

# Jak tworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu

Poradnik dla szkół

e-poradnik

Opracowanie: Tomasz Garstka  
Katarzyna Leśniewska

## Zawartość

<a href="#">Wprowadzenie</a> .....	3
<a href="#">Model programu wychowawczego</a> .....	8
<a href="#">1. Wstęp do programu wychowawczego</a> .....	9
<a href="#">2. Ustalenie przez społeczność szkolną ważnych wartości</a> .....	10
<a href="#">3. Cele ogólne (strategiczne)</a> .....	17
<a href="#">4. Ustalenie kalendarza świąt i uroczystości</a> .....	24
<a href="#">5. Diagnoza potrzeb i zasobów oraz analiza wyników diagnozy</a> .....	29
<a href="#">6. Priorytety dla programu wychowawczego</a> .....	44
<a href="#">6a. Analiza przyczyn problemów i wybór zasobów służących ich rozwiązywaniu</a> .....	52
<a href="#">7. Określenie celów szczegółowych (operacyjnych)</a> .....	56
<a href="#">8. Formułowanie zadań. Ustalenie planu działań</a> .....	62

## WPROWADZENIE

**Czytanie, pisanie, ortografia, historia  
i arytmetyka  
są ważne tylko wtedy,  
jeżeli pomagają naszym uczniom  
osiągać człowieczeństwo.**

/Słowa dyrektorki szkoły  
zacytowane przez L.F.  
Buscaglia  
w książce „Radość życia”/

Oddajemy w Państwa ręce propozycję modelu programu wychowawczego, który jest owocem pracy wielu osób. Pierwsze prace nad stworzeniem owego modelu rozpoczęły się podczas roboczego spotkania warsztatowego pn. *Wypracowanie modelu programu wychowawczego*, które odbyło się w Warszawie w dniach 6-8 października 2008 r.

W spotkaniu udział wzięli przedstawiciele szkół, Kuratoriów Oświaty, Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, Koordynatorzy Szkół Promujących Zdrowie oraz Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno - Pedagogicznej. Wówczas powstały pierwsze zręby modelu. Spotkanie prowadziło 4 specjalistów:

- **Anna Głowacka** – Kuratorium Oświaty w Kielcach
- **Jolanta Malanowska** – Dolnośląskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej we Wrocławiu

- **Jolanta Rojewska** – Dolnośląskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej w Wałbrzychu
- **Marzanna Kostecka-Biskupska** – Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach

Materiały wypracowane podczas warsztatów posłużyły jako baza do opisu modelu. Do niektórych z nich znajdziecie Państwo odniesienia w tekście niniejszego informatora.

Następnie projekt został poddany ocenie wybranych szkół w całej Polsce (5 szkół w każdym województwie). Był przedstawiany Radom Pedagogicznym, które poddawały go ocenie pod względem spójności, jasności zawartych w modelu sformułowań, przydatności do pracy w szkole. W niektórych szkołach, w spotkaniach rady, wzięli udział także inni członkowie społeczności szkolnych: uczniowie, nauczyciele, pracownicy niepedagogiczni. Model programu był poddany konsultacji **2.202 osób** w **41** szkołach podstawowych, **16** gimnazjach, **12** zespołach szkół, **4** szkołach ponadgimnazjalnych.

Po podsumowaniu oceny szkół stwierdzić można, że zdecydowana większość osób oceniających model programu wychowawczego uznała go za przejrzysty i zrozumiały. Zdecydowana większość społeczności szkolnych uważa, że bardzo ułatwi on prace zespołów przy budowaniu programu wychowawczego szkoły. Proponowany model został oceniony jako spójny, czytelny i dotyczący wszystkich obszarów związanych z wychowaniem. Stwierdzono, że wszystkie elementy modelu tworzą logiczną całość i uzupełniają się wzajemnie. Niektórzy przedstawiciele społeczności szkolnych podkreślili, że zaproponowany model uwzględnia zarówno potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, jak i dokładną diagnozę.

Równocześnie opinię swoją wyrazili specjaliści z dziedziny profilaktyki. Powstały dwie recenzje programu, których autorami są **dr Krzysztof Ostaszewski** i **dr Jakub Kołodziejczyk**. Model został również poddany dyskusji podczas seminarium naukowego pn.: VII *Spotkania Profilaktyczne „Aktualne wyzwania dla profilaktyki”*,

które odbyło się w dniu 14.11.2008 r. w Zamościu. Autorzy recenzji określili ww. schemat modelu jako materiał pomocny do dalszych prac służących tworzeniu programów wychowawczych w szkołach i innych placówkach oświatowych. Uznali, że może on stanowić dla szkół „przepis” na tworzenie szkolnego programu wychowawczego. We wskazówkach zwrócono uwagę na konieczność uwzględniania przy konstruowaniu programów wychowawczych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Podkreślono, że należy także pokazać wspólne przenikanie się zagadnień związanych z promocją zdrowia i profilaktyką, uwzględniające wspólne podejście do spraw wychowania, nauczania, profilaktyki i promocji zdrowia. Dzięki zebranych uwagom niniejsze opracowanie zostało poszerzone o wiele elementów.

Podstawowymi założeniami prezentowanego niżej modelu programu wychowawczego jest budowanie pomostu między edukacją i wychowaniem oraz podjęcie próby zintegrowania oddziaływań wychowawczych, profilaktycznych i z zakresu promocji zdrowia w spójną całość. Zgodnie z założeniami reformy „Edukacja szkolna ma za zadanie harmonijnie oddziaływać zarówno w zakresie przekazywania wiedzy, jak i kształcenia umiejętności i postaw. Zadania te stanowią wzajemnie uzupełniające się wymiary pracy nauczyciela.”<sup>1</sup> Ważne jest, aby w polskich szkołach program wychowawczy nie był martwym dokumentem, lecz aby jego konstruowanie stało się przyczynkiem do podejmowania spójnych oddziaływań wychowawczych przynoszących korzyść całej społeczności szkolnej.

Zgodnie z założeniami reformy podstawy programowej „Działalność edukacyjna szkoły jest określona przez:

- 1) szkolny zestaw programów nauczania, który uwzględniając wymiar wychowawczy, obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego;
- 2) program wychowawczy szkoły, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym;

---

<sup>1</sup> *Opis Zmian potrzebnych w systemie edukacji. Projekt do konsultacji, Szkoła Przyjaźnie wspierająca. Reforma Programowa, Warszawa, kwiecień 2008, str. 25.*

3) program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym.

**Szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela”.<sup>2</sup>**

W jaki sposób w niniejszym poradniku przejawia się owa spójność? Już na poziomie wyznaczania celów ogólnych szkoła bierze pod uwagę cztery aspekty wychowania: **wspomaganie** naturalnego rozwoju (czyli promocję zdrowia), **kształtowanie sposobu myślenia i postaw** uznawanych za pożądane, **profilaktykę** zachowań ryzykownych, **korekcję deficytów i urazów**.

Następnie szkoła, mając na uwadze wyznaczone cele ogólne oraz ustalone przez społeczność wartości, przeprowadza jedną całościową diagnozę i w odniesieniu do niej podejmuje dalsze kroki – pisanie obu programów nie wymaga robienia odrębnej diagnozy dla programu wychowawczego i programu profilaktyki. Podczas warsztatowego spotkania w Warszawie, o którym była mowa wcześniej, uczestnicy zgłaszali problem, że często diagnozy prowadzone w szkołach są nastawione na określony, wcześniej ustalony, problem (np. mamy podejmować działania profilaktyczne, to diagnozujemy, czy uczniowie palą, czy piją alkohol itd.). Taka diagnoza nie pokazuje całego kontekstu, w którym funkcjonuje szkoła i stwarza ryzyko, że pewne problemy wymagające podjęcia oddziaływań profilaktycznych zostaną pominięte. Ponadto łatwo wówczas zgubić fakt, że profilaktyka pierwszorzędowa, to o wiele więcej, niż uczenie młodych ludzi o szkodliwości używek. Dzięki przeprowadzeniu całościowej diagnozy zmniejsza się ryzyko popełnienia wspomnianych błędów. Szkoła zyskuje w ten sposób spójny obraz własnej sytuacji, potrzebny później do wyznaczania celów, wybierania priorytetów i planowania działań wychowawczych.

<sup>2</sup> Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego

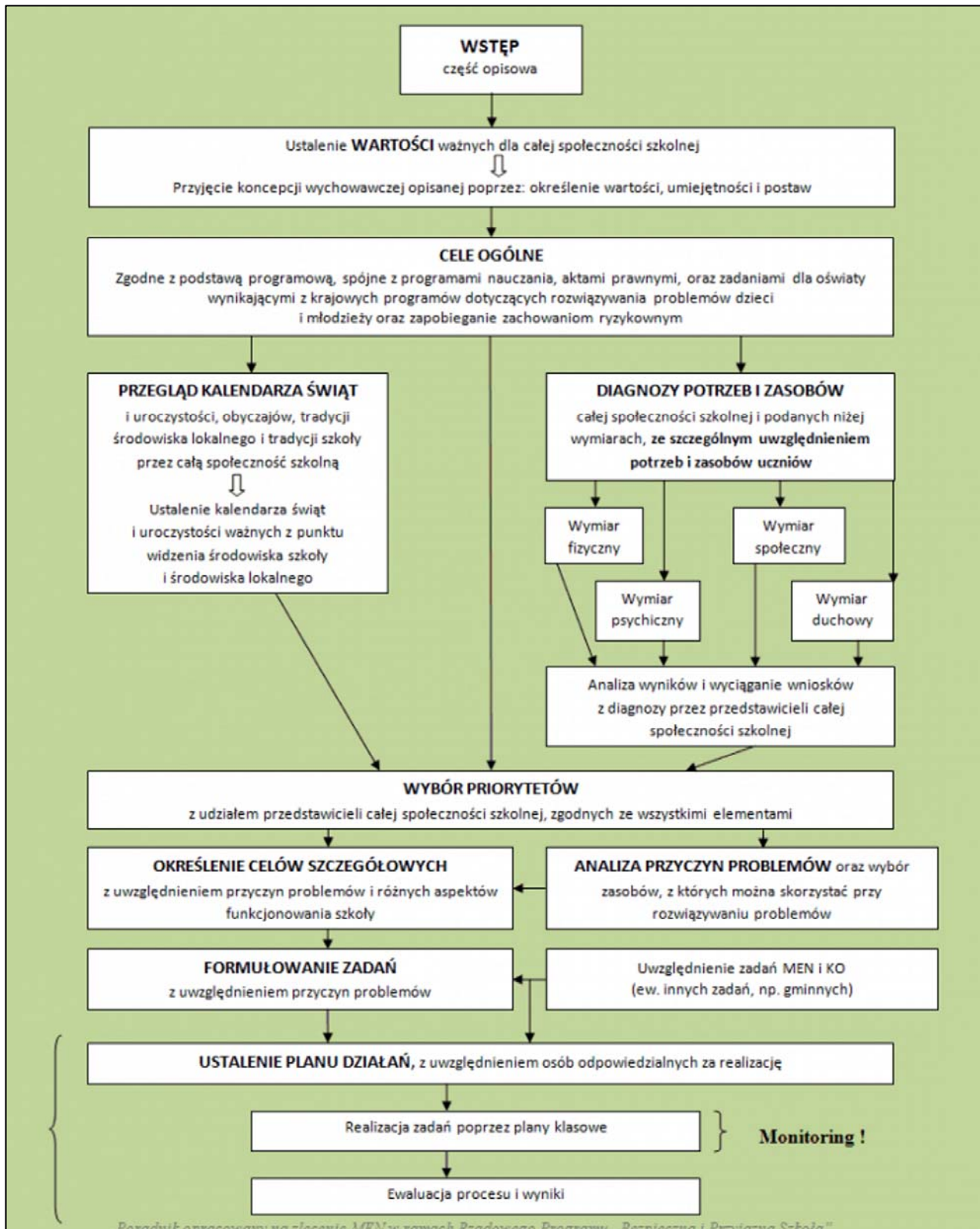
Właściwie rozdział w tworzeniu planów profilaktycznego i wychowawczego może nastąpić dopiero na poziomie formułowania zadań. Dodatkowo istotny dla spójności wszystkich programów (tu także nauczania) jest fakt, że w pracach nad budowaniem planu bierze udział cała społeczność szkolna, w tym również wszyscy nauczyciele. Dzięki temu nauczyciele przedmiotowi – planując zadania i tworząc harmonogramy – w oparciu o całość doświadczeń związanych z tworzeniem programu, mogą zastanowić się, jakie treści wychowawcze mogą i powinny zostać zapisane jako możliwe do realizacji na lekcjach przedmiotowych (zgodnie obowiązującą podstawą programową).

Taka sytuacja wydaje się być korzystna dla szkoły, ponieważ z jednej strony odciąża społeczność od „powielania” pewnych czynności (np. prowadzenia podwójnej diagnozy), z drugiej – daje poczucie spójności.

Model powstał – jak już zostało napisane – dzięki staraniom wielu osób, nie może być jednak traktowany jako dzieło skończone. Wymaga dalszego sprawdzania, korygowania, poddania szerokiej dyskusji i poszerzania o treści przydatne w praktyce szkolnej. Tym samym chcemy zaprosić Państwa do prób konstruowania programów wychowawczych w Waszych szkołach zgodnie z tym modelem oraz wyrażania swoich opinii na jego temat.

W niniejszym opracowaniu omawiamy wszystkie elementy służące budowaniu programu wychowawczego szkoły uwzględnione w schemacie modelu programu wychowawczego (Porównaj: model programu wychowawczego).

## Model programu wychowawczego





## 1. Wstęp do programu wychowawczego

Wstęp do programu wychowawczego powinien być „wizytówką” całego programu, a to oznacza, że powinny się w nim znaleźć wszystkie najważniejsze informacje dotyczące całego programu wychowawczego. Powinien to być krótki, 2-3-stronicowy tekst, w którym można przeczytać:

- na jakich założeniach wychowawczo-profilaktycznych został oparty dany program,
- jakie podstawy prawne zostały wzięte pod uwagę przy jego konstruowaniu,
- opis funkcjonowania szkoły (jaką specyfiką ma dana szkoła – charakterystyka środowiska szkoły, podmioty wspierające),
- jaka jest wizja szkoły,
- jaka została przyjęta sylwetka wychowanka,
- na jakich wartościach opiera się dany program wychowawczy i w jaki sposób zostały one wyłonione,
- kto będzie uczestniczył w realizacji programu (realizatorzy i uczestnicy),
- jakie podstawy teoretyczne zostały wzięte pod uwagę (głównie związane z rozumieniem etapów rozwojowych dziecka),
- podstawowe informacje dotyczące kierunków pracy wychowawczej, które będą realizowane w ramach programu wychowawczego szkoły.

Jak widać z powyższego sformułowania wstępu do programu wychowawczego nie zawsze będzie możliwe „na wstępie”. Niekiedy łatwiej będzie skonstruować taki opis po zakończeniu prac nad programem – wówczas opis ma szansę być pełniejszy, może odwoływać się do konkretnych ustaleń poczynionych na poziomie roboczym.

Opis zawarty we wstępie powinna charakteryzować spójność między aktami prawnymi obowiązującymi szkołę, założeniami szkoły, sylwetką wychowanka, możliwościami i potrzebami rozwojowymi dzieci w danym wieku i Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania.

Dodatkowym symbolicznym ujęciem treści zawartych w programie może być umieszczenie we wstępie motta wymyślonego lub wybranego przez społeczność szkolną.

## 2. Ustalenie przez społeczność szkolną ważnych wartości

### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Zgodnie z założeniami reformy ustalenie ważnych wartości jest elementem niezbędnym i kluczowym w budowaniu programu wychowawczego. W wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej czytamy, że „opracowując program wychowawczy szkoły należy brać pod uwagę jakie wartości są szczególnie ważne dla społeczności szkolnej”<sup>3</sup>.

Na wstępie należałoby zadać sobie pytanie czym w ogóle są wartości. Z punktu widzenia aksjologii **wartość** to (...) *wszystko, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel dążeń ludzkich, co uważane jest za ważne oraz sprzyjające i w takiż sposób urzeczywistniane(...)*. Pod pojęciem wartości może ukrywać się zarówno ideał, jak i potrzeba, przeżycie czy po prostu cel<sup>4</sup>. Jak widać z powyższego – człowiek, by mógł się rozwijać, potrzebuje wartości. Nie można mówić o rozwoju bez zaspokajania potrzeb, czy bez dążenia do wytyczonych celów. Doświadczenie i związane z nim przeżycia również stanowią integralną część rozwoju dlatego nazywanie i uwzględnianie wartości w procesie wychowania wydaje się ze wszech miar zasadne.

Pamiętać należy, że wartości mają charakter hierarchiczny i dynamiczny. W ciągu życia zmienia się nie tylko liczba preferowanych wartości, ale również ich ranga. Świat każdego człowieka ulega nieustannym przewartościowaniom. Pewnym

<sup>3</sup> Opis zmian potrzebnych w systemie edukacji, op.cit., str. 25.

<sup>4</sup> Urszula Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Bogusław Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, tom I, str. 396.

modyfikacjom podlega również sposób rozumienia nazwanych i uznawanych wartości. Żeby sobie to uzmysłwić warto np. przypomnieć sobie w jaki sposób pojmowałem/-łam *wolność* w wieku 14 lat, a jak myślę o niej obecnie. Owo rozumienie wartości, jak również ich hierarchia zależne są od wielu czynników, m.in. wieku i związanego z nim etapu rozwojowego, doświadczenia życiowego, naszej wiedzy, sytuacji i warunków, w których żyję obecnie.

Kiedy zdamy sobie sprawę z tej wielowymiarowości związanej z wartościami, staje się oczywistym, że ustalenie wartości musi być traktowane jako **proces**. Samo zebranie informacji, dotyczących wyznawanych wartości, od członków społeczności szkolnej i wyznaczenie wartości wiodących dla całej społeczności jest zabiegiem niezwykle czasochłonnym. W dodatku w miarę upływu czasu i nawiązywania różnorodnych interakcji między członkami społeczności, pewne wartości mogą ulegać przewartościowaniu, inne mogą zmieniać swoją rangę. Mogą pojawiać się również nowe wartości. Szkoła jako społeczność stoi zatem przed niezwykle trudnym, lecz jakże istotnym z punktu widzenia rozwoju i wychowania, zadaniem. W dalszej części niniejszego informatora pokazujemy, że sfera dotycząca wartości może stać się przedmiotem pracy szkoły, np. może znaleźć się wśród problemów priorytetowych wybranych przez społeczność szkoły (por. rozdział 7 niniejszego poradnika).

## JAK TO ROBIĆ?

Niewątpliwie rodzi się pytanie jak to robić. Poniżej przedstawiamy kilka prostych, praktycznych sposobów zbierania i szeregowania informacji.

Jedną z propozycji zbierania wiadomości dotyczących wartości może być rozdanie całej społeczności szkolnej listy wartości z prośbą o wybranie 5 (lub 10) najważniejszych z własnego punktu widzenia (porównaj załącznik 1). Następnie należy – na takiej samej liście – zaznaczyć ile osób z grupy, z którą pracujemy wybrało daną wartość (należy zliczyć odpowiedzi indywidualne uczestników). Najlepiej, aby powstały 4 listy zbiorcze: jedna z odpowiedziami uczniów, druga z odpowiedziami rodziców, trzecia z odpowiedziami nauczycieli i czwarta

z odpowiedziami pracowników nie należących do kadry pedagogicznej. Z zebranych informacji buduje się wstępny obraz hierarchii wartości dla poszczególnych grup, który może stać się punktem wyjścia do dalszych rozmów czy pracy warsztatowej. Pamiętać należy, że naszym celem jest ustalenie listy wartości ważnych z punktu widzenia całej społeczności szkolnej.

### **Uwaga!**

Listy mogą zostać rozdane uczniom – podczas lekcji wychowawczych, rodzicom i pracownikom – podczas zebrań, nauczycielom – w czasie rady pedagogicznej. Następnie można na ścianie powiesić duży arkusz papieru z wypisanymi wartościami. Uczestnicy spotkania mogą sami zaznaczać kreski przy wybranych przez siebie wartościach. Na koniec należy policzyć ile kresek znajduje się przy poszczególnych stwierdzeniach. Taki sposób pracy „zwalnia” osobę prowadzącą spotkanie od przeglądania wszystkich list. Kolejny krok to zebranie informacji ze wszystkich grup (klas, grup rodziców) i stworzenie czterech list wartości i na zakończenie – ustalenie wartości ważnych dla całej społeczności.

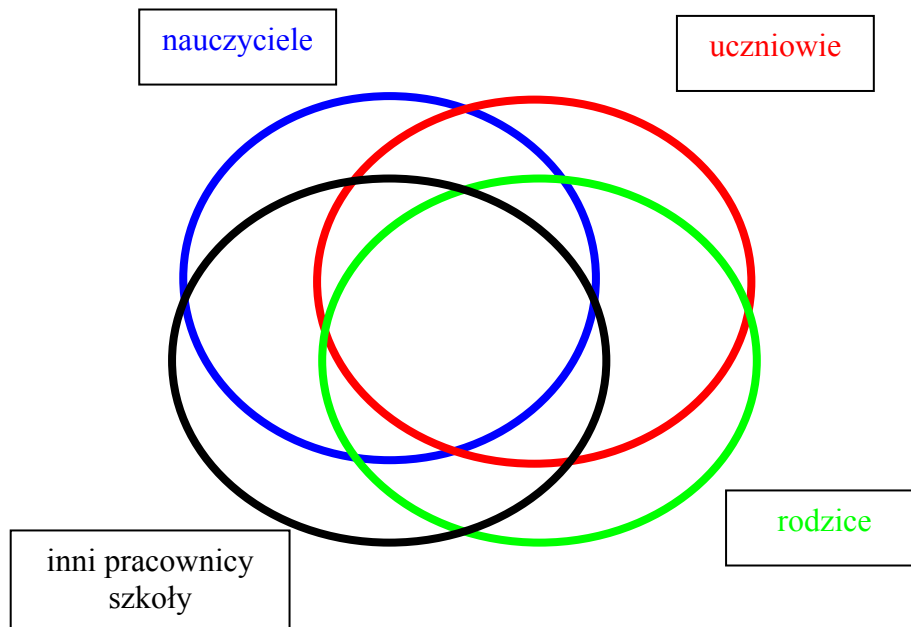
Zasadne jest ustalenie jakie wartości są ważne dla uczniów, rodziców, nauczycieli i innych pracowników szkoły, gdyż wtedy możliwe jest przyjrzenie się, które z nich są:

- łączące (wspólne),
- niesprzeczne,
- sprzeczne (konfliktorodne).

Poniżej przedstawiamy jeden ze sposobów przyglądania się wartościom w tym aspekcie.

Przedstawiony poniżej rysunek (Rys. 1.) służy wyłonieniu wartości łączących dla całej społeczności. Wartości znajdujące się poza częścią wspólną dla wszystkich grup mogą należeć do dwóch kategorii – niesprzeczne i konfliktorodne. Po to, by je wyodrębnić, należy przeanalizować wartości i podkreślić wartości sprzeczne. Wówczas można wypisać, które wartości stoją w opozycji do siebie i jakie grupy wyznają sprzeczne wartości. Pamiętać należy, że wartości sprzeczne mogą pojawić się również w ramach jednej grupy.

**Rysunek 1. Schemat zbiorów wartości z częściami wspólnymi**



Ludzie wyznają różne wartości, hierarchizują je w różny sposób i mają różne zdanie na temat ich realizacji. Członkowie społeczności szkolnej, pracując nad wartościami wspólnymi mogą natknąć się na sytuacje, kiedy niektóre wartości będą stały w sprzeczności (np. łatwość osiągnięcia celów – pracowitość, współpraca – egoizm). Aby społeczność szkolna mogła funkcjonować potrzebne jest osiągnięcie konsensusu na temat niektórych – pryncypialnych – wartości. Chodzi tu głównie o wartości związane z traktowaniem innych i siebie w sposób nie naruszający norm współżycia społecznego (równość praw, tolerancja, wolność). Druga kwestia, to wewnętrzna zgoda osób zaangażowanych w proces wychowania na istnienie różnic dotyczących hierarchii wartości poszczególnych osób (także postawę zgody na różnice i różnorodność również można uznać za wartość podstawową). Tak więc istnienie różnic i sprzeczności dla poszczególnych systemów wartości należy traktować jako rzecz naturalną. Istotę pracy dotyczącej wartości stanowi wyodrębnienie wartości łączących (środek naszego schematu) oraz osiągnięcie

konsensusu na temat niektórych pryncypialnych wartości – w taki sposób, by współistnienie wszystkich uczestników życia szkolnego było możliwe. Natomiast nie warto dążyć do całkowitego „uwspólnienia” hierarchii wartości, gdyż byłoby to po pierwsze niemożliwe, a po wtóre – stanowiłoby naruszenie wolności członków społeczności szkolnej.

J. Żmijski stworzył scenariuszową propozycję pracy z młodymi ludźmi nad konfliktami wartości w społeczeństwie demokratycznym. Propozycja ta wydaje się adekwatna i możliwa do przetransponowania na grunt szkolny, możliwe jest jej wykorzystanie np. w pracy z uczniami nad wartościami sprzecznymi w społeczności szkolnej.<sup>5</sup>

Innym sposobem dochodzenia do konsensusu dotyczącego rozbieżnych wartości może być pogłębianie świadomości dotyczącej rozumienia danej wartości. Posłużę się przykładem podanym przez nauczycieli podczas warsztatów. Nauczyciele zgłosili następujący problem: co zrobić, kiedy nauczyciele jako wartość uznają wzajemne udzielanie sobie pomocy przez uczniów w kwestiach związanych z nauką, a rodzice mówią „Chcemy, żeby nasze dzieci były *zdrowymi egoistami* i nie zajmowały się pomocą innym w tym względzie”. Rozważania dotyczące zrozumienia tej sytuacji mogą dotyczyć motywacji, którą kierują się obie grupy. Warto posłużyć się wówczas pytaniem DLACZEGO. Podczas takich rozważań może się okazać, że obie grupy nie koniecznie kierują się sprzecznymi wartościami. Przykład takiej sytuacji pokazuje tabela poniżej.

<b>Kto?</b>	<b>Rodzic</b>	<b>Nauczyciel</b>
<b>Co jest dla mnie wartością?</b>	Zdrowy egoizm mojego dziecka	Współpraca między dziećmi
<b>Dlaczego?</b>	<b>Dlaczego?</b> Nie chcę, żeby dziecko zajmowało się pomaganiem innym dzieciom w lekcjach <b>Dlaczego to jest ważne?</b>	<b>Dlaczego?</b> Żeby dzieci nauczyły się pomagać sobie wzajemnie. <b>Dlaczego to jest ważne?</b>

<sup>5</sup> J. Żmijski „O konfliktach wartości demokratycznych” w: „Edukacja Prawna i obywatelska. Scenariusze zajęć”, CEO, Warszawa 1997, <http://www.h-net.org/~eopolska/Edukacja/index.html>

	<p>To, co moje dziecko umie, to jego dorobek, który ma zachować dla siebie.</p> <p><b>Dlaczego to jest ważne, żeby swój dorobek zachowało dla siebie?</b></p> <p>Żeby nie dało się wykorzystywać innym (w tym przypadku kolegom ze szkoły).</p> <p><b>Dlaczego to jest ważne, żeby nie dać się wykorzystać?</b></p> <p>Żeby nie poczuło się źle - wykorzystane, skrzywdzone itp. żeby potrafiło się ochronić przed takimi sytuacjami. Nie chodzi o to, że ono ma kogoś krzywdzić, czy robić coś „przeciw” – NIE! Ono ma nie dać skrzywdzić siebie. Poza tym rynek pracy wygląda tak jak wygląda – to jego polisa na przyszłość.</p> <p><b>Dlaczego to jest ważne, by umiało się ochronić i miało polisę na przyszłość?</b></p> <p>Aby wyrosło na szczęśliwego człowieka, umiało chronić swoje granice, nie martwiło się w przyszłości o pracę i o to, skąd wziąć pieniądze na utrzymanie rodziny, umiało sobie radzić z różnymi sprawami</p>	<p>Żeby nauczyły się dostrzegać potrzeby innych i na nie odpowiadać, żeby rozwijały w sobie empatię.</p> <p><b>Dlaczego to jest ważne, żeby dzieci miały w sobie empatię?</b></p> <p>Aby nie podsycać klimatu wrogości, nie budować murów, nie doprowadzać do izolacji – chodzi o dobry klimat w klasie? Każdy przecież może kiedyś potrzebować pomocy.</p> <p><b>Dlaczego to jest ważne, żeby budować dobry klimat w klasie?</b></p> <p>Chodzi o to, żeby wszyscy czuli się dobrze w klasie, żeby wszyscy w bezpieczny sposób mogli zaspokajać swoje potrzeby. Aby dzieci rozumiały swoje potrzeby i potrzeby innych.</p> <p><b>Dlaczego to jest ważne, żeby wszyscy czuli się dobrze i mogli zaspokajać swoje potrzeby?</b></p> <p>Aby byli szczęśliwymi ludźmi, którzy dobrze radzą sobie w życiu. Kiedy człowiek rozumie siebie i drugiego człowieka, łatwiej mu znaleźć rozwiązania, które nie</p>
--	--	---

	w dorosłym życiu (w sposób, który go nie krzywdzi, ale też nie jest „przeciw” innym ludziom) – żeby potrafiło sobie poradzić!	krzywdzą żadnej ze stron.
<b>Zatem co jest dla mnie wartością?</b>	<i>Aby moje dziecko wyrosło na szczęśliwego człowieka umiejącego chronić swoje granice i dobrze radzącego sobie w dorosłym życiu</i>	<i>Aby moi uczniowie byli szczęśliwymi ludźmi, którzy potrafią szukać rozwiązań nie krzywdzących nikogo (siebie i innych) i dobrze radzili sobie w życiu</i>

Jak widać w powyższym przykładzie, niekiedy wartości są jedynie pozornie sprzeczne, a wynika to ze sposobu myślenia i argumentowania (tu rodzic ma bardziej emocjonalny stosunek do dziecka i w taki sposób formułuje myśl, natomiast nauczyciel patrzy z większego dystansu, poprzez pryzmat grupy i używa bardziej racjonalnych sformułowań), lecz w gruncie rzeczy na poziomie wartości obu stronom chodzi o to samo: wychowanie dziecka w taki sposób, by było szczęśliwe, umiało wytyczać i chronić granice (a więc radziło sobie w sposób, który nie narusza jego dobro, a równocześnie z poszanowaniem dobra/granic innych ludzi – aby było asertywne) oraz żeby potrafiło skutecznie dawać sobie radę w dorosłym życiu.

Kiedy okazuje się, że wartości do których dążymy nie są sprzeczne, wówczas otwiera się pole do rozmowy, w jaki sposób możemy sprawić, by ten wspólny cel osiągnąć. Oczywiście podany wyżej przykład nie ma sugerować, że wszystkie wartości da się w taki sposób przeformułować. Jego zadaniem jest raczej pokazanie, że bywają sytuacje, w których konflikt wartości jest pozorny i możliwe jest znalezienie „drugiego wspólnego dna”.



**Załącznik 1.**
**Przykładowa lista wartości<sup>6</sup>**

Autentyczność	Oryginalność	Spontaniczność
Bezpieczeństwo	Osiągnięcia	Sprawiedliwość
Biegłość	Pasja	Stabilność
Czas	Patriotyzm	Subtelność
Doskonałość	Pieniądze	Szczodrość
Dreszcz emocji	Piękno	Świadomość
Duchowość	Pogoda ducha	Tradycja
Dyscyplina	Pokora	Uczciwość
Ekologia	Porządek	Uprzejmość
Ekspresja	Poważanie	Uznanie
Humor	Pozycja społeczna	Wiedza
Kreatywność	Praca	Władza
Lojalność	Prawda	Wolność
Mądrość	Prawość	Wspólnota
Miłosierdzie	Przygoda	Współczucie
Miłość	Przyjaźń	Współzawodnictwo
Moda	Przyjemność	Wygrywanie
Natura	Przywódstwo	Wyobraźnia
Nauczanie	Religia	Zaangażowanie
Nauka	Rodzina	Zabawa
Niezależność	Rozrywka	Zrozumienie
Nowatorstwo	Rozwój	
Odpowiedzialność	Różnorodność	

### 3. Cele ogólne (strategiczne)

#### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Ustalone przez społeczność szkolną wartości pozwalają na stworzenie pewnej **wizji szkoły**, sprzyjającej wychowaniu w zgodzie z tymi wartościami. Stanowią

<sup>6</sup> Lista została przedstawiona i wykorzystana podczas roboczego spotkania warsztatowego pn. *Wypracowanie modelu programu wychowawczego*, które odbyło się w Warszawie w dniach 6-8 października 2008 r.

także podstawę dla stworzenia **sylwetki absolwenta szkoły** – czyli obrazu osoby kończącej szkołę, do którego osiągnięcia dążą wspólne oddziaływania rodziców i pracowników szkoły. Wymienione elementy stanowią niezbędny, początkowy element w tworzeniu programu wychowawczego. Są potrzebne do określenia celów ogólnych.

Wizja powinna być sformułowana krótko (najlepiej na piśmie), wyrażać wspólnotę dążeń i wartości wszystkich członków społeczności szkolnej, powinna stymulować do działania oraz ogniskować myślenie i aktywność zarówno uczniów, rodziców jak i pracowników (pedagogicznych i niepedagogicznych) wokół zadań szkoły.<sup>7</sup> Z tego też względu warto, aby przy jej tworzeniu byli obecni i mieli możliwość wypowiedzenia się przedstawiciele wszystkich grup społeczności szkolnej.

Dlaczego określenie wizji jest konieczne? Ponieważ **określenie celów ogólnych, zwanych także strategicznymi**, wypełnia lukę między stanem pożądanym (ideałem określonym w wizji i opartym na określonych wartościach) a stanem rzeczywistym (związanym ze świadomością tego, czego nam brakuje, by ideał osiągnąć). Zatem formułowanie celów polega na przetransponowaniu misji na określone **długofalowe działania** (w odróżnieniu do celów szczegółowych, które wytyczają działania krótkoterminowe). Cele ogólne wyznaczają kierunek oddziaływań wychowawczych. Należy jednak unikać sformułowań zbyt ogólnikowych. Konieczne jest ustalenie, co nam pokaże, że cele zostały osiągnięte i jaki stan uznamy za zadowalający. Te **kryteria sukcesu** będą sformułowane również bardziej ogólnie niż w przypadku celów szczegółowych (będą odnosić się do tego, czy udało nam się wykształcić pewne rysy zawarte w opisie sylwetki absolwenta).

Niezwykle ważną kwestią jest uwzględnienie **potrzeb i możliwości rozwojowych** uczestników procesu wychowawczego, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb i możliwości **uczniów**. Ważne jest, aby sformułowane cele nie stały w sprzeczności np. z możliwościami poznawczymi, emocjonalnymi, społecznymi.

Konieczne jest również wzięcie pod uwagę rzeczywistości polityczno-prawnej, w której funkcjonuje szkoła (m.in. podstawy programowej, programów nauczania,

<sup>7</sup> Porównaj:

[http://msap.uek.krakow.pl/index2.php?option=com\\_content&task=view&id=44&Itemid=21&pop=1&page=0](http://msap.uek.krakow.pl/index2.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=21&pop=1&page=0)

innych aktów prawnych, do których przestrzegania zobligowana jest szkoła, jak również **zadań dla oświaty wynikających z krajowych programów dotyczących rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży oraz zapobiegania zachowaniom ryzykownym**)<sup>8</sup>. Nie należy również pomijać uwarunkowań ekonomicznych (związanych z finansowaniem szkoły, jak również ze statusem majątkowym rodzin uczniów) oraz możliwości technologicznych (tj. związanych z optymalizowaniem procesu nauczania poprzez wprowadzanie i weryfikowanie innowacji, które mają źródło również w innych dyscyplinach, takich jak socjologia, psychologia, informatyka, teoria komunikacji itp. – por. technologia nauczania<sup>9</sup>).

Konieczne jest również, aby nie traktować celów ogólnych w oderwaniu od celów szczegółowych. Te pierwsze powinny bowiem stanowić bazę do sformułowania celów operacyjnych. Zwykle odbywa się to poprzez zamianę celu strategicznego na kilka celów szczegółowych (sformułowanych przy użyciu czasowników operacyjnych – o tym w dalszej części poradnika).

## JAK TO ROBIĆ?

We wstępie zostało powiedziane, że cele ogólne wyznaczają kierunki oddziaływań wychowawczych. Jakie to ma znaczenie dla praktyki szkolnej? Jest to odpowiedź, że sformułowanie celów ogólnych powinno uwzględniać 4 aspekty wychowania<sup>10</sup>:

- **wspomaganie** naturalnego rozwoju (zaspokajanie potrzeb, rozwijanie potencjałów i możliwości, budowanie wspierającej relacji nauczyciel-uczeń)

---

<sup>8</sup> Linki do różnych aktów prawnych dotyczących aspektu wychowawczego szkoły można odnaleźć m.in. na stronie MEN i CMPPP

<sup>9</sup> **Technologia kształcenia, technologia dydaktyczna**, dyscyplina zajmująca się optymalizacją procesu [nauczania](#) przez ustawiczne wdrażanie do praktyki pedagogicznej naukowo zweryfikowanych innowacji dydaktycznych i dorobku innych nauk i dyscyplin - głównie psychologii, socjologii, cybernetyki, informatyki, ergonomii, teorii komunikacji itp., przy jednoczesnym badaniu skutków tych wdrożeń. Technologia kształcenia upowszechnia i wykorzystuje techniczne środki dydaktyczne oraz metody aktywizujące uczniów, przeciwstawia się zdecydowanie [werbalizmowi w nauczaniu](#). Dąży do eliminowania z procesu nauczania przypadkowości poprzez ściśle programowanie czynności nauczyciela i ucznia. [http://portalwiedzy.onet.pl/41514,,,technologia\\_ksztalcenia\\_haslo.html](http://portalwiedzy.onet.pl/41514,,,technologia_ksztalcenia_haslo.html)

<sup>10</sup> M. Jaroszewska, T. Garstka, *Ramy pracy wychowawczej z uczniami*, w: M. Pomianowska (red.) *Poradnik wychowawcy*, Wydawnictwo RAABE, Warszawa – uzupełnienie: listopad 2000 (C.1.1.)

- **kształtowanie sposobu myślenia i postaw** uznawanych za pożądane (ujętych np. w opisie sylwetki wychowanka, kreowanie i wskazywanie wzorców, przekazywanie wartości istotnych z punktu widzenia danej kultury, kształtowanie i wzmacnianie postaw prospołecznych)
- **profilaktykę** zachowań ryzykownych (diagnozowanie zagrożeń, wyposażanie uczniów w wiedzę i umiejętności pomagające w radzeniu sobie z tymi zagrożeniami, proponowanie alternatywnych sposobów funkcjonowania, ochrona przed bezpośrednimi niebezpieczeństwami)
- **korekcję deficytów i urazów** (złych/niekonstruktywnych doświadczeń) powstałych w toku wcześniejszego wychowania (diagnoza deficytów, konstruowanie sytuacji wychowawczej w taki sposób, by uczeń mógł zdobywać doświadczenia korygujące dotychczasowe urazy).

Tak więc nauczyciel, przed którym stoi zadanie wychowywania młodego człowieka musi odnosić się zarówno do wiedzy dotyczącej prawidłowości rozwojowych, jak i pewnej wybranej, ustalonej koncepcji człowieka.

## Przykład

### SFORMUŁOWANIE CELU OGÓLNEGO:

Kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów z przedstawicielami grup odmiennych od ich grupy odniesienia, np. mniejszości religijnych, narodowych, kulturowych.

ODNIESIENIA DO 4 ASPEKTÓW WYCHOWANIA (przedstawione poniżej sformułowania mogą stanowić 4 oddzielnie ujęte cele strategiczne lub stanowić sposób przeanalizowania i doprecyzowania jednego, bardziej ogólnego celu):

- **wspomaganie rozwoju** – wspomaganie procesów poznawczych uczniów (poznawanie osób odmiennych, ich obyczajów, kultury itp.) oraz budowanie tożsamości społecznej (integracja) i indywidualnej (różnicowanie),
- **kształtowanie postaw** – kształtowanie postaw tolerancji, otwartości,
- **profilaktyka** – zapobieganie aktom dyskryminacji osób odmiennych od grupy odniesienia,
- **korekcja deficytów i urazów** – korekcja negatywnych nastawień wyrabianych przez społeczność, massmedia.

Przedstawione powyżej sformułowania nie wykraczają poza sferę celów ogólnych, natomiast pozwalają na wyraźne zobaczenie kierunku oddziaływań, jakie w przyszłości należy podjąć. Warto każdy cel strategiczny obejrzeć z tych czterech stron, aby odpowiedzieć sobie na pytanie, czy jego sformułowanie stwarza szansę podjęcia oddziaływań w każdym aspekcie wychowania. Oczywiście każda społeczność jest inna, dlatego później – na poziomie formułowania celów szczegółowych i zadań – w jednej społeczności akcent może zostać położony bardziej na działaniach wspomagających, inna zaś społeczność wymagać będzie większego natężenia oddziaływań profilaktycznych itd.

### Uwaga!

W formułowaniu celów ogólnych przydatny może okazać się zbiór następujących rzeczowników: **tworzenie, wyrównywanie, rozwiązywanie, przeciwdziałanie, stwarzanie szans, doskonalenie, kształcenie/ kształtowanie, budowanie** itp.

W sformułowaniach celów strategicznych mogą znaleźć się m.in. określenia dotyczące:

- postaw, które chcemy modelować,
- umiejętności, które chcemy kształtować,
- wartości, które chcemy, aby członkowie społeczności szkolnej uznawali,
- zachowań, które pozwolą uczniom radzić sobie z zagrożeniami typowymi dla danego wieku,
- wiedzy i samoświadomości, która jest potrzebna młodemu człowiekowi do dobrego funkcjonowania na poziomie społeczno-emocjonalnym.

Aby uznać, że cel został prawidłowo sformułowany należy sprawdzić, czy możliwe jest by był **mierzalny**. Uwzględnienie mierzalności celu już na tym etapie jest ważne, by nie było potem problemu z formułowaniem celów szczegółowych (operacyjnych), które formułowane są z uwzględnieniem kryterium mierzalności. Jeśli wykazujemy mierzalność celu ogólnego, będzie można stworzyć wskaźniki efektów w celach operacyjnych. Jeśli cel ogólny będzie postulatem, którego osiągnięcia nie można sprawdzić – nie da się sformułować operacyjnie celów szczegółowych. Pomóc w tym może postawienie sobie dwóch pytań<sup>11</sup>:

- *Jaki stopień realizacji celu uznamy za zadowalający?*

<sup>11</sup> B. Woynarowska, *Szkoła promująca zdrowie, doświadczenia dziesięciu lat*, KOWEZ, Warszawa 2000, s. 59

- *Co nam pokaże, że cel został osiągnięty?* – tu należy wskazać (wymienić) obserwacja jakich zachowań będzie świadczyła o tym, że cel jest realizowany lub został osiągnięty.

Jak już zostało powiedziane, formułowanie celów strategicznych nie powinno się dźać w oderwaniu od **potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka**. Na przykład jeśli cel dotyczyć będzie uczniów poniżej 12 roku życia, nie można od nich wymagać, że będą oni przewidywać skutki działań, których nie doświadczali, gdyż klóciłoby się to z ich poznawczymi możliwościami. . Myślenie abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne rozwija się dopiero ok. 11-12 roku życia i można wymagać od dzieci refleksji oderwanej od konkretnu i wartościowania w kategoriach abstrakcyjnych. Wcześniej dzieci są zdolne do uznawania zdania autorytetu i uczenia się oraz przestrzegania jasnych norm. Podobnie też warto dostosować cele do wieku, ze względu na rozwój społeczno-emocjonalny. Zmieniają się bowiem formy zażyłości i stosunki z rówieśnikami płci przeciwnej przed i w okresie dojrzewania. Dzieci przed okresem dojrzewania nie muszą jeszcze znać różnic w emocjonalności dziewcząt i chłopców we wzajemnych relacjach, gdyż jest to obce ich doświadczeniu. Ale są już gotowe emocjonalnie i społecznie do przyjmowania zasad lojalności koleżeńskiej i tolerancji wobec osób innych (np. przedstawicieli mniejszości, osób niepełnosprawnych).

Formułując cele strategiczne nie można pominąć analizy całego środowiska zewnętrznego, w którym funkcjonuje szkoła. Pomocną techniką, która wywodzi się ze struktur biznesowych jest **analiza PEST**. Odnosi się ona do obszarów, które musimy zbadać i uwzględnić, aby nie działać wbrew istotnym siłom zewnętrznym.

*Pest* to po angielsku znaczy *szkodnik*, a *pest control* to *deratyzacja*. Żartobliwie można by powiedzieć, że stosując analizę Pest mamy szansę wytepić szkodniki, które stanowią zagrożenie dla naszego dzieła, czyli uniknąć sytuacji, kiedy w trakcie realizacji okaże się, że z powodu jakiegoś czynnika zewnętrznego realizacja naszego założonego celu okaże się niemożliwa.

PEST, to skrót pochodzący od angielskich słów (Political, Economic, Social, Technological), dający się przełożyć w następujący sposób:

- **P (Polityczno-Prawne czynniki)** – *Czy sformułowany cel ogólny jest zgodny z przepisami dotyczącymi ogólnie obowiązującego prawa, jak również prawa oświatowego, programami nauczania oraz zadaniami dla oświaty wynikającymi z krajowych programów dotyczących rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży oraz zapobiegania zachowaniom ryzykownym? Podstawowe akty prawne, do których przestrzegania zobowiązana jest szkoła znajdują się w załączniku 1.*
- **E (Ekonomiczne/Gospodarcze czynniki)** – *Czy uwzględnia warunki lokalowe, bazę szkoły, warunki organizacyjne? Czy uwzględnia możliwości finansowe szkoły (sposób finansowania szkoły, możliwości pozyskiwania dodatkowych środków), a także możliwości finansowe rodziców? Dla przykładu: nie można robić czegoś na co nie będzie stać szkoły w danym środowisku (wychowanie do tolerancji poprzez bezpośrednie poznawanie innych kultur na wycieczkach zagranicznych, jeśli wiadomo, że ani szkoła ani rodzice nie udźwigną takiego obciążenia finansowego, nie można planować wychowania poprzez sport w szkole, która nie ma sali gimnastycznej ani boiska).*
- **S (Socjokulturowe czynniki)** – *Czy sformułowany cel strategiczny uwzględnia czynniki wynikające z kultury ogólnospołecznej i tradycji regionu? Czy jest zgodny WARTOŚCIAMI zdiagnozowanymi w danej szkole i funkcjonującymi w kulturze tej organizacji? Czy uwzględnia potrzeby społeczności (wszystkich grup)? Czy uwzględnia specyfikę funkcjonowania środowiska lokalnego? Na przykład łatwo sobie wyobrazić, że inaczej formułowane będą cele dotyczące wyrównania szans na poziomie emocjonalno-społecznym jeśli mamy do czynienia z małym środowiskiem wiejskim, inaczej w niewielkim miasteczku dotkniętym bezrobociem, a inaczej w dużej aglomeracji miejskiej.*
- **T (Technologiczne czynniki)** – *Czy nauczyciele są przygotowani do poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł, także związanych z innymi dziedzinami, takimi jak psychologia, socjologia, etyka, informatyka itp.? Czy nauczyciele są gotowi do upowszechnia i wykorzystywania technicznych środków dydaktycznych? Czy nauczyciele znają i stosują metody aktywizujące uczniów, przeciwstawiając się tym samym werbalizmowi w nauczaniu?*

**Podstawowe akty prawne<sup>12</sup>**

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 r.
- Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 r.
- Deklaracja Praw Dziecka z 1959 r.
- Konwencja o Prawach Dziecka Narodów Zjednoczonych z 20 listopada 1989 r.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. (art. 48, 53, 70)
- Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991 r. (art. 1, 5, 33, 34a, 40)
- Ustawa z 26.01.1982 r. Karta Nauczyciela (art. 6)
- Program Polityki Prorodzinnej Państwa z 17.11.1998 r.
- Rozporządzenie MEN z 15.02.1999 r. w sprawie ramowego statutu szkoły publicznej (§ 2.1, § 2.2)
- Rozporządzenie MEN z 15.02.1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego
- Ramowy Statut szkoły
- Podstawa Programowa kształcenia ogólnego.

## 4. Ustalenie kalendarza świąt i uroczystości

### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Różnorodne święta i uroczystości są obchodzone we wszystkich kulturach i od najdawniejszych czasów. Człowiek od zarania dziejów odczuwał potrzebę rytualizacji pewnych zachowań tworzenia obrzędów. Miało to związek z potrzebą porządkowania świata i tego, co się dzieje w życiu jednostki. Miało również znaczenie kulturotwórcze i grupotwórcze. Święta i uroczystości stanowią odwołanie do wielowiekowej tradycji

---

<sup>12</sup> Lista aktów prawnych obowiązujących szkołę została opracowana i przedstawiona przez prowadzące robocze spotkanie warsztatowe pn. *Wypracowanie modelu programu wychowawczego*, które odbyło się w Warszawie w dniach 6-8 października 2008 r.



człowieka. Wprawdzie część świąt, uroczystości zanika lub już na zawsze odeszło w zapomnienie, lecz są i takie, które żyją w poszczególnych społecznościach lub w kulturze całych społeczeństw.

T. Szkołut, pisząc o tradycji, używa określenia „pamięć kultury” i podkreśla jej znaczenie dla poczucia tożsamości człowieka: „Tak samo jak istnienie pamięci minionych doświadczeń życiowych jest warunkiem zachowania przez podmiot indywidualny własnej integralności (*resp.* identyczności) w procesie nieustannych przeobrażeń, tak też świadomość wspólnoty losu historycznego, pamięć o razem przebytej drodze i zgromadzonych w trakcie owej wędrówki przez czas doświadczeniach konstytuuje tożsamość zbiorowości, określa jej indywidualne oblicze zarówno w tym, co ją wyróżnia korzystnie wśród innych zbiorowości, jak i tym, co nie przysparza jej chluby.”<sup>13</sup>

Odwołując się do tego stwierdzenia można by wyobrazić sobie, czym jest odebranie człowiekowi pamięci. Gdyby każdy z nas obudził się rano i stwierdził, że nie pamięta co działo się wczoraj, tydzień temu i w ogóle wcześniej w jego życiu (przy zachowaniu wszelkiej dotychczasowej wiedzy i umiejętności), ogarnąłby nas niepokój, poczucie braku ugruntowania, braku korzeni, niepewność i wiele innych trudnych emocji. Trudno byłoby sobie odpowiedzieć na pytanie *Kim jestem i dlaczego jestem właśnie tym, kim jestem?* Podobnie jest z tradycją. Tradycja wiąże się z historią w skali globalnej (świata, kraju, społeczeństwa, w którym żyjemy), z historią w mikroskali (własnej szkoły najbliższej społeczności, pojedynczej rodziny) i wreszcie z osobistą historią życia. Od urodzenia „zakorzenieni” jesteśmy w rodzinie, wychowywani w pewnej kulturze i w określonym środowisku, mówimy określonym językiem, uczestniczymy w typowych dla danej społeczności rytuałach. Oderwanie jednostki od tych doświadczeń zubożyłoby jej doświadczenie życiowe, spowodowało poczucie alienacji, wyobcowania. Dlatego podtrzymywanie tradycji – również poprzez obchodzenie świąt i uroczystości, jest niezwykle ważnym czynnikiem dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w społeczności.

<sup>13</sup> T. Szkołut, *Pamięć kultury a tożsamość człowieka ponowoczesnego – implikacje pedagogiczne*, w: *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problem współczesności*, Studia estetyczne i etyczne, zbiór IV, T. Szkołut (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 1997, str. 227.

Wiadomo, że szkoła jest miejscem, w którym mogą spotkać się osoby różnych kultur. Każda z tych osób ma prawo do hołdowania swoim tradycjom, a szkoła powinna zapewnić członkom swojej społeczności możliwość pielęgnowania własnej kultury. Nierzadko jednak zdarza się tak, że kultywowane są jedynie tradycje tzw. większości. Umyka z pola widzenia, że prawosławni obchodzą Boże Narodzenie w innym czasie, Żydzi mają swoją Chanukę, dziecko pochodzące z Meksyku chce mieć na swoich urodzinach „piniatę” itd. Dlatego niezwykle istotną sprawą podczas dokonywania przeglądu świąt i uroczystości przez społeczność szkolną jest wzięcie pod uwagę także świąt i uroczystości ważnych z punktu widzenia osób innego wyznania czy wywodzących się z innej kultury. W związku z tym o przy dokonywaniu wyboru do kalendarza świąt nie można się kierować jedynie „większością głosów”.

Warto pamiętać, że obchodzenie na terenie szkoły świąt i uroczystości ważnych dla osób odmiennych kulturowo może mieć ważne znaczenie wychowawcze. Po pierwsze dlatego, że pokazują w praktyce, na czym polega tolerancja – wymiar modelowania postaw. Po drugie pozwalają na poszerzenie wiedzy dotyczącej zwyczajów panujących w innych tradycjach, odkrywanie podobieństw i różnic – wymiar poznawczy. Po trzecie zapobiegają alienacji, poczuciu wyobcowania ze społeczności klasowej/szkolnej uczniów odmiennych kulturowo – wymiar grupotwórczy. Suma tych trzech wymiarów składa się dodatkowo na aspekt profilaktyczny – zmniejsza ryzyko podejmowania ataków na osoby odmienne (np. wyśmiewania, odtrącania).

Świętowanie może służyć również indywidualizacji pracy. W przygotowaniu świąt i uroczystości uczniowie mogą przyjmować różne role – zgodne z ich możliwościami, zainteresowaniami, zasobami i potrzebami. Kiedy decydujemy się wspólnie spędzić Wigilię szkolną (nie koniecznie 24 grudnia!), możemy podzielić prace związane z jej przygotowaniem – może będzie grupka uczniów, którzy zechcą przygotować Jasełka lub „Klasową Szopkę”, może któryś z uczniów gra na instrumencie i będzie chciał akompaniować przy wspólnym koledowaniu, może są osoby chętne do przygotowania potraw wigilijnych, a może znajdą się uczniowie, których cieszy robienie zabawek na choinkę. W TAKIEJ PRACY MOŻEMY DOSKONALE WYKORZYSTAĆ METODĘ PROJEKTU.

Wspólne obchodzenie uroczystości jest również doskonałą okazją do integrowania środowiska szkoły, a także włączania środowiska lokalnego w działania szkoły. Na przykład rodzice mogą przygotować przedstawienie dla dzieci z okazji Dnia Dziecka, a babcie i prababcie mogą uczyć zapomnianej sztuki „pisania” woskiem na jajkach przed Wielkanocą. Międzynarodowy Dzień Zabytków może być okazją do spotkania z ludźmi zajmującymi się zabytkami w pobliżu szkoły, wspólnym poznawaniu i ustaleniu w jaki sposób szkoła może włączyć się w działania na rzecz ochrony zabytków, połączonej z przebieraniem się w zrobione własnoręcznie stroje „z epoki”, robieniem potraw „z dawnych czasów” czy odgrywaniem zapomnianych tradycji.

Jak widać wspólne świętowanie niesie ze sobą niemal nieograniczone możliwości wychowawcze. Warto je potraktować jako okazję do kształtowania postaw (m.in. tolerancji) i umiejętności (np. pracy w zespole), integracji środowiska (także lokalnego), rozbudzania zainteresowań (m.in. kulturą, tradycją), odkrywania nowych możliwości (poprzez wykonywanie różnych czynności, np. manualnych) itp.

## JAK TO ROBIĆ?

Pierwszym krokiem powinno być stworzenie **pełnej listy** świąt i uroczystości, które członkowie całej społeczności szkolnej uznają za ważne. Warto kierować się zasadami podobnymi jak w burzy mózgów – czyli nie oceniać propozycji, nie odrzucać ich na tym etapie. Jedynym kryterium, którym tu należy się kierować, to fakt, że ktoś **uznaje je za ważne**.

Drugi krok może polegać na pokategoryzowaniu świąt z listy. Przykładowo można wyróżnić następujące rodzaje świąt i uroczystości.

- historyczne (Święto Odzyskania Niepodległości, 3 Maja itd.)
- kalendarzowe (Nowy Rok, Walentynki, Dzień Bezpiecznego Internetu itd.)
- religijne (Boże Narodzenie, Wielkanoc, Chanuka itp.)
- rodzinne (urodziny, imieniny, rocznice i.in)
- lokalne/regionalne.

Takie stworzenie kategorii może pomóc w uporządkowaniu informacji, zachowaniu odpowiednich proporcji w ilości wybieranych świąt z różnych kategorii oraz zwrócić uwagę na te święta, które potencjalnie mogłyby zostać pominięte.

Kolejny krok, to przeanalizowanie **argumentów ilościowych** (jak duża część społeczności szkolnej zgłasza potrzebę obchodzenia danego święta czy uroczystości, w tym jaki odsetek osób odmiennych kulturowo), **jakościowych** (jaki walor wychowawczy niesie ze sobą obchodzenie tego święta, czy odrzucenie go nie naruszy zasady tolerancji wobec osób odmiennych kulturowo) i **organizacyjnych** (czy mamy dostateczne możliwości czasowe, lokalowe, w jaki sposób można takie święto czy uroczystość zorganizować, czy mamy środki finansowe lub pomysł na ich zdobycie itp.).

W ostatnim kroku warto pokusić się o wypisanie wszystkich świąt i uroczystości, co do których społeczność zgodziła się, że są ważne z jej punktu widzenia, podanie dat oraz refleksje, w jaki sposób można wychowawczo wykorzystać dane święto czy uroczystość (np. do kształtowania jakich postaw czy umiejętności). Pomocna może być tu tabelka przedstawiona poniżej. Kalendarz może być również ułożony chronologicznie – wtedy również warto nie rezygnować z określenia możliwości wykorzystania tych świąt w pracy wychowawczej. Dzięki temu mamy większą szansę uniknąć pułapki automatycznego zrealizowania zadań związanych z organizacją święta, mamy szansę stworzyć prawdziwą żywą tradycję szkoły w miejsce „akademii na cześć...”.

## KALENDARZ ŚWIĄT I UROCZYSTOŚCI

	Święto/uroczystość	Data	Możliwość wykorzystania w aspekcie wychowawczym
Historyczne			

Kalendarzowe			
Religijne			
Rodzinne			
Lokalne/regionalne			

## 5. Diagnoza potrzeb i zasobów oraz analiza wyników diagnozy

### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Po określeniu ogólnych i szczegółowych celów programu wychowawczego, elementem pracy społeczności szkolnej stać się powinna (obok przeglądu świąt i uroczystości, obyczajów, tradycji środowiska lokalnego i tradycji szkoły) analiza potrzeb wszystkich grup społeczności szkolnej (uczniów, rodziców uczniów, nauczycieli, pracowników administracyjnych) i zasobów, które posiadają te grupy, w odniesieniu do wytyczonych celów ogólnych programu wychowawczego.

Szczególną uwagę należy zwrócić na diagnozę potrzeb i zasobów uczniów, w tym zapewnić uczniom warunki swobodnego wypowiedzenia się w tym zakresie. Do jej przeprowadzenia mogą zostać wykorzystane zarówno narzędzia wystandaryzowane (jeśli szkoła ma do takich dostęp oraz możliwości dokonania rzetelnej analizy wyników), jak i proste metody diagnostyczne (przykłady zamieszczamy poniżej, w części *Jak to robić?*).

Analiza potrzeb jest pierwszym krokiem w konkretyzowaniu celów strategicznych, następuje ona jeszcze przed wyborem priorytetów i celów szczegółowych. Dzięki niej odpowiadamy na pytania:

- o potrzeby rozwojowe (wspierania)
- o potrzeby profilaktyczne (zapobiegania)
- o potrzeby korekcyjne (zmiany)
- o potrzeby „wyższe” (odnoszące się do wcześniej zidentyfikowanych wartości i postulowanych postaw, stanowiących zakotwiczenie programu wychowawczego)

Analiza ta powinna dotyczyć **potrzeb grup**, których dotyczy realizacja szkolnego programu wychowawczego (samych wychowanków oraz podmiotów, które w sposób bezpośredni lub pośredni oddziałują wychowawczo w związku z uczęszczaniem ucznia do szkoły), czyli:

- uczniów,
- nauczycieli (nie tylko wychowawców, lecz również nauczycieli przedmiotowych),
- rodziców uczniów,
- pracowników administracyjnych/niepedagogicznych szkoły.

Zasadna jest także koncentracja na **potrzebach odnoszących się do relacji między członkami grup** społeczności szkolnej bezpośrednio zaangażowanych w proces wychowawczy, a więc odpowiedzi na pytanie:

- *Co jest potrzebne do budowania efektywnej wychowawczo relacji nauczyciel-uczeń?*

- *Co jest potrzebne do budowania wspierającej proces wychowawczy relacji nauczyciel- rodzic ucznia?*
- *Co jest potrzebne do budowania wspierającej proces wychowawczy relacji pracownik niepedagogiczny-uczeń?*
- *Co jest potrzebne do budowania sprzyjającego, przyjaznego klimatu szkoły w relacji nauczyciel-pracownik niepedagogiczny?*
- *Co jest potrzebne do budowania sprzyjającego, przyjaznego klimatu szkoły w relacji rodzic-pracownik niepedagogiczny?*

Dodatkowo warto zadać sobie pytanie o **organizację życia szkoły** – *Jaka jest potrzebna organizacja życia szkoły, by stworzyć sprzyjające wychowaniu środowisko wychowawcze?*

Istotne jest, aby objąć diagnozą potrzeby całej społeczności szkolnej w **4 wymiarach:**

- fizycznym (m.in. podstawowe potrzeby związane z jedzeniem, wypoczynkiem, ruchem, przestrzenią),
- psychicznym (głównie w sferze potrzeb emocjonalnych),
- społecznym (potrzeby związane z relacjami interpersonalnymi, potrzeba więzi, przynależności itp.),
- duchowym (dotyczące samoświadomości istnienia, poczucia sensu życia; tu także wszelkie potrzeby natury estetycznej).

Warto pamiętać, że szkoła ma być „dla ucznia”, dlatego wszelkie rozważania dotyczące potrzeb powinny **na pierwszym miejscu stawiać dziecko z jego potrzebami.**

Tytułem dygresji warto wspomnieć tu o wymiarze duchowym. Duchowość jest przeciwstawiana światu materialnemu i fizyczności. Często uznawana jest za coś więcej niż psychikę. W religiach lub pozareligijnych „ścieżkach duchowego rozwoju” kojarzona jest z pojęciem ducha czy duszy. Psychologicznie można pojmować ją nie jako coś ponad psychikę, ale jako rozwijaną samoświadomość swego

funkcjonowania (doznawania, przeżywania, myślenia, obcowania z innymi) i gotowość do rozwoju w tych obszarach. Jako namysł nad sensem istnienia i wartościami je porządkującymi. Wreszcie, jako uwewnętrzną i uświadomioną (nie będącą wynikiem bezrefleksyjnego warunkowania) kulturę społeczności, w której się dorasta i żyje, poddawaną refleksji i określenia się wobec niej (przychylne lub twórczo odmienne), co jest rodzajem samookreślenia. Wspominamy o tym, ponieważ ten wymiar może być różnie definiowany, np. przez rodziców uczniów różnych szkół, a niekiedy może prowadzić do konfliktów wartości w przygotowaniach programu wychowawczego. Uświadomienie członkom społeczności szkolnej, że potrzeby duchowe nie są równoznaczne z religijnymi, że nie wiążą się z określonymi wyznaniem, może złagodzić ewentualne niepokoje lub spory.

Analiza potrzeb wymienionych grup społeczności szkolnej zaangażowanych w wychowanie ucznia, powinna być dokonana z perspektywy każdej z tych grup (mówiąc potocznie „okiem każdej grupy” – patrz schemat na rys.1). Może się okazać bowiem, że uczniowie lub ich rodzice wskażą potrzeby zmian w organizacji szkoły, które nie są dostrzegane przez pracowników przyzwyczajonych do pracy według dotychczasowych procedur. Nauczyciele, dzięki swojej wiedzy psychopedagogicznej mogą dostrzegać ważne rozwojowe potrzeby uczniów, którym oni zaprzeczają lub z których nie zdają sobie sprawy (np. dotyczące radzenia sobie z emocjami u progu okresu dojrzewania). Patrzenie na potrzeby innych pozwala poszerzyć wiedzę o tym czego potrzebują wszystkie grupy społeczności szkolnej.

Analogicznie winna odbywać się **analiza zasobów**, które posiadają te grupy. Podobnie jak w analizie potrzeb należy skoncentrować się na 4 wymiarach: fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym. O ile analiza potrzeb będzie wykorzystana do wyboru priorytetów z perspektywy „pustej połowy szklanki”, czyli braków, oczekiwań, postulatów wychowawczych („Co chcemy osiągnąć?”). To analiza zasobów wykorzystywana będzie do wyboru priorytetów z perspektywy „pełnej połowy szklanki”, czyli tego, co umożliwi realny start zaspokojenia stwierdzonych potrzeb, powiązanych z ogólnymi celami („Co możemy wykorzystać, by osiągnąć to,



czego chcemy?”). Analiza zasobów dotyczy określenia tego co stanowi „punkt startu” u **przedstawicieli wszystkich grup społeczności szkolnej**, a dotyczy:

- wiedzy,
- umiejętności,
- doświadczeń,
- osiągnięć,
- nastawień i postaw,
- cech osobowości.

Dodatkowo warto nie zapominać o tym, **czym dysponuje szkoła** jako organizacja, czy instytucja, czyli o:

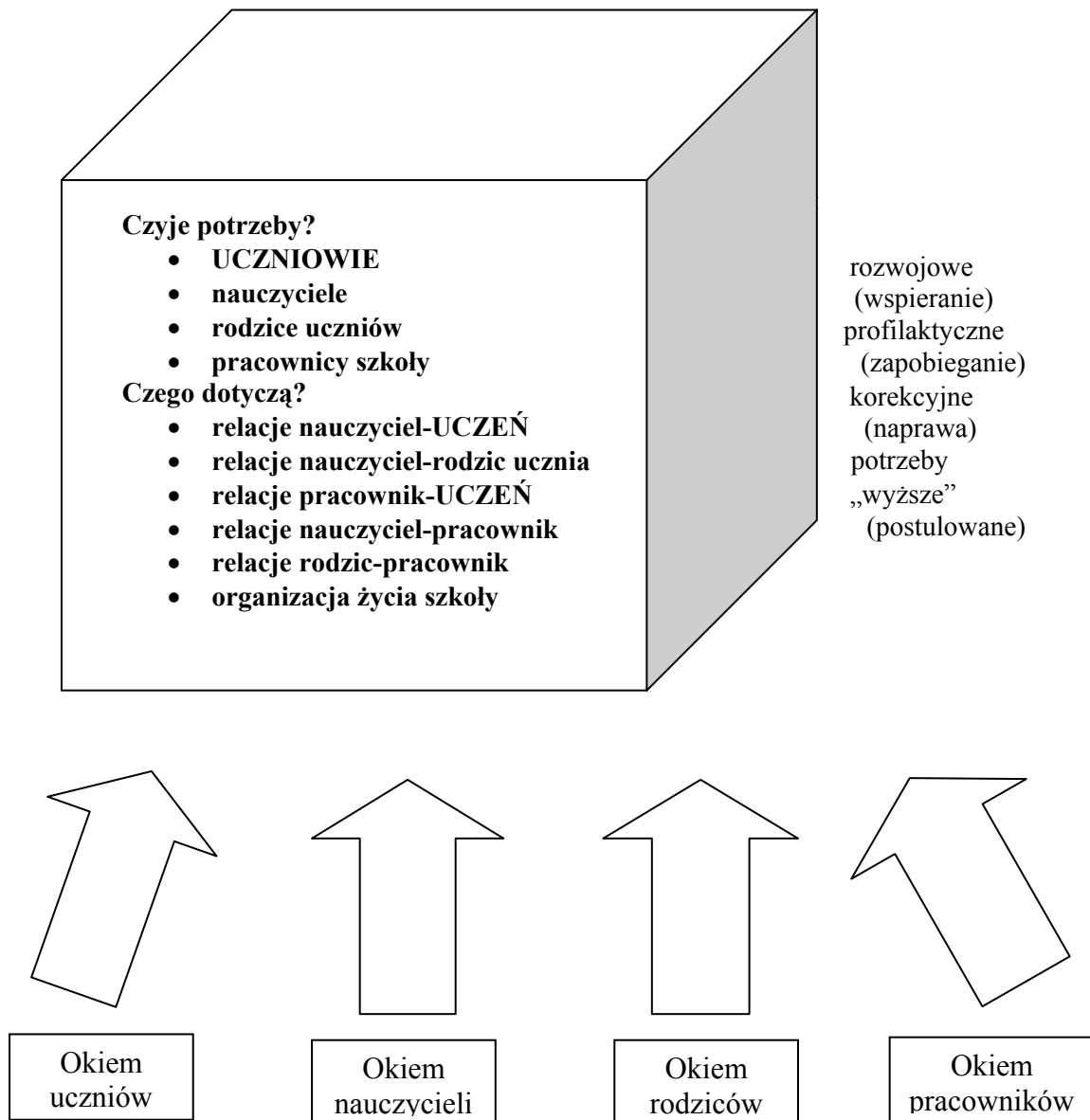
- strukturach organizacyjnych,
- zasobach materialnych (finanse, baza materiałowa, baza lokalowa itp.),

Również one mogą być ważne przy późniejszym wyborze priorytetów.

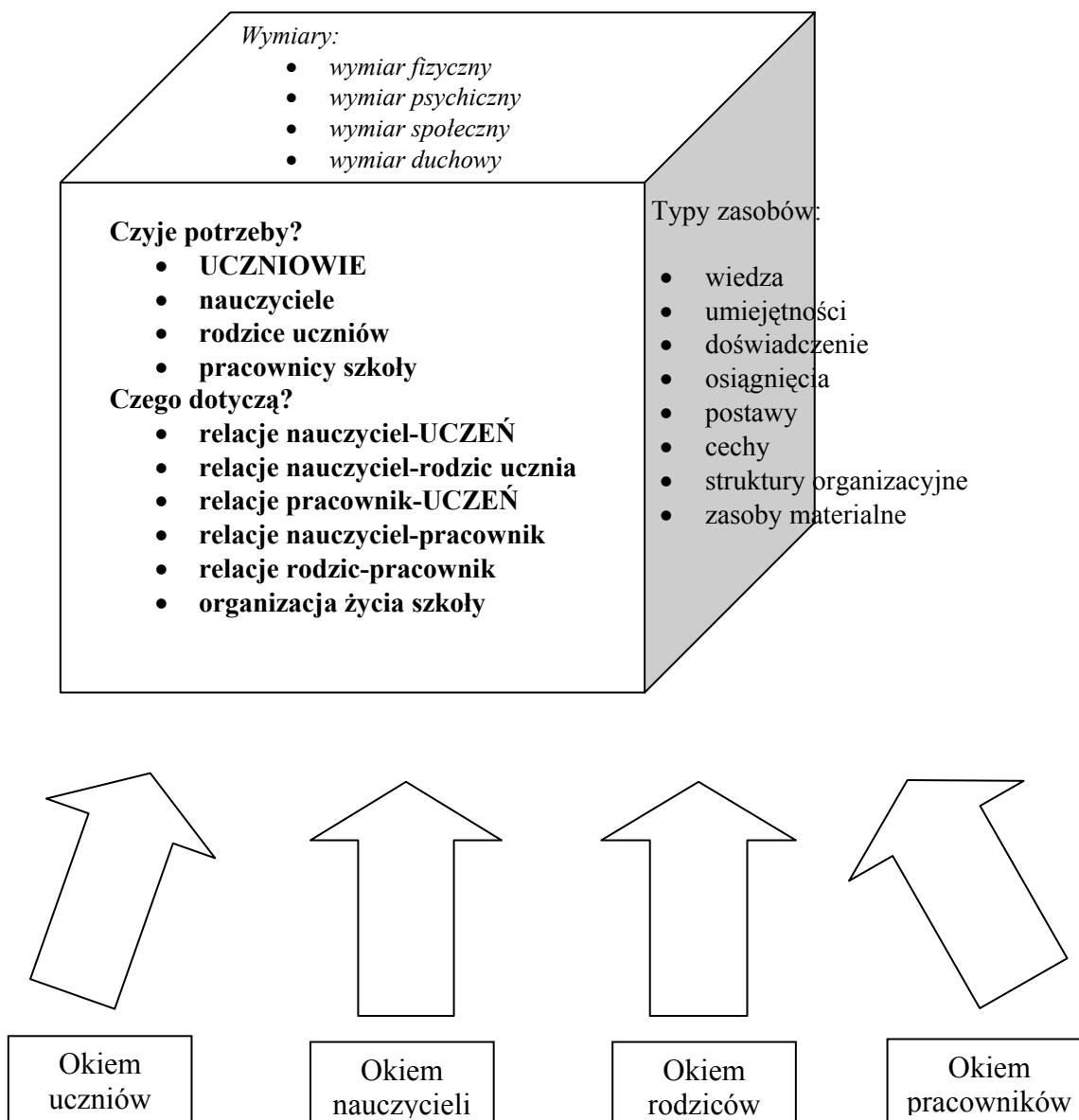
Analogicznie do analizy potrzeb, zasoby warto analizować z perspektywy każdej z grup społeczności szkolnej („okiem każdej grupy” – patrz schemat na rys.2). Uczniowie mogą dostrzegać na lekcjach umiejętności niektórych nauczycieli, które są ich mocną stroną i mogłyby być modelem dla innych, ale przez tych nauczycieli są niedostrzegane, bo wykorzystywane już automatycznie (tzw. nieświadoma kompetencja). Nauczyciele z kolei, dobrze znający swoich uczniów, mogą wskazywać i nazywać ich potencjał w jakimś obszarze. Na przykład uczniowie z klasy sportowej z drużyną koszykarską, mają doświadczenie w budowaniu współpracy, składającej się na ich sukcesy sportowe, ale słowo „współpraca” może kojarzyć im się negatywnie – z przygotowywaniem projektów na nie lubiane przez nich i postrzegane jako bardzo trudne lekcje WOS-u. Nie doceniają więc swoich zasobów w zakresie współpracy, które można przenosić na życie klasowe. Nauczyciele mogą pomóc to dostrzec. Patrzenie na zasoby innych pozwala uniknąć wszystkim grupom społeczności szkolnej niezauważania, pomijania lub umniejszania swoich zasobów i swego potencjału.

Gdyby spróbować zebrać w całość wcześniejsze wskazówki, wówczas powstanie **diagnostyczna wielowymiarowa macierz pytań, którą oddają**

**poniższe schematy.** Schematy te można przekształcić na listy konkretnych pytań – zamieszczamy je w części *Jak to robić?*



Rys. 1. Schemat macierzy diagnostycznej analizy potrzeb społeczności szkolnej



Rys. 2. Schemat macierzy diagnostycznej analizy zasobów społeczności szkolnej

## JAK TO ROBIĆ?

Na podstawie wcześniejszych rozważań i przedstawionych wyżej schematów można stworzyć pytania matrycowe, (uwzględniające wszystkie opisane „współrzędne”) na które odpowiedź powinny wszystkie grupy tworzące społeczność szkolną. Poniżej przedstawione zostaną pytania dotyczące niektórych płaszczyzn schematu. Mogą one zostać wykorzystane w ankietach, które wypełniają

uczniowie, ich rodzice, nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły. Mogą też stać się przedmiotem debat szkolnych albo prac grup, które będą następnie prezentować wypracowane wyniki.

**Tabela. 1. Analiza potrzeb społeczności szkolnej w związku z celami programu wychowawczego**

	<b>Potrzeby rozwojowe</b>	<b>Potrzeby profilaktyczne</b>	<b>Potrzeby korekcyjne</b>	<b>Potrzeby „wyższe”</b>
<b>Uczeń</b>	Czego potrzebuje uczeń dla prawidłowego rozwoju w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje uczeń do rozpoznawania, unikania i radzenia sobie z zagrożeniami dla własnego rozwoju w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje uczeń dla zniwelowania skutków swych złych doświadczeń i wyrównania deficytów w rozwoju w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje uczeń, by przyjmować pożądane postawy w 4 wymiarach?
<b>Nauczyciel</b>	Czego potrzebuje nauczyciel dla wspierania prawidłowego rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje nauczyciel do zapobiegania zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje nauczyciel do korygowania skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów w rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje nauczyciel by kształtować pożądane postawy ucznia w 4 wymiarach?
<b>Rodzik</b>	Czego potrzebuje rodzic dla wspierania prawidłowego rozwoju ucznia w 4 wymiarach w szkole?	Czego potrzebuje rodzic do zapobiegania zagrożeniom dla rozwoju ucznia w szkole w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje rodzic do korygowania skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów w rozwoju ucznia w 4 wymiarach w szkole?	Czego potrzebuje rodzic by wspierać kształtowanie pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach w szkole?
<b>Pracownik *</b>	Czego potrzebuje pracownik dla wspierania prawidłowego rozwoju w 4 wymiarach ucznia?	Czego potrzebuje pracownik do zapobiegania zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje pracownik do korygowania skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów w rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Czego potrzebuje pracownik by kształtować pożądane postawy ucznia w 4 wymiarach?
<b>Relacje nauczyciel-uczeń</b>	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do zapobieżenia zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do korekty skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do kształtowania pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Relacje nauczyciel-rodzic ucznia</b>	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów jest potrzebna by przyczynić się do rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów jest potrzebna by przyczynić się do zapobieżenia zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów jest potrzebna by przyczynić się do korekty skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów jest potrzebna by przyczynić się do kształtowania pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?

<b>Relacje pracownik – uczeń</b>	Jaka relacja między pracownikami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między pracownikami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do zapobieżenia zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między pracownikami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do korekty skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między pracownikami a uczniami jest potrzebna by przyczynić się do kształtowania pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Organizacja życia szkoły</b>	Jak zmiany w organizacji życia szkoły przyczynią się do rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jakie zmiany w organizacji życia szkoły przyczynią się do zapobieżenia zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jak zmiany w organizacji życia szkoły przyczynią się do korekty skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jak zmiany w organizacji życia szkoły przyczynią się do kształtowania pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?

\*) W tej tabeli *pracownik* = pracownik administracyjny, niepedagogiczny

Analiza potrzeb dokonywana powinna być z czterech perspektyw, co jest pomocne, ponieważ poszczególne grupy mogą skorzystać na wskazywaniu im ich potrzeb, które mogą być pomijane (nieświadomie) przez członków tych grup. W skrócie te cztery perspektywy analizy można sprowadzić do następujących pytań:

I. Perspektywa uczniowska

- czego potrzebują uczniowie w ich ocenie?
- czego potrzebują uczniowie z perspektywy swoich rodziców?
- czego potrzebują uczniowie z perspektywy swoich nauczycieli?
- czego potrzebują uczniowie z perspektywy innych pracowników szkoły?

II. Perspektywa nauczycielska

- czego potrzebują nauczyciele do wychowania uczniów w ich ocenie?
- czego potrzebują nauczyciele do wychowania uczniów w ocenie samych uczniów?
- czego potrzebują nauczyciele do wychowania uczniów w ocenie rodziców uczniów?
- czego potrzebują nauczyciele do wychowania uczniów w pracownikach szkoły?

III. Perspektywa rodzicielska

- czego potrzebują rodzice uczniów, oddający swoje dzieci „na wychowanie” do szkoły, według nich samych?
- czego potrzebują rodzice uczniów, oddający swoje dzieci „na wychowanie” do szkoły, według samych uczniów?
- czego potrzebują rodzice uczniów, oddający swoje dzieci „na wychowanie” do szkoły, według nauczycieli?
- czego potrzebują rodzice uczniów, oddający swoje dzieci „na wychowanie” do szkoły, według innych pracowników szkoły?

IV. Perspektywa pracowników administracyjnych/niepedagogicznych

- czego potrzebują pracownicy administracyjni, by współuczestniczyć w realizacji programu wychowawczego, według nich samych?
- czego potrzebują pracownicy administracyjni, by współuczestniczyć w realizacji programu wychowawczego, według nauczycieli?

- czego potrzebują pracownicy administracyjni, by współuczestniczyć w realizacji programu wychowawczego, według uczniów?
- czego potrzebują pracownicy administracyjni, by współuczestniczyć w realizacji programu wychowawczego, według rodziców uczniów?

W ten sposób tworzą się matryce pytań dla każdej z grup społeczności szkolnej.

Podobnie dzieje się przy analizie zasobów dokonywanej przez wszystkie grupy społeczności szkolnej.



**Tabela. 2. Analiza zasobów społeczności szkolnej w związku z celami programu wychowawczego**

	<b>Potrzeby rozwojowe</b>	<b>Potrzeby profilaktyczne</b>	<b>Potrzeby korekcyjne</b>	<b>Potrzeby „wyższe”</b>
<b>Uczeń</b>	Co umożliwia* uczniowi prawidłowy rozwój w 4 wymiarach?	Co umożliwia uczniowi w rozpoznawanie, unikanie i radzenie sobie z zagrożeniami dla własnego rozwoju w 4 wymiarach?	Co umożliwi/pomoże uczniowi zniwelować skutki swych złych doświadczeń i wyrównywać deficyty w rozwoju w 4 wymiarach?	Co umożliwia uczniowi przyjmowanie pożądanych postaw w 4 wymiarach?
<b>Nauczyciel</b>	Co umożliwia nauczycielowi we wspieraniu prawidłowego rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Co umożliwia nauczycielowi zapobieganie zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Co umożliwia nauczycielowi korygowanie skutków złych doświadczeń i wyrównanie deficytów w rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Co umożliwia nauczycielowi kształtowanie pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Rodzic</b>	Co umożliwia rodzicowi wspieranie prawidłowego rozwoju ucznia w 4 wymiarach w szkole?	Co umożliwia rodzicowi zapobieganie zagrożeniom dla rozwoju ucznia w szkole w 4 wymiarach?	Co umożliwia rodzicowi korygowanie skutków złych doświadczeń i wyrównaniu deficytów w rozwoju ucznia w 4 wymiarach w szkole?	Co umożliwia rodzicowi wspieranie kształtowania pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach w szkole?
<b>Pracownik<sup>#</sup></b>	Co umożliwia pracownikowi wspieranie prawidłowego rozwoju w 4 wymiarach ucznia?	Co umożliwia pracownikowi zapobieganie zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Co umożliwia pracownikowi korygowanie skutków złych doświadczeń i wyrównaniu deficytów w rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Co umożliwia pracownikowi kształtowanie pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Relacje nauczyciel-uczeń</b>	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami umożliwia harmonijny rozwój ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami umożliwia zapobieganie zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami umożliwia korygowanie skutków złych doświadczeń i wyrównaniu deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a uczniami umożliwia kształtowanie pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Relacje nauczyciel-rodzic ucznia</b>	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów umożliwia rozwój ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów umożliwia zapobieganie zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów umożliwi korygowanie skutków złych doświadczeń i wyrównanie deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jaka relacja między nauczycielami a rodzicami uczniów umożliwia kształtowanie pożądanych postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Relacje pracownik</b>	Jaka relacja między pracownikami a uczniami	Jaka relacja między pracownikami a uczniami umożliwia zapobieganie	Jaka relacja między pracownikami a uczniami umożliwia korygowanie	Jaka relacja między pracownikami a uczniami umożliwia

<b>–uczeń</b>	umożliwia rozwój ucznia w 4 wymiarach?	zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	skutków złych doświadczeń i wyrównania deficytów ucznia w 4 wymiarach?	kształtowanie pożądaných postaw ucznia w 4 wymiarach?
<b>Organizacja życia szkoły</b>	Jak cechy w organizacji życia szkoły umożliwiają rozwój ucznia w 4 wymiarach?	Jak cechy organizacji życia szkoły umożliwiają zapobieganie zagrożeniom dla rozwoju ucznia w 4 wymiarach?	Jak cechy organizacji życia szkoły umożliwiają korygowanie skutków złych doświadczeń i wyrównanie deficytów ucznia w 4 wymiarach?	Jak cechy organizacji życia szkoły umożliwiają kształtowanie pożądaných postaw ucznia w 4 wymiarach?

\*) To co „umożliwia” jest odwołaniem się w tej tabeli do już posiadanych: wiedzy, doświadczenia, osiągnięć, postaw, cech osób i struktur organizacyjnych lub zasobów materialnych szkoły, które – w zależności od miejsca i kontekstu – mogą być pomocne w zaspokajaniu określonych potrzeb czy osiągnięciu założonych celów.

#) W tej tabeli *pracownik* = pracownik administracyjny, niepedagogiczny.

Podobnie jak w analizie potrzeb, analizę zasobów warto przeprowadzić z perspektywy każdej z grup społeczności szkolnej. W tym przypadku jeszcze większe znaczenie może mieć zauważanie i docenianie przez innych zasobów, których nie doceniają lub które pomijają członkowie którejs z grup.

Wielu nauczycieli zadaje sobie pytanie w jaki sposób prowadzić diagnozę? Czy oznacza to zawsze wypełnienie niekończących się ankiet, odpowiadanie na setki pytań, a potem żmudne zliczanie wyników? Już wcześniej zasygnalizowaliśmy, że niekoniecznie! Próbę usystematyzowania różnych sposobów prowadzenia diagnozy zamieszczamy w tabeli poniżej. Tabela<sup>14</sup> zawiera również odpowiedź, jakie cechy i/lub umiejętności powinna posiadać osoba, która wybiera konkretny sposób pracy w tym zakresie.

Lp.	Sposoby diagnozowania	Umiejętności i cechy prowadzącego diagnozę
1.	Obserwacja	Umiejętność opracowania arkusza obserwacji, obiektywizm, spostrzegawczość, umiejętność analizy i wyciągania wniosków
2.	Ankietowanie	Umiejętność tworzenia lub doboru ankiety (stosownie do wieku badanego), wiedza i umiejętności dotyczące organizowania badania, dyskrecja, umiejętność analizy i wyciągania wniosków, znajomość podstaw statystyki, dużym ułatwieniem może być znajomość programu „Excel”
3.	Wywiad/rozmowa	Konstruowanie kwestionariusza wywiadu, umiejętności komunikacyjne, umiejętność selekcjonowania informacji, umiejętność analizy i wyciągania wniosków
4.	Analiza pracy i wytworów	Umiejętność odczytywania symboli, wiedza i umiejętność dotycząca sposobów formułowania tematu pracy, która ma zostać poddana analizie, umiejętność kategoryzacji informacji, umiejętność analizy i wyciąganie wniosków, świadomość ryzyka nadinterpretacji, które może nieść analiza wytworów

<sup>14</sup> Materiał wypracowany podczas roboczego spotkania warsztatowego pn. *Wypracowanie modelu programu wychowawczego*, które odbyło się w Warszawie w dniach 6-8 października 2008 r.

5.	Analiza dokumentów	Umiejętność stworzenia i stosowania arkusza analizy, znajomość zasad doboru dokumentów, umiejętność selekcjonowania danych, analizy i wyciągania wniosków, dyskrecja
6.	Warsztat, ćwiczenia warsztatowe, gry i zabawy grupowe	Umiejętność prowadzenia warsztatu i znajomość zasad pracy grupowej, rozumienie przebiegu procesu grupowego, umiejętność doboru tematu, dobra znajomość metod i technik w pracy grupowej, umiejętność doboru uczestników
7.	Socjogram	Spostrzegawczość, dostateczna znajomość technik socjometrycznych, wycucie sytuacji, dyskrecja
8.	Ewaluacja odroczone	Dociekliwość, operatywność, mobilność, umiejętność doboru narzędzi, umiejętność określenia zakresu badań, umiejętność analizy i wyciągania wniosków

Na koniec warto przypomnieć, że analiza potrzeb i zasobów ma powiązanie z wcześniej wyznaczonymi celami ogólnymi i nie jest jedynie poszukiwaniem mocnych stron osób, grup czy struktur organizacyjnych, lecz odnosi się do tychże celów strategicznych.

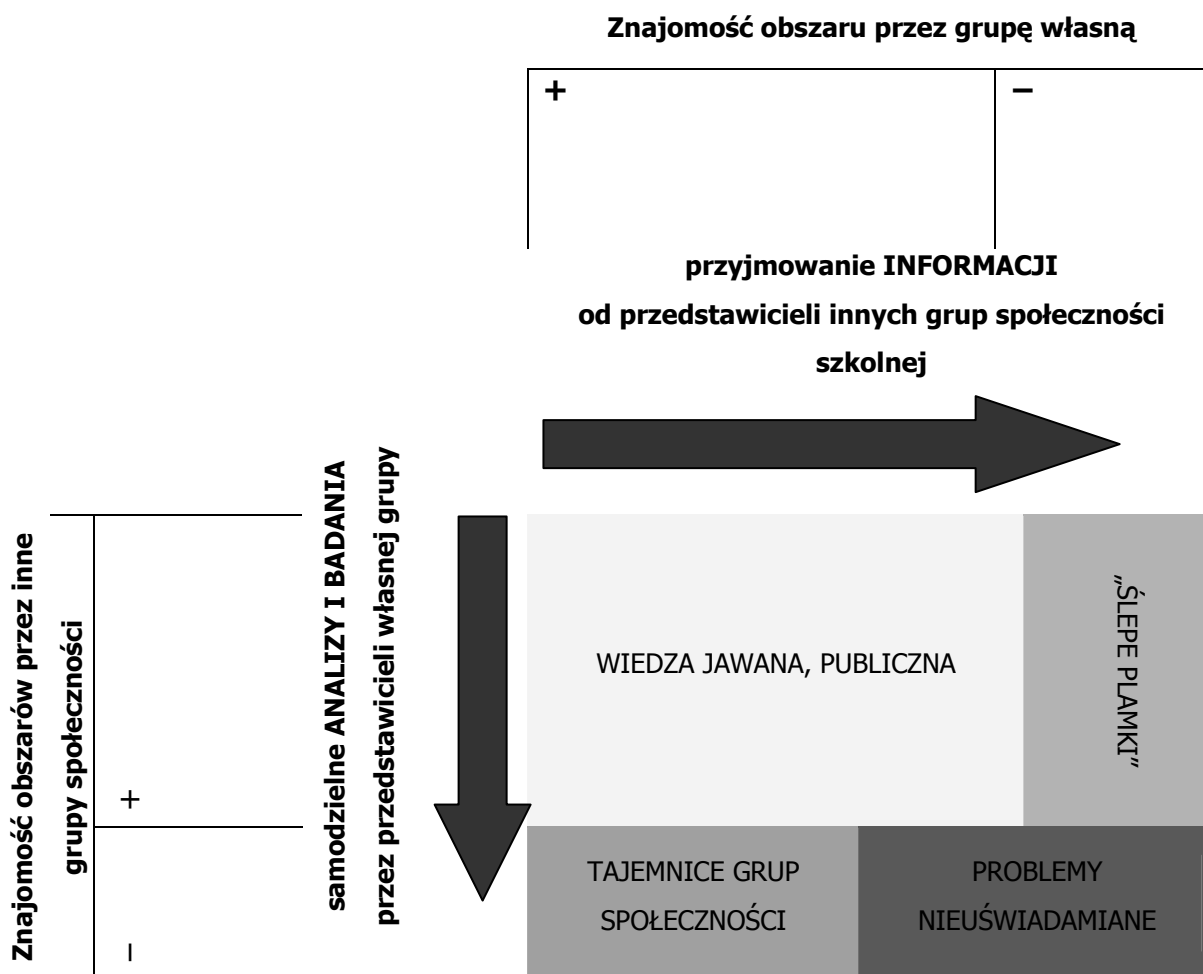
## 6. Priorytety dla programu wychowawczego

### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Priorytet, w znaczeniu używanym w niniejszym informatorze, to ważny problem, którego rozwiązaniem szkoła decyduje się zająć. Przy wyborze problemu należy kierować się wartościami uznawanymi przez społeczność szkolną, wynikami diagnozy. Należy wziąć pod uwagę wcześniej sformułowane cele ogólne, jak również tradycje, święta i uroczystości ważne z punktu widzenia szkoły.

W wybór priorytetu powinni być zaangażowani przedstawiciele całej społeczności szkolnej (czyli uczniowie, rodzice, nauczyciele i pracownicy niepedagogiczni). Jest to oczywiste zważywszy na fakt, że szkoła ma wspierać rodziców w wychowaniu, a nie realizować odrębne cele oraz ma być miejscem

przyjaznym dla ucznia. Jeszcze jeden powód współpracy przedstawicieli wszystkich grup społeczności szkolnej nad wyznaczaniem priorytetów to coś, co możemy nazwać „ślepyimi plamkami”. Nazwa ta nawiązuje do „ślepej plamki” w polu widzenia oka – małego obszaru, który jest niewidoczny w normalnym, polu widzenia. Współpraca z innymi, uzyskiwanie od nich informacji, poznawanie ich perspektywy dostarcza wiedzy, która może być przez nas samych pomijana, nieświadomie nawet niezauważana. Schemat poniższy pokazuje jak z jednej strony celowe badania pojedynczej osoby (grupy ze społeczności szkolnej), a z drugiej strony uzyskiwanie informacji od innych osób (przedstawicieli innych grup społeczności szkolnej), powiększają obszar wiedzy jawnej o problemach – a więc ułatwiają wybór prawdziwie ważnych priorytetów.



Jak wynika z powyższego, świadomość problemów w każdej grupie członków społeczności szkolnej można podzielić na cztery obszary:

1. **Wiedza jawna, publiczna** – czyli to wszystko, co my jako grupa wiemy o sobie i wiedzą to o nas inni.
2. **„Ślepe plamki”** – to część niedostrzegana przez członków grupy własnej, czyli to czego my jako grupa nie widzimy, lecz inni to widzą w naszej grupie.
3. **Tajemnice poszczególnych grup, społeczności** – te wszystkie sprawy, o których my wiemy jako grupa, lecz z różnych powodów nie chcemy pokazywać ich na zewnątrz, więc inni o nich nie wiedzą.
4. **Problemy nieuświadomione** – żadna ze stron nie ma ich świadomości, pozostają nienazwane i niezmiennalne; taki stan będzie trwał tak długo, dokąd nie zadziała jakaś siła zewnętrzna, która ma inne spojrzenie na naszą społeczność (np. ogólnopolski program dotyczący rozwiązywania problemów dzieci i młodzieży, interwencja pracownika Poradni PP, wymiana doświadczeń z inną szkołą, ...), kiedy to pewna część z obszaru nieuświadomionego może zostać uświadomiona (wówczas poszerza jeden z trzech wcześniej opisanych obszarów; jeżeli poszerza obszar „ślepej plamki”, może to oznaczać, że społeczność zaprzecza istnieniu problemu).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że przedstawiony schemat („czteropolówka”) może obrazować konieczność i pożytek ze współpracy także na innych etapach tworzenia programu wychowawczego między wszystkimi członkami społeczności.

B. Woynarowska<sup>15</sup> wskazuje na pięć czynników, które warto wziąć pod uwagę, kiedy społeczność szkolna wybiera priorytet/-y:

- dużą **częstotliwość** występowania danego problemu,
- wysoką **range** problemu,
- szczególną uciążliwość lub duże **zagrożenia**, które nierozwiązany problem niesie ze sobą,
- **łatwość** osiągania celu, rozwiązania problemu (czynnik motywujący, podtrzymujący zapal społeczności do rozwiązywania innych problemów),

<sup>15</sup> B. Woynarowska, *Szkoła promująca zdrowie, doświadczenia dziesięciu lat*, KOWEZ, Warszawa 2000, s. 56-57

- posiadanie **zasobów** koniecznych do rozwiązania problemu – np. dostępność środków.

## JAK TO ROBIĆ?

Analiza wyników diagnozy zaowocowała m.in. sformułowaniem listy problemów, z którymi szkoła się boryka. Poniżej przedstawiono kroki, jakie szkoła może podjąć w celu pokategoryzowania i przeanalizowania problemów, które zostały sformułowane na liście.

### Krok 1 - Kategoryzowanie

Każdy problem z listy należy obejrzeć w świetle wszystkich pięciu kategorii i wpisać w adekwatne rubryki. Oznacza to, że sformułowany problem może zostać wpisany w jednej, kilku lub nawet wszystkich rubrykach. Przykładowe sformułowania zamieszczamy w tabeli.

LP	A. Duża częstotliwość występowania	B. Duża ranga problemu	C. Szczególna uciążliwość i zagrożenia	D. Łatwość wprowadzenia zmiany	E. Dostępność środków i inne zasoby
1.	- (problem dotyczy kilkunastu osób z klas starszych)	Uczniowie stosują przemoc fizyczną wobec kolegów z młodszymi klasami (niezgodność z normami współżycia społecznego)	Uczniowie stosują przemoc fizyczną wobec kolegów z młodszymi klasami (wysoka szkodliwość dla dzieci, które są ofiarami przemocy: zagrożenie urazami, szkody natury psychicznej i społecznej)	- (konieczne jest podjęcie długofalowych, różnorodnych form oddziaływań)	Uczniowie stosują przemoc fizyczną wobec kolegów z młodszymi klasami (odpowiednio przygotowani nauczyciele, świetlica socjoterapeutyczna i dobra współpraca ze specjalistami z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej)

2.	Uczniowie nie mają możliwości spożywania ciepłych posiłków podczas pobytu w szkole	- (uczniowie nie uczą się w trybie zmianowym, więc mogą zjeść obiad w domu lub innym miejscu poza szkołą)	- (szkoła dba, by uczniowie z rodzin najuboższych byli objęci pomocą socjalną – współpraca z Ośrodkiem Pomocy Społecznej – tak, aby żadne dziecko nie pozostało bez ciepłego posiłku w ciągu dnia)	Uczniowie nie mają możliwości spożywania ciepłych posiłków podczas pobytu w szkole (szkoła ma pomieszczenie, w którym uczniowie mogliby spożywać posiłki, wymagałoby to nawiązania współpracy z firmą cateringową)	- (bariera finansowa – zbyt wysokie ceny posiłków organizowanych przez firmę cateringową, zbyt duże obciążenie finansowe dla rodziców, a w efekcie niewiele dzieci skorzystałoby z tak zorganizowanych obiadów)
3.	Mały kontakt wychowawcy z rodzicami	Mały kontakt wychowawcy z rodzicami (trudno o spójność w zakresie oddziaływań wychowawczych)	Mały kontakt wychowawcy z rodzicami (uciążliwe podejmowanie decyzji wymagających udziału rodziców, opóźnianie się pewnych działań)	- (próby dotychczas podejmowane okazały się nieskuteczne)	- (brak diagnozy przyczyny tego problemu uniemożliwia ustalenie strategii działania)
4.	Brak środków toaletowych w łazienkach (wszystkie łazienki)	- Większość uczniów obmywa ręce wodą i nosi ze sobą chusteczki higieniczne	Brak środków toaletowych w łazienkach (zagrożenia chorobami brudnych rąk, nie wykształcanie prawidłowych nawyków higienicznych)	Brak środków toaletowych w łazienkach (prośba skierowana do rodziców o przyniesienie lub podjęcie starań o darowiznę w formie mydeł,	- (nauczyciele nie mają czasu szukać sponsorów, a kontakt z rodzicami jest mały)



				papieru i.in. od hurtowni, marketów itp.)	
5.	Ciężkie tornistry uczniów klas (dotyczy wszystkich uczniów klas młodszych)	Ciężkie tornistry (zagrożenie dla zdrowego rozwoju dziecka)	Ciężkie tornistry (zagrożenie wadami postawy u dzieci)	Ciężkie tornistry (wygospodarowana nie miejsca w szkole do przechowywania książek)	Ciężkie tornistry (szkoła ma dobre warunki lokalowe i niewykorzystane szafy, które można przynieść z piwnicy)
6.	Brak dokładnych informacji i zgodności dotyczących wartości uznawanych przez różnych członków społeczności szkolnej za ważne (udało się zebrać jedynie ogólne informacje od członków różnych grup społeczności szkolnej)	Brak dokładnych informacji i zgodności dotyczących wartości uznawanych przez różnych członków społeczności szkolnej za ważne (wartości mają być punktem wyjścia do tworzenia spójnych oddziaływań wychowawczych)	Brak dokładnych informacji i zgodności dotyczących wartości uznawanych przez różnych członków społeczności szkolnej za ważne (trudno planować pracę wychowawczą, jeśli nie ma zgodności co do pryncypiów, różne osoby mogą się poczuć sfrustrowane lub przeciwstawiać się podejmowanym działaniom, bo nie będą się z nimi identyfikować)	- (to długotrwały proces dochodzenia do tego, co się kryje pod poszczególnymi sformułowaniami wartości, uzgadnianie tych wartości, na które wszyscy wyrażają zgodę (pryncypialnych) i tych, co do których zgoda społeczności nie jest potrzebna (każdy może mieć własną hierarchię wartości, nie musimy we wszystkim się zgadzać)	Brak dokładnych informacji i zgodności dotyczących wartości uznawanych przez różnych członków społeczności szkolnej za ważne (wiedza jak można kontynuować pracę wokół wartości, wymaga to jednak czasu)

7.	- (dotyczy kilku osób w szkole)	Brak możliwości obchodzenia świąt i podtrzymywania własnych tradycji przez uczniów odmiennych kulturowo (przeciwnie idei tolerancji – nie można uczyć dzieci tolerancji a równocześnie nie pokazywać jej na terenie szkoły, uczniowie zgłaszają potrzebę obchodzenia własnych świąt)	- (uczniowie obchodzą święta w swoich domach rodzinnych, w szkole rozmawia się o tym, że są wśród nas np. osoby, które obchodzą inne święta lub te same w innym czasie, nauczyciele uwzględniają to w swojej pracy)	Brak możliwości obchodzenia świąt i podtrzymywania własnych tradycji przez uczniów odmiennych kulturowo (wprowadzono do kalendarza świąt te święta, które są ważne z punktu widzenia osób odmiennych kulturowo należących do społeczności szkolnej)	- (brak dostatecznej wiedzy dotyczącej innych tradycji, potrzeba ustalenia kiedy i w jaki sposób święta miałyby się odbywać, kto zaangażowałby się w przygotowania i inne dotychczas nieustalone kwestie organizacyjne)
----	------------------------------------	--	--	---	--

W powyższej tabeli przedstawiono jedynie kilka sformułowań dotyczących priorytetów, wraz z krótkimi odniesieniami, z jakiego powodu podjęto decyzję o umieszczeniu danego sformułowania w określonej rubryce. Wydaje się koniecznym, aby szkoła czyniła podobne zapiski, ponieważ liczba problemów może być znacznie większa, niż w przedstawionym przykładzie. Jeśli nie zostaną poczynione notatki, istnieje ryzyko, że podczas kolejnych kroków zostaną pominięte pewne ważne kwestie i dalsza analiza nie będzie przebiegać właściwie.

## Krok 2 – Analiza

Zanim społeczność podejmie działania związane z wyborem wartości, aby przeanalizowała zapisy wynikające z tabeli. Może to zrobić odpowiadając sobie na

niziej przedstawione pytania (w nawiasach znajdują się odniesienia do przykładowej tabeli):

1. *Czy są takie problemy, które spełniają wszystkie 5 kryteriów, czyli mają oznaczenia we wszystkich kolumnach?* (tak – punkt 5)
2. *Czy są takie problemy, które nie spełniają kryterium łatwości, ale spełniają wszystkie inne kryteria, czyli mają oznaczenia w kolumnach A-C i E?* (tak – 6)
3. *Czy są takie problemy, które spełniają pierwsze trzy kryteria, czyli mają oznaczenia w rubrykach A-C? Czy macie pomysł na to skąd zdobyć środki lub kto Wam może pomóc?* (tak – 3, należałoby przeprowadzić diagnozę przyczyn małego zaangażowania rodziców i dopiero wówczas szukać rozwiązań; mamy nauczycieli znających się na sposobach prowadzenia diagnozy,, a kiedy będą jej wyniki pracownicy Poradni P-P mogą pomóc nam w myśleniu o strategii).
4. *Czy są takie problemy, których nie chcecie pominąć z uwagi na rangę (B) lub uciążliwość (C)?* (tak – 1; dotyczy naruszania norm współżycia społecznego)

### **Krok 3 – Dokonanie wyboru**

Priorytet – jak sama nazwa sugeruje – jest czymś szczególnie ważnym, problemem o szczególnej randze. Nie można zatem uznać, że wszystko jest szczególnie ważne, trzeba dokonać wyboru. Rodzi się oczywiście pytanie, ile powinno być tych priorytetów. Czy szkoła powinna wybrać jeden problem do rozwiązania, czy może ich być kilka? Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie. Proponujemy, aby nie było to więcej niż trzy problemy do rozwiązania. Społeczność uniknie wówczas rozpraszania energii na wiele niespójnych działań (co mogłoby się dzieć wówczas, gdyby priorytetów było wiele), ma szansę skupić uwagę, motywację i ludzi wokół wspólnych spraw i gruntownie się nimi zająć.

Po dokonaniu analizy społeczność szkolna dokonuje wyboru problemów, które uznaje za najważniejsze. Analiza pomogła wyeliminować problemy mniej istotne ale może się zdarzyć, że nadal ma do wyboru kilka-kilkanaście problemów z różnych powodów ważnych.

Wybierając priorytet społeczność szkolna może zastanowić się dodatkowo jak dużo czasu i wysiłku potrzeba do jego rozwiązania. Posługując się powyższym

przykładem – jeśli problemem są - określone w punkcie 5 tabeli – ciężkie tornistry, to dana szkoła (z takimi warunkami, jakie zostały określone w przykładzie) nie potrzebuje wiele czasu na rozwiązanie trudności - wystarczy wskazać miejsce gdzie mają stanąć szafy, przynieść je (np. z pomocą rodziców), wyczyścić lub odmalować (np. z pomocą uczniów) i ustalić zasady korzystania z nich. Inaczej rzecz się ma np. z priorytetem określonym w punkcie 1 „Uczniowie stosują przemoc fizyczną wobec kolegów z młodszych klas” – rozwiązanie problemu wymaga wówczas czasu, ustalonej strategii działań, różnorodności oddziaływań itd.

Ostatecznie jako priorytet społeczność opisywana w przykładzie może dokonać następującego wyboru:

**Priorytet 1.** *Zdobycie dokładnych informacji i uzgodnienie wspólnego stanowiska członków całej społeczności szkolnej, dotyczących wartości uznawanych przez różnych jej członków za ważne (ma ścisły związek z planowaniem działań wychowawczych na terenie szkoły więc jest problemem pryncypialnym)*

**Priorytet 2.** *Ustalenie kompleksowej strategii działań wobec uczniów stosujących przemoc fizyczną wobec kolegów z młodszych klas i systematyczne jej wdrażanie (dotyczy naruszania ogólnie przyjętych norm społecznych).*

**Priorytet 3.** *Podjęcie kroków zaradczych mających na celu uchronienie najmłodszych uczniów przed dźwiganiem ciężkich tornistrów (nie wymaga długiego czasu realizacji, ponadto spełnia wszystkie pięć kryteriów wyboru priorytetów).*

## **6 a. Analiza przyczyn problemów i wybór zasobów służących ich rozwiązywaniu**

Wymienione wcześniej zasoby członków każdej z grup społeczności szkolnej, dotyczące czterech wymiarów (fizycznego, psychicznego, społecznego i duchowego), to:

I. zasoby osób (członków grup społeczności szkolnej):

- wiedza,
- umiejętności,

- doświadczenia,
- osiągnięcia,
- nastawienia i postawy,
- cechy osobowości.

## II. zasoby instytucji (szkoły):

- struktury organizacyjne,
- zasoby materialne.

Przed wyznaczeniem celów szczegółowych odnoszących się do priorytetów (a więc przed określeniem tego, co chcemy osiągnąć) należy wybrać te z zasobów, które będą bazą dla rozwiązania problemów. Aby dokonać racjonalnego wyboru zasobów, trzeba rozpoznać przyczyny zidentyfikowanych problemów.

Rozumienie przyczyn problemów zakłada odwołanie się do pewnych teorii, a często danych z poza życia szkolnego. Analizy takie także wymagają więc współpracy przedstawicieli wszystkich grup społeczności szkolnej. Odmienność spojrzeń teoretycznych na problemy (tzw. wiedza potoczna, wiedza psychopedagogiczna różnych szkół) może być źródłem debaty, a niekiedy konfliktów. Jednak przy przestrzeganiu zasad dobrej komunikacji i atakowaniu problemów a nie ludzi, konflikty takie prowadzić mogą do wypracowania dobrych rozwiązań kompromisowych, a nawet do konsensu. Synteza spojrzeń z różnych perspektyw może niejednokrotnie dać bardziej całościowy i złożony obraz przyczyn, niż patrzenie okiem pojedynczej osoby lub „przywiązywanie się do koncepcji jednej wybranej szkoły teoretycznej.

Na tym etapie warto wykonać trzy kroki, odpowiadając na 3 pytania. Taka **procedura trzech kroków** została przedstawiona poniżej.

### **Krok 1.: *Jakie są o przyczyny danego problemu (grupy problemów)?***

- *Na czym polega problem na poziomie doświadczanym, obserwowalnym, mierzalnym?*
- *Jakie i dla kogo przynosi skutki negatywne?*
- *Co wywołuje ten problem w szkole? Co może wywoływać go poza szkołą?*

- *Jakie czynniki przyczynowe można wyróżnić i nazwać?*
- *Jak można rozumieć przyczyny tego problemu?*

W ostatnim pytaniu w największym stopniu odwołujemy się do teorii. Na przykład agresja uczniów klas drugich, zidentyfikowana jako problem w szkole, może być spowodowana

(wg różnych koncepcji):

- doświadczaniem przemocy w rodzinie,
- obserwowaniem agresji w domu,
- frustracją ważnych potrzeb (np. nie doświadczaniem akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności rodzinnej),
- wzmacnianiem agresywnego wzorca przez massmedia,
- nieznanymi innymi sposobami radzenia sobie z naturalnym uczuciem złości,
- brakiem wzorów i treningu radzenia sobie w sytuacjach trudnych,
- karykaturą „wychowania bezstresowego” bez treningu normatywnego (znajomości norm i egzekwowania ich przestrzegania),
- wysoką wrodzoną reaktywnością (cecha temperamentalna) skutkującą podwyższoną impulsywnością lub zespołem ADHD.

Spośród tych przyczyn można wyodrębnić jedną dominującą przyczynę problemu. Można również ująć problem holistycznie i zidentyfikować kilka najbardziej prawdopodobnych przyczyn. Podejmowane w wyniku tej analizy oddziaływania wychowawcze powinny być nakierowane przede wszystkim na rozwiązanie przyczyny/przyczyn problemu, na korygowanie skutków (a nie tylko łagodzenie skutków czy likwidowanie objawów). Dlatego konieczne jest wykonanie kroku drugiego.

**Krok 2. Co może zlikwidować przyczyny problemów i/lub złagodzić, skorygować skutki problemów oraz zapobiegać ich wystąpieniu w przyszłości?**

Tutaj również odwołać się trzeba do wiedzy psychopedagogicznej (ale też wiedzy o organizacjach), aby wskazać z czego można skorzystać rozwiązując problemy. W tym momencie warto posiłkować się diagnozą zasobów, która została wykonana na wcześniejszych etapach tworzenia planu wychowawczego (patrz rozdział 5 niniejszego poradnika).

W opisanym przykładzie pomocne byłyby:

- interwencja w rodzinie,
- pozytywne wzory dla uczniów,
- korekcyjne zaspokajanie ważnych potrzeb uczniów,
- umiejętność wygaszania zachowań agresywnych i wzmacniania nieagresywnych,
- system kontroli kontaktu z agresją w massmediach,
- trening w wyrażaniu trudnych emocji,
- trening radzenia sobie w trudnych sytuacjach,
- wprowadzanie jasnych norm i zasad egzekwowania ich przestrzegania,
- kontakty z psychologiem, specjalistą od ADHD.

***Krok 3. Które z posiadanych zasobów społeczności szkolnej mogą być pomocne w likwidacji przyczyn problemów i/lub łagodzeniu, korygowaniu ich skutków oraz zapobieganiu im w przyszłości?***

Ostatni krok to wybór zasobów najbardziej odpowiadających do rozwiązania danego problemu z list zasobów wszystkich grup społeczności szkolnej, opracowanej na poprzednim etapie.

W opisanym przykładzie społeczność szkolna mogłaby wskazać np. następujące zasoby:

- komunikatywność i asertywność wychowawców klas,
- współpraca ze świetlicą socjoterapeutyczną,
- konsultacje z pedagogiem dla nauczycieli mającymi kłopoty z trudnymi uczniami,
- fakt udziału kilku nauczycieli w warsztatach psychoedukacyjnych z zakresu radzenia sobie z emocjami i rozwiązywania problemów,

- szkolny pedagog z certyfikatem szkolenia specjalistycznego dotyczącego pracy z uczniami z ADHD.

## 7. Określenie celów szczegółowych (operacyjnych)

### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Kiedy wyznaczone zostały priorytety, a więc główne problemy do rozwiązania (czy inaczej mówiąc obszary oczekiwanej zmiany, ważne ze względu na wytyczone przedtem cele ogólne), należy zrobić krok następny. Polega on na uszczegółowieniu celów ogólnych (strategicznych) - na ich konkretyzacji. Dotąd wyznaczone zostały kierunki i obszary oddziaływań programu wychowawczego. Teraz określone mają zostać cele szczegółowe (operacyjne). Cele te powinny<sup>16</sup>:

- być **konkretne**, specyficzne, to znaczy odnosić się do obszarów, w których dąży się do zmiany,
- nazywać **wyniki**, jakie zamierza się osiągnąć,
- być określane przez **uczestników** późniejszej planowej realizacji tych celów, czyli i na tym etapie tworzenia programu wychowawczego współpracować powinny wszystkie grupy społeczności szkolnej,
- być **realistyczne**, a więc uwzględniać posiadane zasoby i możliwości ich osiągnięcia,
- przynosić **widoczne**, obserwowalne (lub mierzalne) efekty.

Warto podkreślić tu kwestię realizmu/realności celów. Cele powinny być realistyczne, ponieważ to umożliwi ich osiągnięcie, a to z kolei jest źródłem satysfakcji dla realizatorów (ta sama kwestia omówiona została przy formułowaniu priorytetów). Jeśli cele są zbyt ambitne, efekty działań mogą rozczarować. Cele

<sup>16</sup> Wg Modelu Spiro (od ang. słów: *specify* – konkretyzować; *performance* – wykonanie; *involvement* – włączanie (się); *realism* – realizm; *observable* – obserwowalny). Patrz: Jones, J.E. (1972). *Criteria of effective goal setting. The Spiro model*. In: J.W. Pfeiffer y J. E. Jones (Eds.): *The 1972 Annual Handbook for Group Facilitators*. San Diego: University Associates.



muszą być jednak na tyle ambitne, by można było być dumnym, gdy zostaną osiągnięte. Aby stawiać cele realistyczne, trzeba znać przyczyny problemów, które mają zostać rozwiązane czy wyzwań jakie wymagają zmiany. Dlatego do wyznaczenia celów szczegółowych potrzebna jest analiza przyczyn problemów oraz wybór zasobów (wcześniej analizowanych), z których można skorzystać przy rozwiązywaniu tych problemów.

Konkretność celów szczegółowych oznacza, że nie mają one być ogólnikowymi postulatami, co do oczekiwanej zmiany, formułowanymi zwykle w postaci rzeczownikowo-przymiotnikowej (np. „podniesienie świadomości”, „pogłębienie identyfikacji z...”, „wzrost kondycji w...”, itp.). Uszczegółowianie celów powinno polegać na wskazywaniu konkretnych zachowań uczniów (najczęściej w formie czasownikowej), które mają świadczyć o zmianie i przynosić konkretny efekt. Tu pojawia się jeszcze jedna kwestia dotycząca formułowania celów szczegółowych. Możliwe są trzy opcje:

- *Uczniowie będą (potrafić)...* (czas przyszły + bezokolicznik, np. stosować, komunikować, wybierać...)
- *Uczniowie potrafią...* (czas teraźniejszy + bezokolicznik, np. stosować, komunikować, wybierać...)
- *Uczniowie...(co robią?)* - czasownik w czasie teraźniejszym, np. stosują, komunikują, wybierają)

W załączniku 1 znajduje się zestawienie tzw. czasowników operacyjnych, które można wykorzystać do formułowania celów według zaproponowanej formuły.

Ostatnia formuła jest najbardziej operacyjna, czyli przy jej użyciu cele wprost nazywają widoczne wyniki jakie mają zostać osiągnięte i które mogą zostać skonfrontowane z efektem. Obserwowalność/mierzalność może być zaakcentowana również przez ujęcie w sformułowaniu celu:

- stopnia zmiany
- częstotliwości zachowania
- porównania ze stanem dotychczasowym

## Przykład

*Uczniowie stosują asertywne komunikaty częściej niż dotychczasowe zachowania agresywne i korzystają z nich efektywnie w 75% sytuacji konfliktowych.*

## JAK TO ROBIĆ?

Jak już zostało powiedziane, cele szczegółowe wytyczają działania krótkoterminowe, odnoszą się do już do sformułowanych przez szkołę priorytetów w świetle ustalonych wcześniej celów ogólnych. Prawidłowo sformułowane cele operacyjne powinny zawierać 3 elementy składowe (za D. Sawicką):<sup>17</sup>

- **opis czynności**, której wykonanie ma być uważane za osiągnięcie celu,
- **przedstawienie warunków**, w których ta czynność ma być wykonana,
- **ustalenie kryteriów**, których spełnienie pozwoli uznać czynność za wykonaną.

## Przykład

Przyjrzyjmy się priorytetowi 3 sformułowanemu w rozdziale 7. *Podjęcie kroków zaradczych mających na celu uchronienie najmłodszych uczniów przed dźwiganiem ciężkich tornistrów*, powinniśmy zobaczyć go w świetle celów ogólnych.

Przypuśćmy, że szkoła sformułowała jeden z celów ogólnych następująco: *Zapewnienie uczniom warunków umożliwiających zdrowy rozwój fizyczny.*

Możemy zoperacjonalizować cel ogólny, w nawiązaniu do priorytetu w sposób następujący:

*Od początku roku szkolnego wszyscy uczniowie klas nauczania zintegrowanego będą korzystać z możliwości pozostawienia książek w szkole.*

Przeanalizujmy, ten przykład pod kątem wyżej wymienionych trzech elementów:

- **opis czynności** – *uczniowie będą korzystać z możliwości pozostawienia książek w szkole* (czyli inaczej mówiąc „będą zostawiać książki w szafach szkolnych”)

<sup>17</sup> Dorota Sawicka, *Operacjonalizacja celów jako podstawa tworzenia planów wynikowych*, <http://kruszew.pl/opraco/Dorota/do2.html>

- **przedstawienie warunków** – od początku roku szkolnego (warunkiem jest tu określenie ramy czasowej – wiadomo od kiedy stworzymy uczniom taką możliwość)
- **ustalenie kryteriów** – wszyscy uczniowie klas nauczania zintegrowanego (kryterium jest określenie grupy dzieci, dla których chcemy stworzyć takie udogodnienie).

Do formułowania celów szczegółowych warto zastosować popularne narzędzie – technikę wytyczania celów SMART (+)<sup>18</sup>. Według tego modelu cel powinien być:

- **S – specyficzny, szczegółowy/prosty** (ang. *Specific/Simple*<sup>19</sup>) – konkretny, jednoznacznie określony, krótko i bez żadnych „ale” określający to, co ma się zdarzyć (a nie to, co ma się nie zdarzyć! – chodzi więc o sformułowania pozytywne, a nie przez negację)
- **M – mierzalny** (ang. *Measurable*) – tak by można było stwierdzić, czy cel faktycznie został osiągnięty; umożliwiając rozpoznanie jego osiągnięcia przez odwołanie do konkretnych wskaźników (obserwowalnych, mierzalnych, odczuwalnych); sprawdzalny
- **A - akceptowalny/atrakcyjny** (ang. *Acceptable/Attractive*) – opisujący czego się chce i/lub jest do przyjęcia (a nie tego co jest wymuszane); warty zrealizowania z punktu widzenia stawiających go, motywujący ich
- **R – realistyczny** (ang. *Realistic/Relevant*<sup>20</sup>) – realny do osiągnięcia; dotyczący tego co możliwe do zmiany (a nie dotyczący rzeczy całkowicie niezależnych od osób tworzących cel)
- **T – terminowy** (ang. *Timed/Time lined/Timely defined*<sup>21</sup>) – określony w czasie, z konkretnym terminem osiągnięcia (a nie „kiedyś”)

Znak „+” – **plus** (zysk), dodany w nazwie modelu odnosi się do opłacalności celu – zyski (korzyści) z osiągnięcia celu muszą być większe niż koszty ponoszone do jego

<sup>18</sup> *Smart* – ang. elegancki (brytyjski); inteligentny, sprytny, bystrzak (amerykański) – określenie używane w nazwach i akronimach na podkreślenie tych cech opisywanego obiektu. Tu użyty jako nazwa metody wykorzystywanej przez różne organizacje (także należące do struktur biznesowych), do formułowania celów operacyjnych.

<sup>19</sup> *Simple* – ang. prosty

<sup>20</sup> *Relevant* – ang. relewantny, stosowny

<sup>21</sup> Jak widać tym samym literom tworzącym SMART przypisane są różne słowa angielskie. Wynika to z różnic między poszczególnymi źródłami opisującymi ten model.

osiągnięcia. Można traktować to również jako uszczegółowienie punktu **akceptowalności** celu. Akcentujemy to jednak, ponieważ wydaje się ważne bilansowanie kosztów i zysków. Ma to niebagatelne znaczenie dla budowania motywacji do realizacji celów.

## Przykład

Weźmiemy przykład wcześniejszego priorytetu 1. z rozdziału 7.: *Zdobycie dokładnych informacji i uzgodnienie wspólnego stanowiska członków całej społeczności szkolnej, dotyczących wartości uznawanych przez różnych jej członków za ważne.*

Uwzględnimy cel ogólny sformułowany w rozdziale 3.: *Kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów z przedstawicielami grup odmiennych od ich grupy odniesienia.*

Możemy na tej podstawie sformułować różne cele szczegółowe. Jeden z nich może brzmieć:

*Rodzice i nauczyciele do końca października bieżącego roku ustalą listę wartości, które uznają za wspólne oraz stworzą listę wartości budzących kontrowersje.*

**S** – jest sformułowany pozytywnie, krótko, wiadomo co się ma zdarzyć

**M** – określono konkretny wytwór, który ma powstać – lista wartości co do których jest zgoda i lista wartości, które budzą kontrowersje

**A** – wynika z priorytetów ustalonych przez całą społeczność szkolną na bazie wcześniej dokonanej diagnozy, więc nie jest wymuszony

**R** – w tej fazie ograniczono pracę nad wartościami do dwóch grup społeczności – rodziców i nauczycieli – aby proces prac nie „rozmywał się” i nie gmatwał; wprowadzenie etapowości prac urealnia możliwość osiągnięcia sukcesu.

**T** – wiadomo kiedy to się ma dzieć (*do końca października bieżącego roku*)

Istotne dla kryterium mierzalności jest określenie kryteriów sukcesu, na podstawie których będziemy mogli stwierdzić, że cel został osiągnięty. Pomocne są tu pytania dotyczące stopnia osiągnięcia celu oraz wskaźników, na podstawie których możemy stwierdzić, że cel został osiągnięty. Wskaźniki, to dane liczbowe lub procentowe albo inne informacje, które możemy zaobserwować, zapisać lub w inny sposób zarejestrować (np. zmiany zachowań).

Spróbujmy określić wskaźniki dla przykładowego celu sformułowanego na początku niniejszego rozdziału *Uczniowie stosują asertywne komunikaty częściej niż*

*dotychczasowe zachowania agresywne i korzystają z nich efektywnie w 75% sytuacji konfliktowych:*

- wskaźnik 1 – komunikaty asertywne są stosowane częściej niż zachowania agresywne
- wskaźnik 2 – komunikaty asertywne uczniowie stosują w 75 % sytuacji konfliktowych
- wskaźnik 3 – komunikaty asertywne są efektywne (czyli obserwujemy, że uczniom udaje się zażegnać sytuację konfliktową dzięki ich zastosowaniu).

## Załącznik 1

<b>CZASOWNIKI DO CELÓW OPERACYJNYCH</b>		
<i>Uczniowie będą<sup>22</sup> ...</i>		
<i>Analizować</i>	<i>Porównywać</i>	<i>Uogólniać</i>
<i>Decydować</i>	<i>Porządkować</i>	<i>Upraszczać</i>
<i>Dobierać</i>	<i>Praktykować</i>	<i>Ustalać</i>
<i>Dostarczać</i>	<i>Prowadzić</i>	<i>Usuwać</i>
<i>Formułować</i>	<i>Przeciwstawiać</i>	<i>Utrzymywać</i>
<i>Identyfikować</i>	<i>Przedstawiać</i>	<i>Uzasadniać</i>
<i>Ilustrować</i>	<i>Przekonać</i>	<i>Użytkować</i>
<i>Informować</i>	<i>Przygotować</i>	<i>Używać</i>
<i>Kierować</i>	<i>Przyjmować</i>	<i>Włączyć</i>
<i>Komunikować się</i>	<i>odpowiedzialność</i>	<i>Wnioskować</i>
<i>Konstruować</i>	<i>Pytać</i>	<i>Wprowadzać</i>
<i>Kontrolować</i>	<i>Rozróżniać</i>	<i>Wskazywać</i>
<i>Krytykować</i>	<i>Rozwiązywać</i>	<i>Współpracować</i>
<i>Mobilizować</i>	<i>Rozwijać</i>	<i>Wybrać</i>
<i>Modyfikować</i>	<i>Sprawdzać</i>	<i>Wykonywać</i>
<i>Nazywać</i>	<i>Stawiać</i>	<i>Wykrywać</i>
<i>Objasniać</i>	<i>Stwierdzać</i>	<i>Wymieniać</i>
<i>Ocenić</i>	<i>Sugerować</i>	<i>Wypełniać</i>
<i>Odróżniać</i>	<i>Śledzić</i>	<i>Zachęcać</i>
<i>Opowiadać</i>	<i>Szacować</i>	<i>Zamknąć</i>

<sup>22</sup> Zamieńcie bezokoliczniki na czasowniki czasu teraźniejszego, np. *Uczniowie analizują..., decydują...*

<i>Określać</i>	<i>Trzymać</i>	<i>Zakładać</i>
<i>Opisywać</i>	<i>Tworzyć</i>	<i>Zapobiegać</i>
<i>Opowiadać</i>	<i>Uczestniczyć</i>	<i>Zastosować</i>
<i>Organizować</i>	<i>Ułatwiać</i>	<i>Zaszczepić</i>
<i>Planować</i>	<i>Umieszczać</i>	<i>Zbudować</i>
<i>Podtrzymywać</i>	<i>Unikać</i>	<i>Zestawić</i>
<i>Pomagać</i>		<i>Zmieniać</i>
<i>Łączyć</i>		<i>Zmniejszać</i>
		<i>Zrobić</i>

## 8. Formułowanie zadań. Ustalanie planu działań

### CO WARTO WIEDZIEĆ?

Gdy społeczność szkolna określi już cele szczegółowe pora przełożyć je na zadania, a więc określić działania, jakie mają służyć osiągnięciu tych celów. Wyznaczając zadania nie można zapominać o tym, że mają one prowadzić do rozwiązania nazwanych problemów (określonych w priorytetach), oraz że powinny uwzględniać mierzalność celów, tzn. należy wprost odwoływać się do już wcześniej ustalonych (na poziomie celów szczegółowych) kryteriów sukcesu i/lub ustalić je dla konkretnych zadań (jeśli cel będzie realizowany poprzez zespół zadań dla każdego z nich należy określić odrębne kryteria sukcesu).

Wyznaczenie zadań sprowadza się do odpowiedzi na dwa pytania:

- ***Co trzeba (z)robić by rozwiązać problem, osiągnąć wyznaczony cel?***
- ***Jak należy to zrobić?***

Pierwsze pytanie służy nazwaniu zadania/zadań. W wytworzeniu pomysłów zadań warto korzystać z metod stymulujących procesy twórcze u członków wszystkich grup społeczności szkolnej. Często problemy mają więcej niż jedno dobre rozwiązanie, a cel można osiągnąć różnymi sposobami. Warto więc nie zatrzymywać się na pierwszym zaproponowanym rozwiązaniu (zadaniu do wykonania), ale

zachęcić społeczność do dalszego myślenia. Warto też wstrzymać się na tym etapie od przedwczesnych ocen. Czasem nietypowe i „szalone” pomysły są punktem wyjścia do konstruowania twórczych i efektywnych rozwiązań. A wiele dobrych pomysłów nie ujrzało światła dziennego ze względu na przedwczesne podjęcie decyzji o ich odrzuceniu.

W tym miejscu warto wspomnieć uwzględnianiu przez szkołę zadań sformułowanych przez MEN i KO (ew. innych zadań, np. gminnych). Jakkolwiek konieczność wzięcia ich pod uwagę nie podlega dyskusji, to jednak ważny jest sposób, w jaki szkoła podejdzie do sprawy. Zadania te nie powinny być realizowane na zasadzie dodania, „doklejenia” kolejnych aktywności społeczności szkolnej, lecz powinny stanowić tło szerszej refleksji. Tak więc szkoła powinna odpowiedzieć sobie na kilka pytań:

- *W jakim zakresie i jakim stopniu zadania sformułowane „na zewnątrz” dotyczą naszej społeczności?* – tu konieczne jest odniesienie się do wyników diagnozy
- *Jakich potrzeb i wartości ważnych dla naszej społeczności dotyczą „zadania zewnętrzne”?*
- *Co już robimy w zakresie, którego dotyczy „zadanie zewnętrzne”?*
- *Co jeszcze moglibyśmy zrobić, aby lepiej zadbać o potrzeby społeczności w zakresie ujętym w „zadaniu zewnętrznym”?*
- *Jak to możemy zrobić, aby w największym stopniu pasowało do potrzeb, zasobów i ograniczeń naszej społeczności?*

Może się okazać, że szkoła – po przeprowadzeniu takiej analizy – uzna, że jej działania na tym polu są wystarczające z punktu widzenia wszystkich członków szkoły i w związku z tym nie ma konieczności podejmowania dodatkowych działań – może bowiem pokazać na podstawie diagnozy i ewaluacji, że dobrze funkcjonuje w danym zakresie. Może również tak się zdarzyć, że szkoła odkryje jakieś luki i braki w swoich działaniach i podejmie kroki w celu ich wypełnienia. Można sobie również wyobrazić sytuację, w której szkoła nie podejmuje żadnych działań związanych z „zadaniem zewnętrznym”, że jest to obszar, który umykał uwadze członków społeczności szkolnej – wówczas jest szansa, aby podjąć starania o dokładniejsze przyjrzenie się problemowi i zaproponowanie adekwatnych rozwiązań.

Jak widać z powyższego, praca związana z zadaniami MEN i KO powinna zmierzać do „uwewnętrznienia”, internalizacji treści, które mogą służyć danej społeczności. Nie powinny natomiast być okazją do akcyjnego, czy pozornego działania typu „apel na cześć...”.

## JAK TO ROBIĆ?

Proces wyznaczania pomysłów, które będą rozwiązaniem problemów może przyjąć na tym etapie zasady znane z **burzy mózgów**:

- *Każdy pomysł (propozycja, rozwiązanie, itp.) jest uwzględniany i zapisywany.*
- *Pomysłów (propozycji, rozwiązań, itp.) nie krytykuje się, nie ocenia ich jakości i w żaden sposób nie komentuje się.*
- *Każdy pomysł jest zapisywany dosłownie.*
- *Akceptowane, dopuszczalne i zapisywane są pomysły, które zainspirowane są propozycjami dopiero co zgłoszonymi, stanowiące ich wariant lub rozwinięcie.*
- *Akceptowane, dopuszczalne i zapisywane są również te pomysły, które mogą się wydawać nierealistyczne, śmieszne, niepowiązane z postawionym problemem (pytaniem), itd.*
- *Zadanie polega na zebraniu jak największej liczby pomysłów (propozycji, rozwiązań, itp.).*
- *Czas generowania pomysłów jest ograniczony.*
- *Końcowym etapem pracy jest wyjaśnianie, doprecyzowywanie i dopracowywanie pomysłów.*

Edward de Bono – znawca myślenia innowacyjnego – poleca w swoich książkach<sup>23</sup> posługiwanie się **myślowymi prowokacjami**, np. wyobrażanie sobie sytuacji „na opak” (np. dzieci wychowują dorosłych), „przez odrzucenie” (np. szkoła bez nauczycieli), „wedle życzeń” (np. nauka bez przychodzenia do szkoły), itp. Takie mentalne eksperymenty mogą uruchomić pokłady twórczości nietknięte przez konwencjonalne ujęcie problemu.

<sup>23</sup> Por. de Bono E.: *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*, Prima, Warszawa 1995.



Spośród dobrych pomysłów należy wybrać najlepsze. Pomocne w tym może być narzędzie w postaci tabeli decyzyjnej.

**Tabela. 1. Tabela decyzyjna<sup>24</sup>**

Cele i wartości							
	↓↑		↓↑		↓↑		
Propozycje rozwiązań	❶			❷			❸
	↓		↓		↓		↓
Zalety, wady	+	-	+	-	+	-	
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Decyzja							

Odpowiedź na drugie pytanie sformułowane na początku rozdziału służy określeniu na poziomie operacyjnym, na czym polegać będzie realizacja danego zadania. Chodzi o przełożenie dobrych pomysłów rozwiązania problemów i osiągnięcia celów na konkrety.

Odpowiedź na pytanie ***Jak realizować zadanie?*** jest ważna. Dlaczego? Dla wyjaśnienia niech posłuży anegdota dotycząca opieki nad małym dzieckiem. Matka oddając swoje dziecko pod opiekę opiekunki umawia się, że jej zadaniem będzie sprawowanie opieki nad dzieckiem przez 3 godziny, gdy matki nie będzie w domu. Matka domyślnie zakłada, że opiekunka realizować będzie to zadanie karmiąc

<sup>24</sup> Źródło: Garstka T. *Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003; s. 85.

dziecko, dbając o komfort w zaspokojeniu jego potrzeb fizjologicznych, chroniąc dziecko przed niebezpiecznymi przedmiotami w domu, bawiąc się z nim by dziecko się nie nudziło. Wracając zastaje opiekunkę przed telewizorem, dziecko bawiące się samodzielnie na dywanie i chrupiące słone paluszki. Gdy matka zgłasza pretensję o jakość wykonania zadania opiekuńczego, opiekunka mówi: „Przecież wysadzałam dziecko i miałam cały czas na niego baczenie”. Anegdota pokazuje jak ważne jest nazwanie na czym polega zadanie, celem uniknięcia nieporozumień w jego realizacji i dlaczego zadania nie mogą być formułowane zbyt ogólnikowo.

Tak jak określona została mierzalność celów, tak na poziomie zadań, warto odwołać się do konkretnego – jaki wynik (efekt) w realizacji zadania uznamy za sukces. Oznacza to konieczność wyznaczenia **kryteriów sukcesu**. Pomocne mogą być tu pytania:

- 1. Po czym poznacie, że cel został osiągnięty?*
- 2. Jakie zmiany zajdą po realizacji zadania w zachowaniach osób(uczniów, nauczycieli, itp.), w relacjach wzajemnych, w organizacji i czy będą one zgodne z ustalonymi kryteriami sukcesu?*

## Przykład

Idąc tym tropem w odniesieniu do naszego przykładu odpowiedzi na powyższe pytania będą następujące:

Ad. 1.

- wydrukowana i powielona w odpowiedniej liczbie egz. ulotka dla rodziców
- 90% rodziców otrzymało ulotki podczas pierwszego zebrania
- zostały przyniesione szafy
- są farby i inne akcesoria potrzebne do odnowienia szaf
- szafy są czyste
- szafy są odnowione (pomalowane)
- 80 % dzieci potrafi pokazać, gdzie może odłożyć swoje książki, jeśli nie ma potrzeby zabierania ich do domu.

Ad 2.

- rodzice będą mieli świadomość, że dziecko może zostawić książki w szkole i będą zachęcać dzieci do korzystania z tej możliwości.
- co najmniej 90% uczniów będzie miało świadomość zagrożeń związanych z noszeniem ciężkich rzeczy i będą korzystać z możliwości pozostawienia książek w szkole.

Ustalenie kryteriów sukcesu ułatwia późniejszą ocenę skuteczności podjętych działań, ponieważ przedstawiciele każdej z grup społeczności szkolnej mogą odwołać się do wspólnie ustalonego, konkretnego wyobrażenia dotyczącego tego co chcieli osiągnąć. Jeśli efekt działań jest niezgodny z kryteriami sukcesu oznacza to, że sposoby osiągnięcia sukcesu były nieodpowiednie lub też należy jeszcze raz przemyśleć i wytyczyć inne cele.

Realizacja zadań powinna być zaplanowana. Przekładając pytanie o sposoby realizacji zadania na rzeczywistość szkolną powinniśmy pamiętać o tym, że:

- sformułowanie zadań powinno być precyzyjne i konkretne – należy unikać ogólników i dwuznaczności,
- należy ustalić kto, kiedy i jakimi metodami ma wykonać dane zadania,
- należy ustalić, czy posiadamy zasoby do wykonania danego zadania (w tym także środki finansowe).

## Przykład

Jeden z celów określonych w poprzednim rozdziale brzmiał: *Od początku roku szkolnego wszyscy uczniowie klas nauczania zintegrowanego będą korzystać z możliwości pozostawienia książek w szkole.*

Można go rozpisać na zadania np. w sposób następujący:

przygotowanie i powielenie informacji dla rodziców dzieci uczęszczających do klas 1-3 w formie pisemnej o możliwości pozostawiania przez dzieci książek w szkole – tata Jasia X. z klasy 2b (czerwiec b.r.)

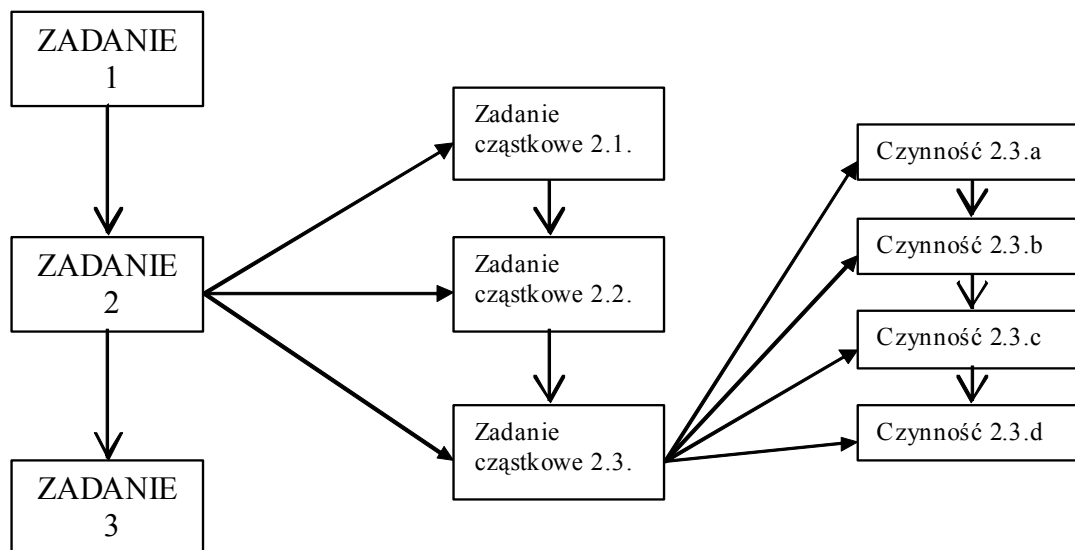
- kolportaż przygotowanych informacji – wychowawcy wszystkich klas nauczania zintegrowanego (w dniu rozpoczęcia roku szkolnego)
- przyniesienie szaf z piwnicy (czerwiec b.r.) – ojcowie uczniów klas 2 i 3, którzy zgłosili chęć udzielenia pomocy na zebraniu z rodzicami (2 tydzień czerwca – termin ustali telefonicznie Pani Y- wychowawczynie)
- umycie szaf - mamy uczniów klas 2 i 3, które zgłosiły chęć udzielenia pomocy na zebraniu z rodzicami (3 tydzień czerwca – termin ustali telefonicznie Pani Y- wychowawczynie).
- zakup nietoksycznych farb i akcesoriów potrzebnych do odnowienia szaf – pan S - pracownik gospodarczy - z pieniędzy komitetu rodzicielskiego (3 tydzień czerwca b.r.)
- pomalowanie szaf – uczniowie korzystający z akcji „lato w mieście” na terenie szkoły pod opieką nauczycieli pani Z i pani W (lipiec b.r.)
- przekazanie informacji dzieciom o możliwości korzystania z szaf, ustalenie zasad korzystania, uświadomienie konsekwencji zdrowotnych związanych z przenoszeniem zbyt dużych ciężarów – nauczyciele nauczania zintegrowanego podczas zajęć, każdy w swojej klasie (pierwszy tydzień września) itp.

Planowanie jest złożonym procesem. Tutaj skupimy się nad planowaniem na poziomie zadaniowym (patrz rys. 1).

**Poziom I.  
Plan zadaniowy**

**Poziom II.  
Plan zadań  
cząstkowych**

**Poziom III  
Plan czynności**



**Rys. 1. Poziomy planowania**<sup>25</sup>

Planowanie oznacza danie odpowiedzi na następujące pytania:

- Co jest do zrobienia?
- Jak ma to zostać wykonane?
- Kto ma to wykonać?
- Czego lub pomocy kogo będzie/będą potrzebował/potrzebowali?
- Kto może być jego/ich sojusznikiem?
- Na jakie etapy musi rozłożyć pracę?
- Jakie kroki musi/muszą poczynić?
- Do kiedy zrealizuje/zrealizują zadanie?
- Jakie zasoby może/mogą wykorzystać w realizacji zadania?

Plan można stworzyć na papierze, np. w postaci takiej tabeli jak poniższa:

<sup>25</sup> Źródło: Garstka T. *Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003; s. 90.

**Tabela.2. Plan zadaniowy**

Na czym polegają zadania cząstkowe?	Co będzie potrzebne do realizacji zadania cząstkowego?	Sojusznicy i zasoby własne	Termin Realizacji
Zadanie 1.1:			
Zadanie 1.2:			
Zadanie 1.3:			

Gdy nauczyciele wspierając rodziców, we współpracy z niepedagogicznymi pracownikami szkoły i przy współudziale uczniów rozpoczynają realizację zadań programu wychowawczego niezbędny jest **monitoring** działań. Monitoring jest czymś więcej niż zwykła obserwacja. Polega on na ciągłym zestawianiu działań z planem i sygnalizowaniu konieczności ewentualnych korekt w prowadzonych działaniach. Monitoring służy też identyfikowaniu osiągnięcia poszczególnych sukcesów na wieloetapowej drodze do osiągnięcia celów wychowawczych. Choć monitoring spoczywać będzie głównie na członkach rady, pedagogicznej warto włączyć do tego procesu pozostałe grupy społeczności szkolnej poprzez umożliwianie im udzielania informacji zwrotnych.

Ewaluacja zadań polega na:

- końcowym zestawieniu wyników działań z oczekiwanymi kryteriami sukcesu,
- ocenie procesu, a więc przebiegu dochodzenia do celu w realizacji zadań.