

Bogdan Urbanek

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum w Szczecinie

Podstawa programowa a metodyka kształcenia

Core Curriculum and Training Methodology

STRESZCZENIE

Zmieniający się świat modyfikuje oczekiwania społeczne wobec szkoły i nauczyciela, wyznaczając nowe zadania, obowiązki i prawa. Nauczyciel staje w roli realizatora i kreatora zmian procesu edukacyjnego, od którego przygotowania, kwalifikacji osobowych i motywacji zależą treści i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. W zreformowanym systemie edukacyjnym nałożono na nauczycieli specyficzne obowiązki w zakresie pracy z programami kształcenia. Dotyczą one zarówno konstrukcji tych programów, ich aplikacji, jak i ewaluacji. Nauczyciel odpowiada za treść i formę ewaluacji, jej przebieg i wszelkie konsekwencje dokonywanych ocen uczniów. Przyjęcie przez nauczyciela roli ewaluatora w obszarze programów kształcenia wiąże się z podejmowaniem badań pozwalających przede wszystkim na ocenę tych programów jako dokumentów, a także sprawdzenie, w jaki sposób program założony przechodzi w realizowany, określenie czynników powodujących różnice między założeniami a realizacją oraz ustalenie efektów realizacji programu. Autor powołuje się na swoje wieloletnie doświadczenia edukacyjne.

SUMMARY

The changing world modifies the social expectations directed towards school and teachers setting new tasks, duties and rights. The teacher assumes the role of the creator and executor of changes in the educational process, so his preparation, qualifications and motivation condition the content and effect of the school's educational activity. Specific duties within the scope of the work with curriculum have been imposed on teachers in the reformed educational system. They concern both designing programs, as well as their implementation and evaluation. The teacher is responsible for the content and form of the evaluation, its course and any consequences of student assessments. The teacher's acceptance of the role of the evaluator in the area of training programs is related to research that allows us to evaluate programs as a priority. Also, the teacher analyses the way an assumed program becomes an implemented program, defines the

factors causing differences between assumptions and implementation, and determines the effects of the program implementation. The author goes back to his many years' educational experience.

Translated by Jakub Mołczun

SŁOWA KLUCZOWE

podstawa programowa, poprawa jakości kształcenia, praktyka pedagogiczna, edukacja regionalna, ewaluacja

KEYWORDS

core curriculum, improving the quality of education, pedagogic practice, regional education, evaluation

Wprowadzenie

Podstawa programowa jest narzędziem regulującym podstawowe obszary edukacyjne – przedmiotowe programy nauczania, pakiety podręcznikowo-ćwiczeniowe, zestaw lektur obowiązkowych i uzupełniających, wewnątrzszkolny i przedmiotowe systemy oceniania oraz system oceniania zewnętrznego. Wszyscy nauczyciele, planując proces dydaktyczny w odniesieniu do podstawy programowej, powinni nade wszystko pamiętać, by wynikające z niego wymagania akcentowały nie tyle ów proces, ile efekty kształcenia. Trzeba także wziąć pod uwagę, że zapisane w podstawie treści oraz umiejętności wyznaczają jedynie podwaliny kształcenia ogólnego, które mogą, a w zasadzie powinny być przez nauczyciela dowolnie rozszerzane. A zatem (w praktyce) dla nauczycieli – podstawą programową będzie stworzony zgodnie z jej zapisem przedmiotowy program nauczania. Daje to nauczycielom szanse zarówno innowacyjności, jak też indywidualizacji procesu nauczania, choć z drugiej strony może być pewnym wyzwaniem, ponieważ każdy z nich albo stworzy własny autorski program nauczania, albo zmodyfikuje któryś z proponowanych, m.in. przez oficyny wydawnicze.

Tytuł co do swej istoty może jednak pozostawiać pewną wątpliwość, o tyle zasadną, że częste – a może i zbyt częste – zmiany w podstawie programowej kształcenia napotykać raczej stabilność w obszarze metodyki kształcenia. Nie od rzeczy będzie zatem pytanie – dlaczego tak często zmienia się podstawa programowa, skoro niezmienna jest na ogół metodyka kształcenia? Skoro naczelnym zadaniem szkoły jest przygotowanie dzieci i młodzieży do twórczego uczestnictwa w otwartym społeczeństwie demokratycznym, to wiadomym powinno być, a także oczywistym, że szkoła winna oferować każdemu uczniowi wykształcenie równoważące zarówno gotowość, jak i otwartość na edukacyjne nowatorstwo, a także przywiązanie do tradycji, o czym nie zawsze się pamięta¹. Szkoła, bę-

¹ B. Urbanek, *Nowa jakość – w nowej szkole*, w: *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009, s. 135.

duc społecznością otwartą również na opinie rodziców i środowiska lokalnego, kształcąc uczniów – powinna integrować nauczanie i wychowanie. Czy tak jest? Zarówno praktycy, jak i teoretycy są na ogół zgodni, że proces kształcenia i wychowania jest w zasadzie tożsamy i zintegrowany w pierwszym i drugim etapie kształcenia, zatem – w szkole podstawowej, która wprowadza dziecko w kulturę edukacji, dostarczając podstawowych umiejętności instrumentalnych, doskonaląc te umiejętności, zaszczepiając przekonanie, że uczenie się stanowi interesującą formę aktywności, a zrozumienie pojęć procesów społecznych będzie m.in. podstawą wyjaśnień analitycznych w kolejnych etapach kształcenia².

W szkołach ponadpodstawowych, o czym także trzeba pamiętać, integracja procesów nauczania i wychowania ulega jakby większemu rozchwianiu, coraz bardziej na korzyść tych pierwszych. Gdy zaś chodzi o kształcenie uniwersyteckie, będące wszak szkołą charakterów, kształtowania postaw, tolerancji, poszanowania różnych poglądów i kultur – wychowanie ulega zdecydowanej marginalizacji w stosunku do kształcenia (nauczania i studiowania)³. Konkludując zatem, szkoła, przygotowując młodych ludzi do twórczego uczestnictwa w otwartym społeczeństwie demokratycznym, uwzględniając zarówno obligatoryjne cele i treści kształcenia wynikające z podstawy programowej, jak i metodykę kształcenia, powinna dążyć do tego, by za główne składniki takiego wykształcenia uznać:

- różnorodny (bogaty) dobór strategii wykonawczych, co pozwoli uczniowi na właściwe wykorzystanie zasobów wiadomości i umiejętności instrumentalnych do rozwiązywania problemów;
- umiejętność pracy (współpracy) w zespole, umiejętność prowadzenia dyskusji, argumentowania swoich racji, rzeczowy stosunek do krytyki;
- wartości wynikające ze śródziemnomorskiej tradycji aksjologicznej, takie jak – wolność, sprawiedliwość, równość, patriotyzm, tolerancja⁴.

Podstawa programowa w odniesieniu do regionalizmu

Podstawa programowa określa obligatoryjne przedmioty kształcenia i w odniesieniu do każdego z nich wyznacza cele i treści kształcenia oraz wymagania egzaminacyjne. W dalszej części rozważań będę się głównie odnosił do nauczania języka polskiego, co w moim przypadku, myślę, jest zrozumiałe,

² M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej*, Poznań 2001, s. 17.

³ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Poznań 2011, s. 213.

⁴ B. Urbanek, B. Siek, *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wrocław 2010, s. 5.

łącząc je z edukacją regionalną, co także mi bliskie⁵. W swym podstawowym odniesieniu programowym zarówno cele kształcenia w rozumieniu ogólnym, jak też treści nauczania w zakresie bardziej szczegółowym są w wielu aspektach komplementarne z istotą nauczania języka polskiego, w rozumieniu holistycznej koncepcji edukacji, a zatem:

1. Stwarzają możliwość spójnego rozwijania wśród uczniów sfery intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i kreatywnej.
2. Przedstawiają wiedzę kompleksowo, w dosyć szerokim kontekście kulturowym, filozoficznym, etycznym.
3. Umożliwiają stawianie przed uczniami celów, zadań, a także wymogów o charakterze interdyscyplinarnym (język polski daje takie możliwości, stwarza bowiem sytuacje, które integrują i jednoczą wiedzę z kilku dziedzin nauki szkolnej – historia, sztuka, języki obce, informatyka).

W takim też rozumieniu treści nauczania wynikające z podstawy programowej podporządkowane są takiemu kształceniu umiejętności polonistycznych i komunikacyjnych uczniów, by były one wręcz niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie, a także do kształtowania systemu wartości jako podstawy kierowania własnymi zachowaniami⁶. Fakt, uczenie się jako nabywanie nowych doświadczeń jest procesem samodzielnym i dość zróżnicowanym, pamiętajmy jednak, że jako ów proces organizowane jest w trakcie nauczania⁷. Można by jednak zakładać, że cele edukacyjne określają to bardziej szczegółowo, zakładając wspomaganie umiejętności komunikowania się uczniów oraz wprowadzania ich (w trakcie nauczania) w świat kultury poprzez:

- a) kształcenie sprawności analizowania, mówienia, słuchania, czytania i pisanie w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych, prywatnych oraz publicznych, ważnych dla życia w państwie demokratycznym i obywatelskim (określone częściowo);
- b) ujawnianie zainteresowań, możliwości i potrzeb, a także językowych i czytelniczych umiejętności uczniów po to, aby wyznaczać stosowne dla nich cele, dobierać treści i materiały, projektować i proponować odpowiednie działania gwarantujące skuteczność procesu edukacyjnego (częściowo);

⁵ Autor przez wiele lat pracował jako nauczyciel dyplomowany języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjalnym Szczecinka, w Zachodniopomorskiem.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458, z 2003 r. Nr 210, poz. 2041 oraz z 2005 r. Nr 19, poz. 165).

⁷ J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom 2014, s. 278.

- c) uczenie istnienia i dostrzegania w kulturze obecności przede wszystkim jej wymiaru symbolicznego i aksjologicznego, tak aby stawała się ona częścią, wręcz osobistą własnością młodego człowieka (w zasadzie wystarczająco);
- d) rozbudzanie motywacji czytania i rozwijanie umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury (także audiowizualnych), dzięki którym nastąpi przybliżenie rozumienia człowieka i świata, a tym samym – wprowadzenie w tradycje kultury europejskiej i narodowej (jedynie marginalnie).

Z bardziej dogłębnej analizy wynika, co nietrudno zauważyć, że zakładane umiejętności wyznaczone celami edukacyjnymi, *vide* – podstawa a program kształcenia, zbyt pobieżnie traktują jeden z istotnych elementów tożsamości narodowej, jakim niewątpliwie jest znajomość historii narodu w odniesieniu do dziedzictwa kulturowego swojego regionu. Po raz kolejny sprawdza się zatem teza Kazimierza Denka, z którą wypada się zgodzić, że uczniowie cenią ojczyznę, także tę im najbliższą – ojcowiznę, w stopniu dalece wyższym niż czynią to ich nauczyciele⁸. Gdyby więc budować jakikolwiek program na podstawie li tylko obowiązującej podstawy programowej, trudno byłoby – moim zdaniem – w jej zapisie odnaleźć przekaz dziedzictwa narodowego i działań, które można by nazwać zakorzeniem w małej ojczyźnie. Szkoła, zarówno podstawowa, gimnazjalna, jak i licealna, w rozumieniu tak ogólnym, jak i programowym, nie może w swych działaniach dydaktyczno-wychowawczych nie uwzględniać czy też nie brać pod uwagę toczących się procesów integracji społecznej (co obecnie staje się zadaniem bardzo istotnym, wręcz priorytetowym – B.U.), budowania społeczności lokalnych, kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, także obywatelstwa europejskiego⁹. Ważne jest zatem budowanie emocjonalnych więzi ze swoim miejscem, ze swoją małą ojczyzną. Nic nie zastąpi bowiem roli, jaką w kształtowaniu do niej miłości, jej tożsamości i dziedzictwa narodowego odgrywa edukacja regionalna, ponieważ problematyka małych ojczyzn i tożsamości regionalnej postrzegana jest w niej jako źródło postaw obywatelskich i patriotycznych.

Skoro zasadniczym celem edukacji regionalnej jest kształtowanie poczucia tożsamości regionalnej jako podstawy zaangażowania w funkcjonowanie środowiska lokalnego, to w podstawie programowej (bądź w jej zmodyfikowanych założeniach) powinno się uwzględniać następujące kwestie:

- przekazywanie pełnego zasobu wiedzy (dostosowanej do edukacyjnej percepcji) o własnym mieście i regionie;

⁸ K. Denek, *Filozofia życia*, Poznań 2012, s. 133.

⁹ *Obywatele Europy. Integracja europejska w polskim życiu publicznym*, red. M. Fałkowski, J. Kucharczyk, Warszawa 2005, s. 37.

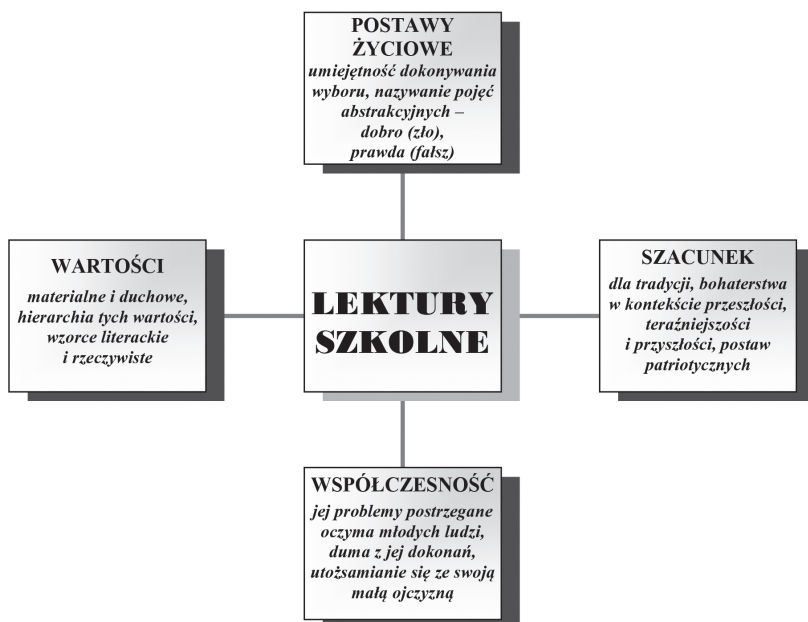
- wydobywanie w procesie edukacji wszystkich istotnych wartości tkwiących we własnym regionie, również w kontekście wartości narodowych i uniwersalnych;
- kształtowanie postaw dzieci, młodzieży oraz dorosłych otwartych na poznanie, rozumienie i poszanowanie różnych kultur, także, a może przede wszystkim regionalnych.

Pod względem operacyjnym cele takich założeń programowych można by usystematyzować następująco:

1. Tworzenie bazy wiedzy z przeznaczeniem do wykorzystania w edukacji regionalnej (inicjowanie i wydawanie pozycji źródłowych o mieście i regionie, opracowanie internetowego portalu wiedzy z zakresu edukacji regionalnej itp.).
2. Upowszechnianie edukacji regionalnej – wprowadzenie godzin przedmiotowych (ewentualnie fakultetów), wspieranie inicjatyw regionalnych w zakresie dokumentowania i ochrony dorobku historyczno-kulturalnego, organizowanie i wspieranie sesji popularno-naukowych, konferencji, konkursów itp.

W nawiązaniu do powyższych treści i niejako w końcowym fragmencie tej części rozważań oczywisty wydaje się też odpowiedni dobór listy lektur szkolnych, uwzględniających różne kręgi tematyczne. Obrazuje to rysunek 1.

Rys. 1. Kręgi tematyczne lektur szkolnych



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek nr 1 prezentuje główne kręgi tematyczne lektur szkolnych, które oscylują wokół życiowych postaw (dobro, zło, prawda, fałsz); szacunku (tradycje, bohaterstwo, patriotyzm); wartości (materialne, duchowe, wzorce literackie i rzeczywiste) i współczesności (duma z osiągnięć kraju, utożsamianie się ze swoją małą ojczyzną).

Monitorowanie wdrażania podstawy programowej

Edukacja szkolna obejmująca procesy kształcenia i wychowania, ich podmioty (nauczycieli, uczniów, rodziców, środowisko), uwarunkowania efektywności tychże procesów jest obiektem poznania o dużej dynamice i złożoności¹⁰. Badanie i analizowanie jest nieodłączną cechą dydaktyki, powiedziałbym nawet – jej istotą. Badając, opisując, interpretując i wyjaśniając aksjologiczne podstawy kształcenia, zawsze kierujemy się w stronę wartości właściwych nauce¹¹. Celem monitorowania wdrażania podstawy programowej w szkole powinno być uzyskanie informacji o stosowanych w niej rozwiązaniach organizacyjnych i metodycznych, określających sposoby, techniki i czynności w zakresie nadzoru nad realizacją podstaw programowych z poszczególnych edukacji przedmiotowych. Wprawdzie realizację celów warunkują treści kształcenia zawarte w programach nauczania, ale procedury monitorowania realizacji podstawy stają się wręcz niezbędne, gdy jakby dopełniając precyzuje ona wyniki, które powinni osiągać uczniowie. Program nauczania jest bowiem programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności. Co więcej, wbrew tradycyjnemu rozumieniu nie powinien on – będąc programem treści nauczanych – odnosić się tylko do nauczyciela. Gdy chodzi o regionalizm w nauczaniu, wieloletnie doświadczenie może mnie tylko utwierdzić w przekonaniu, że doskonale sprawdza się to w edukacji integracyjnej, o czym warto i trzeba wiedzieć, ów edukacyjny sojusz przedmiotowo-regionalny odsłania bowiem wiele niedostrzegalnych, a może nawet i bagatelizowanych dotąd sukcesów tej formy kształcenia¹². Zdaniem Czesława Kupisiewicza program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych

¹⁰ S. Palka, *Triangulacja w pedagogicznych badaniach edukacji szkolnej*, w: *Edukacja Jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, Wrocław 2009, t.1, s. 159.

¹¹ W. Kojs, *Dydaktyka ogólna jako nauka o teoriach i praktykach systemów kształcenia*, w: *Edukacja Jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 133.

¹² Zob. Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opinii nauczycieli klas integracyjnych jako przyzwynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2014.

i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają sobie przyswoić¹³. Z kolei według Józefa Pólturzyckiego program nauczania, zwany też programem szkolnym, jest spisem przedmiotów nauczanych w szkole, proponuje plan i układ zamierzonych czynności, wyraża założenia i wytyczne działania mającego te założenia zrealizować¹⁴. Procedury te swym zakresem obejmują dyрекcję danej szkoły oraz wszystkich zatrudnionych w niej nauczycieli.

Przejdźmy zatem do efektów, analizując wnioski z monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego w kilku szkołach podstawowych i gimnazjach w moim mieście¹⁵. W obszarze sposobów zapoznawania się z nią nauczycieli zauważymy, że:

- w badanych szkołach nauczyciele zapoznali się z podstawą programową swojego przedmiotu najczęściej indywidualnie, podczas zebrań rady pedagogicznej oraz nauczycielskich zespołów przedmiotowych;
- w gimnazjach rzadko praktykuje się analizowanie podstawy programowej II bądź IV etapu kształcenia (czyli poprzedniego i następnego);
- rzadko gdzie nauczyciele uczący w danej klasie wspólnie analizują przedmiotowe podstawy programowe (korelacja).

Gdy chodzi zaś o tryb postępowania (procedury monitorowania), były (i są) one zazwyczaj podobne i odbywają się poprzez:

- prowadzenie przez nauczycieli *Arkusza zbiorczego* – monitorowania podstawy programowej dla każdego oddziału na cykl kształcenia, przy czym nie jest on dokumentem podlegającym archiwizacji; na zakończenie roku szkolnego nauczyciel zwykle przekazuje *Arkusze zbiorczy* do sekretariatu szkoły, wraz z całą dokumentacją pedagogiczną danego oddziału klasowego; w kolejnym roku szkolnym nauczyciel odbiera *Arkusze zbiorczy* celem jego uzupełniania; w przypadku zmiany nauczyciela danego przedmiotu w kolejnych latach szkolnych wszelkie zapisy dotyczące realizacji podstawy programowej wnoszone powinny być na dokumencie pierwotnym;
- doraźne i planowane kontrole dzienników (zadanie dyrekcji) oraz obserwację zajęć prowadzonych przez nauczycieli, przeprowadzanie wewnętrznych i zewnętrznych sprawdzianów wiedzy i umiejętności uczniów;
- analizę okresowych sprawozdań nauczycieli;

¹³ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 168.

¹⁴ J. Pólturzycki, *Przemiany dydaktyki w okresie transformacji – potrzeby i kierunki*, w: *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, W. Kojs, Częstochowa 2002, s. 89.

¹⁵ Na podstawie danych zebranych podczas badań ankietowych prowadzonych przez autora w trakcie zajęć metodyczno-warsztatowych dla nauczycieli w Miejskim Zakładzie Doskonalenia Nauczycieli Obsługi Szkół i Przedszkoli w Szczecinku w latach 2004-2006 oraz rzeczoznawców Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych w latach 2009-2012.

- karty realizacji podstawy programowej – wypełniane przez nauczycieli na bieżąco; są one własnością szkoły i podlegają kontroli.

Ponadto każdy nauczyciel zwykle w terminie do dwóch tygodni od rozpoczęcia roku szkolnego miał (ma) obowiązek pisemnie opracować i przedłożyć dyrektorowi szkoły rozkład materiału nauczania (plan wynikowy) w poszczególnych oddziałach, z uwzględnieniem programu doskonalącego i naprawczego. Rozkłady te powinny uzyskać akceptację przewodniczącego nauczycielskiego zespołu przedmiotowego.

Na zakończenie – procedury, określające sposoby monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego, winny także analizować i oceniać wszelkie rozwiązania i zalecenia organizacyjno-metodyczne, wynikające z poprzednich badań. Oto przykładowe wnioski dotyczące efektów proponowanych rozwiązań organizacyjnych:

1. W szkołach zwiększono zakres i różnorodność oferty sportowo-rekreacyjnej. Co prawda wychowanie fizyczne prowadzone jest na ogół w systemie klasowo-lekcyjnym, ale wiele szkół proponuje uczniom także inne formy zajęć sportowych, rekreacyjnych, sprawnościowych, turystycznych.
2. W szkołach zwraca się większą uwagę na jakość i efektywność prezentowania osiągnięć uczniów i zespołów uczniowskich.
3. Nadal można mieć uwagi (dotyczące głównie szkół gimnazjalnych) odnośnie do zapewnienia uczniom kontynuacji nauki języka obcego nowożytnego, uwzględniając ich poziom zaawansowania. Przy czym kształcenie umiejętności komunikacyjnych w zakresie języków obcych przebiega właściwie w odniesieniu do odbioru tekstu słuchanego i czytanego.

Treści wniosków dotyczących rozwiązań metodycznych najczęściej odnosiły się do następujących zagadnień:

1. Podczas lekcji języka polskiego nauczyciele, stosując aktywizujące metody kształcenia, ograniczają się głównie do dyskusji bądź dramy, raczej w niewielkim stopniu korzystając z prezentacji.
2. Sprawdzanie spełniania przez uczniów wymagań określonych w podstawie programowej ogranicza się właściwie do oceny klasowych prac pisemnych i odpowiedzi ustnych. Raczej sporadycznie monitoruje się postęp w tym zakresie, recenzując np. projekty edukacyjne bądź prace domowe.
3. Znacznie zwiększyło się zainteresowanie szkół i udział młodzieży w popularnych formach uczestnictwa w kulturze – film, teatr, wystawy, wernisaże, koncerty.
4. Zdecydowanie zbyt mało zajęć odbywa się w terenie, nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej rzadko sięgają do zasobów regionu. Wiele szkół

w ogóle nie prowadzi takich zajęć, formy edukacji regionalnej mają jedynie wymiar symboliczny i na ogół są to tzw. zajęcia okolicznościowe z okazji świąt czy rocznic.

Zakończenie

Treści opublikowane na łamach artykułu dotyczą istotnej problematyki, która odnosi się do podstaw programowych przy zaplanowanej reorganizacji struktury polskiego szkolnictwa.

Metodyka kształcenia stanowi znaczący element w procesie przygotowania kandydatów do zawodu nauczyciela. Metodyka to nic innego jak dydaktyka szczegółowa danego przedmiotu. Zdefiniowane zostały główne słowa kluczowe przejawiające się przez treść artykułu.

Podstawa programowa zawiera podstawowe elementy składowe edukacji. Materiał empiryczny zaprezentowany w artykule przedstawia wnioski z monitorowania podstaw programowych kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i gimnazjach w miejscowości – Szczecinek (województwo zachodniopomorskie) za lata 2004-2006 oraz obraz wynikający z badań i ich analiz przeprowadzonych przez rzeczoznawców Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych w latach 2009-2012.

Bibliografia

Denek K., *Filozofia życia*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2012.

Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011.

Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opinii nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Kojs W., *Dydaktyka ogólna jako nauka o teoriach i praktykach systemów kształcenia*, w: *Edukacja Jutra. Role nauczyciela w edukacji szkolnej*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Humanitas, Sosnowiec 2013.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, PIW, Warszawa 2005.

Obywatele Europy. Integracja europejska w polskim życiu publicznym, red. M. Fałkowski, J. Kucharczyk, Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2005.

Palka S., *Triangulacja w pedagogicznych badaniach edukacji szkolnej*, w: *Edukacja Jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.

Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa-Radom 2014.

Półturzycki J., *Przemiany dydaktyki w okresie transformacji – potrzeby i kierunki*, w: *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, W. Kojs, Częstochowa 2002.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej*, Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001.

Urbanek B., *Nowa jakość – w nowej szkole*, w: *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, red. Cz. Plewka, Wydawnictwo Naukowe WSH TWP, Szczecin 2009.

Urbanek B., Siek B., *Nasz wspólny świat – przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2010.