



OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

Małgorzata Lipska

# Monitorowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego w praktyce szkolnej

**Wydawca:**

Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
tel. +48 22 345 37 00  
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO  
EDUKACJI  
NARODOWEJ



OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Łamanie, korekta, przygotowanie wersji elektronicznej:  
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak  
[www.grzeg.com.pl](http://www.grzeg.com.pl)

Szanowny Czytelniku,

Dziękujemy za zainteresowanie kolejną publikacją opracowaną w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Przedstawione w niej materiały, opinie i przykładowe rozwiązania są pochodną wiedzy i doświadczenia oraz poglądów jej Autorów – i w naszej opinii – mogą stać się wartościowymi wskazówkami dla nauczycieli. Jednocześnie wyrażamy przekonanie, że każda szkoła i nauczyciel ma prawo do podejmowania autonomicznych decyzji w sprawie sposobu planowania i monitorowania ich pracy, a jedynym ograniczeniem tej autonomii są przepisy prawa oświatowego i niesprzeczne z nim procedury wewnątrzszkolne.

Z poważaniem  
Zespół Projektowy

# Spis treści

<b>Wstęp, czyli... o znaczeniu monitorowania podstawy programowej w pracy szkoły</b> . . . . .	5
<b>Znaczenie podstawy programowej w tworzeniu koncepcji programowej szkoły</b> . . . . .	7
<b>Rola podstawy programowej w procesie nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły</b> . . . . .	23
<b>Uwarunkowania prawne i programowe planowania pracy nauczyciela</b> . . . . .	39
<b>Konstruowanie planów pracy dydaktycznej umożliwiających monitorowanie podstawy programowej</b> . . . . .	47
<b>Sposoby oceniania wewnątrzszkolnego umożliwiającego monitorowanie osiągnięć uczniów wynikających z podstawy programowej</b> . . . . .	58
<b>Projektowanie monitorowania realizacji podstawy programowej na podstawie różnych źródeł informacji o jakości procesu kształcenia</b> . . . . .	73
<b>Wykorzystanie danych pozyskanych w wyniku monitorowania do projektowania zmian w pracy szkoły</b> . . . . .	77
<b>Przykłady dobrych praktyk w zakresie monitorowania podstawy programowej w przedszkolach i szkołach</b> . . . . .	81
<b>Mówmy jednym językiem, czyli... skrócony słownik</b> . . . . .	87
<b>Bibliografia</b> . . . . .	93

# Wstęp, czyli... o znaczeniu monitorowania podstawy programowej w pracy szkoły

...a może od czego zacząć?

Myślę, że od odpowiedzi na zasadnicze pytanie, dlaczego od pewnego czasu w edukacji pojawił nam się problem monitorowania podstawy programowej? Czy to kolejny wymóg biurokratyczny, który tylko utrudnia życie dyrektorom i nauczycielom? Czy raczej konieczność wymuszona wymaganiami administracji oświatowej? A może potrzeba refleksyjnego spojrzenia na proces dydaktyczny, który mimo autonomii w jego tworzeniu podlega ograniczeniom wyznaczonym podstawą programową?

A może tak nam nakazują nauczycielska logika i rozsądek?

Rozwiązania prezentowane w niniejszej publikacji powstały na bazie własnych doświadczeń nabytych podczas pracy nad materiałami metodycznymi dostosowanymi do podstawy programowej oraz jako efekt pracy edukatorskiej z radami pedagogicznymi oraz dyrektorami szkół na terenie całego kraju.

Spotkania z nauczycielami zwykle zaczynałam od metafory szkoły zaczerpniętej z książki Małgorzaty Taraszkiewicz:

***ZWYKŁA SZKOŁA kojarzy się z pociągiem – widmo. Nieznany kierunek podróży, nieznane reguły kontroli, ludzie obcy sobie – jak przypadkowi podróżni w przedziale. Pociąg gdzieś nas wiezie, ale nie mamy żadnej gwarancji, że we właściwym kierunku. Za to jedno jest pewne: na pewno będą sprawdzane bilety i w razie ich braku syną się kary...<sup>1</sup>***

Dlaczego akurat pociąg i podróż? Trudności, jakie obserwowałam z realizacją podstawy programowej w praktyce szkolnej, przypominają mi podróż takim pociągiem – widmo. Cel podróży mamy wyznaczony. Są to opisane w podstawie programowej efekty kształcenia, jakie powinniśmy osiągnąć na zakończenie etapu edukacyjnego. Jaką drogę w tej podróży wybierzemy, zależy od naszych nauczycielskich decyzji o wyborze programu nauczania, o organizacji i przebiegu procesu dydaktycznego, a także wielu innych podejmowanych w codziennej pracy z uczniami. Jeżeli w trakcie kształcenia nie zatrzymamy się co jakiś czas, żeby sprawdzić, czy w tej podróży podążamy we właściwym kierunku, może okazać się, że czas przeznaczony na dotarcie do celu kończy się, a do końca podróży jeszcze daleko... Tylko z tą różnicą, że w edukacji nie mamy dodatkowego czasu, żeby zawrócić i nadrobić stracony dystans. Tak też się stało w pierwszych latach wdrażania podstawy programowej w niektórych szkołach.

W jednym z gimnazjów w dość dużym mieście, kiedy uczniowie byli w klasie drugiej, nauczyciele realizowali wybrane przez siebie i dopuszczone do użytku przez dyrektora programy nauczania. Realizowali je w dobrej wierze, jednocześnie kalendarz szkolny tak się owego feralnego roku rozłożył, że wiosną pomiędzy rekolekcjami, egzaminami gimnazjalnymi, długim weekendem wypadało jedynie po kilka pojedynczych dni powszednich. Jak to zwykle bywa w takiej sytuacji, organizowano w szkole wyjścia do muzeów, kina i inne zajęcia. Potem przyszedł maj i czerwiec i wyjazdy na zielone szkoły, a w związku z tym liczne zastępstwa za nieobecnych nauczycieli. ycie szkolne toczyło się niemal typowo, do... jesieni klasy trzeciej, kiedy to po raz pierwszy nauczyciele tej szkoły sprawdzili, jak wiele treści z podstawy pozono-

<sup>1</sup> M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej!*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001, s. 8.

stało do zrealizowania do egzaminu gimnazjalnego. W rezultacie, w pośpiechu „przerabiano” program. Jakie były efekty takiej pracy, niestrudno sobie wyobrazić...

Głównym celem tego poradnika jest zaprezentowanie propozycji rozwiązań uwzględniających 2 perspektywy postrzegania podstawy programowej i śledzenia jej realizacji. Perspektywę dyrektora szkoły, który postrzega szkołę jako organizację, oraz perspektywę codziennej pracy nauczyciela. Zatem, z jednej strony popatrzymy na szkołę jako na spójną całość, z drugiej – wejdziemy do klasy szkolnej i przyjrzymy się istocie podstawy programowej w codziennej pracy nauczyciela.

W pracy nad prezentowanymi propozycjami towarzyszyło mi założenie:

**w szkole istnieje wiedza na temat przebiegu procesu dydaktycznego. Postarajmy się ją znaleźć i może trochę uporządkować.**

Nie zawsze trzeba tworzyć nowe rozbudowane dokumenty, może czasami wystarczy poszukać potrzebnych informacji.

Rozwiązania, które znajdują się w publikacji, nie mają charakteru obligatoryjnego. Są to jedynie propozycje do wykorzystania, modyfikacji w pracy zarówno dyrektora, jak i nauczyciela.

Może posłużą Państwu jako inspiracja do poszukiwania własnych rozwiązań.

## Znaczenie podstawy programowej w tworzeniu koncepcji programowej szkoły

Podstawa programowa jest dokumentem, który w sposób szczególny wpływa na kształt wszelkich działań podejmowanych w szkole. Wyznaczając główne zadania szkoły, a także zakres kształcenia poszczególnych przedmiotów, ma fundamentalne znaczenie w procesie podejmowania wszelkich decyzji programowych i dydaktycznych.

Można zatem postawić tezę, że stanowi o obliczu działalności edukacyjnej szkoły. W związku z tym, że jest to tak ważny dokument, warto przyjrzeć mu się bliżej. Zastanowić się, na które zapisy zwrócić szczególną uwagę, a które wykorzystać, tworząc koncepcję programową pracy szkoły, tak aby wywiązać się z obowiązków, jakie podstawa na szkoły nakłada, a jednocześnie nie zatracić autonomii w sprawach programowych.

To właśnie w podstawie znajdujemy wskazówki, które są niezbędne w pracach programowych w szkole bez względu na to, czy jesteśmy autorami nowych rozwiązań czy też korzystamy z gotowych propozycji.

Zatem, wieloaspektowa analiza podstawy programowej winna stać się punktem wyjścia wszelkich decyzji programowych, a także niezbędną czynnością każdego nauczyciela przed wyborem programu nauczania.

Dodatkowo status prawny podstawy programowej podkreśla jej rangę wśród dokumentów programowych. Ogłoszenie przez ministra edukacji narodowej w rozporządzeniu świadczy o znaczeniu umocowania prawnego podstawy w placówkach. Ponadto należy pamiętać, że zgodnie z zapisem w *Ustawie o systemie oświaty* wszystkie szkoły o uprawnieniach szkół publicznych są zobowiązane do takiej organizacji procesu kształcenia, który umożliwi jej realizację.

W takim ujęciu podstawa programowa staje się dokumentem, który ma zasadnicze znaczenie w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego.

Sedno zmiany programowej, której fundamentem jest od kilku lat sukcesywnie wdrażana podstawa programowa, określa sama jej definicja zapisana w *Ustawie o systemie oświaty*<sup>2</sup>.

Przyjrzyjmy się jej zatem dokładnie.

Podstawa programowa to obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien mieć uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego. i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych;

W definicji opisana została zawartość podstawy programowej. Są to obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, (...) zadania wychowawcze szkoły.

Określono sposób zapisu i znaczenie celów i treści nauczania w procesie dydaktycznym: w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien mieć uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, a także obowiązek uwzględniania w pracach programowych, uwzględniane odpowiednio w programach na-

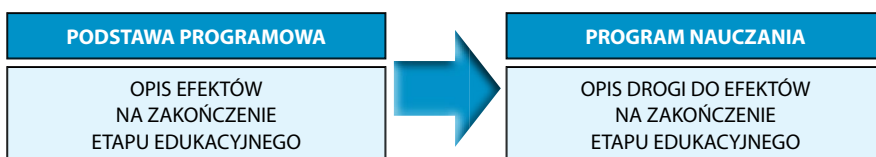
<sup>2</sup> *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

uczania oraz rangę w procesie oceniania wewnątrzszkolnego oraz egzaminowania zewnętrznego umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych.

Kolejny element, na który trzeba zwrócić uwagę, analizując definicję, to opisanie celów i treści nauczania w formie ogólnych i szczegółowych wymagań (...), które powinien mieć uczeń na zakończenie etapu edukacyjnego.

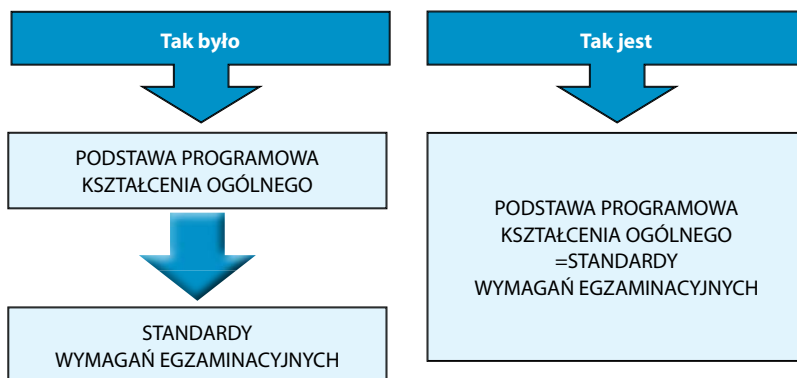
Jest to ważny zapis, podkreślający znaczenie idei wymagań w nauczaniu. Zgodnie z założeniami zmiany programowej podstawa programowa wyznacza również zakres egzaminów zewnętrznych. Dla zrozumienia idei podstawy programowej ważne jest uświadomienie sobie, że nie znajdziemy w dokumencie opisu drogi dochodzenia do wyznaczonych efektów. Tę drogę wyznacza nauczyciel, podejmując decyzje programowe i organizując zgodnie z nimi proces dydaktyczny. Analizując zapisy treści sformułowane na zakończenie etapu edukacyjnego, możemy uzyskać obraz wiedzy i umiejętności absolwenta danego etapu edukacyjnego.

W związku z tym należy pamiętać, że podstawa programowa nie jest programem nauczania.



Przed wdrożeniem omawianej podstawy programowej pracę dydaktyczną w szkołach wyznaczały 2 zasadnicze akty prawne: podstawa programowa kształcenia ogólnego i wyprowadzone z niej standardy wymagań egzaminacyjnych. Każdy z nauczycieli kierował się nimi, podejmując decyzje o wyborze programu nauczania oraz podczas realizacji procesu dydaktycznego.

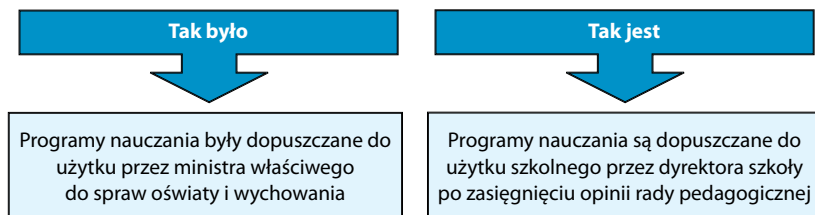
Obecnie po zmianie programowej podstawa programowa zastąpiła dotychczasowe standardy wymagań egzaminacyjnych. W związku z tym egzaminy zewnętrzne będą oparte na zapisach określonych w podstawie programowej. Od roku 2012 na takich zasadach przeprowadzany jest egzamin gimnazjalny. Kolejne egzaminy – sprawdzian w klasie szóstej szkoły podstawowej i egzamin maturalny – oparte na podstawie programowej będą obowiązywały od roku 2015. Będą sprawdzały opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.



Jak wynika z powyższego, podejmowanie decyzji o wyborze programów nauczania, a także bieżąca realizacja procesu dydaktycznego wymaga od nauczycieli baczego śledzenia związków podstawy programowej z wybieranym, a w konsekwencji realizowanym programem nauczania.



Zmiana podstawy programowej jest też silnie związana ze zmianą zasad dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania. Na mocy *Ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw*<sup>3</sup> wprowadzono kluczową zmianę związaną z przeniesieniem decyzji o dopuszczeniu do użytku w danej szkole programów nauczania ze szczebla centralnego – jak było dotychczas – na szczebel szkoły. Od roku 2009 zaproponowany przez nauczyciela program nauczania dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej.



Dopuszczone do użytku w danej szkole programy nauczania stanowią szkolny zestaw programów nauczania. Odpowiedzialność za uwzględnienie w zestawie programów całości podstawy programowej ustalonej dla danego etapu edukacyjnego została scedowana na dyrektora szkoły. To kolejny argument uzasadniający konieczność bieżącego śledzenia realizacji podstawy programowej.

W świetle wprowadzonych ustawą zmian szkoły uzyskały autonomię w zakresie kreowania oferty programowej. Każda autonomia daje swobodę wyboru, ale jednocześnie nakłada odpowiedzialność za każdą podjętą, a także niepodjętą decyzję.

Zostawiwszy sprawy programowe na łasce losu, prowadzimy do skutków, za które będziemy odpowiedzialni tak samo, jak za konsekwencje choćby najbardziej energicznych działań<sup>4</sup>.

Z jednej strony droga wdrażania autorskich rozwiązań programowych została znacznie skrócona i uproszczona, z drugiej – to na szkole spoczęła odpowiedzialność za wybory dokonywane przez nauczycieli i uprawomocnione przez dyrektora.

Zapisy ustawowe dotyczące programów nauczania zostały sprecyzowane w rozporządzeniu określającym zasady dopuszczania do użytku w szkole programów nauczania<sup>5</sup>. Zdefiniowano w nim program nauczania ogólnego, który w myśl zapisów *stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w przepisach w sprawie podstawy programowej*.

W rozporządzeniu opisane zostały również struktura i zakres treściowy programu. Są to:

- szczegółowe cele kształcenia i wychowania,
- treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego,
- sposoby osiągnięcia celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany,
- opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego – opis założonych

<sup>3</sup> *Ustawa z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz.U. Nr 56, poz. 458).

<sup>4</sup> D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa 2000, s. 29.

<sup>5</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkolnego programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* (Dz.U. z 3 lipca 2012 r. poz. 752).

osiągnięć ucznia z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, określonych w przepisach w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów,

- propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia.

Określono także niezbędne warunki, jakie program powinien spełniać – zgodność z podstawą programową – poprawność merytoryczną, dydaktyczną oraz dostosowanie do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony.

W związku z powyższym, biorąc pod uwagę rangę decyzji programowych w pracy szkoły, warto głębiej przyjrzeć się zapisom w podstawie programowej i wykorzystać je w tworzeniu koncepcji programowej szkoły.

Podstawę programową możemy analizować dwojako – jako dokument opisujący pracę szkoły postrzeganą z perspektywy organizacji jako całości oraz z punktu widzenia nauczyciela, jako wyznacznik pracy dydaktycznej w danym przedmiocie.

Podstawa programowa zbudowana jest z 3 zasadniczych części:

- części wstępnej dotyczącej całej szkoły, w której określono m.in. cele kształcenia ogólnego, najważniejsze umiejętności, kształtowanie postawy,
- części przedmiotowych odnoszących się do poszczególnych przedmiotów na danym etapie edukacyjnym;
- zalecanych warunków i sposobów realizacji przedmiotów.

W pracach rady pedagogicznej warto zwrócić uwagę na znaczenie zapisów w części wstępnej, ponieważ zwykle nauczyciele koncentrują się na treści dotyczącej nauczanego przedmiotu, zapominając, że zapisy w części wstępnej dotyczą wszystkich nauczycieli.

Prześledźmy zatem zapisy w części wstępnej i zastanówmy się, w jaki sposób można je wykorzystać w pracach nad koncepcją programową szkoły.

Podstawę programową dla poszczególnych etapów edukacyjnych rozpoczynają cele kształcenia ogólnego sformułowane w zakresie wiadomości, umiejętności i postaw.

**Tabela 1. Cele kształcenia ogólnego**

Cele kształcenia ogólnego	
Szkoła podstawowa	Gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna
Przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich.	Przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki.
Zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.	Zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.
Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.	Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

W dalszej części zostały zapisane umiejętności, nazwane w dokumencie *najważniejszymi*. Są to umiejętności (zwane kompetencjami kluczowymi) kluczowe<sup>6</sup>, ich cechą charakterystyczną jest ponadprzedmiotowość. Umieszczenie ich w podstawie programowej jest odzwiercicie-

<sup>6</sup> *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowany w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394. ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriSer v/site/pl/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230pl00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriSer v/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf)).

dleniem idei przygotowania absolwentów poszczególnych typów szkół do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy. To kompetencje, które są niezbędne w samorealizacji i rozwoju osobistym, a także – byciu aktywnym obywatelem. O ich znaczeniu świadczy to, że zostały opublikowane jako załącznik do *zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*.

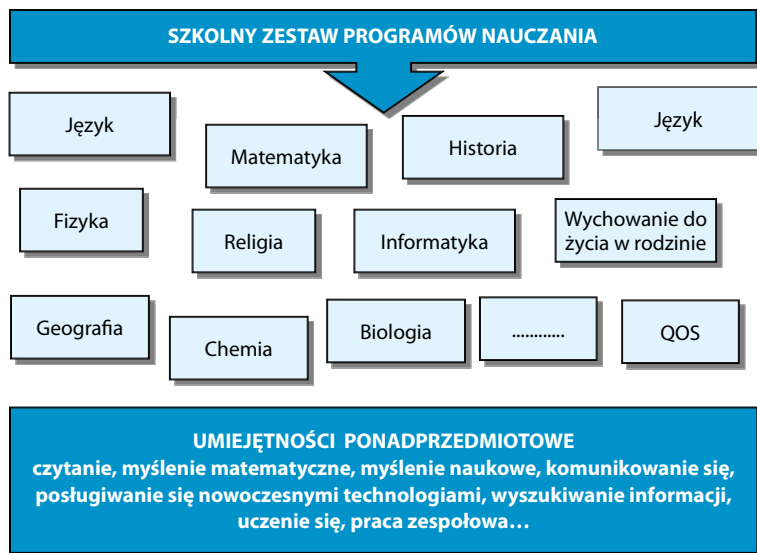
W omawianej podstawie programowej zostały zdefiniowane dla poszczególnych etapów edukacyjnych – szkoły podstawowej oraz gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

**Tabela 2. Najważniejsze umiejętności wynikające z podstawy programowej<sup>1</sup>**

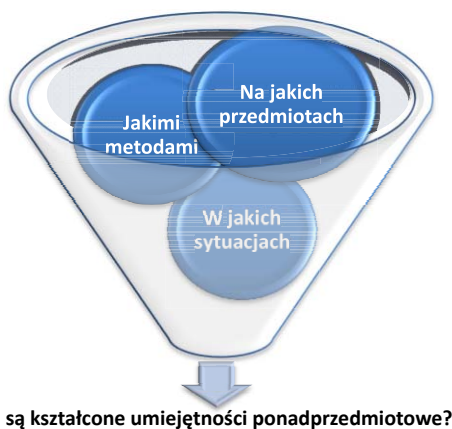
Umiejętność	Etap edukacyjny <sup>7</sup>	Opis umiejętności
Czytanie	I-II	rozumiane jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w kulturze
	III-IV	umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa
Myślenie matematyczne	I-II	umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych
	III-IV	umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym
Myślenie naukowe	I-II	umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa
	III-IV	umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa
Umiejętność komunikowania się	I-II	w języku ojczystym i języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie
	III-IV	w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie
Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami	I-II	informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji
	III-IV	sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi
Umiejętność wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji	I-II	umiejętność wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych
	III-IV	umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji
Umiejętność uczenia się	I-II	jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji
	III-IV	umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się
Umiejętność pracy zespołowej	I-IV	umiejętność pracy w zespole zadaniowym, zarówno podczas lekcji, jak i poza szkołą, np. w czasie realizacji projektu edukacyjnego

<sup>7</sup> I-II etap edukacyjny dotyczy szkoły podstawowej, III-IV – gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.

Można by postawić pytanie, dlaczego autorzy podstawy, podkreślając, że są to najważniejsze umiejętności, nie przypisali ich do konkretnych przedmiotów. Zgodnie z założeniami reformy programowej szkoły uzyskały autonomię w zakresie podejmowania decyzji programowych. Ich konsekwencją są różnorodne szkolne zestawy programów nauczania. W związku z tym, że umiejętności te kształcone są podczas nauki różnych przedmiotów, w podstawie nie przypisano ich do żadnego z nich. W zależności od tego, jakie programy nauczania zostały dopuszczone do użytku w danej szkole, różnie mogą być rozłożone akcenty w kształceniu wymienionych umiejętności, ponieważ każdy z nauczycieli dokłada swoją „cegielekę” w ich kształceniu. Ważne jest, aby ich suma w skali szkoły wyczerpała katalog wszystkich oczekiwań postawionych absolwentom w podstawie programowej.



W związku z tym, że umiejętności te mają charakter ponadprzedmiotowy, mogą być kształcone na różnych przedmiotach, w różnorodnych sytuacjach dydaktycznych. Dlatego też wymagają na poziomie każdej szkoły szukania odpowiedzi na pytanie: „w jaki sposób w konkretnej szkole kształcone są poszczególne umiejętności ponadprzedmiotowe?”



I pytania najważniejsze, na które trzeba znaleźć odpowiedź, kiedy rozpatrujemy kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych z perspektywy całej szkoły:

- Czy oferta programowa szkoły zapewni kształcenie wszystkich umiejętności wymienionych we wstępie do podstawy programowej?
- Czy działania zaplanowane przez nauczycieli w kształceniu różnych przedmiotów wyczerpują katalog efektów oczekiwanych od absolwenta szkoły?

Odpowiedzialne wywiązanie się z obowiązku ich kształcenia wymaga od wszystkich nauczycieli uczących w jednym oddziale współpracy, tak w projektowaniu, jak i w realizacji procesu kształcenia. W świetle zapisów w podstawie nikt z tego obowiązku nie jest zwolniony, każdy natomiast w różnych proporcjach uwzględnia ich kształcenie na swoim przedmiocie. We wszelkich analizach umiejętności o charakterze ponadprzedmiotowym powinni zatem brać udział wszyscy nauczyciele uczący w danym oddziale, ponieważ efektem kształcenia tych umiejętności jest suma ich oddziaływań<sup>8</sup>.

Jak zatem, mając na uwadze znaczenie zapisów ze wstępu do podstawy programowej, monitorować na poziomie szkoły kształcenie umiejętności kluczowych?

Projektując monitorowanie, przyjęto następujące założenia:

- nauczyciel realizujący proces dydaktyczny najlepiej wie, jaki jest rzeczywisty zakres wdrażanych treści, można odwołać się do jego wiedzy,
- w szkole istnieje wiedza na temat wdrażania w życie zapisów podstawy programowej, tylko trzeba jej w niektórych przypadkach poszukać.

Pomocny w tym procesie może okazać się arkusz diagnostyczny<sup>9</sup> wypełniany przez nauczycieli, którzy proszeni są o ocenę, w jakim stopniu kształcą wymienione umiejętności. Jeżeli nauczyciel uzna, że na jego lekcjach dana umiejętność jest kształcona w stopniu średnim (3), poniżej średniego (2) lub niskim, proszony jest o wskazanie przedmiotu, na którym, jego zdaniem, dana umiejętność jest kształcona. Analiza dokonywana jest dla danej klasy szkolnej.

Tego typu analizy możemy dokonywać na etapie planowania pracy, jak również cyklicznie w trakcie realizacji procesu dydaktycznego.

#### Karta do szkolnej diagnozy kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych

Proszę określić, w jakim stopniu Pani/Pan kształci daną umiejętność na lekcjach .....						
..... (nazwa przedmiotu, klasa).						
Jeżeli w stopniu średnim (3), poniżej średniego (2) lub niskim (1), proszę wskazać w kolumnie uwagi przedmiot, na którym, Pani/Pana zdaniem, dana umiejętność jest kształcona.						
UMIEJĘTNOŚCI	1	2	3	4	5	Uwagi
czytanie						
myślenie matematyczne						
myślenie naukowe						
umiejętność komunikowania się						
umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami						
umiejętność uczenia się						
umiejętność pracy zespołowej						

<sup>8</sup> M. Lipska, *O efektach kształcenia w podstawie programowej*, [w:] „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” nr 3 (18) 2010, s. 9-10.

<sup>9</sup> Konstrukcja arkusza jest wzorowana na opublikowanych opisach badań programowych [w:] E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999, s. 31-33.

Podczas szkolnych analiz kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych warto pamiętać o niebezpieczeństwie – nad ich kształceniem zwykle głębiej się nie zastanawiamy. W myśl zasady *...jak zawsze i każdy, to tak naprawdę nigdy i nikt...* może zdarzyć się sytuacja niepełnego kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych. Przypadki takie opisuje E.C. Wragg, przytaczając wyniki badań Ashton i in<sup>10</sup>.

#### Przykład

Podczas szkolnej diagnozy w jednym z gimnazjów w klasie drugiej nauczyciel geografii zaznaczył, że dotychczas na jego lekcjach umiejętność pracy zespołowej była kształcona w stopniu poniżej średniego. W kolumnie uwagi wskazał lekcje języka polskiego, na których jego zdaniem dana umiejętność kształcona jest w stopniu wysokim. W trakcie analizy odzyskano arkusz nauczyciela języka polskiego. Okazało się, że w jego przekonaniu również tę umiejętność kształci w stopniu niskim, a jego zdaniem kształcona jest w stopniu wysokim na lekcjach.... geografii. Analogiczna sytuacja powtórzyła się również w przypadku matematyki i biologii. W wyniku dalszych analiz okazało się, że w omawianej klasie umiejętność pracy zespołowej w stopniu wysokim była kształcona jedynie na lekcjach wychowania fizycznego i podczas realizacji projektu edukacyjnego. Nauczyciele uczący w tym oddziale zostali zobowiązani do wprowadzenia takich rozwiązań metodycznych, które umożliwią kształcenie umiejętności pracy w grupie.

Kolejne zapisy we wstępnej części podstawy programowej dotyczące wszystkich nauczycieli zostały zredagowane jako zadania, jakie powinna realizować szkoła.

Pierwsze z nich podkreślają znaczenie kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim przez wszystkich nauczycieli. Analizując stopień realizacji tego zadania w szkole, należy odwołać się do pracy **każdego z nauczycieli**, a nie jedynie nauczyciela języka polskiego. Z dbałości o poprawność językową, bogactwo słownictwa w świetle zapisów w podstawie nie jest zwolniony żaden nauczyciel.

**Tabela 3. Zadania szkoły na poszczególnych etapach edukacyjnych w zakresie kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim**

Etap edukacyjny	Zadania szkoły
I-II	Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie słownictwa uczniów. Wypełnienie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela.
III-IV	Jednym z najważniejszych zadań szkoły na III i IV etapie edukacyjnym jest kontynuowanie kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałości o wzbogacanie słownictwa uczniów. Wypełnienie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela.

#### Przykład 1.

W jednym z gimnazjów nauczyciel historii po analizie wymagań ogólnych z podstawy programowej we współpracy z nauczycielem języka polskiego opracował kryteria oceny notatki, planu, rozprawki, wymienionych w wymaganiu *Tworzenie narracji historycznej*. Mając na uwadze specyfikę przedmiotu, rozwinął kryteria merytoryczne, charakterystyczne dla przedmiotu. W tej szkole w procesie oceniania wewnątrzszkolnego nauczyciele innych przedmiotów niż język polski zwracali uwagę na te same elementy, na które zwracał uwagę nauczyciel języka polskiego. Była to powszechna praktyka.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 31.

## Przykład 2.

W jednej ze szkół podstawowych rodzice zapytali wychowawcę i jednocześnie nauczyciela języka polskiego, dlaczego inni nauczyciele nie zwracają uwagi na poprawność zapisów w zeszytach przedmiotowych. Zgłosili, że dzieci na pytanie: „dlaczego nie zwracają uwagi na błędy?“, odpowiedziały: „przecież to nie polski, na innych lekcjach nie trzeba pisać ortograficznie i tak tego nikt nie sprawdza“.

Rozpatrując wywiązywanie się szkoły z przytoczonego powyżej zadania, można postawić kilka pytań.

- W jaki stopniu każdy z nauczycieli kształci umiejętność posługiwania się językiem polskim?
- Jak z tego obowiązku wywiązują się wszyscy nauczyciele?
- Czy na lekcjach innych niż język polski podczas wypowiedzi ustnych nauczyciele zwracają uwagę na poprawność i bogactwo językowe wypowiedzi uczniów?
- Czy w ocenianiu przedmiotowym poza językiem polskim są stosowane takie kryteria jak styl, poprawność językowa, ortografia i interpunkcja?
- Jakie kryteria stosują nauczyciele w przypadku oceniania dłuższych prac pisemnych na innych lekcjach niż język polski? Czy uzgodnili je z nauczycielem polonistą?

Jak wynika z zapisu przytoczonego z podstawy programowej, żaden z nauczycieli nie jest zwolniony z obowiązku kształcenia umiejętności posługiwania się językiem polskim.

Kolejne zadania ponadprzedmiotowe, na które powinien zwrócić uwagę każdy nauczyciel, związane są z przygotowaniem uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Zostały tak samo sformułowane na kolejnych etapach edukacyjnych – zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Nauczyciele zostali zobligowani do takiej organizacji procesu dydaktycznego, która umożliwi zarówno **stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji, jak i współpracę z biblioteką szkolną**.

Podobnie jak w przypadku wcześniej przytoczonych umiejętności ponadprzedmiotowych i zadań szkoły można powtórzyć pytania pomocne w analizie:

- W jaki sposób, w jakich sytuacjach, jak często nauczyciele na swoich lekcjach stawiają uczniom zadania, które wymagają pracy z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji?
- Czy biblioteka szkolna spełnia swoją funkcję w tym zakresie?
- Jak wygląda bieżąca współpraca nauczycieli z nauczycielem bibliotekarzem?

**Tabela 4. Zadania szkoły na poszczególnych etapach edukacyjnych w zakresie przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym**

Etap edukacyjny	Zadania szkoły
I-II III-IV	Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.
I-II III-IV	Ponieważ środki masowego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów.

Podobnie jak wcześniej omawiane umiejętności ponadprzedmiotowe również zadania szkoły wymagają od nauczycieli współdziałania i refleksyjnego spojrzenia na proces dydaktyczny i ewentualnego zastanowienia się, jakie rozwiązania metodyczne należy wprowadzić czy też zmodyfikować, aby realizować zadania wyznaczone w podstawie.

Na etapie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej pojawiają się zapisy, na które warto zwrócić uwagę, podejmując decyzje o organizacji nauczania języków obcych.

Ważnym celem działalności szkoły na III i IV etapie edukacyjnym jest skuteczne nauczanie języków obcych. Bardzo ważne jest dostosowanie zajęć do poziomu przygotowania ucznia, które uzyskał na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Jakie konsekwencje niesie za sobą realizacja tego zadania? Odpowiedzi można poszukać, analizując diagnozą wstępną umiejętności językowych.

- Na jakiej podstawie jej dokonano?
- Jak wyniki diagnozy wykorzystano do organizacji procesu dydaktycznego?
- Czy wyniki diagnozy wstępnej były brane pod uwagę, kiedy dokonywano podziału klas na grupy?
- Czy podział na grupy uzależniony jest od poziomu przygotowania uczniów czy też brano pod uwagę inne czynniki?

Również na III i IV etapie edukacyjnym pojawia się odwołanie do Strategii Lizbońskiej, podkreślające znaczenie kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych.

Szkoła powinna też poświęcić dużo uwagi efektywności kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych – zgodnie z priorytetami Strategii Lizbońskiej. Kształcenie w tym zakresie jest kluczowe dla rozwoju cywilizacyjnego Polski oraz Europy.

Podobnie jak w przypadku analizy umiejętności ponadprzedmiotowych, należy w szkole, uwzględniając szkolny zestaw programów nauczania, zastanowić się, co w przypadku konkretnej szkoły oznacza *poświęcić dużo uwagi efektywności kształcenia* oraz w jaki sposób szkoła wywiązuje się z realizacji tego zadania.

Kolejne zapisy, pojawiające się zarówno w podstawie programowej szkoły podstawowej, jak i gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, dotyczą szeroko pojętego wychowania. Autorzy podstawy podkreślają znaczenie przygotowania uczniów do właściwego odbioru mediów, ponownie odwołując się do każdego nauczyciela. Zadanie to zostało określone dla wszystkich etapów edukacyjnych. Do listy sformułowanych powyżej pytań można zatem dodać kolejne:

- Jakie działania podejmuje każdy z nauczycieli w ramach edukacji medialnej?

Również na wszystkich etapach edukacyjnych szkoły powinny zwrócić uwagę na znaczenie kształtowania prawidłowych nawyków prozdrowotnych w ramach edukacji zdrowotnej.

**Tabela 5. Zadania szkoły na poszczególnych etapach edukacyjnych w zakresie kształtowania prawidłowych nawyków prozdrowotnych**

Etap edukacyjny	Zadania szkoły
I-II	Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest także edukacja zdrowotna, której celem jest kształtowanie u uczniów nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.
III-IV	Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest także edukacja zdrowotna, której celem jest rozwijanie u uczniów postawy dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu.

W dalszej części ustawodawca przytacza opis postaw uczniów, które powinny być kształtowane w procesie wychowania na kolejnych etapach edukacyjnych. Są to: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych



ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Ponadto, w rozwoju społecznym należy zwrócić uwagę na kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, innych kultur i tradycji, a także zapobiegania wszelkiej dyskryminacji.

Kształtowaniu postaw przytoczonych w podstawie programowej można przyrzeć się z 2 perspektyw – programu wychowawczego i realizowanych w szkole programów nauczania.

W kontekście tych zapisów warto dokonać analizy programu wychowawczego szkoły. Przyjrzyć się uważnie i zastanowić, czy opracowany i realizowany w szkole program wychowawczy gwarantuje kształtowanie katalogu postaw wymienionych w podstawie programowej.

Druga perspektywa wymaga uważnego przyjrzenia się aspektom wychowawczym, które występują w programach nauczania. W każdym z programów nauczania sformułowane zostały cele, wśród nich cele ze sfery wychowawczej. Na poziomie oddziału szkolnego można je wyodrębnić z programów wszystkich przedmiotów i sprawdzić, czy gwarantują kształcenie postaw wymienionych w podstawie programowej.



Przytoczone zapisy z części wstępnej podstawy programowej pozwalają nam spojrzeć na ofertę programową szkoły wyprowadzoną z zapisów podstawy programowej jako na spójną całość.

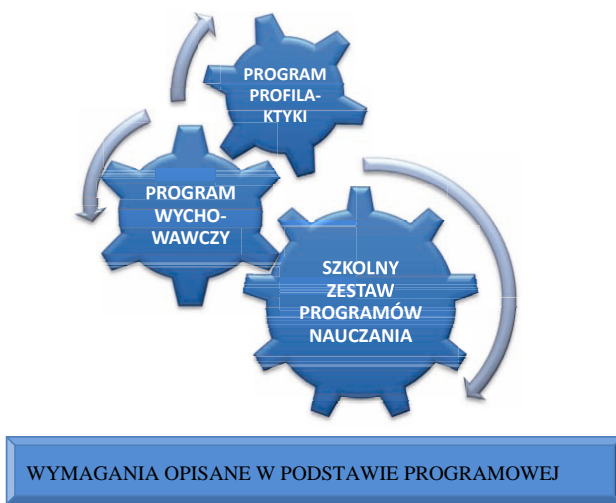
Spójność tę potwierdzają kolejne zapisy z podstawy programowej.

Działalność edukacyjna szkoły jest określona przez:

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

W przytoczonym opisie znajdujemy kolejne odwołanie do obowiązku uwzględnienia w działalności edukacyjnej szkoły wszystkich wymagań opisanych w podstawie. To kolejny argument uzasadniający konieczność kierowania się zapisami z podstawy programowej w tworzeniu koncepcji programowej szkoły.



Takie zdefiniowanie działalności edukacyjnej szkoły obliguje nauczycieli do zespołowego budowania oferty programowej szkoły. **Szkolny zestaw programów nauczania** jawi się nie tylko jako spis realizowanych w szkole programów, ale jako **spójna koncepcja programowa uwzględniająca autonomiczne decyzje nauczycieli**.

Podczas planowania omawianych analiz zapewne pojawi się pytanie, kto ma się zająć problemem budowy oferty programowej szkoły. Pewnie dyrektor. Otóż nie tylko dyrektor, odpowiedź przynosi nam podstawa programowa.

Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

Projektowanie i wdrażanie koncepcji programowej szkoły opartej na omawianych powyżej zapisach wymaga współdziałania zespołu nauczycieli. To ich prawo, ale też obowiązek wynikający z podstawy programowej.

Znaczenie współpracy nauczycieli w tworzeniu procesów edukacyjnych potwierdzają wymagania wobec szkół określone w nadzorze pedagogicznym<sup>11</sup>. Jedno z wymagań odwołuje się wprost do obowiązku współpracy nauczycieli. Obszary współdziałania dla szkół spełniających wymagania na poziomie D to planowanie, organizowanie, realizowanie i modyfikowanie procesów edukacyjnych. Określono również zakres zmian, które winny być wprowadzane w ramach wspólnych ustaleń, to planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie. Jak wynika z przytoczonych zapisów na każdym etapie prac nad podstawą programową powinni być zaangażowani wszyscy nauczyciele.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 14 maja 2013, poz. 560).

**Tabela 6. Znaczenie współpracy nauczycieli w tworzeniu procesów edukacyjnych**

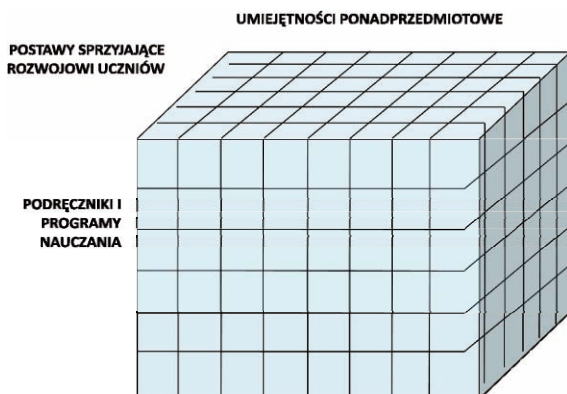
Wymaganie	Charakterystyka wymagań na poziomie D	Charakterystyka wymagań na poziomie B
7. Nauczyciele współpracują w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych	Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami.	Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy. Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy.

Tworzenie koncepcji programowej szkoły, jak i w dalszej części współpraca nauczycieli nad jej realizacją przypominają budowanie spójnej konstrukcji z pojedynczych elementów. Każdy z nauczycieli w ramach nauczania własnego przedmiotu odpowiada za swój element, ale nie traci z pola widzenia całości konstrukcji. Nie jest to łatwe zadanie, ponieważ najczęściej pierwsze decyzje programowe zapadają indywidualnie z punktu widzenia własnego przedmiotu. W kontekście szkoły ważne jest, aby ich zbiór tworzył całość. Spójna konstrukcja programowa, czyli **szkolny zestaw programów nauczania**, powinna zawierać wszystkie wymagania określone w podstawie programowej.

Idealny szkolny zestaw programów nauczania może przypominać sześcienną kostkę składającą się z programów nauczania poszczególnych przedmiotów<sup>12</sup>. Przedmioty stanowią elementy spójnej konstrukcji. Każdy z przedmiotów jest postrzegany w 3 wymiarach:

- treści nauczania charakterystycznej dla danego przedmiotu,
- umiejętności ponadprzedmiotowych i zadań szkoły wynikających ze wstępu do podstawy programowej,
- postaw sprzyjających rozwojowi uczniów.

Na wizerunek programowy szkoły składa się zatem zestaw programów nauczania, z których każdy zachowuje swoją specyfikę, ale dzięki współpracy nauczycieli uczących w danym oddziale gwarantuje także kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych, jak i postaw sprzyjających rozwojowi uczniów.



<sup>12</sup> Pierwotny omawianej koncepcji został opublikowany w: Małgorzata Lipska, *O niebezpiecznych relacjach programów nauczania i egzaminów zewnętrznych*, [w:] *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierny, Wyd. WSHE w Łodzi, Łódź 2003.

Punktem wyjścia wszystkich decyzji programowych powinny być, zgodnie z warunkami, jakie określa ustawodawca<sup>13</sup>, możliwości ucznia. Dodatkowo warto również dokonać analizy innych uwarunkowań i, podejmując decyzję, zwrócić uwagę również na możliwości nauczyciela, a także możliwości organizacyjne szkoły. Możliwości uczniów należy rozpatrywać w wielu aspektach – od możliwości poznawczych zespołu klasowego po możliwości pełnego skorzystania z oferty programowej od strony materialnej, intelektualnej, a także zainteresowań uczniów itp.

Rozpatrując możliwości nauczycieli w kontekście decyzji programowych, zwrócić uwagę np. na preferowane przez autorów metody i techniki kształcenia oraz możliwości i umiejętności ich wykorzystania.

Natomiast analizując programy z punktu widzenia możliwości szkoły, można przyrzeć się, jakie warunki określają autorzy, a zwłaszcza, jaka jest liczba godzin przeznaczonych na realizację programu w poszczególnych klasach, ewentualny podział na grupy, sugerowane wyposażenie pracowni itd.

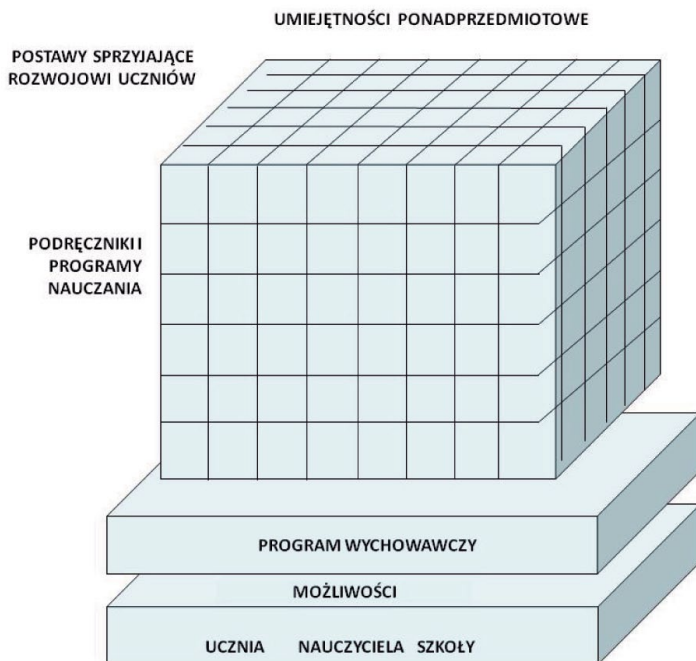
Reasumując, punktem wyjścia i fundamentem podejmowanych decyzji powinny być analizy obejmujące opisane powyżej możliwości: ucznia, nauczyciela, szkoły. Racjonalne wybory programów nauczania z uwzględnieniem uwarunkowań kontekstowych to jeden z warunków powodzenia w tworzeniu oferty programowej szkoły.



Kolejny fundament, na którym powinna opierać się koncepcja programowa szkoły gwarantująca realizację całej podstawy programowej, to tradycje szkoły w zakresie wychowania, których wykładnią jest program wychowawczy szkoły.

Ważne, aby zwrócić uwagę, czy kierunki w pracy wychowawczej są spójne z założeniami podstawy programowej, a także wartościami preferowanymi przez autorów wybranych programów nauczania. Program wychowawczy spójny z celami wychowawczymi realizowanymi na poszczególnych przedmiotach pozwala na ukierunkowanie pracy wychowawczej, która będzie realizowana przez wszystkich nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych.

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 3 lipca 2012 r., poz. 752).



Idealny szkolny zestaw programów nauczania gwarantuje realizację całości podstawy programowej. Fundamentem wszelkich decyzji programowych jest rzetelna analiza uwarunkowań kontekstowych z uwzględnieniem możliwości ucznia, nauczyciela oraz szkoły, a także spójność pracy dydaktycznej z wychowaniem.

W jaki sposób wykorzystać zapisy z podstawy programowej do tworzenia koncepcji programowej szkoły?

Jak wynika z przedstawionych powyżej propozycji pracy nad podstawą programową, można z niej wyodrębnić szereg elementów, wokół których można rozpocząć prace nad koncepcją programową szkoły.

Głównym założeniem koncepcji programowej opartej na podstawie programowej jest holistyczne<sup>14</sup> widzenie pracy szkoły, a naturalną konsekwencją takiej perspektywy – współpraca nauczycieli w planowaniu, organizacji, realizacji, analizie i doskonaleniu procesów edukacyjnych. Współpraca ta gwarantuje opracowanie oferty programowej, która oparta jest na pogłębionej analizie zapisów zawartych w podstawie programowej. Dzięki temu opracowany wspólnie szkolny zestaw programów nauczania przygotowuje absolwentów szkoły do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy, ponieważ w wyniku współpracy nauczycieli uczących w tym samym oddziale kształcone są wszystkie umiejętności ponadprzedmiotowe wynikające z podstawy programowej. Proces ich kształcenia jest systematycznie monitorowany, a wyniki monitorowania wykorzystuje się do doskonalenia procesów edukacyjnych. Wybrane i realizowane w szkole programy nauczania dostosowane są do możliwości uczniów, nauczycieli i szkoły. Fundamentem wszelkich dzia-

<sup>14</sup> Holizm – teoria zakładająca, że świat stanowi całość, niedającą się sprowadzić do sumy części; pogląd głoszący, że zjawiska tworzą układy całościowe, cyt. za: *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/slownik/2560673/holizm>.

łań wychowawczych jest program wychowawczy szkoły gwarantujący kształcenie postaw określonych w podstawie programowej.

Budowanie oferty programowej szkoły jest niemożliwe indywidualnie. Konieczna jest systematyczna praca na poziomie rady pedagogicznej. Daje szansę na tworzenie wielowymiarowego wizerunku edukacyjnego szkoły. Tylko wtedy mamy gwarancję zbudowania szkolnego zestawu programów nauczania z zachowaniem autonomii szkoły. Niestety w obserwowanej praktyce szkolnej oferta programowa czy też szkolny zestaw programów mają najczęściej postać dokumentu zawierającego spis obowiązujących w szkole programów nauczania.

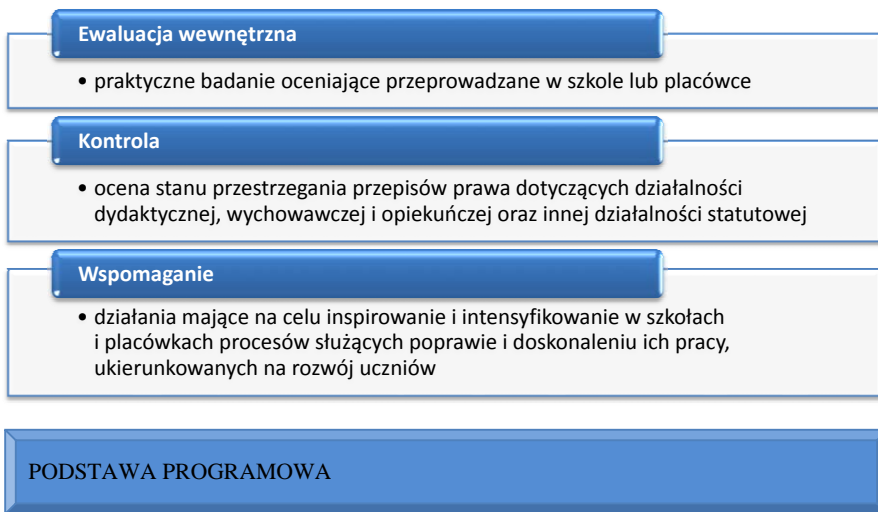
## Rola podstawy programowej w procesie nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły

Podczas analizy obowiązków dyrektora związanych z pełnieniem nadzoru w kontekście odpowiedzialności za realizację podstawy programowej nasuwa się pytanie „Jak w ramach zadań dyrektora, wykonując czynności wynikające z nadzoru pedagogicznego, nie stracić z oczu podstawy programowej?”.

Prześledźmy zatem zadania dyrektora, które wynikają z *Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego*<sup>15</sup>, w odniesieniu do podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Zadania dyrektora, które powinien wykonywać w ramach pełnionego nadzoru pedagogicznego, są jasno określone w aktualnie obowiązujących regulacjach prawnych.

Zgodnie z nową koncepcją nadzoru sukcesywnie wdrażaną od 2009 roku zadania te realizowane są jako ewaluacja wewnętrzna, kontrola i wspomaganie. Rozpatrując te zadania w kontekście nadzoru nad podstawą programową, warto pamiętać o tym, że podstawowym warunkiem pracy dydaktycznej z podstawą jest systematyczna jej realizacja. W związku z tym nabiera znaczenia wykorzystywanie monitorowania w nadzorze pedagogicznym.



Monitorowanie zostało zdefiniowane w nowelizacji rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego w roku 2013 jako działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

Jak wynika z definicji, monitorowanie może nam służyć w nadzorze zarówno jako sposób zbierania informacji, jak również możemy planować nadzór na podstawie informacji uzyskanych w wyniku systematycznego oglądu zjawisk. Przykładowo, wyniki monitorowania treści podstawy programowej mogą być wykorzystane podczas ewaluacji szkolnego zestawu programów nauczania. Wyniki monitorowania realizacji godzin przeznaczonych na realizację podstawy programowej mogą być wykorzystywane podczas kontroli.

<sup>15</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 pa dziennika 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. Nr 168, poz. 1324 z późn. zm.).

### Przykład

W trakcie monitorowania realizacji podstawy programowej w klasach pierwszych w liceum zespół prowadzący monitorowanie miał problem z analizą planów dydaktycznych nauczycieli.

W ramach wspomagania zaplanowano szkolenie rady pedagogicznej pt. *Konstruowanie planów dydaktycznych umożliwiających monitorowanie podstawy programowej*.

Zgodnie z zapisami rozporządzenia jedną z ważniejszych cech nadzoru dyrektora szkoły jest dostosowanie czynności wykonywanych w wyniku nadzoru do potrzeb szkoły.

Jeżeli czynności dyrektora mają wynikać z potrzeb placówki, a rozpatrujemy je w kontekście podstawy programowej, to powinny dotyczyć tych obszarów w pracy szkoły, które bezpośrednio wynikają z jej realizacji. Ponadto, jeżeli mają być prowadzone w sposób planowy, to powinny stanowić łańcuch działań powiązanych ze sobą logicznie.



Cykl projektowania nadzoru nad podstawą programową możemy rozpocząć od zaplanowania wspomagania nauczycieli w zakresie pracy np. nad ofertą programową szkoły opartą na podstawie programowej albo monitorowaniem podstawy programowej. Po przygotowaniu nauczycieli do pracy, np. w ramach szkolenia rady pedagogicznej, wyznaczeniu zadań i terminów ich realizacji, po pewnym czasie dającym możliwość wdrożenia zmian, można zaprojektować ewaluację wewnętrzną w tym zakresie, jednocześnie planując w wybranych obszarach kontrolę zgodności z prawem.

Można wybrać drogę od kontroli przez wspomaganie do ewaluacji. Czyli zaprojektujemy kontrolę zgodności z prawem realizacji podstawy programowej, na podstawie wyników kontroli wyodrębnimy obszary do wspomagania nauczycieli, aby następnie po pewnym czasie zaplanować ewaluację wewnętrzną.

Możliwa jest również droga od ewaluacji wewnętrznej przez kontrolę do wspomagania. W tym wariantcie projektujemy ewaluację np. szkolnego zestawu programów nauczania, na podstawie jej wyników wyodrębnimy obszary do wsparcia i ewentualnie do pogłębionej analizy, np. wskazujemy elementy, w których należy sprawdzić ich zgodność z prawem.

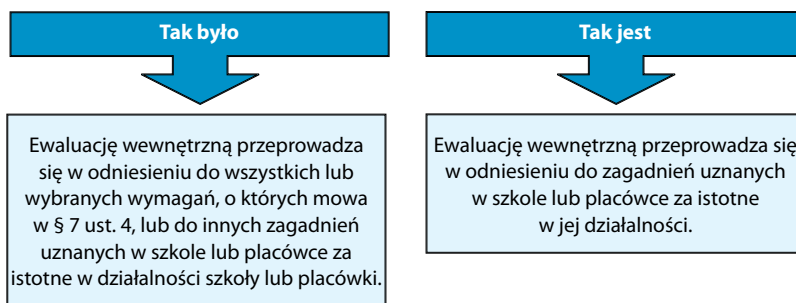
Warto, planując nadzór pedagogiczny, mieć na uwadze znaczenie informacji uzyskanych w wyniku monitorowania podstawy programowej. Mogą one stanowić ważne źródło informacji na temat badanych obszarów pracy szkoły, jak również mogą wskazywać kierunki do pogłębionych badań.



Jak pokazuje praktyka w szkołach, od momentu wdrożenia nowego nadzoru czynności dyrektorów zdominowała ewaluacja zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna.

Ewaluacja wewnętrzna, postrzegana również jako autoewaluacja, została zarezerwowana w *Rozporządzeniu w sprawie nadzoru pedagogicznego* dla dyrektora szkoły. Do zmiany rozporządzenia w roku 2013 dyrektor szkoły miał określone 2 możliwości planowania zakresu ewaluacji w odniesieniu do wymagań państwa wobec szkół lub innych zagadnień uznanych w szkołach za istotne. Bardzo często prowadzone w szkołach ewaluacje dotyczyły jedynie wymagań państwa. Rzadziej dyrektorzy sami ustalali zakres badań.

Zmiana *Rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego*<sup>16</sup> ukierunkowała zakres ewaluacji na dostosowanie jej zakresu do potrzeb szkół. Zgodnie z zapisem (§ 20 ust. 2) ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole za istotne w jej działalności.



Zapis taki nie wyklucza prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w odniesieniu do wymagań państwa. Stawia jednak warunek – powinny one wynikać z potrzeb placówki.

Podczas śledzenia opisów wymagań możemy zadać sobie pytanie: „Jakie jest miejsce podstawy programowej w wymaganiach państwa wobec szkół?”

Rozpatrując wymagania wobec szkół w kontekście podstawy programowej, szczególną uwagę należy zwrócić na wymaganie *Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej*. Charakterystyka wymagania na poziomie D jednoznacznie określa miejsce podstawy programowej w nadzorze pedagogicznym dyrektora szkoły.

**Tabela 7. Charakterystyka wymagań na poziomach D i B**

Wymaganie	Charakterystyka wymagania na poziomie D	Charakterystyka wymagania na poziomie B
3. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej	W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji. W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz.	Wdrażane wnioski z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i osiągnięcia różnorodnych sukcesów edukacyjnych uczniów. Wyniki analizy osiągnięć uczniów, w tym uczniów, którzy ukończyli dany etap edukacyjny, potwierdzają skuteczność podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych. Uczniowie odnoszą sukces na wyższym etapie kształcenia lub na rynku pracy.

<sup>16</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z 14 maja 2013, poz. 560).

Jakie informacje warto wziąć pod uwagę, projektując nadzór pedagogiczny? Które z nich mogą wyznaczyć kierunki działań związanych z podstawą programową?

Wśród dostępnych interpretacji<sup>17</sup> można znaleźć m.in. i taką odpowiedź na pytanie: „jakie zadania stawia przed szkołą spełnianie wymagania?“, która oddaje istotę rozumienia pracy z podstawą programową w szkole:

- odnoszenie się w codziennej pracy z uczniami do elementów podstawy programowej i ujmowanie w tym procesie zadań szkoły, celów ogólnych, umiejętności i wiedzy przedmiotowej, zalecanych warunków i sposobów realizacji jako wyznaczników organizacyjnych,
- monitorowanie realizacji podstawy w perspektywie każdego ucznia,
- prowadzenie przez nauczycieli spójnego procesu uczenia się i wypuklanie spójności obecnej w podstawie,
- współpraca nauczycieli i uczniów w procesie uczenia się,
- budowanie u uczniów odpowiedzialności w procesie uczenia się,
- konstruktywizm – znajomość podstawy programowej poprzednich i następnych etapów kształcenia i nabudowywanie na istniejących już fundamentach wiedzy i umiejętności,
- szukanie powiązań pomiędzy przedmiotami, interdyscyplinarność,
- odpowiedzialność zespołu nauczycieli uczących w szkole za realizację całości podstawy.

W związku z powyższym przyjrzyjmy się niektórym aspektom wymagania i zastanówmy się, jakie konkretnie zadania powinniśmy w związku z jego realizacją zaplanować.

**W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego.**

Co taki zapis oznacza dla szkoły? Jakie działania można zaplanować w pracy szkoły, a w konsekwencji – w nadzorze?

Aspekt uwzględniania osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego możemy rozpatrywać dwojako – jako obowiązek uwzględnienia osiągnięć uczniów, którzy rozpoczynają naukę w naszej szkole, oraz jako nasz nauczycielski obowiązek wyposażenia uczniów w określony zasób wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia nauki na kolejnym etapie edukacyjnym.

W obu aspektach niezbędnym elementem działań szkoły jest odpowiedzialne śledzenie rozwoju uczniów w zakresie wyznaczonym podstawą – monitorowanie jej realizacji.

W pierwszym przypadku zapis wymagania jednoznacznie wskazuje na obowiązek zapoznania się z podstawą programową szczebla niżej. W związku z tym pojawiają się kolejne pytania:

Czy planowanie pracy z uczniami rozpoczynającymi naukę opiera się na analizie ich dotychczasowych osiągnięć?

Czy sięganie po podstawę poprzedniego etapu edukacyjnego, kiedy przygotowywana jest pogłębiona diagnoza wstępna, jest praktyką w szkole?

Jakie jest miejsce wyników egzaminów zewnętrznych uczniów rozpoczynających naukę w diagnozie wstępnej?

Jeżeli takich działań do tej pory nie podejmowano, to może warto się zastanowić, czy nie uwzględnić ich podczas planowania wspomagania nauczycieli.

<sup>17</sup> Za: [http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganie3\\_uczniowie\\_nabywaja\\_wiadomosci\\_i\\_umiejetnosci\\_okreslone\\_w\\_podstawie\\_programowej](http://www.npseo.pl/action/requirements/wymaganie3_uczniowie_nabywaja_wiadomosci_i_umiejetnosci_okreslone_w_podstawie_programowej).

### Przykład 1.

W jednej ze szkół podstawowych uczniowie kończący etap kształcenia zintegrowanego od kilku lat korzystają z tzw. trzecioteściku, który jest podstawą do diagnozy sumującej. W tej samej szkole po wakacjach, na początku klasy czwartej ci sami uczniowie poddawani są badaniom diagnostycznym z języka polskiego i matematyki w ramach diagnozy wstępnej. Nauczyciele z klasy czwartej sami konstruują testy, nie biorąc pod uwagę podstawy programowej kształcenia zintegrowanego. Ponadto podczas analiz wyników nie korzystają z wyników diagnozy sumującej z klasy trzeciej.

Rozpatrując kolejny aspekt omawianego zagadnienia, trzeba pamiętać o zasadniczym założeniu reformy programowej: od ucznia, który przechodzi na kolejny etap edukacji, nauczyciel będzie mógł oczekiwać konkretnie określonego, jednolitego dla wszystkich kanonu wiedzy i umiejętności, określonego w podstawie programowej szkoły szczebla niżej. A to z kolei nakłada odpowiedzialność na nauczycieli za wyposażenie swoich uczniów w taki sam jak w innych szkołach zestaw wiedzy i umiejętności, który pozwoli ich absolwentom funkcjonować na wyższym etapie edukacji. Jest to kolejna przesłanka do podjęcia problematyki monitorowania.

Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji.

W końcowej części podstawy programowej zostały opisane dla każdego przedmiotu zalecane warunki i sposoby realizacji. Są wskazówki organizacyjne i metodyczne uwzględniające specyfikę przedmiotu, które należy wziąć pod uwagę podczas realizacji procesu dydaktycznego.

Zarówno umieszczenie ich w podstawie programowej, jak i wskazanie w wymaganiach państwa sugeruje, że powinny znaleźć się w również w nadzorze dyrektora szkoły.

Dyrektor może je uwzględnić w ramach monitorowania podstawy programowej.

W trakcie planowania czynności związanych z pełnieniem nadzoru pedagogicznego warto pamiętać, że jedną z głównych cech jest **jawność** oraz współdziałanie dyrektora z nauczycielami w zakresie czynności związanych z ewaluacją wewnętrzną.

Ponadto, projektując nadzór pedagogiczny w zakresie podstawy programowej, dyrektor powinien mieć na uwadze, że:

- zaproponowany przez nauczyciela program nauczania dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej,
- dopuszczone do użytku w danej szkole programy nauczania stanowią szkolny zestaw programów nauczania,
- w myśl ustawy jest odpowiedzialny za uwzględnienie w szkolnym zestawie programów nauczania całości podstawy programowej ustalonej dla danego etapu edukacyjnego.

Odpowiedzialność za uwzględnienie w zestawie programów całości podstawy programowej ustalonej dla danego etapu edukacyjnego spoczywa na dyrektorze szkoły, w związku z tym ponosi również współodpowiedzialność za decyzje i działania nauczycieli w zakresie wyborów programowych, jak i realizacji programów nauczania. Sądzę, że to ważne przesłanki, które podkreślają wagę podstawy programowej podczas planowania nadzoru dyrektora szkoły.

Ponadto, planując nadzór pedagogiczny w zakresie podstawy programowej, należy pamiętać o tym, że realizację podstawy rozpatrujemy w kontekście etapu edukacyjnego, czyli nadzór nad podstawą powinien również być zaplanowany w kontekście etapu edukacyjnego.

### Kontrola przestrzegania przepisów prawa

Zgodnie z rozporządzeniem dyrektor szkoły w ramach nadzoru pedagogicznego kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół.

Od czego zacząć proces planowania kontroli w zakresie zgodności z prawem? Które dokumenty szkolne sprawdzić, do czego je odnieść?

Projektując kontrolę, można rozpocząć od analizy dokumentacji, która będzie podlegać kontroli. Jako że podstawa programowa w zasadniczej części odnosi się do sfery dydaktyczno-wychowawczej szkoły, można rozpocząć od postawienia pytania:

**Które dokumenty szkolne mające bezpośredni wpływ na realizację podstawy programowej mogą podlegać kontroli zgodności z prawem?**

Szukając odpowiedzi na tak postawione pytanie, warto zaplanowane do kontroli dokumenty szkolne powiązać z odpowiednimi aktami prawnymi, tak aby sprawdzić ich zgodność. Pomocnym narzędziem może okazać się zamieszczona poniżej tabela, która łączy określony akt prawny z adekwatnym dokumentem szkolnym.

**Tabela 8. Powiązanie aktów prawnych z adekwatnymi dokumentami szkolnymi**

Uwarunkowania prawne regulujące działalność dydaktyczną szkoły	Dokumenty wewnętrzne wpływające na jakość pracy dydaktycznej
Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych...	Szkolny plan nauczania
	Dzienniki lekcyjne
Rozporządzenie MEN z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego... programów nauczania...	Szkolny zestaw programów nauczania
	Plan dydaktyczny nauczyciela (w formie przyjętej w szkole)
	Dzienniki lekcyjne
Rozporządzenie MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego...	Szkolny zestaw programów nauczania
	Plan dydaktyczny nauczyciela (w formie przyjętej w szkole)
	Dzienniki lekcyjne
.....	.....

Dobre efekty przynosi wypełnianie takiej tabeli treścią we współpracy z nauczycielami. Współpracę w tym zakresie można zaplanować w ramach wspomaganie i może ona stanowić pierwszy etap w planowaniu dalszych czynności kontrolnych. Taki sposób projektowania czynności kontrolnych uwzględnia zasady jawności i współdziałania z nauczycielami w nadzorze pedagogicznym. Ponadto skłania do niepopularnej wśród nauczycieli analizy aktów prawnych w kontekście pracy konkretnej szkoły.

Kolejnym etapem ważnym w procesie planowania kontroli jest wyodrębnienie zadań nauczyciela i dyrektora związanych z realizacją podstawy programowej. Ten etap może być pomocny w zaprojektowaniu dalszych czynności kontrolnych.

## ZADANIA NAUCZYCIELA ZWIĄZANE Z WDRA ANIEM PODSTAWY PROGRAMOWEJ

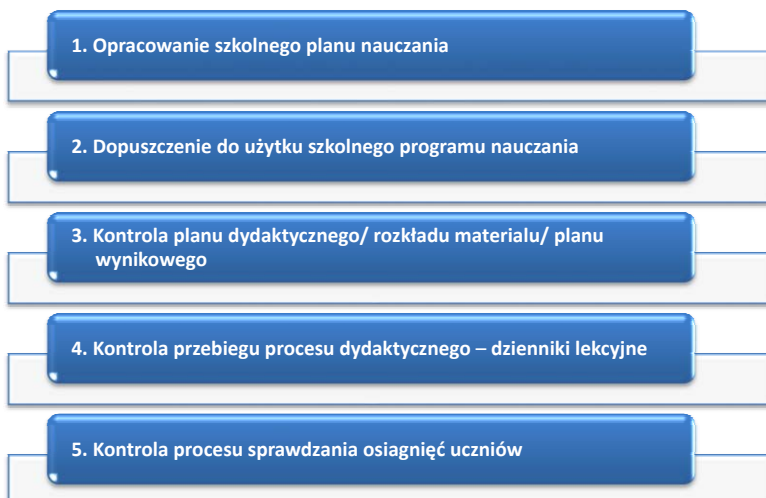


Logiczną konsekwencją zadań nauczyciela w procesie realizacji podstawy programowej są zadania dyrektora związane z tym procesem. Koncentrują się one na sprawdzaniu zgodności z prawem oraz przebiegiem poszczególnych etapów działania: od przygotowania, czyli analizy przez nauczycieli podstawy programowej przez proces dopuszczania do użytku programów nauczania po przebieg procesu dydaktycznego oraz sprawdzania osiągnięć uczniów.

Na każdym z tych etapów można zaplanować kontrolę przestrzegania przepisów prawa.

Następny etap to przygotowanie narzędzi usprawniających przeprowadzenie kontroli. Elementem, który ułatwi i usprawni prowadzenie czynności kontrolnych, zwłaszcza w dużych placówkach, jest opracowanie arkusza kontroli zgodności z prawem i szkolnymi zasadami. W arkuszu tym z analizowanego aktu prawnego wyodrębniamy te elementy, które będą podlegały sprawdzaniu w trybie nadzoru. Dobrze przygotowany arkusz ułatwi również pracę związaną z analizą wyników kontroli.

## ZADANIA DYREKTORA ZWIĄZANE Z WDRA ANIEM PODSTAWY PROGRAMOWEJ



Ważnym uzupełnieniem czynności kontrolnych jest przygotowanie listy pytań czy też zagadnień istotnych podczas rozmowy z nauczycielem na temat kontrolowanej dokumentacji.

Kontrolowana dokumentacja	Lista pytań do rozmowy z nauczycielem podczas kontroli dokumentacji szkolnej
Plan dydaktyczny	
Dzienniki lekcyjne	
Wyniki oceniania wewnątrzszkolnego	

Poniżej zaprezentowano listę przykładowych pytań, które mogą być wykorzystane podczas rozmowy z nauczycielem w trakcie kontroli planu dydaktycznego:

- Czy wszystkie wymagania szczegółowe zostały uwzględnione w *Planie dydaktycznym*?
- Czy wszystkie umiejętności określone w wymaganiach ogólnych zostały uwzględnione w *Planie*?
- Czy umiejętności określone w wymaganiach ogólnych są kształcone rytmicznie, podczas całego etapu edukacyjnego?
- Jakie są proporcje pomiędzy treściami wynikającymi z podstawy programowej a dodatkowymi wprowadzonymi przez autora programu?
- Czy treści dodatkowe są rozłożone równomiernie czy też autor preferuje określone zagadnienia?
- Czy zaplanowano kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych? Na których etapach procesu dydaktycznego?
- Na które umiejętności ponadprzedmiotowe nauczyciel kładzie szczególny nacisk?

Postawienie części pytań, nawet jeżeli mamy świadomość, że nie przyniosą nam satysfakcjonującej odpowiedzi, powinno skłonić nauczycieli do refleksji nad istotą pracy z podstawą programową, zwracając uwagę na najistotniejsze, zdaniem dyrektora, zagadnienia.

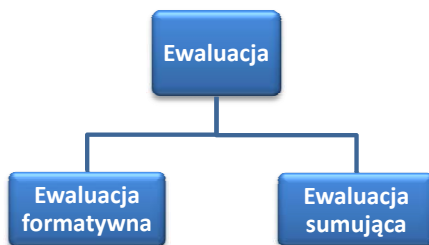
W ramach kontroli możemy realizować wszystkie działania dyrektora związane z monitorowaniem podstawy programowej, ponieważ za każdym razem jest to kontrola zgodności pracy dydaktycznej z wymaganiami rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej.

### Ewaluacja wewnętrzna<sup>18</sup>

Podczas projektowania nadzoru pedagogicznego warto pamiętać o tym, że skoro podstawa programowa jest dokumentem, który jak wspomniano w rozdziale pierwszym, stanowi o obliczu działalności edukacyjnej szkoły, to oczywistym staje się fakt zaprojektowania ewaluacji np. szkolnego zestawu programów nauczania.

Prześledźmy zatem kolejne kroki przykładowego projektu ewaluacji szkolnego zestawu programów nauczania. Prezentowana propozycja albo raczej propozycje uwzględniają 2 rodzaje ewaluacji – kształtującą i sumującą.

<sup>18</sup> Przedstawione propozycje zostały opracowane z wykorzystaniem informacji zawartych w opracowaniach: H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?* oraz B. Ciężka *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji* opublikowanych: <http://www.npseo.pl/action/internalevaluation>.



Ewaluacja kształtująca, formatywna, zwana także interim, dokonywana jest podczas trwania procesu czy też realizowanych działań. Jej wyniki wykorzystywane są do ewentualnego korygowania trwającego procesu. W kontekście planowania ewaluacji szkolnego zestawu programów nauczania może być zaprojektowana na takim etapie procesu dydaktycznego, kiedy możliwa będzie modyfikacja działań nauczyciela. W związku z tym nie zaplanujemy jej np. w drugim półroczu klasy trzeciej gimnazjum, ponieważ nie będziemy mieli już możliwości na sensowne wykorzystanie wyników. Nie można zapominać o tym, że na wprowadzenie efektywnych zmian czy też korekt w procesie dydaktycznym potrzeba czasu.

Ewaluacja sumująca (sumatywna, konkluzyjna, ex post) dokonywana jest na zakończenie realizowanego procesu. Jej wyniki służą do podsumowania działań, a ponadto są wykorzystywane do zaplanowania podobnych przedsięwzięć.

Ewaluację sumującą szkolnego zestawu programów nauczania zaplanujemy na zakończenie etapu edukacyjnego, w takim terminie, który pozwoli wykorzystać jej wyniki przy decyzjach programowych dotyczących klas pierwszych.

Od czego zacząć pracę nad projektem ewaluacji? Jak wynika z powyższego, przede wszystkim od zastanowienia się, czemu ma służyć. Po co chcemy ją przeprowadzić? (podkreślę – chcemy, a nie musimy). Do czego wykorzystamy wiedzę, jaką uzyskamy w wyniku ewaluacji, czyli jak wykorzystamy wyniki?

Wstępne decyzje podejmujemy, sporządzając plan ewaluacji, który warunkuje następny etap – opracowanie projektu ewaluacji.



Pierwsza decyzja, jaką trzeba podjąć, to decyzja o przedmiocie i celu ewaluacji, czyli:

- co poddamy ewaluacji?
- po co przeprowadzamy badanie?

W naszym przypadku przedmiotem ewaluacji będzie szkolny zestaw programów nauczania.

A jaki jest cel ewaluacji, czyli jak wykorzystamy wyniki? Na tym etapie projektowania mamy 2 drogi. Jeżeli naszym założeniem jest uzyskanie informacji o przebiegu procesu dydaktycznego opartego na ofercie programowej w trakcie jego trwania, to uzyskane wyniki wykorzystamy do ulepszania procesu. Z kolei – jeżeli na zakończenie procesu dydaktycznego, to uzyskane wyniki wykorzystamy, podejmując decyzje programowe w kolejnym cyklu kształcenia. I w jednym, i w drugim przypadku sposób wykorzystania wyników wymaga odpowiedzialnej refleksji, ponieważ każda decyzja dotycząca zmiany programowej może w znaczący sposób wpływać na przyszłe efekty kształcenia.

Przedmiotem ewaluacji może być szkolny zestaw programów nauczania, natomiast w zależności od tego, jaki mam cel, taki typ ewaluacji wybierzemy. Cel ewaluacji warunkuje jej typ. Reasumując, cel ewaluacji i sposób jej wykorzystania wpływają na decyzję o wyborze strategii ewaluacji.

**Tabela 9. Cele i typ ewaluacji**

<b>Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● uzyskanie informacji nt. szkolnego zestawu programów nauczania w gimnazjum</li> <li>● ewentualna modyfikacja programów nauczania</li> <li>● korygowanie przebiegu procesu dydaktycznego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● uzyskanie informacji nt. szkolnego zestawu programów nauczania w gimnazjum</li> <li>● podjęcie decyzji o wyborach programów w przyszłym roku szkolnym</li> </ul>
<b>Określenie typu ewaluacji</b>	
ewaluacja kształtująca (formatywna)	ewaluacja sumująca (konkluzywna)

Kolejne decyzje, które podejmujemy przy planowaniu ewaluacji, dotyczą określenia odbiorców ewaluacji, czyli komu będą przede wszystkim służyły wyniki. Kto na ich podstawie będzie podejmował decyzje dotyczące oferty programowej szkoły?

W omawianym przypadku głównymi odbiorcami wyników ewaluacji formatywnej będą nauczyciele uczący w klasach drugich, ponieważ zgodnie z określonym na wstępie celem na podstawie uzyskanych wyników mogą modyfikować proces dydaktyczny.

Natomiast w przypadku ewaluacji sumującej głównymi odbiorcami wyników prac zespołu badawczego będą nauczyciele, którzy w przyszłym roku szkolnym będą zaczynali pracę z nowymi uczniami w klasach pierwszych. Uzyskane wyniki powinny im pomóc w podejmowaniu decyzji o wyborze programów nauczania na kolejny etap edukacyjny.

W przypadku ewaluacji zarówno formatywnej, jak i sumującej odbiorcą wyników będzie też dyrektor, ponieważ jest odpowiedzialny za uwzględnienie w ofercie programowej szkoły wszystkich wymagań wynikających z podstawy programowej.

Następne decyzje, które wpłyną na organizację procesu ewaluacji, dotyczą tego, jakie mamy potrzeby, czyli ile czasu, środków potrzebujemy, żeby sprawnie przeprowadzić badanie i efektywnie wykorzystać wyniki.

Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku przewidziano około 3 tygodnie na przeprowadzenie badania. Czy to dużo czy mało? Zespół zaangażowany w planowanie ewaluacji, znając specyfikę swojej szkoły oraz obciążenie różnymi obowiązkami, powinien sam podjąć decyzję. Warto przy tym pamiętać, żeby, prowadząc badanie, z jednej strony nie zaburzać pracy szkoły, z drugiej – nie absorbować zbyt długo członków zespołu badawczego. Kluczowe znaczenie ma termin przedstawienia wyników ewaluacji. Nie zaplanujemy ewaluacji sumującej jesienią w klasie pierwszej, ponieważ decyzje o wyborze programów już zapadły wcześniej.

W prezentowanym przykładzie podczas analizy zasobów z uwagi na specyfikę przedmiotu ewaluacji zwrócono uwagę na potrzebę konsultacji z zespołami przedmiotowymi.



**Tabela 10. Odbiorcy, czas, środki, zasoby i wykonawcy ewaluacji**

Określenie odbiorców ewaluacji	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciele klas drugich</li> <li>• dyrektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciele klas pierwszych</li> <li>• dyrektor</li> </ul>
Czas, środki, zasoby	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• czas realizacji: 3 tygodnie,</li> <li>• koszt papieru, tonera</li> <li>• wyniki potrzebne na początku grudnia</li> <li>• projekt należy konsultować w zespołach przedmiotowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• czas realizacji: 3 tygodnie</li> <li>• koszt papieru, tonera</li> <li>• wyniki potrzebne przed 15 czerwca</li> <li>• projekt należy konsultować w zespołach przedmiotowych</li> </ul>
Określenie wykonawców ewaluacji	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• liderzy zespołów przedmiotowych w klasach drugich</li> <li>• wicedyrektor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liderzy zespołów przedmiotowych w klasach trzecich</li> <li>• wicedyrektor</li> </ul>

Kolejne decyzje dotyczą zaangażowania odpowiednich osób w badanie, czyli doboru zespołu, który będzie przeprowadzał ewaluację. W omawianym przypadku w klasach drugich w badanie będą zaangażowani liderzy zespołów przedmiotowych uczący w klasach drugich, a w ewaluacji sumującej – w klasach trzecich.

Kolejny etap prac koncepcyjnych to prace nad projektem ewaluacji. To etap, na którym zespół badawczy podejmie decyzje metodologiczne dotyczące badania, formułując pytania kluczowe, określając kryteria, dobierając metody.

Poniżej, w tabeli zaprezentowano jedynie przykładowe pytania kluczowe. Z pozoru brzmią podobnie, jednak szukając na nie odpowiedzi, nie możemy zapomnieć o głównych celach badania. Jeden cel jest wspólny: uzyskanie informacji nt. szkolnego zestawu programów nauczania. Kolejne cele różnią oba badania. W przypadku ewaluacji kształtującej należy pamiętać o tym, że wyniki mają nam służyć do ewentualnej modyfikacji programów nauczania oraz ewentualnego korygowania przebiegu procesu dydaktycznego, natomiast w przypadku ewaluacji sumującej – do podjęcia decyzji o dopuszczeniu programów nauczania w przyszłym roku szkolnym.

**Tabela 11. Projekt ewaluacji**

PROJEKT EWALUACJI	
Przedmiot ewaluacji	
szkolny zestaw programów nauczania	szkolny zestaw programów nauczania
Pytania kluczowe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakie były powody wyboru programów nauczania realizowanych w szkole?</li> <li>– Czy występują trudności podczas realizacji programów nauczania? Jeżeli tak, to jakie?</li> <li>– W jakim stopniu programy są dostosowane do możliwości uczniów?</li> <li>– W jakim stopniu programy zapewniają rytmiczne kształcenie umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych oraz w wymaganiach szczegółowych?</li> <li>– Czy programy nauczania są realizowane z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakie były zalety i wady zrealizowanych w szkole programów nauczania?</li> <li>– W jakim zakresie programy wymagały modyfikacji?</li> <li>– W jakim zakresie programy nauczania zapewniały realizację celów określonych w wymaganiach ogólnych i treści opisanych w wymaganiach szczegółowych w poszczególnych przedmiotach?</li> <li>– W jaki sposób szkolny zestaw programów nauczania zapewniał kształcenie umiejętności kluczowych oraz realizację zadań szkoły?</li> <li>– W jaki sposób programy zapewniały kształcenie postaw wynikających z podstawy programowej oraz wspierały realizację programu wychowawczego?</li> <li>– W jakim zakresie monitorowanie podstawy programowej wpływało na proces realizacji programów nauczania?</li> </ul>

<b>Kryteria ewaluacji</b>	
Zgodność z podstawą programową Użyteczność w realizacji podstawy programowej Adekwatność do możliwości	Zgodność z podstawą programową Użyteczność w realizacji podstawy programowej Efektywność
<b>Metody badawcze</b>	
analiza dokumentów szkolnych dotyczących: – pracy nauczyciela (plan pracy dydaktycznej, dzienniki lekcyjne) – prac uczniów (zeszyty i prace uczniowskie) – wyników oceniania wewnątrzszkolnego – wyników monitorowania podstawy programowej – spostrzeżeń z obserwacji lekcji wywiad z nauczycielami określonych przedmiotów	analiza dokumentów szkolnych dotyczących: – pracy nauczyciela (plan pracy dydaktycznej, dzienniki lekcyjne) – wyników oceniania wewnątrzszkolnego – wyników monitorowania podstawy programowej – spostrzeżeń z obserwacji lekcji – wyników wewnątrzszkolnych badań osiągnięć uczniów – wyników klasyfikacji – wywiad z nauczycielami określonych przedmiotów
<b>Harmonogram ewaluacji</b>	
– Październik – opracowanie koncepcji ewaluacji, narzędzi badawczych – Listopad – zebranie informacji od nauczycieli uczących w klasach drugich, analiza dokumentów – Początek grudnia – analiza danych, opracowanie raportu	– Początek marca – opracowanie koncepcji ewaluacji, narzędzi badawczych – Kwiecień, maj – zebranie informacji od nauczycieli uczących w klasach trzecich, analiza dokumentów – Początek czerwca – analiza danych, opracowanie raportu
<b>Raport i upowszechnianie wyników</b>	
Raport w formie: – prezentacji PowerPoint przedstawiony na radzie pedagogicznej – papierowej przekazany dyrektorowi	Raport w formie: – prezentacji przedstawiony na radzie pedagogicznej – papierowej przekazany dyrektorowi

Podejmując decyzje o raportowaniu wyników ewaluacji, powinniśmy pamiętać nie tylko o formie raportu, ale przede wszystkim mieć na uwadze wnioskowanie i formułowanie rekomendacji, które powinny wskazywać kierunki do ulepszeń w badanych obszarach pracy szkoły.

W pierwszym przypadku – ewaluacji formatywnej – rekomendacje powinny być tak sformułowane, aby wskazać nauczycielom klas drugich ewentualne obszary, w których należy zmodyfikować realizowane programy nauczania albo wprowadzić nowe rozwiązania w procesie dydaktycznym, tak aby umiejętności określone w podstawie programowej były rytmicznie kształcone.

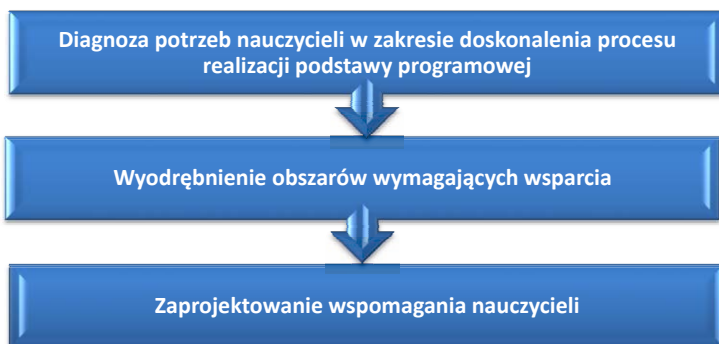
W przypadku ewaluacji sumującej wyniki badania mają dostarczyć informacji użytecznych przy podejmowaniu decyzji o wyborach programów nauczania na kolejny cykl edukacyjny.

### **Wspomaganie**

Kolejne zadanie dyrektora wynikające z nadzoru pedagogicznego to wspomaganie, działanie mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów. Działania dyrektora wynikające ze wspomagania to m.in. organizowanie szkoleń i porad, motywowanie do doskonalenia zawodowego, a także przekazywanie wniosków wynikających ze sprawowanego nadzoru.

Wspomaganie ma istotne znaczenie w kontekście nadzoru nad podstawą programową, a zwłaszcza w procesie wykorzystania wyników z monitorowania. Przyjrzyjmy się zatem roli wspomagania w 2 aspektach: planowanego wspomagania rozwoju kompetencji nauczycieli

oraz wspomagania, które jest konsekwencją analizy informacji uzyskanych w wyniku monitorowania podstawy programowej.



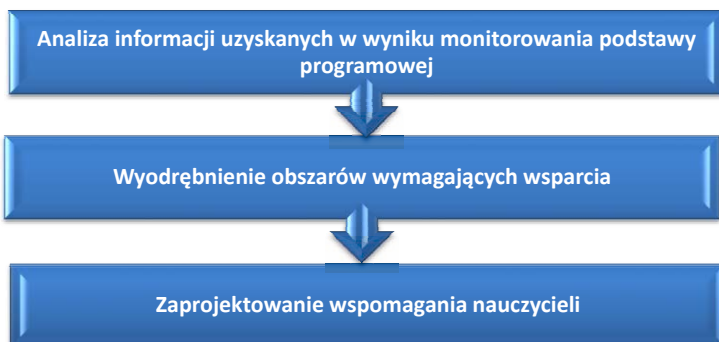
Planowe wspomaganie nauczycieli może być zaprojektowane na bazie diagnozy ich potrzeb w zakresie realizacji podstawy programowej. W jej wyniku wyodrębnimy obszary wymagające wsparcia i na tej podstawie zaprojektujemy doskonalenie nauczycieli. Projektowanie wspomagania w oparciu o pogłębioną diagnozę potrzeb pozwala zaprojektować ją w pewnej perspektywie czasowej. Wyodrębnione obszary i zaplanowane wsparcie powinny stanowić logiczną całość.

Wyodrębnione obszary będą obejmowały zarówno potrzeby całej rady pedagogicznej, jak i indywidualne potrzeby nauczycieli.

Przykład

W wyniku diagnozy potrzeb nauczycieli w zakresie wdrażania i realizacji podstawy programowej stwierdzono, że większość nauczycieli ma problemy z konstruowaniem zadań sprawdzających umiejętności określone w wymaganiach ogólnych. Ponadto, dwoje nauczycieli stażystów zgłosiło problem z konstruowaniem planu pracy dydaktycznej, a szczególnie – z operacjonalizacją celów. Na podstawie diagnozy dyrektor szkoły zaplanował szkolenie rady pedagogicznej nt. *Konstruowanie zadań sprawdzających osiągnięcia w zakresie podstawy programowej*. W ramach wewnętrznego doskonalenia zorganizował konsultacje dla nauczycieli stażystów z doradcą metodycznym.

Kolejny aspekt to zaprojektowanie wspomagania na podstawie informacji uzyskanych w wyniku monitorowania realizacji podstawy programowej.



W tym przypadku projektowane wsparcie jest rzeczywistym wykorzystaniem informacji uzyskanych w wyniku monitorowania podstawy programowej.

**Przykład**

Na podstawie analizy informacji uzyskanych w wyniku monitorowania dyrektor stwierdził, że znaczna część rady pedagogicznej ma problemy z rytmicznym kształceniem umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych. Stało się to podstawą do zaplanowania szkolenia rady pedagogicznej oraz w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia cyklu lekcji otwartych.

W obu przypadkach wspomaganie rozpatrujemy w 2 perspektywach – potrzeb całej rady pedagogicznej i potrzeb związanych z indywidualnym doskonaleniem nauczycieli. Dyrektor ma za zadanie zaprojektować szkolenia całej rady pedagogicznej w obszarach dotyczących wszystkich nauczycieli, jak również doskonalenie indywidualne kompetencji nauczycieli.

W obu przypadkach należy pamiętać o generalnej zasadzie: doskonalenie powinno wynikać z potrzeb szkoły i wpływać na jej rozwój.

Poniżej zamieszczono przykładowy scenariusz szkolenia rady pedagogicznej, który może być wykorzystany w ramach wspomagania podczas pracy nad monitorowaniem realizacji podstawy programowej.

### **Przykładowy scenariusz szkolenia rady pedagogicznej**

Zasady konstruowania planów pracy dydaktycznej umożliwiających monitorowanie podstawy programowej.

Czas trwania: 2 godziny.

Pomoce: rzutnik multimedialny, prezentacja o podstawie programowej, fragmenty podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów, flipchart, pisaki.

Cele:

1. Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej.
2. Doskonalenie umiejętności praktycznego projektowania sposobów monitorowania realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Treści kształcenia:

1. Cele kształcenia, ich związek z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi z podstawy programowej.
2. Wymagania ogólne i wymagania szczegółowe a plan pracy dydaktycznej nauczyciela.
3. Zasady sporządzania planów pracy dydaktycznej nauczyciela umożliwiających monitorowanie realizacji podstawy programowej.

Przebieg szkolenia:

1. Część wstępna:
  - zapoznanie uczestników z tematem i celami szkolenia,
  - ustalenie zasad pracy podczas szkolenia.
2. Omówienie istoty wymagań ogólnych i szczegółowych z wykorzystaniem prezentacji.
3. Formułowanie celów a zapisy w podstawie programowej:
  - omówienie zasad formułowania celów zgodnych z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi z podstawy programowej – elementy wykładu z prezentacją multimedialną (10 minut),
  - formułowanie celów do wybranego tematu lekcji, zgodnych z podstawą programową (praca w grupach przedmiotowych, metoda ćwiczeniowa – 15 minut),

Pomoce: fragmenty podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów, flipchart, pisaki.

Ćwiczenie 1: Proszę sformułować temat lekcji zgodny z podstawą programową oraz określić, które wymagania ogólne oraz szczegółowe z podstawy programowej będą na tej lekcji kształcone.

Temat lekcji:

.....  
 .....

Wymagania ogólne z podstawy programowej:

.....  
 .....

Wymagania szczegółowe z podstawy programowej:

.....  
 .....

- prezentacja pracy grupowej oraz dyskusja.
4. Opracowanie struktury planu pracy dydaktycznej ułatwiającej monitorowanie podstawy programowej – praca w grupach.

Ćwiczenie 2: Proszę opracować propozycję struktury planu dydaktycznego, który umożliwi monitorowanie realizacji podstawy programowej.

5. Prezentacja pracy grupowej oraz dyskusja.
6. Opracowanie zasad planowania pracy dydaktycznej obowiązujących w szkole.
7. Podsumowanie zajęć z zastosowaniem techniki niedokończonych zdań.

Proszę w parach dokończyć zdania:

Dzisiaj dowiedziałem się, że .....

Po dzisiejszych zajęciach w procesie planowania wykorzystam .....

## Obserwacja

Kolejne zagadnienie, ściśle związane z nadzorem dyrektora nad realizacją podstawy programowej, to obserwacja, w szkolnym języku utożsamiane z hospitacjami.

Zgodnie z zapisem w rozporządzeniu: „w celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1 [przyp. ewaluacja wewnętrzna, kontrola, wspomaganie], **dyrektor szkoły** lub placówki w szczególności **obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia** dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki.



Jedną z form obserwacji, o zdecydowanie węższym zakresie stosowania, szczególną, najczęściej wykorzystywaną w szkołach, jest hospitacja. Może być stosowana w zakresie uznanym przez dyrektora za właściwy.

Zarówno rodzaj, jak i problematyka obserwacji leżą w gestii dyrektora, ale powinny być spójne z zadaniami realizowanymi w toku nadzoru.

Na co zwrócić uwagę w kontekście obserwacji realizacji podstawy programowej?

Poniżej kilka propozycji przykładowej problematyki obserwacji:

- stopień wykorzystania podstawy programowej poprzedniego etapu edukacyjnego w diagnozie wstępnej i w planowaniu pracy (w klasie pierwszej),
- kształcenie wybranych *[wskazanych przez dyrektora]* umiejętności ponadprzedmiotowych w nauczaniu przedmiotowym,
- realizacja wybranych *[wskazanych przez dyrektora]* zadań szkoły w nauczaniu przedmiotowym,
- rytmiczność kształcenia umiejętności *[wskazanych przez dyrektora]* określonych w wymaganiach ogólnych danego przedmiotu,
- zalecane warunki i sposoby realizacji wynikające z podstawy programowej w pracy nauczyciela,
- wpływ stosowanych rozwiązań metodycznych na kształcenie umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych,
- umiejętności i treści wynikające z podstawy programowej i stopień ich realizacji na lekcjach.

W celu przygotowania warto, niezależnie od problematyki hospitacji, przygotować listę zagadnień do rozmowy z nauczycielem na temat codziennej pracy z podstawą programową.

Poniżej kilka przykładowych zagadnień, które można poruszyć w rozmowie pohospitacyjnej:

- uwzględnienie w celach lekcji kształcenia umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych w podstawie programowej,
- zgodność zaplanowanych treści nauczania z wymaganiami szczegółowymi,
- wpływ stosowanych metod nauczania na kształcenie umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych,
- uwzględnienie w procesie sprawdzania osiągnięć uczniów umiejętności i treści opisanych w podstawie programowej.

Reasumując, dyrektor szkoły w procesie projektowania i realizacji nadzoru pedagogicznego w zakresie podstawy programowej powinien swoje zadania postrzegać i – co za tym idzie – planować, tak jak realizację podstawy programowej w perspektywie etapu edukacyjnego, z uwzględnieniem wszelkich form i sposobów sprawowania nadzoru.

## Uwarunkowania prawne i programowe planowania pracy nauczyciela

Jak wspomniano w pierwszym rozdziale, istota zmiany programowej wynika już z samej definicji podstawy programowej. Rozpatrywaliśmy ją w kontekście pracy całej szkoły. Spójrzmy teraz na nią w kontekście pracy nauczyciela. Jakie znaczenie ma w pracy nauczyciela przedmiotu, za drzwiami klasy szkolnej, w codziennej pracy dydaktycznej?

Kluczowe sformułowania, na które szczególnie trzeba zwrócić uwagę, analizując definicję podstawy z perspektywy nauczyciela, to: **opisanie celów i treści nauczania w formie ogólnych i szczegółowych wymagań**<sup>19</sup>.

Czym są wymagania ogólne i szczegółowe i dlaczego są tak ważne w pracy nauczyciela?

Odpowiedź na to pytanie przyniesie nam ponownie podstawa programowa. W przytoczonym wielokrotnie wstępie znajdujemy zapis: „Wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobywa na [...] etapie edukacyjnym, opisane są, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Cele kształcenia sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowane są w języku wymagań szczegółowych”.

Co z kolei oznacza idea europejskich ram kwalifikacji? Są to, zgodnie z wyjaśnieniem przytoczonym w dokumencie, zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

W związku z powyższym pojawiają się kolejne pytania:

- Czym są Europejskie Ramy Kwalifikacji?
- Dlaczego znalazły się w podstawie programowej?
- Co w związku z tym oznacza dla nauczyciela sformułowanie **język efektów kształcenia**?

Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) zostały ustanowione *Zaleceniem Parlamentu i Rady Europejskiej z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia ram kwalifikacji do uczenia się przez całe życie*. Są to opisy, które mają umożliwić powiązanie specyfiki rozwiązań edukacyjnych w różnych krajach członkowskich, tak aby można było uzyskać porównywalność kwalifikacji w granicach Unii. Na ich podstawie kraje członkowskie opracowują Krajowe Ramy Kwalifikacji. Do roku 2012 każdy dokument potwierdzający kwalifikacje powinien zawierać odniesienie tak do Krajowych, jak i do Europejskich Ram.

Rozpatrujemy je w kontekście *podstawy*, ponieważ opisują **efekty** na wszystkich szczeblach edukacji – od poziomu szkoły podstawowej poprzez kształcenie zawodowe aż do poziomu studiów doktoranckich.

Istotą myślenia w języku *efektów kształcenia* jest uczący się, a nie instytucja, jaką są np. szkoły. Opisy te nie zawierają konkretnych informacji, są raczej zbiorem ogólnych stwierdzeń, które określają efekty uczenia się na poszczególnych poziomach.

Stwarzają warunki dla naszych dzisiejszych uczniów, aby umożliwić im w przyszłości funkcjonowanie w świecie, który będzie wymagał ustawicznego nabywania nowych bądź doskonalenia dotychczasowych kompetencji zawodowych. Aby sprostać wyzwaniom przyszłości, nasi dzisiejsi uczniowie powinni zostać wyposażeni w takie umiejętności, które zaprocentują w przyszłości dobrą pozycją na rynku pracy.

Są, zgodnie z definicją, opisem kwalifikacji opartym na efektach uczenia się. Nie znajdziemy w nich, podobnie jak w podstawie programowej, drogi dochodzenia do określonych

<sup>19</sup> Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458).

poziomów wykształcenia ani opisu wkładu w ten proces. Znajdziemy za to rezultaty, jakie powinniśmy uzyskać na zakończenie procesu uczenia się.

Jak zatem należy rozumieć **efekty uczenia się** w kontekście podstawy programowej? Jest to, zgodnie z definicją, po prostu określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się.

Efekty uczenia się – określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się.

Rozpatrując w tym kontekście podstawę, można uzyskać finalny (na zakończenie danego etapu edukacyjnego) obraz umiejętności i wiadomości absolwenta, opisany poprzez wymagania. Nie ma natomiast w podstawie opisu drogi dochodzenia do efektu końcowego. Tę drogę wyznacza nauczyciel podejmujący decyzje programowe i organizujący zgodnie z nimi proces dydaktyczny.

Przytoczone powyżej zapisy z podstawy są ważne, ponieważ zwracają szczególną uwagę na ideę wymagań w nauczaniu, postrzeganych z perspektywy efektywności kształcenia, a w związku z tym podkreślają znaczenie podstawy programowej w pracy dydaktycznej. Wpływają też znacząco na proces oceniania. W procesie oceniania zewnętrznego zastąpiły standardy wymagań egzaminacyjnych, a w ocenianiu wewnątrzszkolnym powinny stać się punktem odniesienia dla wymagań edukacyjnych. Zapisy podstawy zostały tak sformułowane, by nauczyciel mógł wymagania nie tylko określić, lecz także je zhierarchizować. Są odzwierciedleniem jednego z głównych założeń zmiany programowej – prymatu efektów kształcenia.

W związku z powyższym, jak sygnalizowano w rozdziale pierwszym, zmieniły się układ i znaczenie dokumentów decydujących o kształcie pracy dydaktycznej. Przed zmianą kierunki pracy dydaktycznej każdego nauczyciela wyznaczały podstawa programowa oraz standardy wymagań egzaminacyjnych. Nauczyciel wybierał program nauczania dopuszczony do użytku szkolnego przez ministra. Każdy z programów zawierał treści z podstawy programowej w danym przedmiocie oraz zapewniał nabycie przez ucznia katalogu wiedzy i umiejętności opisanego w standardach wymagań egzaminacyjnych. Należy zwrócić uwagę na fakt, że standardy wymagań egzaminacyjnych nie zawierały pełnej treści podstawy programowej, a jedynie te jej elementy, które były możliwe do sprawdzenia w sytuacji egzaminacyjnej.

W rzeczywistości szkolnej można było zaobserwować zjawisko zwane powszechnie kształceniem pod egzamin, czyli ograniczaniem treści programowych jedynie do zakresu sprawdzanego na egzaminie.

Wzajemne relacje dokumentów decydujących w pracy dydaktycznej nauczyciela przed zmianą programową





W świetle obowiązującej zmiany programowej relacje dokumentów decydujących o kierunkach kształcenia przedmiotowego znacząco się zmieniły. Zmianie uległa nie tylko struktura i zawartość treściowa, lecz także ich znaczenie w pracy szkoły.

Ponadto, zmieniła się też zasadniczo rola nauczyciela, który stał się osobą kluczową w procesie planowania, realizacji i ewaluacji pracy dydaktycznej.

Obecnie podstawowym dokumentem w pracy nauczyciela jest podstawa programowa. Opierając się na jej założeniach, nauczyciel planuje dalszą pracę. Decyduje o wyborze programu nauczania, przygotowuje plan dydaktyczny i formułuje wymagania edukacyjne<sup>20</sup>.



Podstawa programowa w obecnym kształcie zawiera szczegółowe, precyzyjne zapisy. W związku z tym istnieje niebezpieczeństwo, że może stać się jedyną wykładnią pracy dydaktycznej. Trzeba pamiętać, że **podstawa nie jest programem nauczania**. Nie ma w niej rozwiązań organizacyjnych dotyczących sposobu, w jaki doprowadzić uczniów do celu określonego wymaganiami. Nie znajdziemy w niej odpowiedzi na pytanie: „jak ma wyglądać praca dydaktyczna z konkretnymi uczniami w określonej klasie szkolnej?”.

Wzajemne relacje dokumentów decydujących w pracy dydaktycznej nauczyciela po zmianie programowej



Autorzy w programach nauczania proponują nauczycielom swoją koncepcję realizacji treści kształcenia wyznaczonej w podstawie programowej. Planują ją na konkretne lata szkolne, proponują formy i metody pracy dostosowane do swojej koncepcji, a także przedstawiają sposoby oceniania osiągnięć uczniów. Wprowadzają również dodatkowe treści.

W świetle wprowadzonych zmian program nauczania stracił status dokumentu mającego rangę ministerialną. Dzięki temu, że obecnie pozostaje w gestii szkoły, ma szansę na to, aby być wyrazem jej autonomii. Dzięki uproszczeniu procedury dopuszczania programów do użytku dano możliwość nauczycielom na wprowadzanie własnych, twórczych rozwiązań.

Jednocześnie nie można zapominać, że zmiana ta równocześnie nakłada na nauczycieli odpowiedzialność za decyzje programowe. W świetle obowiązujących rozwiązań, szczegóło-

<sup>20</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.).

wo omówionych w rozdziale pierwszym, **dyrektor szkoły**, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, **dopuszcza do użytku program zaproponowany przez nauczyciela**.

Rozporządzenie daje nauczycielowi różne możliwości wyboru programu nauczania. Nauczyciel może:

- samodzielnie (bądź jako współautor) opracować program,
- wybrać program innego autora,
- wybrać program innego autora i wprowadzić do niego własne modyfikacje.

Niezależnie, którą z tych dróg nauczyciel wybierze, musi mieć na uwadze warunek stawiany w rozporządzeniu:

**Program powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów danej szkoły.**

Każda z wybranych przez nauczyciela dróg wyboru wymaga dokładnej analizy podstawy programowej, ponieważ rozporządzenie określa jasno warunki, jakie powinien spełniać wybrany czy też opracowany program nauczania:

- zgodność z podstawą programową,
- poprawność merytoryczna i dydaktyczna,
- umożliwienie indywidualizacji w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany.

W rzeczywistości nauczyciele najczęściej korzystają z gotowych propozycji oferowanych przez wydawnictwa, rzadziej wprowadzają samodzielnie modyfikacje, a sporadycznie korzystają z możliwości opracowania własnego programu.

Obojętnie, którą z tych dróg nauczyciel wybierze, trzeba pamiętać o tym, że analiza podstawy programowej jest pierwszym krokiem przed podjęciem decyzji o wyborze programu nauczania.

W związku z tym nauczyciel powinien dokładnie zapoznać się z podstawą, przemyśleć sposób jej realizacji, skonfrontować z propozycjami autora programu nauczania. Nie wystarczy bezgranicznie zaufać autorom propozycji gotowych programów nauczania. Pamiętajmy o warunkach, jakie powinien spełniać program realizowany w szkole. Jeżeli naszym obowiązkiem jest kształcenie zgodnie z podstawą programową, to oczywistym staje się konieczność jej dokładnego poznania, odpowiedniego zaplanowania pracy, a także bieżąca kontrola realizacji treści wynikających z podstawy programowej. Ponadto kolejne kryterium, które powinien spełniać dopuszczony do użytku program, to dostosowanie do możliwości konkretnych uczniów, a o tym może zdecydować jedynie nauczyciel znający zarówno predyspozycje uczniów, jak i podstawę programową.

W znakomitej większości nauczyciele korzystają z gotowych rozwiązań metodycznych oferowanych na rynku wydawniczym. Nic w tym złego, ale trzeba pamiętać o konieczności dostosowania propozycji autorów do uwarunkowań kontekstowych. Niestety w szkołach bardzo często można spotkać nauczycieli nadmiernie przywiązanych do obudowy metodycznej dostosowanej do konkretnego podręcznika.

Spojrzenie na problem wyboru i realizacji programu nauczania w kontekście nauczanego przedmiotu to jedna z przesłanek poprawnie zbudowanej oferty programowej. Nie wolno nam zapominać o tym, że każdy realizowany w szkole program nauczania jest jednym z elementów szkolnego zestawu programów nauczania, w związku z tym powinien być spójny z programami innych przedmiotów, a także koncepcją pracy szkoły.

W związku z powyższym na poziomie każdego etapu szkolnego analizy programowe powinny zmierzać w kierunku ustalenia wzajemnych relacji podstawy programowej, dopuszczonych do użytku w szkole programów nauczania i wybranych podręczników.

W kontekście zarówno korzystania z gotowych planów dydaktycznych, jak i *realizacji* gotowych propozycji metodycznych wzrasta znaczenie, a w zasadzie – konieczność uważnego

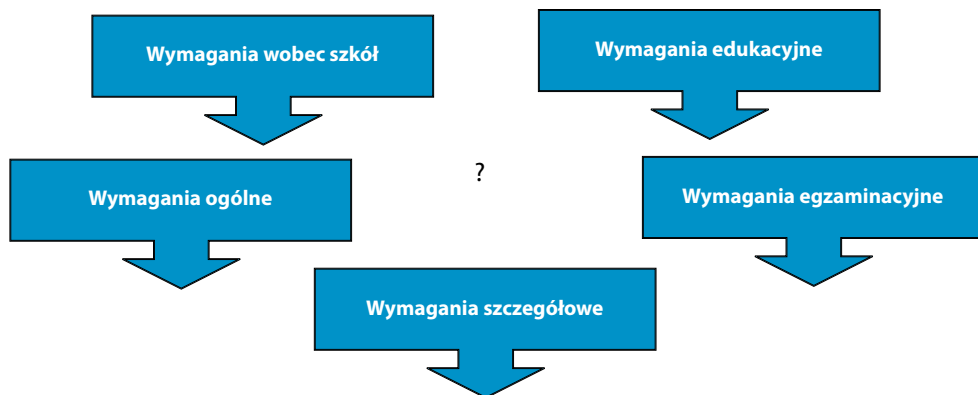
oglądu przebiegu procesu dydaktycznego w kontekście podstawy programowej, czyli jej monitorowania.

Znowu wymagania...

Analizując zapisy w podstawie programowej z przedmiotu, trzeba przyrzeć się wymaganiom ogólnym i szczegółowym. Czym są? Jakie mają znaczenie w pracy nauczyciela? Jak je odczytywać? Jak zaplanować ich realizację?

Pojęcie wymagania pojawia nam się w kontekście podstawy programowej, nadzoru i pracy dydaktycznej wielokrotnie, ale... nie zawsze w tym samym znaczeniu.

W zawiłościach pojęciowych można stracić orientację.



Wymagania, z którymi zetknęliśmy się w rozdziale o nadzorze pedagogicznym, wielokrotnie przywoływane w kontekście ewaluacji zewnętrznej, zwane też wymaganiami państwa wobec szkół, stanowią punkt odniesienia w analizie jakościowej pracy szkół.

Wymagania wobec szkół



Rozporządzenie w sprawie nadzoru...



obowiązujące w nadzorze pedagogicznym, poziom ich spełniania jest ustalany w wyniku ewaluacji zewnętrznej

Kolejne wymagania to te, o których mówimy często w kontekście oceniania wewnątrzszkolnego. W szkołach nie są niczym nowym, funkcjonują od momentu rozdzielenia systemu oceniania zewnętrznego i wewnątrzszkolnego. Powinny stanowić podstawę ocen klasyfikacyjnych w ocenianiu szkolnym.

Wymagania edukacyjne

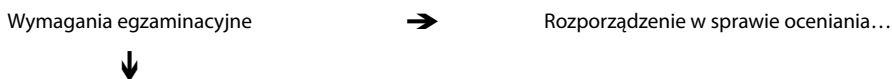


Rozporządzenie w sprawie oceniania...



wyznaczone przez nauczycieli, niezbędne od uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego programu nauczania

Kolejne to, obowiązujące jeszcze w ostatnich klasach w szkołach podstawowych i w ponadgimnazjalnych, określające zakres wiedzy i umiejętności obowiązujący na egzaminach zewnętrznych, zwane też powszechnie standardami wymagań egzaminacyjnych, do zmiany podstawy programowej powszechnie obecne w szkołach zwane wymaganiami egzaminacyjnymi.



wyznaczone przez system egzaminacyjny, określały zakres wiedzy i umiejętności obowiązujący na egzaminach zewnętrznych.

I te wymagania, o których wspomiano we wstępie, wynikające z podstawy programowej, zgodne z przywołaną ideą europejskich ram kwalifikacji wymagania ogólne i szczegółowe. Wymagania, które stanowią o istocie zmiany programowej.



cele kształcenia sformułowane w języku wymagań ogólnych a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowane w języku wymagań szczegółowych

Tym wymaganiom przyjrzymy się dokładniej, bo to właśnie ich konstrukcja jest kluczowa w rozumieniu istoty podstawy programowej. Treść kształcenia z przedmiotów została opisana według tej samej zasady.

Część pierwsza opisu każdego z przedmiotów nauczania to cele sformułowane jako **wymagania ogólne**. Czym są wymagania ogólne? Są to umiejętności ważne, charakterystyczne w nauczaniu danego przedmiotu, które są systematycznie kształcone podczas całego etapu edukacyjnego. Przykładowe wymagania ogólne przedstawiono w poniższej tabeli.

**Tabela 12. Wymagania ogólne wynikające z podstawy programowej – fragmenty**

Język obcy nowożytny		
III ETAP poziom III.1 IV ETAP poziom IV.1 zakres podstawowy	IV ETAP poziom IV.1 zakres rozszerzony	
I. Znajomość środków językowych Uczeń <b>posługuje się podstawowym</b> zasobem środków językowych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w wymaganiach szczegółowych	I. Znajomość środków językowych Uczeń <b>posługuje się w miarę rozwiniętym</b> zasobem środków językowych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w wymaganiach szczegółowych	I. Znajomość środków językowych Uczeń <b>posługuje się bogatym zasobem</b> środków językowych, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych
<b>II Etap</b>	<b>III Etap</b>	<b>IV Etap</b>
<b>Historia i społeczeństwo</b>	<b>Historia</b>	
III. Tworzenie narracji historycznej Uczeń <b>tworzy krótką wypowiedź</b> o postaci i wydarzeniu historycznym, posługując się poznanymi pojęciami; <b>przedstawia własne stanowisko i próbuje je uzasadnić</b> .	III. Tworzenie narracji historycznej Uczeń tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko	III. Tworzenie narracji historycznej Uczeń <b>tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym; dostrzega problem i buduje argumentację</b> , uwzględniając różne aspekty procesu historycznego; dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje informacje pozyskane z różnych źródeł wiedzy

Matematyka		
II Etap	III Etap	IV Etap zakres podstawowy
Wykorzystanie i tworzenie informacji. Uczeń interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, liczbowe, graficzne, rozumie i interpretuje odpowiednie pojęcia matematyczne, zna podstawową terminologię, formułuje odpowiedzi i prawidłowo zapisuje wyniki.	Wykorzystanie i tworzenie informacji. Uczeń interpretuje i tworzy teksty o charakterze matematycznym, używa języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników.	Wykorzystanie i tworzenie informacji. Uczeń interpretuje tekst matematyczny. Po rozwiązaniu zadania interpretuje otrzymany wynik.

Jak wynika nawet z pobieżnej analizy wymagań ogólnych, ich kształcenie odbywa się podczas całego etapu edukacyjnego, czyli zapisy w podstawie programowej są kolejnymi zapisami efektów kształcenia. Co więcej, na kolejnych etapach edukacyjnych umiejętności opisane jako wymagania ogólne są stopniowo rozwijane.

Przykład

Historia

Uczeń, który ukończył szkołę podstawową, odpowiada na proste pytania do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji; pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je i porządkuje; stawia pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń historycznych i współczesnych.

Umiejętność ta, podobnie jak inne, jest rozwijana na poziomie gimnazjum. O absolwencie gimnazjum możemy powiedzieć, że wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski; dostrzega w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych.

Efektem nauki historii na kolejnym etapie edukacyjnym w szkole ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym jest dalszy rozwój umiejętności analizy i interpretacji historycznej. Uczeń analizuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w kontekście epoki i dostrzega zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego; rozpoznaje rodzaje źródeł; ocenia przydatność źródła do wyjaśnienia problemu historycznego; dostrzega wielość perspektyw badawczych oraz wielorakie interpretacje historii i ich przyczyny.

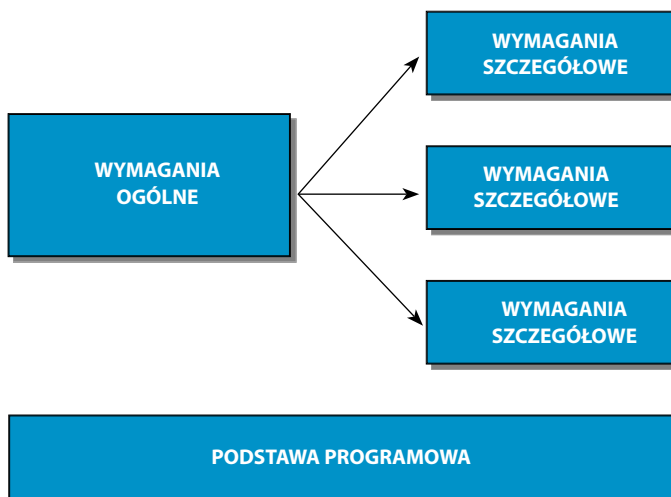
Przytoczony przykład pokazuje, jak ważne jest analizowanie wymagań rozumianych jako efekty. Należy pamiętać, że stanowią one na kolejnych etapach edukacyjnych fundament do dalszego rozwoju umiejętności przedmiotowych. Efekty kształcenia na wcześniejszych etapach edukacyjnych są punktem wyjścia do pracy na kolejnych szczeblach edukacji. Jak wynika z powyższego, bardzo ważne jest rytmiczne, odpowiedzialne kształcenie tych umiejętności podczas całego etapu edukacyjnego. Co za tym idzie – niezbędny jest systematyczny ogląd realizacji podstawy programowej, czyli monitorowanie.

Kolejne zapisy przedmiotowe w podstawie programowej, które wymagają przeanalizowania, to wymagania szczegółowe. W podstawie zostały skonkretyzowane i uszczegółowione daleko bardziej niż w poprzednio obowiązujących dokumentach.

Analizując zapisy w części przedmiotowej podstawy, należy pamiętać o tym, że umiejętności określone w wymaganiach ogólnych są kształcone w trakcie realizacji treści opisanej w wymaganiach szczegółowych.

Ponadto, jak wyjaśniono we wstępie, zapisy w podstawie programowej są to zapisy efektów, czyli wiedzy i umiejętności ucznia na zakończenie etapu edukacyjnego. Nie ma w nich

zapisów dotyczących przebiegu procesu kształcenia. Te można odnaleźć w wybranym bądź też samodzielnie opracowanym przez nauczyciela programie nauczania. Tu również znajdziemy uszczegółowienie celów wynikających z podstawy programowej, treści kształcenia uporządkowane zgodnie z koncepcją autorów, propozycję form i metod pracy z uczniami, zgodnie z ich możliwościami, oraz propozycję sposobów i kryteriów oceniania. Natomiast zaplanowanie realizacji programu nauczania to kompetencje nauczyciela przedmiotu, autora planu dydaktycznego<sup>21</sup>.



<sup>21</sup> Ze względu na występującą różnorodność w zakresie form i sposobów planowania pracy nauczyciela (np. plany dydaktyczne, plany wynikowe, rozkłady materiału), w całym tekście użyto terminu ogólnego *plan pracy dydaktycznej* na określenie dokumentu sporządzonego przez nauczyciela.

## Konstruowanie planów pracy dydaktycznej<sup>22</sup> umożliwiających monitorowanie podstawy programowej

*Na lekcję przychodzisz po to, żeby osiągnąć jej cele,  
nie zaś po to, żeby przerobić przewidziany temat.*

K. Kruszewski, *Sztuka nauczania*

Planowanie pracy nauczyciela stanowi jedną z zasadniczych czynności mających wpływ na jakość jego pracy. O tym nikogo przekonywać nie trzeba. A planowanie pracy dydaktycznej w kontekście realizacji podstawy programowej, wymagającej systematyczności, nabiera szczególnego znaczenia. Pomimo tego, że w szkołach dominują gotowe propozycje oferowane przez wydawnictwa, warto znać podstawowe zasady sporządzania planów dydaktycznych. Po co, jeżeli jest ich tak wiele? Przecież można wybrać „gotowiec” i już. Przede wszystkim dlatego, że jeżeli program nauczania ma być zgodny z założeniami zmiany programowej, dostosowany do indywidualnych możliwości ucznia, to taki sam warunek powinien spełniać plan działań nauczyciela. Ponadto jako podstawowy dokument decydujący o przebiegu pracy dydaktycznej powinien być odzwierciedleniem warsztatu pracy nauczyciela. Należy pamiętać również o tym, że jeżeli korzystamy z gotowych propozycji, to wymagają one co najmniej dostosowania do naszej rzeczywistości. Dlatego też warto wiedzieć, czego powinniśmy oczekiwać od „gotowców” i jak ewentualnie je modyfikować.

Jedną z głównych zasad skutecznej dydaktyki jest powiązanie planowania nauczania, uczenia się i sprawdzania osiągnięć uczniów. Zgodnie z jej istotą nauczyciel, planując lekcję, określa jej cele i przekazuje te informacje uczniom. Są one głównymi wyznacznikami jego pracy. Planuje również proces sprawdzania, pamiętając o tym, że uzyskane informacje powinny pomagać uczniowi uczyć się. Nie ma na to gotowej recepty, to nauczyciel na bieżąco decyduje o jakości pracy dydaktycznej.

Jednak planując lekcję, nie można zapominać o tym, że jest ona ogniwem w całym cyklu kształcenia. W związku z tym nie można planować lekcji, nie mając perspektywy szerszej – celów wyznaczonych dla przedmiotu, cyklu kształcenia czy też działu programu. Dlatego też, rozpatrując zagadnienia planowania pracy nauczyciela, należy pamiętać o postrzeganiu go w 2 aspektach: planowaniu jednostki lekcyjnej i planowaniu pracy w dłuższym przedziale czasowym, np. roku szkolnego czy też cyklu kształcenia.

W planowaniu realizacji podstawy programowej bardzo ważne jest jej zaprojektowanie i realizacja w perspektywie etapu edukacyjnego.

Czego oczekujemy od dobrego, przydatnego nauczycielowi planu?

Efektywne planowanie pracy dydaktycznej powinno zapewnić nauczycielowi<sup>23</sup>:

- zwiększenie skuteczności nauczania i wychowania (tj. osiągania celów),
- lepsze wykorzystanie zasobów (wiedzy, motywacji, środków własnych i uczniów),
- pomniejszanie wpływu czynników ograniczających kształcenie,
- świadomą kontrolę nad przebiegiem i wynikami kształcenia,

<sup>22</sup> Ze względu na występującą różnorodność w zakresie form i sposobów planowania pracy nauczyciela (np. plany dydaktyczne, plany wynikowe, rozkłady materiału), w całym tekście podobnie jak w poprzednich rozdziałach, użyto terminu ogólnego *plan pracy dydaktycznej*, na określenie dokumentu sporządzonego przez nauczyciela.

<sup>23</sup> J. Ochendusko, *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela*, Bydgoszcz, 1998.

- ochronę przed przypadkowością i chaotycznością działań i decyzji,
- upodmiotowienie ucznia w procesie kształcenia, większą jego aktywność i partnerstwo,
- rytmiczność osiągania celów i zadań,
- ustrukturyzowanie czynności uczniów i ich wiedzy,
- racjonalność i profesjonalizm pedagogiczny (zgodność ze stanem wiedzy pedagogicznej),
- zdolność do modyfikowania i unowocześniania kształcenia,
- koordynację i integrację kształcenia w szkole (ujęcie systemowe kształcenia),
- ochronę przed rutyną i monotonią dydaktyczną,
- samoocenę pracy dydaktycznej.

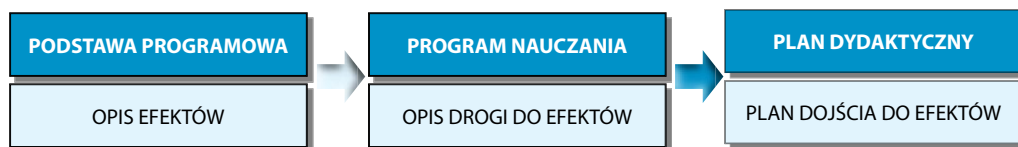
Po rozpoczęciu pracy nad własnym planem pracy dydaktycznej albo nad analizą gotowej propozycji metodycznej pojawia się pytanie o cel.

Nauczyciele, przystępując do odpowiedzialnego wyznaczania celów w swojej pracy, zadają sobie pytania:

- Co wyznacza nam główne kierunki w procesie nauczania?
- Jak dużą swobodę mam w kreowaniu procesu dydaktycznego?
- Jaki jest obowiązkowy zasób wiedzy i umiejętności moich uczniów na zakończenie etapu edukacyjnego? A jaki na zakończenie danej klasy?

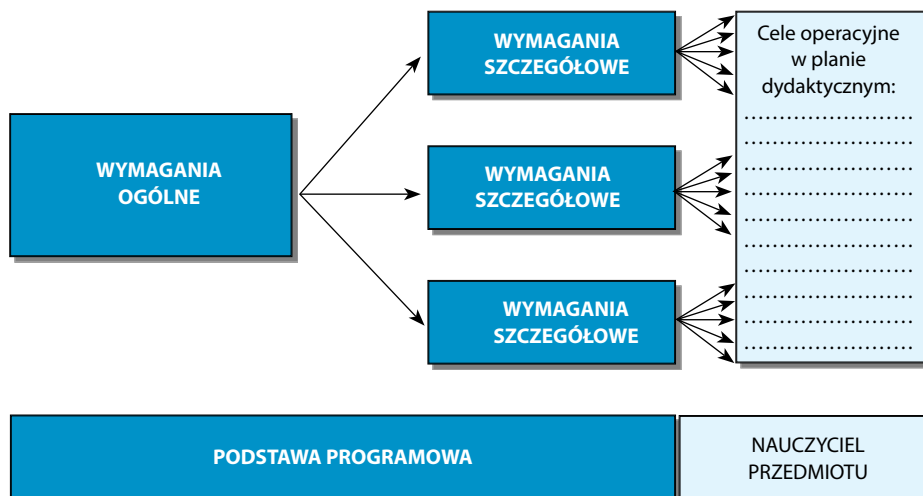
W każdej szkole o uprawnieniach szkoły publicznej obowiązującym dokumentem, który ma zasadnicze znaczenie w kreowaniu procesu dydaktycznego, jest przywoływana wielokrotnie podstawa programowa. To – tak jak analizowaliśmy w rozdziale pierwszym – obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien mieć uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach nauczania oraz umożliwiające ustalanie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych.

W podstawie programowej mamy zapis osiągnięć ucznia na zakończenie etapu kształcenia, nie ma w niej natomiast odpowiedzi, jaka jest droga, którą wraz z uczniem należy przebyć, aby bezpiecznie doprowadzić go do przystanku końcowego opisanego w podstawie. Biorąc pod uwagę fakt, że jest to dokument, który wyznacza kierunki pracy dydaktycznej we wszystkich szkołach o uprawnieniach szkół publicznych, co więcej, to warunek uzyskania tych uprawnień, warto zastanowić się, jak śledzić tę drogę. Kto ją projektuje?



Odpowiedź jest jednoznaczna – drogę dochodzenia do celu opisanego w podstawie wyznacza nauczyciel, a przemierza ją razem z uczniami przez cały cykl kształcenia. O końcowym efekcie jego pracy ostatecznie przesądza to, co się dzieje za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej w bezpośredniej interakcji pomiędzy nim a jego uczniami przez cały czas realizacji cyklu edukacyjnego.





Od wymagań ogólnych wynikających z podstawy programowej do planu dydaktycznego To nauczyciel ma jedynie szansę na to, aby na bieżąco analizować efekty nauczania i uczenia się. Nakłada to również na niego obowiązek baczego śledzenia, czy ta droga, którą zmierza, rzeczywiście doprowadzi do celu jego uczniów.

Jak wynika ze wstępnych, jedynie zasygnalizowanych, analiz zapisów w podstawie programowej, odpowiedzialne zaprojektowanie procesu dydaktycznego wymaga uwzględnienia we wszelkich działaniach, związanych tak z programowaniem, jak i planowaniem pracy, dokładnego przyjrzenia się określonym w niej osiągnięciom uczniów. A co za tym idzie – podjęcia takich decyzji dotyczących zarówno nauczania, jak i uczenia, aby absolwent kończący szkołę został wyposażony w pełen katalog wiedzy, umiejętności i postaw określonych w podstawie programowej. Decyzje te podejmowane są na poziomie szkoły w momencie wyboru programu nauczania, a następnie zaplanowania pracy dydaktycznej.

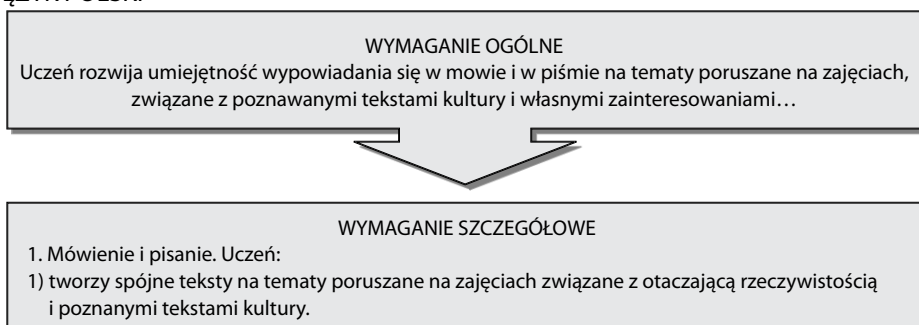
Podejmując je, należy pamiętać o generalnej zasadzie – katalog wiedzy i umiejętności określony w podstawie programowej powinien być głównym wyznacznikiem pracy dydaktycznej szkoły.

Kolejnym drogowskazem jest wybrany program nauczania. Przystępując do planowania, kierujemy się tymi 2 dokumentami – podstawą programową i programem nauczania.

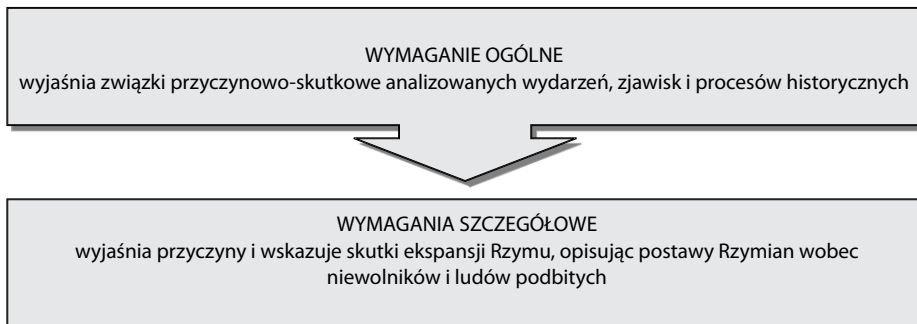
W toku planowania pracy dydaktycznej na podstawie koncepcji opracowanej w programie nauczania następuje powiązanie umiejętności określonych w wymaganiach ogólnych z treściami wyznaczonymi w wymaganiach szczegółowych.

Przyjrzyjmy się przykładom z zakresu języka polskiego i historii w gimnazjum.

#### JĘZYK POLSKI



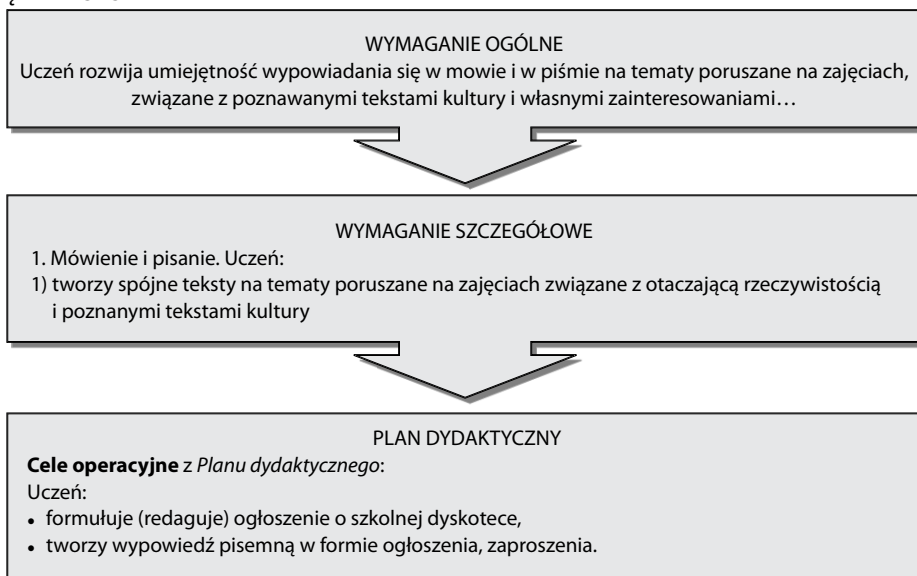
## HISTORIA



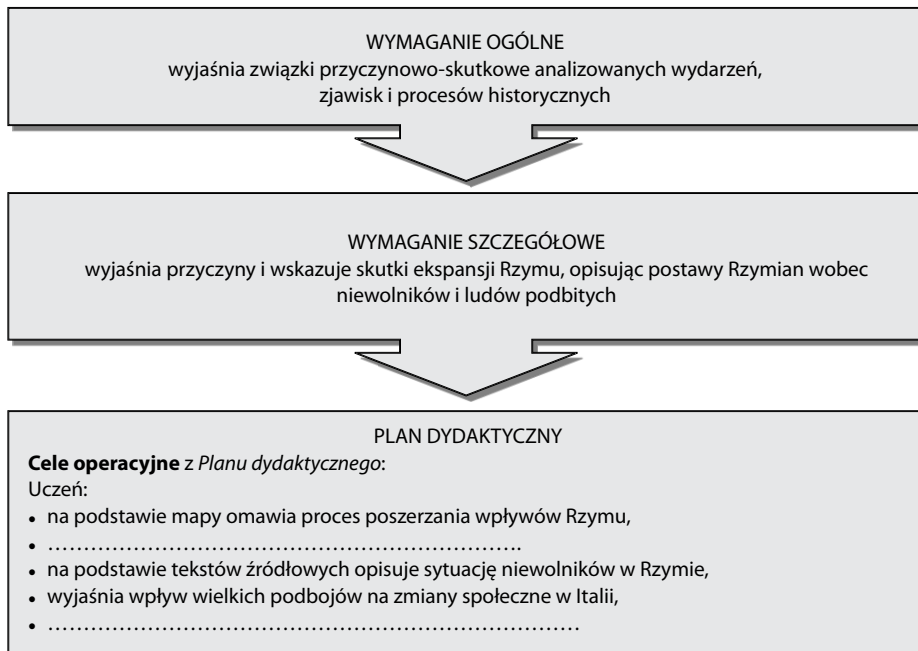
Na etapie planowania pracy dydaktycznej następuje **operacjonalizacja wymagań szczegółowych** określonych w podstawie programowej, czyli „rozłożenie” ich na czynności ucznia, jego „małe kroki”, które w sumie powinny doprowadzić go do efektu opisanego w wymaganiach szczegółowych. Prawidłowo zoperacjonalizowane cele w planie dydaktycznym dają z jednej strony nauczycielowi możliwość odpowiedzialnego kierowania procesem zarówno nauczania, jak i uczenia się, a z drugiej pozwalają na świadomą, bieżącą kontrolę realizacji podstawy programowej. Ich zapisy są odzwierciedleniem koncepcji wynikającej z wybranego bądź też opracowanego samodzielnie programu nauczania.

Od wymagań ogólnych wynikających z podstawy programowej do planu dydaktycznego – przykładowe rozwiązania

## JĘZYK POLSKI



## HISTORIA



Kluczową umiejętnością w wyznaczaniu celów ukierunkowanych na ucznia jest ich poprawne wyznaczenie. Nauczyciel przed lekcją powinien poszukać odpowiedzi na pytania:

- Po co uczyć uczniów danego tematu?
- Co bym chciał, aby moi uczniowie umieli i dlaczego mają to umieć?

Kolejną ważną zasadą jest takie sformułowanie celów, aby stały się one zrozumiałe dla ucznia.

Znajomość celów wpływa niewątpliwie na kształtowanie umiejętności uczenia się i znacząco wpływa na motywację. Jak wskazuje J. Brophy: „Lekarstwem na to, by nauka stała się dla ucznia przedsięwzięciem wartym wysiłku, jest oparcie planowania dydaktycznego na głównych celach nauczania wyrażonych w słowach określających pożądane osiągnięcia uczniów”<sup>24</sup>. Przestrzega on również przed pozostawieniem ważnych decyzji dotyczących celów autorom programów i podręczników. Ponadto podkreśla, że czynności uczenia się powinny być poprzedzone podaniem celów uczenia się, „które w kategoriach ogólnych charakteryzują to, co będzie obiektem uczenia się, (...) pomagają uczniom zorientować się, czego mają oczekiwać i przygotować się do efektywnej nauki. Podanie celów uczenia się spełnia także funkcję motywacyjną, zwracając uwagę uczniów na korzyści, jakie mogą odnieść, podjąwszy daną czynność dydaktyczną”<sup>25</sup>.

Jak zatem poprawnie formułować cele, aby wpływać na motywację uczniów, a także monitorować realizację podstawy programowej?

Pomocna w tym zakresie może okazać się umiejętność operacjonalizacji celów.

Od czego należy rozpocząć „porządkowanie celów”?

<sup>24</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002, s. 48.

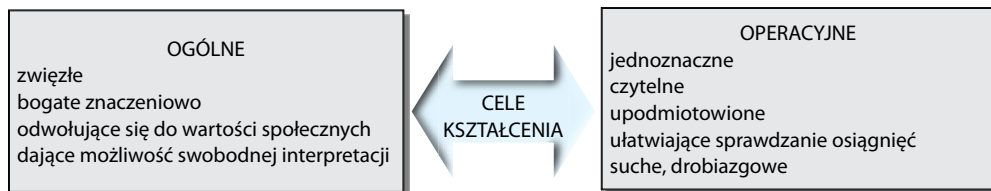
<sup>25</sup> Ibidem, s. 183.

Pierwszym etapem jest analiza treści kształcenia. W praktyce szkolnej spotykamy 2 zasadnicze koncepcje podejścia do treści kształcenia – informacyjną i czynnościową. Informacyjna akcentuje zapamiętanie i odtwarzanie wiadomości, czynnościowa jest oparta na umiejętnościach, akcentuje wytwarzanie i zastosowanie wiadomości<sup>26</sup>.



Jak z tego wynika, idea zapisów w podstawie programowej jest odzwierciedleniem podejścia czynnościowego do treści kształcenia.

Charakterystyczną cechą podejścia czynnościowego jest operacyjne określanie celów kształcenia. W związku z tym cele sformułowane do każdej lekcji powinny być określone jako oczekiwane osiągnięcia ucznia. Dzięki zabiegowi operacjonalizacji nauczyciel na bieżąco może weryfikować stopień ich realizacji. Ponadto, tak sformułowane cele znacznie ułatwiają bieżące ocenianie wewnątrzszkolne, ponieważ można na ich podstawie formułować konkretne zadania dla uczniów pozwalające śledzić ich rozwój poznawczy oraz ułatwiają precyzyjne przekazywanie informacji zwrotnej.



Należy również pamiętać o generalnej zasadzie, mówiącej o tym, że cel kształcenia został poprawnie zoperacjonalizowany, jeżeli umożliwia odróżnienie tych uczniów, którzy go osiągnęli, od tych, którym się to nie udało. Dzięki temu ułatwia sprawdzanie osiągnięć uczniów.

Cele zoperacjonalizowane pozwalają na bieżącą kontrolę osiągnięć uczniów, czyli są bardzo przydatne w procesie monitorowania podstawy programowej.

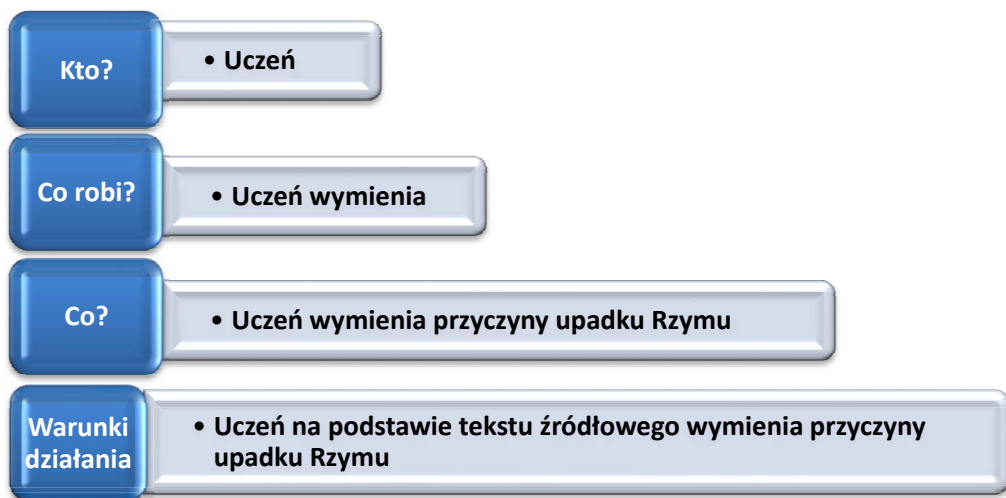
Uproszczona recepta na operacjonalizację celu, uwzględniająca jego główne elementy: podmiot działań, czynność, przedmiot działań i warunki działania, sprowadza się do odpowiedzi na kilka podstawowych pytań.

<sup>26</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Blżej dydaktyki*, Warszawa 1998, WSiP, s. 68-69.

## Uproszczona recepta na operacjonalizację celu



## Przykładowe zastosowanie powyższej recepty



Dzięki zabiegowi operacjonalizacji nauczyciel może na bieżąco weryfikować stopień ich realizacji. Ponadto, tak sformułowane cele znacznie ułatwiają bieżące ocenianie wewnątrzszkolne, ponieważ można na ich podstawie stawiać uczniom konkretne zadania, pozwalające śledzić ich rozwój poznawczy.

Cele operacyjne są zazwyczaj porządkowane z użyciem tzw. taksonomii. Oznaczenia kategorii taksonomicznych A, B, C, D dość często występują w propozycjach metodycznych kierowanych do nauczycieli. Istnieje kilka propozycji usystematyzowania celów nauczania. Najczęściej w praktyce szkolnej wykorzystuje się ogólną taksonomię celów poznawczych<sup>27</sup>. W opracowaniach metodycznych można spotkać także powstałe na jej podstawie taksonomie przedmiotowe. Zasadniczą ideą stosowania taksonomii jest, zgodnie z założeniami

<sup>27</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAiP, Warszawa 2007, s. 96-98.

twórcy pierwowzoru B. Blooma, ułatwienie ochrony przed encyklopedyzmem w kształceniu i sprawdzaniu osiągnięć.

Oto kategorie taksonomii celów kształcenia dziedziny poznawczej tzw. A, B, C, D:

1. Kategoria A. **Zapamiętanie wiadomości**, czyli gotowość przypomnienia sobie określonej informacji, bez własnej interpretacji.
2. Kategoria B. **Zrozumienie wiadomości**, czyli przedstawienie ich w nowej formie, porządkowanie, streszczanie i wykorzystywanie do prostego wnioskowania.
3. Kategoria C. **Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych**, czyli praktyczne posługiwanie się wiadomościami w zadaniach wykonywanych według podanego wzoru.
4. Kategoria D. **Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych**, czyli formułowanie problemów, analiza i synteza danych, sprawdzanie hipotez, krytyka rozwiązania.

Stosowanie taksonomii zarówno w planowaniu pracy, jak i sprawdzaniu osiągnięć przynosi bardzo dobre efekty. Przede wszystkim pozwala nam zachować równowagę pomiędzy wiadomościami a umiejętnościami. Bardzo dobrze też wpisuje się w pracę nad planowaniem realizacji podstawy programowej.

Pracując nad planem dydaktycznym, należy pamiętać o tym, że operacjonalizujemy cele z podstawy programowej.

Projektując pracę dydaktyczną w oparciu o podstawę programową, należy zwrócić uwagę na fakt, że podstawa opisuje to, czego od ucznia będzie się wymagać na zakończenie etapu kształcenia – zarówno na poziomie wymagań ogólnych (WO), jak i szczegółowych (WS).

Operacjonalizujemy wymagania szczegółowe, opierając się na wybranym czy też opracowanym przez siebie programie nauczania. W związku z tym ten sam numer wymagania szczegółowego (zgodny z numeracją w podstawie programowej) może, a nawet powinien, wystąpić przy kilku celach operacyjnych, których zbiór złoży się na określone w podstawie wymaganie. Należy pamiętać o tym, że zbiór celów operacyjnych może się różnić w zależności od realizowanego programu nauczania oraz wybranego podręcznika (lub innych zasobów). Ważne jest to, czy te pojedyncze „cegiełki”, którymi są cele operacyjne, złożą się w sumie na wymagania szczegółowe zapisane w podstawie programowej, a w konsekwencji – pamiętając o związku wymagań szczegółowych z ogólnymi – na zakończenie etapu edukacyjnego wyposażymy uczniów w umiejętności wyznaczone w wymaganiach ogólnych.

Przykład

Wymaganie szczegółowe 6.1 (Dziedzictwo antyku. Uczeń charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej antycznego świata w różnych dziedzinach: filozofii, nauce, architekturze, sztuce, literaturze) zostało zoperacjonalizowane w planie dydaktycznym. Następujące cele operacyjne wystąpiły w kilku różnych jednostkach lekcyjnych.

Uczeń:

- posługując się przykładami, omawia osiągnięcia starożytnych Greków w dziedzinach: filozofii, nauki, historiografii, literatury, architektury i sztuki,
- korzystając z mapy, wskazuje główne ośrodki kultury helleńskiej i hellenistycznej,
- ocenia znaczenie kultury helleńskiej i hellenistycznej,
- posługuje się pojęciami i terminami: antyk, filozofia, historiografia, amfiteatr, igrzyska, gimnazjon, palestra, sympozjon,
- posługując się przykładami, omawia osiągnięcia starożytnych Rzymian w dziedzinach: literatury, historiografii, filozofii, prawa, architektury, sztuki,
- na podstawie tekstu źródłowego charakteryzuje osiągnięcia chrześcijaństwa.

Analizując te zapisy, należy zastanowić się, czy ich zbiór zapewni opanowanie treści określonych w wymaganiu szczegółowym.

Jeżeli chcemy wykorzystać plan pracy dydaktycznej jako źródło informacji w procesie monitorowania realizacji podstawy programowej, należy zastanowić się nad jego strukturą i poszukać odpowiedzi na pytanie, czy struktura planu dydaktycznego ułatwi monitorowanie. Jeżeli nie, to może warto w radzie pedagogicznej zastanowić się nad problemem, jaka struktura planu dydaktycznego pozwoli nam śledzić realizację podstawy.

Wśród gotowych propozycji planów dydaktycznych, wynikowych, rozkładów materiału oferowanych przez rynek wydawniczy można spotkać wiele, których cechą charakterystyczną jest nadmiernie rozbudowana konstrukcja. Bogactwo treści i zawiałość konstrukcji utrudnia odczytywanie dokumentu i bieżącą pracę z nim.

Jeżeli plan dydaktyczny ma służyć nauczycielowi w codziennej pracy, to należy zastanowić się, które jego elementy są nam niezbędne, a w kontekście monitorowania realizacji podstawy programowej poszukać odpowiedzi na pytanie: „Jaka struktura planu dydaktycznego umożliwi monitorowanie realizacji podstawy programowej?”

Szukając odpowiedzi, trzeba wyodrębnić, te elementy, które są niezbędne w planowaniu, a w konsekwencji – w realizacji i tylko takie zaplanować. Pamiętając o tym, że drogę do osiągnięcia efektów opisanych w podstawie programowej wyznacza program nauczania, opierając się na nim oraz mając na uwadze, jaką liczbę godzin w cyklu kształcenia, a w konsekwencji – w roku szkolnym i w semestrze mamy do dyspozycji, decydujemy o czasie, jaki przeznaczymy na realizację kolejnych działów programu, a w konsekwencji – jednostek tematycznych.

Pamiętamy o tym, że to nauczyciel odpowiada za realizację podstawy programowej w swoim przedmiocie i ma obowiązek rytmicznie ją realizować podczas całego etapu edukacyjnego.

Niezbędnym elementem w planie będzie odwołanie się do wybranego programu. Wybieramy dział programu, stanowiący spójną całość, zazwyczaj zamykający się lekcją powtórzeniową. Decydujemy o liczbie godzin i tematach lekcji. Lekcje **numerujemy kolejno w całym roku szkolnym**, ułatwi to nam śledzenie realizacji podstawy programowej.

Następnie wyznaczamy cele dla danej jednostki lekcyjnej, pamiętając o tym, że operacjonalizujemy wymagania ogólne powiązane z wymaganiami szczegółowymi na podstawie materiału określonego w programie nauczania.

Które elementy pomogą nam w uporządkowaniu celów i zapewnią bieżącą kontrolę ich realizacji? To przyporządkowanie celom operacyjnym kategorii taksonomicznych oraz wymagań z podstawy programowej.

Cele operacyjne dla każdej lekcji zostały opisane kategoriami taksonomicznymi, w tabeli w oznaczonej kolumnie. Kategorie taksonomiczne oznaczono literami A, B, C, D, gdzie kategoria A to zapamiętanie wiadomości, kategoria B – zrozumienie wiadomości, kategoria C – stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, kategoria D – stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych. W opracowaniu przyjęto powszechnie znaną taksonomię dziedziny poznawczej, tzw. taksonomię ABC2. Planując pracę nauczyciela i ucznia, szczególną uwagę zwrócono na zachowanie równowagi między wiadomościami a umiejętnościami oczekiwany od ucznia. Z jednej bowiem strony uczeń powinien zdobyć określony zasób wiadomości, z drugiej zaś – bardzo ważne jest sprawne posługiwanie się nimi na poziomie umiejętności.

Jak pokazuje praktyka, oznaczając wymagania z podstawy programowej, najwygodniej jest posługiwać się taką ich numeracją, jaka jest w rozporządzeniu. Co za tym idzie, wymagania ogólne (WO) będą oznaczone cyframi rzymskimi, a wymagania szczegółowe (WS) – arabskimi.

Taki zapis w planie dydaktycznym ułatwi nam monitorowanie realizacji podstawy programowej.

Jak zatem będzie wyglądała najprostsza konstrukcja planu dydaktycznego, ułatwiającego odpowiedzialne planowanie realizacji podstawy programowej oraz w konsekwencji – jej monitorowanie.

**Tabela 13. Przykładowa struktura planu dydaktycznego – fragment**

Dział programu	Temat lekcji	Cele operacyjne Uczeń:	Kategoria taksonomiczna celów kształcenia <sup>28</sup>	Wymagania wynikające z podstawy programowej
Dziedzictwo antyku	32-33 Kultura starożytnego Rzymu	– posługując się przykładami, omawia wpływ kultury greckiej na osiągnięcia Rzymian,	B	WO II WS -5.3
		– na podstawie tekstów źródłowych zamieszczonych w podręczniku porównuje Kodeks Hammurabiego i Prawo dwunastu Tablic,	C	WO II WS 2.3 i 6.1
		– ocenia wpływ kultury grecko-rzymskiej na rozwój chrześcijaństwa.	D	WO II WS - 6.2

W powyższym przykładzie (fragment zapisu 2 jednostek lekcyjnych) występuje jedna z umiejętności wymienionych w wymaganiach ogólnych, oznaczona WO II, w podstawie jest to drugi obszar umiejętności *Analiza i interpretacja historyczna: Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski*. Zapisano również 3 cele operacyjne, stanowiące niewielką składową następujących wymagań szczegółowych, których numeracja jest również zgodna z zapisami w podstawie:

- Cywilizacje Bliskiego Wschodu. Uczeń wyjaśnia znaczenie pisma i prawa w procesie powstawania państw (WS – 2.3),
- Cywilizacja rzymska. Uczeń podaje przykłady wpływu kultury greckiej na kulturę rzymską (WS – 5.3),
- Dziedzictwo antyku. Uczeń charakteryzuje najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej antycznego świata w różnych dziedzinach: filozofii, nauce, architekturze, sztuce, literaturze (WS – 6.1),
- Dziedzictwo antyku. Uczeń podaje przykłady osiągnięć cywilizacyjnych antyku, które mają wpływ na cywilizację współczesną (WS – 6.2).

Wymagania te pojawiają się jeszcze kilkakrotnie przy realizacji innych jednostek lekcyjnych. Ważne jest, aby wszystkie zaplanowane cele operacyjne dały w sumie efekt, którym jest treść zapisana w wymaganiu wynikającym z podstawy.

Projektując pracę dydaktyczną w oparciu o podstawę programową, należy cały czas pamiętać o tym, że podstawa opisuje to, czego od ucznia będzie się wymagać na zakończenie etapu kształcenia – zarówno na poziomie wymagań ogólnych (WO), jak i szczegółowych (WS).

Operacjonalizujemy wymagania szczegółowe, opierając się na wybranym czy też opracowanym przez siebie programie nauczania. W związku z tym ten sam numer wymagania szczegółowego może, a nawet powinien, wystąpić przy kilku celach operacyjnych, których zbiór złoży się na wymaganie określone w podstawie. Należy pamiętać o tym, że zbiór celów operacyjnych może się różnić w zależności od realizowanego programu nauczania oraz wy-

<sup>28</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAIp, Warszawa 2007, s. 96-98.



branego podręcznika. Ważne jest to, czy te pojedyncze „cegiełki”, którymi są cele operacyjne, złożą się w sumie na wymagania szczegółowe zapisane w podstawie.

Umieszczenie w *Planie* informacji o wymaganiach ułatwia również nauczycielowi podejmowanie decyzji o ewentualnej korekcie zaproponowanych treści, jak również wskazuje wymagania, które powinny być przede wszystkim sprawdzone w procesie oceniania wewnątrzszkolnego. Te, które wynikają z podstawy, powinny być uwzględnione we wszystkich działaniach nauczyciela jako pierwszoplanowe. Jest to szczególnie istotne również z punktu widzenia oceniania zewnętrznego, ponieważ nowa podstawa programowa zastępuje standardy wymagań egzaminacyjnych. Przemyślane kształcenie umiejętności sprawdzanych na egzaminie zewnętrznym daje bowiem uczniom i ich rodzicom poczucie bezpieczeństwa, ponieważ mają świadomość, że byli nauczani tego, czego oczekuje się od nich na egzaminie<sup>29</sup>.

Biorąc pod uwagę fakt, że plan dydaktyczny jest wykładnią pracy dydaktycznej, podczas jego analiz można postawić następujące pytania:

- Czy wszystkie wymagania szczegółowe zostały uwzględnione w planie?
- Czy zbiór celów operacyjnych złożony się w sumie na wymagania szczegółowe?
- Czy wszystkie umiejętności określone w wymaganiach ogólnych zostały uwzględnione w planie?
- Czy umiejętności określone w wymaganiach ogólnych są kształcone rytmicznie, podczas całego etapu edukacyjnego?
- Jakie są proporcje pomiędzy treściami wynikającymi z podstawy programowej a dodatkowymi wprowadzonymi przez autora programu?
- Czy treści dodatkowe są rozłożone równomiernie czy też autor preferuje określone zagadnienia?

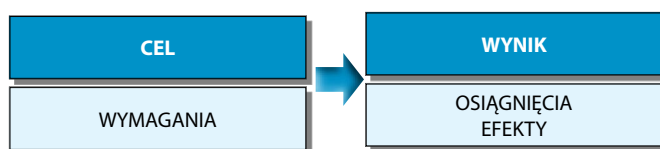
<sup>29</sup> A. Nitko, *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów* [w:] *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, red. B. Niemierko, E. Kowalik, Wyd. UG 1998, s. 91.

## Sposoby oceniania wewnątrzszkolnego umożliwiające monitorowanie osiągnięć uczniów wynikających z podstawy programowej

Projektowanie procesu oceniania wewnątrzszkolnego z uwzględnieniem osiągnięć wynikających z podstawy programowej

W poprzednim rozdziale omówione zostały wątki związane z planowaniem pracy, wyznaczaniem celów. Naturalną konsekwencją stawiania celów jest pytanie, na ile udało nam się je osiągnąć, czyli pytanie o wynik. W codzienności szkolnej pytanie o wynik to pytanie o proces sprawdzania osiągnięć uczniów. A w kontekście monitorowania podstawy programowej? To przede wszystkim pytanie o przebieg oceniania wewnątrzszkolnego.

W praktyce nauczyciele często mają trudności z dostrzeżeniem różnicy między celami a efektami kształcenia. Prof. Tomaszewski (*Wstęp do psychologii*, 1963) uważa, że każda czynność wychodząca z sytuacji zadaniowej zmierza do stanu końcowego, który nazywa się wynikiem. Twierdzi, że pojęcie wyniku należy wyraźnie odróżnić od pojęcia celu: cel jest stanem rzeczy zamierzonym, zaś wynik jest stanem rzeczy rzeczywiście osiągniętym. Między stanami rzeczy założonymi a rzeczywiście osiągniętymi mogą istnieć mniejsze lub większe rozbieżności. Uważa, że „jeśli wyniki są gorsze od celów, a czynności od programów, to mówimy, że wystąpiły wówczas błędy”.



Przyjrzyjmy się zatem procesowi oceniania wewnątrzszkolnego w kontekście realizacji i monitorowania podstawy programowej.

**Sprawdzanie osiągnięć edukacyjnych** uczniów jest procesem ciągłym, odbywającym się podczas całego procesu dydaktycznego. Jego zasadniczym celem jest **uzyskanie informacji** o tym, jakie czynności i w jakim stopniu opanowali uczniowie, czyli **jakie są efekty uczenia się**. Jednocześnie dla nauczyciela jest to zbiór istotnych informacji, które pomogą uzyskać odpowiedź na pytanie: „Jakie efekty przyniosły moje działania dydaktyczne?”, czyli jakie są efekty procesu nauczania. Analizując wyniki sprawdzania, nauczyciel z jednej strony odnosi je do każdego ucznia, z drugiej – w ramach samooceny stawia sobie szereg pytań dotyczących szczegółów pracy dydaktycznej.

Planując proces sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, należy pamiętać, że jest on integralną częścią procesu kształcenia. Nauczycielowi pozwala upewnić się, czy jego podopieczni opanowali treści kształcenia określone programem nauczania. Stawiając przed uczniem zadania, formułując pytania i wskazując problemy do rozwiązania, nauczyciel sprawdza stopień opanowania określonych czynności. Natomiast dla ucznia jest to sygnał, które jego działania są w edukacji ważne. To te, które są oceniane wysoko. Dając określone zadanie, a następnie oceniając jego wykonanie, nauczyciel ukierunkowuje aktywność ucznia. Między innymi w ten sposób kształtuje jego sylwetkę. To od tych właśnie pytań, problemów i zadań zależy, czy uczeń będzie się koncentrował jedynie na zapamiętywaniu faktów i wydarzeń czy też wykorzysta swoją wiedzę do kształcenia umiejętności wskazanych w *Podstawie programo-*

wej i samodzielnego poszukiwania rozwiązania problemów. Od przyjętej strategii oceniania zależy również to, w jaki sposób uczeń będzie kierował procesem uczenia się – a jest to jedna z głównych umiejętności zapisanych w *Podstawie programowej*. Dlatego istotnym warunkiem zapewnienia skuteczności kształcenia jest zastosowanie odpowiedzialnej strategii w ocenianiu przedmiotowym.

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć ucznia to proces, na który składają się określone czynności nauczyciela. Mają one na celu zebranie informacji niezbędnych do określenia poziomu osiągnięć edukacyjnych ucznia. Informacje te nauczyciel zdobywa różnymi sposobami. Formalnymi – poprzez różnego rodzaju formy sprawdzania, np. odpowiedzi ustne, prace domowe, sprawdziany pisemne, jak również nieformalnymi, np. poprzez obserwację aktywności ucznia czy też w wyniku rozmowy.

Efektym działań nauczyciela jest **ocena szkolna** rozumiana jako **informacja o wyniku kształcenia wraz ze sposobem zakomunikowania go uczniowi**. Zawiera wyrażony za pomocą stopnia szkolnego wynik uczenia się opatrzony komentarzem, który zwykle dotyczy:

- warunków uczenia się,
- sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz poprawnej interpretacji wyniku,
- sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się.

Uczeń zatem powinien otrzymać informację o tym, co zostało ocenione, w jaki sposób dokonano oceny oraz w jaki sposób może on wykorzystać w procesie samokształcenia informacje o swoim aktualnym poziomie osiągnięć. Każdy uczeń ma prawo wiedzieć, jaki jest poziom jego osiągnięć edukacyjnych, jakie zrobił postępy, jakie są jego mocne i słabe strony i co ma zrobić, aby usunąć istniejące braki. Należy pamiętać, że dla jego przyszłości ważne jest nie tylko to, czego i jak go uczono, lecz także, w jaki sposób był oceniany, ponieważ jedną z najważniejszych funkcji oceniania szkolnego jest wspomaganie procesu uczenia się. Aby uczeń mógł kierować tym procesem, korzystając z informacji, jakie niosą za sobą oceny szkolne, powinien właściwie je odczytywać.

**Ocenianie szkolne** jest zatem procesem dochodzenia do opinii lub przypisywania wartości uzyskanym informacjom o tym, **w jakim stopniu uczeń spełnił stawiane mu wymagania edukacyjne wynikające z podstawy programowej** i realizowanych w szkole programów nauczania, uwzględniających tę podstawę.

W zależności od celu mówi się o ocenianiu kształtującym albo sumującym. Ocenianie kształtujące (*wspomagające, formatywne*) opiera się na informacjach zebranych przed rozpoczęciem (nauki na podstawie diagnozy wstępnej) albo na bieżąco – podczas nauczania. Ważne jest przede wszystkim dla ucznia, bo dostarcza jemu oraz jego nauczycielowi danych do planowania uczenia się i nauczania. Im bardziej systematycznie jest prowadzone, tym większe jest jego znaczenie, bo umożliwia śledzenie postępów uczniów, korygowanie wymagań i metod nauczania. Tak więc w przypadku oceniania kształtującego ważniejszy jest komentarz do wyniku niż sam wynik.

Jedynie w wyniku oceniania wewnątrzszkolnego nauczyciel uzyskuje informację o postępach ucznia oraz ma możliwość obserwowania, jak rozwija się uczeń. Informację o jego rozwoju, rozumianym jako „droga do mety” uzyskuje na podstawie procesu sprawdzania. To właśnie na podstawie wyników bieżącego sprawdzania ma możliwość kierowania procesem uczenia się, a także korygowania swojej pracy. To od nauczyciela zależy, jakie informacje o procesie kształcenia uzyska w wyniku sprawdzania, jak te informacje przekaże uczniowi, jak je wykorzysta w swojej pracy. Czy skomentuje to tradycyjnym „znowu się nie nauczyli” czy zastanowi się nad problemem.

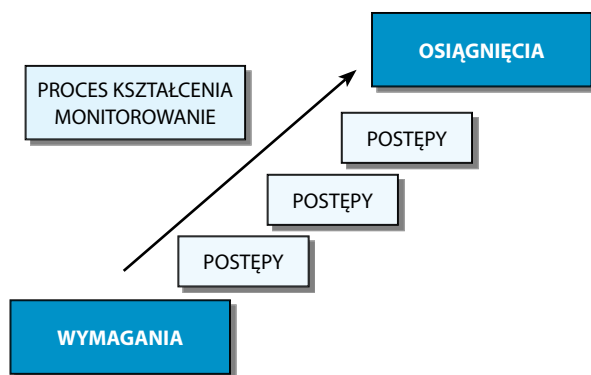
Przykład

Po sprawdzeniu prac klasowych z matematyki okazało się, że ponad połowa uczniów otrzymała oceny niedostateczne. Nauczyciel miał do wyboru drogę powszechną w szkołach, 59

czyli wstawienie ocen do dziennika i wyznaczenie terminu „poprawy” albo „zaliczenia”. Zdecydował się na drogę trudniejszą. Poświęcił 2 kolejne lekcje na ćwiczenie umiejętności, których uczniowie nie opanowali. Pojawi się pytanie, jak poradził sobie z godzinami? Wprowadził zmiany w planie dydaktycznym, uzasadniając zmianę wynikami sprawdzania. Zdawał sobie sprawę, że nie zrealizuje efektywnie podstawy programowej, jeżeli nie będzie na bieżąco analizował postępów uczniów.

To w procesie kształcenia nauczyciel ma szansę nie tylko na sprawdzanie postępów uczniów, lecz także na bieżący ogląd realizacji podstawy programowej, a informacje o efektach pracy uzyskuje właśnie w wyniku oceniania wewnątrzszkolnego. To w pracy dydaktycznej ma możliwość wprowadzania zmian na podstawie analiz uzyskanych efektów.

Proces oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów



A czym z kolei są osiągnięcia uczniów? To informacja, jaką uczeń uzyskuje „na miecie”, czyli na zakończenie etapu kształcenia, czy to w wyniku klasyfikacji śródrocznej czy rocznej, czy też na zakończenie etapu edukacyjnego w wyniku egzaminu na zakończenie szkoły w wyniku oceniania sumującego, które nie ma na celu wspieranie rozwoju ucznia, lecz ustalenie, jakie umiejętności i w jakim stopniu uczeń opanował, odbywa się co pewien czas, np. na zakończenie okresu nauczania, klasy lub zamyka pewien etap kształcenia. Realizuje przede wszystkim funkcję informującą, często również funkcję selekcyjną. Z tego właśnie powodu ważne jest głównie dla nadzoru pedagogicznego, bowiem otrzymane wyniki oceniania sumującego służyć powinny analizie efektywności procesu kształcenia i planowania kolejnego etapu procesu nauczania. Z kolei dla ucznia stanowi „być albo nie być” promowanym lub przyjętym do szkoły wyższego szczebla. Przykładami takiego oceniania są egzamin gimnazjalny i matura.

W systemie oceniania wewnątrzszkolnego drogę „do mety” wyznaczają **wymagania edukacyjne określone przez nauczyciela** w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Wymagania edukacyjne wyprowadzone z realizowanego przez nauczyciela programu nauczania i uporządkowane według poziomów wymagań stanowią zhierarchizowany, wielostopniowy wykaz osiągnięć uczniów niezbędnych na danym etapie edukacyjnym. Obejmują one treści kształcenia właściwe dla danego przedmiotu oraz odnoszą się do innych aktywności poznawczych ucznia (np. działań projektowych, pracy w grupie, samokształcenia itp.), jeśli takie są w danej szkole poddawane ocenianiu. Stanowią więc nieodzowną podstawę przedmiotowego systemu oceniania.

Sprawdzanie i ocenianie ucznia to nieodzowny element procesu dydaktycznego, zatem we wszystkich szkołach o uprawnieniach szkół publicznych, analogicznie jak proces nauczania, podlega określonym uregulowaniom prawnym.

Zasadnicze dokumenty, wyznaczające główne kierunki pracy dydaktycznej, której naturalną konsekwencją jest sprawdzanie i ocenianie ucznia, to:

- podstawa programowa kształcenia ogólnego,
- program nauczania

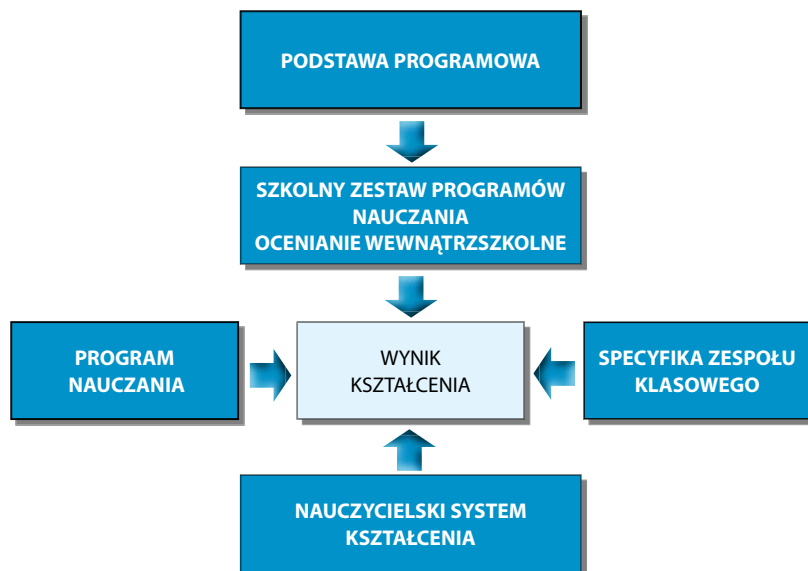
oraz dokumenty regulujące zasady oceniania, czyli *Rozporządzenie MEN w sprawie oceniania...*, a przede wszystkim zasady oceniania wypracowane w szkole.

Pierwszy dokument, jak opisano w rozdziale pierwszym, ma rangę rozporządzenia ministra i w związku z tym każdy nauczyciel szkoły o uprawnieniach szkoły publicznej ma obowiązek uwzględniać je w swojej pracy dydaktycznej. Natomiast program nauczania nauczyciel wybiera bądź też opracowuje samodzielnie, biorąc pod uwagę szereg uwarunkowań. Autonomia w wyborze programu, jak o tym wspomniano wcześniej, nakłada na nauczyciela odpowiedzialność, jaką niosą za sobą konsekwencje wyboru, a są nimi efekty pracy dydaktycznej.

Konsekwencją wyboru programu są wymagania edukacyjne, jakie sformułuje na jego podstawie nauczyciel.

Ponadto, proces oceniania wewnątrzszkolnego funkcjonuje według zasad, które w każdej szkole zostały określone w statucie.

Uwarunkowania wpływające na wynik kształcenia



Reasumując, na wynik kształcenia wpływa wiele uwarunkowań. Z jednej strony są to uregulowania prawne, z drugiej – specyfika wybranego czy też opracowanego samodzielnie programu nauczania, a także specyfika zespołu uczniowskiego oraz warsztatu pracy nauczyciela.

Zatem, na poziomie każdej klasy szkolnej analizy efektów kształcenia, które są determinowane wybranym programem nauczania, powinny zmierzać w kierunku ustalenia wpływu tych zależności oraz wzajemnych relacji podstawy programowej i wybranych programów nauczania.

Nauczyciel, planując pracę dydaktyczną, powinien pamiętać, by wymagania edukacyjne wynikały z treści kształcenia opisanej w podstawie programowej.

Wszystkie programy nauczania muszą zawierać podstawę programową. Jest to warunek niezbędny ich dopuszczenia do użytku szkolnego. Podstawa programowa określa ramy działalności edukacyjnej szkoły. Programy nauczania są jej twórczym rozwinięciem. Każdy z reali-

zowanych programów musi gwarantować opanowanie przez ucznia treści nauczania opisanej w podstawie programowej.

Drogę nauczyciela w procesie dydaktycznym wyznaczają omówione dokumenty programowe, a co dla ucznia jest istotne w procesie oceniania? Jasne i zrozumiałe oczekiwania nauczyciela, czyli wymagania, oraz tzw. „sprawiedliwa ocena”.

Jak zatem wygląda sprawdzanie wewnątrzszkolne?

- uczeń uzyskuje określony poziom osiągnięć (np. po opanowaniu pewnego działu programu),
- wykonuje zadanie, jakie postawił przed nim nauczyciel,
- nauczyciel ocenia wykonanie tego zadania,
- nauczyciel na tej podstawie ocenia osiągnięcia ucznia.

Proces oceniania osiągnięć ucznia



Wartościując osiągnięcia ucznia, nauczyciel odwołuje się do sformułowanych wymagań edukacyjnych.

Rozpatrując problematykę oceniania wewnątrzszkolnego w kontekście podstawy programowej, należy zastanowić się, **w jaki sposób sformułować wymagania edukacyjne** w poszczególnych przedmiotach, tak aby uwzględnić umiejętności opisane w podstawie.

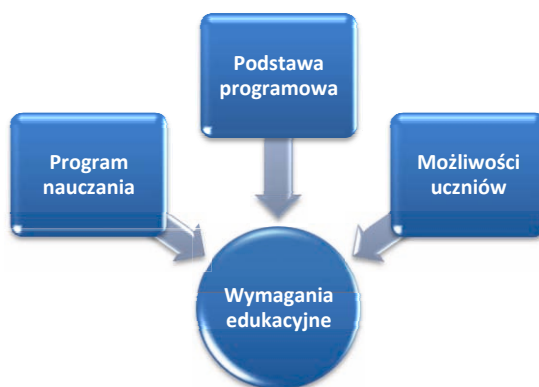
Planując proces sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów, należy pamiętać, że jest on integralną częścią procesu kształcenia. Nauczycielowi pozwala upewnić się, czy jego podopieczni opanowali treści kształcenia określone programem nauczania. Stawiając przed uczniem zadania, formułując pytania i wskazując problemy do rozwiązania, nauczyciel sprawdza stopień opanowania określonych czynności. Natomiast dla ucznia jest to sygnał, które jego działania są w edukacji ważne. To te, które są przez nauczyciela sprawdzane i oceniane.

**Od przyjętej strategii oceniania zależy również to, w jaki sposób uczeń będzie kierował procesem uczenia się** – a jest to jedna z głównych umiejętności zapisanych w części wstępnej *podstawy programowej*. Dlatego istotnym warunkiem zapewnienia skuteczności kształcenia jest zastosowanie odpowiedzialnej strategii w ocenianiu przedmiotowym.

Co zatem powinien brać pod uwagę nauczyciel, formułując wymagania?

Z jednej strony, program nauczania i podstawę programową, z drugiej – możliwości swoich uczniów.

Czynniki wyznaczające zakres i poziom wymagań edukacyjnych



Możliwości ucznia zależą od aktualnego poziomu jego osiągnięć. Ich obraz uzyskujemy na podstawie diagnozy wstępnej. Od nich właśnie zależy, czy uczeń będzie w stanie sprostać postawionym wymaganiom. Powinniśmy zatem przyjąć założenie, że program nauczania powinien wyznaczać ogólny zakres i poziom wymagań edukacyjnych, a indywidualne możliwości uczniów powinny ten zakres i poziom urealnian. Czyli, w przypadku uczniów o słabszych możliwościach należy je dostosować, natomiast w przypadku uczniów bardzo zdolnych – podwyższać, tak aby inspirować rozwój ucznia.

Bardzo ważne na etapie formułowania wymagań jest zwrócenie uwagi na 2 zasady ich ustalania: preferowanie umiejętności oraz wielopoziomowość. W związku z trudnościami, jakie może napotkać nauczyciel na etapie budowania poziomów wymagań, coraz częściej w praktyce szkolnej formułuje się wymagania na 2 poziomach: podstawowym i ponadpodstawowym. Określając wymagania w przedmiotowym systemie oceniania, trzeba pamiętać o tym, że opisują one określoną sylwetkę ucznia – na poziomie podstawowym ucznia dostatecznego, na ponadpodstawowym – bardzo dobrego.

Formułując wymagania edukacyjne, można kierować się kryteriami doboru treści sformułowanymi przez prof. B. Niemierkę, ułatwiają podejmowanie decyzji o zakwalifikowaniu wymagania na odpowiedni poziom wymagań.

**Tabela 14. Kryteria doboru treści nauczania do poszczególnych poziomów wymagań**

Wiadomości i umiejętności		
Wymagania podstawowe (P)	Kryteria doboru treści kształcenia	Wymagania ponadpodstawowe (PP)
Łatwe	Przystępność	Trudne
Działania wymagające niewielu czynności	Złożoność zadań	Działania wymagające wykonania znacznej liczby czynności
Praktyczne, często przydające się w życiu	Użyteczność	Teoretyczne, mniej przydatne życiowo, naukowe
Niezbędne w dalszej edukacji, bazowe	Niezbędność wewnątrzprzedmiotowa	Rozszerzające podstawy wiedzy przedmiotowej, pozwalające na nabywanie kolejnych umiejętności bądź ułatwiające ich nabywanie
Ułatwiające uczenie się innych przedmiotów, interdyscyplinarne	Niezbędność międzyprzedmiotowa	Pogłębiające interdyscyplinarność, pozwalające łączyć wiedzę z różnych przedmiotów i dziedzin lub też swoiste
Pewne, sprawdzone, wdrożone w praktyce, udowodnione	Niezawodność	Problematyczne, hipotetyczne, nie w pełni udowodnione

Jak zatem pogodzić warunki, które powinny spełniać wymagania edukacyjne i monitorowanie osiągnięć uczniów w zakresie wyznaczonym w podstawie programowej?

Prezentowana poniżej propozycja jest poniekąd odpowiedzią na to pytanie.

Jej głównym założeniem jest oparcie wymagań edukacyjnych na tych elementach podstawy programowej, które są niezmiennie podczas realizacji treści kształcenia podczas etapu edukacyjnego.

Pierwszym krokiem w poszukiwaniu informacji na temat tego, czy uczniowie opanowali treści określone w podstawie, powinno być ustalenie, co stanowi podstawę w ocenianiu wewnątrzszkolnym. Proces oceniania wewnątrzszkolnego wyznaczają wymagania edukacyjne określone zgodnie z zasadami oceniania opracowanymi w szkole. Opierają się również na kryteriach i metodach sprawdzania wyznaczonych w wybranym bądź też opracowanym programie nauczania.

Co stanowi podstawę wymagań edukacyjnych opracowanych przez nauczyciela?

W praktyce szkolnej często można zaobserwować 2 skrajne podejścia do informowania uczniów o wymaganiach. Pierwsze, to formułowanie wymagań nasyconych ogromną ilością treści. W konsekwencji wymagania stają się materiałem bardzo obszernym, drobiazgowym i są jedynie spełnieniem wymogu biurokratyczno-formalnego, a tak naprawdę dla ucznia i rodzica nic nie znaczą.

Przeciwieństwo takiego podejścia stanowią wymagania stanowiące zapis ogólnikowych sformułowań, z których, kiedy im się bacznie przyjrzymy, nic nie wynika. I w jednym, i drugim podejściu obowiązek poinformowania zainteresowanych jest formalnie spełniony, tylko czy skutecznie? Poza tym, czy w praktyce nauczyciel będzie kierował się w ocenianiu tak sformułowanymi wymaganiami?

Jak wobec tego sformułować wymagania, aby dały nam możliwość śledzenia rozwoju ucznia, a także zapewnić monitorowanie osiągnięć uczniów w zakresie wymagań określonych w *Podstawie*? Który z elementów w *Podstawie* jest stały i nie zmienia się w zależności od realizowanych treści? Po przeanalizowaniu struktury zapisów w poszczególnych przedmiotach możemy taki element wskazać. Są to wymagania ogólne określone odrębnie dla każdego przedmiotu. Ważne umiejętności, kluczowe w kształceniu przedmiotowym, nad którymi pracujemy przez cały etap edukacyjny. Skonkretyzowanie wymagań ogólnych oraz ich uwzględnienie w całym procesie kształcenia pozwoli nauczycielowi na systematyczne śledzenie postępów uczniów w zakresie określonym w *Podstawie programowej*. Dzięki temu wyniki oceniania wewnątrzszkolnego pozwolą na ewentualne podejmowanie wobec uczniów indywidualnych działań, aby zapobiec niepowodzeniom szkolnym.

Przykład

W jednym z gimnazjów na podstawie wymagań ogólnych zostały sformułowane wymagania edukacyjne. Kolejne umiejętności opisane w wymaganiach zostały ustopniowane do pełnej skali ocen szkolnych. Poniżej prezentowany jest fragment wymagań edukacyjnych z historii.

Wymaganie ogólne z podstawy programowej (fragment)

Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski.



Ocenę dopuszczającą	● <b>otrzymuje uczeń, który pomimo braków w wiadomościach, kierowany wskazówkami nauczyciela</b> wyszukuje oraz podejmuje próby porównania informacji pozyskanych z różnych źródeł i formułowania prostych, powierzchownych wniosków
Ocenę dostateczną	● <b>otrzymuje uczeń, który</b> wyszukuje oraz podejmuje samodzielne próby porównania informacji pozyskanych z różnych źródeł i formułuje proste, odtwórcze wnioski
Ocenę dobrą	● <b>otrzymuje uczeń, który</b> wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski
Ocenę bardzo dobrą	● <b>otrzymuje uczeń, który</b> sprawnie wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i samodzielnie formułuje oryginalne, logiczne uogólnienia i wnioski
Ocenę celującą	● <b>otrzymuje uczeń, który</b> samodzielnie, posługując się różnorodnymi źródłami, sprawnie wyszukuje oraz porównuje informacje i formułuje samodzielnie oryginalne, logiczne uogólnienia i wnioski; podejmuje samodzielne próby dobierania źródeł do wyjaśnienia problemu historycznego

Jak wynika z powyższego przykładu, w zależności od tego, jaki dział programu będzie realizowany, do takiej treści będą odnosiły się wymagania. Tak sformułowane wymagania mają zastosowanie przez cały etap edukacyjny.

Sformułowanie wymagań, stanowiących integralną część szkolnego systemu oceniania, to początkowy etap w pracy nad ocenianiem wewnątrzszkolnym. Kolejne to przekazanie ich uczniom, a następnie konsekwentne kierowanie się wymaganiami podczas planowania pracy dydaktycznej, a przede wszystkim w procesie oceniania.

Poprawnie sformułowane wymagania edukacyjne dzięki swojej strukturze ułatwiają sprawdzanie zarówno osiągnięć uczniów, jak i wyników kształcenia. Ponadto ustopniowane, znane uczniom wymagania, do których nauczyciel odwołuje się podczas sprawdzania, wpływają w konsekwencji na świadome kierowanie przez ucznia uczeniem się.

Jeżeli konsekwentnie podczas całego etapu edukacyjnego będziemy w ocenianiu zwracali uwagę na charakterystyczne, ważne dla przedmiotu umiejętności opisane w wymaganiach ogólnych, których odzwierciedleniem będą oceny szkolne, to mamy szansę na monitorowanie osiągnięć uczniów w zakresie wyznaczonym podstawą programową.

W związku z tym pojawia się kolejne pytanie: „Jak zaplanować proces sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów, aby mieć możliwość monitorowania realizacji podstawy programowej?”

Podstawą oceniania wewnątrzszkolnego są wymagania edukacyjne sformułowane przez nauczyciela stanowiące składową przedmiotowego systemu oceniania. Ocenianie dokonywane podczas procesu kształcenia ma na celu wspieranie rozwoju ucznia. Nauczyciel za pomocą różnorodnych metod ustnych, pisemnych czy też praktycznych ocenia zarówno postępy, jak i osiągnięcia ucznia. Ma to miejsce wielokrotnie, systematycznie, podczas całego procesu kształcenia.

Rozpoczyna się diagnozą wstępną, kiedy to nauczyciel poznaje zespół klasowy, który rozpoczyna edukację. Zasadniczym celem diagnozy jest uzyskanie wyników niezbędnych do dostosowania pracy dydaktycznej do możliwości uczniów. Planując diagnozę wstępną, należy pamiętać o tym, że jej podstawą powinny być treści zawarte w podstawie programowej poprzedniego etapu edukacyjnego. I tak, podstawą do diagnozy wstępnej w klasie czwartej szkoły podstawowej jest podstawa programowa kształcenia zintegrowanego, w klasie pierwszej gimnazjum – podstawa programowa szkoły podstawowej, a w klasie pierwszej szkoły ponadgimnazjalnej – podstawa programowa gimnazjum. Kolejnym elementem, który powinien być wykorzystany w procesie poznawania ucznia, są wyniki egzaminu zewnętrznego. Aby ta informacja nie była jedynie informacją ilościową, czyli ile punktów uzyskał uczeń na sprawdzianie czy też egzaminie gimnazjalnym, należy ją odczytywać, wykorzystując opis sprawdzanych umiejętności, a ten odnajdziemy w podstawie programowej poprzedniego etapu edukacyjnego.

Następnie w toku codziennej pracy wiedza i umiejętności ucznia są sprawdzane wielokrotnie z wykorzystaniem różnorodnych metod. Etapem podsumowującym osiągnięcia ucznia są oceny uzyskiwane w toku klasyfikacji śródrocznej bądź rocznej. Jest to ocenianie sumujące, którego szczególną formą są egzaminy zewnętrzne.

Pamiętając o tym, że proces sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów jest integralną częścią procesu kształcenia, należy tak planować proces sprawdzania, aby był spójny z planem dydaktycznym nauczyciela. Dlatego też powinien być podzielony na etapy zgodne z podziałem treści przyjętym w planie dydaktycznym.

Jakie czynności nauczyciela należy uwzględnić, planując sprawdzanie osiągnięć uczniów w zakresie osiągnięć wynikających z podstawy programowej?

- Analiza planu dydaktycznego.
- Analiza wymagań edukacyjnych.
- Wyodrębnienie prac klasowych.
- Zaplanowanie sprawdzania za pomocą różnorodnych metod.
- Analiza planu sprawdzania.

Jaka struktura planu sprawdzania umożliwi monitorowanie realizacji podstawy programowej?

Podobnie jak w przypadku konstruowania planu dydaktycznego trzeba wyodrębnić te elementy, które są niezbędne w planowaniu, a w konsekwencji – w sprawdzaniu i tylko takie zaplanować.

Z jednej strony będą to oczywiście wymagania edukacyjne, z drugiej działły programu, które wynikają z planu dydaktycznego nauczyciela. Następną czynnością będzie dobór metod sprawdzania adekwatny do sprawdzanych umiejętności.

Taki całoroczny układ planu sprawdzania pozwala na przemyślane, planowe obserwowanie osiągnięć. Nauczyciel ma bieżący ogłąd opanowania przez uczniów podstawy programowej. Ponadto sprawdzając osiągnięcia różnymi metodami, ma możliwość oceny postępów uczniów w różnych formach. Należy pamiętać, że nie wszystkie umiejętności można skutecznie sprawdzać metodami pisemnymi. Dodatkowym atutem takiej struktury planu jest możliwość modyfikacji planowanego procesu sprawdzania. Jeżeli na etapie realizacji nauczyciel uzna, że należy dodatkowo sprawdzić określone umiejętności albo z innych zaplanowanych zrezygnować, może dokonać takich zmian. Powinien jednak zwrócić uwagę, aby przed podjęciem takiej decyzji dokonać analizy planu i ewentualnie zrezygnować z tego zadania, które jest jednym z wielu sprawdzających daną czynność. Ponadto, dokonując modyfikacji, należy pamiętać, aby w procesie oceniania przedmiotowego tę czynność sprawdzić inną metodą.

Proponowany plan sprawdzania pozwala na planowe monitorowanie podstawy programowej podczas całego roku szkolnego.

W toku oceniania bieżącego można również wykorzystać analogicznie skonstruowaną *Kartę obserwacji osiągnięć edukacyjnych uczniów*. Jeżeli systematycznie będziemy nanosić w niej wyniki oceniania, odnosząc się do opracowanych wymagań edukacyjnych (opracowanych zgodnie z omówionymi wyżej zasadami), uzyskamy obraz osiągnięć uczniów w zakresie wyznaczonym podstawą programową.

**Tabela 15. Przykładowa struktura planu sprawdzania osiągnięć uczniów w zakresie wyznaczonym podstawą programową – fragment**

Działy programu	Wymagania ogólne z podstawy programowej		
	WO I	WO II	WO III
1.....	praca klasowa nr 1 zad. 6, 9, 11	odp. ustne	praca klasowa nr 1 zad.12
2.....	praca domowa, pr. klasowa nr 2 zad. 4	odp. ustne	odp. ustna – udział w dyskusji
3.....	odp. ustne	praca klasowa nr 3 zad. 3,6	praca pisemna

Prezentowana propozycja nie musi być odrębnym dokumentem, może stanowić część planu dydaktycznego. Nie trzeba się obawiać, że będzie to kolejny opasły segregator... W kształceniu części przedmiotów typowy wymiar tygodniowy to 2 godziny. W związku z tym działów programu, które będą zakończone pracą klasową, będzie zapewne kilka w roku. Przypisanie do planu numerów zadań z prac klasowych wskaże nam te umiejętności z wymagań ogólnych, które będą sprawdzane sposobem pisemnym i dzięki temu wyodrębnione zostaną te, które powinny być sprawdzane jeszcze innymi metodami.

Jeżeli do tej samej tabeli będziemy nanosić wyniki sprawdzania, możemy obserwować rozwój umiejętności wynikających z podstawy programowej.

Na podobnej zasadzie możemy monitorować osiągnięcia uczniów. Jak wynika z treści jednego z wymagań stawianych szkołom w toku nadzoru pedagogicznego, omówionego w rozdziale o nadzorze pedagogicznym *w szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych*, takie działania powinny znaleźć się w pracy szkoły.

Jak wynika z powyższego, przemyślane sformułowanie wymagań edukacyjnych i planowe, konsekwentne ich stosowanie w procesie oceniania wewnątrzszkolnego dają szansę na monitorowanie osiągnięć uczniów w zakresie wyznaczonym podstawą programową. Ich odzwierciedleniem będą oceny szkolne uczniów.

Zasady konstruowania zadań sprawdzających osiągnięcia uczniów w zakresie podstawy programowej

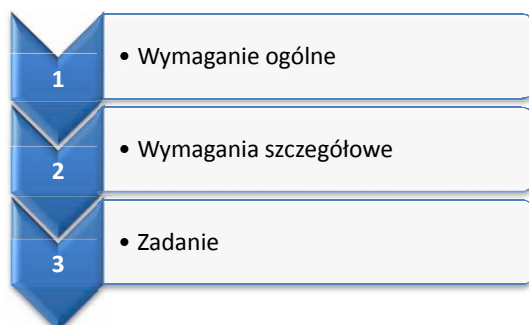
Kolejny aspekt związków podstawy programowej z ocenianiem wewnątrzszkolnym to budowanie zadań sprawdzających osiągnięcia uczniów w zakresie wyznaczonym w podstawie programowej, niezbędnych w procesie monitorowania osiągnięć.

Mamy określone wymagania edukacyjne wyprowadzone z podstawy programowej, zaplanowaliśmy proces sprawdzania. Jak zatem konstruować zadania sprawdzające, aby rzeczywiście sprawdzały umiejętności określone w podstawie programowej? Gdzie znaleźć informacje?

Pewne wskazówki konstrukcyjne możemy znaleźć w informatorach publikowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną<sup>30</sup>. Podstawowa konstrukcja zadań opiera się na głównych założeniach podstawy programowej:

<sup>30</sup> Za: [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl).

wymaganie ogólne – wymagania szczegółowe



Rozpoczynając proces tworzenia zadań przeznaczonych do oceniania wewnątrzszkolnego, trzeba pamiętać o spójności pomiędzy planem dydaktycznym a procesem sprawdzania, ponieważ sprawdzamy stopień opanowania tych czynności, które uwzględniliśmy na etapie planowania pracy.



Warto pamiętać o tym, że poprawnie zoperacjonalizowane cele w planie dydaktycznym ułatwiają nam sprawdzanie osiągnięć, wspomniano o tym w rozdziale o planowaniu pracy. W związku z tym, jeżeli chcemy sprawdzić stopień opanowania celów z planu dydaktycznego, do schematu egzaminów zewnętrznych możemy dodać jeszcze jeden element – cel operacyjny z planu dydaktycznego.



Każde zadanie sprawdzające umiejętności z podstawy programowej powinno łączyć ze sobą umiejętności określone w wymaganiach ogólnych z treściami opisanymi w wymaganiach szczegółowych – to podstawowa zasada konstruowania zadań sprawdzających osiągnięcia z podstawy programowej.

Przyjrzyjmy się wybranym zasadom konstruowania zadań pisemnych i wykorzystajmy je do budowania zadań sprawdzających osiągnięcia z zakresu podstawy programowej, a w konsekwencji umożliwiających monitorowanie osiągnięć uczniów.

Najbardziej popularnymi zadaniami są zadania zamknięte. To takie zadania, w których uczeń ma podane odpowiedzi, jego zadaniem jest podjęcie decyzji o wyborze odpowiedzi.

Najczęściej spotykane formy zadań zamkniętych to: zadania wielokrotnego wyboru, zadania zwane „na dobieranie” i zadania typu prawda – fałsz. Różnią się między sobą konstrukcją pytania oraz sposobem udzielania odpowiedzi.

**Zadania wielokrotnego wyboru** są jednymi z najczęściej stosowanych spośród zadań zamkniętych, wymagają od ucznia wybrania odpowiedzi spośród podanych przez autora.

Typowe zadanie wielokrotnego wyboru składa się z tzw. trzonu kilku odpowiedzi do wyboru. Najczęściej stosuje się – w zależności od wieku ucznia – od 3 do 5 odpowiedzi.

W trzonie zadania znajduje się polecenie, opis sytuacji, pytanie lub niedokończone zdanie. Trzon zadania tworzy jedną całość z każdą z odpowiedzi. Dlatego też tak ważne jest precyzyjne zbudowanie wszystkich odpowiedzi, tak aby stawały ucznia w sytuacji decyzyjnej. W trzonie trzeba zawrzeć dostatecznie dużo informacji, żeby uczeń dokładnie zrozumiał problem lub pytania, a jednocześnie, żeby nie naprowadzały go na poprawną odpowiedź.

Ważne jest wdrażanie uczniów do uważnego czytania poleceń do zadań. Szczególną uwagę należy zwrócić na to, co w poleceniu zostało podkreślone bądź wyróżnione.

Kolejnym elementem w zadaniu WW jest prawidłowa odpowiedź na pytanie czy też problem oraz stwierdzenia wiarygodne ale błędne, tzw. dystraktory, które powinny pasować również pod względem gramatycznym do trzonu zadania i tworzyć z nim całość.

Najczęściej zadania wielokrotnego wyboru punktowane są 0-1. Uczeń uzyskuje punkt za wskazanie odpowiedzi oczekiwanej przez autora. Trudność zadania jest regulowana 2 elementami – trzonem zadania oraz doбором i liczbą dystraktorów. Im dystraktory mniej zróżnicowane, tym zadanie trudniejsze. Na trudność zadania ma również wpływ liczba dystraktorów – im więcej możliwości wyboru, tym mniejsza się prawdopodobieństwo przypadkowego trafienia.

W arkuszach egzaminacyjnych wystąpiły też zadania, o mniej typowej niż zazwyczaj konstrukcji, wymagające szczególnej uwagi. Dlatego też zasadne jest wdrażanie ucznia do bardzo uważnego czytania poleceń, ponieważ to właśnie w nich zawarte są informacje o sposobie pracy.

Zadania WW mogą przybierać różne typy i formy. Ich typologia jest bardzo rozbudowana.

Zdarzają się takie sytuacje, kiedy rozwiązanie zadania zależy od tekstu, źródła, mapy czy wykresu. Dlatego należy wdrażać uczniów do bardzo uważnego czytania poleceń i dołączonego źródła.

Przyjrzyjmy się zatem zadaniom, które wystąpiły na dotychczasowych egzaminach gimnazjalnych<sup>31</sup>, sprawdzającym osiągnięcia uczniów w zakresie podstawy programowej.

W materiałach egzaminacyjnych zadania WW występowały również jako zadania sprawdzające umiejętności korzystania z informacji zawartych w źródłach.

<sup>31</sup> Arkusze są dostępne na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej: [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl)

**Zadanie 21.**

**Dokończ poniższe zdanie, wybierając właściwą odpowiedź spośród podanych.**

*Polska Akcja Humanitarna, Caritas,*

*Amnesty International to przykłady organizacji*

A. samorządowych.

B. politycznych.

C. pozarządowych.

D. gospodarczych.

Trzon zadania

Poprawna odpowiedź

Coraz częściej stosowane są też zadania, które wymagały od ucznia dwukrotnego podjęcia decyzji – wyboru oraz jego uzasadnienia. Przykładem może być zadanie 12, prezentowane poniżej. Wymagało od ucznia skorzystania z tekstu, a następnie podjęcia decyzji i uzasadnienia wyboru.

**Zadanie 12**

**Czy postanowienia zawarte w zamieszczonym tekście oznaczały wprowadzenie unii realnej pomiędzy Koroną Polską a Wielkim Księstwem Litewskim?**

Wybierz odpowiedź T (tak) albo N (nie) i jej uzasadnienie spośród A-C.

T	gdyż	A	na czele obu państw miał stać dziedziczny władca
		B	posłowie polscy i litewscy mieli obradować oddzielnie
N		C	Koronę i Litwę połączono w jedno państwo

Sprawdzał umiejętności z wymagania ogólnego Analiza i interpretacja historyczna oraz znajomość treści określonych w wymaganiu szczegółowym 19.2 Uczeń przedstawia okoliczności zawarcia unii realnej pomiędzy Polską a Litwą i jej główne postanowienia oraz wskazuje na mapie terytorium Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Kolejny dość popularny typ zadań zamkniętych to **zadania na dobieranie**. To takie zadania, które wymagają od ucznia poprawnego zestawienia ze sobą 2 informacji (najczęściej pojęć, definicji, ale także symboli, ikonografii, dat itp.). Występują wyłącznie w układzie związkowym najczęściej zebrane w zbiory lub kolumny. Zadaniem ucznia jest uporządkowanie ich zgodnie z podaną zasadą. Dlatego tak ważne jest precyzyjne sformułowanie polecenia tak, aby uczeń nie miał wątpliwości, jaką zasadą powinien się kierować.

**Przykład**

**Uzupełnij tabelę. Do podanych opisów dobierz odpowiadające im pojęcia. Wybierz je spośród podanych poniżej.**

Kulturkampf Hakata praca u podstaw Komisja Kolonizacyjna praca organiczna

Opis	Pojęcie
A. Instytucja, której celem było wykupywanie ziemi od Polaków i osadzanie na niej osadników niemieckich.	
B. Praca edukacyjna wśród chłopów i robotników, prowadzona m.in. w ramach walki z germanizacją.	
C. Represyjna polityka Bismarcka, która miała na celu ograniczenie wpływów Kościoła katolickiego i podporządkowanie państwu.	

Uzupełnij tabelę – SPOSÓB ZAPISANIA ROZWIĄZANIA.

Do podanych opisów dobierz odpowiadające im pojęcia.

Wybierz je spośród podanych poniżej – ZASADA PORZĄDKOWANIA ELEMENTÓW.

Pracując z uczniami, warto zwrócić ich uwagę na uważne czytanie polecenia oraz zastanowienie się, jaką zasadą należy się kierować przy porządkowaniu elementów, a także zapisanie rozwiązania zgodnie z zasadą określoną w poleceniu.

Konstruując zadania na dobieranie, należy pamiętać, aby:

- stosować zadania D tylko do jednorodnej treści kształcenia, tj. do treści zawierającej serię równoważnych logicznie elementów,
- dokładnie objaśniać zasadę dobierania odpowiedzi do haseł,
- stosować dobieranie „jeden do jednego”,
- utrzymać wielkość wiązki zadań w granicach do 8-9 haseł,
- dobierać hasła i odpowiedzi tak, by odpowiedzi były krótsze niż hasła,
- podawać więcej odpowiedzi niż haseł,
- zapisywać całą wiązkę zadań na dobieranie na 1 stronie.

Równie często stosowane na egzaminach zadania, zwłaszcza z języka obcego, zadania typu **prawda – fałsz**. To zadania, w których uczeń rozstrzyga, czy zawarte twierdzenia są prawdziwe czy fałszywe. Sprawdzają przede wszystkim wiadomości, np. znajomość faktów, wydarzeń, twierdzeń. Uczeń zawsze ma do wyboru 2 odpowiedzi – albo zdanie jest prawdą albo fałszem.

Konstruując zadania typu prawda – fałsz, należy pamiętać m.in., aby:

- unikać twierdzeń zbyt ogólnych o charakterze filozoficznym,
- nie umieszczać 2 twierdzeń w 1 zadaniu,
- upewnić się, że twierdzenie jest albo jednoznacznie prawdziwe, albo jednoznacznie fałszywe, nie zaś raczej prawdziwe lub raczej fałszywe,
- unikać zdań długich,
- posługiwać się językiem zrozumiałym dla uczniów,
- usunąć zdania z wyrazem nie, gdy odpowiedziami są TAK i NIE, gdyż uczniowie wpadną w pułapkę podwójnego przeczenia.

	Zabór austriacki	Zabór rosyjski	Zabór pruski
Ludność ogółem w 1911 r.	8 082 000	14 841 000	6 055 000
Powołani do wojska	1 401 500	1 195 760	737 090
Polegli w czasie wojny	220 000	55 000	110 000

ródło: Atlas historyczny *Od starożytności do współczesności*, Warszawa 2008.

**Zadanie 20.**  
**Oceń, które z poniższych zdań dotyczących informacji zawartych w tabeli jest prawdziwe.**  
**Zaznacz P przy zdaniu prawdziwym.**

1.	Największą liczbę osób zmobilizowano na ziemiach zaboru pruskiego.	P
2.	Najmniejsze straty w stosunku do liczby zmobilizowanej ludności ponieśli mieszkańcy zaboru rosyjskiego.	P
3.	Co dziesiąty Polak w zaborze austriackim został wcielony do armii.	P

To tylko niektóre z zadań stosowanych w ocenianiu i egzaminowaniu. Coraz częściej występują też formy mieszane zadań, np. uczeń ma uzupełnić luki, ale odpowiedzi powinien wybrać spośród podanych, na zasadzie obowiązującej w zadaniach wielokrotnego wyboru.

Dlaczego przytoczono przykłady zadań egzaminacyjnych w rozdziale o ocenianiu wewnątrzszkolnym? Ponieważ zasady ich konstrukcji są takie same, będą się natomiast różniły

treścią. Zadania budowane przez nauczyciela będą sprawdzały umiejętności wyznaczone celami określonymi w planie dydaktycznym nauczyciela, jednocześnie nie tracąc z pola widzenia umiejętności określonych w podstawie programowej.

Konstruując zadania sprawdzające w ocenianiu wewnątrzszkolnym, trzeba pamiętać o generalnej zasadzie: zadania konstruujemy po to, aby sprawdzić stopień opanowania określonej czynności.

Zadania przeznaczone do monitorowania osiągnięć z zakresu podstawy programowej powinny sprawdzać umiejętności określone w wymaganiach ogólnych powiązane z treścią z wymagań szczegółowych.

Pojawić się mogą kolejne wątpliwości, a co ze zróżnicowaniem wymagań wobec uczniów? Wielokrotnie pisano o dostosowaniu zarówno programu, jak i wymagań edukacyjnych do możliwości ucznia.

Znając zasady konstruowania zadań, można sprawdzać te same umiejętności wynikające z podstawy programowej, stosując różną formę zadań bądź podnosząc ich trudność.

Przykład

Zadanie sprawdzające osiągnięcia na poziomie podstawowym w gimnazjum w klasie pierwszej:

**Zadanie 3**

**Przyporządkuj każdej z cywilizacji antycznych przykłady osiągnięć, wybierając je spośród podanych. Zaznacz w tabeli odpowiednie litery.**

3.1	Starożytna Grecja	A	B	C	D
3.2	Starożytny Rzym	A	B	C	D

A. akwedukty    B. powstanie teatru    C. kodyfikacja prawa    D. powstanie filozofii

W tej samej klasie nauczyciel skonstruował zadanie sprawdzające te same treści z podstawy programowej, ale dla poziomu ponadpodstawowego, czyli dla uczniów bardzo dobrych.

**Zadanie 3**

**Przyporządkuj każdej z cywilizacji antycznych przykłady osiągnięć, wybierając je spośród podanych. Zaznacz w tabeli odpowiednie litery.**

Przyporządkuj każdej z cywilizacji antycznych przykłady osiągnięć lub zasad, wybierając je spośród podanych. Zaznacz w tabeli odpowiednie litery.

3.1	Starożytna Grecja	A	B	C	D	E	F
3.2	Starożytny Rzym	A	B	C	D	E	F

A. „Po pierwsze nie szkodzić”    B. „Wiem, że nic nie wiem”    C. „Twarde prawo lecz prawo”  
D. Prawo Solona    E. „Prawo nie działa wstecz”    F. Prawo XII tablic

Odpowiedzialne i przemyślane konstruowanie zadań opartych z jednej strony na podstawie programowej, a z drugiej uwzględniających cele określone w planie dydaktycznym daje szansę na monitorowanie osiągnięć uczniów. Planowe monitorowanie realizacji podstawy programowej, postrzegane przez pryzmat osiągnięć uczniów, możliwe jest tylko w ocenianiu wewnątrzszkolnym.



## Projektowanie monitorowania realizacji podstawy programowej na podstawie różnych źródeł informacji o jakości procesu kształcenia

Przystępując do projektowania monitorowania, pamiętajmy o kluczowym założeniu przedstawianej propozycji.

W szkole istnieje wiedza na temat przebiegu procesu dydaktycznego. Postarajmy się ją znaleźć.

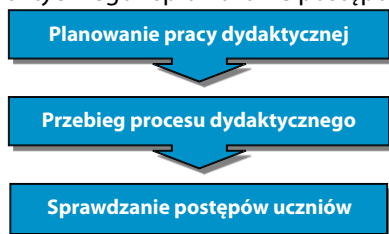
W związku z powyższym monitorowanie będzie przede wszystkim bazowało na dokumentacji, która w szkole jest, raczej nie ma konieczności tworzenia dodatkowej.

Znaczenie podstawy programowej w pracy szkoły rozpatrywaliśmy we wstępnych rozdziałach z 2 perspektyw: szkoły postrzeganej jako organizacja stanowiąca spójną całość i z perspektywy nauczyciela bezpośrednio odpowiedzialnego za przebieg procesu kształcenia w danej klasie. Z tych samych perspektyw spojrzymy na proces projektowania monitorowania podstawy programowej.

### Projektowanie monitorowania z perspektywy nauczyciela

Projektowanie monitorowania przebiegu realizacji podstawy programowej w pracy nauczyciela rozpoczniemy od pytania: „Jakie źródła informacji możemy wykorzystać w praktyce szkolnej, aby systematycznie śledzić realizację podstawy programowej?”

Poszukamy ich na podstawowych etapach procesu dydaktycznego. Są to: proces planowania, przebieg procesu dydaktycznego i sprawdzanie postępów uczniów.



**Na etapie planowania** główne źródło informacji to plan pracy dydaktycznej nauczyciela. Jeżeli będzie skonstruowany w ten sposób, że będzie ułatwiał na bieżąco monitorowanie (przykład takiego planu omówiliśmy w rozdziale dotyczącym planowania dydaktycznego), to nie będziemy mieli problemu z uzyskaniem informacji. W innym przypadku wskazane będzie zobligowanie nauczyciela do wskazania w planie dydaktycznym zarówno wymagań ogólnych, jak i wymagań szczegółowych z podstawy programowej.

**W trakcie procesu dydaktycznego** wiedzę na temat jego przebiegu znajdziemy przede wszystkim w dzienniku lekcyjnym. To nic innego, jak zapisy tematów lekcyjnych, kolejnych lekcji, ponumerowanych rosnąco. Numeracja lekcji pozwala na śledzenie zrealizowanych godzin (podejście ilościowe), natomiast ogląd zrealizowanych tematów lekcji analizowanych z planem dydaktycznym pozwala na udzielenie odpowiedzi na pytania:

- W którym miejscu realizacji podstawy jesteśmy?
- Jak wiele jeszcze nam pozostało do końca etapu edukacyjnego
- Czy czas, który mamy do dyspozycji, jest wystarczający?

**Proces sprawdzania postępów** również możemy obserwować, korzystając z dziennika lekcyjnego. Ogląd ocen uzyskanych w ocenianiu wewnątrzszkolnym pozwoli na monitoro-

wanie postępów uczniów. Jeżeli dodatkowo mamy wiedzę na temat zadań zawartych w pracach klasowych i nauczyciel umie wyjaśnić, czy oceniane były umiejętności wynikające z podstawy programowej, to dziennik jest bogatym źródłem wiedzy o postępach uczniów.



Analizując informacje uzyskane w wyniku monitorowania realizacji podstawy z perspektywy nauczyciela, możemy posilkować się następującymi pytaniami:

- Czy *Plan dydaktyczny* jest zgodny z podstawą programową?
- Czy treści wynikające z podstawy są systematycznie zaplanowane do realizacji?
- Czy realizacja zaplanowanych jednostek przebiega zgodnie z *Planem dydaktycznym*?
- Jaka jest frekwencja na tych jednostkach lekcyjnych, na których realizowane są treści z podstawy?
- Czy proces oceniania przebiega systematycznie i rytmicznie?
- Czy stosowane są różnorodne metody sprawdzania?
- Jaki jest zakres prac klasowych, czy występują w nich treści z podstawy programowej?
- Czy zadania w pracach klasowych są zgodne z celami operacyjnymi z planu dydaktycznego?
- Jakie są wyniki sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów w zakresie określonym w podstawie?

### Projektowanie monitorowania z perspektywy szkoły

Przystępując do projektowania monitorowania z perspektywy szkoły, spojrzymy na realizację podstawy programowej w kontekście zadań dyrektora w procesie wdrażania podstawy programowej, omówionych w rozdziale o nadzorze pedagogicznym.

Wyodrębnijmy te źródła informacji, które wykorzystamy w procesie monitorowania realizacji podstawy programowej w pracy szkoły.

Pierwszym dokumentem decydującym o ilościowej realizacji podstawy programowej jest **szkolny plan nauczania** zgodny z ramowym planem nauczania. Korzystając z niego, możemy ilość godzin zaplanowaną na realizację podstawy programowej skonfrontować z rzeczywistymi zapisami w dziennikach lekcyjnych.

Kolejnym dokumentem mającym kluczowe znaczenie w realizacji podstawy jest **szkolny zestaw programów nauczania**, szczegółowo omówiony w rozdziale pierwszym. Dokumenty o zasięgu szkolnym możemy z kolei konfrontować z zapisami w dokumentacji nauczycielskiej w planach dydaktycznych i w dziennikach lekcyjnych. Mogą też stanowić podstawę do rozmowy z nauczycielem na temat stopnia realizacji podstawy.

Ponadto warto zatrzymać się nad dokumentacją z nadzoru pedagogicznego szczególnie omówioną w rozdziale o nadzorze pedagogicznym oraz nad wynikami klasyfikacji i ewentualnymi wynikami wewnątrzszkolnych badań postępów uczniów, jeżeli takie były w szkole prowadzone.

Pomocą w śledzeniu procesu monitorowania i porządkowaniu uzyskanych informacji na poziomie szkoły mogą być różnego rodzaju karty czy też arkusze do monitorowania realizacji

podstawy programowej. Od czasu wdrożenia podstawy programowej na rynku wydawniczym pojawiło się bardzo wiele tego typu propozycji – od lakonicznych po bardzo rozbudowane.

W praktyce szkolnej najlepiej sprawdzają się narzędzia skonstruowane zgodnie z potrzebami szkoły.

Jakie elementy powinien zawierać ewentualny arkusz przeznaczony do monitorowania realizacji podstawy programowej?

Monitorowanie zgodnie z definicją obowiązującą w nadzorze pedagogicznym to działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły.

Przystępując do projektowania monitorowania w szkole, warto pamiętać, że sposób monitorowania realizacji podstawy programowej jest autonomiczną decyzją dyrektora szkoły.

Monitorowanie możemy zaprojektować w zakresie realizacji godzin zaplanowanych w szkolnym planie nauczania – podejście ilościowe i w zakresie uzyskiwanych efektów w pracy dydaktycznej – podejście jakościowe.

**W podejściu ilościowym**, w którym będziemy zbierali informacje o stanie zrealizowanych godzin, podejmujemy decyzje o terminach monitorowania, pamiętając o zasadzie, żeby zaplanować je tak, aby ewentualnie jeszcze mieć możliwość podjęcia działań, pamiętając o tym, że uzyskane informacje mają nam odpowiedzieć na pytanie, czy proces realizacji podstawy programowej przebiega rytmicznie i zgodnie ze szkolnym planem nauczania.

I w jednym, i w drugim przypadku należy zwrócić uwagę na fakt, że realizacja podstawy programowej jest zaplanowana na cały etap edukacyjny. Tak też powinniśmy planować monitorowanie jej realizacji.

W praktyce szkolnej można zaprojektować 2 rodzaje arkuszy. Jeden przeznaczony dla nauczyciela, który pozwoli nam na bieżący ogląd przebiegu procesu dydaktycznego. Drugi zbiorczy, który da nam obraz całej szkoły.

Pracując nad własnymi arkuszami, trzeba pamiętać, żeby to nie były zbyt obszerne dokumenty. Monitorowanie to jedynie cykliczne zbieranie informacji, które posłużą do dalszych analiz. Wybierając terminy monitorowania, warto zwrócić uwagę na fakt zapewnienia możliwości wprowadzania ewentualnych korekt. W związku z tym np. nie zaplanujemy monitorowania realizacji godzin w czerwcu w ostatniej klasie.

Przykład

Fragment arkusza do monitorowania realizacji godzin z ..... (przedmiot)

Termin	Liczba godzin z podstawy programowej zaplanowanych	Liczba godzin zrealizowanych	Przyczyna braku realizacji	Sposób i termin uzupełnienia	Potwierdzenie realizacji
XI					
I					
III					

Fragment zbiorczego zestawienia wyników monitorowania

Przedmiot	XI		I		III	
	godz. plan.	godz. zrealiz.	godz. plan.	godz. zrealiz.	godz. plan.	godz. zrealiz.
j. polski						
matematyka						
biologia						

Projektując szkolne arkusze do monitorowania, cały czas trzeba mieć na uwadze to, w jakim celu zbieramy informacje i do czego będą wykorzystane.

Natomiast w **podjęciu jakościowym** wykorzystamy wszelkie informacje o przebiegu i realizacji podstawy programowej uzyskiwane w toku sprawowania różnych czynności dyrektora szkoły, a zwłaszcza wykonywanych w trybie nadzoru pedagogicznego.

Będą to wyniki kontroli, notatki z obserwacji zajęć, a zwłaszcza – hospitacji lekcji, wyniki analiz badań wewnątrzszkolnych, analizy oceniania wewnątrzszkolnego, wyniki klasyfikacji i ich omówienia na radach pedagogicznych. Jeżeli istnieje taka potrzeba, można pokusić się o zebranie dodatkowych informacji, przykładowe narzędzia do analizy kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych znajdują się w rozdziale o przykładach dobrych praktyk.

Monitorowanie to rozłożony w czasie proces zbierania informacji i ich analizowanie. Ważne, żeby był zaplanowany w cyklu realizacji podstawy programowej, czyli od decyzji programowych nauczycieli przez przebieg procesu we wszystkich klasach aż do zakończenia etapu edukacyjnego. Uzyskane informacje powinny dać nam obraz całej szkoły szczegółowo omówiony w rozdziale pierwszym.

## Wykorzystanie danych pozyskanych w wyniku monitorowania do projektowania zmian w pracy szkoły

Monitorowanie ma na celu zbieranie i analizę informacji. Jak każde działanie związane z gromadzeniem informacji ma sens tylko wtedy, kiedy te informacje czemuś służą. Jeżeli pozostaniemy tylko na poziomie ich zbierania i nawet analizy, a nie zastanowimy się nad ich wykorzystaniem, to spełnimy biurokratyczny obowiązek, natomiast działania te nie przyniosą żadnych efektów. W problematyce wykorzystania wyników czy informacji znakomicie sprawdza się wielokrotnie przytaczana maksyma *od mierzenia temperatury jeszcze nikomu nie spadła gorączka*. Podobnie dzieje się w praktyce szkolnej – od prowadzenia badań, monitorowania czy nawet ewaluacji nic się w szkole nie zmienia, jeżeli nie zostaną na podstawie uzyskanych wyników czy też informacji wdrożone zmiany. Zmiany mające na celu rozwój jakościowy szkoły.

Rozpatrując problematykę monitorowania podstawy programowej, zajmiemy się kolejnym aspektem tego zagadnienia – wykorzystaniem uzyskanych informacji do projektowania zmian.

Zastanawiając się nad zakresem ewentualnych zmian, można posiłkować się następującymi pytaniami:

- **Czego nie należy zmieniać?** Co jest dobrą, sprawdzoną praktyką? Na czym można oprzeć dalsze działania?
- **Co trzeba naprawić?** Jakie działania należy podjąć bezzwłocznie, natychmiast?
- **Co trzeba doskonalić?** Które z naszych działań wymagają jedynie korekt, zmian, takich, które podniosą ich efektywność, a ich wdrażanie może być rozłożone w czasie?

Analogicznie jak w poprzednich rozdziałach przyjrzymy się problemowi projektowania zmian z punktu widzenia nauczyciela i z perspektywy dyrektora szkoły.

### Projektowanie zmian w pracy nauczyciela

W wyniku monitorowania nauczyciel uzyskuje szereg różnorodnych informacji. To od niego zależy, jak do nich się ustosunkuje i jak je wykorzysta. Pojawia się zatem pytanie, w jakich obszarach i w jaki sposób można w pracy dydaktycznej projektować zmiany?

Przyjrzymy się obszarom do zmian na tych samych etapach procesu dydaktycznego, na których projektowaliśmy monitorowanie: planowania pracy dydaktycznej, przebiegu procesu dydaktycznego i sprawdzania postępów ucznia.



### Planowanie pracy dydaktycznej

Jak zatem wykorzystać informacje uzyskane w wyniku monitorowania w obszarze planowania pracy dydaktycznej? Na które elementy możemy zwrócić uwagę, co ewentualnie poprawić, czemu przyjrzeć się szczególnie?

Rozpoczniemy od przyjrzenia się dokumentowi, który wyznacza nam pracę dydaktyczną, a jest to program nauczania. Może program, który realizujemy, nie całkiem spełnił nasze

oczekiwania, może warto zastanowić się nad jego modyfikacją? Pamiętajmy, że analizy programu dokonujemy w oparciu o podstawę programową. W niej nie wolno nam dokonywać zmian.

Kolejne zmiany, które możemy wprowadzać, związane są refleksyjną analizą planu pracy dydaktycznej. Jeżeli np. wyniki uzyskane w rezultacie oceniania wewnątrzszkolnego są dla nas niezadowolające, to warto przyrzeć się zarówno rozłożeniu w czasie tematów lekcyjnych, jak również treściom zaplanowanym do realizacji, zwracając szczególną uwagę na treści spoza podstawy programowej wprowadzone przez autorów programu. Czy na pewno są odpowiednie dla tego zespołu klasowego, z którym pracujemy?

Dobre efekty też przynosi analiza wyników kształcenia umiejętności wynikających z podstawy programowej w odniesieniu do realizowanego planu. Czy uzyskane wyniki są adekwatne do celów założonych w planie dydaktycznym. Jeżeli nie, to plan niewątpliwie wymaga modyfikacji.

Projektowanie zmian w planach pracy dydaktycznej nabiera szczególnego wymiaru w kontekście pracy tych nauczycieli, którzy są nadmiernie przywiązani do gotowych rozwiązań metodycznych i rzadko wprowadzają w nich jakiegokolwiek zmiany.

Reasumując, w obszarze planowania pracy dydaktycznej zmiany będące efektem analizy informacji uzyskanych w wyniku monitorowania mogą dotyczyć przede wszystkim modyfikacji programu nauczania oraz planu pracy dydaktycznej.

### **Przebieg pracy dydaktycznej**

Kolejny obszar, w którym możemy wprowadzać zmiany na podstawie monitorowania, to obszar wymagający szczególnej autorefleksji nauczyciela, dotyczący bezpośrednio efektów jego pracy.

Najczęściej powodem do refleksji są informacje uzyskane w wyniku obserwacji oceniania wewnątrzszkolnego. Jeżeli wyniki uzyskane przez uczniów nie są dla nauczyciela zadowalające, powinny się pojawić pytania, a potem propozycje ewentualnych zmian.

Przede wszystkim trzeba zastanowić się, jak wyglądała praca na lekcjach, na których były kształcone sprawdzane umiejętności.

- Czy zastosowane metody nauczania były adekwatne do celów lekcji?
- Czy okazały się skuteczne? Jeżeli nie, to jak zwiększyć skuteczność oddziaływania?

Kolejny element, w którym możemy wprowadzać zmiany, to refleksja nad zadaniami i ćwiczeniami utrwalającymi kształcone umiejętności.

- Jakie ćwiczenia i zadania utrwalające do tej pory stosowaliśmy?
- Czy nauczyciel miał świadomość, jakie umiejętności utrwała, czy były to po prostu kolejne zadania i ćwiczenia z zeszytu ćwiczeń lub zbioru zadań?
- Czy ćwiczenia i zadania były różnicowane, dostosowane do możliwości uczniów?

Może wymagają zmiany?

Podobne refleksje powinien wywołać problem pracy domowej i jej spójności z przebiegiem lekcji:

- Jaki był rodzaj i zakres pracy domowej?
- Czy była wykorzystywana do ćwiczenia tych umiejętności, z którymi uczniowie mają problemy?
- Czy uczniowie odrabiali zadania domowe?
- Czy praca domowa była sprawdzana i omawiana?

Kolejny bardzo ważny element, na który warto zwrócić uwagę w pracach nad wykorzystaniem informacji uzyskanych w wyniku monitorowania, to problem współpracy z innymi nauczycielami uczącymi w danym zespole klasowym i nieustający w szkołach kłopot z korelacją.

Dyskusje nad skorelowaniem działań nauczycieli uczących w tym samym oddziale najczęściej są ucinane: *tu nic się nie da zrobić*. Może jednak warto zastanowić się nad współpracą (zgodnie z wymaganiami z rozporządzenia o nadzorze) w celu podniesienia efektów kształcenia?

Jeżeli w kształceniu przedmiotowym pojawiają się takie umiejętności, które mogą wystąpić na innych przedmiotach, bez zbytecznego zakłócania przebiegu pracy, to może warto taką szansę wykorzystać, wprowadzając po prostu podobne rozwiązania metodyczne. Bywa, że wystarczy odrobina dobrej woli i współpracy w zespole, a efekt oddziaływania jest zwielokrotniony.

Przykład

W jednej ze szkół podstawowych uczniowie mieli problemy z odczytywaniem danych z tabeli. W zespole nauczycieli uczących w tym samym oddziale zdecydowano, że na wszystkich lekcjach w przeciągu najbliższych tygodni wystąpią ćwiczenia z wykorzystaniem tabeli.

W ramach współpracy nauczycieli w realizacji procesu dydaktycznego warto też zwrócić uwagę na problem, kiedy w nauczaniu przedmiotowym wymagamy od uczniów umiejętności nabytych na innych lekcjach, a... uczniowie jeszcze ich nie opanowali. Takie kłopoty miewają nauczyciele biologii i chemii, fizyki i matematyki czy też na niższych szczeblach edukacji – w zakresie gramatyki nauczyciele języków obcych i języka polskiego.

Jak wynika z powyższych refleksji w obszarze przebiegu pracy dydaktycznej nauczyciele mają bardzo wiele możliwości wprowadzania zmian na podstawie informacji uzyskanych w wyniku monitorowania.

### **Sprawdzanie postępów uczniów**

Proces sprawdzania postępów ucznia to kolejny obszar, w którym możemy zaprojektować zmiany. Analogicznie jak w poprzednich zastanawiamy się nad ich projektowaniem, jeżeli wskazują na to uzyskane informacje. Poniżej zaprezentowano jedynie wybrane aspekty problemu oceniania, ponieważ problem ten został opisany w rozdziale poświęconym ocenianiu wewnątrzszkolnemu.

Analizę możliwości wdrażania zmian i poprawy jakości procesu oceniania należy rozpocząć od refleksji nad zasadami oceniania wewnątrzszkolnego oraz nad wymaganiami edukacyjnymi. Czy zostały dostosowane do zmian w podstawie programowej? Czy w pracy nad wymaganiami edukacyjnymi zwrócono uwagę na ocenianie tych umiejętności, które mogą wystąpić w kształceniu innych przedmiotów? Jak się mają do nich zasady oceniania przedmiotowego, czy są zbieżne?

Kolejne refleksje powinna wywołać analiza zadań sprawdzających osiągnięcia uczniów. Czy były poprawnie skonstruowane? Czy były dostosowane do możliwości uczniów? Czy uczniowie zostali zapoznani z oczekiwaniami nauczyciela określonymi w wymaganiach?

Kolejne pytania dotyczą częstotliwości sprawdzania umiejętności wynikających z postawy programowej i ewentualnego rozważenia częstszego ich sprawdzania.

Jednym z zasadniczych problemów związanych procesem sprawdzania postępów uczniów w zakresie umiejętności opisanych w podstawie programowej są problemy związane z poprawnym konstruowaniem zadań sprawdzających. Takich, które uwzględniają umiejętności określone w wymaganiach ogólnych i treści z wymagań szczegółowych. Jeżeli taki problem zostanie w szkole zidentyfikowany, to może warto zająć się nim i objąć nauczycieli wspomaganiami w zakresie konstruowania zadań.

Reasumując, obszar pracy nauczyciela ma kluczowe znaczenie w procesie wykorzystywania informacji uzyskanych w wyniku monitorowania i jako taki powinien być szczególnie wnikliwie analizowany i wykorzystany. Przedstawione propozycje wskazują tylko wybrane elementy, które mogą mieć znaczenie w procesie wdrażania podstawy programowej.

### **Projektowanie zmian w organizacji pracy szkoły**

Kolejna perspektywa wykorzystania informacji wynikających z monitorowania to punkt widzenia dyrektora szkoły, postrzegającego szkołę jako organizację.

Zmiany, które ewentualnie mogą być wdrażane w obszarze całej szkoły, po części będą spójne z wątkami poruszonymi w rozdziałach omawiających koncepcję programową szkoły i problematykę nadzoru pedagogicznego.

Ważne informacje dyrektor może uzyskać zarówno z danych ilościowych, jak i jakościowych. Dane ilościowe posłużą do bieżącego oglądu rytmiczności i systematyczności realizacji godzin przewidzianych w szkolnym planie nauczania. W przypadku stwierdzenia problemów, konieczne będzie poszukanie możliwości, jeżeli np. okaże się, że w określonym przedmiocie brakuje godzin. Dlatego też, z uwagi na trudności natury organizacyjnej, bardzo ważne, żeby dyrektor miał możliwość jak najwcześniejszej reakcji. To w kompetencjach dyrektora leżą ewentualne decyzje w sprawie np. doraźnych zastępstw czy też zmian w planie lekcji.

Natomiast dane jakościowe to z kolei podstawa do podejmowania decyzji związanych z aspektem dydaktycznym realizacji podstawy programowej. Jeżeli informacje uzyskane w wyniku monitorowania uzasadniają takie decyzje, to może okazać się, że warto zaplanować ewaluację szkolnego zestawu programów nauczania i na podstawie jej wyników wprowadzić modyfikacje.

Kolejny obszar, który daje duże możliwości wprowadzenia zmian, to doskonalenie nauczycieli – zarówno wewnętrzne w ramach wspomaganie, jak i udział nauczycieli w doskonaleniu zewnętrznym. To także wdrożenie w szkole rozwiązań systemowych, które pozwolą na efektywny transfer wiedzy i umiejętności nauczycieli do praktyki szkolnej.

Zmiany wdrażane przez dyrektora mają dla szkoły kluczowe znaczenie, ponieważ decydują o całości pracy placówki.

Naturalną konsekwencją zmian wprowadzanych na podstawie wyników monitorowania będzie odpowiedzialne ich zaplanowanie i realizacja. W tym celu należy podjąć decyzje o sposobie planowania. Z uwagi na fakt ogromnego przeciążenia szkół nadmiarem dokumentacji warto zastanowić się nad takim sposobem planowania zmian, który z jednej strony zapewni szkole bezpieczeństwo realizacji, a z drugiej nie będzie jedynie spełnieniem formalnego wymogu biurokratycznego.



# Przykłady dobrych praktyk w zakresie monitorowania podstawy programowej w przedszkolach i szkołach

## I. Karty do monitorowania umiejętności ponadprzedmiotowych (kluczowych) w szkolnym zestawie programów nauczania

Prezentowane poniżej karty są przeznaczone do monitorowania kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych (kluczowych) wymienionych w części wstępnej podstawy programowej. Można korzystać z nich wszystkich, można również wybrać pojedyncze elementy.

Karta 1 przeznaczona jest do diagnozy wstępnej szkolnego zestawu programów nauczania. Jej celem jest sprawdzenie, czy wszystkie wymienione umiejętności są uwzględnione w przedmiotowych programach nauczania. Została szczegółowo omówiona w rozdziale pierwszym.

Karty 2 i 3 mogą być wykorzystywane do monitorowania kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych w konkretnym przedmiocie. Za pomocą karty 2 cyklicznie monitorujemy wybrane przedmioty, a karta 3 służy nam do zbiorczego zestawienia informacji i pozwala na ogłęd, jak w danym przedmiocie rozkładały się akcenty w kształceniu umiejętności ponadprzedmiotowych. Karty te mogą być wykorzystywane w nadzorze pedagogicznym dyrektora szkoły.

### 1. Karta do diagnozy wstępnej szkolnego zestawu programów nauczania

Proszę określić, w jakim stopniu Pani/Pan kształci daną umiejętność na lekcjach .....						
.....(nazwa przedmiotu, klasa).						
Jeżeli w stopniu średnim (3), poniżej średniego (2) lub niskim (1), proszę wskazać w kolumnie uwagi przedmiot, na którym Pani/Pana zdaniem dana umiejętność jest kształcon.a						
UMIEJĘTNOŚCI	1	2	3	4	5	Uwagi
czytanie						
myślenie matematyczne						
myślenie naukowe						
umiejętność komunikowania się						
umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami						
umiejętność uczenia się						
umiejętność pracy zespołowej						

### 2. Karta do monitorowania kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych w danym przedmiocie

Proszę określić, w jakim stopniu Pani/Pan kształcił daną umiejętność na lekcjach .....						
..... (nazwa przedmiotu, klasa) w .....półroczu.						
Jeżeli w stopniu średnim (3), poniżej średniego (2) lub niskim (1), proszę wpisać w kolumnie uwagi, czy planuje Pani/Pan kształcenie danej umiejętności, jeżeli tak, to proszę wpisać, kiedy. ....						
UMIEJĘTNOŚCI	1	2	3	4	5	Uwagi
czytanie						
myślenie matematyczne						
myślenie naukowe						
umiejętność komunikowania się						
umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami						
umiejętność uczenia się						
umiejętność pracy zespołowej						

### 3. Karta zbiorcza monitorowania kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych w danym przedmiocie

Zestawienie monitorowania kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych na lekcjach ..... (przedmiot)							
UMIĘJĘTNOŚCI	Klasa I		Klasa II		Klasa III		Uwagi
	I semestr	II semestr	I semestr	II semestr	I semestr	II semestr	
czytanie							
myślenie matematyczne							
myślenie naukowe							
umiejętność komunikowania się							
umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami							
umiejętność uczenia się							
umiejętność pracy zespołowej							

## II. Plan i projekt ewaluacji sumującej szkolnego zestawu programów nauczania

### 1. Plan ewaluacji sumującej szkolnego zestawu programów nauczania

Zdefiniowanie celów ewaluacji i sposobu wykorzystania wyników	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uzyskanie informacji nt. szkolnego zestawu programów nauczania w gimnazjum</li> <li>• podjęcie decyzji o wyborach programów w przyszłym roku szkolnym</li> </ul>
Określenie typu ewaluacji	ewaluacja sumująca (konkluzywna)
Określenie odbiorców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciele klas pierwszych</li> <li>• dyrektor szkoły</li> </ul>
Czas, środki, zasoby	<ul style="list-style-type: none"> <li>• czas realizacji: 4 tygodnie</li> <li>• koszt papieru, tonera</li> <li>• wyniki potrzebne przed 15 czerwca</li> <li>• projekt należy konsultować w zespołach przedmiotowych</li> <li>• należy wykorzystać wyniki monitorowania</li> </ul>
Określenie wykonawców ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liderzy zespołów przedmiotowych w klasach trzecich</li> <li>• wicedyrektor</li> </ul>

### 2. Projekt ewaluacji sumującej szkolnego zestawu programów nauczania

Przedmiot ewaluacji	Szkolny zestaw programów nauczania
Pytania kluczowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jakie były zalety i wady zrealizowanych w szkole programów nauczania?</li> <li>– W jakim zakresie programy wymagały modyfikacji?</li> <li>– W jakim zakresie programy nauczania zapewniały realizację celów określonych w wymaganiach ogólnych i treści opisanych w wymaganiach szczegółowych w poszczególnych przedmiotach?</li> <li>– W jaki sposób szkolny zestaw programów nauczania zapewniał kształcenie umiejętności kluczowych oraz realizację zadań szkoły?</li> <li>– W jaki sposób programy zapewniały kształcenie postaw wynikających z podstawy programowej oraz wspierały realizację programu wychowawczego?</li> <li>– W jakim zakresie monitorowanie podstawy programowej wpływało na proces realizacji programów nauczania?</li> </ul>

Kryteria ewaluacji	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zgodność z podstawą programową</li> <li>– użyteczność w realizacji podstawy programowej</li> <li>– efektywność</li> </ul>
Metody badawcze	<p>Analiza dokumentów szkolnych dotyczących:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pracy nauczyciela (plan pracy dydaktycznej, dzienniki lekcyjne)</li> <li>– wyników oceniania wewnątrzszkolnego</li> <li>– wyników monitorowania podstawy programowej</li> <li>– spostrzeżeń z obserwacji lekcji</li> <li>– wyników wewnątrzszkolnych badań osiągnięć uczniów</li> <li>– wyników klasyfikacji</li> </ul> <p>Wywiad z nauczycielami określonych przedmiotów</p>
Harmonogram ewaluacji	<p>Początek marca – opracowanie koncepcji ewaluacji, narzędzi badawczych</p> <p>Kwiecień, maj – zebranie informacji od nauczycieli uczących w klasach trzecich, analiza dokumentów</p> <p>Początek czerwca – analiza danych, opracowanie raportu</p>
Raport i upowszechnianie wyników	<p>Raport w formie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prezentacji przedstawiony na posiedzeniu rady pedagogicznej</li> <li>– papierowej przekazany dyrektorowi</li> </ul>

### III. Wymagania edukacyjne (fragment) umożliwiające monitorowanie podstawy programowej

<b>TWORZENIE NARRACJI HISTORYCZNEJ</b>				
<b>Uczeń tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.</b>				
<b>Ocenę dopuszczającą</b> otrzymuje uczeń, który pomimo braków w wiadomościach, kierowany wskazówkami nauczyciela	<b>Ocenę dostateczną</b> otrzymuje uczeń, który:	<b>Ocenę dobrą</b> otrzymuje uczeń, który:	<b>Ocenę bardzo dobrą</b> otrzymuje uczeń, który:	<b>Ocenę celującą</b> otrzymuje uczeń, który:
– posługując się ubogim słownictwem podejmuje próby tworzenia narracji historycznej, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł;	– kierując się wskazówkami, posługując się podstawowymi wiadomościami oraz prostym językiem, tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł;	– posługując się przewidzianą w programie terminologią, tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł;	– posługując się urozmaiconym słownictwem, wzbogaconym terminologią historyczną, na podstawie utrwalonych wiadomości tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł;	– samodzielnie, celowo dobiera oraz integruje informacje z różnorodnych źródeł historycznych do tworzenia narracji historycznej, – operuje rozbudowanym aparatem pojęciowym opartym na utrwalonych wiadomościach wykraczających poza podstawę programową

– posługując się ubogim słownictwem, podejmuje próby tworzenia krótkich wypowiedzi: planu, notatki, rozprawki, prezentacji;	– podejmuje samodzielne próby tworzenia, zgodnie z określoną formą, krótkich wypowiedzi: planu, notatki, rozprawki, prezentacji;	– tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację, zachowując poprawną formę wypowiedzi;	– samodzielnie, sprawnie posługując się terminologią historyczną, tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację, zachowując poprawną formę wypowiedzi;	– samodzielnie, sprawnie posługując się rozbudowaną terminologią historyczną, wykorzystując wiadomości wykraczające poza podstawę programową, tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację, – podejmuje próby tworzenia eseju, – w wypowiedziach samodzielnie celowo dobiera i wykorzystuje źródła;
– podejmuje próby przedstawienia argumentów uzasadniających własne stanowisko.	– kierując się wskazówkami, przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.	– przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.	– samodzielnie formułuje oryginalne argumenty uzasadniające własne stanowisko.	– integrując wiedzę z różnych źródeł, samodzielnie formułuje oryginalne argumenty uzasadniające własne stanowisko.

#### IV. Scenariusz rady pedagogicznej nt. Projektowanie i realizacja monitorowania podstawy programowej w pracy nauczyciela

Czas trwania: 4 godziny

Pomoce: rzutnik multimedialny, prezentacja o podstawie programowej, fragmenty podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów, flipchart, pisaki, materiały informacyjne zawarte w niniejszym opracowaniu.

Cele:

1. Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej.
2. Doskonalenie umiejętności praktycznego projektowania sposobów monitorowania realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Treści kształcenia:

1. Uwarunkowania prawne i programowe planowania pracy nauczyciela:
  - a) rola szkolnego zestawu programu nauczania w budowaniu oferty edukacyjnej szkoły,
  - b) program nauczania a zmiana programowa,
  - c) znaczenie umiejętności ponadprzedmiotowych wynikających z podstawy programowej w pracy nauczyciela,
  - d) rola wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych w programowaniu i planowaniu pracy dydaktycznej.
2. Zasady konstruowania planów pracy dydaktycznej umożliwiających monitorowanie podstawy programowej:
  - a) cele kształcenia, ich związek z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi z podstawy programowej,
  - b) wiązanie wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych z planem pracy nauczyciela,
  - c) zasady sporządzania planów pracy nauczyciela umożliwiających monitorowanie realizacji podstawy programowej.
3. Sposoby oceniania wewnątrzszkolnego umożliwiającego monitorowanie osiągnięć uczniów wynikających z podstawy programowej:

- a) projektowanie procesu oceniania wewnątrzszkolnego z uwzględnieniem osiągnięć wynikających z podstawy programowej,
  - b) projektowania działań nauczyciela podnoszących efekty kształcenia w zakresie podstawy programowej kształcenia ogólnego na podstawie analizy wyników oceniania wewnątrzszkolnego.
4. Projektowanie monitorowania realizacji podstawy programowej na podstawie różnych źródeł informacji o jakości procesu kształcenia:
- a) dobór źródeł informacji umożliwiających monitorowanie realizacji podstawy programowej w praktyce szkolnej,
  - b) zasady konstruowania arkuszy do monitorowania realizacji podstawy programowej w warunkach szkolnych.

Przebieg szkolenia:

1. Część wstępna:
  - zapoznanie uczestników z tematem i celami szkolenia,
  - ustalenie zasad pracy podczas szkolenia.
2. Uwarunkowania prawne i programowe planowania pracy nauczyciela:
  - Ćwiczenie 1.  
Proszę w grupach 5-osobowych uzupełnić *Kartę pracy nr 1*.
  - prezentacja pracy grup,
  - podsumowanie pracy grupowej z komentarzem prowadzącego oraz pokreśleniem roli podstawy programowej,
  - krótkie omówienie znaczenia zapisów z części wstępnej podstawy programowej oraz istoty wymagań ogólnych i szczegółowych.
3. Zasady konstruowania planów pracy dydaktycznej umożliwiające monitorowanie podstawy programowej:
  - omówienie zasad formułowania celów zgodnych z wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi z podstawy programowej – elementy wykładu z prezentacją multimedialną.
  - Ćwiczenie 2.  
Proszę, korzystając z *Karty pracy nr 2* oraz fragmentów podstawy programowej, sformułować temat lekcji zgodny z podstawą programową oraz określić, które wymagania ogólne oraz szczegółowe z podstawy programowej będą na tej lekcji kształcone:
  - prezentacja pracy grup ze zwróceniem uwagi na trudności, jakie wystąpiły podczas ćwiczenia,
  - podsumowanie ćwiczenia oraz omówienie trudności zgłoszonych w trakcie prezentacji,
  - Ćwiczenie 3.  
Proszę w grupach przedmiotowych opracować propozycję struktury planu dydaktycznego, który umożliwi monitorowanie realizacji podstawy programowej:
  - prezentacja pracy grup,
  - dyskusja i wybór sposobu planowania, który będzie obowiązywał w szkole.
4. Sposoby oceniania wewnątrzszkolnego umożliwiające monitorowanie osiągnięć uczniów wynikających z podstawy programowej:
  - Ćwiczenie 4. Proszę w grupach przedmiotowych omówić sposoby wykorzystania oceniania wewnątrzszkolnego do monitorowania osiągnięć uczniów w zakresie podstawy programowej:
  - prezentacja pracy grup, omówienie trudności podczas pracy,
  - podsumowanie pracy grup z wykorzystaniem materiału z rozdziału o ocenianiu

5. Projektowanie monitorowania realizacji podstawy programowej na podstawie różnych źródeł informacji o jakości procesu kształcenia
  - Ćwiczenie 5.  
Proszę w grupach opracować propozycję arkusza do monitorowania realizacji podstawy programowej:
  - prezentacja pracy grupowej,
  - dyskusja i wybór arkusza do zastosowania w pracy szkoły.
6. Podsumowanie  
Wybór obszarów związanych z monitorowaniem realizacji podstawy programowej, w których nauczyciele mają trudności. Zaprojektowanie w ramach nadzoru pedagogicznego wspomaganie w tych obszarach.

**KARTA PRACY nr 1**

Proszę wskazać dokumenty szkolne oraz ich podstawy prawne mające wpływ na realizację podstawy programowej w szkole.

Uwarunkowania prawne regulujące działalność dydaktyczną szkoły	Dokumenty wewnętrzne wpływające na jakość pracy dydaktycznej

**KARTA PRACY nr 2**

Proszę, korzystając z fragmentów podstawy programowej, sformułować temat lekcji zgodny z podstawą programową oraz określić, które wymagania ogólne oraz szczegółowe z podstawy programowej będą na tej lekcji kształcone. Określić cele operacyjne do wskazanych wymagań.

Temat lekcji: ..... .....
Wymagania ogólne ..... .....
Wymagania szczegółowe ..... .....
Cele operacyjne ..... ..... ..... ..... .....

## Mówmy jednym językiem, czyli... skrócony słownik

### A

#### ARKUSZ EGZAMINACYJNY

Broszura otrzymywana przez ucznia podczas egzaminu zewnętrznego celem jej wypełnienia. W skład arkusza egzaminacyjnego wchodzi: instrukcja dla ucznia, test egzaminacyjny, zawierający zestaw zadań testowych, miejsce na udzielenie odpowiedzi.

### C

#### CELE KSZTAŁCENIA

Cele kształcenia to świadomie założone, planowane efekty procesu kształcenia. Mogą być sformułowane ogólnie lub szczegółowo.

Bolesław Niemierko wyróżnia 2 rodzaje celów: cele **ogólne**, formułowane jako kierunki dążeń pedagogicznych, oraz formułowane jako zamierzone osiągnięcia – cele **operacyjne**.

#### CELE OPERACYJNE

Cele nauczania wyrażone w postaci jasno i jednoznacznie określonych czynności uczniów. Cel operacyjny to jasno wyrażone zamierzone osiągnięcie ucznia.

Tak sformułowane cele ułatwiają planowanie nauczania, komunikowanie się z uczniami, organizację kształcenia oraz sprawdzanie, ocenianie i ewaluację osiągnięć uczniów.

Cel operacyjny powinien być: odpowiedni, jednoznaczny, wykonalny, obserwowalny, mierzalny, upodmiotowiony, komunikatywny, określony czasem.

#### CZYNNOŚĆ

Proces ukierunkowany na osiągnięcie wyniku, o strukturze kształtującej się stosownie do warunków, tak że możliwość osiągnięcia wyniku zostaje utrzymana.

Charakterystyczne przykłady czynności to: praca, nauczanie, uczenie się, pisanie, chodzenie, dyskusowanie, rozwiązywanie zadań, pokonywanie trudności. Ogromna większość zachowań ludzi to czynności.

### D

#### DIAGNOZA EDUKACYJNA

Służy rozpoznawaniu jakości procesu kształcenia, tj. rozpoznawaniu przebiegu, wyników i uwarunkowań uczenia się. Diagnozą edukacyjną powinny być objęte wszystkie obszary działań związane z kształceniem, w tym szeroki kontekst psychologiczny i społeczny uczenia się.

Metodologią diagnozy edukacyjnej, jako dyscyplina naukowa, jest diagnostyka edukacyjna. Celem diagnostyki edukacyjnej jest rozpoznawanie uwarunkowań tego procesu w skali indywidualnej, szkolnej, regionalnej, krajowej, a niekiedy także międzynarodowej. Zasadniczą funkcją diagnozy jest ewaluacja efektywności wszelkich działań związanych z budowaniem jakości kształcenia.

Rodzaje diagnozy:

- **wstępna** (przed rozpoczęciem zajęć dydaktycznych), informująca o poziomie wiedzy nabytej przez uczniów na wcześniejszych etapach kształcenia,
- **bieżąca** informująca sukcesywnie o postępach w nabywaniu wiedzy i umiejętności oraz efektywności nauczania (pomiar kształtujący, ewaluacja formatywna),
- **końcowa**, informująca o osiągnięciach uczniów po zakończeniu cyklu nauczania (pomiar sumujący – wewnętrzny i zewnętrzny, ewaluacja konkluzyjna),
- **odroczone, odległa**, dokonywana po pewnym czasie od zakończenia procesu kształcenia; informuje ona o trwałości nabytej wiedzy i jest miarą skuteczności programu dydaktycznego i trafności celów kształcenia.

## DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA SZKOŁY

Jest określona przez:

- szkolny zestaw programów nauczania, który – uwzględniając wymiar wychowawczy – obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego,
- program wychowawczy szkoły, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i jest realizowany przez wszystkich nauczycieli,
- program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców

Szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki tworzą spójną całość. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela.

## E

### EGZAMIN

Wyodrębnione w procesie kształcenia przedsięwzięcie o charakterze sumującego sprawdzania, punktowania i oceniania osiągnięć uczniów.

### EGZAMINOWANIE

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów, podlegające ścisłym procedurom formalnym i treściowym.

### EGZAMIN ZEWNĘTRZNY

Rodzaj egzaminu, którego istotę stanowi oddzielenie procesu sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów od procesu kształcenia. Osiągnięcia sprawdzane są przez egzaminatorów zewnętrznych z użyciem narzędzi przygotowanych przez instytucje niezależne od szkoły. W polskim systemie oświatowym – sprawdzian lub egzamin: gimnazjalny, maturalny bądź zawodowy, organizowany na mocy *Ustawy o systemie oświaty* z 7 września 1991 r., z późn. zm. Przeprowadzany, sprawdzany i oceniany jest przez okręgowe komisje egzaminacyjne.

### EWALUACJA

Praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce.

### EWALUACJA ZEWNĘTRZNA

Ewaluacja przeprowadzana przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

### EWALUACJA WEWNĘTRZNA

Ewaluacja przeprowadzana przez dyrektora szkoły lub placówki (z koniecznym udziałem nauczycieli).

### EWALUACJA CAŁOŚCIOWA

Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wszystkich obszarów, o których mowa w rozporządzeniu w sprawie nadzoru.

### EWALUACJA PROBLEMOWA

Ewaluacja zewnętrzna przeprowadzana w zakresie wybranych problemów z obszarów, o których mowa w rozporządzeniu w sprawie nadzoru.

## I

### INFORMATOR

Poradnik dla ucznia mający ułatwić mu przygotowanie się do sprawdzianu lub egzaminu; zawiera najważniejsze informacje o formie i organizacji sprawdzianu/egzaminu.



**K****KONTROLA**

Działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek.

**KSZTAŁCENIE**

Działanie edukacyjne zrównoważone w aspektach: emocjonalnym i poznawczym (tj. wychowawczym i dydaktycznym). Łącznie ujmowane nauczanie i uczenie się, a więc pełne współdziałanie nauczyciela z uczniami.

**M****MONITOROWANIE**

Działanie prowadzone w szkole lub placówce obejmujące zbieranie i analizę informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

**N****NAUCZANIE**

Planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami, mająca na celu wywołanie pożądanых trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych.

**O****OCENA DYDAKTYCZNA**

Wynik oceniania dokonanego wyłącznie w odniesieniu do wymagań programowych.

**OCENA SZKOLNA**

Jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem. Komentarz może zawierać wyjaśnienia dotyczące:

- kontekstu kształcenia,
- interpretacji wyniku,
- sposobu wykorzystania informacji o wyniku w procesie uczenia się.

**OCENA OPISOWA**

Pisemna informacja o wyniku kształcenia wyrażona w formie syntetycznego, zwięzłego komentarza dotyczącego najważniejszych osiągnięć, ich uwarunkowań i zmian oraz zaleceń dydaktyczno-wychowawczych. Może być jedynym sposobem oceniania lub występować w połączeniu ze stopniem szkolnym.

**OCENA SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZA**

Wynik oceniania dokonanego wg wymagań programowych, aktywności i uzdolnień ucznia, czynników środowiskowych, wychowawczych i in.

**OCENIANIE**

Proces gromadzenia informacji będący integralną częścią procesu uczenia się, służący wspieraniu i motywowaniu uczniów; proces wartościowania osiągnięć uczniów według wymagań edukacyjnych.

**OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH UCZNIÓW**

Proces ustalania i komunikowania ocen szkolnych.

**OCENIANIE WEWNĄTRZSZKOLNE OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH UCZNIÓW**

Rozpoznawanie przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania, uwzględniających tę podstawę, oraz formułowaniu oceny.

## OPERACJONALIZACJA CELÓW KSZTAŁCENIA

Formułowanie celów edukacyjnych w postaci obserwowanych zmian i mierzalnych zachowań. W toku operacjonalizacji cel ogólny ulega: sprecyzowaniu, uszczegółowieniu, konkretyzacji, odarci z otoczki emocjonalnej, upodmiotowieniu.

### OSIĄGNIĘCIA EDUKACYJNE UCZNIĄ

To stan jego wiedzy (wiadomości i umiejętności) w momencie pomiaru. Jest to informacja statyczna, a nie dynamiczna, ponieważ nie uwzględnia kategorii najbardziej istotnej z punktu widzenia rozwoju dziecka, czyli postępów.

## P

### PODSTAWA PROGRAMOWA

Obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien mieć uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych.

### POLECENIE

Część zadania sprawdzającego, polegająca na żądaniu wykonania określonej czynności.

### POMIAR DYDAKTYCZNY

Uściślone sprawdzanie i ocenianie osiągnięć poznawczych uczniów, czyli możliwie dokładne określenie zmian, jakie nastąpiły w uczniach w zakresie nabycia pod wpływem nauczania w określonym czasie w odniesieniu do danej treści nauczania określonych wiadomości i umiejętności. Pomiaru dokonuje się na podstawie ustalonych uprzednio kryteriów. Jest to jedna z metod diagnostyki edukacyjnej.

### POSTĘPY UCZNIĄ

To przyrost osiągnięć w jednostce czasu (najczęściej w rachubę wchodzi semestr lub rok nauki). Taką **dynamiczną informację można pozyskać tylko w warunkach oceniania szkolnego, jest ona zupełnie niedostępna** w przypadku jednorazowo przeprowadzonego egzaminu zewnętrznego. Sama informacja o postępach nie jest jeszcze oceną, ale co najwyżej wynikiem pomiaru. Aby wynik pomiaru stał się oceną, musi zostać odniesiony do określonych wymagań, czyli musi pojawić się, nieistotny w czystym pomiarze, element wartościowania. Ten element zawarty jest w kryteriach oceniania oraz w wymaganiach programowych (edukacyjnych), które opisują, jakiego rodzaju osiągnięcia ucznia są brane pod uwagę oraz jaki poziom realizacji uznano za satysfakcjonujący.

### PROGRAM NAUCZANIA

Stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w przepisach w sprawie podstawy programowej.

## S

### SPRAWDZANIE OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Upewnianie się, czy lub w jakim stopniu uczniowie uzyskali oczekiwane osiągnięcia, tj. czy opanowali przewidziane czynności.

### SPRAWDZANIE I OCENIANIE ANALITYCZNE

Sprawdzanie i ocenianie wielu pojedynczych, szczegółowych wiadomości i umiejętności, ze względu na znajomość rzeczy i poprawność myślenia. Podejście związane z behawioryzmem.

### SPRAWDZANIE I OCENIANIE HOLISTYCZNE (CAŁOŚCIOWE)

Sprawdzanie i ocenianie wielokryterialne, skoncentrowane na sprawności myślenia oraz ujawnieniu indywidualnych strategii poznania i działania. Podejście związane z psychologią

poznawczą. Testowanie holistyczne odbywa się za pomocą niewielkiej liczby złożonych zadań.

#### STANDARDY WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH/SZKOLNYCH

Ustalone przez szkołę opisy osiągnięć edukacyjnych uczniów, zgodne ze szkolnym zestawem programów nauczania; najczęściej sprecyzowane w wewnątrzszkolnym systemie oceniania.

#### SZKOLNY ZESTAW PROGRAMÓW NAUCZANIA

Zestaw programów nauczania ustalony przez nauczycieli uczących w danej szkole w taki sposób, by obejmowały one całość podstawy programowej; dopuszczony do użytku w danej szkole przez dyrektora szkoły.

#### T

##### TEST

Narzędzie stosowane w pomiarze dydaktycznym do badania osiągnięć edukacyjnych uczniów

##### TEST EGZAMINACYJNY

Test przygotowany przez OKE, zatwierdzony przez dyrektora CKE do zastosowania podczas egzaminu zewnętrznego; stanowi główną część arkusza egzaminacyjnego.

##### TRAFNOŚĆ

Dokładność, z jaką czynności wykonywane przez uczniów w sytuacji sprawdzania (np. podczas sprawdzianów szkolnych czy egzaminu zewnętrznego) reprezentują ich osiągnięcia.

##### TREŚĆ KSZTAŁCENIA

Ogół czynności uczniów wykonywanych w procesie kształcenia, określonych pod względem celów kształcenia, materiału nauczania i wymagań programowych.

W pomiarze dydaktycznym treść kształcenia jest rozumiana dynamicznie.

#### U

##### UCZENIE SIĘ

Zdobywanie doświadczeń wywołujących względnie trwałe zmiany. Uczenie się ucznia jest zdobywaniem doświadczeń przewidzianych przez szkołę.

Uczenie się jest czynnością, tj. zachowaniem ukierunkowanym na określony wynik. Wynikiem pomyślnego uczenia się jest opanowanie czynności, jakie były zamierzone do opanowania.

Modele uczenia się:

- uczenie się jako poznawanie pojęć,
- uczenie się jako próbne działanie,
- uczenie się jako rozwiązywanie problemów,
- uczenie się jako naprawianie świata.

##### UMIĘTNOŚCI PONADPRZEDMIOTOWE (in. główne, kluczowe)

Umiejętności o szczególnej doniosłości dla życia, rozwoju i działania indywidualnego oraz zbiorowego. Na konieczność kształtowania przez szkołę umiejętności kluczowych wskazuje podstawa programowa kształcenia ogólnego.

##### UMIĘTNOŚCI POZNAWCZE (INTELEKTUALNE)

Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych i problemowych.

#### W

##### WSPOMAGANIE

Działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkołach i placówkach procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków.

## WYMAGANIA EDUKACYJNE

Wyznaczone przez nauczycieli niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego programu nauczania.

### WYMAGANIA OGÓLNE

Umiejętności ważne, charakterystyczne w nauczaniu danego przedmiotu, które są systematycznie kształcone podczas całego etapu edukacyjnego sformułowane w podstawie programowej w języku efektów kształcenia.

### WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

Treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowane w podstawie programowej w języku efektów kształcenia.

### WYMAGANIA WOBEC SZKÓŁ

obowiązujące w nadzorze pedagogicznym, poziom ich spełniania jest ustalany w wyniku ewaluacji zewnętrznej

## Z

### ZADANIA OTWARTE

Zadania, w których uczeń samodzielnie formułuje i zapisuje odpowiedzi.

### ZADANIA ZAMKNIĘTE

Zadania, w których uczeń wskazuje poprawną/e odpowiedź/dzi spośród podanych.

### ZADANIE KRÓTKIEJ ODPOWIEDZI (KO)

Zadanie wymagające od ucznia udzielenia zwięzłej odpowiedzi w postaci 1 słowa, liczby, symbolu, zdania (lub kilku zdań), wyrażenia matematycznego, zapisu prostej reakcji chemicznej, prostego rysunku, wyliczenia elementów, korekty itp.

### ZADANIE NA DOBIERANIE (D)

Zadanie wymagające od ucznia poprawnego zestawienia ze sobą 2 informacji (najczęściej pojęć, definicji, ale także liczb, ikonografii itp.).

### ZADANIE TYPU PRAWDA – FAŁSZ (PF)

Zadanie zamknięte, polegające na rozstrzygnięciu, czy zawarte w nim twierdzenie jest prawdziwe czy fałszywe lub czy spełnia ono określony inny warunek (poprawności, doniosłości, powiązania z innymi twierdzeniami).

### ZADANIE ROZSZERZONEJ ODPOWIEDZI (RO)

Zadanie wymagające od ucznia rozwiniętej, wieloelementowej i odpowiednio uporządkowanej odpowiedzi w postaci słownej (np. wypracowania), złożonych wyrażeń matematyczno-fizycznych, reakcji chemicznych, schematów, procesów itp.

### ZADANIE WYBORU WIELOKROTNEGO (WW)

Zadanie wymagające od ucznia wybrania jednej lub większej liczby odpowiedzi spośród kilku podanych w zadaniu. Zadanie składa się z trzonu i odpowiedzi (zwykle 3-5). Trzon zawiera opis sytuacji (słownych lub graficznych) oraz pytanie, polecenie lub niedokończony zdanie. Odpowiedziami mogą być wyrazy, zdania, zwroty, wyrażenia matematyczne, symbole fizyko-chemiczne, rysunki itp.

### ZADANIE Z LUKĄ (L)

Zadanie wymagające od ucznia wstawienia w pozostawioną przez konstruktora lukę pojęcia, związku wyrazowego, liczby itp.

## ZAJĘCIA EDUKACYJNE

Zajęcia o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, w toku których odbywa się nauczanie przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub kształcenie zintegrowane.

## Bibliografia

- Autoewaluacja w szkole, red. E. Tołwińska-Królikowska, ORE, Warszawa 2010.
- Black P. i in., *Jak oceniać, aby uczyć?*, „Civitas”: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
- Ciężka B., *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole (placówce) wraz z przykładami projektów ewaluacji opublikowanych*, <http://www.npseo.pl/action/internalevaluation>
- Decker F. Walker, Jonas F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa 2000.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 1994.
- Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, IBE, Warszawa 1995.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 1995.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 1978.
- Lipska M., *O efektach kształcenia w podstawie programowej*, [w:] „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” Nr 3 (18) 2010.
- Lipska M., *Monitorowanie realizacji podstawy programowej*, [w:] *Poradnik nauczyciela*, wyd. Raabe, Warszawa 2010.
- Lipska M., *Oceniający ocenianymi...? Nadzór pedagogiczny a wyniki egzaminów zewnętrznych – wybrane aspekty*, [w:] *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, red. B. Niemierko i G. Szyling, wyd. FR UG, Gdańsk 2005.
- Lipska M., *Planowanie... czy zawsze wynikowe?*, [w:] *Jak wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie*, red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, wyd. Rożak, Gdańsk 2005.
- Lipska M., *Pokaż uczniowi cel, czyli o wybranych aspektach planowania pracy nauczyciela w kształceniu według wymagań*, [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, red. B. Niemierko i H. Szaleniec, wyd. PTDE, Kraków 2004.
- Lipska M., Kozłowska E.W., *W kalejdoskopie dziejów. Gimnazjum klasa I. Przewodnik metodyczny*, wyd. JUKA, Warszawa 2009.
- MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobson, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Warszawa 2003.
- Mizerek H., *Efektywna autoewaluacja w szkole. Od czego zacząć*, materiały Programu Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły do pobrania na [www.nadzor-pedagogiczny.edu.pl](http://www.nadzor-pedagogiczny.edu.pl)
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP S.A., Warszawa 1999.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAIp, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „ak”, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. „ak”, Warszawa 1998.
- Wragg E.C., *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999.



OŚRODEK  
ROZWOJU  
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
tel. 22 345 37 00  
fax 22 345 37 70

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego