymać współpracę z gimnazjami poprzez spotkania autorskie, a także organizację różnych konkursów i wernisaży.

Muzea współpracując ze szkołami mogą przedstawić trudniejsze wystawy, co ściśle może wiązać się z nauczaną historią lub plastyką. Takie „żywe” lekcje są niewątpliwą korzyścią dla ucznia, ponieważ nie tylko łatwiej zapamiętuje dany materiał, ale również jest uczestnikiem w bezpośrednim spotkaniu z eksponatami.

Licea, technika i szkoły zawodowe ze względu na specyfikę swoich programów nauczania i duży nacisk na profilowanie przedmiotów, nie prowadzą już takiej współpracy z instytucjami kultury. Na tym etapie nauczania sam młody człowiek powinien już być na tyle przygotowany do odbioru sztuki, że będzie sam szukał tego co go interesuje. Nie oznacza to jednak, że taka współpraca w ogóle nie występuje. Ze względu na trudność w dostępności do teatru, opery bądź filharmonii w mniejszych miejscowościach, współpraca szkół na każdym etapie edukacyjnym z tymi instytucjami jest ograniczona. Sporadycznie jednak są organizowane wyjazdy na przedsięwzięcia organizowane przez te instytucje, co ma na celu pokazanie prawdziwej kultury wysokiej i nauczenie dzieci właściwego zachowania w takich miejscach, a także umiejętności odbioru trudniejszego materiału artystycznego. W większych miejscowościach, gdzie takie instytucje są na miejscu, organizowane są dla szkół poranki muzyczne lub teatralne, gdzie koncerty bądź przedstawienia połączone są z wykładami teoretycznymi na



temat danych utworów, kompozytorów lub konstrukcji przedstawienia. Cały materiał przygotowany jest dla poszczególnej szkoły, czy to podstawowej, gimnazjum, czy szkoły ponadgimnazjalnej, tak by nie był on zbyt trudny w odbiorze i spodobał się słuchaczom. Szkoły są zapraszane na takie poranki i chętnie korzystają z takiej formy aktywności kulturalnej.

Każda placówka oświatowa stara się polepszyć nauczanie poprzez uatrakcyjnienie zajęć w postaci doświadczeń dziecka związanych z tematyką zajęć. Żeby to zrobić, musi czerpać z zasobu różnych instytucji kultury, które posiadają odpowiednie do tego zaplecze.

Im więcej młody człowiek zobaczy, doświadczy i przeżyje, tym więcej zapamięta poszerzając swoje horyzonty. „Jeśli dostęp do kultury stał się (...) faktem nieodwracalnym, to kształcenie winno mieć charakter, by nie ograniczało się do biernego przekazu wiadomości, ale by aktywizowało osobowość człowieka” (Gloton R., Clero C., 1985, s. 18). Uczestnicząc w zajęciach oferowanych przez różne instytucje kultury, uczeń nie tylko je poznaje, dzięki czemu stają się dla niego czymś naturalnym, ale także może pogłębić swoją wiedzę, poprzez porównanie tego czego się nauczył w szkole, z tym co widzi lub słyszy. Ta tak zwana „edukacja kulturalna to nie tylko wdrażanie do czynnego i świadomego uczestnictwa w działaniach kulturalnych, to także propagowanie wychowania do kultury i poprzez kulturę. Środkami tak pomyślanych celów są warsztaty, projekty edukacyjne, spotkania muzyczne, teatralne i literackie, a wszystko po to, by rozwijać kompetencje związane ze stymulowaniem działań twórczych” ([http://ko.poznan.pl/pub/ftp/konferencje\\_szkolenia/Biuletyn%201%20Edukacja\\_Kulturalna.pdf](http://ko.poznan.pl/pub/ftp/konferencje_szkolenia/Biuletyn%201%20Edukacja_Kulturalna.pdf)). Według Katarzyny Maldis „naczelnym zadaniem edukacji kulturalnej jest przede wszystkim realizowanie kooperacji pomiędzy instytucjami kultury a szkołą” (Maldis K. b.r.). Instytucje kultury natomiast muszą przygotować swój program

tak, by każda placówka oświatowa mogła z tego zasobu korzystać, by był on dostępny nie tylko dla dorosłego człowieka, ale również dla każdego ucznia. Wszystkie placówki kultury, które współpracują z placówkami oświaty, kształtują sobie przyszłego odbiorcę, a także w ten sposób polepszają swój wizerunek w środowisku lokalnym (Herzberg W., 2009). Dlatego tak ważne jest przygotowanie dziecka do odbioru sztuki już od wieku przedszkolnego, by przez lata szkolne nauczyło się, że instytucje kultury są dla niego dostępne, by miało potrzebę korzystania z różnych form przedsięwzięć kulturalnych. „Aktywne uczestnictwo w tworzeniu treści kulturowych, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych, uczenie krytycznego myślenia oraz upowszechnianie dobrych wzorów powinny stanowić priorytety w edukacji kulturalnej” (Maldis K., b.r.). To stanowi gwarant, że dziecko już jako osoba dorosła też będzie korzystała z teatru, opery, ośrodków kultury i nie będą one musiały zabiegać o swoich odbiorców.

## **BIBLIOGRAFIA**

### *Publikacje zwarte*

Dorczak R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

WIECKI W., *Funkcja społeczna i organizacja domów kultury*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1979.

MENDEL M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

JAKUBOWSKI W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

- GLOTON R., CLERO C., *Twórcza Aktywność Dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- WOŹNICKA Z. (red.), *Wychowanie estetyczne w przedszkolu*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.
- PIELASIŃSKA W., *Młodzież szkolna wobec problemów kultury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- ELSNER D. (red.), 2001, *Jak planować rozwój placówki oświatowej?*, BTiW Mentor, Chorzów 2001.
- Artykuły naukowe*
- BANACH CZ., *Aksjologiczne Aspekty Edukacji i Kultury*, „Lider”, 1997, nr 2, str. 3-7.
- PETRY-WĘCŁOWICZ M., *Problematyka wychowania przez kulturę do kultury*, „Wychowanie na co dzień”, 1998, nr 1 – 2, str. 45-46.
- Źródła internetowe*
- PIKAŁA A., *Edukacja kulturalna w szkole – założenia i determinanty*, [http://www.pedagogika.eu/kiw\\_07/artykuly/KiW\\_7\\_83-93.pdf](http://www.pedagogika.eu/kiw_07/artykuly/KiW_7_83-93.pdf), (dostęp: 23. 02. 2016).
- Herzberg W., 2009, *Wspólne cele wspólne działania*, <http://www.pedagogiczna.edu.pl/warsztat/2009/3-4/090301.htm>, (dostęp: 23.02.2016).
- HERNIK K. i in, 2012, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/160-raport-z-badania/wspolpraca-szkol-z-podmiotami-zewnetrznymi/743-wspolpraca-szkol-z-podmiotami-zewnetrznymi-raport-z-badania-otoczenia-instytucjonalnego-przedszkoli-szkol-podstawowych-i-gimnazjow.html>, (dostęp: 23.02.2016).
- Instytucje kultury w środowisku lokalnym*, <http://socjolog.strefa.pl/instytucje-kultury.html>, (dostęp: 06.04.2016).
- Maldis K., *Edukacja kulturalna – poszukiwań ciąg dalszy*,

[http://www.wpek.pl/wpek,3,318.html?locale=pl\\_PL](http://www.wpek.pl/wpek,3,318.html?locale=pl_PL), dostęp:  
06.04.2016).

Banach Cz., 2001, *Wartości w systemie edukacji*,

<http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html>,  
(dostęp: 23.04.2016).

*Działalność instytucji kultury w Polsce w 2013*,

[http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kul-  
tura/dzialalnosc-instytucji-kultury-w-polsce-w-2013-r-  
,3,5.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-instytucji-kultury-w-polsce-w-2013-r-3,5.html), (dostęp: 24.02.2016).

**MIROŚLAWA TWARDZIK**

**ROZBUDZANIA ZAINTERESOWAŃ  
KRAJOZNAWCZO-TURYSTYCZNYCH UCZNIÓW,  
ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM  
DZIAŁALNOŚCI SZKOLNYCH KÓŁ  
TURYSTYCZNO-KRAJOZNAWCZYCH**

**Streszczenie**

Wycieczka szkolna to okazja do przekazania młodym uczestnikom wiedzy i umiejętności niemal ze wszystkich dziedzin: od języka polskiego, historii i geografii, po fizykę, chemię, wychowanie muzyczne i fizyczne. W trakcie wycieczki szkolnej można też realizować wiele zadań wychowawczych.

Celem artykułu jest próba zaprezentowania pozytywnego wpływu działalności krajoznawczo - turystycznej szkoły na całość kształtu rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem działalności ruchu krajoznawczo-turystycznego szkolnych kół SKKT.

**Słowa kluczowe:** krajoznawstwo, turystyka, wycieczka szkolna, szkolne koło krajoznawczo-turystyczne

**Abstract**

A school trip is an occasion to bequeath to the youth knowledge, skills and competences from many fields of education, starting from Polish, through History, Geography until Science, Music and Physical Education. During the school trip, there is also a great possibility to realize a lot of pedagogical tasks.

The main purpose of the article is to present the positive influence of the school's sightseeing tourism activity on the whole development, education and upbringing of the kids and the teenagers,

with the special consideration in the activity of the movement of the sightseeing tourist school clubs.

**Keywords:** sightseeing, tourism, school trip, sightseeing tourist school club

## **Wprowadzenie**

Działalność krajoznawczo-turystyczna ściśle wpisuje się w realizację misji i zadań jakie stawiane są współczesnej szkole. Turystyka i krajoznawstwo związane są zarówno z działalnością dydaktyczną, wychowawczą, jak i profilaktyczną szkoły. Niosą ze sobą wiele wartości ważnych dla życia i kształtowania osobowości dziecka oraz rozwijania umiejętności młodych ludzi. Turystyka i krajoznawstwo wzmacniają oraz rozwijają wśród dzieci takie cechy, jak: ciekawość, potrzebę zdobywania wiedzy, otwartość na siebie i innych, poczucie godności, szacunek dla drugiego człowieka, radość z przebywania w grupie, chęć eksperymentowania oraz poznawania nowych miejsc i ludzi. Udział w zajęciach krajoznawczo – turystycznych stwarza uczniom okazję do praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy, do zdobycia nowych doświadczeń, do wysiłku fizycznego i zmierzenia się z własnymi słabościami. Umożliwia gromadzenie wiedzy użytecznej na kolejnych etapach edukacyjnych.

Turystyka i krajoznawstwo to ważne elementy działalności dydaktyczno-wychowawczej współczesnej szkoły. Dlatego też zajęcia turystyczno-krajoznawcze, a w szczególności wycieczki powinny być dobrze wkomponowane w rytm pracy w szkole, uatrakcyjniając jej działalność.

## **Pojęcie turystyki i krajoznawstwa**

Wędrowanie od zawsze towarzyszyło człowiekowi; podyktowane było nie tylko chęciom zdobycia pożywienia czy schronienia, ale również potrzebą przeżycia i poznania czegoś nowego. Tak zrodziła się turystyka.

Turystyka jest więc zjawiskiem złożonym, które odnosi się do wielu aspektów życia człowieka. Według Wincentego Okonia turystyka to „indywidualne i zbiorowe wędrowki po kraju własnym lub po innych krajach, zarówno piesze jak i z wykorzystaniem wszelkich środków lokomocji (...). Turystyka jest formą czynnego wypoczynku, dającą nie tylko wytchnienie po pracy i rozrywkę, lecz także sprzyjającą poznaniu krain odległych, nawiązaniu kontaktów z nowymi ludźmi, nagromadzeniu przeżyć i wzbogaceniu osobowości. Turystyka wiąże się z krajoznawstwem” (W. Okoń, Warszawa, 1996 r., s. 296).

Według Władysława Gaworeckiego – turystyka jest drogą do krajoznawstwa, a krajoznawstwo jest środkiem realizacji pozaekonomicznej funkcji współczesnej turystyki (W. Gaworecki, Warszawa, 2007). Krajoznawstwo zaś można definiować dwojako. Bądź jako ruch społeczny, bądź jako zbiór wiadomości o kraju ojczystym. Krajoznawstwo uszlachetnia turystykę, wzbogaca ją w nowe treści, czyni bardziej wszechstronną i użyteczną. Cytując Wincentego Okonia, który pisze „ponieważ główną formą krajoznawstwa są wycieczki, zbliża się ono do turystyki, lecz obejmuje zarazem szersze zadania poznawcze, a niekiedy nawet naukowe (W. Okoń, Warszawa, 1996 r., s. 296).

W odniesieniu do działalności turystycznej na terenie szkoły funkcjonuje pojęcie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, które według Kazimierza Denka, jest wyrazem indywidualnych chęci poznania własnego kraju oraz aktywnego wypoczynku po trudach nauki (K. Denek, Warszawa 1989 r., s. 12).

Turystyka i krajoznawstwo przygotowują młodzież do wspólnego działania, pokonywania trudności wspólnym wysiłkiem, co będzie miało doniosłe znaczenie w dorosłym życiu każdego człowieka. Dlatego krajoznawstwo i turystyka powinny się wzajemnie uzupełniać i tworzyć całość.

Krajoznawstwo i turystyka w szkole odgrywają różnorodne, bardzo istotne dla prawidłowego funkcjonowania młodego człowieka funkcje, m. in. rekreacyjno-zdrowotne, informacyjno-poznawcze, wychowania społeczno-moralnego, rozwoju kulturalno-estetycznego, poszanowania do ochrony środowiska oraz ekonomiczne. Nauczenie dzieci umiejętnego wykorzystania czasu wolnego od nauki do uprawiania różnych form krajoznawczo-turystycznych, to jedno z ważniejszych zadań współczesnej szkoły.

Zasady działalności turystyczno-krajoznawczej dzieci i młodzieży w szkołach reguluje Zarządzenie nr 18 Ministra Edukacji Narodowej z 29 września 1997 r. „w sprawie zasad i warunków organizowania przez szkoły i placówki publiczne krajoznawstwa i turystyki”. Należą do nich:

- poznawanie kraju, jego środowiska przyrodniczego, tradycji, zabytków kultury i historii;
- poszerzenie wiedzy z różnych dziedzin życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego;
- wspomaganie rodziny i szkoły w procesie wychowania;
- upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży zasad ochrony środowiska naturalnego oraz umiejętności korzystania z zasobów przyrody;
- podnoszenie kondycji zdrowotnej oraz sprawności fizycznej;
- poprawia stanu zdrowia dzieci i młodzieży pochodzących z terenów zagrożonych ekologicznie;
- upowszechnianie form aktywnego wypoczynku;
- przeciwdziałanie patologii społecznej.



## **Szkolne koła SKKT**

Szkolna działalność krajoznawczo-turystyczna przede wszystkim może być realizowana przez szkolne koła krajoznawczo-turystyczne (SKKT), tworzone w ramach zajęć pozalekcyjnych. SKKT mają w tej działalności sojuszników w postaci: PTTK, PTSM, ZHP, LZS oraz innych organizacji, w ramach struktur tych organizacji i ich programów działania.

Szkolne Koła Krajoznawczo-Turystyczne obecne są w życiu polskich szkół od początku wieku XX. Stało się tak za sprawą Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, które jest obok Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego – protoplastą Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego. W PTK doceniono rolę, jaką odgrywa w społeczeństwie młodzież, a także korzyści, jakie płyną z jej udziału w pracy na rzecz popularyzacji krajoznawstwa. Dzięki Kołom Krajoznawczym Młodzieży Szkolnej PTK, młodzi poznawali historię kraju, różnorodność kultur czy grup etnicznych – uczyli się czym jest ojczyzna, patriotyzm. Pomysłodawcą utworzenia kół był prof. Ludomir Sawicki. Działalnością Kół, od ich powstania w dniu 16.6.1919 r., kierowała Sekcja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej, przekształcona w latach późniejszych w Komisję. Obiema instytucjami kierował Leopold Węgrzynowicz, który był głównym twórcą i organizatorem Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej.

Pomimo różnych prawno-organizacyjnych zawirowań wokół ruchu Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych przetrwały one do czasów współczesnych. Niezmienne pozostały fundamenty ich działania.

Do zadań SKKT, zgodnie z zaleceniami władz oświatowych, należą:

- organizacja wycieczek, imprez i innych zajęć krajoznawczo-turystycznych oraz zdobywanie oznak turystycznych i krajoznawczych PTTK;
- organizacja w czasie ferii zimowych i wakacji obozów wędrownych dla młodzieży szkolnej;
- zbieranie i gromadzenie materiałów krajoznawczych, opracowywanie opisów monograficznych miejscowości;
- upowszechnianie wiedzy o kraju poprzez organizowanie wystaw, konkursów, turniejów turystyczno-krajoznawczych itp.;
- sprawowanie opieki nad powierzonymi zabytkami kultury, przyrody, pomnikami martyrologii, miejscami bitew i chwały oręża polskiego;
- szerzenie wśród uczniów kultury uprawiania turystyki i wypoczynku po nauce;
- propagowanie w szkole turystyki i krajoznawstwa poprzez gazetki, radiowęzły szkolne, tworzenie kącików krajoznawstwa, organizowanie odczytów, pogadanek, wieczorów dyskusyjnych, upowszechnianie czytelnictwa prasy i wydawnictw krajoznawczych;
- opieka nad szkolnymi schroniskami młodzieżowymi i wypożyczalniami sprzętu turystycznego.

Przynależność do SKKT jest dobrowolna, a jego utworzenie nastąpić może z inicjatywy uczniów, nauczyciela, zespołu wychowawczego szkoły, bądź na wniosek organizacji społecznych (PTTK, PTSM, ZHP, LZS itp.). Szkolne koło SKKT powinno liczyć przynajmniej 10 członków i być zarejestrowane we właściwym oddziale PTTK, a członkowie muszą opracować regulamin i plan pracy (Regulamin Szkolnego Klubu Krajoznawczo-Turystycznego PTTK, s. 2 [w:] PTTK, Zbiór dokumentów normujących działalność SKKT PTTK, Warszawa 1985, s. 35).

Aby SKKT mogły działać, potrzebni są zaangażowani nauczyciele, którym niezbędne jest poparcie organizacyjne ze strony jednostek nadzoru pedagogicznego i jednostek prowadzących szkoły. (Drogosz M., Warszawa, 2009, s.102).

Ostatnie nowelizacje Karty Nauczyciela wprowadzające tzw. dziewiętnastą i dwudziestą godzinę pozwalają nauczycielom na realizowanie treści związanych z turystyką i krajoznawstwem podczas zajęć z uczniami.

Oknem dla turystyki szkolnej jest także tzw. czwarta godzina wychowania fizycznego, którą w wielu szkołach realizuje się właśnie poprzez organizowanie wycieczek w ramach SKKT PTTK i nie tylko.

Przy tak szerokim wachlarzu udogodnień i możliwości, poznanie ziemi ojczystej przez polskich uczniów wraz z nauczycielami jest zdecydowanie łatwiejsze organizacyjnie niż kilka lat temu i staje się coraz bardziej popularne. Okazuje się, iż odświeżone w wielu szkołach SKKT pozwalają nie tylko uczniom zdobywać nową wiedzę i uczyć się podczas zajęć w terenie, ale i nauczycielom na rozwój zawodowy. Umiejętność wykorzystania nowości wprowadzanych przez Ministerstwo wpływa pozytywnie na ożywienie ruchu Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych działających w strukturach PTTK.

### **Definicja wycieczki szkolnej**

Najpopularniejszą formą realizacji ruchu krajoznawczo-turystycznego w szkole są wycieczki. Wycieczka szkolna według W. Okonia to „jedna z form pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, umożliwiająca uczniom bezpośrednie poznanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego bądź innych krajów, ich właściwości geograficznych, historycznych, etnicznych, kulturowych lub gospodarczych” (Okoń W., Warszawa, 1996, s. 296).

Wyraz wycieczka używany był w Polsce od dawna, ale miał inne znaczenie. Pierwsza osoba, która w sensie lingwistycznym zmierzyła się z tym terminem był Samuel Bogumił Linde, językoznawca i filolog, jeden z organizatorów biblioteki i uniwersytetu w Warszawie, autor Słownika Języka Polskiego. W jego słowniku (wyd. 1814 r.) termin wycieczka odnosił się do „(...) niedużego wypadu oddziału żołnierskiego z obleganego obozu czy twierdzy”. Po ponad stu latach, w 1919 roku w podobnym słowniku hasło wycieczka, autorstwa Adama Antoniego Kryńskiego oznaczała: „dłuższy spacer w okolice, turystyczna podróż”. W Polowie XIX wieku terminu wycieczka używano także w innych znaczeniach. Od kiedy powstały nowe środki transportu i krajoznawstwo rozpowszechniło się na ziemiach Polskich, wyprawy, które podejmowane były dla celów poznawczych także skorzystały z tej nazwy. W II połowie XIX wieku wycieczka stała się bardziej popularnym terminem, że weszła na stałe do turystyki i szkolnego słownika. Odnosząc się do szkoły pierwszą definicję wycieczki w 1869 roku określił Stanisław Sobieski. Według niego wycieczka jest to: „przechadzka uczniów, lecz nie wszystkich klas wspólnie, nie na cały dzień, lecz jak to bywa – po południu, w przeciwieństwie do majówek będących uroczystością szkolnych, wyprawiona raz do roku na wiosnę wspólnie przez wszystkie klasy razem, a zajmują cały dzień”.

Obecnie wycieczka stanowi integralną część procesu dydaktyczno-wychowawczego. realizowana jest (w mniejszym lub większym zakresie) w każdej szkole w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych (Drogosz M., Warszawa, 2009, s. 109). Szkolne wycieczki mogą przybierać rozmaite formy i służyć różnym celom. Istnieje kilka rodzajów wycieczek ze względu na kryteria podziału.

Podział ze względu na cel ich organizowania:

- wycieczki – lekcje, zwane też lekcjami w terenie. Uczniowie w ramach zajęć lekcyjnych, trwających 1-2 godzin udają się w najbliższe sąsiedztwo szkoły w celu realizacji treści programu nauczania;
- wycieczki programowe (dydaktyczne) – organizowane przez nauczycieli dla potrzeb dydaktyczno-wychowawczych, wynikających z programu nauczania. Są to zwykle wycieczki parogodzinne, organizowane w ramach zajęć lekcyjnych dla pełnych zespołów klasowych z częściowym wykorzystaniem czasu wolnego ucznia i nauczyciela. Udział w tych wycieczkach jest obowiązkowy;
- wycieczki krajoznawcze – organizowane przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów dla potrzeb dydaktyczno-wychowawczych, głównie w dniach wolnych od zajęć szkolnych. treści poznawcze przeważają w nich nad celami rekreacyjnymi. Są to wycieczki trwające kilka godzin, jedno- lub kilkudniowe, organizowane dla pełnych zespołów klasowych. Udział uczniów w tych wycieczkach jest zalecany, ale nie może być egzekwowany drogą sankcji;
- wycieczki turystyczno-krajoznawcze – organizowane przez nauczycieli, wychowawców, samorząd uczniowski dla zainteresowanych tematyką wycieczki. Ich głównym celem jest integracja, wędrówka, wysiłek fizyczny, rekreacja, przy jednoczesnym uwzględnieniu celów poznawczych.

Podział ze względu na liczbę uczestników:

- indywidualne;
- grupowe;
- zespołowe.

Podział ze względu na sposób poruszania się:

- piesze;

- autokarowe;
- kolejowe;
- pozostałe, związane z turystyką kwalifikowaną, np. rowe-  
rowe, konne, kajakowe, itp.

Podział ze względu na czas trwania:

- jednogodzinne;
- kilkugodzinne;
- całodniowe;
- kilkudniowe.

Organizacja każdej wycieczki szkolnej , bez względu na czas jej trwania, odległość, cel i charakter, obejmuje trzy podstawowe etapy:

- etap planowania i przygotowania;
- etap realizacji;
- etap zakończenia i podsumowania wycieczki.

Każde z tych stadiów jest tak samo ważne i wymaga podjęcia stosowanych działań oraz wykazania się odpowiednimi umiejętnościami i zdolnościami. Wycieczkę szkolną można traktować jako rodzaj lekcji, przeprowadzonej w specyficznych okolicznościach, poza szkołą; ma ona wiele walorów sprawiających, że można ją uznać za wyjątkowo efektywny instrument wychowawczo-edukacyjny wspomagający nie tylko nauczanie, ale też właściwe kształtowanie osobowości ucznia (Drogosz M., Warszawa 2009, s. 112, s.117). Dobrze pomyślana i realizowana wpływa pozytywnie na różnorodne aspekty tj.:

- wzbudza w uczniach uczucia patriotyczne, kształtuje postawę odpowiedzialności za kraj;
- wyrabia właściwą postawę obywatelską i społeczną, tj. zaradność, podejmowanie inicjatywy, samodzielność i odpowiedzialność;
- kształtuje umiejętność życia w grupie;

- aktywizuje uczniów, poprzez bezpośredni kontakt z rzeczywistością rozbudza w nich ciekawość, fantazję, radość z samodzielnego odkrywania rzeczywistości, chęć eksperymentowania i wolę uczenia się;
- pozytywnie wpływa na zdrowie i kondycję fizyczną;
- rozwija świadomość ekologiczną przez kontakt z przyrodą;
- wyrabia w uczniach postawę otwartości na odmienność, akceptacji różnych sposobów życia, tolerancji;
- dzięki bezpośredniemu kontaktowi z zabytkami, dziełami sztuki rozwija wrażliwość estetyczną u uczniów.

Wycieczka z reguły budzi zainteresowanie młodego człowieka, jest więc ważnym motywem uczenia się i poznawania otaczającego świata, co pod względem dydaktycznym ma niemałe znaczenie. Słowem, wycieczka jako forma organizacji pracy w szkole ma tyle walorów, że zasługuje na jak najszersze stosowanie w praktyce pedagogicznej. Niejednokrotnie jest to forma pracy dydaktyczno-wychowawczej konieczna i wprost niezastąpiona, ponieważ stymuluje procesy przyswajania i zdobywania wiedzy oraz prawidłowy rozwój fizyczny, psychiczny i emocjonalny u dzieci i młodzieży.

### **Podsumowanie**

Rola krajoznawstwa i turystyki w edukacji szkolnej wyraża się w zaspakajaniu różnorodnych potrzeb młodego pokolenia; kształtowaniu wśród niego wartościowych postaw; jest pomocna w edukacji; służy wychowaniu.

Zatem stały rozwój szkolnego ruchu krajoznawczo - turystycznego musi być na równi z realizacją zadań dydaktyczno-wychowawczych miernikiem pracy naszych szkół, a sens zwrotu „poznaj swój kraj, ojczyźnie służ” powinien być swoistą filozofią myślenia

i stylem życia młodzieży zrzeszonej w SKKT, bo przecież jak powiedział Aleksander Janowski „na wyobraźnię obywatela, a zwłaszcza na wrażliwą duszę młodzieży, kraj oddziałuje pięknoscią swego krajobrazu, potęgą bogactw przyrodzonych, wartością elementu ludzkiego, barwną wstęgą wydarzeń dziejowych i wzniosłym oddziaływaniem pamiątek sztuki”.

## **BIBLIOGRAFIA**

### *Wydawnictwa zwarte*

DROGOSZ M., *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych: Poradnik dla dyrektorów i kadry pedagogicznej*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.

GAWORECKI W., *Turystyka*, Warszawa, 2007r.

Goźlińska E., *Jak przygotować wycieczkę szkolną?*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.

SCHAEFER K., *Jak przeżyć szkołę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Warszawa 2005.

SUPREWICZ J. CZ., *Socjologia turystyki*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej, Lublin 2005.

SZUMIAŁ J., *Bezpieczna Wycieczka*, Grupa Image, Warszawa 2009.

WOJTYCZA J., *Organizacja turystyki młodzieży szkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

ZAGAJEWSKI T., *Bezpieczny wypoczynek dzieci i młodzieży. Poradnik dla organizatorów, kierowników, wychowawców – kolonii, obozów, wycieczek*, Wydawnictwo ATH Polska, 2004.

### *Artykuły z czasopism*

BIELSKI J., *Wycieczka podstawową formą działalności turystycznej dzieci i młodzieży*, *Lider*, 2007, nr 7/8, s. 17-18.

BIELSKI J., *Metodyka organizowania wycieczek szkolnych*, *Lider* 2007, nr 7/8, s. 24-27.



- DĄBROWSKA K., *Wycieczka szkolna jako heterotopia uczniowskiej wolności i nauczycielskiej niewoli*, Kultura i Edukacja, 2009, nr 4, s.87-100.
- DENEK K., *Szkolni animatorzy – krajoznawstwa i turystyki*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2011, nr 9, s. 4-11.
- DENEK K., *Edukacja krajoznawcza dzieci i młodzieży na progu XXI wieku*, Wychowanie na co dzień, 2010, nr 6, s. 19-24.
- DENEK K., *Krajoznawstwo i turystyka w polskiej szkole. Tradycje – współczesność – wyzwania*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2009, nr 9, s. 4-12.
- DROGOSZ M., *Nauczyciele jako opiekunowie wycieczek szkolnych i grup kolonijnych*, Dyrektor Szkoły, 2011, nr 6, s. 62- 63.
- DROGOSZ M., *Wycieczki – zasady organizacji i bezpieczeństwa*, "Dyrektor Szkoły" 2009, nr 2.
- DZIERZGOWSKA I., *Dokumentacja wycieczki szkolnej*, Dyrektor Szkoły, 2008, nr 2, s.2-4.
- Dzierzgowska I., *Jak zapewnić uczniom bezpieczeństwo w czasie wycieczek szkolnych?*, Dyrektor Szkoły, 2008, nr 2, s. 6-8.
- Dzierzgowska I., *Klucze do sejfów albo skąd wziąć pieniądze na wycieczki i wyjazdy szkolne*, Dyrektor Szkoły, 2008, nr 2, s. 8-9.
- DZIURLA B., *Kompendium wiedzy nauczyciela na temat organizowania różnych form wypoczynku zorganizowanego, Cz.1*, Wychowanie Techniczne w Szkole, 2006, nr 1, s. 57-61.
- DZIURLA B., *Kompendium wiedzy nauczyciela na temat organizowania różnych form wypoczynku zorganizowanego, Cz. 2*, Wychowanie Techniczne w Szkole, 2006, nr 2/3, s. 82-86.
- DZIURLA B., *Kompendium wiedzy nauczyciela na temat organizowania różnych form wypoczynku zorganizowanego, Cz. 3*, Wychowanie Techniczne w Szkole, 2006, nr 4/5, s. 64-68.
- JAŁOWIECKA A., *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wycieczce. Pytania i odpowiedzi*, Nauczanie Początkowe, 2009/2010, nr 4, s. 49-56.

- JONKISZ K., *Wychowawcza rola turystyki szkolnej*, Gazeta Szkolna, 2009, nr 9/10, s. 12-13.
- KORUS B., *Organizacja wycieczek szkolnych*, Wychowawca 2011, nr 7/8, s. 40-42.
- LATO D., LATO M., *Jak organizować i prowadzić wycieczki szkolne*, Lider, 2006, nr 10, s. 27-28.
- MICHAŁEK D., *Szkolne wycieczki rowerowe*, Wychowanie Komunikacyjne, 2005, nr 4, s. 14-15.
- NAWROT C. M., *Wycieczki i wyjazdy edukacyjne*, Dyrektor Szkoły 2008, nr 2.
- OMELAN A., ROMANOWSKA A., *Turystyka szkolna*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2012, nr 5, s. 30-34.
- PAWELEC L., *Wycieczka szkolna – rys historyczny*, Nauczanie Początkowe, 2009/2010, nr 4, s. 37-42.
- SKRZYŃSKI D., *Organizacja spacerów, wycieczek i imprez wyjazdowych*, Wychowanie w Przedszkolu, 2013, nr 5, s. 5-6.
- SMUNIEWSKA J., *Wycieczka kontrolowana*, Głos Pedagogiczny, 2010, nr 4, s. 53-56.
- WOŹNICA R., *Opiekun wycieczki*, Gazeta Szkolna, 2009, nr 45, s. 5.
- ZAJĄC D., *Dlaczego warto organizować wycieczki szkolne?*, Przegląd Edukacyjny, 2006, nr 1, s. 17.
- Akty prawne*
- Ustawa z dnia 18 sierpnia 2011 r. o bezpieczeństwie osób przebywających na obszarach wodnych (Dz. U. nr 208, poz. 1240).
- Ustawa z dnia z dnia 18 sierpnia 2011 r. o bezpieczeństwie i ratownictwie w górach i na zorganizowanych terenach narciarskich (Dz. U. nr 208, poz. 1241).
- Ustawa z dnia 20 marca 2010 r. o sporcie (Dz. U. nr 127, poz. 857, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 roku – Prawo o ruchu drogowym (Dz. U. z 2012 poz. 1137).

- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o usługach turystycznych (Dz. U. z 2004 r. nr 223, poz. 2268, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2014, poz. 1150).
- Rozporządzenie Ministra Sportu i Turystyki z dnia 4 marca 2011 r. w sprawie przewodników turystycznych i pilotów wycieczek (Dz. U. nr 60, poz. 302).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówka krajoznawstwa i turystyki (Dz. U nr 135, poz. 1516) .
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 22 września 2005 r. w sprawie wzoru formularza listy podróżujących dla wycieczek w Unii Europejskiej (Dz. U. nr 188, poz.1582).
- Rozporządzenie 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 późn. zm.).
- Zarządzenie nr 18 MEN z dnia 29 września 1997 r. w sprawie zasad i warunków organizowania przez szkoły i placówki publiczne krajoznawstwa i turystyki ( Dz.U. MEN nr 9/1997, poz.40)

*ANNA SKOCZEŃ*

**ORGANIZACJA WYCIECZEK SZKOLNYCH DLA  
UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM**

**Streszczenie**

Artykuł ten zawiera treści dotyczące organizacji wycieczek a mianowicie od pomysłu do jej ukończenia w taki sposób, aby nie pominąć żadnego elementu który jest ważny w trakcie jej organizacji , jak również bezpośrednio w trakcie jej trwania. Poruszone zostały w nim bardzo ważne sprawy dotyczące bezpieczeństwa wycieczki. Artykuł ukazuje również jak ważną rolę i znaczenie mają wycieczki w wychowaniu młodego człowieka, oraz to jak wzbogacają nie tylko ucznia ale i nauczyciela.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, niepełnosprawność intelektualna, wycieczka, wycieczka szkolna

**Abstract**

The article is about how to organise a trip starting with an idea until its ending without missing any important element during the process of organising or during the trip itself. It also contains very important informations about the safety of the trip. The article shows the importance of trips in raising young person and in enrichment both pupils and their teachers.

**Keywords:** disability, mental disability, trip, school trip

Pisząc na temat organizacji wycieczek szkolnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną autorka uznała za ważne wy-

jaśnienie poszczególnych pojęć, które mają na celu scharakteryzowanie ucznia, dla którego chcemy zorganizować wycieczkę. Dla nas organizatorów ważne jest uzmysłowienie sobie czym, jest niepełnosprawność i jak pewne deficyty mogą wpływać na ucznia, ale również uzmysłowienie organizatorowi czym jest wycieczka, jakie ma zadania i jaki może mieć cel, oraz co możemy przez nią osiągnąć. Dlatego należy wyjaśnić następujące pojęcia: W Encyklopedii Pedagogicznej (2004, s. 646-647) znaleźć można informację, że niepełnosprawność należy rozumieć jako „wszelkie ograniczenie lub wynikający z uszkodzenia brak zdolności do wykonywania czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka”. Definicję tą podała Światowa Organizacja Zdrowia, która na określenie stanu wywołanego odchyleniem od normalnego poziomu funkcjonowania używa aż trzech określeń:

- uszkodzenie – które oznacza utratę lub nieprawidłowość funkcjonowania fizjologicznych lub anatomicznych struktur ludzkiego organizmu,
- niepełnosprawność – to stan będący konsekwencją zaistniałego uszkodzenia, manifestujący się fizycznym ograniczeniem lub zniesieniem możliwości działania i podejmowania aktywności właściwych osobom pełnosprawnym,
- upośledzenie – to niekorzystna, i gorsza w stosunku do pozostałych członków danej zbiorowości, sytuacja, będąca konsekwencją zaistniałego uszkodzenia lub niepełnosprawności i polegająca na utrudnieniu lub uniemożliwieniu osobie niepełnosprawnej podejmowania ról uważanych w danych warunkach społecznych i kulturowych za normalne dla osób jej płci i wieku.

Rozróżnienie owo pozwala dostrzec konsekwencje niepełnosprawności jako stanu w trzech płaszczyznach:

- biologicznej,
- osobowej,

- społecznej.

Według słownika pedagogicznego niepełnosprawność to: „stan jednostki charakteryzujący się występowaniem określonych deficytów w rozwoju fizycznym i/lub umysłowym o charakterze całkowitym lub częściowym, stałym lub przejściowym, uniemożliwiający (lub znacznie utrudniający) wykonywanie zadań życiowych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi” (2009, s. 117).

Władysław Dykcik pisze, że: „pojęcie niepełnosprawność obejmuje różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej” (W. Dykcik 2001, s. 15).

Autor zauważa, że „odchylenie od normy występuje wówczas, gdy jednostka odbiega od typowych, najczęściej występujących w danej populacji (sytuacji) zachowań” (2001, s. 14). Natomiast według Zofii Sękowskiej „niepełnosprawność oznacza wszelkie ograniczenie lub brak możliwości wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny dla człowieka” (Z. Sękowska, 2001, s. 14). W literaturze przedmiotu – termin upośledzenie umysłowe został zamieniony hasłem niepełnosprawność intelektualna. Hasło to oznacza: „Zaburzenie charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przystosowawczym z początkiem w okresie rozwojowym i może być rozważana jako zespół objawów podobnych w konstrukcji do otępienia, a nie jako choroba czy niepełnosprawność” (pod red. Kingi Bobińskiej 2012, s. 32).

Po wyjaśnieniu, co oznacza termin niepełnosprawność i czym jest niepełnosprawność intelektualna, warto wyjaśnić, czy jest wycieczka? Pisząc o organizacji wycieczek szkolnych należy zacząć od wyjaśnienia czym jest wycieczka, a następnie objaśnić jakie

mamy wycieczki, rodzaje wycieczek ich rolę oraz zadanie. Słownik pedagogiczny pod redakcją Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz (2009, s. 117) podaje, że: „wycieczka szkolna to forma zajęć dydaktyczno-wychowawczych polegająca na zorganizowaniu wyjścia uczniów po za szkołę w naturalne środowisko przyrodnicze i społeczne, podejmowana w celu umożliwienia dzieciom i młodzieży bezpośredniego poznania określonych obiektów przyrodniczych, zakładów pracy, zabytków historycznych itp.”.

Beata Boczukowa w swoim artykule (2001, s. 15) pisze o wycieczce szkolnej jako: „(...) zarówno zorganizowanym, choćby godzinnym wyjściu w najbliższe okolice, jak i kilkudniowym wyjeździe umożliwiającym uczniom poznanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju, jego właściwości geograficznych, historycznych, etnicznych, kulturowych i gospodarczych”. Natomiast Anna Błaż (2007, s. 35) wskazuje, iż: „(...) wycieczki szkolne to jedna z form pracy z uczniami w procesie nauczania-uczenia się poprzez wspólne badania. Mają one walory poznawcze, kształcące i wychowawcze”. Zdaniem autorki dobrze przemyślana i zrealizowana wycieczka, ułatwia poznanie rzeczy i zjawisk, wpływa na rozwój spostrzeżeń, wyobraźnię i myślenie, przyczynia się do rozwijania uczuć społecznych, estetycznych oraz wpływa na kształtowanie takich cech charakteru, jak koleżeństwo, wytrwałość i zaradność. Jak wskazuje autorka artykułu wycieczki potrafią zbliżyć szkołę do normalnego życia, ukazują człowieka i zmiany jakich człowiek dokonuje w otaczającym go świecie. Dlatego też są one bardzo lubiane przez uczniów, gdyż jest to bowiem odstępstwo od szkolnej rutyny i szkolnej codzienności. Jednakże artykuł ten wskazuje na to iż, wycieczka jest dla opiekunów bardzo pracochłonną i odpowiedzialną formą pracy pedagogicznej. Kolejnym autorem wskazującym na wycieczkę jako jedną z ciekawszych i efektywniejszych form pracy jest Leszek Ploch ( 1992, s. 136 ).

Jego zdaniem „wycieczki spełniają szczególnie ważne zadanie ze względu na wartości intelektualne, wychowawcze, dydaktyczne, moralne i zdrowotne. Odpowiednie ukierunkowanie dzieci i młodzieży na obserwację i odbiór faktów pomaga zrozumieć przemiany zachodzące w środowisku. Dodatkowo zajęcia te kształcą zmysł obserwacji, wyobraźnię, dają praktyczne umiejętności, takie jak poruszanie się po obcym terenie, pokonywanie nieprzewidzianych trudności, umiejętność przewidywania i dokonywania pomiarów( np.: liczba kroków, długość i szerokość ścieżki)”. Zatem wycieczki i zajęcia terenowe stwarzają okazję do nawiązywania bezpośrednich kontaktów z ludźmi, kształtują świadomą dyscyplinę, zmuszają do wysiłku fizycznego, hartowania woli młodego człowieka oraz radzenia sobie w trudnych sytuacjach w terenie (L. Ploch 1992,s. 136). Autor ten zwraca uwagę, na fakt że wycieczki i zajęcia w terenie można klasyfikować ze względu na cel, środki lokomocji, miejsce odbywania się zajęć, czas ich trwania, itp. Różnią się one ze względu na tematykę, która zależy głównie od poziomu i możliwości umysłowych i fizycznych uczestników, jak również ze względu na cele dydaktyczno-wychowawcze i rewalidacyjne, stosowane metody pracy, wykorzystanie pomocy dydaktycznych, oraz czas trwania zajęć (L. Ploch 1992, s.136). Przyjmując, że wycieczka to każde celowe i zorganizowane wyjście z codziennego otoczenia Anna Błaż ( 2007, s. 35) w swoim artykule dzieli wycieczki na: ”dydaktyczne, krajoznawczo turystyczne, biwaki, obozy i rajdy”. Przyjmując natomiast kryterium jakim jest cel można wyróżnić następujący podział wycieczek: turystyczno-krajoznawcze, edukacyjne, rekreacyjno-sportowe, o charakterze ludycznym, kulturalno-oświatowe, specjalistyczne, szkoleniowe (J. Klawender 2007, s. 40). W książce tej ukazana jest charakterystyka wymienionego powyżej podziału wycieczek i tak wycieczki o charakterze turystyczno-krajoznawczym są podstawowo-



wym rodzajem nastawionym na wielopłaszczyznowe poznanie danego regionu lub miejsca stałego zamieszkania i często pobieżnym zdobywaniem wieloprzedmiotowej wiedzy o danym miejscu, terenie. Jak pisze głównym motywem realizacji wycieczki jest chęć wyjazdu poza miejsce zamieszkania, zaś zdobywanie wiedzy krajoznawczej odbywa się jakby mimochodem i stanowi uzupełnienie działalności turystycznej. Wycieczki edukacyjne nastawione są przede wszystkim na wzbogacenie i uatrakcyjnienie procesu jakim jest nauczanie. Głównym celem jest umożliwienie uczestnikom zdobycia i poszerzenia konkretnej wiedzy w danym zakresie. Nie wykluczając również osób dorosłych dla których udział może stanowić istotny i ciekawy element samodoskonalenia i samorealizacji. Jednakże wycieczki tego typu są adresowane przede wszystkim do dzieci i młodzieży szkolnej oraz studiującej. Są one elementem i narzędziem w edukacji, stanowiące bezpośredni sposób poznania rzeczywistości (J. Klawender 2007, s. 40). Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 r. „krajoznawstwo i turystyka może być organizowana w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych. Organizowanie krajoznawstwa i turystyki odbywa się w następujących formach:

- wycieczki przedmiotowe – inicjowane i realizowane przez nauczycieli w celu uzupełnienia obowiązującego programu nauczania, w ramach danego przedmiotu lub przedmiotów pokrewnych,
- wycieczki krajoznawczo-turystyczne, w których udział nie wymaga od uczestników przygotowania kondycyjnego i umiejętności specjalistycznych – zwane dalej wycieczkami,
- imprezy krajoznawczo-turystyczne, takie jak: biwaki, konkursy, turnieje,

- imprezy turystyki kwalifikowanej i obozy wędrowne, w których udział wymaga od uczestników przygotowania kondycyjnego i umiejętności specjalistycznych, w tym posługiwania się specjalistycznym sprzętem,
- imprezy wyjazdowe – związane z realizacją programu nauczania, takie jak: zielone szkoły, szkoły zimowe, szkoły ekologiczne, zwane dalej imprezami” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki).

Wycieczki szkolne spełniają następujące funkcje:

- poznawczą – zdobywanie nowych informacji w warunkach naturalnych,
- kształcącą – rozwijanie spostrzeżeń niezbędnych do tworzenia wyobrażeń, myślenia oraz kształtowania pojęć,
- wychowawczą – kształtowanie postaw społeczno-moralnych oraz rozwijanie umiejętności planowania, racjonalnego gospodarowania czasem i zaradności życiowej,
- motywacyjną – pobudzanie do aktywności, wyzwianie i rozwijanie zainteresowań uczniów (L. Ploch 1992, s. 132).

Inną formą wypoczynku jest tzw. „zielona szkoła”. „Pod pojęciem zielona szkoła – rozumiemy związane z realizacją programu nauczania, śródroczne, co najmniej kilkudniowe wyjazdy całej klasy wraz z nauczycielami do miejscowości posiadających walory uzdrowiskowe i przyrodnicze” (K. Denek, D. Hyżak, 2005, s. 13). Jak piszą autorzy, „potrzebą ostatnich lat stała się edukacja łącząca w sobie walory społeczno-zdrowotne i dydaktyczno-wychowawcze”. Realizacji tych zadań sprzyjają niekonwencjonalne metody nauczania organizowane na łonie natury. Mimo wielu dokonanych zmian w oświacie, zajęcia w środowisku naturalnym są

lekarstwem na szkolnictwo nadal skostniałe i niestety oddalone od życia. Stąd wyjazdy na zielone szkoły przejawiają troskę nauczycieli nie tylko o edukację uczniów, ale przede wszystkim o ich zdrowie i racjonalny wypoczynek. Ta forma pracy umożliwia kontynuację oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, ale za pomocą innych metod niż odbywa się to w szkolnej ławce. Zielone szkoły pojawiły się stosunkowo niedawno natomiast idea ich organizowania sięga pierwszej połowy ubiegłego stulecia. Okres ten dotyczył pierwszych lat powojennych charakteryzujących się złym stanem zdrowia dzieci i młodzieży, najczęściej spowodowanym wieloletnią biedą i niedożywieniem. Dostrzeżono wtedy potrzebę objęcia dzieci opieką zarówno medyczną jak i pedagogiczną. Dzieci chore i słabowite, mające złe warunki domowe, kierowano wtedy do zakładów leczniczych, umiejscowionych w środowisku czystym, ekologicznym. W tych zakładach, oprócz prowadzenia określonego postępowania leczniczego w ramach opieki medycznej, równoległe prowadzono dostosowaną do wieku dzieci działalność pedagogiczną. Działalność ta umożliwiała realizowanie obowiązku szkolnego i jednocześnie zapewniała dzieciom możliwie optymalne warunki rozwoju ich osobowości oraz przygotowanie się do życia społecznego (K. Denek, D. Hyżak, 2005, s. 12). Analizując literaturę przedmiotu można także dowiedzieć się, iż „zielone szkoły stanowią pewnego rodzaju antidotum na niedogodne warunki kształcenia w wielu szkołach. Zaczynają być one lekarstwem na przemęczenie psychiczne, spowodowane rytmem życia szkolnego, odbiegającym coraz bardziej od właściwych dla człowieka warunków. Kilkutygodniowe lub chociaż kilkudniowe wyjazdy do miejsc przyrodniczych i czystych ekologicznie, mogą mieć duży wpływ na wzmocnienie organizmu dziecka” (K. Denek, D. Hyżak 2005, s. 13). Zdaniem wielu autorów – zielone szkoły umożliwiają realizację celów wychowawczych związanych z kształtowaniem wartościowych postaw, w szczególności takich

jak: integracja uczniów, nauczycielki i zespołu klasowego. Uczy również nabywania umiejętności pracy w grupie oraz wdrożenia do samodzielności i samoobsługi. Wycieczki tego typu pozwalają łatwiej i pełniej realizować ogólny cel kształcenia, tj. wyposażyć uczniów w wiadomości, umiejętności i nawyki dające znajomość wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie oraz możliwość posługiwania się tą wiedzą w praktyce. Ze względu na niekonwencjonalność tych metod i form pracy oraz ukierunkowanie na promocję zdrowia, można przypisać im następujące funkcje: „kształcąca, opiekuńczo-wychowawczą, wypoczynkową i zdrowotną” (K. Denek, D. Hyżak 2005, s. 13). Co za tym idzie, zielone szkoły są wspianą okazją do uczenia dzieci samodzielności, tworzenia umiejętności także praktycznych, np. wysyłanie kartek i listów do domu rodzinnego, jak i tworzenia więzi międzyludzkich. Niestety ich wadą jest to, że uczniowie muszą pozostawać pod stałą opieką nauczyciela, co wiąże się z dyżurami nocnymi i ich rekompensatą finansową dla nauczyciela, a także coraz większymi kosztami organizacyjnymi, co doprowadza do rezygnacji szkół z ich organizacji.

Pisząc o organizacji wycieczek dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie należy wspomnieć również o rewalidacji. Według K. J. Zabłockiego „podstawowe cele kształcenia są takie same, niezależnie od rodzaju upośledzenia. Ważny jest optymalny rozwój jednostki i jej najlepsze przystosowanie do życia w normalnym środowisku. Z tego wynikają ogólne założenia i zasady wychowania specjalnego, które w pedagogice specjalnej określa się mianem zasad rewalidacji” (K. J. Zabłocki, 1999, s. 29). Rewalidacja jest również procesem kształcenia, dlatego „przyjmuje się, że kształcenie to system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce lub zbiorowi jednostek umożliwić: poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania otoczenia przez rozwinięcie kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień,

zainteresowań i zamiłowań oraz potrzeb i umiejętności samokształceniowych oraz ukształtowanie osobowości przez rozwinięcie postaw twórczych oraz osobistego stosunku do wartości moralnych, społecznych, poznawczych, artystycznych i religijnych” (D. Osik- Chudowolska 2011, s. 199). Jedną z form procesu rewalidacji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w stopniu lekkim jest właśnie wycieczka. O takiej formie rewalidacji pisze w swoim artykule Lubomir Jastrzębski (L. Jastrzębski, Wycieczka jako jedna z form procesu rewalidacji dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim).

Aby móc kształcić, jak również pracować z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, należy wiedzieć, iż: podział niepełnosprawności intelektualnej w obowiązujących klasyfikacjach międzynarodowej i amerykańskiej opiera się na stopniu deficytu intelektualnego. Podstawą do klasyfikacji niepełnosprawności są wyniki uzyskane na podstawie zoptymalizowanych testów inteligencji. Najczęściej wykorzystuje się w tym celu Skalę Inteligencji Davida Wechslera. Obecnie obowiązujące klasyfikacje diagnostyczne wyróżniają cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej, w zależności od liczby odchyłeń standardowych od średniej w pomiarze sprawności intelektualnej. Obejmują one niepełnosprawność intelektualną lekkiego, umiarkowanego, znacznego oraz głębokiego stopnia (a w klasyfikacjach używana jest terminologia upośledzenie umysłowe lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie). W niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim sprawność intelektualna zawiera się między 2-3 odchyleniami standardowymi poniżej średniej, co odpowiada ilorazowi inteligencji według skali Wechslera 50-69, Większość osób w tej grupie jest potencjalnie zdolna do pracy, głównie wymaga praktycznych umiejętności. Umiarkowana niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się sprawnością intelektualną między 3-4 odchyleniami standardowymi poniżej średniej, iloraz inteligencji mieści

się w granicach 35-49 według skali Wechslera. Osoby te są sprawne fizycznie i są one zdolne najczęściej do nawiązywania kontaktu, porozumiewania się i angażowania w proste społeczne działania. W niepełnosprawności intelektualnej znacznego stopnia iloraz inteligencji wynosi 2-34 i stanowi 4-5 odchyień standardowych poniżej średniej. Klinicznie osoby te funkcjonują podobnie jak osoby niepełnosprawne w stopniu umiarkowanym, wykazują one jednak częściej znaczny stopień uszkodzenia aparatu ruchowego, gorszy rozwój mowy oraz inne deficyty wskazujące na istotne uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego. Niepełnosprawność intelektualna głęboka stanowi poniżej 5 odchyień standardowych od średniej, iloraz inteligencji wynosi poniżej 20. Osoby te mają znaczne ograniczenia w porozumiewaniu się, spełnianiu poleceń, głęboko zaburzone pozostają też ich funkcje ruchowe. Towarzyszą temu zmiany neurologiczne, częste uszkodzenia wzroku i słuchu. Niepełnosprawni intelektualnie w stopniu głębokim nie posiadają zdolności dbania o podstawowe potrzeby życiowe i wymagają nadzoru, opieki przy wszystkich podstawowych czynnościach. Współcześnie jednak literatura przedmiotu wyróżnia raczej dwie zasadnicze grupy. Są to: niepełnosprawność intelektualna lżejszego stopnia, do której zalicza się dawne upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim i niepełnosprawność intelektualna głębszego stopnia, obejmująca pozostałe stopnie upośledzenia umysłowego. (K. Bobińska, s. 33-34).

„W wyglądzie zewnętrznym osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim na ogół nie dostrzega się większych odchyień i nieprawidłowości w porównaniu z ich rówieśnikami o normalnym rozwoju intelektualnym. U osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim występuje słaba zdolność samokontroli i panowania nad sobą. Ich potrzeby często determinowane są sferą popędową, wybujałą na tle defektów, stosunkowo słabo kontrolowaną.

Typowy objaw to sztywność zachowań, poglądów i uczuć przy dużej podatności na sugestię. Obniżone jest przeżywanie uczuć wyższych: patriotycznych, moralnych, społecznych, estetycznych. Lekko upośledzonych cechuje słaby krytycyzm w stosunku do siebie. Defekt intelektualny ma wpływ na całość zachowania. Społeczne zachowanie się jest w konsekwencji zależne od upośledzenia umysłowego i stopnia inteligencji poszczególnych jednostek” (D. Osik-Chudowolska 2011, s. 196). Aleksandra Tomkiewicz-Bętkowska i Alicja Krztoń podkreślają, że „dzieci upośledzone umysłowo charakteryzuje przede wszystkim bardzo słaba zdolność myślenia abstrakcyjnego i nieumiejętność wiązania w logiczną całość zdobytych wiadomości. Rzadko dokonują sądów i wnioskowań. Potrafią znaleźć podobieństwa między dwoma, rzadziej trzema pojęciami. Są w stanie sprecyzować definicje podstawowych pojęć, tych z najbliższego otoczenia lub formułowanych na podstawie własnych przeżyć. Pojęcia abstrakcyjne, np. uczciwość, przekraczają już ich możliwości poznawcze (...). U dzieci upośledzonych w stopniu lekkim myślenie logiczne ma prostą formę, towarzyszy temu brak samodzielności, wskazaną nielogiczność mogą wyróżnić tylko w pojedynczym zdaniu” (A. Tomkiewicz-Bętkowska, A. Krztoń, 2008, s. 21).

Według Marzeny Buchnat „uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną są bardziej wymagający niż ich rówieśnicy. Wynika to ze specyfiki ich funkcjonowania, która utrudnia proces uczenia się. Poziom myślenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie wychodzi poza poziom myślenia konkretnego. Z tego powodu będzie miało problemy z uogólnianiem, abstrahowaniem, syntezowaniem, analizowaniem czy określaniem pojęć abstrakcyjnych, które są definiowane poprzez konkrety, co znacznie upraszcza rozumienie. Ograniczony zakres tych procesów powoduje występowanie trudności w procesie uczenia się. Spowol-

nione przetwarzanie informacji, osłabiona przerzutowość myślenia znacznie wydłużają czas analizy rozwiązywania zadań. Wpływ na to ma również obniżony zakres pamięci, uwagi – niska przerzutowość oraz obniżony poziom organizacji czynności percepcyjnych” (M. Buchnat, 2012, s. 61).

Dzięki charakterystyce ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną wiemy już z jakim uczniem mamy do czynienia, dzięki czemu wiemy już czym należy kierować się w trakcie organizacji wycieczki. Na pewno powinniśmy wziąć pod uwagę, że dla każdego ucznia, również z normą intelektualną, uczenie się poprzez działanie jest najbardziej skuteczne, dlatego dobrze jest, aby wycieczka nie skupiała się tylko na słuchaniu i obserwacji, ale także możliwości praktycznego działania. Dlatego też Beata Boczukowa zauważa, że „przeprowadzenie imprezy turystycznej zależy w dużym stopniu od starannego przemyślenia jej wszystkich komponentów. Każda wyprawa turystyczna musi być dostosowana do wieku uczestników, ich kondycji, a także do pory roku, warunków pogodowych i wielu innych okoliczności” (B. Boczukowa, s. 16).

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach zawarta jest informacja, że „przy organizacji zajęć, imprez i wycieczek poza terenem szkoły lub placówki liczbę opiekunów oraz sposób zorganizowania opieki ustala się uwzględniając wiek, stopień rozwoju psychofizycznego, stan zdrowia i ewentualną niepełnosprawność osób powierzonych opiece szkoły lub placówki, a także specyfikę zajęć, imprez i wycieczek oraz warunki w jakich będą się one odbywać. Kryteria, o których mowa w ust. 1, uwzględnia się również przy ustalaniu programu zajęć, imprez, wycieczek. Opiekun wycieczki sprawdza stan liczbowy jej uczestników przed wyruszeniem z każdego miejsca pobytu, w czasie zwiedzania, przejazdu oraz po przybyciu do punktu docelowego. Niedopuszczalne



jest realizowanie wycieczek podczas burzy, śnieżycy i gołoledzi” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach).

Patera, Wieczorek, Gołaszewski (2000, s. 25-27) wskazują na to, że „aby wycieczki przyniosły oczekiwane rezultaty, powinny mieć jasno określone cele kształcące, wychowawcze i rekreacyjne”. Dlatego też uważają oni za ważne rejestrowanie podczas wyprawy wszelkich spostrzeżeń i zebranych informacji. W tym celu można posługiwać się takimi metodami jak: obserwacja bezpośrednia, czyli naoczny kontakt z poznawaną rzeczywistością, praca z mapą, fotografowanie, filmowanie, zapisywanie na taśmie magnetofonowej, dyktafonie lub notowanie rozmów, przeprowadzanie ankiet oraz wywiadów. Mając już ułożony program wycieczki, opracowaną trasę, znaną liczbę uczestników, liczbę dni i kalkulacje cenowe za noclegi, wyżywienie i zwiedzanie obiektów kulturalnych, przystępujemy do sporządzenia preliminarza. Szczegóły preliminarza wycieczki opracowuje jej kierownik, po ówczesnym zatwierdzeniu przez dyrektora szkoły (S. Patera, A. Wieczorek, J. Gołaszewski 2000, s. 25-27). Obecnie w szkołach realizacja wycieczki przebiega w następujący sposób. W każdej szkole znajduje się opracowany przez nauczyciela i zatwierdzony przez dyrektora regulamin, który opracowany jest na podstawie następujących przepisów:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty,
- Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej,
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o usługach turystycznych,
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 1997 r., w sprawie określenia warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne,

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 listopada 2001 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki,
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 27 listopada w sprawie uprawiania alpinizmu,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 lutego 1997 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełnić organizatorzy wycieczki dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 września 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad i warunków działalności w dziedzinie rekreacji ruchowej,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach,
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki z dnia 28 czerwca 2001 r. w sprawie przewodników turystycznych i pilotów wycieczek,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2009 r. zmieniające w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

Regulamin ten określa zasady wyboru kierownika i opiekuna wycieczki, wymagane kwalifikacje, uprawnienia, ich zadania i obowiązki, a także konieczne do podpisania przez nich dokumenty.

Określa także obowiązki uczestników wycieczki, zasady organizacji wycieczki, zasady organizacji wyjść poza teren (np. szkoły), a także szczegółowe zasady bezpieczeństwa na wyciecz-

kach szkolnych (wycieczka autokarowa, wycieczka piesza, wycieczka w góry, wycieczka rowerowa, przejazdy pociągami, zasady poruszania się z grupą w miastach. Określone zostają także postanowienia końcowe, dotyczące organizacji czasu uczniów, którzy nie biorą udziału w wycieczce, odesłanie do przepisów obowiązujących w razie wypadku i informacja o konsekwencjach nieprzestrzegania regulaminu.

„Dyrektor szkoły wyznacza kierownika wycieczki lub imprezy spośród pracowników pedagogicznych szkoły o kwalifikacjach odpowiednich do realizacji określonych form krajoznawstwa i turystyki. Kierownikiem wycieczki lub Imprezy może być także inna, wyznaczona przez dyrektora szkoły, osoba pełnoletnia, która: ukończyła kurs kierowników wycieczek szkolnych, jest instruktorem harcerskim, posiada uprawnienia przewodnika turystycznego, przodownika lub instruktora turystyki kwalifikowanej lub pilota wycieczek. Opiekunem wycieczki lub imprezy może być nauczyciel albo, po uzyskaniu zgody dyrektora szkoły, inna pełnoletnia osoba. Kierownikiem lub opiekunem uczniów biorących udział w wycieczce lub imprezie zagranicznej może być osoba znająca język obcy w stopniu umożliwiającym porozumienie się w kraju docelowym, jak również w krajach znajdujących się na trasie planowanej wycieczki lub imprezy. Kierownik wycieczki lub imprezy w szczególności: opracowuje program i harmonogram wycieczki lub imprezy, opracowuje regulamin i zapoznaje z nim wszystkich uczestników, zapewnia warunki do pełnej realizacji programu i regulaminu wycieczki lub imprezy oraz sprawuje nadzór w tym zakresie, zapoznaje uczestników z zasadami bezpieczeństwa oraz zapewnia warunki do ich przestrzegania, określa zadania opiekuna w zakresie realizacji programu, zapewnienia opieki i bezpieczeństwa uczestnikom wycieczki lub imprezy, nadzoruje zaopatrzenie uczestników w sprawny sprzęt i ekwipunek oraz apteczkę pierwszej pomocy, organizuje transport, wyżywienie i noclegi dla

uczestników, dokonuje podziału zadań wśród uczestników, dysponuje środkami finansowymi przeznaczonymi na organizację wycieczki lub imprezy po jej zakończeniu. Opiekun w szczególności: sprawuje opiekę nad powierzonymi mu uczniami, współdziała z kierownikiem w zakresie realizacji programu i harmonogramu wycieczki lub imprezy, sprawuje nadzór nad przestrzeganiem regulaminu przez uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa, nadzoruje wykonywanie zadań przydzielonych uczniom, wykonuje inne zadania zlecone przez kierownika” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki). W rozporządzeniu jest mowa o tym, iż „program wycieczki lub imprezy organizowanej przez szkołę, listę uczestników, imię i nazwisko kierownika oraz liczbę opiekunów zawiera karta wycieczki lub imprezy, którą zatwierdza dyrektor szkoły. Dokumentami niezbędnymi przy organizacji wycieczki są: zgody rodziców na wyjazd, zawierające oświadczenie o stanie zdrowia i karta wycieczki. Zgodnie z regulaminem należy przedstawić dyrektorowi na trzy dni przed wyjazdem dokumenty, o których mowa. W przypadku wycieczki zagranicznej należy uzyskać zgodę na zorganizowanie wycieczek i imprez, którą wyraża dyrektor szkoły po zawiadomieniu organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Zawiadomienie zawiera w szczególności nazwę kraju, czas pobytu, program pobytu, imię i nazwisko kierownika oraz opiekunów, listę uczniów biorących udział w wyjeździe wraz z określeniem ich wieku” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki). Mając na uwadze doniosłą rolę poznawczą i wychowawczą wycieczek w procesie nauczania

i wychowania dzieci i młodzieży, plan obejmujący wycieczki stanowi integralną część planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Opracowując roczny plan wycieczek, przede wszystkim powinno się uwzględnić program nauczania pewnych przedmiotów w poszczególnych klasach oraz odnieść go do możliwości finansowych zarówno szkoły jak i ucznia. Opracowując trasę wycieczki powinno uwzględnić się następujące sprawy: założenia programowe, wiek, kwalifikacje i kondycję uczestników, środki transportu, noclegi i wyżywienie, warunki atmosferyczne oraz porę roku ( B. Boczukowa, s.18). Autorka zauważa, że „właściwa organizacja wycieczek szkolnych pozwala osiągnąć zaplanowane cele imprezy i jest impulsem do kolejnych podróży stanowiących źródło przeżyć i energii młodzieży” (B. Boczukowa, s. 18). Jej zdaniem treści turystyki szkolnej powinny określać, czego należy uczyć młodzież w trakcie przygotowania, przeprowadzenia i bilansowania wypraw krajoznawczych. A w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania okazują się pomocne zasady organizacji wycieczek. Do zasad tych należą ogólne normy postępowania, których przestrzeganie zapewnia kierownikom imprez turystycznych zaznajomienie ich uczestników z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, nauce, kulturze, jak również sprzyja rozwijaniu zainteresowań i zdolności poznawczych wychowanków. W książce tej wyróżnia się następujące zasady przeprowadzania wycieczek: świadomy, dobrowolny i aktywny udział w wycieczkach, atrakcyjność, respektowanie zainteresowań, aspiracji i indywidualnych uzdolnień, tworzenie warunków do zaspakajania potrzeb rekreacyjnych, zdrowotnych, emocjonalnych, estetycznych i poznawczych, ścisłe współdziałanie ze środowiskiem, tworzenie w zespołach wycieczkowych dobrych stosunków pomiędzy uczestnikami. Wszystko to o czym mowa dopełniają zasady integracji kulturowej, partnerstwa w rozwiązywaniu problemów podczas wyjazdu, demokratycznego i humanistycznego traktowania

członków zespołu rekreacyjnego oraz uogólnianie doświadczeń poznawczo-emocjonalnych zdobywanych podczas wędrówek turystycznych. Rezultaty wycieczek zależą zarówno od prawidłowego określenia celów jak i metod oraz zasad ich organizacji (B. Boczukowa, s. 18). Beata Boczukowa pisze, iż „wycieczka wyzwala emocje, gdyż daje szansę wyjścia poza sztywne ramy godzin lekcyjnych, regulowanych dzwonekami. Wycieczkowiczów ogarnia radość już na samą myśl, że będą przebywać w ciekawych miejscach; z niecierpliwością czekają na podróż koleją, statkiem, autobusem, myślą o pieszych wędrówkach, dających poczucie przygody. Dlatego wszelkie wycieczki zalicza się do najbardziej lubianych przez młodzież form działalności dydaktyczno-wychowawczej” (B. Boczukowa, s. 15). Ta sama autorka zauważa, że „przeżycia podczas wycieczek dostarczają nauczycielom możliwości oddziaływania na rozwój zdolności obserwacyjnych wychowanków, jak również uczą dzieci dostrzegania w znanych przedmiotach i zjawiskach nowych stron, odkrywania związków między zjawiskami i procesami życiowymi. Toteż kształtują umiejętność myślenia porównawczego i problemowego, wdrażając jednocześnie do samokształcenia. Podróże szkolne stwarzają doskonale okazje do kształtowania takich cech osobowości jak: empatia, życzliwość, tolerancja, zaradność, dyscyplina, obiektywizm i krytycyzm myślenia, umiejętność współżycia w zespole, silna wola. Doznając wrażeń estetycznych dzięki bezpośredniemu kontaktowi z naturą i dziełami rąk ludzkich, uczniowie mają okazję dostrzec piękno kultury i przyrody, dzięki czemu uczą się ją szanować, zarazem uczestnicząc w wychowaniu ekologicznym. Autorka zwraca uwagę na aspekt zdrowotny wycieczek szkolnych. Ruch sprzyja zarówno wzrostowi jak i rozwojowi organizmu dziecka, a dodatkowo pokonywanie trudności i niewygód przyczynia się do wyrobienia sprawności fizycznej i odporności psychicznej. Aktywny udział w wycieczkach zapobiega hipokinezji, czyli chorobie

wynikającej z niedostatku ruchu, na którą coraz częściej są narażone dzieci i młodzież, w związku z czym wycieczki krajoznawcze powinny stać się istotnym składnikiem programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, który w szerokim zakresie można wprowadzać przez realizację ścieżki międzyprzedmiotowej o nazwie „edukacja regionalna” (B. Boczukowa, s. 19). Wycieczki pełnią funkcje, o których pisze Barbara Ryba, dzieląc je na:

- funkcję poznawczą, która polega na dostarczaniu dziecku informacji na bazie najbliższego otoczenia, wycieczka stwarza możliwość zetknięcia się z faktami przyrodniczymi w warunkach naturalnych, w różnorodności i bogactwie okazów, w ich licznych wzajemnych powiązaniach, w ścisłej łączności z pracą ludzi i życiem społecznym, daje możliwość poznania przeszłości Polski, dorobku kultury narodowej, folkloru własnego regionu,
- funkcję kształcącą, polegającą na rozwijaniu spostrzeżeń i wrażeń niezbędnych do pracy myślowej, tworzenia wyobrażeń, kształtowania pojęć, rozwijania mowy. Wycieczka daje możliwość wyrabiania orientacji w terenie oraz nabywania określonych umiejętności i kształtowania nawyków, stwarza również warunki do rozwijania sfery emocjonalnej i estetycznej, kształtuje umiejętność odczuwania piękna, daje możliwość rozwijania zainteresowań uczniów, swobodnego dzielenia się spostrzeżeniami, przeżyciami, wyrażania uczuć, przyczynia się również do wyrabiania sprawności fizycznej, wytrzymałości i odporności, wdrażania dzieci do dbałości o własne zdrowie, wyzwala inicjatywę i samodzielność, skłania do pokonywania trudności,
- funkcję wychowawczą, która wyraża się w dostarczaniu wzorów postępowania i kształtowaniu umiejętności zachowania się wobec kolegów, społeczeństwa, przyrody

i wytworów pracy ludzkiej, wycieczka jest podstawą do kształtowania umiejętności planowania, podziału pracy, racjonalnego gospodarowania, zaradności życiowej, wyrabia poczucie dyscypliny, systematyczności i dokładności w pracy, odpowiedzialności, umożliwia współprzeżywanie, koleżeńską współpracę, wzajemną pomoc, jest okazją do kształcenia uczuć patriotycznych, wyrabiania poczucia dumy narodowej, wytwarzania więzi dziecka ze środowiskiem, w którym żyje, stwarza sytuację do kształtowania postaw społeczno-moralnych wobec otaczającego świata, do kształtowania u uczniów stosunku emocjonalno-opiekuńczego do przyrody, szacunku do wszystkiego, co żyje,

- funkcję motywacyjną – polegającą na pobudzaniu aktywności poznawczej dziecka, wyzwaniu i rozwijaniu zainteresowań otaczającą rzeczywistością, wyzwaniu chęci do badań i eksperymentów, do pracy fizycznej, sportu i rekreacji, do aktywnej percepcji i twórczej ekspresji sztuki, wycieczka to przygotowanie do samodzielnych wypraw, obserwacji i badań w celu zaspokajania ciekawości, potrzeb intelektualnych, estetycznych i zdrowotnych” (B. Ryba 2005, s. 33).

Organizując wycieczkę należy pamiętać również o aspekcie poznawczym, dzięki któremu poznajemy bliższe i dalsze otoczenie, florę i faunę, inne niż dotychczasowe formy spędzania wolnego czasu poprzez promowanie zdrowego stylu życia. Ważny jest również aspekt kulturowy, np. nauka tańca, gra w boule, aspekt ekonomiczny, np. brak pieniędzy, który nie może oznaczać rezygnacji z aktywności ruchowej, aspekt psychologiczny, dzięki któremu niepowodzenia na jednej płaszczyźnie mogą być równoważone sukcesami na innej oraz rekreacyjny, jako potrzebę czynnego



wypoczynku w ruchu poprzez pokazanie pozytywnych i atrakcyjnych sposobów spędzania czasu wolnego. Każda impreza sportowa lub turystyczna powinna być dostosowana do wieku, wiedzy, zainteresowań i potrzeb uczestników, ich stanu zdrowia, sprawności fizycznej, stopnia przygotowania oraz umiejętności specjalistycznych. Każdy nauczyciel powinien rozbudzać potrzeby poznawcze uczniów poprzez motywację i zachęcanie, a nie zniechęcanie złą realizacją programu lub imprezy. Uzupełnieniem treści wycieczek powinny być zajęcia rekreacji ruchowej, które służą wszechstronnemu rozwojowi ich uczestników oraz gry i zabawy integracyjne, gry rekreacyjne, gry sportowe, gry terenowe, marsze i biegi” (M. Fojcik, B. Kokotkiewicz 2011, s. 25).

Po określeniu celu, zadań, funkcji wycieczki przechodzimy do realizacji wycieczki. Beata Boczukowa podkreśla, że „wycieczka trwa od chwili zbiórki uczestników do momentu rozwiązania.” A mianowicie zbiórka uczestników wycieczki odbywa się przy szkole i tam również się kończy. Każdorazowe wejście do autokaru powinno odbywać się po uprzednim sprawdzeniu obecności. Dzieci odbieramy od rodziców i oddajemy po zakończonej wycieczce (B. Boczukowa, s. 17). Beata Boczukowa pisze o następujących zasadach obowiązujących na wycieczkach. W czasie trwania wycieczki „należy przestrzegać wielu różnych zasad, np. czas przejazdu nie może przekroczyć czasu przeznaczanego na odpoczynek i zwiedzanie, tempo marszu powinno być jednolite i dostosowane do przeciętnego uczestnika grupy, czas na zwiedzanie nie może przekraczać pięciu godzin dziennie, jest także konieczne utrzymywanie dyscypliny podczas wyjazdu (punktualność na zbiórkach, posiłkach itp.), liczba opiekunów musi być odpowiednia do liczby uczniów (jeden opiekun w grupie trzydziestoosobowej podczas wycieczki pieszej w najbliższą okolicę, jeden opiekun w grupie piętnastoosobowej podczas imprezy wyjazdowej). Pra-

widlowo zorganizowana wycieczka oprócz walorów dydaktycznych powinna zawierać także elementy rekreacji (gry, zabawy, dyskoteki itp.). Odpowiednie zaplanowanie tej formy aktywności turystycznej w czasie jest warunkiem uzyskania wysokich efektów kształcących, wychowawczych i wypoczynkowych” (B. Boczkowa, s. 17). Musimy pamiętać o tym, że gdy w takiej grupie znajduje się dziecko na wózku inwalidzkim dodatkowo powinna być osoba tzw. pomocą nauczyciela, która będzie sprawowała nad nim opiekę bądź rodzic. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – na 1 opiekun przypada nie więcej niż 8 osób. Ilość wychowanków przypadających na jednego opiekuna wynika z wewnętrznych ustaleń zawartych w regulaminie danej szkoły. Regulamin ten zatwierdza dyrektor. S. Patera, A. Wiczorek i J. Gołaszewski piszą, że „prace wykonywane w okresie realizacji wycieczki szkolnej należą do najistotniejszych elementów metodyki wycieczki. W okresie jej realizacji zwracamy uwagę na dwa zasadnicze momenty: ściśle przestrzeganie harmonogramu wycieczki i wszystkich zasad związanych z jej realizacją (oraz działania dydaktyczne i wychowawcze w czasie trwania wycieczki. Sprawy związane z przestrzeganiem harmonogramu i zasad obejmują:

- zasady realizacji programu – czynnikiem decydującym o powodzeniu wycieczki jest konsekwentne realizowanie programu wycieczki. Do zadań kierownika należy: konsekwentna realizacja programu poznawczego i wychowawczego, informowanie uczestników o zasadach uprawiania turystyki, kontrolowanie przestrzegania przepisów i ustalonego regulaminu, prowadzenie prac związanych z realizacją wycieczki ( zagadnienie usług, opłacenie, zbieranie rachunków i pokwitowań) itp.,
- Organizację usług – do obowiązków kierownika wycieczki należy organizacja usług. W skład organizacji

usług wchodzi transport, żywienie, noclegi. Obowiązkiem kierownika wycieczki jest zapewnienie uczestnikom wycieczki transportu. Kierownik musi: znać rozkłady jazdy (przesiadki, połączenia), wykupić bilety, jeśli jest wycieczka autokarowa, ustalić miejsce i termin spotkania z grupą oraz poinformować kierowcę o programie wycieczki” (S. Patera, A. Wieczorek, J. Gołaszewski 2000, s. 31).

Kwoty wydatkowane należy udokumentować oryginalnymi rachunkami, oraz biletami wstępu. Po dokonaniu rozliczenia należy przygotować sprawozdanie z wycieczki, które następnie składamy u dyrektora szkoły. Sprawozdanie winno zawierać: realizację harmonogramu wycieczki, uwagi i wnioski dotyczące wykorzystania zdobytych wiadomości na lekcjach, oraz wiadomości o zwiedzanym regionie. Po powrocie z wycieczki powinno odbyć się spotkanie z opiekunami i uczniami, mające na celu podsumowanie wycieczki. Na spotkaniu omawiamy: zaplanowany program wycieczki, przebytą trasę, ważniejsze obiekty, poruszamy sprawy organizacyjne czy niedociągnięcia oraz przeprowadzamy dyskusję i przyjmujemy propozycje nowych wycieczek i ewentualnych zmian organizacyjnych” (S. Patera, A. Wieczorek, J. Gołaszewski 2000, s. 36-37).

W trakcie wycieczki należy pamiętać o przepisach dotyczących bezpieczeństwa, zgodnie z którymi warto jest sprawdzić autokar, którym podróżować będą dzieci poprzez zawiadomienie Policji, która po ówczesnej kontroli autokaru i trzeźwości kierowcy zezwoli na wyjazd. W tym celu należy kilka dni przed wyjazdem złożyć oficjalne pismo.

Monika Fojcik i Barbara Kokotkiewicz zaznaczają, że „dobrze przygotowana i przeprowadzona wycieczka to gwarancja bezpieczeństwa”. Zabezpieczenie od strony formalnej, prowadzenie pra-

widłowej dokumentacji, czuwanie nad przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa w każdym momencie wycieczki, imprezy turystycznej, nabierają kluczowego znaczenia w sytuacjach krytycznych takich jak: roszczenia rodziców, choroba lub śmierć uczestnika. (M. Fojcik, B. Kokotkiewicz 2011, s. 25). B. Boczukowa pisze, że „podsumowanie i rozliczenie wycieczki oznacza sprawdzenie, czy wszystko, co zostało zaplanowane było prawidłowo i terminowo przeprowadzone. W tym celu poddajemy analizie przebyte trasy, efekty zwiedzania obiektów, sprawdzenie wywiązania się uczniów z powierzonych im zadań, rozliczenie kosztów imprezy. Łączy się to z porządkowaniem i klasyfikacją zebranego na turystycznym szlaku materiału rzeczowego w postaci zdjęć, rysunków, notatek, folderów, widokówek, nagrań, zebranych ankiet itp. Materiały te można następnie wykorzystać do opracowania pomocy dydaktycznych. Najczęściej stosowanymi formami podsumowania wycieczek są: sprawozdania pisemne podróżników, wykonane przez nich fotogazetki, kroniki i albumy, konkursy na najlepsze sprawozdanie z wycieczki lub najciekawszy okaz przyrodniczy bądź prelekcja połączona z dyskusją lub pokazem filmowym. Zdobyte dydaktyczno-wychowawcze i turystyczno-krajoznawcze wycieczek dobrze jest wykorzystać na zajęciach przedmiotowych” (Boczukowa, s. 17).

Reasumując: Będąc organizatorem wycieczki przede wszystkim należy mieć na względzie dobro ucznia, które dotyczy nie tylko wzbogacenia jego wiedzy ale przede wszystkim bezpieczeństwo oraz komfort zarówno fizyczny jak i psychiczny. Nauczyciel organizując wycieczkę jedno czy kilkudniową powinien wziąć pod uwagę aspekty zdrowotne swoich wychowanków oraz ich rodzaj niepełnosprawności aby zarówno miejsca zwiedzania jak i wypoczynku nie stwarzały jego podopiecznym barier. Jak wskazuje literatura – wycieczki są doskonałą okazją do poszerzania wiedzy oraz integracji.

## BIBLIOGRAFIA

- BOBIŃSKA K., PIETRAS T., GAŁECKI P., *Niepełnosprawność intelektualna*, Continuo, Wrocław 2012.
- BŁAŻ A., *Jeszcze o organizacji wycieczek szkolnych*, Nowa Szkoła 3/2007.
- BOCZUKOWA B., *Szkolne wycieczki krajoznawcze*, Edukacja i dialog nr 6, 2001.
- BUCHNAT M., TYLEWSKA-NOWAK B., *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Warszawa 2012, Difin.
- DENEK K., HYŻAK D., *Metody nauczania i wychowania*, Wychowanie na co dzień nr 7-8, 2005.
- DENEK K., *Poza ławką szkolną*, ERUDITUS, Poznań 2002.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom III*, Warszawa 2004.
- FOJCIK M., KOKOTKIEWICZ B., *Bezpieczna wycieczka – propozycje gier i zabaw ruchowych*, Biuletyn Metodyczny nr 1 (24) styczeń 2011.
- KLAWENDER J., *Wybrane zagadnienia z zakresu prowadzenia wycieczek*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2007.
- KOŚCIELAK R., *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1989.
- KUBIAK A., *Rola wycieczek, zielonych szkół w nauczaniu dzieci i młodzieży niesłyszącej*, Szkoła specjalna 5/2007.
- KUPISIEWICZ CZ., KUPISIEWICZ M., *Słownik pedagogiczny*, PWM, Warszawa 2009.
- OSIK-CHUDOWOLSKA D., *Osoba z upośledzeniem umysłowym w realiach współczesnego świata*, Impuls, Kraków 2011.
- PATERKA S., WIECZOREK A., GOŁASZEWSKI J., *Organizacja wycieczek szkolnych, obozów stałych i wędrownych*, Akademia Wychowania Fizycznego, Poznań 2000.

- PLOCH L., *Jak organizować czas wolny dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1992, WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki.
- RYBA B., *Wycieczka jako forma zajęć dydaktycznych*, Wychowawca, nr 7-8.
- SEKOWSKA Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, APS, Warszawa 2001.
- TOMKIEWICZ-BĘTKOWSKA A., KRZTOŃ A., *ABC pedagoga specjalnego*, Impuls, Kraków 2008.
- Zabłocki J. K., *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, Żak, Warszawa 1999.
- JASTRZĘBSKI L., *Wycieczka jako jedna z form procesu rewalidacji dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, [http://www.profesor.pl/mat/n12/n12\\_i\\_stefanska\\_041208\\_1.php](http://www.profesor.pl/mat/n12/n12_i_stefanska_041208_1.php), dostęp: 07.03.2015.



**ISBN 978-83-948448-3-7**

