
UMIĘTNOŚĆ EWALUOWANIA PODRĘCZNIKÓW JAKO SKŁADNIK KOMPETENCJI ZAWODOWEJ POLONISTÓW

W polskiej literaturze naukowej co jakiś czas podnoszony jest problem rozumienia pojęcia „kompetencje”. Używa się go bowiem zarówno do określania zakresu uprawnień osoby, grupy lub instytucji, jak i do nazywania dyspozycji podmiotu, wyrażającej się odpowiedniością do wypełniania określonych zadań, czyli sprawności. W badaniach pedagogicznych przeważa to drugie rozumienie, zgodnie z którym termin „kompetencja” stosowany jest do oznaczania właściwości podmiotu, ujawniającej się w jego zachowaniach. Cechą tych zachowań jest „celowość, ukierunkowanie i intencjonalność. W takim znaczeniu kompetencja jest warunkiem nabycia przez osobę możliwości sprostania naciskom i wymogom, jakich dostarczają codzienne sytuacje w ciągu całego życia. Umożliwia zatem dostrzeganie i wyjaśnianie poszczególnych zjawisk oraz świadome i odpowiedzialne zachowanie wobec nich” [Kwiatkowski, Symela 2001: 18]. W przeciwieństwie do kwalifikacji zawodowych, które uzyskuje się jeszcze przed podjęciem pracy, kompetencje ujawniają się podczas konkretnej działalności zawodowej. Nie są dane raz na zawsze, lecz wymagają ustawicznego aktualizowania. Podejmowane przez różnych badaczy próby wyodrębnienia elementów struktury kompetencji oraz wyróżniania poziomów jej dyspozycji, doprowadziły do wyznaczenia standardów kompetencji, które uznaje się „za miarę odpowiedniości człowieka do określonych zadań i ról oraz przewidywania jego efektywności” [Kwiatkowski, Symela 2001: 21].

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej ustaliło standardy kompetencji dla 53 zawodów. Nie ma jednak wśród nich zawodu nauczyciela. Standardu kompetencji i kwalifikacji nauczycieli nie można znaleźć także wśród oficjalnych rozporządzeń ministerialnych. Swego rodzaju wykaz oczekiwań wobec nauczycieli i ich umiejętności zawiera jedynie ministerialne rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego.

Ustalenie listy kwalifikacji lub kompetencji nauczyciela jest niezwykle trudne, choćby dlatego, że jest to zawód szczególnej kategorii. Mówi się, że jest to zawód „zaufania społecznego”, wobec którego cały naród jest ekspertem. Określa się go także jako „półprofesjonalny”, bo jego istotą jest misja i powołanie,

a nie rzemiosło [Kretschmann 2004: 128]. To, jak pisze Maria Dudzikowa, „namaszczenie misyjnym posłannictwem”, służyć ma wyidealizowanemu i raczej deklaracywnemu celowi wszechstronnego rozwoju ucznia jako człowieka [2004: 41-42]. W praktyce trudno jest pogodzić takie rozumienie zawodu nauczyciela z wystandaryzowaniem jego kompetencji. Powołania przecież wystandaryzować się nie da. Próbę ustalenia takich standardów kompetencji zawodowych nauczycieli, które łączyłyby przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne z cechami osobowości, podjął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Są to:

- **kompetencje pragmatyczne**, dotyczące skuteczności nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- **kompetencje współdziałania**, odnoszące się do skuteczności zachowań społecznych i sprawności w zakresie działań integracyjnych nauczyciela;
- **kompetencje komunikacyjne**, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- **kompetencje kreatywne**, charakteryzujące się innowacyjnością i niestandardowością działań;
- **kompetencje informatyczno-medialne**, polegające na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji [Denek 1998].

Umiejętność ewaluowania (ocenia) podręczników mieściłaby się w grupie kompetencji pragmatycznych, wśród których wymienia się między innymi: umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego (w tym: metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów) oraz umiejętność dokonywania oceny skuteczności własnej pracy i zaproponowania jej korekty. Umiejętność oceniania podręcznika, będącego przecież podstawowym elementem warsztatu nauczyciela, nie została w tym projekcie wymieniona wprost. Równie ogólnikowo kwestia ta została potraktowana w rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego, w którym mowa jest o „umiejętności organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach” (dotyczy nauczyciela kontraktowego ubiegającego się o awans na nauczyciela mianowanego). Ocenianie podręczników zarezerwowane jest jako jedno z zadań do wyboru przez nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego, pod warunkiem, że są oni rzeczoznawcami¹. Ta, z konieczności pobieżna, analiza dokumentów

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

proceed do wniosku, że umiejętności ewaluowania podręczników nie uważa się za umiejętność kluczową (w przeciwieństwie np. do wymienianej za każdym razem *explicite* umiejętności ewaluowania osiągnięć uczniów).

Za tym, aby ewaluowaniu podręczników poświęcić więcej uwagi, przemawia jednak wiele istotnych względów:

1. Mimo rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15.02.1999 roku w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników (Dz.U. 99.14.130), które zobowiązywało nauczyciela do korzystania wyłącznie z podręcznika posiadającego rekomendację MEN, lista pozycji, spośród których może on wybierać, jest bardzo długa. Obecnie na oficjalnej stronie internetowej ministerstwa znajduje się 86 podręczników do nauczania języka polskiego na II etapie szkoły podstawowej, 88 podręczników do nauczania języka polskiego w gimnazjum; 83 do liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum oraz 16 do szkół zawodowych². Sytuacji nie zmienia fakt, że większość z tych podręczników wchodzi w skład określonej serii o wspólnej koncepcji. Serii tych również jest bardzo dużo (najwięcej w szkole podstawowej – 21; najmniej w szkole zawodowej – 7). Ponadto każdy z podręczników tworzących serię stanowi immanentną całość – ma innego odbiorcę, często różnych autorów, uwzględnia odmienne treści i z tego powodu wymaga autonomicznego traktowania. Dobre narzędzia służące ewaluacji mogą znacznie ułatwić orientację w bogatej ofercie wydawniczej.
2. Zgodnie z rozporządzeniem MENiS z 24.04.2002 r. nauczyciele zobowiązani są do opracowania szkolnego zestawu programów nauczania, do którego załącznikiem jest szkolny zestaw podręczników. Zestaw ten zatwierdza dyrektor szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców. Nauczyciele indywidualnie lub w ramach zespołów przedmiotowych zobowiązani są do uzasadnienia swoich wyborów. Powinni zatem kierować się jasno określonymi i możliwie najbardziej obiektywnymi kryteriami, dostosowanymi do potrzeb danego środowiska.
3. Umiejętność uzasadniania wyboru określonego podręcznika stanowi jeden z warunków podmiotowego traktowania uczniów oraz ich rodziców. Większość z nich nie dostrzega różnicy między ofertami poszczególnych wydawnictw. Nie docenia także możliwości edukacyjnych, jakie daje wielość podręczników reprezentujących odmienne koncepcje nauczania. W opiniach

² Stan według rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz.U. 04.25.220).

- wyrażanych przez rodziców i uczniów, między innymi na rozmaitych forach internetowych, przeważa przekonanie, że różnorodność podręczników służy wyłącznie lobby wydawniczemu, a obudowa metodyczna w postaci atlasów czy ćwiczeń generuje dodatkowe zyski dla wydawców i księgarzy.
4. Ze względu na to, że duża część potencjalnych wyborców jest zainteresowana corocznym kupowaniem podręczników, ich wybór staje się elementem gry politycznej. Przykładem może być wniesiony przez klub parlamentarny PiS projekt zmian w ustawie o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami)³. Pod wpływem nacisku rozmaitych grup społecznych zainteresowanych produkowaniem, kupowaniem i korzystaniem z książek szkolnych powstał także ministerialny program „Tani podręcznik”, który oprócz zmian ustawowych zakłada porozumienie z wydawcami i księgarzami w sprawie zmniejszenia cen podręczników.
 5. W efekcie dyskusji nad liczbą dopuszczonych do użytku podręczników 7.11.2006 roku Rada Ministrów przyjęła projekt nowelizacji ustawy o systemie oświaty w wersji zaproponowanej przez MEN. W ramach realizacji programu „Tani podręcznik” rady pedagogiczne będą zobowiązane do ustalenia szkolnego zestawu podręcznikowego, który będzie obowiązywać minimum przez 4 lata. Zestawy podręcznikowe nie będą mogły być zmieniane co roku, jak ma to miejsce obecnie. Ustawa ta nakłada na nauczycieli szczególne zobowiązania. Skutki ich decyzji rozciągną się na szereg lat, a z nietrafnego wyboru nie będzie można się wycofać.
 6. Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań ankietowych wśród 120 nauczycieli języka polskiego z województwa pomorsko – kujawskiego, pomorskiego i wielkopolskiego, blisko połowa z ankietowanych (49 %) przyznaje, że wybiera podręcznik, a nie program⁴. Wybór programu wydaje się im wtórny względem wyboru podręcznika, który uważają za podstawowy

³ W projekcie tym między innymi postuluje się możliwość korzystania z tego samego podręcznika przez co najmniej trzy roczniki uczniów. W przypadku, gdy kilka podręczników spełnia te same warunki, należy wybrać najtańszy z nich. Szkolny zestaw programów nauczania i podręczników składać się ma odpowiednio z nie więcej niż trzech programów nauczania i nie więcej niż trzech podręczników do danych zajęć edukacyjnych. Wybrany przez nauczyciela podręcznik powinien być realizowany przez cały etap edukacji.

⁴ Ankietę przeprowadzono w 2006 r. wśród słuchaczy studium podyplomowego organizowanego przez UKW w Bydgoszczy. Wszyscy respondenci ukończyli studia magisterskie na kierunku filologia polska. Wśród nich było: 21% nauczycieli stażystów, 10% nauczycieli kontraktowych, 48% nauczycieli mianowanych i 21% nauczycieli dyplomowanych. Najliczniej reprezentowana była grupa pracująca w zawodzie polonisty od 5 do 10 lat oraz od 15 do 20 lat. Jak z tego zestawienia wynika, wśród respondentów dominowały osoby o odpowiednim przygotowaniu kierunkowym i dysponujące doświadczeniem zawodowym.

środek dydaktyczny, organizujący zarazem ich pracę. W rezultacie podręczniki będące jednym z głównych narzędzi realizowanego programu same stają się programem niejawnym, który realizuje się sam poprzez siebie [por. Ornstein, Hunkins 1998: 352]. W takim wypadku jakość kształcenia zależy więc niemal wyłącznie od umiejętności odczytania koncepcji wpisanej w dany podręcznik.

7. Na zakończenie tego wyliczenia wypada wspomnieć o oczywistej, niemniej bardzo istotnej kwestii: wybór podręcznika pod kątem indywidualnych potrzeb korzystniej wpływa na formę oraz jakość zajęć i pozwala osiągnąć lepsze wyniki w nauczaniu. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela do wyboru podręcznika zwiększa prawdopodobieństwo podjęcia właściwej decyzji tak, aby praca z tym podręcznikiem stała się źródłem osobistej satysfakcji nauczyciela i ucznia. Pisały już o tym przed laty Janina Dembowska i Zofia Jakubowska (1968), podkreślając że: „Nauczyciel powinien poznać dokładnie podręcznik, jego treści poznawcze, wychowawcze oraz założenia metodyczne, powinien obserwować wnikliwie skuteczność pracy z podręcznikiem swoich uczniów i mieć wyrobiony i umotywowany sąd o jego wartości” [1968: 17]. Ewaluacja podręczników może być przeprowadzana w trzech etapach:
- przed rozpoczęciem pracy z podręcznikiem (ewaluacja wstępna);
 - w trakcie trwania roku szkolnego (ewaluacja korekcyjna, pozwalająca na dokonywanie modyfikacji w wykorzystywaniu podręcznika);
 - po zakończeniu roku szkolnego (ewaluacja podsumowująca, służąca ocenie efektywności wykorzystania podręcznika) [Charmer 2001: 301].

Oznacza to, że proces ewaluowania podręcznika nie ogranicza się wyłącznie do jego wyboru i może być dokonywany przez nauczyciela w każdym kolejnym roku pracy.

Przedstawione powyżej argumenty potwierdzają znaczenie umiejętności ewaluowania podręczników dla kształtowania się ogólnych kompetencji nauczyciela, których struktura powinna uwzględnić następujące elementy: umiejętność adekwatnego, stosownego do standardów zachowania się; świadomość potrzeby i skutków takiego właśnie zachowania oraz (co najistotniejsze dla naszych rozważań) przyjmowanie odpowiedzialności za wybory, decyzje i skutki zachowania [Kwiatkowski, Symela 2001: 21]. Zgodnie z tymi ustaleniami, im większa jest odpowiedzialność nauczycieli za podejmowane przez nich wybory, tym wyższy jest stopień ich kompetencji zawodowej. Zauważmy, iż za istotne cechy kompetencji uważa się to, że jest ona ujawniana, a więc możliwa do zaobserwowania przez innych oraz powtarzana, co oznacza, że „nie jest aktem jednorazowym, zachodzącym w momencie olśnienia, natchnienia, intuicji, przecucia itp. Ponadto kompetencje cechuje interaktywność, tzn. ustawiczne

aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, która umożliwia włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur” [Kwiatkowski, Symela 2001: 19]. Podkreśla się także, że kompetencja to wprawdzie struktura poznawcza złożona z określonych zdolności i zbudowana na zespoleniu przekonań, ale także zasilana wiedzą i doświadczeniem [Dudzikowa 1993: 25]. W jakim zatem stopniu nauczyciele, wybierając podręczniki, kierują się intuicją, a w jakim doświadczeniem i wiedzą?

Odpowiedź na to pytanie wymagałaby oddzielnych badań, których dotąd nie przeprowadzono. O tym, jak sami nauczyciele oceniają swoje umiejętności umożliwiające trafny wybór podręczników, częściowo informują dane, uzyskane w toku prac nad określeniem potrzeb nauczycieli w zakresie wsparcia zawodowego oraz oceny ich zaspokojenia, przeprowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych w województwach dolnośląskim i podlaskim [Murawska, Putkiewicz i Dolata 2005]. W opracowanej przez ten Instytut ankiecie przedstawiono respondentom do rozważenia 25 problemów dotyczących: zagadnień dydaktycznych: od wyboru programu nauczania i podręczników po organizację zajęć pozalekcyjnych, a ponadto – zagadnień wychowawczych: od agresji po funkcjonowanie samorządu, współpracy z rodzicami oraz problemów dokształcania i zasad awansu zawodowego, a także konfliktów między pracownikami szkoły.

Na podstawie deklaracji nauczycieli ustalono hierarchię ich potrzeb zawodowych. Problemy uporządkowano ze względu na odsetek wskazań w ankiecie odpowiedzi: „zdecydowanie potrzebuję pomocy” lub „pomoc jest mi potrzebna w niewielkim stopniu”. Nauczyciele mogli także udzielić następujących odpowiedzi: „z problemem radzę sobie w pełni samodzielnie i w mojej pracy problem ten nie występuje”. Kłopoty z wyborem podręcznika znalazły się na dwunastym miejscu pod względem wagi problemu. Przy tym najmniej było odpowiedzi typu: „zdecydowanie potrzebuję pomocy”, a najwięcej „z problemem radzę sobie w pełni samodzielnie”.

Zbliżone wyniki uzyskano, analizując specyficzne potrzeby nauczycieli języka polskiego w szkołach podstawowych i gimnazjach. Autorzy raportu z badań zwrócili uwagę na fakt, że nauczyciele niezwykle rzadko wybierali odpowiedź „zdecydowanie potrzebuję pomocy w danym zakresie”. Czy to oznacza, że nauczyciele czują się w pełni kompetentni i rzeczywiście rzadko potrzebują pomocy? A może przyznanie się do potrzeby pomocy jest zagrażające, bo godzi w wizerunek profesjonalisty? [Murawska, Putkiewicz i Dolata 2005: 125-129]. O wiele częściej nauczyciele przyznają się do swojej bezsilności w postępowaniu z uczniem agresywnym (pierwsze miejsce w rankingu problemów).

Uzupełnieniem informacji, które przytoczyłam, mogą być wyniki uzyskane w toku przeprowadzonej przeze mnie ankiety. Ponieważ celem tego artykułu

nie jest zbadanie kompetencji dotyczących umiejętności ewaluowania podręczników przez nauczycieli ani nawet przeprowadzenie gruntownej analizy stanu ich świadomości w tym zakresie, ograniczę się jedynie do podania kilku danych. Spośród 120 ankietowanych nauczycieli 13% przyznało, że wybierając podręcznik, nie dokonuje samodzielnie jego oceny, lecz kieruje się wyłącznie opiniami koleżanek i kolegów, którzy już wcześniej z tym podręcznikiem pracowali. Aż 73% nauczycieli oświadczyło, że dokonuje samodzielnej oceny merytorycznej i dydaktycznej podręcznika⁵. Z wypowiedzi wartościujących wybrany przez nich podręcznik wynika jednak, że nie kierują się oni ujednoliconym systemem kryteriów. Z pewnością wypowiedzi nauczycieli odzwierciedlają ich preferencje. Równocześnie jednak można zauważyć, że niektórych funkcji podręcznika poloniści nie poddają ocenie, bo być może nie są ich świadomi.

Ustalanie kryteriów ewaluacji podręcznika wymaga bowiem uruchomienia obydwu grup składników kompetencji zawodowej nauczycieli: ogólnopedagogicznych, czyli elementów wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, informatyki i podobnych dziedzin oraz specjalistycznych, kształtujących się odmiennie w przypadku nauczycieli poszczególnych przedmiotów [Kowalikowa 1999: 71]. W wypadku kryteriów ewaluacji podręczników na pewno warto odwołać się do ogólnopedagogicznych ustaleń dotyczących teorii podręcznika, a zwłaszcza jego funkcji. Czynnikiem wpływającym na skuteczność dydaktyczną podręcznika jest bowiem realizacja antycypowanych mu funkcji dydaktycznych. Podręcznik jest wprawdzie adresowany do ucznia, podmiotu działań dydaktycznych, równocześnie jednak stanowi narzędzie w rękach nauczyciela, który powinien wykorzystywać w procesie nauczania wpisane weń funkcje. Założyć zatem można, że wpływ na efektywność kształcenia ma nie tylko umieszczenie w podręczniku konkretnych zadań dydaktyczno-wychowawczych, lecz również wiedza nauczyciela o tym, czego może od podręcznika oczekiwać, a więc znajomość jego funkcji dydaktycznych oraz wiedza o tym, jaka powinna być struktura podręcznika i czemu ona służy. Tymczasem wiedza ta jest stosunkowo słabo rozpowszechniona w środowisku nauczycielskim. Ankietowani przeze mnie nauczyciele, proszeni o wymienienie tych spośród dydaktycznych funkcji podręcznika, które uważają za najistotniejsze, udzielali najczęściej zupełnie przypadkowych odpowiedzi, świadczących raczej o ich oczekiwaniach wobec podręcznika, niż o znajomości jego funkcji, np.: „wszechstronne przygotowanie do egzaminu po trzeciej klasie gimnazjum, różnorodność ćwiczeń, dobór tekstów i zadań do pracy w grupie czy przygotowanie do odbioru kultury wysokiej”.

⁵ Pozostałe wskazania ankietowanych dotyczyły sugestii doradcy metodycznego (6%) lub wskazań rady pedagogicznej (8%).

Jak zauważyła Ewa Korzeniowska, „by wielofunkcyjny podręcznik stał się efektywnym narzędziem pracy w rękach polonistów i ich uczniów, nie wystarczy nauczycielom wiedza o ogólnodydaktycznych funkcjach podręcznika. Powinni oni dysponować systemem jednoznacznie sprecyzowanych polonistycznych funkcji podręcznika. [...] Poza tym utrudnia nauczycielom orientację również to, że dydaktycy zajmujący się problematyką podręcznika szkolnego różnie charakteryzują jego funkcje. Różnice te dotyczą nie tylko sposobu realizowania przez dane elementy tekstowe i pozatekstowe podręcznika określonych zadań dydaktycznych, ale także liczby funkcji, jakie podręcznik powinien spełnić” [Korzeniowska 1995: 82-83]. Stosowane w literaturze przedmiotu charakterystyki funkcji dydaktycznych podręcznika szkolnego, stanowiące jedynie opis zadań antycypowanych podręcznikowi, a nieuwzględniające jednostek strukturalnych służących realizacji danych funkcji, nie są operatywne badawczo⁶.

Trzeba również zauważyć, że tylko nieliczni autorzy książek przedmiotowo-metodycznych, opracowanych w ramach poszczególnych serii podręczników do języka polskiego zamieszczają informacje na temat teorii i funkcji podręcznika. Czyni to Maria Nagajowa w poradniku metodycznym *Jak uczyć języka polskiego w klasach IV-VI* [1995: 8-27] do podręczników *Słowo za słowem*, *Słowa zwykłe i niezwykłe* oraz *Słowa i świat*. Autorka charakteryzuje tam funkcje: wychowawczą, informacyjną, operatywno-transformującą oraz badawczą i samokształceniową, ilustrując je przykładami konkretnych zadań z podręczników. O funkcjach podręcznika piszą także Danuta Chwastek i Elżbieta Nowosielska w poradniku *Jak oglądać świat w klasie VI?* [2000: 5-6]. Warto jednak zwrócić uwagę, że informacje te pojawiają się dopiero w podręczniku dla klasy VI, a więc wtedy, kiedy nauczyciele kończą już pracę z serią podręczników do szkoły podstawowej. Autorki uwzględniają funkcję informacyjną, badawczą, samokształceniową i kontrolno-oceniającą, ale nie omawiają ich istoty. Ograniczają się jedynie do ogólnikowego podania przykładów zamieszczonych w podręczniku

⁶ W swoich badaniach nad podręcznikiem E. Korzeniowska opracowała strukturalno-funkcjonalny model podręcznika. Opisała komponenty strukturalne podręcznika uniwersalnego, takie jak: typy tekstu podstawowego (teoretyczno-poznawczy i instrumentalno-praktyczny), tekst uzupełniający, tekst objaśniający, aparat organizacji przyswajania, materiał ilustracyjny. Każdemu elementowi strukturalnemu wchodzącemu w skład danego komponentu przyporządkowała określone funkcje dydaktyczne. Wykazała, że wszystkie komponenty strukturalne podręcznika (z wyjątkiem tekstu uzupełniającego) są wielofunkcyjne, gdyż właściwe im jednostki strukturalne służą realizacji różnych funkcji dydaktycznych, co więcej, niektóre elementy strukturalne mogą spełniać kilka funkcji (np. przedmowa właściwa, zadania dydaktyczne, różnego rodzaju ilustracje). Zatem brak pewnych elementów strukturalnych w danym podręczniku osłabia dydaktyczną funkcjonalność odpowiedniego komponentu, a tym samym ogranicza funkcjonalność podręcznika [maszynopis pracy doktorskiej, Bydgoszcz 2000].

treści i zadań realizujących daną funkcję (przyporządkowanie zadań do funkcji podręcznika jest w niektórych wypadkach dyskusyjne). Jak z tego wynika, poradniki metodyczne nie ułatwiają nauczycielom oceny podręczników. Nie we wszystkich znaleźć także można charakterystykę koncepcji kształcenia wpisanej przez autorów w podręczniki, a także wynikające z tej koncepcji uzasadnienie doboru treści oraz sposobu ich prezentowania.

WNIOSKI

W rozważaniach na temat kompetencji zawodowej nauczycieli przeważają tendencje addytywne, będące wyrazem stałego wzrostu oczekiwań. Nadmiar postulatów wysuwanych wobec środowiska nauczycielskiego skutkować może poczuciem bezradności, spotęgowanej wspomnianą wcześniej niechęcią do upubliczniania problemów zawodowych. Uznanie umiejętności ewaluowania podręczników za istotny składnik kompetencji zawodowej polonistów powinno zatem znaleźć odzwierciedlenie w działaniach dydaktyków oraz instytucji służących doskonaleniu zawodowemu nauczycieli. Działania te powinny objąć:

1. Przygotowanie narzędzi do ewaluacji podręczników w formie kwestionariuszy, skonstruowanych z uwzględnieniem funkcji podręcznika i realizujących je komponentów strukturalnych. W kwestionariuszach tych można wykorzystać między innymi doświadczenia z badań przeprowadzanych w latach 70. przez Ośrodek Doskonalenia Podręczników Szkolnych nad funkcjonalnością książek szkolnych. Opracowana w toku tych badań metodologia programu obserwacji pracy z podręcznikiem do języka polskiego odnosi się zarówno do oceny doboru i układu treści w podręczniku, jego wyposażenia edytorskiego, jak i do roli podręcznika w organizacji pracy nauczyciela i ucznia [Pielasińska 1971; 1972]. Odpowiednio modyfikowana metodologia mogłaby ułatwić pracę nad stworzeniem współczesnych kryteriów ewaluacyjnych. W pracy nad kryteriami ewaluacyjnymi trzeba także uwzględnić znakomity dorobek dydaktyków, badających funkcje podręczników, ich koncepcje i wyznaczniki właściwe dla poszczególnych etapów kształcenia, por. publikację zbiorową *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum* [2002].
2. Zorganizowanie szkoleń, w trakcie których poloniści praktycznie poznawali by zagadnienia związane z teorią podręcznika, jego funkcjami i budową oraz uczyli się operowania kategoriami użytymi do konstruowania kwestionariuszy ewaluacyjnych po to, aby w przyszłości sami mogli opracowywać takie kwestionariusze adekwatnie do swoich potrzeb. Warto dodać, że tego typu

- szkolenia, prowadzone obecnie dla anglistów, są wzbogacane materiałami pomocniczymi, ułatwiającymi ewaluację podręczników [Łuczak-Łomża, Metera-Debaene 2002; Metera-Debane 2003].
3. Dostosowanie standardów edukacyjnych na kierunkach nauczycielskich tak, aby pełniej odpowiadały standardom kompetencji zawodowych (także w zakresie umiejętności koniecznych do trafnego wyboru i ewaluacji podręczników).

LITERATURA PRZEDMIOTU

- Charmer J., 2001, *The Practice of English Language Teaching*, Londyn.
- Chwastek D., Nowosielska E., 2000, *Jak oglądać świat w klasie VI? Poradnik nauczyciela*, Poznań.
- Dembowska J., Jakubowska Z., 1968, *Nauczanie języka polskiego w klasach V-VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Denek K., 1998, *O nowy kształt edukacji*, Toruń.
- Dudzikowa M., 1993, *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja”, z. 4, s. 23-29.
- Dudzikowa M., 2004, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju ucznia”*. Eseje etnopedagogiczne, Kraków.
- Kłakówna Z.A., 1999, *Jak czytać programy i podręczniki*, „Nowa Polszczyzna”, nr 3, s. 9-12.
- Korzeniowska E., 1999, *Efektywność edukacji językowej w klasach IV-VIII szkoły podstawowej a polonistyczne funkcje podręcznika gramatyki*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 13, Katowice, s. 82-93.
- Korzeniowska E., 2000, *Funkcjonalność dydaktyczna komponentów strukturalnych podręczników gramatyki języka polskiego dla klas IV – VII szkoły podstawowej* (maszynopis rozprawy doktorskiej), Bydgoszcz.
- Kowalikowa J., 1999, *Kompetencja zawodowa nauczyciela niższych klas szkoły podstawowej a jego wiedza lingwistyczna*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Katowice, s. 71-77.
- Kretschmann R., 2004, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk.
- Kwiatkowski S.M., Symela K., 2001, *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria i metodologia. Projekty*, Warszawa.
- Lejmann M., 1985, *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Częstochowa.
- Łuczak-Łomża A., Metera-Debaene E., 2000, *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*, Warszawa.
- Metera-Debaene E., 2003, *Wybór i ocena podręczników do nauki języka polskiego*, w: *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*, red. H. Komorowska, Warszawa, s. 87-131.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., 2005, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa.

- Nagajowa M., 1995, *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4-6. Poradnik metodyczny*, Warszawa.
- Ornstein A., Hunkins F., 1998, *Program szkolny. Założenia, Zasady, Problematyka*, Warszawa.
- Pielasińska W., 1971, *Informacja o sondażach badawczych podjętych przez ODPS – PZWS w latach 1971 i 1972*, „Z warsztatu podręcznika szkolnego”, grudzień, s. 26-30.
- Pielasińska W., *Z poszukiwań metodologii badań podręczników szkolnych*, „Z warsztatu podręcznika szkolnego” 1972, październik, s. 15-19 oraz aneks: *Obserwacja pracy z podręcznikiem do języka polskiego*, s. 66-70.
- Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego*, 2002, red. H. Kosętko, Z. Uryga, seria „Nowoczesna Szkoła”, nr 9, Kraków.

AGNIESZKA RYPEL

COURSEBOOK EVALUATION ABILITY AS A SPECIALISTS'
IN POLISH STUDIES COMPETENCE FACTOR

SUMMARY

The subject of the article is to characterize the unique teacher's job competence. The variety of coursebooks in the publishing market, great public pressure and a statutory obligation of coursebook choice justification (the coursebook chosen must not be changed during education) makes the ability of coursebook evaluation an important teacher's competence factor. Teaching and learning specialists are to establish procedures that will help the teachers to evaluate coursebooks effectively. The procedures can be based on the coursebook's functions adjusted to the unique of the Polish studies education.