



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Programy nauczania
w rzeczywistości szkolnej.
Tworzenie – wybór – ewaluacja

**Programy nauczania
w rzeczywistości szkolnej.
Tworzenie – wybór – ewaluacja**

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 poszczególnych typach szkół, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego”

Nakład: 35 000 egz.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Przygotowanie do druku, druk i oprawa:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk
www.grzeg.com.pl

Spis treści

O publikacji	7
<i>Gabriela Olszowska</i>	
Napisać program własny	11
Trochę koniecznej historii – tło przemian	11
Szkolne programy nauczania po 1999 roku	13
Co to jest program nauczania?	14
Typy programów nauczania	20
Dlaczego program własny?	24
Rola ministerstwa edukacji	26
Nauczyciele twórcami programów własnych	27
Geografia programów i podręczników	28
Inwentarze programowe	29
Podsumowanie	31
<i>Piotr Mulkowski</i>	
Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły	33
Wstęp	33
Rola dyrektora	34
Zmiany prawne	36
Podstawa programowa	39
Program nauczania	41
Ewaluacja	46
Z czyjej pomocy może skorzystać dyrektor, zanim zdecyduje się dopuścić program do użytku w szkole	47
Pytania kontrolne	49
Modyfikacja programu nauczania	53
<i>Marlena Derlukiewicz</i>	
Jak napisać program nauczania	54
Wstęp	54
Krótko o programach	55
I. Przygotowanie	58
<i>Krok pierwszy.</i> Zapoznanie się z częścią ogólną podstawy programowej	58
<i>Krok drugi.</i> Zapoznanie się z częścią wstępną podstawy programowej określonego etapu edukacyjnego	59
<i>Krok trzeci.</i> Analiza rozdziału „Zalecane warunki i sposoby realizacji”	59
<i>Krok czwarty.</i> Analiza podstawy programowej przedmiotu z etapu niższego	60
<i>Krok piąty.</i> Analiza podstawy programowej przedmiotu, którego dotyczy program	60
<i>Krok szósty.</i> Pogłębiona diagnoza uczniów	60
<i>Krok siódmy.</i> Przygotowanie strony tytułowej programu i wstępu	60
II. Tworzenie programu	62
Cele, treści, osiągnięcia (§3.1.2, podpunkty a, b, d rozporządzenia)	62

<i>Krok pierwszy.</i> Cele kształcenia	62
<i>Krok drugi.</i> Cele wychowania	63
<i>Krok trzeci.</i> Treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego	64
Sposoby osiągania celów (&3.1.2, podpunkt c rozporządzenia	67
<i>Krok czwarty.</i> Analiza sugestii zawartych w Komentarzach i „Zalecanych warunkach i sposobach realizacji” zapisanych w Rozporządzeniu MEN z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej (...)	67
<i>Krok piąty.</i> Zapoznanie się z literaturą metodyczną.....	67
<i>Krok szósty.</i> Zapisy w programie.....	67
<i>Krok siódmy (Może być ale nie musi).</i> Podział przedmiotu na działy lub umiejętności.	76
Ocenianie (&3.1.2, podpunkt e rozporządzenia	77
<i>Krok ósmy.</i> Przeanalizowanie swojego przedmiotowego systemu oceny.....	77
Program nauczania a plan nauczania	79
Wybór podręcznika i innych pomocy, z którego autor programu i jego uczniowie będą korzystać.	79
Napisanie części wstępnej	79
Przygotowanie tabeli	80
III. Ewaluacja	82
<i>Krok pierwszy.</i> Ewaluacja na etapie tworzenia programu	82
<i>Krok drugi.</i> Ewaluacja w trakcie tworzenia programu (ewaluacja formatywna.	82
<i>Krok trzeci.</i> Ewaluacja na koniec etapu kształcenia (ewaluacja sumatywna	82
Spis zalecanej literatury	82

Anna Galant

Ewaluacja programu nauczania	83
Wprowadzenie	83
Definicje	83
Zasady oceny programu	84

Anna Galant, Lech Moryksiewicz

Przykładowe narzędzia ewaluacyjne	92
Dyrektorski arkusz oceny programu nauczania	92
Nauczycielski kwestionariusz oceny programu nauczania	93
Nauczycielski kwestionariusz oceny programu z historii w szkole podstawowej/ponadgimnazjalnej	95
Dyrektorski kwestionariusz wdrożenia programu nauczania w szkole podstawowej	96
Dyrektorski kwestionariusz wdrożenia programu nauczania w szkole ponadgimnazjalnej	98
Ankieta ewaluacyjna przeprowadzona wśród uczniów po realizacji programu w szkole podstawowej	99

Jolanta Golanko

O tworzeniu programów nauczania przedmiotów przyrodniczych	101
O podstawie programowej przedmiotów przyrodniczych słów kilka	101
O tworzeniu programu nauczania	105
Koncepcja programu	105
Cele i treści nauczania	106
Związek treści programu z treściami z podstawy programowej	108
Sposoby osiągania celów	109
Opis założonych osiągnięć uczniów	110
Ocenianie	111
Program nauczania a plan nauczania	112

Gabriela Olszowska

Do trzech razy sztuka – czyli o tym, jak powstają programy autorskie...	114
--	-----

Bibliografia przedmiotu	119
--	-----

O publikacji

Celem niniejszej publikacji jest przybliżenie nauczycielom aktualnych kwestii związanych z programami nauczania i ich funkcjonowaniem w szkole. Autorzy starali się szeroko, wielostronnie przedstawić tematykę, uwzględniając zarówno aspekty teoretyczne, jak i praktyczne.

Materiał ten, w trakcie opracowywania przez zespół autorów, roboczo określany był mianem „poradnika”, co miało podkreślać jego funkcjonalny charakter. Rozporządzenia, stanowiące kontekst nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego sukcesywnie wchodzącej do szkół, uczyniły program nauczania wyrazem autonomii szkoły, a tym samym delegowały kompetencję jego tworzenia na nauczyciela pracującego w określonym środowisku i uwzględniającego potrzeby konkretnych uczniów. Ta sytuacja postawiła nowe zadania przez nauczycielami, na których obecnie spoczywa odpowiedzialność za dobór wdrażanych programów. Stąd – pomysł poradnika dotyczącego tej materii, tzn. publikacji, która miałaby dla szerokiego grona nauczycieli stanowić praktyczną pomoc w realizacji owych zadań.

W wyniku konsultacji z nauczycielami i dyrektorami szkół – między innymi uczestnikami szkoleń organizowanych przez ORE – wyłaniały się kolejne aspekty, które taka publikacja powinna uwzględniać. Przede wszystkim zarysowała się konieczność uwzględnienia różnych perspektyw oglądu podejmowanej problematyki: nauczyciela będącego twórcą oryginalnego, własnego programu oraz nauczyciela, który nie jest zainteresowany „programopisarstwem”, a jedynie chce dokonać trafnego wyboru dokumentu programowego spośród dostępnej oferty. Jeszcze inny punkt widzenia stwarza nowa sytuacja dyrektora szkoły: bierze on odpowiedzialność za dokument dopuszczany do realizacji we własnej placówce, nie będąc najczęściej specjalistą w zakresie przedmiotu, którego ów program dotyczy. Okazało się też, jak bardzo różne są potrzeby i oczekiwania dydaktyków, zarówno tych, którzy chcą tworzyć programy własne, jak i tych, którzy chcą wybierać materiały istniejące, ewentualnie je modyfikując. Liczna grupa nauczycieli różnych przedmiotów zainteresowana była uzyskaniem konkretnego, bardzo praktycznego materiału, pokazującego, jak „krok po kroku” stworzyć dobry materiał programowy. Nie brakowało jednak głosów, iż pisanie programu jest domeną myślenia twórczego i nie da się ująć w sztywne procedury ani algorytmy – i że wartościowe byłoby zarysowanie szerszego spojrzenia na podejmowaną tematykę. Powszechnie zgłaszana była potrzeba uzyskania przykładów rozwiązań i materiałów, jeśli nie wzorcowych (skoro w materii tak zróżnicowanej nie może być wzorców idealnych i absolutnych), to przynajmniej będących punktem wyjścia do dyskusji w trakcie pracy nad programem nauczania w konkretnej placówce.

W ten sposób wyłoniła się koncepcja naszego poradnika, który nie stanowi publikacji zwartej, lecz pozostaje zestawem artykułów autonomicznych. Zachęcając do lektury całości, jednocześnie adresujemy każdą z pozycji – jako odrębny tekst – do odbiorcy zainteresowanego konkretnym ujęciem.

Z powyższego względu pewne zagadnienia powtarzają się w kolejnych tekstach, jako komponenty określonego ujęcia omawianej materii. Do takich kwestii należą m.in. omówienia podstawy prawnej nowego umocowania programu nauczania w szkole czy komentarze do podstawy programowej kształcenia ogólnego – jako dokumentu fundamentalnego. Czytelników nie powinno dziwić powracanie tych zagadnień w poszczególnych artykułach, których autorzy chcieli przedstawić swoje ujęcia w sposób komplementarny.

Wprowadzający artykuł **Gabrieli Olszowskiej** *Napisać program własny* ma charakter monograficzny: zawiera ogólne spojrzenie na historię programów nauczania w powojennej rzeczywistości polskiej szkoły i ewolucję pragmatyki programowania procesu edukacyjnego. Czytelnicy znajdą tu również przegląd dostępnej literatury przedmiotu, a także omówienie różnych stanowisk naukowych związanych z samym pojęciem programu nauczania.

Różne definicje programu nauczania, zestawione w omawianym materiale, znajdują przełożenie w kolejnych rozporządzeniach ministrów właściwych do spraw oświaty, a te z kolei warunkują funkcjonowanie wielu płaszczyzn rzeczywistości szkolnej. Zapoznanie się z nimi pomoże w uchwyceniu istoty zmiany, jaką do szkół wprowadza *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*. Sposób umocowania programu nauczania w całokształcie systemu oświaty i przesunięcie kompetencji tworzenia programów na nauczycieli są obecnie wyznacznikiem autonomii szkoły i zaspokajania indywidualnych potrzeb uczniów.

Autorka przedstawia różne ujęcia programu nauczania, omawia typy programów oraz kryteria związane z poszczególnymi aspektami, takimi jak sposoby formułowania celów, dobór treści nauczania czy uporządkowanie materiału. Ten artykuł w największym stopniu uzasadnia także potrzebę tworzenia przez nauczycieli oryginalnych programów własnych. Gabriela Olszowska, mająca w swoim dorobku kilka nowatorskich koncepcji programowych (jedną z nich przedstawia artykuł zamykający tę publikację), docenia wartość twórczości nauczycielskiej, będącej źródłem postępu w edukacji.

Kolejny tekst: *Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły* autorstwa **Piotra Mulkowskiego** adresowany jest, jak sam tytuł wskazuje, do dyrektorów szkół i placówek edukacyjnych. Stanowi praktyczny poradnik, omawiający różne kwestie związane z budową programu, jego opiniowaniem i dopuszczaniem do realizacji w szkole oraz monitorowaniem i ewaluacją – z „dyrektorskiego” punktu widzenia. Szeroko omówiona została tu podstawa prawna funkcjonowania programów nauczania, zaproponowane zostały przykładowe procedury i wzory dokumentów, które mogą być wykorzystane (także – po zmodyfikowaniu) w pracy różnych szkół.

Dyrektorzy znajdą tu konkretną pomoc w ocenie formalnej i merytorycznej programu nauczania, przy czym autor akcentuje taki sposób oglądu dokumentu programowego, który w szczególnie sposób uwzględni potrzeby i możliwości konkretnej placówki. Jednocześnie przestrzega kadre kierowniczą przed nadmiernym rygoryzmem formalnym, który nierzadko prowadzi do utraty z pola widzenia tego, co w programie nauczania najważniejsze: wartości z punktu widzenia ucznia i nauczyciela określonej szkoły.

Do nauczycieli różnych przedmiotów, którzy będą tworzyć lub modyfikować programy, skierowany jest poradnik **Marleny Derlukiewicz** *Jak napisać program nauczania*. Autorka przedstawia w nim proces tworzenia programu w postaci kolejnych „kroków”. Poradnik ten zasadniczo opisuje – w formie uporządkowanych czynności – pracę tych nauczycieli, którzy zdecydują się zbudować własny program nauczania. Zarazem jednak będzie służyć pomocą tym pedagogom, którzy zechcą wybrać programy napisane przez innych autorów, poddać je uważnemu oglądowi i ewentualnie – zmodyfikować przed wdrożeniem w szkole. Elementy właściwej struktury programu nauczania są tu ilustrowane przykładami programu języka polskiego (programu własnego autorki).

W poradniku Marleny Derlukiewicz kolejne „kroki” tworzenia programu nauczania układają się w sekwencje zadań związanych z podstawowymi kryteriami jego poprawności. Każdą taką sekwencję (czyli każdy obszar kryteriów poprawności programu) zamyka autoewaluacja – w postaci listy pytań kontrolnych. Autor programu, udzielając odpowiedzi (pozytywnych) na te pytania, upewnia się, że nie pominął niczego, co stanowi o wartości jego dzieła.

Ogólny zarys ewaluacji programu nauczania przedstawia w kolejnym artykule Anna Galant, a uzupełnieniem tej części publikacji jest propozycja kilku praktycznych, autorskich narzędzi ewaluacyjnych opracowanych wspólnie z Lechem Moryksiewiczem. W artykule Anny Galant czytelnik znajdzie nieco szersze spojrzenie na problematykę ewaluacji, (wraz ze wskazaniem, czym różni się ona od badania naukowego), jednak punkt ciężkości położony jest na kwestie praktyczne.

Uzupełnieniem ww. poradników są dwa ostatnie teksty. Pierwszy z nich, artykuł Jołanty Golanko O tworzeniu programów nauczania przedmiotów przyrodniczych – to praktyczny przykład zastosowania procedury tworzenia programu nauczania – z konkretnymi przykładami fragmentów programu nauczania przyrody (w II etapie edukacyjnym). W drugim – a zarazem zamykającym publikację tekście pt. Do trzech razy sztuka – czyli o tym, jak powstają programy autorskie... Gabriela Olszewska opowiada o swojej drodze do stworzenia programu nauczania, który powstaje z potrzeby twórczości i pasji.

Mamy nadzieję, że zamieszczony materiał będzie pomocny w pracy związanej z tworzeniem bądź wyborem programów nauczania i ich dopuszczaniem do użytku szkolnego – oraz że jego adresaci – nauczyciele i dyrektorzy szkół znajdą tu odpowiedzi na pojawiające się w trakcie tej pracy pytania.

Teresa Kosyra-Cieślak

Gabriela Olszowska

Napisać program własny

Motto:

Sercem szkoły są programy nauczania
prof. Andrzej Janowski

Trochę koniecznej historii – tło przemian

W Polsce nie ma zbyt wielu opracowań dotyczących tworzenia programów przedmiotowych. Literatura monograficzna poświęcona temu problemowi jest wręcz zadziwiająco skromna. Prace teoretyczne skupione wyłącznie na najnowszych programach prawie nie istnieją. Pojedyncze artykuły w prasie nauczycielskiej zawierają raczej utyskiwania, często listę pobożnych życzeń, bywa, że dość luźnych uwag albo krytykę, nierzadko pisaną, niestety, na zamówienie konkurencji. Pojawiają się wprawdzie sporadycznie prace dotyczące zawartości i koncepcji pojedynczego programu, ale brak zupełnie szerokich analiz opartych na porównaniach i badaniach ilościowych.

Teoria konstruowania i pisanie programów szkolnych jest obecna w literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej, ale i tych prac pojawiło się w ciągu ostatnich 10 lat stosunkowo niewiele.

Za rzadko porusza się zagadnienie konstruowania programów szkolnych przez nauczycieli, co jest być może skutkiem systemu szkolnego sprzed roku 1999, gdy nauczycielowi przypisano rolę osoby wdrażającej jeden program państwowy, czyniąc go niestety czasem tylko instrumentem do osiągnięcia celów zapisanych w gotowym materiale ministerialnym. Bunt i niezgoda była stałym elementem spotkań nauczycieli, nie godzili się na taką rolę, oczekiwali samodzielności i zaufania.

Program był jeden, należał do państwa i był anonimowy. Nie uczono nas więc na studiach, jak napisać program nauczania. Bardzo możliwe, że taka praktyka w dalszym ciągu obowiązuje na większości kierunków nauczycielskich.

W latach 50. ubiegłego stulecia nauczyciel jedynie wiernie miał rekonstruować zapisy tzw. instrukcji programowej, gdzie z góry nakazano nawet sposób interpretacji tematu (czy tematyki) poprzez już sam oceniający zapis treści programowych. Dochodziło do sytuacji absurdalnych. Autorami instrukcji byli w większości anonimowi naukowcy o proweniencji partyjnej¹, którzy dokonywali w ten sposób indoktrynacji młodzieży, ubezwłasnowolniając nauczyciela na zlecenie partii. Nie wolno zapominać więc, że program nauczania i towarzyszący mu podręcznik był wyrazem określonej polityki państwa wobec szkoły. Stanowił narzędzie oddziaływania, miał pomóc stanowić „rząd dusz” państwa totalitarnego.

Początek lat 80. przyniósł jakże ważne zmiany w zakresie polityki tworzenia programów nauczania, wprawdzie program do przedmiotu nadal był jeden, ale tworzyli go względnie autonomiczni naukowcy, bywało nierzadko, że związani z ruchem solidar-

¹ B. Cywiński, *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym w PRL*, [Warszawa], b.r. [1978-9].

nościowym. To oni przyczynili się do przemian programów nauczania i podręczników, z których korzystaliśmy jeszcze w latach 90. Bez tej pracy niemożliwa okazałaby się reforma z końca lat 90.

Nauczyciel w roli twórcy programu i względnie niezależnego intelektualisty angażującego się w zmianę oświatową to efekt przemian ostatnich kilkunastu zaledwie lat i ważnego społecznego i politycznego przełomu roku 1989.

Za przyzwoleniem władz państwowych w roku 1999 powstało kilkaset programów, w tym średnio ok. 30 do każdego przedmiotu na każdym z 4 etapów nauczania, ale przecież już w pierwszej połowie lat 90. opublikowano kilka programów nauczania – alternatywnych i niezależnych w stosunku do oficjalnych programów dopuszczonych przez ówczesne ministerstwo edukacji. Były to programy, których powstania nie dopuszczało wprawdzie jeszcze obowiązujące prawo, ale autorzy nie byli w żaden sposób szykanowani. Powstał więc precedens i wyłom. Stało się.

Niektóre ówczesne programy były nadal wytworem prac zespołów naukowców nie pracujących w szkole, inne zaś publikowane przez wielkie wydawnictwa oświatowe odwoływały się do doświadczeń nauczycieli praktyków, skupionych najpierw w stowarzyszeniach nauczycielskich. Programy te, po zmianach raczej kosmetycznych, zostały ponownie zarejestrowane w roku 1999 jako programy odpowiednie dla reformującego się systemu oświatowego, gdyż prawo dopuściło wreszcie taką możliwość jako odpowiedź na ruch oddolny. 2. połowa lat 90. to także czas tworzenia tzw. programów autorskich jako egzemplifikacji swoistego indywidualnego warsztatu wielu wybitnych nauczycieli. Programy te miały wprawdzie niewielki zasięg, ograniczający się jedynie do praktyki konkretnego nauczyciela, ale stanowiły kolejny krok w przełamywaniu monopolu z jednej strony i w świadomym oddawaniu wolności nauczycielom – z drugiej.

W tym czasie powstały też pierwsze prace monograficzne dotyczące problemu tworzenia programów przez nauczycieli. Pewnego wsparcia mogła udzielić tłumaczona na przódce literatura zagraniczna, zwłaszcza anglosaska, i tu należy podkreślić znaczenie prac prof. Krzysztofa Kruszewskiego, pedagoga i tłumacza, którego dorobek translatorski stanowił oparcie dla autorów podejmujących zadanie tworzenia programu lub jego adaptacji (prace te przywoływane są w bibliografii).

Najbardziej komplementarne i przybliżające problematykę programopisarską są nadal opracowania prof. Stanisława Dylaka, np. *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*² oraz prof. Hanny Komorowskiej, *O programach prawie wszystko*³.

W pracach Komorowskiej i Dylaka ukazano, pierwszy raz w dość prosty i wyrazisty wręcz sposób, proces kształtowania i wdrażania procedury pisania programów szkolnych, wyodrębniając czytelne etapy pracy nad programem własnym. Zaprezentowano ponadto pewien nowoczesny katalog programowy, a więc konieczną minimalną zawartość programu. Propozycja ta była nieco odmienna od praktyki utrwalonej przed rokiem 1999 i, co ciekawe, znacznie bogatsza od ówczesnych wymagań ministerialnych.

Ponownie zadano kluczowe pytanie, co to jest program nauczania, ale odpowiedzi zdecydowanie się różniły.

² S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.

³ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.

Szkolne programy nauczania po 1999 roku

W Polsce po roku 1999 zaistniała szczególna sytuacja, jeżeli chodzi o programy szkolne. Praktyka wyprzedziła teorię w bardzo krótkim czasie, ogółem powstało ponad 500 programów nauczania do wszystkich przedmiotów. Wśród nauczycieli erupcja ta pokazała jednoznaczną wolę pełnienia roli „względnie autonomicznego profesjonalisty”⁴, który nie chce już być tylko instrumentem realizacji programu i odtwarzaczem cudzych pomysłów. Reorientacja zauważalna była zwłaszcza u tych autorów, którzy zaangażowali się w liczne działania i projekty związane z wdrażaniem reformy Handkego, stała się impulsem przemian. Złamano ostatecznie monopol na pisanie programów – państwo przestało być zamawiającym je „mecenasek”. Państwo przestało pełnić tę rolę także na własne życzenie. Autorami przestali być wyłącznie np. anonimowi naukowcy związani z placówkami akademickimi (ukryte pokłosie prac zespołów solidarnościowych wczesnych lat 80. to programy lat 80. i 90.), czy – jak w latach 50. i 60. – oprócz mniejszej czy większej pozycji naukowej autorzy to przede wszystkim członkowie przewodniej partii. Programy wpisywane na listę ministerialną od 1999 roku stanowiły nobilitację dla nauczyciela, ale również pozwalały na wyraźne różnicowanie oferty programowej, skierowanej do różnych nauczycieli, z różniących się przecież szkół.

Nowe programy powstawały bez żadnej zewnętrznej instrukcji ich tworzenia, często przy braku podstawowej wiedzy teoretycznej na temat konstruowania programów szkolnych, gdyż, jak już wspomniano, nie tylko literatura poświęcona specyfice przedmiotów szkolnych w odniesieniu do programów i podręczników⁵ była niezbyt bogata, nie było takiej praktyki, nie uczono tego na studiach, gdyż nie było przede wszystkim takiej potrzeby.

Oddanie wolności, trudnej wolności, nauczycielowi jest wyrazem zmian społecznych, jakie zaszły w ciągu ostatnich 20 lat. Oddanie jest oddaniem, ale przyjęcie staje się przecież innym aktem, często trudniejszym niż formalności prawne. „Programów jest dużo, ale nie martwmy się – będzie jeszcze więcej”⁶ – podsumowała nieco kąśliwie pewna badaczka sytuację przełomu oświatowego, zamykając dokonania roku 1999.

Wśród propozycji dopuszczonych przez ministerstwo zapewne pojawiły także rozwiązania ciekawe i wartościowe. Ekspertsi ministerialni nie byli także przygotowani do pracy, więc dopuszczali do użytku programy o różnej jakości i wartości, często będące w sprzeczności z podstawą programową.

Zmiany przełomu 1999/2000 przyjęto z zaciekawieniem, niepokojem, ale i z dużą otwartością. Sytuacja programopisarstwa nadal nie zmieniła się mimo korekty reformy dokonanej przez minister Katarzynę Hall w roku 2008 i 2009 oraz kolejnego wyraźnego zwrotu w stronę ucznia i nauczyciela. Dlaczego?

Może dawne przyzwyczajenia, może nadmiar czy wręcz zalew programów. Może niedostateczne uwypuklenie problemu i podkreślenie, że sercem szkoły są, i powinny być, programy nauczania, że to jeden z najważniejszych dokumentów w każdej szkole.

Warto dziś sparafrazować cytowane już słowa – programów jest i może dużo, ale winno być jeszcze więcej, gdyż za prorocze niemal uwagi należy uznać przytoczone przez profesora Dylaka zdanie Karla Poppera⁷: *Wszelkie utopie, także te w edukacji, prowadzić mogą do totalitaryzmu. Aby być utopistą, musisz wiedzieć, co jest najlepsze: ale*

⁴ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania...*, dz. cyt., s. 108.

⁵ Tamże, s. 14.

⁶ Z. A. Kłakówna, *Jak czytać programy i podręczniki*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 3.

⁷ S. Dylak, *Wstęp do konstruowania...*, dz. cyt., s. 70.

każdy kto wie, co jest najlepsze, ostatecznie będzie skłonny narzucać swoje „najlepsze” innym, którzy różnią się w sposobie myślenia.

Programów winno być wiele, tylu ilu nauczycieli – oni wiedzą, co dla nich i dla ich uczniów jest najlepsze i nie muszą tego narzucać innym nauczycielom w żadnym dokumencie o charakterze państwowym.

Dziś rozporządzenie ministerialne dopuszcza 3 możliwości – skorzystania z programu gotowego, adaptację programu/programów innych autorów lub napisanie programu przez nauczyciela. Warto z tego skorzystać.

Co to jest program nauczania?

Wbrew pozorom, „program” – pojęcie najczęściej używane w każdej polskiej szkole, wcale nie jest łatwe do zdefiniowania. Każda definicja jest odzwierciedleniem sposobu myślenia o uczeniu się i nauczaniu, o wzajemnych relacjach i czynnościach, związanych ze specyficznymi zadaniami szkoły, w tym nauczyciela. Każda definicja programu szkolnego zdradza założenia jej autora – jego pojmowanie tak zwanej filozofii uczenia. Wg Czesława Kupisiewicza⁸ to program nauczania decyduje, jakie wiadomości, jakie umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności – uczniowie mają sobie przyswoić. Program ma zawierać uwagi wstępne w połączeniu z określonymi celami nauczania. Wincenty Okoń⁹ definiuje natomiast „program nauczania” jako przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinny być osiągnięte przez uczniów. W nowoczesnym ujęciu program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. Krzysztof Kruszewski¹⁰ wielokrotnie zwraca uwagę na dodatkowe aspekty programu. Dla niego program nauczania ma odpowiadać na pytania: po co uczyć?, czego uczyć?, jak uczyć? Program nauczania obejmuje zatem cele, materiał nauczania, proces dydaktyczny rozumiany przede wszystkim jako czynności uczniów i nauczyciela oraz ewaluację.

Najważniejszym [niestety – podkreślenie G.O.] nieporozumieniem współczesnej dydaktyki jest samo pojęcie programu nauczania – zauważają badaczki tematyki, Wioletta Kozak i Małgorzata Latoch-Zielińska, nauczycielki pracujące w szkole, związane z Uniwersytetem Lubelskim¹¹. Bywa on bowiem rozumiany albo jedynie w wąskim ujęciu jako broszura programowa, zawierająca zoperacjonalizowane cele kształcenia (wpływ dydaktyki anglosaskiej), albo jako cele, materiał i wymagania z osobna (jak w Polsce). Niektórzy badacze, na przykład związani z kręgiem tak zwanego pomiaru dydaktycznego (Bolesław Niemierko¹², Anthony Nitko), ujmują program nauczania bardzo szeroko, uznając za niego zestaw tekstów, które ukazują:

- 1) zakres i porządek treści nauczania,
- 2) wytyczne programowe (tak zwany *syllabus*),

⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1980.

⁹ *Słownik pedagogiczny*, red. W. Okoń, Warszawa 1981, s. 244.

¹⁰ K. Kruszewski, *Nauczyciel jako kreator...*, dz. cyt., t. I, s. 381–404 i K. Kruszewski, *Program szkolny*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, s. 180–211.

¹¹ W. Kozak, M. Latoch-Zielińska, *Nauczyciel na rozdrożu, czyli jak oceniać programy nauczania – Gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2004.

¹² B. Niemierko, *Inwentarz programowy*, [w:] A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 402–460.

- 3) inwentarz materiału,
- 4) podręcznik szkolny wraz z przewodnikami dla nauczycieli,
- 5) konkretny plan zajęć z uczniami,
- 6) standardy wymagań.

W swoim monumentalnym dziele zatytułowanym *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*¹³ Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins wymieniają podstawowe ujęcia programu wraz definicjami, ukazując źródła nieporozumień. Jedną z definicji prezentuje program jako plan działań, a więc dokument opracowujący strategię założonych celów albo rezultatów. Pogląd ten spopularyzowali Hilda Taba i Ralph Tyler, ujmując go w koncepcję linearną. Kolejność etapów planowania jest założona, a plan obejmuje początek, koniec i proces (lub sposoby), dzięki temu monitoruje się całość programu. Program stanowić może zajmowanie się doświadczeniem ucznia, co charakteryzuje koncepcję Johna Deweya, który pod pojęciem programu rozumie wszystko, czego uczniowie doświadczają nie tylko pod wpływem pracy nauczyciela. W skład programu wchodzi także te elementy pozaszkolne, które muszą być ściśle zaplanowane.

Bez względu na krańcowo odmienne podejście twórcy programu kształtuje program w dwóch możliwych perspektywach, co widać wyraźnie przede wszystkim w sposobie ujmowania procesu nauczania, kiedy pojawiają się takie kryteria, jak: zalecane treści (czego nauczać), zaplanowane działania (jak nauczać), zaplanowane aktywności uczniów (jakie zadania stawiać uczniom) lub zamierzone rezultaty (jaki efekt nauczania uzyskać).

Druga perspektywa akcentuje bardziej proces uczenia się, podkreślając kryterium doświadczeń edukacyjnych ucznia (to, czego naprawdę się on uczy). To ujęcie jest mniej popularne i pojawia się raczej jako uzupełnienie pierwszego.

Istotnym problemem staje się dla szkoły i dla nauczyciela to, w jakim stopniu są realizowane cele założone w programie w stosunku do potrzeb i założeń zewnętrznych egzaminów państwowych. Istnieje bowiem coraz realniejsze zagrożenie, że mimo tworzenia własnych programów oraz prawa wyboru już istniejących na rynku, tak naprawdę nauczyciele nadal realizują „materiał” w tym wypadku pod kątem egzaminu. Jeżeli koncepcja egzaminu zbyt mocno uwarunkuje działania nauczyciela w klasie szkolnej, to na próżno oczekiwać przemian w postawie, myśleniu i działaniu uczących/nauczających. Skuteczność reformy programowej na dzień dzisiejszy bywa mierzona jedynie wynikami egzaminacyjnymi.

Widać więc zasadniczą różnicę w pojmowaniu programu szkolnego. Nie wdając się w dyskusje teoretyków nauczania, można stwierdzić, że każdy nauczyciel oraz twórcy programu muszą się odnieść przede wszystkim do dokumentu ministerstwa edukacji, który autorytarnie (na mocy nakazu prawnego) rozwiązuje w pewien określony sposób ten problem.

Przyglądając się definicji ministerialnej z rozporządzenia z roku 2009, warto uwzględnić w pierwszym rzędzie niemalże potoczne rozumienie słowa „program” zawarte np. w *Słowniku wyrazów obcych*, który przez program rozumie plan, rozkład, kalendarz, projekt działań, prac, zadań, celów i tym podobne, ewentualnie zarys treści i metod określonej dziedziny nauki; wyszczególnienie utworów i wykonawców spektaklu, widowiska, koncertu. Słowo pochodzi z greki, gdzie *programma* oznacza obwieszczenie, porządek dzienny¹⁴. Wg *Słownika języka polskiego* PWN¹⁵, program nauczania to wykaz

¹³ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1998, s. 30–33.

¹⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1994, s. 413.

¹⁵ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1997, s. 931.

pewnych założeń, wytycznych działania mającego te założenia realizować. Program może być więc planem, układem zamierzonych czynności, prac, jak również zakresem wiedzy wykładanej w szkole i spisem przedmiotów nauczania.

W języku angielskim *program* to zaplanowane wobec działań szkolnych zdarzenia, ale także przedmioty, które mają być studiowane w szkole, obejmowane zwykle wspólnym mianem *curriculum*¹⁶, co jednoznacznie ma się kojarzyć ze szkolnym programem nauczania. Samo zaś słowo pochodzenia łacińskiego określało niegdyś *bieganie, bieg, kurs, wóz wyścigowy* lub *tor biegu*.

Nie ma zgody co do jednej, powszechnie obowiązującej, precyzyjnej definicji. Najczęściej program nauczania bywa ujmowany jako: lista haseł programowych, lista celów czy zamierzonych osiągnięć, a także jako lista planowanych doświadczeń ucznia. Jak dowodzi praktyka, programy zawsze zawierają przynajmniej trzy elementy: cele, materiał nauczania oraz wskazania realizacyjne, rzadziej opis wskaźników osiągnięcia celów czy inne elementy. Stanisław Dylak podaje dosyć otwartą definicję: dla niego programem jest ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów, bądź umożliwić mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Program nauczania to zapis zamierzonych zdarzeń edukacyjnych, obejmujących zakładane wyniki uczenia się, czynności uczniów odnoszące się do określonego materiału nauczania oraz niezbędne warunki do skutecznego i sprawnego uczenia się¹⁷. Proponowana przez niego struktura szkolnego programu nauczania jest odmienna od ministerialnego uregulowania i proponuje znacznie bogatszą zawartość. W stosunku do definicji i interpretacji prezentowanych przez przytaczanych badaczy, można zauważyć wpływ myśli Dylaka na pewne ustalenia ministerialne¹⁸.

Rysunek 1. Struktura programu nauczania wg Stanisława Dylaka



¹⁶ *The Oxford Dictionary*, 1995, s. 349.

¹⁷ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania...*, dz. cyt., s. 15.

¹⁸ Tamże, s. 31.

Ponieważ nadal na rynku wydawniczym, w bibliotekach pedagogicznych i podręcznych nauczycieli są obecne programy nauczania z boomu końcówki lat 90. warto mieć na uwadze różnice, które są wygenerowane przez te akty prawne, nie chodzi tylko o sposób zatwierdzania i dopuszczania programu nauczania.

W *Rozporządzeniu z dnia 24 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (wraz z późniejszymi zmianami)* czytamy urzędową definicję:

„§2.1. Program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, zwany dalej »programem nauczania ogólnego«, stanowi opis sposobu realizacji zadań edukacyjnych, ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej odrębnymi przepisami. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy kształcenia zintegrowanego, przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części”.

§4.1 cytowanego rozporządzenia przynosi natomiast obowiązkowy inwentarz programowy. Każdy program szkolny musi zawierać: „a) szczegółowe cele edukacyjne – kształcenia i wychowania, b) materiał nauczania związany ze szczegółowymi celami edukacyjnymi, uwzględniający treści nauczania zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, c) procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych, d) opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny, z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów lub egzaminów, określonych odrębnymi przepisami, e) omówienie założeń dydaktycznych i wychowawczych, na jakich została oparta koncepcja programu, relacji do zakresu podstawy programowej kształcenia ogólnego, ewentualnych specjalnych warunków odnoszących się do realizacji programu, f) nazwiska rzeczoznawców, którzy program zaopiniowali oraz nazwy podmiotów, które zarekomendowały tych rzeczoznawców”¹⁹.

Rok 2004 przynosi kolejne niewielkie zmiany w nowym rozporządzeniu ministra dotyczącym omawianej problematyki. Jednak rzadko poddawane są analizie porównawczej, co może dyrektorowi szkoły i zespołowi opiniującemu pomóc uniknąć usterek.

W rozporządzeniu z 2009 roku wprowadzono istotne zmiany w zakresie dopuszczania programów, ale i subtelne lecz ważne zmiany w zakresie konstrukcji samego programu, dlatego należy poddać obecne nadal na rynku programy z reformy Handkego rzetelnemu oglądowi, zwłaszcza, iż nie wszyscy rozumieją potrzebę dopuszczenia ponownego w konkretnej szkole programu mającego wcześniejszą akceptację ministerstwa. Te rozporządzenia się różnią.

¹⁹ Program może zawierać więcej elementów, jeżeli życzą sobie tego autorzy i potrafią inwentarz rozbudować.

Zmiany te dobitniej ukazuje zestawienie tabelaryczne.

<p>ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ I SPORTU¹⁾ z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia</p>	<p>ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników</p>	<p>Komentarz dotyczący stanu prawnego na 2011/2012</p>
<p>§3. Program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, zwany dalej „programem nauczania ogólnego”, stanowi opis sposobu realizacji zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w odrębnych przepisach. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy kształcenia zintegrowanego, przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części.</p>	<p>§4.1. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy edukacji wczesnoszkolnej (kształcenia zintegrowanego), przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części i może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli:</p> <p>1) stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w rozporządzeniu, o którym mowa w §3 ust. 1 pkt 1²⁰, albo w dotychczasowej podstawie programowej kształcenia ogólnego;</p>	
<p>Program nauczania ogólnego zawiera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) szczegółowe cele edukacyjne – kształcenia i wychowania; 2) materiał nauczania związany ze szczegółowymi celami edukacyjnymi, uwzględniający treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego; 3) procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych; 4) opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny, z uwzględnieniem standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, określonych w odrębnych przepisach; 	<p>2) zawiera:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) szczegółowe cele kształcenia i wychowania, b) treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego, c) sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany, 	<p>Uwaga – Różne podstawy programowe</p> <p>Nowość – Indywidualizacja ze względu na różne potrzeby i możliwości</p> <p>Nowość – Uwzględnienie warunków realizacji</p>

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4 poz. 17).

<p>5) omówienie założeń dydaktycznych i wychowawczych, na jakich została oparta koncepcja programu, relacji do zakresu podstawy programowej kształcenia ogólnego, a także ewentualnych specjalnych warunków dotyczących realizacji programu;</p> <p>6) w przypadku publikacji programu – nazwiska rzeczoznawców, którzy opiniowali program.</p>	<p>d) opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego – opis założonych 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,</p> <p>e) propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia;</p> <p>3) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym.</p>	<p>Nowość – Opis założonych osiągnięć</p> <p>Nowość – ta część staje się obligatoryjną wewnętrzną częścią programu, gdyż jest już wpisana w podstawę programową z 2008 (nie jest już jak dotąd dokumentem zewnętrznym, pisany przez CKE)</p>
	<p>2. Przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole, dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii:</p> <p>1) nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony, lub</p> <p>2) konsultanta lub doradcy metodycznego, lub</p> <p>3) zespołu nauczycielskiego, zespołu przedmiotowego lub innego zespołu problemowo-zadaniowego, o których mowa w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.</p> <p>3. Opinia, o której mowa w ust. 2, zawiera w szczególności ocenę zgodności programu nauczania ogólnego z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony.</p>	<p>Nowość: – zmiana procedury</p> <p>Uwaga – nie ma wzoru opinii</p>

Warto pamiętać także, że procedura dopuszczania wywodzi się z aktu wyższego rzędu, tj. ustawy o systemie oświaty, a kompetencja dopuszczania jest przypisana dyrektorowi szkoły:

Art. 22a. 2. przedstawia dyrektorowi szkoły program wychowania przedszkolnego lub program nauczania. Dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego lub program nauczania.

2a. (uchylony).

2b. Dopuszczone do użytku w danej szkole programy wychowania przedszkolnego lub programy nauczania stanowią odpowiednio zestaw programów wychowania przedszkolnego lub szkolny zestaw programów nauczania. Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za uwzględnienie w zestawie programów wychowania przedszkolnego i szkolnym

zestawie programów nauczania całości odpowiednio podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego ustalonej dla danego etapu edukacyjnego, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie w zawodach albo w profilach kształcenia ogólnozawodowego – także całości podstawy programowej kształcenia w zawodzie albo podstawy programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego.

Procedurze tej nie podlegają programy do nauczania religii, ponieważ pozostają one w gestii właściwego biskupa diecezji.

Nie ma określonego czasu, do kiedy program ma być dopuszczony, wydaje się rozsądnym, by odbyło się to po pewnym czasie, np. 1 miesiąca, gdy rozpoznane zostaną potrzeby i możliwości nowych uczniów.

Typy programów nauczania

Sama zawartość przytaczanych publikacji dotyczących programów jest bardzo bogata, obejmuje podstawową wiedzę dotyczącą rodzajów programów, sposobów ich opracowywania oraz struktury. Jest to wprawdzie wiedza teoretyczna, ale o dużej przydatności praktycznej, odpowiada przede wszystkim na podstawowe, ważne dla potencjalnych autorów pytania: jak opracować program autorski (zwany także najczęściej własnym) i jakie w związku z tym mogą powstać typy programów autorskich po przyjęciu odpowiednich strategii. Program przedmiotowy odnosi się do konkretnego przedmiotu nauczania, a program blokowy jest elementem szerszego spektrum²¹. W programie interdyscyplinarnym – treści, którymi zainteresowany jest konstruktor programu, będą funkcjonowały w powiązaniu z innymi treściami, nie w obrębie szerszego bloku przedmiotowego, ale w obrębie projektu.

Programy dzielą się na całościowe i modułowe (inaczej modułowe – charakterystyczne raczej dla przedmiotów zawodowych). Przez moduły rozumie się segmenty pewnej całości, następujące po sobie, możliwe do różnego przestawiania. Segmentacji dokonuje się ze względu na zakres treści, kompetencje, stopień trudności. Kierując się jeszcze innymi zasadami podziału, Komorowska wyróżnia programy linearne i spiralne. Linearny układ treści oznacza, że porcje materiału są ułożone kolejno, jedna po drugiej. Założeniem tak skonstruowanego programu jest stosunkowo pełne opanowanie poprzedniej części przed przystąpieniem do realizacji kolejnej. Niedostateczne opanowanie treści na danym etapie może wytworzyć lukę w wiadomościach i umiejętnościach uczniów. Jest to układ typowy na przykład dla matematyki. Spiralny układ treści natomiast porządkuje materiał w następujące po sobie cykle. Cykl pierwszy zawiera cały materiał nauczania w podstawowym zarysie, drugi pogłębia informacje. Kolejne cykle zwiększają zakres informacji oraz wymaganych umiejętności w obrębie tych samych haseł programowych. Pełne opanowanie poprzedniego cyklu nie jest bezwzględnie wymagane, gdyż następny cykl i tak powtórzy oraz uzupełni informacje o tym samym zakresie treściowym, dodając nowe.

Praktyczny wymiar wiedzy o programach nauczania polega na uświadomieniu, że wybór określonego rodzaju programu jest jedną z podstawowych decyzji, którą powi-

²¹ Od roku 1999 powstał tylko jeden program blokowy do przedmiotów humanistycznych – nr dopuszczenia ministerialnego DKW-4014-82/99.

nien podjąć sam autor, zanim jeszcze przystąpi do konstruowania programu. Musi on sobie odpowiedzieć, czego program będzie dotyczył: przedmiotu, bloku czy projektu interdyscyplinarnego. Samookreślenie się autora to również odpowiedź na pytania:

- czy program ma być całościowy, czy modułowy?
- jaki ma mieć układ treści: linearny czy spiralny?

Samodzielne tworzenie programów nie jest już czynnością dowolną, a na pewno nie powinien to być już proces intuicyjny, ale podlega określonym regulacjom i procedurom prawnym²². Podstawowym wymogiem formalnym jest konieczność uwzględnienia w programie nauczyciela odpowiedniej części podstawy programowej określonej przez ministerstwo tak, aby program ściśle się do niej odnosił.

Nieuważni autorzy zwykle jednak pomijali część wstępną podstawy programowej zwaną „Zadaniami ogólnymi szkoły”, mimo iż jest ona nakazana prawem i zobowiązuje do bezwzględneho przestrzegania²³. Hanna Komorowska²⁴, zgodnie z powszechnym rozumieniem, stwierdza, że autonomiczny udział autora programu polega na wprowadzeniu nowych koncepcji, celów czy treści, „które nie okażą się sprzeczne z zawartością podstawy programowej, a które w spójny, interesujący sposób ją uzupełnią, bądź wskażą pedagogiczne wartościowe sposoby realizacji tych celów”. Co jednak robić z dopuszczonymi programami i podręcznikami, które pomijają zapisy podstawy – nie tylko w zakresie zadań ogólnych szkoły (z tym radzą sobie różnie), ale również odnośnie do zapisów dotyczących danego przedmiotu szkolnego?²⁵.

Dla konstruktora programu ważne i praktyczne znaczenie ma wiedza wyjaśniająca, jak może wyglądać przejrzysta struktura programu. Autorka omawianej pracy wymienia i analizuje jego poszczególne elementy składowe. Są to:

- cele kształcenia,
- materiał nauczania,
- procedury osiągania celów, czyli wymagań edukacyjnych,
- propozycje metod pomiaru osiągnięć.

Cele nauczania w programie szkolnym nauczyciela muszą być zgodne z celami określonymi w podstawie programowej dla danego przedmiotu, mogą, a nawet powinny poszerzać ich zakres. Ogólnikowość i niespójność pierwszej podstawy programowej wręcz wymuszała takie działania.

Cele można formułować w różny sposób, jako cele nieoperacyjne i operacyjne, w tym względzie nie ma żadnych narzuconych zaleceń, jednak nie zgadzam się z uwagą badaczki, iż mogą być dodatkowo formułowane w trakcie realizacji programu. Cel, by był celem, musi być uświadamiany przed przedsięwzięciem. Cele nieoperacyjne określają rezultaty kształcenia w sposób ogólny, życzeniowy i nieprzełożony na konkretne zachowania czy wymierne umiejętności. Typ najczęściej spotykany wprowadza np. czasow-

²² *Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczenia do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecenia środków dydaktycznych* (Dz.U. Nr 14 z dnia 23 lutego 1999).

²³ Sprawę realizacji podstawy programowej przez podręczniki i programy po 1999 roku rozważam w dysertacji doktorskiej pt. *Koncepcje nauczania literatury w podręcznikach i programach do języka polskiego dla gimnazjum w świetle podstawy programowej z roku 1999*, obronionej w 2007 roku, BJ, na prawach rękopisu.

²⁴ H. Komorowska, *O programach...*, dz. cyt., s. 54.

²⁵ Można nawet wskazać takie programy, które odżegnują się od zapisów podstawy programowej 1999 roku, łamiąc tym samym prawo, sytuacja taka nie powinna mieć nigdy miejsca.

nik – spróbować. Cele operacyjne, choć są konkretne, jasno ujmowane w kategoriach pożądanых zachowań, umiejętności oraz działań, budzą wiele nieufności ze względu na swoją schematyczność, a według niektórych nawet prymitywizm.

Formułowanie celów w trakcie realizacji programu (w czasie tak zwanego „przepracowywania programu” – termin Kruszewskiego) praktycznie oznacza, że nauczyciel, rozpoczynając pracę z uczniem, nie ma jasności, co do tego, jakie cele może osiągnąć w danym odcinku czasowym. Z doświadczenia wynika, iż cele można przeformułować dopiero w procesie ewaluacji programu. Rezygnacja z planowania celów w programie nauczania wymaga raczej jednak precyzyjnego określenia założeń teoretycznych, na jakich opiera się program oraz wyboru metod stosowanych do jego realizacji – aczkolwiek jest to prawnie niedopuszczalne i dość ryzykowne. Świadomość typów celów jest warunkiem prawidłowego wyboru spośród określonego zestawu celów. Decyzja ta należy wprawdzie do zainteresowanego autonomicznego twórcy programu (teoretyka, nauczyciela), chciałabym jednak podkreślić szczególną przydatność celów operacyjnych. Są niezbędne jako podstawowa płaszczyzna odniesienia przy ocenie efektów programu, a więc przy ewaluacji, o której zapomniiała większość najnowszych programów po 1999 roku, a i powstające po 2009 nie zauważają tego ważnego aktu.

Ważnym elementem programu jest wykaz treści. Dobór treści także nie może być przypadkowy, ale musi być oparty na określonych, wyraźnych kryteriach, na przykład należy wziąć pod uwagę:

- kryterium związane z dyscypliną naukową,
- kryterium trwałości wiedzy,
- kryterium przydatności,
- kryterium potrzeb uczących się.

Kryterium związane z dyscypliną naukową proponuje treści, które w danej dyscyplinie są uznawane za najistotniejsze, wręcz elementarne. Zgodnie z kryterium trwałości wiedzy, bierze się z zakresu dyscypliny podstawowej treści należące do kanonu wiedzy, który trzeba opanować. Kryterium przydatności podpowiada treści nauczania potrzebne w przyszłości. Jest to tak zwane kryterium pragmatyczne, widoczne szczególnie w przygotowywaniu programów blokowych, a także programów dla niższych etapów nauki, w których konkretność treści oraz ich bezpośredni związek z życiem jest sprawą pierwszoplanową. Gdyby jednak rozpatrywać podstawę programową i zadania ogólne szkoły w niej uwzględnione, to kryterium to wyraźnie się wyróżnia w doborze treści o charakterze bardziej uniwersalnym, ewentualnie nawet pozaprzedmietowym. Kryterium potrzeb uczących się jest związane z oczekiwaniami, wewnętrzną motywacją, zainteresowaniami odbiorcy i choć jest to bardzo ważny aspekt podstawy programowej w zadaniach ogólnych szkoły, to prawie zupełnie został pominięty przez większość programów nauczania (także do języka polskiego) powstałych po 1999 roku.

Inne elementy programu, które omawia literatura przedmiotu, dotyczą metod i podręczników oraz pomiaru osiągnięć ucznia. Metody pracy i podręczniki składają się na tak zwaną procedurę osiągania celów. Wymogiem jest, by pokazać choćby na przykładzie, jak można wybrane hasło programowe realizować co najmniej na kilka sposobów, dołączając na przykład scenariusze zajęć prowadzonych różnymi metodami. Autor programu może także (i zwykle to czyni) rekomendować określoną metodę pracy.

Określenie spodziewanych rezultatów, najczęściej w postaci tak zwanych kompetencji, było ostatnim elementem programu wymaganym przez ministerstwo w roku 2002. Dziś jest elementem podstawy programowej. Autorzy przedstawiają techniki kontroli bieżącej

i okresowej, część z nich będzie służyć pomiarowi osiągnięć. Oznaczać to może konieczność zaprezentowania ćwiczeń i zadań kontrolnych, testów semestralnych lub rocznych i tym podobnych. W procedurach oceniania należałoby uwzględnić elementy samooceny.

Niestety, brak działań badających wewnętrzną skuteczność programu i niewielu autorów zdecydowało się na takie procedury. Prace poświęcone tzw. efektywności programu są zaledwie w powijkach. Jedyne znane mi działanie – to badanie programów do matematyki przy okazji jednego z egzaminów gimnazjalnych.

Za cytowaną już wielokrotnie Komorowską można przytoczyć przykładowy zestaw pytań kontrolnych dla autora programu²⁶, który może pomóc twórcy programu lub odbiorcy:

1. Czy program zawiera metryczkę informującą:
 - jakiego przedmiotu lub bloku przedmiotów dotyczy,
 - dla jakiego typu szkoły i etapu nauki jest przygotowany,
 - dla jakiego wymiaru godzin nauki jest przeznaczony,
 - przez kogo został opracowany,
 - kto jest właścicielem autorskich praw majątkowych?
2. Czy program zawiera informacje:
 - na jakich podstawach teoretycznych się opiera,
 - jakie koncepcje pedagogiczne mu przyświecają,
 - co jest wyróżnikiem, a więc co czyni go programem autorskim?
3. Czy program zawiera informacje:
 - z myślą o jakich uczniach został opracowany,
 - z myślą o jakich nauczycielach został przygotowany,
 - z myślą o jakich warunkach lokalowo-organizacyjnych został opracowany?
4. Czy program zawiera wykaz celów nauki ze szczególnym uwzględnieniem wszystkich celów zawartych w podstawie programowej, celów dodatkowych, uzupełniających w stosunku do podstawy?
5. Czy program zawiera wykaz treści nauczania ze szczególnym uwzględnieniem:
 - wszystkich treści kształcenia wymienionych w podstawie programowej,
 - treści dodatkowych, niewymienionych w podstawie, lecz spójnych z ową podstawą i zawartymi w niej celami?
6. Czy program nauczania zawiera informacje:
 - jak osiągnąć cele nauczania,
 - jakie stosować metody, formy, techniki i środki nauczania,
 - jakie materiały nauczania (podręczniki, książki pomocnicze) najlepiej wspomogą osiągnięcie założonych celów?
7. Czy program nauczania zawiera informacje:
 - jak przedstawiają się założone osiągnięcia uczniów,
 - jaką proponuje procedurę oceniania uczniów w toku kontroli bieżącej (wspierającej) i globalnej (całościowej),
 - jakie są kryteria tej oceny,
 - jakie są sposoby i narzędzia tej oceny?
8. Czy program zawiera informacje:
 - jak można go modyfikować w zależności od sytuacji dydaktycznej,
 - jak przedstawiają się przykładowe zajęcia prowadzone według tego programu,
 - jak przedstawiają się przykładowe techniki oceniania czy też całe testy?

²⁶ H. Komorowska, *O programach...*, dz. cyt., s. 68–70.

Takie pytania mogą być przydatne autorowi programu przy sprawdzeniu, czy program zawiera wszystkie podstawowe elementy struktury, czy odpowiada wymogom formalnym i merytorycznym. Procedura kontrolna powinna zostać wykonana, zanim program zostanie poddany ocenie zewnętrznej. Lista owa jest także przydatna dla każdego nauczyciela poszukującego odpowiedniego programu w wykazie programów dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Każdy program musi przejść określoną procedurę dopuszczenia zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej²⁷. Od roku 1998 rozporządzenie zmieniało się kilkukrotnie.

Badając programy, można się posługiwać nie tylko cytowanymi gotowymi arkuszami, przede wszystkim należy pamiętać o podstawowej zasadzie – lojalności wobec programu. Dochodzi do absurdalnych sytuacji, gdy niektórzy pozwalają sobie na dokonywanie analiz, nie biorąc pod uwagę założeń danego programu. Zasada bezwzględnej lojalności zezwala na badanie programu tylko pod kątem jego założeń oraz dokumentów prawnych.

Lektura omówionego fragmentu pracy Komorowskiej i Dylaka pozwala stwierdzić, że samodzielne tworzenie programów jest zadaniem złożonym, wymaga pewnych kompetencji, w które nauczyciele nie są wyposażeni w toku kształcenia na uczelni²⁸, ale daje wiele satysfakcji. Wymaga także dużej odpowiedzialności: za jakość nauczania wg własnej propozycji, za efekty pracy uczniów, a także za to, aby program nauczyciela nie był oderwany od rozwiązań programowych przyjętych w danej szkole. Właśnie dlatego w regulacjach prawnych podkreśla się, że programy dopiero po zaopiniowaniu mogą zostać wprowadzone do szkolnego zestawu programów nauczania.

Dlaczego program własny?

Szkoła będąca organizmem wytworzonym przez określone grupy społeczne i reprezentująca ich interesy nie jest instytucją samotną, zawieszoną w próżni. Jest ona połączona ze środowiskiem, przez które została powołana i dla którego ma pracować. Szkoła nie istnieje sama dla siebie, jest taka, jakie jest społeczeństwo. W pewnym stopniu jest także odwrotnie – społeczeństwo jest takie, jaka jest szkoła, z zastrzeżeniem, że o ile szkoła masowa może być (i bywa) odbiciem społeczeństwa, o tyle społeczeństwo nie jest wiernym odbiciem szkoły. Innymi słowy, nie za wszystko, co złe (ale i dobre) jest odpowiedzialna szkoła. Pomimo zmian w środowisku, w którym ona istnieje, jej zasadnicze funkcje nie ulegają zmianom, natomiast zmienia się rozłożenie akcentów na nie oraz w ich obrębie.

Są to funkcje: instrumentalna (odnośnie środowiska), autonomiczna i wspierająca (w odniesieniu do ucznia). W pierwszej chodzi o zadania kształcące, selekcjonujące oraz uspołeczniające (w tym przekazywanie dziedzictwa kulturowego). A więc – każdy dobór treści nauczania ma charakter instrumentalny.

W funkcji autonomicznej należałoby wskazać przede wszystkim na zadania wynikające z potraktowania ucznia jako osoby i podmiotu edukacji. Z ostatnią funkcją wią-

²⁷ Kolejna wersja *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych* (Dz.U. Nr 69, poz. 635) obowiązuje od dnia 22 czerwca 2002 roku.

²⁸ Uczelnie oferują studia podyplomowe z tego zakresu.

żą się zadania wzmocnienia, a czasem nawet rekonstrukcji potencjalnych zdolności uczniów, co jest ważne ze względu na dwie poprzednie funkcje. To także odnawianie sił fizycznych i umysłowych czy wreszcie rozwijanie umiejętności specjalnych (ze względu na ich posiadanie czy ze względu na ich brak). Ta funkcja szkoły często jest określana jako funkcja opiekuńcza.

Szkoły różniły się i będą różnić rozłożeniem akcentów pomiędzy te trzy funkcje oraz wewnątrz nich. Na przykład w pewnym okresie najważniejsze oraz uzasadnione było czerpanie ze szkoły informacji; głównym zadaniem szkoły było przekazywanie wiadomości oraz przekazywanie dziedzictwa kulturowego. Należy jednak dodać, że w tym samym czasie istniały szkoły, które swe główne zadania widziały w formowaniu osobowości; było ich jednak mniej.

Obecnie ze względu na gwałtowny rozwój nowych technologii informacji, szkoła traci swój monopol jako źródło informacji. Mimo futurystycznych śmiałych wizji, iż jakoby szkoły jako budynki przestaną istnieć, odzywają się głosy rozsądku, mówiące o społecznej potrzebie istnienia i funkcjonowania szkoły. Choć sensem pracy nauczyciela powoli przestaje już być przekazywanie wiadomości, to stwarzanie warunków do ich zdobywania²⁹ nadal jest związane z miejscem, jakim jest szkoła.

Nie znaczy to jednak, że szkoła traci swą centralną pozycję w rozwoju społecznym. Od szkoły coraz bardziej (podobnie jak w latach przedwojennych) oczekuje się formowania osobowości uczniów oraz kształtowania u nich operatywnych struktur wiedzy i umiejętności radzenia sobie w niezwykle dynamicznym środowisku. Mniej ważna jest sama ilość opanowanych wiadomości – w tym doskonale pomagają uczniowi współczesne technologie przekazywania i dostarczania informacji. Dużo ważniejsze jest wspieranie rozwoju sprawności intelektualnego i społecznego działania uczniów. Ta sprawność jest niemożliwa do osiągnięcia bez rzetelnej wiedzy. I tutaj tak naprawdę zaczyna się zawodowe działanie współczesnych nauczycieli. Ich rola coraz bardziej polega na stwarzaniu środowiska przyjaznego uczeniu się, a znacznie mniej na przekazywaniu wiadomości. Nie chodzi jednak o pozbawienie szkoły obowiązku przekazywania wiadomości – samodzielny uczeń ma ich poszukiwać, a nie wyłącznie je otrzymywać od nauczyciela w gotowej postaci. W coraz większym stopniu zadaniem szkoły staje się (w obliczu zmian w otoczeniu) przygotowanie do samodzielności, w tym także do samodzielnego uczenia się, oraz do odpowiedzialności za własne uczenie się. W tak pojętej szkole nauczyciele to profesjonaliści, którzy wiedzą, jak ułatwić uczniom osiągnięcie powodzenia edukacyjnego, potrafiący identyfikować i uświadamiać im przyczyny działań edukacyjnych. To wreszcie profesjonaliści potrafiący budować cele uczenia się wspólnie z uczniami oraz motywować ich do uczenia się; znajdujący samodzielnie odpowiedzi na pytania powstające w procesie uczenia się; umiejący się wsłuchiwać w opinie środowiska, znający to środowisko i potrafiący negocjować z nim standardy edukacyjne. To wreszcie kompetentni doradcy rodziców.

Rdzeniem pracy szkoły są więc programy nauczania, będące nośnikami określonych wartości. Najtrudniejsze w zawodzie nauczyciela wydaje się godzenie powinności przedmiotu z powinnościami wychowawczymi.

²⁹ A. Jankowski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.

Rola ministerstwa edukacji

Ministerstwo Edukacji Narodowej po latach dyskusji programowych postanowiło przyspieszyć wydawanie programów, a w konsekwencji podręczników. Jesienią 1998 roku ogłoszono konkurs na program do nowego gimnazjum. Miał on charakter prestiżowy i w znaczny sposób przyspieszył prace programowe, gdyż nieterminowe opublikowanie podstawy programowej przeszkadzało rozpoczętym pracom nad programami i podręcznikami. Z perspektywy czasu można stwierdzić, że spory, kłótnie, waśnie, dyskusje i oskarżenia pojawiające się w prasie metodycznej nigdy by się nie zakończyły.

Przyczyn opóźnienia było bardzo wiele. A równoległe do poprawy kilku projektów podstawy programowej ministerstwo przystąpiło do wydania najważniejszego dokumentu konstytuującego nowy system szkolny. Od 1 września 1999 roku edukacja miała przebiegać w trzech etapach, jakoby dostosowanych do okresów rozwojowych dziecka, z czym niestety trudno się zgodzić i co nadal jest bardzo dyskusyjne.

Tabela 2. System edukacyjny obowiązujący od 1999 roku

Etap I	Klasy I–III szkoły podstawowej	7–10 lat
Etap II	Klasy IV–VI szkoły podstawowej	10–13 lat
Etap III	Gimnazjum	13–16 lat
Etap IV	Szkoła średnia	16 – 19 lat

Tabela 2a. System edukacyjny obowiązujący od 2021 roku

Etap I	Klasy I–III szkoły podstawowej	6–9 lat
Etap II	Klasy IV–VI szkoły podstawowej	9–12 lat
Etap III	Gimnazjum	12–15 lat
Etap IV	Szkoła średnia	15–18 lat

Dzień 15 lutego 1999 roku stał się więc tak naprawdę ważną datą przełomową, gdyż wprowadzono trzy najważniejsze akty prawne³⁰, zmieniając strukturę polskiej szkoły, powołując do życia nowy ustrój; wprowadzając nieznaną dla polskiego systemu oświatowego dokument – podstawę programową, regulując tryb i warunki dopuszczenia do użytku szkolnego programów i podręczników (dokument ten był kilka razy zmieniany).

Rok 2008 przyniósł dokument porządkujący zapisy podstawy programowej i obniżenie wieku szkolnego, co skutkuje obecnością większej grupy sześciolatków w szkole podstawowej od roku 2010, a w roku 2022 nastąpi wzrost procentu maturzystów w wieku 18 lat.

³⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 128), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego* (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zaliczania środków dydaktycznych* (Dz.U. z 1999 r. Nr 14, poz. 130).

Pierwszej ofercie programów i podręczników można wiele zarzucić: pośpiech, nie-
respektowanie wszystkich zaleceń podstawy programowej, mieszanie się interesów
wydawnictw i lobbing przybierający nieraz formę napaści i sterowania wyborami na-
uczycieli, agresywne formy marketingu wraz z zaplanowanymi chwytami reklamowy-
mi, brak zaprojektowanej kontynuacji edukacji w zapowiadanej szkole średniej³¹, brak
standardów egzaminacyjnych (ukazały się dwa lata później).

Dziś przyszedł czas na uspokojenie działań i wyciągnięcie wniosków.

Nauczyciele twórcami programów własnych

Istnieje głębokie uzasadnienie tego, dlaczego mieliśmy do czynienia z ogromnym
rozkwitem swoistej twórczości związanej z programowaniem prac nauczycieli, tj. z „pi-
saniem” programów nauczania. Co ciekawsze, po autentycznym i niespotykanym ich
rozkwicie pod koniec roku 1999 i na początku 2000 (mniej więcej do czerwca), mimo
wyraźnego spowolnienia, pojawiały się wciąż nowe propozycje. Argumenty za decen-
tralizacją w konstruowaniu programów szkolnych, za tworzeniem tych programów
w większym stopniu przez tych, którzy je realizują, czyli nauczycieli, nie powinny być
ignorowane. Potwierdza to opinia profesor Chrzastowskiej komentująca wypowiedź na-
uczyciela w artykule pod wymownym tytułem – *Pozwólmę uczyć po swojemu*³².

Należy z całą ostrością ukazać zmieniające się oczekiwania wobec szkoły i szkolnych
przedmiotów, na które powinna ona szybciej reagować odpowiednimi programami na-
uczania. Za pisaniem (konstruowaniem) wielu różnych programów przemawia to, że
szkoła jest miejscem stykania się różnych światów i doświadczeń oraz różnych języków
opisu tych światów i doświadczeń, czyli inaczej różnych reprezentacji kulturowych i ak-
sjologicznych³³.

Szkoła zawsze – a z nią najwyraźniej szkolna np. polonistyka co najmniej od 80 lat,
niezależnie od specyficznych ról jej wyznaczanych – podejmowała próbę negocjowania
znaczeń, wskazywania wartości i zachęcania do zaakceptowania ich przez uczniów.
Także z tej perspektywy budowanie programów szkolnych przez nauczycieli uważam za
działanie niezmiernie pomocne w godzeniu tych reprezentacji, w promowaniu określo-
nych wartości przez prawdziwą edukację, a nie przez indoktrynację.

Nauczanie samoistnie uruchamia działania wychowawcze. Śmiem twierdzić, że
konkretne szkoły powinny najpierw wyartykułować swój program wychowawczy, bę-
dący wizytówką szkoły i stanowiący o jej tożsamości, a potem wszelkie inne programy,
w tym przede wszystkim programy nauczania poszczególnych przedmiotów. Powinny
one zawierać jasne przełożenie założeń wychowawczych konkretnej szkoły.

³¹ Spory o kształt trzyletniego liceum (brak dyskusji o szkołach zawodowych) i kolejną część podstawy
programowej spowodowały podważenie niektórych rozwiązań w programach do gimnazjum oraz w pod-
ręcznikach. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt niedopracowania formuły egzaminacyjnej po każdym
z etapów kształcenia, a przede wszystkim opóźnienia związane z wprowadzeniem nowej matury.

³² B. Chrzastowska, *Pozwólmę uczyć po swojemu*, [w:] P. Grobliński, *Pozwólcie ludziom uczyć po swoje-
mu*, „Polonistyka” 1992, nr 9, s. 521–522.

³³ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania...*, dz. cyt., s. 9.

Tabela 3. Dynamika prac programowych. Daty dopuszczenia programów do użytku szkolnego na przykładzie programów z języka polskiego

Rok	Liczba
1999	16
2000	6
2001	1
2002	4 (w tym jedyny językowy)
2003	1

Geografia programów i podręczników

Pojawianie się programów do języka polskiego według kolejności dopuszczenia przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego z zaznaczeniem siedziby wydawnictwa, ewentualnie autora, ukazuje także proces decentralizacji. Miejscem prac programowych przestała być Warszawa.

Tabela 4. Geografia programów i podręczników do języka polskiego w roku 1999. Proces decentralizacji prac programowych

1. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne	Warszawa
2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe	Warszawa
3. Wydawnictwo ZNP	Kielce
4. Wydawnictwo „Innowacje”	Goeszów k. Cieszyńska
5. Wydawnictwo Edukacyjne	Kraków
6. Wydawnictwo „Fosze”	Rzeszów
7. Wydawnictwo „Stentor”	Warszawa
8. Iwanowski	Płock
9. Arka	Poznań–Warszawa
10. Znak	Kraków
11. Bea-Bleja	Toruń
12. STO – Stowarzyszenie Szkół Twórczych	Warszawa
13. Wydawnictwo „Kleks”	Bielsko-Biała
14. Wydawnictwo „Oświata”	Warszawa
15. Wydawnictwo „Zielona Sowa”	Kraków
16. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny	Bydgoszcz

Jak wynika z zamieszczonego zestawienia, największą siłę wykazuje w dalszym ciągu ośrodek stołeczny, wtóruje mu ośrodek krakowski. Można zauważyć demonopolizację największego i najbardziej doświadczonego wydawnictwa – WSiP. Wyrazem tego jest podjęcie się trudu wydawania programu oraz podręcznika do języka polskiego przez wydawnictwa, które się wcześniej tym nie zajmowały. Obok takich dużych miast, jak Warszawa, Poznań, Gdańsk, Kraków, pojawiają się miejscowości średnie, z których

wywodzą się autorzy programów, a także bardzo małe, jak Goleiszów na Śląsku Cieszyńskim (te ostatnie należy traktować incydentalnie). Za ewenement trzeba uznać wydanie jednego programu przez ośrodek metodyczny z Bydgoszczy oraz np. przez konkretną szkołę działającą w Stowarzyszeniu Szkół Twórczych w Warszawie – wyłącznie na użytek tej szkoły.

Proces ten schodzić winien coraz głębiej do każdej szkoły. Programów jest wiele, a winno być jeszcze więcej, gdyż taka jest potrzeba.

Inwentarze programowe

Programy najczęściej przybierają postać niewielkiej broszurki, wielkości zeszytu szkolnego – jest to zupełnie inne ujęcie niż zaleca profesor Dylak, propagując ideę tak zwanej wielkiej księgi programowej. Z konieczności więc przegląd programów ogranicza się do budowy technicznej i oglądu treści, ewentualnie do wskazania podstawowych zasad konstruujących treści programowe danego programu. W dużej jednak mierze będą się odnosić do arkusza analizy opracowanego przez cytowanego uczonego, gdyż niektóre elementy całościowego podejścia do programowania pojawiają się przygodnie, niejako przy okazji różnych elementów treści.

Już sama konstrukcja techniczna programów w stosunku do narzuconej przez ministerstwo, w cytowanym rozporządzeniu, zawartości jest bardzo różna, może nawet zbyt swobodna. Okazuje się natychmiast, że nawet poprzez zalecane ogólnie elementy programu wielu autorów rozumie coś zupełnie innego. Oto na przykład „Materiał kształcenia to podstawa, a nie cel kształcenia [...] umiejętności intelektualne nie rozwijają się automatycznie na skutek pamięciowego przyswajania”⁵⁴. Jednym z lepiej prezentujących cele nauczania jest tak zwane podejście behawioralne, polega ono na opisaniu zachowania ucznia (wskazaniu czynności) i obiektu tej czynności (treści). Zderzają się dwie sfery – materiał nauczania oraz operacje psychologiczne i logiczne operacje intelektualne, bliższe procedurom naukowym.

Tabela 5. Podejście behawioralne przy formułowaniu celów nauczania

Elementy istotne	Rodzaj zachowania – słowo określające czynność
	Treść zachowania – przedmiot zachowania

Nadmierne uszczegółowienie celów nauczania może, według Dylaka, prowadzić do technologicznego i mechanicznego podejścia oraz porzucania celów opisujących zachowania i stany osobowości ucznia. Jak krytycznie zauważa badacz, zapisywanie celów wyłącznie w postaci obserwowalnych zachowań jest trywializacją – nawet w USA, gdzie wymyślono to podejście badacze zachowują rezerwę. Edukacja nie jest procesem, w którym zachodzi ścisły związek pomiędzy danym środkiem a rezultatem. W edukacji nie ma stanów jednoznacznie przyporządkowanych (na przykład do emocji).

Wykorzystany arkusz analizy może uzmysławiać twórcom i odbiorcy potrzebę równoważenia elementów programu. Nie chodzi o narzucanie schematu, bo nie ma idealnych rozwiązań. Analiza pomaga odbiorcy przeczytać program w obrębie materiału na-

⁵⁴ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania...*, dz. cyt., s. 45.

uczania i celów, ukazuje związki pomiędzy celami, czynnościami uczniów i zadaniami. Największą trudnością jest jednak niejednorodność terminologiczna, która praktycznie uniemożliwia dokonanie głębszych analiz.

Tabela 6. Propozycja arkusza badawczego wg Dylaka³⁵

Zadania szkoły		
Osiągnięcia		
Szczegółowe cele kształcenia	Sfera poznawcza	
	Sfera afektywna	
	Sfera wykonawcza	
	Relacja pomiędzy celami	
Materiał nauczania	Fakty, nazwy, daty	
	Pojęcia, definicje	
	Zasady	
	Procedury	
	Wartości	
Czynności i cele	Zasady uporządkowania	
	Czynności	
Czynności i cele	Prezentacja materiału: Enaktywna – wszystkie materiały wymagające aktywności manipulacyjnej lub motorycznej Ikoniczna – przedstawienia, obrazy Symboliczna – przede wszystkim słowo i druk oraz inne symbole	
	Zadania	
Sytuacje dydaktyczne/centralne zagadnienia edukacyjne		
Ocenianie	Wskaźniki osiągnięcia celów	
	Sytuacje odniesienia	

Często programy nauczania mają zapisane cele nauczania w sposób dość powszechny dla tego typu prac: „Przygotowywanie uczniów do...”, „Kształcenie umiejętności”, „Wdrażanie uczniów...”, „Przysposabianie do...”, „Przygotowywanie do...”, „Umożliwianie...”, „Przysposabianie...”, „Motywowanie i przygotowywanie...”³⁶, będąc jedynie wyliczeniem tzw. fraz nominatywnych. Podstawa programowa z 2008 roku zmienia i ujednolica niejako język tego typu dokumentów. Program zdecydowanie nie powinien zawierać takich katalogów celów.

Profesor Niemierko jako prostą metodę proponuje badanie i podawanie w przedziałach procentowych zawartości czasowników operacyjnych (lub odpowiednich rzeczowników odczasownikowych), gdyż tylko one są w stanie pokazać szansę realizacji programu oraz określić jego typ³⁷. Jednak patrząc od strony językowej, trzeba wyraźnie

³⁵ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania...*, dz. cyt.

³⁶ *Gimnazjum. Program nauczania. Język polski dla klas 1–3. Świat w słowach i obrazach*, paca zbiorowa, Warszawa 1999, s. 9.

³⁷ B. Niemierko, *Inwentarz...*, dz. cyt., s. 402–460.

powiedzieć, że cel wyrażony frazą nominatywną – np. *badanie, łączenie, śledzenie* jest celem niejednoznacznym, nie zawsze wskazuje, czy obowiązuje on ucznia, czy nauczyciela. Raczej przybiera formę zadań dla nauczyciela, zamierzenia dydaktycznego czy przesłania lekcji, niż celu rozumianego jako pożądaný stan i efekt. Takie sformułowanie celów uniemożliwia dobieranie wskaźników i kontrolę poziomu osiągnięcia owych celów. Grzech ten dotyczy wielu popularnych programów sprzed roku 2008.

Podsumowanie

Czy istnieją więc nieskomplikowane, niewymagające przygotowania i doświadczenia badawczego procedury i instrumenty pozwalające na zebranie danych o rzeczywistych rezultatach podjętych innowacji, o źródłach sukcesów i porażek zawodowych? Czy istnieją metody umożliwiające zbieranie i interpretację danych pozwalających udowodnić zależność między przebiegiem działań innowacyjnych a uzyskanymi wynikami końcowymi? Ocenę programu nauczania można odnieść do kilku jego aspektów: celów programowych, szanse realizacji ustanowionych celów nauczania, spójności treści nauczania z celami, atrakcyjności, efektywności nauczania i sprawności nauczania. Trzeba w takich badaniach konstruować narzędzia analizy dostosowane do konkretnego programu nauczania.

Badania wewnętrzne (diagnoza edukacyjna⁵⁸) są bardzo ważne w reformującej się szkole. Często bowiem okazuje się, iż większość nauczycieli nadal „realizuje” podręczniki, a nie zna samego programu, właściwie tworząc tak zwany przepracowany program chaotyczny. Powodem tej sytuacji może być lęk przed egzaminami zewnętrznymi i świadomość, że wyniki egzaminacyjne coraz bardziej rzutują na opinię o pracy nauczyciela. Trudno oczekiwać gwałtownych zmian w postawie, myśleniu i działaniu kadry pedagogicznej oraz podniesienia skuteczności czy większego zaangażowania we wprowadzanie głębszej reformy programowej.

U źródeł dystansu pedagogów leżą więc nie tylko złe nawyki czy lenistwo zawodowe, ale i obszary wymagające nieustannej pracy i poprawy, należące do różnych instytucji:

1. Raporty z egzaminów nie opisują dostatecznie opanowanych wiadomości i umiejętności, dlatego politycy (jako część tzw. publiczności sterującej) oraz twórcy programów nie wiedzą, jaki zakres programowy należy ulepszać.
2. Wyniki egzaminów nie są jeszcze podstawą doradztwa zawodowego i rozwoju kariery ucznia.
3. Związek celów nauczania zawartych w programach nauczania i pytań pojawiających się na corocznych egzaminach jest często dla nauczyciela niejasny. Wskutek tego nauczyciele przestają nauczać według przyjętego programu i wykorzystują testy jako materiał (i podpórkę) kształcenia.
4. Przesuwanie się po szczeblach drabiny szkolnej opiera się na pojedynczym fakcie dużej doniosłości, gdyż egzamin nie zawsze zauważa osiągnięcia uczniów w pracy lekcyjnej przeciętnie z okresu 10 lat.
5. Szeroki zakres, czasem nawet nadmiar treści zreformowanych programów nie obchodzi wielu nauczycieli, bywa, że nieodpowiedzialnie zawężają program do tych

⁵⁸ K. Stróżyński, *Jak wybierać programy nauczania i podręczniki*, „Dyrektor Szkoły” 2006, nr 3 (147), s. 30–33.

zagadnień, które prawdopodobnie pojawią się na egzaminie, bywa, że program jest rozszerzany o nowe elementy – „egzaminacyjne”.

Rodzi się coraz bardziej zdecydowane oczekiwanie, by zostały wypracowane pewne mechanizmy oceny programów nauczania. Jaka jest więc faktyczna efektywność programów? Czy lepsze są progresywne czy tradycyjne? Badania skłaniają się raczej ku tym tradycyjnym, a przynajmniej takim, które są zrównoważone³⁹ lub owo równoważenie umożliwiają. Trudno jest bowiem znaleźć proporcje między zakresem swobody i autonomii nauczyciela w konkretnej szkole, a jednolitością systemu. Trzeba sprecyzować, co ma być wspólnym kanonem, a co przedmiotem wyboru nauczyciela i jego ucznia. Trzeba także ustalić, jaka ma być ostatecznie proporcja ważności tak zwanego wyniku egzaminacyjnego, gdyż nie można zmierzyć oddziaływania kształcącego i wychowawczego szkoły oraz nauczyciela.

Post scriptum

Z zadowoleniem środowisko nauczycielskie przyjmuje nową pozycję do bibliografii przedmiotu, która ukazała w trakcie powstawania niniejszej pracy: Hanna Komorowska, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym*, Warszawa 2011.

³⁹ A. Fazlagić, *Progresywmy...*, dz. cyt., s. 22–26.

Programy nauczania – zadania dyrektora szkoły

Wstęp

Oświata po roku 1989 przechodzi przez kolejne etapy zmiany. Szkoła w dniu dzisiejszym mało przypomina tę z roku 1989. Wraz ze zmianami w oświacie następuje nieustanna ewolucja roli dyrektora szkoły. Praktycznie przez całe ostatnie dwudziestolecie liczba zadań spoczywających na barkach osób kierujących poszczególnymi placówkami oświatowymi nieustannie wzrasta.

Ostatnie zmiany prawa oświatowego dołożyły dyrektorom nowy obowiązek – zatwierdzania programów nauczania w szkole. Jest to zadanie bardzo trudne, gdyż wiąże się z dziedziną, która wymaga bardzo dobrego przygotowania merytorycznego. Nie wystarczy sama znajomość przepisów związanych z formalnym przyjęciem dokumentu, potrzebny jest choćby ogólny ogląd przedmiotu, którego dotyczy program. Teoretycznie, pomocni mogą być doradcy metodyczni, ale w praktyce bardzo często dyrektorzy są pozbawieni tego typu pomocy – szczególnie w mniejszych miejscowościach.

Tworzenie autorskiego programu nauczania (programu własnego nauczyciela) wydaje się przedsięwzięciem na tyle trudnym, iż w praktyce pedagodzy niezbyt często się go podejmują. Czy aby na pewno? Być może rzadko są autorami programu tworzonego od początku do końca, natomiast bardzo często dokonują modyfikacji istniejących programów. Obecnie wydawnictwa przedstawiają dosyć szeroką ofertę obudowy dydaktycznej. Oprócz podręczników są to bardzo często poradniki, zeszyty ćwiczeń, scenariusze lekcji oraz programy nauczania. Są to najczęściej programy minimalistyczne, czyli zbudowane w taki sposób, aby mogły być realizowane na terenie całego kraju. Nauczyciel w takim przypadku musi wybrany dokument dostosować do rzeczywistości szkoły, w której uczy – przeprowadza więc modyfikację programu.

Natomiast program autorski (program własny) jest tworzony w wersji maksymalistycznej – najczęściej będzie realizowany w jednej szkole, w związku z czym jest w dużym stopniu uszczegółowiony. Jedyne zmiany, którym może być poddany, będą wynikały ze zmian populacji uczniów pojawiających się w szkole oraz przekształceń dokumentu związanych z prowadzoną przez nauczyciela ewaluacją.

Zmiany prawne, które są przed nami, w jeszcze większy sposób wpłyną na podejmowanie przez nauczycieli decyzji związanych z przygotowaniem własnego programu nauczania. Będzie się to działo bardzo często na styku trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego – nastąpiło tutaj połączenie związane z kształtem nowej podstawy programowej. Drugim czynnikiem, który w jeszcze większym stopniu wpłynie na konieczność tworzenia programów autorskich (własnych) jest zmiana, która nastąpiła w czwartym etapie egzaminacyjnym. Wiąże się ona z pojawieniem się tzw. przedmiotów uzupełniających. Niezależnie od tego czy są one opisane w podstawie programowej, jak historia i społeczeństwo czy przyroda – czy też pojawią się jako propozycja szkoły, będą wymagały tworzenia programu własnego albo bardzo daleko idącej modyfikacji programu istniejącego. Doprowadzi to do sytuacji, w której dyrektor szkoły będzie musiał dokonać dopuszczenia do użytku programu, który nie został nawet wstępnie zweryfikowany

przez wydawnictwo. W pewnym miejscu będą musiały zejść się ze sobą oczekiwania nauczyciela – autora, dyrektora, uczniów oraz ich rodziców, a to wszystko w rzeczywistości szkolnej, która bardzo często poddana jest wielorakim ograniczeniom.

Wszelkie nauczanie to po części także negocjacja nie zawsze zgodnych interesów organizatorów i uczestników procesu kształcenia, czyli nauczycieli i uczniów. W procesie konstrukcji, realizacji i ewaluacji programu negocjacja taka jest bardziej skomplikowana, dochodzą tu bowiem także decydenci, sponsorzy, wydawcy, konstruktorzy i opiniodawcy programu, autorzy podręczników, kadra zarządzająca, obserwatorzy i badacze.¹ I chociaż nie wszystkie te podmioty pojawią się wokół programu nauczania przygotowanego przez nauczyciela, to jednak z wieloma z nich musi się on liczyć przy konstruowaniu dokumentu, a dyrektor przy dopuszczaniu do użytku w szkole.

Głównym zadaniem tego poradnika jest pomoc w ocenie formalnej i merytorycznej programu nauczania. Poza częścią teoretyczną, która przypomni podstawowe dokumenty nakładające na dyrektora obowiązki nadzoru, zaprezentowane zostaną propozycje dokumentów formalnych, które powinny pojawić się w szkole, oraz narzędzi do badania programu. Poza tym przedstawione zostaną te elementy programu, w których ocenie kompetencje dyrektora powinny być w zupełności wystarczające oraz te, przy których będzie prawdopodobnie zmuszony posiłkować się wiedzą osób trzecich.

Rola dyrektora

Praktycznie do końca lat dziewięćdziesiątych sytuacja związana z programami nauczania była prosta. Obowiązywał jeden program przedmiotowy. Reformy systemu oświatowego obok utworzenia gimnazjów oraz stworzenia systemu awansu zawodowego wprowadziły możliwość powstania wielu programów do każdego przedmiotu. Ministerstwo przeprowadziło postępowanie, w wyniku którego na rynku pojawiło się wiele programów nauczania, ich liczba za sprawą wydawnictw cały czas rosła. Nauczyciel mógł wybrać program z listy ministerialnej, dokonać jego modyfikacji lub napisać własny.

Jako że programy nauczania były zatwierdzane przez MEN, rola dyrektora ograniczona była praktycznie do rejestrowania tych, które używane były w danej szkole. Z punktu widzenia nauczyciela sytuacja wyglądała mniej więcej tak, iż wybierał on program po wyborze podręcznika (dlatego, że musiał). Programy zewnętrzne były bardzo często niedostosowane do potrzeb uczniów (brak indywidualizacji), do możliwości lokalowych szkoły, środowiska lokalnego. Jako że były tworzone jako matryca, z której skorzystać ma nauczyciel w dowolnym miejscu w Polsce, bardzo często metody pracy opisano na tyle ogólnikowo, aby odpowiadały każdemu nauczycielowi. Poniżej, jako przykład uogólnienia stosowanego przez wydawnictwa, przedstawione są procedury osiągania celów w pewnym programie nauczania. Taki sam rodzaj uogólnień stosowały praktycznie wszystkie wydawnictwa, gdyż program przygotowany dla całego kraju musiał być siłą rzeczy minimalistyczny.

Na stosunek ucznia do przedmiotu ma wpływ nastawienie emocjonalne, czasami doświadczenia rodziców czy też starszego rodzeństwa. Dlatego tak ważne jest wzbudzenie w uczniu zainteresowania i ukazanie jej praktycznego zastosowania zarówno na lekcjach innych przedmiotów, jak i w codziennym życiu. Należy zatem sprawić, aby

¹ H.Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999, s.112–113.

lekcje były nie tylko interesujące i prowadzone metodami aktywizującymi, ale sprawiały uczniowi radość z rozwiązywania problemów, pozwalały zaspokoić naturalną ciekawość i zachęcały go do aktywnego uczestnictwa w edukacji.

Istotnym elementem kształcenia jest stosowanie różnorodnych metod nauczania i form pracy z uczniami. Na tym etapie psychofizycznym rozwoju i kształcenia ucznia ważne jest nauczanie obrazowo-czynnościowe, dzięki któremu uczeń zdobywa wiedzę poprzez rozwiązywanie zadań odwołujących się do rzeczywistości.

Nauczyciel, wybierając metody nauczania, powinien pamiętać nie tylko o chińskiej maksymie: „Słyszę – zapominam, widzę – zapamiętuję, robię sam – rozumiem”, ale również o stożku Dale'a. Z doświadczenia Dale'a wynika, że zapamiętujemy 90% tego, co wykonujemy i 70% tego, co mówimy i piszemy. Uczenie się przez działanie daje największe efekty, dlatego tak istotne jest pracowanie metodami aktywizującymi, takimi jak: gry dydaktyczne, projekty, dyskusje. Aktywizacja ucznia w znacznym stopniu przyczynia się do rozwijania, kształtowania sprawności manualnej i wyobraźni, a także ukształtowania umiejętności posługiwania się pojęciami. Nauczyciel, wybierając metody nauczania, powinien także wziąć pod uwagę, że uczniowie myślą w sposób konkretno-obrazowy. Dlatego, oprócz stosowania metod aktywizujących, ważne jest wykorzystywanie na lekcji różnych środków dydaktycznych. Nauczyciel, pracując metodami aktywizującymi i dobierając odpowiednie środki dydaktyczne, nauczy uczniów zarówno logicznego, jak i abstrakcyjnego myślenia. Przyczyni się on również do lepszego zrozumienia przez uczniów treści, których opanowanie jest ważne dla dalszego kształcenia.

Niezmiernie ważnym elementem kształcenia jest tworzenie warunków do sukcesu szkolnego ucznia, dostrzeganie nawet najmniejszych postępów i budowanie postaw aktywnego i świadomego uczestnictwa w procesie nauczania – uczenia się. Każda pochwała, każde zauważenie nawet drobnego postępu w nauce mobilizuje uczniów do dalszej nauki. Docenianie postępów w nauce jest szczególnie ważne zwłaszcza dla uczniów, u których zauważyliśmy trudności w uczeniu się czy uczniów z dysfunkcjami.

Ważne jest przekazywanie uczniom zrozumiałym dla nich językiem jasnej i czytelnej informacji o postępach w nauce matematyki, jak również branie pod uwagę informacji zwrotnej przekazywanej zarówno przez uczniów jak i ich rodziców².

Po zakryciu w powyższym tekście kilku wyrazów trudno zgadnąć, iż dotyczy on nauczania matematyki w drugim etapie edukacyjnym.

Zmiana tej sytuacji miała się dokonać w wyniku wprowadzenia nowego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. Według nowych przepisów prawnych, to właśnie dyrektorzy są odpowiedzialni za dopuszczanie programów do użytku szkolnego. Do nich należy ocena formalna i merytoryczna dokumentu. W związku z tym można przyjąć, iż od momentu wprowadzenia nowego rozporządzenia sytuacja związana z wyborami nauczycielskimi nie uległa zasadniczej zmianie – nadal bazują na programach przygotowanych przez wydawnictwa. W takich przypadkach należy zwrócić uwagę, czy w dokumentach sprzed roku 2009 figurujących w szkolnych zestawach programów została dokonana modyfikacja, której efektem jest dostosowanie tych programów do obowiązującego rozporządzenia.

² M. Gaik, K. Madej, *Matematyka. Program nauczania matematyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, Operon 2008, s. 42.

Należy przypuszczać, iż dopiero Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół w połączeniu z projektem Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania doprowadzi do zmiany sytuacji. Nie należy spodziewać się raczej masowego pisania przez nauczycieli programów własnych (autorskich) na każdym poziomie edukacji, natomiast w dwóch elementach zmiana powinna być odczuwalna.

Przed wszystkim pojawią się modyfikacje istniejących programów, dostosowujące je do potrzeb szkoły. Druga zmiana dotyczy czwartego etapu edukacyjnego. Ograniczenie liczby godzin z przedmiotów ogólnokształcących (szczególnie w odniesieniu do przedmiotów przyrodniczych) spowoduje konieczność przygotowania programów zajęć uzupełniających (jakie pojawiły się w podstawie programowej), które z jednej strony pozwolą nauczycielom utrzymać miejsca pracy, z drugiej natomiast będą w dużym stopniu decydowały o „autorskim rysie” szkoły.

Podsumowując ten rozdział, należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Bardzo istotne jest, aby to właśnie dyrektor był osobą inspirującą nauczycieli do pisania programów własnych oraz szerokiej modyfikacji programów zewnętrznych. Tylko w takim przypadku będzie miał pewność, iż nauczyciel pochylił się nad podstawą programową oraz próbował przeanalizować warunki szkolne oraz możliwości edukacyjne uczniów. Ważną sprawą będzie to, aby dyrektor nie utrudniał wprowadzania autorskich rozwiązań poprzez zbyt uszczegółowioną formalizację procedur. Stanie się to możliwe wtedy, kiedy on sam bez większych problemów będzie potrafił przeanalizować program, który otrzymał od nauczyciela (niezależnie czy będzie to program własny, zewnętrzny, czy zewnętrzny – zmodyfikowany).

Zmiany prawne

Zadania dyrektora związane z dopuszczaniem programów nauczania znajdują się w dwóch dokumentach – w ustawie o systemie oświaty oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników.

Pierwszy z tych dokumentów jest, rzecz jasna, bardziej ogólny, a zapisy związane z interesującym nas tematem zawarte zostały w art. 22a:

- 1. Nauczyciel ma prawo wyboru podręcznika spośród podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego.*
- 2. Nauczyciel przedstawia dyrektorowi szkoły program wychowania przedszkolnego lub program nauczania. Dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego lub program nauczania³.*

Szczegółowo kwestie związane z dopuszczaniem do użytku szkolnego programów nauczania zostały przedstawione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 r. W rozporządzeniu wymienione zostały elementy, które powinny

³ Ustawa o systemie oświaty.

znaleźć się w programie nauczania, aby mógł on zostać dopuszczony do użytku w szkole. Zapisy dotyczące dopuszczania programów nauczania zawierają się w paragrafie 4 oraz 5 rozporządzenia:

§4.1. Program nauczania ogólnego obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny i dotyczy edukacji wczesnoszkolnej (kształcenia zintegrowanego), przedmiotu, ścieżki edukacyjnej, bloku przedmiotowego lub ich części i może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli:

- 1) stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w rozporządzeniu, o którym mowa w § 3 ust.1 pkt 1, albo w dotychczasowej podstawie programowej kształcenia ogólnego;*
- 2) zawiera:*
 - a) szczegółowe cele kształcenia i wychowania,*
 - b) treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego,*
 - c) sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany,*
 - d) opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego – opis założonych 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,*
 - e) propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia;*
- 3) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym.*

§4.2. Przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole, dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii:

- 1) nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony, lub*
- 2) konsultanta lub doradcy metodycznego, lub*
- 3) zespołu nauczycielskiego, zespołu przedmiotowego lub innego zespołu problemowo-zadaniowego, o których mowa w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.*

§4.3. Opinia, o której mowa w ust. 2, zawiera w szczególności ocenę zgodności programu nauczania ogólnego z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony.

§5.1. Program nauczania dla zawodu oraz program nauczania dla profilu może być dopuszczony do użytku w danej szkole, jeżeli:

- 1) stanowi zbiór usystematyzowanych, celowych układów umiejętności i treści nauczania, ujętych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie albo w podstawie programowej kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego, określonych odpowiednio w przepisach w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach oraz w przepisach w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, wraz ze wskazówkami dotyczącymi realizacji procesu kształcenia i oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia;*

2) zawiera:

- a) programy nauczania poszczególnych przedmiotów zawodowych, bloków tematycznych, modułów lub innych układów treści, obejmujące:
 - szczegółowe cele kształcenia określające wiadomości i umiejętności, które powinny być opanowane przez ucznia,
 - treści kształcenia w formie haseł programowych, powiązane ze szczegółowymi celami kształcenia,
 - wskazówki metodyczne dotyczące realizacji programu,
 - propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia,
- b) propozycje planu lub planów nauczania dla zawodu albo profilu kształcenia ogólnozawodowego opracowane na podstawie ramowych planów nauczania, określonych w przepisach w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych;

3) jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym.

§5.2. Program nauczania dla zawodu może uwzględniać umiejętności i treści specjalizacji w zawodzie, jeżeli podstawa programowa kształcenia w zawodzie przewiduje możliwość wprowadzenia specjalizacji.

§5.3. Przed dopuszczeniem programu nauczania dla zawodu albo programu nauczania dla profilu do użytku w danej szkole, dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii:

- 1) zespołu nauczycieli przedmiotów zawodowych właściwych dla danego zawodu lub profilu kształcenia ogólnozawodowego lub
- 2) konsultanta lub doradcy lub
- 3) specjalistów z zakresu danego zawodu lub profilu kształcenia ogólnozawodowego, a w szczególności pracodawców, przedstawicieli stowarzyszeń zawodowych i pracowników naukowych.

§5.4. Opinia, o której mowa w ust. 3, zawiera w szczególności ocenę zgodności programu nauczania dla zawodu albo programu nauczania dla profilu z podstawą programową kształcenia w zawodzie, albo podstawą programową kształcenia w profilu kształcenia ogólnozawodowego⁴.

Nawet pobieżna analiza tego dokumentu wskazuje, iż sprawą konieczną przy dopuszczeniu do użytku w szkole programu nauczania jest zapoznanie się z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dokument ten, wraz z załącznikami, zawiera elementy, które muszą stać się integralną częścią programu nauczania. Podstawa programowa staje się niezwykle ważna również z innego powodu. Wraz z jej pojawieniem się znikają m.in. standardy egzaminacyjne. Napisana w języku czynnościowym, staje się podstawowym dokumentem, z którym nauczyciel jest zobowiązany pracować. Znika sytuacja, w której podstawa programowa napisana jako wykaz treści jest nie do końca spójna ze standardami egzaminacyjnymi, a nauczyciel w zasadzie wybiera pomiędzy realizacją jednego i drugiego dokumentu. Szczególną aktualność natomiast zyskują słowa Bolesława Niemierki, który pisał: *Nauczyciele powinni znać cele edukacji szkolnej w zakresie poszczególnych przedmiotów kształcenia oraz umieć samodzielnie operacjonalizować te cele, to znaczy interpretować je, konkretyzować i przekształcać w sytuacje dydaktyczne, w tym także w sytuacje pomiarowe*⁵.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

⁵ B.Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 30.

Podsumowując rozważania dotyczące tego rozdziału, należy stwierdzić, iż w procesie dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania najważniejszym dla dyrektora dokumentem jest podstawa programowa, a zapoznanie się z nią – stanowi konieczny warunek dokonania prawidłowej oceny dopuszczanego dokumentu. W podstawie programowej zostały wskazane elementy, które powinny stanowić integralną część programu nauczania. Nie ma możliwości oceny poprawności dokumentu bez znajomości podstawy programowej. Dlatego przed rozpoczęciem analizy programu nauczania osoba kierująca szkołą powinna dokładnie zapoznać się z tym dokumentem oraz odnoszącymi się do niej komentarzami.

Podstawa programowa

Znaczenie podstawy programowej jest na tyle istotne, iż zanim przejdziemy do omówienia samego programu nauczania, musimy wpierw przedstawić zasadnicze elementy tej pierwszej. Jako dokument całościowy, podstawa programowa umożliwi nam również prześledzenie wymagań (w odniesieniu do celów ogólnych i szczegółowych) oraz treści na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Tworzenie programu nauczania należy zaczynać od analizy podstawy programowej również dlatego, że poszczególne jej elementy wyczerpują zakres wymagań, jakie ustawodawca przewidział dla ucznia w kolejnych etapach edukacyjnych (w zakresie celów kształcenia i wychowania oraz treści nauczania i osiągnięć ucznia). Z tego też względu omówienie całości podstawy programowej na szkoleniowej radzie pedagogicznej powinno rozpocząć etap zmian w szkole.

Jako dokument ułatwiający analizę podstawy programowej posłuży nam *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja historyczna i obywatelska* zamieszczona w tomie 4. publikacji przygotowanej przez MEN i znajdującej się we wszystkich bibliotekach szkolnych.

Paragraf 4, punkt 1.2 Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów stwierdza, iż program powinien zawierać *szczegółowe cele kształcenia i wychowania* (podpunkt a), *treści zgodne z treściami zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego* (podpunkt b), oraz *założone osiągnięcia ucznia* (podpunkt d).

Część wstępna publikacji, o której mowa powyżej, na stronie 20⁶ zawiera zarówno cele ogólne, jak i umiejętności ponadprzedmiotowe, które powinny znaleźć się, zgodnie z podpunktem a) Rozporządzenia, w programie nauczania. Autor programu, może je, oczywiście, rozszerzyć w ramach zmian autorskich – ale nie ma prawa zawęzić.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą:

- 1) czytanie (...);
- 2) myślenie matematyczne (...);
- 3) myślenie naukowe (...);
- 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i językach obcych (...);
- 5) umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi;
- 6) umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;

⁶ Dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej; dla szkoły podstawowej – z niewielką różnicą na stronie 16.

7) *umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się;*

8) *umiejętność pracy zespołowej*⁷.

W dalszej części publikacji znajdują się wymagania ogólne dla przedmiotu – w tym przypadku historii:

I. Chronologia historyczna.

II. Analiza i interpretacja historyczna.

III. Tworzenie narracji historycznej.

Wymagania te są takie same na wszystkich etapach edukacyjnych, ale w każdym inaczej wygląda ich interpretacja, zakładająca progresywność umiejętności ucznia. Jako przykład może posłużyć rozwinięcie wymagania ogólnego – *chronologia historyczna* dla drugiego etapu edukacyjnego.

I. Chronologia historyczna.

*Uczeń posługuje się podstawowymi określeniami czasu historycznego: okres p.n.e., n.e., tysiąclecie, wiek, rok; przyporządkowuje fakty historyczne datom; oblicza upływ czasu między wydarzeniami historycznymi i umieszcza je na linii chronologicznej; dostrzega związek teraźniejszości z przeszłością*⁸.

Ten sam cel kształcenia w trzecim etapie edukacyjnym wygląda w następujący sposób:

I. Chronologia historyczna.

*Uczeń sytuuje wydarzenia, zjawiska i procesy historyczne w czasie oraz porządkuje je i ustala związki poprzedzania, równoczesności i następstwa; dostrzega zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym*⁹.

W etapie czwartym zaś czytamy:

I. Chronologia historyczna.

*Uczeń porządkuje i synchronizuje wydarzenia z historii powszechnej oraz dziejów ojczystych; dostrzega zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych*¹⁰.

Ostatnią częścią podstawy programowej, interesującą nas w tym momencie, są treści nauczania historii (wymagania szczegółowe), znajdujące się w omawianym dokumencie na stronach 35–42 (trzeci etap edukacyjny). Wprowadzając powyższe zapisy z podstawy programowej, nauczyciel w zasadzie wpisuje się w punkty *a)*, *b)* i *d)* Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów. Pozostaje do doprecyzowania jeden element: sformułowanie szczegółowych celów kształcenia. Nie jest celem niniejszego rozdziału objaśnianie sposobu ich tworzenia, należy tylko wspomnieć, iż autor programu dokona tego przez powiązanie celów kształcenia, celów wychowania oraz treści nauczania – wszystkie znajdują się w podstawie programowej. Jak już wspomniano wyżej, wyczerpanie zapisów zamieszczonych w podstawie programowej jest dla autora programu nauczania obligatoryjne. Natomiast dyrektor dopuszczający program do użytku w szkole powinien mieć świadomość, iż nauczyciel może zarówno treści oraz cele, jak i wymagania wzbogacić o dodatkowe elementy (nie wolno mu jednak uszczuplić zapisów z podstawy programowej).

⁷ Podstawa programowa z komentarzami; tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 20.

⁸ Tamże, s. 28

⁹ Tamże, s. 35.

¹⁰ Tamże, s. 43.

W podstawie programowej można odnaleźć jeszcze jeden fragment, który w niewielkiej części spełnia zapisy Rozporządzenia MEN §4.1.2. Podpunkt c) wskazuje, iż program nauczania powinien zawierać *sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany*. W tomie 4. podstawy programowej z komentarzami, na stronie 66 znajdują się *zalecane warunki i sposób realizacji* historii na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym. Oczywiście, zawarte tam informacje są dalekie od wyczerpania zadań nauczyciela w punkcie c) rozporządzenia, ale przynajmniej ogólnie ukierunkowują metodyczny aspekt programu nauczania.

Podsumowując ten rozdział, należy jeszcze raz podkreślić, iż podstawa programowa ma fundamentalne znaczenie dla autorów programów nauczania. Zawarte w niej zapisy są obligatoryjne dla piszących programy. W wielu częściach zapisy znajdujące się w podstawie nadają się do bezpośredniego umieszczenia ich w programie. Natomiast o autorskim charakterze programu nauczania zadecydują te elementy, które w podstawie nie zostały podane, lub przedstawiono je bardzo ogólnikowo.

Program nauczania

Program autorski (program własny) przygotowany przez nauczyciela powinien spełniać kilka warunków, które z jednej strony będą spełniać wymogi rozporządzenia, z drugiej natomiast będą stanowić o jego wartości. O spełnieniu wymagań formalnych zadecydują między innymi te elementy, które będą umiejscawiały dokument w ramach podstawy programowej – realizując jej zapisy. Tutaj ważna będzie również poprawność konstrukcyjna, merytoryczna oraz dydaktyczna programu. Natomiast „wartością dodaną” będzie to, co program cennego wniesie z punktu widzenia dyrektora szkoły, innych nauczycieli oraz uczniów.

Zagadnienie powiązania programu nauczania z podstawą programową zostało szeroko omówione w poprzednim rozdziale. Zazaczyliśmy w nim również, iż w zasadzie trzy elementy występujące w Rozporządzeniu MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów implikują zapisy podstawy programowej (podpunkty a, b i d).

Natomiast wracając do tego, co w Rozporządzeniu MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów nie zostało zapisane, a co decyduje o wartości autorskiego programu nauczania, musimy zwrócić uwagę na dwa aspekty. Po pierwsze, to te elementy, które stanowić będą o autorskim pomysśle. Przewijać się będą we wszystkich punktach programu, natomiast nie mają w zasadzie wpływu na formalną akceptację. Jednak to ta część wydaje się najważniejsza z punktu widzenia szkoły, gdyż umiejscawia program oraz działania z nim związane w konkretnym miejscu, wśród konkretnych ludzi.

Druga ważna sprawa to ogłód programu z punktu widzenia odbiorcy. Jest to często niedoceniany punkt odniesienia. W praktyce uważamy, iż program jest elementem warsztatu nauczycielskiego. Program nauczania powinien przede wszystkim zaspokajać aspiracje ucznia, powinien być tak skonstruowany, aby w jak największym stopniu dawał możliwości pełnego zaprezentowania umiejętności pedagogicznych nauczyciela, ale jego głównym celem powinno być jak najlepsze kształcenie uczniów.

Program jest wtedy wartościowy z punktu widzenia ucznia, kiedy:

- okazuje się przydatny w praktyce,*
- stanowi dobry fundament dalszej nauki,*

- jest przystępny i zrozumiały co do treści oraz form ich prezentacji,
- jest atrakcyjny, jeżeli chodzi o treści i formy pracy,
- umożliwia jasne określenie umiejętności, których nabywa się w wyniku kursu,
- umożliwia pracę własną w razie choroby lub nieobecności,
- zapewnia rozumienie systemu oceniania i umiejętność przewidywania oceny odpowiadającej danemu poziomowi umiejętności¹¹.

Te dwa elementy – aspekt autorski oraz ogląd programu z punktu widzenia odbiorcy – nie będą podlegały ocenie dyrektora przy dopuszczaniu programu do użytku w szkole, natomiast będą decydowały o jego jakości, przydatności oraz celowości. Dlatego też, zapoznając się z programem nauczycielskim, zwracajmy uwagę na to, co wykracza poza ramy rozporządzenia.

Omawiając zadania dyrektora, wynikające z Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów, powinniśmy pamiętać o kilku sprawach, które w tym rozporządzeniu zapisane nie są, ale powinny być wzięte pod uwagę przez osobę kierującą szkołą. Przede wszystkim, pamiętajmy o tym, aby nie zniechęcać nauczycieli do pisania programów. Samo przedsięwzięcie jest dla przyszłego autora programu bardzo pracochłonne, a dyrektor, który nie będzie sprzyjał w realizacji tego trudnego zadania, stanowi dodatkową barierę. Musimy pamiętać o tym, iż nauczycielski program autorski jest najbardziej wartościowy z punktu widzenia szkoły jako całości. Jeżeli jest poprawnie napisany (niekoniecznie dobrze, bardzo dobrze lub celująco!) stanowi dokument o wiele bardziej oddający ducha szkoły niż najwspanialszy program zewnętrzny.

Nie bądźmy nadmiernie rygorystyczni dokumentacyjnie, nie cyzelujmy poszczególnych zapisów starając się znaleźć w nich to, co nie zawsze jest zawarte. Jako przykład może posłużyć termin *zgodność*. Nie oznacza on identyczności. Zgodność to *harmonia, współbrzmienie, tożsamość, zbieżność, zestrojenie, dopasowanie, synchronizacja, pokrywanie się, itp.*¹². Dlatego, jeżeli zapis z Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów stwierdza, iż program zawiera w sobie *treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego*, to pamiętajmy o tym, iż wymagana jest zgodność, a nie identyczność. Pokazujemy to jako przykład, ale podobnych miejsc, w których daleko idąca dowolność interpretacyjna może wpłynąć na decyzję dyrektora, jest więcej.

Nie podcinajmy skrzydeł tym, którzy mają ochotę i zarazem możliwości intelektualne, by tworzyć programy nauczania. Często pozostają oni w sytuacji mało komfortowej w gronie nauczycielskim – pisanie autorskich programów nauczania nigdy nie będzie zjawiskiem masowym. I pamiętajmy, nie jest problemem gdy nauczyciel jest lepszy od dyrektora w tej dziedzinie.

Obecnie zajmujemy się prześledzeniem wszystkich punktów rozporządzenia pod kątem wyczerpania jego zapisów w programie nauczania przygotowanym przez nauczyciela. Podpunkt *a) szczegółowe cele kształcenia* oraz podpunkt *b) treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego* oraz *d) opis założonych osiągnięć ucznia (...)* omówione zostały w rozdziale dotyczącym podstawy programowej. Jeśli chodzi o dyrektora, to stwierdzenie obecności zapisów zgodnych z podstawą programową powinno być wystarczające do formalnego „zaliczenia” programu pod tym względem. Cele kształcenia, cele wychowania oraz treści

¹¹ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, dz. cyt., s. 80.

¹² Z materiałów szkoleniowych warsztatów w Dębem – pomysł Małgorzaty Wojnarowskiej.

nauczania powinny wynikać z podstawy programowej i zawierać całość jej zapisów odnośnie danego przedmiotu.

Po stwierdzeniu faktu umieszczenia tych zapisów w programie, dyrektor powinien znaleźć odpowiedź na kilka dodatkowych pytań:

1. Czy, jeżeli nauczyciel umieścił w programie dodatkowe cele i treści, to fakt ten nie zakłóci realizacji obowiązkowych elementów podstawy programowej?
- 2..Czy wymagania szczegółowe są zoperacjonalizowane?

Kolejny obligatoryjny punkt – wynikający z Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów to c) *sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany*. Tutaj pojawia się pytanie o wartość programu z punktu widzenia ucznia. Aby móc o niej mówić, należy uczniów zdiagnozować i opierając się na wynikach tej diagnozy, zaplanować właściwe działania. Diagnoza umożliwi indywidualizację pracy, a to z kolei podniesie motywację wśród uczniów.

Dla wielu pedagogów jest jasne, że motywacja jest jednym z głównych czynników warunkujących skuteczne uczenie się. Rudniański (1984) wskazuje, że im więcej w działaniu elementów pracy umysłowej, tym większe jest znaczenie motywacji (...) motywacja jest siłą napędową wszelkiego działania i bez niej uczeń nie wykazałby się żadną aktywnością w uczeniu się. Motywacja i uczenie się są procesami nierozzerwalnymi¹³.

Diagnoza – podobnie jak działania podjęte przed napisaniem programu – jest elementem niezwykle ważnym. Daje się tutaj zauważyć pewien problem. Program musi być przyjęty przed rozpoczęciem roku szkolnego, a uczniów poznajemy po pierwszym wrześniu. Jednak w danej szkole, w konkretnym środowisku, nauczyciel może zdiagnozować powtarzalne przypadki, do których przygotowuje odpowiednie metody pracy.

Taką możliwość wskazuje Heliodor Muszyński: *Pewnym sposobem radzenia sobie z dezaktualizacją diagnoz jest wylanianie na ich podstawie określonych tendencji przemian badanych stanów rzeczy, a więc ustalanie prognoz. Znajduje tutaj zastosowanie procedura ekstrapolacji, w myśl której jeżeli dysponujemy informacjami o danym stanie rzeczy w kilku kolejno następujących po sobie punktach czasowych, możemy zasadnie przewidywać, jak będzie się on przedstawiał w punkcie po nich następującym. Ale i tutaj występuje szereg utrudnień i niebezpieczeństw sprawiających, że prognozy takie mogą być budowane jedynie z pewnym stopniem prawdopodobieństwa¹⁴.*

W diagnozie niezwykle ważnym – obok bardzo często otrzymywanych w dokumentacji z poprzedniego etapu kształcenia informacji o różnego rodzaju deficytach uczniów – jest rozpoznanie uczniów zdolnych. Warto m.in. sprawdzić ich udział w konkursach i osiągnięte wyniki.

Jak rozpoznać uczniów wybitnie uzdolnionych? Uważa się, że młodzież uzdolniona to ta, którą charakteryzuje między innymi wysoka inteligencja, twórcza wyobraźnia, duża ciekawość intelektualna, zdolność do rozumowania abstrakcyjnego i łatwość uczenia się. Uczniowie tacy dużo szybciej osiągają dany poziom wymagań programowych;

¹³ R. Suska-Wróbel, *Diagnoza motywacji uczenia się przedmiotu szkolnego uczniów szkół średnich ogólnokształcących* [w:] *Diagnoza edukacyjna*, pod redakcją B. Niemierki i B.Machowskiej, Legnica 1999, s. 71.

¹⁴ H. Muszyński *Diagnoza edukacyjna i jej miejsce w praktyce i teorii pedagogicznej* [w:] *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, redakcja naukowa B. Niemierko, E. Kowalik, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 1998, s. 20.

posiadają też wiedzę i umiejętności znacznie przekraczające program nauczania (często ze źródeł pozaszkolnych). (...) Wydaje się, że dobrą okazją do ich wyłonienia stwarzają konkursy przedmiotowe. Uczestnictwo w konkursie pozwala bardziej obiektywnie ocenić osiągnięcia szkolne oraz poszerzyć horyzonty wiedzy i umiejętności o treści „najświeższe”, najbardziej aktualne oraz zmobilizować do zwiększenia wymagań wobec siebie¹⁵.

Po zdiagnozowaniu uczniów nauczyciel musi określić warunki oraz sposoby realizacji programu. Zapisy ogólne dotyczące tego zagadnienia znajdują się również w komentarzach do podstawy programowej. Ale określenie warunków musi być wpisane w konkretną szkołę. Dyrektor opiniując program autorski (własny) nauczyciela, musi wiedzieć, czy szkoła jest w stanie zapewnić odpowiednie warunki do jego realizacji. To dyrektor powinien najlepiej orientować się w kontekście funkcjonowania szkoły. Pojęcie kontekstu dydaktycznego definiuje Bolesław Niemierko, obejmując nim *wszystkie składniki sytuacji dydaktycznych, w których przebiegało uczenie się czynności będących przedmiotem pomiaru sprawdzającego. Kontekst dydaktyczny zawiera więc właściwości uczniów, nauczycieli, treści kształcenia, wyposażenia i organizacji*¹⁶.

Diagnoza uczniów oraz rozpoznanie kontekstu pozwoli nauczycielowi – autorowi programu na pełną zgodność z rozporządzeniem w punkcie c). To z kolei pozwoli na przyjęcie metod pracy odpowiadających okresowi rozwojowemu uczniów, ich potrzebom oraz wykorzystujących bazę, jaką dysponuje szkoła, w której program będzie realizowany.

Należy zwrócić uwagę, iż nauczyciel przygotowujący autorski program nauczania może w tym miejscu dokonać segmentacji treści nauczania na działy (szczególnie przy programach zbudowanych liniowo jak np. historia czy biologia) lub na umiejętności (tu przede wszystkim w programach zbudowanych spiralnie – np. języki obce). Ale nie jest to konieczne. Nauczyciel może również wzbogacić swój program o przykładowe scenariusze lekcji, które dotyczyć będą np. zajęć w klasie z dużą liczbą dyslektyków, lekcji multimedialnej, lekcji z wykorzystaniem pracy w grupach, itp. Sposób umocowania tych kwestii w programie wynikać będzie z koncepcji, jaką przyjął.

Aby stwierdzić zgodność z zapisami związanymi z punktem c) rozporządzenia, dyrektor może skorzystać z listy pytań dotyczących tego zagadnienia – (oczywiście jest to lista otwarta):

1. Czy przyjęte metody świadczą o dokonaniu diagnozy?
2. Czy metody zawarte w programie są różnorodne i zapewniają osiągnięcie celów zawartych w podstawie przedmiotowej?
3. Czy metody są adekwatne do wieku rozwojowego uczniów?
4. Czy metody zawarte w programie umożliwią stosowanie różnych sposobów nauczania, w zależności od możliwości indywidualnych uczniów?
5. Czy metody zawarte w programie rozwijają różne umiejętności uczniów?
6. Czy metody i sposoby zawarte w programie są możliwe do zastosowania, biorąc pod uwagę możliwości sprzętowe i organizacyjne szkoły?
7. Czy nauczyciel zaplanował wykorzystanie technologii komputerowej i medialnej?

Ostatnią częścią Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów obligującą nauczyciela piszącego własny program nauczania jest punkt e) *proponując kryteria oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia.*

¹⁵ T. Kutajczyk *Ewaluacja osiągnięć uczniów uzdolnionych*, [w:] *Perspektywy...* dz. cyt., s. 209–210.

¹⁶ B. Niemierko *Pomiar wyników kształcenia*, dz. cyt., s. 225.

Sztuka oceniania to trudne zadanie. Obyśmy nigdy nie byli pewni, że robimy to dobrze, że nie musimy tej trudnej sztuki doskonalić. Czy ja to robię dobrze? – zadaje sobie pytanie wrażliwy nauczyciel. Czy moje ocenianie uczniów jest przez nich odbierane jako sprawiedliwe? Ta heurystyka nauczycielska jest bezpośrednią przyczyną autoewaluacji i edukacyjnego diagnozowania. Sięganie po ten instrument, stosowanie go w praktyce nauczycielskiej ma w sobie coś z dramatu biblijnego, jest to nauczycielskie sięganie po owoc drzewa wiadomości dobrego i złego, to akt wielkiej osobistej odwagi¹⁷.

Analizując zapisy w programie nauczania dotyczące oceniania, dyrektor powinien w pierwszej kolejności upewnić się, że przyjęty sposób oceniania uczniów nie jest sprzeczny ze szkolnym system oceniania (ewentualnie przedmiotowym systemem oceniania obowiązującym w szkole). Wydawać by się mogło, że zapisy zawarte w prawodawstwie wewnątrzszkolnym – ich uwzględnienie w programie – są tutaj zupełnie wystarczające. Jednak należy wziąć pod uwagę fakt, że w ramach istniejącego prawa pojawiają się różne podejścia do sposobów oceniania uczniów, co nie znaczy wcale, że są one z tym prawem sprzeczne lub niespójne. Chociaż może się również zdarzyć, iż przyjęte przez nauczyciela rozwiązania są nieadekwatne do przyjętego w szkole systemu, albo też są w kolizji z obowiązującym prawem.

Ważną sprawą jest to, aby przyjęte przez nauczyciela rozwiązania były oparte na ocenianiu kryterialnym, a kryteria zostały przedstawione czytelnie i przejrzyste, zgodnie ze specyfiką przedmiotu, którego dotyczy program. Dlatego dobrze, jeżeli w programie pojawiają się przykłady prac, sprawdzianów czy testów z przypisaną do nich kartoteką. Oczywiście dotyczy to wszystkich przedmiotów.

Dyrektor powinien zdawać sobie sprawę z faktu, iż ocenianie przedmiotowe w dużej mierze uwzględnia specyfikę danego przedmiotu. Powinno ono być zgodne ze szkolnym systemem oceniania, jednak nie można „przykładać tej samej linijki” do różnych zajęć. Ocena szkolna zawsze zawiera w sobie funkcję społeczną, powodującą, iż oprócz konkretnej wiedzy i umiejętności ucznia, bierzemy pod uwagę szeroko rozumiany kontekst jego funkcjonowania w szkole.

W tym punkcie powinny znaleźć się również zapisy, które pozwolą na stwierdzenie, iż autor programu zaplanował ocenianie wieloelementowe (np. prace pisemne, odpowiedzi ustne, aktywność, prace domowe). Również takie, które pozwolą stwierdzić, iż przyjęty system jest motywujący dla uczniów. Ważny jest również element informacyjny oceny. System oceniania przyjęty przez nauczyciela powinien dostarczać uczniowi informacji zwrotnej dotyczącej tego, jakie są jego postępy i w którym miejscu realizacji programu się znajduje. W przypadku prac pisemnych ważne jest, aby uczeń wiedział za co uzyskuje punkty. Jest to szczególnie istotne w przypadku zadań punktowanych inaczej niż 0–1. Powinna pojawić się informacja, za jakie czynności uczeń uzyskuje punkty w zadaniach złożonych oraz opisowych.

Najciekawsze, a zarazem najbardziej zaskakujące, były stwierdzenia dotyczące stopni szkolnych. W odpowiedziach uczniów nie ma takich, które podważałyby ich sens. Wręcz przeciwnie, dla wszystkich wydają się one czymś niezbędnym. Jakie znaczenie ma więc dla ucznia ocena szkolna? Otóż może ona być:

- *informacją o stopniu opanowania materiału,*
- *cyfrowym wyrażeniem jakiejś umiejętności,*
- *czynnikiem dopingującym do większego wysiłku,*

¹⁷ B. Machowska *Słowo wstępne* [w:] *Diagnoza edukacyjna*, dz. cyt., Legnica 1999, s. 5.

- swoistym kodem służącym do porozumiewania się na liniach: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, uczeń – rodzic,
- wreszcie nagrodą,
- powodem zadowolenia,

ale też:

- karą,
- informacją, która nie jest obiektywna i miarodajna, która nie odzwierciedla faktycznego stanu wiedzy ucznia,
- przyczyną spadku wiary w siebie i własne możliwości,
- powodem niechęci do całego świata, w tym przede wszystkim do nauczyciela,
- podstawą przekonania, że nauczyciel ucznia nie lubi i jest do niego źle nastawiony¹⁸.

Podsumowując rozważania dotyczące punktu e), należy jeszcze raz podkreślić, iż przyjęte przez nauczyciela kryteria oceniania nie mogą być niespójne z systemem oceniania obowiązującym w szkole. Jeżeli ten warunek jest spełniony, to dyrektor może przejść do merytorycznej wartości tego punktu w programie autorskim. Pomocne w tym procesie mogą okazać się pytania dodatkowe (podobnie jak w poprzednim podsumowaniu zestaw pytań jest zbiorem otwartym).

1. Czy zaplanowane zostało ocenianie różnych elementów aktywności uczniów?
2. Czy są stosowane przejrzyste kryteria oceniania?
3. Czy przedstawione zostały przykładowe kryteria oceny prac pisemnych (np. testy z kartoteką)?
4. Czy autor programu zawarł w nim informacje dotyczące sposobu informowania ucznia o postępach w nauce?
5. Czy w programie zostały zawarte zapisy dotyczące systematyczności oceniania?

Ewaluacja

Mimo iż w Rozporządzeniu MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów nie pojawia się zapis o konieczności zaplanowania ewaluacji programu nauczania, to wydaje się, iż jest ona niezbędna do tego, aby program nauczania mógł zostać przyjęty i pozytywnie zaopiniowany. Dyrektor szkoły w rozmowie z autorem programu powinien dojść do porozumienia – w przypadku jeżeli nauczyciel w przedstawionym dokumencie nie zaplanowałby szeroko rozumianej ewaluacji.

Ewaluacja programu powinna pojawić się w wymiarze wieloaspektowym. Zdajemy sobie sprawę, iż ewaluacja jest bardzo często traktowana w rzeczywistości szkolnej tylko przez pryzmat ewaluacji pracy szkoły – zarówno zewnętrznej, jak i tej prowadzonej przez szkołę – a co za tym idzie, opinie na jej temat są, oględnie mówiąc, dosyć zróżnicowane. Jednak autor programu nauczania musi sobie zdawać sprawę z faktu, iż jest ona pomocna we wszelkich działaniach naprawczych i modyfikacyjnych.

Nauczyciel praktycznie przez cały czas tworzenia i realizacji programu przeprowadza jego ewaluację. Cały czas zbiera informacje niezbędne do oceny programu, z którym pracuje. Inne narzędzia ewaluacyjne pojawiają się w momencie prac planistycznych, które są wstępem do napisania programu, jeszcze inne w momencie diagnozowania uczniów

¹⁸ H. Łęczycka *Kilka uwag o ocenie szkolnej na podstawie wypowiedzi uczniów* [w:] *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, dz. cyt., 1998, s. 275–276.

oraz oceny możliwości środowiskowych. Niezależnie od tego to one decydują o tym, jakie rozwiązania są ostatecznie przyjęte przez nauczyciela. Bardzo często na tym etapie do ewaluacji budowanego programu służą nauczycielowi opinie osób trzecich.

W momencie, kiedy program jest gotowy, pojawiają się zupełnie inne aspekty tego zagadnienia. Wraz z początkiem roku szkolnego, w którym nauczyciel wprowadza nowy program nauczania, rozpoczyna się mniej lub bardziej uświadomiona ewaluacja normatywna (czyli ewaluacja w trakcie realizacji programu). Oczywiście, nie ulega wątpliwości, że autor programu powinien z narzędzi ewaluacyjnych korzystać w sposób jak najbardziej świadomy. Służy temu analiza wyników nauczania, a także porównanie osiągniętych rezultatów uzyskiwanych różnymi metodami przy wykorzystaniu różnych narzędzi. Bardzo często wnioski wyciągane po przeprowadzeniu bieżących działań skutkują rekomendacjami, które są wprowadzane w życie w trakcie realizacji programu. Efektem tego są modyfikacje programu, których dokonuje autor w zespole klasowym przed zakończeniem danego cyklu kształcenia. Zazwyczaj modyfikacje dokonywane w wyniku ewaluacji normatywnej nie są zbyt daleko idące.

Inaczej wygląda sytuacja w przypadku ewaluacji sumatywnej, której autor programu dokonuje na koniec cyklu kształcenia. Pozwala ona na całościową ocenę programu. W jej wyniku nauczyciel może wprowadzić o wiele dalej idące modyfikacje; w sytuacji skrajnej może nawet podjąć decyzję o rezygnacji z kontynuowania programu w kolejnych latach.

Do przeprowadzenia ewaluacji autor programu nauczania może wykorzystać wiele narzędzi, w zależności od tego czy dokonuje analizy jakościowej, czy ilościowej. W związku z tym dyrektor przy podejmowaniu decyzji o dopuszczeniu programu nauczania do użytku w szkole powinien zwrócić uwagę, czy pojawiły się w nim zaplanowane narzędzia ewaluacyjne, takie jak np.: ankiety (ewaluacja ilościowa), wywiady (ewaluacja jakościowa) czy arkusze obserwacji.

Z czyjej pomocy może skorzystać dyrektor, zanim zdecyduje się dopuścić program do użytku w szkole

Dyrektor przed podjęciem decyzji dotyczącej dopuszczenia do użytku programu nauczania może skorzystać z konsultacji. Nie jest dla niego ona wiążąca, natomiast z pewnością pomoże podjąć właściwą decyzję. Precyzuje to Rozporządzenie MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów. Cytowane wcześniej punkty rozporządzenia mówią, iż dyrektor przed dopuszczeniem programu nauczania ogólnego do użytku w danej szkole może zasięgnąć opinii nauczyciela mianowanego, konsultanta lub doradcy metodycznego, ewentualnie istniejącego w tej szkole zespołu nauczycielskiego, przedmiotowego lub problemowo-zadaniowego.

Z punktu widzenia dyrektora najlepsza jest sytuacja, gdy dysponuje on zespołem przedmiotowym, który dokona oceny dokumentu. Jest to tym bardziej pożądane w momencie, kiedy oceniane są elementy związane bezpośrednio ze środowiskiem szkolnym. Najlepiej ocenę sposobów osiągania założonych osiągnięć ucznia ocenią osoby pracujące w tej samej instytucji. (Notabene do grona tych osób należy też sam dyrektor, który jest kompetentny, by również dokonywać oceny). W dalszej części tego rozdziału spróbujemy przedstawić oceny, których elementów programu może dokonać sam dyrektor. Natomiast wartością samą w sobie jest fakt, iż w przypadku zespołu przedmiotowego zapoznanie się z programem nauczania przygotowanym przez innego nauczyciela ze szkoły może

spowodować refleksję dotyczącą pracy własnej. W przypadku małej szkoły dyrektor nie ma wyboru i w momencie, kiedy nie czuje się wystarczająco kompetentny, musi zwrócić się do nauczyciela z innej szkoły, konsultanta lub doradcy metodycznego.

Przeglądając poszczególne elementy programu nauczania, należy jeszcze raz podkreślić, iż punkty *a)*, *b)* i *d)* Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wynikają bezpośrednio z podstawy programowej. Dyrektor powinien znać ten dokument, w związku z czym nie powinien mieć problemu z oceną dokumentu programowego w tej części.

Podpunkt *a)* stwierdza konieczność zawarcia w programie szczegółowych celów kształcenia oraz wychowania. Jak wspomniano wcześniej, nauczyciel powinien wyprowadzić cele szczegółowe z zapisanych w podstawie umiejętności oraz zadań. Natomiast z umiejętności kluczowych powinien wyodrębnić cele wychowawcze. Dyrektor może stwierdzić, iż formalnie znajdują się one w programie, natomiast konsultanta (niezależnie od tego, kogo wybierze do tej roli) może poprosić o spojrzenie na poprawność ich doboru oraz szansę realizacji w szkole.

W podpunkcie *b)* w zasadzie dyrektor sprawdza, czy nauczyciel zawarł w swoim programie treści znajdujące się w podstawie programowej (oczywiście nie wybiórczo tylko w pełnym zakresie). Natomiast może, w razie wątpliwości, przedyskutować z autorem programu zasadność rozszerzenia treści o rozwiązania autorskie. Ten punkt pozostawia dużą swobodę realizacji (po zapewnieniu wyczerpania zapisów podstawy programowej).

Kolejny punkt rozporządzenia, – *c)* zakłada konieczność zawarcia w programie sposobów osiągania celów z uwzględnieniem diagnozy indywidualnych możliwości uczniów oraz warunków ich realizacji. Z tym punktem dyrektor nie powinien mieć żadnych problemów. Zna szkołę, jej możliwości lokalowe i techniczne, ma orientację również w tym, jakimi środkami dysponuje. Może więc z całą pewnością stwierdzić, czy program ma szansę realizacji. Natomiast większe problemy może spowodować ocena doboru metod i form nauczania. Tutaj powinien skonsultować się z osobami, które na co dzień mają do czynienia z przedmiotem, którego dotyczy program lub z osobami, które na co dzień zajmują się zagadnieniami metodycznymi. Należy podkreślić, iż doświadczony dyrektor może również sam ocenić metodyczną wartość i adekwatność programu. W czasie rozmowy z nauczycielem może poprosić o omówienie procesu diagnozy, który pozwolił na przemyślenie i przyjęcie całej koncepcji programu nauczania.

Podpunkt *d)* znowu nawiązuje bezpośrednio do podstawy programowej. Nauczyciel powinien określić założone osiągnięcia ucznia, natomiast do zadań osoby oceniającej program należeć będzie stwierdzenie poprawności założeń przyjętych przez nauczyciela. Dyrektor powinien zwrócić uwagę na to, iż w niektórych przedmiotach treści nauczania mają wysoką operacjonalizację (co w dużym stopniu ułatwia zapisy dotyczące osiągnięć ucznia), inne zaś – znacznie mniejszą.

Ostatni z podpunktów, *e)* dotyczy kryteriów oceny oraz metod sprawdzania osiągnięć uczniów. Dyrektor powinien przede wszystkim upewnić się, że przyjęte przez autora programu rozwiązania są zgodne ze szkolnym (przedmiotowym) systemem oceniania. Po stwierdzeniu zgodności przyjętych przez nauczyciela rozwiązań z prawem wewnątrzszkolnym należy zbadać, jakie zostały przyjęte rozwiązania związane ze sposobami oceniania, czytelnością kryteriów, ocenianiem różnych form aktywności, rolą informacyjną oceny, motywacyjną, jakie zostały przyjęte warunki uzyskania oceny wyższej oraz w jaki sposób zapewniono systematyczność oceniania. W tym punkcie również niezbędna może okazać się konsultacja z innymi nauczycielami.

Podsumowując rozważania w tym rozdziale, należy stwierdzić, iż zakres samodzielności dokonywania oceny przez dyrektora będzie zależał w dużym stopniu od jego kompetencji. Nie bez znaczenia będzie tutaj również częstość dokonywania tego typu operacji. Każda następna ocena powinna sprawiać coraz mniejsze problemy.

Pytania kontrolne

Aby trafnie ocenić program, dyrektor powinien wiedzieć, czego szuka. Nie dotyczy to tylko części formalnej ale również – a może przede wszystkim – części merytorycznej. Badanie merytorycznej wartości programu nauczania jest bardzo trudne i jak wskazano wcześniej, nie zawsze wszystkie elementy będą mogły być ocenione przez samego dyrektora.

Poniżej przedstawiona jest lista pytań przygotowanych przez Hannę Komorowską. Mają one ułatwić ocenę programu osobie, która decyduje o jego przydatności. Bezpośrednio po nich przygotowane zostały przykładowe narzędzia, które powinny ułatwić dyrektorowi zbadanie programu. Pierwsze z nich to tabela, która pomoże podjąć decyzję o zatwierdzeniu programu pod względem formalnym, druga zaś, to tabela uzupełniająca – zawiera pytania, które z jednej strony pomogą w ocenie formalnej programu nauczania, z drugiej natomiast odnoszą się również do zawartości merytorycznej dokumentu.

Niezwykle delikatną sprawą jest wychwycenie momentu, w którym dokument po spełnieniu wymagań formalnych może zostać przyjęty. I tutaj należy jeszcze raz zwrócić uwagę na to, aby osoba badająca program nie była zbyt rygorystyczna, aby nie próbowała na siłę znaleźć elementów, które będą go dyskwalifikowały. Oczywiście, nie można całego procesu sprowadzić tylko do „odhaczenia” elementów, które wyczerpują zapisy Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów. W polu widzenia dyrektora cały czas musi pozostawać sprawa najważniejsza: czy zależy mi na tym aby nauczyciele w mojej szkole sami przygotowywali programy nauczania i czy mogę w jakimś stopniu im w tym pomóc.

Część wstępna

- 1. Czy dokument programowy jasno informuje o tym, czy dotyczy jednego przedmiotu nauczania, czy też bloku?*
- 2. Czy dokument programowy dotyczący przedmiotu podaje, jakiego konkretnego przedmiotu dotyczy?*
- 3. Czy dokument programowy dotyczący bloku przedmiotowego podaje, jakie przedmioty wchodzi w skład tego bloku?*
- 4. Czy dokument programowy precyzuje typ szkoły, dla której jest przeznaczony?*
- 5. Czy dokument programowy precyzuje etap, dla którego jest przeznaczony?*
- 6. Czy dokument programowy określa liczbę godzin nauki, dla jakiej jest przeznaczony, a tym samym typ kursu (zwykły, poszerzony, intensywny, a wśród nich zerowy lub kontynuacyjny)?*
- 7. Czy dokument programowy podaje wyraźną informację o jego autorach i ich doświadczeniu zawodowym?*
- 8. Czy dokument programowy określa, kto jest właścicielem autorskich praw majątkowych do tekstu programu?*
- 9. Czy dokument programowy prezentuje założenia teoretyczne programu lub leżącą u jego podstaw koncepcję pedagogiczną?*
- 10. Czy dokument programowy wyraźnie informuje o tym, dla kogo jest przeznaczony, tj. czy charakteryzuje użytkowników, ich wiek, poziom, potrzeby?*

11. Czy dokument programowy precyzyjnie określa niezbędne warunki realizacji programu, to jest lokal, wyposażenie, pomoce naukowe, kwalifikacje nauczyciela itp.?

Cele nauczania

12. Czy dokument programowy prezentuje cele ogólne programu, czyli tzw. kompetencje uczenia się, myślenia, poszukiwania, działania, doskonalenia się, komunikowania się i współpracy?

13. Czy dokument programowy jasno określa cele szczegółowe?

14. Czy dokument programowy zawiera wszystkie cele stawiane przez podstawę programową?

15. Czy dokument programowy wprowadza także cele uzupełniające, nowe w stosunku do podstawy programowej, poszerzające ją, a tym samym wyróżniające program spośród innych programów autorskich?

16. Czy cele te są spójne z celami wskazanymi w podstawie programowej?

Treści nauczania

17. Czy dokument programowy uwzględnia wszystkie treści wskazane w podstawie programowej?

18. Czy dokument programowy wprowadza także treści uzupełniające, nowe w stosunku do podstawy programowej?

19. Czy treści te są pedagogicznie i motywacyjnie wartościowe, a ich liczba i zakres uzasadnione?

20. Czy treści uzupełniające są spójne z treściami podanymi w podstawie?

21. Czy treści te są spójne z celami podanymi w dziale celów nauczania?

Procedury osiągania celów

22. Czy dokument programowy rekomenduje określone metody pracy?

23. Czy metody pracy zapewniają osiągnięcie wskazanych celów?

24. Czy są one pedagogicznie wartościowe?

25. Czy promują różnorodne formy pracy, w szczególności zaś te, które zapewniają współdziałanie?

26. Czy zapewniają możliwość pracy z uczniami słabszymi i lepszymi, a więc indywidualizację pracy?

27. Czy pokazują wartościowe metodycznie i motywacyjnie sposoby wykorzystania pomocy naukowych i technicznych środków nauczania?

28. Czy wskazują materiały nauczania – podręczniki i książki pomocnicze, które szczególnie dobrze wspomogą nauczyciela w pracy z programem?

Procedury oceny

29. Czy dokument programowy określa minimalne wymagania kompetencyjne ucznia po zakończeniu danego etapu nauczania?

30. Czy dokument programowy wyraźnie formułuje kryteria wystawiania oceny negatywnej i pozytywnej?

31. Czy dokument programowy określa kompetencje wymagane, by uzyskać kolejne oceny szkolne?

32. Czy dokument programowy pozwala tym samym sformułować zasady oceny wewnętrznej?

33. Czy zasady te są na tyle wyraźne, by okazały się zrozumiałe zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów oraz ich rodziców?

Inne

34. Czy dokument programowy zawiera przykładowe scenariusze lekcji ilustrujące metodę pracy?

35. Czy dokument programowy zawiera przykładowe scenariusze lekcji ilustrujące sposób planowania pracy i zapewniania spójności nie tylko pojedynczym lekcjom, ale także ich ciągom?

36. Czy dokument programowy podaje przykłady technik kontroli ustnej i pisemnej lub gotowe testy osiągnięć?

37. Czy dokument programowy pokazuje, z czego można zrezygnować w razie trudności z realizacją programu?¹⁹

¹⁹ H. Komorowska *O programach prawie wszystko*, dz. cyt., str. 80–83.

Tabela 1

	Warunki formalne wynikające z Rozporządzenia MEN*	określenie spełnienia**
1	stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, określonej w rozporządzeniu, o którym mowa w § 3 ust.1 pkt 1, albo w dotychczasowej podstawie programowej kształcenia ogólnego	tak/nie
zawiera:		
2	szczegółowe cele kształcenia i wychowania	tak/nie
3	treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego	tak/nie
4	sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany	tak/nie
5	opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego – opis założonych 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	tak/nie
6	propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia	tak/nie
7	jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym	tak/nie
		podpis dyrektora

* Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

** niepotrzebne skreślić

Punkt pierwszy w tabeli można zaznaczyć jako wypełniony po spełnieniu punktów 2–7. Aby ułatwić wypełnienie tabeli, poniżej przedstawiona została lista pytań, które ułatwią podjęcie decyzji o dopuszczeniu programu. Tabela uzupełniająca pozwoli na merytoryczną ocenę programu nauczania.

Tabela 2

Punkty rozporządzenia	Pytania	tak/nie	Komentarz
informacje wstępne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy dokument programowy jasno informuje o tym, czy dotyczy jednego przedmiotu nauczania czy też bloku?* 2. Czy dokument programowy dotyczący przedmiotu podaje, jakiego konkretnego przedmiotu dotyczy? 3. Czy dokument programowy dotyczący bloku przedmiotowego, podaje, jakie przedmioty wchodzi w skład tego bloku? 4. Czy dokument programowy precyzuje typ szkoły, dla której jest przeznaczony? 5. Czy dokument programowy precyzuje etap, dla którego jest przeznaczony? 6. Czy dokument programowy określa liczbę godzin nauki, dla jakiej jest przeznaczony, a tym samym typ kursu (zwykły, poszerzony, intensywny, a wśród nich zerowy lub kontynuacyjny)? 7. Czy dokument programowy podaje wyraźną informację o jego autorach i ich doświadczeniu zawodowym? 		

a, b, d	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy, jeżeli nauczyciel umieścił w programie dodatkowe cele i treści, to fakt ten nie zakłóci realizacji obowiązkowych elementów podstawy programowej? 2. Czy są spójne z podstawą programową? 3. Czy rozszerzenie nie jest zbyt obszerne? 4. Czy wymagania szczegółowe są zoperacjonalizowane? 5. Czy cele te są spójne z celami wskazanymi w podstawie programowej? 6. Czy treści te są pedagogiczne i motywacyjnie wartościowe, a ich liczba i zakres uzasadnione? 7. Czy treści uzupełniające są spójne z treściami podanymi w podstawie? 8. Czy treści te są spójne z celami podanymi w dziale celów nauczania? 		
c	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy przyjęte metody świadczą o dokonaniu diagnozy? 2. Czy metody zawarte w programie są różnorodne i zapewniają osiągnięcie celów zawartych w podstawie przedmiotowej? 3. Czy metody są adekwatne do wieku rozwojowego uczniów? 4. Czy metody zawarte w programie umożliwią stosowanie różnych sposobów nauczania, w zależności od możliwości indywidualnych uczniów? 5. Czy metody zawarte w programie rozwijają różne umiejętności uczniów? 6. Czy metody i sposoby zawarte w programie są możliwe do zastosowania, biorąc pod uwagę możliwości sprzętowe i organizacyjne szkoły? 7. Czy nauczyciel zaplanował wykorzystanie technologii komputerowej i medialnej? 8. Czy są one pedagogicznie wartościowe? 9. Czy promują różnorodne formy pracy, w szczególności zaś te, które zapewniają współdziałanie? 10. Czy wskazują materiały nauczania – podręczniki i książki pomocnicze, które szczególnie dobrze wspomagają nauczyciela w pracy z programem? 		
e	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy zaplanowane zostało ocenianie różnych elementów aktywności uczniów? 2. Czy metody sprawdzania osiągnięć uczniów są kryterialne? 3. Czy przedstawione zostały przykładowe kryteria oceny prac pisemnych (np. testy z kartoteką)? 4. Czy autor programu zawarł w nim procedury dotyczące sposobu informowania ucznia o postępach w nauce? 5. Czy w programie zostały zawarte zapisy dotyczące systematyczności oceniania? 6. Czy dokument programowy określa minimalne wymagania kompetencyjne ucznia po zakończeniu danego etapu nauczania? 7. Czy dokument programowy określa kompetencje wymagane, by uzyskać kolejne oceny szkolne? 8. Czy dokument programowy pozwala tym samym sformułować zasady oceny wewnątrzszkolnej? 		
Ewaluacja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Czy zaplanowana została ewaluacja programu? 2. Czy dokument programowy pokazuje, z czego można zrezygnować w razie trudności z realizacją programu? 		

* Kursywą zapisane zostały pytania Hanny Komorowskiej.

Modyfikacja programu nauczania

Na zakończenie należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Prawdopodobnie sytuacje, w których dyrektor będzie dopuszczał do użytku program własny nauczyciela, nie będą zbyt częste. Zdecydowana większość programów, które wybiorą nauczyciele, będą stanowić dokumenty zewnętrzne. Musimy pamiętać, iż niezależnie od źródła ich pochodzenia sposób postępowania będzie zawsze taki sam. Musimy zbadać każdy element dokumentu, aby mieć pewność, iż jest zgodny z zapisami Rozporządzenia MEN w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów oraz że jest możliwa jego realizacja w danej szkole, biorąc pod uwagę warunki lokalowe, sprzętowe oraz liczbę godzin, którą można przeznaczyć na jego realizację.

W praktyce szkolnej bardzo częstą sytuacją będzie modyfikacja programu nauczania. W zasadzie mamy z nią do czynienia niemal każdego roku. Nauczyciel pracujący z programem zewnętrznym dokonuje jego modyfikacji, przystosowania do własnych potrzeb. Biorąc pod uwagę zapisy rozporządzenia, nauczyciel powinien przedstawić program, z którego korzysta oraz określić zakres koniecznych modyfikacji. W tym miejscu uwaga – modyfikacje nie mogą przekreślić koncepcji programu. Stanie się tak w momencie, kiedy modyfikacje będą bardzo głębokie. Mogą one doprowadzić do zachwiania spójności programu.

Przykładowy wniosek o dopuszczenie programu do użytku w szkole

WNIOSEK DO DYREKTORA SZKOŁY

O DOPUSZCZENIE DO UŻYTKU PROGRAMU NAUCZANIA

Na podstawie art. 22a ust. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256 ze zm.), w związku z § 2 ust. 2 Rozporządzenia MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. Nr 89, poz.730),

wnioskuję o dopuszczenie programu nauczania

Nazwa programu	
Przedmiot	
Etap edukacyjny	
Rok szkolny	
Autor (autorzy) programu	
Rodzaj programu:	
1. własny	
2. własny – opracowany zespołowo	
3. opracowany przez innego autora – modyfikowany*	
4. opracowany przez innego autora	
* program jest modyfikowany w następujących elementach	

Podpis nauczyciela

Jak napisać program nauczania

Wstęp

Niniejsza publikacja ma za zadanie ułatwić nauczycielom napisanie swojego własnego programu nauczania. Program po łacinie znaczy curriculum, czyli w dosłownym tłumaczeniu, tor wyścigu *rydwanów*. Tor jest dla wszystkich taki sam, a wyznacza go podstawa programowa. Celem wyścigu jest zwycięstwo. Pojawia się więc kluczowe pytanie, co zrobić, by wszyscy uczniowie dotarli do mety z jak najlepszymi wynikami, czyli osiągnęli maksymalny rozwój i sukces na egzaminie. Nie ma jednego gotowego przepisu. Przepis trzeba stworzyć samodzielnie, co nie znaczy, że nie można odwoływać się do sprawdzonych wzorców.

Każdy z nas chce osiągnąć mistrzostwo w nauczaniu swojego przedmiotu. Stworzenie swego rodzaju drogowskazu, jak pracować, który będzie efektywny i efektowny zarazem, ma sens, jeżeli to będzie **nasz własny program**, w którym to sam nauczyciel wybierze te rozwiązania metodyczne, które okażą się najbardziej sprzyjające rozwojowi jego uczniów i pozwolą mu osiągnąć zaplanowane cele.

Twórca metody projektu edukacyjnego William Kilpatrick twierdził, że uczniów nie powinno się *zmuszać do podejmowania niechcianych przez nich działań, bo jako niechciane – nie przyniosą trwałego i zadowalającego efektu*¹. Z dorosłymi, więc także z nauczycielami, jest tak samo, jak z uczniami. Samodzielne stworzenie sobie bazy (nieustannie wzbogacanej) w postaci całego katalogu metod i technik pracy, sposobów oceniania, planu pracy, dobrze zaplanowanej ewaluacji przyniesie pożądane efekty w postaci satysfakcjonujących osiągnięć uczniów, czyli przyczyni się do sukcesu dydaktycznego. Czas najwyższy, żeby program nauczania przestał być dokumentem martwym, leżącym na półce u dyrektora i odkurzonym, gdy w szkole pojawia się kontrola.

Żeby tak się stało, żeby, przede wszystkim, mieć poczucie, że napisanie własnego programu lub rzetelne i sensowne zmodyfikowanie programu innego autora leży w kompetencjach każdego z nas, trzeba z kilku rzeczy sobie zdawać sprawę. A mianowicie:

- Podstawa programowa jest fundamentem programu nauczania. Nie trzeba na siłę formułować na nowo treści (wymagań szczegółowych) i osiągnięć uczniów, ponieważ w podstawie mamy „dwa w jednym”; treści zostały sformułowane w języku wymagań (osiągnięć).
- Tworząc dwa rozdziały, czyli *Sposoby osiągania celów* i *Kryteria oceniania*, nauczyciele mogą, a nawet powinni korzystać z dorobku doświadczonych nauczycieli, metodyków, naukowców. Nauczyciel nie musi codziennie odkrywać Ameryki. Nie jest alfą i omegą, i niekoniecznie zaraz po studiach ma opanowany warsztat metodyczny. Przecież aktor nie jest zmuszany do napisania sobie roli, uszycia kostiumu, wykonania scenografii... Mnóstwo ludzi mu pomaga. Dlaczego więc ciągle pojawiają się w oświacie opinie, że prawdziwy i twórczy nauczyciel powinien umieć wszystko, a korzystanie z propozycji nauczycieli bardziej doświadczonych

¹ <http://www.szkolnictwo.pl>; 13 czerwca 2011 r.

to dyshonor? Dlatego mamy prawo korzystać z dorobku innych, ale pod jednym warunkiem. Musimy pamiętać o dostosowaniu metod, form pracy i wymagań do możliwości i oczekiwań swoich uczniów. Musimy pamiętać też o prawach autorskich.

Niniejsza publikacja jest jedynie propozycją, ukazującą jedną z możliwości wypełnienia wymogów Rozporządzenia MEN z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów [...], i w żadnym wypadku nie może być traktowana jako jedyna i obligatoryjna. Ma pomóc w spełnieniu wymagań obowiązujących rozporządzeń, jest autorską odpowiedzią na najważniejsze pytania, które nauczyciel powinien sobie stawiać, czyli:

- Po co uczyć?
- Czego uczyć?
- Jak uczyć?
- Jak oceniać?
- Jak poprawiać?

W niniejszym poradniku omówienie Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników zaczyna się od *Przygotowania*, czyli wskazówek – krok po kroku – jak przygotować się do napisania programu. Samo dokonanie zapisów w dużej mierze zależy od naszego sposobu pracy. Są osoby, które wolą najpierw zgromadzić materiał i potem usiąść do pisania. Są też tacy, którzy pracują równolegle.

Osobno, w ramach na szarym tle, zaznaczone zostały w poradniku przykładowe fragmenty programów nauczania.

Krótko o programach

Jak było

Reforma oświaty z 1999 r., oprócz zmian systemowych, stworzyła możliwość wyboru różnych programów i, co za tym idzie, różnych podręczników (np. w 2005 r. w gimnazjum dopuszczone do użytku były 32 podręczniki do języka polskiego). Dokumentami obowiązującymi w całym kraju były podstawa programowa i standardy wymagań. W praktyce nauczyciel wybierał podręcznik. Program nauczania i plan nauczania (inne nazwy: plan wynikowy, plan dydaktyczny, rozkład materiału) otrzymywał w prezencie od wydawnictwa. Zarówno podręcznik, jak i program nauczania musiały być dopuszczone do użytku przez MEN. Jeżeli chodzi o program, zgodnie z rozporządzeniem, nauczyciel miał trzy możliwości:

- wybrać program dopuszczony przez ministerstwo,
- zmodyfikować program dopuszczony przez ministerstwo,
- napisać swój własny.

Nauczyciele zdecydowanie najrzadziej korzystali z trzeciej możliwości, być może dlatego, iż nie czuli się kompetentni, a być może ze względu na mnogość dostępnych propozycji. Najczęściej wybierali program, czasami nieznacznie go modyfikując. W praktyce dokument ten nierzadko był dokumentem martwym. Znane są przypadki poszukiwania programu (konkretnego dokumentu) przed zapowiedzianą w szkole kontrolą nadzoru po dziesięciu latach jego „użytkowania”.

Jak jest

Na to pytanie warto odpowiedzieć, odwołując się do sytuacji w gimnazjum, w którym dwa lata funkcjonuje nowa podstawa i nowe rozporządzenie w sprawie programów. Czy Rozporządzenie MEN z 8 czerwca 2009 r. zmieniło niedobre praktyki opisane wyżej? Z przeprowadzonych z nauczycielami rozmów (około setką osób) wynika, że – mimo iż zamysłem ustawodawcy było zachęcenie nauczycieli do tworzenia własnych programów – żaden z nich nie napisał swojego programu, większość wybrała program napisany przez innego autora (najczęściej zaproponowany przez wydawnictwo), a tylko nieliczni spróbowali zmodyfikować tenże program. Na pytanie, dlaczego, odpowiedzi padały następujące: „I tak z tego dokumentu nie korzystamy, to po co marnować czas na jego tworzenie”, „W konkursach organizowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) startowali fachowcy. Wiele konkursów na program nie zostało rozstrzygniętych, a to oznacza, że skoro eksperci sobie nie poradzili, to my tym bardziej”. Trzeba koniecznie zmienić tę sytuację. Dlaczego warto tworzyć własne programy lub modyfikować cudze, pokazuje poniższa tabelka – efekt pracy nauczycieli uczestniczących w szkoleniu „Konstruowanie programów nauczania kształcenia ogólnego zgodnych z nową podstawą programową”, w Dębem we wrześniu 2011 r.

Możliwość	Pozytywne aspekty tej możliwości	Negatywne aspekty tej możliwości
(1) Wybór programu, który napisał ktoś inny (np. oferowanego przez wydawnictwo)	<ul style="list-style-type: none"> – oszczędność czasu – zgodność z podręcznikiem – w sytuacji, gdy program nie przechodzi przez procedurę dopuszczenia ministerialnego, spodziewamy się że został sprawdzony, przeszedł wewnętrzną ewaluację, np. w wydawnictwie 	<ul style="list-style-type: none"> – niedostosowany do potrzeb uczniów – zbyt duża uniwersalizacja, ogólność zapisów – brak indywidualizacji metod i form pracy adresowanych do konkretnych uczniów – niedostosowany do środowiska lokalnego, bazy szkoły – konieczność realizacji treści i metod pracy, z którymi się nie utożsamiamy <p>[„jak wszystko z second handu nie zawsze pasuje”]</p>
(2) Modyfikacja cudzego programu nauczania	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość dostosowania do potrzeb i możliwości uczniów – możliwość realizacji własnych pasji i pomysłów – dostosowanie do wizji i zasobów szkoły – oparcie na solidnych, sprawdzonych podstawach – poczucie bezpieczeństwa wynikające z przekonania, że program jest dziełem zespołu ludzi (np. z wydawnictwa), więc nie powinien zawierać podstawowych błędów 	<ul style="list-style-type: none"> – możliwość wypaczenia idei, koncepcji autora – dzieło obcego autora, więc mniejszy stopień utożsamienia i odpowiedzialności za efekty <p>[„jak z domem do remontu, przy złym wyborze, taniej wyjdzie zbudowanie od nowa, niż poprawianie starego”]</p>

<p>(3) Napisanie własnego programu nauczania</p>	<ul style="list-style-type: none"> – w największym stopniu dostosowanie do potrzeb i możliwości uczniów – możliwość realizacji własnych pasji i pomysłów (np. innowacji) – maksymalne wykorzystanie zasobów szkoły – prestiż zawodowy – utożsamienie z dziełem – duża odpowiedzialność za efekty kształcenia – zadowolenie z efektów własnej pracy, co zwiększa motywację i przeciwdziała wypaleniu zawodowemu – program można, a nawet trzeba udoskonalać i poprawiać <p>[„dom wybudowany od podstaw w największym stopniu zaspakaja nasze potrzeby, ale ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – duży wkład pracy własnej – możliwość popełnienia błędów – duże poczucie obowiązku – obawa przed popełnieniem poważnych błędów – brak wsparcia, szczególnie gdy piszemy program samodzielnie – konieczność znalezienia odpowiednich pomocy edukacyjnych, np. podręcznika <p>... ponoć dopiero trzeci dom jest idealny”]</p>
--	---	---

Co zrobić, by nauczyciele przekonali się, że dobrze skonstruowany program to klucz do sukcesu w nauczaniu

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów [...], §3.1.2), każdy program powinien zawierać następujące elementy:

- a) szczegółowe cele kształcenia i wychowania,
- b) treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego,
- c) sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany,
- d) opis założonych osiągnięć ucznia, a w przypadku programu nauczania ogólnego uwzględniającego dotychczasową podstawę programową kształcenia ogólnego – opis założonych 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,
- e) propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia.

Poza tym ów dokument powinien być poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym.

Nauczyciel, który chce osiągnąć sukces – jeżeli przez sukces rozumiemy rozwój i osiągnięcia jego uczniów – powinien w procesie nauczania odpowiedzieć sobie na kilka pytań. Pierwsze z nich brzmi: **Czego moi uczniowie powinni się nauczyć?**

Odpowiedź zawarta jest w *Podstawie programowej z komentarzami*. Autorzy podstawy bardzo ułatwili nam to zadanie, dzieląc podstawę na osiem tomów.

- Tom 1 – Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna
- Tom 2 – Język polski
- Tom 3 – Języki obce

- Tom 4 – Edukacja historyczna i obywatelska: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia
- Tom 5 – Edukacja przyrodnicza: przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka
- Tom 6 – Edukacja matematyczna i techniczna: matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka
- Tom 7 – Edukacja artystyczna: muzyka, plastyka, zajęcia artystyczne, wiedza o kulturze, język łaciński i kultura antyczna, historia muzyki, historia sztuki
- Tom 8 – Wychowanie fizyczne i edukacja dla bezpieczeństwa.

Ten poradnik jest adresowany przede wszystkim do nauczycieli kształcenia ogólnego. Jeżeli więc uczymy przedmiotów ogólnych, to właśnie od lektury odpowiedniego tomu powinniśmy zacząć.

Mimo że wielu nauczycieli nie zamierza budować własnego programu i chce po prostu wybrać gotowy, np. przygotowany przez jakieś wydawnictwo, warto przeczytać poniższy poradnik i wykonać krok po kroku działania w nim zaproponowane. W ostateczności, możemy je potraktować jako ewaluację programu, który wybraliśmy i formę autorefleksji. Mam jednak nadzieję, że lektura poradnika stanie się inspiracją do zmodyfikowania programu, z którego korzysta nauczyciel lub zamierza skorzystać – co z punktu widzenia zarówno nauczycieli, jak i ich uczniów jest ze wszech miar pożądane. Od modyfikacji już tylko krok do napisania własnego programu. A że ten krok może przynieść sporo satysfakcji i niezwykle wzbogaca warsztat nauczyciela, wiedzą już ci, którzy go wykonali.

I. Przygotowanie

Krok pierwszy. Zapoznanie się z częścią ogólną „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego”

Po wyborze właściwego tomu, zawierającego podstawę programową naszego przedmiotu wraz z komentarzami, zaczynamy lekturę od części ogólnej autorstwa wiceministra edukacji w latach 2007–2009 Zbigniewa Marciniaka. Analiza tej części jest o tyle ważna, że wskazuje autorowi programu, na jakie kwestie powinien zwrócić uwagę.

Najważniejsze z nich to:

1. Podstawa została napisana językiem efektów kształcenia, dlatego w podstawie programowej każdego przedmiotu zostały sformułowane:
 - cele kształcenia, czyli wymagania ogólne
 - i treści nauczania, czyli wymagania szczegółowe.
2. Forma zapisu treści nauczania („język zoperacjonalizowany”) sprawia, że stają się zarazem osiągnięciami.
3. Na egzaminie zewnętrznym sprawdzana będzie wiedza i umiejętności ucznia z zakresu całej podstawy. Nauczyciel musi więc pamiętać o treściach zapisanych w podstawie niższych etapów edukacyjnych.
4. Aż 80% uczniów wybiera szkoły z maturą, więc średni poziom uzdolnień i możliwości percepcyjnych naszych uczniów się obniżył. Świadomość tego musi znaleźć odzwierciedlenie w metodach i formach pracy z uczniem.
5. Podstawa „skrojona” została na miarę przeciętnego ucznia, konieczna więc jest indywidualizacja w nauczaniu i uwzględnianie potrzeb uczniów zarówno uzdolnionych, jak i mających trudności w nauce.
6. Duży nacisk położony został na treści wychowawcze.

W części ogólnej koniecznie trzeba zapoznać się z końcowym fragmentem dotyczącym zmian organizacyjnych w pracy szkoły i informacjami na temat zmian w ramowym planie nauczania. Wystąpiły tutaj duże zmiany, bo zamiast określonej liczby godzin w tygodniu podane zostały minimalne liczby godzin w cyklu kształcenia (zazwyczaj trzyletnim, tylko technika – czteroletnim i licea uzupełniające – dwuletnim), przeznaczone na realizację podstawy programowej z danego przedmiotu.

Krok drugi. Zapoznanie się z częścią wstępną podstawy programowej określonego etapu edukacyjnego

Ten rozdział podstawy napisany został w dwóch wariantach, czyli (1) dla szkół podstawowych oraz (2) dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych łącznie.

W tych dwóch częściach niektóre treści zostały powielone. Pomijanie tego rozdziału jest dużym błędem nauczyciela, gdyż właśnie w tej części wyeksponowano umiejętności ponadprzedmiotowe. Jest ich w szkole podstawowej siedem, a na wyższych etapach edukacyjnych osiem, czyli w wersji skróconej:

1. czytanie,
2. myślenie matematyczne,
3. myślenie naukowe,
4. komunikowanie się w języku ojczystym i obcym,
5. posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji,
6. umiejętność uczenia się.
7. umiejętność pracy zespołowej².

W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej piąty punkt został rozbity na dwa obszary, stąd na tych etapach edukacyjnych osiem umiejętności. **Konieczne jest, by każdy nauczyciel kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych zawarł w swoim programie, czyli włączył do nauczania własnego przedmiotu.**

Podobnie powinien postąpić w wypadku zadań szkoły, które rozbudowane muszą znaleźć się zarówno w celach kształcenia, jak i w celach wychowawczych.

Zadania szkoły, czyli zadania za które są odpowiedzialni wszyscy „przedmiotowcy”, to:

- kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim,
- przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym,
- edukacja medialna (niezwykle ważna w dzisiejszych czasach), czyli wychowanie mądrego i krytycznego odbiorcy środków masowego przekazu,
- edukacja zdrowotna, czyli wykształcenie nawyku dbania o zdrowie własne i innych,
- kształcenie wartości, np. uczciwości, szacunku dla innych ludzi, odpowiedzialności,
- kształcenie postaw obywatelskich, współdziałania w zespole,
- przygotowanie do uczestnictwa w kulturze,
- poszanowanie kultury i tradycji narodu i regionu³.

Krok trzeci. Analiza rozdziału „Zalecane warunki i sposób realizacji”

Informacje zawarte w tych rozdziałach są zróżnicowane i uwzględniają specyfikę każdego przedmiotu. Są jednak bardzo istotne, np. wskazują niekiedy obligatoryjnie zalecenia związane z organizacją zajęć. Tworząc program, nauczyciel ma różne możliwości –

² Na podstawie *Podstawy programowej z komentarzami. Język polski*, s. 15.

³ Tamże, s. 16.

może np. odnieść się do tych zaleceń we wstępie programu, czyli tam gdzie poda warunki jego wdrożenia programu, albo uwzględnić je w rozdziale *Sposoby osiągania celów*.

Krok czwarty. Analiza podstawy programowej przedmiotu z etapu niższego

Ten element jest ważny z trzech powodów:

- Planowanie pracy musi być poprzedzone diagnozą umiejętności uczniów, a planując diagnozę, należy sprawdzać tylko te umiejętności, które były kształcone na etapie poprzednim. Wszystko po to, by ujawnić trudności, z jakimi uczniowie borykają się po zakończeniu określonego etapu edukacji. Dobrze przeprowadzona diagnoza pozwoli nauczycielowi nie tylko sprawdzić poziom opanowanych przez uczniów wiadomości i umiejętności, ale przede wszystkim – i to jest najważniejsze – pozwoli mu się zorientować, jakie treści należy jeszcze powtórzyć i utrwalić, a jakie jeszcze raz wytłumaczyć.
- Zgodnie z nowymi zasadami egzaminowania, na egzaminie kończącym dany etap edukacyjny sprawdzana będzie wiedza i umiejętności ucznia także z etapów wcześniejszych, czyli ucznia z gimnazjum obowiązują cele i treści zarówno z gimnazjum, jak i szkoły podstawowej.
- Dobrze przeprowadzona diagnoza pozwala też rzetelniej dobrać metody i formy pracy, które opiszemy w rozdziale *Sposoby osiągania celów*.

Krok piąty. Analiza podstawy programowej przedmiotu, którego dotyczy program

Autor, tworząc program, wielokrotnie będzie wracał do tej lektury, podobnie zresztą jak podczas jego realizacji. Nie jest możliwe napisanie dobrego programu nauczania bez dogłębnej znajomości całej podstawy programowej. Podstawę swojego przedmiotu warto czytać pod kątem:

- nowych, dodanych treści,
- treści usuniętych lub przeniesionych do innego etapu edukacyjnego,
- treści, których zabrakło, czyli takich, o które można poszerzyć podstawę,
- możliwości zmiany innego układu treści, np. innej kolejności treści, chronologii, podziału na klasy.

Krok szósty. Pogłębiona diagnoza uczniów

Niewątpliwie warto zadać sobie trud i zdiagnozować uczniów pod kątem:

- typów sensorycznych,
- ich zainteresowań,
- rodzajów inteligencji wielorakich,
- stylów uczenia się.

Bardzo ważne są informacje wynikające

- z analizy opinii i orzeczeń,
- diagnozy umiejętności i wiedzy przedmiotowej,
- wiedzy na temat potrzeb ucznia i jego możliwości wynikających z jego wieku.

Krok siódmy. Przygotowanie strony tytułowej programu i wstępu

Elementy niezbędne, które powinny znaleźć się w dokumencie, to:

- nazwa przedmiotu lub bloku przedmiotów,
- typ szkoły i etap nauki,

- autor programu,
- właściciel autorskich praw majątkowych, również w przypadku modyfikacji,
- liczba godzin przeznaczonych na realizację programu.

Oczywiście można programowi nadać tytuł, np. „Od A do 1000. Krok po kroku”⁴. We wstępie, **szczególnie wtedy kiedy autor programu ma świadomość, że nie będzie jedynym użytkownikiem programu, np. kiedy program będzie miał charakter masowy**, niewątpliwie powinny znaleźć się informacje na temat warunków wdrożenia programu, czyli, np.

- poziomu uczniów, stopnia ich dojrzałości, cech rozwojowych i psychofizycznych, niezbędnych umiejętności, by uczyć się wg tego programu, np. w programie wychowania fizycznego z rozszerzoną koszykówką,
- kompetencji nauczyciela,
- potrzebnych środków dydaktycznych, np. posiadanie sali wyposażonej w komputery, jeżeli nauczyciel angielskiego chce stworzyć program nauczania języka z wykorzystaniem platformy edukacyjnej,
- niezbędnych warunków lokalowych, finansowych i organizacyjnych, np. kiedy nauczyciel wychowania fizycznego napisał program zawierający treści związane z nauką pływania – i konieczne jest zapewnienie zajęć na basenie.

Wstęp to także miejsce, w którym można przedstawić swoją ogólną koncepcję dotyczącą nauczania i pokrótce omówić założenia dydaktyczno-wychowawcze, na których się opieramy w procesie nauczania. We wstępie również wskazujemy środki dydaktyczne (np. podręcznik, programy edukacyjne), które będą nas wspomagać w realizacji celów.

Autoewaluacja

Lp.		TAK	NIE
1.	Czy autor programu zapoznał się z częścią ogólną podstawy programowej dotyczącą potrzeby reformy programowej i częścią wstępną swojego etapu edukacyjnego?		
2.	Czy autor zapoznał się z podstawą programową swojego przedmiotu etapu/ów niższego/niższych?*		
3.	Czy autor zapoznał się szczegółowo z podstawą programową swojego przedmiotu?		
4.	Czy program zawiera informację, kto jest jego autorem i właścicielem autorskich praw majątkowych?		
5.	Czy program obejmuje przynajmniej jeden etap edukacyjny?		
6.	Czy program zawiera informacje, jakiego przedmiotu lub bloku przedmiotów, typu szkoły, etapu edukacyjnego dotyczy?		
7.	Czy w części wstępnej programu podane zostały warunki wdrożenia programu?		
8.	Czy w części wstępnej programu zostały przedstawione ogólne założenia dydaktyczno-wychowawcze?		
9.	Czy w części wstępnej programu przedstawiona została ogólna charakterystyka ucznia, do którego program jest adresowany?		

⁴ Pomysł nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – uczestniczek szkolenia „Konstruowanie programów nauczania kształcenia ogólnego zgodnych z nową podstawą programową”, Dębe 2011 r.

10.	Czy program nauczania jest zgodny z możliwościami, kwalifikacjami i umiejętnościami nauczyciela?		
11.	Czy program jest możliwy do zrealizowania w szkole, biorąc pod uwagę jej zasoby?		
12.	Czy program uwzględnia uwarunkowania lokalne?		

* nie dotyczy edukacji przedszkolnej

** nie dotyczy liceów i techników

II. Tworzenie programu

W tej części poradnika zostaną szczegółowo omówione czynności związane z tworzeniem programu, którego struktura jest zgodna z Rozporządzeniem MEN z 8 czerwca 2009 roku w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów.

Cele, treści, osiągnięcia (§3.1.2, podpunkty a, b i d rozporządzenia)

Krok pierwszy. Cele kształcenia

Zgodnie z wymaganiami rozporządzenia zaczynamy od sformułowania szczegółowych celów kształcenia.

Sposób tworzenia celów kształcenia można wyjaśnić na przykładzie języka polskiego w klasach IV–VI. W pierwszej kolejności należy sięgnąć po zapisy z podstawy programowej przedmiotu w części *Cele kształcenia – wymagania ogólne*.

Podstawa programowa przedmiotu *język polski*

II etap edukacyjny: klasy IV–VI

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.

Uczeń rozwija sprawność uważnego słuchania, czytania głośnego i cichego oraz umiejętność rozumienia znaczeń dosłownych i prostych znaczeń przenośnych; zdobywa świadomość języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji, rozwija umiejętność poszukiwania interesujących go wiadomości, a także ich porządkowania oraz poznawania dzieł sztuki; uczy się rozpoznawać różne teksty kultury, w tym użytkowe, oraz stosować odpowiednie sposoby ich odbioru.

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.

Uczeń poznaje teksty kultury odpowiednie dla stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego; rozpoznaje ich konwencje gatunkowe; uczy się je odbierać świadomie i refleksyjnie; kształtuje świadomość istnienia w tekście znaczeń ukrytych; rozwija zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznaje specyfikę literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej; w kontakcie z dziełami kultury kształtuje hierarchię wartości, swoją wrażliwość, gust estetyczny, poczucie własnej tożsamości i postawę patriotyczną.

III. Tworzenie wypowiedzi.

Uczeń rozwija umiejętność wypowiadania się w mowie i w piśmie na tematy poruszane na zajęciach, związane z poznawanymi tekstami kultury i własnymi zainteresowaniami; dba o poprawność wypowiedzi własnych, a ich formę kształtuje odpowiednio

do celu wypowiedzi; wykorzystując posiadane umiejętności, rozwija swoją wiedzę o języku⁵.

W tym momencie zapewne każdy autor programu zada sobie pytanie, czy, skoro zapisy z podstawy są tak precyzyjne i tak bogate, musi cele kształcenia zapisać w innej formie? Niewątpliwie, nie ma takiej potrzeby dotyczącej przedmiotowych celów kształcenia, ale należy pamiętać o umiejętnościach ponadprzedmiotowych i celach ogólnych w szkole podstawowej. Oczywiście, każdy autor ma prawo sformułować cele kształcenia swoimi słowami, np. w następujący sposób:

Głównym celem nauczania języka polskiego w szkole podstawowej jest kształcenie u uczniów sprawności mówienia, słuchania, pisania i czytania w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Uczeń:

- rozwija umiejętność odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury,
- rozwija zainteresowanie językiem jako składnikiem dziedzictwa kulturowego,
- przygotowuje się do publicznych wystąpień,
- rozpoznaje swoje zainteresowania, możliwości, potrzeby językowe i czytelnicze po to, by rozbudzać swoje pasje czytelnicze, rozwijać zdolności i zainteresowania.

Dodajemy umiejętności ponadprzedmiotowe, które mają zapewnić dobre funkcjonowanie we współczesnym świecie:

Uczeń

- skutecznie komunikuje się w różnych sytuacjach,
- kształci umiejętność negocjowania, formułowania własnych sądów, argumentowania,
- efektywnie współdziała w zespole,
- rozwiązuje problemy,
- planuje, organizuje i ocenia własne uczenie się,
- posługuje się technologią informacyjną,
- wykorzystuje zdobytą wiedzę w praktyce,
- poszukuje, porządkuje i wykorzystuje informacje z różnych źródeł.

Na końcu zaś należy dodać cele, o które chcemy poszerzyć nasz program (o ile mamy taki zamiar), np. tworząc program języka polskiego mocno ukierunkowany na udział ucznia w kulturze zarówno „wysokiej”, jak i masowej, można dopisać np.:

Uczeń

- kształci umiejętność rozpoznawania cech gatunkowych różnych tekstów kultury,
- rozbudza swoje zainteresowania czytelnicze, filmowe, teatralne ...,
- analizuje teksty kultury masowej,
- rozwija wrażliwość estetyczną,
- doskonali umiejętność mądrego i krytycznego odbioru środków masowego przekazu.

Krok drugi. Cele wychowania

Przypomnijmy sobie zadania szkoły, które zostały zapisane w części wstępnej podstawy programowej, czyli

- kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim,
- przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym,

⁵ Podstawa programowa z komentarzami. Język polski, s. 29.

- edukacja medialna (niezwykle ważna w dzisiejszych czasach), czyli wychowanie mądrego i krytycznego odbiorcy środków masowego przekazu,
- edukacja zdrowotna, czyli wykształcenie nawyku dbania o zdrowie własne i innych,
- kształcenie wartości, np. uczciwości, szacunku dla innych ludzi, odpowiedzialności,
- kształcenie postaw obywatelskich, współdziałania w zespole,
- przygotowanie do uczestnictwa w kulturze,
- poszanowanie kultury i tradycji narodu i regionu.

Spróbujmy te zapisy przełożyć na cele wychowawcze realizowane na naszym przedmiocie. Na języku polskim (ale nie tylko) zapisy mogłyby przybrać następujący kształt:

Cele wychowania:

- dbanie o kulturę języka, walka z przejawami agresji w języku, wulgaryzmami, itp.
- nabywanie umiejętności kulturalnego rozwiązywania konfliktów,
- kształtowanie postaw humanistycznych, np. tolerancji, uczciwości, sprawiedliwości, odwagi cywilnej, empatii, szacunku dla innych ludzi, odpowiedzialności,
- wychowanie patriotyczne rozumiane jako budowanie więzi i poczucia dumy ze szkoły, regionu i ojczyzny,
- wychowanie patriotyczne rozumiane jako kształcenie postaw obywatelskich, wspólnego działania dla dobra innych, zaangażowania w życie szkoły i lokalnej społeczności,
- poznawanie dziedzictwa kultury regionu i narodowej na tle kultury europejskiej,
- umacnianie świadomości ekologicznej,
- kształcenie zdrowego trybu życia,
- pogłębianie aktywności poznawczej ucznia, pomoc w rozwijaniu jego osobistych zainteresowań,
- wdrażanie uczniów do samokształcenia.

Nauczyciele innych przedmiotów niż język polski punkt *kształcenie umiejętności postępowania się językiem polskim* mogą zrealizować, np. dbając o poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną choćby, co jeszcze nie jest powszechne, wskazując uczniom popełniane przez nich błędy. Inną możliwością jest ćwiczenie na lekcjach innych niż język polski pisania tekstów w formach wypowiedzi typowych dla określonego poziomu edukacyjnego, np. w szkole podstawowej listu, opisu, opowiadania.

Krok trzeci. Treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Już sam zapis w rozporządzeniu informuje, że treści mają być zgodne z treściami z podstawy. Jeżeli tak, to co ma zrobić autor programu? Ma kilka możliwości, które wynikają:

- ze specyfiki przedmiotu, charakteru i wewnętrznej logiki przedmiotu,
- etapu edukacyjnego,
- stopnia zaspokojenia jego potrzeb przez zapisy z podstawy programowej,
- potrzeby szczegółowości,
- konieczności skorelowania treści z treściami innego przedmiotu,
- potrzeby innowacyjności, np. w zakresie układu treści, metod czy organizacji lekcji,
- linearnego lub spiralnego układu treści,
- poszerzenia treści, czyli dodania treści wykraczających poza podstawę.

Programy mogą mieć charakter minimalistyczny lub maksymalistyczny. Na przykład nauczyciel historii uczący w gimnazjum po przeanalizowaniu celów i treści zapisanych w podstawie stwierdza, że dokument ten jasno określa, czego ma nauczyć swoich uczniów. Odpowiada mu chronologiczny układ treści, nie ma potrzeby większego uszczegóławiania zapisów. Nie ma pomysłu na inną koncepcję, np. układ problemowy. Dlatego postanawia ograniczyć się tylko do podziału treści na poszczególne lata. Ma takie prawo.

Polonista w szkole podstawowej również jest usatysfakcjonowany swoją podstawą, ale ponieważ proponuje ona tylko spis lektur, wybór pozostawiając w gestii nauczyciela (i ucznia!), wybiera teksty, które będzie omawiać w poszczególnych klasach. Zachowuje cele i treści z podstawy, nadając im odpowiedni układ. Oczywiście, w takim wypadku ta część programu zdecydowanie będzie miała charakter minimalistyczny. **Nauczyciel ma prawo, zwłaszcza, gdy naucza w słabej klasie, ograniczyć się tylko do treści z podstawy programowej.**

Przed innym jeszcze wyzwaniem stoją np. nauczyciele plastyki, których podstawa jest zbyt ogólna i wymaga uszczegółowienia.

Oczywiście, jak już zostało powiedziane, nauczyciel ma prawo wykraczać poza podstawę programową. W takim wypadku powinien dopisać w swym programie cele i treści, o które chce ją poszerzyć (np. w klasie „dziennikarskiej”, „teatralnej”, „ekologicznej”, w klasie dla uczniów uzdolnionych sportowo czy też uzdolnionych matematycznie...). Musi jednak przeanalizować sytuację i mieć pewność, że realizacja dodatkowych treści nie odbędzie się kosztem celów i treści zapisanych w podstawie i będzie z nimi spójna.

Dodatkowe cele i treści powinniśmy formułować, podobnie jak zapisy w podstawie programowej, czyli cel ogólny (jeżeli chcemy nadać swojej klasie określony profil, np. w klasie realizującej edukację regionalną), a potem cele szczegółowe, zawsze sformułowane w sposób zoperacjonalizowany.

Oto fragment przykładowego programu edukacji regionalnej, który mógłby zostać zrealizowany w szkole podstawowej w Elblągu.

Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Wiedza o regionie

Uczeń poznaje najbliższe środowisko, jego historię, walory przyrodnicze, bogactwo i różnorodność kulturową.

II. Postawy

Uczeń kształtuje poczucie dumy z własnego regionu, buduje swoją tożsamość regionalną w oparciu o zaangażowanie w funkcjonowanie własnego środowiska i otwarcie na inne społeczności i szacunek dla innych kultur.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

1. Warmia, Mazury. Uczeń:

- wskazuje na mapie Polski województwo warmińsko-mazurskie, Elbląg, najważniejsze miasta, rzeki i jeziora regionu;
- wyjaśnia pochodzenie nazw Warmia, Mazury oraz genezę nazwy Elbląg;
- przedstawia najważniejsze wydarzenia z historii Warmii i Mazur oraz Elbląga i ich związek z historią państwa polskiego (np. bitwę pod Grunwaldem, rok 1237 – założenie Elbląga).

2. Znane postaci związane z regionem. Uczeń:
- zbiera na podstawie różnych źródeł i omawia zasługi i dorobek Mikołaja Kopernika, Ignacego Krasickiego, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Ferdynanda Schichaua;
 - przyporządkowuje wybitnym postaciom miasta i miejscowości regionu, w których żyli i tworzyli.
1. Legendy regionalne. Uczeń:
-
2. Symbole Elbląga i najważniejszych miast regionu. Uczeń:
-
3. Zabytki Elbląga i okolic oraz regionu. Uczeń:
-
4. Warmia i Mazury jako region turystyczny i wypoczynkowy. Atrakcje Elbląga i okolic. Uczeń:
-

Autor, pracując dalej nad programem, w punktach 3, 4, 5 i 6 powinien uszczegółwić cele, pamiętając o zasadzie „od ogółu do szczegółu”, czyli np. w punkcie piątym uwzględni najciekawsze zabytki regionu, np. sanktuarium w Świętej Lipce i zabytki najbliższej okolicy, czyli w przypadku Elbląga np. Bramę Targową.

Tworząc plan pracy z tym programem, jego autor powinien pamiętać o korelacji treści edukacji regionalnej z edukacją historyczną (np. znajomość życia i odkryć Mikołaja Kopernika czy przyczyny i skutki bitwy pod Grunwaldem są wymagane na historii w szkole podstawowej).

Niektóre podane wyżej treści (ujęte w nawiasach) są zapisane w podstawie programowej historii. Włączenie ich także do programu edukacji regionalnej ma sens, gdyż uczeń szybciej zapamiętuje treści związane z otaczającą go rzeczywistością. Treści realizowane w ramach edukacji regionalnej zostaną więc trwale przyswojone, szczególnie wtedy, gdy np. uczeń weźmie udział w wycieczce do Fromborka (tam mieszkał astronom i tam został odnaleziony jego grób) czy na pola Grunwaldu.

To nauczyciel decyduje po zdiagnozowaniu potrzeb swoich uczniów, jakich rozwiązań potrzebuje. Nie ma więc żadnych powodów, by w zakresie omawianych elementów programu uprawiać fikcję i zmuszać autorów, do formułowania ich własnymi słowami. Autor programu ma taką możliwość, podobnie jak wiele innych opisanych powyżej, ale jeżeli tworzy program na własny użytek i chce ograniczyć się tylko do treści zapisanych w podstawie, to również ma takie prawo. Należy jednak pamiętać, że podstawa programowa nie jest programem nauczania, a do zadań autora programu należy nadanie mu funkcjonalnego, zgodnego z przyjętą koncepcją dydaktyczną układu, np. z podziałem na lata nauki.

Autoewaluacja (dotyczy tylko tych programów, w których pojawiły się nowe w stosunku do podstawy cele i treści)

Lp.		TAK	NIE
1.	Czy dodatkowe cele i treść (wymagania ogólne i szczegółowe) są możliwe do zrealizowania bez uszczerbku dla realizacji podstawy programowej?		
2.	Czy treści (wymagania szczegółowe) są zapisane językiem wymagań, czyli w sposób zoperacjonalizowany?		
3.	Czy cele i treści są spójne z celami i treściami z podstawy?		

Sposoby osiągania celów (§3.1.2, podpunkt c rozporządzenia)

Przypomnijmy, pierwsze pytanie, które powinien zadać sobie nauczyciel, brzmiało: **Czego moi uczniowie powinni się nauczyć?** Ustawodawca przed każdym nauczycielem (a w zasadzie przed jego uczniem) postawił takie same wymagania. Zapisane w podstawie są obligatoryjne dla całej Polski.

Kluczowe staje się kolejne pytanie. Nie ma na nie jednej wzorcowej odpowiedzi, ale musimy mieć świadomość, że mówimy tu o sukcesie bądź porażce edukacyjnej. Pytanie brzmi: **W jaki sposób zaplanuję i przeprowadzę zajęcia, aby uczniowie mogli się nauczyć tego, co zostało zapisane w podstawie?**

To pytanie dotyczące **sposobu osiągania celów**, pytanie o metody, formy i techniki, które są zarówno efektywne, jak i efektowne. Jest to również pytanie o to, jak nauczyciel dostosuje wymagania do potrzeb i możliwości uczniów.

Każdy nauczyciel, korzystając z różnorodnych propozycji metodycznych, powinien stworzyć swoją własną, przemyślaną filozofię nauczania z maksymalnie różnorodnym i bogatym katalogiem metod i form pracy, poprzedzoną diagnozą zespołu klasowego, z którym będzie pracował. Rzetelnie przeprowadzona diagnoza i zaproponowanie działań adresowanych do uczniów o różnych potrzebach bardzo ułatwi stworzenie Planu Działań Wspierających (zgodne z Rozporządzeniem MEN z 17 listopada 2010 r. o pracy z uczniem o specjalnych potrzebach).

Krok czwarty. Analiza sugestii zawartych w Komentarzach i „Zalecanych warunkach i sposobach realizacji” zapisanych w Rozporządzeniu MEN z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej (...)

Pomocne może okazać się zrobienie swego rodzaju streszczenia, a przynajmniej zaznaczenie fragmentów, w których podane są rozwiązania zalecane czy nawet wręcz konieczne, np. zrealizowanie działań metodą projektu edukacyjnego w gimnazjum i części treści na wiedzy o społeczeństwie.

Krok piąty. Zapoznanie się z literaturą metodyczną

Zarówno nauczyciel tuż po studiach, jak również ten z kilkuletnim stażem, dysponuje całym zestawem różnorodnych metod i form pracy poznanych na zajęciach na uczelni, szkoleniach czy z bogatej literatury metodycznej. Chodzi więc o wybór tych metod i form, które odpowiadają zarówno nauczycielowi, jak i jego uczniom, które są niezbędne z racji różnorodnych potrzeb i możliwości uczniów. Nic złego się nie stanie, jeżeli w tym rozdziale będziemy cytować innych autorów (ważne, by to zaznaczyć).

Krok szósty. Zapisy w programie

Nie ma określonych wymogów dotyczących stopnia szczegółowości, a co za tym idzie, obszerności tego punktu programu.

Kiedy programy musiały – by być dopuszczone do użytku – posiadać akceptację dwóch ministerialnych rzeczoznawców, aprobatę uzyskiwały również programy, w których bardzo ogólnie przedstawiano sposoby osiągania celów, nakreślano tylko swego rodzaju filozofię nauczania. Poniżej przedstawiony został rozdział programu zatytułowany *Procedury osiągania celów*. O ogólności poniżej zaprezentowanego rozdziału najlepiej świadczy zabieg polegający na usunięciu wyrazów (miejsca ponumerowane) wskazujących na określony typ zajęć, który doprowadził do sytuacji, że opis praktycznie pasuje do każdego przedmiotu.

Na stosunek ucznia do przedmiotu ma wpływ nastawienie emocjonalne, czasami doświadczenia rodziców czy też starszego rodzeństwa. Dlatego tak ważne jest wzbudzenie w uczniu zainteresowania [.....] (1) i ukazanie jej praktycznego zastosowania zarówno na lekcjach innych przedmiotów, jak i w codziennym życiu. Należy zatem sprawić, aby lekcje były nie tylko interesujące i prowadzone metodami aktywizującymi, ale sprawiały uczniowi radość z rozwiązywania problemów [.....] (2), pozwalały zaspokoić naturalną ciekawość i zachęcały go do aktywnego uczestnictwa w edukacji [.....] (3).

Istotnym elementem kształcenia [.....] (4) jest stosowanie różnorodnych metod nauczania i form pracy z uczniami [.....] (5). Na tym etapie psychofizycznym rozwoju i kształcenia ucznia ważne jest nauczanie obrazowo-czynnościowe, dzięki któremu uczeń zdobywa wiedzę poprzez rozwiązywanie zadań odwołujących się do rzeczywistości. Nauczyciel, wybierając metody nauczania, powinien pamiętać nie tylko o chińskiej maksymie „Słyszę – zapominam, widzę – zapamiętuję, robię sam – rozumiem”, ale również o stożku Dale’a. Z doświadczenia Dale’a wynika, że zapamiętujemy 90% tego, co wykonujemy i 70% tego, co mówimy i piszemy. Uczenie się przez działanie daje największe efekty, dlatego tak istotne jest pracowanie metodami aktywizującymi, takimi jak: gry dydaktyczne, projekty, dyskusje. Aktywizacja ucznia w znacznym stopniu przyczynia się do rozwijania [.....] (6), kształtowania sprawności manualnej i wyobraźni [.....] (7), a także ukształtowania umiejętności posługiwania się pojęciami [.....] (8). Nauczyciel, wybierając metody nauczania, powinien także wziąć pod uwagę, że uczniowie [.....] (9) myślą w sposób konkretno-obrazowy. Dlatego oprócz stosowania metod aktywizujących, ważne jest wykorzystywanie na lekcji różnych środków dydaktycznych. Nauczyciel, pracując metodami aktywizującymi i dobierając odpowiednie środki dydaktyczne, nauczy uczniów zarówno logicznego, jak i abstrakcyjnego myślenia. Przyczyni się on również do lepszego zrozumienia przez uczniów treści, których opanowanie jest ważne dla dalszego kształcenia.

Niezmiernie ważnym elementem kształcenia jest tworzenie warunków do sukcesu szkolnego ucznia, dostrzeganie nawet najmniejszych postępów i budowanie postaw aktywnego i świadomego uczestnictwa w procesie nauczania – uczenia się. Każda pochwała, każde zauważenie postępów w nauce mobilizuje uczniów do dalszej nauki. Docenianie postępów w nauce jest szczególnie ważne zwłaszcza dla uczniów, u których zauważyliśmy trudności w uczeniu się czy u uczniów z dysfunkcjami. Ważne jest przekazywanie uczniom zrozumiałym dla nich językiem jasnej i czytelnej informacji o postępach w nauce, jak również branie pod uwagę informacji zwrotnej przekazywanej zarówno przez uczniów, jak i ich rodziców.⁶

Mimo że można podpisać się pod każdym z powyższych zdań, a niektóre, jak np. to o tworzeniu warunków do osiągnięcia sukcesu przez każdego ucznia, są szczególnie cenne, to jednak uważam, że wyższy poziom szczegółowości, zwłaszcza w przypadku nauczycieli niedysponujących zbyt szerokim wachlarzem metod i technik pracy z uczniem, jest wręcz pożądany, by nie powiedzieć konieczny.

Jak zacząć pisanie tego rozdziału? Kiedy mamy z tym kłopot, można zacząć od cytatu, który będzie swego rodzaju deklaracją filozofii uczenia. Na przykład:

⁶ 1 – matematyką, 2 – matematycznych, 3 – matematycznej, 4 – matematyki, 5 – klas IV–VI, 6 – sprawności matematycznej, 7 – geometryczna., 8 – matematycznymi, 9 – klas IV–VI; Maria Gaik, Krystyna Madej, *Program nauczania matematyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej*, OPERON 2008, s. 42.

Uczeń chce się w szkole czuć bezpiecznie. Wiedzieć, że otaczający go ludzie darzą go sympatią i zaufaniem, że może wobec nich otwarcie mówić o swoich odczuciach i kłopotach, że w razie potrzeby otrzyma konieczne mu wsparcie. Czuć się wartościowym, zdolnym, akceptowanym [...], osiągać sukcesy i dzielić się radością z innymi. Uczeń pragnie [...] uczestniczyć we wspólnych działaniach i przeżywać satysfakcję z pełnionych ról. Mieć poczucie przynależności do grupy i nawiązywać przyjaźnie [...]. Angażować się w sprawy ważne i mieć przekonanie, że jego bycie w grupie jest użyteczne i sensowne. I wreszcie uczeń, będący w okresie intensywnego rozwoju, chce odkrywać swoje możliwości, odczuwać satysfakcję ze zdobywania wiedzy. Ma prawo podkreślać własną tożsamość i odrębność, przeżywać radości z poszukiwania artystycznych form wyrazu dla swoich myśli i uczuć. Potrzebuje swobody, niezależności i kierowania swoim życiem według własnego programu.⁷

A potem, zgodnie z preferencjami nauczyciela, a przede wszystkim potrzebami uczniów i ich możliwościami percepcyjnymi, w tym rozdziale powinien znaleźć się opis sposobu uczenia z przykładami metod, technik i form pracy, które można scharakteryzować za pomocą następujących określeń:

➤ **pomagające zrealizować zapisane w podstawie cele i treści**

Motywacja i wydajność błyskawicznie wzrastają, kiedy uczniowie osiągają wyznaczone cele. (Bettie Youngs)

Zadaniem wszystkich nauczycieli jest kształcenie umiejętności czytania, mówienia i pisania. Umiejętność czytania ze zrozumieniem doskonalona jest na tekstach dostosowanych do możliwości i percepcji uczniów. Sytuacje dydaktyczne tworzy się analogicznie do sytuacji życiowych, ze szczególnym uwzględnieniem wartości. Powinniśmy położyć nacisk przede wszystkim na praktyczne kształcenie u naszych uczniów umiejętności skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach i w różnych formach, czyli świadomego tworzenia i przekazywania informacji oraz rozumienia przekazywanych komunikatów (także poprzez mowę ciała).

Niezbędna w realizacji celów jest dobra organizacja lekcji. Jak powinna wyglądać typowa lekcja? By zainteresować uczniów i skłonić ich do zaangażowania, powinno być tak, jak u Hitchcocka – najpierw trzęsienie ziemi, a potem jeszcze ciekawiej.

Jeżeli pracujemy z tekstem (a może to być tekst literacki, publicystyczny czy jakikolwiek inny o charakterze informacyjnym zamieszczony w podręczniku), najlepiej zacząć od ćwiczenia na dobry początek, czyli *zanim przeczytasz*. Są to zadania na rozgrzewkę, by wprowadzić w tematykę lekcji. Uczeń nie zna jeszcze tekstu. Ćwiczenia mają spowodować chęć jego poznania (przeczytania). Następnie przystępujemy do odczytania tekstu przy wykorzystaniu technik aktywizujących uczniów. Po zapoznaniu z tekstem proponujemy uczniom zestaw ćwiczeń i poleceń sprawdzających, czy zrozumieli to, co przeczytali. Umiejętności odtworzenia treści na poziomie dosłownym i odnajdywania informacji zawartych bezpośrednio w tekście (*explicite*) są niezbędne, by pójść dalej, czyli rozmawiać, dyskutować, piętrzyć problemy i je rozwiązywać, nakłaniać do myślenia i wychowywać. Nie boję się tego słowa – zadaniem nauczycieli jest wychowanie mądrego, krytycznego i etycznego człowieka. Mądry tekst daje możliwość, by z uczniami porozmawiać o tym, co znajduje się „między wierszami” (*implicitie*), a także, co bardzo

⁷ M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, D. Pankowska, *Polubić szkołę*, Warszawa 1998, s. 8–9.

ważne, poza tekstem. Naczelną zasadą edukacyjną powinno stać się odwoływanie, kiedy to tylko możliwe, do osobistych doświadczeń ucznia. Zadania mogą być wykonywane indywidualnie, w parach, w grupach bądź zespołowo w klasie.

➤ różnorodne

Ponieważ umysł nie może skupiać się na wszystkim, mało interesujące, nudne i monotonne lekcje po prostu nie zostaną zapamiętane. (Lana Ellison)

Uczeń, który dzisiaj zasiada w szkolnej ławce, ma coraz większe problemy z koncentracją i skupieniem się na tym, co przez siedem-osiem godzin proponuje mu szkoła. Skupia się na bodźcach nietypowych i atrakcyjnych, dlatego lekcje muszą być różnorodne. Najłatwiej to osiągnąć, stosując różnorodne techniki i metody aktywizujące uczniów. Może to być np. *drzewko decyzyjne*, *metaplan*, *mapa mentalna*, dyskusja metodą „myślowych kapeluszy” i inne. Szczególną rolę przypisujemy dramie, czyli metodzie umożliwiającej przeżywanie problemów, poszukiwanie własnych rozwiązań, kształcącej empatię. Ważne, by to nasi uczniowie chcieli mówić o tym, co myślą i czego się nauczyli. Dobry nauczyciel zachęca do dyskusji. Robert Fiszer nazywa takie działania metodą „pomyśl – omów – przedstaw”⁸.

Nie należy zapominać o sprawdzonych metodach tradycyjnych. Skuteczne są metody podające, np. rozmowa nauczająca, krótki (maksymalnie 15 minut) wykład informujący, pod warunkiem, że nie zamienia się to w manierę mówienia i myślenia za ucznia. Atrakcyjne są metody eksponujące (np. pokaz, film, wystawa, prezentacja multimedialna, edukacyjne programy komputerowe – obecnie wiele z nich ma postać interaktywną, a więc aktywizującą) i praktyczne (np. metoda projektu, wywiad, przekład intersemiotyczny). Skuteczność nauczania tkwi w różnorodności. Nawet najciekawsza metoda czy technika szybko się znudzi uczniom, jeżeli będzie stale powtarzana.

Oto przykład różnorodnych metod i technik, które można wykorzystywać w kształceniu umiejętności językowych:



⁸ R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, s. 107.

➤ **aktywizujące** (co nie znaczy, że metody podające są niedopuszczalne)

*Nauczycielowi wydaje się, że wie mnóstwo rzeczy,
które stara się wtłoczyć uczniom do głowy.
Filozof próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie wspólnie z uczniami.
(Jostein Gaarder, Świat Zofii)*

Nowa podstawa, nowy typ ucznia, który trafia do szkoły, wymaga zmiany sposobu nauczania. Zmiana ta nie jest trudna dla ucznia. Trudniej przyzwyczaić się do niej nauczycielom, którzy świadomie muszą zrezygnować ze swej dominującej roli (wcześniej nauczyciel był jak solista występujący przed klasą – widownią, teraz ma być dyrygentem klasy – orkiestry symfonicznej, złożonej z wielu sekcji instrumentów).

Nauczyciel słucha i obserwuje, jest koordynatorem, pomaga wyjaśniać wątpliwości, ale nie podaje gotowych rozwiązań. Cała klasa staje się wspólnotą badawczą. Najlepszy nauczyciel to ten, który pomoże uczniowi dojść do celu, ale nie poda mu gotowego rozwiązania.

➤ **kształzące umiejętności ponadprzedmiotowe**, w tym umiejętność współpracy w zespole

*Sztuka nauczania jest sztuką wspólnego odkrywania.
(Mark van Doren)*

Współczesny rynek pracy potrzebuje ludzi myślących i pracujących twórczo oraz potrafiących współpracować z innymi. Wykształcenie tych umiejętności wymaga innego sposobu prowadzenia lekcji, innego stylu nauczania oraz innej formy sprawdzania i oceniania umiejętności i wiedzy uczniów.

Przeprowadzone w Polsce badania ujawniły fakt zdumiewający: 80 procent słów wypowiedzianych przeciętnie w czasie każdej lekcji pada z ust nauczyciela. Jak to zmienić? Między innymi poprzez uczenie się w małych grupach – to sposób na uruchomienie różnorodnych procesów komunikacyjnych. Uczniowie dzielą się swoimi doświadczeniami, przedstawiają własne idee, pomysły rozwiązywania problemów, negocjują stanowiska. Najważniejsze, że nie są już biernymi słuchaczami i obserwatorami – stają się samodzielni i aktywni.

Uczenie się w małych grupach poprzez działanie opiera się na trzech założeniach:

- najlepiej uczymy się wtedy, gdy jesteśmy włączeni w przeżycie dostarczające nauki,
- wiedzę najlepiej odkrywamy samodzielnie,
- uczymy się z zapałem, jeśli mamy możliwość wyboru celu i sposobu nauki.

Wszystkie powyższe kryteria spełnia np. metoda projektu.

➤ **przydatne i użyteczne**

Mózg działa dychotomicznie na zasadzie: znane – nieznanie, przydatne – nieprzydatne. To oczywiste, że bardziej dla niego atrakcyjne będzie to, co nowe, a przede wszystkim, z jego punktu widzenia, przydatne. Nie można więc ucznia zmusić do uczenia, to on sam, a właściwie jego mózg, musi znaleźć argumenty za tym, by zajmować się danym tekstem, zadaniem, dziedziną... Nielubiane przez nauczycieli pytanie: „po co się tego uczymy?“, czyli pytanie o sens i przydatność uczenia się określonych zagadnień, urasta dziś do rangi najważniejszego pytania. Jeśli nauczyciel znajdzie na nie odpowiedź zadawalającą uczniów, będzie znaczyło, że wykonał kawał dobrej roboty z zakresu motywowania

do nauki. Wykorzystajmy tę wiedzę, również w odniesieniu do kształcenia umiejętności językowych, co w zamyśle autorów podstawy stało się jednym z głównych zadań szkoły. Badania naukowe dowodzą, że większe sukcesy, wyższą pozycję w społeczeństwie, szybszy awans uzyskują osoby, które poprawnie i ładnie mówią i piszą, a także rozumieją to, co czytają. Są to umiejętności, które zawsze, także za kilka czy kilkanaście lat – gdy nasz uczeń podejmie pracę i zacznie dorosłe życie – okażą się przydatne i użyteczne.

➤ motywujące uczniów do pracy

To, czy sprawdza się sukcesy, czy błędy, ma naprawdę ogromne znaczenie.

Sukces obliguje do tego, żeby następnym razem wypaść jeszcze lepiej.

(Martin V. Covington, Karen Manheim Teel)

Jedna z twórczyń reformy oświatowej, Irena Dzierzowska, napisała: *Za rzadko się cieszymy, za rzadko świętujemy i w ogóle za rzadko mamy poczucie sukcesu. Czas na zmiany. Gdybym mogła wybrać jedną, jedyną nową rzecz, którą warto wprowadzić do szkoły, to byłoby to poczucie humoru, dowcip i radość.*

Nauczyciel, który czerpie radość z sukcesu ucznia, będzie starał się stworzyć warunki, by uczeń ten sukces na miarę swoich możliwości osiągał jak najczęściej. A uczeń wychodzący z klasy po lekcjach z poczuciem sukcesu będzie chciał ten sukces powtórzyć. W Stanach Zjednoczonych przeprowadzono badania na temat najskuteczniejszych (a więc również najbardziej motywujących) strategii/metod nauczania. Te same pytania zadano nauczycielom historii i ich uczniom. Uczniowie wprowadzenie elementów humoru umieścili na czwartym miejscu. Nie jest to metoda w sensie naukowym, ale na pewno jest to czynnik motywujący.

Miejsce	Najbardziej efektywne strategie/metody według nauczycieli	Najbardziej efektywne strategie/metody według uczniów
1.	odgrywanie ról w grach dydaktycznych (symulacje)	odgrywanie postaci
2.	metoda projektów	grupowa dyskusja nad zagadnieniem z podręcznika lub innym materiałem
3.	zabawy dydaktyczne (forma powtórzenia do egzaminu)	nawiązanie przez nauczycieli do aktualnych zdarzeń i zainteresowań uczniów
4.	nawiązywanie do zdarzeń współczesnych lub z życia uczniów	wprowadzenie elementów humoru

Nie mniej ważnym czynnikiem motywującym niż dobry klimat na lekcjach i atrakcyjne metody pracy jest wykonywanie działań, na wybór których miało się wpływ. W filmie fundacji ABCXXI w. *Wychowanie przez czytanie* jest taki moment, kiedy pierwszoklasista zapytany, czy lubi głośne czytanie, odpowiada, że w domu tak, ale w szkole nie. Na pytanie dlaczego, odpowiedź padła prosta: „w domu mogę wybierać, w szkole wybiera Pani”. I właśnie w tym miejscu pojawia się kluczowy element motywujący. Należy stwarzać jak najwięcej sytuacji dydaktycznych, kiedy to uczeń może wybierać. Pozwólmy uczniom wybierać teksty, lektury, wręcz zachęcajmy do tego. Autorzy zajmujący się motywowaniem uczniów do pracy podkreślają, jak bardzo jest to ważne. Amerykański pedagog William H. Kilpatrick, twórca metody projektu, twierdził, że uczniów nie powinno się zmuszać do podejmowania niechcianych przez nich działań, bo – jako niechciane – nie przyniosą trwałego i zadowalającego efektu.

Daniel Goleman w książce *Inteligencja emocjonalna* napisał: *Nawet naprawdę ciężka praca może wydawać się wytchnieniem czy rozrywką. Nie czuje się zmęczenia, gdy kocha się to, co robi. Osiągniesz najlepsze wyniki, gdy nauka zacznie sprawiać Ci przyjemność.*⁹

- angażujące różne zmysły (polisensoryczne), wykorzystujące ruch, inteligencje wielorakie, technologię komputerową

Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, robię i rozumiem.
(Konfucjusz)

Marzena Żylińska w artykule „Szkola szkodzi na mózg” napisała: *nauczyciele nie zostali przygotowani do uczenia takich uczniów, jacy dziś siedzą w ławkach szkolnych. (...) Pokolenie, które nie zna świata bez komputera i Internetu, to właśnie digitalni tubylcy, których mózgi ukształtowały się pod wpływem nowych technologii. (...) Digitalni tubylcy uczą się inaczej i inaczej przetwarzają informacje, przede wszystkim zdolni są do multitaskingu, czyli robienia kilku rzeczy jednocześnie*¹⁰.

Policz błędy

Nauczyciel specjalnie odczytuje tekst z błędami. Uczniowie otrzymują kolorowe karteczki i za każdym razem, gdy wyraz brzmi inaczej niż w oryginale, kładą na ten wyraz kolorową karteczkę. Następnie ustalają liczbę popełnionych przez nauczyciela błędów.

Ślady twojego myślenia (indywidualnie)

Zapoznaj się z podanymi oznaczeniami. Czytając tekst, stawiaj na marginesie odpowiednie znaki:

X **ważne, muszę to zapamiętać**

? **tego nie rozumiem**

– **z tym się nie zgadzam**

+ **myślę podobnie**

O! **zupełnie inaczej, niż dotychczas mi się wydawało**¹¹

Technika *ślady twojego myślenia* w największym stopniu przydatna jest przy analizie tekstów o charakterze informacyjnym, w którym pojawiają się treści polemiczne. Doskonale kształci umiejętność odróżniania rzeczy ważnych od drugorzędnych, z czym nasi uczniowie mają kłopoty. Postawienie znaku – (z tym się nie zgadzam) na marginesie strony jest swego rodzaju zaproszeniem do dyskusji. Piktogram O! jest symbolem zmiany, która dokonała się w sposobie myślenia. Po samodzielnym przeczytaniu tekstu przez uczniów i opatrzeniu tego tekstu znakami/piktogramami musimy rzetelnie przeanalizować ich propozycje, zaczynając od ? (*tego nie rozumiem*), potem X (*ważne, muszę to zapamiętać*).

W tym miejscu konieczna jest uwaga, by nie narzucać swojego zdania, zachęcać uczniów do szukania argumentów przemawiających za ich wyborami.

Nauczanie jakichkolwiek umiejętności polega na samodzielnym dochodzeniu do rozwiązań. Uczeń, który wskazał jako istotną informację trzeciorzędna, szybciej zrozumie swój błąd, jeżeli nie uda mu się zgromadzić argumentów przemawiających za swoją tezą lub sam się przekona o jałowości podjętej przez siebie próby argumentowania, niż w sytuacji, gdy nauczyciel autorytarnie wskaże mu jego błąd.

⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 158.

¹⁰ M. Żylińska, *Szkola szkodzi na mózg*, „Polityka”, 4 września 2010, nr 36 (2772), s. 28.

¹¹ Na podstawie propozycji F. P. Robinsona z Ohio State University opublikowanej [w:] *Nauka aktywnie czytania*, „Gazeta Wyborcza”, 28 września 2004.

Nudzi ich i rozprasza jedna czynność, którą mają wykonać, dlatego warto im proponować zadania, które będą wymagały zaangażowania różnych zmysłów i różnorodnych działań. Poniżej dwie techniki aktywnego czytania stosowane na początku pracy z tekstem.

➤ **działający na emocje, potrafiące zaciekawić**

*Przeciętny nauczyciel mówi, dobry nauczyciel tłumaczy,
wybitny nauczyciel pokazuje, wielki nauczyciel inspiruje.*
(William Arthur Ward)

Uczenie jest efektywne, kiedy angażuje nie tylko umysł, ale i emocje.



Kiedy zbliżamy się do szczytów swoich możliwości, towarzyszy temu maksymalna koncentracja i skupienie nad tym, co robimy i mówimy. To właśnie jest stan uskrzydlenia, stan dobrze znany wielkim artystom, ale nie tylko im. Zdaniem Daniela Golemana, psychologa z Harvardu, uskrzydlenie i towarzyszące mu stany emocjonalne to najlepsza metoda uczenia. Goleman uważa, że nauczyciele powinni umieć wykorzystywać pozytywne stany psychiczne dzieci i młodzieży w przyciąganiu ich do nauki. Twierdzi też, że uskrzydlenie jest stanem psychicznym, który oznacza, że uczeń zajmuje się właściwym zadaniem. Dzieci zachowują się w szkole źle wtedy, kiedy się nudzą, a niespokojne są wówczas, gdy stawiane przed nimi zadania je przerastają. Natomiast najbardziej przykładają się do nauki, kiedy im na czymś zależy i jednocześnie zajmowanie się tym sprawia im przyjemność.¹²

¹² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, dz. cyt., s. 157.

- **dostosowane do potrzeb uczniów, zapewniające pracę z uczniami słabszymi lepszymi, czyli indywidualizację**

*Jak rybak idzie na ryby, to zabiera ze sobą przynętę,
która smakuje rybie, a nie rybakowi. (Aleksander Kamiński)*

Jean Piaget twierdził, że aby zachęcić uczniów do myślenia, musimy stawiać przed nimi wyzwania, jak pisał Yeti, „fascynować tym, co trudne”¹³. Według Lwa Wygotskiego, nauczyciele realizujący program powinni stawiać swoim uczniom wymagania na granicy ich możliwości, nie powinny być one ani zbyt łatwe, ani za trudne. Wiąże się z tym pewna trudność – wciąż tak naprawdę nierozwiązany problem polskiej szkoły, czyli indywidualizacja nauczania. Bo co zrobić, kiedy w przeciętnej klasie jest tak, jak to obrazowo ujął Raffini, a przytoczył Jere Brophy *To nieuczciwe, by zmuszać żółwie, by ścigały się z zającami. Zające rozleniwiają się i utną sobie drzemkę, a żółwie popadną w zniechęcenie, bo zwycięstwo jest nieosiągalne*.¹⁴

Najprostszy sposób, ale rzadko wykorzystywany, bo bardzo pracochłonny, to taka modyfikacja ćwiczeń i poleceń dla uczniów, np. z podręcznika, polegająca na ułatwieniu zadań, tak by były one do wykonania przez uczniów słabych, i propozycji zadań trudniejszych dla uczniów zdolnych. Ponieważ podstawowym czynnikiem motywującym uczniów jest możliwość osiągnięcia sukcesu, czyli sprostanie stawianym wymaganiom.

Kolejny element to dostosowanie metody i formy pracy do potrzeb naszych uczniów. Należy rozpoznać nie tylko zainteresowania, upodobania, mocne i słabe strony uczniów, ale i swoje własne.

Nie zapominajmy o uczniach zdolnych. Polska szkoła ma problem z uczniem zdolnym, który bardzo często jest pozostawiony sam sobie. Zazwyczaj bez problemu osiąga wysokie wyniki, co skutkuje tym, że nie stawia się przed nim wyzwań, nie proponuje ciekawej oferty rozwoju. Taka sytuacja może powodować szereg zagrożeń, np. brak wykształcenia nawyku systematycznej pracy, co może doprowadzić do rozleniwienia, a w konsekwencji w niedalekiej przyszłości braku znaczących, adekwatnych do możliwości osiągnięć szkolnych. Jedną z możliwości jest wykorzystanie zdolnych uczniów do nauczania słabszych. Taką możliwość daje uczenie się w parach. Korzyści mogą być obustronne. Najbardziej efektywnie uczymy się, nauczając innych. Wiedza i umiejętności są uporządkowane i ugruntowane. Żeby dobrze nauczyć, trzeba się dobrze do tego przygotować. Kiedy zdolny uczeń uczy swoją koleżankę lub kolegę, dla tego słabszego tworzy się sytuacja komfortowa: mniejszy dystans, łatwość przyznania się, że czegoś się nie rozumie, język bardziej zrozumiały, w konsekwencji naprawdę świetne rezultaty. A dodatkowo kształtujemy w młodych ludziach postawy proobywatelskie, co może okazać się w długiej perspektywie nawet ważniejsze niż wynik sprawdzianu i egzaminu.

- **rozwijające kreatywność**

*Kreatywność to wymyślanie, eksperymentowanie, wzrastanie,
ryzykowanie, łamanie zasad, popęlnianie błędów i dobra zabawa.
(Mary Lou Cook)*

¹³ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, dz. cyt., s. 25.

¹⁴ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 82.

Zasadniczym problemem polskiej szkoły jest to, że w zbyt małym stopniu uczy ona samodzielności myślenia. Jest to jedna z najcenniejszych umiejętności, które dzieci mogą wynieść ze szkoły. Rozwijamy w ten sposób ich śmiałość poznawczą i zaradność życiową, dzięki czemu wychowujemy obywateli potrafiących rozwiązywać problemy i uczyć się przez całe życie, co wydaje się zasadniczym źródłem sukcesu społeczeństw we współczesnym świecie.¹⁵

Niewątpliwie, jak pokazują badania PISA, polscy uczniowie zupełnie przyzwoicie radzą sobie z zadaniami typowymi, schematycznymi, natomiast dużo gorzej – w porównaniu z ich rówieśnikami z innych krajów – z takimi, które wymagają wyciągania wniosków, uogólniania zebranych wiadomości, kreatywności. Wciąż jeszcze polska szkoła preferuje schemat, w którym uczeń przyswaja sobie wiedzę i umiejętności przekazywane przez nauczyciela. Uczeń ma przede wszystkim odpowiadać na pytania, a nie je stawiać.

Pracodawcy z kolei skarżą się, że coraz trudniej o pracownika kreatywnego, zdolnego do samodzielnego funkcjonowania w pracy, zgłaszającego pomysły i nowe rozwiązania.

Czym się różni człowiek twórczy od nietwórczego. Najkrócej tym, że ten pierwszy znajduje przyjemność w proponowaniu samodzielnych rozwiązań, zajmuje się daną czynnością dla niej samej w celach poznawczych, podczas gdy osoby nietwórcze realizują tylko takie zadania, których wymaga od nich otoczenie i według narzuconego schematu. Osoby twórcze mają świadomość, że istnieje wiele dróg prowadzących do rozwiązania problemu.

Odpowiedź na pytanie, czy warto kształcić zdolności twórcze, wydaje się oczywista. Na dodatek wymaga od nas tego nowa podstawa programowa. Trudniejsza jest odpowiedź na pytanie, jak to zrobić? Już starożytni wiedzieli, że mądre, dobrze postawione pytanie to połowa sukcesu w nauce. Wiedza rozwija się dzięki stawianiu pytań, a ściślej mówiąc, przez formułowanie problemów i poszukiwanie ich rozwiązań.

Błąd nauczycieli polega nie na stawianiu pytań, tylko na tym, że stawia ich się za dużo. Rekordziści dochodzą do 300 pytań w ciągu dnia. Tylko że wtedy lekcja zamienia się w przesłuchanie. Zdecydowanie lepiej sformułować kilka kluczowych pytań, które będą dla uczniów wyzwaniem, pokażą im szerszą perspektywę zagadnienia, pobudzą do samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi, zachęcą do uzasadniania poglądów i nieschematycznego sposobu rozumowania. Jeżeli zależy nam na wychowaniu mądrych i twórczych ludzi, to, mając świadomość, że jak powiedział Kenneth Clark: *wielkie umysły przez całe życie zadają kłopotliwe pytania*, powinniśmy tak organizować lekcję, by pytania zadawać mogli również, a może... przede wszystkim uczniowie.

Krok siódmy (może być, ale nie musi). Podział przedmiotu na działy lub umiejętności

W przypadku przedmiotów o większej liczbie godzin, np. matematyki, języka polskiego, języków obcych oraz oczywiście edukacji wczesnoszkolnej, możemy wyróżnić i nazwać działy, z jakich składa się przedmiot, ustalając przy tym, czym się różnią. Pozwoli to na określenie specyficznych dla danego działu metod i technik pozwalających osiągnąć zamierzone cele. I tak np. na matematyce można wyróżnić arytmetykę, algebrę, geometrię, statystykę i rachunek prawdopodobieństwa (w liceach), matematykę na co dzień.

Na języku polskim czy językach obcych lepiej sprawdza się podział wyraźnie eksponujący podstawowe umiejętności, których zdobywaniu przez uczniów podporządkowana jest edukacja z zakresu tych przedmiotów. Np. mówienie, czytanie, pisanie, rozumienie ze słuchu (typowe dla języków obcych).

¹⁵ M. Fedorowicz, *Nie myślę – bo jestem w szkole*, „Gazeta Wyborcza”, 21 czerwca 2011 r.

Autoewaluacja

Lp.		TAK	NIE
1.	Czy w programie zostały zaprezentowane różnorodne metody pracy?		
2.	Czy metody pracy zapewniają osiągnięcie celów wskazanych w podstawie i/lub dopisanych przez autora?		
3.	Czy zaproponowane metody będzie można zastosować w oparciu o różnorodne formy pracy, w szczególności zaś te, które zapewniają współdziałanie (np. w parach, w grupach)?		
4.	Czy w programie przedstawione zostały sposoby pracy z uczniami o różnych potrzebach i możliwościach, czyli zapewniające indywidualizację i dostosowanie wymagań?		
5.	Czy przedstawione zostały sposoby i metody motywowania uczniów?		
6.	Czy sposoby i metody pracy wykorzystują nowoczesne technologie komputerowe?		
7.	Czy sposoby i metody pracy są tak dobrane, by rozwijać u uczniów umiejętność myślenia, doskonalić kreatywność?		

Ocenianie (§3.1.2, podpunkt e rozporządzenia)

Ten rozdział programu powinien dać odpowiedź na następujące pytania:

- W jaki sposób sprawdzę, czego moi uczniowie się nauczyli?
- W jaki sposób wykorzystam te informacje?

Niestety, nauczyciele czasami zapominają o tym ostatnim. A przecież, jak pisze Julian Ochendusko, *wszelkie sprawdzanie i ocenianie, które nie prowadzi do zmian w nauczaniu i uczeniu się jest pozbawione sensu.*

Krok ósmy. Przeanalizowanie swojego przedmiotowego systemu oceniania

Dobrze napisany PSO zawiera informacje, które będzie można wykorzystać, tworząc program. W programie powinny znaleźć się zapisy na temat:

➤ sposobów informowania ucznia o jego postępach i uzasadnienie oceny

Oto przykładowy zapis pochodzący z powstającego programu.

Wszystkie oceny są jawne, uczeń zgodnie z zasadami oceniania kształtującego powinien otrzymać informację zwrotną, czyli komentarz:

- co zrobił dobrze?
- co trzeba poprawić?
- wskazówki, w jaki sposób może poprawić swoją pracę.

Przekazanie tych informacji jest niezbędne, ponieważ mają one wpływ na rozwój ucznia.

Każda praca pisemna (wypracowanie, sprawdzian, test) będzie wyposażona w kartotekę odpowiedzi i sposób punktowania, do którego każdy uczeń będzie miał dostęp i uzyska wyjaśnienie dotyczące kryteriów oceniania. Każdy test przeprowadzony w klasie poprzedzony zostanie lekcją powtórzeniową. Na tej lekcji zwrócona zostanie uwaga na te zagadnienia, których umiejętność będzie sprawdzana na teście, zgodnie z zasadą oceniania kształtującego „nacobezu”. Test zawierać będzie model odpowiedzi i schemat punktowania, który uczniowie otrzymają na lekcji analizującej wyniki, by mieli pełną informację, co zrobili dobrze, co źle. Wszystkie zadania, których łatwość okazała się mniejsza niż 75%, będą ponownie tłumaczone uczniom. Zadania będą również wyjaśniać uczniowie, którzy je poprawnie wykonali. Pozostałe zadania, o ile będzie taka potrzeba, zostaną wyjaśnione indywidualnie.

➤ **oceniańa r33nych przejaw33w aktywnoścł ucznia**

W zaleŹnoścł od specyfłki przedmiotu będa33 to np. prace klasowe, odpowiedzi ustne, prace domowe, prace d33ugoterminowe, np. projekty, testy, sprawdziany, dyktanda, recytacja, prace ze Źród33em, z mapą, przeprowadzenie i om33wienie doŹwiadczenia, spos33b prowadzenia zeszytu, zaangażowanie, itd.

➤ **systematycznoścł i częstoćliwoścł oceniania**

Niewątpliwie uczniowie powinni być oceniani systematycznie. Czy nauczyciel powinien określć minimalną liczbę ocen, które uczeń regularnie uczęszczający na lekcje powinien w semestrze zdobyć? Odpowiedź nie jest jednoznaczna. MoŹe, oczywiścł to zrobić, ale nie musi.

➤ **kryteri33w oceniania**

W praktyce edukacyjnej można wykorzystywać kryteria opracowane przez Centralną Komisję Edukacyjną, naleŹy jednak pamiętać o r333nicach funkcji oceny sumującej i kształtującej. Kryteria oceniania podane w programie powinny być natomiast zgodne z zasadami szkolnego systemu oceniania oraz innymi dokumentami określającymi funkcjonowanie szko33y.

O czym kaŹdy nauczyciel, pisząc program, a potem go realizując, powinien pamiętać? Oto kilka takich zasad. Być moŹe warto je ująć w programie.

- Nauczyciel powinien sprawdzać to, czego nauczył. Zadania i polecenia muszą być adekwatne do kształconej wiedzy i umiejęćnoścł zapisanych w planie nauczania.
- Warto określić kryteria oceniania, czyli „nacobezu” (na co będa33 zwracać uwagę). Przed kaŹdą więszą pracą konieczne są więc lekcje powt33rzeniowe.
- Nauczyciel musi stosować w praktyce poprawnie zbudowane narzędzia, np. testy, w których będa33 występować r333norodne zadania reprezentujące r333ne kategorie taksonomiczne i poziomy wymagań. Nawet jeŹeli nie zna zasad pomiaru dydaktycznego, to powinien mieć Źwiadomoścł, Źe zadania powinny reprezentować r333ny stopień trudnoścł i sprawdzać zarówno wiedzę (treści, które naleŹy zapamiętać i zrozumieć), jak i umiejęćnoścł.
- KaŹdy test musi zawierać model odpowiedzi i schemat punktowania, który będa33 udostępniony po klas33wce uczniom.
- Po klas33wce (teścł) konieczna jest analiza jakoścłowa i iloścłowa wyników i wykorzystanie ich do modyfikacji planu nauczania.
- NaleŹy docenić wk33ad pracy, wysi33ek i zaangażowanie ucznia.
- Ocenianie to nie tylko przekazywanie informacji o postępkach ucznia, ale r333wnieŹ informacja zwrotna dla nauczyciela o efektach jego pracy, o koniecznoścł – w razie niepowodzeń uczniów – modyfikacji jego dzia33ań w zakresie doboru treści, metod, organizacji zajęć.

Bardzo waŹnymi elementami oceniania są:

- ocenianie koleŹeńskie,
- samoocena,
- ocenianie dzia33ań zespo33u.

Autoewaluacja

Lp.		TAK	NIE
1.	Czy program zawiera informacje o sposobach informowania ucznia o jego postępach i uzasadnianiu oceny?		
2.	Czy w programie mowa jest o ocenianiu różnych przejawów aktywności ucznia, w zależności od specyfiki przedmiotu?		
4.	Czy w programie zaprezentowano przykładowe kryteria oceniania?		
5.	Czy w programie pojawiła się informacja na temat poprawnie skonstruowanych narzędzi i konieczności wyposażenia ich w model odpowiedzi i schemat punktowania, który będzie udostępniony po klasówce uczniom?		
6.	Czy autor programu ma świadomość konieczności przeprowadzenia po klasówce analizy jakościowej i ilościowej wyników testów i wykorzystania tej wiedzy do modyfikacji planu nauczania?		
7.	Czy autor programu zna zasady oceniania kształtującego i stosuje je w praktyce edukacyjnej?		

Program nauczania a plan nauczania

Plan nauczania nie jest w myśl rozporządzenia częścią programu, ale w procesie planowania pracy nauczyciela jest elementem niezbędnym. Głównym celem **planu pracy jest zaplanowanie czynności ucznia i swoich własnych tak, by uczeń opanował w trakcie lekcji wymagania zapisane w podstawie programowej**. Dobry plan pracy powinien być wzbogacony o informacje na temat realizacji podstawy, co w kontekście egzaminów zewnętrznych wydaje się informacją o zasadniczym znaczeniu.

Tak naprawdę ważne jest, jak nauczyciel i jego uczniowie pracują na lekcjach. Na tym nauczyciel powinien się koncentrować, temu poświęcać najwięcej czasu i energii. Żaden, nawet najgenialniejszy program nauczania, nie zastąpi mądrości, umiejętności i zaangażowania nauczyciela. Program nauczania ma stać się dokumentem, który rzeczywiście będzie wspierał nauczyciela w dążeniu do mistrzostwa, a skuteczne nauczanie, jak każde działanie, wymaga planu. Dlatego też **plan nauczania** należy traktować jako swego rodzaju harmonogram realizacji celów i treści z podstawy oraz ewentualnie treści, o które nauczyciel poszerzył podstawę.

Wybór podręcznika i innych pomocy, z którego autor programu i jego uczniowie będą korzystać

Nauczyciel nie ma obowiązku korzystać z jednego podręcznika. Może treści nauczania wybierać z wielu, może sam je tworzyć. W praktyce nauczyciel najczęściej wskazuje uczniom podręcznik, który według niego najlepiej będzie go wspierał w realizacji wymagań zapisanych w podstawie. Wybór podręcznika, który w największym stopniu pomoże w realizacji zamierzonych celów, w którym metody pracy będą podobne do tych opisanych w punkcie e, jest zadaniem trudnym i odpowiedzialnym.

Napisanie części wstępnej

We wstępie powinna znaleźć się informacja o zespole klasowym, dla którego plan jest pisany, wnioski płynące z diagnozy, informacja o liczbie uczniów, systemie organizacyjnym, środowisku lokalnym, liczbie godzin do zrealizowania w cyklu rocznym. W tym miejscu mogą one być dużo bardziej szczegółowe niż w programie nauczania.

Przygotowanie tabeli

Tabelę wypełnia nauczyciel (w zależności od specyfiki przedmiotu i potrzeb) w cyklu dowolnym, ale z nie mniejszym niż miesięcznym wyprzedzeniem. Pamiętajmy o dobieganiu treści w korelacji z innymi przedmiotami (np. polonista powinien ściśle współpracować z historykiem, nauczycielem plastyki i języków obcych) i zgodnie z ich przedmiotową logiką i wynikaniem.

L. godz.	Tematyka (treści)	Środki dydaktyczne*	Metody*	Zapis z podstawy programowej	Uwagi

* Z tych dwóch rubryk można zrezygnować, o ile nauczyciel dysponuje szerokim wachlarzem metod, czemu dał dowód w programie nauczania w rozdziale *Sposoby osiągania celów* i szczegółowo opisał środki przy pomocy których będzie realizował cele i treści.

Wydaje się, że racjonalne planowanie wymaga dość dużego stopnia szczegółowości, czyli tematów jedno- lub dwugodzinnych. Środki dydaktyczne to nic innego jak fragmenty podręcznika (-ów), pomoce naukowe, prezentacje multimedialne, programy komputerowe... Szczególnie ważna jest ostatnia rubryka, która umożliwi nauczycielowi monitorowanie realizacji podstawy programowej.

Wydawnictwa na wyraźną prośbę nauczycieli tworzą plany pracy/rozkłady materiałów (nazewnictwo nie jest ujednolicone). Autorami są czasami autorzy podręczników, czasami pracownicy redakcji, czasami nauczyciele pracujący z tymi podręcznikami. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że plan nauczania wydawcy podręcznika to propozycja, którą należy traktować jako pomoc przy tworzeniu własnego planu, ponieważ **nie ma i nie może być jednego, uniwersalnego planu dla wszystkich nauczycieli**. W praktyce plany stworzone przez Wydawnictwa odnoszą się do wszystkich treści zawartych w podręczniku.

A tymczasem:

- **nauczyciel nie ma obowiązku omówić wszystkich treści z podręcznika** (np. z języka polskiego nie musi przeanalizować wszystkich utworów zamieszczonych w podręczniku czy z matematyki – rozwiązać wszystkich zadań), **ma natomiast obowiązek zrealizować w całości podstawę programową**,
- każdy nauczyciel ma prawo wybrać z podręcznika materiał, na podstawie którego będzie realizował podstawę programową. Ma więc prawo z niektórych tematów, tekstów czy zadań zrezygnować, a inne dodać.

Można zaryzykować stwierdzenie, że najczęstszym błędem nauczycieli jest, szczególnie w słabych klasach, uczenie i wymaganie wszystkich treści zawartych w podręcznikach. Niestety, znajomość nowej podstawy – dokumentu najważniejszego, w oparciu o który będą tworzone arkusze egzaminacyjne – nie jest powszechna. Wielu nauczycieli „realizuje” podręcznik, wychodząc z założenia, że skoro jest on zgodny z podstawą (ma odpowiedni wpis ministerialny), to przecież logiczne jest, że jak omówione zostaną wszystkie zagadnienia z podręcznika, to podstawa również zostanie zrealizowana. Zapominają, albo nie mają świadomości, że w większości podręczników treści wykraczają poza podstawę i nie ma sensu, szczególnie w odniesieniu do uczniów słabszych, a tacy występują w każdym zespole klasowym, tych treści realizować. Przyczyną największych frustracji zarówno nauczycieli, jak i uczniów, jest niemożność sprostania przez tych drugich stawianych im wymaganiom.

W tym momencie być może zasadne byłoby przeanalizowanie przez nauczycieli swoich podręczników pod kątem wymagań wykraczających poza podstawę, szczególnie, jeżeli pracują oni z bardzo słabym zespołem klasowym, dla którego dobre opanowanie wszystkich wymagań zawartych w podstawie nie jest łatwe.

- Nauczyciel może też omawiać tematy w innej kolejności niż zaproponowana przez autora planu. Kolejność narzuci np. na języku polskim wybór lektur, które będą nauczyciele omawiać z uczniami.
- Różna może być też liczba godzin poświęconych na kształcenie określonej umiejętności opisanej w podstawie – należy to dostosować do możliwości klasy, z którą pracuje nauczyciel.
- Wydawnicze plany nauczania powstają w oparciu o teksty i odnoszące się do nich ćwiczenia, oraz zadania, które pojawiły się w podręczniku. Nauczyciele powinni wzbogacić propozycje autora planu o swoje pomysły zadań realizowanych na lekcjach. Mogą pojawić się zupełnie inne metody pracy i inne środki dydaktyczne – niż przewidzieli to autorzy podręczników. Nauczyciele, oczywiście, mają możliwość innego sformułowania tematów lekcji, część tych tematów powinna być autorstwa uczniów.

Podsumowując, plan nauczania to dokument żywy, który powinien być uzupełniany i modyfikowany przed każdą lekcją i po niej. Można korzystać z propozycji wydawnictw, ale koniecznie należy je modyfikować. Jako dokument żywy, który może być uzupełniany i korygowany przy każdych zajęciach, plan (zwłaszcza wynikowy) nie może być tworzony z dużym wyprzedzeniem, przed poznaniem klasy i na cały rok szkolny. Bardzo ważne jest, by nauczyciel miał świadomość, że **nie ma i nie może być jednego uniwersalnego planu nauczania dla wszystkich nauczycieli przedmiotu określonego etapu edukacyjnego.**

Autoewaluacja

Lp.		TAK	NIE
1.	Czy plan nauczania zawiera informacje, z myślą o jakich uczniach został opracowany?*		
	* Zdiagnozowano ich zainteresowania, systemy sensoryczne, przeanalizowane zostały wyniki egzaminów zewnętrznych (w przypadku gimnazjalistów lub licealistów) i opinie z PPP.		
2.	Czy w części wstępnej planu nauczania pojawiły się informacje o zespole klasowym (liczbie uczniów, środowisku lokalnym), systemie organizacyjnym, niezbędnym wyposażeniu sal lekcyjnych, bazie, liczbie godzin do zrealizowania w cyklu rocznym?		
3.	Czy plan nauczania zawiera informacje na temat treści realizowanych na lekcjach (tematów lekcji) w cyklu jedno- lub dwugodzinnym?*		
	* Tylko w wyjątkowych sytuacjach cykl planowania może być kilkogodzinny.		
4.	Czy plan nauczania zawiera informacje na temat środków nauczania wykorzystywanych na lekcjach?*		
	* Zapisy nie są obligatoryjne.		
5.	Czy plan nauczania zawiera informacje na temat przykładowych metod pracy stosowanych na lekcjach?*		
	* Zapisy nie są obligatoryjne.		
6.	Czy w planie nauczania do poszczególnych lekcji dopasowane zostały zapisy wymagań ogólnych i szczegółowych z podstawy programowej?		
7.	Czy autor dokonał wyboru podręcznika i innych pomocy metodycznych, które wspomogą go w realizacji podstawy programowej i zapewnią maksymalny rozwój ucznia?		

III. Ewaluacja

Krok pierwszy. Ewaluacja na etapie tworzenia programu

Autor piszący program zaczyna proces ewaluacji już w chwili, kiedy przystępuje do działania. Autoewaluacja służy temu, by na etapie tworzenia wyeliminować jak najwięcej błędów. Temu służy też recenzja programu rzetelnie przeprowadzona przez innego nauczyciela przedmiotu lub metodyka.

Krok drugi. Ewaluacja w trakcie realizacji programu (ewaluacja formatywna)

Nauczyciel za każdym razem, gdy bada osiągnięcia swoich uczniów, dokonuje pośrednio ewaluacji programu. Wyniki testów osiągnięć szkolnych pokazują, które cele programowe zostały zrealizowane w pełni, które częściowo, a które w ogóle nie zostały zrealizowane. Należy mieć świadomość, że testy osiągnięć szkolnych są zarówno standaryzowane, jak i niestandaryzowane. Tymi pierwszymi są wszystkie testy wykorzystywane w egzaminowaniu zewnętrznym, ale też spora część tworzonych przez wydawnictwa. Te drugie – to nauczycielskie, których autorem jest zazwyczaj realizator programu. Szczególnie w przypadku mniejszych obszarów poddanych ewaluacji, mogą one dostarczyć nauczycielowi bardzo ważnych informacji, gdyż autor i realizator programu, a jednocześnie autor testu, uniknie sytuacji, w której zadania i polecenia w teście mogą różnić się od tych realizowanych z uczniami. W wypadku osiągnięcia niesatysfakcjonujących wyników trzeba na bieżąco podjąć decyzję o wprowadzeniu zmian, np. dodaniu lub usunięciu pewnych metod/ technik pracy, zwiększeniu liczby godzin, zrezygnowaniu z treści wykraczających poza podstawę, jeżeli takie zostały dodane.

Krok trzeci. Ewaluacja na koniec etapu kształcenia (ewaluacja sumatywna)

Ewaluacja sumatywna to ostateczna i całościowa ocena programu. Ma określić, jakie zmiany wiedzy i umiejętności uczniów zaszły w czasie realizacji programu, czy zostały osiągnięte zamierzone cele. Możemy to sprawdzić za pomocą:

- ankiet,
- wywiadów,
- obserwacji,
- analizy wytworów uczniów, np. prac klasowych, testów, prac plastycznych, projektów,
- analizy wyników egzaminów zewnętrznych i wewnętrznych.

W wyniku przeprowadzonej ewaluacji podejmujemy decyzję, czy program ma być kontynuowany, czy przerwany. Jeżeli kontynuowany, to co należy w nim ulepszyć, zmienić.

Spis zalecanej literatury

- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999 r.
Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997 r.
Hamer H., *Klucz do efektywnego nauczania*, Warszawa 1997 r.
Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, Warszawa 2005 r.
Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP 1999 r.
Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP 1992 r.
Strzemieczny J., *Dlaczego ocenianie kształtujące?*, „Dyrektor Szkoły” 2005, 5:15–18.
Ulman G., *Motywowanie uczniów w praktyce*, WSiP 2005 r.
Walker D.C., Solis J. F., *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000 r.
Wragg E.C., *Trzy wymiary programu*, WSiP 1999 r.

Ewaluacja programu nauczania

Wprowadzenie

Ewaluacja jest dziś nieodłącznym elementem dydaktyki. Kiedyś była przyjmowana z niechęcią – współcześnie mocno zakorzeniła się w edukacji. Poddawanie ewaluacji programu nauczania jest obecnie koniecznością, w zasadzie stanowi ona integralną część programu. Autor powinien zaplanować, w jaki sposób przebiegać będzie proces oceny: treści, materiału, metod nauczania, procedur osiągania celów. Nauczyciel, który zamierza realizować wybrany program, powinien wiedzieć, jak ma przebiegać ewaluacja, bo tylko ona zapewni monitorowanie, a przede wszystkim udoskonalenie programu. Nauczyciel w dokumencie programowym powinien znaleźć odpowiedź na pytania: po co uczyć? czego uczyć? jak uczyć? jak oceniać?

Badając wartość i przydatność dokumentu programowego, nie można pominąć oceny związanej z uwzględnieniem całości zapisów z podstawy programowej i tego, czy program nauczania odpowiada specyfice i charakterowi szkoły, w której ma być realizowany.

Definicje

Chcąc mówić o ewaluacji programu, należy najpierw zdefiniować i uściślić sam termin. Wśród teoretyków dydaktyki i pedagogiki nie ma zgodności co do rozumienia tego pojęcia. Niektórzy definiują¹ ewaluację jako: „sformalizowany sposób określania jakości, efektywności i wartości planu, wytworu, projektu, procesu celu lub programu” w procesie tym „ustala się kryteria oceny jakości i decyduje, czy są one względne, czy absolutne; zbiera potrzebne informacje; stosuje kryteria w celu określenia jakości” (Worthen, Sanders).

Inny sposób rozumienia omawianego pojęcia prezentuje Tuckman: na ewaluację składają się „narzędzia, za pomocą których stwierdza się, czy program spełnia swoje zadania, a więc czy dany zbiór działań odpowiada zamierzonym lub zaleconym efektom”. W tym przypadku nacisk położony zostaje na narzędzia i techniki ewaluacji. Natomiast Doll w swych pracach definiuje ewaluację jako: „szeroko zakrojony, ciągły proces badania, czy skutki użycia danej treści i danych sposobów są zgodne z wyraźnie postawionymi celami.” Zbliżone rozumienie pojęcia przedstawia Stufflebean: ewaluacją jest „proces wskazywania, otrzymywania i dostarczania informacji potrzebnych do podejmowania decyzji o wyborze.”

Wykorzystując różne sposoby rozumienia ewaluacji, można przyjąć, że ocenianie to proces polegający na systematycznym badaniu wartości wybranego programu nauczania według określonych kryteriów. Celem tego procesu ma być udoskonalenie programu. Ornstein i Hunkins twierdzą, iż „Ewaluacja jest to proces lub kilka powiązanych ze sobą procesów, dzięki którym ludzie gromadzą dane do podjęcia decyzji, czy coś przyjąć, zmienić czy odrzucić, na przykład program lub podręcznik.”²

¹ Definicje sformułowane przez badaczy podawane są za: A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa 1999, s. 316.

² A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt., s. 316.

Ewaluacja pozwala zatem wskazać mocne i słabe strony programu, a to z kolei umożliwi korektę dokumentu. Zmiana poewaluacyjna może skutkować nie tylko wprowadzeniem zmian po realizacji programu, ale może również doprowadzić do tego, że program w ogóle nie zostanie wdrożony.

W rozważaniach dotyczących oceniania programu nauczania warto zająć się jeszcze jednym problemem, a mianowicie odróżnieniem ewaluacji od pracy badawczej. Hanna Komorowska w swej pracy⁵ wskazuje kilka istotnych aspektów, które w zasadniczy sposób odróżniają działania ewaluacyjne od działań o charakterze naukowym. Autorka wskazuje, iż praktycy i teoretycy podejmując swoją pracę analityczną, kierują się innym rodzajem motywacji i odmiennymi celami. Dla naukowców będzie to przede wszystkim ciekawość poznawcza, która doprowadzi do generalizacji, możliwości wyprowadzenia uogólnień opartych na rzeczowych informacjach. Natomiast dla praktyka najistotniejsze jest zebranie danych o wartości ocenianego zjawiska w celu podjęcia decyzji i rozwiązania problemu. Komorowska zwraca również uwagę na fakt, iż bardzo często ewaluacja jest zlecana, czyli autor ewaluacji nie podejmuje bezwzględnie samodzielnych decyzji w ramach swoich działań, natomiast pełną autonomię zachowuje autor projektu badawczego. Inny wymiar mają również efekty działań w zakresie badania i ewaluacji. Projekty badawcze kończą się wnioskami, obserwacjami mało praktycznymi, nieprzydatnymi w określonym momencie, natomiast efekty prac ewaluacyjnych bardzo szybko są wykorzystywane w praktyce. Inna jest również specyfika przeprowadzanych analiz: działania ewaluacyjne mają doprowadzić do przedstawienia jak najdokładniejszego opisu ocenianego programu, natomiast analiza badawcza ma generować uogólnienia, prawa naukowe. Zatem w przypadku ewaluacji najistotniejsze są opis i ocena, w badaniu natomiast najważniejsze jest wyjaśnianie. Wreszcie w omawianych analizach odmienna jest funkcja systemu wartości. Ten element odgrywa ważną rolę w ewaluacji, natomiast nie jest brany pod uwagę w projekcie badawczym.

Tabela 1. Projekt badawczy a projekt ewaluacyjny – różnice

Kryteria	Badanie naukowe	Ewaluacja
motywacja	postęp wiedzy	rozwiązanie problemu
cel	uogólnienie	decyzja
specyfika analizy	sformułowanie prawa	opis i analiza
metodologia	procedura oparta na wyjaśnianiu	procedura nastawiona na opis i analizę
efekty pracy	teoretyczne, chwilowo nieprzydatne społecznie	praktyczne, przydatne społecznie
uwzględnienia systemu wartości	minimalizowanie czynnika wartości	uwzględnianie systemu wartości






Zasady oceny programu

Co jest ważne w ewaluacji programu nauczania? Jakie zagadnienia powinny podlegać ocenie i w jaki sposób o te zagadnienia pytać? Harriet Talmage⁴ zaproponowała pięć rodzajów pytań, które można wykorzystać w ewaluacji programu nauczania.

³ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999.

⁴ Klasyfikacja pytań ewaluacyjnych do programu nauczania H. Talmage podawane za: A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt. s. 316.

Tabela 2. Pytania ewaluacyjne programu nauczania

Pytania ewaluacyjne programu nauczania				
				
Pytania o wartość wewnętrzną	Pytania o wartość instrumentalną	Pytania o wartość względną	Pytania o możliwość optymalizacji	Pytania o ostateczną decyzję

- Pytania o wartość wewnętrzną programu – dotyczą zgodności prezentowanych treści programowych ze stanem wiedzy z określonej dziedziny, zasadności ułożenia i zaprezentowania treści.
- Pytania o wartość instrumentalną – dotyczą przeznaczenia oraz adresata programu. W przypadku tych pytań istotne są zagadnienia dotyczące zamierzeń programowych i efektu tych zamierzeń, czyli osiągnięć uczniów, np.: *W jakim stopniu uczniowie opanowali treści programowe?* Odpowiedź na pytania dotyczące adresata programu powinna zdecydować, czy program jest odpowiedni dla określonej grupy uczniów, jacy uczniowie najbardziej skorzystają z realizacji programu.
- Pytania o wartość względną – to pytania nauczycieli, którzy stają przed wyborem nowego programu i muszą dokonać porównania kilku dokumentów. W ocenie należy zadać pytania dotyczące osiągnięć uczniów, łatwości realizacji programu, wymagań dotyczących bazy materialnej szkoły (wyposażenie, niezbędne materiały), charakteru, specyfiki szkoły oraz potrzeb społeczności lokalnej.
- Pytania o możliwość optymalizacji – dotyczą wzmocnienia skuteczności w realizacji programu np.: *W jaki sposób program motywuje uczniów do pracy, zwiększa ich zainteresowanie nauką?* Albo: *W jaki sposób udoskonalić treści programowe, materiał, formy i metody pracy, aby zoptymalizować proces dydaktyczny?*
- Pytania o ostateczną decyzję. Na podstawie zgromadzonych informacji należy sformułować pytania dotyczące realizacji, odrzucenia lub modyfikacji programu nauczania.

Pamiętać należy o tym, że ewaluacja to działania, w których te same procedury wykorzystuje się do badania skuteczności programu nauczania z różnych przedmiotów. Powinny więc mieć charakter ogólny i uniwersalny. Jeśli zgromadzone dane zostaną uszeregowane według określonych kryteriów, można wskazać wartościujące wnioski. Dzięki nim jednoznacznie ustali się, czy oczekiwania wobec programu nauczania zostały spełnione, czy planowane i osiągnięte rezultaty są tożsame, czy trud włożony w realizację programu został zrównoważony zadawalającymi osiągnięciami uczniów.

Z drugiej strony sposób odczytania i interpretowania danych zależy od poglądów filozoficznych i psychologicznych oceniającego⁵. Można mówić o różnych podejściach do oceniania.

- **Podejście behawiorystyczne** – dążenie do jasnego sformułowania celów, opracowanie precyzyjnych wskaźników mierzących osiągnięcia uczniów.
- **Podejście humanistyczne** – dążenie do określenia tych elementów programu, które wpłyną na rozwój tożsamości ucznia, rozwiną jego możliwości intelektualne, emocjonalne.

⁵ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt. s. 318.

Prowadząc proces ewaluacyjny, należy również uwzględnić wymiar organizacyjny i decyzyjny działań. Planowanie – dotyczące sposobu przeprowadzenia ewaluacji, sposobu gromadzenia danych, sposobu kontaktowania się z nauczycielami i uczniami – powinno być precyzyjnie określone.

Działania ewaluacyjne mogą dotyczyć oceny programu nauczania w trakcie jego wdrażania lub po wdrożeniu. W związku z tym możemy mówić o ewaluacji formatywnej i sumatywnej. W przypadku ewaluacji sumatywnej chodzi o jednoznaczną i całościową ocenę, która ma doprowadzić do podjęcia decyzji o kontynuowaniu programu lub rezygnacji z jego realizacji. Natomiast ewaluacja formacyjna pozwala na dokonywanie zmian w trakcie realizacji programu. Zmiany dotyczyć mogą:

- ✓ udoskonalenia form i metod pracy z uczniami, tak aby proces dydaktyczny stał się bardziej efektywny;

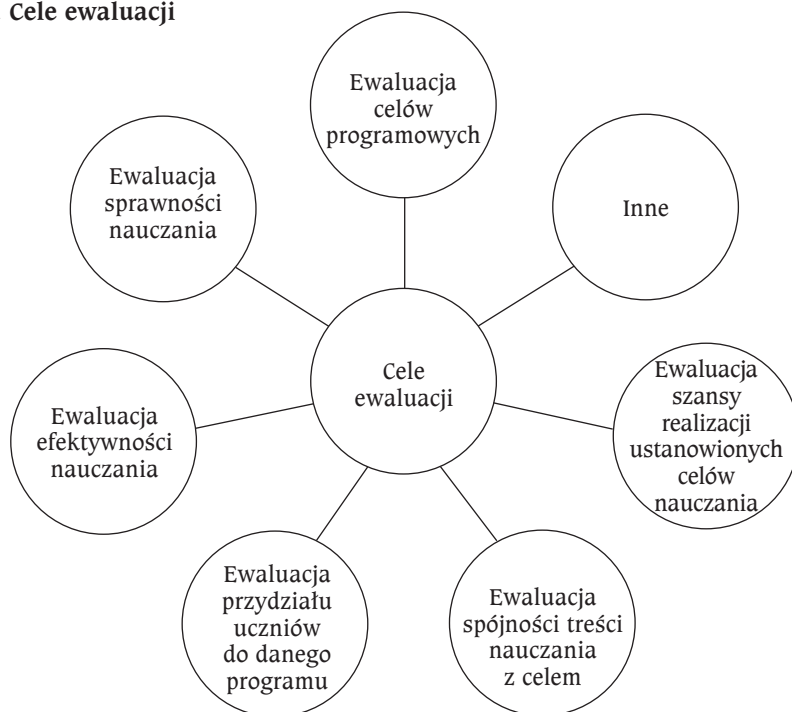
- ✓ wybranych aspektów programu;

- ✓ wprowadzenia lub usunięcia wskazanych (na podstawie danych z oceny) treści itp.

Celem ewaluacji formatywnej jest ustalenie źródeł zmiany w zachowaniu uczniów lub nauczycieli czy też wskazanie zmian, jakie pojawiają się przy realizacji programu w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów.

Działania ewaluacyjne nie muszą prowadzić do całościowej oceny programu. W zależności od celu analizie i opisowi podlegać może wybrany aspekt wdrożonego programu nauczania. Hanna Komorowska⁶ podaje sześć rodzajów zadań, jakie może stawiać sobie ewaluacja programu nauczania – należy pamiętać jednak, że nie jest to lista zamknięta. Cel ewaluacji może być dostosowany do wymagań osób zlecających ocenianie.

Rys. 1. Cele ewaluacji



⁶ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, dz. cyt.

- Ewaluacja celów programowych – ma charakter teoretyczny, dotyczy oceny zasadności (racjonalności) budowania celów programu.
- Ewaluacja szansy realizacji ustanowionych celów nauczania – ma charakter empiryczny, dotyczy oceny zakresu celów, czyli określenia stopnia trudności programu, możliwości realizacji celów w szkołach masowych i elitarnych. W tym przypadku istotna jest również ocena dostosowania zaproponowanych przez autora metod nauczania do predyspozycji uczniów rodzaju szkoły.
- Ewaluacja spójności treści nauczania z celami – dotyczy oceny stopnia korelacji celów i treści, przykładem braku takiej spójności może być sytuacja, gdy autor programu języka polskiego formułuje cel w ten sposób: *pisze poprawnie pod względem ortograficznym*, natomiast w zakresie treści nie proponuje zapisów dotyczących ortografii.
- Ewaluacja przydziału uczniów do danego programu – dotyczy efektywności działań, w wyniku których określono poziom umiejętności uczniów i przydzielono ich do grup realizujących program o odpowiednim stopniu trudności.
- Ewaluacja efektywności nauczania – celem oceny staje się stopień realizacji celów zamierzonych przez autora programu oraz określenie czynników wpływających na osiągnięcia uczniów (oprócz programu nauczania – wpływ domu, środowiska, rola korepetycji itp.).
- Ewaluacja sprawności nauczania – dotyczy optymalizacji procesu dydaktycznego (skrócenie czasu przeznaczanego na realizację określonych treści i osiągania celów wskazanych przez autora programu, zmniejszenie kosztów i nakładu pracy nauczyciela i/lub uczniów w celu uzyskania tych samych efektów).

Tak jak nie jest do końca określony repertuar celów i zadań ewaluacji, tak nie można jednoznacznie określić struktury jej procesu. Opracowano tzw. listę kontrolną procesu ewaluacji⁷, ale jest to jedna z wielu propozycji. Nie ma idealnego i obowiązującego wzorca, natomiast można kierować się pytaniami z wspomnianej wcześniej listy.

- ✓ Kto prowadzi ewaluację?
- ✓ Dlaczego, dla kogo i po co jest prowadzona ewaluacja?
- ✓ Jakie są zasady, kryteria ewaluacji?
- ✓ Jaki jest harmonogram i budżet prac?
- ✓ Jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych?
- ✓ Od kogo uzyska się informacje?
- ✓ Kto i w jaki sposób zostanie włączony w proces ewaluacji?
- ✓ Jak zostanie zorganizowana ewaluacja?
- ✓ Jak zostaną wykorzystane dane?
- ✓ Jakie są ograniczenia i trudności w zbieraniu danych?
- ✓ Jakie są trudności interpretacyjne?
- ✓ Jak ewaluuje się samą ewaluację: czy można wykonać ją szybciej, lepiej i taniej.

Ewaluacja w zależności od zadań, jakie przed nią postawiono, wykorzystuje różne metody i narzędzia badawcze. Metody ilościowe mają za zadanie odpowiedzieć na pytanie: ile? Natomiast metody jakościowe odpowiadają na pytanie: jak? Kiedy ewaluacja koncentruje się na ocenie rezultatów procesu dydaktycznego, gdy w centrum zainteresowania są wyniki, osiągnięcia uczniów – wtedy wykorzystuje się ilościowe metody

⁷ Rea-Dickins and Germain 1992, Nunan 1992 [za:] H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, dz. cyt., s. 92.

i odpowiadające im narzędzia, np. testy. W przypadku ewaluacji koncentrującej się na ocenie relacji między uczniami w klasie, na procesie dydaktycznym, w którym istotną rolę odgrywają zastosowane metody pracy, wykorzystuje się metody jakościowe posługujące się opisami (sytuacji, zachowań), raportami, obserwacjami, opiniami, wywiadami, ankietami, kwestionariuszami. W przypadku ewaluacji programu nauczania wykorzystującego nowatorską koncepcję stosuje się połączenie metod ilościowych i jakościowych, takich jak obserwacje, kwestionariusze, wywiady, skale szacunkowe.

Istnieje wiele modeli projektów ewaluacyjnych⁸, teoretycy twierdzą, że różnice między poszczególnymi modelami nie są znaczące. Najpopularniejsze modele ewaluacji to:

- model SWOT
- model action research
- klasyczny model ewaluacyjny
- model akredytacyjny
- model triangulacyjny
- model CIPP
- model socjologiczny

Model SWOT – to technika analityczna polegająca na podzieleniu zebranych danych na cztery grupy (tzw. cztery kategorie czynników strategicznych):

- **S** (*Strengths*) – mocne strony: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za zalety;
- **W** (*Weaknesses*) – słabe strony: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za wady;
- **O** (*Opportunities*) – szanse: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za szanse umożliwiające pojawienie się w przyszłości korzystnych zmian;
- **T** (*Threats*) – zagrożenia: uwzględnienie tych elementów, które w opisie uznano za zagrożenia stanowiące możliwość pojawienia się w przyszłości niekorzystnych zmian.

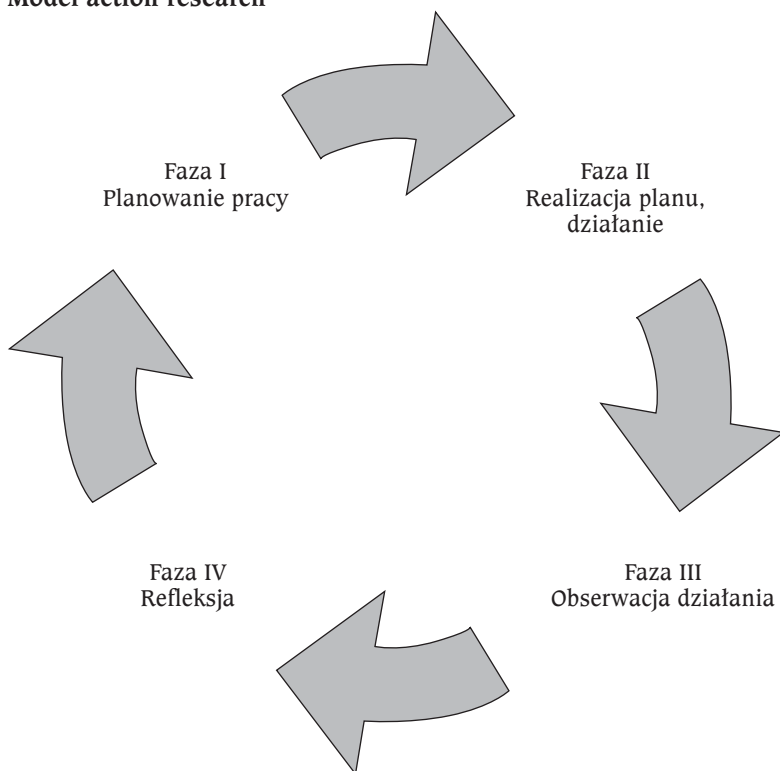
Rys. 2. Analiza SWOT

POZYTYWNE	NEGATYWNE
MOCNE STRONY – – –	SŁABE STRONY – – –
SZANSE – – –	ZAGROŻENIA – – –

Model action research – ten model oceny sprawdza się wtedy, gdy nauczyciel chce sprawdzić wartość realizowanego programu, skuteczność działań dydaktycznych, efektywność wykorzystanych metod. Wprowadzając modyfikację opracowaną na podstawie wcześniejszych zaleceń ewaluacyjnych, można obserwować zmiany, np. w zakresie efektywności nauczania. Analiza *action research* zakłada spiralny układ kolejno modyfikowanych cykli. Każdy cykl składa się z czterech faz:

⁸ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, dz. cyt., s. 92.

Rys. 3. Model action research



Klasyczny model ewaluacyjny – szczególnej ocenie poddaje cele programu oraz rezultaty pracy uczniów realizujących określony program nauczania. Ocenie poddaje się sposób sformułowania celów i poziom kompetencji uczniów realizujących określony program. Ta metoda ewaluacji skupia się na ocenie rezultatów, pomija wiele istotnych czynników procesu dydaktycznego. Przykładem tego rodzaju ewaluacji jest rankingowanie szkół według wyników egzaminu zewnętrznego. Z całą pewnością tego typu ocena powoduje uproszczenia w interpretacji celów – w zasadzie pomija się cele z wyższego poziomu kategorii taksonomicznych (wnioskowanie, synteza, interpretacja itp.), bazując głównie na celach odnoszących się do wiedzy encyklopedycznej. Wielu badaczy podkreśla, iż zaletą tego modelu jest praktyczny pomiar osiągnięć uczniów.

Model akredytacyjny – ma związek z uznawaniem świadectw, dyplomów, certyfikatów wydawanych po zakończeniu szkoleń, kursów itp. Ocena jakości pracy instytucji czy jakości proponowanego słuchaczom procesu dydaktycznego wiąże się przede wszystkim z oceną kadry – jej kompetencji, zaangażowania, umiejętności pedagogicznych itd. Model akredytacyjny umożliwia samoocenę i autorefleksję kadry, ten element pozwala pracownikom dokonać ewaluacji instytucji i zdecydować o podjęciu starań o uzyskanie akredytacji. Przykładem tego typu ewaluacji jest system ocen, na podstawie których szkoły niepubliczne uzyskują uprawnienia szkół publicznych.

Dzięki temu rodzajowi ewaluacji świadectwa szkół publicznych i niepublicznych mają podobną wartość, ponieważ w procesie ewaluacji zaakceptowano jakość pracy różnych typów szkół.

Model triangulacyjny: cechą charakterystyczną tego modelu jest fakt, iż ocenia się program z punktu widzenia kilku grup, np. z perspektywy ucznia, rodzica i nauczyciela. Główne działania ewaluatora to obserwacja, wykorzystanie wywiadu, ankiety, kwestionariusza. Pozyskanie danych od różnych osób i z różnych perspektyw na temat jednego elementu pozwala na uzyskanie wielowymiarowego i obiektywnego opisu zjawiska.

Model CIPP – model „kontekst – wkład – proces – wytwór”. Autor projektu Dan Stufflebeam⁹ uważa, że proces ten składa się z trzech faz:

- ✓ wskazanie, jakie informacje są potrzebne;
- ✓ uzyskiwanie informacji;
- ✓ przekazywanie informacji zainteresowanym stronom.

Ocenię podlega kontekst, wkład, proces i wytwór. W ocenie kontekstu uwzględnia się sytuację, rzeczywistość, w której funkcjonują ludzie odpowiedzialni za program, jego realizację, wdrożenie. Ocena zakłada odtworzenie obrazu społeczności lokalnej, również wskazanie rezultatów wynikających z wdrożenia programu, tych, które są najistotniejsze dla środowiska lokalnego, szkoły. Przy ocenie wkładu zbiera się dane i ustala, w jaki sposób wykorzystać zasoby, aby w pełni zrealizować program. Oceniając poszczególne elementy programu, trzeba odpowiedzieć na pytania:

- ✓ Czy cele zostały odpowiednio sformułowane?
- ✓ Czy treści odpowiadają zadaniom i celom programu?
- ✓ Czy wykorzystano odpowiednie strategie, metody dydaktyczne?
- ✓ Czy można wykorzystać lepsze, skuteczniejsze strategie, niż te, które sugeruje program?
- ✓ Na jakiej podstawie ustalono skuteczność osiągnięcia celów? (pytanie o układ treści).

Ocena procesu: w tej fazie ocenie podlega stopień zgodności między działaniami planowanymi i rzeczywistymi podczas realizacji programu. Tu mieści się także: wskazanie błędów, przyczyn niepowodzeń w realizacji programu oraz ich nieustanna obserwacja oraz próby niwelowania błędów poprzez np. doszkolenie nauczycieli, zmiany metod nauczania, zmiany w rozkładzie lekcji itp. Usuwanie z programu różnego rodzaju pułapek, błędów umożliwi w przyszłości zlikwidowanie trudności realizacyjnych.

Ocena wytworu to nic innego jak ocena rezultatów, efektów wdrożenia programu; odpowiedź na pytanie, czy udało się w pełni zrealizować cele programu. Ocena rezultatów pozwala na podjęcie decyzji o realizacji, odrzuceniu lub przeróbce programu.

Model socjologiczny – w ocenie szczególnie eksponuje się analizę zależności, związków przyczynowo-skutkowych, które obecne są w procesie nauczania i uczenia się wdrażanego programu. Model ten zajmuje się badaniem wpływu zjawisk towarzyszących (kontekst) na realizację programu, aby ustalić powód zróżnicowania uzyskiwanych efektów.

Żaden z przedstawionych modeli nie jest doskonały, każdy ma mocne i słabe strony, w opisie i analizie akcentuje różne aspekty programu, wytycza odmienne metodologie. Powodem trudności oceny programu nauczania są także błędy pojawiające się w procesie oceniania. Wymienia się różne typy błędów ewaluacji programów nauczania¹⁰:

- ✓ Nietrafność oceny – rozbieżność między tym, co pomiar miał zbadać, a tym, co w istocie rzeczy zbadał. Odmienne interpretacja celów kształcenia przez autora i ewaluatora prowadzi do błędnej oceny zjawiska – w tym przypadku do oceny

⁹ A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny...*, dz. cyt., s. 318.

¹⁰ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, dz. cyt., s. 92.

efektywności celów kształcenia. Błędna ocena pojawi się również wtedy, gdy ewaluacja nie uwzględni intencji, filozofii programu. Chcąc uniknąć nietrafności oceny, należy zachować tzw. „uczciwość względem programu”¹¹.

- ✓ Niewłaściwy dobór wskaźników – wybrane do oceny wskaźniki okażą się jednostronne, a tym samym niemiarodajne, bo nie uwzględniają wielu istotnych aspektów, np. odsetek uczniów przyjętych na medycynę nie może być obiektywnym wskaźnikiem, świadczącym o tym, że realizowane w szkole programy z biologii i chemii decydują o wynikach osiągnięć uczniów.
- ✓ Niewłaściwa procedura – błędny wybór sposobu badania programów, np. przez porównanie programów różniących się zdecydowanie pod względem założeń, koncepcyjnych, stanowionych celów itd. Złudną ocenę wartości programu otrzymuje się również w przypadku błędnego doboru różnych grup uczniów i nauczycieli – o ocenie zadecyduje bardziej czynnik ludzki niż wartości programu. Korzystniej jest prowadzić działania ewaluacyjne w tej samej grupie uczniów, badając różne elementy rozwiązań programowych, np. skuteczność metod proponowanych przez programy, przyrost wiedzy itd.
- ✓ Niewłaściwe wnioskowanie – tendencja do pochopnych uogólnień i generalizacji. Wybrany program doskonale sprawdza się podczas realizacji w jednej grupie, natomiast okaże się zupełnie nieodpowiedni dla drugiej grupy. Z dużą ostrożnością należy również oceniać pilotażowe wdrażanie programu. Atrakcyjność nowości, efekt Hawthorne’a, czyli tzw. efekt zmiany (zawsze pozytywny w przypadku eksperymentu) mogą dawać zafałszowaną ocenę programu i masowe wdrażanie okaże się złą decyzją.

Nie ma idealnego programu nauczania. Zadaniem nauczycieli, dyrektora szkoły jest podjęcie takich działań, aby w szkole realizowano program jak najlepszy, czyli taki, który będzie realizował określone cele istotne dla nauczycieli, uczniów, wzmocni proces kształcenia, pozwoli na wyzwianie samodzielności myślenia uczniów, umożliwi realizację wszystkich zapisów podstawy programowej, wskaże jak się uczyć i wykorzystywać wiedzę, przyczyni się w istotny sposób do wszechstronnego rozwoju uczniów. Warunki te mogą być spełnione, jeśli rozpoznane zostaną potrzeby uczniów związane z motywacją, celami, planami, ale również umiejętnościami i wiedzą, jakie posiadają. dzieci. W podjęciu tak ważnych decyzji na pewno pomocne okażą się wszelkie działania ewaluacyjne przeprowadzane z rozwagą i bardzo rzetelnie.

¹¹ Tamże, s. 108.

Przykładowe narzędzia ewaluacyjne

Dyrektorski arkusz oceny programu nauczania [przed wpisaniem na listę szkolnego zestawu programów nauczania]

Nazwa programu:.....		
Nazwa przedmiotu:.....		
Imię i nazwisko autora /autorów programu:.....		
Specjalność przedmiotowa:.....		
Stopień awansu zawodowego (w przypadku programu autorskiego):.....		
Charakter programu		
Opracowany samodzielnie przez nauczyciela/ nauczycieli	TAK	NIE
Zmodyfikowany do potrzeb koncepcji pracy szkoły	TAK	NIE
Opracowany przez innego autora, proponowany przez wydawnictwo	TAK	NIE
Zgodność programu nauczania z podstawami programowymi – potwierdzona przez nauczyciela wnioskującego		
Program zawiera opis sposobu realizacji wszystkich celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej	TAK	NIE
Program zawiera wszystkie treści wskazane w podstawie programowej kształcenia ogólnego	TAK	NIE
Zgodność konstrukcji programu z wymogami prawa oświatowego – potwierdzona przez nauczyciela wnioskującego		
Program zawiera wszystkie elementy wskazane przez właściwe rozp. MEN	TAK	NIE
Program określa typ szkoły, dla której jest przeznaczony	TAK	NIE
Program wskazuje etap kształcenia, dla którego jest przeznaczony	TAK	NIE
Program jest poprawny pod względem merytorycznym i dydaktycznym, w szczególności uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej	TAK	NIE
Wartość programu ze względu na potrzeby ucznia – potwierdzona przez nauczyciela wnioskującego		
Program zapewnia możliwość pracy z uczniem słabszym i uczniem zdolnym	TAK	NIE
Program umożliwia kształtowanie postaw uczniów	TAK	NIE
Program proponuje wartościowe metodycznie i motywacyjnie formy i metody pracy z uczniem	TAK	NIE
Treści wykraczające poza podstawę programową są wartościowe, a ich wprowadzenie celowe		
Możliwości wdrożenia programu w szkole		
Program nauczania jest zgodny z możliwościami, kwalifikacjami i umiejętnościami nauczyciela	TAK	NIE

Poprawność konstrukcyjna	Czy dokument zawiera charakterystykę programu z wyjaśnieniem jego koncepcji?		
	Czy program zawiera szczegółowe cele kształcenia i wychowania?		
	Czy program zawiera materiał nauczania zgodny z celami edukacyjnymi?		
	Czy program zawiera opis sposobów osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany?		
	Czy program zawiera opis założonych osiągnięć z języka polskiego absolwenta szkoły podstawowej?		
	Czy program zawiera propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia?		
	Czy program zawiera opis warunków wdrożenia?		
Poprawność merytoryczna	Czy program nauczania zawiera treści poprawne merytorycznie?		
	Czy program nauczania zawiera treści zgodne ze stanem aktualnej wiedzy polonistycznej?		
	Czy program nauczania nie zawiera błędnych bądź kontrowersyjnych twierdzeń, sądów, itp.		
	Czy program nauczania napisany jest prostym, poprawnym językiem?		
Poprawność dydaktyczna	Czy program nauczania ma przejrzysty układ. np. podzielony jest na klasy, a poszczególnym klasom przyporządkowano określone treści nauczania?		
	Czy program prezentuje materiał nauczania uszeregowany według zasady stopniowania trudności?		
	Czy program nauczania określa osiągnięcia ucznia w formie czynnościowej, z wykorzystaniem czasowników operacyjnych?		
	Czy program nauczania wskazuje propozycje lektur dla każdej klasy?		
	Czy program nauczania ma rozbudowaną i przydatną obudowę metodyczną?		
	Czy program nauczania wskazuje zróżnicowane metody nauczania, różnorodne formy organizacyjne pracy uczniów w realizacji określonych treści?		
Potrzeby ucznia	Czy program nauczania adresowany jest do uczniów o zróżnicowanych uzdolnieniach?		
	Czy proponowany zestaw lekturowy umożliwia wybór i dostosowanie lektury do indywidualnych potrzeb oraz zainteresowań uczniów?		
	Czy program nauczania umożliwia uczenie się we współpracy?		
	Czy program nauczania prezentuje materiał, treści nauczania, w atrakcyjnej dla ucznia formie?		
Potrzeby nauczyciela	Czy program nauczania ułatwia nauczycielowi planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej?		
	Czy program nauczania przedstawia propozycje przykładowych rozwiązań metodycznych?		
	Czy program nauczania pozwala na systematyczne diagnozowanie postępów uczniów?		
	Czy program nauczania ułatwia nauczycielowi indywidualizację pracy w klasowym zespole uczniowskim?		

Potrzeby szkoły	Czy program nauczania wpisuje się w realizację misji i wizji szkoły?		
	Czy program nauczania można realizować w warunkach lokalowych, dydaktycznych, organizacyjnych zapewnianych przez szkołę?		
Uwagi nauczyciela na temat programu			
Podpis nauczyciela			

Opracowała Anna Galant

Nauczycielski kwestionariusz oceny programu z historii w szkole podstawowej / ponadgimnazjalnej [przed wdrożeniem]

Nazwa przedmiotu		Historia	
Nazwa programu		
Imię i nazwisko autora programu		
1.	Czy program zawiera strukturę wynikającą z Rozporządzenia MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów nauczania (§ 4.1.2)?	TAK	NIE
2.	Czy program nauczania obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny?	TAK	NIE
3.	Czy autor programu powołał się na podstawę programową?	TAK	NIE
4.	Czy autor w programie wyszczególnił cele kształcenia – wymagania ogólne?	TAK	NIE
5.	Czy program kształtuje umiejętności:		
	a) związane z chronologią historyczną?	TAK	NIE
	b) związane z analizą i interpretacją historyczną?	TAK	NIE
	c) tworzenia narracji historycznej?	TAK	NIE
6.	Czy program kształtuje umiejętność współpracy wśród uczniów?	TAK	NIE
7.	Czy program zawiera wszystkie treści nauczania zawarte w podstawie programowej?	TAK	NIE
8.	Czy program rozszerza treści nauczania zawarte w podstawie programowej?	TAK	NIE
	Jeśli tak, to jakie?		
9.	Czy autor przedstawił procedury osiągnięcia szczegółowych celów edukacyjnych?	TAK	NIE

	Czy program przewiduje indywidualizację pracy nauczyciela w zależności od:		
10.	a) potrzeb szkoły lub miejscowego środowiska?	TAK	NIE
	b) możliwości intelektualnych uczniów danej klasy?	TAK	NIE
11.	Czy autor w programie przedstawił propozycje metod i technik nauczania?	TAK	NIE
12.	Czy program zawiera przewidywane osiągnięcia uczniów po zakończeniu realizacji programu?	TAK	NIE
13.	Czy autor proponuje ocenę osiągnięć uczniów po zakończeniu realizacji programu?	TAK	NIE
14.	Czy program pozwala nauczycielowi na systematyczne diagnozowanie postępów ucznia?	TAK	NIE
	Czy program jest opiniowany przez:		
15.	a) recenzenta z wydawnictwa (ewentualnie z listy MEN)?	TAK	NIE
	b) konsultanta lub doradcę metodycznego?	TAK	NIE
16.	Czy program jest zgodny z misją i wizją szkoły?	TAK	NIE
	Czy program wymaga modyfikacji związanej z misją i wizją szkoły?	TAK	NIE
17.	Jeśli tak, to na czym ona będzie polegała?		
	Czy możliwa jest realizacja programu w oparciu o:		
18.	a) posiadane przez szkołę pomoce naukowe?	TAK	NIE
	b) zaplecze techniczne klasopracowni?	TAK	NIE

Data
(podpis nauczyciela)

Opracował Lech Moryksiewicz

Dyrektorski kwestionariusz wdrożenia programu nauczania w szkole podstawowej

Nazwa programu	Nr w szkolnym zestawie programów:	
Nazwa przedmiotu		
Imię i nazwisko autora programu			
Specjalność przedmiotowa			
Stopień awansu zawodowego			
1.	Czy program zawiera strukturę zgodną z rozp. MEN z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów nauczania (§ 4.1.2)?	TAK	NIE
2.	Czy program nauczania obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny?	TAK	NIE

3.	Czy autor programu powołał się na podstawę programową?	TAK	NIE
4.	Czy autor w programie wyszczególnił cele kształcenia – wymagania ogólne?	TAK	NIE
5.	Czy program kształtuje umiejętność:		
	a) związane z chronologią historyczną?	TAK	NIE
	b) związane z analizą i interpretacją historyczną?	TAK	NIE
	c) tworzenia narracji historycznej?	TAK	NIE
6.	Czy program wyrabia nawyk poszukiwania i wyjaśniania zjawisk społecznych?	TAK	NIE
7.	Czy program kształtuje umiejętność współpracy wśród uczniów?	TAK	NIE
8.	Czy program zawiera wszystkie treści nauczania zawarte w podstawie programowej?	TAK	NIE
9.	Czy program rozszerza treści nauczania zawarte w podstawie programowej?	TAK	NIE
10.	Czy autor przedstawił procedury osiągnięcia szczegółowych celów edukacyjnych?		
	Czy program przewiduje indywidualizację nauczyciela pracy w zależności od:		
	a) potrzeb szkoły lub miejscowego środowiska?	TAK	NIE
	b) możliwości intelektualnych uczniów danej klasy?	TAK	NIE
12.	Czy autor w programie przedstawił propozycje metod i technik nauczania?	TAK	NIE
13.	Czy program zawiera przewidywane osiągnięcia uczniów po zakończeniu realizacji programu?	TAK	NIE
14.	Czy autor proponuje ocenę osiągnięć uczniów po zakończeniu realizacji programu?	TAK	NIE
15.	Czy autor załączył pozytywną opinię o programie opracowaną przez:		
	a) nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony?	TAK	NIE
	b) konsultanta lub doradcę metodycznego?	TAK	NIE
	c) zespół przedmiotowy lub inny zespół problemowo-zadaniowy szkoły?	TAK	NIE
16.	Czy powyższa opinia zawiera ocenę:		
	a) zgodności programu nauczania z podstawą programową kształcenia ogólnego?	TAK	NIE
	a) dostosowania programu do potrzeb uczniów dla których jest przeznaczony?	TAK	NIE
	b) dostosowania programu do możliwości uczniów danej klasy?	TAK	NIE

Decyzja dyrektora o dopuszczeniu programu	POZYTYWNA	NEGATYWNA
---	-----------	-----------

Data

(podpis i pieczęć dyrektora)

* Zapis punktów: 5, 6, 7 – zmienny, w zależności od specyfiki przedmiotu

Opracował Lech Moryksiewicz

Dyrektorski kwestionariusz wdrożenia programu nauczania w szkole ponadgimnazjalnej

Nazwa programu	Nr w szkolnym zestawie programów:	
Nazwa przedmiotu		
Imię i nazwisko autora programu			
Specjalność przedmiotowa			
Stopień awansu zawodowego			
1.	Czy program zawiera strukturę zgodną z rozp. MEN z 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów nauczania (§ 4.1.2)?	TAK	NIE
2.	Czy program nauczania obejmuje co najmniej jeden etap edukacyjny?	TAK	NIE
3.	Czy autor programu powołał się na podstawę programową?	TAK	NIE
4.	Czy autor w programie wyszczególnił cele kształcenia – wymagania ogólne?	TAK	NIE
5.	Czy program kształtuje umiejętności:		
	a) związane z chronologią historyczną?	TAK	NIE
	b) związane z analizą i interpretacją historyczną?	TAK	NIE
	c) tworzenia narracji historycznej?	TAK	NIE
6.	Czy program kształtuje umiejętność współpracy wśród uczniów?	TAK	NIE
7.	Czy program zawiera wszystkie treści nauczania zawarte w podstawie programowej?	TAK	NIE
8.	Czy program rozszerza treści nauczania zawarte w podstawie programowej?	TAK	NIE
9.	Czy autor przedstawił procedury osiągania szczegółowych celów edukacyjnych?	TAK	NIE
10.	Czy program przewiduje indywidualizację pracy nauczyciela w zależności od:		
	a) potrzeb szkoły lub miejscowego środowiska?	TAK	NIE
	b) możliwości intelektualnych uczniów danej klasy?	TAK	NIE
11.	Czy autor w programie przedstawił propozycje metod i technik nauczania?	TAK	NIE
12.	Czy program zawiera przewidywane osiągnięcia uczniów po zakończeniu realizacji programu?	TAK	NIE
13.	Czy autor proponuje ocenę osiągnięć uczniów po zakończeniu realizacji programu?	TAK	NIE
14.	Czy autor załączył pozytywną opinię o programie opracowaną przez:		
	a) nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony?	TAK	NIE
	b) konsultanta lub doradcę metodycznego?	TAK	NIE
	c) zespół przedmiotowy lub inny zespół problemowo-zadaniowy szkoły?	TAK	NIE

15.	Czy powyższa opinia zawiera ocenę:		
	a) zgodności programu nauczania z podstawą programową kształcenia ogólnego?	TAK	NIE
	b) dostosowania programu do potrzeb uczniów dla których jest przeznaczony?	TAK	NIE
	c) dostosowania programu do możliwości uczniów danej klasy?	TAK	NIE

Decyzja dyrektora o dopuszczeniu programu	POZYTYWNA	NEGATYWNA
---	-----------	-----------

Data
(podpis i pieczęć dyrektora)

* Zapis punktu 5 – zmienny, w zależności od specyfiki przedmiotu

Opracował Lech Moryksiewicz

Ankieta ewaluacyjna przeprowadzona wśród uczniów po realizacji programu w szkole podstawowej

Odpowiedz na poniższe pytania, zaznaczając kółeczkiem wybraną przez siebie odpowiedź: *TAK* lub *NIE*.

	Pytanie	Odpowiedź	
1.	Czy chętnie uczestniczyłeś/eś w zajęciach z?	TAK	NIE
2.	Czy przychodziłeś/eś na zajęcia zawsze przygotowany/y?	TAK	NIE
3.	Czy treści na lekcjach były według Ciebie przedstawione w sposób zrozumiały i interesujący?	TAK	NIE
4.	Czy forma prowadzenia zajęć była dla Ciebie ciekawa?	TAK	NIE
5.	Czy sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela pozwolił Ci aktywnie uczestniczyć w zajęciach?	TAK	NIE
6.	Czy praca w zespole powodowała, że czułeś/eś się pewnie?	TAK	NIE
7.	Czy Twoim zdaniem praca w zespole przyczyniła się do integracji klasy?	TAK	NIE
8.	Czy w czasie zajęć mogłeś/eś samodzielnie zdobywać wiedzę?	TAK	NIE
9.	Czy w czasie zajęć mogłeś/eś samodzielnie podejmować decyzje?	TAK	NIE
10.	Czy mogłeś/eś obserwować rezultaty swojej pracy?	TAK	NIE

Udziel krótkich odpowiedzi:

11. Wymień jeden temat, którego realizacja podobała Ci się najbardziej i uzasadnij, dlaczego?

.....
.....
.....
.....

12. Wymień zagadnienia, które sprawiały Ci najwięcej trudności.

.....
.....

13. Które tematy były Twoim zdaniem zbędne (nieciekawe) i dlaczego?

.....
.....
.....
.....

14. Podaj zagadnienia, o które chciałabyś/byś ewentualnie uzupełnić program?

.....
.....

Dziękuję
Opracował Lech Moryksiewicz

O tworzeniu programów nauczania przedmiotów przyrodniczych

O podstawie programowej edukacji przyrodniczej słów kilka

Punktem wyjścia do stworzenia programu nauczania jest analiza podstawy programowej – zarówno jej części ogólnych, jak i odnoszących się do właściwego przedmiotu. Zaczniemy więc od przyjrzenia się specyfice tego dokumentu z punktu widzenia nauczycieli przedmiotów przyrodniczych.

Nowa podstawa programowa obowiązująca w gimnazjum od roku szkolnego 2009/2010, w szkole podstawowej i w szkołach ponadgimnazjalnych będzie wdrażana od roku szkolnego 2012/13. W stosunku do dotychczas obowiązującej podstawy zauważamy istotne zmiany dotyczące struktury dokumentu, wyartykułowania celów kształcenia przedstawionych w formie wymagań ogólnych oraz treści nauczania opisanych celami szczegółowymi. Dopełnieniem wymienionych elementów jest opis zalecanych warunków i sposobu realizacji, a także propozycje doświadczeń, obserwacji i wycieczek, które powinny zostać zrealizowane na danym etapie edukacyjnym.

Istotną zmianą jest kumulatywność podstawy programowej przejawiająca się m.in. w liniowym układzie treści kształcenia, a skutkująca tym, iż treści nauczania realizowane na niższych etapach edukacyjnych w zasadzie nie będą powtarzane na etapach wyższych. Wyjątkiem są sytuacje, kiedy występuje konieczność poszerzenia i pogłębienia wiedzy, a uczniowie posiadają już wystarczające podstawy pozwalające na jej zrozumienie i zapamiętanie (np. realizacja przedmiotu na poziomie rozszerzonym). Konsekwencją są zmiany w procedurach egzaminów zewnętrznych dotyczące zakresu sprawdzanych treści. Skutkują one tym, iż po zakończeniu wyższych etapów edukacyjnych mogą być sprawdzane treści, które były realizowane na etapach niższych. Większość treści nauczania jest ujęta w podstawie programowej tylko jeden raz. Konsekwencją tej zmiany jest konieczność zapoznania się nauczycieli z podstawą programową wszystkich etapów edukacyjnych, nie wyłączając pierwszego, czyli edukacji wczesnoszkolnej, w której treści edukacji przyrodniczej również są realizowane.

W klasach początkowych szkoły podstawowej wprowadzamy ucznia w tematykę zagadnień przyrodniczych opisujących otaczający go świat, wskazujących powiązania i zależności poszczególnych elementów przyrody, nie dając jednak odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje. Czynnikiem ograniczającym zakres przekazywanych treści jest zasób wiedzy, słownictwa i umiejętności uczniów klas I – III.

Na drugim etapie edukacyjnym, obejmującym klasy IV – VI szkoły podstawowej, na realizację treści przyrodniczych przeznaczono 290 godzin w cyklu edukacyjnym, co umożliwi zaplanowanie przyrody w poszczególnych latach w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Przyroda łączy w sobie treści późniejszych przedmiotów: biologii, chemii, fizyki i geografii oraz treści, które były zawarte w ścieżkach edukacyjnych, szczególnie prozdrowotnej i ekologicznej.

Podstawa programowa dosyć dokładnie określa, czego szkoła zobowiązana jest nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie edukacyjnym¹. Wielkim ułatwieniem i jednocześnie wskazówką dla nauczycieli jest wyrażenie w języku wymagań wiadomości i umiejętności, które uczeń ma zdobyć (czyli wymagań szczegółowych stanowiących treści nauczania²) – oraz wyartykułowanie wymagań ogólnych będących celami kształcenia przeznaczonymi dla każdego poziomu nauczania i każdego przedmiotu. Niektóre cele ogólne w III i IV etapie nauczania są wspólne dla wszystkich przedmiotów przyrodniczych, co w konsekwencji przekłada się na wzmocnienie efektu końcowego w postaci opanowania przez uczniów wyższych, bardziej złożonych umiejętności przejawiających się np. we właściwym rozumowaniu w naukach ścisłych i przyrodniczych, właściwym interpretowaniu zachodzących zjawisk i procesów, argumentowaniu czy też odnoszeniu zdobytej wiedzy do praktyki.

Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej realizowana będzie w ramach przedmiotu przyroda w wymiarze 9 godzin tygodniowo w cyklu edukacyjnym. Cele kształcenia przyrodniczego zapisane zostały w formie wymagań ogólnych:

- I. Zaciekawienie światem przyrody
- II. Stawianie hipotez na temat zjawisk i procesów zachodzących w przyrodzie i ich weryfikacja
- III. Praktyczne wykorzystanie wiedzy przyrodniczej
- IV. Poszanowanie przyrody
- V. Obserwacje, pomiary, doświadczenia³

Osiągnięcie przez uczniów wymienionych celów będzie warunkowała właściwie zaplanowana realizacja treści kształcenia opisanych językiem wymagań szczegółowych i zawartych w 15 działach:

1. Ja i moje otoczenie
2. Orientacja w terenie
3. Obserwacje, doświadczenia przyrodnicze i modelowanie
4. Najbliższa okolica
5. Człowiek a środowisko
6. Właściwości substancji
7. Krajobrazy Polski i Europy
8. Organizm człowieka
9. Zdrowie i troska o nie
10. Zjawiska elektryczne i magnetyczne w przyrodzie
11. Ziemia we wszechświecie
12. Lądy i oceany
13. Krajobrazy świata
14. Przemiany substancji
15. Ruch i siły w przyrodzie⁴

Zachowanie kolejności działów proponowanej w podstawie programowej nie jest kategorycznie wymagane podczas tworzenia programów nauczania, jednak zgodnie z zasadą stopniowania trudności wskazane jest umieszczenie na początku edukacji przyrodniczej treści bliskich uczniowi. Modułowy charakter podstawy programowej wy-

¹ Podstawa programowa z komentarzami, tom V, Edukacja przyrodnicza, s. 10.

² Tamże, s. 16.

³ Tamże, s. 28.

⁴ Tamże, s. 37–38.

znacza też modułową strukturę programu nauczania oraz układ podręcznika. Daje to nauczycielowi możliwość dostosowania treści nauczania do pór roku, powiązania ich z wycieczkami oraz skorelowanie z innymi przedmiotami, szczególnie z matematyką i historią.

Użycie do opisu wymagań szczegółowych czasowników operacyjnych ułatwi planowanie procesu dydaktycznego (tworzenie programu nauczania, dostosowanie programu, planowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych), zwiększy obiektywizm oceniania, umożliwi przygotowanie uczniów do egzaminów zewnętrznych, pozwoli też na jednoznaczną interpretację zapisów podstawy przez wszystkich zainteresowanych: uczniów, rodziców, nauczycieli, konstruktorów zadań, obserwatorów procesu dydaktycznego. Czasowniki operacyjne zastosowane do opisu wymagań szczegółowych należy rozumieć dosłownie, a także unikać ich nadinterpretacji⁵. Poniżej zamieszczam przykładowe czasowniki użyte podczas konstruowania wymagań, a w całości zamieszczone w *Ogólnych uwagach o realizacji podstawy programowej dla przedmiotu przyroda*⁶.

Wymienia np. przykłady, czyli podaje wyłącznie trafne określenia bez żadnego opisu;

Określa, przedstawia, czyli zwięźle podaje opis lub charakterystykę danego zjawiska lub procesu z uwzględnieniem odpowiedniej terminologii, ale z ograniczeniem do wymaganego zakresu, czyli bez dodatkowych wyjaśnień;

Porównuje, czyli opisuje podobieństwa i różnice między wskazanymi obiektami;

Wyróżnia, rozróżnia, identyfikuje, czyli rozpoznaje spośród podanych;

Ocenia, wydaje opinię, konstruując logiczną, spójną i samodzielną wypowiedź na podstawie podanych lub posiadanych informacji na dany temat.

Nieodłącznym elementem procesu nauczania – uczenia się jest proces sprawdzania i oceniania stopnia opanowania treści nauczania (w podstawie programowej – przeznaczonych, jak już wspomniałam, dla przeciętnego ucznia). W warunkach szkolnych obowiązkiem uczących jest sprawdzanie stopnia opanowania wszystkich wymagań szczegółowych. Podczas egzaminu zewnętrznego, podobnie jak podczas prac pisemnych, sprawdzanie ma charakter selektywny. Badane są czynności opisane niektórymi czasownikami, np.: *wymienia, wyjaśnia, uzasadnia*, itd.⁷

Nowym, bardzo istotnym elementem strukturalnym podstawy programowej jest lista doświadczeń, które uczniowie mają obowiązek przeprowadzić i udokumentować. Wskazane tu propozycje nie wymagają posiadania przez szkoły złożonej aparatury, drogich odczynników czy też specjalnych pomieszczeń, lecz są możliwe do przeprowadzenia w każdych warunkach, przy użyciu substancji bezpiecznych, dostępnych w każdej pracowni, a nawet w kuchni.

Edukacja przyrodnicza prowadzona na wszystkich etapach edukacyjnych, aby przynosiła pożądane efekty, musi uwzględniać realizację części zajęć poza salą lekcyjną, np. podczas wycieczek oraz zajęć prowadzonych w terenie. Działania te stwarzają uczniom możliwości obserwacji organizmów w ich naturalnym środowisku, prowadzenie analiz porównawczych, dokonywanie pomiarów, badanie wpływu warunków środowiska na organizmy żywe, a także uczą zachowań kształtujących właściwe relacje człowiek – środowisko. Na marginesie dodam, iż wymienione aspekty wychowawcze powinny znaleźć przełożenie w tworzonym w szkole programie wychowawczym, a także programie profilaktycznym.

⁵ Tamże, s. 41.

⁶ Tamże, s. 42.

⁷ Tamże, s. 41.

Opanowanie treści przyrodniczych na II etapie edukacyjnym jest fundamentem dalszej edukacji w zakresie przedmiotów przyrodniczych: biologii, chemii, fizyki i geografii w gimnazjum oraz w pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej.

Na poziomie gimnazjalnym uczniowie rozwijają i poszerzają nabyte umiejętności ogólne oraz nabywają nowe, opisane podobnie jak w II etapie edukacyjnym, pięcioma celami kształcenia:

- I. Znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych
- II. Znajomość metodyki badań biologicznych
- III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji
- IV. Rozumowanie i argumentacja
- V. Znajomość uwarunkowań zdrowia człowieka⁸.

W IV etapie edukacyjnym w zakresie podstawowym biologia realizowana będzie jedynie w klasie pierwszej. Będzie to podsumowanie i kontynuacja treści gimnazjalnych. Omawiane działy obejmują zagadnienia często pojawiające się w mediach, powszechnie dyskutowane, a uczeń szkoły ponadgimnazjalnej powinien być ich świadomym odbiorcą przygotowanym na podjęcie rozmowy na ww. tematy, posiadać umiejętność interpretacji pewnych faktów, ich krytycznej oceny, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych oraz formułowania własnych sądów i opinii⁹. Wypracowaniu wymienionych efektów przyświecają cele kształcenia:

- I. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji
- II. Rozumowanie i argumentacja
- III. Postawa wobec przyrody i środowiska¹⁰.

Realizacja tych celów powinna odbywać się metodami aktywizującymi, angażującymi do poszukiwania i pogłębiania wiedzy oraz dającymi możliwość prezentowania własnego stanowiska, w oparciu o treści nauczania zawarte w dwóch działach bliskich współczesnemu człowiekowi:

- I. Biotechnologia i inżynieria genetyczna
- II. Różnorodność biologiczna i jej zagrożenia¹¹.

Wymagania zakresu rozszerzonego stanowią poszerzenie, pogłębienie i wzbogacenie treści gimnazjalnych. Biologię należy traktować jako zaawansowane przygotowanie do podjęcia studiów na wielu kierunkach przyrodniczych wymagających solidnych podstaw. Liczba wymagań stawianych uczniom na tym etapie jest dużo wyższa niż na etapie gimnazjalnym, co determinuje w dużym stopniu sposób pracy w czasie lekcji oraz sposób samokształcenia. Wiąże się on z samodzielnym poszukiwaniem źródeł wiedzy, krytycznym odbiorem niektórych informacji, selektywnym wykorzystywaniem wiadomości. Tak prowadzona edukacja biologiczna bardzo dobrze przygotowuje do podjęcia nauki w szkole wyższej.

Uczniowie, którzy nie zdecydują się na poznanie biologii w zakresie rozszerzonym, będą uczęszczali na obowiązkowe zajęcia z przedmiotu *Przyroda*, który na poziomie licealnym będzie miał charakter interdyscyplinarny, uwzględniający współczesne problemy nauk przyrodniczych. Należy w tym miejscu podkreślić, iż do treści tego przedmiotu nie należy przenosić zagadnień realizowanych w zakresie rozszerzonym na biologii, chemii, fizyce, czy geografii. Wskazane jest natomiast poznanie konkretnego zagadnienia poprzez pryzmat wszystkich przedmiotów przyrodniczych lub poszerzanie

⁸ Tamże, s. 73.

⁹ Tamże, s. 125.

¹⁰ Tamże, s. 82.

¹¹ Tamże, s. 83.

wybranych zagadnień przedmiotowych, często stojących na pograniczu dyscypliny naukowej i kultury, zdrowia, kosmologii, kosmetologii, itp. Wskazane jest poruszanie różnorodnych wątków tematycznych, jednak wybór tematyki i sposobu realizacji powinien uwzględniać potencjał intelektualny uczniów i ich zainteresowania lub też propozycje podejmowanych zagadnień. Właściwy dobór metod pracy, stworzenie odpowiedniej atmosfery i pozytywna motywacja ze strony prowadzących dają pewność, że przedmiot uzupełniający będzie bardzo pozytywnie postrzegany przez uczących się¹².

O tworzeniu programu nauczania

Koncepcja programu

Koncepcja programu wyłania się stopniowo – w trakcie analizy podstawy programowej, badania potrzeb i uwarunkowań środowiska, diagnozowania uczniów. Składają się na nią zarówno pasje autora programu, jak i koncepcje dydaktyczne, metodologia dyscypliny naukowej oraz szczególne potrzeby szkoły. Wszystkie te czynniki powinny zostać ujęte w dokumencie programowym w postaci choćby krótko przedstawionej, odrębnej części. Nie wynika ona wprost z Rozporządzenia MEN z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r. Nr 89, poz. 730), jednak stanowi istotny element programu, klasyfikujący jego założenia i decydujący o jego umocowaniu w szkole.

Za przykład może posłużyć koncepcja programu nauczania przedmiotu przyroda dla klas IV–VI szkoły podstawowej pt. *Tajemnice przyrody – program nauczania przyrody w klasach IV – VI szkoły podstawowej*¹³.

Głównym celem nauczania w szkole podstawowej jest wyposażenie uczniów w fundamentalną, niezbędną na dalszych etapach edukacyjnych wiedzę oraz skorelowane z nią umiejętności. Rozwojowi intelektualnemu i psychomotorycznemu ucznia powinien towarzyszyć rozwój sfery emocjonalnej, społecznej i etycznej. Realizacja tych założeń winna odbywać się na wszystkich przedmiotach, w tym na lekcjach przyrody. Program nauczania *Tajemnice przyrody*... jest zgodny z Rozporządzeniem MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Koncepcja programu oparta jest na najnowszych osiągnięciach dydaktyki czynnościowej, pedagogiki i psychologii. [...]

¹² Tamże, s. 71–72.

¹³ J. Golanko, *Tajemnice przyrody – program nauczania przyrody w klasach IV – VI szkoły podstawowej* [w:] *Książka Nauczyciela*, Warszawa 2011; jest to program Wydawnictwa Nowa Era, dostępny na stronie www.nowaera.pl

Układ materiału nauczania dostosowany jest do możliwości poznawczych uczniów, uwzględnia też indywidualne potrzeby edukacyjne, zarówno uczniów zdolnych, zainteresowanych przedmiotem, jak również tych, którzy mają trudności w nauce. Naukę przyrody rozpoczynamy od realizacji treści społecznych, przez co stworzymy uczniom szanse właściwego funkcjonowania na terenie klasy i szkoły, a także budowania poprawnych relacji w kontaktach międzyludzkich. Następnie zapoznajemy czwartoklasistów z najbliższą okolicą, zjawiskami atmosferycznymi, które towarzyszą nam na co dzień, uczymy posługiwania się przyrządami służącymi do obserwacji i pomiarów. Zostają wprowadzeni też w zagadnienia dotyczące budowy i funkcjonowania własnego organizmu oraz problematykę zdrowotną. Najbliższe uczniom elementy środowisk lądowych i wodnych oraz panujące w nich zależności poznajemy podczas wycieczek i zajęć terenowych.

W kolejnych latach edukacji przyrodniczej poznają najpierw Polskę, a następnie wędrują poprzez strefy klimatyczno-roślinne świata. W klasie V i VI zostają też wprowadzone treści dotyczące budowy materii, prostych zjawisk optycznych, akustycznych, mechanicznych, magnetycznych i elektrycznych zachodzących w przyrodzie oraz przemian chemicznych, z którymi spotykamy się na co dzień. Dużą wagę położono na efektywne poznawanie otaczającego świata poprzez realizację zajęć terenowych, prowadzenie doświadczeń, obserwacji i pomiarów.

Program ma strukturę modułową, układ treści dostosowany jest do pór roku, co w dużym stopniu ułatwia realizację zajęć poza salą lekcyjną. [...]

Cele i treści nauczania

Zgodnie z zapisami Rozporządzenia MEN z dnia 8 czerwca 2009 r.,... w programie nauczania nauczyciel ma obowiązek wyodrębnienia szczegółowych celów kształcenia, celów wychowania oraz treści nauczania. W celu właściwej interpretacji tych pojęć korzystałam z publikacji B. Niemierki *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*¹⁴, zgodnie z którą cele ogólne to kierunki działań pedagogicznych, zaś cele operacyjne to oczekiwane, zamierzone osiągnięcia ucznia w zakresie wiadomości i umiejętności¹⁵. Jednoznaczność sformułowań warunkują użyte czasowniki operacyjne pozwalające precyzyjnie określić oczekiwania (wymagania) stawiane uczniom oraz dokonać oceny ich osiągnięć zarówno w procesie oceniania wewnętrznego, jak i zewnętrznego.

Podstawa programowa w *Części wstępnej podstawy programowej dla szkoły podstawowej* wskazuje trzy cele kształcenia ogólnego. Jednym z nich jest *kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie*¹⁶. Uszczegółowieniem tego celu są zawarte w programie szczegółowe cele wychowania mające też ścisły związek ze szkolnym programem wychowawczym oraz szkolnym programem profilaktyki.

Kolejnym elementem strukturalnym tej części programu jest *materiał nauczania obejmujący informację wykorzystywaną w nauczaniu do osiągnięcia celów nauczania*¹⁷. Materiał nauczania w połączeniu z celami nauczania i wymaganiami programowymi tworzy strukturalną całość określaną przez B. Niemierkę (1997) jako treść nauczania¹⁸.

¹⁴ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.

¹⁵ Tamże, s. 78–80.

¹⁶ *Podstawa programowa z komentarzami*, tom 5, Edukacja przyrodnicza, s. 15.

¹⁷ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką bliżej dydaktyki*, dz. cyt., s. 104.

¹⁸ Tamże, s. 63.

Oto fragmenty zapisu treści nauczania w omawianym programie – przeznaczonych dla klasy IV. Numery przy nazwach działów odnoszą się do wymagań szczegółowych we właściwej podstawie programowej.

Dział 1 – Poznajemy najbliższe otoczenie : 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 9.13

Szczegółowe cele kształcenia:

wiadomości

- ✓ wymienia źródła wiedzy przyrodniczej
- ✓ omawia sposoby poznawania przyrody
- ✓ wymienia czynniki pozytywnie i negatywnie wpływające na prawidłowe funkcjonowanie organizmu
- ✓ omawia sposoby bezpiecznego spędzania przerw
- ✓ wymienia zasady uczenia się
- ✓ omawia rolę planowania zajęć
- ✓ wymienia zasady zdrowego stylu życia

umiejętności:

- ✓ wyszukuje informacje w różnych źródłach wiedzy przyrodniczej
- ✓ konstruuje własny plan dnia, tygodnia
- ✓ projektuje urządzenie miejsca do nauki

Szczegółowe cele wychowania:

- ✓ przestrzega zasad właściwego korzystania z dodatkowych źródeł informacji (prawa autorskie, wiarygodne, sprawdzone źródła informacji)
- ✓ wykazuje dbałość o właściwą atmosferę w szkole i w domu
- ✓ przestrzega zasad bezpieczeństwa w czasie przerw
- ✓ właściwie odnosi się do koleżanek, kolegów, pracowników szkoły
- ✓ przestrzega zasad zdrowego stylu życia

Zakres treści nauczania:

Świat przyrody i sposoby jego poznawania. Przykłady czynników pozytywnie i negatywnie wpływających na prawidłowe funkcjonowanie organizmu. Bezpieczeństwo w czasie przerw. Sposób urządzenia miejsca do nauki. Zasady uczenia się. Planowanie zajęć w ciągu dnia i tygodnia. Zasady zdrowego stylu życia.

➤ [...]

Dział 2 – Odkrywamy tajemnice warsztatu przyrodnika: 1.6; 1.7; 2.1; 2.3; 2.4; 4.1; 10.8

Szczegółowe cele kształcenia:

wiadomości

- ✓ wymienia ożywione i nieożywione składniki przyrody oraz wytwory człowieka
- ✓ wymienia cechy istot żywych
- ✓ omawia rolę zmysłów w poznawaniu przyrody
- ✓ omawia przeznaczenie poszczególnych przyrządów ułatwiających obserwację przyrody (lornetki, lupy, mikroskop)
- ✓ wymienia etapy doświadczenia
- ✓ charakteryzuje cechy obserwatora przyrody
- ✓ omawia budowę kompasu
- ✓ wymienia nazwy głównych i pośrednich kierunków świata
- ✓ wymienia rodzaje map
- ✓ omawia sposób orientowania mapy

umiejętności:

- ✓ wykazuje powiązania między ożywionymi i nieożywionymi elementami przyrody
- ✓ obserwuje obiekty przyrodnicze gołym okiem i przy użyciu przyrządów optycznych
- ✓ dokumentuje obserwacje i doświadczenia
- ✓ buduje prosty kompas
- ✓ wyznacza główne kierunki świata przy użyciu kompasu i gnomonu
- ✓ odczytuje informacje z planu i mapy
- ✓ orientuje mapę

Szczegółowe cele wychowania:

- ✓ przestrzega zasad etycznych podczas obserwacji i doświadczeń
- ✓ przestrzega zasad współpracy w grupie
- ✓ właściwie odnosi się do ożywionych elementów przyrody
- ✓ wykazuje się dokładnością podczas pracy
- ✓ przestrzega zasad bezpieczeństwa podczas zajęć

Treści nauczania (materiał nauczania)

Składniki przyrody. Cechy życia. Rola zmysłów w poznawaniu przyrody. Przyrządy ułatwiające obserwację przyrody. Dokumentowanie obserwacji i doświadczeń. Cechy obserwatora przyrody. Budowa kompasu. Główne i pośrednie kierunki świata i sposoby ich wyznaczania. Plan i mapa. Znaki topograficzne na mapie. Legenda. Orientowanie mapy.

➤ [...]

Dział 3 – Odkrywamy tajemnice zjawisk przyrodniczych: 1.8; 2.2; 3.2; 3.3; 3.10; 3.11; 3.12; 3.13

Szczegółowe cele kształcenia:

wiadomości

- ✓ omawia zmiany stanu skupienia wody
- ✓ wymienia czynniki wpływające na zmianę stanu skupienia wody
- ✓ opisuje pogodę
- ✓ omawia widomą wędrówkę Słońca w ciągu dnia

umiejętności

- ✓ bada przemiany stanów skupienia wody
- ✓ porównuje cechy pogody i przyrody w różnych porach roku
- ✓ dokonuje pomiaru składników pogody
- ✓ rozróżnia stany skupienia wody
- ✓ prowadzi i dokumentuje obserwacje meteorologiczne
- ✓ wskazuje miejsca wschodu i zachodu Słońca w zależności od pory roku
- ✓ zakłada, prowadzi i dokumentuje uprawę roślin doniczkowych
- ✓ prowadzi hodowlę wybranych zwierząt lub wybranego zwierzęcia

Szczegółowe cele wychowania:

- ✓ postępuje zgodnie ze wskazaniem nauczyciela
- ✓ dba o bezpieczeństwo własne i innych podczas wykonywania czynności przyrodnika (wybór miejsca, pomiary, obserwacje)
- ✓ systematycznie i właściwie opiekuje się hodowanymi organizmami roślinnymi i zwierzęcymi

Treści nauczania (materiał nauczania):

Trzy stany skupienia wody. Czynniki wpływające na zmiany stanów skupienia wody. Składniki pogody. Przyrządy służące do pomiaru składników pogody. Obserwacje meteorologiczne. Prognoza pogody. Widoma wędrówka Słońca w ciągu dnia. Wschód, górowanie, zachód Słońca w zależności od pór roku. Długość cienia a wysokość Słońca nad widnokregiem. Cechy pogody w różnych porach roku. Zmiany w przyrodzie w poszczególnych porach roku. Pomiar składników pogody. Zasady uprawy roślin doniczkowych i hodowli zwierząt.

Związek treści programu z treściami z podstawy programowej

Zapisy w programie nie muszą (a nawet nie powinny) być identyczne z zapisem wymagań szczegółowych podstawy programowej, jednak zawsze autor programu może zadbać o udokumentowanie ich zgodności, choćby przez zestawienie realizowanych w poszczególnych działach programowych treści zawartych w podstawie programowej właściwego przedmiotu. Pozwala to na monitorowanie pracy nauczyciela, a także wa-

runkuje pełną realizację podstawy programowej. Oto przykładowe fragmenty zapisu z programu *Tajemnice przyrody*:

Dział programu nauczania	klasa	Numery treści z podstawy programowej
Poznajemy najbliższe otoczenie	IV	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 9.13
Odkrywamy tajemnice warsztatu przyrodnika	IV	1.6; 1.7; 2.1; 2.3; 2.4; 4.1; 10.8
Odkrywamy tajemnice zjawisk przyrodniczych	IV	1.8; 2.2; 3.2; 3.3; 3.10; 3.11; 3.12; 3.13
Odkrywamy tajemnice życia	IV	4.5
Warunki życia na lądzie	IV	4.2; 4.3; 4.4; 4.6; 4.7; 4.13; 4.14
[...]		
Odkrywamy tajemnice map	V	2.5; 2.6; 2.7
Poznajemy naszą ojczyznę	V	7.1; 7.6
Poznajemy sposoby ochrony przyrody	V	5.1; 5.2; 5.3; 5.4; 5.5; 6.8
Odkrywamy skarby pobrzeży i nizin	V	7.2; 7.3; 7.4; 7.5
Odkrywamy skarby wyżyn	V	7.2; 7.3; 7.4; 7.5
Odkrywamy skarby gór	V	7.2; 7.3; 7.4
Odkrywamy tajemnice świata roślin i grzybów	V	3.1; 13.3
Odkrywamy tajemnice materii	V	3.4; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 6.1; 6.2; 6.3; 6.4; 6.5; 6.6; 8.7; 8.8; 8.9; 8.10; 11.4; 11.5; 14.4
Poznajemy zjawiska chemiczne	VI	3.5; 6.1; 6.2; 6.7; 8.5; 14.1; 14.2; 14.3; 14.5; 14.6
[...]		

W programie nauczania mogą i powinny wystąpić treści nieujęte w podstawie – dające możliwość rozwijania i poszerzania wiadomości i umiejętności uczniów oraz będące potwierdzeniem indywidualności i kreatywności autora.

Sposoby osiągnięcia celów

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, to innymi słowy procedury, czyli wszelkie działania podejmowane przez nauczyciela, a służące osiągnięciu celów przez uczniów. Przyroda jest przedmiotem dającym możliwości zastosowania wielu metod i form pracy, wykorzystania wszelkich dostępnych środków dydaktycznych oraz okazji naturalnych znanych uczniom z ich najbliższego otoczenia. To inwencja twórcza nauczyciela, jego intuicja dydaktyczna i wnikliwe rozpoznanie możliwości uczniów pozwolą na zastosowanie właściwych procedur służących indywidualizacji pracy. Proponowane w programie oczywiście służą osiągnięciu celów przez uczniów, ale jednocześnie powinny być inspiracją dla nauczycieli do poszukiwania własnych rozwiązań uwzględniających zainteresowania, potrzeby i możliwości uczniów. Właściwe pokierowanie procesem dydaktycznym w klasie IV, która stanowi wstęp do kształcenia przyrodniczego, z pewnością znajdzie przełożenie na dalsze efekty edukacyjne uczniów.

W przytaczanym tu programie *Tajemnice przyrody* procedury osiągnięcia celów proponowane są do każdego działu.

Dział 1

Procedury osiągania celów:

- rozmowa na temat sposobów poznawania przyrody
- rozmowa na temat właściwej atmosfery w szkole i w domu
- utworzenie listy propozycji bezpiecznego spędzania przerw
- projektowanie sposobu urządzenia pokoju ucznia lub kąjaka do nauki
- pogadanka na temat zasad uczenia się
- konstruowanie planu dnia, tygodnia
- omówienie zasad zdrowego stylu życia

Dział 2

Procedury osiągania celów:

- wskazywanie w najbliższym otoczeniu żywych i nieżywych elementów przyrody oraz wytworów człowieka
 - planowanie, przeprowadzenie i dokumentowanie doświadczeń
 - praktyczne wyznaczanie głównych kierunków świata różnymi sposobami ze szczególnym uwzględnieniem użycia kompasu i gnomonu
 - odczytywanie z mapy informacji dotyczących położenia obiektów w terenie
 - orientowanie mapy przy użyciu kompasu i na podstawie obiektów w terenie
- zajęcia terenowe:
- prowadzenie prostych obserwacji przy użyciu lupy, lornetki
 - określanie kierunków świata
 - posługiwanie się mapą w terenie
- doświadczenia:
- badanie wymagań życiowych wybranej rośliny, np. doniczkowej
- [...]

Opis założonych osiągnięć uczniów

Założone osiągnięcia uczniów mają ścisły związek z celami kształcenia w zakresie wiadomości i umiejętności oraz z materiałem nauczania – łączą i uogólniają czynności uczniów kształcone w poszczególnych jednostkach lekcyjnych. Określenie osiągnięć stwarza nauczycielowi możliwości sprawdzenia stopnia skuteczności stosowanych procedur dydaktycznych oraz spójności podejmowanych działań z celami ogólnymi zawartymi w podstawie programowej.

Klasa IV

Uczeń:

- wymienia czynniki warunkujące dobre samopoczucie w szkole i w domu
 - konstruuje dzienny i tygodniowy plan zajęć
 - stosuje w praktyce zasady zdrowego stylu życia
 - klasyfikuje składniki przyrody
 - posługuje się przyrządami optycznymi: lupą, mikroskopem, lornetką
 - określa kierunki świata
 - odczytuje informacje z mapy
 - posługuje się mapą w terenie
 - omawia przemiany stanów skupienia wody
 - dokonuje pomiaru składników pogody
 - omawia wędrówkę Słońca nad widnokretem
 - opisuje zmiany pogody i przyrody w poszczególnych porach roku
 - omawia zasady hodowli roślin i zwierząt
 - planuje, przeprowadza i dokumentuje obserwacje i doświadczenia przyrodnicze
 - omawia wybrane czynności istot żywych
 - wskazuje przykłady zależności pokarmowych w przyrodzie
 - omawia budowę i funkcjonowanie układów: pokarmowego, oddechowego, krwionośnego, ruchu oraz narządów zmysłów
- [...]

Powyższe zapisy, po uszczegółowieniu i przypisaniu do poszczególnych ocen, będą stanowiły wymagania edukacyjne determinujące proces oceniania uczniów. Warstwowanie wymagań pozwala na indywidualizację sprawdzania i oceniania osiągnięć, czyli na adekwatne do zdolności i możliwości uczniów, formułowanie pytań i zadań, a jednocześnie zapewnia zgodność procesu oceniania z obowiązującymi dokumentami oświatowymi. Te kwestie powinny zostać opisane w przedmiotowym systemie oceniania.

Ocenianie

Ocenianie – to jeden z trudniejszych elementów pracy nauczyciela poprzedzony procesem sprawdzania (kontroli), czyli porównywania wiedzy, umiejętności i zachowań uczniów z zapisami zawartymi w podstawie programowej i programie nauczania. Różnorodność metod stosowanych podczas kontroli, sprecyzowanie oraz uwzględnianie wymagań edukacyjnych, dokładne zaplanowanie sytuacji sprawdzania, z pewnością przyniesie pożądany efekt, czyli obiektywizm, adekwatność do realizowanych treści oraz indywidualizację tego, jakże ważnego w edukacji procesu.

Sposoby i narzędzia oceniania przedstawione w programie powinny być zgodne z jego filozofią dydaktyczną i ogólną koncepcją.

Proponowane metody sprawdzania osiągnięć to obserwacja działań uczniów w klasie, podczas typowej jednostki lekcyjnej, jak również w czasie zajęć terenowych i wycieczek. Zwracamy uwagę nie tylko na efekty pracy lecz przede wszystkim na pracę z instrukcją, posługiwanie się przyrządami takimi jak: lupa, kompas, lornetka, mikroskop, uzupełnianie kart pracy, czyli sposób dokumentowania działań oraz: współpracę w grupie, dokładność wykonywanych czynności, dbałość o bezpieczeństwo własne i innych. Kolejny sposób to rozmowa z uczniami, podczas której nauczyciel ma możliwość uzyskania informacji na temat poprawności posługiwania się językiem przedmiotu, sposobu myślenia, wnioskowania i uogólniania. Sugerujemy, aby tą formą zastąpić tradycyjne odpytywanie uczniów, które szczególnie w klasie IV może powodować stres i przyczynić się do obniżenia motywacji ucznia do poznawania przyrody.

Pisemne formy sprawdzania to przede wszystkim sprawdziany osiągnięć uczniów przeprowadzane po zrealizowaniu każdego działu, kartkówki, samodzielne uzupełnianie ćwiczeń w zeszytach ćwiczeń, czy też samodzielne redagowanie odpowiedzi na pytania zawarte w podręczniku. Pisemne sprawdziany powinny zawierać zadania, które należą przynajmniej do dwóch poziomów wymagań: podstawowego i ponadpodstawowego, sprawdzające zarówno wiedzę, jak i umiejętności uczniów, sklasyfikowane zgodnie z taksonomią celów ABC wg B. Niemierki¹⁹. Zadania z poziomu podstawowego powinny sprawdzać wiadomości i umiejętności: łatwe, przystępne, użyteczne, niezbędne w dalszej nauce przyrody, a na kolejnym etapie edukacyjnym: biologii, chemii, fizyki i geografii. Poziom ponadpodstawowy określa wiadomości i umiejętności trudniejsze, często teoretyczne, poszerzające horyzonty intelektualne uczniów, rozwijające umiejętności nie tylko przyrodnicze, lecz także ponadprzedmiotowe. Nauczyciel powinien mieć na uwadze fakt, że treści nauczane w szkole podstawowej mogą być sprawdzane egzaminami zewnętrznymi także po kolejnych etapach edukacyjnych.

Obok sprawdzania osiągnięć uczniów niezwykle istotne jest udzielanie informacji zwrotnej, która powinna być natychmiastowa, skierowana bezpośrednio do ucznia, krótka, rzeczowa, dotycząca konkretnej sytuacji. Powinna zawierać też krótkie wskazówki na temat dalszej drogi edukacyjnej dziecka. [...]

¹⁹ Niemierko B. *Między oceną szkolną a dydaktyką bliżej dydaktyki*, Warszawa WSiP, 1997.

Program nauczania a plan nauczania

Program nauczania jako dokument opisuje całościowo zakres edukacji w etapie nauczania – w tym wypadku edukacji przyrodniczej w II etapie. Ułatwieniem rocznego planowania pracy nauczyciela będzie z pewnością orientacyjny przydział godzin na realizację poszczególnych działów programowych uwzględniający też lekcję organizacyjną, lekcje powtórzeniowe i sprawdziany oraz pozostawiający nauczycielowi godziny, których zadysponowanie ma ścisły związek z sytuacją w danej klasie (np. konieczność dodatkowej jednostki lekcyjnej, święto, itp.). Realne zaplanowanie przydziału godzin, uszczegółowione w planie edukacyjnym (plan edukacyjny do cytowanego programu nauczania ma formę planu wynikowego oraz rozkładu materiału²⁰), pozwoli na rytmiczną realizację założeń programu oraz właściwe prowadzenie procesu edukacyjnego.

Oto, jak tego typu wskazówki ujmuje program *Tajemnice przyrody*:

Klasa IV

Naukę przyrody w klasie IV rozpoczynamy od realizacji treści społecznych, zaprezentowania technik pozwalających kształtować właściwe relacje międzyludzkie, eliminować czynniki wpływające negatywnie na samopoczucie w szkole i w domu. Bardzo ważną rolę pełnią zagadnienia dotyczące planowania czynności, właściwego urządzenia miejsca do nauki, przestrzegania zasad zdrowego stylu życia. Właściwa realizacja tych treści, a także częste odwoływanie się do nich, pozwoli wykształcić umiejętności przydatne w dalszej edukacji i życiu zawodowym. Następnie uczniowie poznają najbliższą okolicę, uczą się prowadzenia obserwacji, planowania, przeprowadzania doświadczeń i dokumentowania wyników badań. Dopełnieniem realizacji tych treści powinny być zajęcia terenowe i wycieczki, których miejsce i czas trwania będą uzależnione od możliwości organizacyjnych szkoły. Zajęcia terenowe mogą być planowane jako kilkugodzinne holistyczne obserwacje i badania będące podsumowaniem omawianych w danym dziale programowym zagadnień, ewentualnie jako godzinne lub krótsze wyjścia na boisko szkolne lub do pobliskiego parku.

Realizując zagadnienia dotyczące budowy i funkcjonowania organizmu człowieka oraz problematyki zdrowotnej możemy skorzystać z pomocy pielęgniarki szkolnej, przedstawiciela straży miejskiej, straży pożarnej lub ratownika medycznego. Stworzymy tym samym uczniom możliwości zadawania pytań oraz bezpośredniego kontaktu z osobami, które bardzo często ratują życie innych, dbają o ich zdrowie i bezpieczeństwo.

W okresie wiosennym proponujemy poznawanie środowiska wodnego i lądowego, obserwacje warunków życia, przystosowań organizmów, wskazywanie panujących w nich zależności.

Po każdym dziale programowym proponujemy lekcję powtórzeniową i sprawdzian opanowanych wiadomości i umiejętności.

Do dyspozycji nauczyciela pozostawiliśmy około 10 godzin, które mogą być wykorzystane na uzupełnienie i poszerzenie omawianych treści, prezentacje uczniowskie, pracę z grupą mającą trudności w opanowaniu treści programowych.

Orientacyjny przydział godzin		
Lp.	Dział programu	Liczba godzin
1	Lekcja organizacyjna	1
2	Poznajemy najbliższe otoczenie	4
3	Odkrywamy tajemnice warsztatu przyrodnika	11 + (3)*
4	Odkrywamy tajemnice zjawisk przyrodniczych	12 + (3)*
5	Odkrywamy tajemnice życia	7

²⁰ Plan wynikowy i rozkład materiału nauczania dostępny [w:] *Książka Nauczyciela*, Warszawa 2011 – oraz na stronie: www.nowaera.pl

6	Odkrywamy tajemnice ciała człowieka	16
7	Odkrywamy tajemnice zdrowia	9
8	Odkrywamy tajemnice życia w wodzie	11 + (3)*
9	Odkrywamy tajemnice życia na lądzie	10 + (5)*
10	Zajęcia terenowe	14
11	Do dyspozycji nauczyciela	10
	Razem:	105
* liczba godzin zajęć terenowych		

Przedstawione elementy, choć nie są niezbędne w świetle rozporządzenia określającego poprawność programów nauczania, jednak powinny okazać się użyteczną wskazówką dotyczącą organizacji procesu dydaktycznego.

Do trzech razy sztuka – czyli o tym, jak powstają programy autorskie...

Trzykrotnie podchodziłam do zagadnienia pisania programu własnego, za każdym razem decyzja zapadała nieco z innych powodów, efekty były także różne.

Pierwszy raz napisałam program, zwany wtedy może na wyrost od razu autorskim do kl. IV szkoły podstawowej, zdobywając – zgodnie z ówczesnym prawem – pozytywną opinię doradcy metodycznego i zgodę dyrektora szkoły na uczenie historii oraz pozytywną opinię rady pedagogicznej. Był rok 1996. Program nosił tytuł „O, Kocham Kraków”, żartobliwie przezwany przez moją koleżkę, też polonistkę „Okocham Kraków”. I coś w tym było. Ówczesna szkoła, w której pracowałam, leżała w centrum Krakowa, niedaleko Barbakanu, historia także znajdowała się więc w zasięgu nóg, więc uczyliśmy się na ulicach miasta.

Od roku pracowałam w programie Kreator pod opieką prof. Jana Potworowskiego i Morag Charlwood¹ i stawałam się coraz odważniejsza, dorastałam do roli nauczyciela języka polskiego, wychodziłam bez żalu z roli filologa. Miałam od nowego roku otrzymać wychowawstwo w klasie IV i, co było wtedy naturalne, aż 6 godzin języka polskiego. Może trochę na wyrost poprosiłam dyrektor szkoły o możliwość nauczania historii, razem z godziną wychowawczą dawało to kontakt z dziećmi przez 8 godzin w tygodniu. Pomysł świtał mi w głowie od dawna – nie potrafiłam realizować podręczników, odchodziłam gdzieś w bok, nie rozumiałam filozofii programu, układałam po swojemu z uczniami lekcje, sporo kserowałam, powstawały samoistnie jakieś „zeszytopodręczniki”.

Język polski podporządkowałam historii, która wyznaczała rytm pracy, tematykę wycieczek, gier i zabaw. Historia nie była jakimś natrętnym atakowaniem dzieci datami – to były opowieści, gawędy, a przede wszystkim wyprawy. Korzystałam ze starej książki z gawędami historycznymi dla dzieci. O teksty z języka polskiego nie było trudno. Czyż nie jest pięknie poczytać piosenkę o Wicie Stwoszu Gałczyńskiego przed Ołtarzem w Bazylice Mariackiej? Program był wpisany w moje miasto, trzeba było go odszukać.

„Zeszytopodręcznik” przybierał formę segregatora, gdyż tradycyjny zeszyt zabijał wg mnie odruchy gromadzenia, selekcjonowania, zbierania i poszukiwania. Próba wciskania się w szkolne 45 minut na wyjścia na zewnątrz murów mogła wreszcie przybrać realne kształty i powieść się, gdyż plan lekcji został dopasowany do naszych potrzeb – 90, 90, 90, 135 – to dało pewność, że się uda.

Uczynienie Krakowa motywem przewodnim stało się naczelnym celem organizującym wszystkie czynności nauczyciela i ucznia – zarówno na historii, jak i na języku polskim – w programie autorskim, który wreszcie pod naporem impulsu napisałam intuicyjnie.

Przedmiot, który realizowaliśmy naprawdę, choć wpisywałam w dziennik – *język polski, historia czy godzina wychowawcza*, nazywałby się edukacją regionalną bliską

¹ Edukacyjny program przedakcesowy Kreator (1995–1999) nastawiony na implementację kompetencji kluczowych do programów szkolnych.

koncepcjom znanym z niemieckiego systemu edukacji – *Landeskunde*. To nieprzetłumaczalne praktycznie pojęcie obejmuje naukę o ziemi rodzinnej, historię tej ziemi i całej krainy, państwa w dwóch perspektywach – ogólnej i lokalnej oraz elementy geografii i turystyki, wiedzę o kulturze materialnej małej, w naszym przypadku małopolskiej ojczyzny. Odwiedziliśmy wiele miejsc. Oto nasz szlak, na którym znalazły się między innymi:

→ *Wystawa Czas łowców mamuta, renifera i niedźwiedzia jako lekcja o prehistorii Ziemi Krakowskiej. Dzieci bez trudu zmieniły się w dzikusów, straszliwych jaskiniowców, mogły dotykać, bawiły się atrapami łuków, kopiami narzędzi, krzesaly ogień. Powstały zupełnie nowoczesne rysunki naskalne, odbyło się nawet polowanie na mamuta, próbowano upolować renifera. Na języku polskim zdaliśmy ustną relację, wprowadziłam opis.*

→ *Muzeum Etnograficzne, gdzie poznaliśmy zwyczaje chłopów sprzed 500 lat, obejrzelśmy chaty spod Krakowa i z Podhala. Uczniowie zaatakowali panią kustosz, która szybko się poddała i zaczęła odpowiadać na liczne pytania.*

→ *Plenty i Rynek – widziane nieco inaczej niż w trakcie codziennej drogi do szkoły. Towarzyszył nam śnieg, prawdziwa zadymka, gdy spacerowaliśmy sobie wzdłuż murów miejskich. Zainscenizowana bitwa na kule śnieżne odparłaby niejeden najazd tatarski. Dzielnie bronili się pasamonicy, grzebieniarze i pasztetnicy, cała brać cechowa z pozostałości krakowskich baszt. Po co nam książka? – pytała rezolutna Baśka – Gdy my to wszystko już wiemy. Powstały makiety miasta średniowiecznego na wystawę szkolną, a na języku polskim omawialiśmy Historię żółtej cizemki. Ku zgorszeniu wycieczek czytaliśmy Gałczyńskiego Piosenkę o Wicie Stwoszu pod ołtarzem, żeby zobaczyć gotycki wiatr w szatach Najświętszej Marii Panny. Na współczesnych mapach centrum Krakowa pokazywaliśmy pozostałości po dawnych założeniach urbanistycznych, a zdjęcie z lotu ptaka tego samego miejsca wzbudziło radość w rozpoznawaniu dachów kamienic, w których uczniowie mieszkali.*

→ *Alma Mater (na historii obraz Wśród krakowskich żaków), potem wędrowaliśmy szlakiem Królowej Jadwigi, spotkaliśmy się z Mikołajem Kopernikiem, zerknęliśmy do pracowni alchemicznej Jana Twardowskiego (na języku polskim ballada Mickiewicza i legenda Lucjana Rydla).*

→ *Wawel, katedra i groby. Były także na wycieczce dzieci, które pojawiły się w tym miejscu pierwszy raz. Wzgórze Wawelskie to magiczne miejsce, spleta się tu prehistoria z historią dynastii i bohaterów narodowych. Proszę Pani, te pieski króla Władysława tak wiernie leżą w nogach – podsumowała Agnieszka. Krzyś cieszył się, że Łokietek choć mały jak i on, to jednak miał wielkie waleczne serce.*

→ *Szlak Sobieskiego. Zaczęliśmy od tablicy na Kościele Mariackim, potem były zbiory sztuki użytkowej w tym oręż w Muzeum ks. Czartoryskich. Dzieci przeprowadziły wywiad z husarzem w sali poświęconej Odsieczy Wiedeńskiej nt. przebiegu bitwy i przyczyn najazdu Turków na Europę, układu sił, uzbrojenia stron, taktyki walki. Odwiedziliśmy przy okazji Damę z łasiczką, która skarżyła się na mistrza Leonarda, że długo musi pozować. Dzieci bawiły się przed obrazem, usiłując łapać spojrzenie modelki.*

→ *Wystawa Broń i barwa w Polsce w Muzeum Narodowym. Chłopcy biegali między gablotami z uzbrojeniem z czasów Mieszka I po broń z czasów II wojny światowej. Najważniejsze jednak były eksponaty z czasów powstania kościuszkowskiego, styczniowego i listopadowego – w zakamarkach historii pomagał nam wehikuł czasu, pasek z naniesionymi stuleciami.*

→ *Ślady Tadeusza Kościuszki* – były to kościół oo. Kapucynów, płyta na rynku, upamiętniająca przysięgę i oczywiście Kopiec na Salwatorze. Dzieci przygotowały przewodnik, gdyż już wcześniej widzieliśmy grób Kościuszki i uzbrojenie kosynierów. Przewodnik zawierał mapki, opisy tras, wskazówki.

→ Rok 1918 i Józef Piłsudski. Zaliczyliśmy wyjście na ulicę Szlak, gdzie zamieszkiwał Komendant, przez Planty (obok Dębu Wolności) przeszliśmy na ul. Oleandry, miejsce wymarszu pierwszej kadrowej, potem spacer na Kopiec na Sowińcu, skąd rozlegał się widok na Katedrę Wawelską – miejsce spoczynku Marszałka. Przypomniałam dzieciom pracę nad programem poetycko-muzycznym Orleń Lwowski. Śpiewaliśmy piosenki z tego programu.

→ II wojna światowa w Krakowie. Po rozmowie wprowadzającej i rozmowach z dziadkami, świadkami historii pojechaliśmy tramwajem do Płaszowa. Był przepiękny dzień czerwcowy, wśród kwitnącej łąki szliśmy przez miejsce kaźni tysięcy Żydów, w tle majaczył kamienny pomnik ku czci pomordowanych, śnieżynką pośród roztrzaskanych macew obok resztek zabudowań obozowych szliśmy sobie na Kopiec Kraka. Dzieci były ciche, niektóre chwaliły się, że widziały już Listę Schindlera. A ja gadałam i gadałam.

Jest jeszcze jedno popularne pytanie – ile to wszystko kosztowało? Kilka biletów grupowych, wstęp na Wawel. Za przewodnika robiła zwyczajna pani od polskiego.

Czy dzieci narzekały? Oczywiście. Że od nauki bołą je nogi.

Swoje doświadczenia – za namową dr. Stanisława Boronowskiego – opisałam w artykule „Ujrzeć Kraków w Krakowie”².

*

Drugie podejście do pisania programu wyrosło z nieumiejętności pracy z ówczesnymi podręcznikami. Więcej kserowałam niż korzystałam z gotowych rozwiązań dydaktycznych. Po co więc było się męczyć z podręcznikami dalej? Był rok 1998. Żaden z ówczesnych dostępnych 4 podręczników mi nie odpowiadał. Lubiłam inne teksty, opracowania dydaktyczne mnie albo drażniły, albo śmieszyły. Obecność pytań pod tekstami zabijała według mnie aktywność i ciekawość dzieci. Po dziś dzień uważam, że podręcznik polonistyczny w szkole nie jest potrzebny, no, może łagodniej – nie jest niezbędny. To było ważne odkrycie i doświadczenie.

Wybrałam teksty, które lubiłam i które były według mnie nośne dydaktycznie. Podpatrzyłam strukturę programu ministerialnego, odtwarzając intuicyjnie komponenty programu. Spisałam pomysły i porządkowałam.

Uzyskałam znowu wsparcie doradcy metodycznego, zwróciłam się do dyrektora szkoły z prośbą o zezwolenie na pracę z programem. Zgodę otrzymałam. Z programem pracowałam tylko rok, to była klasa VIII (dzisiejsi piętnastolatki byliby w klasie II gimnazjum). Program nosił tytuł *Na drogach i bezdrożach kultury*. To była przygoda zawodowa – prowadziłam już wtedy zajęcia nie tylko dla studentów, ale i dla dyrektorów szkół i nauczycieli. Byłam doradcą metodycznym. Dużo pracowałam z dorosłymi, jeżdżąc po Polsce.

Pomysł był technicznie prosty – książka powstawała systematycznie z zapisów lekcyjnych i tekstów przynoszonych w określonym rytmie. Sekwencję uporządkował dokument zwany programem. Powstał segregator.

² G. Olszowska, *Ujrzeć Kraków w Krakowie*, „Polonistyka” 1997 nr 9, s. 538–541. Powyższa relacja zawiera fragmenty tego artykułu.

Praca w programie edukacyjnym Kreator dała mi możliwość szerokiego dostępu do kserowania materiałów dla klasy. Tych materiałów nie było aż tak znowu wiele – dziś kseruje się więcej. Nie obciążałam szkolnego budżetu.

W roku następnym, z nieznanych przyczyn, dyrektor szkoły nie zezwoliła na pracę z tym programem. Odeszłam bez żalu z tamtej szkoły, szukając nowej pracy. Pracowałam zresztą już nad własnym podręcznikiem i kolejnym programem, który w roku 1999 uzyskał status ministerialny. Chciałam pracować w gimnazjum ze swoją książką i własnym programem. Zdobyłam przy okazji patent edukatorski. Ponad 2500 godzin pracy w Kreatorze, czułam się przygotowana do pracy z nauczycielami. Stałego treningu – warsztatów praktycznych, materiałów teoretycznych dostarczali m.in. opiekunowie merytoryczni programu Kreator, niezrównani – prof. Jan Potworowski (i Morag, Harry, David, Tomek), prof. Kruszewski i profesor Zawadowski. Pracowaliśmy wspólnie z matematykami – bez żadnych przeszkód.

I stało się – zdecydowałam się na zmianę tematu pracy doktorskiej, by uporządkować swoją wiedzę metodyczną i doświadczenia zawodowe w zakresie pisania programów nauczania i nie tylko.

*

Trzeci program o charakterze ministerialnym, a więc w pewnym sensie ogólnie dostępnym, pt. *Do Itaki*³, pisany był we współpracy z autorami podręcznika i powstawał równoległe do niego. Dziś wiem, że takie ujęcie w literaturze fachowej nazywa się programem dużym (pełnym). U źródeł stały określone i jasno wyartykułowane założenia, nazwijmy je potocznie, filozoficzne. Odkryciem teoretycznym był dla mnie konstruktywizm pedagogiczny. Uznaliśmy w zespole autorskim, iż ważne jest nie tylko *co* i *jak*, a przede wszystkim – *kto*. W szkole ważny jest nauczyciel i uczeń oraz jego możliwości odbioru. Szkoła na niższym etapie kształcenia winna przygotować do odbioru dzieł poważnych i ważnych, klasyki. Najpierw więc trzeba pokazać, np. jak jest zbudowana literatura, ważne są też elementy kulturoznawstwa.

Istotna była więc podstawa programowa z reformy Mirosława Handkego z roku 1999 i zdecydowana postawa wierności wobec niej. Wydaje mi się z perspektywy czasu, że nasz program najlepiej, jak potrafiliśmy to uwzględnić, zauważył i brał pod uwagę w ogóle tzw. kompetencje kluczowe, wpisane wtedy w tzw. *Zadania ogólne szkoły*. Wiele programów opuściło ten istotny fragment podstawy.

Spotkaliśmy się z licznymi zarzutami, m.in. że dzieła literackie są traktowane instrumentalnie. Wg mnie zawsze się tak dzieje i może nawet powinno się dzieć, im niższy szczebel kształcenia. Dyskusje, ba, nawet ataki, mnie nie przekonały, a wręcz utwierdziły w słuszności swojej drogi i prawie wyboru, mojego wyboru.

*

Na koniec muszę przyznać, że był impuls jeszcze jeden – wykład prof. Dylaka w Jańchance w 1998 roku, w którym uczestniczyłam dość przypadkowo, mając przerwę w warsztatach. Wtedy był jeszcze doktorem i prezentował fragmenty swojego doktoratu, to one stały się podstawą do późniejszego opracowania pt. *Wstęp do konstruowania programów nauczania* z 2000 roku. Zakończenie tego dziełka powtarzam sobie i innym jak mantrę, gdy towarzyszy komuś lęk przed własnym, osobistym i wolnym działaniem: *Wszelkie utopie, także te w edukacji, prowadzić mogą do totalitaryzmu. Aby być utopistą, musisz wiedzieć, co jest najlepsze: ale każdy kto wie, co jest najlepsze, ostatecznie*

³ Program wydawnictwa Znak.

będzie skłonny narzucać swoje „najlepsze” innym, którzy różnią się w sposobie myślenia (Karl Popper).

Nie bój się – twój program jest lepszy od każdego nie-Twojego. Może być nawet niedoskonały, ale jest ci bliski, Ty go rozumiesz najlepiej. Masz do tego prawo. Masz obowiązki wobec siebie i uczniów, oprócz tego warto. Będziesz skuteczniejszy.

Programów nauczania winno być wiele i naprawdę jest tyle, ilu nauczycieli – oni wiedzą, co dla nich i dla ich uczniów jest najlepsze i nie muszą tego narzucać innym nauczycielom w żadnym dokumencie o charakterze państwowym. Różnimy się w sposobie myślenia i to jest cenne. Najcenniejsze.

Bibliografia przedmiotu

1. S. Dylak, *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych. Ku praktyce refleksyjnej*, Warszawa 2008.
2. S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
3. H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, Warszawa 1999 (wyd. pierwsze).
4. H. Komorowska, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i językowym*, Warszawa 2011.
5. A.C. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program Szkolny. Założenia, zasady, Problematyka*, Warszawa 1998 (wyd. pierwsze)
6. E.C. Wrag, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999 (wydanie pierwsze)



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

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

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