

URSZULA GRALEWSKA
NORBERT KARASZEWSKI
LAURA PIOTROWSKA
KATARZYNA SALAMON-BOBIŃSKA

Wartości i normy jako podstawa funkcjonowania szkolnych społeczności

Poniższy tekst poświęcony jest wymaganiom związanym z wychowawczą rolą szkoły. Autorzy zwracają uwagę na dwa różne ujęcia tego samego zagadnienia od strony procesów i efektów. Zapisy zawarte w jednym z wymagań kładą nacisk na spójne działania nauczycieli podejmowane w wyniku zdiagnozowanych potrzeb uczniów, wyzwań zewnętrznego świata lub pod wpływem inicjatyw zgłaszanych przez samych uczniów w celu wzmocnienia oczekiwanych zachowań i przeciwdziałania zachowaniom niepożądanym. W drugim wymaganiu nacisk położony jest na efekty tych działań, czyli znajomość przez uczniów obowiązujących w szkole norm i ich poczucie bezpieczeństwa. Autorzy, uzasadniając, dlaczego warto, aby szkoła zajmowała się kształtowaniem postaw, zaproponowali jeden zapis dla dotychczasowych dwóch wymagań. Wskazali na przykładowe przejawy życia szkolnego takie, jak: klimat szkoły, język używany w komunikacji pomiędzy podmiotami społeczności szkolnej, sposób realizacji idei samorządności uczniowskiej, strategie nauczania norm i postaw realizowane w klasie przez nauczyciela, program profilaktyczny szkoły, w których wybrane wartości, postawy, obowiązujące normy są najbardziej widoczne. Przytoczone rozwiązania pokazują niezbędne składowe elementów, które mogą się stać wskaźnikami dobrego funkcjonowania szkoły w omawianym obszarze.

W zestawie wielu wymagań, jakie państwo postawiło szkołom i placówkom, dwa z nich dotyczą wychowawczej roli szkoły, respektowania norm społecznych i kształtowania postaw. Podwójne ujęcie zagadnienia związanego z zachowaniem uczniów wynika z tego, że w każdym z obowiązujących wymagań nacisk położony jest na inne aspekty pracy szkoły. Pierwszą kategorią, na którą należy zwrócić uwagę, stanowią spójne działania nauczycieli podejmowane pod wpływem zdiagnozowanych potrzeb uczniów w celu zmniejszenia zagrożeń i wzmocnienia pożądanych postaw. Ważnym przy tym przesłaniem zawartym w tak ujętym wymaganiu jest oczekiwanie, aby szkoły i placówki pod wpływem wyzwań czy zdiagnozowanych zewnętrznych zagrożeń modyfikowały działania wychowawcze, zwracając przy tym uwagę na inicjatywy zgłaszane przez samych uczniów. Drugą kategorią zjawisk

związanych z wychowawczymi działaniami szkół i placówek są efekty wcześniej opisanych działań, znajomość przez uczniów obowiązujących w szkole norm oraz poczucie bezpieczeństwa uczniów.

Respektowanie norm społecznych oraz kształtowanie postaw w szkole ujęte w wyżej wymieniony sposób, czy to z punktu widzenia procesów, czy z punktu widzenia efektów stawia ucznia w roli odbiorcy działań podejmowanych przez szkołę, zaznaczając tylko incydentalny jego wpływ na modyfikacje ustalonych wcześniej priorytetów wychowawczych, samą zaś szkołę ustawia w pozycji nadrzędnej wobec proponowanych uczniom wartości, norm i postaw.

Przy założeniu, że wartości i normy społecznie widziane w kontekście praw człowieka dotyczą wszystkich ludzi, tak zauważalna nierównowaga może prowadzić do zapewne niezaplanowanego „nadużywania” władzy oraz budowania wśród uczniów przeświadczenia o sztuczności szkolnego życia w stosunku do tego istniejącego poza szkołą. Respektowanie przyjętych norm i wzmocnienie pożądaných społecznie postaw jest możliwe tylko wówczas, gdy angażuje wszystkich członków społeczności, w której normy mają obowiązywać. Szkoła jako jedna z wielu instytucji społecznych, nie jest z tej zasady w żadnej mierze zwolniona. Aby więc jej działania były skuteczne, te same zasady powinny obowiązywać zarówno uczniów, jak i nauczycieli, rodziców, personel szkolny oraz kadre zarządzającą. Bardziej trafne wydaje się więc następujące brzmienie wymagania z tego obszaru zadań:

Szkoła działa, opierając się na przyjętych wartościach i społecznie akceptowanych normach, wzmacnia, wspiera i rozwija je w społeczności szkolnej.

Postawienie szkole zadania związanego z kształtowaniem postaw nie zwalnia rodziców i innych członków społeczeństwa z odpowiedzialności za ten proces. Szkoła jednak ze względu na to, że uczniowie spędzają w niej znaczną ilość czasu, może wzmocnić prezentowane przez dzieci postawy oraz wesprzeć i rozwijać je u tych uczniów, którzy w tym obszarze potrzebują pomocy. Ze względu na różnorodną strukturę wiekową (dorośli – dzieci, dzieci w różnym wieku), różnice kulturowe i w wielu regionach zdarzające się różnice religijne lub narodowościowe, szkoła jest dobrym miejscem do przećwiczenia sytuacji, w której sprawdzona może być skuteczność przyjętych norm i prezentowanych zachowań, a które mogłyby nie stać się udziałem uczniów poza szkołą. Przenoszone do szkoły normy i zasady ważne dla społeczności lokalnej mogą być uzupełnieniem zasad przyjętych w szkole, poprzez ich wzmacnianie szkoła może stać się miejscem ich utrwalania i zachowania dla przyszłości. Transmisja szkoła – społeczność lokalna może też działać w odwrotnym kierunku. Dzieci mogą uczyć dorosłych, korzystając z własnego szkolnego doświadczenia. Szkoła jako miejsce uczenia się ludzi daje możliwość wielokrotnego przećwiczenia nie tylko wiedzy i umiejętności, ale również zaangażowania w różnorodne działania o charakterze moralnym. Możliwość ta daje uczniom szansę na refleksję i modyfikację swoich zachowań. Dla większości dzieci szkoła jest pierwszą instytucją państwową, z którą się stykają, poprzez wartości, jakimi się ona kieruje; i przyjęte normy, buduje w nich poczucie użyteczności i pomocniczości zarówno państwa, jak i prawa.

Wybór przez szkołę wartości i norm, w oparciu o które chce działać, jest zadaniem nadrzędnym w stosunku do takich zadań, jak realizacja programu nauczania, przenika jej kulturę organizacyjną i jest działaniem priorytetowym również w stosunku do sposobu, w jaki nauczyciele prowadzą zajęcia. Wartości i normy stają się tłem dla działań edukacyjnych.

Obserwacja takich obszarów szkolnego życia, jak klimat szkoły, samorządność uczniowska, praca wychowawcza nauczyciela w klasie czy badanie języka używanego przez społeczność szkolną pozwalają najszybciej rozpoznać zestaw wartości i norm obowiązujący w szkole. Warto więc się zastanowić, co się składa na te elementy szkolnego życia i na co społeczność szkolna, świadomie podejmująca wysiłek kształtowania postaw, powinna zwrócić uwagę.

Klimat szkoły to właściwości środowiska szkolnego, na które składają się doznawane i przeżywane procesy interakcyjne i komunikacyjne, możliwości partycypacji w życiu szkoły, odbiór procesu nauczania i wychowania. Na podstawie analizy Ericha Petláka można wyróżnić takie elementy dobrego klimatu, jak np.:¹

- jasność celów – uczniowie i nauczyciele mają jasne wyobrażenia na temat celów, do których zmierza szkoła;
- jasność dowodów, które prowadzą do osiągnięcia celów zarówno w sferze edukacyjnej, jak i wychowawczej;
- standardy zachowań – uczeń i nauczyciel wiedzą dokładnie, jakich zachowań się od nich oczekuje;
- sposób traktowania oparty na uczciwości, zaufaniu i odpowiedzialności;
- współdziałanie uczniów – możliwość brania czynnego udziału w procesie tworzenia działań edukacyjno-wychowawczych;
- wsparcie, jakie odczuwają uczniowie na linii uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, nauczyciel – dyrektor; odczuwanie, że podejmowane przez wszystkich działania są zauważane, doceniane i popierane;
- bezpieczeństwo – poczucie bezpieczeństwa ze strony innych uczniów, jak i dorosłych;
- przyjazne środowisko – dostosowane do potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Klimat szkoły, jak pokazują przeprowadzone w USA badania skuteczności Programu rozwoju osobowości – *Character Education*² (program ten krótko przedstawiony zostanie w dalszej części niniejszego artykułu), ma wpływ zarówno na zachowanie uczniów, jak i na wyniki nauczania. Na sto szkół biorących udział w projekcie wszystkie stwierdziły, że wyniki krajowych testów kompetencji dydaktycznych zwiększyły się, a ilość zachowań niewłaściwych znacznie się zmniejszyła. Na przykład w gimnazjum w Grand Island, w stanie Nebraska, przed realizacją programu w roku szkolnym 1998/1999 zanotowano 148 przypadków zachowań agresywnych i 48 raportów policyjnych związanych z obrażeniami ciała. Po

¹ E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 37–38.

² www.character.org Character Education Partnership *The Eleven Principles of Effective Character Education*. Published and distributed by Character Education Partnership, Washington 2010.

wprowadzeniu w roku szkolnym 2005/2006 działań związanych z podnoszeniem przyjaznego klimatu szkoły liczba zachowań agresywnych spadła do 14, a raportów policyjnych do 8. Jednocześnie ilość uczniów uzyskujących wysoką ilość punktów ze stanowych testów z matematyki i języka znacznie wzrosła. Zbliżone rezultaty osiągają również inne państwowe placówki, realizujące program podnoszenia kultury szkoły.

Wagę klimatu lub kultury pracy szkoły można ponadto dostrzec również, przeglądając rezultaty badań podjętych w ramach – realizowanego od 2002 roku przez Centrum OECD do spraw Badań i Innowacji Edukacyjnych (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) – programu poświęconego analizie oceniania kształtującego (projekt „Jakie innowacje sprawdzają się w praktyce”³. Centrum badało przykłady praktyki szkół gimnazjalnych w ośmiu państwach (Australii, Kanadzie, Danii, Anglii, Finlandii, we Włoszech, Nowej Zelandii oraz w Szkocji). Kluczowe znaczenie dla stworzenia i podtrzymania regularnej praktyki oceniania kształtującego miała zamiana dotychczasowej kultury pracy w klasie i ustanowienie klimatu zachęcającego do interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami oraz pomiędzy samymi uczniami. Zagadnienia, które pojawiły się w trakcie badań, to dzielenie się nauczycieli władzą z uczniami, pomaganie uczniom w budowaniu poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie w czasie zajęć oraz uznanie różnic indywidualnych i kulturowych. W każdej szkole nauczyciele podkreślali znaczenie pomagania uczniom w pokonywaniu strachu przed podejmowaniem ryzyka i popełnieniem błędów w klasie, skupiania uwagi uczniów bardziej na doskonaleniu własnych umiejętności niż na współzawodnictwie z innymi oraz na rozwijaniu kompetencji emocjonalnych, takich jak samoświadomość i samokontrola, współczucie, współpraca, elastyczność oraz umiejętność wyrażania sądów na temat wartości informacji. Tak rozwinięta kultura klasy umożliwiała wdrażanie pozostałych elementów oceniania kształtującego, mających jednocześnie wpływ na jej pogłębianie i umacnianie. Badania zarówno ilościowe, jak i jakościowe pokazują, że metody oceniania kształtującego pomagające uczniom w rozwoju ich własnych kompetencji uczenia się mają duży wpływ na poprawę tego procesu. W wyniku ich stosowania następuje znaczne podniesienie poziomu osiągnięć. Raport PISA 2000 podaje, że w każdym kraju, gdzie uczniowie wykorzystują elementy oceniania kształtującego (strategie metakognitywne i strategie kontroli), częściej osiągają lepsze wyniki według skali PISA dotyczących czytania i pisania⁴. Co ważne te same badania dowiodły, że mało prawdopodobne jest, by uczniowie wykorzystywali strategie kontroli, jeżeli nie posiadali motywacji lub pewności siebie. Osobiste zdanie uczniów na temat własnych możliwości wykonania danego zadania (autoskuteczność) ma znaczny wpływ na jego wyniki. Dlatego kluczowa rola nauczyciela polega na pomaganiu uczniom w budowaniu pewności siebie.

³ Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej. Raport OECD, CODN 2005.

⁴ *Ibidem*, s. 25.

Brak dbałości o klimat szkoły skutkuje zwiększoną ilością negatywnych zachowań uczniów. Analiza danych HBSC (2002) dla trzynasto- i piętnastolatków w Polsce potwierdza istnienie związku między percepcją środowiska psychospołecznego szkoły a ryzykownymi zachowaniami uczniów⁵. Uczniowie, którzy lepiej postrzegają to środowisko, rzadziej: palą tytoń, sięgają po narkotyki, uczestniczą w bójkach i dręczeniu innych uczniów. Duże wsparcie ze strony nauczycieli jest czynnikiem chroniącym przed nadużywaniem alkoholu i innych używek. Duże wsparcie ze strony innych uczniów zmniejsza ryzyko bycia ofiarą dręczenia⁶.

Kolejnym obszarem przejawiania się przyjętych w szkole wartości oraz kształtowanych postaw jest sposób realizacji deklarowanej przez wszystkie szkoły idei samorządności. W rozumieniu Juliana Radziejwicz i Marii Mirgos⁷ obrazem samorządności uczniowskiej w szkole jest:

- możliwość spontanicznego i nieformalnego tworzenia się małych i większych zespołów uczniowskich o akceptowanych przez członków celach działania (grupy hobbystyczne, towarzyskie, turystyczne, „dzikie” drużyny sportowe itp.);
- podejmowanie przez uczniów bezinteresownych świadczeń i pracy na rzecz innych ludzi;
- posiadanie przez wszystkich uczniów równych szans we współzyciu z innymi członkami grupy;
- równa pozycja uczniów nie tylko wobec praw i obowiązków, ale także szans realizacji własnych aspiracji i planów;
- wzajemne wspieranie się uczniów, współdziałanie, współodpowiedzialność za losy jednostek i grupy;
- rzecznictwo interesów rówieśniczych i korzystanie z takiego rzecznictwa;
- funkcjonowanie autentycznego przedstawicielstwa uczniów w postaci organów samorządowych; partnerstwo w relacjach uczniów z dorosłymi;
- upodmiotowienie jednostek i grup uczniowskich w procesie wychowania (przechodzenie od postaw biernych do aktywnych, od bezradności do zaradności, od działań reproduktywnych do twórczych i wymagających umiejętności podejmowania decyzji itd.);
- uczestnictwo społeczności uczniowskiej w tworzeniu i rozwijaniu systemów wychowawczych w poszczególnych placówkach oświatowych (zastępowanie systemu samorządowego uczniów opartego na „demokracji przez reprezentowanie” przez „demokrację przez uczestnictwo”);
- przejawy samokontroli, samooceny i samodyscypliny wśród uczniów.

Tak pojmowana idea samorządności uczniowskiej powinna znaleźć odzwierciedlenie w koncepcji pracy szkoły lub być zagwarantowana przepisami, np. w sta-

⁵ M. Woynarowska-Sołdan, *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*, „Remedium” 2007, nr 10.

⁶ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare” 2007, t. 24, s. 261–277.

⁷ J. Radziejwicz, M. Mirgos, *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1988 s. 20–21.

tucie szkoły. W analizowanych przykładowych statutach polskich szkół samorządność jest identyfikowana z pracą samorządu uczniowskiego traktowanego jako jeden z organów zarządzających szkołą.

Zapisy dotyczące pracy samorządu uczniowskiego w losowo wybranych szkołach (bez względu na poziom szkoły) brzmią bardzo podobnie i dotyczą sposobu wyboru uczniów do Zarządu SU, możliwości wyboru opiekuna samorządu spośród członków rady pedagogicznej, opracowania własnego regulaminu pracy, możliwości przedstawiania radzie pedagogicznej i dyrektorowi szkoły wniosków i opinii we wszystkich sprawach szkoły, a w szczególności dotyczących programu i ocen, prawa do organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej, rozrywkowej zgodnie z potrzebami uczniów (w porozumieniu z dyrektorem). Zapis, który występuje znacznie rzadziej, dotyczy skorzystania przez dyrektora z opinii samorządu uczniowskiego przed ostatecznym ustaleniem oceny pracy nauczyciela. Wypowiedzenia opisujące czynności organów zarządzających szkołą pokazują, że te dotyczące samorządu uczniowskiego zaczynają się głównie od słów: „ma prawo”, natomiast przy zapisach dotyczących organów zarządzających szkołą (jak dyrektor, rada pedagogiczna) występują takie zwroty, jak: „sprawuje”, „kieruje”, „realizuje”, „organizuje”, „wykonuje”, „zatrudnia”, „przyznaje”, „wspomaga”, „powierza”, „ustala”, „decyduje”, „wstrzymuje” itp. Język opisujący zadania uczniów, nauczycieli i dyrektora na poziomie statutów unaocznia zdecydowanie większą aktywność i moc decyzyjną pracowników pedagogicznych niż uczniów.

W kulturze pracy szkoły opartej na wartościach ważnym elementem jest również język, w jakim komunikują się wszyscy uczestnicy życia szkolnego: uczniowie, nauczyciele, rodzice, dyrektor. Niezwykle inspirującym przykładem i kierunkiem pracy w tym obszarze jest propozycja Marshalla Rosenberga – Porozumienie bez przemocy (PBP)⁸. PBP proponuje język, za którego pomocą można budować zrozumienie, szacunek i chęć współpracy zamiast nieporozumień i konfliktów. Opiera się on na zdolności do wyrażania własnych uczuć i potrzeb, a także umiejętności rozumienia uczuć i potrzeb osób, z którymi się porozumiewamy – bez względu na to, jak one to wyrażają.

PBP proponuje komunikację w postaci czterech kroków:

- obserwacji faktów – bez oceniania;
- wyrażaniu uczuć – bez ich interpretowania;
- wyrażaniu potrzeb – bez ich zastępowania gotową strategią;
- wyrażaniu prośby – z akceptacją odmowy jej spełnienia przez innych.

Poprzez rozmowę, dialog, argumentację i dyskusję uczeń zdobywa umiejętności, testuje swoje przekonania i tworzy własny system wartości. Sposób, w jaki nauczyciel odnosi się do tego procesu i jak w kontakcie z uczniami korzysta z konstruktywnego języka, wyrażającego wzajemne zrozumienie, stanowi przykład demokratycznego współdziałania w szkole. PBP może się stać skutecznym narzędziem

⁸ T. Widstrand, M. Göthlin, N. Rönström, *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005, s. 7–9.

dziem do nauczenia uczniów umiejętności podejmowania dialogu: dyskusowania, argumentowania, kwestionowania i słuchania. Pomaga uczniom przyswoić zdolności, które M.B. Rosenberg określa jako niezależność i wzajemność, wyjaśniając je w następujący sposób:

Niezależność to zdolność człowieka do samodzielnego decydowania o swoich potrzebach, rozwinięcia metod zaspokajania tych potrzeb i oceny, które z metod wydają się skuteczne. Zdolność ta jest całkowicie niezbędna, jeśli człowiek ma brać aktywny, świadomy udział w życiu społecznym, a nie automatycznie, nawykowo przyjmować postanowienia innych.

Wzajemność rozumiana jest jako zdolność człowieka do rozumienia potrzeb innych ludzi i uwzględniania zależności pomiędzy zaspokajaniem potrzeb innych ludzi a swoim własnym, dobrym samopoczuciem. Zdolność ta jest ważna, jeśli człowiek chce wyrażać siebie szczerze i jasno, mając na uwadze dobro własne, a zarazem z szacunkiem i empatią odnosząc się do innych osób⁹.

Nauczanie norm i postaw wymaga od nauczycieli przygotowania się do sposobu nauczania właściwych postaw szczególnie na poziomie klasy. Często nauczyciele skupiają się na tym zadaniu dopiero wówczas, gdy mają już do czynienia z niewłaściwym zachowaniem ucznia. Brak czasu i przemyślanej strategii powoduje reakcje niewspółmierne do zachowania uczniów, wywołuje napięcia w klasie, psując relacje z uczniami. Jednym z ważniejszych elementów zarządzania klasą jest umiejętność rozpoznawania celów zachowania ucznia. Każdy człowiek poprzez swoje zachowanie próbuje osiągnąć cele, które pozwalają mu realizować swoje potrzeby. Rudolf Dreikurs, Bernice Grunwald i Floy Peppers (1982) określili cztery przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów w klasie: pozyskanie uwagi, zdobycie władzy, zemsta i poczucie bezradności¹⁰. Wiedza dotycząca celów zachowania ucznia pozwala nauczycielowi dobrać właściwe metody pracy, które umożliwią uczniowi dokonanie zmian w swoim zachowaniu na zachowania akceptowane społecznie.

Następnym krokiem w budowaniu postaw u uczniów może być projektowanie klasowych, szkolnych zasad (norm) i opanowanie ich przez uczniów. Jednym ze skuteczniejszych narzędzi do uczenia postaw szacunku, odpowiedzialności, współpracy, tolerancji jest „Matryca zachowania”¹¹. Narzędzie to wywodzi się z modelu pozytywnego wsparcia zachowania i jest dobrze przystosowane do trenowania i uczenia norm (oczekiwań) w całej szkole i w poszczególnych klasach. W podejściu tym zespół pracowników szkoły wraz z uczniami regularnie się spotyka, aby zaplanować trzy do pięciu oczekiwanych zachowań (np. bądź odpowiedzialny, okazuj szacunek, bądź przygotowany), a następnie określa zachowanie w wybranym miejscu szkoły (tymi miejscami są np.: klasa, korytarz, boisko szkolne/sala gimnastyczna, stołówka, wejście/wyjście, łazienka). Dla klasy lekcyjnej elementy składo-

⁹ *Ibidem*, s. 11.

¹⁰ J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Sophia, Kraków 2005.

¹¹ J.L. McDougal, S.M. Chafoules, B. Waterman, *Functional Behavioral Assessment and Intervention in Schools*, Research Press, Champaign, IL 2006.

we oczekiwania dotyczącego szacunku mogą brzmieć następująco: podnoś rękę, słuchaj, gdy inni mówią, szanuj cudzą własność, używaj miłych słów. Natomiast dla odpowiedzialności w klasie, bądź prawdomówny, bądź przygotowany do zajęć, bądź punktualny, wykonuj pracę dobrej jakości. Oczekiwania te i umiejętności składowe są następnie umieszczone na plakatach i rozklejone w całej szkole, a potem używane przez nauczycieli w celu bezpośredniego wskazania oczekiwanych zachowań i postaw.

Prócz przygotowania się nauczyciela istotnym elementem jest przygotowanie sali lekcyjnej. Zwykle nie poświęca się tej czynności zbyt wiele uwagi. To, w jaki sposób jest przygotowana sala lekcyjna, nie pozostaje bez znaczenia na zachowania i osiągnięcia uczniów. Jest wiele czynników powodujących dekoncentrację uczniów i nie na wszystkie ma się wpływ. Jednak są i takie, które można zmienić. Na przykład ustawienie ławek, które stojąc w „klasyczny” sposób – rzędami, nie pozwalają na interakcje między uczniami, tak niezbędną do budowania postawy współpracy i pomocy innym.

W pracy szkoły zajmującej się kształtowaniem postaw nie może zabraknąć opracowanych systemów radzenia sobie z zachowaniem tych uczniów, którzy nie przestrzegają lub wręcz łamią przyjęte w szkole normy postępowania. Strategie kierowania klasą i dyscypliną w klasie muszą być zróżnicowane w zależności od tego, czy uczniowie swoje zachowanie kształtują na podstawie przyjętych i zaakceptowanych norm, mają z tymi normami kłopot, nie rozpoznając ich lub świadomie je łamią.

Propozycją zorganizowania szkolnej profilaktyki jest model trójpoziomego działania ukierunkowanego na wspieranie pozytywnych zachowań i postaw uczniów¹². Pierwszy podstawowy poziom, tzw. poziom uniwersalny, powinien obejmować wszystkich uczniów, pracowników szkoły i wszystkie działania dyscyplinarne w klasie i szkole, stanowiąc tzw. Szkolny System Dyscyplinarny. SSD powinien się składać z trzech elementów: wiedzy i doświadczenia, szkolnego systemu motywacyjnego obejmującego wszystkich uczniów i podejścia administracyjno-legislacyjnego opartego na zrozumiałych, transparentnych normach oraz logicznych konsekwencjach. Ten rodzaj konsekwencji pozwala uczniom naprawić wyrządzoną szkodę, dokonać zadośćuczynienia, nabyć nowych umiejętności niezbędnych do właściwego zachowania i rozwinąć oczekiwaną postawę.

Drugi poziom selektywny powinien być ukierunkowany na uczniów zagrożonych zachowaniem problemowym i dotyczyć przeciwdziałania niepożądanym zachowaniom (PNZ). Działania realizowane w szkole w oparciu o PNZ zakładają przyjęcie przez szkołę rozwiązania pozwalającego na codzienne wsparcie i monitorowanie zachowania uczniów z grupy podwyższonego ryzyka, od momentu ich wejścia do szkoły do chwili jej opuszczenia, oraz udzielanie natychmiastowej (po każdej lekcji oraz na koniec każdego dnia) informacji zwrotnej na temat ich zachowania. Ważnym komponentem PNZ jest zaangażowanie rodziców w uczestnictwo

¹² D.A. Crone, R.H. Horner, L.S. Hawken, *Przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w szkole*, Parpamedia, Warszawa 2009.

w programie i poszerzenie jego działania na rodzinny dom ucznia. Dzięki danym gromadzonym w trakcie realizacji programu możliwe jest dokonywanie systematycznej oceny jakości zmian zachodzących w zachowaniu uczniów i podejmowanie na tej podstawie decyzji o dalszym jego prowadzeniu.

Profilaktyka na trzecim poziomie skierowana jest do uczniów, którzy zachowują się wyjątkowo nagannie, wymagają intensywnych, zindywidualizowanych działań, funkcjonalnej analizy zachowań (FAZ). Proces FAZ obejmuje kroki pozwalające zidentyfikować i zanalizować zachowania stwarzające problem, a także odnaleźć rozwiązanie tych problemów. W trakcie procesu zakłada się, że zachowanie pojawia się z określonego powodu, i mając na myśli ten powód (lub powody), tworzy się plany dokonania zmiany. Plany te koncentrują się na nauczaniu i wspieraniu bardziej właściwych zachowań, które mogłyby oferować uczniowi te same funkcje, oraz na modyfikowaniu przewidywanych warunków obecnych w otoczeniu ucznia.

Wiedza na temat wpływu klimatu szkoły na wyniki uczniów skutkuje pojawianiem się konkretnych rozwiązań, w których budowanie klimatu szkoły jest zadaniem priorytetowym. Przykładem jest organizacja Character Education Partnership, której wizją jest budowanie społeczeństwa składającego się z etycznych obywateli dążących do doskonałości we wszystkich dziedzinach życia. Liderzy organizacji wspomagają szkoły, które postanowiły przekształcić kulturę, klimat szkoły tak, aby wspierał i wzmacniał podstawowe wartości. Edukacja charakteru jako wyzwanie postawione jest wszystkim zainteresowanym stronom społeczności szkolnej. Skuteczna praktyka w tym zakresie doprowadziła do opracowania jedenastu zasad przewodnich edukacji charakteru. Dokument, w którym zostały one przedstawione (*The 11 Principles of Effective Character Education*)¹³, opisuje nie tylko same zasady, ale jednocześnie wyznacza dla każdej szkoły czy osoby odpowiedzialnej za rozwój postaw u młodych ludzi ramy sukcesu poprzez opracowanie mierzalnych wskaźników. Przykładem może być **pierwsza zasada**, która mówi o **promowaniu przez szkoły etycznych wartości jako fundamentu dobrego charakteru**. Społeczność szkolna musi dojść do porozumienia w sprawie podstawowych wartości etycznych, które chce zaszcześcić w swoich dzieciach (uczniach). Cały ruch edukacji charakteru za podstawowe wartości uznaje te, które wzmacniają godność człowieka, rozwój i dobro jednostki, służą dobru wspólnemu, mają wpływ na prawa i obowiązki w społeczeństwie demokratycznym i spełniają klasyczne badanie uniwersalności (np. „Czy chcesz, by wszystkie osoby reagowały w ten sam sposób w podobnej sytuacji?”) lub („Czy chcesz być traktowany w ten sposób?”). Szkoły jasno komunikują, że fundamentalne ludzkie wartości przekraczają religijne i kulturowe różnice i wyrażają nasze wspólne człowieczeństwo. Przykładami tych podstawowych wartości etycznych jest: uczciwość, sprawiedliwość, opiekuńczość, odpowiedzialność, szacunek dla siebie i innych, staranność, wysiłek, wytrwałość, krytyczne myślenie, pozytywne nastawienie, dialog. Społeczność szkolna wybiera

¹³ www.character.org.

którąś z nich, odnosi się do niej w swoim kodeksie postępowania. Ważną podpowiedzią dla szkoły, w pełni realizującej opisaną zasadę jest znajomość wskaźników realizacji, które dla pierwszej zasady (wybór i promowanie wartości jako fundamentu postaw) wyglądają następująco:

1.1. Zainteresowane strony wspólnie dokonują wyboru wartości.

Słowo „wspólnie dokonują” odnosi się do zaangażowania nauczycieli, pracowników, rodziców, uczniów i innych członków społeczności szkolnej – partnerów pracujących nad wyborem fundamentalnych wartości i ma mierzalne wartości. Przedstawiciele społeczności szkolnej np. zaproponowali konkretną wartość i uzasadnili, dlaczego mogłaby ona stanowić fundament działań szkoły, lub wyrazili zgodę na zaproponowane przez innych wartości. W grupie mogli być też tacy, którzy zaangażowali się tylko w refleksję nad występującymi już wartościami.

1.2. Zainteresowane strony rozumieją, dlaczego dane wartości zostały wybrane.

1.3. Podstawowe wartości wyznaczają każdy aspekt życia szkoły.

Oznacza to, że uczniowie, pracownicy, rodzice używają wspólnego języka odzwierciedlającego wybrane wartości szkoły. Wartości obowiązują zarówno w klasie, jak i w czasie spotkania nauczycieli czy spotkania z rodzicami. Podstawowe wartości są w zorganizowany sposób przekazywane nowo zatrudnionym osobom.

1.4. Wartości przejawiają się w celach szkoły, we wszystkich wypowiedziach, również oficjalnych, takich jak dokumenty.

Są zamieszczane w budynku szkoły, na stronach internetowych, w ulotkach przesyłanych rodzicom, w kronikach itp. Szkoła posiada wypracowane definicje wartości, wie jak powinny „brzmieć” i „wyglądać” w obserwowanych zachowaniach. Pracownicy, uczniowie, rodzice identyfikują wartości jako cechę szkoły. Władza dzielnic, miasta, powiatu itp. uwzględnia te wartości w swojej społeczności jako część swojej misji, celów, zadań, przepisów.

Pozostałe zasady (od 2 do 11) przytoczono bez wskaźników i brzmią one następująco:

2. Szkoła do rozwoju postaw podchodzi holistycznie; uczniowie nie tylko mają zrozumieć, na czym dana wartość polega, ale uczą się tych wartości poprzez rozwijanie empatii oraz działają na ich podstawie. Warto dodać, że szkoła stwarza warunki do podejmowania takich działań.
3. Szkoła przejawia kompleksowe podejście do kształcenia postaw, wykorzystuje do tego wszystkie aspekty – również nauczanie (np. programy nauczania, zajęcia pozalekcyjne).
4. Szkoła tworzy troskliwą (opiekuńczą) społeczność – mikrokosmos społeczeństwa obywatelskiego. Rozwija opiekuńcze relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami, pomiędzy uczniami, pracownikami szkoły a rodzinami.
5. Szkoła zapewnia uczniom możliwości moralnego działania.
6. Szkoła oferuje konkretny, wymagający program nauczania, który uwzględnia wszystkich uczniów, rozwija ich charakter i pozwala im odnieść sukces.

7. Szkoła rozwija u uczniów wewnętrzną motywację wynikającą z szacunku dla potrzeb innych, a nie ze strachu przed karą czy chęcią nagrody (robienie słusznych rzeczy, nawet gdy nikt się nie przygląda).
8. Pracownicy szkoły są etyczną, uczącą się społecznością, dzielącą się odpowiedzialnością za edukację postaw i przestrzegającą tych samych wartości, które propagują wśród uczniów.
9. Szkoła sprzyja kolektywnemu zarządzaniu, nauczyciele i uczniowie uczestniczą w podejmowaniu decyzji.
10. Szkoła angażuje rodziny, członków społeczności lokalnej i partnerów w budowanie postaw.
11. Szkoła regularnie ocenia swój klimat i kulturę, funkcjonowanie pracowników jako wychowawców w zakresie rozwoju postaw oraz zakres prezentowania przez uczniów postaw uznanych za właściwe.

Analiza przedstawionych zasad i mierzalnych wskaźników realizacji w tej całościowej koncepcji edukacji charakteru – rekomendowana do wdrożenia w wielu publicznych szkołach w USA – może być pomocna przy konstruowaniu badań umożliwiających ewaluację działań szkoły w obszarze kształcenia postaw.

Zakończenie

Sam nurt kształcenia postaw przez szkoły nie jest niczym nowym w edukacji. W długiej historii instytucje oświatowe często odwoływały się do wartości. Zamieszczenie w zestawie wymagań państwa zapisów na temat konieczności kształtowania postaw i respektowania norm społecznych nie wywołuje więc zdziwienia. Jednak zapis (wzorując się na podstawie programowej) powinien być uzupełniony o warunki realizacji, które odgrywają w tym wypadku kluczową rolę.

Zaproponowane w artykule obszary takie, jak: klimat szkoły, język komunikacji, strategia przyjęta przez nauczyciela do nauczania właściwych norm i postaw, realizacja idei samorządności uczniowskiej, konstrukcja i realizacja szkolnych programów profilaktycznych mogą się stać punktem wyjścia do opracowania mierzalnych wskaźników, które pomogłyby szkołom postawić kolejne kroki prowadzące do pełnej realizacji zadań zasygnalizowanych w wymaganiach.

Bibliografia

- Crone D.A., Horner R.H., Hawken L.S., *Przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w szkole*, Parpamedia, Warszawa 2009.
- Kołodziejczyk J., *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Sophia, Kraków 2005.
- Kołodziejczyk J., *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Sophia, Kraków 2004.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminary” 2007, t. 24.

- McDougal J.L., Chafouleas S.M., Waterman B., *Functional Behavioral Assessment and Intervention in Schools*, Research Press, Champaign, IL 2006.
- Nowosad I., Mortag I., Ondráková J., *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej, Raport OECD, CODN 2005.
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2002.
- Radzewicz J., Mirgos M., *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1988.
- www.character.org Character Education Partnership *The Eleven Principles of Effective Character Education*. Published and distributed by Character Education Partnership, Washington 2010.
- Widstrand T., Göthlin M., Rönström N., *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
- Woynarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów*, „Remedium” 2007, nr 10 (176).
- Woynarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*, „Remedium” 2007, nr 4 (170).
- Woynarowska-Sołdan M., *Metody badania klimatu społecznego w szkole*, „Remedium” 2007, nr 11 (177).