

## Małgorzata Lipska

Powiatowa Pracownia Metodyczna w Kętrzynie

# O niebezpiecznych relacjach programów nauczania i egzaminów zewnętrznych

[...] Zostawiwszy sprawy programowe na łasce losu, prowadzimy do skutków, za które będziemy odpowiedzialni tak samo, jak za konsekwencje choćby najbardziej energicznych działań... (Walker, Soltis, 2000).

Jednym z głównych założeń wdrażanej od kilku lat reformy edukacji są zmiany programowe w polskiej szkole. O ich znaczeniu nikogo przekonywać nie trzeba.

Szkoły otrzymały swobodę w podejmowaniu najważniejszych decyzji – decyzji programowych. Od 1999 r. nauczyciele mogą wybierać programy nauczania, a także dzięki uproszczeniu procedury dopuszczania do użytku programów autorskich, mogą również być ich autorami.

Pomimo tego, że w rzeczywistości oświatowej bardzo często posługujemy się pojęciem „programu nauczania”, kiedy baczniej przyjrzymy się problematyce, okazuje się, że na pierwsze trudności napotykamy już w momencie definiowania pojęcia. Według S. Dylaka „rozumienie pojęcia »program nauczania« jest odbiciem sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się, o relacjach między uczeniem się a nauczaniem” (Dylak, 2002: 14–15). Wśród rozlicznych definicji programu nauczania przytoczanych m.in. przez H. Komorowską (1999: 12–16), czy też A. C. Ornsteina i F. P. Hunkinsa (1998: 30–33), najbliższą „nauczycielskiemu” rozumieniu istoty programu jest definicja B. Niemierki określająca

[...] program kształcenia jako ogół dokumentów wyznaczających treść kształcenia [...] obejmuje podstawę programową, jej autorskie rozwinięcie, podręczniki dla uczniów i nauczycieli, lektury pomocnicze, zeszyty ćwiczeń, odpowiednio dobrane środki dydaktyczne, zbiory zadań i testy osiągnięć szkolnych, przewidziane do zastosowania. Nie obejmuje przebiegu i wyników kształcenia (Niemierko, 2002: 207–208).

W takim rozumieniu program kształcenia staje się swoistym drogowskazem wyznaczającym kierunki codziennej pracy dydaktycznej. Drogowskazem, który powinien doprowadzić ucznia i nauczyciela do mety, jaką jest ukończenie szkoły oraz opanowaniem umiejętności wyznaczonych standardami wymagań egzaminacyjnych.

Takie rozumienie programu nakłada odpowiedzialność na nauczycieli za podejmowane decyzje programowe. Pociągają one za sobą poważne konsekwencje, od wpływu na codzienny proces uczenia się po sukces na egzaminie doniosłym. Skutki pierwszych decyzji programowych w szkołach podstawowych i gimnazjach możemy obecnie obserwować w kontekście wyników uzyskanych przez uczniów podczas pierwszych egzaminów zewnętrznych.

Pierwsza oferta programowa dla szkół podstawowych i gimnazjów tworzona była w wielkim pośpiechu. Pierwsze podejmowane decyzje o wyborze programu były uwarunkowane wieloma czynnikami niezależnymi od nauczyciela, często brakiem informacji.

Istotą wdrażanej reformy miała być przebudowa systemu szkolnego podporządkowanego celom programowym. Czy cel ten został osiągnięty?

Z jednej strony, nauczyciel ma zagwarantowaną swobodę w podejmowaniu decyzji programowych, z drugiej strony, ramy tej swobody określa podstawa programowa, rozumiana jako

[...] obowiązkowe na danym etapie kształcenia zestawy celów i treści nauczania oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane odpowiednio w programach nauczania oraz umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych (Ustawa o systemie oświaty).

Każdy program powinien stanowić twórcze rozwinięcie całości podstawy programowej. Ponadto podstawa programowa nakłada na szkołę zadanie zbudowania szkolnego zestawu programów nauczania, który

[...] obejmuje, uwzględniając wymiar wychowawczy, całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego (tamże).

Obowiązek przygotowania i realizacji tego zadania prawodawcy scedowali bezpośrednio nie tylko na całą szkołę, ale i na poszczególnych nauczycieli. Takie zdefiniowanie problemu całości prac programowych na poziomie szkoły obliuguje nauczycieli do odpowiedzialnego, zespołowego budowania oferty programowej. Szkolny zestaw programów nauczania należy rozumieć nie jako spis wybranych indywidualnie programów, ale jako spójną całość, która dzięki uwzględnieniu uwarunkowań kontekstowych gwarantuje wysoką jakość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Jest to zadanie niewątpliwie bardzo trudne, wymagające przemyślanej analizy wybranych programów nauczania, ale jednocześnie jest to szansa na budowanie własnej autonomicznej oferty programowej.

O znaczeniu poprawnie zbudowanej oferty programowej dla powodzenia zmian edukacyjnych świadczy również zapis w *Strategii rozwoju edukacji narodowej*:

Opisane [...] obszary są obszarami autonomii szkoły wyrażającej się przede wszystkim w prawie i obowiązku przygotowywania szkolnego zestawu programów nauczania i programu wychowawczego szkoły. Wprowadzane przez konkretne szkoły zmiany świadczyć będą o jakości pracy placówki. Nie samo posiadanie przez szkołę pożądaných dokumentów, ale sens poczynionych zapisów, trafność obranej drogi i realizacja postanowień podnosić będą jakość edukacji w tych obszarach [...].

Z jednej strony, o randze zmian programowych w podnoszeniu jakości edukacji świadczą przytoczone dokumenty, z drugiej – jest to jedna z zasadniczych zmian oczekiwanych przez nauczycieli. Po „detronizacji miłościwie panujących” programów nauczania, z którymi mieliśmy do czynienia do 1999 r., szkoły wraz z wdrożeniem reformy otrzymały swobodę w podejmowaniu decyzji programowych. W momencie wdrażania reformy zagwarantowana swoboda w doborze programów nauczania dawała złudną nadzieję na tworzenie zróżnicowanej oferty programowej odzwierciedlającej autonomię poszczególnych szkół. Wydawać się mogło, że od tej pory szkoły będą się różniły między sobą właśnie ofertą programową, a ich wizerunek będzie określany przez pryzmat realizowanych programów nauczania, wybieranych z uwzględnieniem szeroko rozumianych uwarunkowań kontekstowych szkoły. Główne kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej będą zgodne z wartościami i postawami wyznaczanymi przez autorów w realizowanych programach nauczania, wspólnie wdrażanymi w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Niestety, tak się nie stało. Mamy bardzo wielu twórczych, mądrych nauczycieli, mamy wiele pojedynczych, trafnych decyzji programowych. Ale nie w każdym przypadku zbiór celnych indywidualnych decyzji gwarantuje pełny obraz całości. W przypadku analizowania kwestii szkolnego zestawu programów nauczania zasadniczym problemem jest taki dobór programów, aby tworzyły spójną, zgodną z naszymi oczekiwaniami całość.

Pierwsze doświadczenia w budowaniu programu dla całej szkoły zostały spopularyzowane przez Katarzynę Hall i jej współpracowników z Gdańskiej Fundacji Oświatowej w koncepcji *Klocki autonomiczne*. Tam też autorka porównała budowanie szkolnej koncepcji edukacyjnej do zabawy w klocki „[...] Albo dajcie inne klocki, albo zmieńcie ten obrazek [...]”, gdzie obrazkiem są podstawy prawne, a klockami pomysły odnajdywane w materiałach dydaktycznych oraz przynoszone przez uczniów, nauczycieli. Praca nad koncepcją edukacyjną to ustawiczne dopasowywanie „klocków” do zmieniającego się obrazka (Hall, 1999: 5).

Uważnie obserwując problemy szkół z tworzeniem zestawów programów nauczania, również nasuwa się porównanie z klockami. Zdarza się, że pomimo starania rady pedagogicznej poszczególne klocki nie pasują do siebie. Niemożliwe jest skorelowanie treści w poszczególnych przedmiotach, pełna realizacja treści ścieżek edukacyjnych.

Problem leży tak w jakości poszczególnych programów nauczania, jak i w odpowiednim ich dobraniu. One po prostu nie mogą tworzyć spójnej całości, ponieważ przypominają elementy z różnych kompletów klocków. Nie uda się połączyć ze sobą klocka Lego, kawałków puzzli i drewnianych klocków do budowy domów. Cała sztuka polega na odnalezieniu takich, które pomogą zbudować stabilną konstrukcję – szkolny zestaw programów nauczania. A wybór jest trudny.

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

Przed „nowymi szkołami” postawiono w pierwszym roku ich pracy cały szereg zadań: tworzenie wewnątrzszkolnych systemów oceniania, budowanie programów rozwoju szkoły, „oswajanie zjawiska” mierzenia jakości... Trudno nie odnieść wrażenia, że w ich nawale na boczny tor zepchnięto sprawę najistotniejszą – budowanie spójnej oferty programowej szkoły. I trudno się nauczycielom dziwić. Jak się okazuje, wśród wielu zadań, jakie postawiono przed radami pedagogicznymi to stało się jednym z najtrudniejszych.

Zgodnie z przewidywaniami prof. B. Niemierki (1999), po etapie wyzwania inwencji w tworzeniu programów, z którym mieliśmy do czynienia w pierwszym okresie reformy programowej, przyszedł czas na etap ulepszania i oceniania tego, co mamy (Małkowski, 1999: 16–17). Należy pamiętać o tym, że tylko nieliczni z nauczycieli są twórcami programów autorskich. Zdecydowana większość stoi przed problemem wyboru właściwego programu. I o ile tworzeniu programów autorskich poświęcono sporo miejsca, na rynku ukazało się kilka pozycji poświęconych problematyce konstruowania programów, zadbały o to również ośrodki doskonalenia nauczycieli na terenie całego kraju, o czym świadczą ich propozycje szkoleń w tym zakresie – o tyle, tak o literaturę przedmiotu, jak i o formy doskonalenia poświęcone kształceniu umiejętności wyboru programów nauczania, jest już trudniej. O ile nieliczni podejmują trud tworzenia programów autorskich, o tyle problem właściwego wyboru programu, a w skali szkoły takiego doboru, który zapewni spójność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, dotyczy wszystkich.

## **O niebezpiecznych relacjach podstawy programowej i całości pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły**

Wszystkie programy nauczania muszą zawierać podstawę programową. Jest to warunek niezbędny ich dopuszczenia do użytku szkolnego. Podstawa programowa,

skonstruowana na dużym stopniu ogólności określa ramy działalności edukacyjnej szkoły. Programy nauczania są jej twórczym rozwinięciem. Każdy z realizowanych programów nauczania musi gwarantować opanowanie przez ucznia treści nauczania, rozumianej w ujęciu trójwymiarowym (Niemierko, 2001: 63–75), opisanej w podstawie programowej. Na wstępnym etapie decydowania o wyborze odpowiedniego programu nauczania napotykamy na bardzo poważne trudności. Decyzje programowe zapadają najczęściej indywidualnie. Nauczyciel sam decyduje o wyborze programu. W tym momencie trzeba zdać sobie sprawę z obowiązku zagwarantowania pełnej realizacji podstawy programowej. Najczęściej na pytanie, czy analizowano spójność szkolnego zestawu programów z podstawą programową, słyszymy odpowiedź: „[...] przecież wszystkie programy dopuszczone do realizacji przez ministerstwo muszą zawierać podstawę programową” (Lipska, Michalska, 2002).

To prawda. Każdy z programów powinien zawierać podstawę programową z zakresu swojego przedmiotu, ale od 1999 r., kiedy to większość programów została dopuszczona do użytku, podstawa programowa była zmieniana już dwukrotnie. Szkoła ma za zadanie prowadzić ucznia zgodnie z aktualną podstawą programową, czyli w momencie wdrażania kolejnych zmian należy je analizować w zestawieniu z realizowanym programem nauczania. Zmiany w podstawie programowej to jedno z niebezpieczeństw na płaszczyźnie podstawa–programy nauczania.

Kolejne niebezpieczeństwo to ujęcie całej podstawy programowej w wizerunku dydaktycznym szkoły. Każdy z nauczycieli postrzega podstawę programową przez pryzmat własnego przedmiotu oraz ścieżek edukacyjnych. Z perspektywy pojedynczego nauczyciela wszystko jest w porządku. Ale tylko pozornie, dlatego, że w podstawie zawarty jest również osiem ogólnych zadań szkoły w zakresie nauczania oraz osiem umiejętności tzw. ponadprzedmiotowych. Obowiązkiem nauczycieli jest stworzenie uczniom warunków do ich kształcenia, a to wymusza konieczność analizy realizowanych programów w kontekście określonych umiejętności. Wymaga to współpracy wszystkich nauczycieli. Dokonywana analiza spójności szkolnego zestawu programów z podstawą programową powinna uwzględniać współpracę wszystkich nauczycieli uczących w danym oddziale oraz współpracę nauczycieli uczących tego samego przedmiotu. Stąd waga tworzenia zespołów nauczycieli pracujących nad spójnością programową.

Wspólnie należy szukać odpowiedzi na pytania:

1. Czy wybrane programy nauczania gwarantują pełną realizację zadań szkoły określonych w podstawie programowej?
2. Czy wybrane programy nauczania zapewniają kształcenie wszystkich umiejętności ponadprzedmiotowych?
3. Czy uwzględniono realizację wszystkich ścieżek edukacyjnych? (Lipska, 2001: 47–49).

Znalezienie na nie odpowiedzi na terenie szkoły jest zadaniem trudnym, zwłaszcza jeżeli w placówce mamy do czynienia z różnorodnością programową. Analizując

programy w tym zakresie, nauczyciele mogą również dokonywać uzgodnień dotyczących metod i technik umożliwiających zintegrowane działania, mające na celu kształcenie wskazanych w podstawie umiejętności lub realizację zadań w zakresie nauczania. Jest to praktyka bardzo pożądana zwłaszcza w szkole podstawowej, gdzie egzamin ma charakter ponadprzedmiotowy oraz w gimnazjum, gdzie egzamin z kolei przybiera kształt międzyprzedmiotowy.

Z obserwacji tworzenia szkolnych zestawów programów nauczania wynika, że tego typu analizy na poziomie rad pedagogicznych są przeprowadzane sporadycznie, a zapewnienia o ich prowadzeniu mają najczęściej charakter deklaracyjny (Lipska, Michalska, 2002).

Programy nauczania poszczególnych przedmiotów mogą w różnym stopniu akcentować poszczególne zadania lub umiejętności. W sytuacji przypadkowego wyboru programów może zaistnieć sytuacja niepełnego kształcenia części umiejętności ponadprzedmiotowych. O możliwości zaistnienia tego typu niebezpieczeństw przestrzega E. C. Wragg, przytaczając wyniki badań Ashton i in. (Wragg, 1999: 31–32).

Biorąc pod uwagę fakt zachodzących zmian w rzeczywistości oświatowej, nauczyciel powinien mieć świadomość konieczności analizy podstawy programowej i wybranego programu nauczania. Obowiązek baczego śledzenia związków podstawy programowej i programów nauczania to nie tylko wymóg biurokratyczny, to przede wszystkim odpowiedzialność za podejmowane decyzje w kontekście zagwarantowania właściwego przygotowania ucznia do egzaminu zewnętrznego, ponieważ fundament do określania standardów egzaminacyjnych jest właśnie podstawa programowa. I w tym ujęciu problem zagwarantowania pełnej jej realizacji w nauczaniu wszystkich przedmiotów to z jednej strony krok do właściwego przygotowania ucznia do egzaminu, z drugiej strony, krok w kierunku zapewnienia wszechstronnego rozwoju ucznia, nie ograniczanego tylko do „kształcenia pod egzamin”.

## **O dość trudnym związku programu nauczania ze standardami wymagań egzaminacyjnych**

Pomimo stworzenia prawnych możliwości budowania własnych autorskich programów nauczania, zdecydowana większość nauczycieli w szkołach podstawowych i w gimnazjum zdecydowała się na korzystanie z programów dopuszczonych do użytku przez MEN. Niewątpliwie każdy z nich podejmował decyzje programowe w swoim przekonaniu słusznie. Wybierano te programy, które miały w poczuciu pedagogicznej odpowiedzialności zapewnić najlepszą jakość kształcenia. W szkołach proces ten przebiegał bardzo różnie. Pierwsze programy nauczania powstawały w 1999 r., latem tego roku nauczyciele wybierali programy. Na liście programów dopuszczonych do użytku szkolnego przez ministerstwo zdecydowaną większość stanowią właśnie te z 1999 r.



Tabela 1.

Zestawienie wybranych programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN w 6-letniej szkole podstawowej w latach 1999–2003

Data dopuszczenia do użytku	Ilość programów dopuszczonych do użytku szkolnego			
	Język polski	Historia	Matematyka	Przyroda
1999	16	10	19	20
2000	4	5	2	3
2001	2	1	1	0
2002	1	4	0	2
2003	0	0	0	0

Tabela 2.

Zestawienie wybranych programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN w gimnazjum w latach 1999–2003

Data dopuszczenia do użytku	Ilość programów dopuszczonych do użytku szkolnego						
	Język polski	Historia	Matematyka	Fizyka	Chemia	Biologia	Geografia
1999	16	15	19	13	12	14	10
2000	6	8	2	3	2	1	3
2001	1	4	2	3	3	3	4
2002	4	4	0	1	1	0	1
2003	1	0	1	0	0	0	0

Jak wynika z prezentowanych zestawień zdecydowana większość programów, z których wyboru dokonują nauczyciele w szkole podstawowej i gimnazjum, pochodzi z roku 1999. Jest to fakt bardzo istotny, ponieważ standardy wymagań będące podstawą do przeprowadzenia sprawdzianów i egzaminów zostały po raz pierwszy ogłoszone w rozporządzeniu MEN z dnia 21 lutego 2000 r., czyli blisko rok po powstaniu obowiązujących w szkołach programów. W tym momencie dotykamy bardzo poważnego problemu: **czy programy nauczania dopuszczone do użytku w szkołach podstawowych i gimnazjach, realizowane przez zdecydowaną większość nauczycieli gwarantują kształcenie umiejętności, które są sprawdzane na egzaminie doniosłym?** Na to pytanie każda szkoła musi samodzielnie poszukać odpowiedzi. Wymaga to przeprowadzenia kolejnych analiz szkolnego zestawu programów nauczania i szukania wzajemnych relacji między programami wybranymi w szkole a standardami wymagań egzaminacyjnych. Od pierwszych egzaminów zewnętrznych jest to również pytanie o interpretację uzyskanych wyników w kontekście realizowanych programów nauczania.

To samo pytanie: czy programy nauczania dopuszczone do użytku w szkołach podstawowych i gimnazjach, realizowane przez zdecydowaną większość nauczycieli gwarantują kształcenie umiejętności, które są sprawdzane na egzaminie doniosłym, można skierować do autorów programów, a zwłaszcza do autorów podręczników, głównego dla ucznia źródła wiedzy. **Czy biorą współodpowiedzialność za przygotowanie uczniów do egzaminów zewnętrznych? Czy ich twórcza interpretacja podstawy programowej w odpowiednich proporcjach uwzględnia podstawę programową, standardy wymagań egzaminacyjnych i własną autorską interpretację?**

A jak wygląda sytuacja w szkołach ponadgimnazjalnych? Naiwnie wydawać by się mogło, że na bazie doświadczeń z wdrażaniem reformy programowej w szkołach podstawowych i gimnazjach sytuacja w tych typach szkół będzie bardziej optymistyczna. Niestety, zmiany w głównych założeniach wdrażanej reformy (odwołanie Nowej Matury, zmiany w typach szkół, brak podstawy programowej przez długi czas...), które obserwowaliśmy, z dnia na dzień nie nastroją zbyt optymistycznie.

Tabela 3.

**Zestawienie programów nauczania z wybranych przedmiotów dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikumach w latach 1999–2003**

Data dopuszczenia do użytku	Ilość programów dopuszczonych do użytku szkolnego						
	Język polski	Historia	Matematyka	Fizyka	Chemia	Biologia	Geografia
2001	2	1	4	0	3	0	3
2002	22	18	20	21	9	18	13
2003	0	1	1	0	0	1	1

Relacje czasowe pomiędzy dopuszczeniem do użytku znacznej ilości programów nauczania a standardami wymagań egzaminacyjnych będących podstawą do przeprowadzenia egzaminu maturalnego wyglądają podobnie jak w szkole podstawowej i gimnazjum. Standardy zostały ogłoszone Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10.04.2003 r., natomiast większość programów jest datowana na rok 2002. Biorąc pod uwagę doniosłość egzaminu maturalnego, problem zgodności wybranych programów ze standardami egzaminacyjnymi nabiera szczególnego znaczenia.

Rozpatrując problem programów nauczania w perspektywie standardów egzaminacyjnych, musimy mieć świadomość kolejnych niebezpieczeństw:

1. Z jednej strony, pamiętając o znaczeniu społecznym egzaminów doniosłych, zagraża nam niebezpieczeństwo ograniczenia treści nauczania jedynie do przygotowania ucznia do egzaminu doniosłego, tzw. „kształcenie pod egzamin”.
2. Na drugim biegunie tego samego problemu możemy spotkać z kolei bezrefleksyjną realizację programu nauczania bez uwzględnienia wymagań egzaminacyjnych i skazanie ucznia na niepowodzenie podczas egzaminu.



3. Przy niewłaściwie dobranym programie nauczania, w trosce o sukces ucznia, przygotowywanie go do egzaminu odbywa się „obok realizowanego programu nauczania”.
4. Następnym niebezpieczeństwem, przy niewłaściwie wybranym programie, jest problem zachowania właściwych proporcji pomiędzy treścią nauczania przekazywaną uczniowi w całym cyklu nauki a kształceniem umiejętności sprawdzanych na egzaminie doniosłym, zwłaszcza w końcowym okresie edukacji.

Jakie są konsekwencje wymienionych niebezpieczeństw?

**Sytuacja nr 1:** Wartość programu zostaje zawężona jedynie do kształcenia standardów wymagań egzaminacyjnych, co powoduje znaczne zawężenie treści nauczania. Ponadto stawia pod znakiem zapytania uwzględnienie całej podstawy programowej w procesie edukacyjnym ucznia. Program zostaje zdominowany przez egzamin doniosły.

**Sytuacja nr 2:** Nauczyciel kurczowo trzyma się realizacji wybranego programu, a w skrajnych przypadkach realizacji podręcznika. Nie analizuje programu w kontekście standardów wymagań egzaminacyjnych. W konsekwencji uczeń w przygotowaniu do egzaminu doniosłego jest pozostawiony sam sobie.

**Sytuacja nr 3:** Podobnie jak w sytuacji nr 2, program nauczaniu w niewielkim stopniu uwzględnia standardy wymagań egzaminacyjnych, a nauczyciel przygotowuje ucznia do egzaminu „obok realizowanego programu”. Na lekcjach program jest realizowany zgodnie z planem, a w skrajnych wypadkach zgodnie z przewodnikiem metodycznym. Oprócz tego uczeń przygotowujący jest do egzaminu, co najczęściej objawia się ćwiczeniem obycia testowego zwłaszcza w ostatnim okresie nauki szkolnej.

**Sytuacja nr 4:** W programie nauczania umiejętności wyznaczone standardami nie są równomiernie akcentowane w całym cyklu nauki. W tym przypadku uczeń narażony jest na znaczne obciążenie „uczeniem się pod egzamin” w ostatnim okresie nauki. Umiejętności, które będą sprawdzane na egzaminie nie będą obrazem jego osiągnięć w całym cyklu kształcenia, a jedynie efektem pracy w ostatnim okresie.

Wszystkie prezentowane sytuacje pokazują konieczność uwzględnienia w analizach na poziomie klasy szkolnej wzajemnych relacji programu nauczania i standardów wymagań. Pytania o te relacje to jednocześnie pytania o trafność egzaminu doniosłego (Niemierko, 1999: 173–178). Jeżeli proces kształcenia jest wyznaczany programem nauczania, który nie akcentuje umiejętności określonych standardami wymagań, to czy egzamin jest trafny dla tej grupy uczniów? Jeżeli w szkole nie dokonano analiz realizowanych programów i obowiązujących standardów, to czy możemy domniemywać o trafności egzaminu dla uczniów tej szkoły?

Analizując ten problem, można skorzystać z modelu procesu budowania egzaminu sprawdzającego opartego na programie nauczania opracowanego przez A. J. Nitko. Pomimo tego, że prezentowany model przeznaczony jest do budowy koncepcji egzaminu, niektóre jego elementy można wykorzystać do analizy spójności realizowanego programu nauczania i standardów wymagań. Autor wskazuje na program nauczania jako początek i koniec procesu budowania egzaminu doniosłego. Idąc tym tropem, należy stwierdzić, że początkiem i końcem rozważań o trafności egzaminu na terenie

szkoły powinny być analizy wzajemnych relacji umiejętności wyznaczonych standardami egzaminacyjnymi i realizowanych programów nauczania. Głównym zadaniem analiz programowych

[...] jest spowodowanie, by program nauczania zapanował zarówno nad działaniami dydaktycznymi, jak i egzaminacyjnymi (Nitko, 1998: 83–92).

Na poziomie każdej klasy szkolnej, analizy programowe powinny zmierzać w kierunku ustalenia wzajemnych relacji podstawy programowej, wybranych programów nauczania i standardów wymagań egzaminacyjnych.

## O rzeczywistości bliskiej ideału

Podczas spotkań z nauczycielami i dyrektorami szkół oraz pracownikami nadzoru pedagogicznego, biorącymi udział w różnych formach doskonalenia staraliśmy się określić cechy, jakie powinny charakteryzować wysokiej jakości szkolny zestaw programów nauczania. W toku naszych wspólnych przemyśleń ustaliliśmy, że oczekiwana przez szkoły oferta programowa to oferta, która:

- respektuje podstawę programową
- gwarantuje skuteczność kształcenia
- zapewnia korelację międzyprzedmiotową
- gwarantuje kontynuację nauki na dalszych etapach kształcenia
- przygotowuje do egzaminów zewnętrznych
- jest dostosowana do warunków szkoły
- jest dostosowana do możliwości uczniów
- posiada obudowę programową przyjazną nauczycielowi i uczniowi
- stwarza możliwość modyfikacji
- jest spójna z programem wychowawczym
- jest akceptowana przez radę pedagogiczną
- jest zgodna z misją i wizją szkoły
- jest atrakcyjna w realizacji.

Problemy nauczycieli z wyborem odpowiednich programów nauczania oraz inspiracja modelem E. C. Wragga opisującym koncepcję programową szkoły w trzech wymiarach: materiał przedmiotowy, tematyka międzyprzedmiotowa, strategie nauczania i uczenia się (Wragg, 1999: 44–94), stały się podstawą do zbudowania wielowymiarowego modelu, który uwzględni wszystkie omawiane sugestie.

Idealny obraz szkoły, w której oferta programowa byłaby budowana z uwzględnieniem niebezpieczeństw opisanych wyżej przedstawia się następująco:

Wyznacznikiem działań szkoły jest praca zespołowa nad określeniem koncepcji programowej. Podejmowane decyzje są wypadkową indywidualnych wyborów nauczycieli współpracujących ze sobą.

Punktem wyjścia i podstawą podejmowanych decyzji są uwarunkowania kontekstowe obejmujące możliwości: szkoły, uczniów i nauczycieli. Analizy możliwości dokonujemy na płaszczyźnie: program nauczania i ograniczenia jego realizacji określone przez autorów.

Przyglądając się programom z perspektywy możliwości szkoły, należy zwrócić uwagę na wszystkie warunki określone przez autorów. Należy odnieść je do możliwości swojej szkoły. Ograniczenia w realizacji programów, jakie możemy napotkać to: liczba godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu w poszczególnych latach, ewentualna konieczność podziału na grupy, sugerowane wyposażenie pracowni, proponowane przez autorów lektury a zasoby biblioteki itp.

Kolejny etap analizy możliwości to możliwości uczniów, które również należy rozpatrywać w wielu aspektach: możliwości poznawcze zespołu klasowego, możliwości pełnego skorzystania z oferowanych podręczników od strony materialnej i intelektualnej, uwzględnienie zainteresowań uczniów itp.

Podobnie jak w przypadku wcześniejszych analiz, należy bardzo dokładnie przyjrzeć się możliwościom nauczycieli. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na preferowane metody i techniki kształcenia oraz możliwości i umiejętności ich wykorzystania. Ponadto należy samokrytycznie przeanalizować zawartość merytoryczną treści pod kątem własnych możliwości i preferencji autorów.

Racjonalne usytuowanie programów z uwzględnieniem uwarunkowań kontekstowych jest jednym z podstawowych warunków powodzenia dalszych prac programowych.

Kolejny etap na drodze tworzenia koncepcji programowej szkoły to wyodrębnienie z programów elementów o charakterze wychowawczym, a następnie zbadanie ich spójności z programem wychowawczym. W toku tych prac można wyodrębnić kierunki do pracy wychowawczej spójne z wartościami preferowanymi przez autorów programów, a ponadto określić te elementy, wokół których można koncentrować pracę wychowawczą w poszczególnych latach nauki szkolnej. Program wychowawczy zbudowany na podstawie analizy wartości wyodrębnionych z programów poszczególnych przedmiotów pozwala na takie ukierunkowanie pracy wychowawczej, która będzie realizowana przez wszystkich nauczycieli podczas zajęć dydaktycznych, a nie tylko okazjonalnie. Jeżeli planujemy zmianę programu nauczania, za każdym razem przed podjęciem takiej decyzji musimy odnieść się do wymiaru wychowawczego proponowanego przez autorów i porównać z obowiązującym w naszej szkole programem wychowawczym. Jasno określone przez autorów preferencje wychowawcze, spójne z programem wychowawczym dają gwarancję skuteczności oddziaływań pedagogicznych

Omawiany model ma kształt prostopadłościanu, którego podstawę stanowią uwarunkowania kontekstowe oraz koncepcja pracy wychowawczej. Poszczególne krawędzie prostopadłościanu opisane są przez: przedmioty nauczania, umiejętności ponadprzedmiotowe oraz standardy wymagań egzaminacyjnych.

Poszczególne przedmioty nauczania stanowią elementy spójnej całości.

Każdy z przedmiotów jest rozpatrywany z trzech perspektyw:

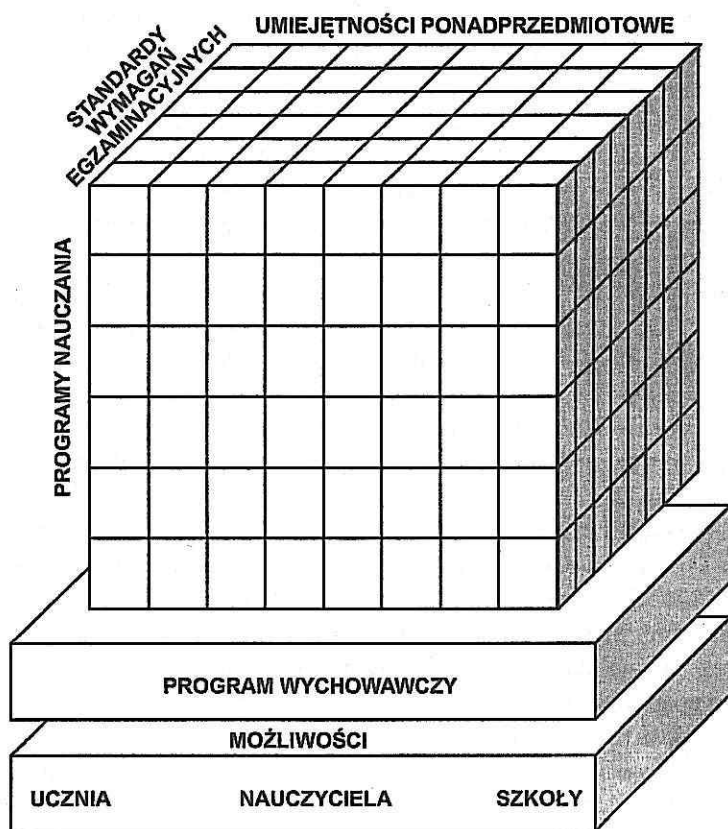
- treści kształcenia charakterystycznej dla każdego z przedmiotów;
- wymagań opisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych, wynikających ze specyfiki przedmiotu;
- umiejętności ponadprzedmiotowych, które sprzyjają wykorzystaniu wiedzy przedmiotowej w praktyce.

Na wizerunek programowy szkoły składa się więc zestaw przedmiotów nauczania, z których każdy zachowuje swoją specyfikę. Ponadto dzięki współpracy nauczycieli uczących w danym oddziale, gwarantuje właściwe przygotowanie ucznia do egzaminu doniosłego. Dokonując wyboru programów nauczania na poziomie jednego oddziału, musimy pamiętać o konieczności uwzględnienia wszystkich standardów wymagań egzaminacyjnych.

Kolejnym wymiarem, opisującym prezentowany model jest osiem umiejętności ponadprzedmiotowych, zawartych w podstawie programowej, których zasadniczym celem jest przygotowanie ucznia do wykorzystywania wiedzy przedmiotowej w praktyce. Dzięki zapewnieniu uczniom warunków do kształcenia wymienionych umiejętności, z których część była podstawą do określenia standardów, zmniejszamy niebezpieczeństwo kształcenia jedynie w kierunku egzaminu doniosłego oraz tworzymy warunki do wszechstronnego rozwoju.

Rysunek 1.

Model przeznaczony do budowy koncepcji programowej szkoły



## Zakończenie

W przedstawionym opracowaniu postawiono szkołom szereg trudnych pytań związanych z wybieraniem odpowiednich programów nauczania. Stawianie trudnych pytań, nawet takich, na które najprawdopodobniej nie otrzymamy satysfakcjonującej odpowiedzi, powoduje refleksję nad postawionym problemem, a tej w relacjach program nauczania a sukces egzaminacyjny, w kontekście wyników egzaminów zewnętrznych bardzo nam potrzeba. Ponadto przedstawiona została propozycja, która może posłużyć jako wskazówka do budowania koncepcji programowej szkoły.

Podsumowując:

1. Problem właściwego wyboru programów nauczania dotyczący wszystkich nauczycieli, jest problemem złożonym i jako taki, nie może być w szkołach pozostawiony sam sobie.
2. Budowanie spójnej oferty programowej szkoły wymaga odpowiedzialnych decyzji dotyczących wyboru i realizacji programu, podejmowanych w zespołach nauczycieli, uczących w tym samym oddziale.
3. Niemożliwe jest zbudowanie koncepcji programowej szkoły bez uwzględnienia uwarunkowań kontekstowych.
4. Mając na uwadze doniosłość egzaminów zewnętrznych i ich wpływ na działalność edukacyjną szkoły należy pamiętać o dwóch biegunach relacji programy nauczania–egzaminu zewnętrzne:
  - zdominowaniu koncepcji programowej szkoły przez ukierunkowanie kształcenia tylko na osiągnięcie sukcesu egzaminacyjnego;
  - ignorowaniu egzaminów zewnętrznych w podejmowaniu decyzji programowych i w konsekwencji wywołanie zjawiska przygotowywania ucznia do egzaminu „obok realizowanego programu”.
5. W trosce o zapewnienie uczniom trafności programowej egzaminu doniosłego nie można zapominać o konieczności analizowania standardów wymagań i programu nauczania.
6. W trosce o wszechstronny rozwój ucznia przy podejmowaniu decyzji programowych należy pamiętać o konieczności realizacji całości podstawy programowej.

## Bibliografia

- Dylak S. (2002), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa.
- Hall K. (1999), *Klocki autonomiczne. Koncepcja edukacyjna szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, Gdańska Fundacja Oświatowa, Gdańsk.
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa.

- Lipska M. (2001), *Jak budować szkolny zestaw programów nauczania?*, „Nowa Szkoła”, nr 9, s. 47–49.
- Lipska M., Michalska E. (2002), *Szkolny zestaw programów nauczania. Diagnoza na terenie województwa warmińsko-mazurskiego – raport*, Kuratorium Oświaty w Olsztynie, maszynopis.
- Małkowski T. (1999), *Nowy pasjans starymi kartami? O tym, jak pisać program autorski, z prof. Bolesławem Niemierką rozmawia Tomasz Małkowski*, „Przeгляд Oświatowy”, nr 11(191), s. 16–17.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2001), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Nitko A. J. (1998), *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*, [w:] B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. (1998), *Program szkolny, założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa.
- Programy dopuszczone do użytku szkolnego w liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych i technikach*, <http://www.men.waw.pl>, 04.07.2003.
- Programy dopuszczone do użytku szkolnego w sześcioletniej szkole podstawowej i gimnazjum*, <http://www.men.waw.pl>, 04.07.2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dz.U. Nr 90 z 2003 r., poz. 846.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. Nr 14 z 1999 r., poz. 129 z późniejszymi zmianami.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, Dz.U. Nr 17 z 2000 r., poz. 215.
- Strategia rozwoju edukacji narodowej*, (2002), <http://www.menis.gov.pl/oswiata/biezace>, 02.08.2002.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity Dz.U. Nr 67 z 1996 r., poz. 329 z późniejszymi zmianami.
- Walker D. F., Soltis J. F. (2000), *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Wragg E. C. (1999), *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa.