

Tomasz MACIEJEWSKI
Gimnazjum nr 8, Zielona Góra

STANDARDY WYMAGAŃ DLA GIMNAZJALISTÓW A PODSTAWA PROGRAMOWA I PROGRAMY NAUCZANIA W DIAGNOSTYCE EDUKACYJNEJ NA PRZYKŁADZIE BLOKU MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZEGO

Nauczyciel, planując proces dydaktyczny, winien mieć możliwie precyzyjnie określony „produkt końcowy”, i to jeszcze zanim po raz pierwszy stanie przed swoimi uczniami. Codzienna jego praca powinna być nastawiona na stopniowe, systematyczne osiągnięcie tego celu. Tak jak trudno sobie wyobrazić prowadzenie konkretnej lekcji bez określenia jej celu głównego oraz celów operacyjnych tak nie ma mowy o prawidłowym nauczaniu bez sprecyzowania, jak to wyżej nazwano, „produktu końcowego”, czyli zdefiniowania swego rodzaju sylwetki ucznia kończącego dany etap edukacyjny. Kluczowe wydają się tu, bowiem, *treści kształcenia* rozumiane jako system nauczanych czynności, określonych pod względem celu, materiału i wymagań [1]. Tu oczywiście mogą paść pytania, czymże, w polskiej szkole, jest ten „produkt końcowy” oraz kto właściwie powinien go określać? Pozornie wydaje się, iż odpowiedzi na te pytania są oczywiste. Ale czy na pewno?

Przyjrzyjmy się potencjalnym czynnościom związanym z planowaniem procesu dydaktycznego, jakie wykonuje młody nauczyciel, nowoprzyjęty do pracy w gimnazjum. Aby umożliwić sprecyzowanie rozważań założymy, że ma on nauczać fizyki i astronomii (lub — jak wolą ortodoksi — fizyki z astronomią).

Po pierwsze, zapoznaje się on z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* [2] w zakresie swojego przedmiotu nauczania, określoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (teoretycznie powinien ją znać „na pamięć” skoro ukończył wyższe studia magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym). Jest to tekst, z trudem — w przypadku fizyki i astronomii właśnie — wypełniający jedną stronę kartki formatu A4. Materiał nauczania zawarty został tu w 14 punktach. Sformułowania typu „Właściwości materii” lub też „Elektryczność i magnetyzm” w żadnym stopniu nie mogą wystarczyć do planowania procesu dydaktycznego. Wymienione tu, przykładowo, określenia są ledwie hasłami, które trzeba „ubrać” w konkretne treści. Nauczyciel poszukuje więc dalej.

Po drugie, sięga do oferty programów nauczania fizyki i astronomii w gimnazjum (strona internetowa MENiS wskazuje 20 dopuszczonych do użytku pozycji). I tu pojawia się pierwszy, istotny problem. Zakładając, że nauczyciel trafi do księgarni specjalistycznej, która — co jest raczej scenariuszem optymistycznym — dysponować będzie kilkoma różnymi programami nauczania fizyki i astronomii, zaistnieje potrzeba doko-

niania wyboru. Według jakiego kryterium? Już pobieżne przejrzenie programów nauczania fizyki i astronomii w gimnazjum pokazuje, że istotnie różnią się one między sobą zarówno w zakresie materiału nauczania, celów jak i poziomu stawianych uczniowi wymagań. Jest jednak i jedna cecha wspólna tychże — w znacznej większości i w różnym stopniu wykraczają poza hasła zakreślone przez MENiS w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Wydaje się kwestią oczywistą, iż program nauczania ma być swego rodzaju mapą, wskazującą nauczycielowi jednoznaczny cel, do którego ma zmierzać w pracy z uczniem. Jednakże, w zależności od dokonanego, wyboru programu osiągane cele mogą, a wręcz muszą być różne. Przyczyna tak istotnych różnic, występujących pomiędzy dopuszczonymi do użytku programami nauczania, wynika niezwykle z ogólnikowej konstrukcji podstawy programowej, w oparciu o którą można tworzyć dziesiątki różnych programów nauczania.

I tu, po trzecie, zagubiony już nieco nauczyciel fizyki zwraca się ku *Standardom wymagań dla gimnazjalistów z zakresu przedmiotów matematyczno — przyrodniczych* [3]. Jest to tekst zajmujący półtorej strony formatu A4. Próżno szukać tu jednak odpowiedzi na pytanie, jakie szczegółowe cele należy osiągać realizując materiał z fizyki i astronomii w gimnazjum, a także na ile uczeń powinien zgłębić wspomniane „Właściwości materii” czy też „Elektryczność i magnetyzm”. Przypomnijmy, że poszczególne programy nauczania charakteryzują się tu, delikatnie sprawę ujmując, dużą dowolnością.

Przy okazji rodzi się jeszcze jedno pytanie, dotyczące integracji wiedzy: Jak to jest, że kształcenie w gimnazjum odbywa się w ramach poszczególnych przedmiotów natomiast egzamin ma charakter interdyscyplinarny, na którym, w czasie 2 godzin, uczeń rozwiązuje zadania z matematyki, fizyki, chemii, geografii i biologii?

Podsumowując, nauczyciel:

- wybiera program nauczania kierując się intuicją,
- kształci swoich uczniów wg treści określonych w wybranym programie nauczania z uwzględnieniem *standardów wymagań*,
- pracuje nie wiedząc, czy dokonane przez niego wybory okażą się trafne w kontekście konkretnych zadań egzaminacyjnych.

Analizując *standardy wymagań* można by powiedzieć, że ich cechą — poza wspomnianą interdyscyplinarnością — jest próba wyeliminowania tzw. kształcenia pod egzamin. Skoro, bowiem, autorzy odnoszą się tu prawie wyłącznie do oczekiwanych umiejętności ucznia, pojawia się bardzo czytelna sugestia, iż konkretne wiadomości nie mają większego znaczenia. Niestety, nic bardziej mylnego. Dotychczasowe egzaminy gimnazjalne (odbyły się jak dotychczas 3) jasno wykazały, że ich autorzy oczekują od uczniów wykazania się nie tylko licznymi umiejętnościami, ale także konkretną wiedzą z poszczególnych przedmiotów. Rozwiązując test matematyczno — przyrodniczy trzeba było znać np. konkretne wzory fizyczne, wygląd konkretnych roślin czy też przebieg konkretnych reakcji chemicznych. Zapewne niewielu trzeba przekonywać, że współczesna szkoła powinna wyposażać ucznia zarówno w umiejętności jak i wiadomości. Jeśli zgodzić się z tym — jak się wydaje — oczywistym twierdzeniem, uwzględnivszy powyższe rozważania, można dojść do wniosku, iż w zakresie standaryzacji wymagań egzaminacyjnych, dotyczących oczekiwanych wynikowych umiejętności ucznia — zrobiono naprawdę dużo. Należałoby się jednak zastanowić, jakie działania mogłyby poprawić stan rzeczy w zakresie standaryzacji wymagań dotyczących

konkretnych wiadomości i umiejętności ucznia? Nasz młody nauczyciel fizyki powinien przecież mieć pewność, czego i w jakim zakresie powinien uczyć. Wspomniane hasło „Elektryczność i magnetyzm” winno być rozwinięte nie tylko w formie konkretnych reguł, wzorów czy jednostek, ale także należałoby jasno określić stopień ich, nazwijmy to, zaawansowania. Można by w tym miejscu stwierdzić, że taką właśnie rolę spełniają zatwierdzone przez MENiS programy nauczania. Tyle, że — jak już wspomniano — programy te często istotnie różnią się między sobą. Wydaje się, iż idea reformatorów polskiego systemu edukacji była różnorodność programów i form kształcenia. Każda szkoła, każdy nauczyciel powinien mieć w tym zakresie swobodę wyboru. Te same cele można przecież osiągać różnymi drogami. No właśnie — cele, ale jakie?

Możliwości zmiany tego stanu rzeczy jest kilka. Najbardziej naturalną wydaje się poważna przebudowa obecnych *standardów wymagań egzaminacyjnych* rozumianych jako opis osiągnięć niezbędnych na każdym etapie kształcenia. Dokument taki:

- podzielony byłby na poszczególne przedmioty egzaminacyjne,
- byłby rozwinięciem *podstawy programowej* tzn. określałby wprost cały materiał wymagany od gimnazjalisty kończącego szkołę,
- zawierałby szczegółowe cele edukacyjne i wymagania zarówno dotyczące wiadomości jak i umiejętności, odnoszące się do obecnej *podstawy programowej*.

Z powyższej propozycji można by wysnuć wniosek, że zaproponowana tu konstrukcja *standardów wymagań egzaminacyjnych* podważa sens istnienia *podstawy programowej* oraz *programu nauczania*. Co do pierwszego — zgoda. Inaczej rzecz ma się z *programami nauczania*, które stanowią dzisiaj „twórcze” rozwinięcie *podstawy programowej*. I tu właśnie jest miejsce na wspomnianą wcześniej różnorodność. Rolą państwa (czyt. Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu) jest jasne określenie stawianych wobec polskiej szkoły oczekiwań, czyli niezbędnego minimum. *Program nauczania* zaś zawierałby materiał, cele edukacyjne, wymagania oraz procedury osiągania tych celów itd., traktowane jako rozwinięcie osiągnięć uznanych przez MENiS za niezbędne a sformułowanych w nowoskonstruowanych *standardach wymagań*. Zatem wciąż istniałoby swobodne prawo autorów *programów nauczania* w zakresie kompozycji materiału oraz wzbogacania go o dodatkowe treści. Jednocześnie, dzięki przejrzystym *standardom* polski nauczyciel miałby pewność, że to, co robi i dokąd zmierza stanowi trafny wybór. Zaproponowane tu rozwiązanie mogłoby być ponadto środkiem zaradczym na głośne wołanie polskich nauczycieli, ubolewających z powodu tzw. „przeladowania” materiału przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby godzin dydaktycznych przeznaczonych na poszczególne przedmioty. Mając, już na samym starcie, jasno określone *standardy egzaminacyjne* można się skupić na tym, co naprawdę ważne i mieć przy okazji pewność, że niczego istotnego się pominię.

Bardzo istotnym zagadnieniem byłoby tu ewentualne przyjęcie przez MENiS czytelnej strategii *wymagań* [4]. Na jednym biegunie znajduje rozwiązanie „wszystko albo nic” na drugim — zaś zasada „po trochu”. Pierwszy wariant ma charakter „zero lub jeden”, czyli „nie umie — umie”. Strategia „po trochu” zakłada, że każdego ucznia stać na jakieś minimum i należy go nagradzać za najdrobniejsze nawet osiągnięcie. Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi modelami *wymagań* istnieje oczywiście całe spektrum rozwiązań pośrednich. Ważne jest jednak to, aby zdecydować się na jedno z nich,

ba, na jakiegokolwiek z nich. Wydaje się niezbędne jasne zdefiniowanie minimum wymagań — w większości *programów nauczania* jest to nazywane poziomem podstawowym — możliwego do spełnienia przez zdecydowaną większość uczniów, z nielicznymi wyjątkami.

Zaproponowane tu podejście do konstrukcji *standardów wymagań* stworzyłoby warunki z jednej strony do harmonijnego rozwoju uczniów, którzy — ze względów środowiskowych — osiągają niskie wyniki kształcenia, z drugiej zaś nie ograniczałyby możliwości rozszerzania treści kształcenia tam, gdzie to tylko jest możliwe.

Osobną kwestią, ledwie wspomnianą na wstępie, jest sprawa interdyscyplinarności egzaminu gimnazjalnego w kontekście kształcenia z podziałem na przedmioty matematyczno – przyrodnicze. Jak się wydaje, panaceum na ten niewątpliwy problem miały być m.in. ścieżki międzyprzedmiotowe, ale to już temat wymagający odrębnego, szerszego opracowania.

LITERATURA

- [1] Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*. WSIP, Warszawa 1999, s. 45.
- [2] Załącznik nr 2 Rozporządzenia MENiS w sprawie podstawy programowej wych. przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 2002 nr 51, poz. 458 ze zm.).
- [3] Załącznik nr 2 Rozporządzenia MENiS w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów (DzU z 2001 nr 92, poz. 1020 ze zm.).
- [4] Karpińczyk P., *Wiedza fizyczna i jej przekaz*, WN WSP, Kraków 1999, s. 181 – 185.