

Małgorzata Lipska

O efektach kształcenia w podstawie programowej

Rok szkolny 2009/2010 był pierwszym rokiem praktycznego funkcjonowania nowej podstawy programowej. Stała się ona więc przedmiotem wielu rozmów i dyskusji. Wielokrotnie pojawiał się w nich motyw wymagań, zarówno ogólnych, jak i szczegółowych. Jaka jest przyczyna tego zainteresowania? Nie jest to przecież nic nowego w naszej edukacyjnej rzeczywistości, pojęcie to od dziesięciu lat zajmuje stałe miejsce w języku edukacyjnym. Dlaczego wobec tego tyle uwagi poświęca się wymaganiom?

Żeby poszukać odpowiedzi na te i inne pytania, prześledźmy podstawę programową pod tym właśnie kątem. Jest to przecież główny akt prawny, mający decydujący wpływ na kierunki pracy szkoły. Zapisy, które możemy w niej odnaleźć, są wyznacznikami pracy dydaktycznej. Co więcej, każda szkoła o uprawnieniach szkoły publicznej jest zobligowana do takiego projektowania pracy, aby umożliwić absolwentowi rozwój zgodnie z kierunkami opisanymi w podstawie programowej.

Przyjrzyjmy się zatem samemu dokumentowi, tzn. nowej podstawie, obowiązującej od ubiegłego roku szkolnego, i poszukajmy w nim odpowiedzi na pytanie – na czym polega zmiana w postrzeganiu wymagań?

Wynika ona już z samej definicji, która zgodnie z zapisem w ustawie o systemie oświaty mówi, że podstawa programowa to *obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach (...) nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Kluczowe sformułowania, wyznaczające kierunki zmiany, na*

które trzeba zwrócić uwagę, analizując definicję nowej podstawy, to: opisanie celów i treści nauczania w formie ogólnych i szczegółowych wymagań (...), które powinien posiadać uczeń na zakończenie etapu edukacyjnego (art. 3 pkt 13).

Jest to ważny zapis, ponieważ zwraca szczególną uwagę na ideę wymagań w nauczaniu.

Rozpatrując w tym kontekście nową podstawę, uzyskamy obraz absolwenta opisany właśnie wymaganiami. Nie znajdziemy natomiast w podstawie opisu drogi dochodzenia do efektu, jakim jest koniec etapu edukacyjnego. Tę drogę wyznacza nauczyciel, podejmując decyzje programowe i organizując zgodnie z nimi proces dydaktyczny.

Podstawę programową możemy analizować dwojako: jako dokument opisujący pracę szkoły postrzeganej jako całość oraz z punktu widzenia nauczyciela, jako wyznacznik pracy dydaktycznej dotyczącej danego przedmiotu.

Przyjrzyjmy się zatem zapisom dotyczących efektów kształcenia z punktu widzenia szkoły, te znajdują się w części wstępnej dokumentu i dotyczą zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela. Podstawa, postrzegana w takim ujęciu, wymaga szczególnej analizy na radzie pedagogicznej. Również w tej części wyjaśniono, jak należy rozumieć zapisy dotyczące wymienionych we wstępie wymagań. Są to zdobywane na poszczególnych etapach edukacyjnych *wiedomości i umiejętności opisane, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Cele sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów w języku wymagań szczegółowych*¹. W dokumencie wyjaśniono, że zapis ten jest zgodny z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie ustanowie-

¹ Prezentowane w niniejszym opracowaniu rozwiązania są omawiane na podstawie nowej podstawy programowej zgodnej z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej 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).

nia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

- W związku z powyższym pojawiają się kolejne pytania:
- Czym są Europejskie Ramy Kwalifikacji?
- Dlaczego znalazły się w podstawie programowej?
- Co w związku z tym oznacza dla nas w praktyce sformułowanie „język efektów kształcenia”?
- Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) zostały ustanowione zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia ram kwalifikacji do uczenia się przez całe życie. Są to opisy, które mają umożliwić powiązanie specyfiki rozwiązań edukacyjnych w różnych krajach członkowskich, tak aby można było uzyskać porównywalność kwalifikacji w granicach Unii. Na ich podstawie kraje członkowskie opracowują Krajowe Ramy Kwalifikacji. Do roku 2012 każdy dokument potwierdzający kwalifikacje powinien zawierać odniesienie tak do Krajowych, jak i do Europejskich Ram Kwalifikacji.

Rozpatrujemy je w kontekście podstawy programowej, ponieważ opisują efekty na wszystkich szczeblach edukacji: od poziomu szkoły podstawowej, poprzez kształcenie zawodowe, aż do poziomu studiów doktoranckich. Są, zgodnie z definicją, opisem kwalifikacji opartym na efektach uczenia się. Nie znajdziemy w nich opisu drogi dochodzenia do określonych poziomów wykształcenia ani opisu wkładu w ten proces, znajdziemy za to rezultaty, jakie powinniśmy uzyskać na zakończenie procesu uczenia się. Ich istotą jest to, aby uzyskiwane kwalifikacje – niezależnie od drogi, jaką uczeń je nabywa – były porównywalne na terenie Unii Europejskiej, a co za tym idzie, aby umożliwić absolwentom podejmowanie nauki i pracy w różnych krajach². W ERK wyszczególniono osiem poziomów wiedzy, umiejętności i postaw opisujących efekty uczenia się, mających stanowić również bazę do tworzenia wszelkich programów nauczania. Nie zostały one przypisane do etapów edukacyjnych³. Opisy poszczególnych poziomów mają charakter bardzo ogólny, pozornie niewiele mówiący, ponieważ konkretną treścią są wypełniane na poziomie poszczególnych krajów. Należy pamiętać, że nie są przypisane do etapów kształcenia, dają zatem możliwość uzyskiwania kwalifikacji różną drogą, również poza systemem szkolnym.

Podmiotem myślenia w języku efektów kształcenia jest uczący się, a nie instytucja, jaką jest np. szkoła. Opisy te nie zawierają konkretnych informacji, są raczej zbiorem ogólnych stwierdzeń, które określają efekty uczenia się na poszczególnych poziomach. Wymagają zatem skonkretyzowania w każdym kraju i w ramach każdej z dziedzin⁴. Stanowiąc fundament do tworzenia krajowych ram, stają się odpowiedzią na potrzeby rozwijającego się społeczeństwa. Stwarzają warunki dla naszych dzisiejszych uczniów, aby umożliwić im w przyszłości funkcjonowanie w świecie, który będzie wymagał ustawicznego nabywania nowych bądź doskonalenia dotychczasowych kompetencji zawodowych. Aby sprostać wyzwaniom przyszłości, nasi dzisiejsi uczniowie powinni zostać wyposażeni w takie umiejętności, które zaprocentują w przyszłości dobrą pozycją na rynku pracy.

Przyjrzyjmy się trzem pierwszym opisom (tabela 1), które mogą odpowiadać naszym początkowym etapom kształcenia.

Jak zatem należy rozumieć „efekty uczenia się” w kontekście ERK, a co za tym idzie, również w „naszej” podstawie programowej? Jest to, zgodnie z definicją, po prostu określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się.

Oczekiwane od absolwenta polskiej szkoły efekty uczenia się, zarówno ponadprzedmiotowe, jak i przedmiotowe, zostały opisane w podstawie programowej.

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

Idea przygotowania absolwentów poszczególnych typów szkół do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy, a w takim przyjdzie im funkcjonować w dorosłym życiu, na rynku pracy, znalazła odzwierciedlenie w części wstępnej podstawy programowej. Wśród informacji ogólnych, dotyczących całej szkoły, odnajdujemy zapis, w którym autorzy wymieniają najważniejsze umiejętności nabywane w trakcie kształcenia ogólnego. Są to umiejętności uniwersalne, ich cechą charakterystyczną jest ponadprzedmiotowość. Powinien je osiągnąć uczeń kończący etap edukacyjny. Są to zatem efekty kształcenia.

² *Europejskie Ramy Kwalifikacji – czym są i czemu mają służyć?* (<http://www.eu.ngo.pl/x/543236>).

³ Chmielecka E. *Europejskie ramy kwalifikacji. Część I* (http://www.forumakad.pl/archiwum/2009/01/41_europejskie_ramy_kwalifikacji_czesc_i.html).

⁴ Więcej informacji na temat Krajowych Ram Kwalifikacji można odnaleźć w: Sławiński S. [oprac.] *Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji. Podstawowe informacje*, oprac. na podst. materiałów wypracowanych przez Zespół Ekspertów MEN ds. KRK (www.krak.org.pl).

Tabela 1. Deskryptory poziomów efektów uczenia się w Europejskich Ramach Kwalifikacji – fragmenty

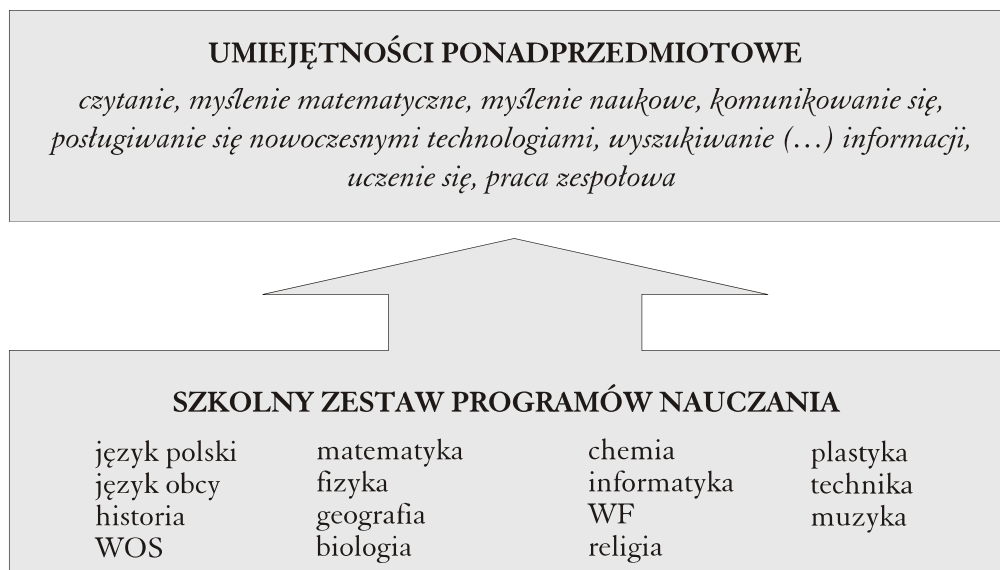
Poziomy	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
1.	Podstawowa wiedza ogólna	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście
2.	Podstawowa wiedza faktograficzna w danej dziedzinie pracy lub nauki	Podstawowe umiejętności praktyczne lub kognitywne potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi	Praca lub nauka pod nadzorem o pewnym stopniu autonomii
3.	Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w danej dziedzinie pracy lub nauki	Zestaw umiejętności kognitywnych i praktycznych, potrzebnych do realizacji zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji	Ponoszenie odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub nauce; dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów

Tabela 2. Najważniejsze umiejętności wynikające z podstawy programowej

Umiejętność	Etap edukacyjny ⁵	Opis umiejętności
czytanie	I-II	rozumiane jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w kulturze
	III-IV	umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa
myślenie matematyczne	I-II	umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych
	III-IV	umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym
myślenie naukowe	I-II	umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa
	III-IV	umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa
umiejętność komunikowania się	I-II	w języku ojczystym i języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie
	III-IV	w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie
umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami	I-II	informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji
	III-IV	sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi
	III-IV	umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji
umiejętność uczenia się	I-II	jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji
	III-IV	umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się
	I-IV	umiejętność pracy zespołowej

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

⁵ I-II etap edukacyjny dotyczy szkoły podstawowej, III-IV gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej.



Rys. 1. Wpływ szkolnego zestawu programów nauczania na kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych

W związku z tym, że umiejętności te mają charakter ponadprzedmiotowy, wymagają na poziomie każdej szkoły szukania odpowiedzi na pytania:

- Kto
- Na jakich przedmiotach
- Jakimi metodami
- W jakich sytuacjach

będzie kształcił wymienione w części wstępnej podstawy programowej umiejętności?

I pytania najważniejsze, na które trzeba znaleźć odpowiedź, gdy rozpatrujemy efekty kształcenia umiejętności ponadprzedmiotowych z perspektywy całej szkoły:

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

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

Poza umiejętnościami wymienionymi powyżej, we wstępnej części dokumentu znajdują się też

inne odwołania wymagające współdziałania nauczycieli, np. nawiązanie do priorytetów Strategii Lizbońskiej: *Szkoła powinna też poświęcić dużo uwagi efektywności kształcenia w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych*. Podobnie jak w przypadku analizy umiejętności ponadprzedmiotowych, należy w szkole, uwzględniając szkolny zestaw programów nauczania, zastanowić się, co w przypadku konkretnej szkoły oznacza „poświęcić dużo uwagi efektywności kształcenia”? Podobną drogą można prześledzić też inne zapisy w części wstępnej podstawy programowej.

Kolejny aspekt analizy podstawy w omawianym tu kontekście efektów kształcenia to zapisy dotyczące treści poszczególnych przedmiotów. Te z kolei skierowane są do nauczyciela bezpośrednio odpowiedzialnego za proces kształcenia danego przedmiotu. Zapisy przedmiotowe składają się z dwóch elementów: wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych. Zgodnie z przytoczoną we wstępie informacją, wiadomości i umiejętności opisane są, zgodnie z ideą Europejskich Ram Kwalifikacji, w języku efektów kształcenia. Cele sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów – w języku wymagań szczegółowych.

Część pierwsza w opisie każdego z przedmiotów nauczania to cele sformułowane jako wymagania ogólne. Czym są wymagania ogólne? Są to umiejętności ważne, charakterystyczne dla nauczania danego przedmiotu, które są systematycznie kształcone podczas całego etapu edukacyjnego. Przykładowe wymagania ogólne przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wymagania ogólne wynikające z podstawy programowej – fragmenty

Etap edukacyjny	Przedmiot	Wymagania ogólne
szkoła podstawowa	matematyka	<p><u>I. Sprawność rachunkowa</u> Uczeń wykonuje proste działania pamięciowe na liczbach naturalnych, całkowitych i ułamkach, zna i stosuje algorytmy działań pisemnych oraz potrafi wykorzystać te umiejętności w sytuacjach praktycznych.</p> <p><u>II. Wykorzystanie i tworzenie informacji</u> Uczeń interpretuje i przetwarza informacje tekstowe, liczbowe, graficzne, rozumie i interpretuje odpowiednie pojęcia matematyczne, zna podstawową terminologię, formułuje odpowiedzi i prawidłowo zapisuje wyniki.</p> <p><u>III. Modelowanie matematyczne</u> Uczeń dobiera odpowiedni model matematyczny do prostej sytuacji, stosuje poznane wzory i zależności, przetwarza tekst zadania na działania arytmetyczne i proste równania.</p> <p><u>IV. Rozumowanie i tworzenie strategii</u> Uczeń prowadzi proste rozumowanie składające się z niewielkiej liczby kroków, ustala kolejność czynności (w tym obliczeń) prowadzących do rozwiązania problemu, potrafi wyciągnąć wnioski z kilku informacji podanych w różnej postaci.</p>
gimnazjum	matematyka	<p><u>I. Wykorzystanie i tworzenie informacji</u> Uczeń interpretuje i tworzy teksty o charakterze matematycznym, używa języka matematycznego do opisu rozumowania i uzyskanych wyników.</p> <p><u>II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji</u> Uczeń używa prostych, dobrze znanych obiektów matematycznych, interpretuje pojęcia matematyczne i operuje obiektami matematycznymi.</p> <p><u>III. Modelowanie matematyczne</u> Uczeń dobiera model matematyczny do prostej sytuacji, buduje model matematyczny danej sytuacji.</p> <p><u>IV. Użycie i tworzenie strategii</u> Uczeń stosuje strategię jasno wynikającą z treści zadania, tworzy strategię rozwiązania problemu.</p> <p><u>V. Rozumowanie i argumentacja</u> Uczeń prowadzi proste rozumowania, podaje argumenty uzasadniające poprawność rozumowania.</p>
szkoła podstawowa	historia i społeczeństwo	<p><u>I. Chronologia historyczna</u> 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 związki teraźniejszości z przeszłością.</p> <p><u>II. Analiza i interpretacja historyczna</u> Uczeń odpowiada na proste pytania postawione do tekstu źródłowego, planu, mapy, ilustracji; pozyskuje informacje z różnych źródeł oraz selekcjonuje je i porządkuje; stawia pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń historycznych i współczesnych.</p> <p><u>III. Tworzenie narracji historycznej</u> Uczeń tworzy krótką wypowiedź o postaci i wydarzeniu historycznym, posługując się poznanymi pojęciami; przedstawia własne stanowisko i próbuje je uzasadnić.</p> <p><u>IV. Zainteresowanie problematyką społeczną</u> Uczeń ma nawyk dociekania w kontekście społecznym – zadaje pytania „dlaczego jest tak, jak jest?” i „czy mogłoby być inaczej?” oraz próbuje odpowiedzieć na te pytania.</p> <p><u>V. Współdziałanie w sprawach publicznych</u> Uczeń współpracuje z innymi – planuje, dzieli się zadaniami i wywiązuje się z nich.</p>

Etap edukacyjny	Przedmiot	Wymagania ogólne
gimnazjum	historia	<p><u>I. Chronologia historyczna</u> 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.</p> <p><u>II. Analiza i interpretacja historyczna</u> Uczeń wyszukuje oraz porównuje informacje pozyskane z różnych źródeł i formułuje wnioski; dostrzega w narracji historycznej warstwę informacyjną, wyjaśniającą i oceniającą; wyjaśnia związki przyczynowo-skutkowe analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych; wyjaśnia znaczenie poznawania przeszłości dla rozumienia świata współczesnego.</p> <p><u>III. Tworzenie narracji historycznej</u> Uczeń tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.</p>

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

Przykład

Jedną z umiejętności, jaką nabył uczeń szkoły podstawowej w trakcie nauki historii i wiedzy o społeczeństwie, jest tworzenie krótkich wypowiedzi o postaci i wydarzeniu historycznym, posługiwanie się pojęciami; przedstawianie własnego stanowiska i próby jego uzasadnienia. Umiejętność ta, podobnie jak inne, jest rozwijana na poziomie gimnazjum. O absolwencie gimnazjum możemy powiedzieć, że tworzy narrację historyczną, integrując informacje pozyskane z różnych źródeł; tworzy krótkie wypowiedzi: plan, notatkę, rozprawkę, prezentację; przedstawia argumenty uzasadniające własne stanowisko.

Efektom nauki historii na kolejnym etapie edukacyjnym w szkole ponadgimnazjalnej w zakresie podstawowym jest dalszy rozwój umiejętności tworzenia narracji historycznej. Absolwent tworzy narrację historyczną w ujęciu przekrojowym lub problemowym; dostrzega problem i buduje argumentację, uwzględniając różne aspekty procesu historycznego; dokonuje selekcji i hierarchizacji oraz integruje informacje pozyskane z różnych źródeł wiedzy.

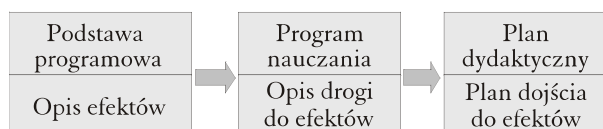
Przytoczony przykład pokazuje, jak ważne jest analizowanie wymagań rozumianych jako efekty. Należy pamiętać, że stanowią one na kolejnych etapach edukacyjnych fundament do dalszego rozwoju

umiejętności przedmiotowych. Efekty kształcenia na wcześniejszych etapach edukacyjnych są punktem wyjścia do pracy na następnych szczeblach edukacji.

Kolejne zapisy przedmiotowe, które wymagają przeanalizowania w podstawie programowej, to wymagania szczegółowe. W nowej podstawie zostały skonkretyzowane i uszczegółowione daleko bardziej niż w poprzednio obowiązujących dokumentach. Podczas ich lektury należy pamiętać o generalnej zasadzie: zapisy w podstawie programowej są to zapisy efektów, czyli wiedzy i umiejętności ucznia na zakończenie etapu edukacyjnego. Nie ma w nich zapisów dotyczących przebiegu procesu kształcenia. Te można odnaleźć w wybranym bądź też samodzielnie opracowanym przez nauczyciela programie nauczania. Tu również znajdziemy uszczegółowienie celów wynikających z podstawy programowej, treści kształcenia uporządkowane zgodnie z koncepcją autorów, propozycję form i metod pracy z uczniami, odnośną do ich możliwości, oraz propozycję sposobów i kryteriów oceniania. Natomiast zaplanowanie realizacji programu nauczania to kompetencje nauczyciela przedmiotu, autora planu dydaktycznego⁶.

Na etapie planowania pracy dydaktycznej następuje operacjonalizacja wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej, czyli „rozłożenia” ich na czynności ucznia, jego „małe kroki”, które w sumie powinny doprowadzić go do efektu opisanego w wymaganiach szczegółowych. Prawdopodobnie zoperacjonalizowane cele w planie dydaktycznym dają nauczycielowi z jednej strony możliwość określenia odpowiedzialnego kierowania procesem zarówno nauczania, jak i uczenia się,

⁶ Ze względu na różnorodność form i sposobów planowania pracy nauczyciela (np. plany dydaktyczne, rozkłady materiału, plany wynikowe) w całym tekście użyto nazwy ogólnej „plan pracy dydaktycznej” na określenie dokumentu sporządzonego przez nauczyciela.



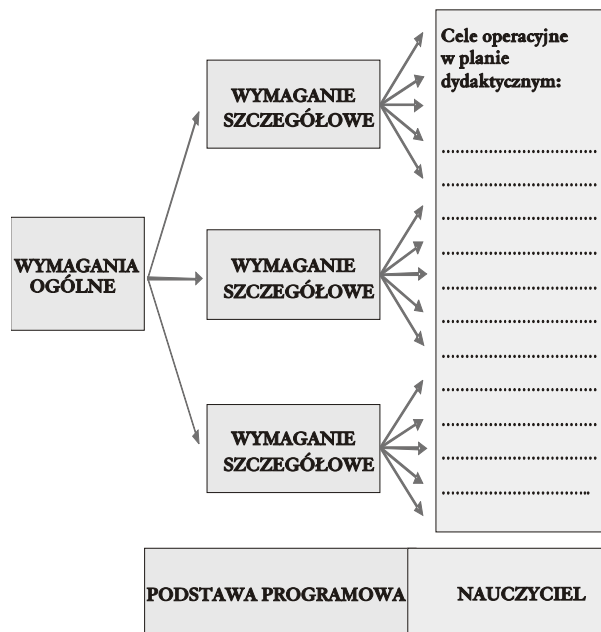
Rys. 2. Rola efektów kształcenia w dokumentach programowych

a z drugiej – pozwalają na świadomą, bieżącą kontrolę realizacji podstawy programowej. Ich zapisy są odzwierciedleniem koncepcji wynikającej z wybranego bądź też opracowanego samodzielnie programu nauczania.

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

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

Jak wynika z wstępnych, jedynie zasygnalizowanych analiz zapisów w podstawie programowej, odpowiedzialne zaprojektowanie procesu dydaktycznego wymaga uwzględnienia we wszelkich działaniach związanych tak z programowaniem, jak i planowaniem pracy, dokładnego przyjrzenia się określonym w niej efektom kształcenia, a co za tym idzie, podjęcia takich decyzji, dotyczących zarówno nauczania, jak i uczenia, aby absolwent kończący szkołę został wyposażony w pełen katalog



Rys. 3. Od wymagań ogólnych wynikających z podstawy programowej do planu dydaktycznego

wiedzy, umiejętności i postaw określonych w podstawie programowej. Decyzje te podejmowane są na poziomie szkoły w momencie wyboru programu nauczania, a następnie zaplanowania pracy dydaktycznej. Podejmując je, należy pamiętać o generalnej zasadzie – katalog wiedzy i umiejętności określony w podstawie programowej powinien być głównym wyznacznikiem efektów pracy dydaktycznej szkoły.

W podstawie programowej mamy zatem zapis swego rodzaju mety, do której mamy obowiązek doprowadzić uczniów. Efekty wyznaczają metę. Natomiast drogę do tej mety wyznacza sam nauczyciel. To od jego autonomicznych decyzji zależy, w jaki sposób poprowadzi uczniów, tak aby kończąc szkołę, byli odpowiednio wyposażeni na przyszłość.

Autorka jest kierownikiem Wydziału Egzaminów Eksternistycznych w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej