

Standardy konstruowania programu edukacyjnego

Teoria programu

Wiedza teoretyczna jest podstawą każdej dziedziny naukowej, można ją uogólniać i stosować w różnych sytuacjach. Teoretyczne podstawy ukazują pojęciową konstrukcję dyscypliny, umożliwiając analizę i syntezę danych, organizowanie pojęć i zasad, odnajdywanie nowych zależności i idei, pozwalając domyślać się przyszłości.

Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins (1998) uznali teorię za podstawę działania, gdyż nadaje ona kierunek myśleniu. Z tego powodu w pedagogice teoria programu traktowana jest jako namiastka filozofii. Filozofia podejmuje bowiem istotne kwestie, z których rodzą się teorie.

Większość programistów docenia znaczenie teorii, jednak różnie ją definiuje.

Termin „teoria” (Adamek 2005) oznacza w języku greckim „stan czuwania umysłu”, rodzaj „bezpośredniego oglądania prawdy”. Napotykając trudności w jej interpretacji, twierdzi Irena Adamek, wyciąga się często wnioski o ograniczonej wartości danej teorii.

Teoria programu zajmuje się zagadnieniami o ogromnym osobistym znaczeniu dla zwykłych ludzi, porusza, zdaniem pedagogów, zagadnienia najwyższej wagi (Walker, Soltis 2000; Dylak 2000).

Zagadnienie programu edukacyjnego dostarcza wielu problemów teoretycznych, wciąż jednak znajdujemy się w okresie budowania teorii programu i dyskusji prowadzonych przez teoretyków programowania. Brakuje jednomyślności co do tego, jaka teoria programu edukacyjnego będzie dobra i jaki program będzie dobry. Pedagog programista tworząc program musi pogłębić znajomość aspektów teoretycznych programu, sięgając do wiedzy psychologicznej, socjologicznej, historycznej i biologicznej. Mocne osadzenie programu w podstawie teoretycznej gwarantuje określenie efektów, które mają fundamentalne znaczenie w indywidualnych programach.

Na podstawie teorii można określić rzeczywistość. Ornstein i Hunkins (1998, s. 164) wymieniają cztery funkcje teorii: opisywanie, przewidywanie, wyjaśnianie i kierowanie działaniem. Każda z nich jest jednakowo ważna i wszystkie wzajemnie się przenikają.

Wśród wielu modeli teorii programu dominują dwa: scjentystyczny i humanistyczny. Teorie scjentystyczne przyczyniły się do rozwoju nauk przyrodniczych. Według najszerszej definicji „teoria to wiązka logicznie powiązanych twierdzeń, które uogólniają szczegółowe przypadki i dostarczają ich wyjaśnienia. W tym celu teoria scala całe mnóstwo danych i sądów ich dotyczących” (Ornstein, Hunkins 1998, s. 163).

Teorie humanistyczne określają miejsce człowieka w świecie. W teoriach programu pedagogicznego wyraźnie zaznaczają się wpływy orientacji filozoficznej i humanistycznej. Teoria filozoficzna i humanistyczna jest oparta na wartościach i daje wskazówki do działania. Najważniejsze dla takich teorii jest stopienie w jedność elementów emocjonalnych i fizycznych z intelektualnymi. Łączą one idee z działaniem, wskazując drogi poznania. Z tego względu są istotne dla programujących pedagogów.

Humanizm (Dylak 2000, Kawecki 2003) jest najstarszą ideologią w edukacji, preferującą kulturowe dziedzictwo wspierane tradycyjnymi przedmiotami nauczania. Celem kształcenia jest tutaj „rozwój intelektu dokonujący się poprzez przekazywanie ogółowi członków społeczeństwa najwspanialszych składników oraz istoty i ducha tego dziedzictwa”.

Kolejnym układem odniesienia dla tworzących programy do pracy z dziećmi jest progresywizm, który (Dylak 2000) nie koncentruje się na przedmiotach, ale na dziecku. Istotne są w tym przypadku swobodne wybory i działania wykonywane przez dziecko, kosztem nawet społecznego porządku i dyscypliny. Najważniejsze jest, by uczyć dziecko myślenia dla jego własnego dobra, dla przyszłości.

Przedstawiciel progresywizmu w pedagogice John Dewey oparł swą teorię programu na stwierdzeniu, że indywidualny rozwój dziecka przypomina rozwój ludzkości, a do treści kształcenia należy włączyć te formy działań praktyczno-wychowawczych, którym ludzkość zawdzięcza swój rozwój (Okoń 2001, s. 72).

Główną ideą systemu Deweya jest nauczanie przez działanie. Dziecko doświadczając, manipulując, wytwarzając przeżywa i przyswaja wiedzę o rzeczach, zjawiskach i czynnościach. Poznawanie powinno więc mieć charakter czynnościowy. Zasady doboru treści i metod kształcenia muszą być skoncentrowane wokół psychicznych właściwości dziecka, jego potrzeb i preferencji. Podstawową ideą takiego programu jest działalność doświadczalna, uczenie się, poznawanie przez empirię. Programowanie wymaga od programisty znajomości podstaw teorii humanistycznej ześrodkowanej właśnie na dziecku i jego działaniu.

Taki program sprzyja indywidualnemu i społecznemu rozwojowi dziecka, poczuciu tożsamości i własnej wartości. Teoria wpływa, a nawet steruje ustaleniem procedur, metod i umiejętności zawartych w programie. Wykorzystanie do programowania kryteriów podejścia humanistycznego sprzyja dzieciom niepewnym, innym, zagubionym. Holistyczne postrzeganie dziecka wymaga od nauczyciela jedynie inspiracji, wsparcia, gdy wchodzi ono w rozmaite interakcje, poszukuje, rozwiązuje problemy. Nauczyciel organizuje sytuacje, materiały, czasem prowokuje.

W aktualnie funkcjonujących programach szkolnych dostrzega się rekonstrukcjonizm, który koncentruje się na społeczeństwie, a właściwie (Dylak 2000) na konieczności jego zmiany. Proces nauczania jest postrzegany jako sposób doskonalenia, ulepszania społeczeństwa. Niekiedy celem jest spowodowanie zmiany istniejących systemów wartości (Komorowska 1999; Stanley 1992).

W Polsce po okresie dominacji scjentyzmu i behawioryzmu dopiero niedawno powstały warunki do innego „myślenia” o programie (Gołębniak 2004). Konstruowanie nowego programu edukacyjnego nie jest jednak czynnością jednorazową, a permanentnym działaniem w dialogu.

Psychologiczne podstawy programu

Już od czasów Deweya, który akcentował mocno dziecko jako centrum edukacji, psychologia miała i ma nadal ogromny udział w tworzeniu i kreowaniu programów. Powinnością programisty jest poznanie najnowszych badań z dziedziny motywacji uczniów i ich metod zdobywania wiedzy.

Ornstein i Hunkins (1998, s. 90) proponują chronologiczny podział teorii uczenia się. Za najstarsze uważają teorie behawiorystyczne albo asocjacyjne, następnie wymieniają teorie poznawczo-procesualne, a jako ostatnie teorie fenomenologiczne i humanistyczne.

Teoria behawiorystyczna wywarła ogromny wpływ na pedagogikę w ubiegłym wieku. Pedagodzy wykorzystywali jej zasady przy tworzeniu programów. Najistotniejsze, zaraz po realizacji treści programu, było odniesienie przez uczniów sukcesu. W tym celu dokonywali bardzo dokładnych analiz i na ich podstawie wyznaczali sztywne przepisy postępowania, z dokładnie wyznaczonymi metodami. Jeśli przy realizacji pierwotnej konstrukcji programu uczeń nie odnosił sukcesu, rozdzielano program na mniejsze części, przestrzegając zasady nagród i wzmocnień oczekiwanych zachowań. To warunki środowiskowe (Zimbardo 1999) determinują zachowanie dziecka, poszczególne bodźce środowiskowe kontrolują określone rodzaje zachowania, a wychowanie w głównej mierze decyduje o tym, kim dziecko będzie.

W procesie dydaktycznym, zdaniem Ornsteina i Hunkinsa (1998, s. 98), behawioryści kładą nacisk na:

- usuwanie luk utrudniających uczenie się i nabywanie umiejętności,
- trafnie, dobrze określone cele bliskie i odległe,
- dostosowanie materiału dydaktycznego do możliwości dziecka,
- kształtowanie zachowania za pomocą wskazanych zadań,
- uważne nadzorowanie czynności ucznia i modelowania,
- metody wywoływania modelowych zachowań, ćwiczenia, powtórki,

- stosowanie wzmocnień, nagród i innych metod generujących utrwalenie materiału,
- ciągle ocenianie i diagnozowanie potrzeb ucznia.

Wielki wkład w rozwój behawiorystycznej teorii uczenia się wniósł Edward L. Thorndike (za: Kawecki 2005, s. 137), opisując uczenie się jako powiązanie pomiędzy bodźcem i reakcją. Owe powiązania, czyli „koneksje”, stanowiły podstawę jego teorii określanej mianem koneksjonistycznej. Sformułował on też prawo efektu i prawo ćwiczenia. Prawo efektu tłumaczył uczuciem zadowolenia, które wpływa na każde uczenie się, a prawo ćwiczenia – liczbą powiązań pomiędzy bodźcem a reakcją. Po modyfikacjach tych prawidłowości autor uznał, iż ćwiczenie bez nagrody nie jest skuteczne. Thorndike swoimi poglądami wywarł ogromny wpływ na rozwój behawiorystycznej teorii uczenia się.

Wielu programistów i nauczycieli skłania się ku teoriom poznawczym, których przedmiotem zainteresowania jest myślenie i procesy odpowiadające za gromadzenie wiedzy: uwaga, zapamiętywanie, oczekiwanie, rozwiązywanie problemów, fantazjowanie i świadomość. Głównym zadaniem człowieka jest dążenie do powiększania i rozwoju swego potencjału, w zgodzie z czynnikami społecznymi i kulturowymi (Zimbardo 1999).

W modelu poznawczym zachowanie jest tylko częściowo zdeterminowane przez środowisko. Holistyczne podejście do psychologii człowieka pozwala na całościowe postrzeganie dziecka. Większość teorii poznawczych zakłada, że rozwój i dojrzewanie człowieka przechodzi przez kolejne fazy. Reprezentantem podejścia rozwojowego jest szwajcarski psycholog Jean Piaget.

Rozwój poznawczy w ujęciu Piageta (Piaget 1999; Zimbardo 1999) opiera się na: schematach, asymilacji i akomodacji oraz czterech stadiach rozwojowych poznania. Te trzy składniki stanowią podstawę teorii.

Inteligencja sensoryczna, na której opiera się poznanie niemowlęce, składa się, zdaniem Piageta, z umysłowych struktur, które nazywa on schematami. Są to trwałe zdolności (Piaget 1992, 1999) do wykonywania określonych rodzajów sekwencji działania, takich jak: ssanie, patrzenie, popychanie i chwytanie.

Początkowo poznanie sensomotoryczne jest podporządkowane fizycznej obecności przedmiotów. Z czasem struktury umysłowe włączają reprezentacje symboliczne postrzeganej rzeczywistości. Rozwój poznawczy u Piageta jest zdeterminowany przez proces asymilacji i akomodacji (Wood 2006).

Asymilacja (Schaffer 2005, s. 187) to „przyswajanie informacji przy użyciu już znanych struktur umysłowych, natomiast akomodacja to modyfikacja struktur umysłowych w celu przyswojenia nowych informacji”.

Te dwa przeplatające się procesy odzwierciedlają mechanizm poznania. Dziecko przyswaja nową rzeczywistość, utrzymuje i wzbogaca to, co już istnieje; jednocześnie poszerza swoje doświadczenia, działania, dostosowując je do wymagań środowiska. Pchane ciekawością bada, odkrywa, poznaje nowe sytuacje.

W celu poznania wykorzystuje różne możliwości, a konsekwencje starannie odnotowuje.

Wnikliwe obserwacje dzieci w różnym wieku skłoniły Piageta (Schaffer 2005; Donaldson 1986; Zimbardo 1999) do sformułowania poglądu, że dziecko pojmuje świat skokowo, a nie w sposób ciągły. Drogę rozwoju poznawczego dziecka, od narodzin do dojrzałości, podzielił na cztery stadia: sensoryczno-motoryczne, przedoperacyjne, stadium operacji konkretnych i stadium operacji formalnych. W najwcześniejszym stadium, sensoryczno-motorycznym, od urodzenia do końca 2 r.ż. niemowlę ma ograniczoną wiedzę i ograniczone myślenie, a jego zachowanie jest wynikiem raczej spostrzeżeń niż myślenia wyobrażeniowego. W stadium przedoperacyjnym, trwającym od około 2 r.ż. do około 7 r.ż., dziecko rozwija myślenie symboliczne, potrafi się bawić na niby, rozwija i kształtuje swój język. W stadium operacji konkretnych, od około 7 r.ż. do około 11 r.ż. dziecko nabywa zdolności wykonywania wielu operacji myślowych opartych na konkretnych. W ostatnim stadium, operacji formalnych, dziecko nabywa zdolności rozumowania abstrakcyjnego i hipotetycznego. Stadia układają się hierarchicznie według narastającej złożoności i zintegrowania operacji umysłowych (Zimbardo 1999). Następstwo stadiów jest stałe, natomiast czynniki dziedziczne i środowiskowe mogą mieć wpływ na tempo rozwoju poznawczego jednostki.

Podstawowe założenia Piageta: asymilacja, akomodacja, równowaga i doświadczenie deweyowskie stanowiły podstawę do zaprezentowania przez Hildę Taba trzech zasad organizowania programów dydaktycznych:

- ciągłości – gwarantuje ćwiczenie umiejętności,
- sekwencyjności – każde nowe doświadczenie zbudowane jest na poprzednim, jednak pogłębia i poszerza go,
- integracji – to powiązanie elementów programu ze sobą, tak aby nie stanowiły wyizolowanych treści.

Planowanie jakichkolwiek działań dydaktycznych musi być skoordynowane z wiekiem dziecka, w którym dane procesy myślowe mogą się pojawić (Orstein, Hunkins 1998; Kawecki 2003).

Poznawcze teorie uczenia się przekonują o znaczącej roli środowiska w ogólnym dojrzewanu i rozwoju poznawczym. Pomagają zrozumieć zróżnicowanie ludzi w zakresie poziomu myślenia i rozwiązywania problemów. Obecnie większość programistów przyjmuje orientacje poznawcze, które dostarczają logicznej metody organizowania działalności dydaktycznej.

Trzecim nurtem teorii uczenia się, po behawioryzmie i teoriach poznawczych, jest psychologia fenomenologiczna, nazywana także humanistyczną. Fenomenologia ujmuje człowieka całościowo z jego postaciami, uczuciami, doświadczeniem bodźców i oddziaływaniem na środowisko (Ornstein, Hunkins 1998, s. 117). Metodą psychologii fenomenologicznej jest badanie bezpośrednie-

go doświadczenia jako czyjejs rzeczywistości. Zachowanie jednostki tłumaczy się jej samooceną i tym, jak percypuje ona siebie, jak się ocenia.

Dziecko, aby mogło nabywać wiedzę o otaczającym świecie, musi mieć najpierw zaspokojone potrzeby, które układają się w pewną sekwencję. Abraham Maslow przedstawił następującą hierarchię ludzkich potrzeb, wyróżniając potrzeby:

- fizjologiczne (pożywienia, wody, odpoczynku),
- bezpieczeństwa (wygody, spokoju, wolności od strachu),
- przynależności (więzi, afiliacji, miłości),
- szacunku (zaufanie do siebie, poczucie własnej wartości i kompetencji),
- poznawcze (wiedzy, rozumienia, nowości),
- estetyczne (harmonii i piękna),
- samorealizacji (posiadanie sensownych celów).

Po zaspokojeniu potrzeb biologicznych i potrzeb bezpieczeństwa dziecko odczuwa potrzebę uczestnictwa, kochania i bycia kochanym. Dziecko niekochane nie będzie czuło sympatii do siebie i nie będzie wyrażało chęci poznawania, ale będzie szukało miłości i aprobaty (Zimbardo 1999). Najistotniejsze w uczeniu się, zdaniem Maslowa, jest doświadczenie i właściwości człowieka: wybór, twórczość, wartościowanie, samorealizacja, godność. Ważne było zainteresowanie rozwojem psychicznym i możliwościami uczenia się.

Twórca programu (Ornstein i Hunkins 1998) powinien postrzegać dziecko holistycznie. W trakcie realizacji programu dziecko powinno być aktywne i pozytywnie nastawione do wszelkich doświadczeń, a samorealizacja i poczucie spełnienia uczynią je szczęśliwym i zdrowym.

Carl Rogers (za: Ornstein, Hunkins 1998) uznał, że każdy człowiek buduje rzeczywistość na podstawie swoich spostrzeżeń. Ze względu na odmienność spostrzeżeń rzeczywistość ta może być różna dla poszczególnych dzieci. Uczenie się powinno być zupełnie swobodne, a program nastawiony na progres, a nie na efekt. Programując sytuacje dydaktyczne, należy znać potrzeby dziecka i kierować się sensem psychologicznym, a nie poznawczym.

Rogers odnosi się także do samej terapii, podkreślając jej znaczenie w procesie dydaktycznym. Proponuje, by programiści i nauczyciele wykorzystywali ją jako metodę uczenia się.

Fenomenolodzy, poszukując dróg zrozumienia potrzeb dziecka, jego uczuć i tego, jak postrzega ono świat, uważają, że programiści i nauczyciele powinni uwzględniać społeczne i psychiczne aspekty uczenia się. Proponują uwolnienie uczenia się od założeń behawiorystycznych i teorii poznawczych (Gołębniak 2004). Istotne staje się doświadczenie siebie w procesie uczenia się, a także przekonanie o swobodnym (luźnym) podejściu do gromadzenia dowodów i ich interpretacji na rzecz uczenia się. Każde dziecko charakteryzuje się swoistymi cechami, potrzebami, zamiłowaniem związanymi z jego samospelnieniem i samoreali-

zają, dlatego programowanie będzie nastawione na tworzenie indywidualnych programów zdeterminowanych właściwościami jednostki.

Dzięki psychologii rozumiemy proces nauczania i uczenia się. Psychologia wywarła ogromny wpływ na programy szkolne i terapeutyczne, jest ich głównym składnikiem.

Teleologiczne podstawy konstruowania programu

Kształcenie jest procesem, który zmierza do jakiegoś celu, a w szerszym znaczeniu – do ideału. W edukacji, zdaniem Stanisława Dylaka (2000, s. 43), chodzi o zmiany w osobowości wychowanka, jego przeżycia czy aktywność jako taką.

Opracowując programy pedagogiczne, należy sobie w pełni uświadomić, na jakich przesłankach filozoficznych i psychologicznych opierają się nasze działania.

Ornstein i Hunkins (1998, s. 192) wyjaśniają, iż „ideały” to „ogólne twierdzenia, które kształtują i kierunkują działania nastawione na osiągnięcie określonego wytworu lub zachowania. Stanowią punkt wyjścia, wskazujący jakieś idealne dobro lub inspirują wizję jakiegoś dobra. Odzwierciedlają stanowisko wartościujące i wartościami są przesiąknięte”. Ideały muszą pozostawać w zgodzie z czasami i przyszłością, nie mogą służyć tylko jakiejś grupie, ale muszą stanowić dobro całego społeczeństwa. Przekładając ideały na zadania, myślimy o zamiarach i wynikach wyrażanych w terminach ogólnych i bez podania kryteriów wykonania.

Chcąc ukazać rezultaty konkretnego programu, trzeba opracować cele, które będą wynikały z ustalonych ideałów i zadań, a będą dotyczyły zmian w osobowości wychowanka.

Zagadnienie celów nauczania (Guilbert 1983) jest najważniejsze w pedagogice, a doprowadzenie uczniów do samodzielnego ich wyznaczania stanowi wyznacznik osiągnięcia celów przez pedagogów.

Rangę celów, jako istotę programu, podkreśla Ralph Tyler (za: Walker, Soltis 2000). W swojej koncepcji kreowania programów uważał, że cele, treści i proces dydaktyczny można zaplanować z góry, pod warunkiem że nauczyciele będą rzetelnie przygotowani do pełnej i efektywnej realizacji tych programów. Projektowanie programu powinno się rozpocząć od wyznaczenia celów, które determinują dalsze działania odnoszące się do treści strategii realizacji celów i ewaluacji.

Zdaniem Tylera zgodnie z psychologią uczenia się twórca programu powinien wyznaczyć cele możliwe do osiągnięcia przez dziecko w danym wieku i z określonymi predyspozycjami. Jeśli już wiadomo, co będą zawierać cele, należy im nadać odpowiednią formę, uzależnioną od zakresu i stopnia szczegółowości.

Ornstein i Hunkins (1998, s. 197) definiują cele ogólne i cele szczegółowe. „Cele ogólne informują w kategoriach ogólnych o spodziewanych wynikach programu. Cele szczegółowe dokładnie i precyzyjnie opisują wyniki nauczania w da-

nej grupie uczniów i w określonym czasie, co ma zasadniczy wpływ na jakość nauczania i uczenia się”. Cel musi mieć sens i wyznaczać drogę, a forma jego zapisu powinna wskazywać sposób umożliwiający pomiar. Taki cel określamy mianem operacyjnego, czyli określającego wyniki uczenia się w kategoriach obserwowanego zachowania, oczekiwanego od uczniów po zakończeniu nauki.

Celami ogólnymi Bolesław Niemierko (1997) nazywa te, które sformułowane są jako kierunki dążeń pedagogicznych, z kolei cele sformułowane jako zamierzone (obserwowalne) osiągnięcia określa celami operacyjnymi. Zachowanie obserwowalne określają czasowniki operacyjne: rozpozna, wymieni, wskaże, napisze itp., które trzeba stosować przy ustalaniu celów operacyjnych. Należy natomiast unikać czasowników: rozumie, umie, wie itp., gdyż są trudne do zaobserwowania jako wynik nauki, a więc trudne do sprawdzenia.

Według Dylaka (2000, s. 41) szczegółowe cele programu nauczania to „zakładane stany osobowości ucznia, jakie powinny zostać osiągnięte w wyniku jego uczestnictwa w dziedzinach inspirowanych danym programem”. Samo stanowienie celów szczegółowych programu wynika z założenia, że między zdarzeniami i procesami zachodzą określone związki przyczynowo-skutkowe. Na podstawie wiedzy o nich trzeba projektować zmiany w osobowości wychowanka. Na takie podejście, wynikające z założeń determinizmu, często nakładany jest pogląd, że człowiek powinien się rozwijać zgodnie z indywidualnymi potrzebami i predyspozycjami, a celów nie należy formułować i rozumieć jako stany, ale jako przeżycia, ciągi działań czy mechanizmy.

Dylak proponuje zapisanie celów szczegółowych w ujęciu zaczerpniętym z behawiorystycznych teorii uczenia się, uwzględniającym konkretne zachowania uczniów i ich treść.

W operacyjnym zapisie celów szczegółowych należy uwzględnić osiągnięcia uczniów i sytuacje, w jakich mają się objawiać osiągnięte stany. W przypadku programów edukacyjnych trzeba też wziąć pod uwagę sytuację szkolną, dla której program jest projektowany, a w przypadku programów terapeutycznych – charakterystykę ucznia, w szczególności jego funkcjonowanie w sferze emocjonalnej, instrumentalnej i społecznej. Charakterystyka powinna uwzględniać także dane o środowisku rodzinnym, społecznym i przyrodniczym dziecka, jego umiejętnościach, zainteresowaniach oraz motywacji.

Przy formułowaniu celów szczegółowych programu Ornstein i Hunkins (1998, s. 2001) wskazują na znaczenie ich zgodności z ideałami (celami ogólnymi), z których zostały wyprowadzone, oraz znaczenie ich wartości dla ucznia obecnie i w przyszłości.

Cele powinny być zapisane językiem zrozumiałym nie tylko dla autora, ale przede wszystkim dla realizatora programu; jednocześnie muszą uwzględniać możliwości i zainteresowania ucznia w zakresie planowanych treści. Łączenie celów w logiczne kategorie czy określone dziedziny ułatwi planowanie jednostek metodycznych i sprawdzianów.

Autor projektując program powinien uwzględnić wszystkie dziedziny uczenia się: emocjonalną, psychologiczną i poznawczą. Istnieje wiele taksonomicznych klasyfikacji dziedzin uczenia się.

Taksonomia to „zhierarchizowany, rozłączny i zupełny układ elementów, to instrument umożliwiający spójne myślenie o celach” (Dylak 2000, s. 50). Podstawę taksonomicznego układu celów nauczania stanowi empirycznie udokumentowana teoria rozwoju dyspozycji poznawczych, emocjonalnych i moralnych. Układ ten jest szczególnie przydatny w planowaniu programu, który uwzględnia długofalowe działania i jest nastawiony na osiąganie kolejnych planów rozwoju osobowości dziecka.

W naszej szkole przyjmuje się trzy kategorie celów: poznawcze, kształcące i wychowawcze. Pierwsza grupa odnosi się do sfery poznawczej, druga natomiast do sfery wychowawczej (psychomotorycznej) – obydwie zostały w taksonomii celów wychowania Heliodora Muszyńskiego (1974) określone jako instrumentalne. Trzecia grupa celów dotyczy sfery afektywnej i została określona jako kierunkowa.

Podstawę najczęściej stosowanych taksonomii: Blooma, Krathwohla i Harrow (za: Dylak 2000, s. 55) stanowią właśnie te trzy strefy: poznawcza, wykonawcza (psychomotoryczna) i afektywna.

W polskiej edukacji najbardziej znana jest taksonomia ABC opracowana przez Bolesława Niemierkę (1990, 1996, 1997, s. 86). Obejmuje ona dwa poziomy celów nauczania: „wiadomości” i „umiejętności”, a na każdym z tych poziomów po dwie kategorie celów. W poziomie „wiadomości” autor podaje dwie kategorie: „zapamiętywanie wiadomości” i „zrozumienie wiadomości”, z kolei w poziomie „umiejętności” pierwszą kategorię stanowi „zastosowanie wiadomości o sytuacjach typowych”, a drugą – „zastosowanie wiadomości o sytuacjach problemowych”.

Wraz ze zwiększonym zainteresowaniem sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów wzrosło zainteresowanie ich umiejętnościami praktycznymi. W odpowiedzi na to zapotrzebowanie Niemierko (1997) zbudował taksonomię celów praktycznych obejmującą dwa poziomy i po dwie kategorie na każdym poziomie. Pierwszy poziom określił mianem „działania” i wyodrębnił w nim kategorie: „naśladowanie działania” i „odtworzenie działania”. Drugi poziom nazwał „umiejętności” i wyróżnił kategorie: „sprawność działania w stałych warunkach” i „sprawność działania w zmiennych warunkach”.

Cele praktyczne nauczania nie wymagają operacjonalizacji, gdyż z natury są operacyjne, więc łatwe do sprawdzenia. Ułatwiają uczniowi nabycie umiejętności praktycznych przez naśladowanie, a nie przez przetwarzanie słów na czyny.

Popularna wśród pedagogów taksonomia Benjamina Blooma (za: Walker, Soltis 2000) dzieli wyniki uczenia się na sześć zasadniczych kategorii, występujących po sobie kolejno i wymagających coraz bardziej skomplikowanych procesów myślenia i bardziej abstrakcyjnego posługiwania się wiedzą. Pierwsza kategoria – „wiadomości” – wymaga odtworzenia z pamięci faktów, metod, teorii.

Druga kategoria – „rozumienie” – wymaga zrozumienia związków i uczynienia całości sensowną. Trzecia kategoria to „zastosowanie” pojęć i zasad w nowej lub nieznannej sytuacji. Czwarta i piąta kategoria to „analiza” i „synteza” – wymagają od ucznia logicznej dekonstrukcji zbioru pojęć na elementy składowe lub skonstruowania całości z elementów. Szósta, najwyższa kategoria to „ocenie” – wymaga ocen jakościowych i ilościowych.

Taksonomię celów w sferze psychomotorycznej (wykonawczej) przedstawiła Anita J. Harrow (za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 205). Autorka podzieliła cele należące do tej sfery również na sześć kategorii. Pierwsza kategoria to „odruchy”, czyli mimowolne reakcje na pewne bodźce. Druga to „ruchy podstawowe”, do których zalicza się: chodzenie, bieganie, skakanie, pchanie, ciągnięcie i manipulowanie. Trzecią kategorię stanowią „zdolności percepcyjne”, dokładniej zdolności: kinestetyczne, wzrokowe, słuchowe, dotykowe, koordynacyjne. Czwarta kategoria to „zdolności fizyczne”, a więc: wytrzymałość, siła, giętkość, ruchliwość, szybkość reakcji i zwinność. W piątej kategorii autorka uwzględniła „ruchy wyćwiczone” i zaliczyła do nich: gry, konkurencje sportowe, taniec i czynności artystyczne. Szóstą kategorię stanowi „porozumiewanie się niewerbalne”, dokładniej: ruchowe środki wyrazu, czyli postawa, gestykulacja, wyraz twarzy i ruch.

David Krathwohl jest autorem taksonomii celów w sferze emocjonalnej (za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 204). W tym podziale uwzględniono pięć podstawowych kategorii. W pierwszej zwrócono uwagę na „odbieranie bodźców”, czyli: uświadomienie sobie bodźca, chęci odbierania go i uwagi wybiórczej. Druga kategoria to „reagowanie na bodźce”, czyli czynne spostrzeżenie bodźców przez: przyzwolenie na działanie bodźców, chęć „reagowania” i „zadowolenie z reagowania”. W przypadku trzeciej kategorii – „wartościowania” – cel będzie dotyczył przekonań i postaw, czyli: uznania wartości, dawania jej pierwszeństwa, zaangażowania się w tę wartość. „Systematyzacja wartości” to piąta kategoria; chodzi w niej o „włączenie wartości do wewnętrznego systemu przekonań” poprzez nadanie jej formy pojęciowej, organizowanie systemu wartości. Szósta kategoria odnosi się do „kształtowania własnego systemu wartości” – jest to najwyższy poziom uzewnętrznienia wartości. Autor wyróżnia tu dwie podkategorie: „postępowanie zgodne z wartościami” i „przekształcanie systemu wartości w światopogląd”.

Przedstawione taksonomie są podstawowym narzędziem w procesie stanowienia celów. Istotne jest, aby w każdej z trzech przedstawionych sfer prowadzić dziecko od efektów na niższych poziomach do efektów z poziomów wyższych.

Konkludując należy zauważyć, że poszczególne rodzaje celów różnią się nie tyle charakterem, ile poziomem opisywanych efektów. Tę właściwość podkreśla właśnie taksonomia celów kształcenia, stanowiąca bardzo pomocne narzędzie przy pisaniu celów programu.

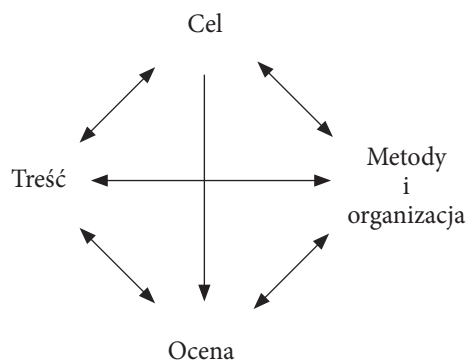
Wzorzec programu

Wzorzec pełni rolę mapy, ramy odniesienia dla programisty. Tworząc program, nie sposób pominąć jego wzoru. Przystępując do konstrukcji poprawnego programu, zapewniającego uczniowi rozwój, należy się zastanowić nad organizacją elementów planistycznych programu. Odpowiednie uporządkowanie elementów programu będzie stanowiło jego wzorzec. Wybór wzorca jest zdeterminowany sposobem podejścia do programu oraz orientacją filozoficzną i socjologiczną programisty.

Decydując o wyborze wzorca programu (Adamek 2005, s. 31) należy zwrócić uwagę na jego ogólną strukturę i takie ułożenie poszczególnych części, aby każda służyła całości i była z nią spójna. Ornstein i Hunkins (1998, s. 215) przedstawiają cztery części (elementy), z których powinien składać się wzorzec programu:

- ideały, cele, zadania,
- materiał nauczania,
- sytuacje dydaktyczne (przeżycia, doświadczenia, z których składa się proces uczenia się),
- sposoby oceniania.

Wypełnienie treścią tych części składowych programu oraz sposób ich ułożenia stanowią wzorzec programu. Graficzną prezentację związku pomiędzy elementami nazwanymi „komponentami” programu przedstawia rysunek 1.



Rys. 1. Komponenty wzorca programu

Źródło: Harry Giles, za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 215.

Wzorzec można opisać w wymiarze poziomym i w wymiarze pionowym. Poziomy wymiar odnosi się do zakresu i integracji, czyli równoległego układu zawartości programu. Kolejność i ciągłość, czyli organizacja zawartości programu wzdłuż linii czasu, dotyczy wymiaru pionowego. Istnieje wiele wzorców programu. Jon Wiles i Joseph C. Bondi wyróżniają sześć wzorców programu:

- wzorzec konserwatywno-humanistyczny – akcentuje wiedzę i czynności intelektualne;
- wzorzec technologiczny – zogniskowany na celach i wynikach, obiektywności i skuteczności;
- wzorzec humanistyczny – budujący wokół ucznia;
- wzorzec zawodowy – skoncentrowany na wymaganiach ekonomicznych i zawodowych;
- wzorzec społecznego rekonstrukcjonizmu – ukierunkowany na postęp społeczny;
- wzorzec deskolaryzacji (za: Gołębiak 2004, s. 141).

Wzorce programowe mogą się różnić przyjętym układem odniesienia w zakresie konkretyzacji celów, doboru strategii nauczania oraz określenia warunków nauczania (Dylak 2000, s. 16), mogą być zorientowane na przedmiot, ucznia i jego rozwój oraz centralny problem.

Ornstein i Hunkins (1998) wprowadzają taką typologię wzorców:

- wzorce ześrodkowane na materiale – wzorzec przedmiotowy ześrodkowany na dziedzinie nauki, wzorzec pól treściowych, wzorzec korelacyjny, wzorce procesu uczenia się;
- wzorce ześrodkowane na uczniu – wzorce ześrodkowane na dziecku, wzorce ześrodkowane na doświadczeniu, wzorce romantyczne (radykałne), wzorce humanistyczne;
- wzorce ześrodkowane na problemach – wzorce ześrodkowane na sytuacjach życiowych, wzorce problemów rdzeniowych, wzorce ześrodkowane na problemach społecznych, wzorce rekonstrukcjonistyczne.

Najczęściej spotykane w naszej edukacji są wzorce ześrodkowane na materiale. To efekt panującego powszechnie przekonania, że kształcenie polega na przekazywaniu wiedzy i przygotowaniu uczniów do zdawania egzaminów. Istnieje wiele odmian wzorców przedmiotowych (Ornstein, Hunkins 1998; Dylak 2000; Walker, Soltis 2000).

Wzorce ześrodkowane na przedmiocie nauczania organizują program, uwzględniając zakres i treść dyscyplin naukowych. Zarys treści programowych ogranicza się do podręcznika, a główną postacią procesu dydaktycznego jest nauczyciel preferujący metody wykładu, pogadanki i dyskusji w dużych grupach.

Wzorce ześrodkowane na dziedzinie powstały ze wzorca przedmiotowego, stanowiąc więźkę dyscyplin. Przewidują nauczanie przedmiotów odpowiadających dziedzinom nauki. Metody nauczania powinny być identyczne jak te, którymi pracują uczeni z danej dziedziny.

We wzorcu pól treściowych chodzi o zintegrowanie treści logicznie powiązanych, np. połączenie biologii, chemii i fizyki w nauki przyrodnicze.

Wzorzec korelacyjny łączy oddzielone przedmioty, mając na celu znalezienie metod powiązania przedmiotów ze sobą w taki sposób, aby nie utraciły swojej tożsamości; wymaga współpracy z nauczycielami innych przedmiotów.

Wzorce procesualne kładą nacisk na uczenie się procesów myślowych związanych ze wszystkimi dyscyplinami i posługiwanie się nimi w pracy nad materiałem nauczania. Wszystkie te wzorce łączy centralne miejsce materiału nauczania i jego przyswajanie.

Przeciwstawne do wzorców ześrodkowanych na materiale są te, których centrum odniesienia, największą wartością jest uczeń. Treści nauczania są dostosowane do możliwości ucznia i nastawione na jego pełny rozwój. Wzorce ześrodkowane na uczniu dominują w programach dla szkół podstawowych, bowiem na tym poziomie edukacji nauczyciele postrzegają uczniów całościowo. W literaturze przedmiotu można znaleźć szczegółowe opisy tych wzorców (Ornstein, Hunkins 1998; Walker, Soltis 2000; Dylak 2000 i in.).

Autorzy wymieniają wzorce ześrodkowane na dziecku, wzorce ześrodkowane na doświadczeniu, wzorce romantyczne (radykalne) i wzorce humanistyczne.

Główną ideą wzorca ześrodkowanego na dziecku jest uaktywnienie tego dziecka w jego naturalnym środowisku; uczenie musi być powiązane z naturalnym biegiem życia. Istotne w uczeniu stają się potrzeby dziecka i jego zainteresowania. Uczeń powinien być pochłonięty uczeniem się przez doświadczenie, przez przeżywanie – ważne jest tu podejście eksperymentalne. Rola nauczyciela polega na kierowaniu uczeniem się i stymulowaniu ciekawości dziecka przy użyciu metod stosownych do jego wieku i możliwości rozwojowych. Ten wzorzec inspirował wielu programistów do indywidualnego nauczania i do indywidualnej terapii. Dla twórców tych programów najważniejszym punktem odniesienia jest wiek dziecka i poziom jego funkcjonowania w poszczególnych sferach: emocjonalnej, instrumentalnej i społecznej.

Wzorce ześrodkowane na doświadczeniu nie przewidują powstania programu przed działaniem dydaktycznym, ale w trakcie nauczania, jako reakcja nauczyciela na to, co dziecko robi. Tym samym najważniejsze są zainteresowania dziecka. Jednak spontaniczność i potrzebę ekspresji dziecka należy łączyć z wiedzą sformalizowaną.

Wzorce romantyczne powstały w wyniku radykalnej krytyki szkoły, która za pomocą programów kontroluje i indoktrynuje dzieci, narzuca im pewną kulturę zamiast kształcić. Celem edukacji powinno być uświadomienie uczniom faktu, że odebrano im prawa, a kształcenie ma ich pobudzić do buntu i wyposażyć w kompetencje, które pozwolą im naprawić to zło.

Wzorce humanistyczne podkreślają zbieżność dziedziny emocjonalnej z poznawczą. Konstrukcja programu daje uczniowi możliwość wyboru tego, co wydaje mu się emocjonalnie najbliższe. Wzorce te są zdeterminowane przez powiązanie sfery poznawczej, emocjonalnej, psychomotorycznej i podkreślają rozwój pozytywnego obrazu własnej osoby.

Wszystkie wzorce ześrodkowane na uczniu łączy integralność materiału nauczania z poszczególnymi dyscyplinami i aktywność uczniów wokół integrujących

ich tematów, problemów czy specyficznych doświadczeń. Programy opierające się na tych wzorcach (Dylak 2000) są określane jako programy zintegrowane.

Trzecia grupa wzorców w typologii Ornsteina i Hunkinsa to wzorce ześrodkowane na problemach życia codziennego i społecznego oraz ich rozwiązywaniu. Są nastawione w równej mierze na materiał i na ucznia oraz jego rozwój. W tej grupie można wyodrębnić trzy rodzaje wzorców. Pierwszy to wzorzec ześrodkowany na sytuacjach życiowych. Za najistotniejsze uznaje przygotowanie uczniów do radzenia sobie w nowych i typowych sytuacjach społecznych, które w jego życiu się pojawią i z którymi będzie musiał się zmierzyć. Wzorzec ten integruje materiał nauczania z wielu dyscyplin, według kategorii istniejących z życiu społecznym.

Drugi to wzorzec problemów rdzeniowych, przy czym rdzeń znaczy tyle co trzon i dotyczy funkcji społecznych, rozumianych jako funkcje życiowe. Tym samym program skonstruowany według tego wzoru jest zogniskowany na problemie, a nie na uczniu. Zintegrowanie treści nauczania i dominacja problemowego nauczania pobudzają aktywność i zwiększają motywację do uczenia się.

Wzorce ześrodkowane na problemach społecznych i wzorce rekonstrukcjonistyczne stanowią trzeci i ostatni rodzaj w tej grupie wzorców (ześrodkowanych na problemach). Celem programu jest zaangażowanie uczniów w rozpatrywanie trudnych problemów w mikro- i makrośrodkowisku, odnoszących się do ekonomii, kultury, polityki itp. Rezultatem działań uczniów ma być propozycja zmian. Za dobór treści odpowiada konstruktor programu (Ornstein, Hunkins 1998).

Te trzy opisane grupy wzorców integrują materiał nauczania wokół jakiegoś zagadnienia, zamkniętego projektu (Dylak 2000) urzeczywistnianego przez wyraźnie zaznaczone zadania realizacyjne. Odwołują się do posiadanych przez ucznia wiadomości i umiejętności.

Kryterium poziomu jawności i czytelności pozwala pogrupować programy na zamierzone, wdrażane i zrealizowane. W odniesieniu do programów wdrożonych i zrealizowanych należy wspomnieć o programie ukrytym (Janowski 1988, 1998; Dylak 2000; Kawecki 2003), który jest realizowany jednocześnie z programem oficjalnym. Zdefiniował i opisał go Philip Jackson twierdząc, iż przygotowuje on uczniów do funkcjonowania w świecie pracy. Uczy cierpliwości, akceptacji autorytetów, radzenia sobie z ocenianiem i dostosowania się do wymagań instytucjonalnych. Wprowadza w świat reguł, rutynowych form, rozporządzeń (za: Kawecki 2003, s. 231).

Termin „program ukryty” jest bardzo słabo obecny w naszej literaturze. Poza badaniami „etnograficznymi” Ireneusza Kaweckiego (2003) wciąż nieliczne są próby prowadzenia badań nad tym programem w naszych szkołach.

W tym kontekście w programie zamierzonym należy uwzględnić osobiste decyzje realizującego program, wynikające z poznania siebie, uczniów i środowiska, w którym ten program będzie realizowany, czyli będzie posiadał cechy programu tworzonego w działaniu.

Przy tworzeniu programu trudno ograniczyć się do jednej z wyżej wymienionych kategorii. Zwykle programy zawierają wiele wymienionych elementów, jednak różne jest ich rozłożenie i zaakcentowanie, co wynika z przyjętych przez autora założeń filozofii nauczania.

Słabo opisany w literaturze z zakresu programów szkolnych, choć wymieniony przez Ornsteina i Hunkinsa (1998, s. 364), jest program kompensacyjny. Jako kryterium jego powstania autorzy przyjęli przewyższanie pedagogicznych, psychicznych i społecznych deficytów dzieci. Programy kompensacyjne są przeznaczone, najogólniej mówiąc, dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ramach tych projektów należy uwzględnić odpowiednią pomoc dla nauczycieli i uczniów. O skuteczności tych programów decydują cechy diagnostyczne i diaskryptywne.

W nauczaniu najistotniejsze jest opanowanie przez dziecko umiejętności podstawowych, odpowiednich do możliwości rozwojowych, rozwój jego aktywności i permanentna ewaluacja.

Walidacja i wdrażanie programu

Definicja programu nauczania zawiera informacje o przyjętej filozofii edukacji, jego celach oraz sposobach ich osiągnięcia. Samo pojęcie „program nauczania” (z grec. *programma* ‘przepis’, Tokarski 1980, s. 603) jest odbiciem sposobu myślenia o nauczaniu i uczeniu się, o relacjach między uczeniem się a nauczaniem, czyli o zadaniach nauczyciela i szkoły (Dylak 2000).

Program nauczania jest podstawą funkcjonowania szkoły i stanowi integralną część dnia pracy nauczyciela. Według Walkera i Soltisa (2000, s. 10) obejmuje on cele, materiał, czynności i organizację wplecione w plan działania szkoły i prezentowane przez nauczyciela w klasie. Powinien także zawierać prezentację przyjętej filozofii i ideologii pedagogicznej.

Nieco inną definicję przedstawia Czesław Kupisiewicz (1980, s. 84), którego zdaniem program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają sobie przyswoić. Autor przedstawił następującą strukturę programu: uwagi wstępne (z podaniem celów), materiał nauczania, zasady, metody i techniki pracy, uwagi o realizacji programu oraz wskazówki na temat metod, form organizacyjnych i środków dydaktycznych.

Według Krzysztofa Kruszewskiego (1993, s. 182) program nauczania obejmuje cele, materiał nauczania, proces dydaktyczny (czynności uczniów i nauczyciela) oraz ewaluację i stanowi odpowiedź na pytania – po co uczyć, czego uczyć, jak uczyć?

W przytoczonych definicjach program przyjmuje postać zbioru celów nauczania, zadań, treści, strategii i opisów ewaluacji.

Próbę zdefiniowania programu jako „układu powiązanych ze sobą planów i doświadczeń, które uczeń zdobywa pod kierunkiem szkoły”, przedstawił Thomas C. Marsh (za: Kawecki 2003, s. 217).

O programie skupionym na czynnościach ucznia i założonych wynikach tych czynności informuje w swej definicji Wincenty Okoń (1981, s. 244), zwracając uwagę, iż sam materiał nauczania jest na drugim planie.

Hanna Komorowska (1999) ujmuje program jako listę haseł programowych, listę celów zamierzonych osiągnięć, a także listę planowanych doświadczeń ucznia. Buduje jedną ogólnie obowiązującą definicję programu nauczania, w której można dostrzec trzy elementy: cele, materiał nauczania oraz wskazówki realizacyjne.

Do budowy programu psychoedukacyjnego najbardziej przydatna wydaje się definicja podana przez Stanisława Dylaka (2000, s. 15), według której „program określa ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić ucznia do osiągnięcia określonych stanów bądź umożliwić mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych. Każdy program psychoedukacyjny musi być zdominowany przez opis sytuacji, w których dziecko w sposób empiryczny przekonuje się o istnieniu wielu wrażeń, percypuje je i kojarzy”. Rzetelne rozplanowanie owych sytuacji empirycznych sprzyja systematycznym działaniom edukacyjnym, a w powiązaniu z logicznym układem treści gwarantuje maksymalny rozwój dziecka. Poznawanie poprzez doświadczenie sprzyja waloryzacji i przyjmowaniu, poznaniu, przeżywaniu i wyrażaniu.

Posiłkując się definicją Dylaka, można podjąć próbę zdefiniowania programu psychoedukacyjnego, który będzie opisywał ogół doświadczeń edukacyjno-wychowawczych, logicznie zaplanowanych dla dziecka i nauczyciela terapeuty, doprowadzając dziecko do określonych zachowań bądź umożliwiając mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych.

Każdy program jest propozycją zmian, a jego siłą jest związek trzech wymiarów treści nauczania: celów, materiału i wymagań. Obowiązkiem programisty jest łączenie tych elementów; pomocne mogą okazać się tu zasady podane przez Niemierkę (1997, s. 203–204):

Zasada I. Czynnościowe ujęcie treści nauczania. Treścią nauczania jest opanowanie przez ucznia różnorodnych, złożonych czynności, a nie tylko zapamiętywanie informacji.

Zasada II. Trafność wymagań programowych. Jest to odpowiedzialność konstruktora programu za wymagania stawiane uczniom przez użytkowników tego programu w poszczególnych szkołach, czyli „przyleganie” nauczania i egzaminowania.

Zasada III. Wielostopniowe zróżnicowanie wymagań programowych. Ze względu na zróżnicowanie uczniowskich uzdolnień, zainteresowań oraz warunków pracy i w związku z tym niemożność uzyskania przez wielu z nich odpowiednich osiągnięć istnieje tendencja do budowania standardów edukacyjnych na kilku poziomach rzeczywistych osiągnięć uczniów.

O jakości programu (Komorowska 1999) decyduje kilka ich cech: zgodność z podstawami programowymi, poprawność konstrukcyjna, merytoryczna i dydaktyczna.

Podstawową cechą każdego programu nauczania jest całkowita jego zgodność z podstawą programową, która jest wspólna i niezmienna dla wszystkich programów, stanowi szkielet, trzon, który można urozmaicać dodatkowymi elementami, treściami, ale zawsze spójnymi z podstawą.

O poprawności konstrukcyjnej programu decyduje jego struktura, która musi zawierać wszystkie istotne (omawiane wcześniej), wzajemnie powiązane ze sobą elementy;

- charakterystykę programu,
- cele kształcenia,
- treści programowe,
- procedury osiągania celów,
- opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich pomiaru.

O merytorycznej poprawności programu świadczy prawidłowość informacji i niedopuszczanie błędnych twierdzeń, a także ukazywanie najnowszych tendencji i zdobyczy nauki.

Materiał nauczania powinien być wybrany i uszeregowany przy zastosowaniu odpowiednich kryteriów, takich jak:

1. Kryterium doboru treści, czyli selekcja (Baraniuk 1997)
 - kryterium selekcji związane z dyscypliną podstawową,
 - kryterium trwałości wiedzy,
 - kryterium przydatności,
 - kryterium potrzeb uczących się.
2. Kryterium uszeregowania treści, czyli gradacja (Komorowska 1984)
 - kryterium struktury dyscypliny akademickiej,
 - kryterium przydatności,
 - kryterium motywacyjne,
 - kryterium przyswajalności.

Autor programu może dowolnie korzystać z wymienionych kryteriów, jeśli określi i uzasadni swój wybór.

Kolejną cechą świadczącą o jakości programu jest poprawność dydaktyczna, która uwzględnia treści przystępne dla ucznia, umożliwiające mu osiągnięcie postawionych celów nauczania, przy uwzględnieniu potrzeb i zainteresowań

uczniów. O wysokiej wartości dydaktycznej programu decyduje jego atrakcyjność, wynikająca ze zróżnicowania metod i form pracy.

Poprawność dydaktyczna programu gwarantuje także indywidualizację, która stanowi podstawę konstrukcji programu psychoedukacyjnego dziecka o swoich możliwościach i zainteresowaniach.

Wyjaśniając tajemnicę dobrego programu, Niemierko (1997, s. 64) wskazuje najistotniejsze jego elementy:

- dobór treści nauczania,
- poprawność merytoryczną treści nauczania,
- uporządkowanie treści nauczania,
- rozwiązania metodyczne.

Cennym narzędziem dla autorów programu i nauczycieli wybierających spośród wielu propozycji tę najlepszą dla siebie i swoich uczniów jest procedura oceny jakości programów nauczania przedstawiona przez Niemierkę (1997). Walidacja (Dylak 2000; Niemierko 1997) to wybór i zatwierdzenie programu nauczania jako obowiązującego dokumentu w danej szkole lub propozycji dla innych szkół. Istotą tej procedury jest uzyskanie przez zespół osób zainteresowanych wyborem programu pozytywnych odpowiedzi na szereg pytań dotyczących jakości programu. Decyzja o wyborze programu nauczania skutkuje rozpoczęciem procesu wdrażania, który przebiega w sposób cykliczny i jest oparty na ewaluacji. Kolejne wdrażanie programu polega na jego modyfikacjach stosownie do zmieniających się warunków.

Ocena wartości programu jest wielowymiarowa, zależy od kontekstu oraz od społecznej, filozoficznej i pedagogicznej perspektywy.

Chcąc rozpoznać mocne strony programu, zanim zostanie wdrożony, oraz jego skuteczność, gdy już wejdzie do użytku, należy go poddać ocenie i stwierdzić, czy może on powodować lub powoduje takie skutki, o jakich myślno konstruując wzorzec, kreując i realizując program (Ornstein, Hunkins 1998).

Realizacja programu jako proces zmian

Realizacja programu jest procesem, w którym kolejne fazy narastają i zmieniają się, wymagają modyfikacji. Każdy nowy program pociąga za sobą zmiany wiedzy, działania i postawy wielu osób. Proces realizacji programu jest interakcją osób, które zaprojektowały program, i tych które będą z niego korzystać. Uczestnicy tego procesu muszą mieć świadomość zmian.

Podstawą planowania programu (Ornstein, Hunkins 1998) są zmiany, pożądane i wyraźnie określone, które autor chce wprowadzić. W planowaniu realizacji programu uwzględnia się trzy czynniki: osoby, program prac oraz działania organizacyjne; żadnego z nich nie można pominąć.

W teorii zmiany opracowanej przez Johna Thomasa Lovella i Kimballa Wileasa (1983) wyodrębniono pięć elementów (procesów): przewodzenie, porozumiewanie się, wyzwalanie potencjału ludzkiego, rozwiązywanie problemów i ewaluacja. Przebieg tych procesów jest uwarunkowany różnorodnymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, na który musi odpowiednio reagować autor programu.

Istnieje wiele typologii zmian. Według Warrena Bennis (za: Ornstein, Hunkins 1998, s. 294) są trzy rodzaje zmian:

- zmiana planowa – uznawana przez autora za najdoskonalszy rodzaj zmiany. Osoby przeprowadzające ją mają równe prawa i wspólnie wybierają sposób postępowania w danym przypadku, zgodnie z wcześniej poznanymi procedurami;
- zmiana wymuszona – związana z działaniem grupy osób, które same ustanawiają zadania i działają w przewadze;
- zmiana interakcyjna – dotyczy grup współdziałających ze sobą w zakresie ustalania zadań i rozdziału władzy, jednak brak jedności co do zasadności działań wpływa na brak ich pewności co do konstrukcji i realizacji programu.

Każdej zmianie towarzyszą różne przeszkody. W przypadku zmian programowych będą się one wiązały z czynnikiem ludzkim, gdyż to od ludzi w głównej mierze zależy powodzenie realizacji programu. Największą przeszkodą jest inercja osób odpowiedzialnych za wdrożenie programu; wolą one funkcjonować w znanych i sprawdzonych warunkach, niż wchodzić w nowe, nieznane. Opór wobec innowacji wynika z bierności nauczycieli, konformizmu, a także z braku wiedzy o zmianach, jakie wnosi program (Komorowska 1999; Walker, Soltis 2000). Dlatego nad programem należy pracować kolektywnie. Wszystkie zainteresowane osoby powinny się włączyć pośrednio lub bezpośrednio w prace nad programem po to, by zrozumieć jego istotę, uznać zadania, przyjąć założenia ideowe i uznać go za własny. Bogusława D. Gołębiak (2004) podaje wskazówki skutecznego wprowadzania zmian programowych:

1. Nowe programy powinny się opierać na mocnych podstawach merytorycznych.
2. Wprowadzenie zmian programowych należy połączyć ze zmianą tradycyjnych struktur szkoły.
3. Zmiana programowa powinna być zrozumiała dla przeciętnego nauczyciela.
4. Proces wprowadzania zmian nie może być nadmiernie zbiurokratyzowany.
5. Środki należy skoncentrować na działaniach racjonalnych, a nie pozornych.

Wprowadzając zmiany, trzeba brać pod uwagę szereg zadań. Istnieje wiele modeli wprowadzania innowacji, z których można korzystać. Wybór modelu realizacji programu uzależniony jest od poglądów filozoficznych i pedagogicznych oraz od przyjętego ogólnego podejścia do programu. W literaturze przedmiotu

(Gołębniak 2004; Ornstein, Hunkins 1998) wyróżnia się najczęściej cztery podstawowe modele wprowadzania zmiany programu:

1. Model przewyższania oporu wobec zmiany zakłada, że sukces lub porażka wprowadzanej zmiany programowej jest funkcją zdolności liderów do pokonywania oporu nauczycieli, który najczęściej pojawia się przed wprowadzeniem zmiany lub na początku procesu wdrożeniowego. Nicolas Gross (za: Gołębniak 2004) proponuje, aby autorzy programów przepracowywali z nauczycielami ich niepokój i obawy wynikające z wprowadzania innowacji, poprzez wspólne dyskusje inicjujące pracę nad programem. Przekonanie nauczycieli o istotności ich uwag przy konstrukcji programu ułatwi im jego aprobatę. Program stanie się niejako wynikiem ich inicjatywy. Podstawową kategorią tego modelu jest równowaga władzy, będąca wynikiem dyskusji zainteresowanych stron.
2. Model rozwoju organizacyjnego opiera się na przekonaniu, że wprowadzenie innowacji jest procesem racjonalnym, a jego liderzy zbyt ufnie koncentrują się na jego technicznej stronie. Richard A. Schmuck i Matthew B. Miles (za: Ornstein, Hunkins 1998) zachęcają do dynamicznego i interaktywnego wdrażania nowego programu. Kreowanie kultury organizacyjnej szkoły powinno zmierzać w kierunku jej zgodności z „nowymi wartościami”. Atrybutem tego empiryczno-racjonalnego i planowego postępowania jest zespołowe podejmowanie diagnoz zarządzeń i współpraca z nadzorem.
3. Model części organizacji, działów i pętli jest oparty na przekonaniu, że szkoła stanowi organizację luźno i zmiennie połączonych działów: zespołów przedmiotowych, klas, osób. Administracja szkoły nie jest w stanie kontrolować przebiegu zmiany na wszystkich poziomach i we wszystkich aspektach. Szkoła jako organizacja, zdaniem Chrisa Argyrisa, może stworzyć warunki, które ukształtują sposób widzenia innowacji przez poszczególne osoby i sposób jej wdrażania. Proces ten jest możliwy wtedy, gdy organizacja osiąga to, co zaplanowano, dzięki dwóm rodzajom pętli: pojedynczym – polegającym na odkryciu i naprawieniu błędu bez kwestionowania założeń, podwójnym – uruchamiającym myślenie krytyczne (por. Ornstein, Hunkins 1998).
4. Model zmiany oświatowej zakłada, że wprowadzenie zmiany wynika z zaistnienia takiej potrzeby. Uznanie potrzeby odzwierciedla nasz system wartości i jeżeli zmiana jest z nim zgodna, łatwiej uznać potrzebę jej wprowadzenia. W przypadku wdrażania zmiany znaczenie ma jasna świadomość celów i środków oraz pierwiastek różnicujący ją od tego, co było do tej pory. Michael Fullan wskazuje na złożoność i jakość innowacji. Złożoność wiąże się ze stopniem trudności, a jakość z jej wartością i użytecznością praktyczną. Każda innowacja programowa ma wartość i powinna być praktyczna (por. Ornstein, Hunkins 1998).

Nie sposób pominąć w procesie realizacji programu inicjatorów zmiany, a więc tych, którzy zapoczątkowują albo chociaż wywołują potrzebę zmiany – może to być każda osoba związana bezpośrednio lub pośrednio z edukacją.

Potrzebna jest wspólna wola, by pracować lepiej, to ona pozwala dokonywać rozsądnych innowacji, nie ulegać kaprysom i zewnętrznym nakazom. Szkołę, w której nauczyciele współpracują, dyskutują, wspólnie myślą o programie, wypracowując potrzebne zmiany, Edward C. Wragg (1999) nazywa „dynamiczną”, w odróżnieniu od szkoły „statycznej”. „Dynamiczna” szkoła przystosuje uczniów do życia pośród zmian.

Ewaluacja programu

Nieodłącznym elementem realizacji programu jest ewaluacja, którą definiujemy najczęściej jako proces lub kilka powiązanych ze sobą procesów, dzięki którym gromadzimy dane do podjęcia decyzji, czy coś przyjąć, zmienić czy odrzucić (Ornstein, Hunkins 1998, s. 314).

Podobnie definiuje ewaluację Hanna Komorowska (1999), określając ją terminem „zdyscyplinowana ocena”. Jest ona procesem zbierania danych oraz ich interpretacji, by w efekcie podjąć określoną decyzję.

Dylak (2000) sugeruje, by ewaluację traktować jako ocenianie, które określa jako przyporządkowywanie wartości (jakości) ilościowym wynikom przeprowadzonej kontroli.

Na synonimiczne traktowanie tych terminów wskazują także Charles Marcus i George Willis (1995). Jednak ich zdaniem ocenianie polega na przyporządkowywaniu czemuś jakiejś wartości, a ewaluacja to przyporządkowywanie czegoś do określonych wartości. Generalnie ewaluacja jest badaniem wartości czegoś, w pewnym sensie jest także badaniem w działaniu (por. Dylak 2000), badaniem realizacji programu nauczania we wszystkich jego aspektach, przy rozważaniu ich wzajemnych uwarunkowań.

Zmiana programowa jest zatem warunkowana koniecznością ciągłego monitorowania. Przy udoskonaleniu wdrażanego programu, podniesieniu jakości uzyskiwanych efektów częściowych (etapowych) i końcowych (Brzezińska 2000), zarówno autorom, jak i realizatorom programu potrzebne są informacje zwrotne. Ich rolę może spełnić ewaluacja edukacyjna.

Ewaluacja w kontekście edukacyjnym (Gołębiak 2004) to gromadzenie i wykorzystanie informacji niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na pytania o wartość realizowanego programu. Przy czym chodzi o określenie mocnych i słabych stron danej aplikacji, czyli wartości wewnętrznej, instrumentalnej i względnej danego programu.

W proces ewaluacji zaangażowani są realizatorzy i uczestnicy programu (autorzy, nauczyciele, uczniowie, rodzice) oraz osoby odpowiedzialne za wpro-

wadzenie zmiany programowej (nadzór pedagogiczny). Dla wszystkich zainteresowanych jest to wspólne spojrzenie na wyniki nauczania w świetle określonych wartości. Wszyscy ewaluatorzy współuczestniczą w projekcie i są powiązani z instytucją i obiektem ewaluacji. Ten rodzaj ewaluacji jest określany w literaturze jako ewaluacja wewnętrzna.

Jeśli ewaluatorzy nie uczestniczą ani w organizacji, ani w realizacji procesu wprowadzania zmian, mówimy wtedy o ewaluacji zewnętrznej. Z kolei gdy ewaluator jest decydentem, podmiotem lub przedmiotem ewaluacji, a jego celem jest podniesienie samoświadomości i refleksyjności, mamy do czynienia z autoewaluacją (Korporowicz 1997).

Ewaluator musi się ustosunkować do programu, a pomoc mogą mu w tym zredagowane przez Carol H. Weiss zadania ewaluacji:

- określenie, czy program ma być prowadzony dalej, czy przerwany,
- ulepszenie struktury lub wdrożenie programu,
- dodanie lub usunięcie pewnych technik pracy,
- skierowanie programu do wdrożenia w nowych kontekstach,
- ustalenie, na który z konkurencyjnych programów warto przeznaczyć fundusze,
- poparcie filozofii danego programu lub przeciwstawienie się jej (za: Komorowska 1999, s. 88).

Wybór zadań do ewaluacji decyduje o jej funkcji formatywnej lub konkluzywnej (sumującej). Rozróżnienie to wprowadził Michael Scriven (za: Komorowska 1999; Zielińska 2001; Gołębiak 2004), wskazując, iż ewaluacja formatywna prowadzona jest w toku wdrażania, a ewaluacja konkluzywna podsumowuje całość wdrożeń.

Ewaluacja formatywna służy do usprawniania, rozwijania czy zmieniania pewnych technik pracy w trakcie realizacji programu i ma na celu:

- zlokalizować zmiany w wiedzy, umiejętnościach i zachowaniach uczniów, które zachodzą w trakcie realizacji programu,
- określić kilka kategorii tych zmian i obserwować je oddzielnie,
- określić te aspekty programu, które warto zmienić,
- zbierać dane i wprowadzać zmiany w czasie trwania programu, obserwując efekty,
- określić rzeczywiste źródło zmian, np. obserwować nastawienie nauczycieli do programu, a nie tylko sam program (Wulf, Schave 1984, za: Komorowska 1999, s. 89).

Ewaluacja konkluzywna (sumatywna) pozwala na aprobatę lub odrzucenie filozofii programu i ostateczną, całościową jego ocenę, z uwzględnieniem metod ilościowych i jakościowych. Zaletą takiej ewaluacji jest ujęcie całości uzyskiwanych wyników, a wadą brak sprzężenia zwrotnego, czyli brak możliwości doko-

nywania zmian w programie „jednorazowego użytku”, już zamkniętym (Niemierko 1999).

Proces ewaluacji może obejmować różne obszary wprowadzanej zmiany, różne źródła informacji i uwzględniać różne wskaźniki zmiany. Dobór tych wskaźników zależy od „twardego” lub „miękkiego” podejścia do ewaluacji (Ornstein, Hunkins 1998). Ewaluatorzy preferujący „twarde” podejście do ewaluacji, zwane także scjentyistycznym, skupiają się na „wejściu”, czyli założonych celach programu, oraz na „wyjściu”, czyli osiągniętych rezultatach. Zwolennicy „miękkiego” podejścia, określanego także jako humanistyczne (naturalistyczne), gromadzą i analizują informacje zwrotne uzyskane z danych jakościowych, będących wynikiem wnikliwej i szczegółowo opisanej obserwacji.

Istnieje wiele rodzajów i odmian projektów ewaluacji programów, różnią się one zarówno koncepcjami jej przeznaczenia, jak i zasadami przeprowadzenia. W literaturze znaleźć można różne klasyfikacje modeli ewaluacji (Korporowicz 1997; Ornstein, Hunkins 1998; Komorowska 1999).

Klasyfikację grupującą podobne projekty przedstawili Kathleen Wulf i Barbara Schave (1984, za: Komorowska 1999). Podstawą tej klasyfikacji było wyodrębnienie z różnych projektów zbieżnych cech charakterystycznych i ułożenie ich w grupy, z których każda obejmowała dużą liczbę mniejszych, ale podobnych projektów.

Model SWOT jest klasycznym projektem ekonomicznej analizy. Stosowany jest często w odniesieniu do programów edukacyjnych i powszechnie wykorzystywany w analizie przedsiębiorstw. Analiza obejmuje cztery działy opisu i oceny.

- opis zjawisk i czynników uznawanych za mocne punkty (*Strengths*);
- opis zjawisk i czynników uznawanych za słabe punkty (*Weaknesses*);
- opis zjawisk i czynników, które można uznać za szanse (*Opportunities*);
- opis zjawisk i czynników, które można uznać za zagrożenie (*Threats*).

Według tych kryteriów można ocenić program nauczania.

Model *action research* grupuje projekty, w których działanie nauczyciela jest nastawione na ciągłe ulepszanie metod pracy i ma charakter spiralny, składa się bowiem z wielu cykli powtarzających się na coraz wyższych poziomach, a każdy cykl zawiera cztery fazy: planowanie pracy, realizacja programu, działanie, obserwacja działania, refleksja.

Model ten pozwala nauczycielowi sprawdzić wartość swych działań dydaktycznych i modyfikować je, jednocześnie sprawdzając wyniki realizacji w kolejnych etapach.

Model klasyczny ukierunkowany jest na wyniki nauczania uzyskiwane w pracy z danym programem (Tyler 1949, za: Komorowska 1999). Obejmuje projekty ewaluacyjne ukierunkowane na analizę celów programowych. Jest najpowszechniejszy, nadal aktualny i najbardziej ceniony. Podstawowym mankamentem

dla wartości projektu są znaczne uproszczenia w interpretacji celów, dużą zaletę stanowi jednak empiryczny i praktyczny pomiar osiągnięć uczniów.

Model akredytacyjny powstał później niż klasyczny model ewaluacyjny. Celem projektu ewaluacyjnego jest ocena dwóch elementów: treści nauczania i metod nauczania (Wulf, Schave 1984, za: Komorowska 1999). Szczególną wartość w opisie instytucji ma dyskusja umożliwiająca wyjaśnienie i właściwą interpretację szczegółów decydujących o całej ocenie instytucji. Model ten ukierunkowany jest na ocenę produktu dydaktycznego w aspekcie społecznych wartości, umożliwiających porównanie go z innymi produktami i pozwalających wystawić mu „atest pedagogiczny” w postaci uznawanego dyplomu.

Model triangulacyjny dotyczy oceny danego programu z punktu widzenia różnych grup użytkowników (Stake 1967, za: Komorowska 1999). Celem projektu ewaluacyjnego jest uzyskanie możliwie wielu opisów rozmaitych sposobów widzenia danego programu najlepiej od wszystkich uczestników procesu nauczania i uczenia się. Zagrożenia tkwią w pojawianiu i zaognianiu się konfliktów pomiędzy uczestnikami mającymi różne poglądy na funkcjonowanie programu. Szczególną wartością modelu triangulacyjnego jest ujawnienie różnic, odczuć i ocen oraz opisów konfliktu oczekiwań.

Model CIPP dotyczy przebiegu procesu nauczania i uczenia się oraz jego rezultatów. Nazwa modelu pochodzi od angielskich słów:

- *Context* – kontekst funkcjonowania programu;
- *Input* – wyposażenie stanowiące podstawę realizacji programu;
- *Process* – proces realizacji programu;
- *Product* – uzyskiwane efekty (Stufflebeam 1969, za: Komorowska 1999).

Istotą modelu jest proces podejmowania w toku realizacji programu decyzji, które pozwolą uzyskać najlepsze efekty nauczania. Działania ewaluatora polegają na:

- opisie podejmowanych decyzji,
- określeniu innych możliwości, jakie pojawiły się w sytuacjach podejmowania decyzji,
- sformułowaniu wniosków na przyszłość.

Głównym mankamentem modelu jest podporządkowanie procedur ewaluacji efektom nauczania, a szczególną zaletą nastawienie na informacje zwrotne i feedback programowy poprzez wiązanie podejmowanych decyzji nadzorem z rezultatami pracy pedagogicznej.

Model socjologiczny skupia projekty ewaluacyjne badające zjawiska towarzyszące realizacji programu oraz ich źródła. Zadaniem projektu (Hilda Taba, za: Komorowska 1999) jest wyjaśnienie różnicowań uzyskanych efektów oraz podanie przyczyn ich powstawania. Projekty skupione wokół tego modelu operują dużymi liczbami dającymi możliwość zasadnych uogólnień, pomijają zmienne indywidualne. Szczególną wartością tego modelu jest możliwość wykrywania me-

chanizmów funkcjonowania programu, co ułatwia wprowadzenie korzystnych zmian i budowanie nowych programów.

Przedstawione modele ewaluacji wymagają precyzji i dyscypliny ze względu na wielość czynników, jakie należy wziąć pod uwagę w ewaluacji programu.

Zadaniem ewaluanta przed przystąpieniem do sprawdzenia programu edukacyjnego jest określenie, który cel bądź cele będą realizowane w danej procedurze ewaluacyjnej. Geoffrey Akset, Miriam Hecht (1980, za: Komorowska 1999) uważają, iż ewaluacji można poddać cele programowe, szanse ewaluacji ustanowionych celów nauczania, spójność treści nauczania z celem, przydział uczniów do danego programu, efektywność nauczania i sprawność nauczania.

Według Dylaka (2000) celem ewaluacji jest stwierdzenie, czy program może być realizowany dalej, a jeśli tak, to jakie zmiany należy w nim wprowadzić. Autor podaje listę pytań pomocnych w przygotowaniu ewaluacji:

- Dlaczego i dla kogo ewaluacja jest przeprowadzana?
- Jakie informacje o realizacji programu i jego skutkach będą zbierane?
- Od kogo uzyska się informacje?
- Jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych?
- Jak zostanie zorganizowana ewaluacja?
- Kto ją przeprowadzi?
- W jakiej postaci powinny być opracowane wyniki ewaluacji?
- Jak zostaną wykorzystane zebrane dane?

Ewaluację należy traktować jako integralną część programu nauczania, który może zawierać listę problemów i wykaz narzędzi do przeprowadzenia ewaluacji.

Strukturę ewaluacji wyznacza prowadzący, uwzględniając motyw, kryteria i oceny. Pomocne w opracowaniu owej struktury są pytania przedstawione przez Komorowską (1999, s. 92):

- Kto prowadzi ewaluację?
- Dlaczego, dla kogo i po co jest prowadzona ewaluacja?
- Jakie są zasady, kryteria ewaluacji?
- Jaki jest harmonogram prac?
- Jakie procedury i narzędzia zostaną użyte w celu zebrania danych?
- Od kogo uzyska się informacje?
- Kto i w jaki sposób zostanie włączony w proces ewaluacji?
- Jak zostanie zorganizowana ewaluacja?
- Jak zostaną wykorzystane dane?
- Jakie są ograniczenia i trudności w zbieraniu danych?
- Jakie są trudności interpretacyjne?
- Jak ewaluuje się samą ewaluację; czy można wykonać ją lepiej, szybciej, taniej?

Ewaluacja to analiza wyników nauczania widziana przez pryzmat określonych wartości, w szerokim kontekście uwarunkowań. Wymaga szczegółowego

przygotowania. Spośród wielu procedur ewaluacyjnych interesująca jest propozycja Dylaka (2000). Autor dzieli cały proces na sześć kolejnych etapów:

- I. Opis przedmiotu ewaluacji. Dokładne sprecyzowanie, co będzie poddane procesowi ewaluacji, a możliwości jest wiele: osiągnięte wyniki w kontekście przebiegu procesu, realizowany program ukryty, zmiany wymuszone przez wdrożenie programu itp.
- II. Opis sytuacji. Określenie problemu, szczególnego celu ewaluacji. Przedstawienie zlecającego i prowadzącego ewaluację.
- III. Uzasadnienie przeprowadzenia ewaluacji. Wskazanie na potrzebę ewaluacji i podanie, dla kogo jest przeprowadzana. Określenie zleceniodawcy oraz szans i zakresu wprowadzenia zmian.
- IV. Opracowanie projektu ewaluacji. Sprecyzowanie przedmiotu, celu, zadań, wartości i kryteriów ewaluacji. Podanie źródeł informacji i planu. Podjęcie decyzji o wyborze metod i narzędzi ewaluacji.
- V. Realizacja ewaluacji. Opisanie wszystkich działań i konkretnych czynności koniecznych do przeprowadzenia procesu ewaluacji: zbieranie, rejestracja, przetwarzanie i interpretacja informacji. Określenie formy prezentacji przebiegu i wyników ewaluacji.
- VI. Krytyczna analiza ewaluacji. Obiektywne przedstawienie wyników przesycone rzetelnością i trafnością, ze wskazaniem na użyteczność i społeczne skutki.

W ewaluacji programu mają zastosowanie takie same techniki jak w naukach społecznych. O wyborze określonych technik (Dylak 2000) decyduje sytuacja, w której podejmowana jest ewaluacja, oraz warunki: czasowe, osobowe i materialne. Dobór technik musi zagwarantować odpowiedzi na pytania w zakresie ilościowej i jakościowej analizy programu. Dominacja pytań „ile” lub „jak” uzależniona jest od celów ewaluacji, które mogą być nastawione silniej (Komorowska 1999) na efekty, na nowe koncepcje lub na przebieg realizacji programu.

Koncentracja na wynikach nauczania wskazuje na przewagę badań o charakterze ilościowym, takich jak testy, eksperymenty z grupą kontrolną. Jeśli proces ewaluacji będzie użyty do pomiaru stopnia osiągnięcia celów, to będzie mierzył (Bednarkowa, Wlazło 1998) efektywność programu i pracy nauczyciela.

Skupienie się na nowej koncepcji wymaga połączenia technik ilościowych i jakościowych, jak schematy eksperymentalne bez grupy kontrolnej (Komorowska 1982), testy (pretesty, śródtesty, posttesty), skale szacunkowe, wywiady i obserwacje.

Ześrodkowanie celów badań na metodzie i przebiegu procesu wymusza stosowanie technik jakościowych (Janowski 1998): etnograficznych, opisów, raportów, ankiet, obserwacji, wywiadów.

Mając na uwadze obiektywność wyników ewaluacji w doborze technik badawczych, należy przestrzegać zasady wielości, gdyż każda z nich ma swoje zalety i ograniczenia.

Bibliografia

- Adamek. I. (2005). *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Baraniuk B. (red.) (1997). *Dobór treści kształcenia zawodowego*. Warszawa: IBE.
- Bednarkowa W., Włazło S. (1998). *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. 2. Wrocław: MarMar.
- Brzezińska A. (2000). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dylak S. (2000). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: PWN.
- Gołębniak B.D. (2004). Program szkolny. W: Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Guilbert J. (1983). *Zarys pedagogiki medycznej*. Warszawa: PZWL.
- Janowski A. (1988). Ukryty program polskiej szkoły. *Res Publica*, 4.
- Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kawecki I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Impuls.
- Komorowska H. (1984). *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (1999). *O programie prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Korporowicz L. (1997). *Ewaluacja w szkole, Program TERM*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kruszewski K. (1993). *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz C. (1980). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Lovell J.T., Wiles K. (1983). *Supervision for better schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marsch C.I., Willis G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing, issues*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Muszyński H. (1974). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Niemierko B. (1996). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1997). *Między oceną szkolną a dydaktyką, bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1998). *Program szkolny, założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Piaget J. (1992). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1999). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Siedmioróg.

- Schaffer R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Stanley W.B. (1992). *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era*. New York: State University New York.
- Tokarski J. (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Walker D., Soltis J. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wragg E.C. (1999). *Trzy wymiary programu*. Warszawa: WSiP.
- Zielińska A. (2001). Ewaluacja w edukacji. W: B. Śliwierski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Impuls.
- Zimbardo F. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.