

Leszek BĘDKOWSKI

Kształcenie nauczycieli (języka polskiego) w kontekście indywidualizacji nauczania-uczenia się oraz stosowania metod aktywizujących

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, jakość kształcenia, indywidualizacja kształcenia, metody aktywizujące.

Podjęta w niniejszym artykule refleksja koncentruje się na dwóch aspektach kształcenia w zawodzie nauczyciela języka polskiego. Pierwszym jest umożliwienie przyszłym nauczycielom zdobycia kompetencji niezbędnych do stosowania indywidualizacji oraz metod aktywizujących w codziennej pracy z uczniami, łączące się z rozpoznaniem potrzeb, warunków oraz praktyki edukacji szkolnej, a także z respektowaniem wskazań dydaktyki przedmiotu. Aspektem drugim, równie istotnym, są działania podejmowane przez uczelnie w celu osiągnięcia efektów kształcenia z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, zgodnych z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i przyjętych na danym kierunku studiów. Szczególny wymiar tych działań wiąże się z przygotowaniem absolwentów studiów drugiego stopnia do twórczego stosowania zdobytej wiedzy w działalności profesjonalnej (efekty kształcenia w zakresie nauk humanistycznych: H2A_W01)¹, a także do podjęcia badań naukowych². Zarysowane w ten sposób obszary refleksji, dotyczące przepisów,

¹ Zob. załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.

² Zob. załącznik nr 1 do uchwały nr 941/2015, Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 grudnia 2015 r., s. 11; <http://www.pka.edu.pl/wzory-i-procedury/#programowa>; oraz § 8 ust. 4 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. 2014, poz. 1370.

rozwiązań organizacyjnych teorii badawczych oraz działań i postaw (praktyk), pozostają ze sobą w związku opartym zarówno na zależności, jak i na wspólnych lub analogicznych uwarunkowaniach dydaktyki akademickiej i szkolnej. Na nim też ogniskują się niniejsze rozważania, po części obejmujące refleksje nad zasadnością niektórych szczegółowych rozwiązań przyjmowanych w szkolnictwie wyższym w ramach funkcjonowania uczelnianych systemów zapewnienia jakości kształcenia. Zasadne będzie również udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu nabywane przez absolwentów uczelni (przyszłych nauczycieli) interesujące nas tu kompetencje konstytuują codzienną rzeczywistość szkolną i edukację akademicką. Zaznaczymy, że celem artykułu nie jest rozważenie różnych sposobów indywidualizacji kształcenia czy kryteriów wyróżniania i klasyfikacji metod (technik) aktywizujących. Zwłaszcza te ostatnie interesują nas tutaj jedynie z uwagi na konsekwencje powszechności przekonania o ich istotnej roli w efektywnym kształceniu. Zasygnalizujemy zatem jedynie, iż mianem „aktywizujących” obejmujemy spektrum metod (technik) dydaktycznych spoza repertuaru metod podających, zwłaszcza metody związane z samodzielną pracą, działaniem uczniów, także techniki odwołujące się do ich indywidualnych zdolności i uzdolnień (zgodnie z koncepcją inteligencji wielorakich), niekoniecznie wprost związanych z danym przedmiotem, ale wykorzystywanych dla rozwijania kompetencji przedmiotowych (tu: z języka polskiego, polonistycznych).

Zacznijmy od stwierdzenia, że akty prawne regulujące funkcjonowanie oświaty pozornie nie pozostawiają wątpliwości co do nałożonego na nauczycieli obowiązku stosowania indywidualizacji kształcenia oraz związanych z nią metod pracy. Art. 1 ust. 4 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty obliгуje wszak szkołę do dostosowania „treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów”³. Z kolei w art. 44c ust.1 ustawodawca stwierdza wprost: „Nauczyciel jest obowiązany indywidualizować pracę z uczniem na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia”. Literalne odczytanie zapisów ustawy skłaniałoby do stworzenia w szkołach warunków pozwalających na mikroindywidualizację kształcenia, rozumianą jako monitorowanie w czasie lekcji pracy i „rozumowania” każdego ucznia oraz wynikające stąd kierowanie jego aktywnością⁴. Tak pojmowaną indywidualizację kształcenia można utożsamiać w praktyce wyłącznie z nauczaniem indywidualnym, zrozumiwały też wydaje się pogląd, że jej stosowanie w warunkach szkolnych, wobec wszystkich uczniów, jest mrzonką⁵. Dlatego istotną kwestią okazuje się interpretacja cytowanych zapisów ustawy o systemie oświaty i ich przełożenie na konkretne działania i postawy podmiotów, również instytucjonalnych, związanych z edukacją.

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2015, poz. 2156.

⁴ Zob. K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, www.ibe.edu.pl, s. 18–19 [dostęp: 11.01.2016].

⁵ Tamże, s. 18.

Tutaj zarysowują się wątpliwości co do zakresu indywidualizacji kształcenia, stosowanej przez nauczycieli w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Istotne dla praktyki szkolnej rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych odnosi się głównie do art. 44zb ustawy i dotyczy dostosowania wymagań edukacyjnych, tym samym ogranicza się do kwestii indywidualizacji stosowanej w pracy z uczniem posiadającym stosowe orzeczenie lub opinię. Z kolei opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi art. 1 ust. 6 ustawy o systemie oświaty wiąże wyłącznie z realizowaniem indywidualnych programów nauczania oraz możliwością ukończenia szkoły (każdego typu) w skróconym czasie. Ponadto w art. 1 ust. 15 tejże ustawy wskazany zostaje obowiązek stworzenia uczniom warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień poprzez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. W ten sposób rozwijanie uzdolnień uczniów oraz indywidualizacja pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym zostały powiązane przede wszystkim z zajęciami nieobowiązkowymi.

Przywołane zapisy aktów normatywnych są świadectwem szczególnego skupienia uwagi na indywidualizacji związanej z nauczaniem – uczeniem się dwóch najmniej licznych grup uczniów (ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Niewątpliwie, specyfika tych grup wymaga stosowania dedykowanych im, specjalnych rozwiązań (indywidualny tok i program nauczania, dostosowanie wymagań edukacyjnych z danego przedmiotu, dostosowanie warunków sprawdzianów i egzaminów), jednak nie oznacza to, że ich wprowadzenie można uznać za tożsame z indywidualizacją, o której mowa w art. 44c ust. 1 ustawy o systemie oświaty. Wspomnijmy też, że w Polsce nie ma systemowych rozwiązań służących wyłanianiu uczniów szczególnie uzdolnionych, w większości szkół tacy uczniowie albo „nie istnieją”, albo nie korzystają z form indywidualizacji nauczania oferowanych im w oparciu o przepisy prawa, co zresztą nie dziwi, biorąc pod uwagę potrzebę funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej. Mając na uwadze, że art. 44c ustawy o systemie oświaty odnosi się do zajęć obowiązkowych, można oczekiwać stosowania przez nauczycieli indywidualizacji pracy na lekcjach obejmującej nie tylko uczniów z orzeczeniami i opiniami, ale także uczniów uzdolnionych⁶ (niekoniecznie szczególnie uzdolnionych), i ukierunkowanej na rozwijanie uzdolnień związanych z „nauczaniem” przedmiotem.

⁶ Odnotowując zasadność istotnego różnicowania zakresu pojęć „zdolność – uzdolnienie”, przyjmujemy tutaj, że z uzdolnieniem (ucznem uzdolnionym) mamy do czynienia tam, gdzie potencjał do nabywania określonej umiejętności, zwykle manifestujący się sprawnością wykonywania danego działania, jest wyraźnie wyższy od średniego. Zob. A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 805, 879; W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1975, s. 279; por. M.Ch. Chruszczewski, *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, Kraków 2005, s. 88–89.

Uwzględniając brak w rodzimym systemie szkolnictwa szerokiej oferty zajęć do wyboru, a także niemożność mikroindywidualizacji, która zresztą pozbawiona byłaby pewnych walorów pracy w grupie (interakcje z rówieśnikami, motywowanie), wskazujemy na możliwość i zasadność stosowania w rzeczywistości szkolnej kształcenia wielopoziomowego, prowadzonego w klasach heterogenicznych w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych. Jego najistotniejsze aspekty zostały już przedstawione w innym miejscu⁷, tutaj przywołajmy tylko postulat uwzględnienia w działaniach dydaktycznych co najmniej trzech „poziomów” w każdej klasie, z których pierwszy (uczniowie mający trudności z opanowaniem obowiązującego minimum) w szczególny sposób wiązałby się z respektowaniem wskazań orzeczeń i opinii, natomiast trzeci z dążeniem do podnoszenia osiągnięć edukacyjnych uczniów wykazujących uzdolnienia z danego przedmiotu. Postulując potrzebę indywidualizacji pracy na lekcji, wynikającą z uwzględnienia trzeciego poziomu, mamy na uwadze czynniki warunkujące funkcjonowanie dawno już formułowanej dyrektywy nauczania-uczenia się, która teoretycznie powinna być przestrzegana w ramach funkcjonującego w naszym kraju systemu szkolnictwa i obowiązującej organizacji pracy szkół. Indywidualizacja pracy na lekcji, uwzględniająca potrzeby trzech grup uczniów, wydaje się wychodzić naprzeciw zarówno rzeczywistemu zróżnicowaniu i potrzebom uczniów szkolnych oddziałów, jak i oczekiwaniom rodziców, pozostaje też w zasięgu możliwości nauczycieli, dlatego można ją postrzegać jako standardowe działanie dydaktyczne⁸. Niewątpliwie wiąże się ona również z formułowaniem zadań adekwatnych do indywidualnych możliwości większości uczniów, a także z przeciwdziałaniem zjawisku zrównywania wymagań w danym oddziale do źle pojętej, niewysokiej, „przeciętnej”.

Z tak pojmowaną indywidualizacją nauczania korespondują *Standardy kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, według których absolwent studiów wyższych powinien między innymi:

- mieć „świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”,
- „indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)”,
- posiadać umiejętności i kompetencje niezbędne do „samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów”⁹.

⁷ Zob. L. Będkowski, *Rozwijanie uzdolnień uczniów? O kilku aspektach indywidualizacji kształcenia (uczniów zdolnych) w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Edukacja na rozdrożu*, cz. 3: *Dzieciństwo szans i zagrożeń*, red. R. Bernatowa, S. Kania, S. Śliwa, Opole 2016, s. 189–201.

⁸ Zob. tamże; por. J. Kujawiński, *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*, Poznań 1978, s. 17; K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975, s. 26; T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986, s. 159.

⁹ Załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz.U. z 6 lutego 2012 r., poz. 131, s. 2–4.

Wprawdzie w cytowanym dokumencie uwagę zwraca wspomniana tendencja do wiązania indywidualizacji działań dydaktycznych z pojęciem specjalnych potrzeb edukacyjnych, niemniej formalnie utrzymany został wymóg indywidualizacji pracy ze „wszystkimi” uczniami. Formułując efekty kształcenia, założono również w *Standardach* nabycie przez studentów umiejętności oceny przydatności metod i dobrych praktyk w pracy dydaktycznej. Metodom dydaktycznym poświęcono więcej miejsca w części dotyczącej dydaktyki przedmiotu. Zwrócono w niej uwagę na znajomość i właściwy dobór „konwencjonalnych i niekonwencjonalnych” metod nauczania, wśród których wyodrębniono metody aktywizujące, wymieniono także metodę projektów. W kontekście oczekiwań wobec nauczania wielopoziomowego szczególnie istotne okazuje się natomiast zaakcentowanie, właśnie w tej części dokumentu, umiejętności nauczyciela związanych z potrzebą odkrywania i rozwijania predyspozycji i uzdolnień uczniów¹⁰. Tym samym w kręgu „zainteresowania” autorów *Standardów* znaleźli się uczniowie „po prostu” uzdolnieni. Niestety, w części odnoszącej się do praktyk dydaktycznych i kształtowanych w ich ramach kompetencji, nie napotkamy zapisu mówiącego o indywidualizacji pracy z uczniami pod kątem rozwijania ich uzdolnień, kilkakrotnie za to powtarza się pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, po raz kolejny kierujące uwagę ku indywidualizacji działań na lekcjach głównie pod kątem potrzeb jednej grupy uczniów. Oczywiście nie jest to grupa jednorodna, niekiedy nauczyciel staje przed koniecznością uwzględnienia zróżnicowanych potrzeb należących do niej uczniów (spektrum autyzmu, dysleksja, upośledzenie umysłowe). W takiej sytuacji nie jest łatwo stale przygotowywać i przeprowadzać lekcje języka polskiego tak, by indywidualizować pracę również z tymi uczniami, których potencjał do nabywania określonej umiejętności jest wyraźnie wyższy od średniego potencjału uczniów w danym oddziale¹¹. Być może świadomość trudności sprawia, że o ile stosowanie zasady indywidualizacji podczas codziennych zajęć edukacyjnych uznaje się za niezbędne i obowiązkowe, o tyle kwestia wyjścia poza minimalną liczbę dwóch poziomów jawi się już jako pomijana, a także niewygodna dla zarządzających oświatą. Odnotujmy, że w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa w latach 2010–2016, ustalanych w każdym roku szkolnym przez ministra edukacji narodowej, ani razu nie uwzględniono problemu pracy z uczniem uzdolnionym oraz wymiaru stosowanej indywidualizacji kształcenia. Nie dziwi zatem, że również plany nadzoru pedagogicznego kuratoriów oświaty w tym okresie mogły nie przewidywać przeprowadzenia w szkołach zewnętrznych ewaluacji problemowych i kontroli planowanych, które dotyczyłyby tych kwestii¹².

¹⁰ Tamże, s. 17, 18 (treści kształcenia: 2.2.10, 2.3.10).

¹¹ Por. przypis nr 6 niniejszej pracy.

¹² Przykładem mogą być plany nadzoru pedagogicznego w latach 2010–2016 Śląskiego Kuratorium Oświaty. Zob. www.kuratorium.katowice.pl [dostęp: 20.03.2016].

Z drugiej strony, już w latach osiemdziesiątych Tadeusz Lewowicki wyraził przekonanie, iż: „nauczanie wielopoziomowe prowadzone w zwykłych, heterogenicznych klasach występuje [...] w wielu polskich szkołach [...]. Wydaje się nawet, że kształcenie wielopoziomowe właśnie w ramach zwykłych klas, obejmujące wszystkich uczniów, staje się specjalnością polskich szkół”¹³.

Mając na uwadze, że nie mówimy tu o nauczaniu dwupoziomowym, lecz o uwzględnieniu zróżnicowanych potrzeb trzech grup uczniów, skonstatujmy, że przekonanie to raczej nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości dzisiejszej polskiej szkoły. Wskazywać na to mogą niedawno zaprezentowane¹⁴ wyniki sondażu przeprowadzonego wśród studentów filologii polskiej AJD. Badaniem sondażowym objęto grupę metodyczną studentów liczącą 15 osób. Po zakończeniu ciągłych praktyk dydaktycznych, związanych z danym etapem edukacji, studenci wskazywali sposoby indywidualizacji pracy, pod kątem pracy z uczniami uzdolnionymi, pojawiające się na hospitowanych przez nich lekcjach (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące). Określali także wymagania stawiane im w tym względzie przez szkolnych opiekunów praktyk. Wyniki łączne, w odniesieniu do ponad 330 hospitowanych i ponad 700 przeprowadzonych lekcji języka polskiego, przedstawiono w tabeli.

Tabela 1. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego pod kątem pracy z uczniem uzdolnionym w ramach praktyk dydaktycznych

Sposoby indywidualizacji działań dydaktycznych nauczyciela/praktykanta	Liczba lekcji, na których obserwowano/zastosowano zaleconą indywidualizację					
	Lekcje hospitowane			Lekcje prowadzone		
	SP	G	LO	SP	G	LO
Praca w grupach dobranych pod kątem zdolności	5	2	2	3	1	0
Przygotowanie odmiennych lub dodatkowych zadań/kart pracy/ tekstów (dla wybranych uczniów)	1	0	0	0	0	0
Indywidualizacja pracy domowej	7	2	0	4	0	3
Inne	1	0	2	0	1	1
Razem	22			13		

Źródło: badania własne (2012–2015).

Jako „inne sposoby indywidualizacji” respondenci wskazali wystąpienia uczniów, którzy prezentowali na lekcji przygotowane zagadnienie, zgodne z ich zainteresowaniami.

Pomimo niereprezentacyjnego charakteru sondażu pozyskane dane skłaniają do refleksji nad prawdopodobnym dysonansem pomiędzy wypowiedziami nauczycieli, deklarującymi w badaniach Beaty Dyrdy stosowanie indywidualiza-

¹³ T. Lewowicki, dz. cyt., s. 158.

¹⁴ L. Będkowski, dz. cyt.

cji¹⁵, a rzeczywistością szkolną. Jest wysoce prawdopodobne, że w kontekście potrzeb grupy uczniów uzdolnionych obecny stan rzeczy można określić jako ograniczanie się do „indywidualizacji elementarnej”, polegającej na indywidualnym podejściu do uczniów, realizowanym poprzez „dodatkowe pytania naprowadzające, pomocnicze polecenia i wskazówki, zróżnicowane sposoby odpytywania, poprzez wyznaczanie ilości czasu na przygotowanie i udzielenie odpowiedzi [...] oraz poprzez stosowanie zróżnicowanych form pochwały, zachęty, nagany”¹⁶. Również obserwacje lekcji prowadzonych przez studentów i nauczycieli w ramach praktyk śródrocznych, a także uwagi interesariuszy zewnętrznych (nauczyciele i dyrektorzy szkół) oraz uczniów różnych szkół (etapów edukacyjnych) prowadzą do wniosku, że indywidualizacja obejmująca kilka grup uczniów okazuje się wyzwaniem, któremu nauczyciele nie mogą sprostać. Częściowo wynika to z ich niewystarczającego przygotowania dydaktycznego do jej stosowania, ale główną przyczyną są raczej uwarunkowania funkcjonowania oświaty – nie motywujące, lecz zniechęcające do objęcia indywidualizacją pracy na lekcjach większej liczby uczniów. Jednym z nich, coraz częściej krytykowanym, jest nauczanie-uczenie się „pod testy”. Wynikające stąd pragmatyczne działania nauczycieli i uczniów są efektem zarówno przyjętej w szkołach formy egzaminów zewnętrznych, jak i złego wykorzystania metody edukacyjnej wartości dodanej, która stała się narzędziem (niewłaściwym), służącym zewnętrznemu ocenianiu pracy szkół i nauczycieli.

Refleksja nad studenckimi praktykami dydaktycznymi oraz opinie interesariuszy zewnętrznych potwierdzają też aktualność problemu właściwego zastosowania metod (form, technik) pracy wspierających rozwój uzdolnień uczniów, wpisujący się w znacznie szersze zjawisko sporu o przydatność metod aktywizujących. Konspekty lekcji, przedłożone przez studentów, świadczyły o stałym stosowaniu przez nich w trakcie praktyk takich metod, które jednak często nie dają się postrzegać w kontekście konkretnej lekcji ani jako wspomagające indywidualizację pracy z uczniami, ani też jako wykorzystane adekwatnie do potrzeb (tematu, problemu). Niekiedy przydatność danej metody w obrębie lekcji trudno jednoznacznie ocenić z uwagi na jej skrótowy opis, czasem metoda (technika) dydaktyczna jest w konspekcie jedynie nazwana. Tym niemniej, obecność określonych pojęć – nazw metod i technik – stanowi wskazówkę co do źródła dydaktycznej inspiracji, z kolei ich wielość wskazuje na tendencję do zawierzenia fałszywemu przekonaniu, iż stosowanie metod aktywizujących jest wartością samą w sobie. Nie formułujemy tu jednak zarzutu odnoszącego się do studentów. Pamiętamy, że lekcje podczas praktyk zostały przygotowane pod kierunkiem szkolnego opiekuna praktyk lub przynajmniej zaakceptowane przez niego, dodajmy też, że studenci otrzymali w szkołach oceny bardzo dobre, będące dla

¹⁵ Por. B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012, s. 349.

¹⁶ L. Preuss-Kuchta, *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Słupsk 1996, s. 6–7; por. L. Będkowski, dz. cyt., s. 197–198.

pracowników akademickich potwierdzeniem, że praktykanci świetnie radzą sobie z zadaniami, jakie będą oczekiwać na nich w miejscu pracy.

Kształceniu nauczycieli towarzyszy zatem pytanie, jak „wyposażyć” studentów w pożądane kompetencje w sytuacji, gdy założenia i przykłady proponowane w ramach dydaktyki przedmiotu spotykają się z rzeczywistością (codziennością), która je osłabia lub wręcz podważa. Istotnym elementem współtworzącym i sankcjonującym tę rzeczywistość są liczne publikacje, również najnowsze, adresowane do różnych grup społecznych, związanych ze szkolnictwem: pracowników instytucji zarządzających oświatą, nauczycieli, studentów oraz uczniów. Odwierciedlają one charakterystyczne sposoby myślenia o indywidualizacji pracy na lekcji oraz wykorzystaniu metod aktywizujących i ukazują uwarunkowania szkolnej dydaktyki. Ponadto są częścią metarefleksji nad indywidualizacją i aktywizacją, będącej składnikiem i punktem odniesienia dydaktyki akademickiej, związanej z kształceniem nauczycieli.

W 2015 roku podczas II Forum Nauczycieli Przedmiotów Humanistycznych „Dobre praktyki”, odbywającym się w Chełmie, nauczyciele mogli zapoznać się z prezentacją zatytułowaną *Nauczanie wielopoziomowe – dostosowanie wymagań do możliwości uczniów*. Prezentacja ta, aktualnie zamieszczona w Internecie¹⁷, zawiera informacje o nauczaniu wielopoziomowym, pojmowanym jako konieczność dostosowania przez nauczyciela zadań, zwłaszcza stopnia ich trudności i czasu pracy, do możliwości grup uczniów, a także kierowania do nich dodatkowych treści i zadań. Nauczanie wielopoziomowe autorka publikacji wiąże z wewnątrzszkolnymi zasadami oceniania, które stwarzają, jej zdaniem, konieczność konstruowania i budowania testów wielopoziomowych. Zagadnienie to zostało omówione w drugiej części prezentacji, podany w niej został także przykład wielopoziomowego testu z historii. Tym samym rozważania na temat nauczania wielopoziomowego zetknęły się z ideą i praktyką pomiaru dydaktycznego oraz praktyką wewnątrzszkolnego oceniania, które niekoniecznie przystają do autentycznej indywidualizacji działań dydaktycznych. Zauważmy, że funkcją testów wielopoziomowych nie jest dostosowywanie wymagań, wszak wszyscy uczniowie rozwiązują te same zadania, tak samo punktowane, w tym samym czasie, a skala punktacji ma zastosowanie do wszystkich uczniów. Z kolei jako narzędzie (potencjalnie znakomite) wstępnej diagnozy lub oceny, zwykle obejmującej większą partię materiału, są one bardzo rzadko stosowane przez nauczycieli, jak się wydaje, nie bez przyczyny¹⁸. Poważne zastrzeżenia budzi prze-

¹⁷ T. Kozioł, *Nauczanie wielopoziomowe – dostosowanie wymagań do możliwości uczniów*, <http://lscdn.pl> [dostęp: 20.03.2016].

¹⁸ Konstrukcja względnie „bezbłędnej” testu wielopoziomowego wymaga, w mojej ocenie, bardzo dużego nakładu pracy i bardzo wysokich kompetencji, dlatego byłbym daleki od zachęcania nauczycieli do posługiwania się nimi w codziennej pracy. Niektóre zasady jego opracowania, uznawane za bardzo istotne, uważam za błędne lub co najmniej dyskusyjne i niezręcznie sformułowane (np.: „Trudność zadań zwiększamy przez podnoszenie ich kategorii taksonomicznych [...]”. Por. przywołana prezentacja, s. 48).

konanie, leżące u podstaw konstruowania testów wielopoziomowych, o możliwości i potrzebie drobiazgowego oraz obiektywnego zmierzenia wiedzy i umiejętności uczniów z każdego przedmiotu za pomocą uniwersalnego narzędzia. W przypadku języka polskiego przeświadczenie to zwykle prowadzi do zaskakujących (niepożądanych) efektów już na poziomie określania celów operacyjnych¹⁹. W przedstawionej nauczycielom prezentacji (pamiętamy, że stanowić ma ona dla nich wzór dobrej praktyki) szczególną uwagę zwraca jednak powiązanie nauczania wielopoziomowego oraz oceniania testu z respektowaniem zasad wewnętrznej ewaluacji, zawierających przelicznik punktów, otrzymanych przez uczniów w testach, na oceny szkolne. Praktyka narzucania jednolitego przelicznika punktów zawitała do wielu szkół, jej świadectwem są zapisy w ich statutach, zdarza się też, że obejmuje ona ocenianie dyktand: ściśle określona liczba i typ błędów decydują o ich ocenie. W ten sposób godny wsparcia projekt (nauczanie wielopoziomowe) zostaje podporządkowany złym praktykom, a nawet wręcz patologii w oświacie. Podpisują się pod nią rady pedagogiczne, dyrektorzy szkół, pośrednio również organy prowadzące szkoły, organy nadzoru oraz MEN. Zasada indywidualizacji, wskazania neurodydaktyki, idea oceniania kształtującego i zdrowy rozsądek ustępują miejsca tendencji do ujednolicania, ważne wydaje się, by ewentualna, kolejna ocena niedostateczna z dyktanda została postawiona zgodnie z procedurami i wypracowanymi przepisami.

Innym, nieco „egzotycznym” pomysłem na zastosowanie zasady indywidualizacji jest koncepcja dynamicznego czytania, przedstawiona w publikacji Instytutu Badań Edukacyjnych jako „jeden z licznych przykładów kompletnej implementacji systemu indywidualizacji zadań”.²⁰ Dynamiczne czytanie dotyczy zarówno tekstów użytkowych, jak i literackich, w założeniu ma służyć rozwijaniu zbioru umiejętności rozumienia pisanego tekstu, niezbędnych między innymi w nauczaniu języka ojczystego. Podstawą metody jest pula książek o określonym stopniu trudności, który zrównano z jej czytelnością i określono za pomocą formuły Rudolfa Flescha: $a - b$ (liczba słów: liczba zdań) – c (liczba sylab: liczba słów), w której a , b i c oznaczają stałe²¹.

Formuła ta w Stanach Zjednoczonych jest ponoć często używana. Na podstawie miary czytelności grupuje się zatem książki w systemie dynamicznego czytania i układa grupami na półkach w szkolnej bibliotece.

¹⁹ Przykładem w przywołanej prezentacji może być propozycja wyróżnienia celu operacyjnego z języka polskiego: „Uczeń umie określić części występujące w 5-wyrazowym zdaniu” (T. Kozioł, dz. cyt., s. 12). Jest oczywiste, że możemy ułożyć dwa zdania składające się z 5 wyrazów, ale różniące się, w olbrzymim stopniu, skalą trudności (rozpoznanie części zdania).

²⁰ K. Konarzewski, *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, s. 47.

²¹ Pomijam tu funkcjonowanie wersji testu Flescha, zmodyfikowanej przez Petera Kincaida, w niniejszych rozważaniach interesuje mnie bowiem wyłącznie przykład przedstawienia kwestii dynamicznego czytania w polskim dyskursie znawców na temat indywidualizacji kształcenia.

Uczeń rozpoczyna uczenie się od wykonania komputerowego, samoadaptującego się testu rozumienia tekstu. Na podstawie wyniku testowania komputer kieruje go do półki z książkami o optymalnej czytelności. Uczeń przegląda książki na wskazanej półce i wybiera tę, która wydaje się mu najbardziej interesująca. Po jej przeczytaniu staje do komputerowego quizu dotyczącego tej książki. Quiz składa się z serii zadań wyboru sprawdzających zakres i głębokość zrozumienia tekstu. Jeśli uczeń poprawnie wykona 85% zadań, zostaje skierowany do „wyższej” półki z książkami. W przeciwnym razie jest proszony o wybór innej książki z tej samej półki²².

W cytowanej publikacji IBE zdecydowanie brakuje mi jednoznacznego stanowiska autora wobec koncepcji dynamicznego czytania, szerzej nieznanej w Polsce i opartej na wspomnianym już dążeniu do „mierzalności” i wypracowania uniwersalnego narzędzia pomiaru. Pozostaje mieć nadzieję, że jej obiektywny opis nie stanie się inspiracją dla osób zarządzających oświatą w naszym kraju i pragnących wspierać stosowanie zasady indywidualizacji. Niewykluczone, że znalazłyby się głosy wykazujące „niewątpliwe zalety” tej metody spersonalizowanego nauczania, przecież pomysł zastosowania formuły Rudolfa Flescha do oceny „rozumienia” literatury pięknej musiał zyskać (?) wsparcie jakiejś grupy amerykańskich dydaktyków.

Wyraźne wartościowanie, niekiedy prowadzące do sporów pomiędzy zwawcami, zauważymy natomiast w rodzimym dyskursie na temat stosowania metod i technik uznawanych za aktywizujące. W przypadku polonistów różnice stanowisk ich dotyczące wynikają w dużym stopniu z odmiennych postaw wobec proponowanych uczniom sposobów „obcowania z literaturą”²³, niekiedy motywowanych pragnieniem przeciwdziałania brakowi zainteresowania z ich strony. Pragnienie to skłania też do sięgania po metody aktywizujące, także wpływające na odbiór literatury przez uczniów, a jednak często postrzegane jako uniwersalne panaceum, do czego przyczynia się ich prezentowanie i wartościowanie bez powiązania z konkretną sytuacją dydaktyczną, związaną z określonym przedmiotem²⁴. Brak takiego powiązania stanowi cechę dwóch książek: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, w której autorzy przedstawili około 150 metod mających aktywizować uczniów. Każdą z nich możemy uznać za wartościową, jednak opracowanie nie skłania do refleksji, jak będą one stosowane w praktyce, w kontekście lekcji. Gorzej, że próby wdrażania niektórych proponowanych w publikacji metod mogą się skończyć niepiękną katastrofą, wynikającą chociażby z zawartych w książce informacji o funkcjach danej metody²⁵. Na-

²² K. Konarzewski, dz. cyt., s. 47.

²³ Por. M. Jędrzychowska, *O godziwych i niegodziwych sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 4; A.Z. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków, 2014, s. 198. J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgiznawalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014, s. 179–202.

²⁴ Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kregu teorii praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 372–375.

²⁵ Przykładem niech będzie metoda „filiżanka herbaty”, opisana jako służąca między innymi planowaniu, organizowaniu i ocenianiu własnej nauki oraz stosowaniu zdobytej wiedzy w prakty-

turalnie, nie byłoby nic zaskakującego w obecności na rynku wydawniczym pomocy dydaktycznej dla nauczycieli, wyraźnie wymagającej krytycznego czytania, gdyby nie fakt, iż została ona określona mianem „skrzyni dydaktycznych skarbów” oraz że posiada status przewodnika polecanego przez MEN, jest też zalecana jako podręcznik do kształcenia edukatorów. Stąd nie zaskakuje mnie jedna z recenzji książki, zakończona przestrożą: „Nie kupujcie kieleckiego *Przewodnika po metodach aktywizujących*, szkodzi na rozum i kieszeń”²⁶.

W kontekście niniejszych rozważań istotne jest też zwrócenie uwagi na imponującą liczbę materiałów dostępnych online, wspierających nauczycieli oraz uczniów i wpisujących się w tendencję do tworzenia spersonalizowanych środowisk kształcenia oraz wychodzących naprzeciw postulatowi rozwoju e-learningu. Nauczycielom dedykowane są zwłaszcza portale związane z poszczególnymi wydawnictwami, oferującymi konspekty lekcji, sprawdziany i kartkówki oraz rozkłady materiału. Zauważmy, że służą one często jako wzór dla studentów odbywających praktyki. Tutaj przywołajmy jednak stronę internetową „Szkolnictwo.pl”, niezwiązaną z konkurującymi ze sobą wydawnictwami, pełniącą funkcję katalogu szkół i platformy edukacyjnej, reklamującą się jako „najpopularniejszy informator edukacyjny” (1,5 mln użytkowników miesięcznie). Platforma ta również oferuje gotowe opracowania tematów oraz testy z różnych przedmiotów, zachęca też do udostępnienia linku do oferowanych na niej lekcji innym uczniom²⁷. Teoretycznie moglibyśmy mówić w tym przypadku na przykład o e-learningu i zastosowaniu „pigulek wiedzy” jako innowacji w dydaktyce, problem w tym, że główną funkcją wykorzystanych na platformie narzędzi staje się udostępnianie gotowych rozwiązań – odpowiedzi i wzmacnianie nawyku ich poszukiwania oraz bezkrytycznego powielania. Trudno tu mówić o indywidualizacji i aktywizacji, raczej o wyjściu naprzeciw współczesnej tendencji do „ułatwiania”, tak krytykowanej przez neurodydaktykę. Niestety, również do e-learningu przeniknęła tendencja do mierzalności i uśredniania, czego przykładem jest jedno z rozwiązań stosowanych w narzędziu zwanym „warsztaty”. Koncepcja „warsztatów” jest godna wsparcia, sprawdzona w „tradycyjnym” kształceniu, szkoda, że jedna z ocen efektów pracy studenta jest uzależniona od tego, czy ocenił on pracę innej osoby tak, jak pozostali oceniający. Punktem odniesienia jest średnia, odstępstwo od niej jest traktowane jako „niepożądane”. W ten sposób w nauczaniu i w nauce promowana jest zasada – nie do zaakceptowania – iż rację ma większość oraz że wszyscy powinni być „tacy sami”.

Powyższe uwagi bynajmniej nie oznaczają, że wśród powszechnie dostępnych, adresowanych do nauczycieli publikacji nie znajdziemy tekstów wpisujących się w postulat nauczania wielopoziomowego oraz aktywizacji, którym war-

ce. Zob. E. Brudnik, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących* 2, Kielce 2002, s. 20.

²⁶ J. Waligóra, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, recenzja, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 4, s. 65.

²⁷ www.szkolnictwo.pl [dostęp: 20.03.2016].

to zawierzyć²⁸. Nadzieją napawa też obecność postrzegania personalizacji nauczania-uczenia się jako istotnej wartości, a także, co istotne, krytyki zasady „ułatwiania”, w publikacjach dotyczących e-learningu, który prawdopodobnie stanie się stałym elementem dydaktyki akademickiej, być może także szkolnej. Cieszy zatem na przykład uznanie personalizacji kształcenia przez Macieja M. Sysłę, propagatora e-learningu, za naczelną zasadę planowania i realizacji misji edukacyjnej państwa. Badacz nie wspiera przy tym postrzegania e-learningu jako wartości samej w sobie, przeciwnie – podkreśla potrzebę uwzględnienia celu i sposobu wykorzystania tej formy kształcenia. Negatywnie ocenia zjawisko korzystania z gotowych rozwiązań intelektualnych i zwalniania z myślenia²⁹, formułując spostrzeżenie, które mogłoby stanowić krytykę metody dynamicznego czytania, charakteru oferty wcześniej przywołanej platformy edukacyjnej, tendencji do uniformizacji oraz „ułatwiania”:

Dzisiaj technologia umożliwia już tworzenie spersonalizowanych środowisk kształcenia, wyposażonych w odpowiednie mechanizmy motywujące, stymulujące i ułatwiające kształcenie, a przez to wzbogacające nauczanie i uczenie się [...]. Jednak w tym środowisku, sterowanym bardzo złożonym programem, uczący się nie natrafi na przypadkową informację, która może być dla niego ciekawa, lub na zapomnianą książkę, stojącą na półce obok tej, po którą akurat sięga na półce [...]. Dochodzi także do bezkrytycznego przyjmowania podawanych informacji jako tych, które przecież zostały „właściwie dla mnie dobrane”. W [...] konsekwencji, korzystanie z niemal gotowych wzorców postępowania i schematów myślenia odsuwa na plan dalszy kształcenie zdolności do podejmowania prób rozwiązywania sytuacji problemowych³⁰.

Niestety, cenne konstatacje oraz przykłady działań nie dominują i wciąż nie wyznaczają kierunku zmian w szkolnictwie, ich poważne potraktowanie wymagałyby bowiem zanegowania sposobów myślenia i praktyk dobrze już zadomowionych tak w dydaktyce szkolnej, jak i akademickiej. Ta druga powinna umożliwiać nie tylko zdobycie wiedzy, ale także kompetencji społecznych do aktywnego kształtowania rzeczywistości szkolnej (miejsca pracy). Czy szkoły wyższe mogą sprostać wyzwaniu, jeżeli prowadzone na nich zajęcia nie będą wzorem

²⁸ Przykładem może być publikacja T. Kosyry-Cieślak, *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Warszawa 2013. Zaprezentowano w niej formy, metody pracy oraz ćwiczenia służące aktywizacji uczniów, rozwijaniu myślenia twórczego i umiejętności notowania, podając propozycje poleceń (działań) nauczyciela i ucznia, odnoszące się do konkretnych obszarów kształcenia, tematów lekcji, problemów czy utworów. Zasygnalizujemy, że autorka pracy odwołuje się jedynie do kilku metod „aktywizujących”, słusznie zauważając, że „każda metoda może okazać się efektywna, aktywizująca i inspirująca” (s. 133), zaś kwestią nadrzędną w publikacji staje się praca z uczniami uwzględniająca ich samodzielność i potrzebę nabywania przez nich umiejętności uczenia się.

²⁹ Por. W. Gogolek, *Kreatywność z siecią*, materiały z konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, AE, Poznań 2008, <http://e-edukacja.net/>, s. 2–6 [dostęp: 20.03.2016].

³⁰ M.M. Sysło, *E-learning w szkole. Indywidualizacja kształcenia: idee, metody, narzędzia*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1–2, s. 11–12.

dobrych praktyk indywidualizacji i aktywizacji, podejmowanych z dobrym skutkiem dla jakości kształcenia? Nic nie wskazuje na to, by nimi były. Przeciwnie, wskazane tu, negatywne zjawiska zostają przenoszone ze szkół w mury uczelni. Niektórzy łączą je z neoliberalizmem³¹; unikając konotacji politycznych, wskaźmy raczej na dobrze już rozpoznany proces makdonaldyzacji szkolnictwa i jego charakterystyczne cechy: racjonalność formalną, wskazującą cele i sposoby ich osiągnięcia, dążenie do mierzalności, efektywności oraz przewidywalności procesu i efektów nauczania-uczenia się. Niekiedy KRK oraz rozbudowane systemy zapewnienia jakości kształcenia wspierają nie indywidualizację kształcenia oraz dążenie do aktywizowania studentów, lecz działania (procesy) będące ich przeciwieństwem: uniformizację (widoczną tak na poziomie efektów kształcenia, jak i w metodach pracy i sposobach oceniania) oraz „ułatwianie”, związane z podawaniem gotowych rozwiązań. Prosty tego przykładem jest praktyka opracowywania szczegółowych sylabusów, adresowanych do wyimaginowanych grup studentów. Zaskakujące jest upatrywanie wartości dokonujących się zmian w szkolnictwie wyższym w fakcie, że studenci „mogą teraz od momentu przekroczenia progów uczelni mieć, jeśli chcą, wiedzę na temat wszystkich zajęć i tego, co będzie się na nich działo”³². Rozumiem potrzebę skrótu myślowego, niemniej jego druga część oddaje przecież pewien sposób myślenia, z którym trudno się zgodzić. Nieco przekornie zatem, zaryzykuję stwierdzenie, że jeżeli studenci wiedzieliby, co będzie się działo na zajęciach, nie musieliby na nie uczęszczać. Z kolei dydaktyk akademicki, „uczący” przyszłych nauczycieli zasad indywidualizacji, może poczuć się nieco schizofrenicznie, wchodząc w garnitur sylabusa uszyty przed poznaniem grupy. Godne wspierania projekty i postulaty szerokiego wykorzystania e-learningu, tutoringu, metod aktywizujących mogą przynieść pożądane efekty, pod warunkiem odejścia od części obowiązujących praktyk, które mogą je skutecznie wypaczyć.

Bibliografia

Opracowania

Będkowski L., *Rozwijanie uzdolnień uczniów? O kilku aspektach indywidualizacji kształcenia (uczniów zdolnych) w rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Edukacja na rozdrożu*, cz. 3: *Dzieciństwo szans i zagrożeń*, red. R. Bernatowa, S. Kania, S. Śliwa, Opole 2016.

³¹ Por. K. Denek, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań – Rzeszów 2012, <https://repozytorium.amu.edu.pl>, s. 55 [dostęp: 20.03.2016].

³² B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2014, www.academia.edu [dostęp: 20.03.2016], s. 37.

- Brudnik E., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, cz. 2, Kielce 2002.
- Chruszczewski M.Ch., *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, red. W. Limont, J. Cieślowska, Kraków 2005.
- Denek K., *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, [w:] *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dydak, Poznań – Rzeszów 2012.
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa 2012.
- Gogołek W., *Kreatywność z siecią*, materiały z konferencji „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, Poznań 2008.
- Jędrzychowska M., *O godziwych i niegodziwych sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 4.
- Kłakówna A.Z., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Konarzewski K., *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa 2011, www.ibe.edu.pl [dostęp: 11.01.2016].
- Kosyra-Cieślak T., *Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka polskiego i zajęciach pozalekcyjnych*, Warszawa 2013.
- Kozioł T., *Nauczanie wielopoziomowe – dostosowanie wymagań do możliwości uczniów*, <http://lscdn.pl> [dostęp: 20.03.2016].
- Kujawiński J., *Indywidualizowane nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*, Poznań 1978.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa 1975.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii praktyki*, t. 1, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986.
- Preuss-Kuchta L., *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Słupsk 1996.
- Reber A.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Sajduk B., *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2014.
- Sysło M.M., *E-learning w szkole. Indywidualizacja kształcenia: idee, metody, narzędzia*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1–2.
- Szewczyk W., *Psychologia. Zarys podręcznikowy*, Warszawa 1975.
- Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Waligóra J., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie (recenzja)*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 4.

Akty prawne

Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. Nr 253, poz. 1520.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz.U. z 6 lutego 2012 r., poz. 131.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. z 2014 r., poz. 1370.

Uchwała nr 941/2015 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 10 grudnia 2015 r., www.pka.edu.pl [dostęp: 20.03.2016].

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2015 r., poz. 2156.

Strony internetowe

www.kuratorium.katowice.pl

www.szkolnictwo.pl

**(Polish language) teacher education in the context of
individualization of teaching – learning and implementation of
activating methods**

Summary

The article discusses the issue concerning quality of education in the profession of the Polish language teacher regarding it in the context of empowering students to acquire competencies required to implement individualization and activating methods in their everyday work with pupils and to acquire knowledge, skills and social competences consistent with requirements set by the National Qualifications Framework for Higher Education, being adopted in a given degree programme. The consideration regards, among other things, provisions of the law, national education policy, as well as actions and practices (approaches) concerning individualization of education and activation of pupils and students. The attention was focused on the dependency and common or analogical conditions of didactics in tertiary and school education. It was pointed to the phenomenon of McDonalization in education as a significant cause for disharmony that occurs between theoretical assumptions and expectations in terms of the discussed aspects of teaching and teachers' work versus school and academic reality. In the article were critically assessed certain thorough solutions, being adopted in tertiary education within the framework of quality assurance systems functioning at universities, which adversely affect – among others – individualization of teaching and learning of students and lead to unfavourable uniformization, which supersedes valuable diversity.

Keywords: teacher education, quality of education, individualization of education, activating methods.