

Krzysztof Zaczek-Zaczyński

Konstruowanie szkolnych programów kształcenia – teoria a praktyka

Wprowadzenie

We współczesnej rzeczywistości gwałtownie zmieniają się potrzeby społeczne, powstają nowe zawody i stanowiska pracy, które wymagają odpowiednio przygotowanych i wykształconych fachowców. W związku z tym ulegają zmianie niektóre funkcje szkolnictwa. Wzbogaceniu i zróżnicowaniu ulegają jego zadania. Istotnych zmian wymagają treści kształcenia i organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dotyczy to wielu przedmiotów, a szczególnie ogólnokształcących. Wiedza i umiejętności istnienia w społeczeństwie informatycznym obejmującym cały świat wymusza szerokie zmiany w edukacji młodego pokolenia.

Jedną z cech współczesnego człowieka jest umiejętność zachowania się w sytuacjach zagrożenia życia i zdrowia. Kompetencje te stają się czynnikiem decydującym w sytuacjach kryzysowych. W związku z tym zmieniły się wymagania stawiane przed szkołą. Nie wystarczy już przekazanie wiedzy, tak dominujące w poprzednich podstawach kształcenia. Współczesność wymusza wyposażenie uczniów w odpowiednie umiejętności m.in. ratownicze i przywódcze. Zmienił się język wymagań, jakie stawiano w poprzednich podstawach programowych kształcenia ogólnego. W szkolnictwie polskim od kilkunastu lat wprowadzane były liczne zmiany zarówno ilościowe jak i jakościowe. Zmianie ulegały metody i formy pracy dydaktycznej oraz zadania nauczyciela, nie zawsze budowane na doświadczeniach pedagogiki. W wielu przypadkach interes grupy politycznej, chęć zaistnienia, pozorne otwarcie na społeczeństwo było stymulatorem zmian treści kształcenia.

Teorie konstruowania programów kształcenia

Badania dotyczące roli i zadań edukacji podejmowane w wielu państwach skupiają się przeważnie na dwóch podstawowych kwestiach instytucjonalnego modelu szkół oraz koncepcji treści kształcenia. Świadomie mówię o treściach kształcenia a nie o programach, jako że w oświacie często odstępuje się od przekazywania urzędowych programów na rzecz samych treści. W światowej pedagogice prowadzone są badania porównawcze, dokonuje się również wymiana doświadczeń w zakresie kształcenia ogólnego. Wyniki badań porównawczych pozwalają wyciągnąć jeden

generalny wniosek – uniwersalnej koncepcji doboru treści kształcenia, jak do tej pory, nie udało się opracować. Powstało natomiast wiele różnorodnych teorii, również polskich dydaktyków.

Cel i treści kształcenia należą do nadrzędnych kategorii systemu dydaktycznego, bowiem to szkoły rozstrzygają o strukturze, poziomie i stopniu nowoczesności kształcenia. Metody, formy i środki dydaktyczne stanowią w takim przypadku kategorię pochodną. Cel i treści są czynnikami najsilniej determinującymi przebieg i efekty procesu kształcenia oraz stanowią podstawowy składnik wszelkich poczynań dydaktycznych i wychowawczych¹.

Cele i treści kształcenia były i są analizowane w niektórych ośrodkach akademickich. W efekcie tych badań powstało wiele opracowań podsumowujących wcześniejsze doświadczenia w tej dziedzinie. Znaczący udział w krytycznej analizie, historycznych już dzisiaj teorii – materializmu dydaktycznego (encyklopedyzmu), utylitaryzmu dydaktycznego oraz formalizmu dydaktycznego, mają znani pedagodzy: Bogdan Suchodolski, Kazimierz Sośnicki, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz i inni.

W drugiej połowie XX wieku dużą popularność zyskały koncepcje strukturalistyczne (twórca: K. Sośnicki). Sformułowane zostały także nowe teorie, jak problemowo-kompleksowa (twórca: B. Suchodolski), materializmu funkcjonalnego (twórca: W. Okoń), nauczania programowanego² i inne.

Prace badawcze w ubiegłych latach koncentrowały się na określeniu ogólnych koncepcji programowych, rozwoju teorii i treści kształcenia oraz doskonaleniu praktyki tworzenia i modyfikowania programów kształcenia.

Prowadząc rozważania dotyczące zmian lub modyfikacji systemu dydaktycznego należy dokonać pewnych uzgodnień terminologicznych, ponieważ nawet powierzchowna analiza wskazuje, że w języku potocznym nadaje się różne znaczenia terminom takim jak: „cele”, „treści” czy „właściwości kształcenia”.

W języku potocznym termin „cel” używany jest do określenia stanu rzeczy lub zdarzenia zamierzonego przez sprawcę. W literaturze przedmiotowej „zarządzania” termin ten definiuje się jako antycypowany stan rzeczy lub zjawisko jeszcze nie dane w doświadczeniu. Natomiast nauka wojskowa często definiuje „cel” jako obiekt do obezwładnienia (zniszczenia).

Z powyższych definicji wynika, że cel może mieć tylko człowiek, ponieważ tylko on może planować i ustalać przyszłe stany rzeczy lub zjawiska. Instytucje nie mogą mieć celów lecz mogą realizować zadania, albowiem zadaniem nazywamy „cel zaakceptowany ze świadomością, że został ustalony przez kogoś innego (zadany)”³.

Zadanie przyjęte przez jedną osobę lub zespół osób do realizacji staje się automatycznie celem ich działalności⁴, kształcenie jest zatem jedną z form działalności ludzkiej, której celem jest wykształcenie jako „antycypowany stan rzeczy”. W związ-

¹ Zob. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981, passim, s. 48, 140 i n.

² Zob. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976, s. 8.

³ Zob. J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981, s. 180; R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.

⁴ Zob. T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 283 i n.

ku z powyższym można wysnuć wniosek, że „cele kształcenia” to zamierzone wyniki form działalności ludzkiej, które prowadzą do wykształcenia.

Termin „cele kształcenia” można traktować jako skrót myślowy, którym posługujemy się gdy chcemy określić przewidywany (antycypowany) wynik działalności dydaktycznej i wychowawczej. Natomiast Wikipedia⁵ określa cele kształcenia jako planowe, zamierzone i długotrwałe założenia dydaktyczne co do tego jak kształcić, jakie wpajać wartości i jakimi metodami.

Kolejnym terminem różnie interpretowanym w języku potocznym są „treści kształcenia”. W dydaktyce terminu tego w zasadzie się nie definiuje, jako że jest jednoznacznie rozumiany. Jednak spotykane w literaturze przedmiotu określenia tego terminu są zbyt ogólne i odnoszą się tylko do procesu kształcenia lub nie są pełne i nie zawierają wszystkich znaczeń, które można spotkać w działalności dydaktycznej. Można zatem przyjąć za W. Okoniem, że „treści kształcenia” to zbiór lub system wiadomości, umiejętności i sprawności oraz przyzwyczajzeń i nawyków.

Istotną rolę w przygotowaniu człowieka do jego przyszłej działalności zajmuje wykształcenie ogólne, które „ma służyć wytwarzaniu więzi społecznych między jednostkami, klasami społecznymi i narodami, ma być zarazem podstawowym czynnikiem otwierającym drogę do świata nauki i ludzkiej kultury”⁶.

Wincenty Okoń rozróżnia dwie strony kształcenia ogólnego: rzeczową i osobowościową. Strona rzeczowa, to poznanie świata obiektywnego i nabywanie sprawności pozwalających brać udział w jego kształtowaniu. Strona osobowościowa, to poznanie własnej osobowości, samego siebie.

Natomiast Bogdan Niemierko „cele kształcenia” określa jako „zamierzone właściwości uczniów pod względem emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym”⁷. Uważa, że cele te, prawidłowo sformułowane, odnoszą się zawsze bezpośrednio do uczniów, do ich właściwości, tj. do opanowanych działań, postaw, wiadomości i umiejętności. Cele w postaci „Przedstawienie...”, „Zapoznanie uczniów...”, „Kształtowanie umiejętności...”, „Wyrabianie nawyku...” akcentują czynności dydaktyczne nauczyciela, które stwarzają uczniom możliwość uzyskania pewnej właściwości, ale nie opisują tej właściwości z dostateczną precyzją.

Cele kształcenia przeważnie formułowane są w rozmaity sposób. Jednak najistotniejszym jest rozróżnienie celów ze względu na operacyjność, czyli możliwość porównania opisu z rzeczywistymi osiągnięciami uczniów. Rozróżnia się dwa rodzaje celów kształcenia: ogólne i operacyjne. Cele ogólne wskazują kierunki dążenia ucznia, natomiast cele operacyjne stanowią opis wyników, jakie mają być uzyskane w toku kształcenia. Opis ten powinien być na tyle dokładny, by umożliwić rozpoznanie, czy cel został osiągnięty, a przynajmniej określenie sposobu sprawdzenia wyniku. Coraz częściej w oświatowych dokumentach normatywnych (jak podstawy programowe, programy kształcenia, standardy wymagań egzaminacyjnych) spotykamy, obok celów ogólnych, cele operacyjne.

⁵ Cele kształcenia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Cele_kształcenia [16.01.2011].

⁶ Por. W. Okoń, *Cele kształcenia*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1986, nr 3, s. 153; *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

⁷ Zob. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 85 i n.

Dobór i układ treści kształcenia

Propozycje dotyczące wymagań, jakie spełniać powinny treści kształcenia formułowało wielu dydaktyków, prezentując różne koncepcje programowania organizacji kształcenia. W historii rozwoju myśli pedagogicznej problem ten był wielokrotnie przedmiotem polemik, sporów i dyskusji. Poszukiwano odpowiedzi na pytania, co przede wszystkim powinno być przedmiotem programów kształcenia, jaką powinny mieć konstrukcję, jakimi względami należy się kierować przy doborze treści kształcenia i jakie przyjąć kryteria wyboru podstawowych, a jednocześnie reprezentatywnych problemów z wyróżnionych zakresów wiedzy.

W prowadzonych w tej dziedzinie badaniach zwracano uwagę na koncepcję doboru treści kształcenia. Interesująco przedstawia wymagania jakie spełniać powinny treści programów Cz. Kupisiewicz⁸. Wyróżnia on cztery główne grupy wymagań:

- wymagania społeczne – zawodowe i kulturowe, które powinny zapewniać wychowanie młodzieży na aktywnych społecznie i zawodowo, zdyscyplinowanych, o wysokiej kulturze,
- wymagania naukowe – których spełnienie sprowadza się do tego, by treści programów kształcenia były merytorycznie zgodne z aktualnym stanem wiedzy i były oparte na naukowych podstawach. Wymagania te pozwolą na kształtowanie i pogłębianie u młodzieży naukowego poglądu na świat i zjawiska ich otaczające,
- wymagania psychologiczne – uwzględniające odpowiednie właściwości psychiczne grupy rodzajowej uczącej się młodzieży (uczniów szkół podstawowych, ponadpodstawowych, studentów o kierunku humanistycznym, technicznym itp.) oraz to, by treści kształcenia były dostosowane do psychologicznych i intelektualnych możliwości percepcyjnych uczących się,
- wymagania dydaktyczne. Dobierając treści kształcenia należy przestrzegać zasady systematyczności i korelacji tematycznej. Znaczy to, że treści kształcenia powinny być zgodne z wewnętrzną logiką danej gałęzi wiedzy, której odpowiednio wybrane partie materiału obejmują wykładany przedmiot. Również między poszczególnymi przedmiotami, działami tematycznymi wchodzącymi w skład treści programu kształcenia należy zachować i respektować wielorakie związki i zależności przyczynowo-skutkowe, czasowe i przestrzenne, jak również ustalić powiązania typu nadrzędności i podrzędności.

Zbliżone poglądy na temat doboru treści kształcenia prezentuje T. Lewowicki⁹, który posługuje się kryteriami doboru treści, a nie wymaganiami, co w istocie sprowadza się do tego samego.

Uwzględniając powyższe kryteria czy wymagania można przystąpić do konstruowania zarysu programu kształcenia, którego konkretny kształt otrzymujemy jako określony rezultat strukturalizacji treści kształcenia. Oznacza to, że dopiero po ustaleniu struktury treści kształcenia, jak również po określeniu materiału dydaktycznego, można konstruować standardy kształcenia.

⁸ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, s. 82 i n.

⁹ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977, s. 131 i n.

Próbę ukazania uwarunkowań jakie należy uwzględnić podczas konstruowania programu kształcenia podjął Krzysztof Zaczek-Zaczyński¹⁰. Za podstawę przyjął założenia programowe nawiązujące do nowego ustroju szkolnego, a wprowadzone do użytku szkolnego w 1996 roku.

Strukturalizacja treści kształcenia

Struktura definiowana jest w sensie ogólnym jako „zbiór określonych relacji zachodzących pomiędzy elementami przedmiotu złożonego, nie uwzględniający jakości owych elementów, tzn. bez względu na to, czym są owe elementy”¹¹. Można zatem przyjąć, że struktura to logiczny układ związków zachodzących w uporządkowanym zbiorze. Zbiór ten powinien stanowić jakąś pełną całość i być stworzony przy zastosowaniu określonych kryteriów doboru.

Natomiast strukturalizacja to proces badawczy polegający na właściwym ukształtowaniu i stworzeniu hierarchii struktur. Wybrany materiał należy uporządkować tak, by doprowadzić jednocześnie do wyodrębnienia w miarę logicznych układów, które powinny pomiędzy sobą zawierać pewne zgodne elementy i związki. Dzięki zastosowaniu strukturalizacji powstają programy nauczania lub standardy nauczania.

Przez pojęcie „układ” rozumiane jest sąsiedztwo elementów określonej całości, niepowiązane bezpośrednimi relacjami. Pojęcie to nie jest tożsame z pojęciem „struktura”.

Na problem strukturalizacji szczególną uwagę zwraca J. Zakrzewski w swoich pracach nad doбором i układem treści kształcenia – termin „struktura” oznacza określoną budowę zbioru. Jest to taki zbiór, którego składniki powiązane są ze sobą istotnymi zależnościami (relacjami), dzięki czemu zbiór stanowi mniej lub bardziej spójną całość (układ, system). Struktura określa liczbę składników takiej całości i relacje między nimi oraz między składnikami a całością.

Przystępując do opracowania żądanego programu, po ustaleniu treści, które przyjmuje się jako elementy struktury, można wybrać odpowiednią metodę prowadzącą do pełnego ustalenia żądanej struktury. Metodami tymi mogą być: metoda analizy za pomocą grafów, analiza macierzowa, analiza sieciowa lub inne.

Struktura treści kształcenia powinna być oparta na dyscyplinie integrującej całą wiedzę nauczanych. Dyscyplina ta, wiążąc wszystkie podstawowe przedmioty programowe w jedną zwartą całość, ustala ich hierarchię i powiązania.

Dokonując strukturalizacji treści kształcenia należy dokonać szeregu zabiegów zmierzających między innymi do:

- uporządkowania elementów treści w spójny układ;
- wyważenia proporcji poszczególnych elementów zarówno jakościowych jak i ilościowych;
- przedstawienia struktury powstałej treści programu w określonej formie opisu, schematu lub innego grafu.

¹⁰ K. Zaczek-Zaczyński, *Konstruowanie programów kształcenia*, [w:] *Jak tworzyć program. Przewodnik nauczyciela*, (red.) I. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1998, s. 31–39.

¹¹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia...*, s. 233 i n.

Istotną sprawą jest zachowanie korelacji treści kształcenia. Dotyczy to korelacji międzyprzedmiotowej jak i wewnątrz danego przedmiotu. Często nie zwraca się należytej uwagi na powyższe powiązania. Powoduje to powtarzanie pewnych partii materiału już znanych uczniom lub studentom i osłabienie zainteresowania przedmiotem. Zdarza się również, w przypadku, gdy w treściach kształcenia występują ściśle powiązania międzyprzedmiotowe, jak w matematyce i fizyce (wektor), czy między chemią a fizyką (atom), że zespół autorski nie uwzględnił danego zagadnienia (tematu) licząc, że zrobią to autorzy innego przedmiotu. Nie są to przypadki odosobnione.

Dlatego konstruując program kształcenia należy uwzględnić związki korelacyjne łączące treści, które:

- są powiązane przyczynowo lub przez stosunek nadrzędności bądź podrzędności względem siebie itp.,
- pozostają ze sobą w pewnych stosunkach czasowych i przestrzennych,
- są podobne lub różne.

Z powyższego wynika, że korelacja treści kształcenia to właściwe zsynchronizowanie oraz wzajemne powiązanie poszczególnych przedmiotów stanowiących składowe treści programu na podstawie współzależności między nimi. Przedmioty charakteryzujące się dużą liczbą powiązań nazywamy korelacyjnymi względem innych.

Ustalanie szkolnych standardów kształcenia

Do 1990 roku opracowywaniem programów ogólnokształcących dla przedszkoli, szkół podstawowych i ponadpodstawowych zajmował się Instytut Programów Szkolnych (IPN). Programy zawodowe powstawały w Instytucie Kształcenia Zawodowego (IKZ). Instytuty te podlegały bezpośrednio pod ministerstwo właściwe dla szkolnictwa.

Decyzje o przystąpieniu do opracowania programów IPN i IKZ otrzymywały na ogół od ministerstwa. Czasami niektóre przedmioty powstawały z inicjatywy środowiska szkolnego lub z inicjatywy instytutów.

Każdy opracowywany program, po uzgodnieniach między różnymi komórkami przedmiotowymi w samym instytucie, był konsultowany z zespołem naukowców i ze środowiskiem nauczycielskim z różnych placówek.

Kolejne edycje danego programu były doskonalone aż do momentu zaakceptowania programu przez Radę Naukową IPN. Decyzję wdrożenia nowego programu do praktyki szkolnej podejmował minister oświaty, a następnie po zmianie nazwy resortu, minister edukacji narodowej.

Jednym z symptomów nowego podejścia do edukacji młodzieży było w ostatnich kilkunastu latach częściowe upolitycznienie zmian strukturalnych i programowych. Jednym z głównych haseł różnych środowisk politycznych, szczególnie podczas kampanii wyborczych, były zmiany w oświacie dotyczące zarówno ustroju szkolnego jak i treści programów. Efektem tych głoszonych koncepcji były zmiany wprowadzane bardzo często, bo w latach: 1991, 1996, 1999, 2002, 2006 i ostatnio w 2009 roku. Nie będę rozwijał tego tematu, który sam w sobie zasługuje na oddzielną debatę, a przejdę do omówienia przyjętych sposobów konstruowania standardów kształcenia ogólnego.

W minionych latach, w celu realizacji założeń przyjętych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, powoływano zespoły nauczycieli i specjalistów. Również do opracowania programów kształcenia ogólnego powoływano odpowiednie zespoły ludzkie, które w określonym czasie, przeważnie nieprzekraczającym roku, wypracowywały nowe treści kształcenia.

Powierzano opracowywanie standardów kształcenia także instytutom naukowym, które (nie związane z edukacją szkolną młodzieży) nie były w stanie wywiązać się z przyjętych zadań, a zmiany polityczne przyczyniły się do zaprzestania prac, pomimo poniesionych kosztów.

Jak wynika z powyższego wprowadzenia, najłatwiej jest podjąć decyzję dotyczącą zmian w treściach kształcenia. Skutkuje to zbyt częstymi zmianami programów kształcenia. Można zauważyć, że dokonuje się to okresowo co 3–7 lat.

Z efektami tak skonstruowanych programów mieli i mają okazję zderzyć się wszyscy nauczyciele starający się zrealizować zakładane cele kształcenia. Brak doświadczenia, niezajomość zasad konstruowania programów kształcenia były przyczyną pewnej niespójności w treściach kształcenia na poszczególnych poziomach szkoły. Widoczny jest też brak korelacji międzyprzedmiotowej. W niektórych przedmiotach można zauważyć pewne niedopasowanie treści do danego poziomu. Jest też widoczne przeładowanie treściami, które realizowane są w wyższych uczelniach. Encyklopedyzm wciąż widoczny jest w treściach kształcenia polskiej szkoły.

Zajmijmy się teraz samą koncepcją kształcenia młodzieży szkolnej w projekcie podstawy programowej kształcenia ogólnego.

Kierownictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, postanowiło zmienić dotychczasowe spojrzenie na koncepcję konstruowania podstawy programowej, a zatem i programów kształcenia. To nowe spojrzenie zaowocowało przyjęciem zakładanych osiągnięć kształcenia, jako wykładni tworzenia nowych treści przedmiotów ogólnokształcących.

Skoncentrowano się na sprawach osiągnięć uczniów, co powinno pozwolić na sprawniejsze odchodzenie od teorii materializmu dydaktycznego (encyklopedyzmu) dominującego w niektórych treściach programów kształcenia, na rzecz bardziej nowoczesnych pedagogicznych teorii doboru treści kształcenia.

MEN odszedł od zatwierdzania programów kształcenia poszczególnych przedmiotów, wychodząc z założenia, że podstawa programowa pozwala nauczycielowi skonstruować osobisty program realizacji treści kształcenia danego przedmiotu, a następnie rozłożyć godziny na poszczególne działy i zajęcia.

Proponowane zapisy osiągnięć uczniów na poszczególnych poziomach kształcenia były prezentowane w Internecie na stronach MEN. W niektórych przedmiotach nauczyciele, rodzice, a nawet instytucje związane z edukacją młodzieży, wypowiadały się mniej lub bardziej krytycznie na temat proponowanych zmian i zapisów szczegółowych. Stanowiło to konkretną pomoc w opracowywaniu treści wymagań. Były też próby zgłaszania tych zmian po opublikowaniu ostatecznych treści standardów. Propozycje te nie mogły zostać uwzględnione, gdyż często wypowiadano się krytycznie, nie proponując konkretnych rozwiązań.

Przyjęto również otwartość w zgłaszaniu i kwalifikowaniu materiałów dydaktycznych dla uczniów i nauczycieli do nowych standardów kształcenia. Na stronach MEN można obserwować cykl kwalifikacyjny i zorientować się, na jakim etapie

znajduje się dany materiał. Strona ta pozwala nauczycielom i uczniom na wybranie odpowiedniego podręcznika czy innego materiału dydaktycznego.

Edukacja dla bezpieczeństwa w systemie oświaty

Wśród bardzo wielu zadań edukacji szkolnej należy wymienić także przygotowanie dzieci i młodzieży do przeciwstawiania się różnym zagrożeniom zdrowia, życia i mienia. Zdolność narodu do obrony własnej suwerenności i niepodległości oraz do zapewnienia obywatelom bezpieczeństwa personalnego, jest swoistą sumą świadomości społeczeństwa o współczesnych zagrożeniach bezpieczeństwa osobistego. Dotyczy to też umiejętności każdej jednostki ludzkiej do działania w sytuacjach zagrożenia życia, zdrowia i mienia. Potrzebna jest zatem edukacja dla bezpieczeństwa całego społeczeństwa.

Podstawowa trudność związana z upowszechnianiem wiedzy o bezpieczeństwie sprowadza się do istnienia w świadomości wielu osób, w tym i urzędników różnych szczebli edukacji, wielu negatywnych zjawisk dotyczących realizacji treści programowych „Przysposobienia obronnego” (PO) w okresie poprzedzającym transformację ustrojową. Zbyt wiele osób kojarzyło ten przedmiot z nauką o masce przeciwgazowej i bronią jądrową oraz nazwami gazów trujących.

Zarządzenie wykonawcze ustalające zasady organizowania nauczania PO w szkołach zostało wydane dopiero w grudniu 1970 roku. Przedmiot ten, a raczej jego nazwa, funkcjonowała w edukacji szkolnej prawie 39 lat, mimo zasadniczej zmiany jego treści kształcenia dokonywanej kilkakrotnie w toku funkcjonowania tego przedmiotu.

W latach 1970–2009 programy kształcenia ulegały wielokrotnym zmianom. Nie będę koncentrował się na tym, jakie były przyczyny tych zmian, wymienię tylko daty ich wprowadzenia. Dokonano zmian programowych w latach: 1971, 1974, 1982, 1986, 1990, 1991, 1996, 1999, 2002, 2006 i ostatniej zmiany w 2011 roku. W sumie na przestrzeni prawie czterdziestu lat programy zmieniły się 11 razy. Z największą krytyką spotkał się program PO wprowadzony w 1996 r., który można nazwać „uwojskowanym”. Zgodnie z treściami tego programu uczeń miał poznać obowiązki osób funkcyjnych w drużynie piechoty. Natomiast z przytoczonych danych wynika, że najdłużej obowiązującym, bo aż przez 8 lat, był program z 1974 r. Najkrócej funkcjonującymi programami były z roku 1990 i 1991, które obowiązywały tylko przez jeden rok szkolny.

Zmian treści programowych, które można nazwać „rewolucją treści kształcenia” dokonano w 1991 roku. W programach tych zrezygnowano z treści „czysto militarnych” na rzecz zagadnień ratownictwa medycznego i ogólnego. W tym czasie zrezygnowano również z dotychczasowej liczby godzin, jakie przeznaczano na naukę PO, zmniejszając je o około 60%. Wyprowadzono PO ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych pozostawiając jedynie 2 godziny w tygodniu w szkołach ponadgimnazjalnych.

Wprowadzona we wrześniu 1999 r. reforma dotyczyła generalnej zmiany koncepcji kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce, doprowadziła do przekształcenia obowiązującego od 1969 r. systemu 2-stopniowego w strukturę 3-stopniową. Najbardziej widocznym jej przejawem było wprowadzenie zasad pluralizmu programowego oraz decentralizacji dającej możliwość wyboru programów nauczania oraz

podręczników i innych pomocy dydaktycznych w konkretnej szkole. Wprowadzenie tych zmian umożliwiło między innymi ustanowienie rzeczowej autonomii programowej szkół przez pozostawienie nauczycielom decyzji o wyborze programu z katalogów programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego i dowolność w wyborze podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, lub też innych materiałów edukacyjnych.

Dotychczasowa interdyscyplinarność edukacji dla bezpieczeństwa sprawia, że przy braku współpracy podmiotów społecznych działania profilaktyczne i edukacyjne narażone są na rozproszenie sił i środków albo na powielanie podobnych działań przez różne środowiska, instytucje i organizacje. Dubluje się działalność PCK z ruchem „Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy” oraz innymi organizacjami zajmującymi się ratownictwem medycznym. Można zauważyć brak wizji i strategii działania kolejnych rządów w tej dziedzinie. Jedynie stwierdza się doraźne akcje, kosztowne ale niewiele wnoszące do praktyki bezpieczeństwa życia i zdrowia obywateli.

Wprowadzone w ostatnich latach zmiany do ustawy o systemie oświaty dotyczące upowszechniania wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowania właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych, w sposób zasadniczy przyczyniły się do przewartościowania podstawy programowej kształcenia ogólnego i nadania odpowiedniej rangi szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa. Należy pamiętać, że w każdej placówce oświatowej obowiązuje programowa zasada, wprowadzająca obowiązek kształtowania u młodzieży zasad i umiejętności bezpiecznego przebywania w domu, szkole, na placu zabaw oraz w innych miejscach publicznych. Nie bez znaczenia pozostaje obowiązek udzielania pierwszej pomocy poszkodowanym oraz wprowadzona ustawa o ratownictwie. Pożądana sytuacja byłaby wtedy, gdyby wszyscy nauczyciele, opiekunowie i wychowawcy młodzieży nabyli umiejętności udzielania pierwszej pomocy poszkodowanym oraz odpowiedniego zachowania się w sytuacjach zagrożenia życia, zdrowia i mienia.

W związku ze współczesnymi zagrożeniami, wśród pedagogów i społeczeństwa coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że dopóki zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu bezpiecznego życia nie zostaje zaspokojone w procesie kształcenia, dopóty nie będzie można ukształtować bezpiecznej działalności człowieka. Rola placówek oświatowych w tym zakresie jest szczególnie, bowiem o wiele łatwiej jest wpajać dobre zasady postępowania dzieciom i młodzieży niż zwalczać złe nawyki u dorosłych.

Edukacja dla bezpieczeństwa stanowi istotną część procesu dydaktyczno-wychowawczego i działań profilaktycznych ukierunkowanych głównie na wychowanie obywatelskie, komunikacyjne oraz na edukację prozdrowotną i ekologiczną. Jest także jednym z komponentów wychowania oraz przygotowania do pracy i życia we współczesnych warunkach. W konsekwencji Ministerstwo Edukacji Narodowej przyjęło formułę edukacji dla bezpieczeństwa, jako obowiązkowego obszaru nauczania w systemie oświaty. Zgodnie z przepisami prawa oświatowego, dyrektor szkoły tworząc szkolny zestaw programów nauczania i program wychowawczy zobowiązany jest realizować zadania z dziedziny edukacji dla bezpieczeństwa, stosownie do obowiązujących podstaw programowych kształcenia ogólnego, a także odpowiednio do danego środowiska, w jakim uczeń się wychowuje, uwzględniając również lokalne zagrożenia dla bezpieczeństwa.

Konkretne treści nauczania i wychowania z dziedziny edukacji dla bezpieczeństwa mogą być realizowane w ramach poszczególnych zajęć szkolnych, prowadzonych na danym etapie edukacyjnym. Konstrukcja standardów kształcenia, rozłożenie w czasie problematyki edukacji dla bezpieczeństwa, a także przepisy oświatowe pozwalają na stosowanie modyfikacji programowych bez konieczności uruchomienia procedur formalnych.

Wnioski teoretyczne i wskazania praktyczne

Dobrze się stało, że w konstruowaniu standardów kształcenia odchodzi się od teorii materializmu dydaktycznego (encyklopedyzmu). Jednak należy się bardzo głęboko zastanowić, jakie treści kształcenia powinno się ograniczyć, a z których zrezygnować.

Błędem są częste zmiany wprowadzane w ustroju szkolnym, a w szczególności w treściach kształcenia. Nie weryfikuje się całego cyklu edukacyjnego, począwszy od przedszkola, a skończywszy na szkole ponadgimnazjalnej.

W wyższych uczelniach pedagogicznych stymulować należy większe zainteresowanie kadry dydaktyczno-naukowej problematyką konstruowania standardów kształcenia, jak również uzasadniania potrzeby rezygnacji z tematów nie wnoszących istotnych elementów wiedzy na konkretnym poziomie kształcenia szkolnego.

Celowym będzie wprowadzenie do statutu i obowiązków Instytutu Badań Edukacyjnych (jedyne goinstytutu jaki pozostał w strukturze MEN) prac związanych z trendami światowymi w opracowywaniu i realizacji treści kształcenia. Powinno się również upoważnić IBE do powoływania zespołów celem doskonalenia standardów kształcenia. Badania naukowe dotyczące konstruowania szkolnych standardów kształcenia pozwolą doskonalić ustrój szkolny i uniknąć wielu błędów popełnianych przez zespoły doraźnie pracujące nad problemami edukacji szkolnej.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń reformy programowej i przeprowadzonych badań w sprawie szkolnej edukacji dla bezpieczeństwa – można przedstawić następujące wnioski:

1. Edukacja dla bezpieczeństwa, realizowana systematycznie i racjonalnie, może wyznaczyć rozsądne granice między sferą obowiązków człowieka, jego swobodą i uprawnieniami. Efektem przekazywania wiedzy o bezpieczeństwie w szkołach powinno być przygotowanie młodzieży do racjonalnych zachowań w obliczu różnorodnych zagrożeń cywilizacyjnych oraz aktywnego uczestniczenia w przedsięwzięciach ratowniczych i obronnych realizowanych przez organy administracji państwowej, samorządu terytorialnego i organizacji społecznych. Chodzi bowiem o takie wychowanie młodego człowieka, które zapewni mu emocjonalną wrażliwość na społeczne i indywidualne znaczenie posiadania kompetencji w zakresie zagadnień bezpieczeństwa dotyczących nie tylko państwa, ale również poszczególnych obywateli.
2. W ocenie wychowawczej sytuacji szkoły wymienia się wiele przeszkód, które muszą być pokonane wspólnym wysiłkiem nauczycieli i władz oświatowych. Należy do nich istniejący od wielu lat chaos w sferze wartości utrudniających młodzieży zdobycie rozeznania etycznego, a także sprzeczność myśli pedagogicznych, brak współpracy szkoły i domu rodzinnego oraz niski prestiż nauczyciela-wychowawcy.

3. Praktyka szkolna wykazała, że najprostszą metodą zapobiegania zagrożeniom jest powszechne i systematyczne kształcenie. Im wcześniej jest ono rozpoczęte, tym jest bardziej skuteczne. Tak więc na każdym poziomie nauczania (etapie edukacyjnym) niezbędne jest zapewnienie odpowiedniej liczby godzin na realizację tematów mających związek z edukacją dla bezpieczeństwa oraz dostosowanie ich do wyzwań jakie stawia przed nami współczesność.
4. Określony w podstawie programowej kształcenia ogólnego (z 2009 r.) zakres zdobywania wiedzy i umiejętności dotyczących bezpieczeństwa należałoby uczynić bardziej skutecznym, a nie improwizowanym, jak to miało miejsce dotychczas w większości szkół podstawowych i gimnazjalnych.
5. Dotychczasowe opinie i uwagi krytyczne znalazły potwierdzenie w trakcie badań. Wskazano również, że niedomagania kształcenia obronnego w systemie oświatowym związane są z:
 - częstotliwością zmian programów nauczania w poszczególnych typach szkół,
 - ograniczeniem liczby godzin nauczania edukacji dla bezpieczeństwa w szkołach ponadpodstawowych.

Ścisłe powiązanie teorii konstruowania treści kształcenia z praktyką, zaprzestanie eksperymentowania na żywym organizmie jakim jest uczeń, pozwoli polskiej szkole na lepszą realizację zakładanych celów kształcenia.

Bibliografia

- Cele kształcenia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Cele_kształcenia
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.
- Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia*, Warszawa 1977.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Cele kształcenia*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1986, nr 3.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Pszczółowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.
- Zaczek-Zaczyński K., *Konstruowanie programów kształcenia*, [w:] *Jak tworzyć program. Przewodnik nauczyciela*, (red.) I. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1998.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981.

Construction of school educational programs – theory and practice

Abstract

Using many years of practical experience and performing constant observations and studies in construction of educational programs – the author of the essay conducted the analysis of means and conditions of creating education standards. As a model subject the writer chose 'Education for safety'. Theories of constructing school programs were presented, rules of selection and pattern of education as well as ways of setting standards of education curriculae were described. The place of education for safety in school system was also shown. It all ends with conclusions and author's proposals concerning the role of the issue of safety and medical rescue in education of future generations.