

Małgorzata LIPSKA
Powiatowa Pracownia Metodyczna
w Kętrzynie

POKAŻ UCZNIOWI CEL, CZYLI O WYBRANYCH ASPEKTACH PLANOWANIA PRACY NAUCZYCIELA W KSZTAŁCENIU WEDŁUG WYMAGAŃ

*„...Nauczaj tego, co istotne; ucz tak,
by uczniowie uznali, że warto się tego nauczyć...”*
Jere Brophy

Od momentu wprowadzenia reformy programowej, nauczyciele stanęli przed problemem podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących wyboru programu, a w konsekwencji wyboru proponowanej przez autorów koncepcji dydaktycznej. Przewidywane następstwa tych decyzji oraz przykładowy model budowy koncepcji programowej szkoły został zaprezentowany podczas IX Krajowej Konferencji z cyklu Diagnostyka edukacyjna (Lipska, 2003). Wybór efektywnej drogi dydaktycznej nabrał nowego znaczenia od momentu wprowadzenia egzaminów zewnętrznych, a zwłaszcza ogłoszenia wyników w kolejnych latach. W kontekście uzyskiwanych wyników, zwłaszcza w tych szkołach, w których osiągnięcia uczniów daleko odbiegają od oczekiwanych, powraca problem znajomości standardów wymagań egzaminacyjnych oraz ich roli w procesie dydaktycznym.

Pomimo tego, że od pięciu lat współistnieją dwa systemy oceniania: wewnątrzszkolny i zewnętrzny, szeroko pojęta problematyka standardów wymagań zarówno edukacyjnych wynikających z realizowanego programu nauczania jak i egzaminacyjnych, stanowi nadal jeden z trudniejszych problemów, z którymi przyszło się zmierzyć nauczycielom. Mocą prawa nałożono na szkoły obowiązek formułowania wymagań edukacyjnych w ocenianiu wewnątrzszkolnym oraz ich komunikowania uczniom i rodzicom. Formułowanie, a zwłaszcza skuteczne komunikowanie wymagań zainteresowanym, już w momencie tworzenia wewnątrzszkolnych systemów oceniania stało się jedną z poważniejszych trudności, przed jakimi stanęli nauczyciele, co zostało zgłoszone w większości placówek badanych na terenie województwa warmińsko-mazurskiego (Lipska, 2001: s. 29-31).

Podobnie wygląda problem znajomości standardów egzaminacyjnych wśród nauczycieli i uczniów. Większość nauczycieli pomimo tego, że zna standardy wymagań egzaminacyjnych, nie potrafi w pełni ich wykorzystywać do doskonalenia własnej pracy (Szafraniec, Szafraniec, Szlecht, 2003: s. 247). Jak pokazują wyniki badań, znajomość standardów wśród uczniów pozostawia również wiele do życzenia — czują się niedoinformowani w tym zakresie (Kowalik, 2003: s. 111).

Po kolejnym roku funkcjonowania systemu egzaminów zewnętrznych, zwłaszcza w tych regionach kraju, w których wyniki są niesatysfakcjonujące, nowego znaczenia nabiera kwestia wymagań zarówno edukacyjnych jak i standardów wymagań egzaminacyjnych oraz ich wzajemnych relacji. Nasuwa się wiele pytań dotyczących nauczycielskiego systemu kształcenia:

- zasadność wyboru określonego programu nauczania, z całym jego „dobrodziejstwem” metodycznym (przewodnikiem metodycznym, planem pracy dydaktycznej itd.),
- miejsce standardów wymagań w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- znajomość standardów wśród uczniów.

Zagadnienie znajomości standardów wymagań powinno być rozpatrywane w dwóch aspektach: standardów wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanego programu nauczania oraz standardów wymagań egzaminacyjnych a także ich wzajemnej komplementarności.

Współczesna dydaktyka przynosi wiele możliwości poszukiwania odpowiedzi na nurtujące nas wątpliwości. Jedną z propozycji, która nabiera nowego znaczenia w kontekście poszukiwania rozwiązania omawianego problemu, jest **kształcenie według wymagań**, rozumiane jako „...system dydaktyczny zorientowany na spełnianie wymagań programowych (...), taki system podlega optymalizacji ze względu na ustalone wymagania programowe...” (Niemierko, 2000: s. 80). Istota proponowanej koncepcji opiera się na spełnianiu przez ucznia jasno określonych, wielopoziomowych wymagań. Uczeń z pomocą nauczyciela wybiera odpowiedni dla siebie poziom wymagań, świadomie kierując swoim uczeniem się, dąży do osiągnięcia określonego w standardzie wyniku.

Kształcenie według wymagań obejmuje następujące etapy:

1. ustalenie wymagań programowych,
2. zaplanowanie warunków spełniania wymagań przez uczniów,
3. zaplanowanie sprawdzania osiągnięć uczniów,
4. pokierowanie uczeniem się i sprawdzaniem wyników kształcenia
5. ocenianie osiągnięć uczniów,
6. wnioskowanie o systemie dydaktycznym.

Pierwszym etapem kształcenia według wymagań jest ustalenie wymagań programowych, rozumianych jako wykaz niezbędnych osiągnięć uczniów przewidzianych programem kształcenia. Przy ich ustalaniu należy kierować się następującymi zasadami: preferowaniem umiejętności, wielopoziomowością, opisami osiągnięć, weryfikacją empiryczną oraz przykładami zadań (Niemierko, 2000: s. 80-82).

Proponowane podejście do pracy dydaktycznej wymaga przewartościowania tradycyjnego warsztatu pracy nauczyciela zorientowanego dotychczas na realizację materiału, daje natomiast szansę na skuteczne wykorzystanie wymagań do podniesienia skuteczności kształcenia.

Przystępując do pracy nad wymaganiami programowymi należy pamiętać o niebezpieczeństwach związanych z realizacją programów nauczania. Z jednej strony formułując wymagania nie możemy zapomnieć o wszechstronnym rozwoju ucznia, z drugiej powinniśmy zapewnić uczniowi bezpieczne przygotowanie do egzaminu zewnętrznego (Lipska, 2003: s. 179). W związku z tym konieczne jest na etapie plano-

wania zapewnienie właściwych proporcji pomiędzy wymaganiami programowymi a standardami egzaminacyjnymi oraz ich wzajemnych relacji. Kolejne etapy kształcenia według wymagań wymagają podjęcia przemyślanych działań już na etapie planowania procesu kształcenia.

PLANOWANIE PROCESU KSZTAŁCENIA INACZEJ

Podejmując problematykę kształcenia według wymagań, musimy zrewidować swój stosunek do planowania pracy dydaktycznej. Dotychczasowy „rozkład materiału” lub też „plan dydaktyczny”, który jest najczęściej zoperacjonalizowaną formą dotychczasowego rozkładu materiału, powinien zostać zastąpiony takim planem, który zorientuje dydaktykę na spełnianie wymagań wynikających zarówno z wybranego programu nauczania jak i standardów wymagań egzaminacyjnych.

Od dwóch lat można zaobserwować rosnące zainteresowanie planowaniem wynikowym. Na rynku pojawia się cały szereg gotowych „planów wynikowych” przeznaczonych dla nauczycieli różnych przedmiotów. Są to propozycje w większości mające niewiele wspólnego z ideą trój etapowego planowania zaproponowaną w „Między oceną szkolną a dydaktyką” (Niemierko, 1991: s. 141-151). Często są to po prostu plany pracy dydaktycznej, nastawione nadal na realizację materiału, zapisane jedynie w postaci celów operacyjnych. Pojęcie planowania wynikowego stało się bardzo popularne niestety często w niewłaściwie interpretowanej formie. Funkcjonuje „jak dom bez fundamentów i dachu”. W żadnej z propozycji, jakie ukazały się na rynku edukacyjnym nie znalazło się odwołanie ani do planu kierunkowego, ani do planu metodycznego. Plan wynikowy w ujęciu autorów funkcjonuje jako byt samodzielny, wyrwany z kontekstu i mający niewiele wspólnego z istotą planowania ukierunkowanego na spełnianie wymagań.

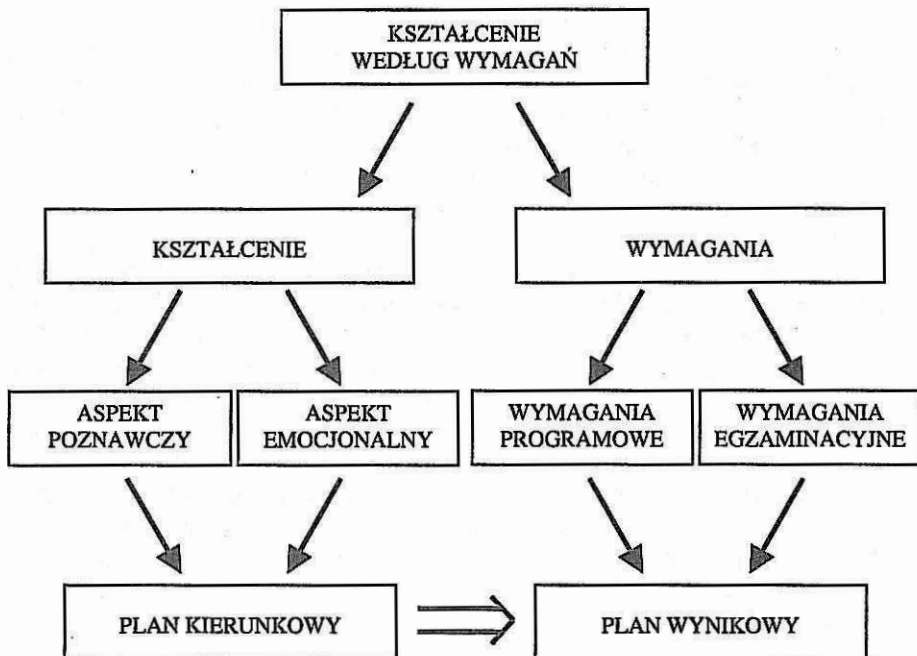
Ponadto w niektórych częściach kraju, zwłaszcza w szkołach, które osiągnęły niskie wyniki na egzaminach zewnętrznych, pojawiło się kolejne niebezpieczeństwo związane z planowaniem procesu kształcenia. Zdarza się, że plany wynikowe są postrzegane przez administrację oświatową jako panaceum na poprawienie jakości kształcenia. Nakazowe wymaganie od nauczycieli, często bez przygotowania pomiarowego, tworzenia tego rodzaju planów, wywołuje niebezpieczeństwo bezrefleksyjnego korzystania z gotowych propozycji, nie mających nic wspólnego z istotą proponowanego planowania.

Poszukiwanie efektywnej formy planowania dla kształcenia według wymagań należy rozpocząć od próby wyjaśnienia definicji kształcenia według wymagań. Pierwszym pojęciem, które ukierunkuje pracę nad planowaniem jest samo pojęcie kształcenia. Jeżeli przyjmiemy, że kształcenie rozumiane jest jako działanie edukacyjne, nastawione na wywołanie zmian w uczniach, zrównoważone w aspektach emocjonalnym i poznawczym, zakładające harmonię oddziaływań w obu tych dziedzinach (Niemierko, 2001: s. 29), to takie spojrzenie na problematykę kształcenia według wymagań, skłania do poszukiwania takiej formy planu pracy, która zapewniłaby optymalizację planowania w obu dziedzinach.

Kolejnym pojęciem, które określi oczekiwania wobec planu pracy są wymagania, rozumiane jako wykaz niezbędnych osiągnięć ucznia. W rzeczywistości szkolnej mamy do czynienia z jednej strony z wymaganiami programowymi wynikającymi z wybra-

nego programu nauczania, z drugiej z wymaganiami egzaminacyjnymi. Poszukiwana forma planowania powinna ułatwić planowanie wymagań w obu wymiarach: programowym i egzaminacyjnym.

WYBRANE ASPEKTY PLANOWANIA KSZTAŁCENIA WEDŁUG WYMAGAŃ - model teoretyczny -



Odpowiedzią na potrzeby planowania kształcenia według wymagań w tym zakresie jest propozycja trz etapowego planowania zaprezentowana przez prof. B. Niemierkę (1991) obejmująca: planowanie kierunkowe, planowanie wynikowe oraz planowanie metodyczne.

ZAPOMNIANE PLANOWANIE KIERUNKOWE

Pierwszy z etapów — planowanie kierunkowe, obejmuje cele poznawcze, cele wychowawcze i materiał nauczania, i przeciwdziała materializmowi dydaktycznemu, a zwłaszcza „dopisywaniu” celów wychowawczych do gotowych konspektów lekcji. (Niemierko, 1991: s. 151). Zapewnia ujęcie w postaci celów ogólnych obydwu aspektów kształcenia: poznawczego oraz emocjonalnego. Jak wynika z przytoczonej definicji ten etap planowania ma zapobiec dysharmonii w stawianiu celów w obu dziedzinach, a zwłaszcza podporządkowaniu celów realizacji materiału charakterystycznych dla tradycyjnego planowania pracy nauczyciela.

Przystępując do planowania kierunkowego, podczas którego podejmujemy zasadnicze decyzje odnośnie celów stawianych do realizacji w planowanym okresie (roku

szkolnego, cyklu kształcenia) musimy znaleźć odpowiedź na kilka pytań dotyczących obu aspektów kształcenia:

- jakie ogólne cele poznawcze stawiają przed uczniami autorzy wybranego przeze mnie programu?
- czy cele poznawcze, które uważam za ważne w edukacji są zbieżne z celami autorów programu?
- jakie cele wychowawcze stawiają przed moimi uczniami autorzy wybranego przeze mnie programu?
- czy cele zaproponowane przez autorów programu są zbieżne z koncepcją wychowawczą szkoły?
- czy cele poznawcze i wychowawcze są możliwe do osiągnięcia w zaplanowanym czasie?

Ponadto nie możemy zapomnieć o zasadniczym elemencie omawianej koncepcji kształcenia — o wymaganiach. W związku z tym kolejne pytanie:

- czy założone cele zapewnią opanowanie przez uczniów umiejętności opisanych w wymaganiach programowych oraz standardach wymagań egzaminacyjnych?

Następnym krokiem w planowaniu kierunkowym jest takie dobieranie materiału nauczania, który zapewni nam osiąganie zamierzonych celów (Niemierko, 1991: s. 145). To etap ważny, ponieważ ma zapobiec encyklopedyzmowi oraz zapewnić preferowanie umiejętności zgodnie z istotą kształcenia według wymagań. Ponadto pozwala uniknąć jednego z błędów w planowaniu — materializmu dydaktycznego, rozumianego jako dominacja materiału nauczania nad celami, uwzględnianie w planowaniu wiadomości zbędnych, które nie służą ani kształtowaniu struktur wiedzy, ani kształtowaniu wartości lub umiejętności.

Przemysłany plan kierunkowy, dzięki swojej wewnętrznej strukturze ukierunkowanej na osiąganie celów zapewnia nauczycielowi rytmiczność w ich osiąganiu w zaplanowanym czasie. Dzięki uwzględnieniu na tym etapie planowania umiejętności opisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych zapewnia również systematyczne przygotowanie uczniów do egzaminu zewnętrznego.

Planowanie kierunkowe rozumiane jako planowanie zrównoważone w dwóch aspektach poznawczym i wychowawczym, powinno stać się planowaniem o zasadniczym znaczeniu, wyznaczającym główne kierunki do pracy w danym roku szkolnym, a jeszcze lepiej w całym cyklu kształcenia.

Analizując korzyści wynikające z planowania kierunkowego w kształceniu według wymagań nie sposób pominąć kwestii zapoznania uczniów z celami kształcenia i ich roli w motywowaniu ucznia do pracy. Zapoznanie uczniów na początku roku szkolnego z ogólnymi celami określonymi w planie kierunkowym oraz wskazanie drogi do opanowania umiejętności opisanych w standardach egzaminacyjnych, powinno znacząco wpłynąć na ich motywację. Jak wskazuje J. Brophy *lekarstwem na to, by nauka stała się dla ucznia przedsięwzięciem wartym wysiłku, jest oparcie planowania dydaktycznego na głównych celach nauczania wyrażonych w słowach określających pożądane osiągnięcia uczniów* (Brophy, 2002: s. 48). Przestrzega on również przed pozostawieniem ważnych decyzji dotyczących celów autorom programów i podręczników. Ponadto podkreśla, że czynności uczenia się powinny być poprzedzone podaniem celów uczenia się, *które w kategoriach ogólnych charakteryzują to, co będzie obiektem uczenia się (...)* pomagają uczniom zorientować się, czego mają oczeki-

wać i przygotować się do efektywnej nauki. Podanie celów uczenia się spełnia także funkcję motywacyjną, zwracając uwagę uczniów na korzyści, jakie mogą odnieść, podjąwszy daną czynność dydaktyczną (Brophy, 2002: s. 183)

Pokazanie, że realizacja założonych celów zapewni opanowanie przez uczniów umiejętności opisanych w wymaganiach programowych oraz standardach wymagań egzaminacyjnych, daje szansę na podjęcie przez uczniów wysiłku w dążeniu do kierowania uczeniem się.

PLANOWANIE WYNIKOWE PANACEUM NA PODNIESIENIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA?

Kolejnym etapem omawianej koncepcji kształcenia, który wymaga przemyślenia już w fazie planowania pracy, jest zaplanowanie warunków spełniania wymagań przez uczniów. Zgodnie z omawianą koncepcją, na ten etap składają się następujące kroki: zapoznanie uczniów z wymaganiami, zaplanowanie zajęć edukacyjnych według wymagań oraz usamodzielnienie uczniów (Niemierko, 2002: s. 82-83)

Zapoznanie uczniów z wymaganiami powinno być starannie przygotowane z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych odbiorcy. Im uczeń młodszy, tym więcej uwagi powinniśmy poświęcić komunikowaniu wymagań oraz upewnieniu się, że wymagania stawiane przez nauczyciela są tak samo rozumiane przez ucznia. Aby wymagania w konsekwencji usamodzielniały ucznia, powinny być przez niego jednoznacznie rozumiane. Jednorazowe zapoznanie ucznia z wymaganiami na początku roku szkolnego jest jedynie wypełnieniem obowiązku nałożonego prawem oświatowym. Skuteczne zapoznawanie z wymaganiami zmusza do kilkakrotnego ich powtórzenia (Niemierko, 2002: s. 82). Optymalną sytuacją jest zapoznawanie uczniów z wymaganiami przed rozpoczęciem realizacji kolejnego działu programu lub dużej jednostki lekcyjnej. W tym przypadku w zakresie planowania pracy odpowiedzią na potrzebę omawianej koncepcji jest kolejny etap planowania — planowanie wynikowe — opierające się na jasno i realistycznie określonych, ustopniowanych wymaganiach programowych.

Planowanie wynikowe dotyczy działu programowego lub dużej jednostki lekcyjnej (Niemierko 1991: s. 151). Na tym etapie zostają zoperacjonalizowane cele ogólne założone w planie kierunkowym do osiągnięcia podczas realizacji danego działu programowego. Zostają zapisane w postaci ustopniowanych wymagań, w formie możliwej do przedstawienia uczniom. Zapoznanie ucznia przed rozpoczęciem nauki nowego działu programu z ustopniowanymi oczekiwaniami spełnia również ważną rolę motywacyjną, zwraca uwagę na korzyści, jakie mogą odnieść uczniowie podejmując określone czynności (Brophy, 2002: s. 183). Jeżeli w przypadku zaplanowanego działu programu będą również kształcone umiejętności opisane w standardach egzaminacyjnych, i taka informacja zostanie podana uczniom, to doniosłość standardów egzaminacyjnych dodatkowo wzmocni oddziaływanie motywacyjne ustalonych wymagań.

Bardzo ważne na etapie planowania wynikowego jest zwrócenie uwagi na dwie zasady ustalania wymagań programowych: preferowanie umiejętności oraz wielopoziomowość. Zgodnie z koncepcją kształcenia według wymagań, uczeń powinien opanować umiejętności strategiczne, a nie jedynie pojedyncze wiadomości (Niemierko 2000:

s. 80). Dlatego też, ten etap planowania dotyczy działu programu, a nie pojedynczej jednostki lekcyjnej. Zaplanowanie opanowania ważnych umiejętności w czasie 45 minut jest fikcją.

Druga z wymienionych zasad ustalania wymagań — wielopoziomowość — również powinna być uwzględniona na etapie planowania wynikowego. W związku z trudnościami, na jakie może napotkać nauczyciel na etapie budowania poziomów wymagań, coraz częściej w praktyce szkolnej formułuje się wymagania na dwóch poziomach: podstawowym i ponadpodstawowym (Stróżyński, 2003: s. 64–65).

Na tym etapie planowania należy zwrócić również uwagę na zachowanie odpowiednich proporcji między poszczególnymi kategoriami taksonomicznymi na obu poziomach wymagań.

Plan wynikowy dzięki swojej strukturze ułatwia zarówno sprawdzanie osiągnięć uczniów jak i sprawdzanie wyników kształcenia. Ponadto ustopniowane, znane uczniom wymagania, do których nauczyciel odwołuje się podczas sprawdzania, wpływają w konsekwencji na świadome kierowanie przez ucznia uczeniem się. Systematyczne wskazywanie podczas procesu kształcenia tych umiejętności, które będą sprawdzane na egzaminie zewnętrznym może znacząco wpłynąć na podejmowanie samodzielnych prób kierowania uczeniem się.

DONIOSŁOŚĆ STANDARDÓW WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH JAKO SZANSA DLA KSZTAŁCENIA WEDŁUG WYMAGAŃ

Uwzględnienie w planowaniu procesu kształcenia umiejętności opisanych w standardach egzaminacyjnych oraz systematyczne przywoływanie ich podczas kolejnych etapów kształcenia może przynieść niebagatelne korzyści: zwiększenie stopnia znajomości standardów egzaminacyjnych wśród uczniów oraz zapewnienie rytmiczności kształcenia umiejętności sprawdzanych na egzaminie. Zwiększa się również prawdopodobieństwo podejmowania przez ucznia prób usamodzielnienia się oraz przejmowania współodpowiedzialności za wynik egzaminu zewnętrznego. Dzięki doniosłości standardów egzaminacyjnych ujętych w przedstawianych uczniom wymaganiach można wpłynąć na podejmowanie przez nich świadomego wysiłku w spełnianie określonych wymagań, a w konsekwencji nabywanie umiejętności uczenia się, uznanej za najważniejsze zadanie edukacyjne każdego ucznia.

Kolejną korzyścią uwzględnianą na etapie planowania standardów egzaminacyjnych jest zapewnienie uczciwości w stosunku do uczniów. Przemyślane kształcenie umiejętności sprawdzanych na egzaminie zewnętrznym daje uczniom poczucie bezpieczeństwa, ponieważ mają świadomość, że byli nauczani tego, czego oczekuje się od nich na egzaminie (Nitko, 1998, s: 91).

W prezentowanym omówieniu przedstawiono tylko wybrane aspekty planowania pracy nauczyciela oraz kształcenia według wymagań. Reasumując, można stwierdzić:

1. Pracę nad podniesieniem skuteczności kształcenia należy rozpocząć od analizy programu nauczania i odpowiedzi na pytanie o miejsce w nim umiejętności opisanych w standardach.
2. Kształcenie według wymagań prowadzi do zmiany podejścia do planowania procesu kształcenia.
3. Planowanie kierunkowe jest niezbędnym ogniwem w planowaniu procesu kształcenia zapewniającym rytmiczność osiągania celów, a także kształcenia umiejętności opisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych.
4. Planowanie wynikowe pozwala na określenie warunków spełniania wymagań przez uczniów oraz sprawdzania ich osiągnięć.
5. Planowanie wynikowe odgrywa niebagatelną rolę w procesie usamodzielniania się uczniów i podejmowania przez nich prób kierowania własnym uczeniem się.
6. Planowanie wynikowe ułatwia sprawdzanie wyników kształcenia.
7. Mając na uwadze doniosłość standardów egzaminacyjnych i ich rolę w motywacji ucznia, należy je uwzględnić na etapie planowania procesu kształcenia.

LITERATURA

- Brophy J., (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa.
- Kowalik E., (2003), *Dwa rodzaje egzaminu w opinii uczniów, nauczycieli oraz dyrektorów szkół* [w:] *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, Wyd. WSHE w Łodzi, s. 107-113.
- Lipska M., (2001), *Wewnątrzszkolny system oceniania w województwie warmińsko — mazurskim*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5, s. 29-31.
- Lipska M., (2003), *O niebezpiecznych relacjach programów nauczania i egzaminów zewnętrznych* [w:] *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, Wyd. WSHE w Łodzi, s. 165-178.
- Niemierko B., (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., (2000), *Kształcenie według wymagań* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa, s. 74-91.
- Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Nitko A., (1998), *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów* [w:] *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, red. B. Niemierko, E. Kowalik, Wyd. UG, s. 83-95.
- Stróżyński K., (2002), *Ocenianie szkolne dzisiaj*, WSZ PWN, Warszawa.
- Szafraniec M., Szafraniec M., Szlecht P., (2003), *Szkolny system oceniania — mit i rzeczywistość* [w:] *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, Wyd. WSHE w Łodzi, s. 234-249.