

I N F O R M A C J A

O WYNIKACH MONITOROWANIA

REALIZACJI PODSTAWY PROGRAMOWEJ

KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

W ROKU SZKOLNYM 2014/2015



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

I Wprowadzenie	3
I.1 Uzasadnienie przeprowadzenia monitorowania.....	3
I.2 Cel monitorowania	3
I.3 Monitorowane szkoły	3
II Podsumowanie wyników monitorowania	5
II.1 Synteza wyników monitorowania	5
III Wyniki monitorowania	6
III.1 Materialna baza wdrażania podstawy programowej.....	6
DZIENNIK ELEKTRONICZNY	6
BIBLIOTEKA SZKOLNA I PUBLICZNA	7
DOSTĘPNOŚĆ DO INSTYTUCJI KULTURALNYCH.....	8
III.2 Organizacja pracy szkół	14
KORZYSTANIE Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH POZA ZAJĘCIAMI INFORMATYCZNYMI	15
NAUCZNIĘ JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNYCH	34
ZAJĘCIA ARTYSTYCZNE W GIMNAZJUM	43
ZAJĘCIA REALIZOWANE W ZAKRESIE ROZSZERZONYM I PRZEDMIOTÓW UZUPEŁNIAJĄCYCH.....	44
PROGRAMY NAUCZANIA	52
III.3 Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć – rozwiązania metodyczne	60
NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO.....	60
EDUKACJA MATEMATYCZNA	74
EDUKACJA PRZYRODNICZA.....	89
EDUKACJA HISTORYCZNO-SPOŁECZNA	109
EDUKACJA GLOBALNA	122
EDUKACJA REGIONALNA	134
PROJEKTY EDUKACYJNE.....	145
III.4 Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych	147

I Wprowadzenie

I.1 Uzasadnienie przeprowadzenia monitorowania

W roku szkolnym 2009/2010 rozpoczął się kolejny etap reformy polskiej edukacji, który ma przystosować polską szkołę do funkcjonowania w warunkach nowoczesnego świata. Fundamentem przeprowadzanych zmian jest podstawa programowa kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2009r. nr 4 poz. 17, zastąpione *Rozporządzeniem MEN z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. nr 977). Jej istotą jest spójność całego, realizowanego przez system oświatowy procesu nauczania, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkołach ponadgimnazjalnych. Zmieniona podstawa programowa już szósty rok realizowana jest w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach, a od roku szkolnego 2012/2013 obowiązuje w klasach IV-VI szkół podstawowych i w szkołach ponadgimnazjalnych. W roku szkolnym 2014/2015 zakończył się proces wdrażania zmian programowych w szkołach podstawowych oraz w liceach ogólnokształcących.

I.2 Cel monitorowania

Cel monitorowania wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2014/2015 sformułowano jako przedstawienie informacji na temat następujących aspektów jej wdrażania:

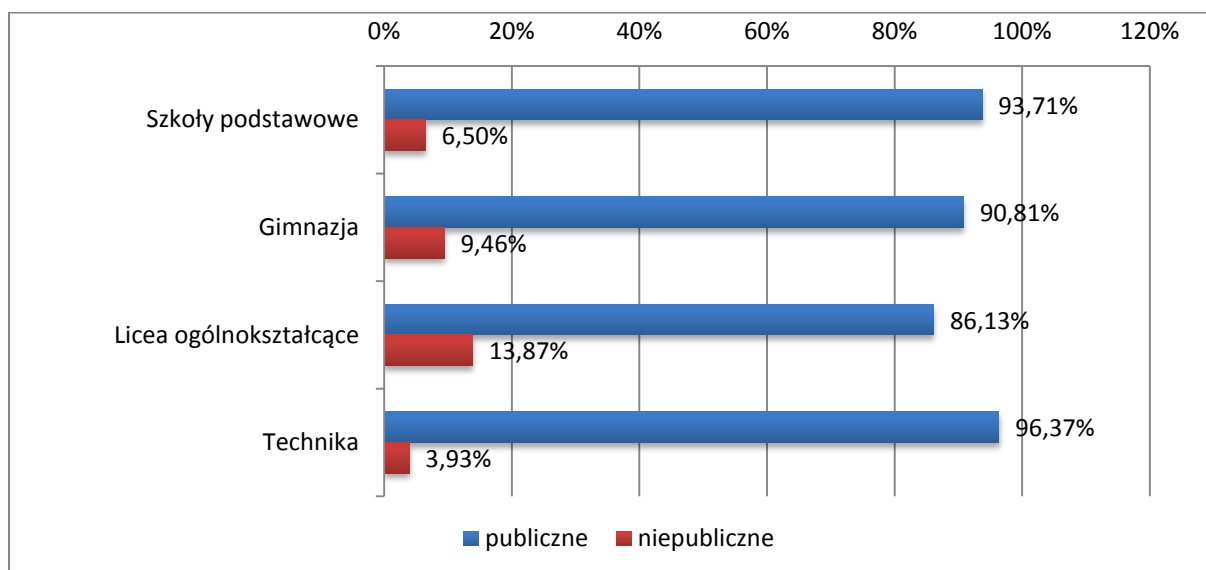
- A. baza materialna, którą dysponują szkoły, niezbędna do realizacji podstawy programowej;
- B. rozwiązania organizacyjne i metodyczne związane z wdrażaniem podstawy programowej stosowane przez szkoły;
- C. stopień, w jakim szkoły uwzględniają zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej;
- D. skala wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

I.3 Monitorowane szkoły

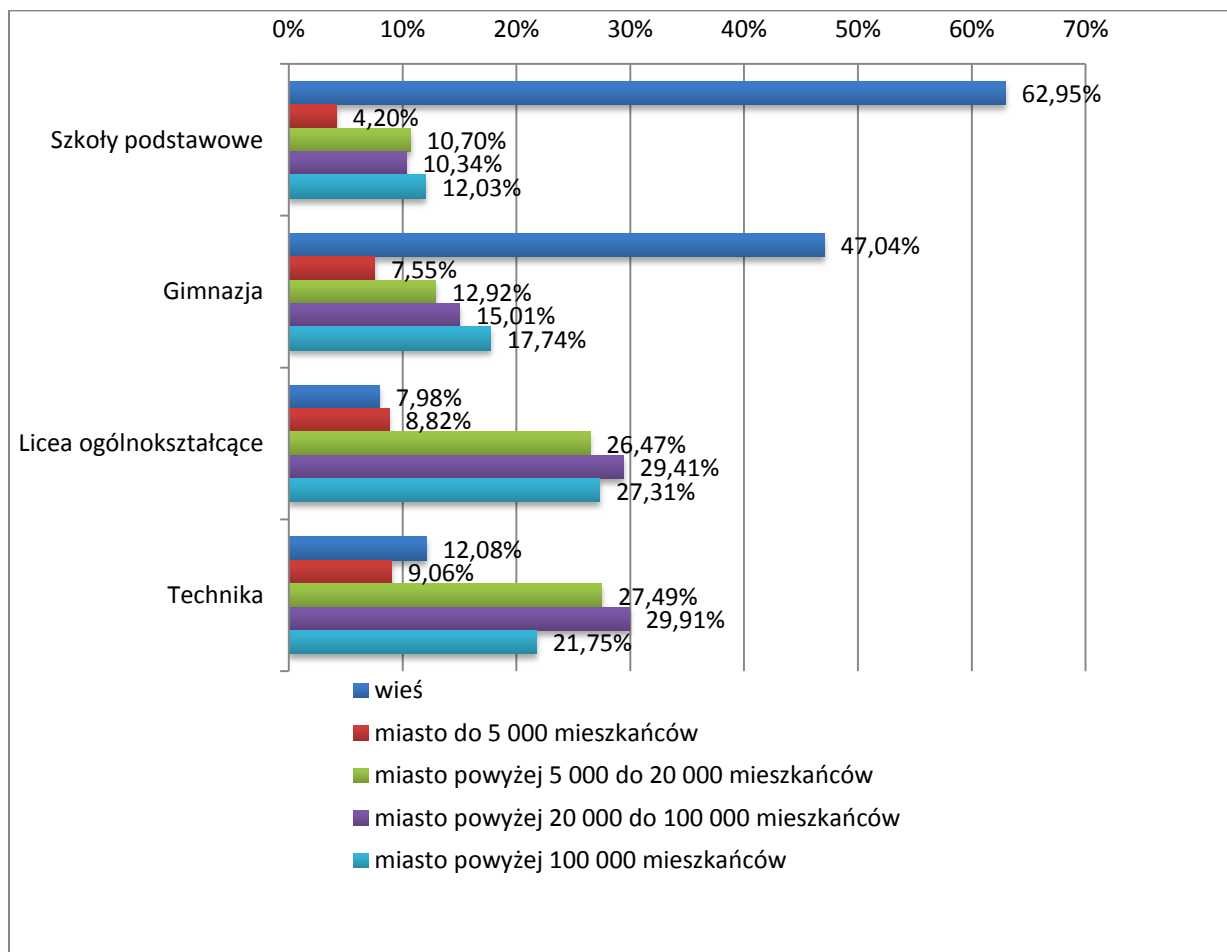
- A. W roku szkolnym 2014/2015 monitorowanie objęło:
 - 1958 szkoły podstawowe,
 - 1102 gimnazja,
 - 476 licea ogólnokształcące,

- 332 technika.

B. Badaniem objęto zarówno szkoły publiczne jak i niepubliczne.



C. W celu uzyskania możliwie miarodajnych wyników do udziału w monitorowaniu zaproszono reprezentatywną grupę szkół z różnych regionów Polski, zlokalizowanych w miejscowościach o zróżnicowanej wielkości.



Wzorem lat ubiegłych, w roku szkolnym 2014/2015, szkoły, w których realizowano badanie zostały wytypowane przez kuratorów oświaty. Udział w monitorowaniu wzięło około 10% szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących oraz techników, zlokalizowanych w różnych pod względem wielkości miejscowościach.

II Podsumowanie wyników monitorowania

W tej edycji badania w większym stopniu niż na weryfikacji realizacji zaleceń skupiliśmy się na opisie metod pracy stosowanych przez nauczycieli w związku z realizacją podstawy programowej. Przedstawimy zatem obraz wykorzystywania różnych metod, bez wartościowania zaobserwowanego stanu rzeczy.

II.1 Synteza wyników monitorowania

W zakresie organizacji zajęć zgodnie z podstawą programową niemal we wszystkich szkołach podjęto starania o spełnienie organizacyjnych wymagań związanych z realizacją podstawy programowej.

Licea ogólnokształcące, w trzecim roku po wdrożeniu reformy organizacyjnej, zaczęły pełniej wykorzystywać możliwości, które dały im nowe ramowe plany nauczania. Doprowadziło to do większego zróżnicowania oferty przedmiotów nauczanych w zakresie rozszerzonym i włączenia do oferty szkół przedmiotów uzupełniających, dla których nie ustalono podstawy programowej. Również technika, chociaż w mniejszym zakresie ze względu na swoją specyfikę, korzystają z elastycznej formuły organizowania zajęć ogólnokształcących w zakresie rozszerzonym i przedmiotów uzupełniających.

Zgodnie z deklaracjami nauczycieli, stosowanie metod aktywizujących stało się w polskiej szkole powszechne. Uwzględniając fakt, że pytanie było kierowane do nauczycieli uczących różnych przedmiotów, znaczna część zajęć w szkole wszystkich typów realizowana jest z wykorzystaniem metod aktywizujących. Ponadto tego typu metody w coraz większym stopniu są doceniane przez nauczycieli, o czym wnioskujemy na podstawie analizy odpowiedzi, w których nauczyciele opiniowali przydatność metod aktywizujących.

Działania dotyczące organizacji wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym również zajęć dla uczniów zdolnych, są podejmowane przez monitorowane szkoły.

III Wyniki monitorowania

Od roku szkolnego 2009/2010, tj. od początku prowadzenia przez nas monitorowania realizacji podstawy programowej, systematycznie staraliśmy się udoskonalać stosowane przez nas narzędzia, aby uzyskać pełen obraz. Ponadto w obecnej edycji badania (2014/2015) zdecydowaliśmy się zamknąć monitorowanie niektórych obszarów, których badanie w ostatnich latach dostarczało nam bardzo podobnych wyników. Mamy na myśli przede wszystkim sferę zagadnień związanych ze znajomością podstawy programowej. Skupiliśmy się natomiast na sprawach, które wciąż budziły szereg pytań i wymagały pogłębionej analizy. W konsekwencji wyniki monitorowania pogrupowaliśmy w czterech kategoriach, zgodnie z konwencją przyjętą w ubiegłych latach:

1. Materialna baza wdrażania podstawy programowej.
2. Organizacja pracy szkół.
3. Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć – rozwiązania metodyczne.
4. Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

III.1 Materialna baza wdrażania podstawy programowej

Zainteresowanie w zakresie bazy materialnej szkół, przydatnej w procesie realizacji podstawy programowej - zgodnie z przyjętym w tym roku założeniem - ograniczyliśmy do problemów, które w poprzednich sezonach badawczych dały się uchwycić jako najistotniejsze i/lub ulegające dynamicznej zmianie.

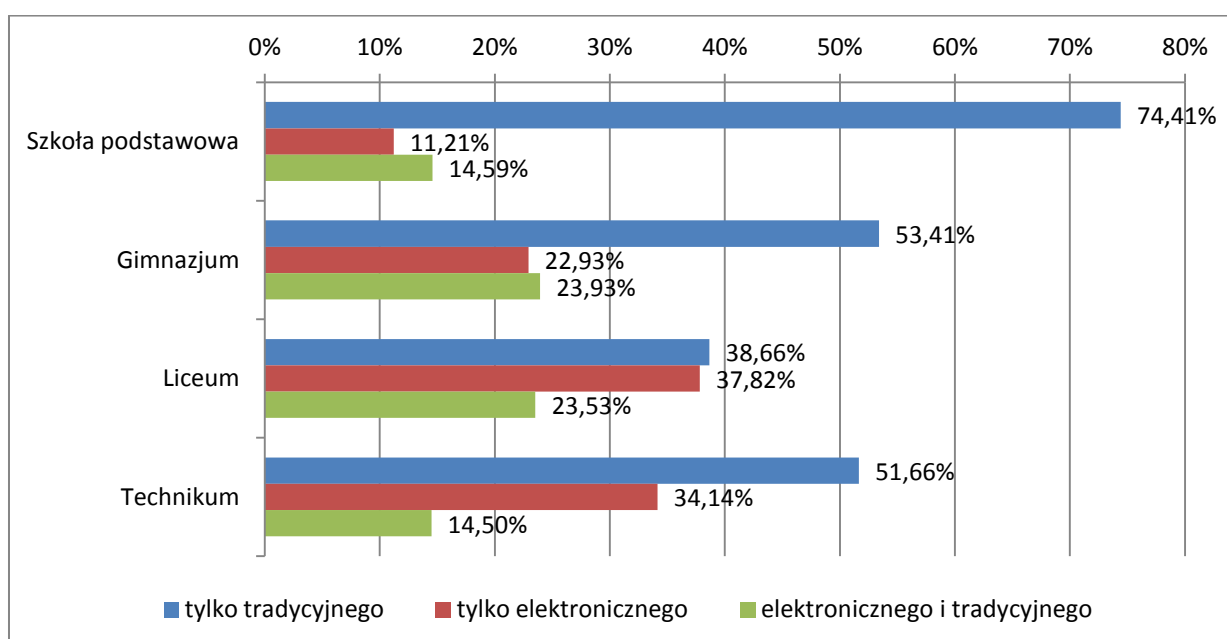
DZIENNIK ELEKTRONICZNY

Informatyzacja polskiej szkoły ma istotne znaczenie w procesie wdrażania i realizacji nowej podstawy programowej i zawsze temu właśnie zagadnieniu poświęcaliśmy sporo uwagi.

Jednym z aspektów, który wzbudził nasze zainteresowanie w związku z wynikami uzyskanymi w latach ubiegłych, było stosowanie dziennika elektronicznego w szkole. Tegoroczne monitorowanie przede wszystkim potwierdziło dotychczasowe obserwacje, że dziennik elektroniczny jest wykorzystywany w szkołach w coraz większej skali, przy czym zdecydowanym liderem w tym zakresie są licea ogólnokształcące. W tym roku możemy jeszcze dodać, że z liceum w zakresie skali wdrażania dziennika elektronicznego nie może się równać także technikum (w latach ubiegłych w tego typu szkołach nie prowadziliśmy badań). Poza liceum we wszystkich innych typach większość badanych szkół (od ponad 74% szkół podstawowych do ponad 51,5% techników) wciąż korzysta tylko z tradycyjnego dziennika papierowego. W przypadku liceum jedynie z tradycyjnego dziennika korzysta ponad 38,5%

badanych szkół i jest to odsetek zbliżony do odsetka szkół tego typu, które korzystają wyłącznie z dziennika elektronicznego (prawie 38% badanych LO złożyło taką deklarację).

Ciekawym zjawiskiem, które uchwyciliśmy w naszych badaniach, jest fakt, który możemy utożsamić z większą odwagą w zakresie korzystania z dziennika elektronicznego. Na wyższych etapach edukacyjnych, szkoły, które zdecydowały się na dziennik elektroniczny, częściej rezygnują całkowicie z dziennika tradycyjnego, natomiast w przypadku niższych etapów edukacyjnych, częściej stosowany jest ostrożniejszy wariant mieszany, to znaczy szkoły wdrażają dziennik elektroniczny, ale wciąż posługują się także tradycyjnym dziennikiem papierowym.

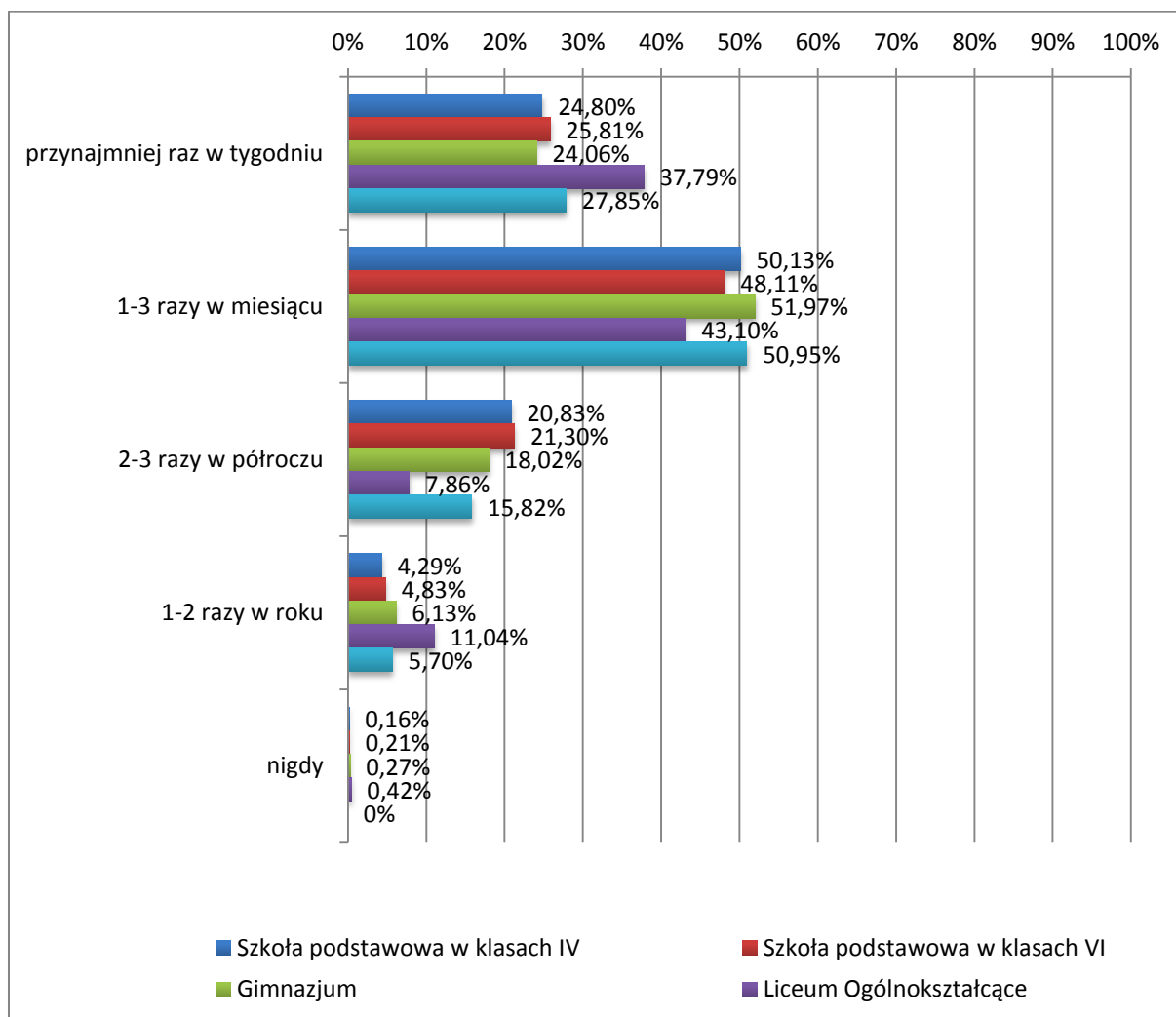


III.1.1 Korzystanie z różnych rodzajów dziennika lekcyjnego w poszczególnych typach szkół

BIBLIOTEKA SZKOLNA I PUBLICZNA

W tej edycji monitorowania kontynuowaliśmy badanie oceny funkcjonowania bibliotek szkolnych w zakresie realizacji podstawy programowej poprzez pytanie o częstotliwość wdrażania uczniów różnego typu szkół do korzystania z bibliotek szkolnych oraz publicznych. Podobnie jak w ubiegłym roku we wszystkich objętych badaniem typach szkół najczęściej nauczyciele wybierali z zaproponowanej kafeterii odpowiedź 1-3 razy w miesiącu (w tamtym sezonie badawczym wyjątkiem były I klasy szkoły podstawowej, które w tym roku nie zostały objęte badaniem), natomiast w minimalnym stopniu, na granicy błędu statystycznego, wybierano odpowiedź, że nigdy nie realizowano z uczniami zajęć wdrażających do korzystania z biblioteki.

Potwierdziliśmy też zaobserwowany poprzednio fakt, że równie często zaznaczano odpowiedź o działaniach wdrażających do korzystania z biblioteki realizowanych przynajmniej raz w tygodniu. W sumie możemy stwierdzić, że nauczyciele wszystkich typów szkół zadeklarowali nie tylko to, że realizują zajęcia wdrażające do korzystania z biblioteki szkolnej i/lub publicznej, ale że robią to bardzo często, nawet raz w tygodniu.



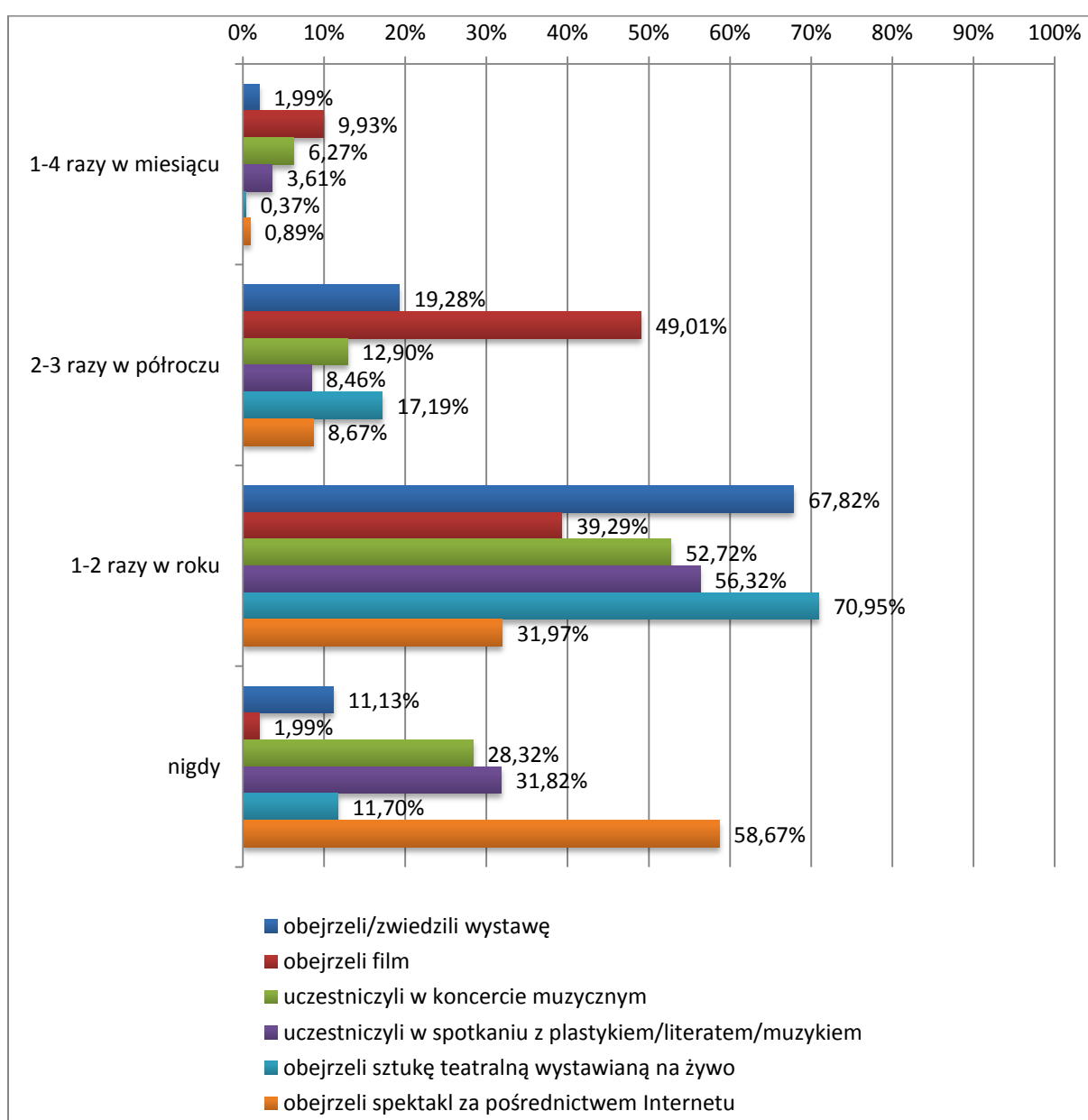
III.1.4 Wdrażanie uczniów do korzystania z biblioteki szkolnej i/lub publicznej w szkołach różnego typu

DOŚTĘPNOŚĆ DO INSTYTUCJI KULTURALNYCH

W przypadku IV klasy szkoły podstawowej w ciągu roku szkolnego objętego badaniem (2014/2015) najczęściej uczniowie oglądali filmy, przedstawienie teatralne wystawiane na żywo oraz wystawę. Zdecydowanie rzadziej oglądali przedstawienie teatralne za pośrednictwem Internetu, uczestniczyli w spotkaniu z artystą (plastykiem, muzykiem lub literatem) oraz uczestniczyli w koncercie muzycznym. Oczywiście w przypadku deklaracji o częstym udziale w danym wydarzeniu (przynajmniej 2-3 razy w półroczu) zdecydowanie

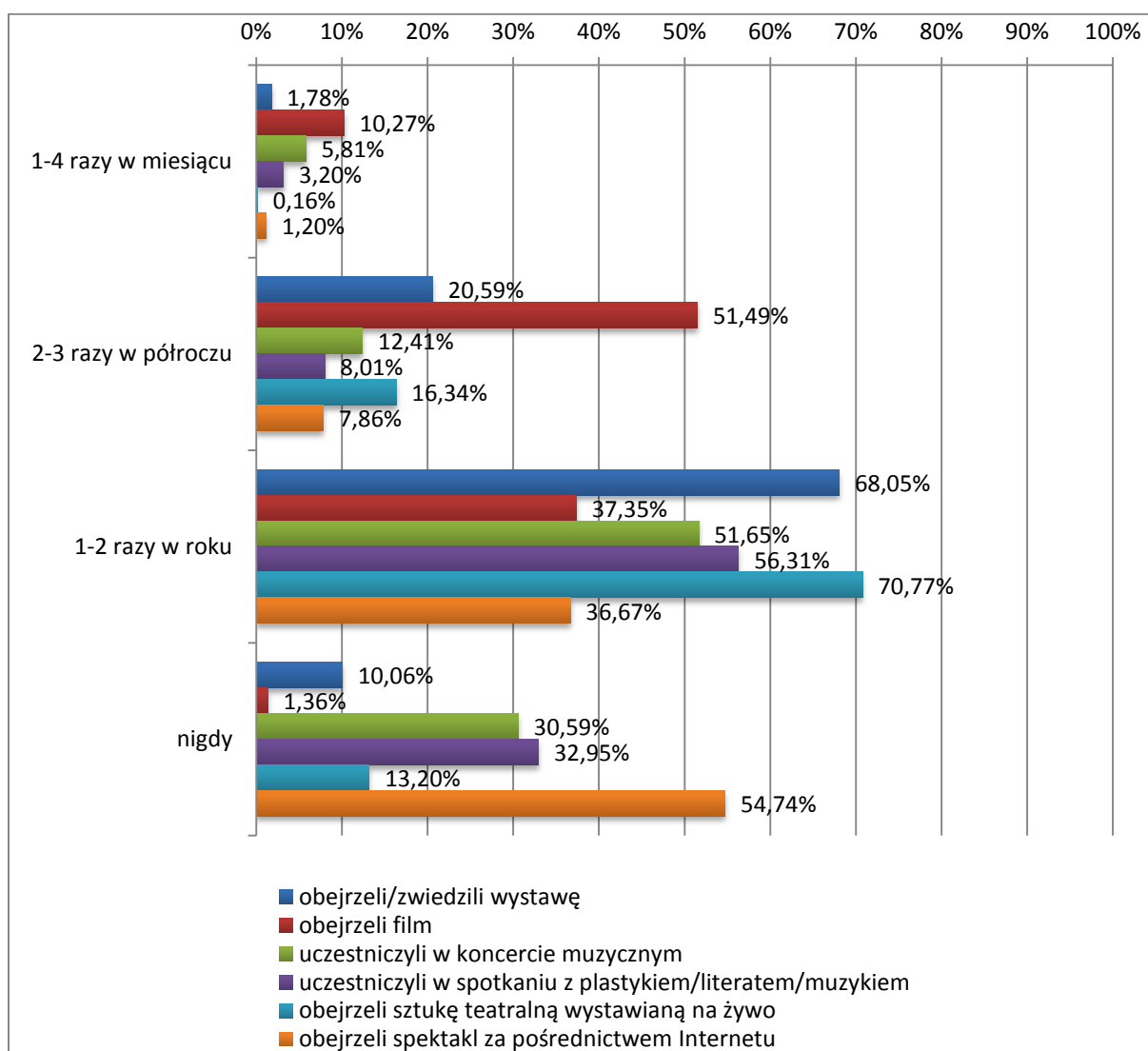
dominuje oglądanie filmu, natomiast w kategorii wydarzeń organizowanych z mniejszą częstotliwością (1-2 razy w roku) najczęściej wymieniano przedstawienie teatralne oraz oglądanie/zwiedzanie wystawy.

Analizując wyniki tegorocznego monitorowania należy pamiętać, że w tym roku zrezygnowaliśmy ze stosowanego w latach ubiegłych podziału na korzystanie z usług instytucji kulturalnych w szkole i poza szkołą. W związku z tym odpowiedzi w zakresie np. oglądania przedstawienia teatralnego obejmują zarówno wyjścia uczniów do teatru poza szkołą jak też oglądanie przedstawienia teatralnego wystawianego w szkole przez instytucję zewnętrzną.



III.1.5 Odsetek badanych klas IV szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć w ciągu roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym (w szkole lub poza szkołą)

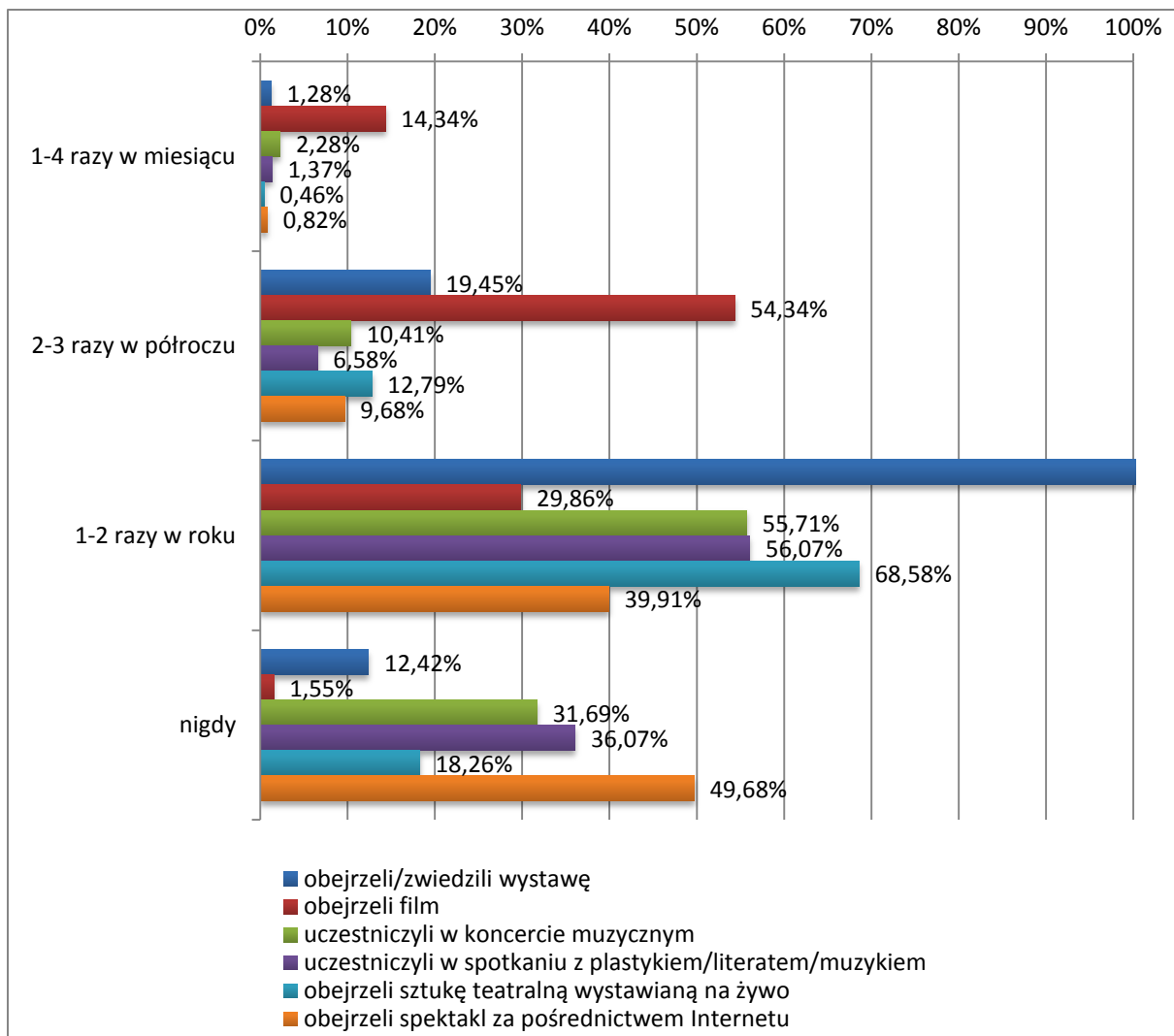
Niemal identyczne wyniki (różniące się najwyżej jednym lub dwoma punktami procentowymi przy zachowaniu identycznych proporcji) uzyskaliśmy w przypadku odpowiedzi udzielanych w odniesieniu do klasy VI szkoły podstawowej [zobacz wykres III.1.6]. Najczęściej uczniowie w zakresie korzystania z usług instytucji kulturalnych oglądali filmy, przedstawienie teatralne oraz wystawę. Zdecydowanie rzadziej oglądano przedstawienie teatralne za pośrednictwem Internetu (przy czym prawie 4% mniej wychowawców klas VI zaznaczyło odpowiedź „nigdy” niż wychowawców klas IV), uczestniczyli w spotkaniu z artystą (plastykiem, muzykiem lub literatem) oraz uczestniczyli w koncercie muzycznym. W deklaracjach dotyczących częstego udziału w danym wydarzeniu (przynajmniej 2-3 razy w półroczu) zdecydowanie dominuje oglądanie filmu, natomiast w kategorii wydarzeń organizowanych z mniejszą częstotliwością (1-2 razy w roku) najczęściej wymieniano przedstawienie teatralne oraz oglądanie wystawy.



III.1.6 Odsetek badanych klas VI szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć w ciągu roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym (w szkole lub poza szkołą)

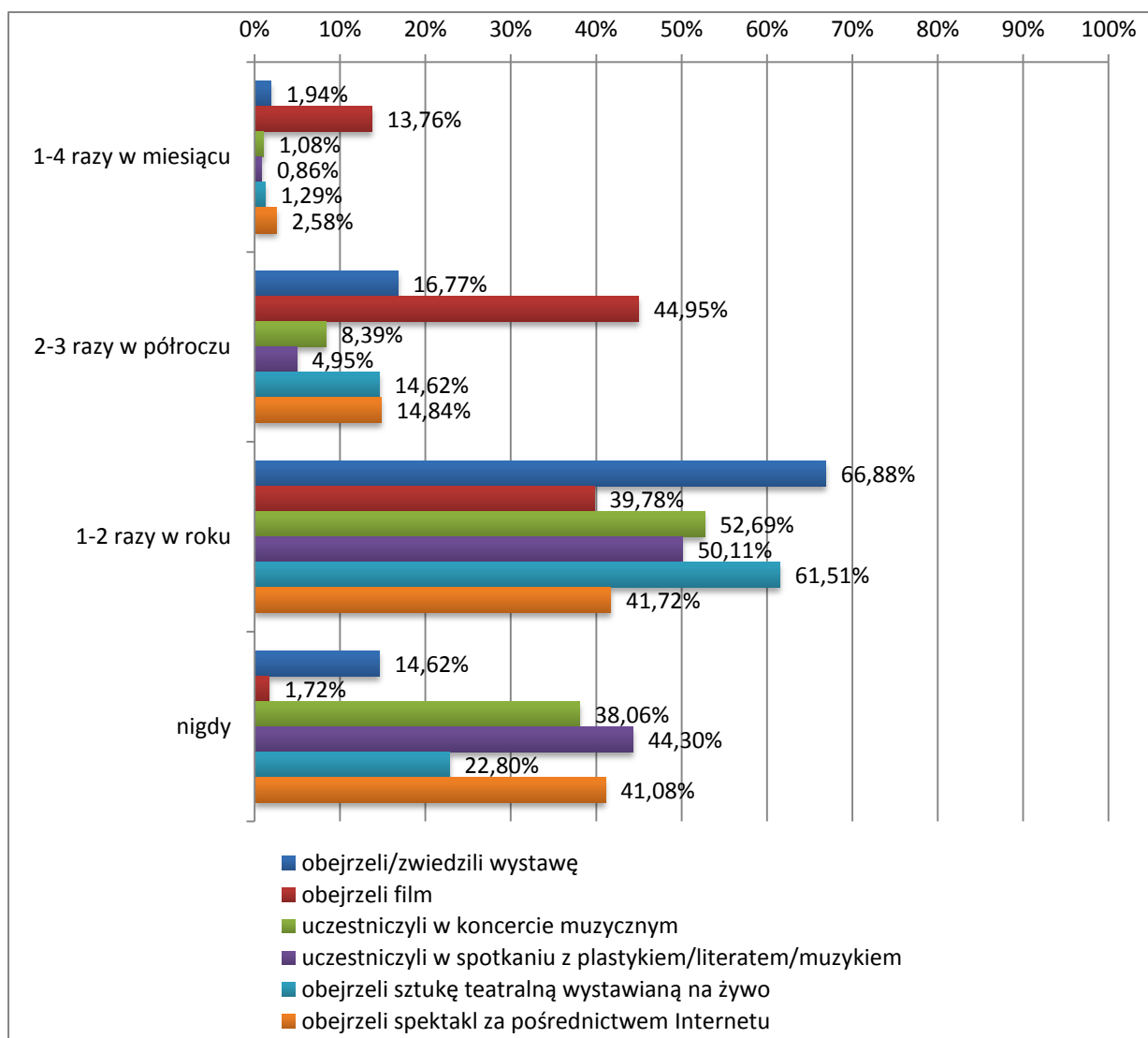
Opisany powyżej schemat powtarza się także w przypadku gimnazjów. Najrzadziej uczniowie tego typu szkół oglądali w ciągu roku szkolnego przedstawienie teatralne za pośrednictwem Internetu, spotykali się z artystą i uczestniczyli w koncercie muzycznym. Najczęściej zaś w oglądaniu filmu (przypominamy, że w tym roku nie dokonaliśmy rozróżnienia na filmy oglądane w kinie i filmy oglądane na terenie szkoły np. w telewizji). W przypadku wydarzeń organizowanych rzadziej, ale przez znaczący odsetek gimnazjów należy wymienić przedstawienie teatralne (ponad 68,5% klas objętych badaniem oglądało w ciągu roku badawczego przedstawienie teatralne 1-2 razy) oraz oglądanie wystawy (prawie 67% uczestniczących w badaniu wychowawców złożyło podobną deklarację).

Tendencja zauważona poprzednio, zgodnie z którą wraz z wiekiem uczniów nauczyciele coraz częściej korzystają z możliwości obejrzenia przedstawienia teatralnego za pośrednictwem Internetu – potwierdziła się także tym razem. Chociaż i w tym przypadku jest to opcja wybierana najrzadziej, ale tym razem mniej niż 50% wychowawców gimnazjalnych zadeklarowało, że jego uczniowie nigdy nie oglądali przedstawienia teatralnego za pośrednictwem Internetu.

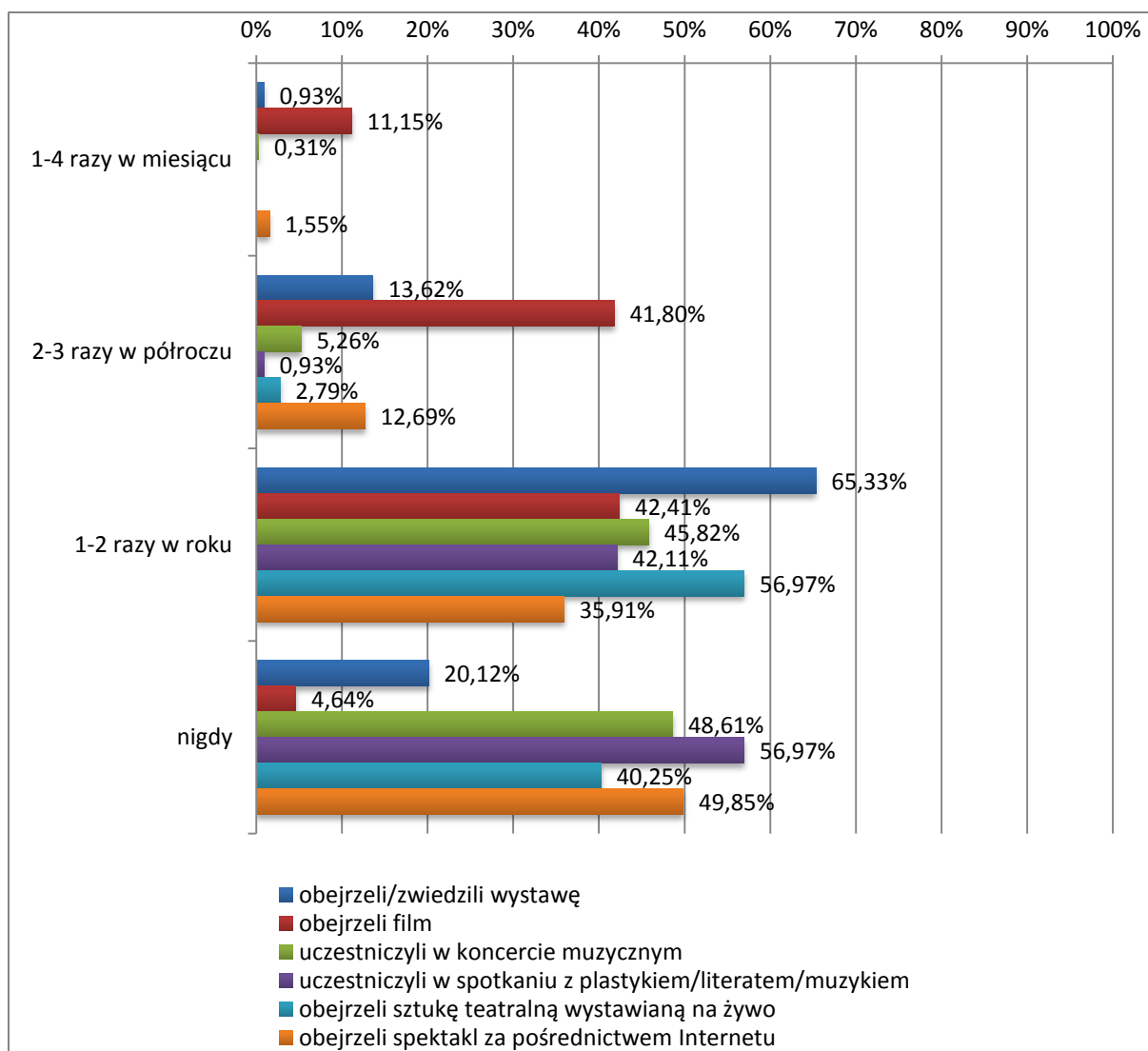


III.1.7 Odsetek badanych klas gimnazjum, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym (w szkole lub poza szkołą).

Opisany schemat obserwujemy również w liceum [zobacz wykres III.1.8] oraz technikum [zobacz wykres III.1.8]. W liceum utrzymuje się także tendencja do większej częstotliwości korzystania z możliwości obejrzenia przedstawienia teatralnego za pośrednictwem Internetu (tylko w przypadku 41% oddziałów uczestniczących w badaniu nie skorzystano z takiej możliwości). W technikum z kolei skala deklaracji, że nigdy w ciągu roku nie korzystano z możliwości obejrzenia ze swoimi uczniami przedstawienia teatralnego za pomocą Internetu była podobna do tej otrzymanej w gimnazjum.



III.1.8 Odsetek badanych klas liceum ogólnokształcącego, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć w ciągu roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym (w szkole lub poza szkołą)



III.1.9 Odsetek badanych klas technikum, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć w ciągu roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym (w szkole lub poza szkołą)

III.2 Organizacja pracy szkół

Podobnie jak w latach ubiegłych, realizując monitorowanie wdrażania podstawy programowej, skupiliśmy naszą uwagę nie tylko na treściach dydaktycznych określonych w rozporządzeniu o podstawie programowej. Badaliśmy również warunki organizacyjne, które szkoły powinny spełniać w celu zagwarantowania prawidłowego rozwoju dziecka i właściwej realizacji podstawy programowej, określone w powyższym rozporządzeniu.

Kierując się założeniami przyjętymi w tegorocznym monitorowaniu, skoncentrowaliśmy się na zagadnieniach, które wydały nam się szczególnie interesujące na podstawie wyników uzyskanych podczas poprzednich edycji naszych badań. Przeanalizujemy więc takie zagadnienia jak wykorzystywanie technologii informacyjnych na innych niż informatyczne

zajęciach oraz zajmiemy się kontynuacją nauczania języków obcych na kolejnych etapach edukacyjnych.

KORZYSTANIE Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH POZA ZAJĘCIAMI INFORMATYCZNYMI

Od początku bardzo dużą wagę w ramach monitorowania przywiązywaliśmy do analizowania i opisywania procesu informatyzacji polskiej szkoły. Jednym bowiem z celów realizowanej reformy edukacji jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Jednocześnie trudno wyobrazić sobie nauczanie fizyki, chemii, ale także historii i języka polskiego bez wykorzystania narzędzi informatycznych. W związku z tym nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni wdrażać uczniów do korzystania z urządzeń i aplikacji informatycznych przy realizacji podstawy programowej różnych przedmiotów. Ponadto powinni przystosować ich do korzystania z centrum multimedialnego w bibliotece, gdzie przy współudziale nauczyciela bibliotekarza będą uczyć się samokształcenia oraz wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.

Wykresy III.2.1-III.2.17 przedstawiają dane, które uzyskano w wyniku przeprowadzonych badań, dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych na innych lekcjach niż zajęcia informatyczne w badanych klasach wszystkich typów szkół (objętych badaniem).

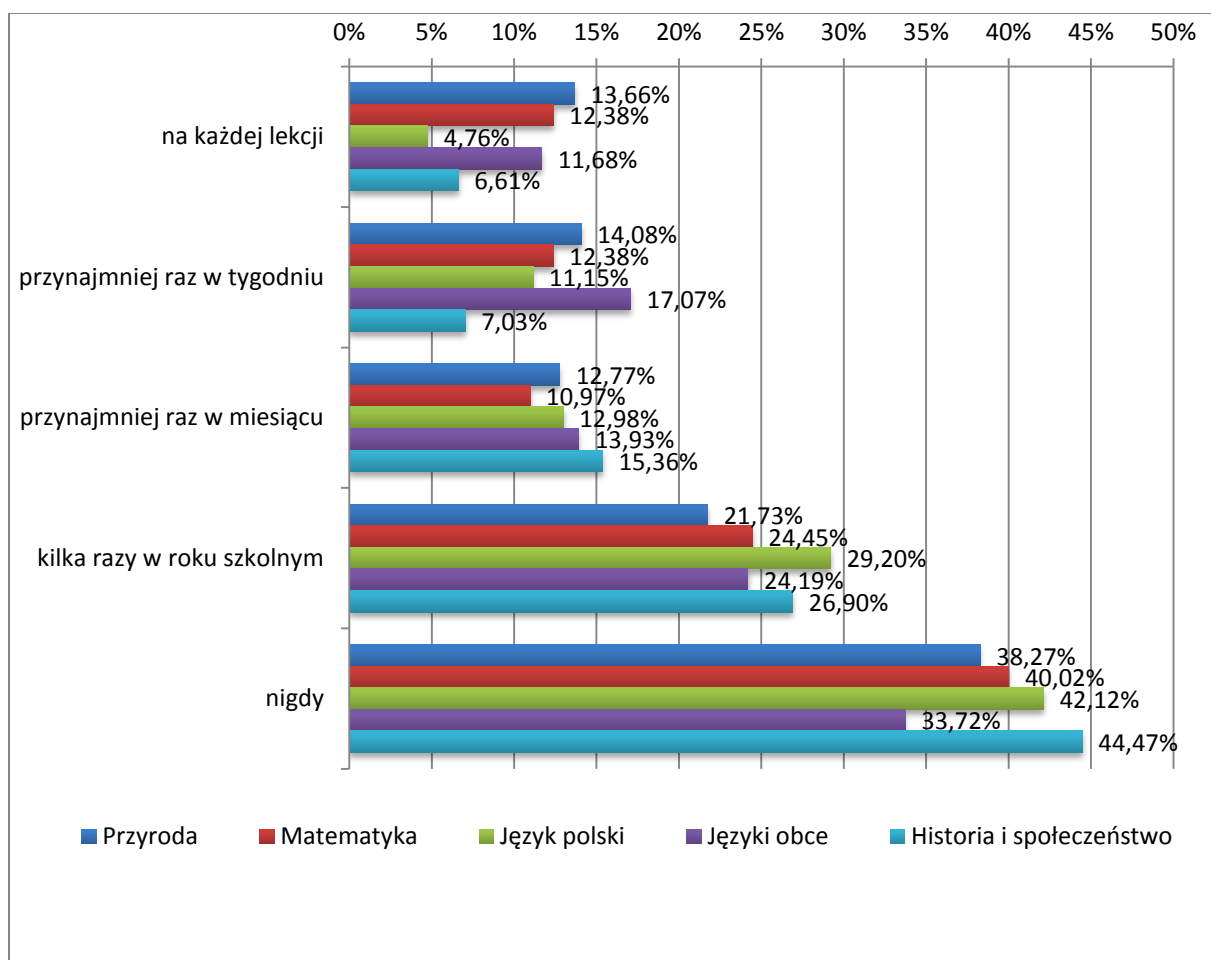
Wykresy III.2.1 i III.2.2 ukazują skalę odpowiedzi nauczycieli uczących w szkole podstawowej w IV klasie [wykres III.2.1] i w VI klasie [wykres III.2.2] na pytanie o częstotliwość wykorzystania tablicy interaktywnej podczas zajęć (oczywiście podczas zajęć innych niż informatyczne). Następne wykresy ilustrują odpowiedzi na pytania dotyczące wykorzystania rzutnika multimedialnego w szkole podstawowej oraz komputerów (bez i z dostępem do Internetu).

Spośród wymienionych rodzajów sprzętu informatycznego w szkole podstawowej najrzadziej wciąż wykorzystywana jest tablica interaktywna. Ponad 33% nauczycieli uczących języków obcych w klasie IV i VI szkoły podstawowej oraz 38% w klasie IV i prawie 37% w klasie VI uczestniczących w badaniu nauczycieli przyrody nigdy nie korzystało z tablicy interaktywnej podczas lekcji. Dodajmy, że trudno sobie wyobrazić przedmiot, który byłby bardziej predestynowany do wykorzystania tego typu narzędzi. Nic więc dziwnego, że w grupie nauczycieli najczęściej (przynajmniej raz w tygodniu i częściej) korzystających z tablicy interaktywnej dominującą pozycję zajmują właśnie nauczyciele przyrody (prawie 28% w

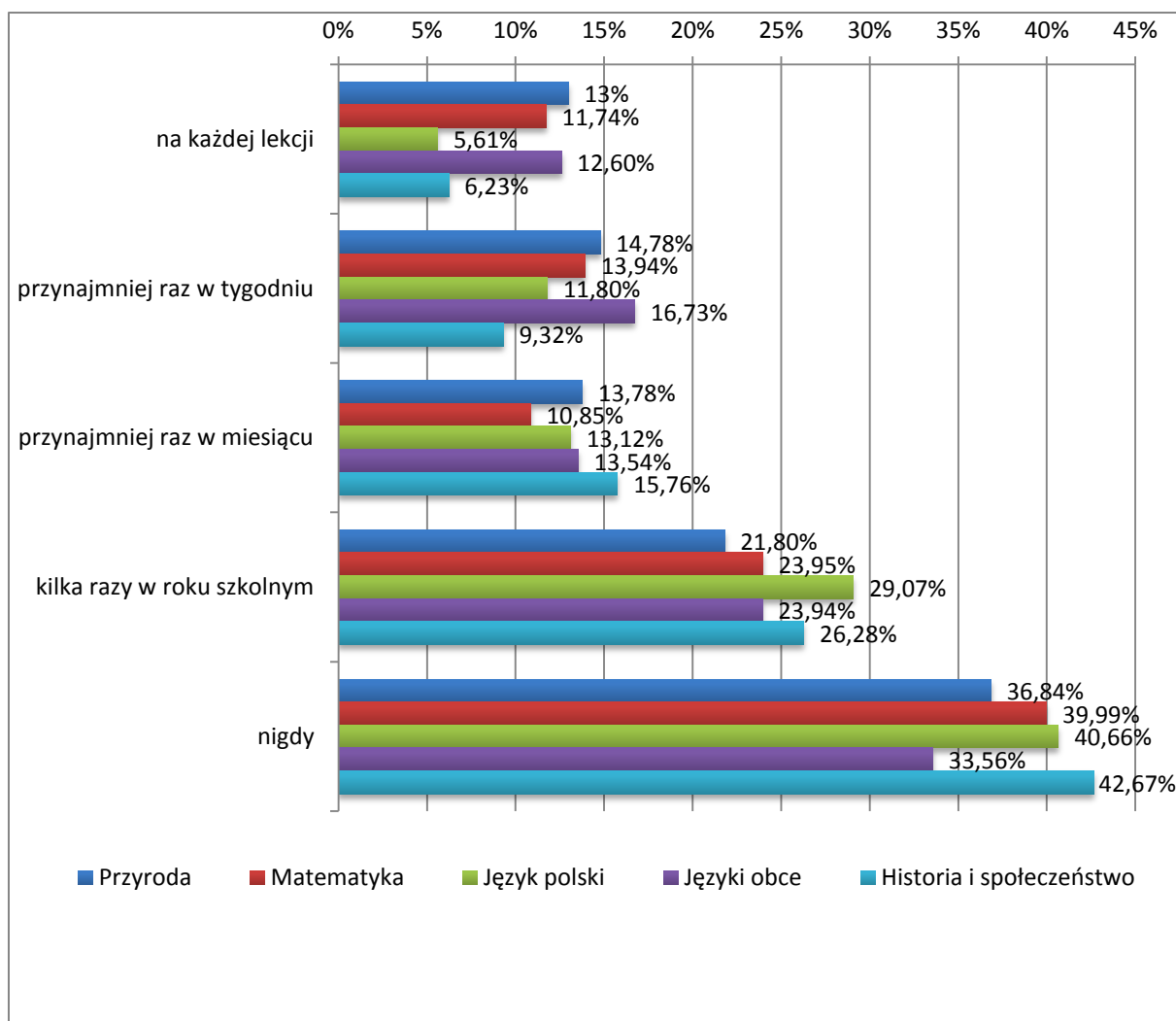
klasie IV i VI) wraz z nauczycielami języka obcego (prawie 29% w klasie IV i ponad 29% w klasie VI).

Prawie 45% nauczycieli uczących klasę IV historii i społeczeństwa oraz prawie 43% nauczycieli uczących tego przedmiotu klasę VI nigdy w ciągu roku nie wykorzystało tablicy interaktywnej. To samo dotyczy ponad 42% nauczycieli uczących języka polskiego klasę IV i ponad 40% uczących klasę VI.

Wydaje się, że ta obserwacja jest dość niepokojąca. Pamiętajmy przy tym, że mówimy tu o nowym, ale nie nowatorskim sprzęcie informatycznym, gdyż trudno w obecnej dobie uznać tablicę interaktywną za narzędzie eksperymentalne dla współczesnej edukacji. Nie uwzględnialiśmy dotychczas w naszym badaniu bardziej zaawansowanej technologii, takiej jak tworzenie animacji (dość powszechnie stosowana technika edukacyjna w szkole europejskiej) czy videokonferencje. Zwłaszcza tę ostatnią metodę należałoby w następnych sezonach uwzględnić w procesie badawczym z uwagi na jej perspektywiczne znaczenie.



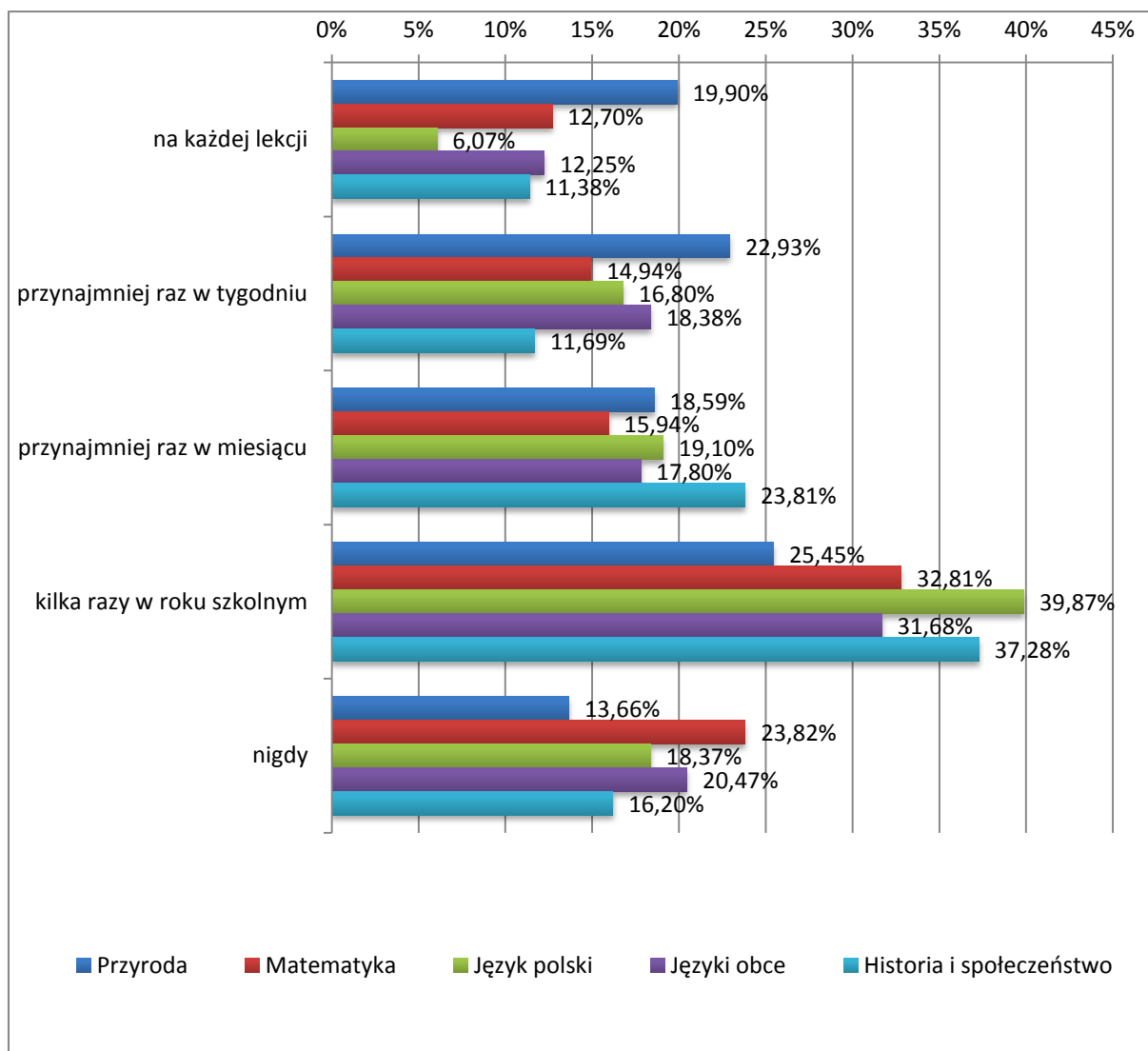
III.2.1 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej w ciągu roku szkolnego w badanych klasach IV szkoły podstawowej podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)



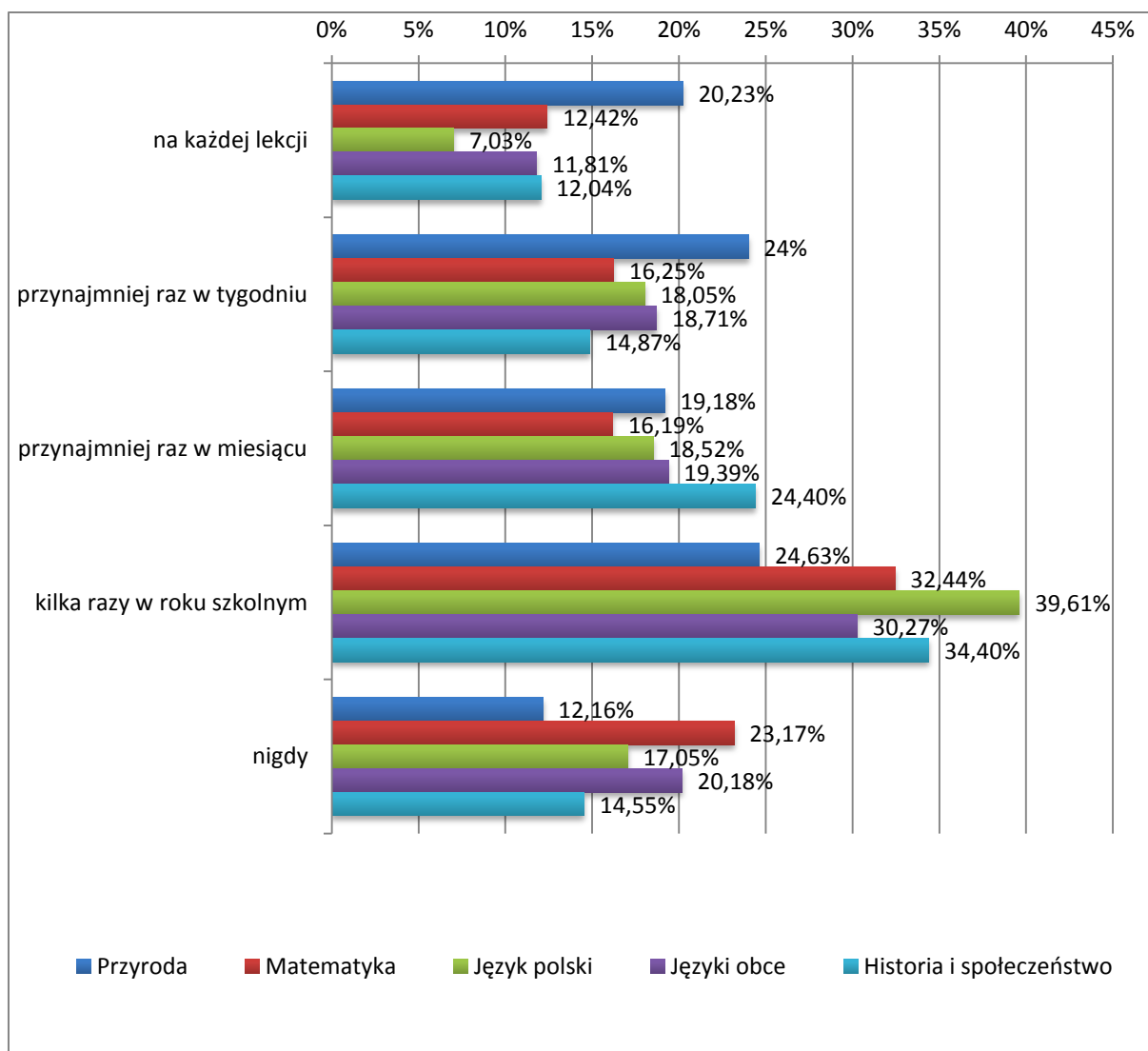
III.2.2 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej w ciągu roku szkolnego w badanych klasach VI szkoły podstawowej podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)

Lepiej prezentuje się wykorzystanie w szkole podstawowej rzutnika multimedialnego. Tylko ponad 13,5% nauczycieli przyrody uczących klasę IV i ponad 12% uczących klasę VI nigdy nie korzystało z tego narzędzia podczas lekcji w roku szkolnym 2014/2015. W przypadku nauczycieli języka angielskiego poziom odpowiedzi nigdy wynosi ponad 20%. Ponad 18% nauczycieli języka polskiego uczących klasę IV i ponad 18% uczących klasę VI nigdy nie korzystało z rzutnika multimedialnego. W przypadku nauczycieli historii i społeczeństwa proporcje te wynoszą ponad 16% w klasie IV i ponad 14,5% w klasie VI. Wydaje się, że uzyskane dane możemy interpretować jeszcze bardziej pozytywnie, uwzględniając fakt, że część nauczycieli, którzy zadeklarowali, że nigdy nie korzystała z rzutnika podczas lekcji mogła korzystać z tablicy interaktywnej, w której jest także rzutnik i dlatego tablica z powodzeniem mogła zastąpić rzutnik.

Generalnie można więc przyjąć, że skala wykorzystania rzutnika podczas zajęć innych niż informatyczne w szkole podstawowej jest zadowalająca. Nie dysponujemy natomiast danymi, aby jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy jest to spowodowane brakiem odpowiedniego sprzętu (lub oprogramowania) czy też oporem przed wykorzystaniem technologii, do której być może nauczyciele jeszcze się nie przyzwyczaili.

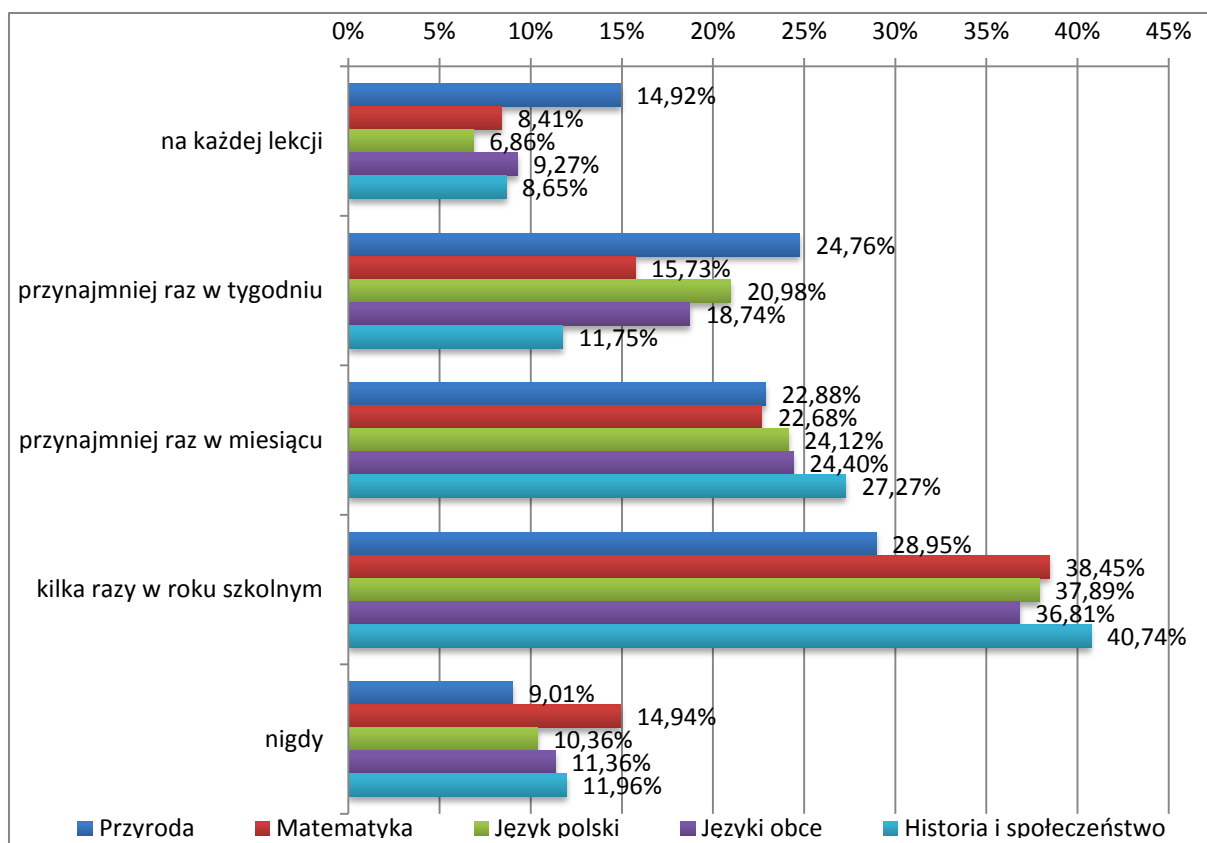


III.2.3 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego w ciągu roku szkolnego w badanych klasach IV szkoły podstawowej podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)

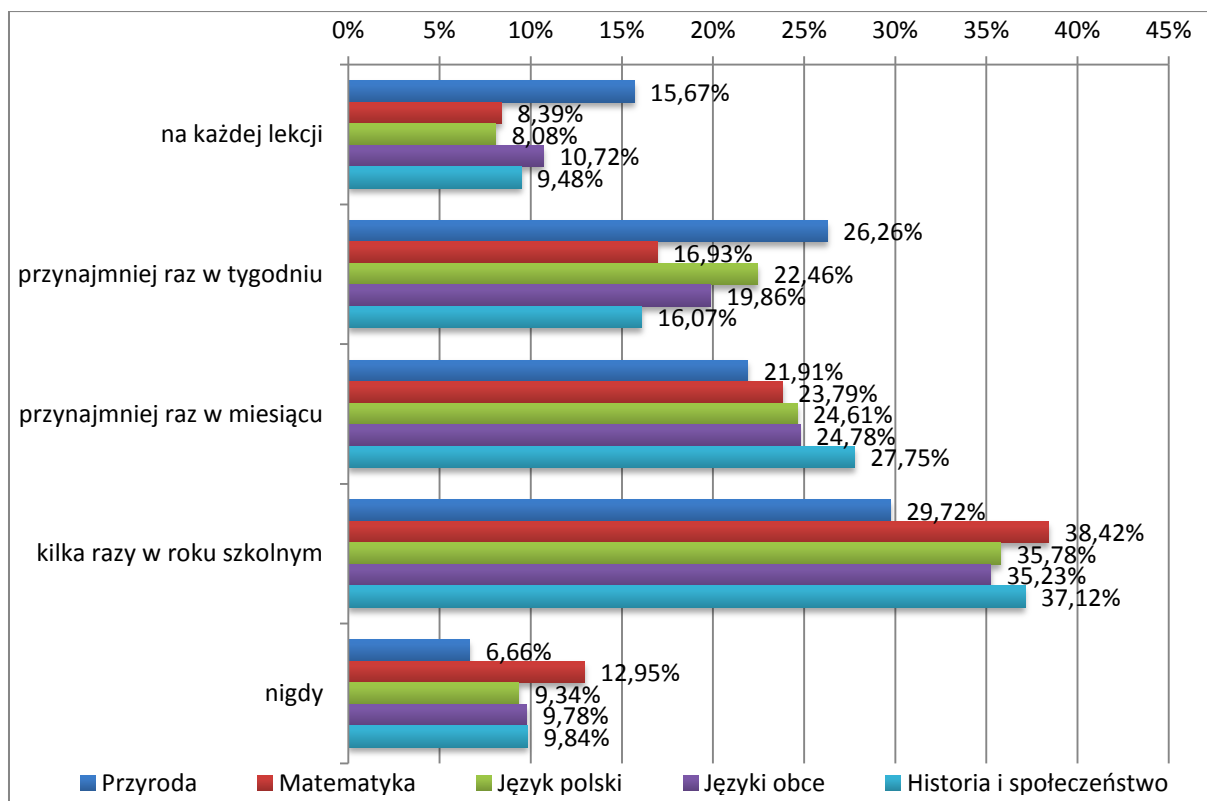


III.2.4 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego w ciągu roku szkolnego w badanych klasach VI szkoły podstawowej podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)

Pozytywne są z kolei informacje w zakresie wykorzystania podczas lekcji komputerów z dostępem do Internetu [wykres III.2.5-III.2.6]. Nigdy nie korzystało z tego narzędzia prawie 15% nauczycieli matematyki uczących klasę IV i prawie 13% uczących klasę VI. Natomiast tylko 9% nauczycieli przyrody uczących klasę IV i ponad 6,5% uczących klasę VI złożyło podobną deklarację, wypełniając naszą ankietę.

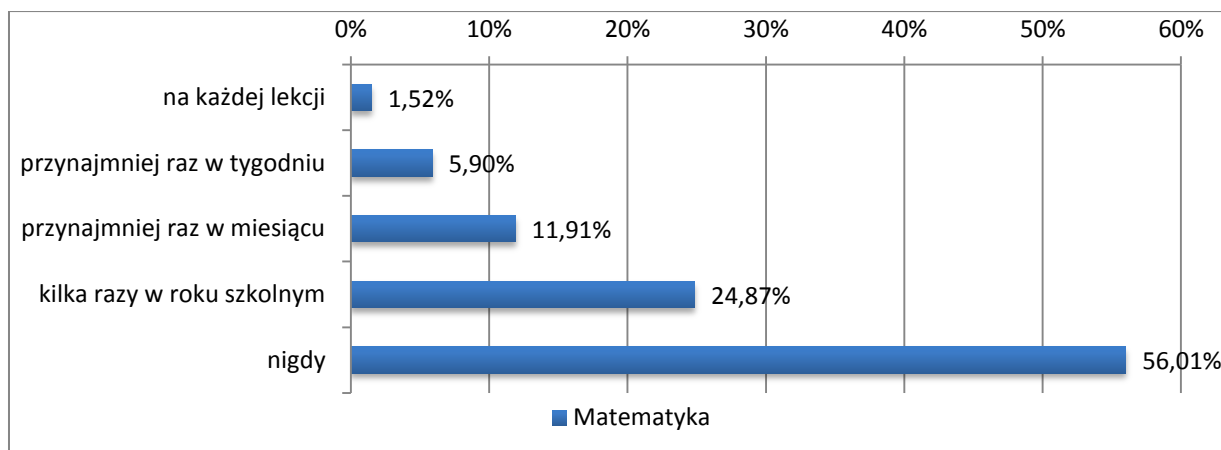


III.2.5 Wykorzystywanie komputera z dostępem do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach IV szkoły podstawowej podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)

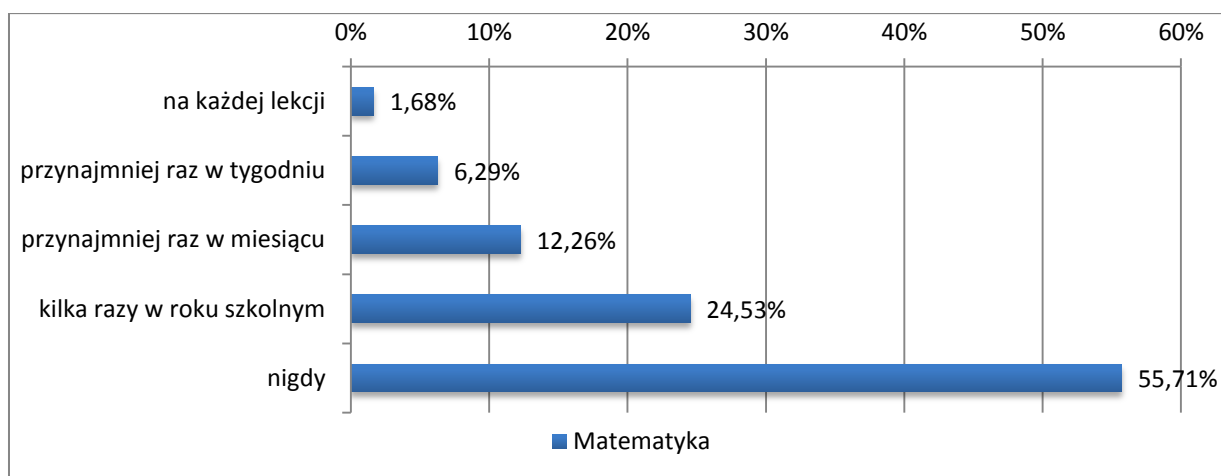


III.2.6 Wykorzystywanie komputera z dostępem do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach VI szkoły podstawowej podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)

Ponadto zbadaliśmy skalę wykorzystania komputerów bez dostępu do Internetu przez nauczycieli matematyki. Zastanawiające jest, że prawie 44% nauczycieli uczących klasy IV i ponad 44% uczących w klasie VI korzystało w związku z realizacją podstawy programowej z tego narzędzia. Przyczyną takiego stanu jest ograniczony zasięg Internetu w polskich szkołach.



III.2.7 Wykorzystywanie komputera bez dostępu do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach IV szkoły podstawowej podczas matematyki



III.2.8 Wykorzystywanie komputera bez dostępu do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach VI szkoły podstawowej podczas matematyki

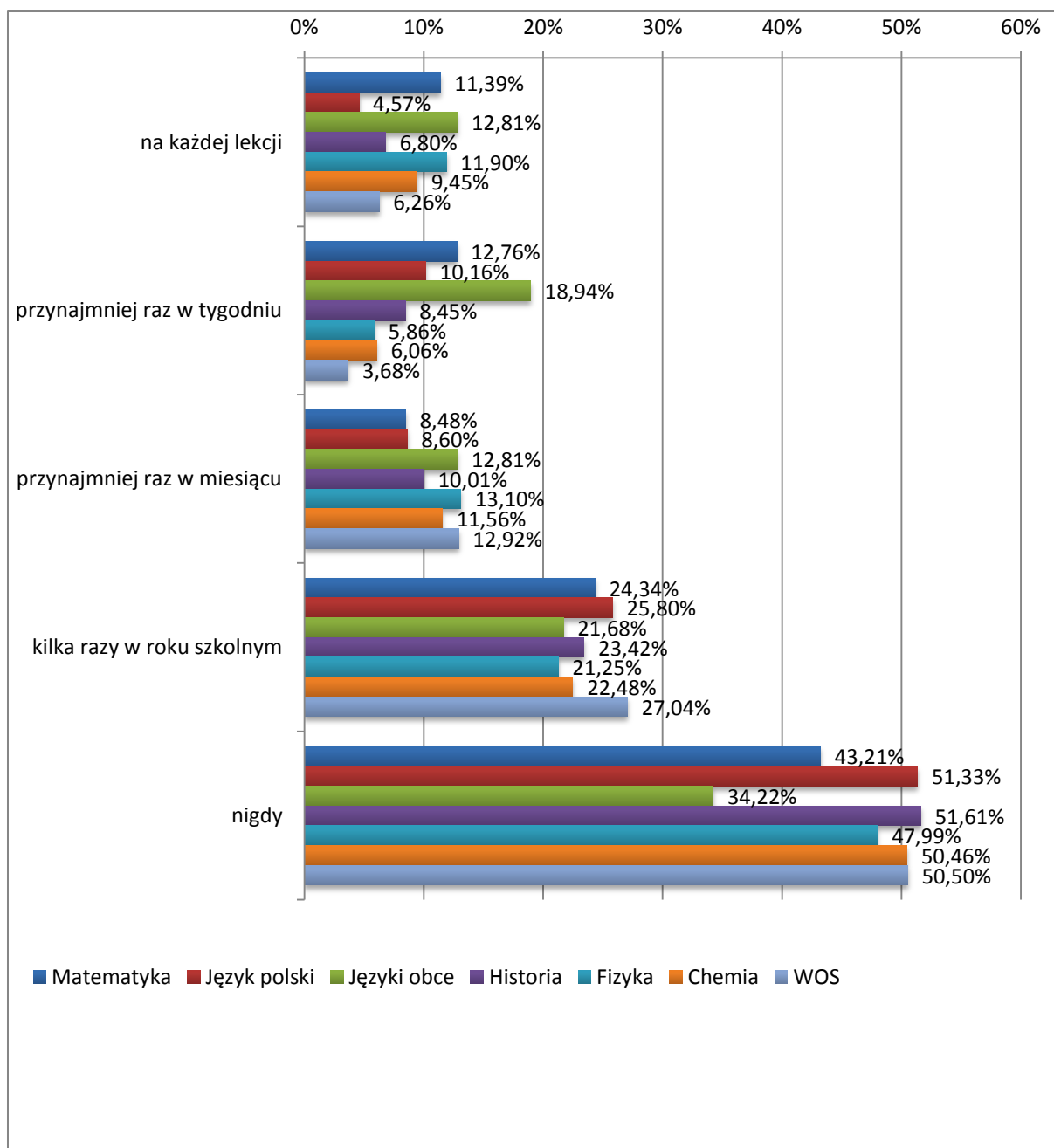
Podsumowując uzyskane informacje, należy powtórzyć wniosek sformułowany podczas ubiegłorocznego badania, gdyż tegoroczne w pełni go potwierdza: pomimo znaczącego postępu w zakresie informatyzacji procesów edukacyjnych w polskiej szkole (pomijamy tu zajęcia z informatyki), wciąż zasoby sprzętu informatycznego są niewystarczające. Wprawdzie w ponad 50% szkół podstawowych nauczyciele korzystają z tablicy interaktywnej, ale w XXI wieku jest to zdecydowanie zbyt mało. Tym bardziej, że od ubiegłego roku nie zauważyliśmy w tym względzie żadnego postępu. Innym niepokojącym zjawiskiem jest fakt,

że istnieje grupa nauczycieli, którzy rezygnują z możliwości, które daje wykorzystanie podczas lekcji urządzeń informatycznych. Jeżeli możemy tę grupę uchwycić na podstawie zestawień statystycznych (mamy tu na myśli nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej), to nie możemy uznać tego zjawiska za jednostkowy, który można zbagatelizować.

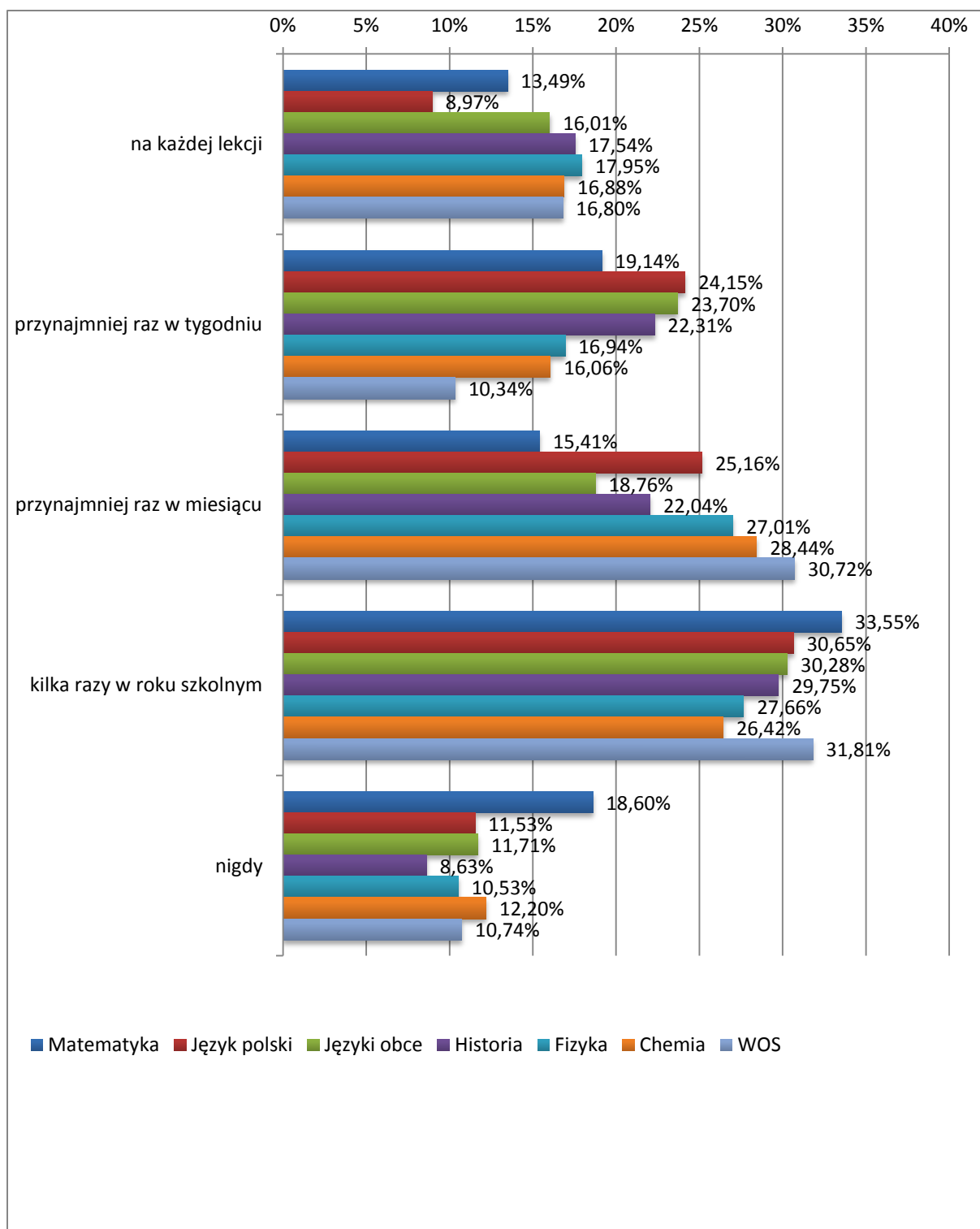
Wykresy III.2.9-III.2.12 ukazują wyniki odpowiedzi na to samo pytanie (wykorzystanie tablicy interaktywnej, rzutnika multimedialnego i Internetu podczas zajęć innych niż informatyczne) skierowane do nauczycieli uczących wybranych przedmiotów w gimnazjum (matematyki, języka polskiego, historii, fizyki, chemii, WOS i języka obcego).

Również na III etapie edukacyjnym najrzadziej wykorzystywana jest tablica interaktywna. Odsetek nauczycieli sięgających po tablicę interaktywną jest jeszcze niższy niż w szkole podstawowej. W przypadku nauczycieli uczących WOS, chemii, historii i języka polskiego ponad 50% uczestniczących w badaniu nauczycieli nigdy nie korzystało z tablicy interaktywnej podczas zajęć w minionym roku szkolnym. Częściej natomiast niż w szkole podstawowej nauczyciele gimnazjalni korzystają z rzutnika multimedialnego – z wyjątkiem nauczycieli matematyki, wszyscy inni w około 90% deklarowali, że korzystali z rzutnika podczas lekcji w roku szkolnym 2014/2015 (od ponad 91% nauczycieli historii do ponad 88% nauczycieli języków obcych). Podobnie pozytywny obraz wyłania się z analizy wykresu III.2.11 dotyczącego wykorzystania podczas lekcji nieinformatycznych komputera z dostępem do Internetu (zgodnie z uzyskanymi przez nas informacjami odsetek nauczycieli korzystających podczas lekcji w gimnazjum z komputera z dostępem do Internetu waha się od ponad 83% nauczycieli matematyki i ponad 85% nauczycieli chemii do ponad 92% nauczycieli WOS).

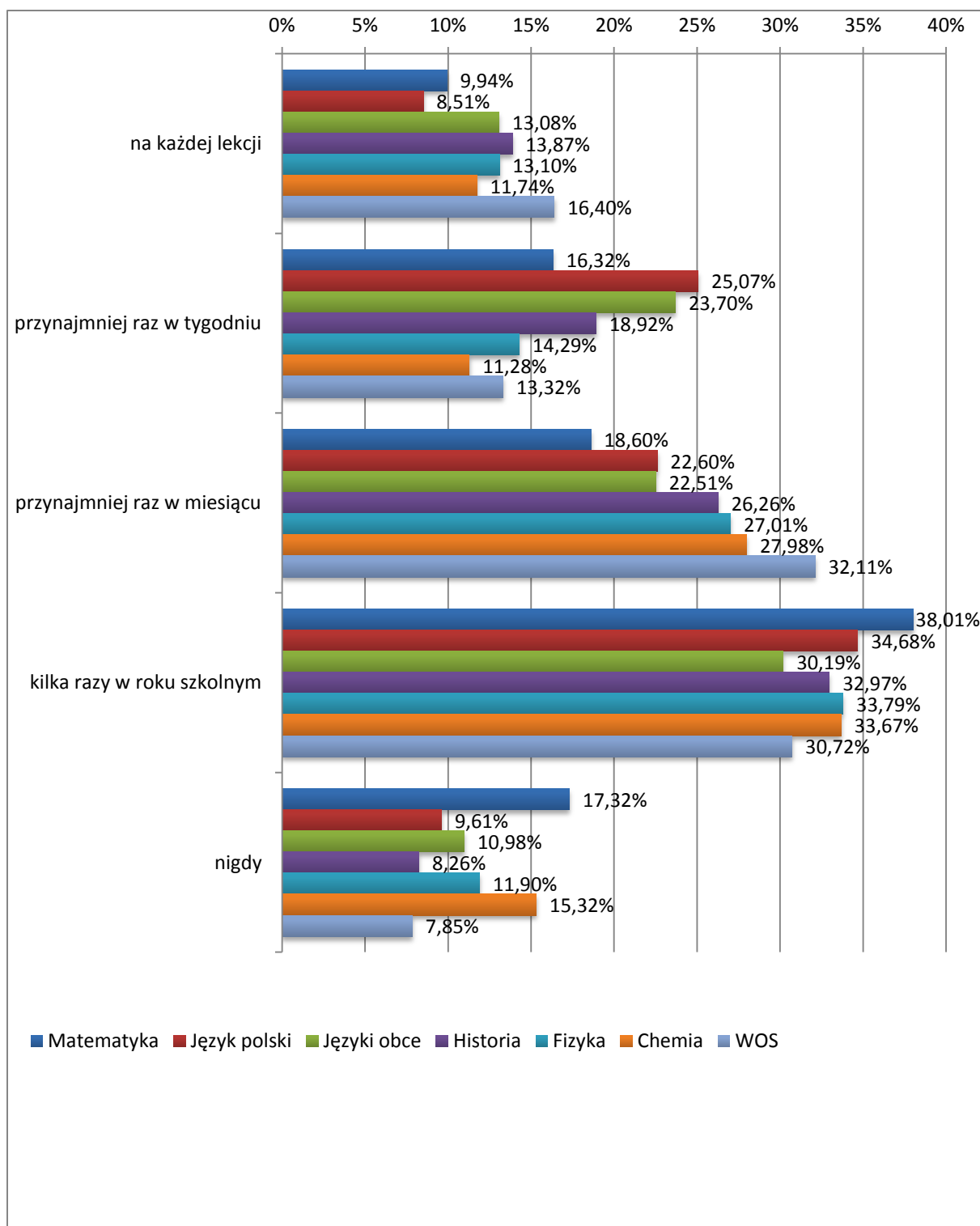
Wykres III.2.12 ukazuje, że 48,5% nauczycieli matematyki korzystało w ramach realizacji podstawy programowej z komputerów bez dostępu do Internetu. Uzyskane wyniki można interpretować różnie, ale część interpretacji może prowadzić do wniosku o brakach w zakresie wyposażenia polskich szkół w sprzęt informatyczny i ograniczonym dostępie do Internetu.



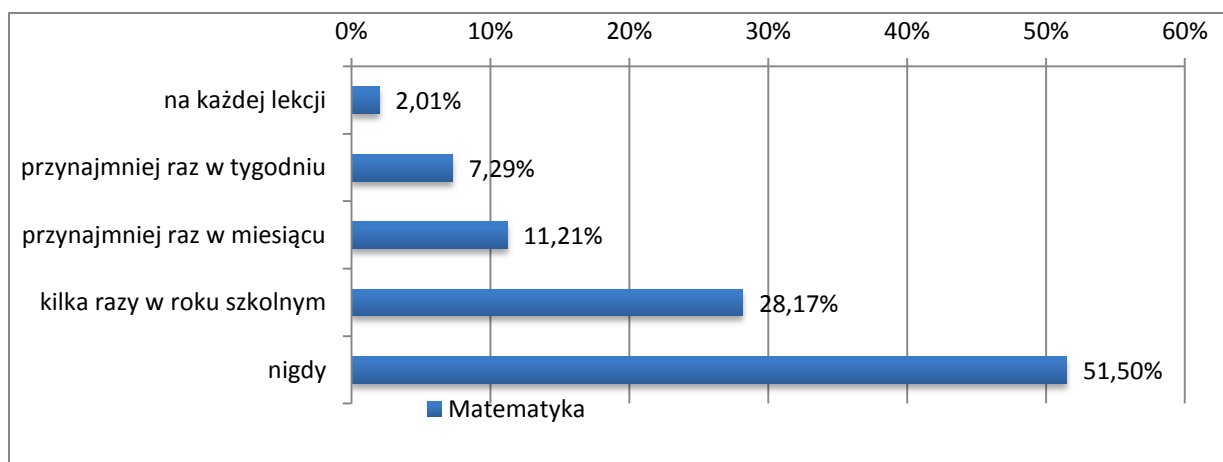
III.2.9 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III gimnazjum podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)



III.2.10 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III gimnazjum podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)



III.2.11 Wykorzystywanie komputera z dostępem do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III gimnazjum podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)

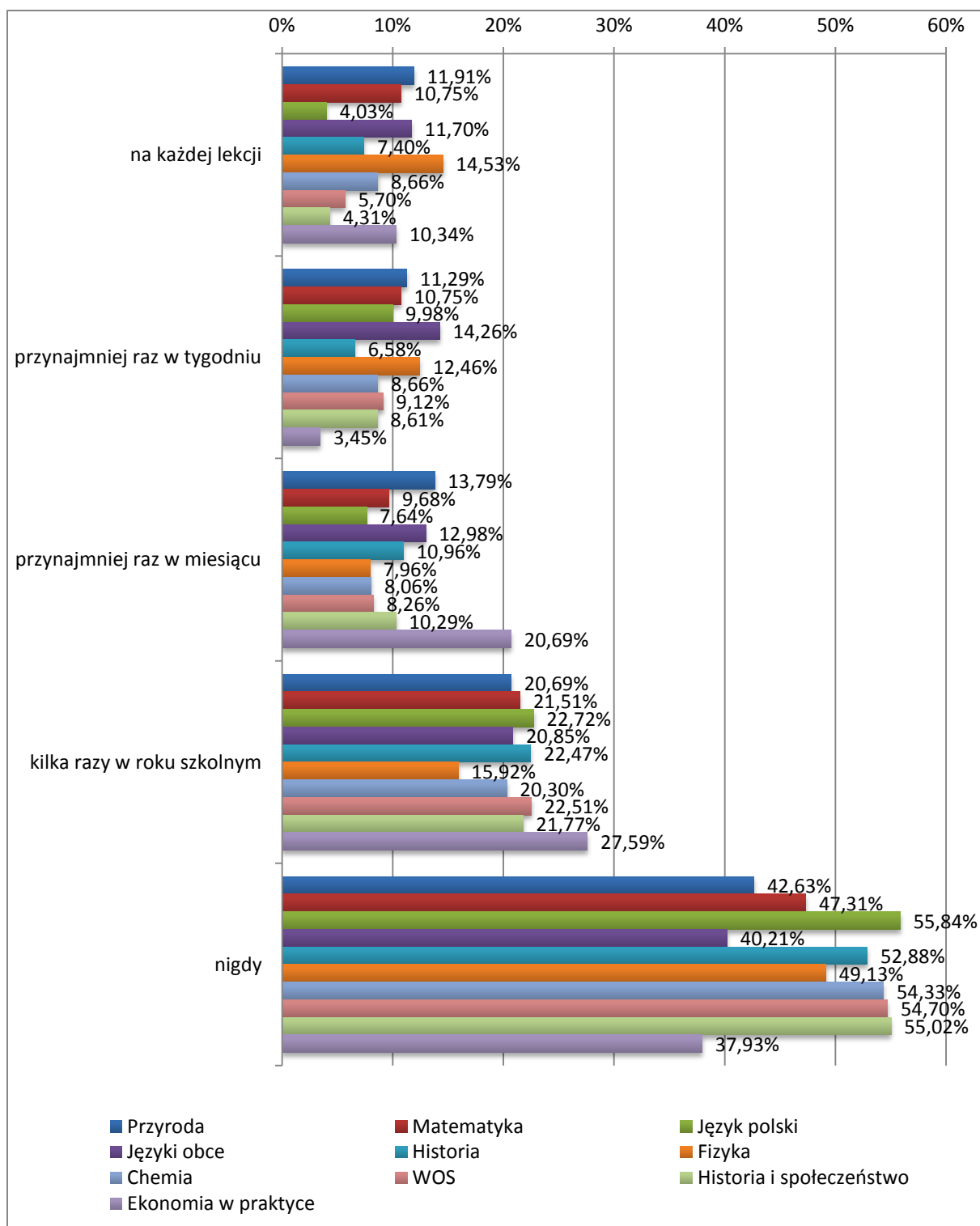


III.2.12 Wykorzystywanie komputera bez dostępu do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III gimnazjum podczas matematyki

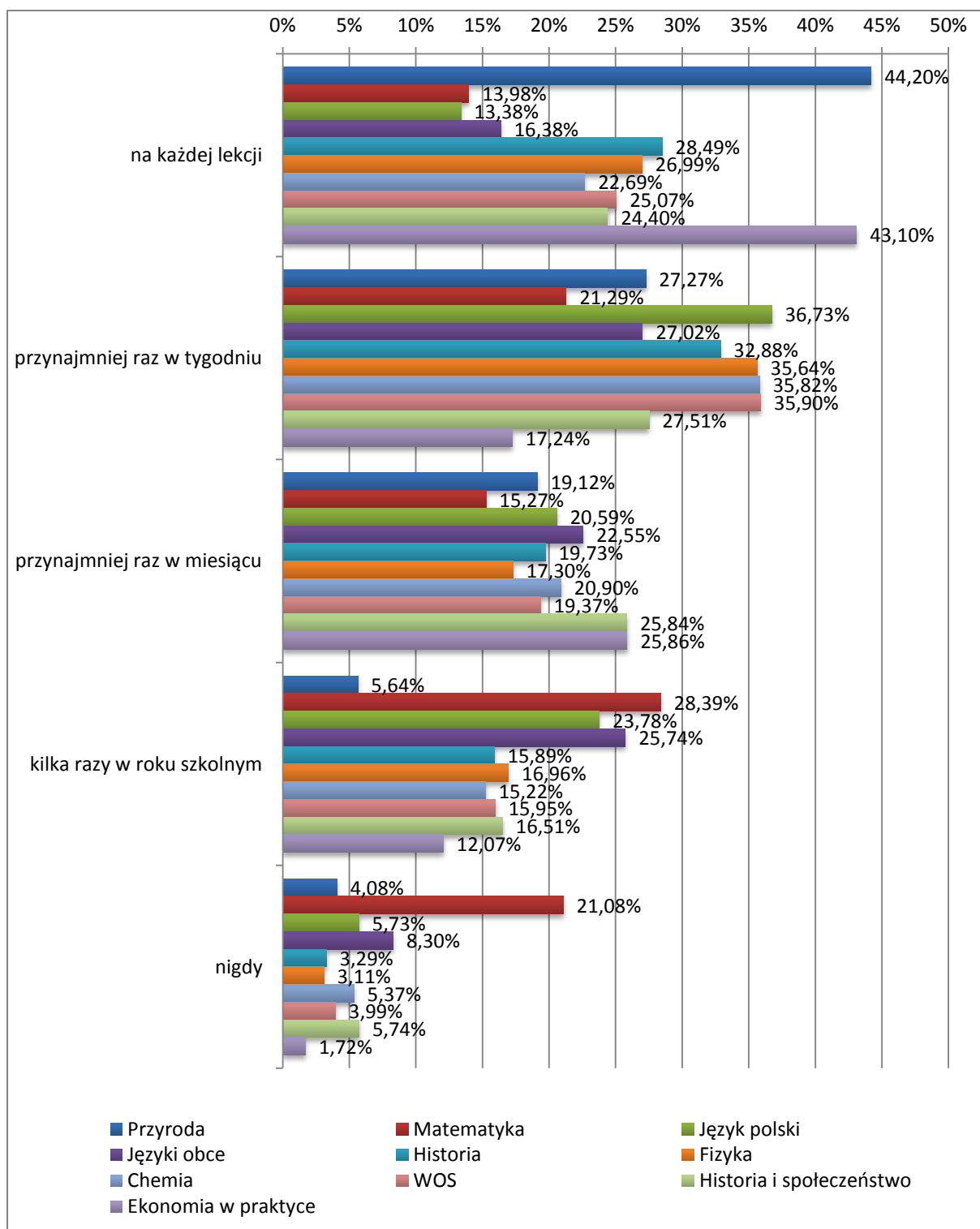
Wykresy III.2.13-III.2.16 ukazują odpowiedzi na to samo pytanie skierowane do nauczycieli uczących wybranych przedmiotów w liceum ogólnokształcącym (matematyki, języka polskiego, język obcego, chemii, fizyki, historii, historii i społeczeństwa, przyrody i WOS).

Najrzadziej wykorzystywana jest i w tym typie szkoły tablica interaktywna. Jednak w stosunku do roku szkolnego 2013/2014 udało nam się odnotować w tym zakresie pewną poprawę, gdyż w ubiegłorocznym badaniu około 60% nauczycieli wszystkich przedmiotów stwierdziło, że nie korzystało podczas zajęć z tablicy interaktywnej. W roku szkolnym 2014/2015 największy odsetek nauczycieli, którzy w ciągu roku nie korzystali z tablicy interaktywnej to nauczyciele języka polskiego (ponad 55,5%). Dostrzegalny jest tutaj znaczący postęp, tym bardziej, że w grupie nauczycieli najbardziej aktywnych w zakresie wykorzystania tablicy interaktywnej, czyli nauczycieli języków obcych, odsetek tych, którzy nie korzystali z tablicy interaktywnej wynosi mniej niż 38%. Należy podkreślić, że na podstawie naszych badań, możemy stwierdzić, że nauczyciele języków obcych obok nauczycieli fizyki i przyrody w liceum są najbardziej aktywną grupą systematycznie wykorzystującą tablicę interaktywną (prawie 26% uczestniczących w badaniu nauczycieli języków obcych stwierdziło, że korzysta z tablicy podczas lekcji w oddziale objętym badaniem przynajmniej raz w tygodniu, w przypadku nauczycieli fizyki odsetek ten wynosi prawie 27%, a nauczycieli przyrody - ponad 23%).

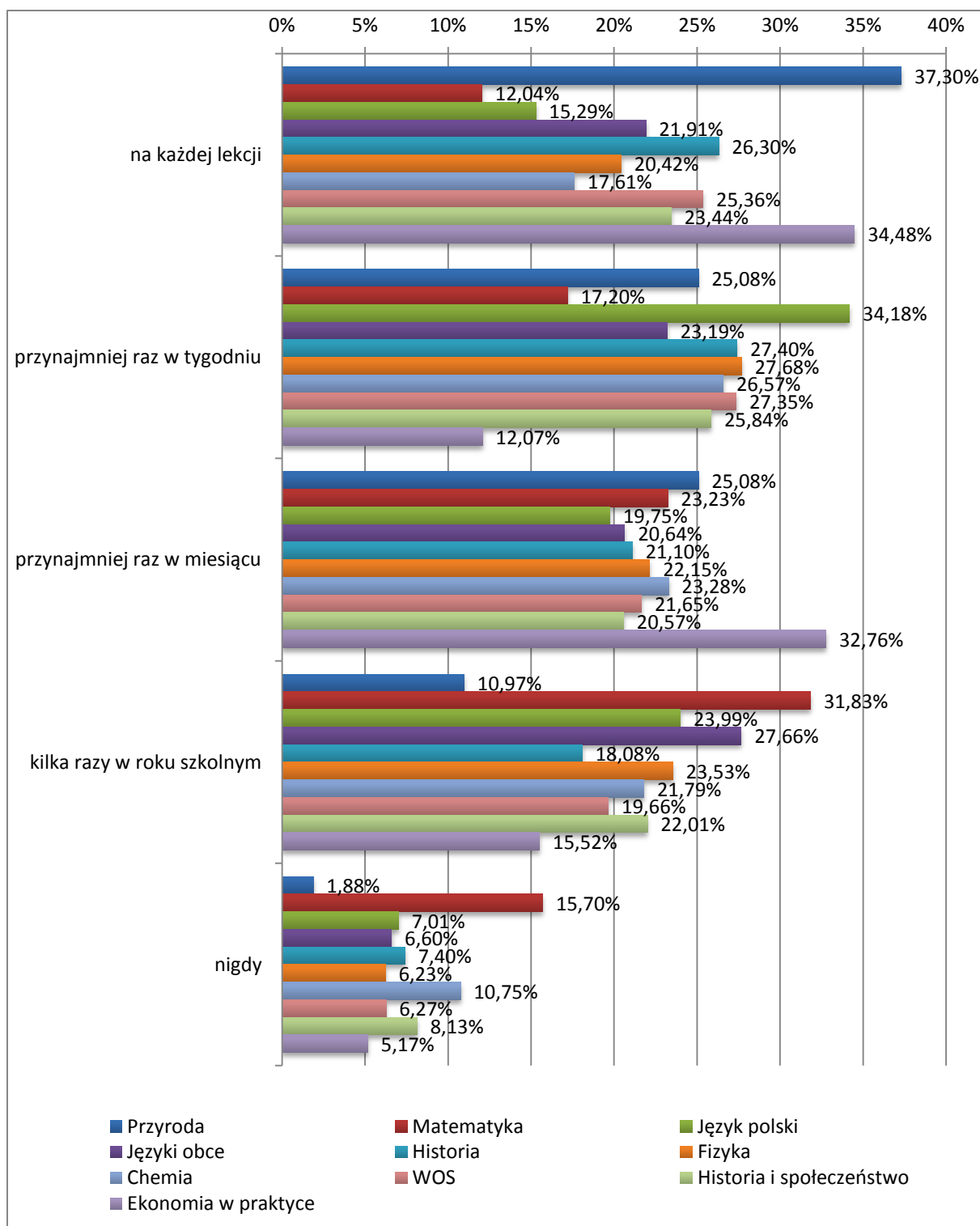
Wykres III.2.16 ukazuje skalę odpowiedzi na pytanie skierowane do matematyków o wykorzystanie podczas realizacji podstawy programowej komputerów bez dostępu do Internetu. Ponad 57% nauczycieli licealnych nigdy nie korzystało z takiego rozwiązania, co jest zapewne konsekwencją lepszego wyposażenia szkół tego typu.



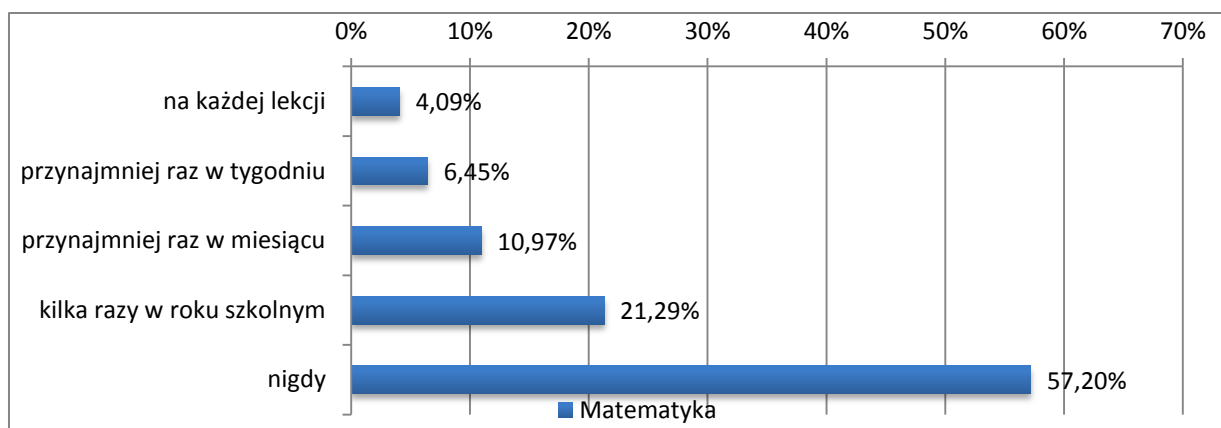
III.2.13 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III LO podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)



III.2.14 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III LO podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)

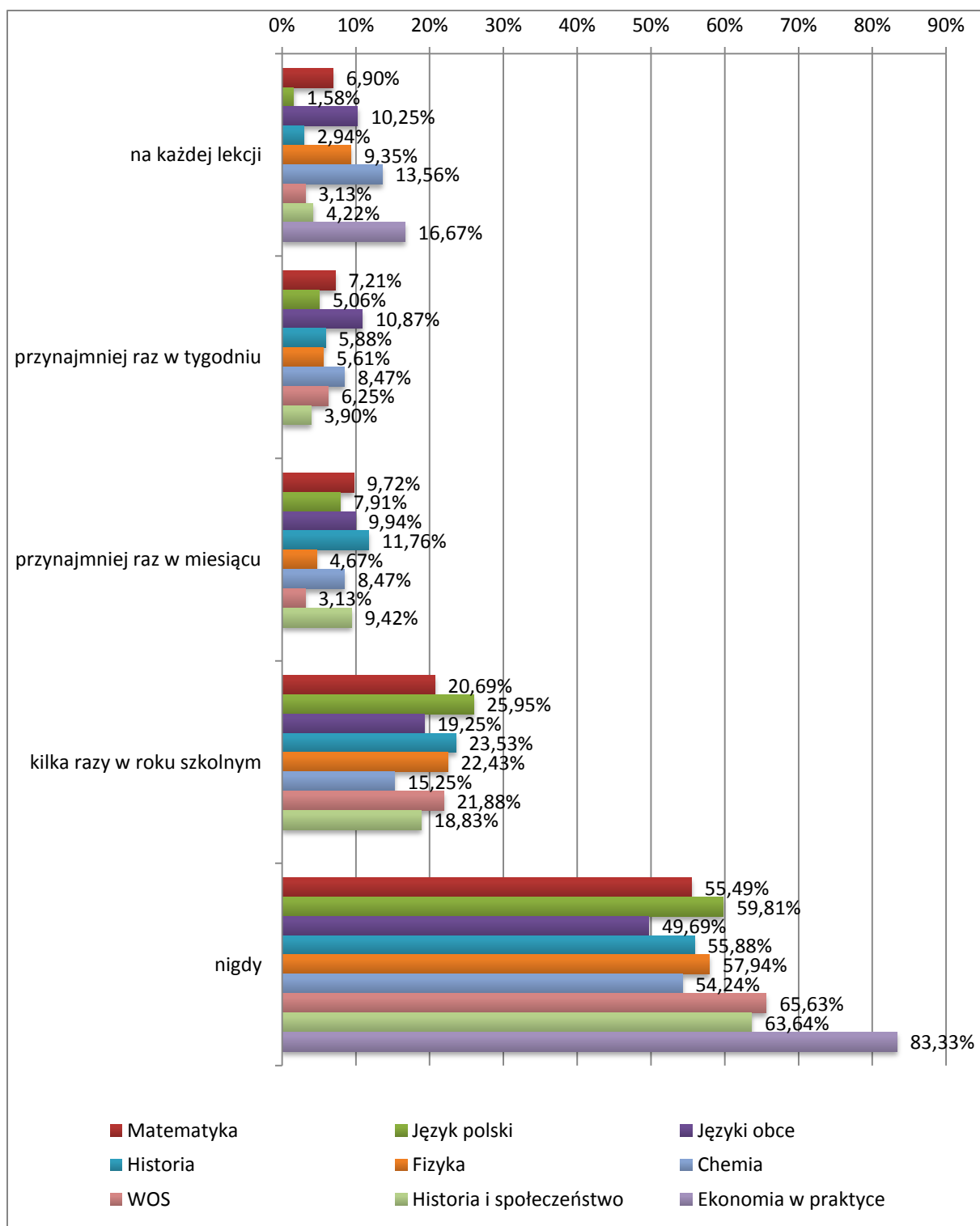


III.2.15 Wykorzystywanie komputera z dostępem do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III LO podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)

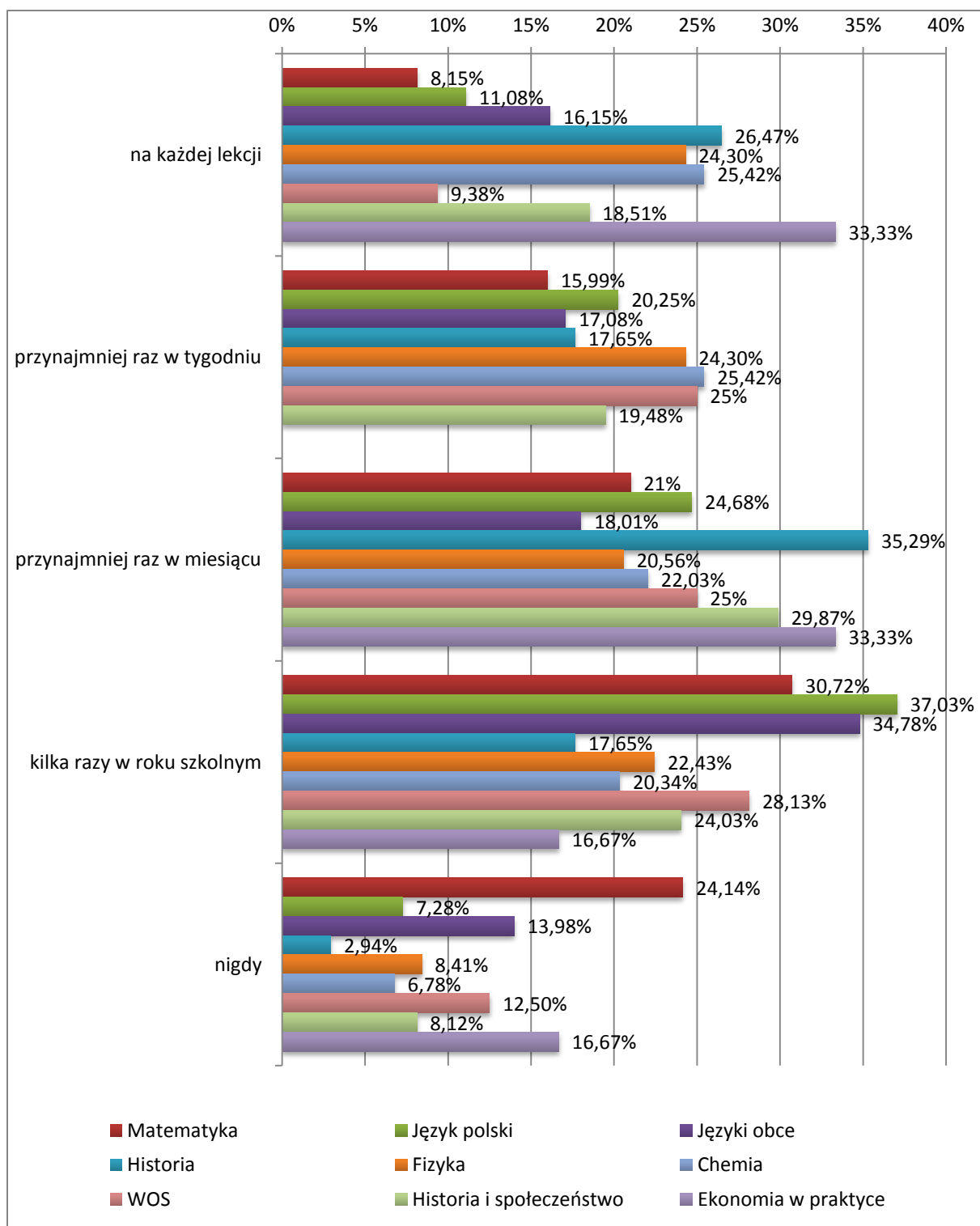


III.2.16 Wykorzystywanie komputera bez dostępu do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III LO podczas matematyki

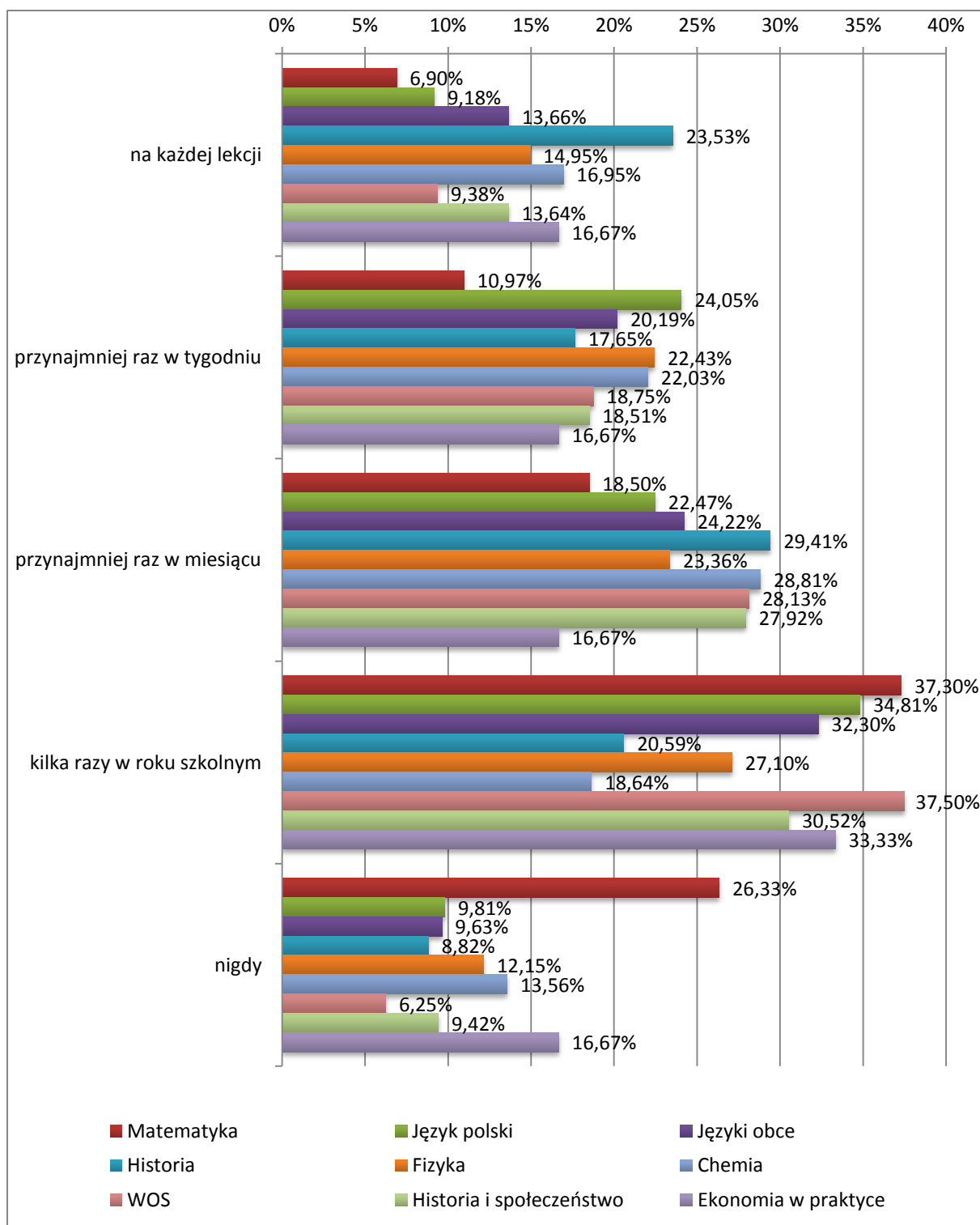
Sytuacja w technikach w zakresie wykorzystania technologii informacyjnej na zajęciach innych niż informatyczne zobrazowana została na wykresach od III.2.17 do III.2.20. Ponad 83% nauczycieli uczących ekonomii w praktyce nie korzystało z tablicy interaktywnej [wykres III.2.17], a także ponad 65,5% nauczycieli WOS i ponad 63,5% nauczycieli historii i społeczeństwa. Nie możemy ocenić jednoznacznie tego zjawiska. Być może kontynuowanie badania techników w latach następnych umożliwi nam na lepsze zrozumienie specyfiki nauczania przedmiotów ogólnokształcących w tego typu szkołach. Obecnie musimy się ograniczyć do zwrócenia uwagi na prosty fakt, że zaawansowany sprzęt informatyczny jest wykorzystywany przy realizacji podstawy programowej przedmiotów nieinformatycznych w najmniejszym stopniu w porównaniu z innymi typami badanych szkół. Skupiliśmy się na tablicy interaktywnej, ale odnosi się to także do rzutnika multimedialnego i komputera z dostępem do Internetu [wykresy III.2.18 i III.2.19]. Nie odnosi się to do komputera bez dostępu do Internetu, gdyż skala wykorzystania tego narzędzia podobna jest do poziomu zaobserwowanego w liceum ogólnokształcącym.



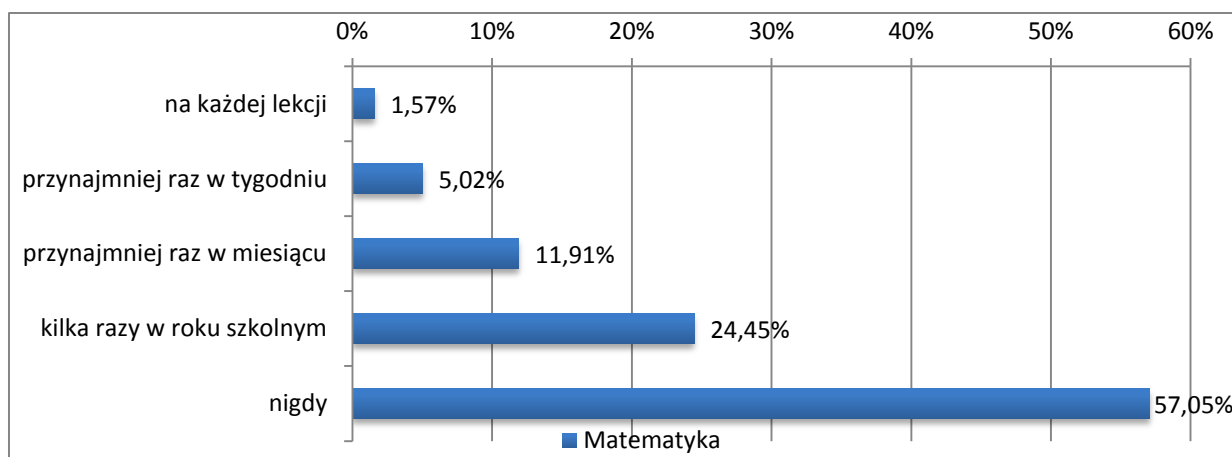
III.2.17 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III technikum podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)



III.2.18 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III technikum podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)



III.2.19 Wykorzystywanie komputera z dostępem do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III technikum podczas różnych zajęć (poza zajęciami informatycznymi)



III.2.20 Wykorzystywanie komputera bez dostępu do Internetu w ciągu roku szkolnego w badanych klasach III technikum podczas matematyki

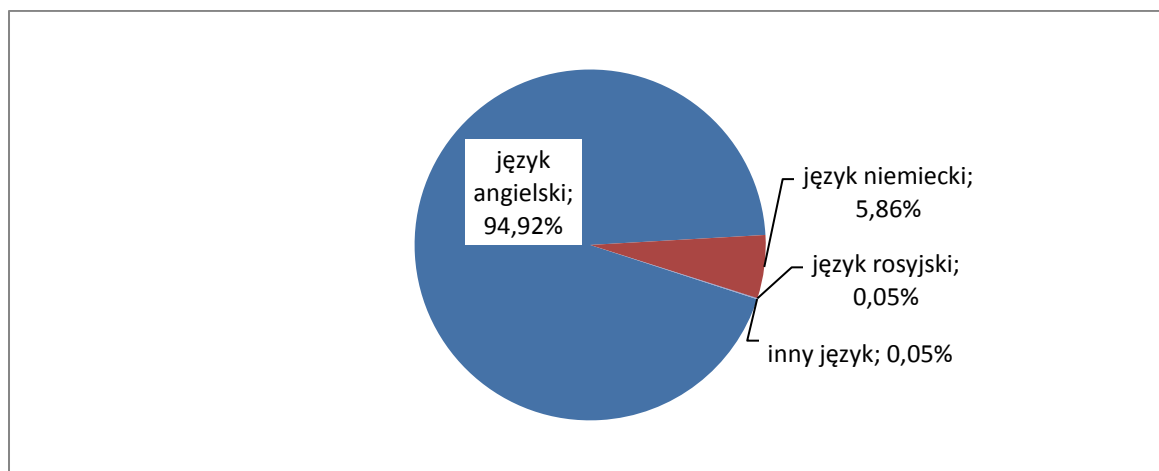
NAUCZNIE JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNÝCH

• *Języki obce nauczane w polskich szkołach*

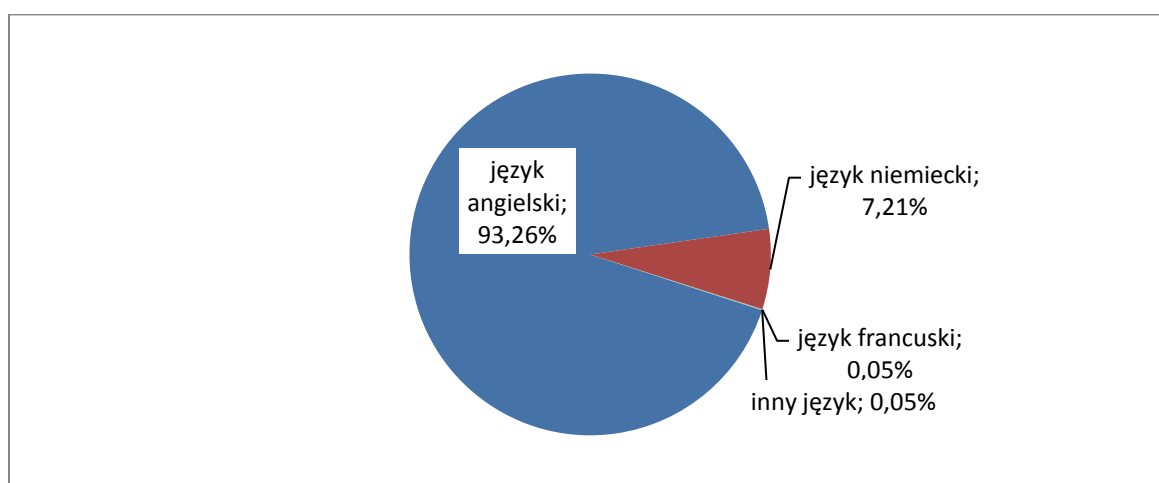
Ideą, która miała być wprowadzona do polskiej szkoły wraz z reformą programową jest kontynuacja nauczania języka obcego na kolejnych etapach edukacyjnych. Oczywiście przewidywalną konsekwencją wprowadzonych zmian musiało być w pierwszej kolejności wzmożenie dominującej pozycji języka obcego jako pierwszego języka obcego w polskich szkołach. W sytuacji, gdy na wczesnych etapach edukacyjnych obowiązkowy jest jeden język obcy, a od poziomu gimnazjalnego nauczane są dwa języki obce i przy założeniu dotyczącym obowiązku kontynuacji nauczania języka obcego bardzo trudno wprowadzić na poziomie szkoły podstawowej inny język niż język angielski, co w przyszłości stworzyłoby realne problemy zapewnienia kontynuacji nauki tego języka na odpowiednim poziomie. W konsekwencji monopolizacja w zakresie nauczania języka angielskiego jako jedyne go języka na niższych poziomach edukacyjnych i pierwszego języka obcego na wyższych poziomach edukacyjnych umacnia się. Zauważyliśmy to w latach ubiegłych, tegoroczne wyniki naszych badań potwierdzają tę obserwację.

Wykres III.2.21 pokazuje sytuację w tym zakresie w klasach IV szkoły podstawowej, zgodnie z którą prawie 95% nauczycieli uczestniczących w badaniu nauczało języka angielskiego (czyli prawie 95% oddziałów objętych badaniem realizowało język angielski), a język niemiecki - mniej niż 6%. Kolejny wykres przedstawia odpowiedzi na to samo pytanie skierowane do nauczycieli języków obcych uczących klasy VI w szkołach podstawowych (tych samych

szkołach podstawowych). Języka niemieckiego nauczało ponad 7% uczestniczących w badaniu nauczycieli, a języka angielskiego ponad 93%.



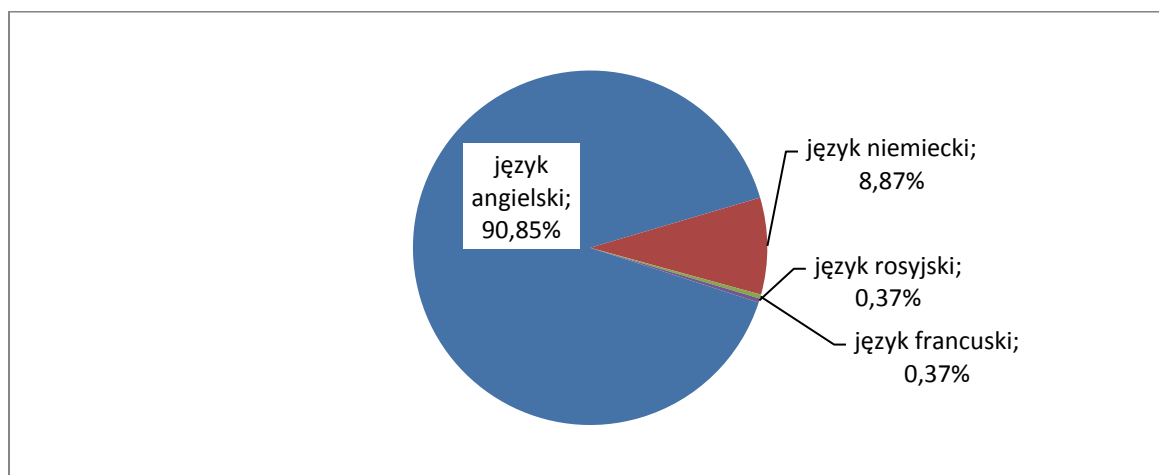
III.2.21 Obowiązkowy język obcy nauczany przez nauczyciela klasy IV SP, który uczestniczył w monitorowaniu



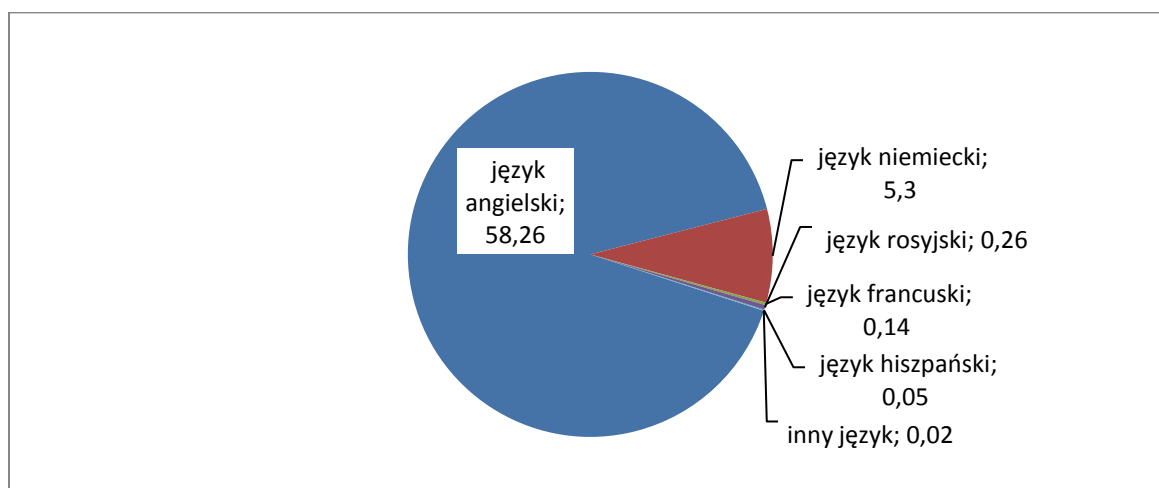
III.2.22 Obowiązkowy język obcy nauczany przez nauczyciela klasy VI SP, który uczestniczył w monitorowaniu

Kolejne wykresy (III.2.23 oraz III.2.24) przedstawiają odpowiedzi nauczycieli gimnazjalnych na pytania z tego samego zakresu. Przy czym pierwszy wykres [III.2.23] przedstawia odpowiedzi na to samo pytanie, czyli jakiego języka nauczasz (pamiętajmy, że w badaniu mieli uczestniczyć nauczyciele języków obcych, którzy nauczali pierwszego języka obcego w badanych klasach, czyli możemy interpretować, że informacja nauczyciela, jakiego języka obcego naucza jest równoznaczna z informacją o tym, jaki język obcy jest nauczany w badanym oddziale jako pierwszy). Drugi wykres [III.2.24] potwierdza i rozszerza nasze informacje, gdyż pyta o liczbę uczniów oddziałów klasy III gimnazjum, którzy w badanej szkole uczą się danego języka obcego jako pierwszego.

Prawie 91% uczestniczących w badaniu nauczycieli nauczało języka angielskiego, a prawie 9% języka niemieckiego. Odwołując się do kolejnego wykresu, można stwierdzić, że średnio ponad 58 uczniów w gimnazjum uczy się języka angielskiego jako pierwszego języka i ponad 5 uczniów uczy się języka niemieckiego. Liczba uczniów uczących się innych języków obcych jest marginalna (średnio poniżej 1 ucznia na szkołę), z tym, że najczęściej wymieniany jest tu język rosyjski.



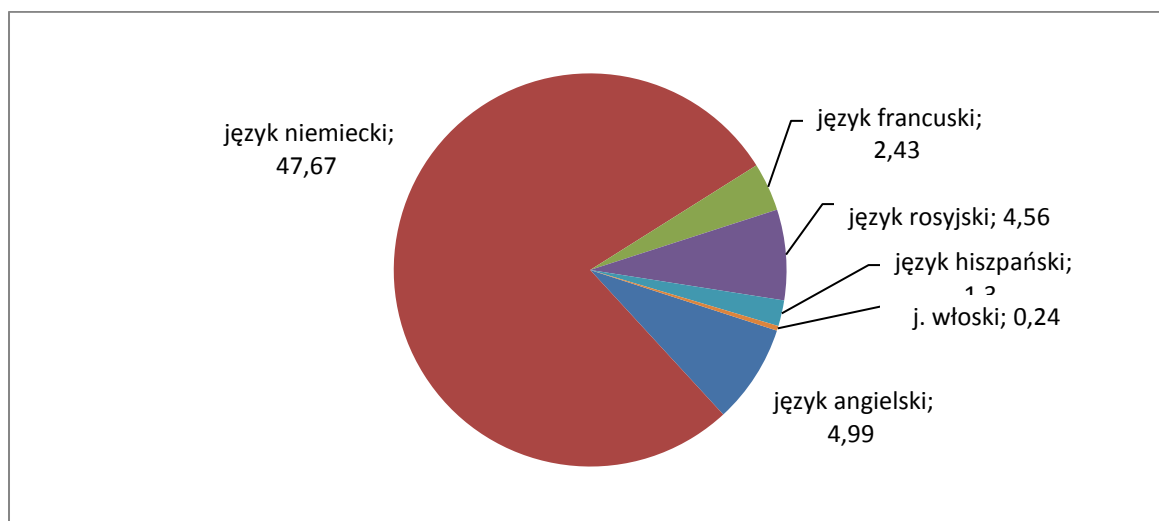
III.2.23 Obowiązkowy język obcy nauczany przez nauczyciela klasy III gimnazjum, który uczestniczył w monitorowaniu



III.2.24 Średnia liczba uczniów monitorowanych oddziałów klasy III gimnazjum, realizujących nauczanie danego języka obcego jako pierwszego języka

Sposobem na przełamanie monopolu języka angielskiego jest wprowadzenie od poziomu gimnazjalnego drugiego obowiązkowego języka obcego. Średnio ponad 47,5 uczniów w gimnazjum uczy się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Inne języki

pojawiają się w dużo mniejszej skali, jednak najpopularniejszy jest wciąż język rosyjski. Ciekawym zjawiskiem jest rosnąca popularność języka hiszpańskiego, którą zauważyliśmy w roku ubiegłym i potwierdzamy na podstawie tegorocznych badań.

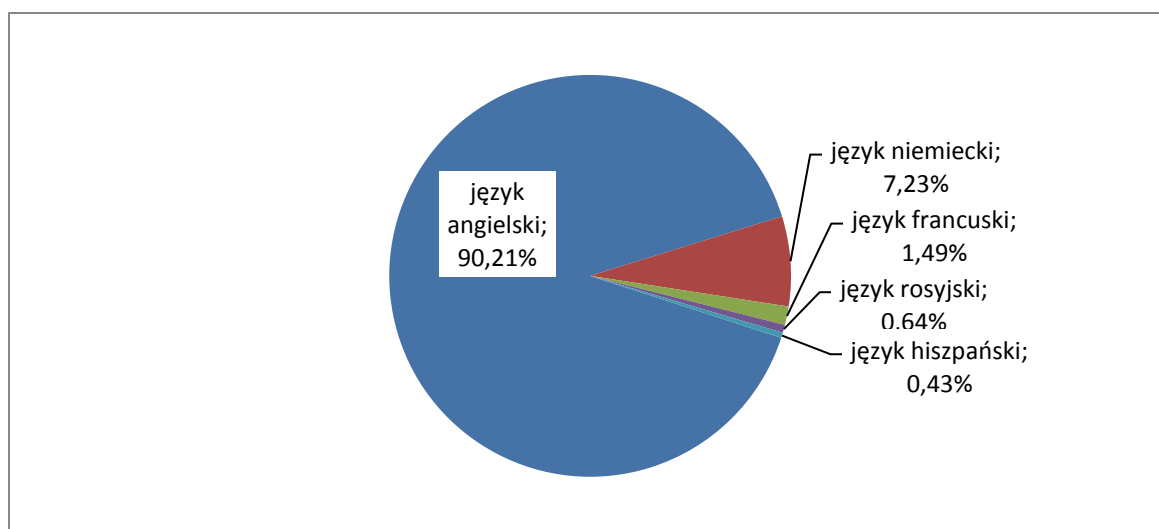


III.2.25 Średnia liczba uczniów monitorowanych oddziałów klasy III gimnazjum, realizujących nauczanie danego języka obcego jako drugiego języka

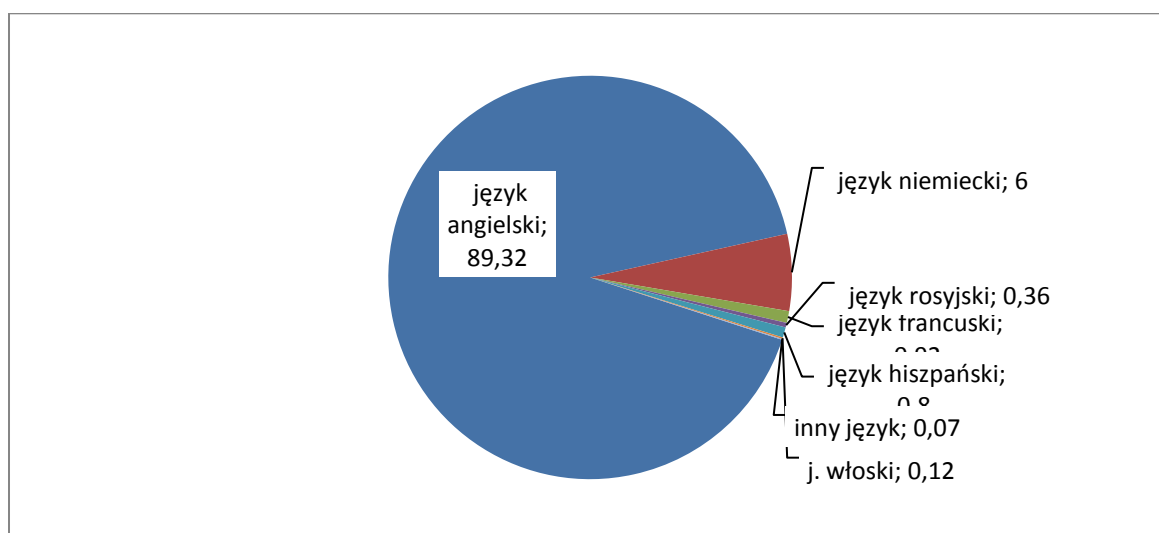
Następne wykresy (III.2.26 oraz III.2.28) opisują sytuację w zakresie nauczania języka obcego w liceum. Oczywiście dochodzi tutaj nowa wartość w postaci rozróżnienia nauczania języka obcego na poziom podstawowy i rozszerzony.

Wykres III.2.26 ukazuje odpowiedzi nauczycieli na pytanie o język obcy, którego nauczali (który interpretujemy jako pierwszy język obcy). Ponad 90% badanych nauczycieli nauczało języka angielskiego, a ponad 7% języka niemieckiego. Z pozostałych języków należy wymienić język francuski, którego nauczało prawie 1,5% uczestniczących w naszym badaniu nauczycieli języka obcego.

Wykres III.2.27 ukazuje uśrednione liczby uczniów klas III LO, którzy uczą się języków obcych (pytanie dotyczy pierwszego języka obcego). Przeciętnie 89,5 uczniów uczy się języka angielskiego. Przeciętnie 6 uczniów uczy się języka niemieckiego. Pozostałe języki pojawiają się marginalnie, pośród nich najczęściej występuje język francuski.

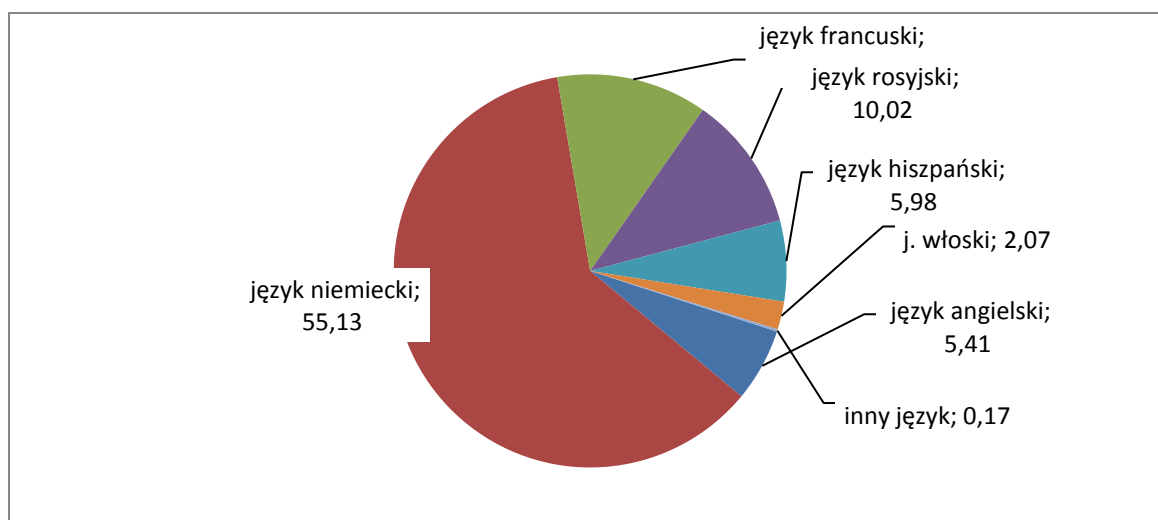


III.2.26 Obowiązkowy język obcy nauczany przez nauczyciela klasy III LO, który uczestniczył w monitorowaniu



III.2.27 Średnia liczba uczniów monitorowanych oddziałów klasy III LO, realizujących dany język obcy jako pierwszy język

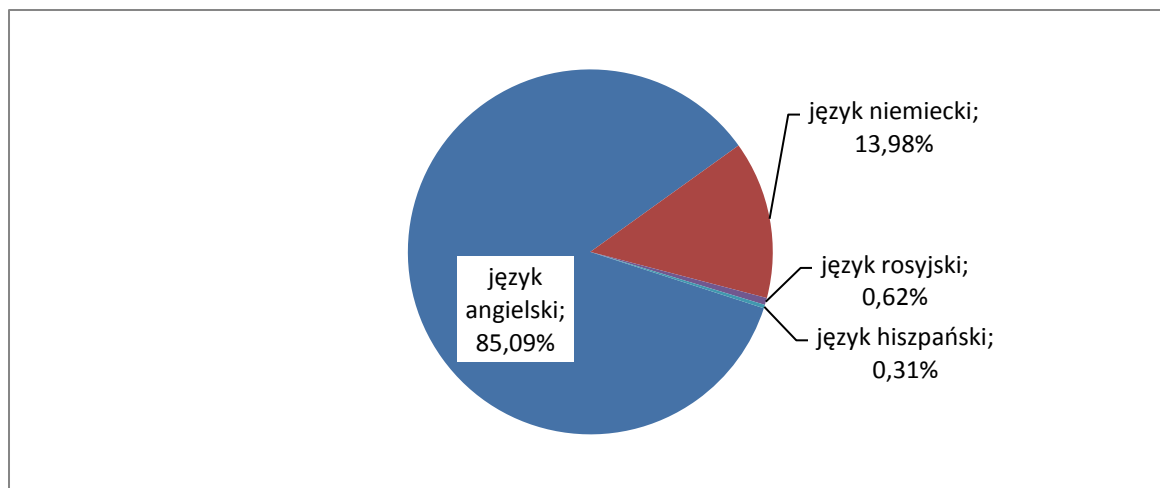
Wykres III.2.28 przedstawia informacje na pytanie dotyczące drugiego języka obcego nauczanego w oddziałach klasy III badanych liceów ogólnokształcących. Ponad 55 uczniów uczy się języka niemieckiego. Ponad 11 uczniów uczy się języka francuskiego i niewiele mniej (ponad 10) języka rosyjskiego.



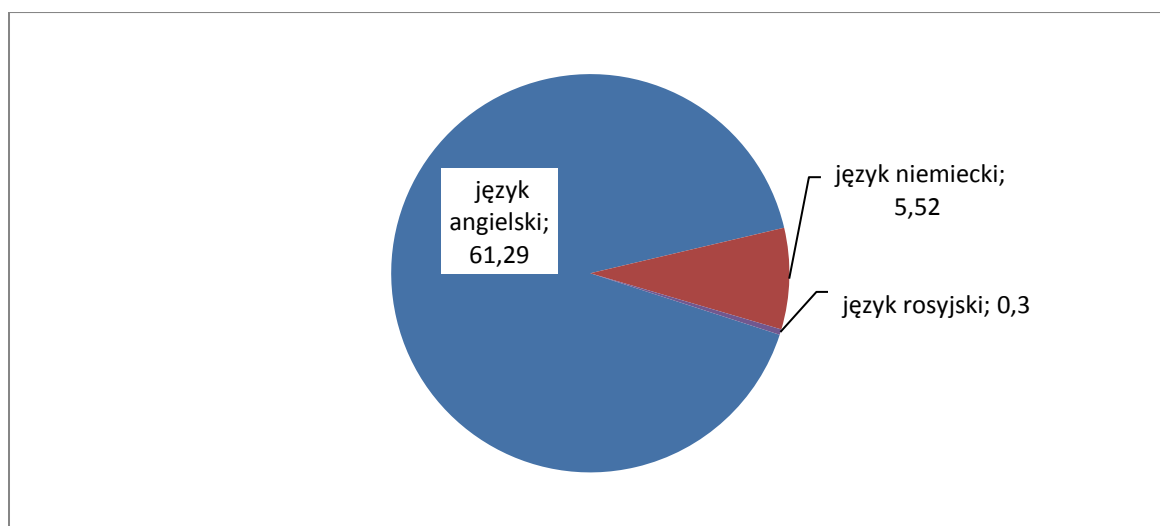
III.2.28 Średnia liczba uczniów monitorowanych oddziałów klasy III LO, realizujących dany język obcy jako drugi język

Kolejne wykresy przedstawiają sytuację w technikach. Łatwo zauważyć dość istotną zmianę tendencji w porównaniu z dotychczas analizowanymi szkołami. Przede wszystkim mamy do czynienia z mniejszą skalą występowania języka angielskiego w kategorii pierwszego języka obcego (pamiętajmy, że odpowiedzi interpretujemy jako informacje o pierwszym języku obcym, co jednak w niewielkim zakresie może odbiegać od rzeczywistości). Niemniej drugi nasz wniosek wydaje się być niepodważalny: w technikach raczej nie praktykuje się nauczania języków niszowych. Alternatywą dla języka angielskiego jest wyłącznie język niemiecki. Potwierdzają to informacje, które można wyczytać zarówno z wykresu III.2.29 i III.2.30. Wykres III.2.30 informuje nas o liczbie uczniów klas III w badanych technikach uczących się pierwszego języka obcego: ponad 61 uczy się języka angielskiego, przeciętnie 5,5 uczy się języka niemieckiego, a poza tymi językami wymieniony jest jeszcze tylko język rosyjski w niewielkiej skali (przeciętnie 0,3 ucznia).

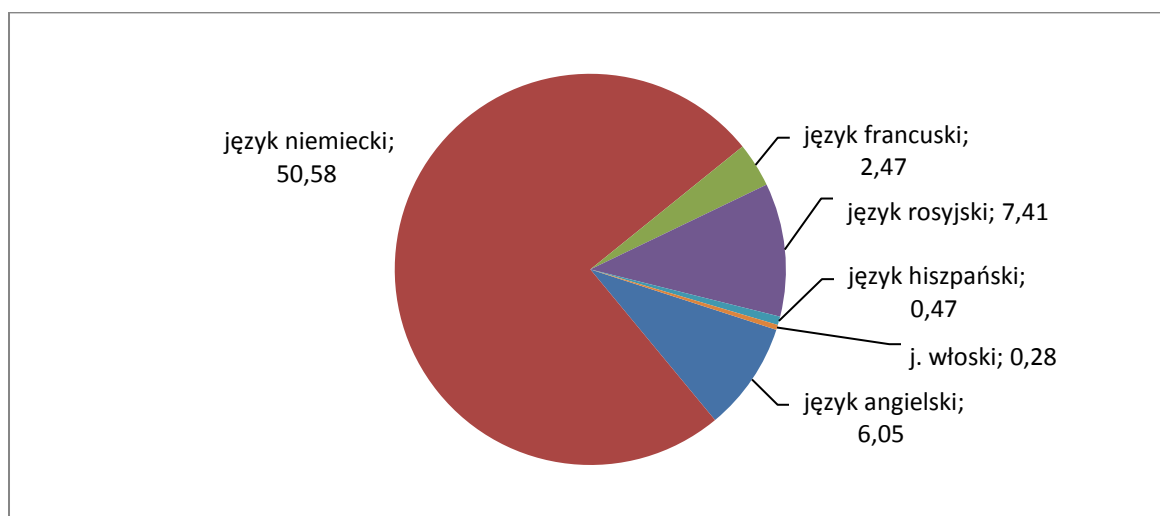
Ostatni wykres w tym rozdziale [III.2.31] ukazuje odpowiedzi dotyczące drugiego języka obcego w technikum. Najbardziej popularny jest język niemiecki (uczy się go przeciętnie 50,5 uczniów), drugie miejsce zajmuje język rosyjski (średnio w badanych technikach uczy się go blisko 7,5 uczniów).



III.2.29 Obowiązkowy język obcy nauczany przez nauczyciela oddziału klasy III technikum, który uczestniczył w monitorowaniu



III.2.30 Średnia liczba uczniów monitorowanych oddziałów klasy III technikum, realizujących dany język obcy jako pierwszy język



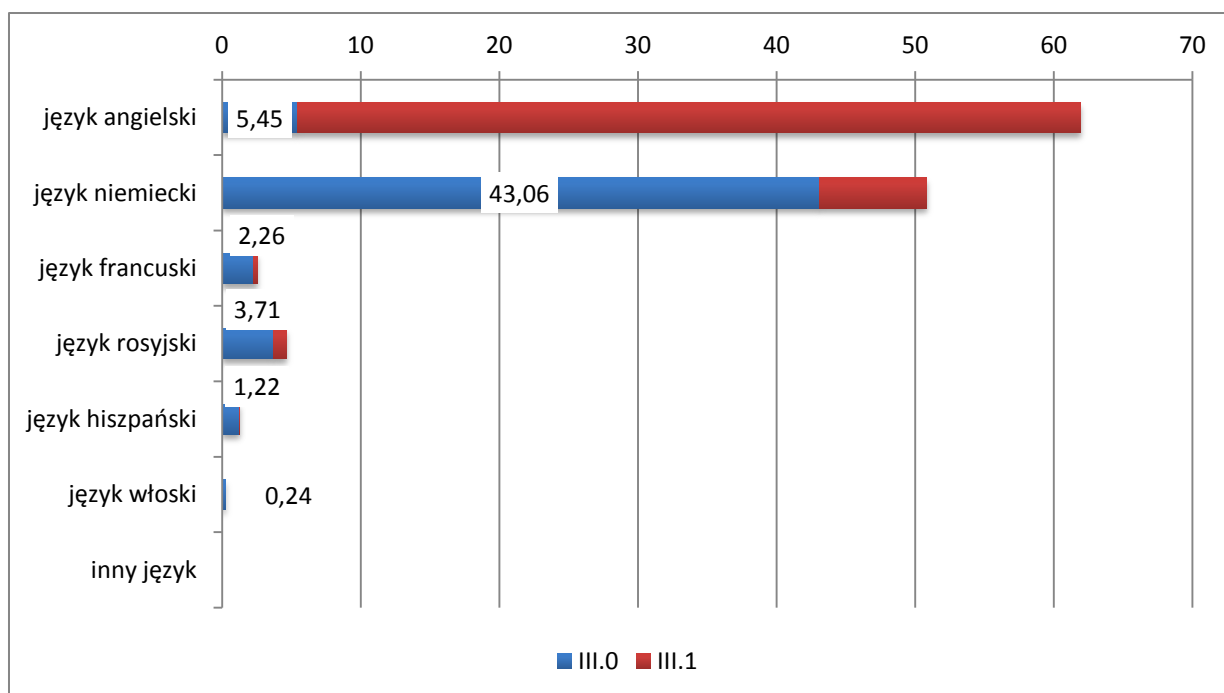
III.2.31 Średnia liczba uczniów monitorowanych oddziałów klasy III technikum, realizujących dany język obcy jako drugi język

- *Kontynuacja nauki języka obcego na odpowiednim poziomie*

Realizacja podstawy programowej w kontekście nauki języków obcych ma na celu poprawę efektywności działań szkoły w tym zakresie. W związku z tym podjęto decyzję o umożliwieniu kontynuacji na wszystkich etapach edukacyjnych jednego z języków obcych poprzez włączenie ucznia do odpowiedniej grupy językowej realizującej wybraną podstawę programową na kolejnym etapie kształcenia.

Oczywiste jest to, że nie wszyscy uczniowie kontynuują naukę danego języka obcego na wszystkich etapach edukacyjnych. Najbardziej jest to widoczne na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej np. liceum ogólnokształcącego. Informacje takie dostarcza nam decyzja o poziomie realizacji podstawy programowej z języka obcego (początek czy kontynuacja). Mamy świadomość, że ze względów organizacyjnych część uczniów może realizować podstawę programową dla uczniów rozpoczynających naukę języka obcego, pomimo tego, że uczyli się tego języka w poprzedniej szkole i odwrotnie, ale pozyskane informacje w przybliżeniu dają obraz sytuacji.

Uczniowie gimnazjum powinni kontynuować naukę języka obcego nauczanego w szkole podstawowej, czyli realizować podstawę programową na poziomie III.1. Wykres III.2.32 przedstawia uzyskane przez nas informacje na podstawie przeprowadzonych badań. Okazuje się, że zdecydowana większość uczniów badanych klas spełnia ten warunek, realizując język angielski, a także pewna grupa uczniów (średnio 7,73 w gimnazjach objętych badaniem) kontynuuje realizację języka niemieckiego. W przypadku innych języków bywa różnie: język rosyjski – przeciętnie 0,96 uczniów kontynuuje naukę języka, realizując podstawę programową III.1, język hiszpański kontynuuje przeciętnie tylko 0,07 ucznia, a język francuski - średnio 0,29 uczniów.

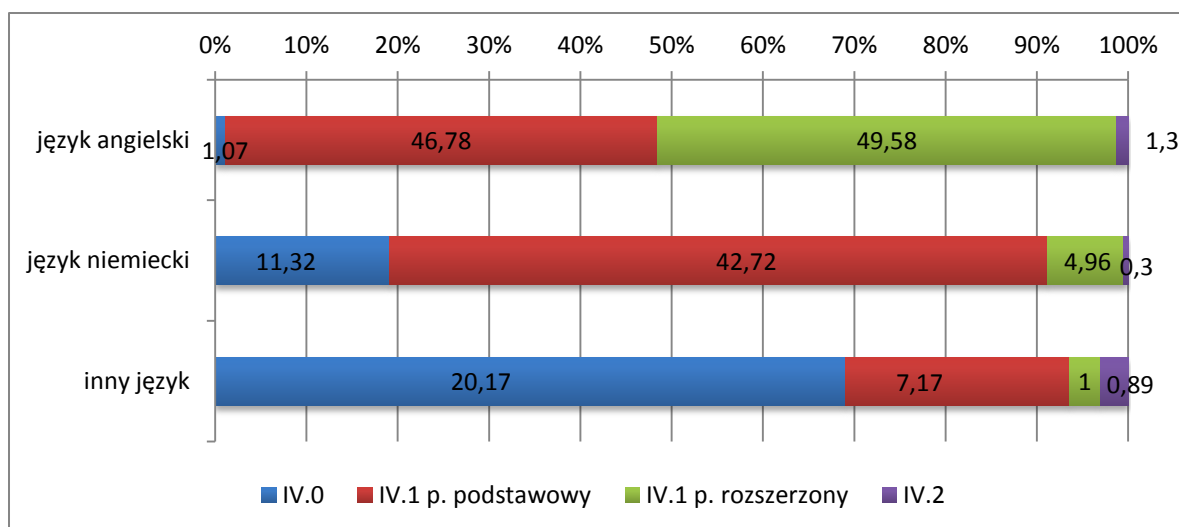


III.2.32 Średnia liczba uczniów klas III gimnazjum realizujących określoną podstawę programową języków obcych

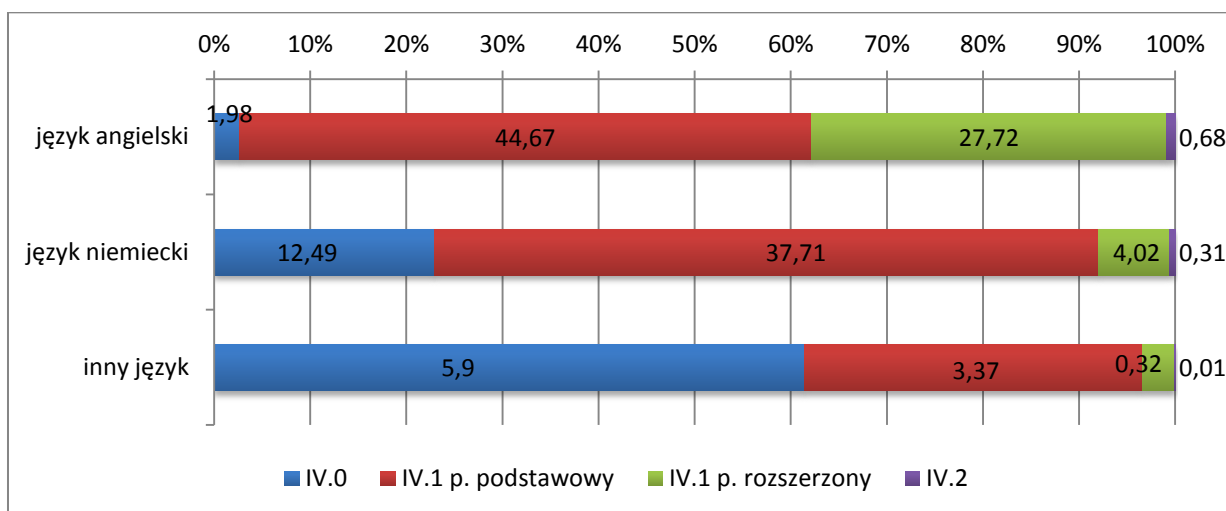
Język angielski jest również najliczniej kontynuowany na tle innych języków obcych przez młodzież licealną. Sukcesem jest fakt, że średnio 49,58 uczniów w szkole tego typu realizuje podstawę na poziomie rozszerzonym (IV.1), kontynuując naukę języka konsekwentnie w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącym.

W przypadku języka niemieckiego duża grupa uczniów w badanych klasach (średnio 42,72) kontynuowała naukę tego języka po poprzedniej szkole (podstawa programowa IV.1 poziom podstawowy sugeruje, że uczniowie zaczęli się uczyć tego języka w gimnazjum).

Natomiast w przypadku pozostałych języków obcych większość uczniów uczących się tych języków realizuje podstawę IV.0, czyli dopiero w liceum zaczęło się ich uczyć.



III.2.33 Średnia liczba uczniów klasy III liceum ogólnokształcącego realizujących określoną podstawę programową języków obcych



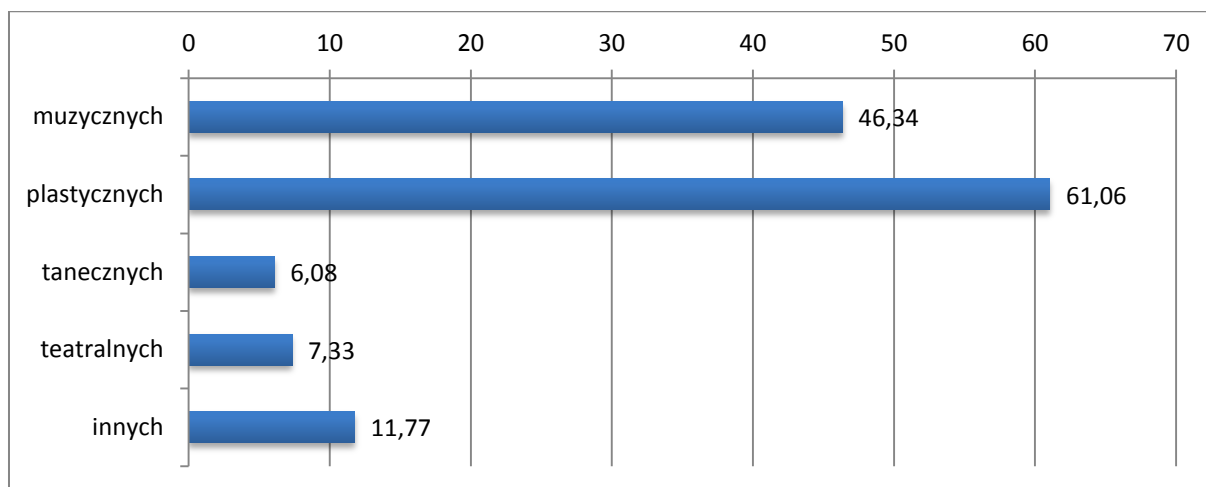
III.2.34 Średnia liczba uczniów klasy III technikum realizujących określoną podstawę programową języków obcych

Kontynuacja nauczania języków obcych na kolejnych etapach edukacyjnych jest słuszną koncepcją. Badania pokazują, że jest to proces skomplikowany. Kształcenie językowe nie jest jedyną preferencją przy wyborze szkoły. Po zakończeniu procedury rekrutacyjnej, z jednej strony szkoły, a z drugiej nowi uczniowie dostosowują się na drodze kompromisu do możliwości kontynuowania nauki języka obcego na określonym poziomie. Dlatego warto poświęcić tej sprawie więcej uwagi w postaci pogłębionych badań, których konsekwencją będą zmodyfikowane rozwiązania.

ZAJĘCIA ARTYSTYCZNE W GIMNAZJUM

Po raz kolejny realizowane przez nas monitorowanie objęło zajęcia artystyczne w gimnazjum. Wśród zajęć artystycznych najczęściej organizowane były zajęcia plastyczne i muzyczne. Potwierdza to wyniki uzyskane w roku szkolnym 2013/2014. Pytanie w ankiecie dotyczyło liczby uczniów uczestniczących w poszczególnych zajęciach artystycznych. Przeciętnie ponad

61 uczniów w gimnazjum uczestniczyło w zajęciach plastycznych i ponad 46 w zajęciach muzycznych.

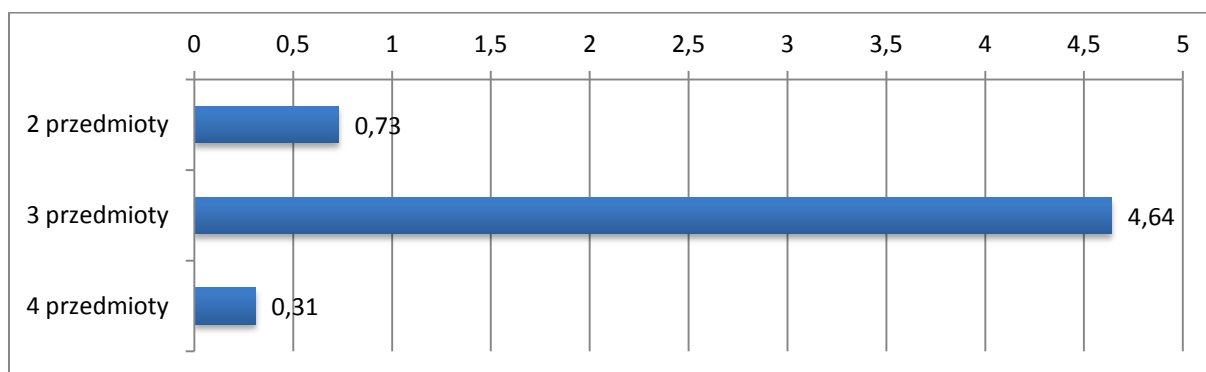


III.2.35 Średnia liczba uczniów klasy III monitorowanych gimnazjów uczestniczących w różnych rodzajach zajęć artystycznych

ZAJĘCIA REALIZOWANE W ZAKRESIE ROZSZERZONYM I PRZEDMIOTÓW UZUPEŁNIAJĄCYCH

- *Liceum ogólnokształcące*

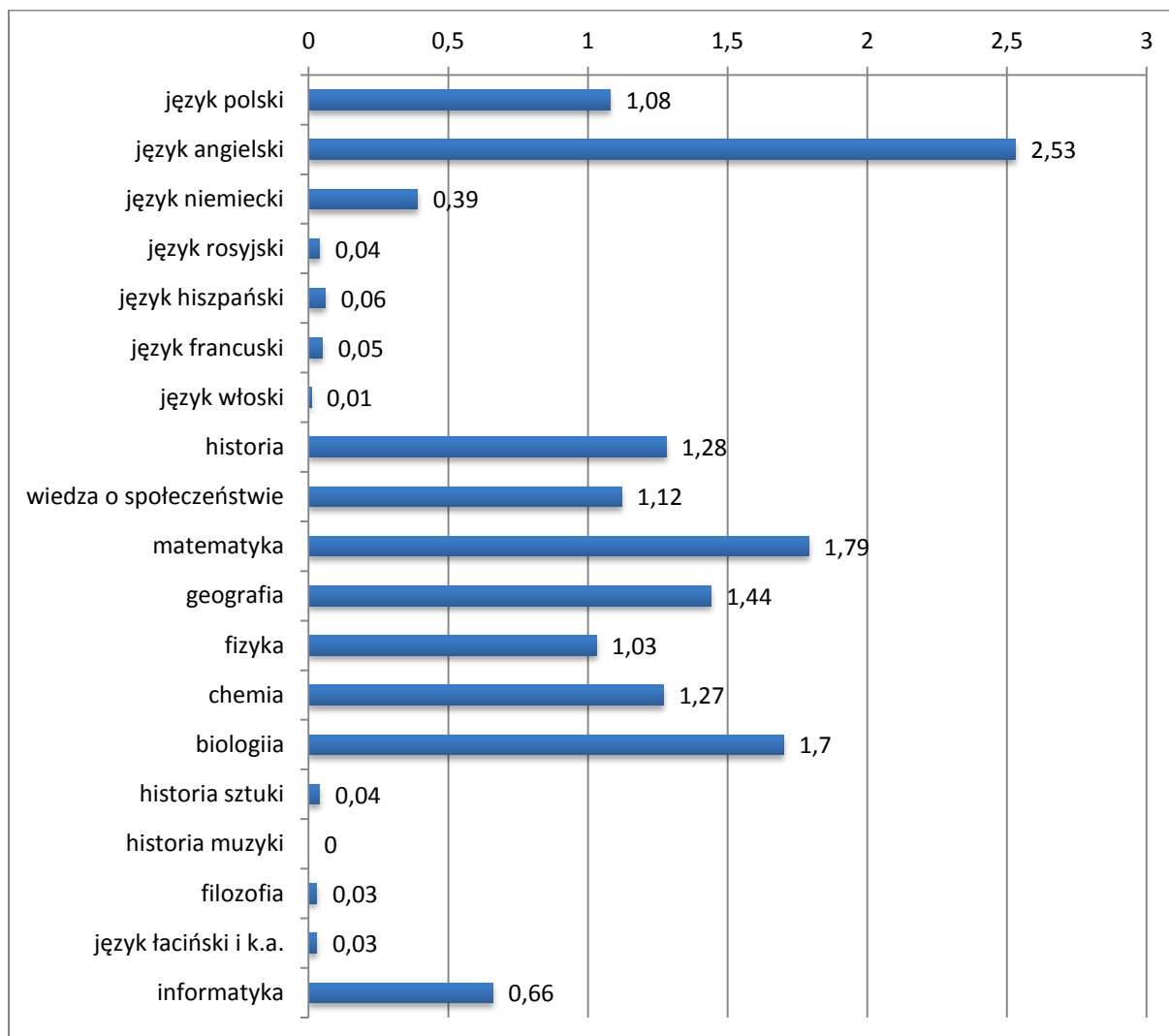
Zgodnie z przyjętym w tym roku założeniem badaniem objęte zostały klasy III liceum ogólnokształcącego i klasy III technikum. W przypadku technikum badanie było realizowane po raz pierwszy, w przypadku liceum realizowane jest po raz kolejny. Uzyskane w liceum informacje będą więc formą weryfikacji informacji pozyskanych w latach ubiegłych.



III.2.36 Średnia liczba monitorowanych oddziałów (lub grup) klasy III LO, które realizowały w zakresie rozszerzonym określoną sumę przedmiotów w zakresie rozszerzonym

Wykres III.2.36 pokazuje proporcje klas III realizujących 2, 3 lub 4 przedmioty rozszerzone, gdyż klasy licealne mają możliwość wyboru od 2 do 4 przedmiotów rozszerzonych. Zdecydowana większość klas realizuje 3 przedmioty w zakresie rozszerzonym (przeciętnie ponad 4,5 oddziału na szkołę). Najrzadziej natomiast wybierano opcję realizacji 4 przedmiotów rozszerzonych (0,31 oddziału na szkołę).

Kolejny wykres przedstawia informacje o przedmiotach realizowanych w zakresie rozszerzonym. Widzimy, że najczęściej rozszerzonym przedmiotem jest język angielski, a następnie matematyka, geografia i biologia, co zresztą zauważyliśmy już w latach ubiegłych, gdy obecne klasy III były klasami I. Od tego czasu nic się nie zmieniło.



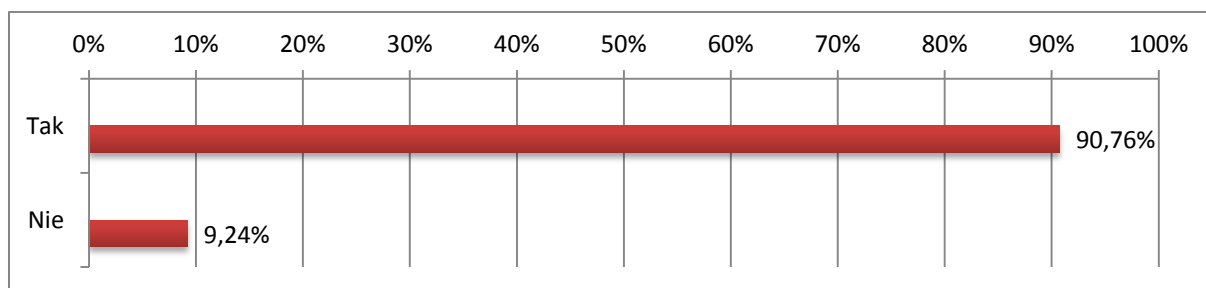
Wykres III.2.37 Średnia liczba oddziałów/grup, w których realizowane były zajęcia w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów (w klasach III LO uczestniczących w monitorowaniu)

W tegorocznym badaniu ponowiliśmy też pytania, czy rozszerzenia realizowane w klasach III były wprowadzone lub zmodyfikowane po konsultacji z uczniami z uwzględnieniem ich oczekiwań w tym zakresie.

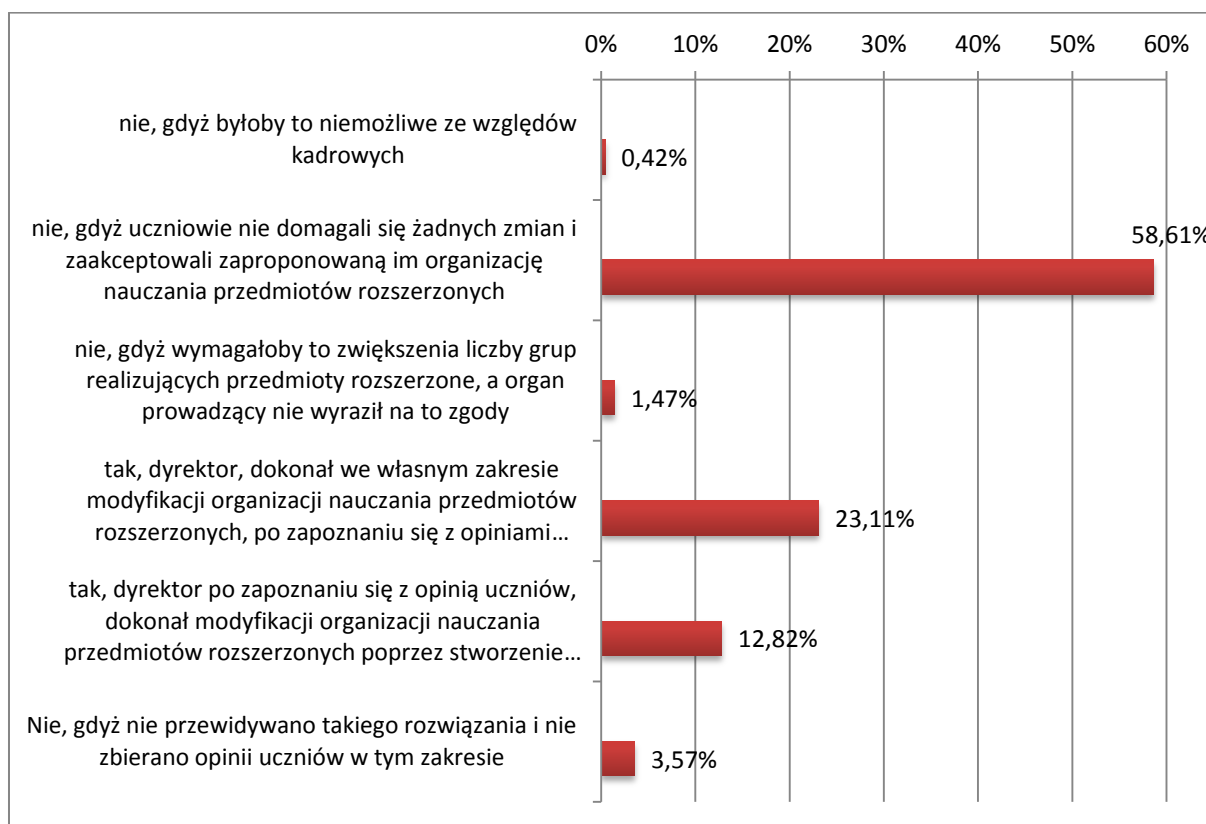
Uczniowie ponad 90% klas III objętych badaniem mieli możliwość po rozpoczęciu nauki przedstawić swoją opinię na temat realizowanych w klasie rozszerzeń. W ponad 60% ich opinia nie zmieniła zaplanowanych na początku rozszerzeń, głównie dlatego, że uczniowie

nie postulowali żadnych zmian (taką odpowiedź wybrało ponad 58,5% dyrektorów szkół objętych badaniem).

W 39,5% szkół zmieniono planowane rozszerzenia pod wpływem opinii wyrażonej przez uczniów w tym zakresie [zobacz wykres III.2.39]. Najczęstszym rozwiązaniem była modyfikacja organizacji nauczania dokonana przez dyrektora bez odwoływania się do zewnętrznego wsparcia. Mniej niż 2% dyrektorów stwierdziło, że nie mogli dokonać zmian organizacyjnych pomimo postulatów uczniów w tym zakresie, gdyż było to niemożliwe ze względów organizacyjnych.



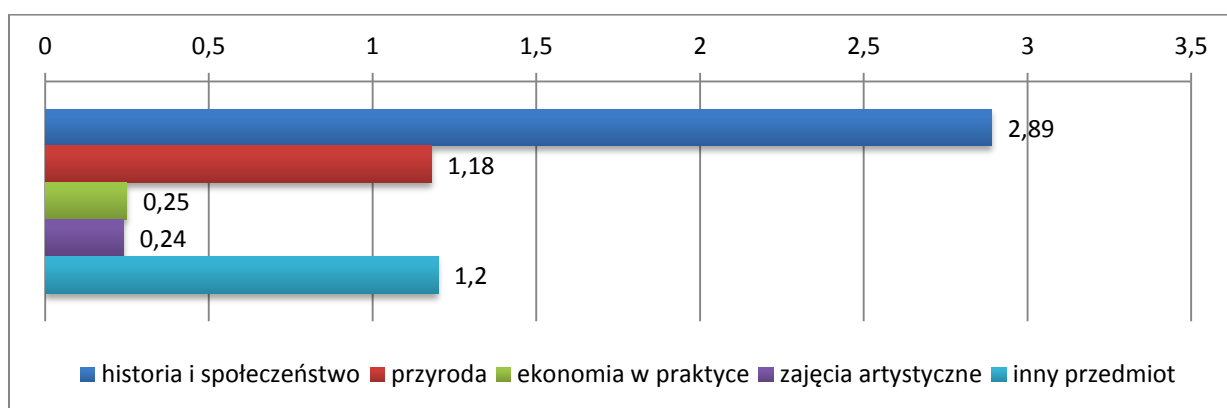
III.2.38 *Możliwość przedstawienia w trakcie nauki przez uczniów klasy III LO swoich opinii i potrzeb w zakresie organizacji nauczania przedmiotów rozszerzonych*



III.2.39 *Sposób dokonania lub uzasadnienie niedokonania przez dyrektora zmian organizacji nauczania przedmiotów rozszerzonych pod wpływem opinii uczniów*

Bardzo istotnym składnikiem reformy organizacji nauczania w liceum ogólnokształcącym są przedmioty uzupełniające, które w związku ze znaczną specjalizacją nauczania w zakresie rozszerzonym od klasy II stanowią gwarancję ogólnokształcącego charakteru tego typu szkół. Jeżeli więc w danym oddziale realizowane są rozszerzenia matematyczno-przyrodnicze – obowiązkowo należy także zrealizować w formie przedmiotu uzupełniającego historię i społeczeństwo. Z kolei jeśli przedmiotami rozszerzonymi są przedmioty humanistyczne – obowiązkowo należy realizować przedmiot uzupełniający przyroda.

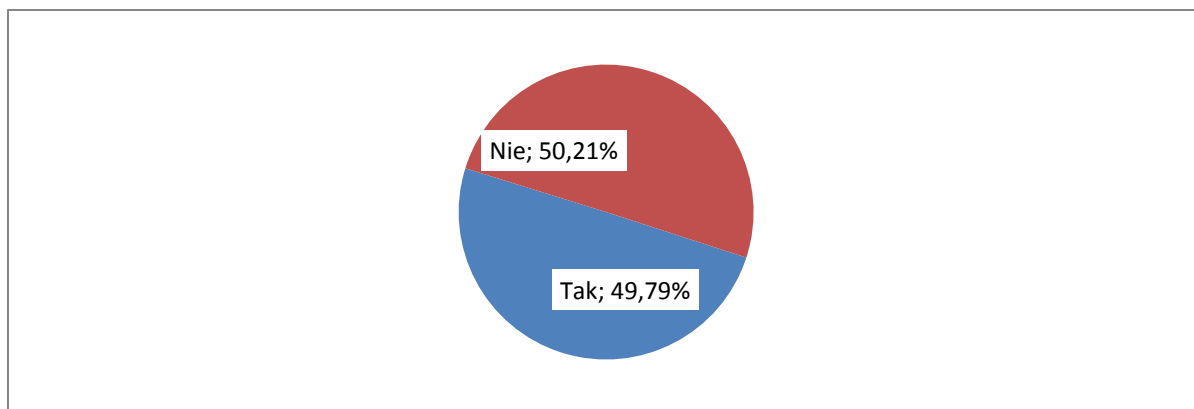
Kolejny wykres [III.2.40] pokazuje sytuację w badanych szkołach w zakresie realizacji przedmiotów uzupełniających, dla których określono podstawę programową. Najwięcej badanych oddziałów realizuje jako obowiązkowy przedmiot uzupełniający równoważący przedmioty rozszerzone historię i społeczeństwo (przeciętnie prawie 3 oddziały na poziomie klas III w objętych badaniem szkołach), co oznacza, że większość oddziałów na tym poziomie realizuje w zakresie rozszerzonym przedmioty matematyczno-przyrodnicze.



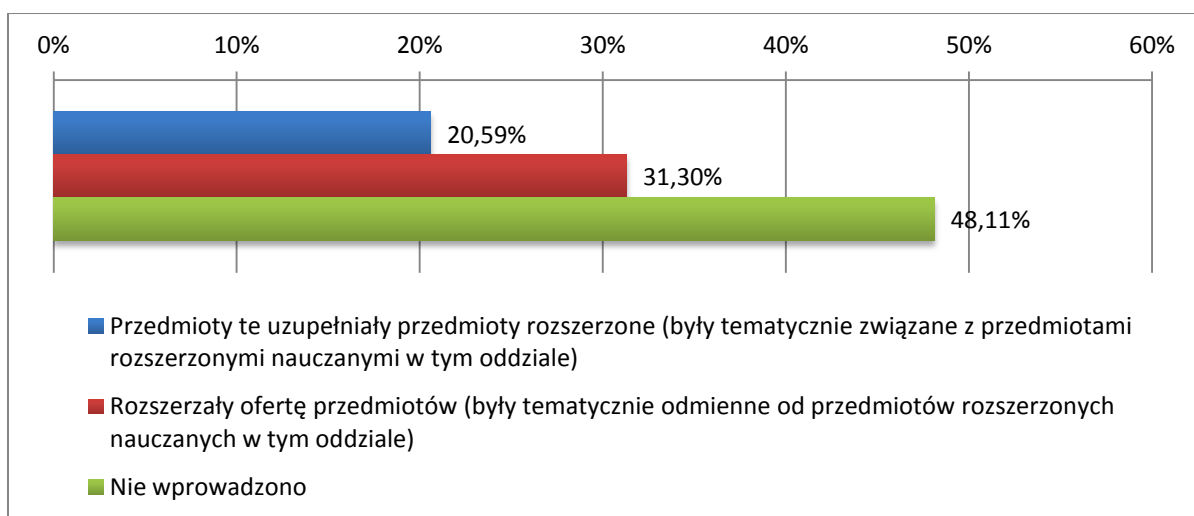
III.2.40 Średnia liczba oddziałów/grup realizujących w monitorowanych LO przedmioty uzupełniające

Dla pełniejszego zrównoważenia przedmiotów rozszerzonych przedmiotami uzupełniającymi zostało stworzone narzędzie w postaci przedmiotów uzupełniających, dla których nie określono podstawy programowej i szkoły same dla tych przedmiotów stwarzają programy nauczania.

Wykres III.2.41 pokazuje, że prawie połowa badanych szkół skorzystała z tej możliwości i wprowadziła do swej organizacji przedmioty bez określonej podstawy programowej. Kolejny wykres pokazuje coś jeszcze, że stopniowo szkoły oswiają się z myślą, że celem przedmiotów uzupełniających nie jest wzmocnienie profilowania zgodnie z realizowanymi rozszerzeniami, ale wzbogacenie oferty ogólnokształcącej. Większość bowiem przedmiotów uzupełniających, dla których nie określono podstawy programowej, stanowi alternatywę rozszerzającą w stosunku do przedmiotów rozszerzonych. W pierwszych latach, gdy badaliśmy ten problem, większość tego rodzaju przedmiotów uzupełniających opracowywano tak, aby tematycznie wzmocnić realizowane w danej klasie rozszerzenia, co było zgodne z prawem, ale sprzeczne z ideą, która przyświecała jej twórcom.



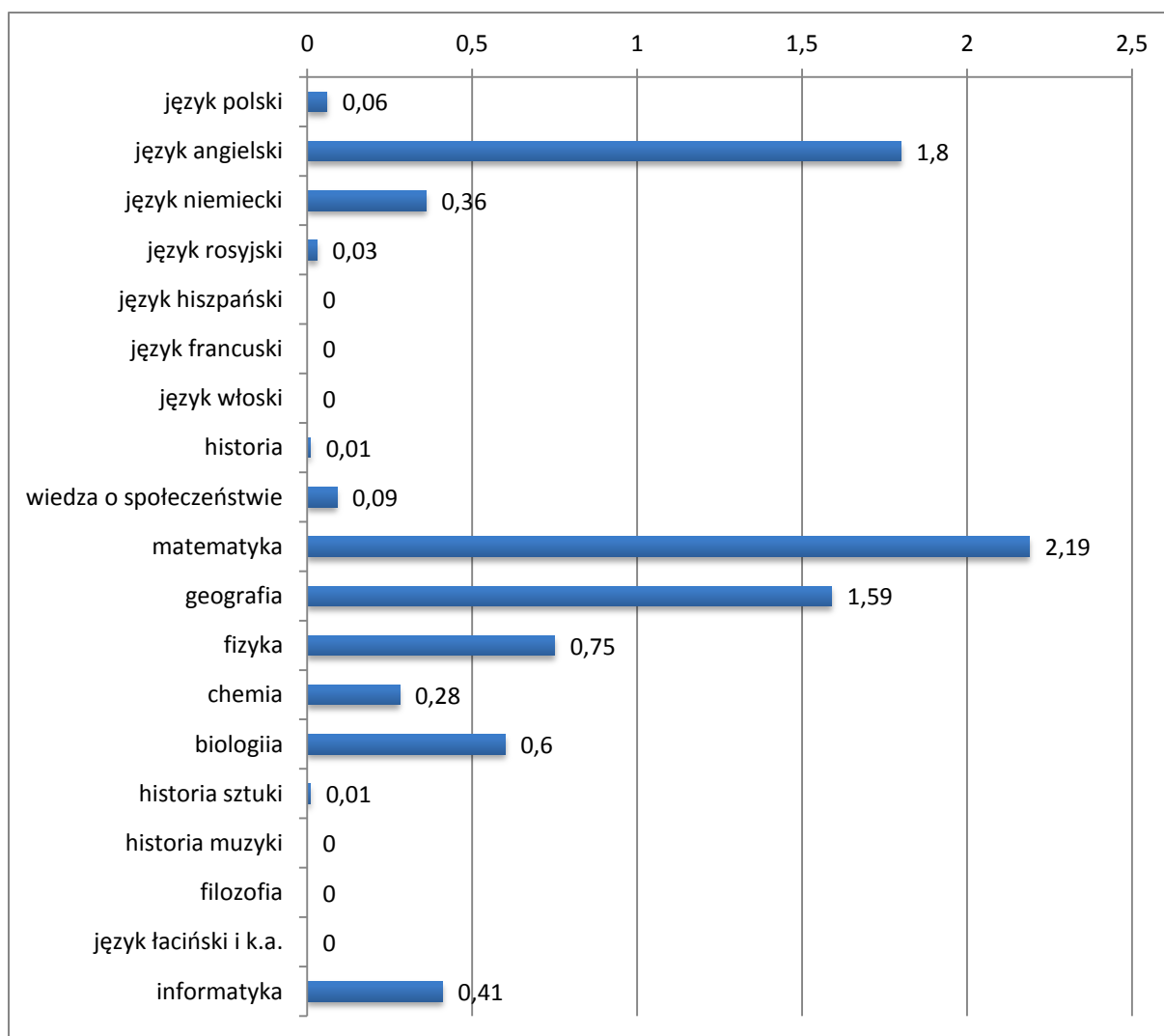
III.2.41 Odsetek oddziałów klasy III LO realizujących przedmioty uzupełniające, dla których nie określono podstawy programowej



III.2.42 Charakterystyka przedmiotów uzupełniających, dla których nie ustalono podstawy programowej, realizowanych w objętych monitorowaniem oddziałach klasy III LO

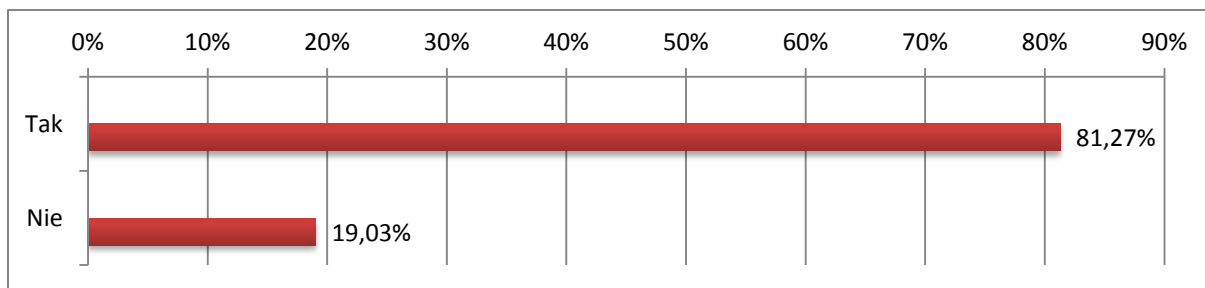
- **Technikum**

W tym roku po raz pierwszy naszym badaniem objęliśmy technikum także w aspekcie realizacji zajęć w zakresie rozszerzonym oraz przedmiotów uzupełniających. Model organizacyjny nauczania przedmiotów rozszerzonych w technikum jest odmienny od tego, który wprowadzono w liceum ogólnokształcącym, co musiało mieć oczywiste konsekwencje. Pamiętajmy, że w technikum realizuje się tylko dwa przedmioty w zakresie rozszerzonym. W badanych szkołach przeciętnie ponad 2 oddziały realizowały rozszerzoną matematykę, średnio 1,8 - język angielski i 1,59 - geografię. Możemy więc przyjąć, że najbardziej popularnym zestawem rozszerzeń w technikum jest matematyka i język angielski lub matematyka i geografia.

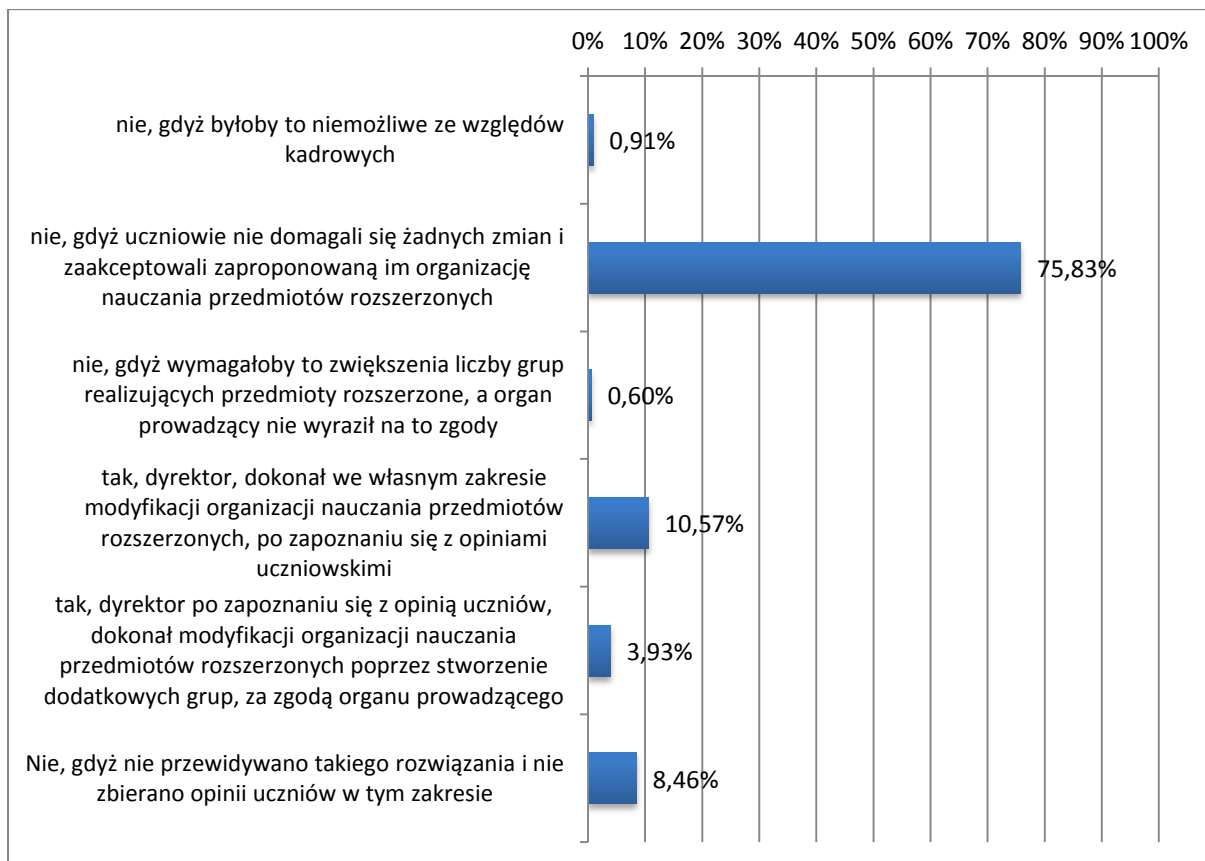


Wykres III.2.43 Odsetek oddziałów/grup, w których realizowano zajęcia w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów (w klasach III uczestniczących w monitorowaniu techników)

Kolejny wykres [III.2.44] odnosi się do wpływu uczniów na realizowane rozszerzenia, czyli możliwości zaopiniowania przyjętych pierwotnych rozszerzeń. W technikach stworzono uczniom możliwość wypowiedzenia się na temat proponowanych rozszerzeń w mniejszym zakresie niż w liceum, gdyż uczniowie w prawie 20% badanych oddziałów nie mieli sposobności zabrania głosu w tej sprawie. Wydaje się jednak, że przy mniejszej swobodzie organizacyjnej w zakresie realizacji zajęć rozszerzonych, fakt, że w ponad 80% oddziałów w technikum starano się uwzględnić oczekiwania uczniów w sprawie realizacji tych zajęć, pozytywnie świadczy o szkołach. Dodajmy do tego, że w ponad 14% przypadków zmodyfikowano w technikum organizację zajęć w zakresie rozszerzonym zgodnie z oczekiwaniami uczniów [zobacz wykres III.2.45].

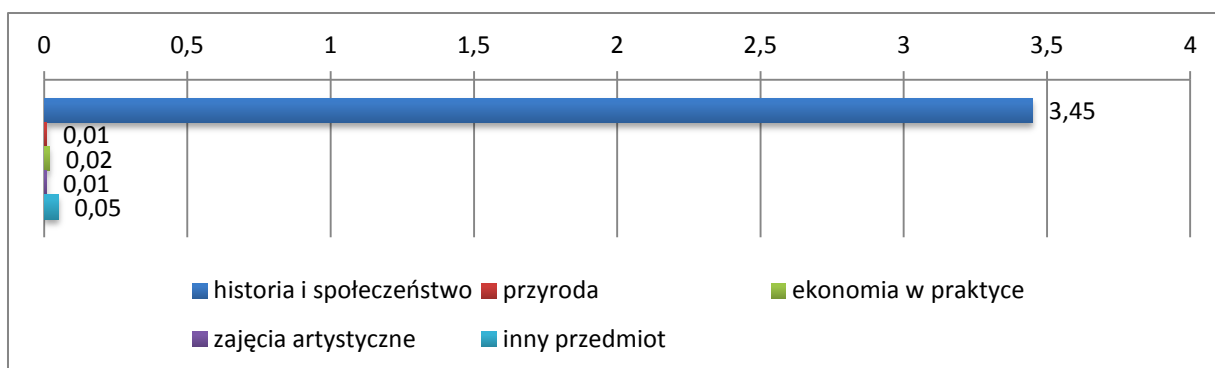


III.2.44 *Możliwość przedstawienia w trakcie nauki przez uczniów klasy III technikum swoich opinii i potrzeb w zakresie organizacji nauczania przedmiotów rozszerzonych*



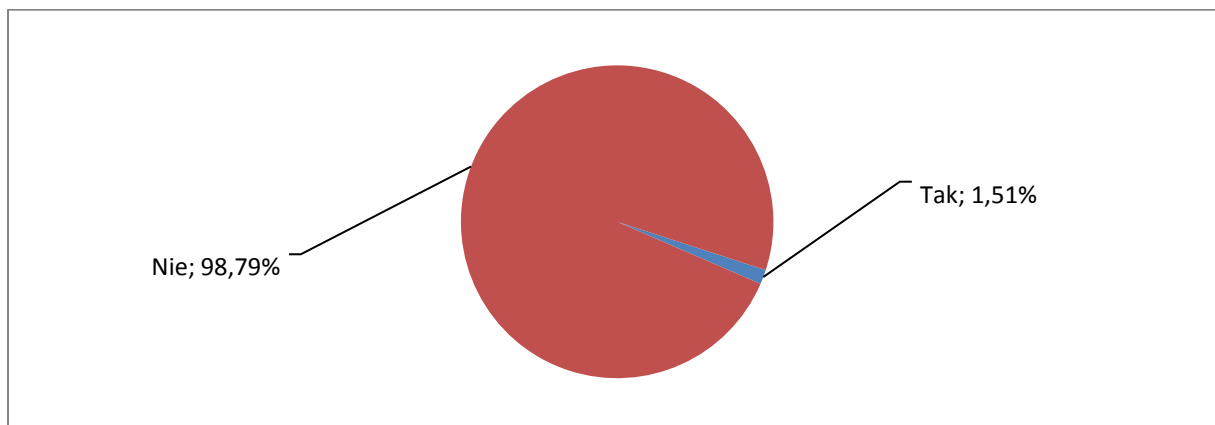
III.2.45 *Sposób dokonania lub uzasadnienie niedokonania przez dyrektora zmian organizacji nauczania przedmiotów rozszerzonych pod wpływem opinii uczniów*

Model organizacji nauczania w technikum miał też istotny wpływ także na realizację przedmiotów uzupełniających. Większość klas w badanych szkołach realizowało przedmiot historia i społeczeństwo. Inne przedmioty były wymieniane tak rzadko, że wskazanie ich mogło być tylko efektem sporadycznych pomyłek popełnianych przez respondentów przy wypełnianiu ankiety elektronicznej.

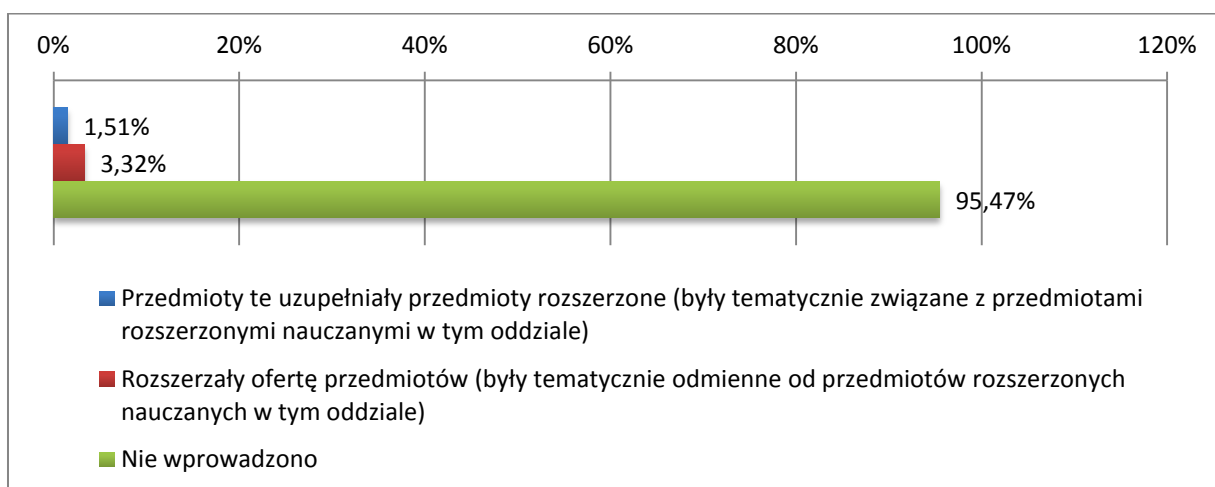


III.2.46 Średnia liczba oddziałów/grup realizujących w monitorowanych technikach przedmioty uzupełniające

W minimalnym zakresie w technikum skorzystano z możliwości realizacji przedmiotów uzupełniających, dla których nie określono podstawy programowej [wykresy III.2.47 i III.2.48]. Oczywiście skala jest tu minimalna, ale w większości także w technikum skorzystano z możliwości rozszerzenia oferty szkoły za pomocą przedmiotów uzupełniających, a nie wzmocnienia realizowanych w klasie rozszerzeń.



III.2.47 Odsetek oddziałów klasy III technikum realizujących przedmioty uzupełniające, dla których nie określono podstawy programowej



III.2.48 Charakterystyka przedmiotów uzupełniających, dla których nie ustalono podstawy programowej, realizowanych w objętych badaniem klasach III technikum

PROGRAMY NAUCZANIA

Bardzo istotną zmianą organizacyjną wprowadzoną wraz z podstawą programową jest nowe podejście do programów nauczania realizowanych w szkole. Przyjęto założenie, że każda szkoła ma swoją specyfikę i odmienne potrzeby uczniów, które należy zaspokoić poprzez dostosowanie programów nauczania do indywidualnych uwarunkowań. Dlatego też przede wszystkim uznano za właściwe zatwierdzenie do użytku szkolnego programów nauczania w szkołach przez dyrektora szkoły. Po drugie, stworzono bardzo elastyczny model opracowywania programów nauczania, rozpoczynając od tego, że nauczyciele w każdej szkole zyskali prawo do tworzenia własnych programów. Nauczyciele nie tylko mogą je samodzielnie tworzyć, mają też całkowitą swobodę w zakresie przekształcania i dostosowywania do swoich potrzeb programów nauczania opracowanych przez np. wydawnictwa lub mogą korzystać z programów nauczania opracowanych przez zewnętrzne instytucje bez wprowadzania zmian.

Kolejne wykresy (od III.2.49 do III.2.58) ilustrują odpowiedzi udzielane przez nauczycieli objętych badaniem dotyczące wykorzystania opisanych wyżej możliwości w zakresie tworzenia czy dostosowywania programów nauczania.

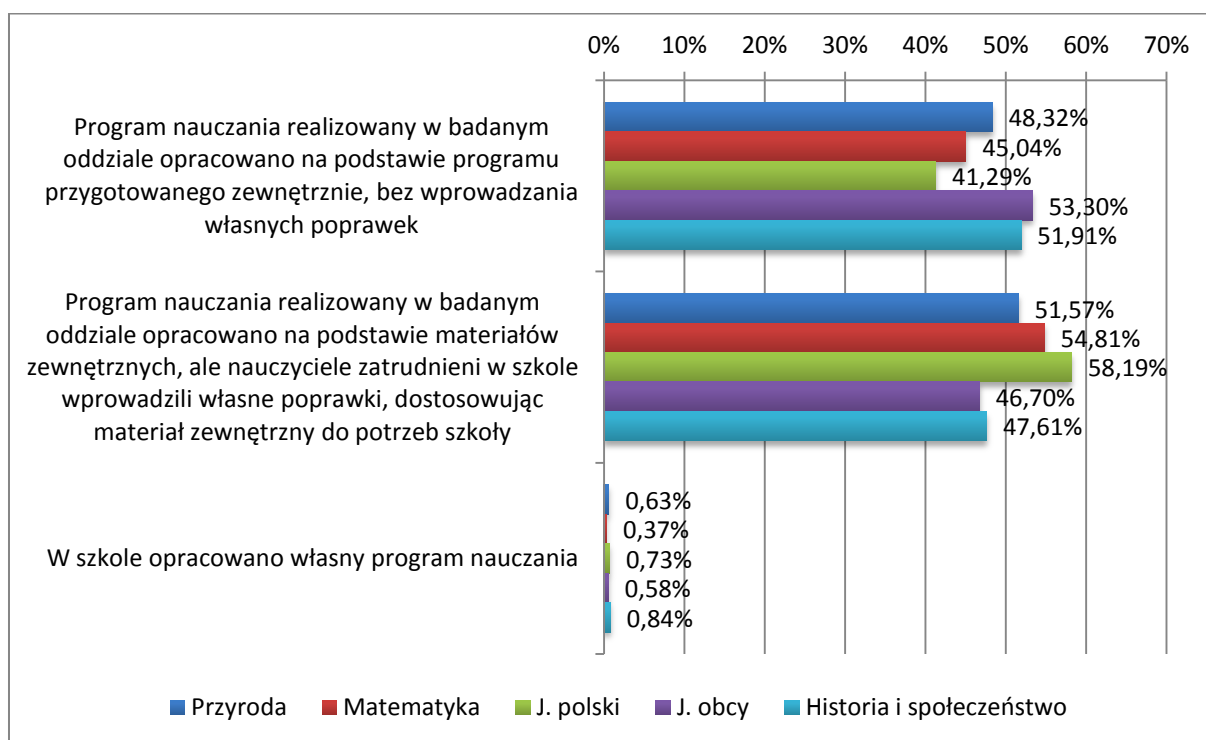
Niezależnie od etapu można dostrzec i uznać za bezwzględną prawidłowość, że w niewielkim stopniu nauczyciele korzystają z możliwości tworzenia całkowicie własnych, autorskich programów nauczania. W zasadzie mniej niż 2% nauczycieli na wszystkich etapach edukacyjnych skorzystało z takiej sposobności. Od tej reguły jest jednak wyjątek na poziomie licealnym, gdzie ponad 17% nauczycieli uczących przedmiotu ekonomia w praktyce stwierdziło, że opracowało program nauczania samodzielnie. Uwzględniając specyfikę przedmiotu, dość łatwo można wytłumaczyć tę sytuację. Przedmiot ekonomia w praktyce jest realizowany w mniejszej skali w porównaniu z pozostałymi przedmiotami, co oznacza, że nieliczne grono nauczycieli jest w stanie wygenerować większy odsetek. Po drugie, możemy przyjąć założenie, że ze względu na mniejszą popularność tego przedmiotu, oferta programów nauczania przygotowanych przez zewnętrzne instytucje jest mniejsza, co zmusiło nauczycieli do samodzielnego opracowania programu nauczania. To ostatnie przypuszczenie jest bardzo prawdopodobne, ale oparte na intuicji, gdyż nie prowadziliśmy w tym zakresie badań, które pozwoliłyby nam potwierdzić tę hipotezę.

W ten sam sposób możemy interpretować również fakt, że w technikum nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (zobacz wykres III.2.57) częściej samodzielnie opracowują

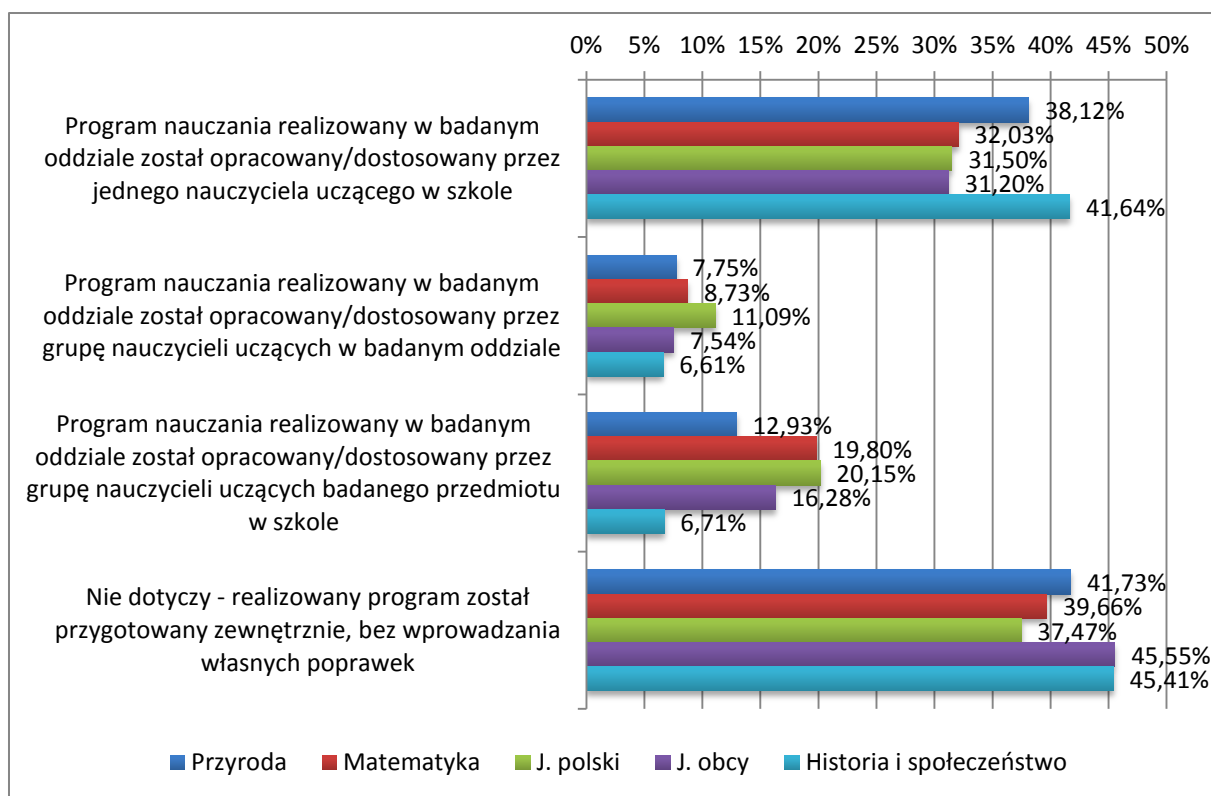
programy nauczania niż na pozostałych etapach edukacyjnych i częściej niż w liceum ogólnokształcącym. Np. prawie 3% nauczycieli uczących historii, ponad 3% nauczycieli chemii i ponad 6% nauczycieli WOS objętych badaniem deklaroowało, że realizowało program opracowany samodzielnie. Możliwe, że jest to spowodowane ograniczoną ofertą przygotowaną przez zewnętrzne instytucje specjalizujące się w tego typu działaniach.

Większość realizowanych w szkole programów nauczania to programy opracowane przez zewnętrzną instytucję i wykorzystane przez nauczycieli bez wprowadzania własnych poprawek oraz programy, w których nauczyciele wprowadzili własne modyfikacje z niewielką przewagą programów modyfikowanych przez nauczycieli.

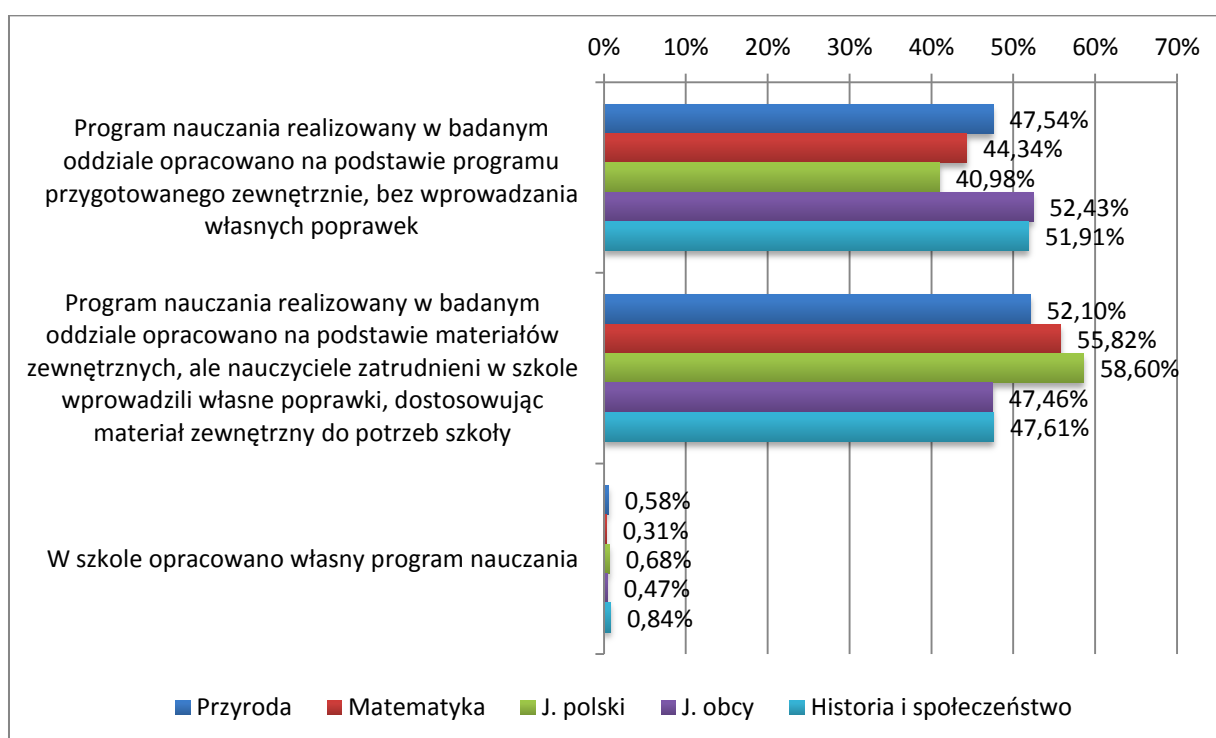
Uzupełnieniem tego pytania było pytanie o formę wprowadzania modyfikacji (wykresy III.2.50, III.2.52, III.2.54, III.2.56, III.2.58). Jeśli nauczyciele zdecydowali się na modyfikowanie programu nauczania, najczęściej robili to samodzielnie. Jeśli zdecydowali się na modyfikowanie w grupie, była to najczęściej grupa nauczycieli uczących tego samego przedmiotu. Charakterystyczne jest też to, że największą skłonność do zespołowej modyfikacji programów nauczania wykazywali nauczyciele uczący matematyki i języka polskiego, co można wyjaśnić w prosty sposób – tych nauczycieli jest w szkole najwięcej, więc mogą stworzyć grupę roboczą.



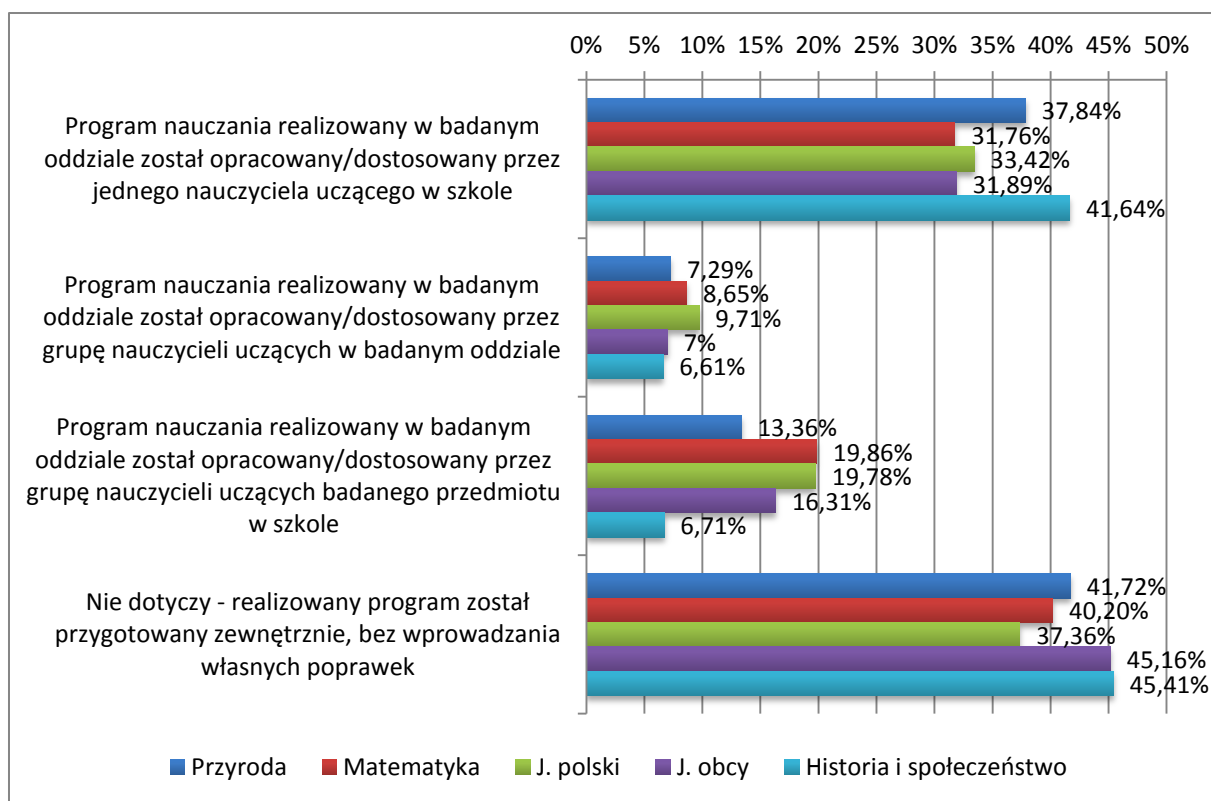
III.2.49 Rodzaj programu nauczania realizowanego w monitorowanych oddziałach klasy IV szkoły podstawowej



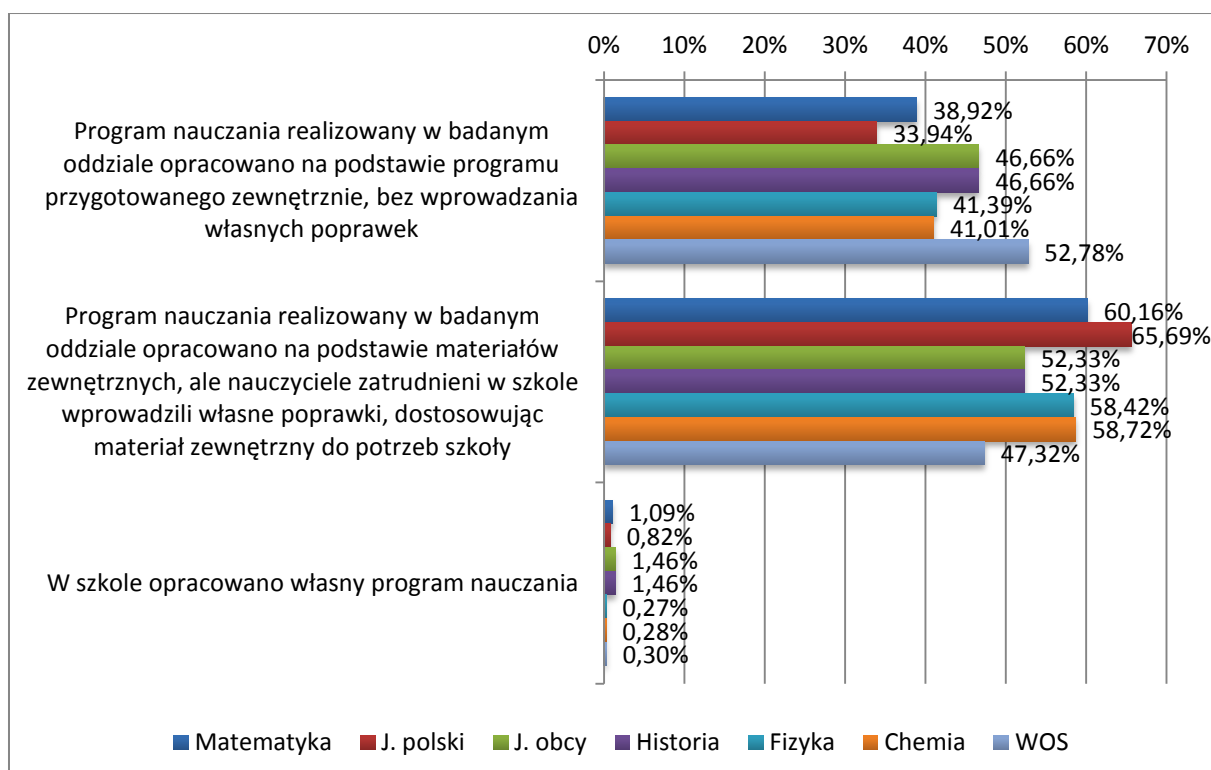
III.2.50 Sposób opracowania programu nauczania przez nauczycieli uczących w klasie IV szkoły podstawowej



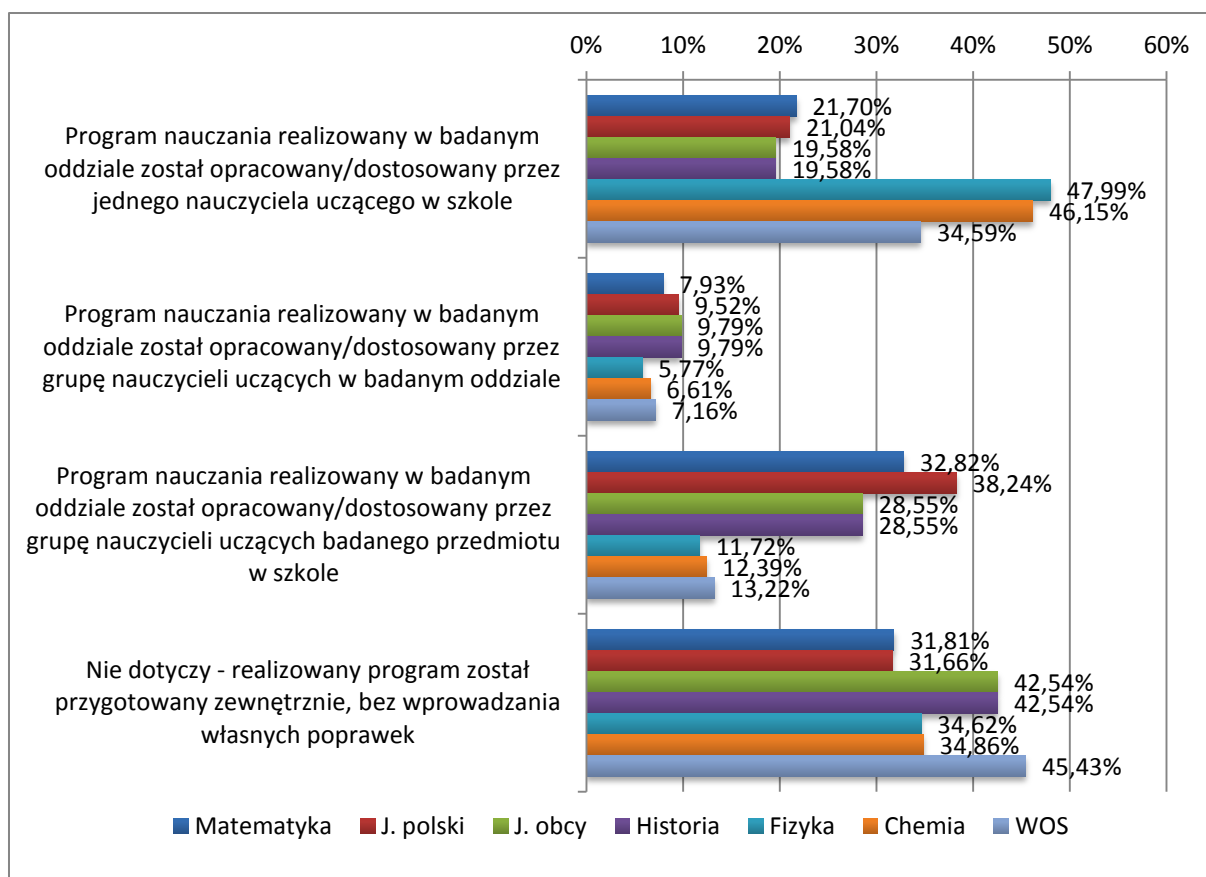
III.2.51 Rodzaj programu nauczania realizowanego w monitorowanych oddziałach klasy VI szkoły podstawowej



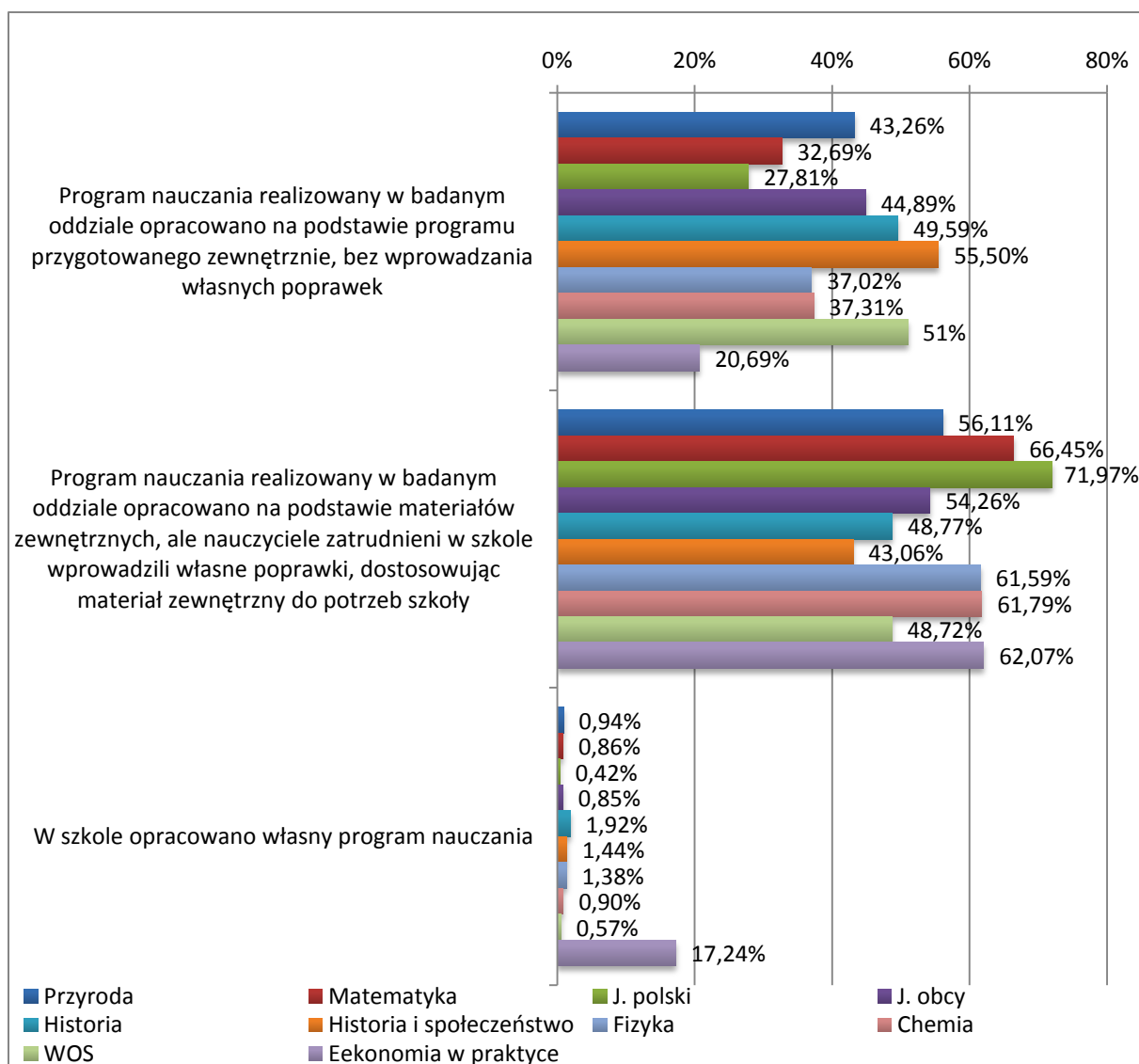
III.2.52 Sposób opracowania programu nauczania przez nauczycieli uczących w klasie VI szkoły podstawowej



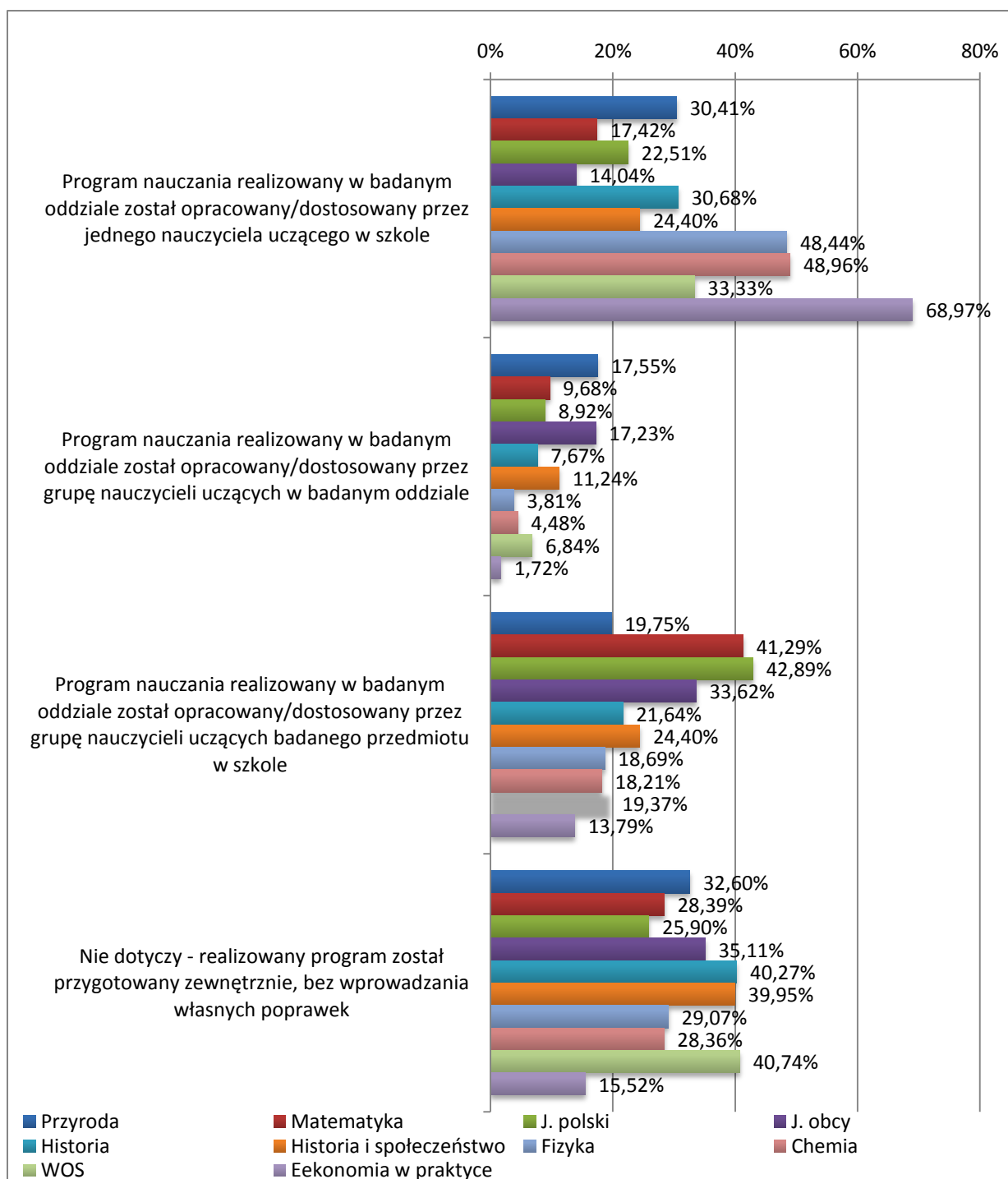
III.2.53 Rodzaj programu nauczania realizowanego w monitorowanych oddziałach klasy III gimnazjum



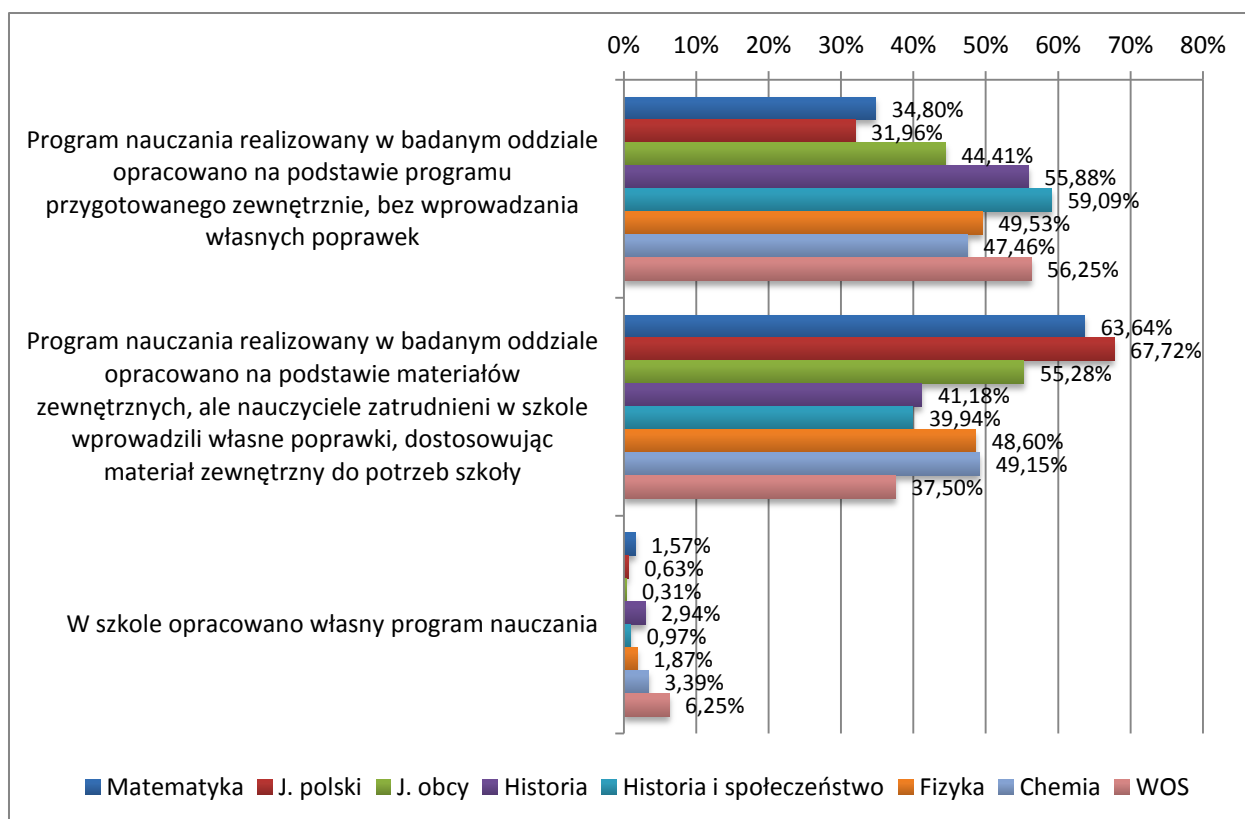
III.2.54 Sposób opracowania programu nauczania przez nauczycieli uczących w klasie III gimnazjum



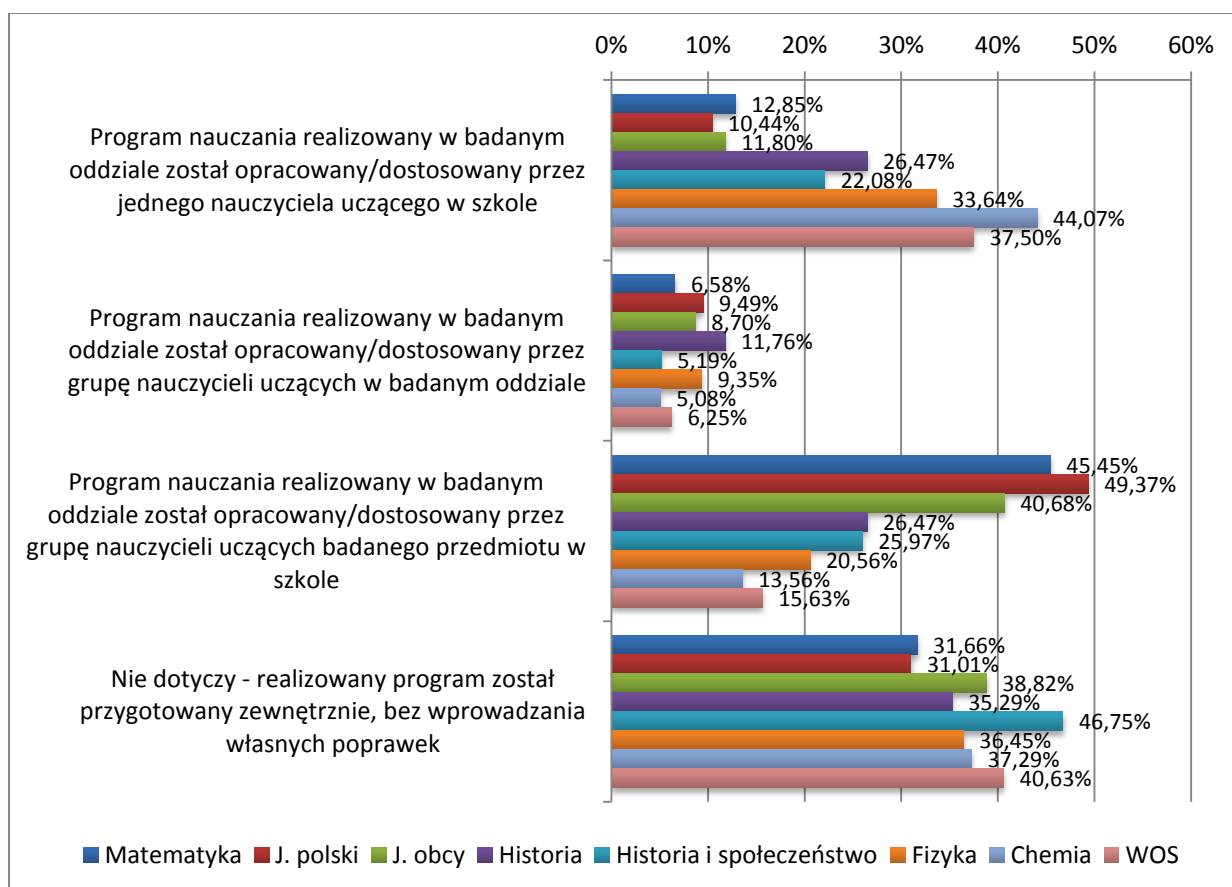
III.2.55 Rodzaj programu nauczania realizowanego w monitorowanych oddziałach klasy III liceum ogólnokształcącego



III.2.56 Sposób opracowania programu nauczania przez nauczycieli uczących w klasie III liceum ogólnokształcącego



III.2.57 Rodzaj programu nauczania realizowanego w monitorowanych oddziałach klasy III technikum



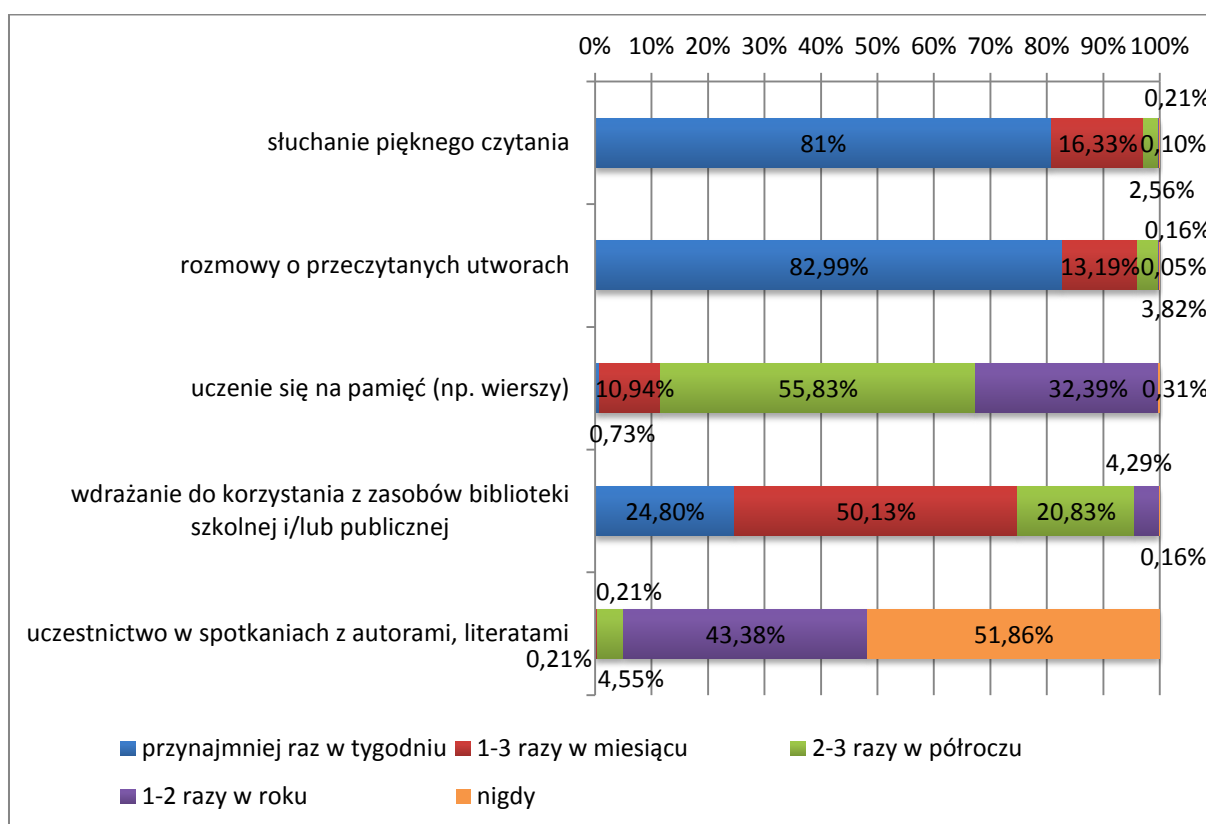
III.2.58 Sposób opracowania programu nauczania przez nauczycieli uczących w klasie III technikum

III.3 Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć – rozwiązania metodyczne

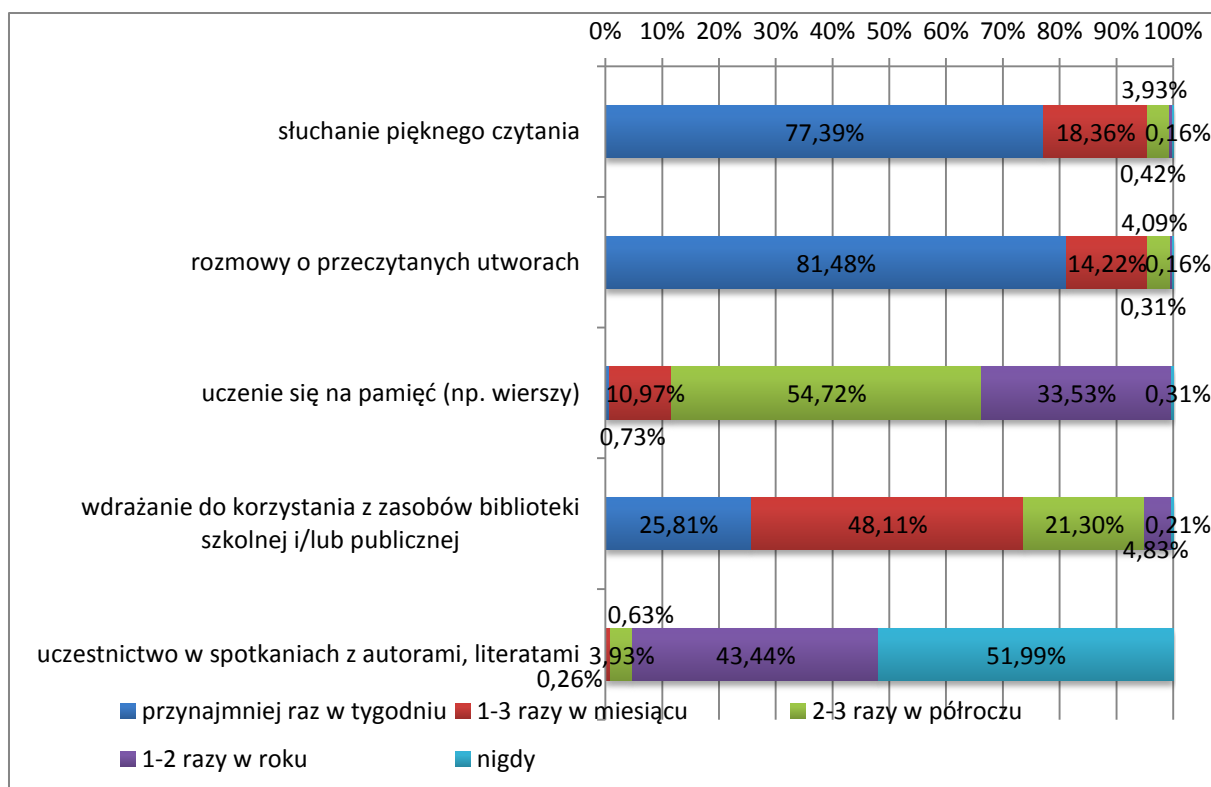
NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO

- **Szkoła podstawowa**

W szkole podstawowej rozpoczynamy analizę edukacji polonistycznej od ważnego zadania, jakim jest kształtowanie u uczniów zamiłowania do czytania książek. Uczestniczący w badaniu nauczyciele przedstawiali stosowane przez siebie w tym zakresie metody. Wśród działań prowadzonych często (przynajmniej raz w tygodniu) pierwsze miejsce zajmują rozmowy o przeczytanych utworach i słuchanie pięknego czytania (prawie 83% nauczycieli uczących klasę IV i prawie 81,5% uczących klasę VI prowadziło takie rozmowy przynajmniej raz w tygodniu w ciągu roku szkolnego, a 81% nauczycieli klasy IV i ponad 77% nauczycieli uczących klasę VI przynajmniej raz w tygodniu rozbudzało zamiłowanie do czytania u swoich uczniów poprzez słuchanie pięknego czytania). Najrzadziej nauczyciele uczący w szkole podstawowej starali się rozbudzić zamiłowanie czytelnictwa poprzez spotkania z autorami i literatami.



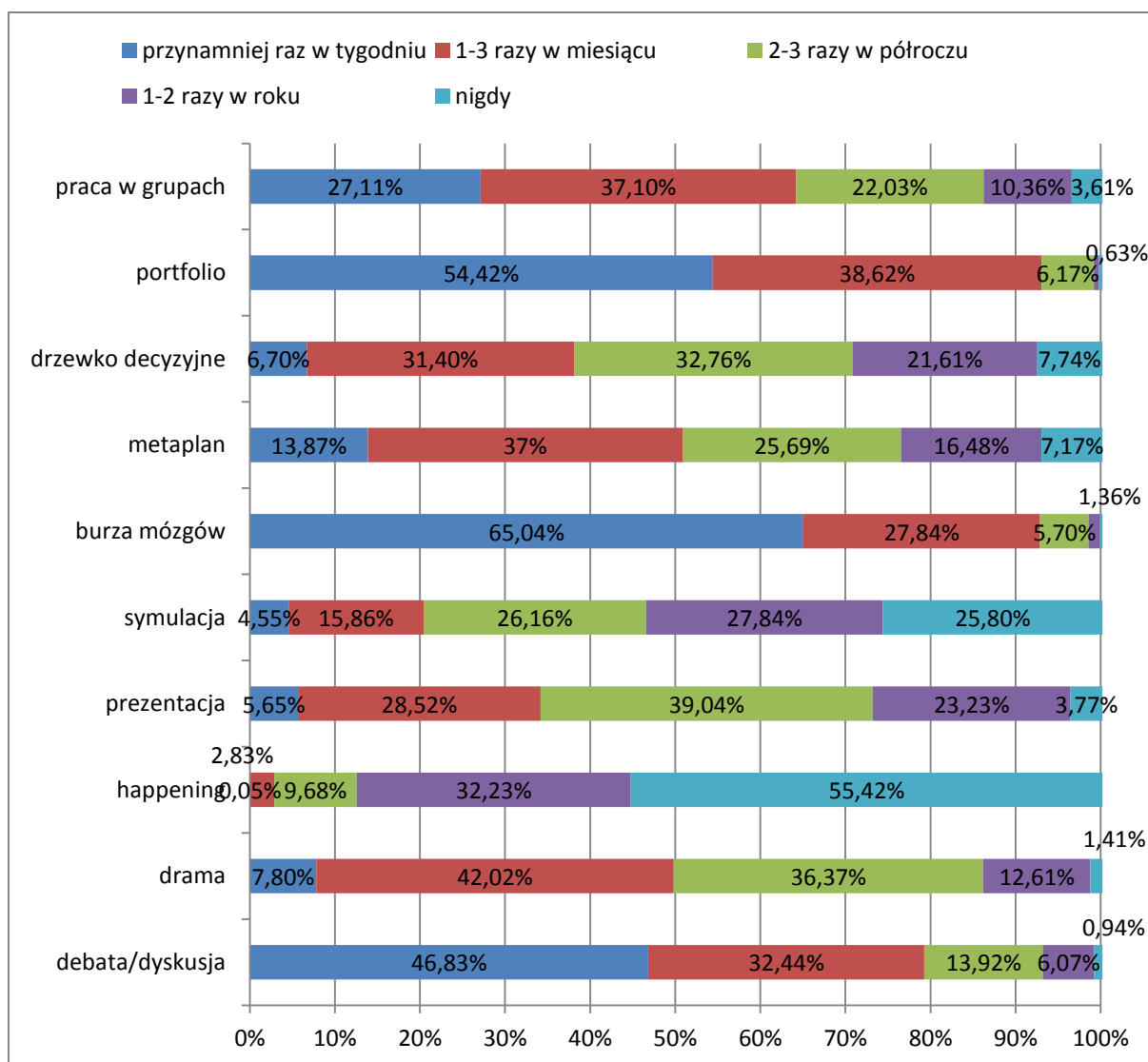
III.3.1 *Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych oddziałach klasy IV szkoły podstawowej w celu rozwinięcia u uczniów zamiłowania do czytelnictwa*



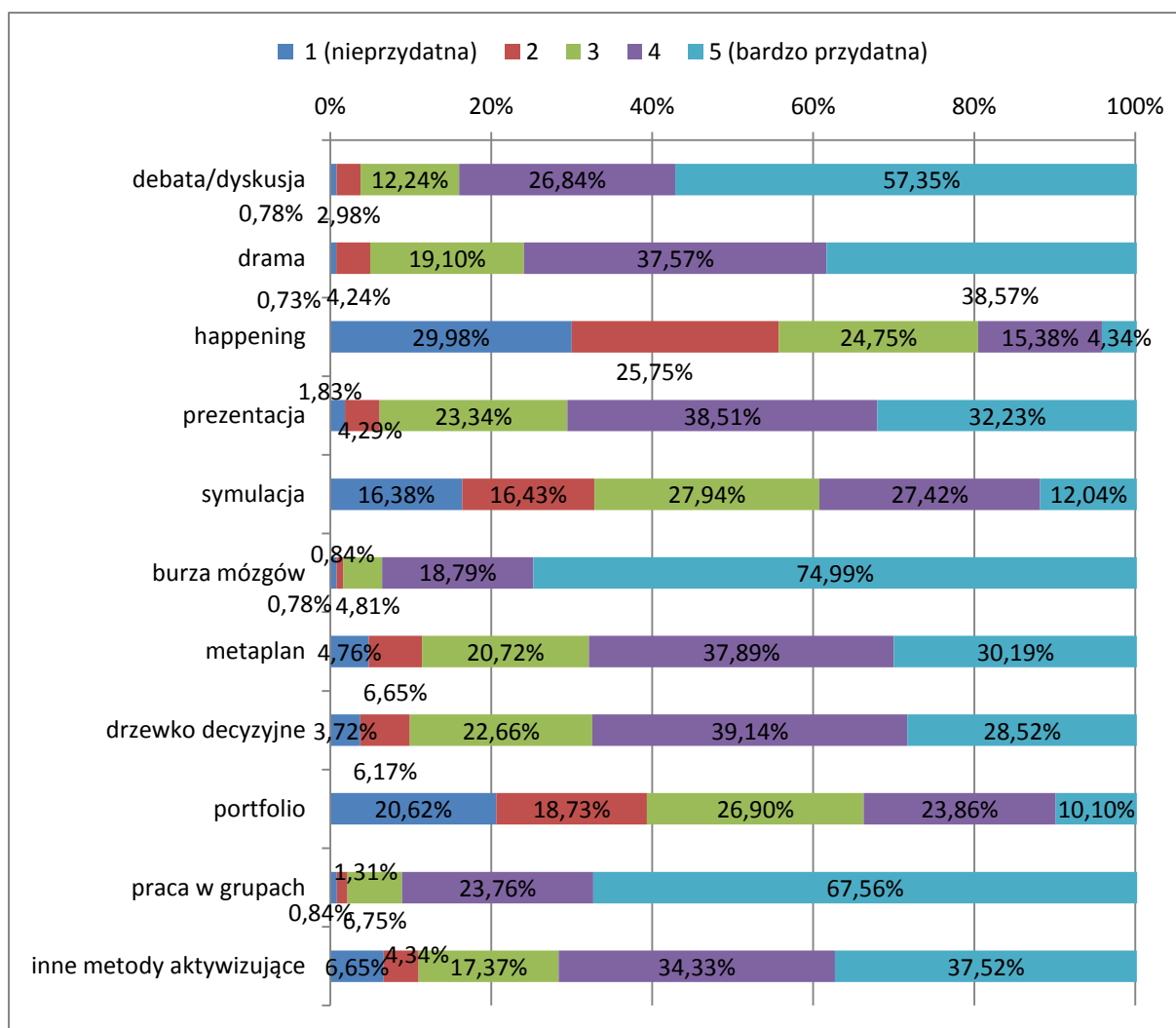
III.3.2 *Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych oddziałach klasy VI szkoły podstawowej w celu rozwinięcia u uczniów zamiłowania do czytelnictwa*

Należy przy tym pamiętać, że innym sposobem rozwijania zamiłowania do pięknego czytania jest korzystanie z bibliotek szkolnych i publicznych, który wyodrębniliśmy do postaci odrębnej kategorii i omówiliśmy w rozdziale „III.1 Materiałna baza wdrażania nowej podstawy programowej”.

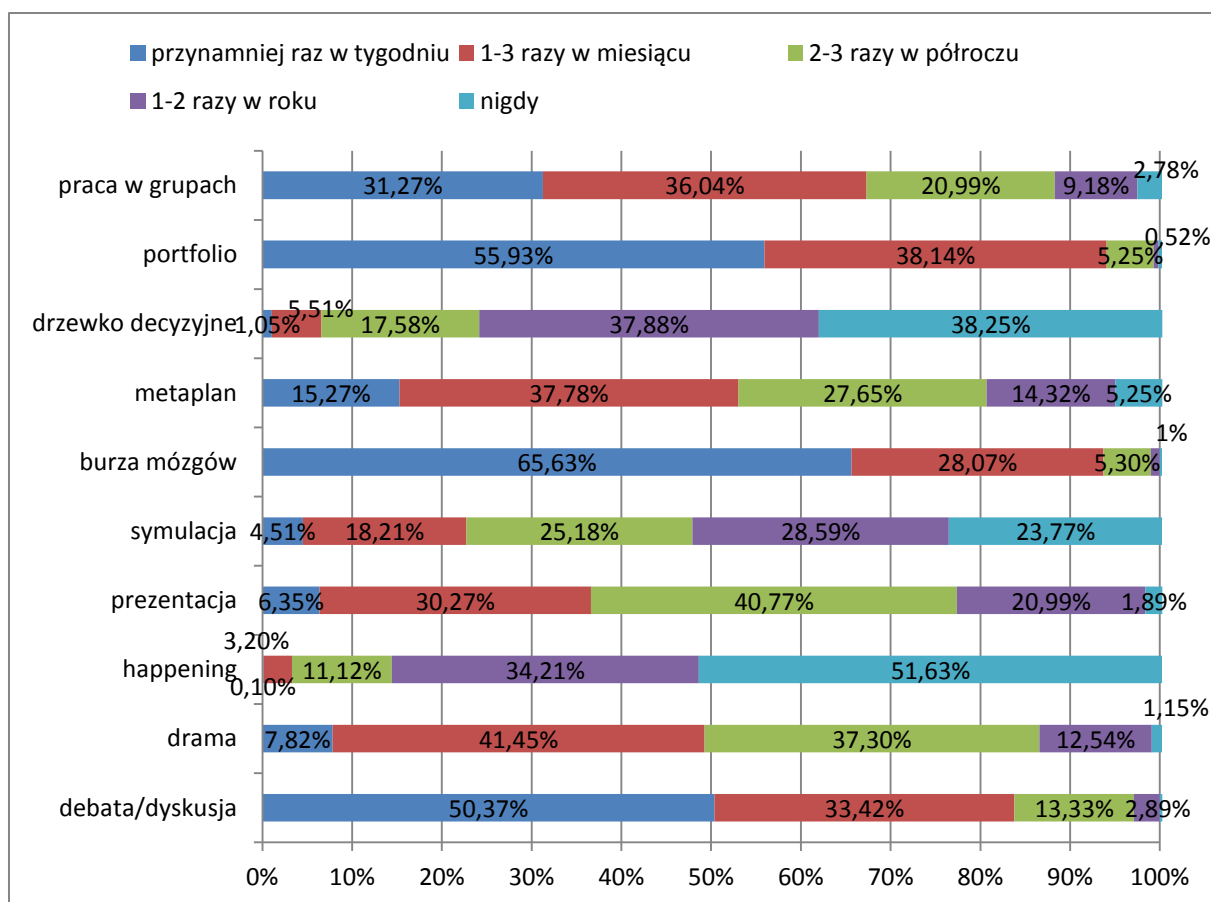
Nauczyciele edukacji polonistycznej i języka polskiego chętnie stosują w pracy z uczniami metody aktywizujące. Przy realizacji treści najczęściej (w granicach 50%-70%) wymieniają portfolio, burzę mózgów oraz debatę/dyskusję. W kategorii przydatności bardzo wysoko oceniają pracę w grupach, przeciętnie takie metody jak na przykład drzewko decyzyjne, metaplan czy prezentację. Nauczyciele uważają za przydatne w pracy z uczniem stosowanie przemiennej metod i form pracy. Deklarują, że w pracy z uczniami zarówno klas IV jak i VI stosują portfolio, jednak w ocenie przydatności portfolio występuje obok happeningu jako najmniej przydatne.



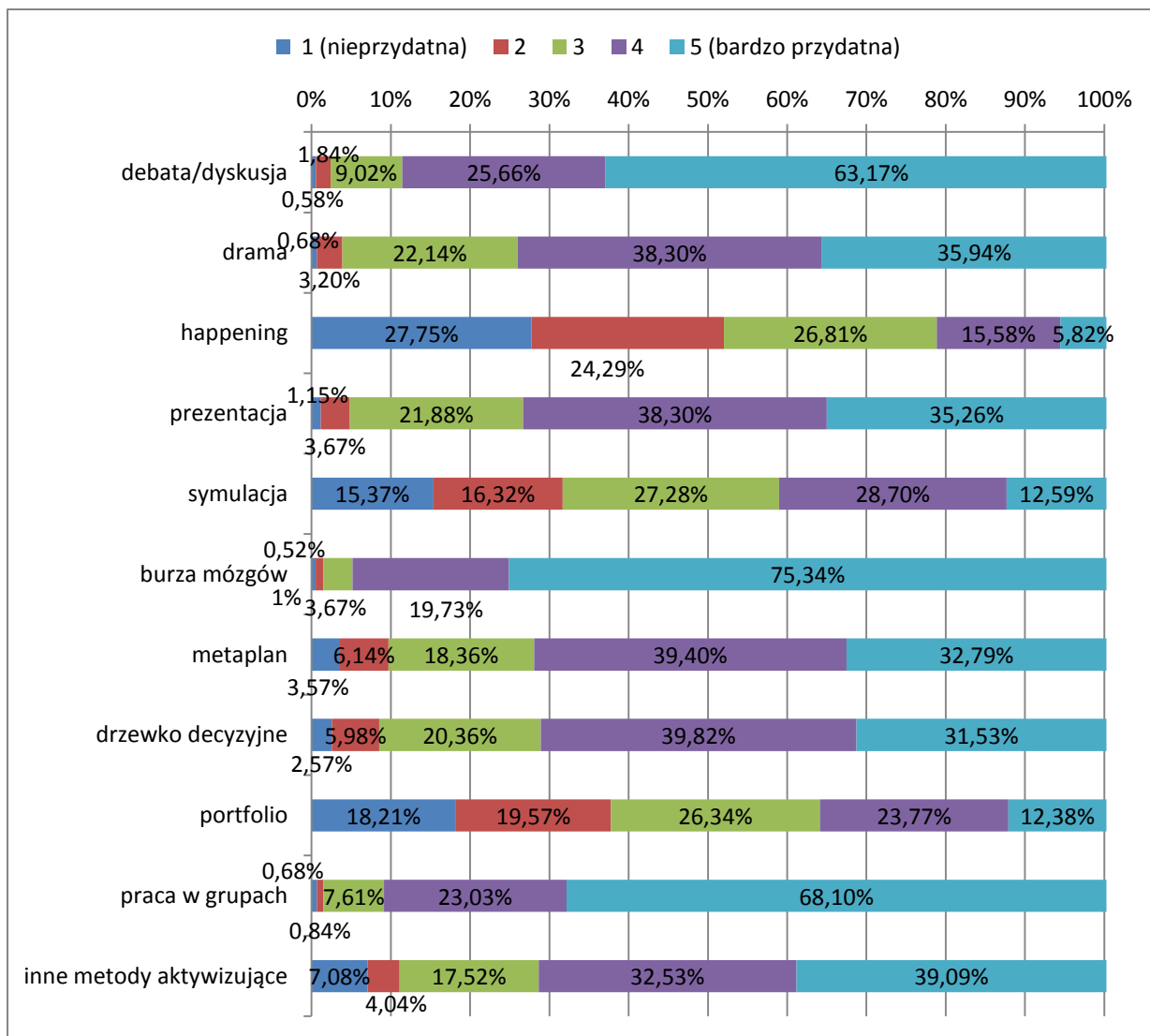
III.3.3 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji polonistycznej w klasie IV szkoły podstawowej



III.3.4 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących języka polskiego IV klasę szkoły podstawowej



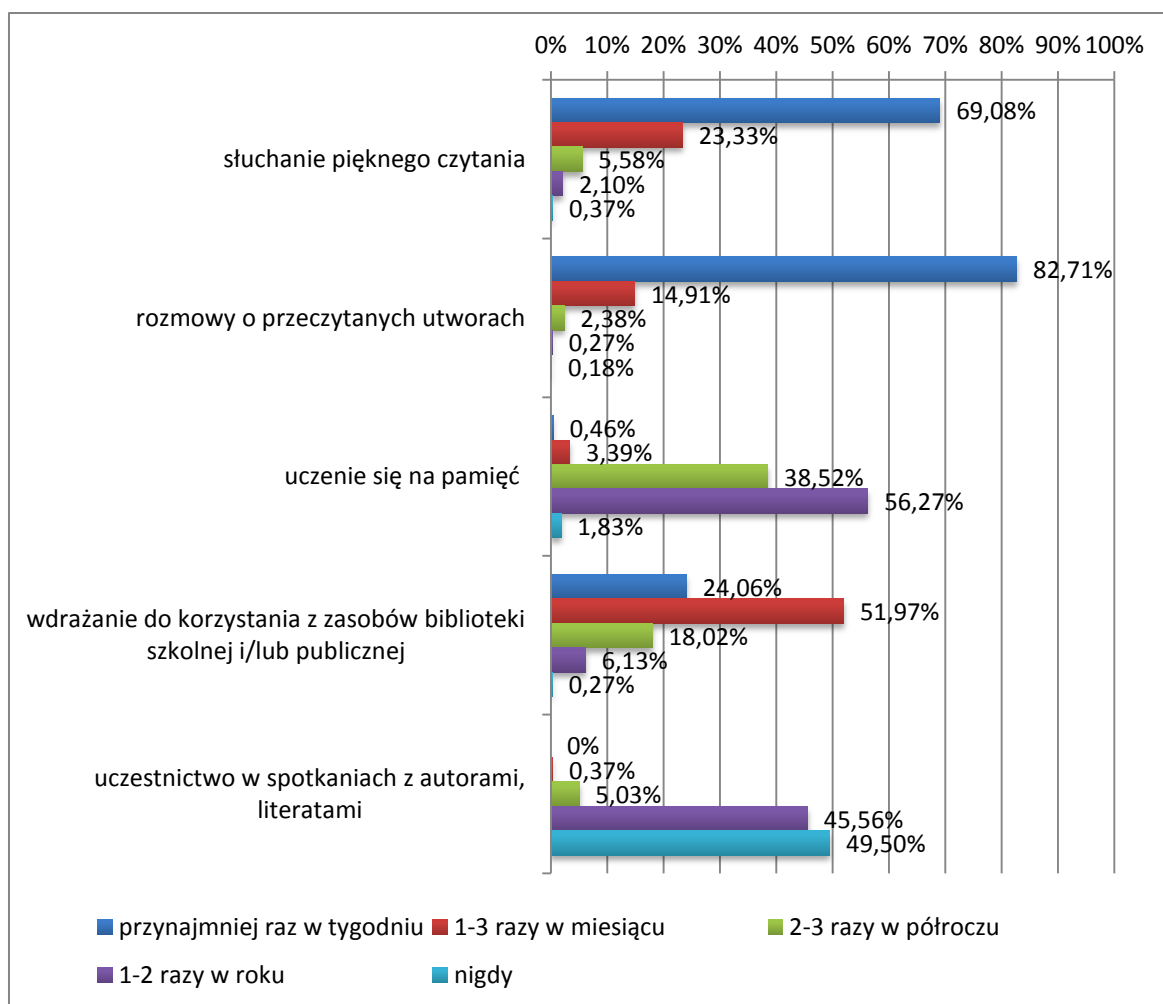
III.3.5 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji polonistycznej w klasie VI szkoły podstawowej



III.3.6 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących języka polskiego VI klasę szkoły podstawowej

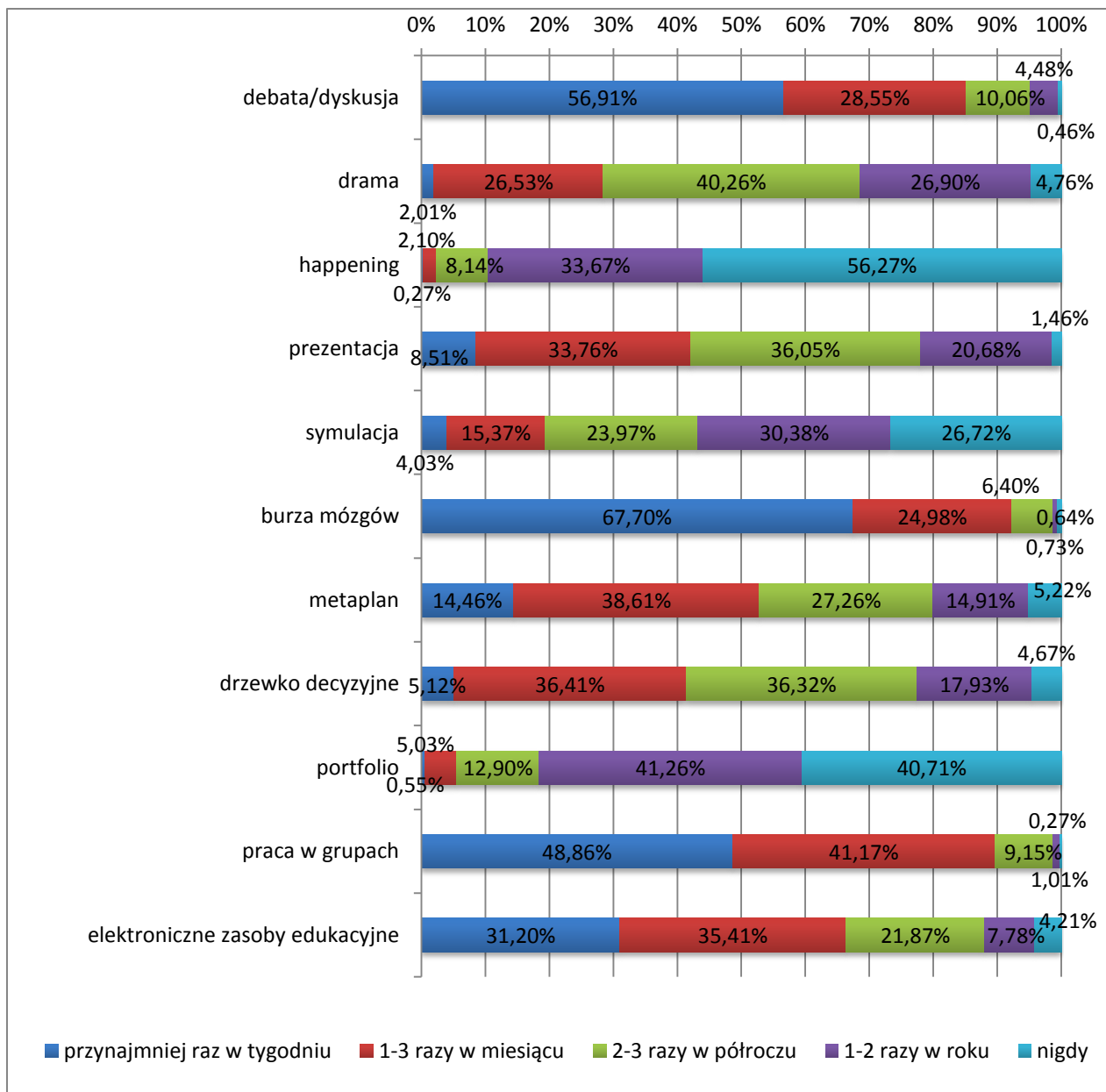
- **Gimnazjum**

Nauczyciele w III klasach gimnazjum, w celu rozwinięcia zamiłowania do czytelnictwa, najczęściej praktykują słuchanie pięknego czytania i rozmowę z uczniami o przeczytanych utworach (ok. 80%). Zauważają również zasadność uczenia się na pamięć np. wierszy (ponad 50%) . Ponad 40% nauczycieli nie organizuje spotkań z literatami i autorami.

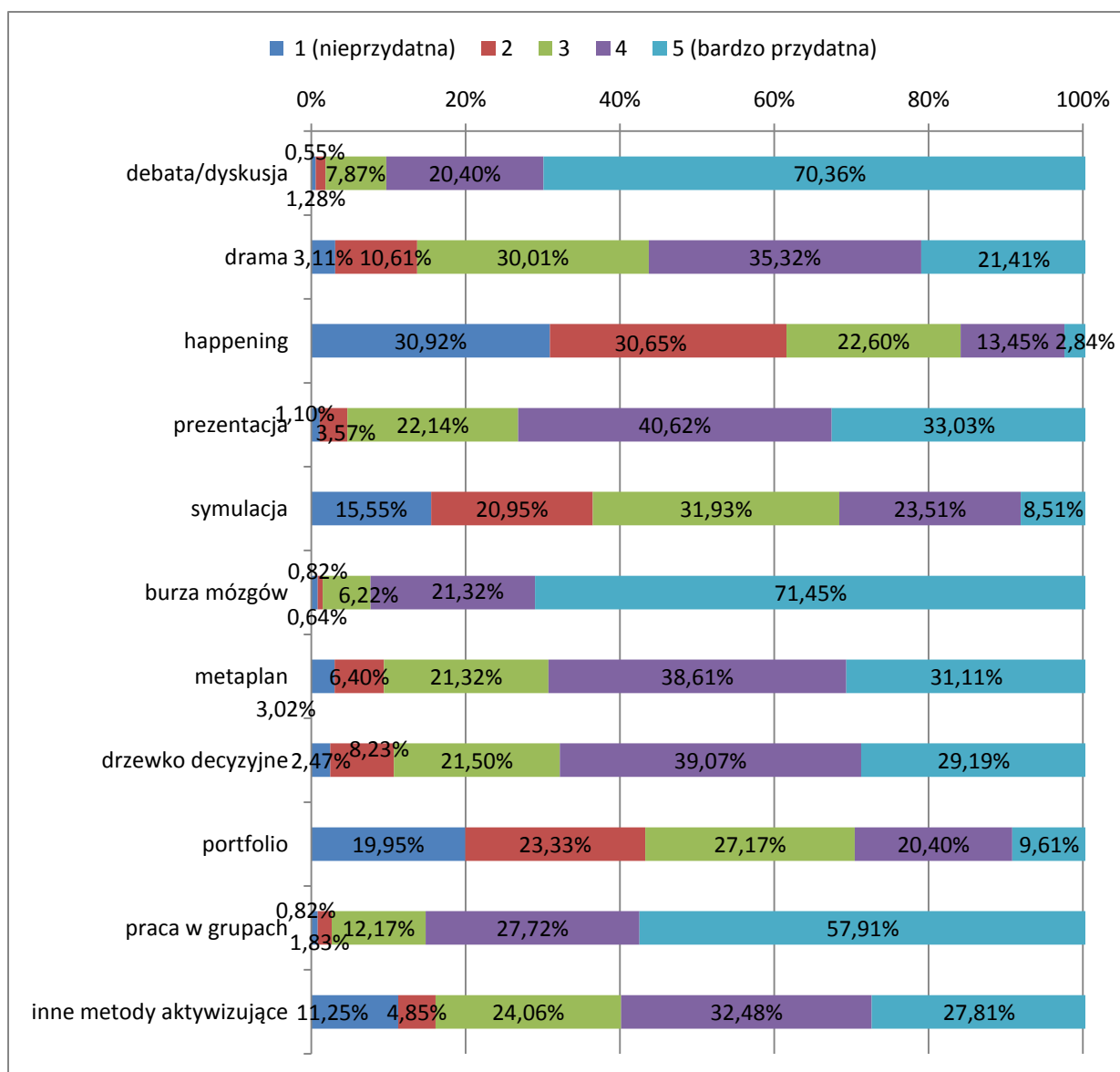


III.3.7 *Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych oddziałach klasy III gimnazjum w celu rozwinięcia u uczniów zamiłowania do czytelnictwa*

Nauczyciele uczący języka polskiego w III klasie gimnazjum najwyżej oceniają [zobacz wykres III.3.9] stosowanie metod aktywizujących takich jak: burza mózgów i debata/dyskusja – powyżej 50% oraz pracę w grupach - powyżej 40%. Zdecydowanie rzadziej wymieniają happening, portfolio czy dramę. Poza tym stosują przemiennie pozostałe metody aktywizujące, czyli dramę, prezentację i drzewko decyzyjne (ok. 15%-30%).



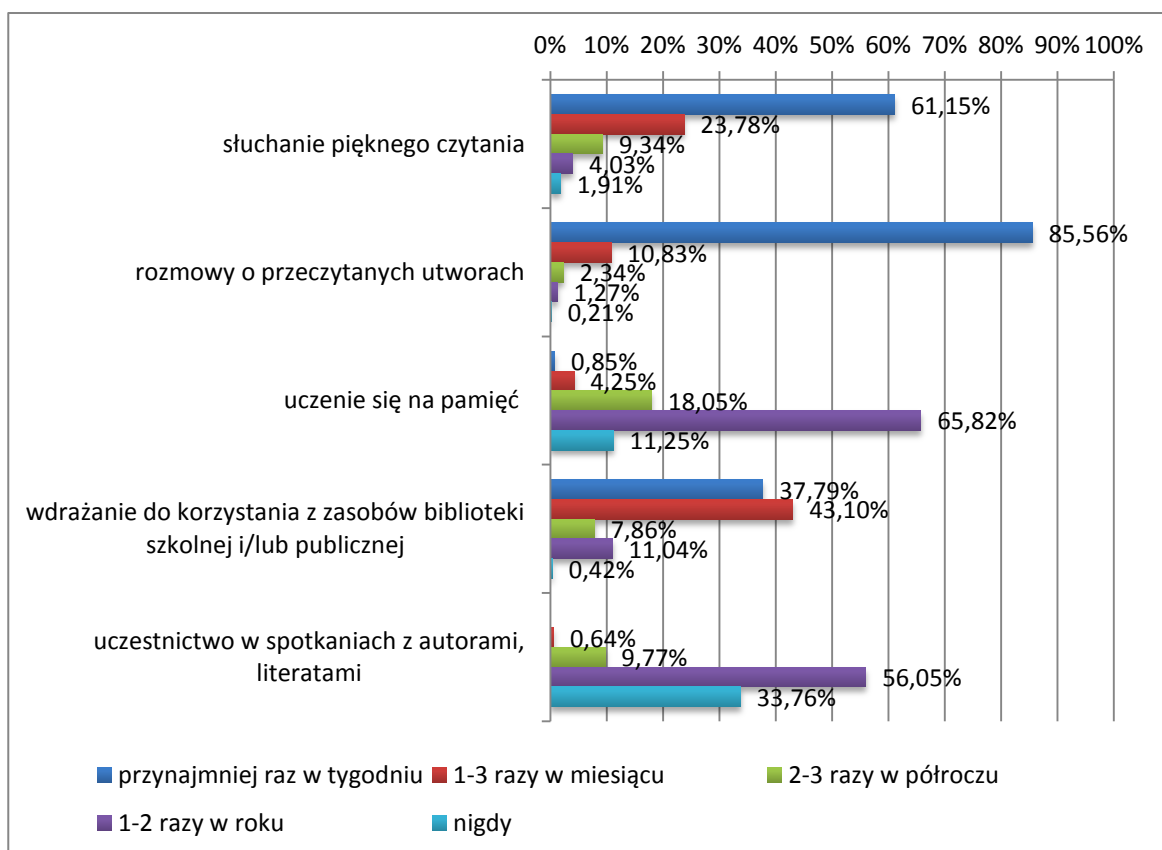
III.3.8 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji polonistycznej w klasie III gimnazjum



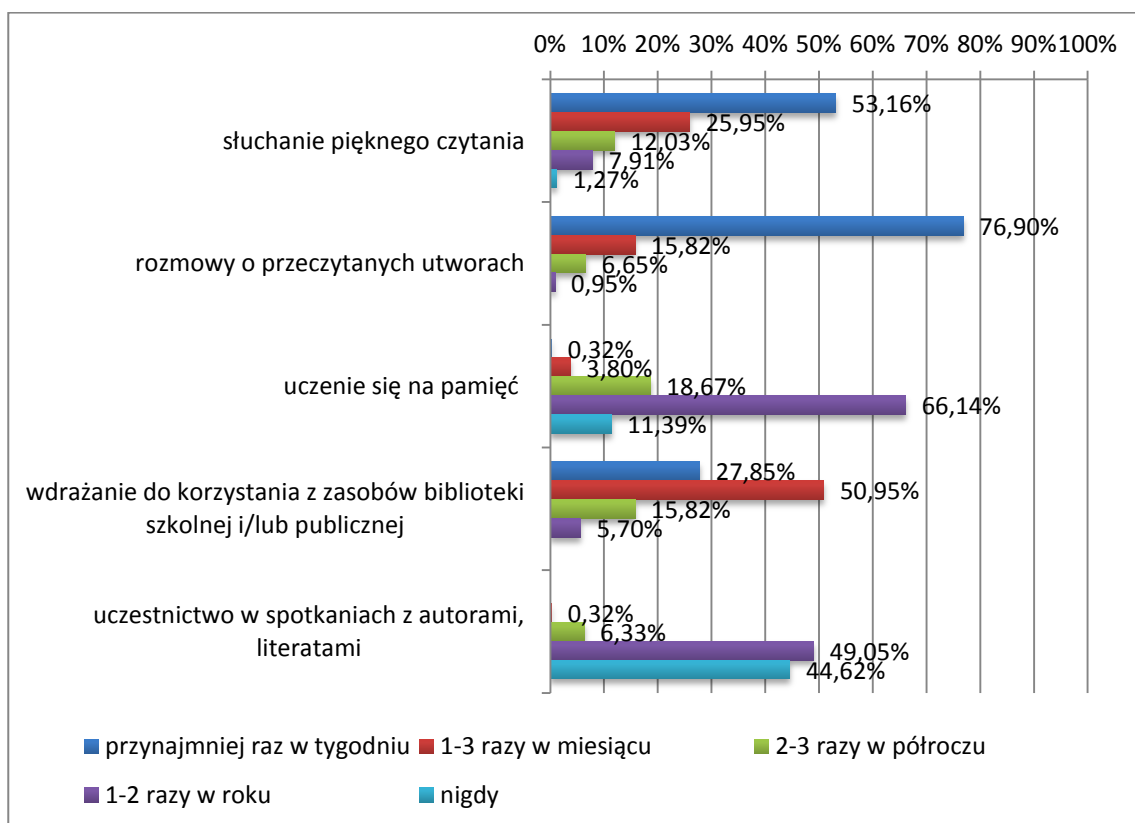
III.3.9 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących języka polskiego III klasę gimnazjum

• Szkoły ponadgimnazjalne

Nauczyciele w szkołach ponadgimnazjalnych stosują różne formy zachęcające uczniów do czytania. Badania wskazują, że zarówno w liceum ogólnokształcącym jak i w III klasach technikum preferowanymi formami, deklarowanymi przez nauczycieli są: piękne czytanie – ponad 60% oraz rozmowy o przeczytanych utworach - ponad 80%. Wysoki odsetek nauczycieli uważa, że istotne jest wdrażanie uczniów do korzystania z zasobów biblioteki, a także kształtowanie u uczniów umiejętności uczenia się na pamięć np. wierszy. Podobnie jak w szkole podstawowej i gimnazjum niedoceniana jest wartość spotkań z autorami, być może wynika to z trudności zorganizowania takich spotkań.



III.3.10 *Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach III liceum ogólnokształcącego w celu rozwinięcia zamiłowania do czytelnictwa*



III.3.11 *Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych oddziałach klasy III technikum w celu rozwinięcia u uczniów zamiłowania do czytelnictwa*

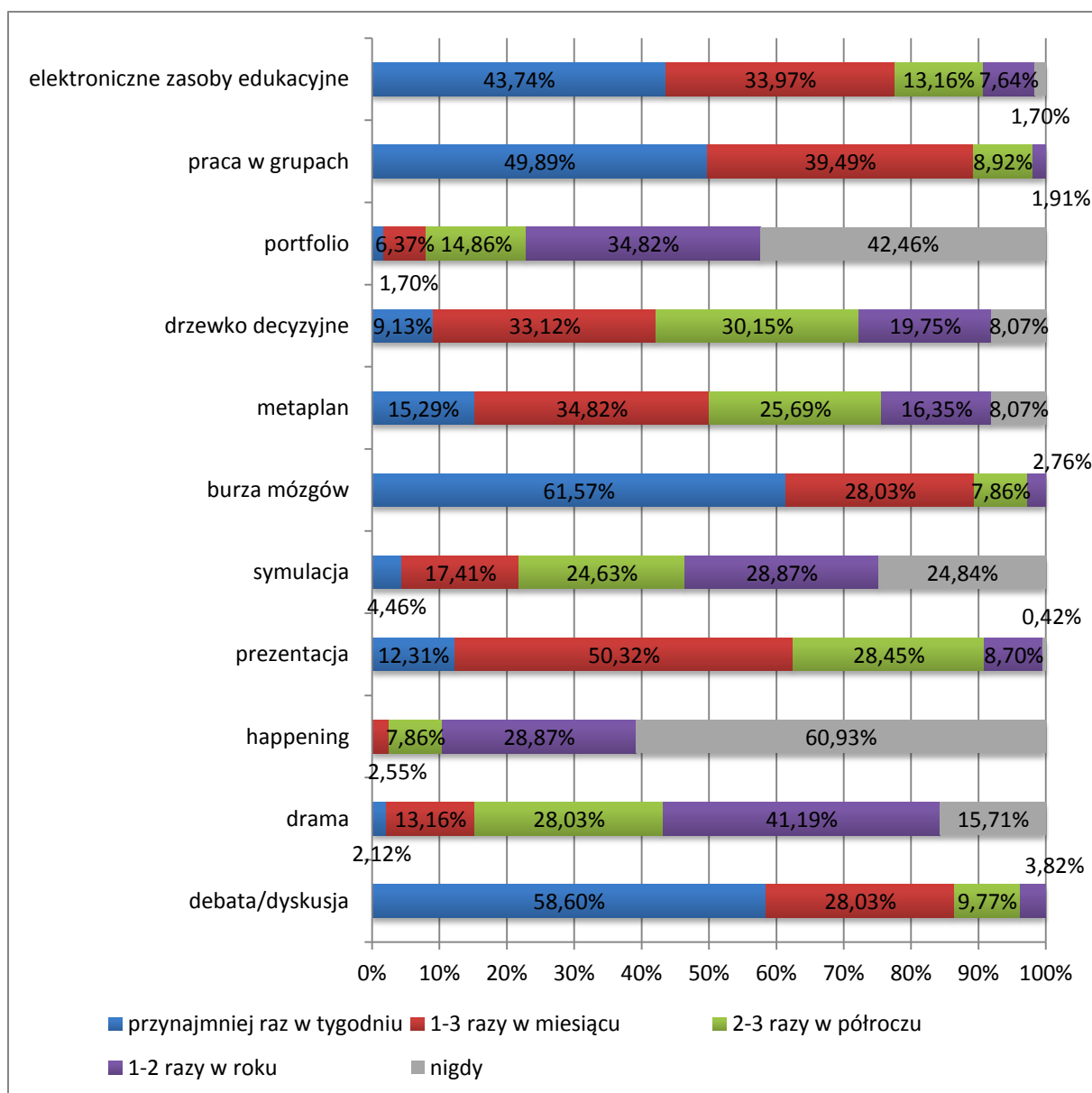
Nauczyciele języka polskiego ocenili przydatność stosowania metod aktywizujących. Bardzo wysoko oceniana ponownie okazała się praca w grupach, burza mózgów, prezentacja oraz debata/dyskusja, które to metody zostały wskazane przez ponad 50% polonistów. Podobnie jak w pozostałych typach szkół, najmniejszą popularnością cieszył się happening. Jak wynika z deklaracji, pozostałe formy i metody nauczyciele stosują przemiennie ze zróżnicowaną częstotliwością.

W liceum, podobnie jak w gimnazjum, najczęściej nauczyciele wykorzystują w celu zaktywizowania swoich uczniów metodę burzy mózgów i prawie równie często jest stosowana debata. Burza mózgów stosowana jest często, ale przez minimalnie mniejszy odsetek nauczycieli niż w gimnazjum, natomiast debata jest stosowana regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) przez większy odsetek uczestniczących w badaniu (w gimnazjum prawie 57%, a w liceum - ponad 58%). Ponad 43% badanych nauczycieli korzystało codziennie z zasobów elektronicznych. W kategorii metod stosowanych w wielu szkołach, ale z mniejszą częstotliwością (1-3 razy w miesiącu) dominuje prezentacja.

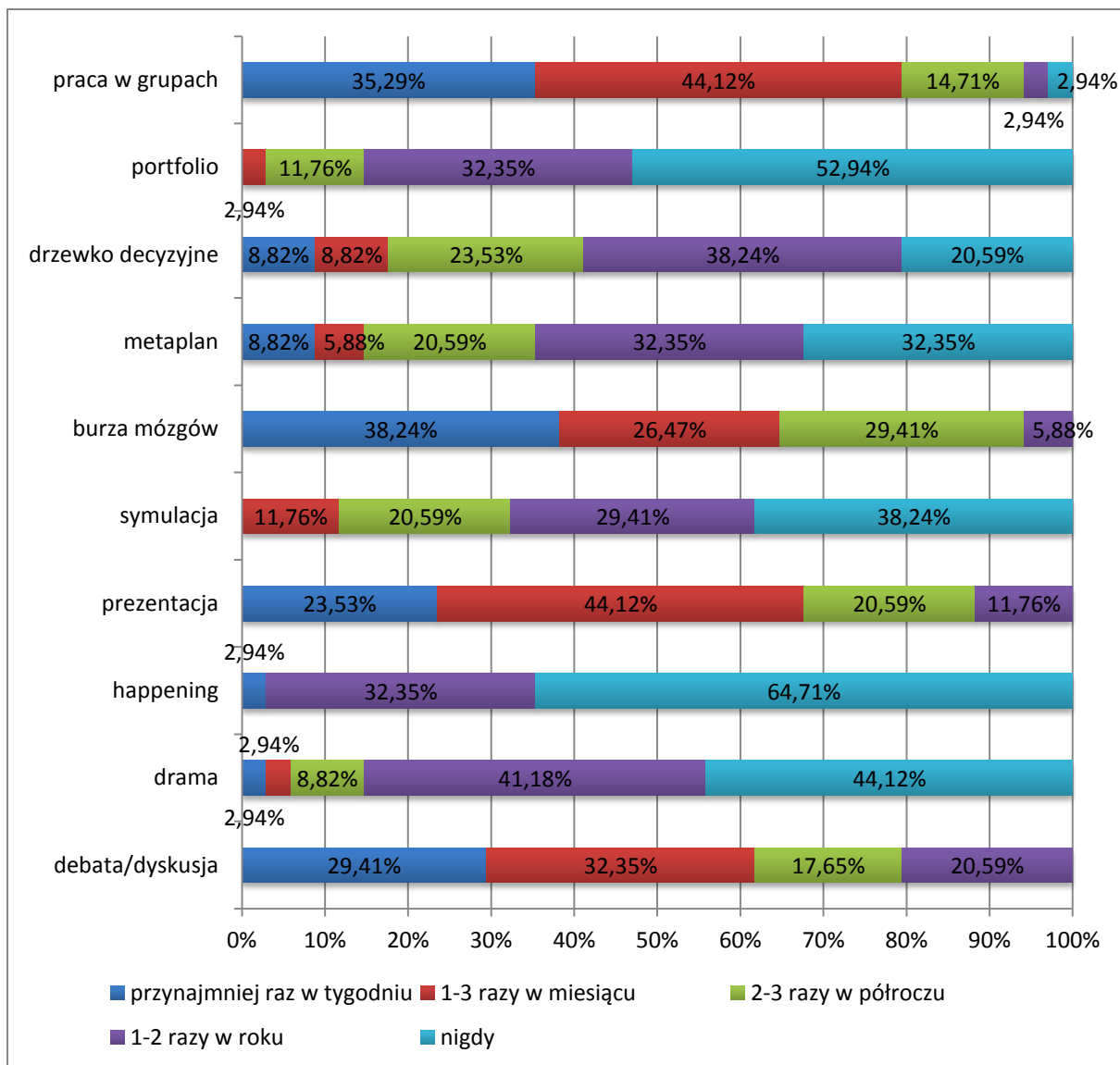
Najrzadziej natomiast nauczyciele stosują happening i portfolio jako metodę aktywizacji uczniów podczas zajęć języka polskiego.

Dodać należy, że powyższe potwierdza nasze obserwacje poczynione w poprzedniej edycji badania.

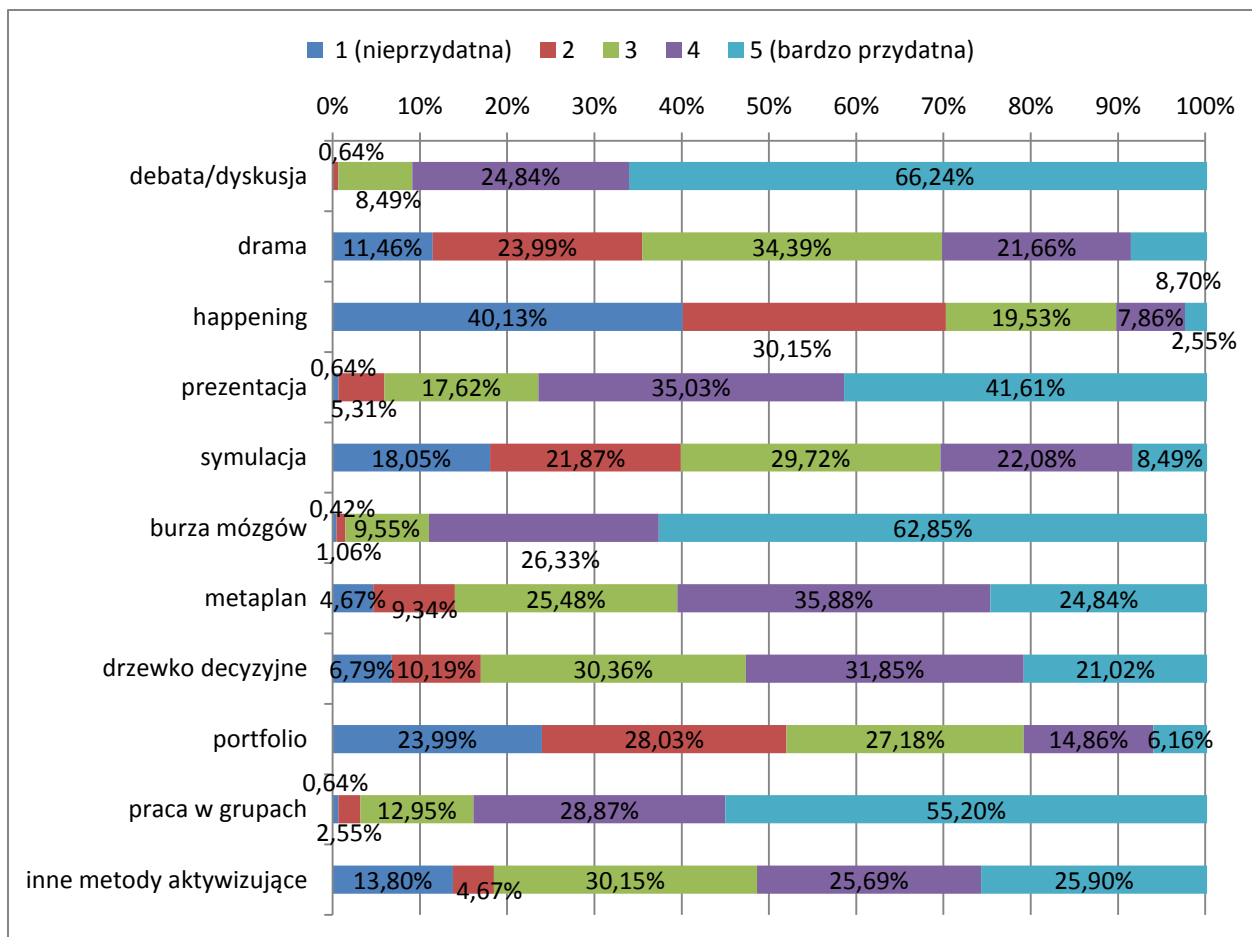
W technikum najpopularniejszą metodą aktywizującą stosowaną przez nauczycieli regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) jest praca w grupach (ponad 35% stosuje tę metodę przynajmniej raz w tygodniu) i burza mózgów (ponad 38% nauczycieli stosuje tę metodę z taką samą częstotliwością). Najrzadziej praktykowany jest natomiast happening i portfolio. Prezentacja z kolei stosowana jest kilka razy w semestrze, ale za to przez ponad 50% uczestniczących w badaniu nauczycieli.



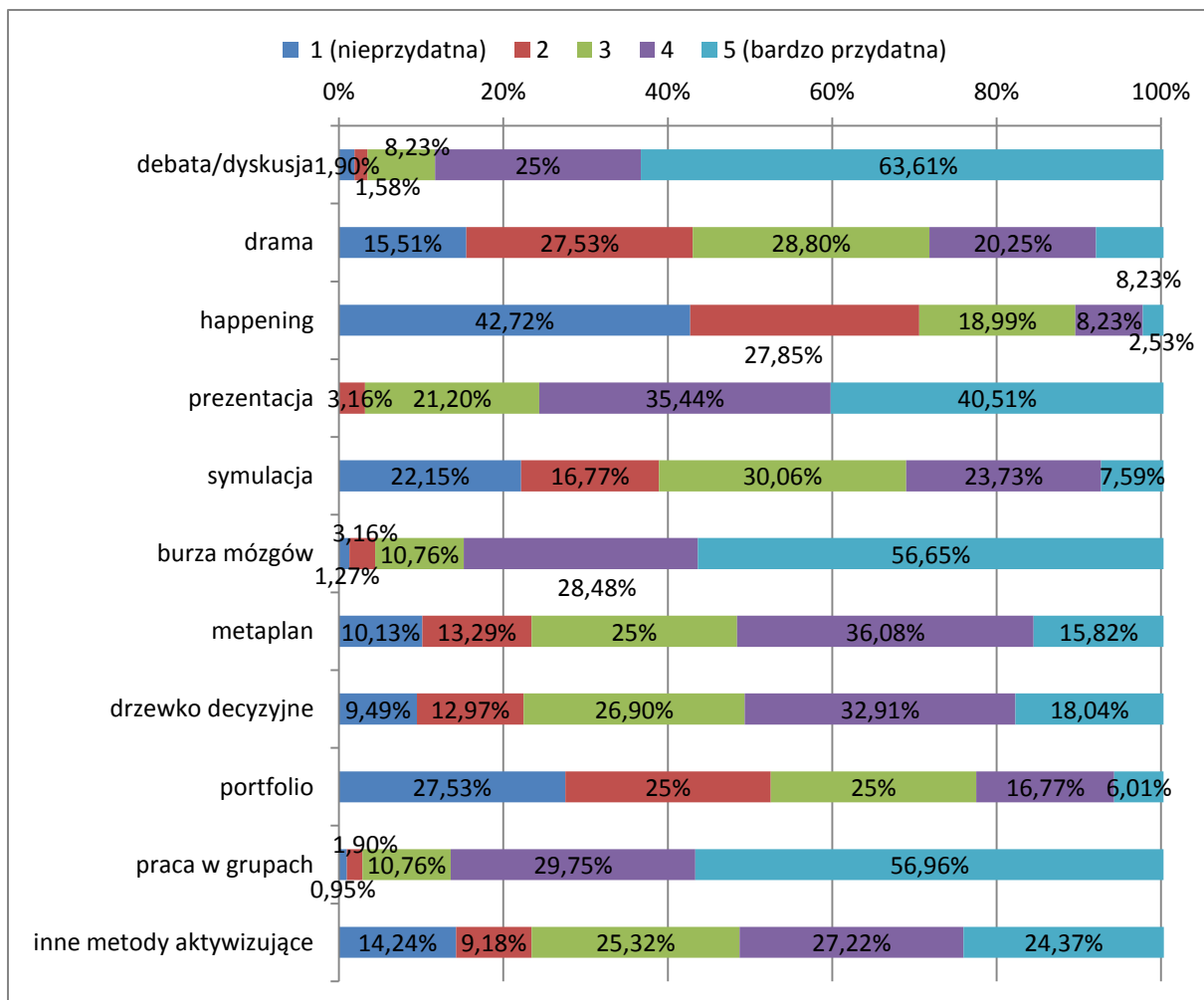
III.3.12 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji polonistycznej w klasie III LO*



III.3.13 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji polonistycznej w klasie III technikum



III.3.14 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących języka polskiego III klasę liceum ogólnokształcącego



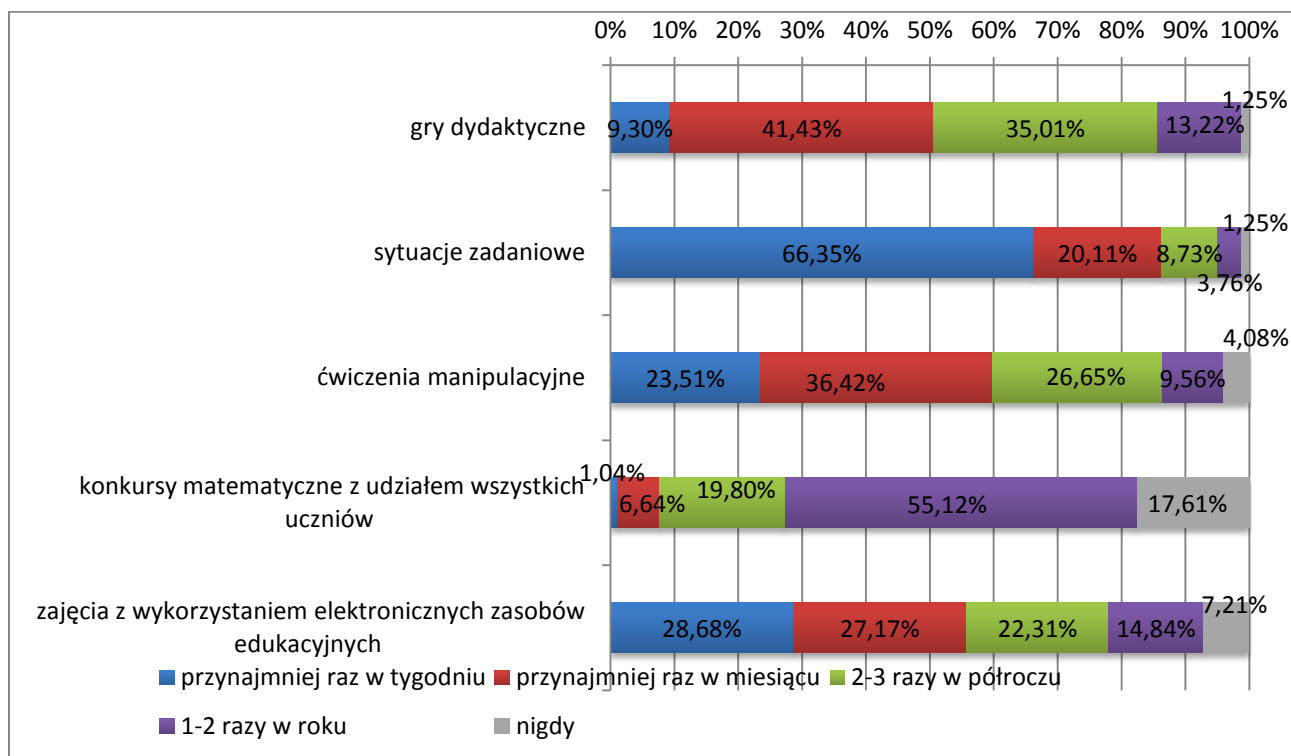
III.3.15 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących języka polskiego w oddziałach klasy III technikum

EDUKACJA MATEMATYCZNA

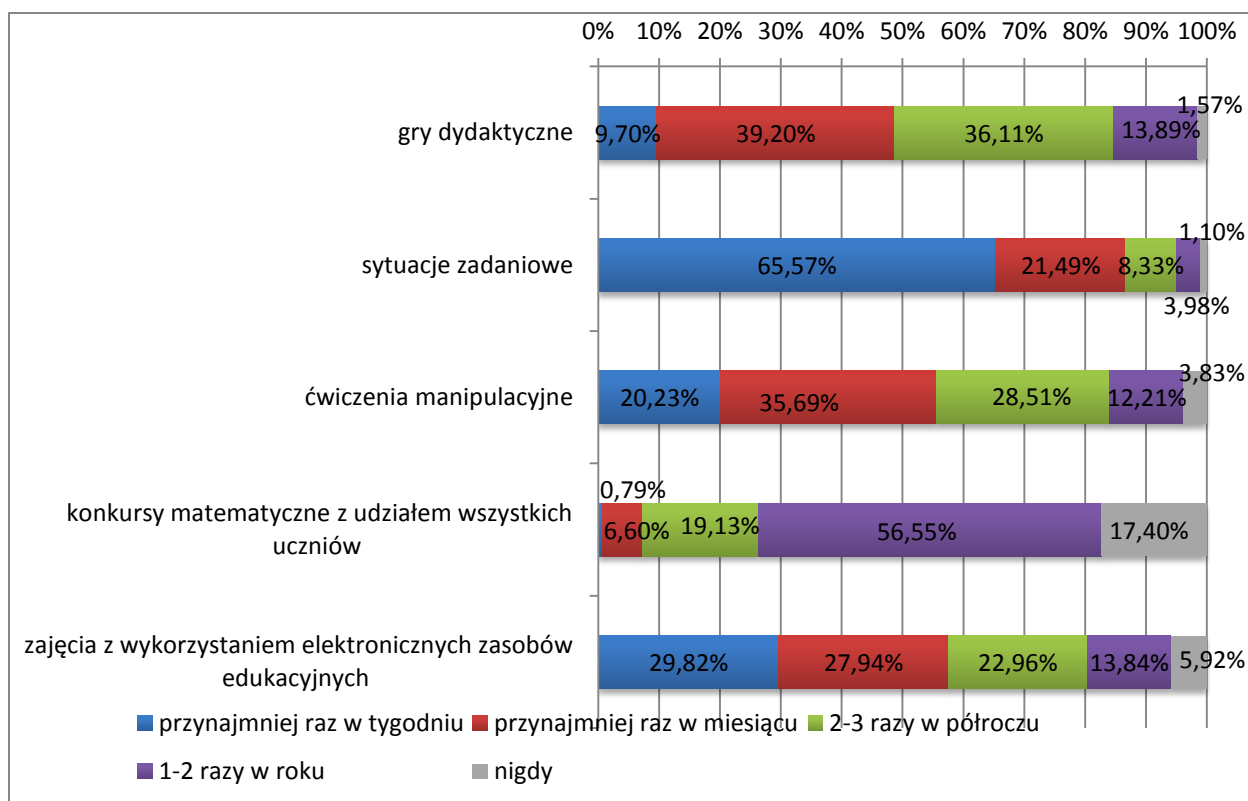
• Szkoła podstawowa

Metodologia kształcenia matematycznego zakłada, że sukces można osiągnąć poprzez permanentne aktywizowanie uczniów oraz stosowanie przemiennej metod i form pracy. Nauczyciele są odpowiedzialni za stwarzanie sytuacji, w których uczniowie wykorzystują swoją wiedzę i umiejętności w praktycznych działaniach. Przykładem są zajęcia z wykorzystaniem elektronicznych zasobów edukacyjnych stosowane często (przynajmniej raz w tygodniu, raz w miesiącu) przez ponad 50% nauczycieli. Konkursy matematyczne dla wszystkich uczniów organizuje kilka razy w roku również ponad 50% nauczycieli w klasach IV. Częstotliwość stosowania tej formy pracy z uczniami wzrasta w klasie VI, co można tłumaczyć motywowaniem uczniów w przygotowaniu do sprawdzianu po szkole podstawowej.

Przeprowadzone monitorowanie wskazuje, że nauczyciele uczący w klasach IV szkoły podstawowej stosują zróżnicowane formy pracy. Ćwiczenia manipulacyjne dość często zadaje ok. 60% nauczycieli, sytuacje zadaniowe - ok. 90%, a gry dydaktyczne - ponad 50%. Niepokojący jest fakt, że niektórzy nauczyciele matematyki deklarują, że nigdy nie organizowali konkursów dla uczniów oraz nie stosowali technologii informacyjnej. Podobny rozkład wskazań jest widoczny w klasie VI.

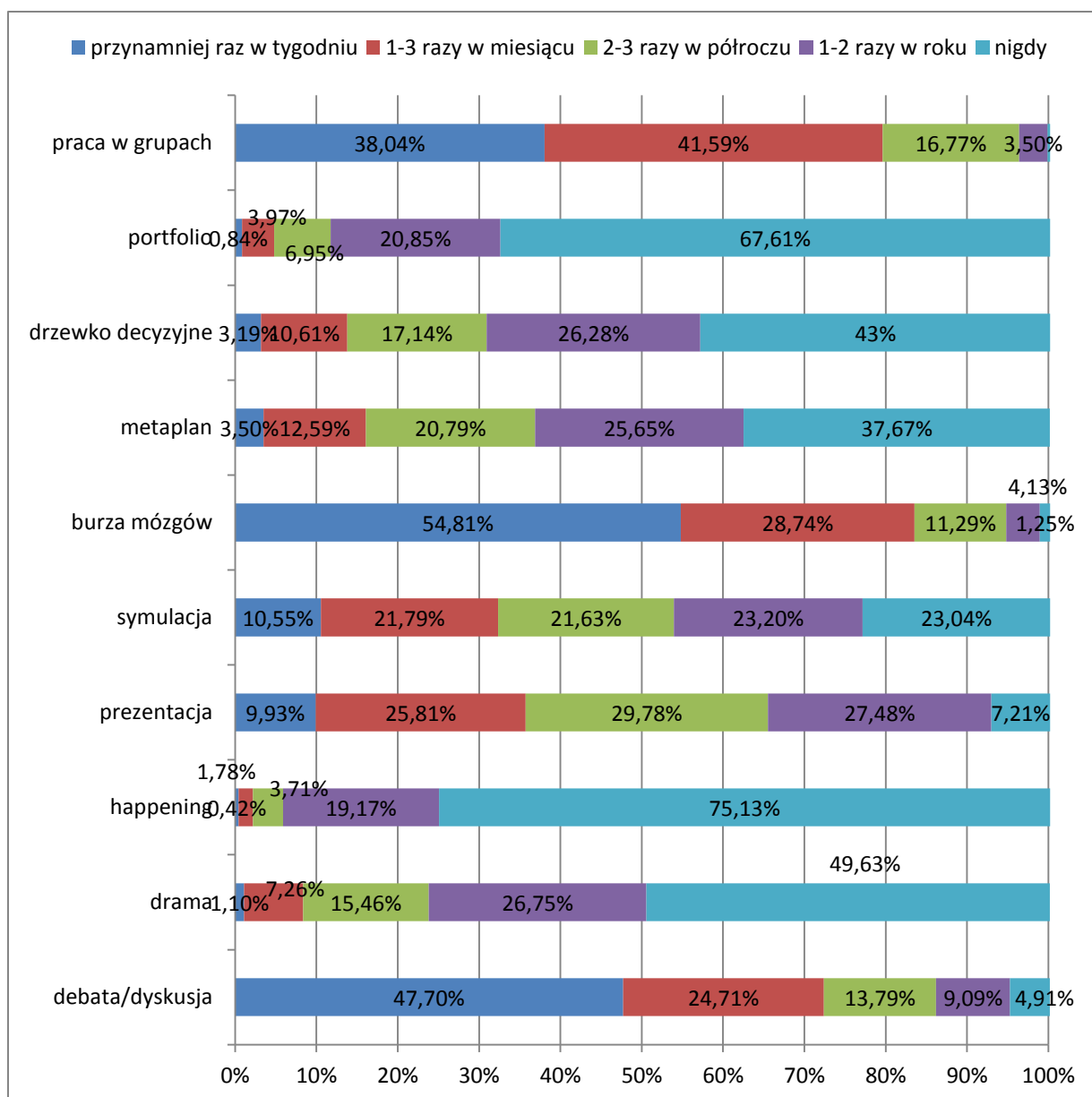


III.3.16 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie IV szkoły podstawowej

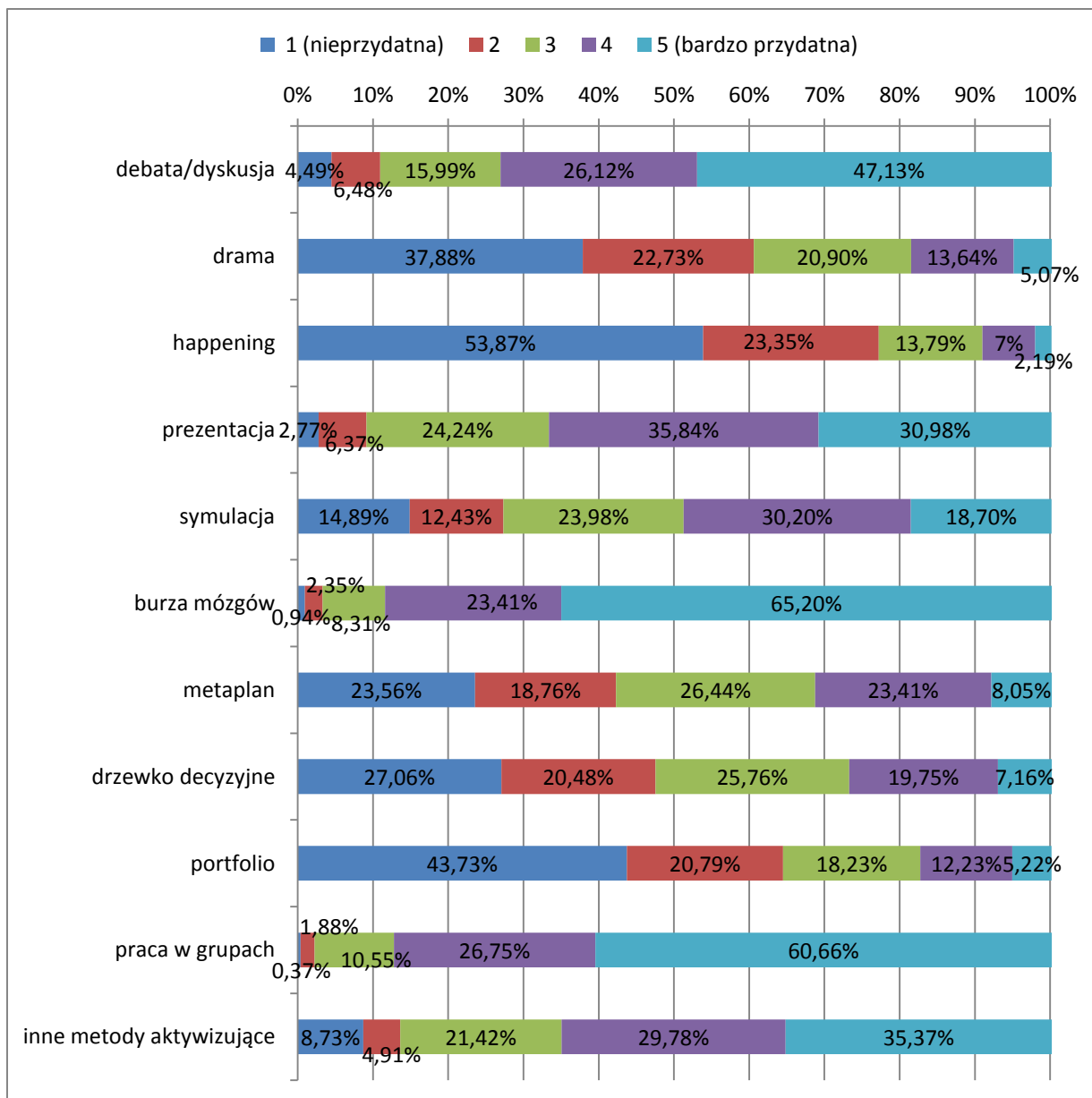


III.3.17 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie VI szkoły podstawowej*

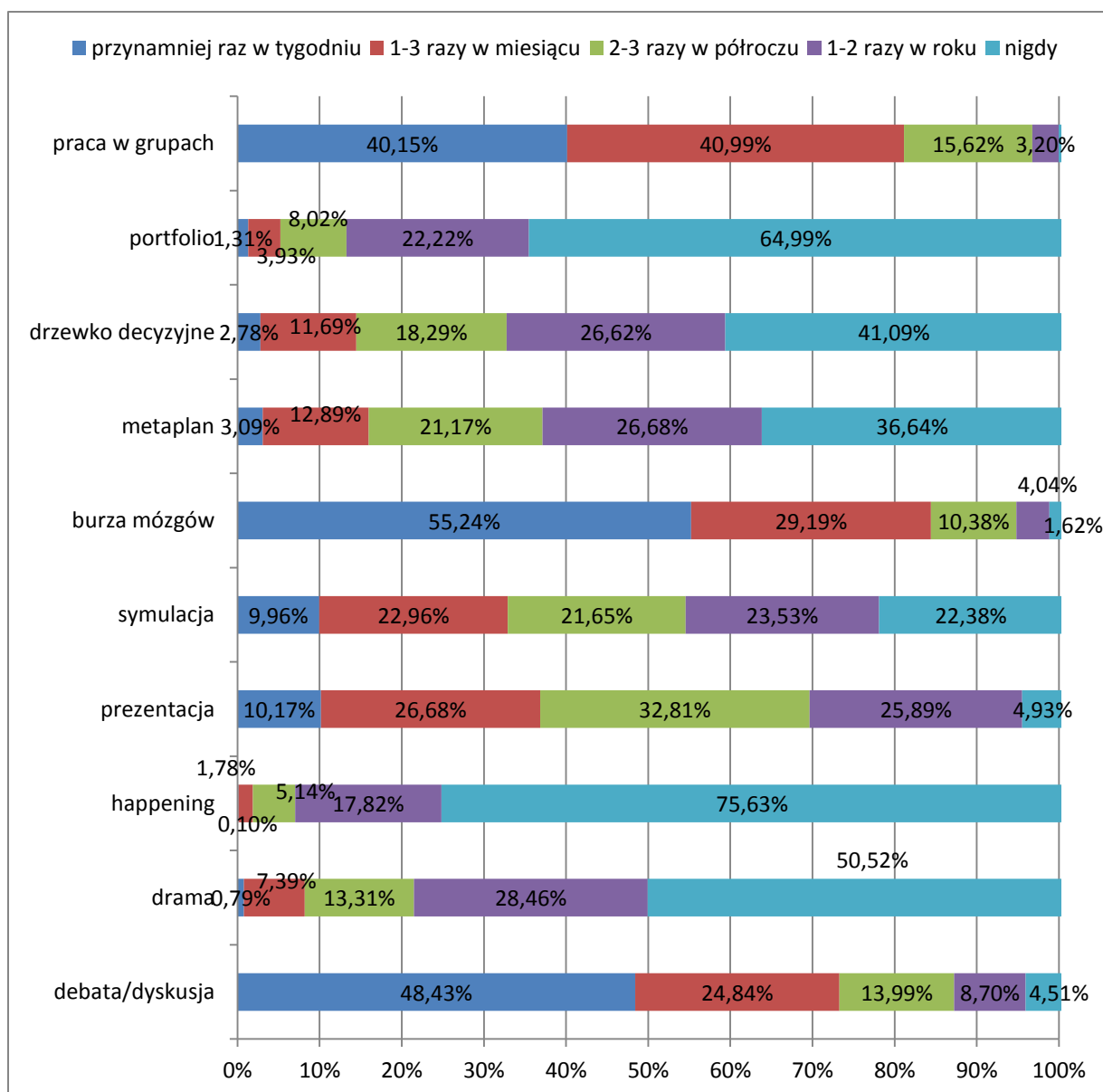
Nauczyciele szkół podstawowych zadeklarowali, że w realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej najczęściej stosują metody aktywizujące takie jak: burza mózgów, dyskusja i praca w grupach (ponad 50% wskazań). Pomiędzy 40% a 70% nauczycieli nie widzi potrzeby stosowania portfolio, happeningu czy też dramy. Częstotliwość poszczególnych metod aktywizujących jest zdecydowanie zbieżna z oceną przydatności.



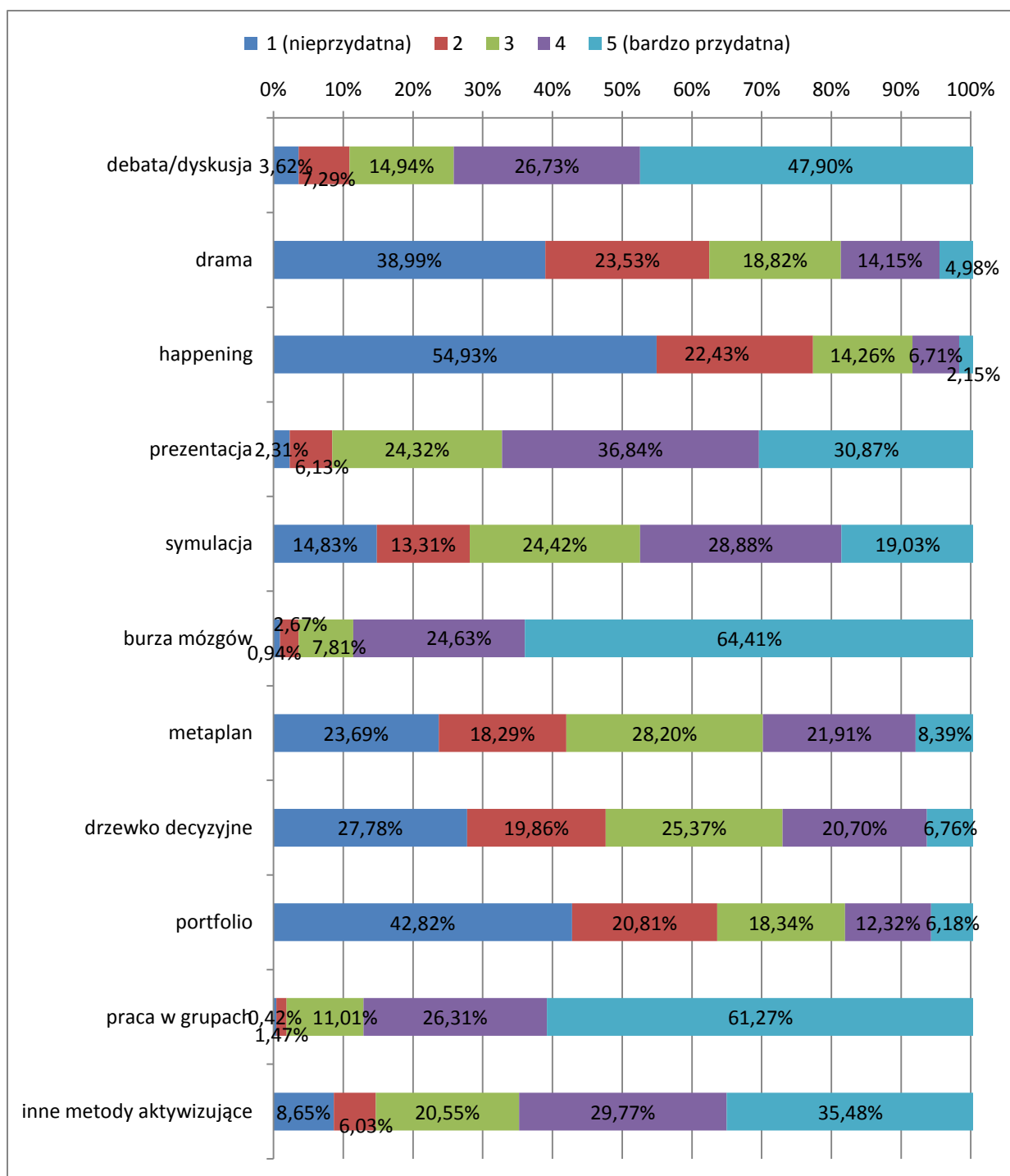
III.3.18 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie IV szkoły podstawowej



III.3.19 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących matematyki w oddziałach klasy IV szkoły podstawowej



III.3.20 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie VI szkoły podstawowej

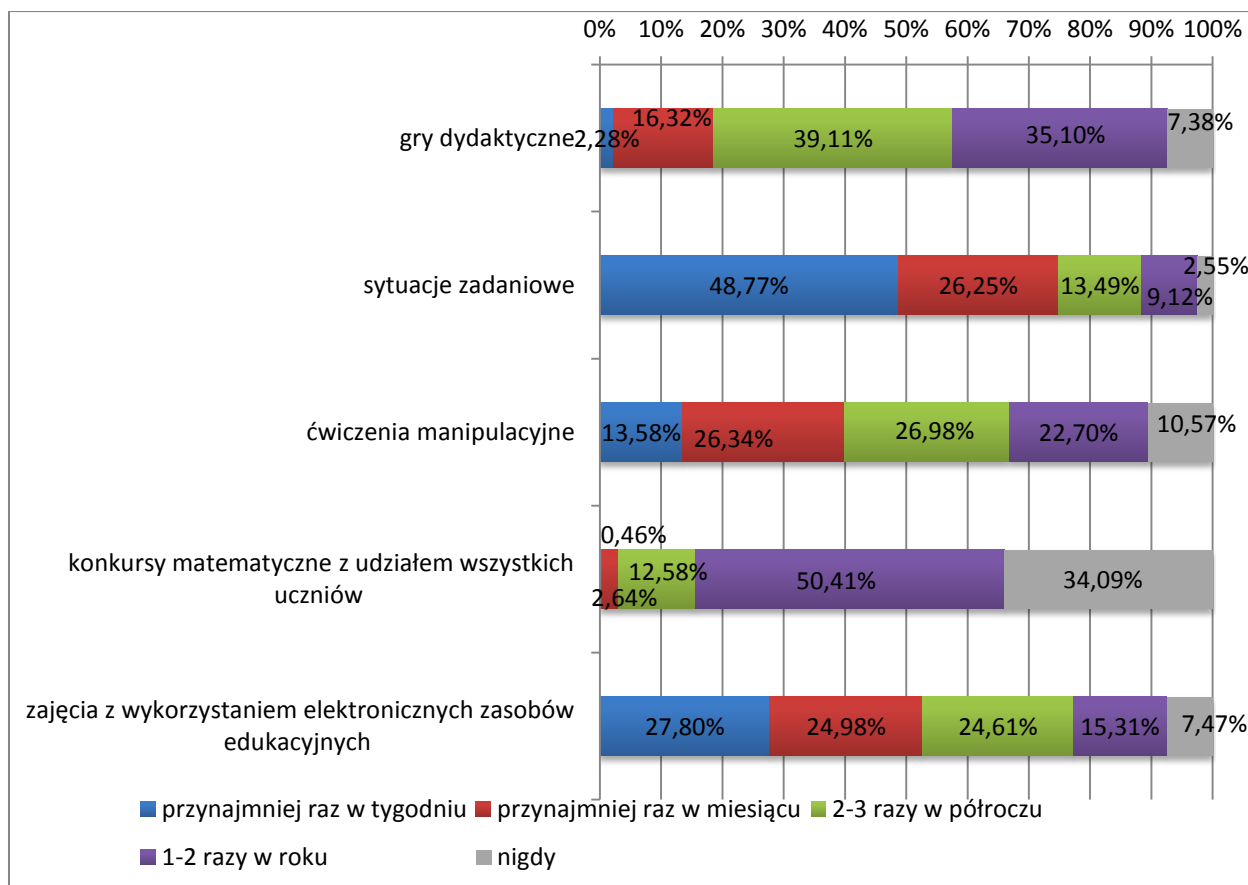


III.3.21 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących matematyki w oddziałach klasy VI szkoły podstawowej

- **Gimnazjum**

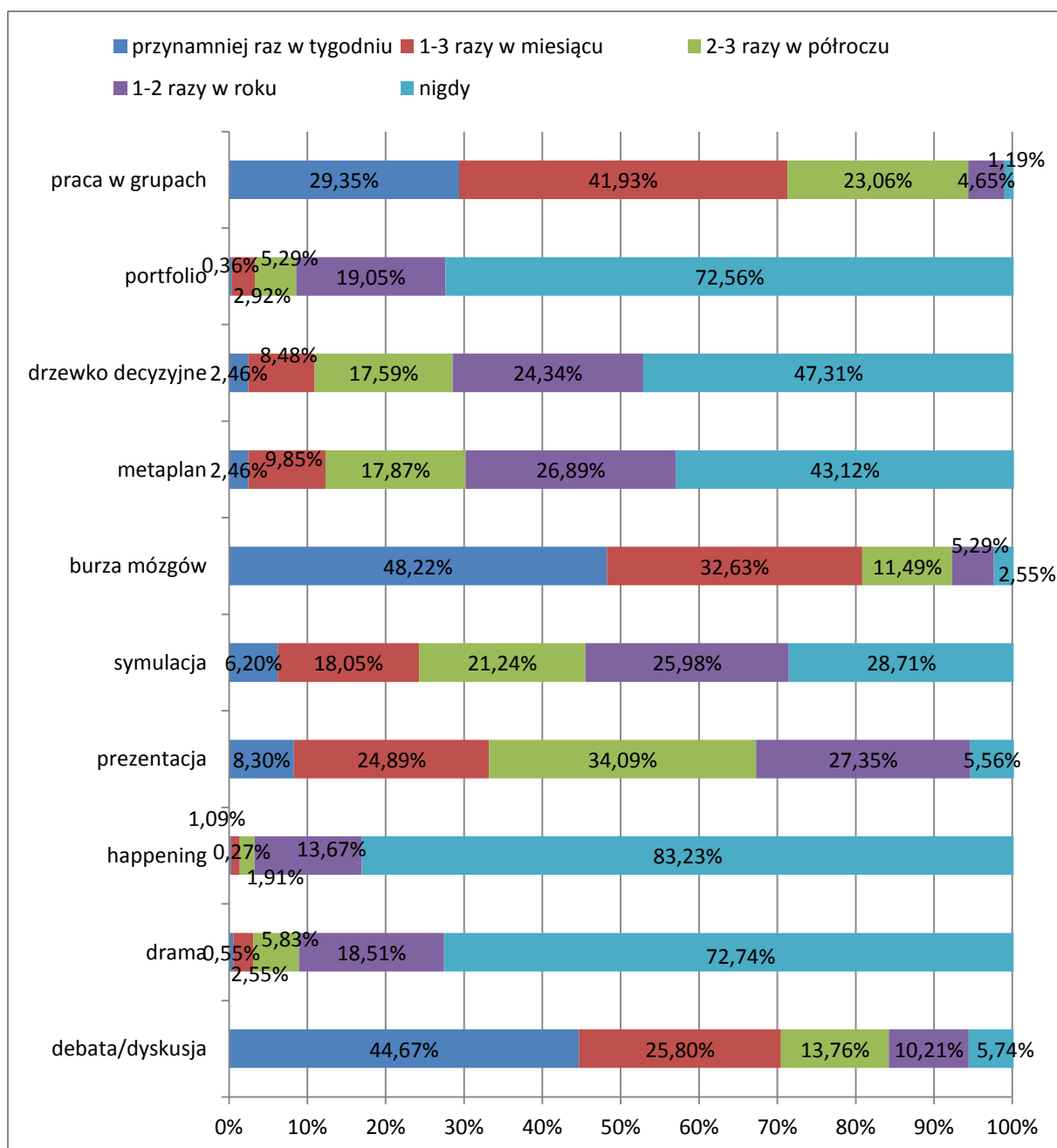
W III klasie gimnazjum najczęściej wykorzystywaną metodą wspierającą uczniów w zrozumieniu matematyki są sytuacje zadaniowe, ponad 75% uczestniczących w badaniu nauczycieli stosowało tę metodę często (raz w tygodniu, raz w miesiącu), z tą samą częstotliwością ćwiczenia manipulacyjne stosowało ok. 40% nauczycieli. Na uwagę zasługuje

fakt, że ponad 50% nauczycieli wykorzystuje z dużą częstotliwością technologie informacyjne (zajęcia z wykorzystaniem edukacyjnych zasobów elektronicznych). Ponad 50% nauczycieli kilka razy w roku deklaruje organizację konkursów matematycznych dla swoich uczniów, chociaż ponad 34% twierdzi, że nie robiło tego nigdy. Mniejszą popularnością cieszą się gry dydaktyczne.

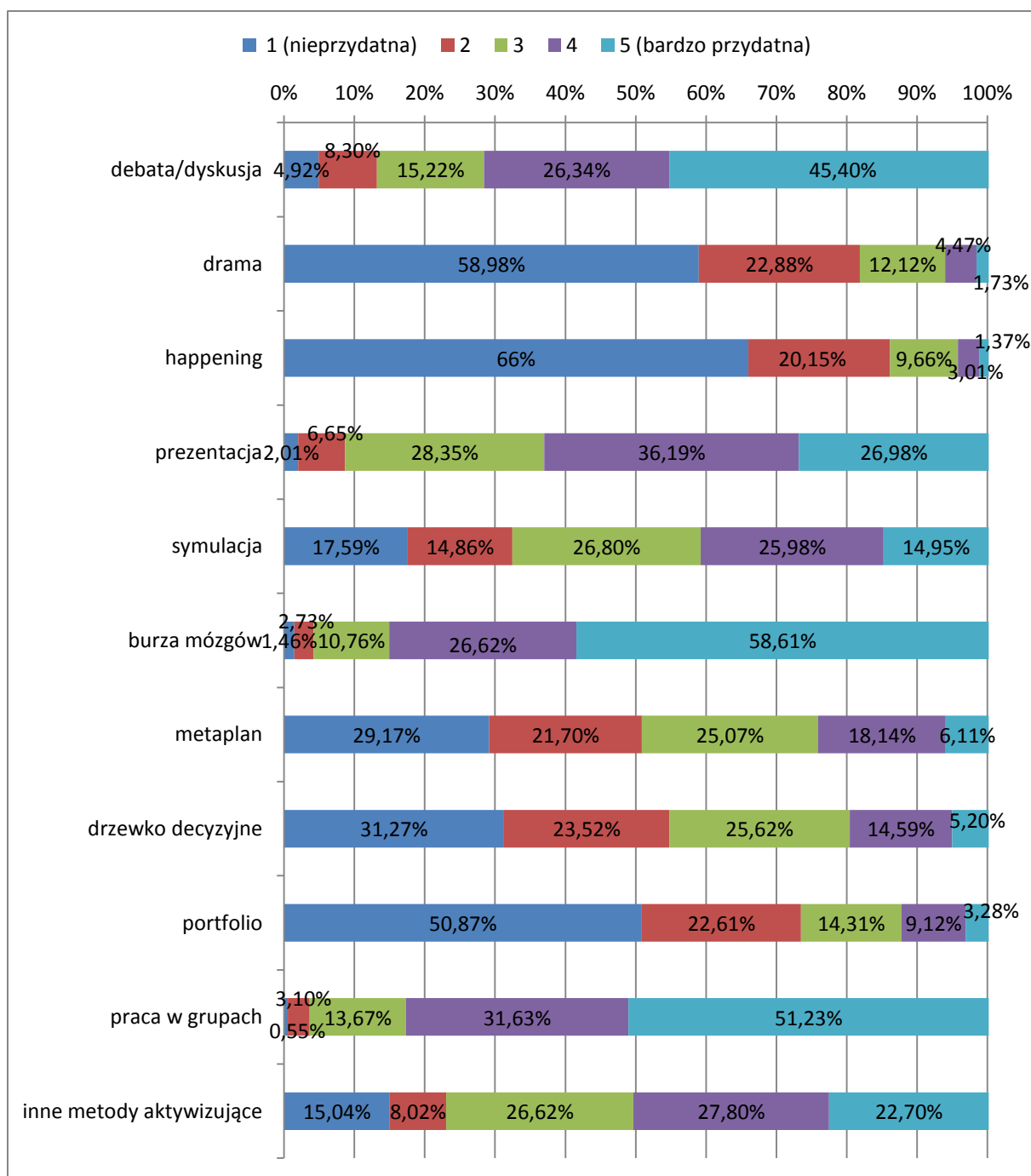


III.3.22 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie III gimnazjum

Nauczyciele gimnazjum wypowiedzieli się podobnie jak nauczyciele szkół podstawowych. Największą zasadność widzą w stosowaniu przede wszystkim burzy mózgów i dyskusji. Korzystanie z tych metod co najmniej raz w tygodniu wskazuje ok. 50% nauczycieli, dość często występuje praca w grupach, natomiast nigdy nie wykorzystuje dramy i happeningu ok. 70% badanych. Pozostałe metody są stosowane zmiennie z różną częstotliwością.



III.3.23 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie III gimnazjum

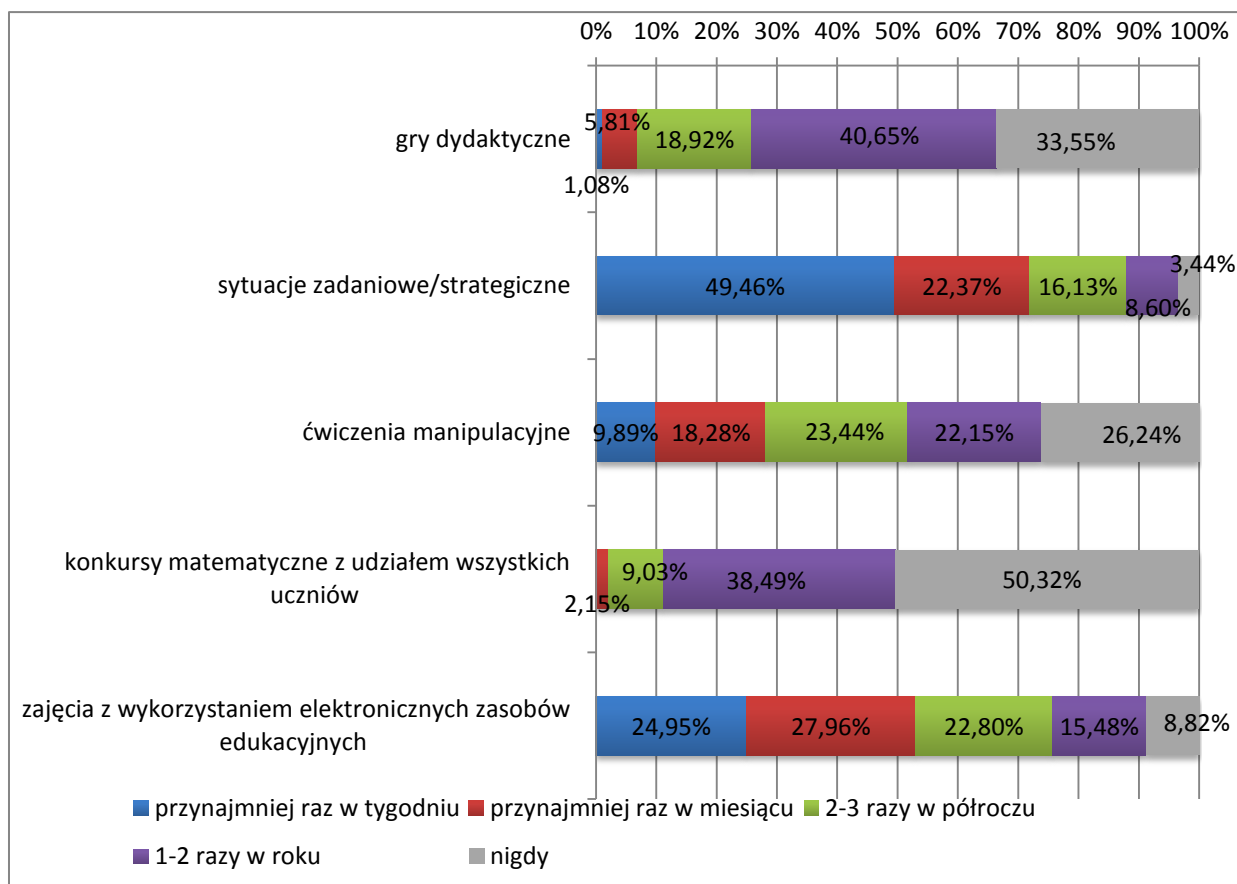


III.3.24 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących matematyki w oddziałach klasy III gimnazjum

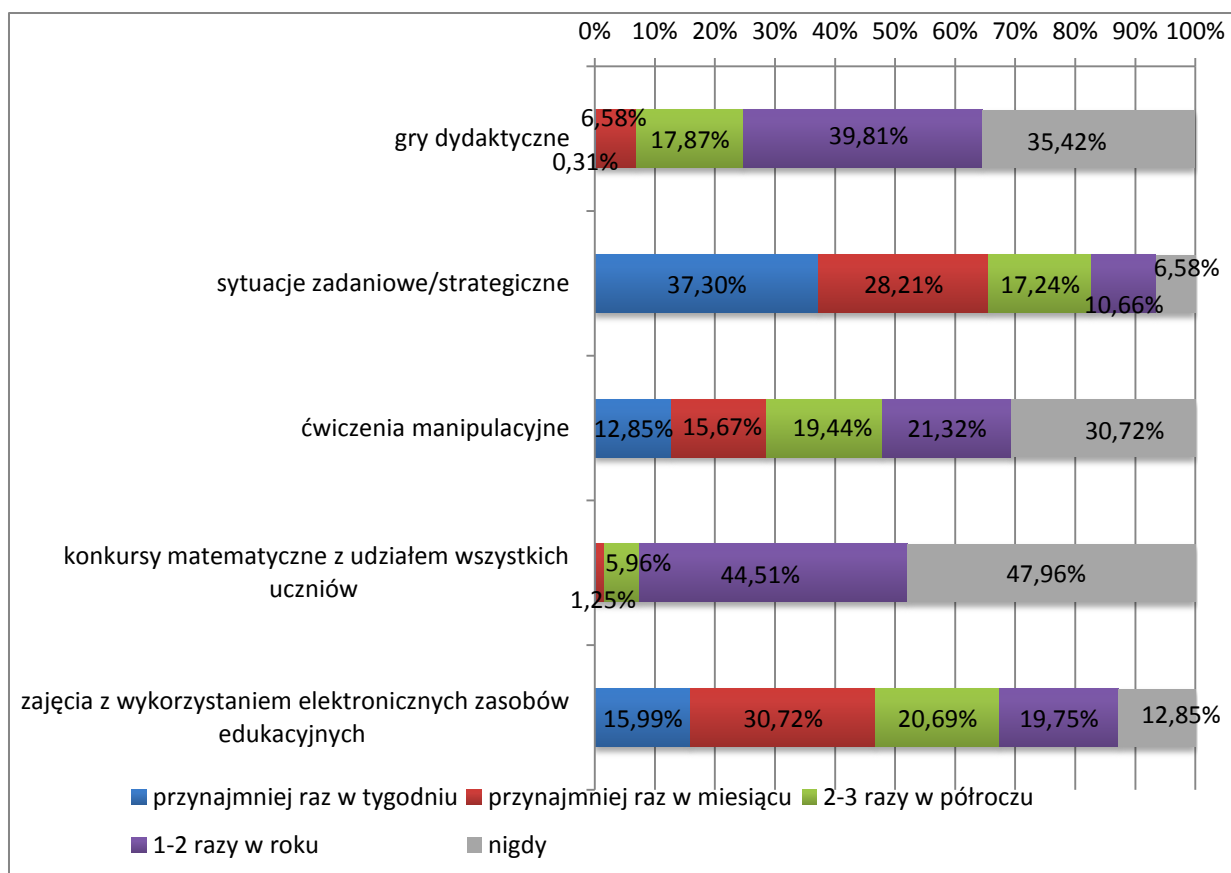
- Szkoła ponadgimnazjalna**

W liceum ogólnokształcącym oraz w technikum najczęściej stosowaną metodą pracy z uczniami (raz w tygodniu, raz w miesiącu) było organizowanie przez nauczycieli sytuacji zadaniowych (ponad 70% badanych nauczycieli korzystało z tej metody w liceum oraz ponad 60% w technikum). Należy zwrócić uwagę na fakt, że ponad 50% nauczycieli w liceum i

ponad 40% w technikum w tej samej kategorii częstotliwości organizuje pracę z wykorzystaniem technologii informacyjnej. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych nie przywiązują znaczenia do gier dydaktycznych, stosując je rzadko. Ponad połowa (w LO) i 40% (w technikum) nauczycieli deklaruje, że nigdy nie organizowało konkursów matematycznych z udziałem wszystkich uczniów.

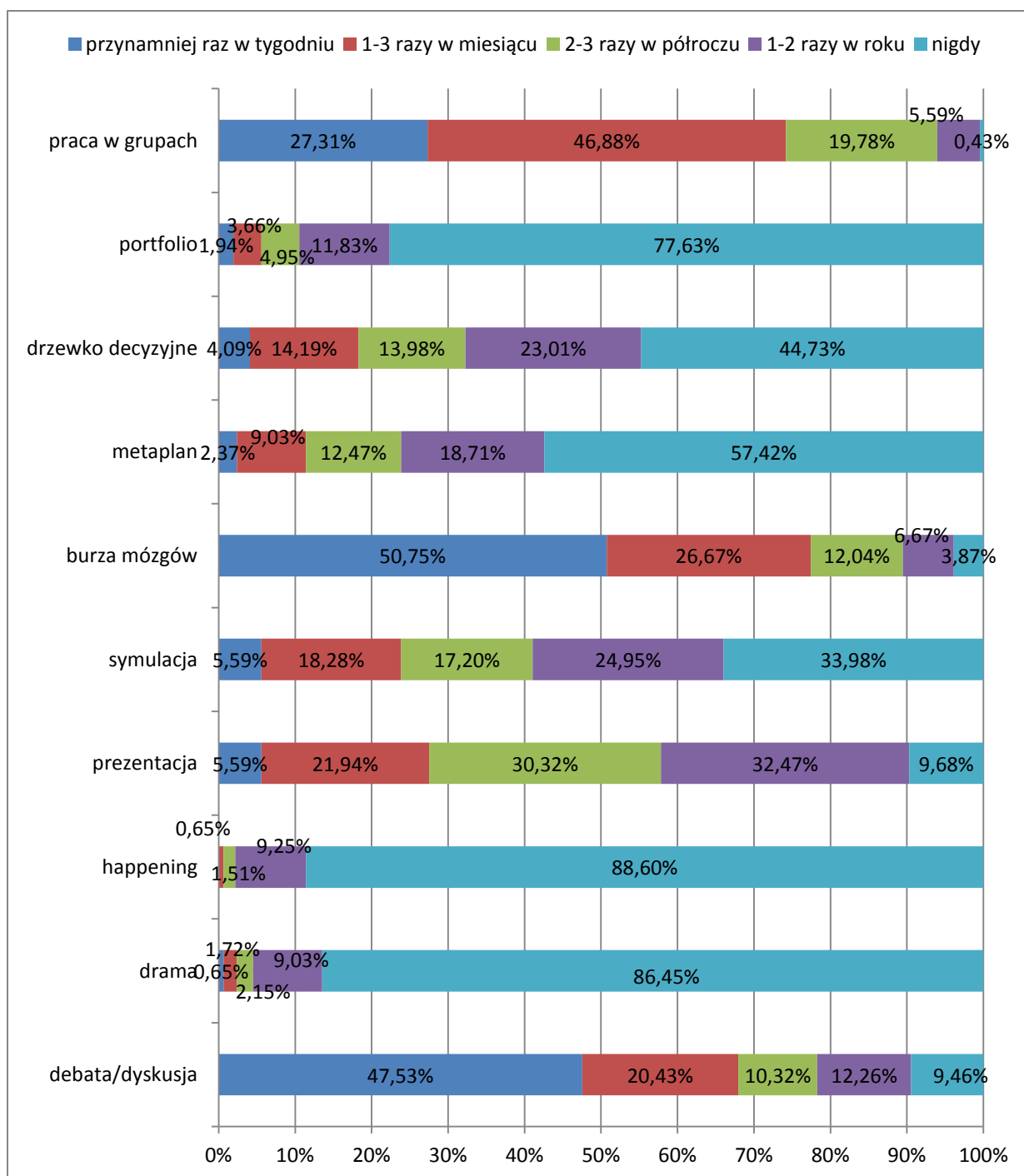


III.3.25 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie III liceum ogólnokształcącego*

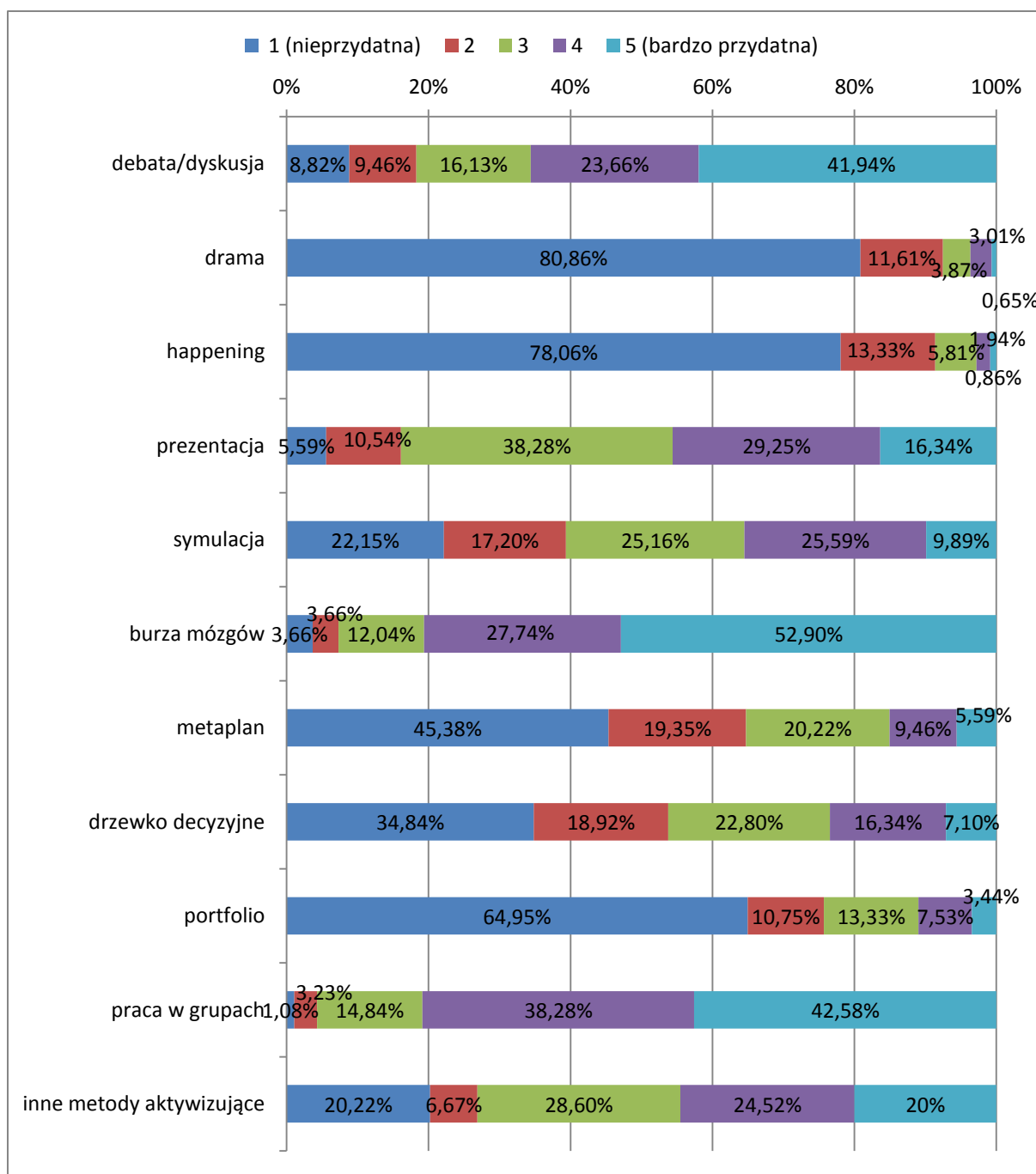


III.3.26 Formy pracy stosowane przy podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie III technikum

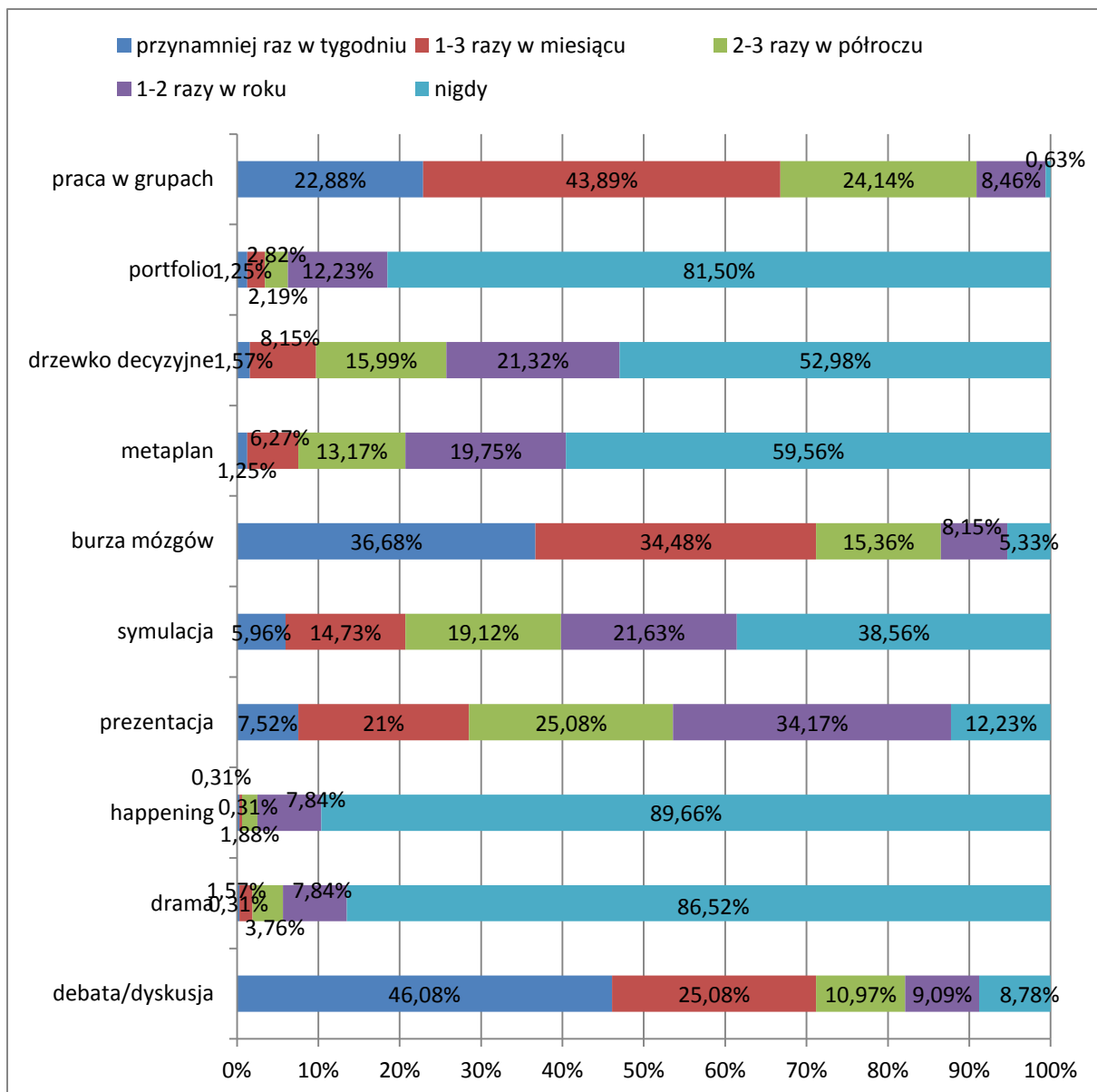
Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (zarówno liceów ogólnokształcących jak i techników) spośród metod aktywizujących najchętniej stosują burzę mózgów i dyskusję. Takie rozwiązania deklaruje ok. 50 % badanych, ok. 30% przynajmniej raz w tygodniu organizuje pracę w grupach. Matematycy zdecydowanie nie widzą potrzeby korzystania z takich metod jak happening czy drama, zgodnie z deklaracjami ok. 80% nauczycieli uczących tego przedmiotu. Niewielką popularnością cieszą się port folio i metaplan. Ocena przydatności jest zbieżna z częstotliwością stosowania.



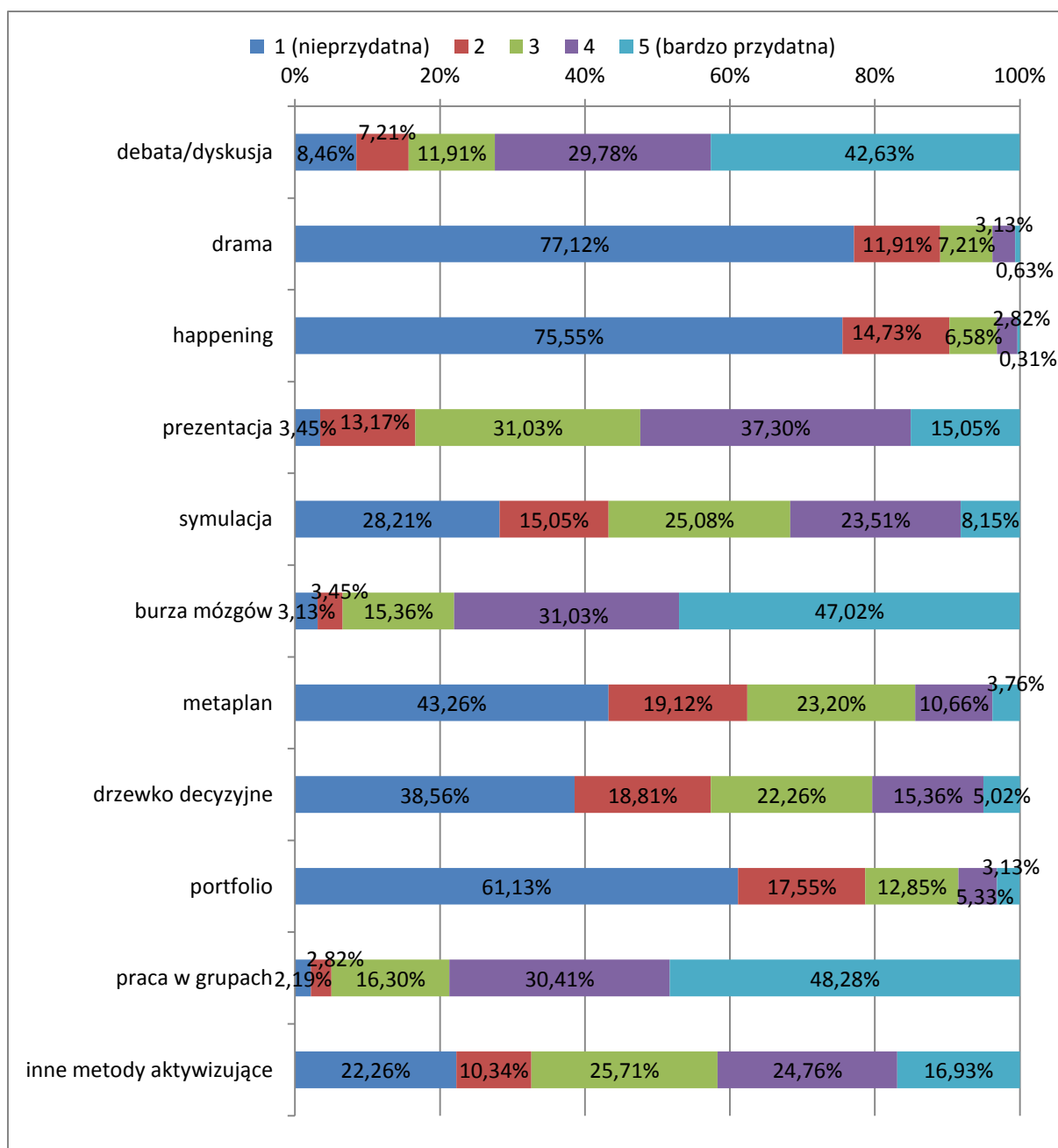
III.3.27 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie III liceum ogólnokształcącego



III.3.28 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących matematyki klasę III liceum ogólnokształcącego



III.3.29 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu edukacji matematycznej w klasie III technikum



III.3.30 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących matematyki w oddziałach klasy III technikum

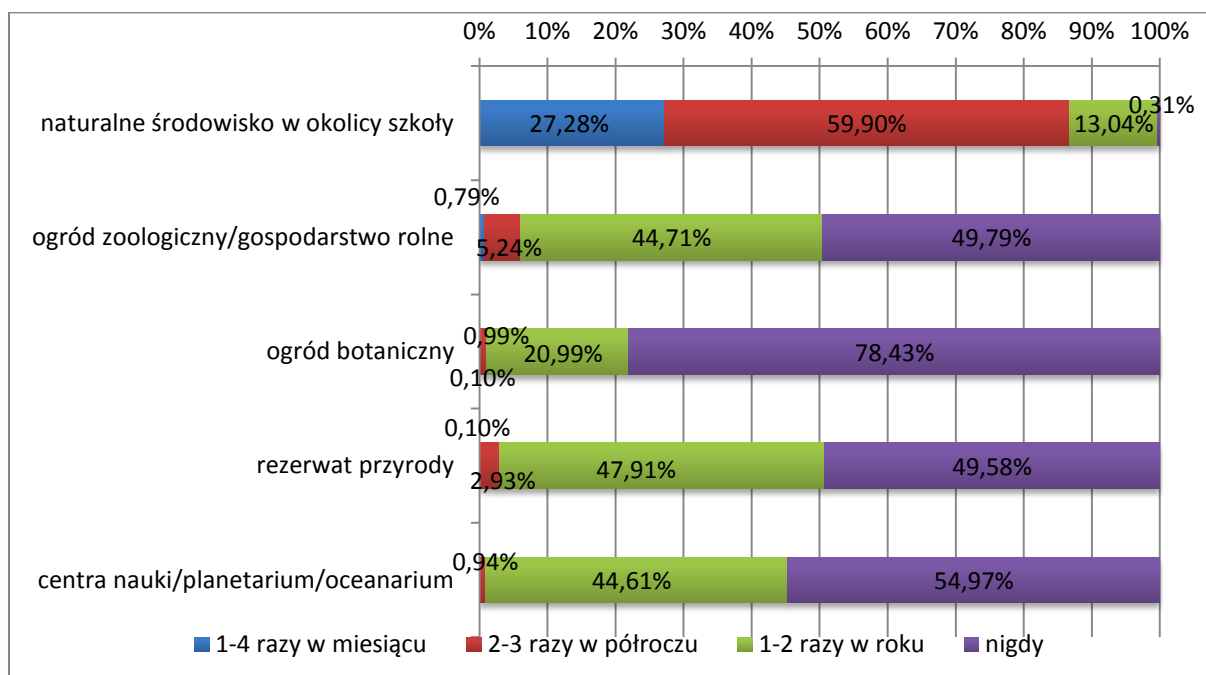
EDUKACJA PRZYRODNICZA

• Szkoła podstawowa

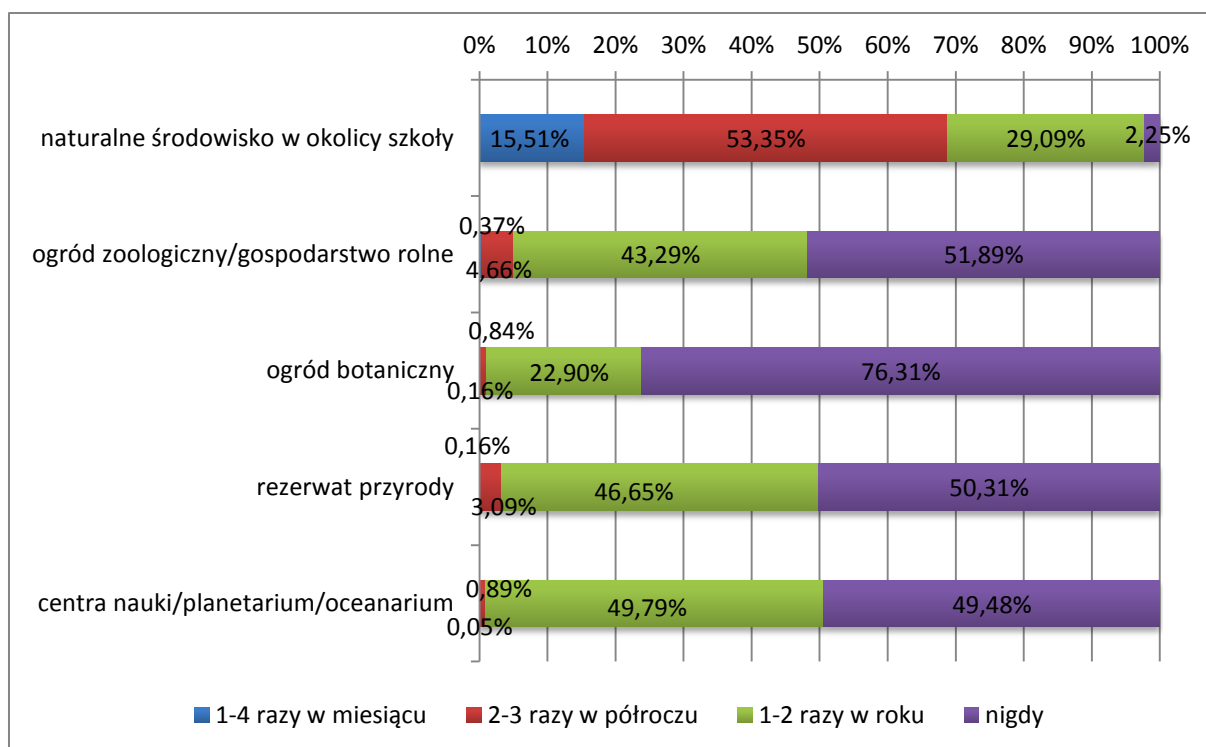
Wśród standardów, które próbowano wprowadzić do polskiej szkoły wraz z reformą programową było założenie, że realizując działania z zakresu edukacji przyrodniczej należy wyjść ze szkolnych ławek w teren, w realny świat lub też do ośrodków powołanych do tego, aby pokazać nam choćby w zminiaturyzowanej wersji działanie natury. Zwłaszcza w przypadku nauczania na poziomie szkoły podstawowej wydaje się, że ilustrowanie teoretycznej wiedzy obserwacją żywej natury jest szczególnie istotne.

Wyniki naszych badań od ubiegłego roku nie napawają jednak w tym względzie optymizmem. Jeszcze poprzednich edycjach badań większość nauczycieli uczących w szkole podstawowej deklarowała, że często, przynajmniej raz w miesiącu wychodzą w teren w pobliżu szkoły. Obecnie taką deklarację złożyło w klasie IV szkoły podstawowej mniej niż 28% nauczycieli, a w klasie VI mniej niż 16%. Wciąż wyjście z uczniami w teren w okolicy szkoły jest najbardziej popularną formą zapoznawania uczniów z żywą przyrodą, ale najczęściej takie wyjścia są organizowane 2-3 razy w półroczu (tak odpowiedziało prawie 60% nauczycieli uczących klasy IV szkoły podstawowej i ponad 53% nauczycieli uczących w klasie VI).

Ponad 78% nauczycieli uczących przyrody klasy IV nigdy nie było z uczniami w ogrodzie botanicznym i prawie 55% nigdy nie było w centrum nauki, oceanarium lub planetarium. Analogicznie w klasie VI ten odsetek wynosi ponad 76% i blisko 50%.

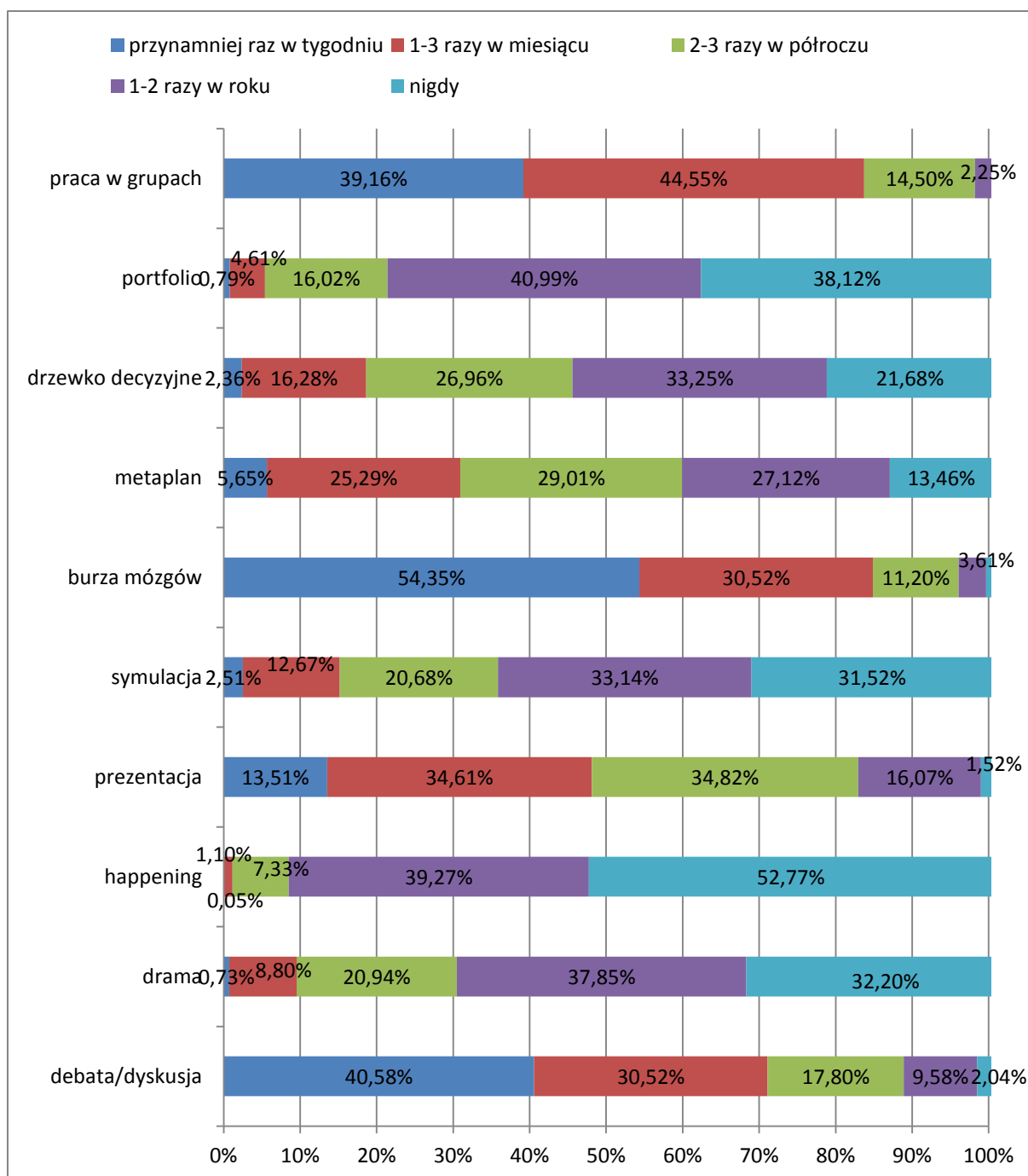


III.3.31 Miejsca, w których w ciągu roku szkolnego odbywały się zajęcia przyrody badanych oddziałów klasy IV szkoły podstawowej (poza salą lekcyjną)

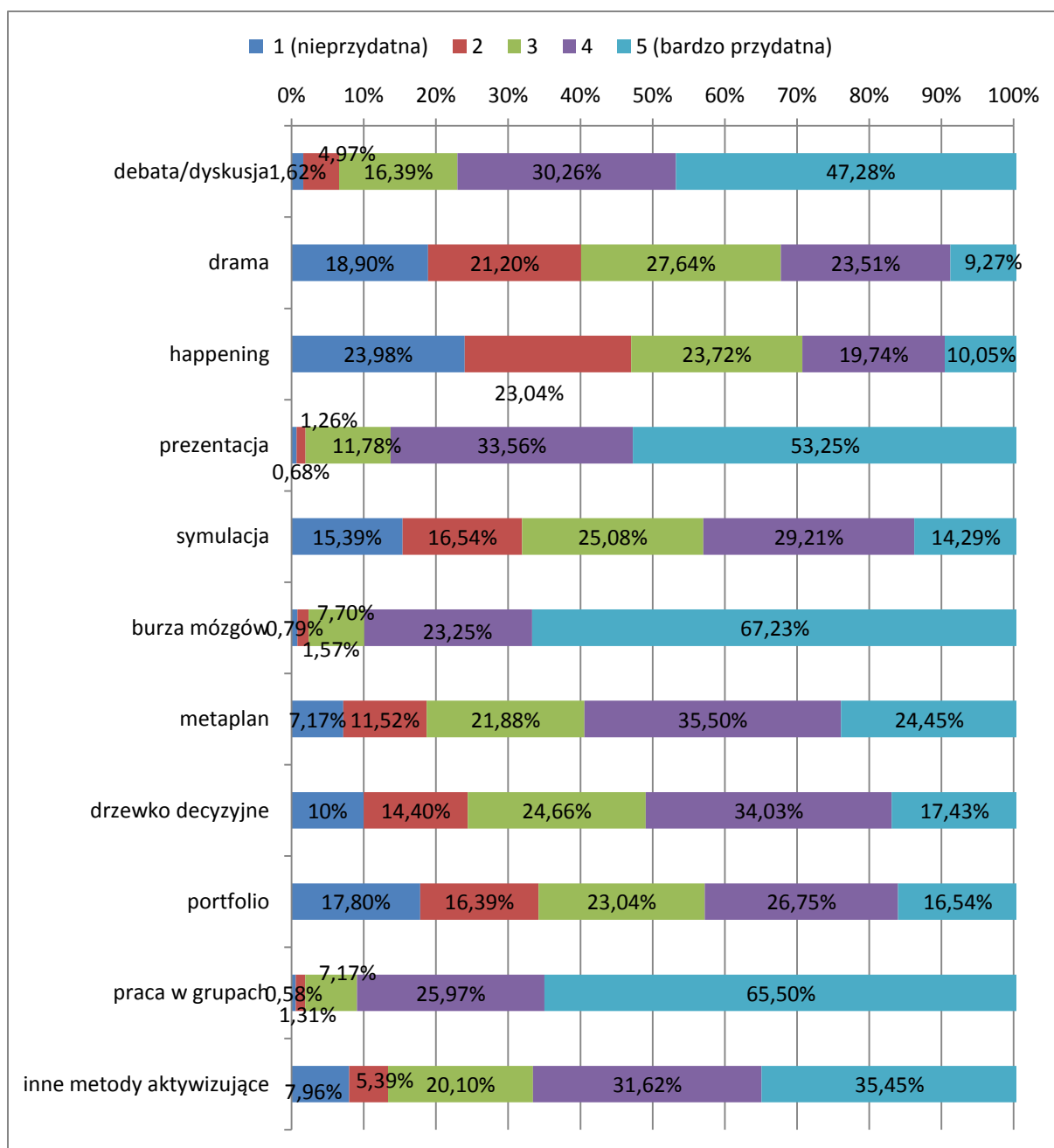


III.3.32 *Miejsca, w których w ciągu roku szkolnego odbywały się zajęcia przyrody w badanych oddziałach klasy VI szkoły podstawowej (poza salą lekcyjną)*

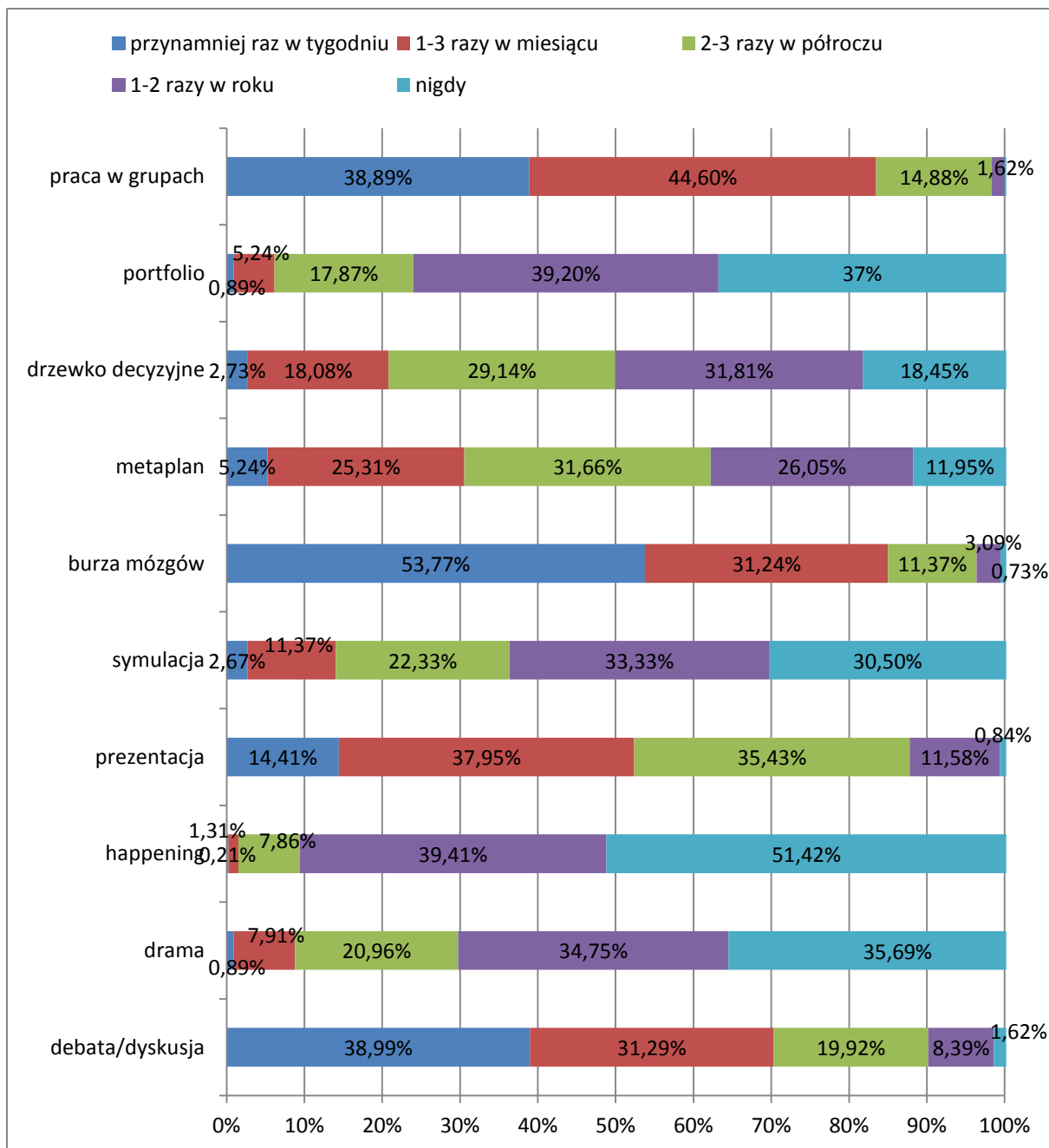
Nauczyciele edukacji przyrodniczej stosują różnorodne metody aktywizujące uczniów klas IV i VI szkoły podstawowej. Edukacja przyrodnicza zawiera treści, które zdecydowanie korespondują z takimi metodami. Badani nauczyciele deklarują, że najczęściej stosują burzę mózgów, dyskusję i pracę w grupach, najrzadziej happening, prezentację, a także portfolio. Najwyżej oceniają (ok. 50%-70% badanych) organizowanie pracy w grupach, dyskusję oraz prezentację, którą zadeklarowali w kategorii niezbyt często wykorzystywanej, jednak podkreślili jej efektywność.



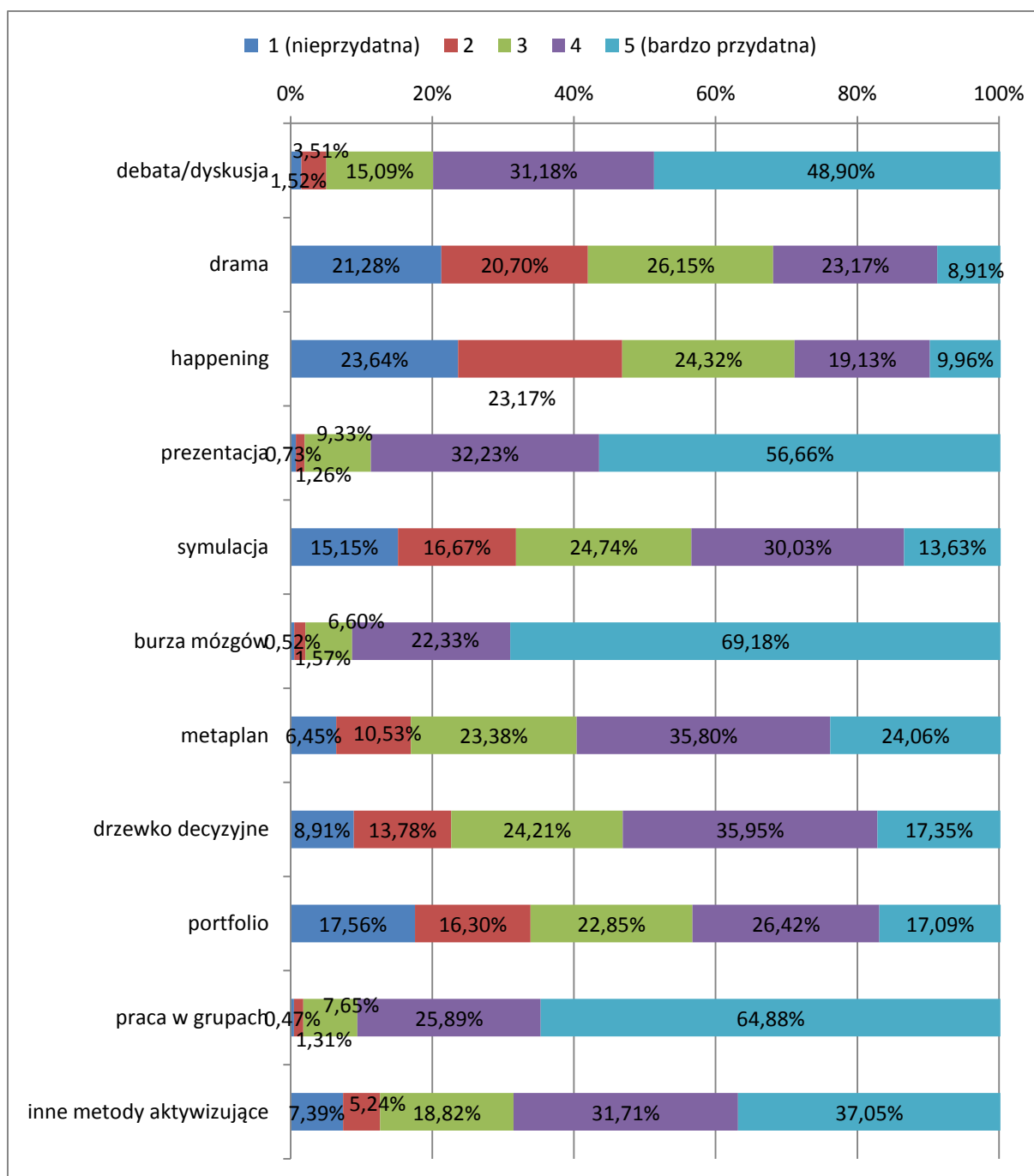
III.3.33 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji treści z zakresu przyrody w klasie IV szkoły podstawowej



III.3.34 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących przyrody klasę IV szkoły podstawowej



III.3.35 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji treści z zakresu przyrody w klasie VI szkoły podstawowej



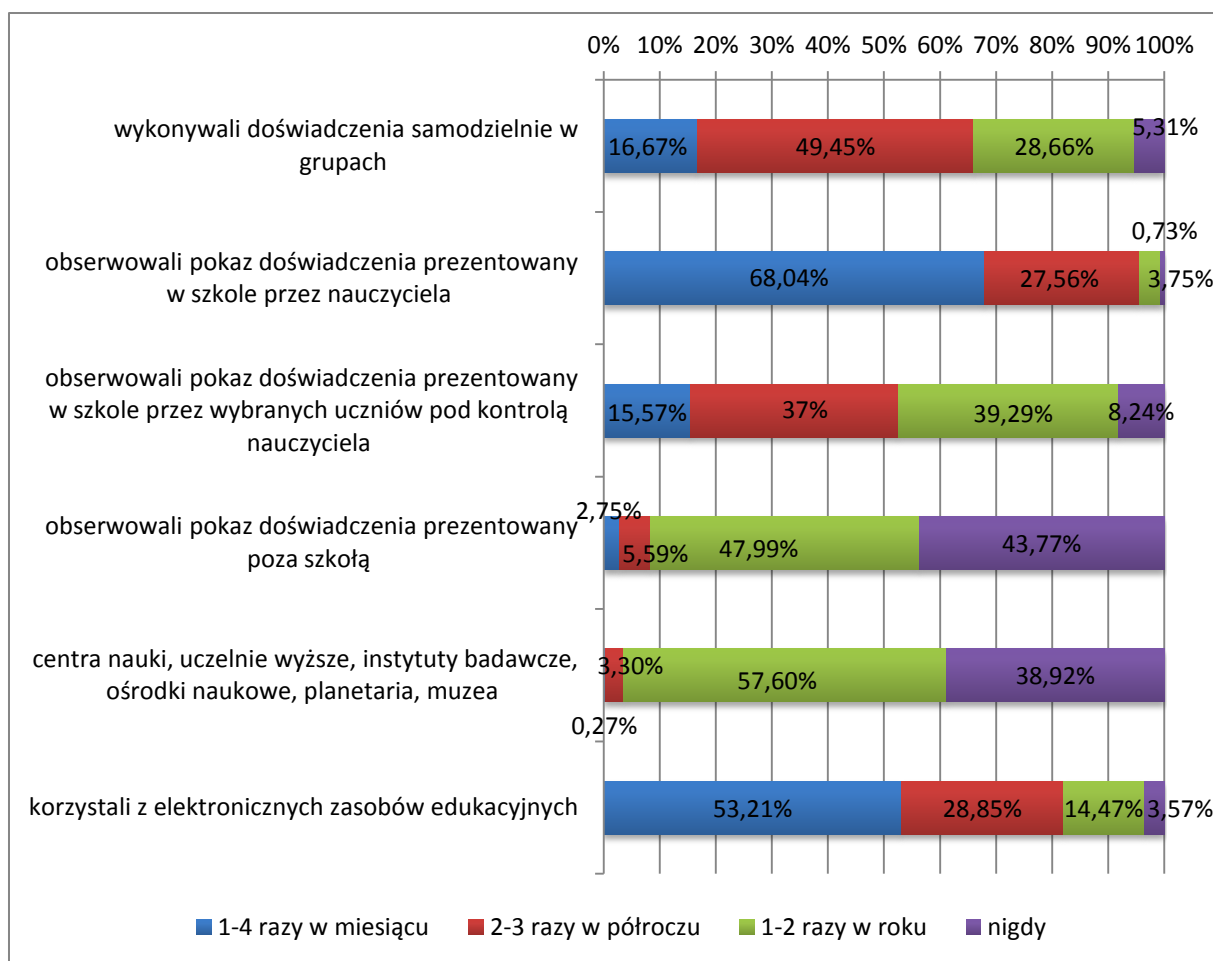
III.3.36 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących przyrody klasę VI szkoły podstawowej

• Gimnazjum

Od poziomu gimnazjalnego edukacja przyrodnicza przechodzi w cztery przedmioty: geografię, biologię, chemię i fizykę. W poprzednim roku szkolnym skupiliśmy naszą uwagę na nauczaniu biologii i geografii. W związku z tym w tym roku badaniem objęliśmy fizykę i chemię.

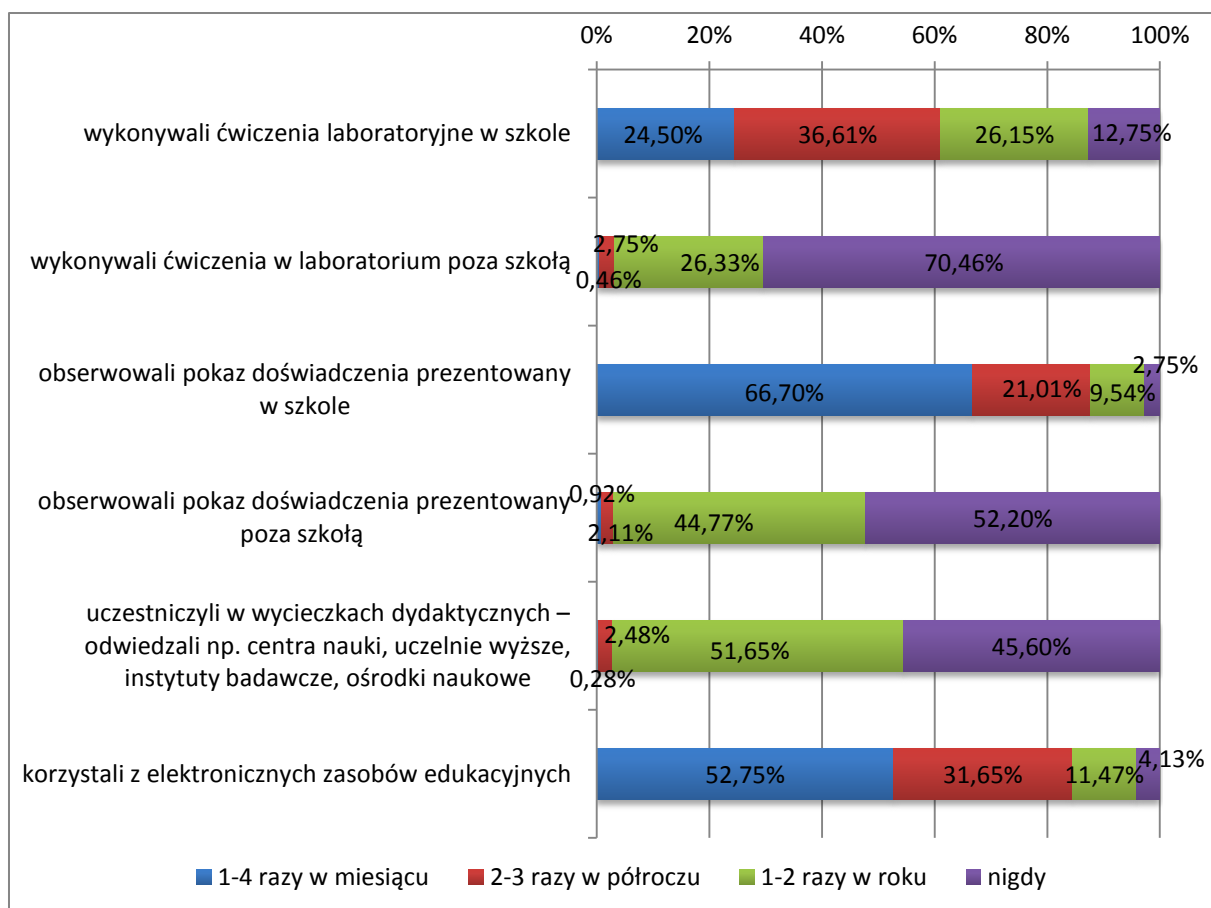
Nauczanie chemii wymaga stosowania eksperymentów, które pozwolą uczniom zaobserwować i bezpośrednio spotkać się z działaniem zjawisk chemicznych. Zalecana jest też w przypadku chemii realizacja projektów edukacyjnych. W nauczaniu fizyki należy, zgodnie z zaleceniami do realizacji podstawy programowej, opierać się przede wszystkim na intuicyjnym pojmowaniu zjawisk fizycznych. Nie należy wymagać ścisłych definicji wielkości fizycznych. Punktem wyjścia do opisu zjawisk fizycznych powinno być intuicyjne rozumienie wsparte konkretnymi przykładami z realnego świata znanego uczniowi. Ważne więc, aby edukacja przyrodnicza, nawet po podziale na konkretne przedmioty, opierała się na doświadczeniu, osobistej obserwacji, a teoretyczne opisy szły za intuicją i eksperymentowaniem, a nie próbowały ich zastąpić.

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że najczęściej stosowanym sposobem realizacji zajęć fizyki w gimnazjum, , było przeprowadzenie przez nauczyciela doświadczenia, które obserwowali uczniowie oraz korzystanie z zasobów elektronicznych. Ponad 68% nauczycieli zadeklarowało, że kilka razy w miesiącu organizuje podczas lekcji doświadczenie fizyczne, które obserwują uczniowie i ponad 53% zadeklarowało, że z taką samą częstotliwością korzysta z elektronicznych zasobów edukacyjnych. Niepokojące jest natomiast, że znacznie rzadziej organizowane są w badanych szkołach pokazy doświadczeń fizycznych przeprowadzane przez samych uczniów pod nadzorem nauczyciela. Mniej niż 16% nauczycieli zadeklarowało, że robi to regularnie kilka razy w miesiącu, a ponad 8% wybrało opcję, że nigdy, w ciągu całego roku szkolnego, nie umożliwiło uczniom przeprowadzenia w ramach realizowanych zajęć doświadczenia fizycznego.

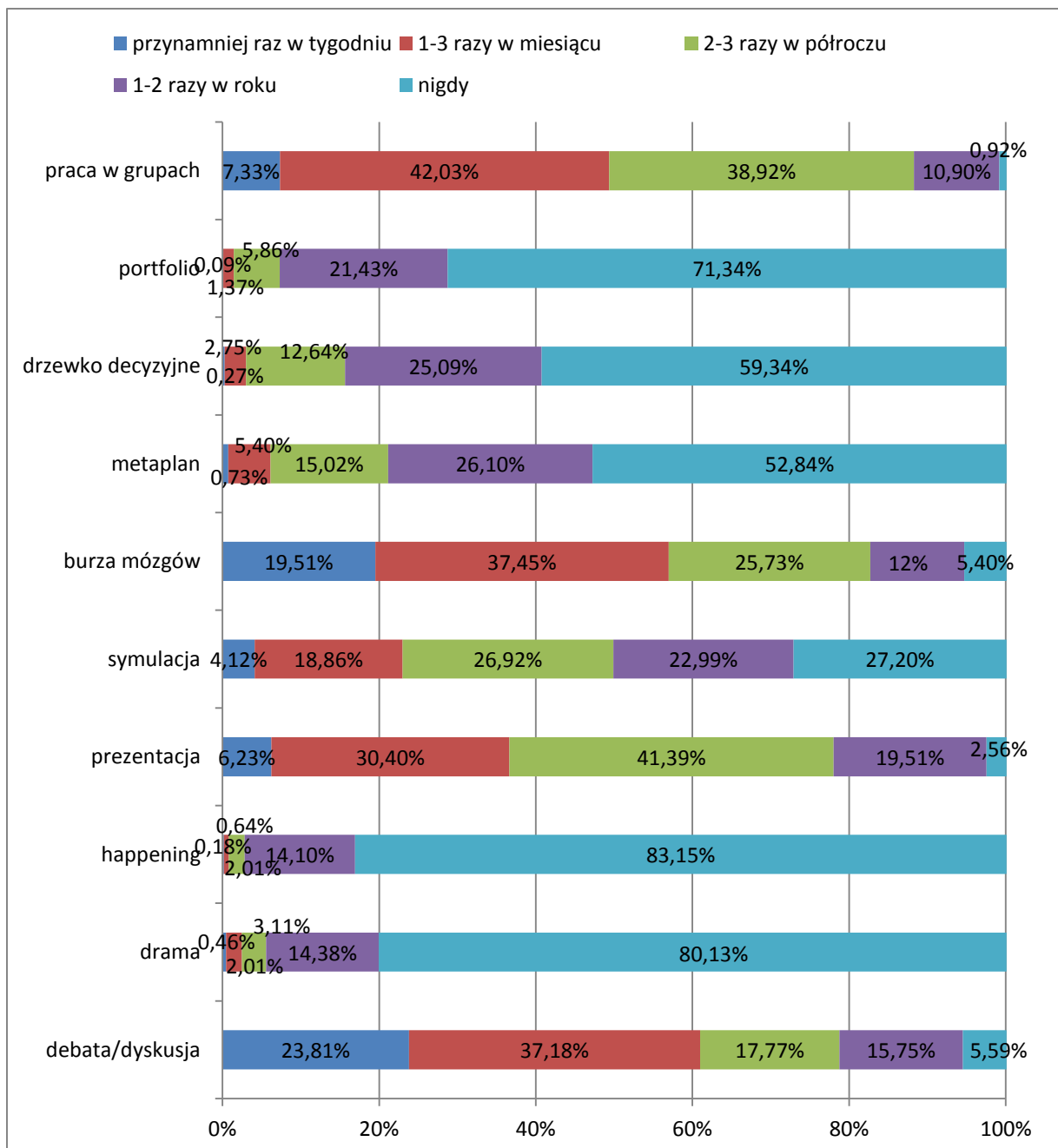


III.3.37 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu fizyki w klasie III gimnazjum

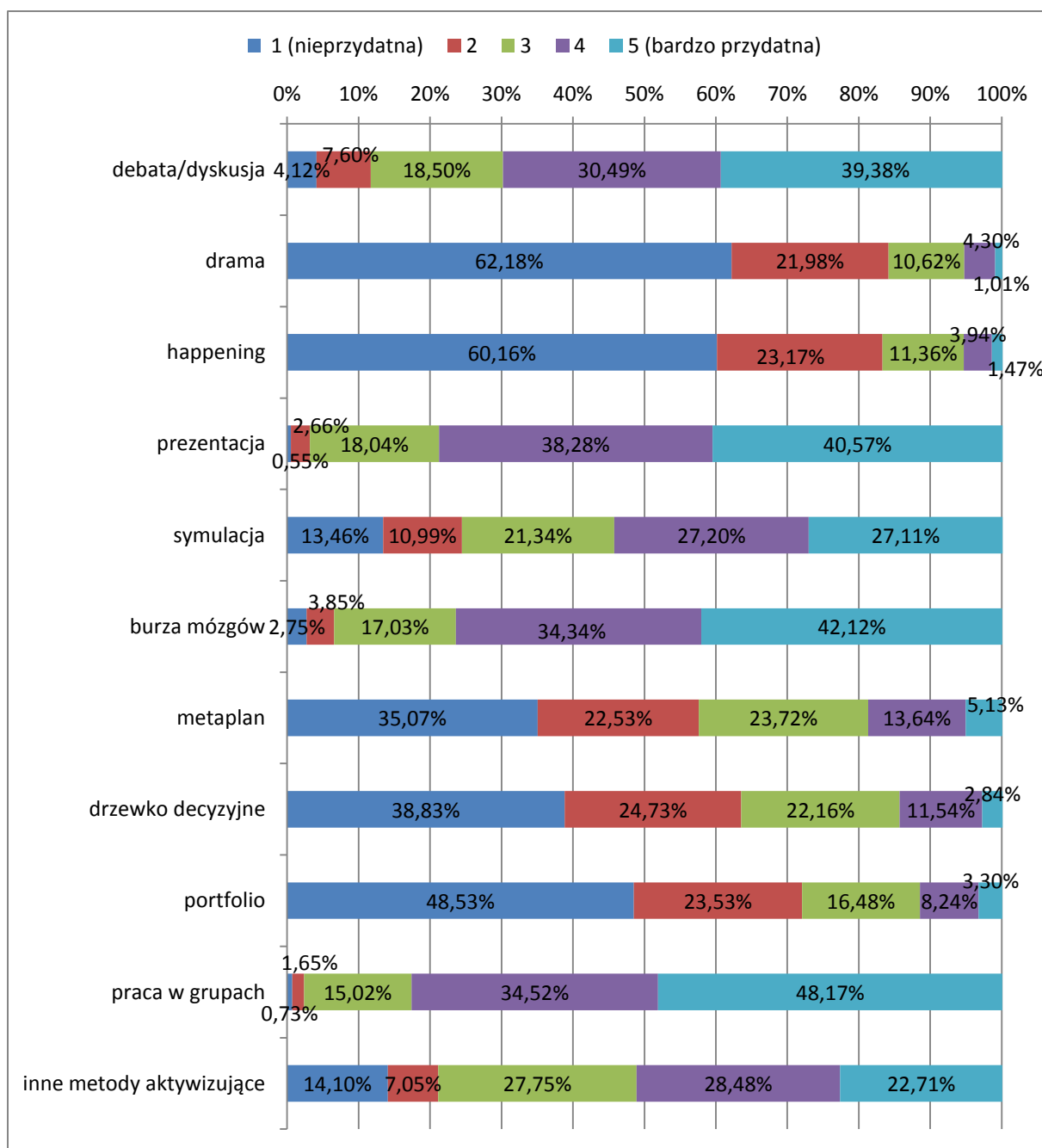
Jak wynika z przeprowadzonego monitorowania wśród nauczycieli chemii najbardziej popularne były doświadczenia prezentowane w szkole (prawie 68% nauczycieli stwierdziło, że przeprowadza takie doświadczenia kilka razy w miesiącu) oraz korzystanie z zasobów elektronicznych (prawie 53%). Najrzadziej natomiast wykonywane były ćwiczenia laboratoryjne poza szkołą (ponad 70% uczestniczących w badaniu nauczycieli chemii nigdy nie realizowało tego typu zajęć ze swoimi uczniami).



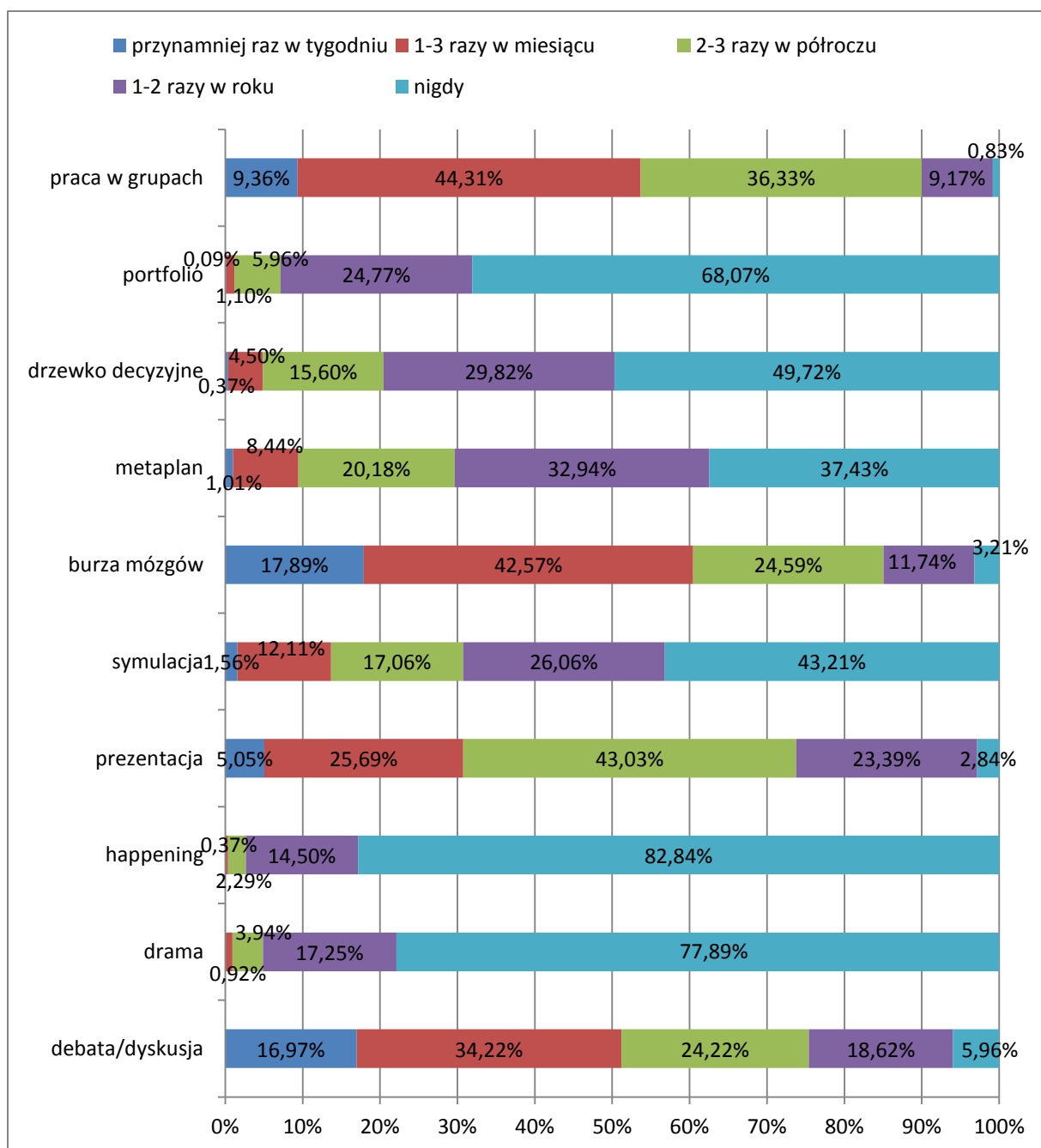
III.3.38 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu chemii w klasie III gimnazjum*



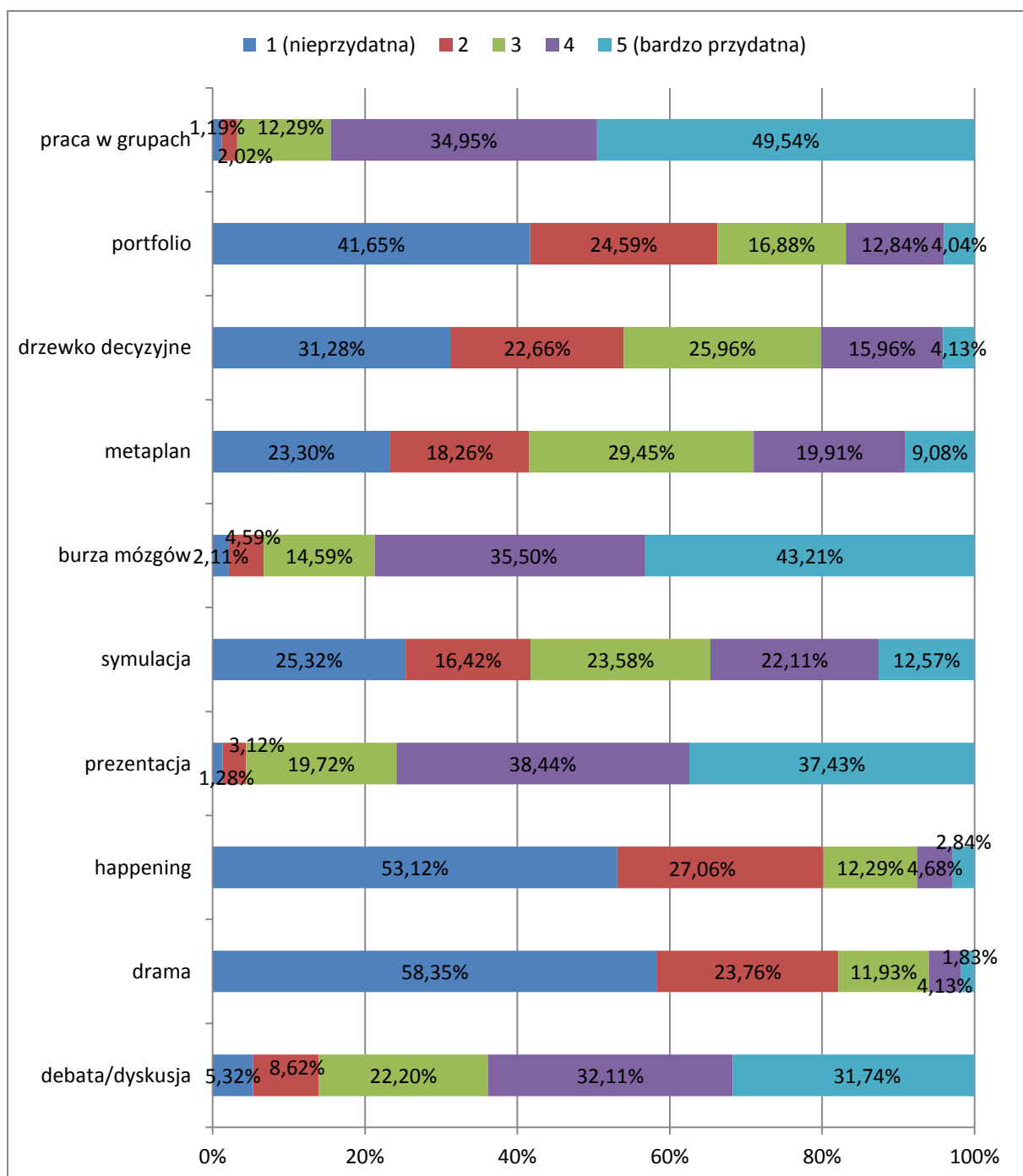
III.3.39 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji zajęć fizyki w klasie III gimnazjum



III.3.40 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących fizyki w oddziałach klasy III gimnazjum



III.3.41 Stosowanie aktywizujących metod pracy podczas realizacji zajęć chemii w klasie III gimnazjum



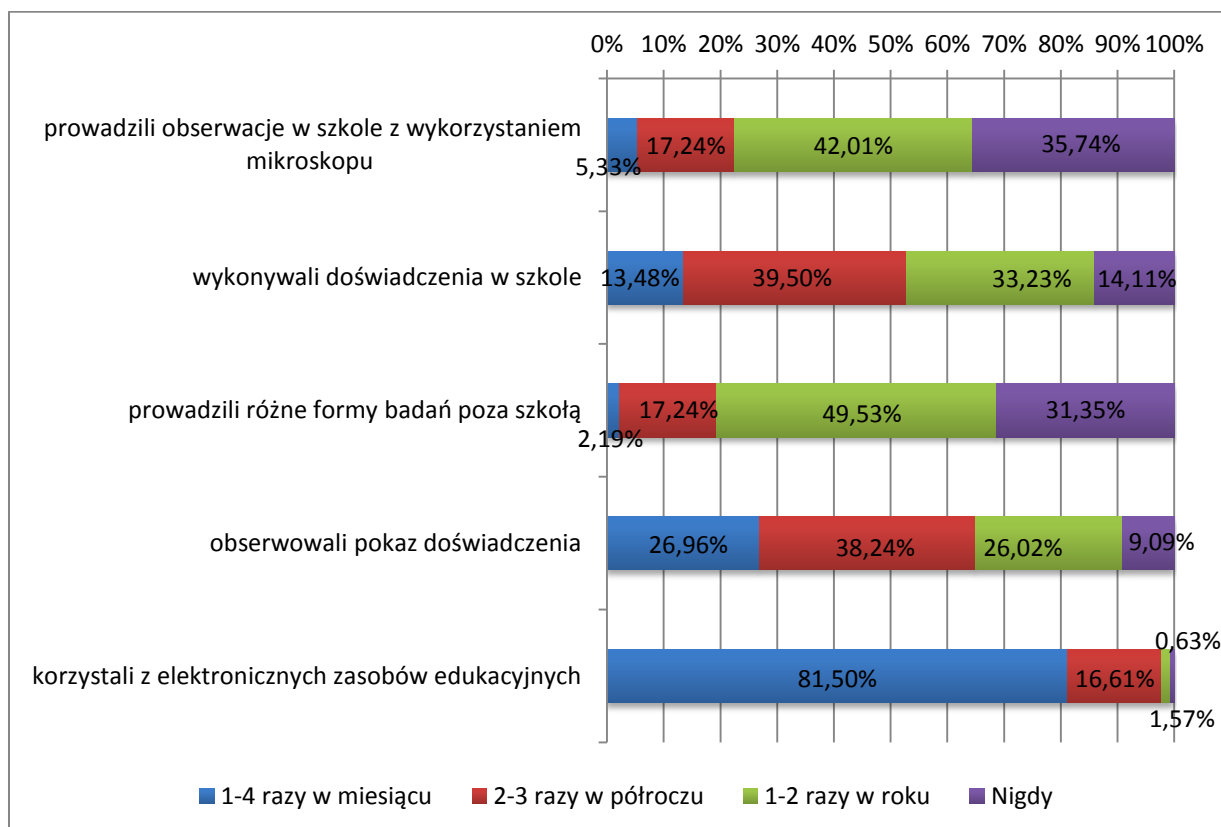
III.3.42 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących chemii w klasie III gimnazjum

Nauczyciele fizyki i chemii wykorzystując metody aktywizujące, za najbardziej efektywne i najczęściej stosowane wskazali burzę mózgów, dyskusję oraz pracę w grupach (około 20%-50% wskazań). Ponad 80% nauczycieli stwierdziło, że nigdy nie stosują happeningów i dramy na swoich lekcjach. Ocena przydatności jest zbieżna z częstotliwością stosowania. Wysoki wskaźnik przydatności (ok. 50%) pośród nauczycieli chemii uzyskała praca w grupach.

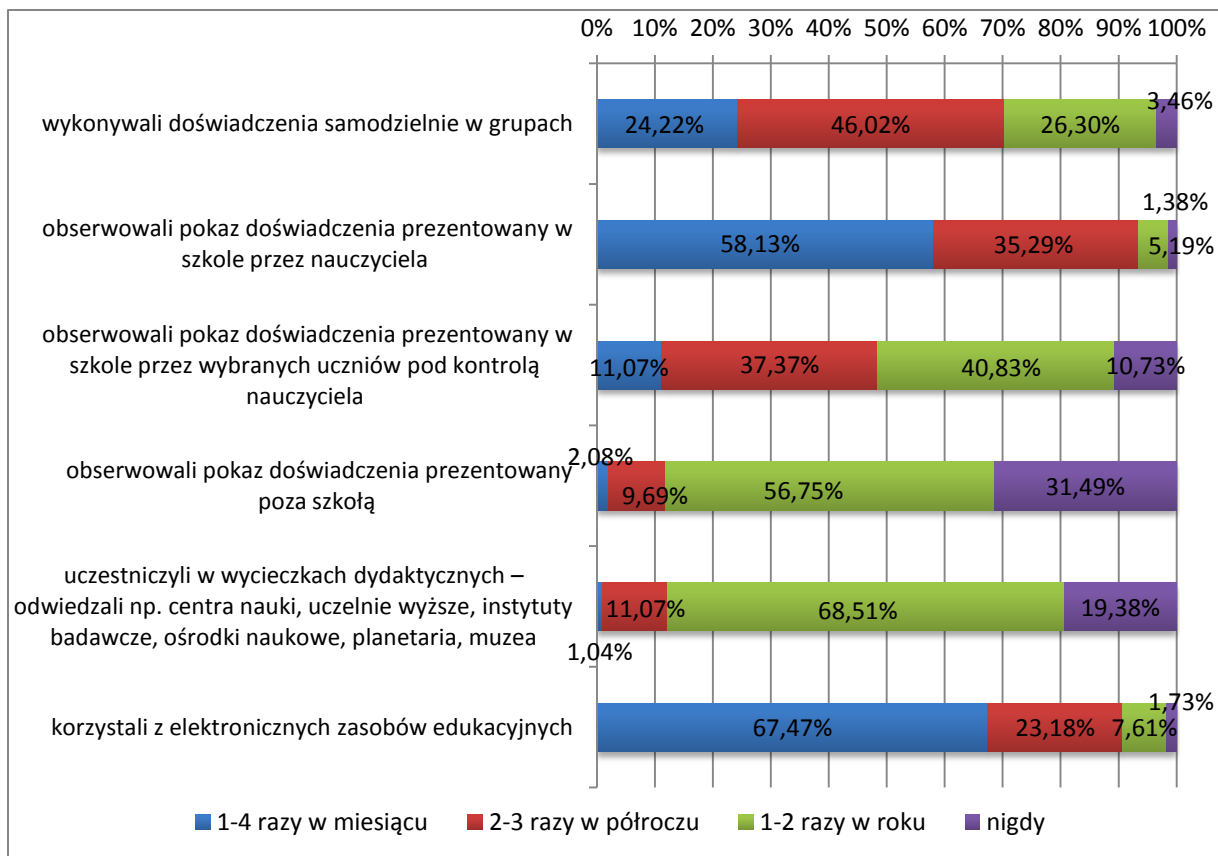
- **Szkoła ponadgimnazjalna**

W liceum ogólnokształcącym nauczyciele bardzo rzadko realizowali zajęcia z zakresu edukacji przyrodniczej poza salą lekcyjną (wykres III.3.48). Największy odsetek nauczycieli prowadził zajęcia w pobliżu szkoły, ale zaledwie kilka razy w roku. Najrzadziej realizowano zajęcia w ogrodzie zoologicznym (ponad 84% badanych nauczycieli nigdy nie organizowało zajęć w ogrodzie botanicznym i prawie 84% nigdy nie organizowało zajęć w ZOO). Jednak odnotowaliśmy pozytywną, choć niewielką zmianę względem lat ubiegłych, ponieważ poprzednio ponad 90% nauczycieli deklaroowało, że nie organizowało zajęć z zakresu swojego przedmiotu poza salą lekcyjną.

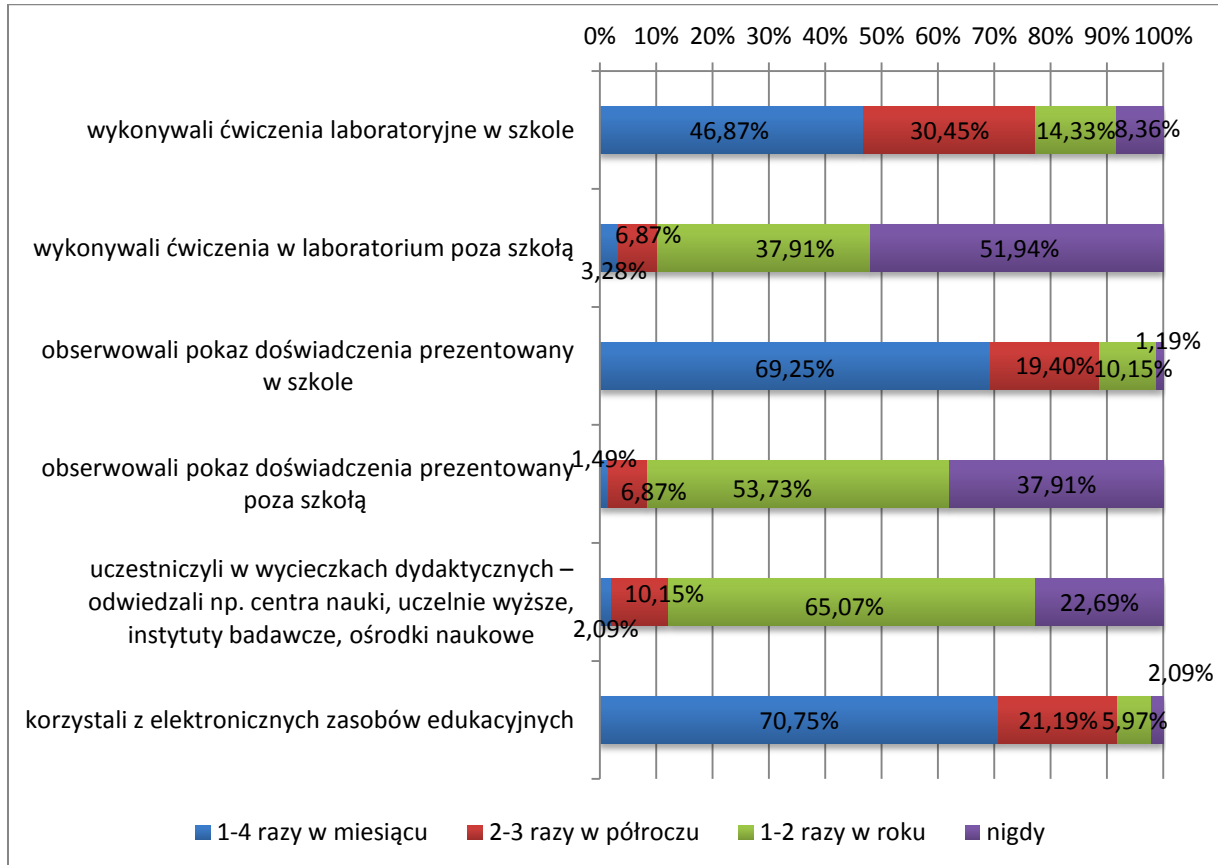
Wśród metod stosowanych regularnie [zobacz wykres III.3.43], podobnie jak w poprzednich typach szkół, najczęściej wymieniane jest korzystanie z elektronicznych zasobów edukacyjnych (ponad 81,5% nauczycieli zadeklarowało, że odwołuje się do zasobów kilka razy w miesiącu).



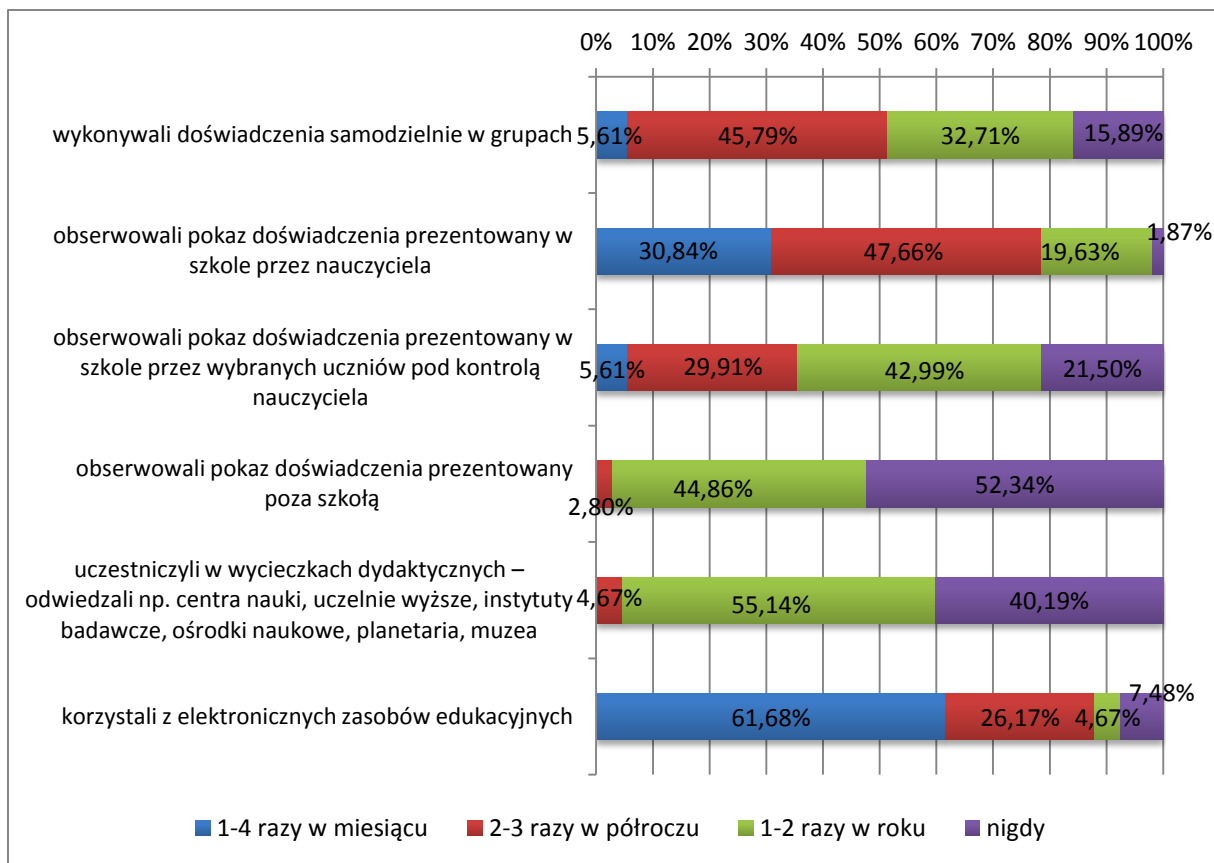
III.3.43 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu przyrody w klasie III LO



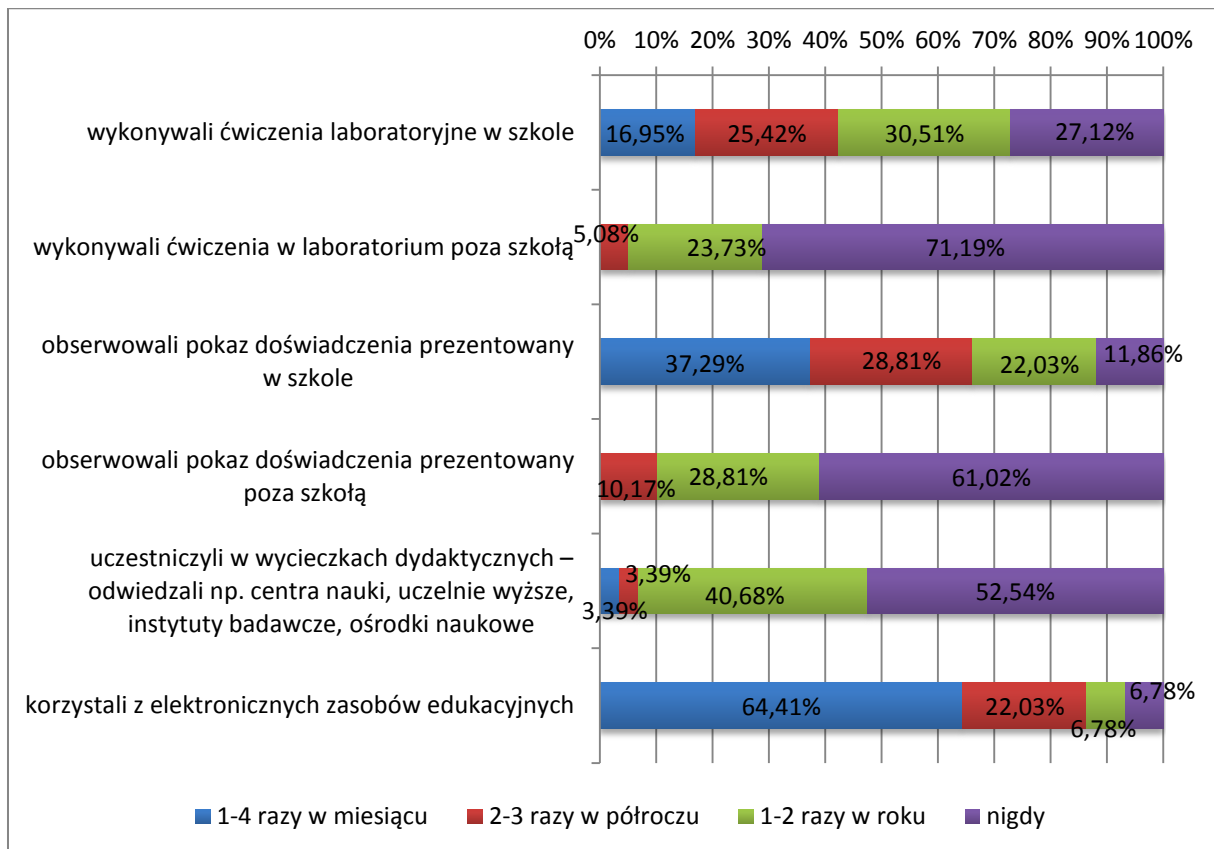
III.3.44 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu fizyki w klasie III LO



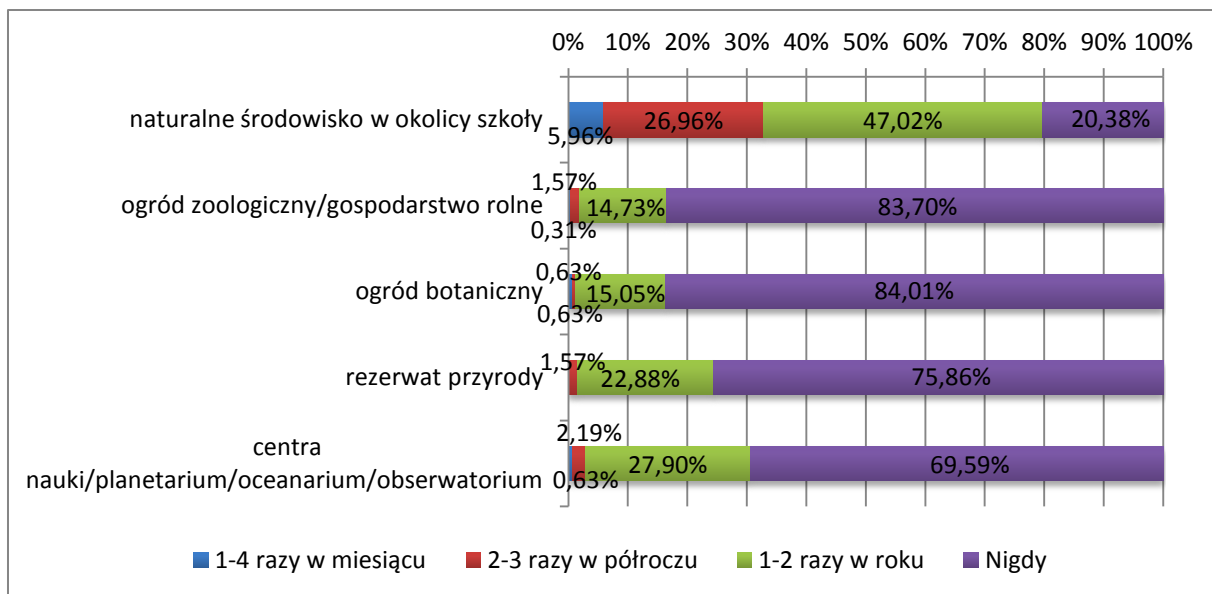
III.3.45 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu chemii w klasie III LO



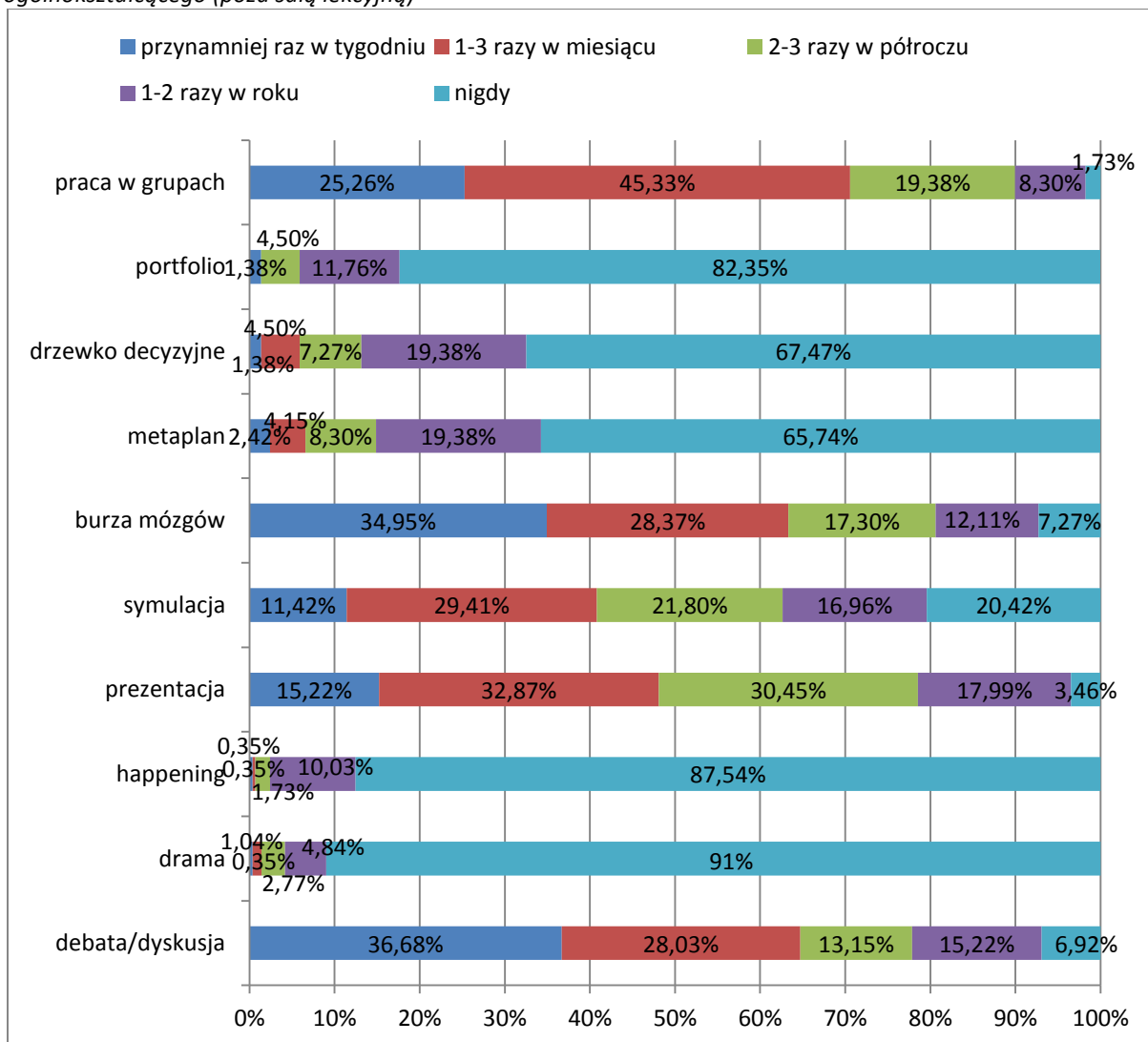
III.3.46 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu fizyki w klasie III technikum



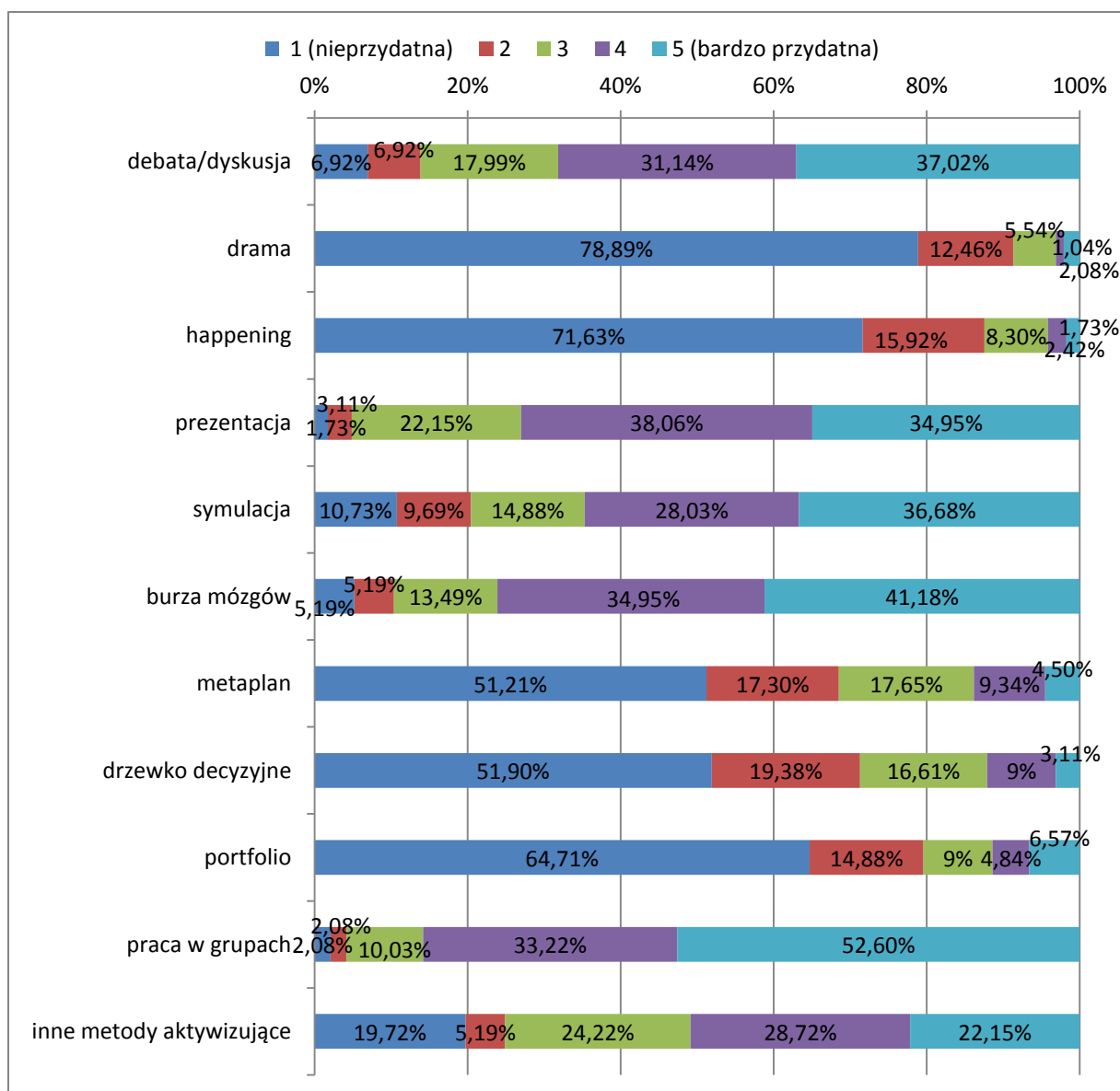
III.3.47 Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu chemii w klasie III technikum



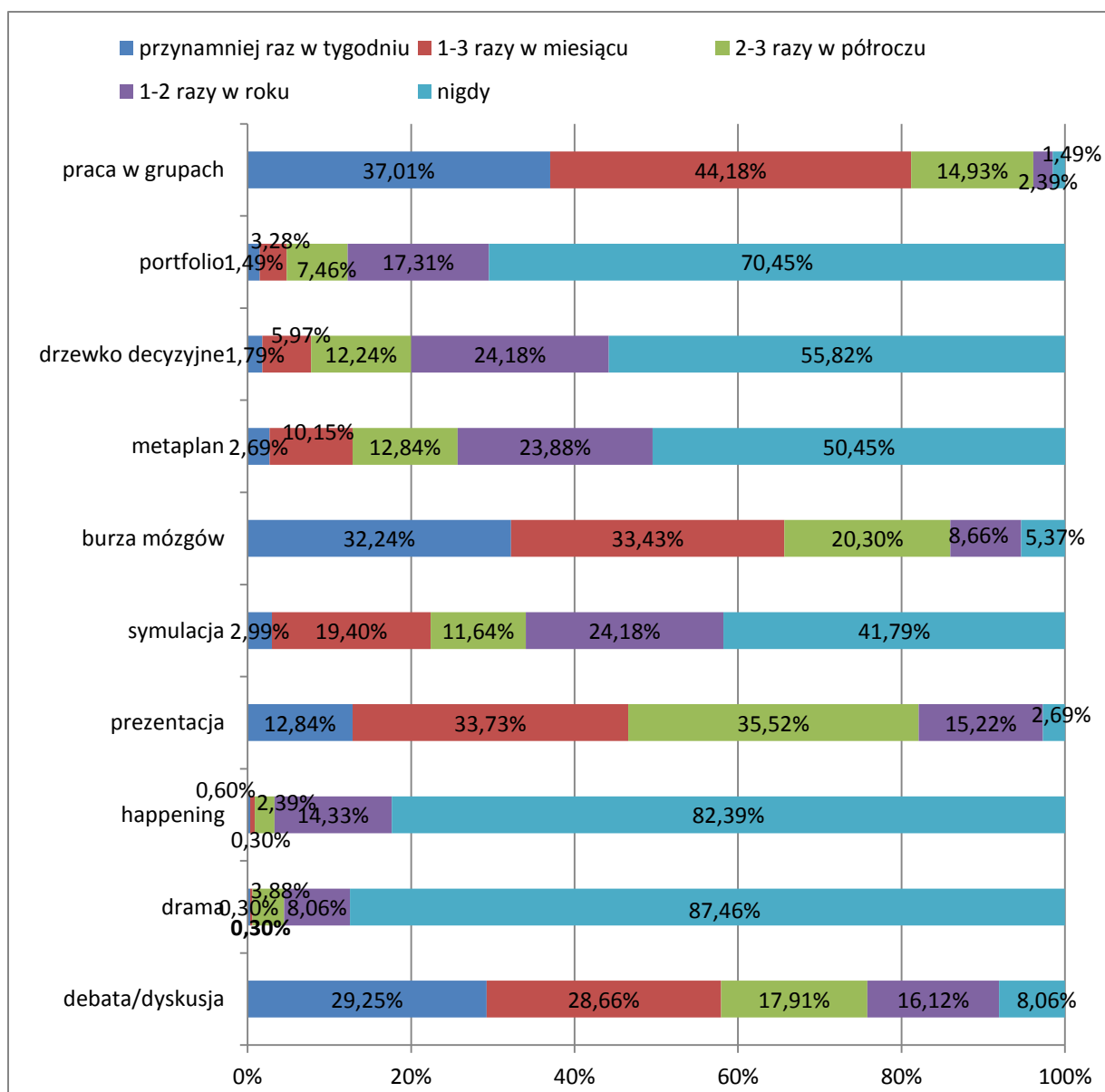
III.3.48 Miejsca, w których w ciągu roku szkolnego odbywały się zajęcia przyrody monitorowanych klas III liceum ogólnokształcącego (poza salą lekcyjną)



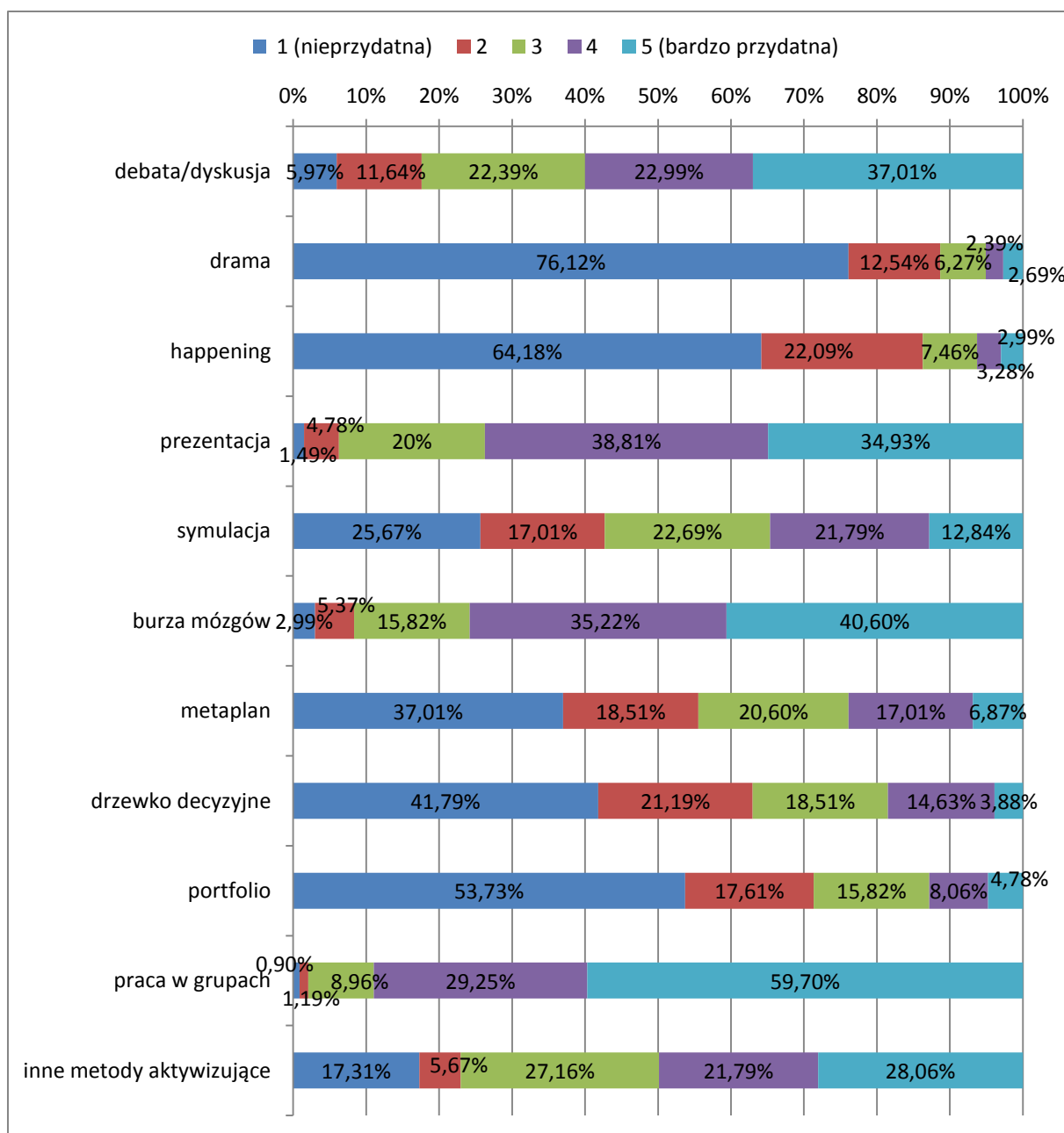
III.3.49 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji zajęć fizyki w klasie III liceum ogólnokształcącego



III.3.50 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących fizyki klasę III liceum ogólnokształcącego



III.3.51 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji zajęć chemii w klasie III liceum ogólnokształcącego



III.3.52 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących chemii klasę III liceum ogólnokształcącego

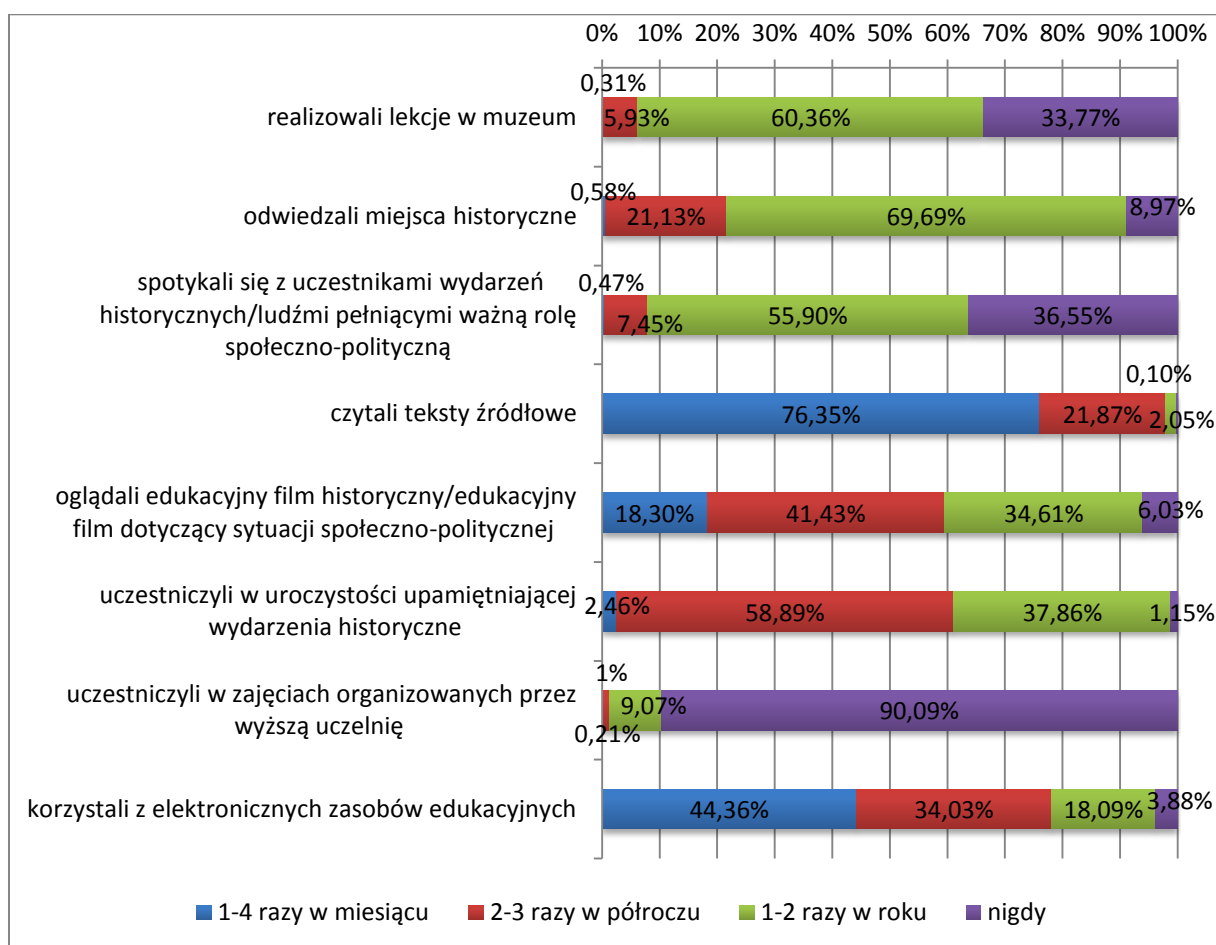
EDUKACJA HISTORYCZNO-SPOŁECZNA

• Szkoła podstawowa

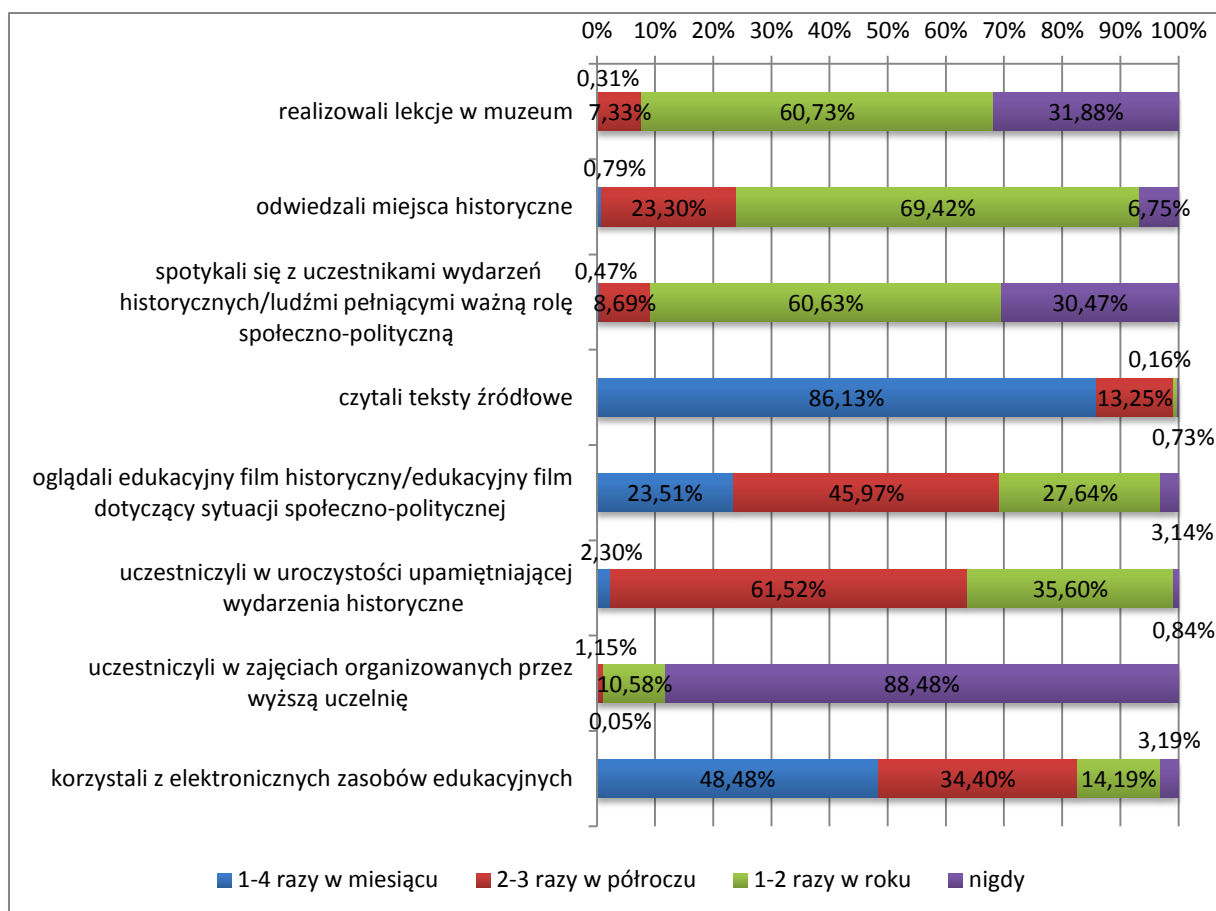
W ramach edukacji społeczno-historycznej regularnie (kilka razy w miesiącu) uczniowie szkoły podstawowej najczęściej czytali teksty źródłowe (ponad 76% badanych nauczycieli prowadziło takie zajęcia w klasie IV i ponad 86% w klasie VI) i korzystali z zasobów elektronicznych (ponad 44% w klasie IV i ponad 48% w klasie VI). W obu wypadkach utrzymała się tendencja, że są to najbardziej popularne metody z zakresu edukacji

historyczno-społecznej, ale skala nauczycieli deklarujących regularne stosowanie tych metod znacznie wzrosła.

W kategorii działań realizowanych rzadziej niż raz w tygodniu, ale przez znaczny odsetek nauczycieli, należy wymienić udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne. Najrzadziej natomiast w ramach edukacji historycznej uczestniczą w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię (ponad 90% nauczycieli uczących klasę IV i prawie 88,5% nauczycieli uczących klasę VI nie uczestniczyło ze swoimi uczniami w tego rodzaju zajęciach).



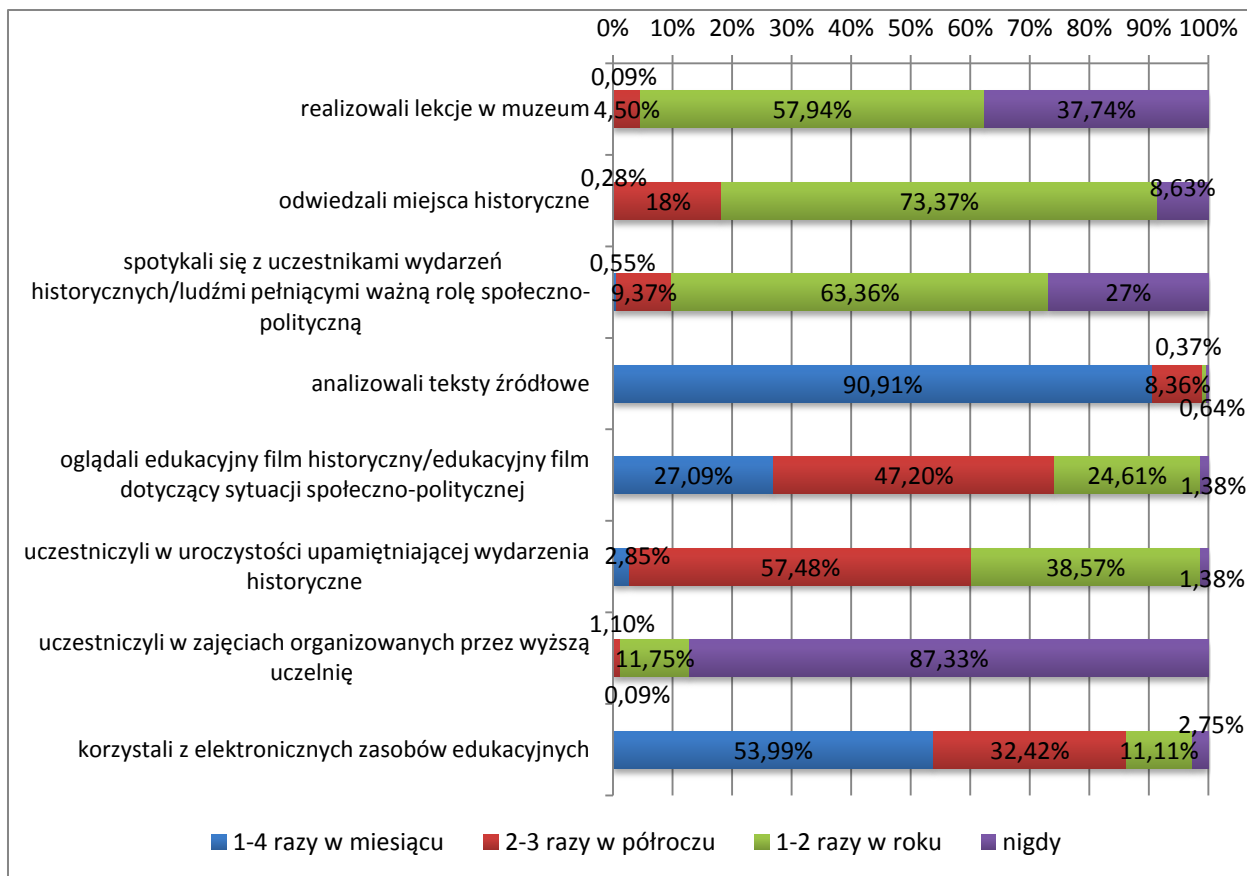
III.3.53 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z zakresu edukacji historyczno-społecznej w klasie IV szkoły podstawowej*



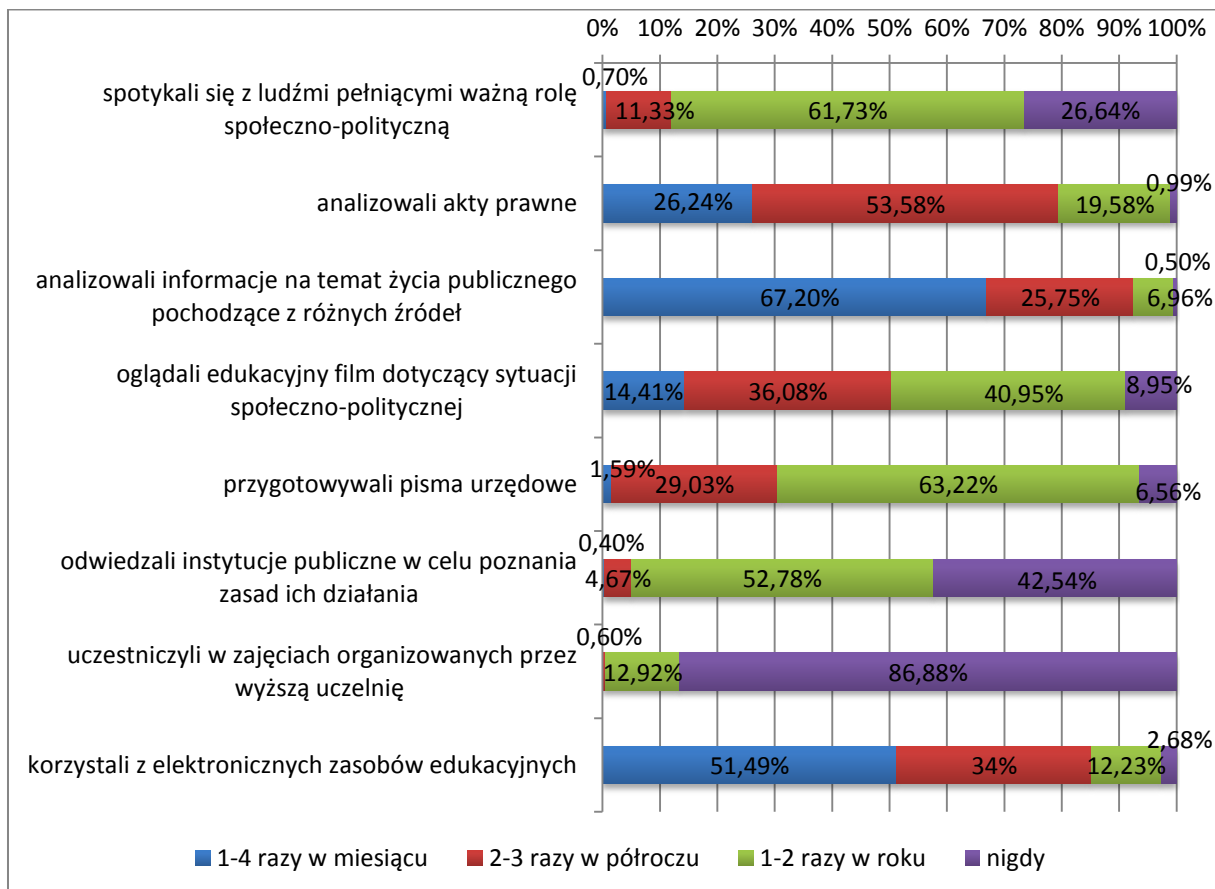
III.3.54 *Formy pracy stosowane przy realizacji treści z zakresu edukacji historyczno-społecznej w klasie VI szkoły podstawowej*

- **Gimnazjum**

W gimnazjum odsetek oddziałów, które regularnie (kilka razy w miesiącu) analizują w ramach edukacji społeczno-historycznej teksty źródłowe przekracza 90%. W przypadku aktywności występujących rzadziej, ale dość powszechnie, podobnie jak w szkole podstawowej, dominującą pozycję zajmuje udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne (ponad 97% nauczycieli uczestniczących w badaniu złożyło taką deklarację) i korzystanie z zasobów elektronicznych. Najrzadziej uczniowie gimnazjum uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię (ponad 87% nauczycieli nie uczestniczyło ze swoimi uczniami w takim wydarzeniu).

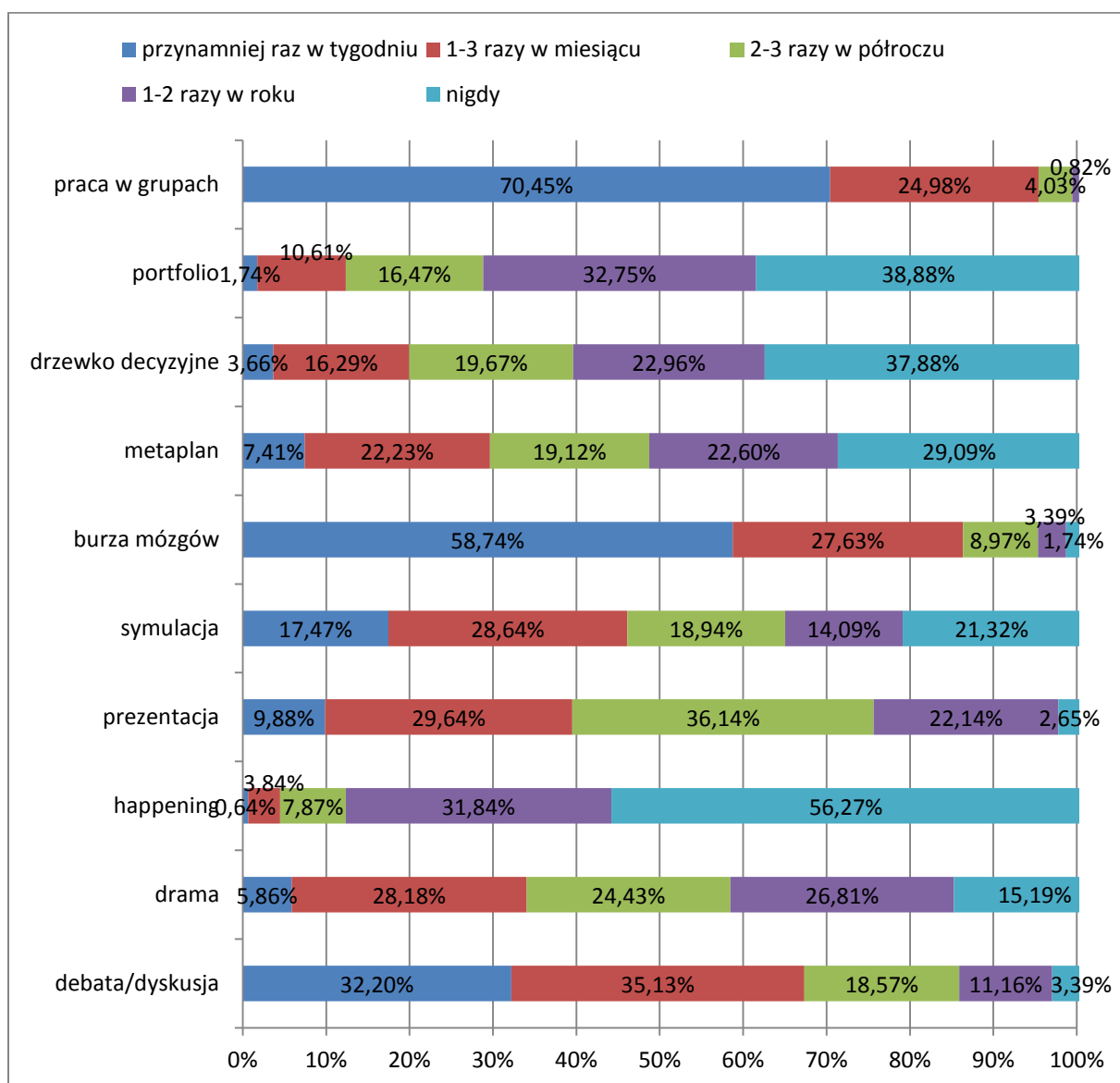


III.3.55 Formy pracy stosowane podczas zajęć historii w klasie III gimnazjum

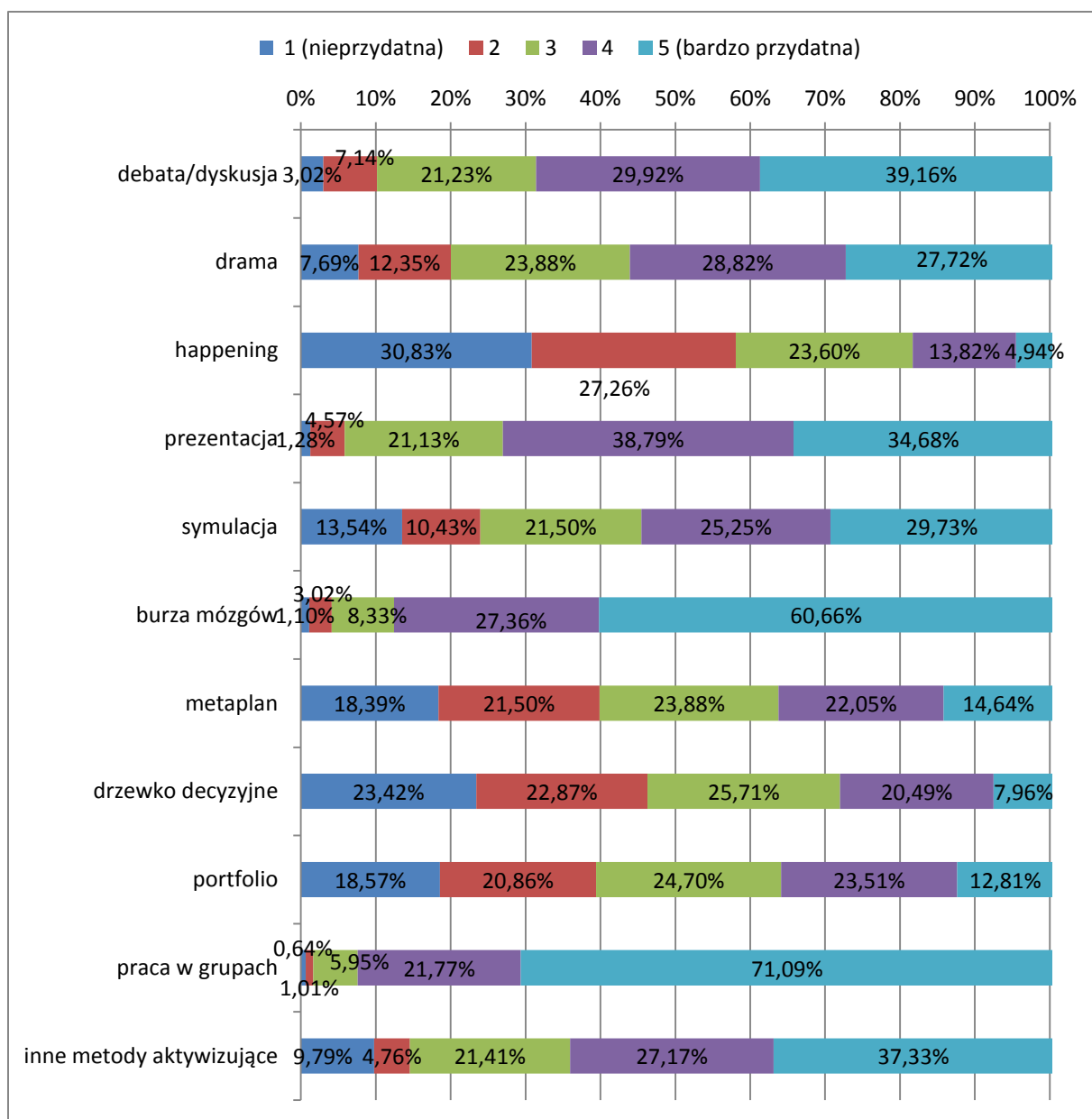


III.3.56 Formy pracy stosowane podczas realizacji zajęć WOS w klasie III gimnazjum

W gimnazjum na lekcjach WOS nauczyciele najczęściej wskazywali na analizowanie z uczniami informacji na temat życia publicznego i korzystanie z zasobów elektronicznych (ponad 50%). Niepokojący jest fakt, że, według badania, uczniowie nigdy nie mieli okazji do udziału w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię w przypadku ponad 80% monitorowanych oddziałów, a około 42% nie odwiedziło instytucji publicznych w celu poznania zasad ich działania.



III.3.57 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji zajęć historii w klasie III gimnazjum

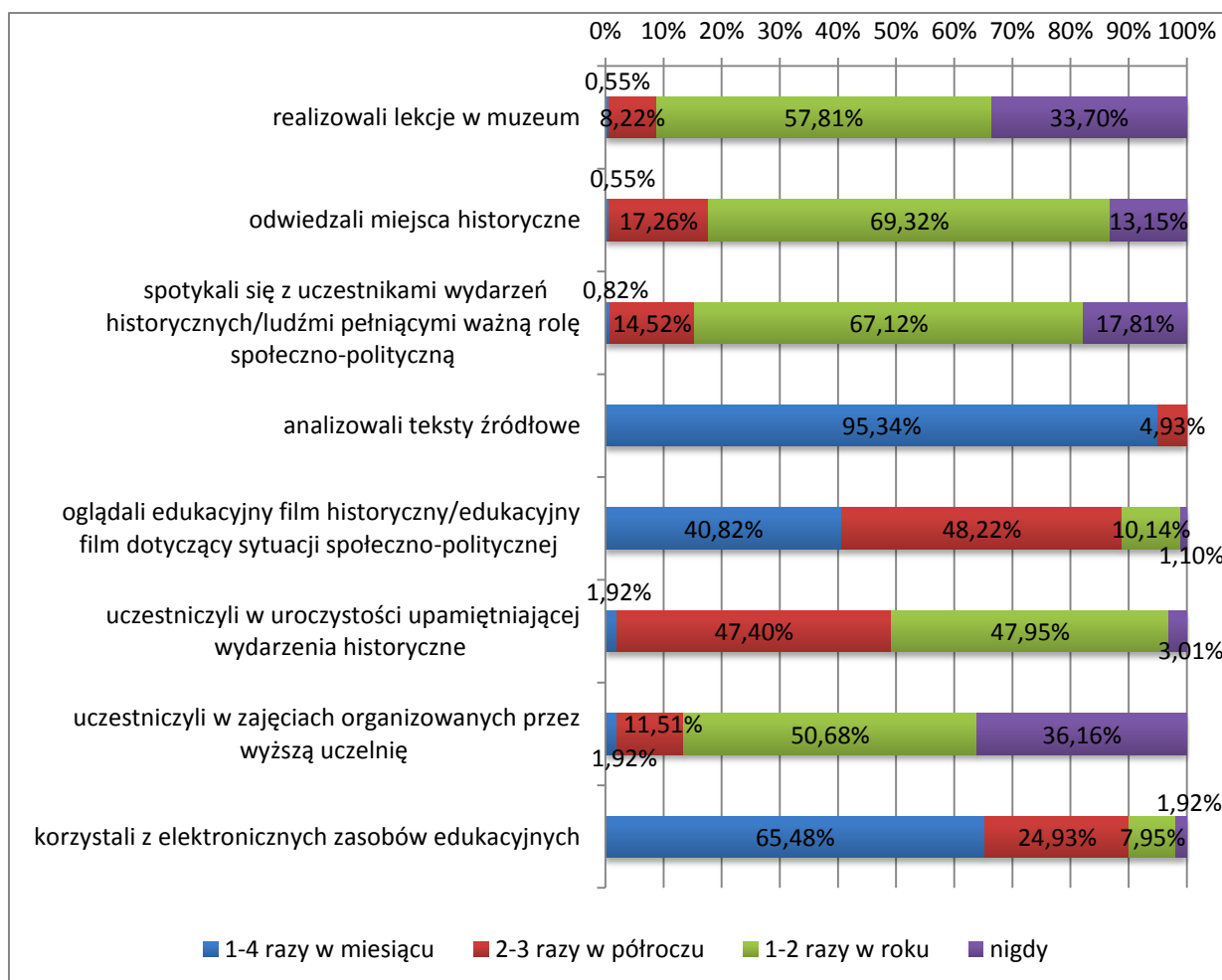


III.3.58 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących historii klasę III gimnazjum

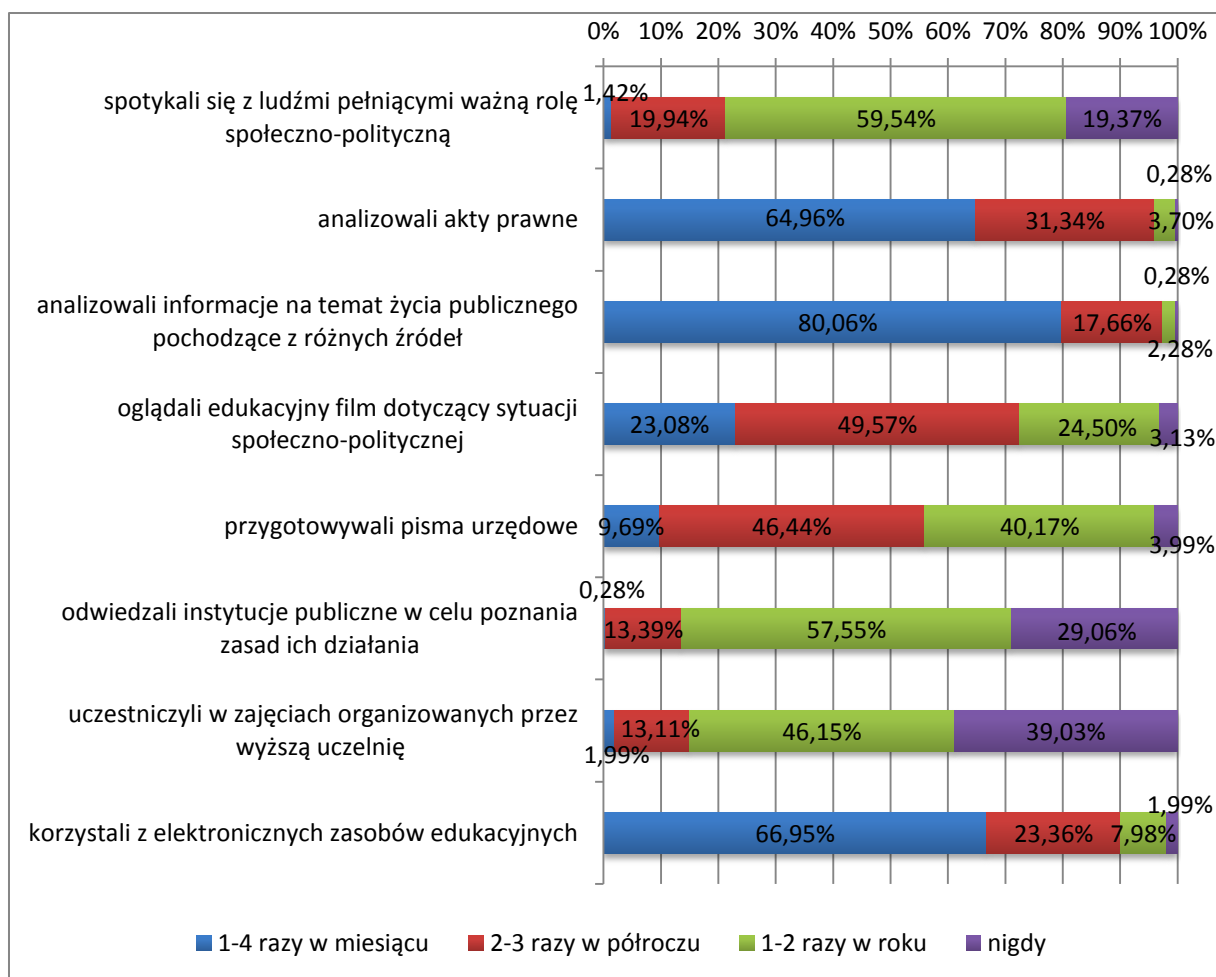
W zakresie metod aktywizujących ponad 70% wskazań uzyskało organizowanie pracy w grupach i ponad 50% burzy mózgów. W przeciwieństwie do przedmiotów ścisłych nauczyciele historii wskazują stosowanie kilka razy w roku happeningu, dramy, metaplanu (około 30%). W ocenie przydatności praca w grupach otrzymała ponad 70% wskazań nauczycieli, a burza mózgów ponad 60%. Wysoko w rankingu efektywności plasuje się dyskusja (ponad 30% w częstotliwości stosowania i przydatności).

- *Liceum ogólnokształcące*

W liceum ogólnokształcącym odsetek oddziałów, które regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) analizują w ramach edukacji społeczno-historycznej teksty źródłowe przekracza 95%. W przypadku zajęć realizowanych rzadziej niż raz w tygodniu, ale dość powszechnie, podobnie jak w szkole podstawowej i gimnazjum, dominującą pozycję zajmuje udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne (95% nauczycieli uczestniczących w badaniu złożyło taką deklarację). Najrzadziej uczniowie liceum ogólnokształcącego uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię, ale w porównaniu z omawianymi wyżej typami szkół, odsetek oddziałów klas III LO, które nigdy nie uczestniczyły w zajęciach organizowanych przez wyższe uczelnie jest dużo niższy i nie przekracza 65%. Odnotowaliśmy na tym polu niewielką poprawę w porównaniu z wynikami uzyskanymi w ubiegłym roku.

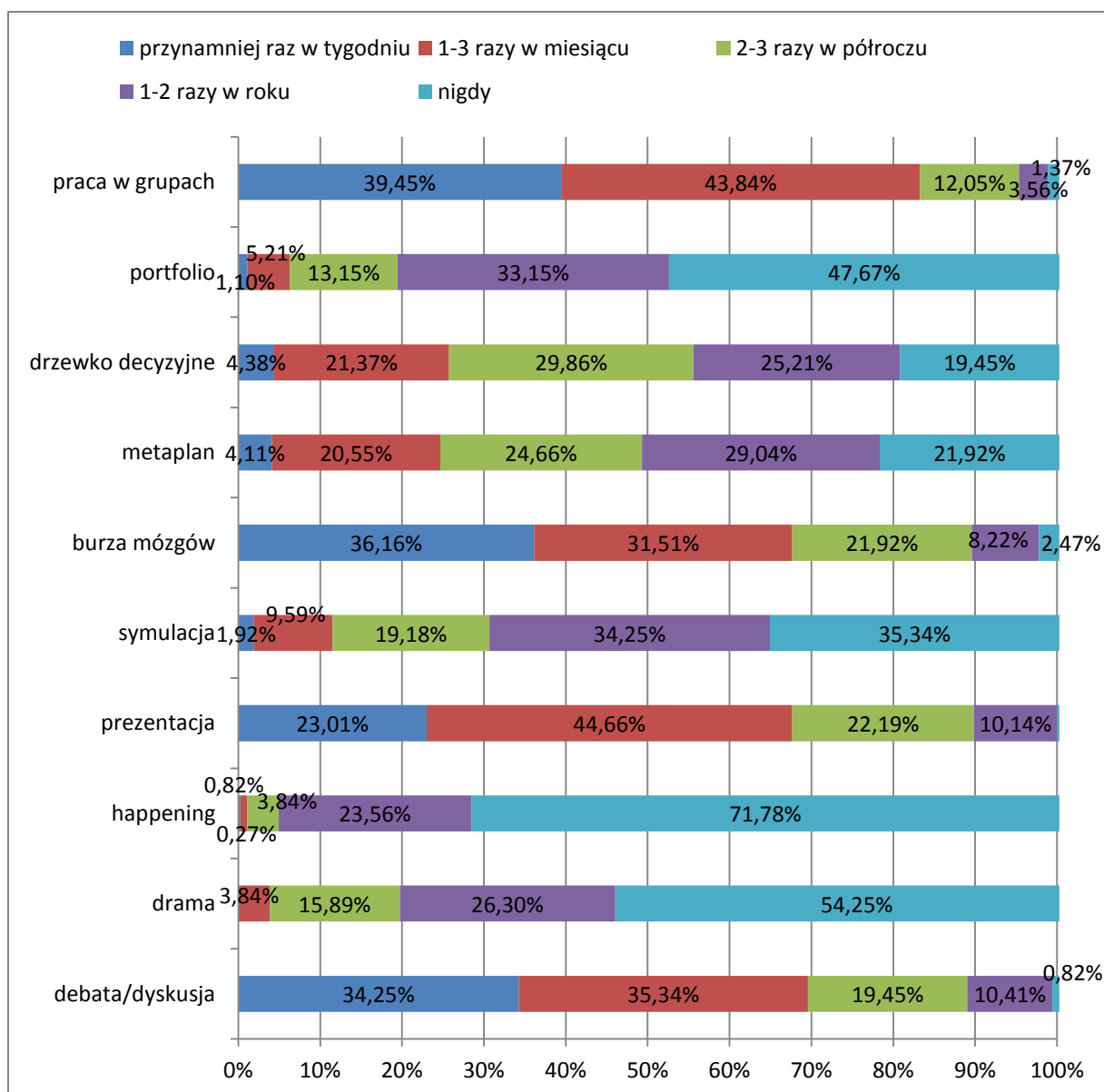


III.3.59 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z historii w klasie III liceum ogólnokształcącego*



III.3.61 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z wiedzy o społeczeństwie w klasie III liceum ogólnokształcącego*

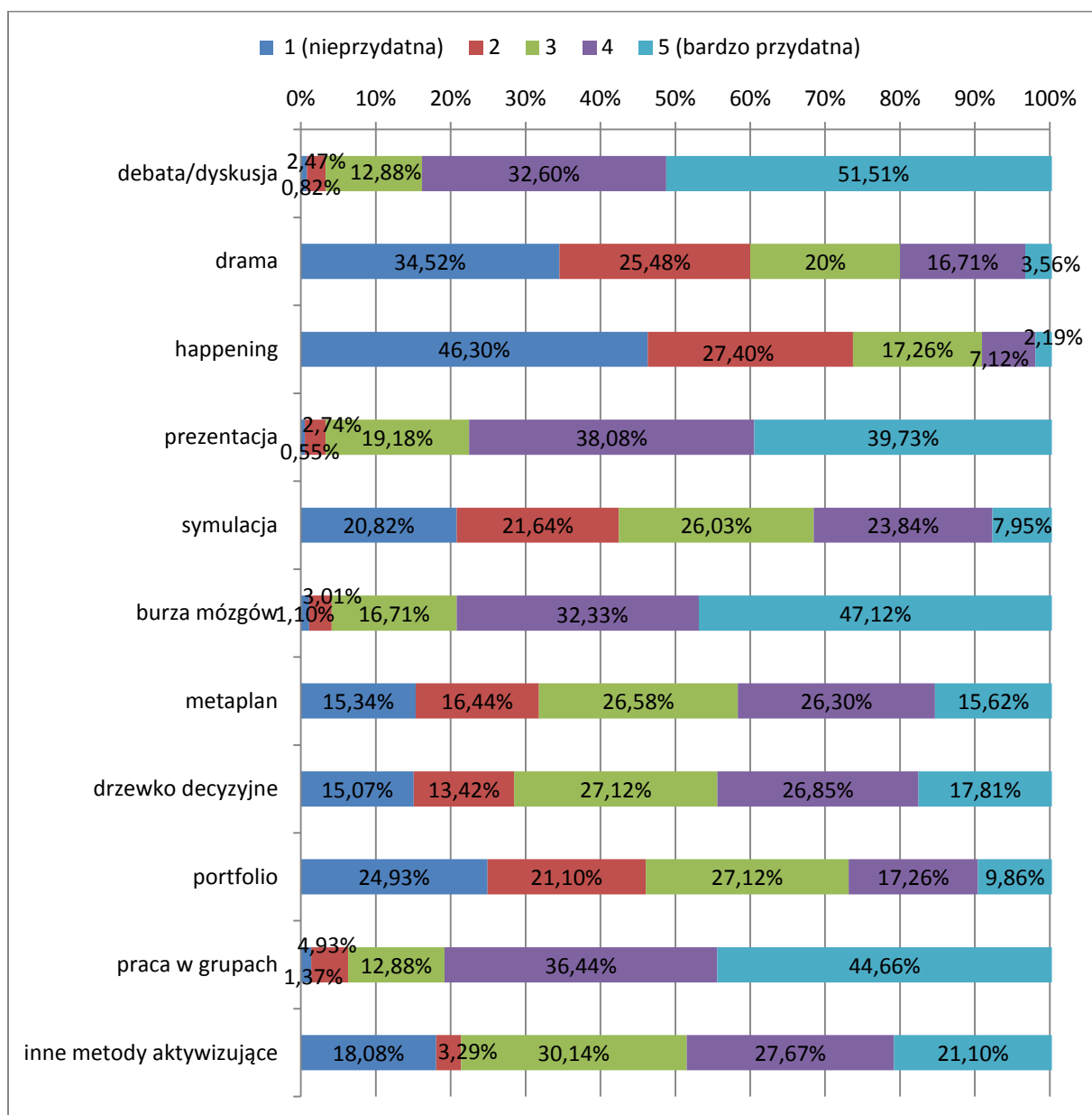
W liceum ogólnokształcącym nauczyciele podczas realizacji treści z wiedzy o społeczeństwie najczęściej kształtują u uczniów umiejętność korzystania ze źródeł internetowych (ponad 60% wskazań), dużą uwagę przywiązują do analizowania przez uczniów informacji pochodzących z różnych źródeł oraz do analizy aktów prawnych. Mniej doceniają wyjścia poza szkołę do różnych instytucji publicznych czy na zajęcia organizowane przez wyższe uczelnie.



III.3.62 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji zajęć historii w klasie III liceum ogólnokształcącego

W ciągu roku szkolnego 2014/2015 najczęściej stosowanymi metodami aktywizującymi była praca w grupach (prawie 40% nauczycieli stosowało tę metodę regularnie przynajmniej raz w tygodniu), burza mózgów (ponad 36% nauczycieli stosowało ją regularnie) i debata/dyskusja (ponad 34% uczestniczących w badaniu nauczycieli historii wskazało opcję, że stosują tę metodę w badanym oddziale przynajmniej raz w tygodniu). Powyższe koresponduje z deklaracjami zawartymi na wykresie III.3.63 dotyczącymi opinii o przydatności metod aktywizujących. Ponad 51% nauczycieli uznało debatę/dyskusję za bardzo przydatną metodę aktywizującą podczas realizacji zajęć historii. Jest to większy odsetek niż odsetek nauczycieli, którzy uznali za bardzo przydatną pracę w grupach lub burzę mózgów, chociaż regularnie większa grupa nauczycieli stosowała pracę w grupach i burzę mózgów. Jest to zapewne

spowodowane trudnościami organizacyjnymi, które powodują, że uznając wartość debaty, organizujemy ją rzadziej. Natomiast w opinii nauczycieli historii najmniej przydatną metodą aktywizującą jest happening.

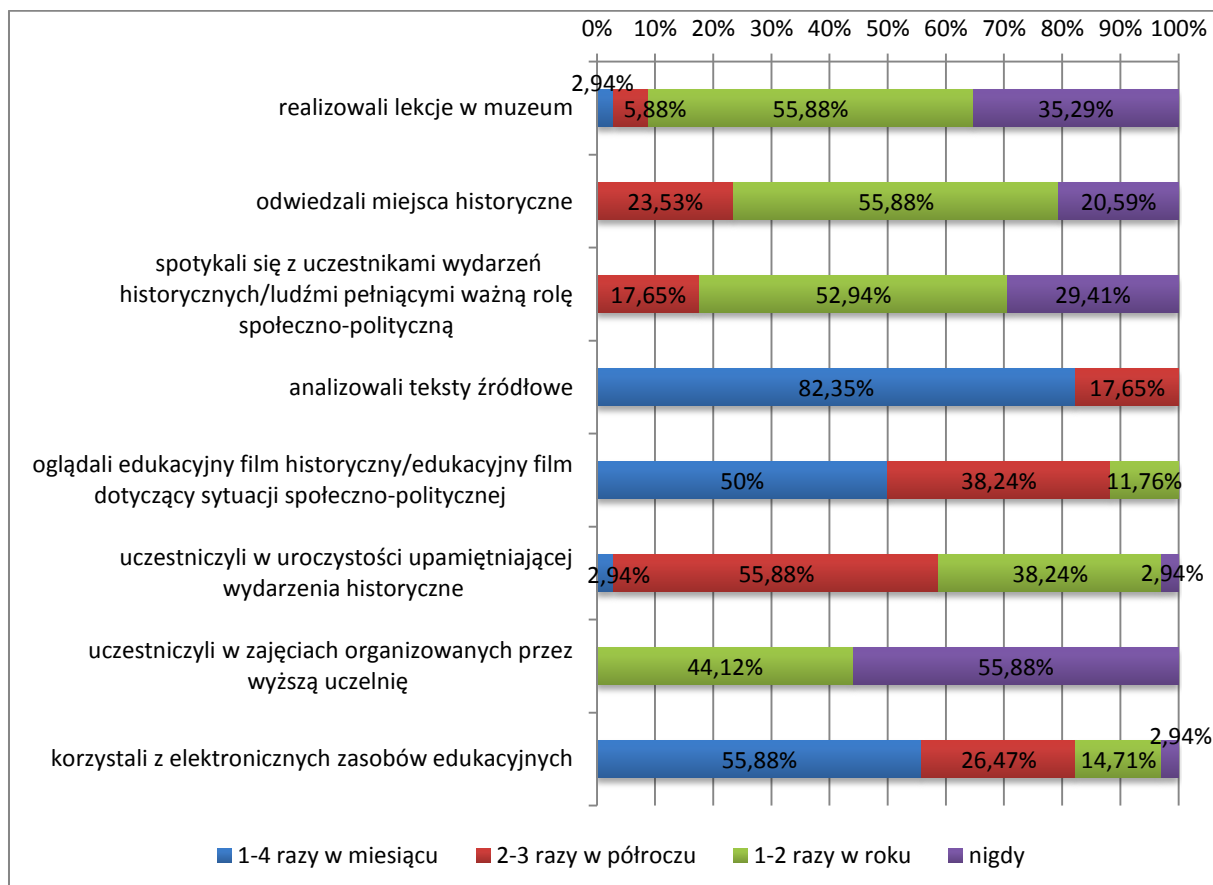


III.3.63 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących historii klasę III liceum ogólnokształcącego

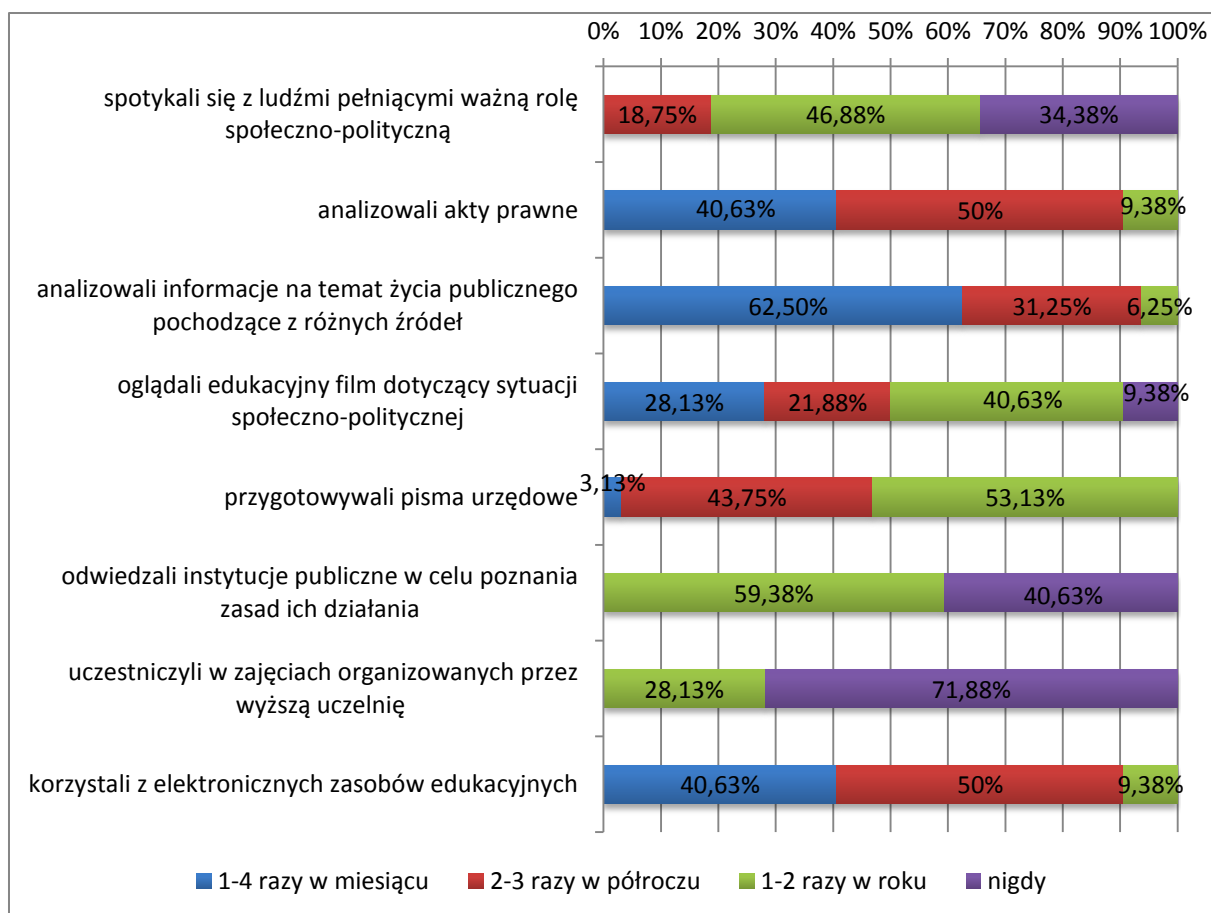
- **Technikum**

W technikum ponad 82% nauczycieli regularnie analizuje z uczniami teksty źródłowe i ponad 55% korzysta z elektronicznych zasobów edukacyjnych. Także w tego typu szkole rzadziej praktykowane jest, jednak przez znaczący odsetek nauczycieli (ponad 97%), realizacja

edukacji historycznej poprzez udział w uroczystościach upamiętniających ważne wydarzenia historyczne. Najrzadziej natomiast uczniowie technikum uczestniczą w zajęciach organizowanych przez wyższe uczelnie (ponad 55% nauczycieli uczestniczących w badaniu stwierdziło, że nie uczestniczyło w tego typu zajęciach w ciągu całego roku szkolnego 2014/2015).

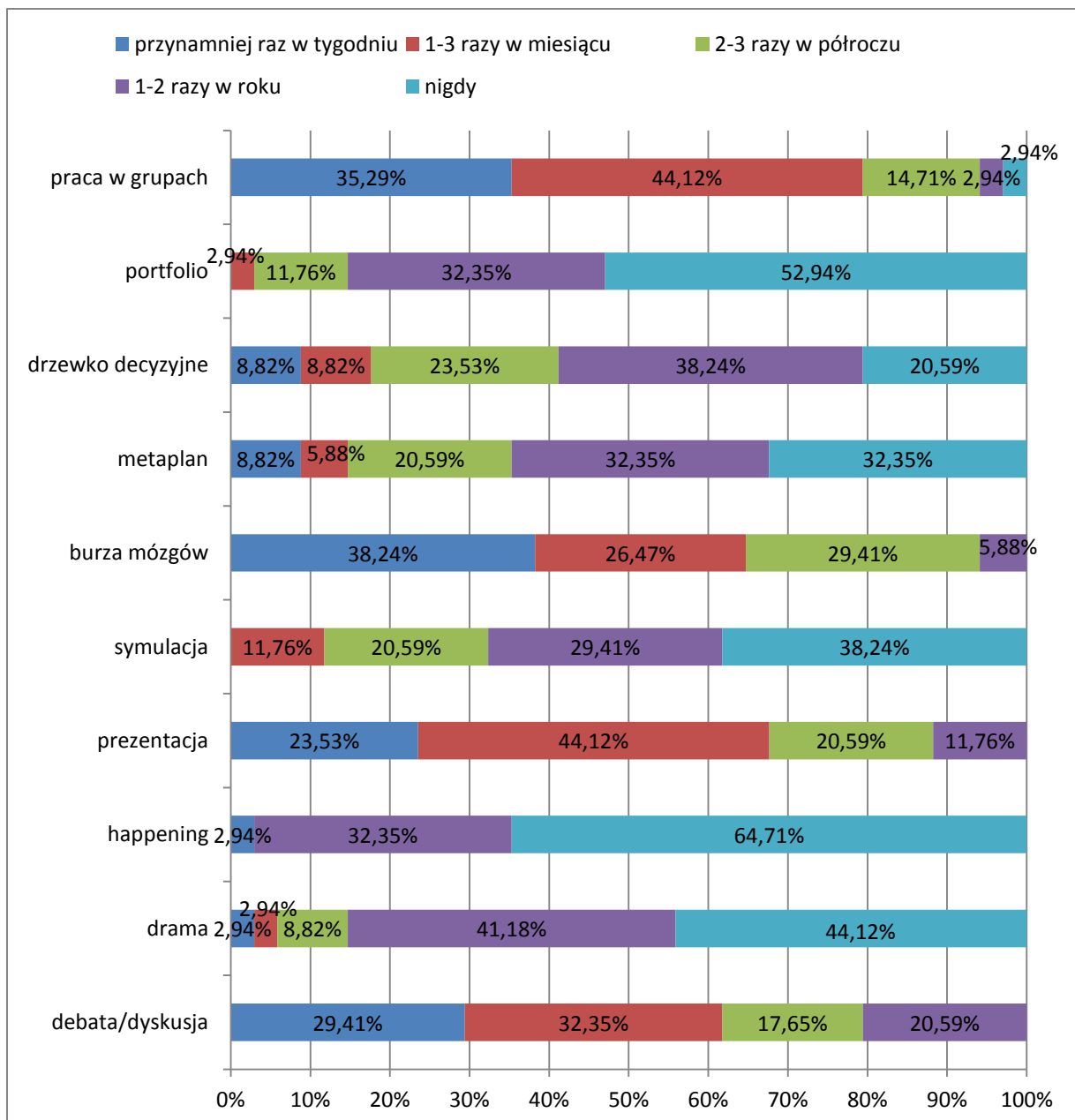


III.3.64 Formy pracy stosowane podczas realizacji zajęć historii w klasie III technikum

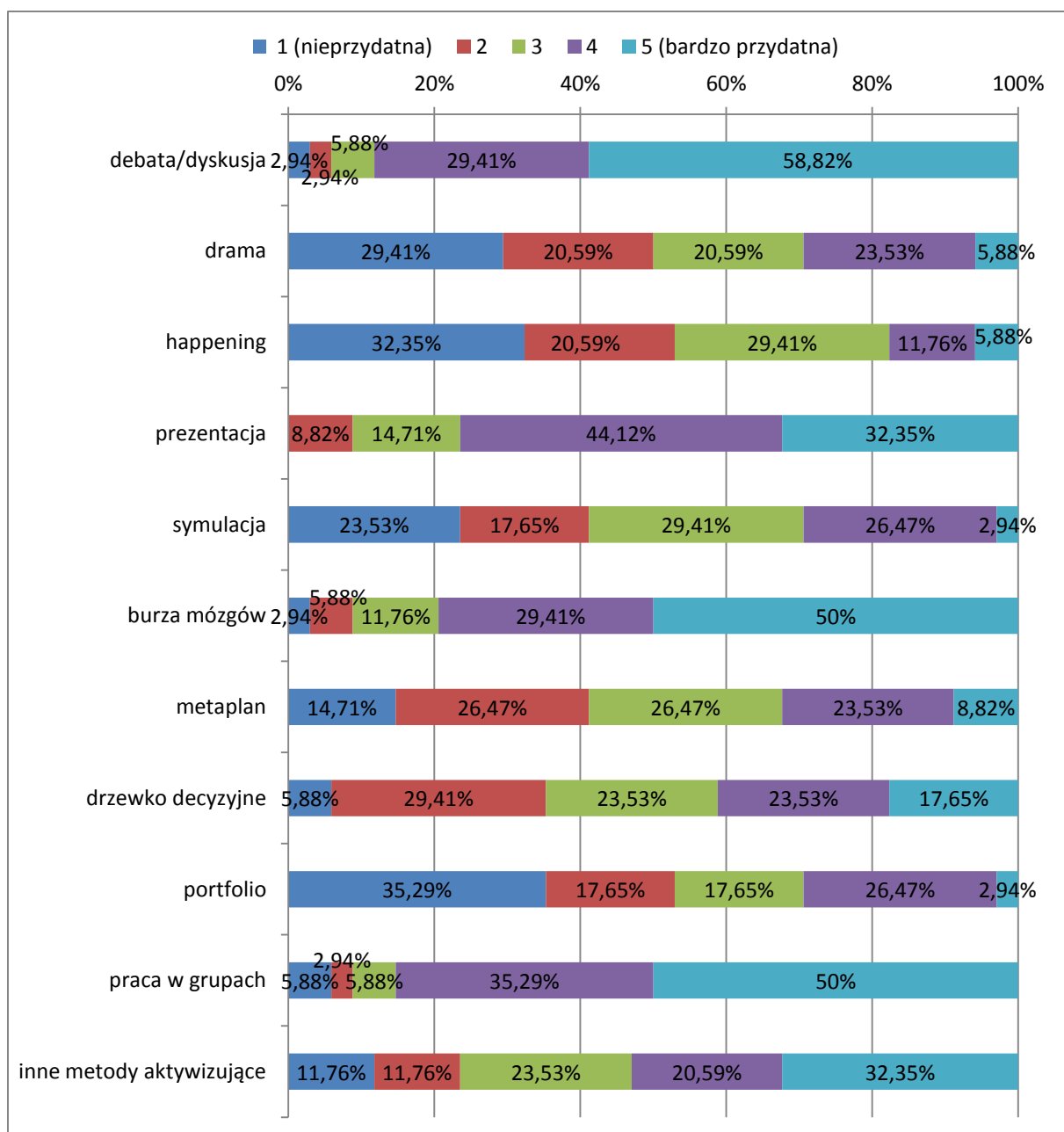


III.3.60 *Formy pracy stosowane podczas realizacji treści z wiedzy o społeczeństwie w klasie III technikum*

W przypadku historii w technikum, identycznie jak w liceum, najczęściej regularnie korzystano z metod aktywizujących tj.: burza mózgów, praca w grupach i debata/dyskusja. Odsetek nauczycieli stosujących te metody regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) był jednak niższy niż w liceum. Najrzadziej natomiast były stosowane: happening (prawie 65% uczestniczących w badaniu nauczycieli historii w technikum nie stosowało tej metody) oraz portfolio (prawie 53% nauczycieli nie stosowało tej metody w roku szkolnym 2014/2015). Również w ocenie przydatności te dwie metody aktywizujące zostały najgorzej ocenione przez nauczycieli historii. Podobnie jak w liceum, za najbardziej przydatną nauczyciele w technikum uznali debatę/dyskusję.



III.3.65 Stosowanie metod aktywizujących podczas realizacji zajęć historii w klasie III technikum



III.3.66 Ocena przydatności metod aktywizujących przez nauczycieli uczących historii klasę III technikum

EDUKACJA GLOBALNA

Po raz kolejny przeanalizowaliśmy zakres realizacji na poszczególnych etapach edukacyjnych zagadnień edukacji globalnej i edukacji regionalnej. Nie sformułowano ich w postaci odrębnego przedmiotu z określoną podstawą programową, ale zostały zawarte w podstawie programowej różnych przedmiotów. W stosunku do poprzedniego roku poza treściami już monitorowanymi uwzględniliśmy nowe zagadnienia, tj.: problem mniejszości narodowych i etnicznych, tolerancji wobec ludzi o odmiennym kolorze skóry oraz wyznania religijnego, a

także problem migracji. Niezmiennie natomiast monitorowaliśmy takie zagadnienia jak prawa człowieka, ubóstwo we współczesnym świecie, współczesne konflikty geopolityczne, zanieczyszczenie/dewastacja środowiska oraz zmiany klimatyczne. Monitorowaniem w zakresie edukacji globalnej objęliśmy gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne.

- *Gimnazjum*

Na poziomie gimnazjalnym pytania z zakresu edukacji globalnej kierowaliśmy do nauczycieli języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie.

Wykres III.3.67 obrazuje odpowiedzi nauczycieli odnoszące się do częstotliwości poruszania na lekcji zagadnień dotyczących praw człowieka. Okazuje się, że wszyscy nauczyciele objęci tym badaniem poruszali na swoich lekcjach tę problematykę. Odpowiedzi „nigdy” udzieliło od 0,73% badanych nauczycieli historii do 0,3% nauczycieli WOS. Możemy więc uznać, że naprawdę nigdy nie poruszała w ciągu roku szkolnego zagadnień z zakresu praw człowieka minimalna grupa nauczycieli języka polskiego, WOS i historii.

W kategorii częstego poruszania problematyki praw człowieka dominują poloniści. W tej grupie prawie połowa uczestniczących w badaniu nauczycieli języka polskiego (47,3%) deklarowała, że odnosi się podczas lekcji w III klasie gimnazjum do problematyki praw człowieka 1-4 razy w miesiącu. Pod tym względem poloniści zdają się być zdecydowanie bardziej aktywni niż historycy i nauczyciele WOS.

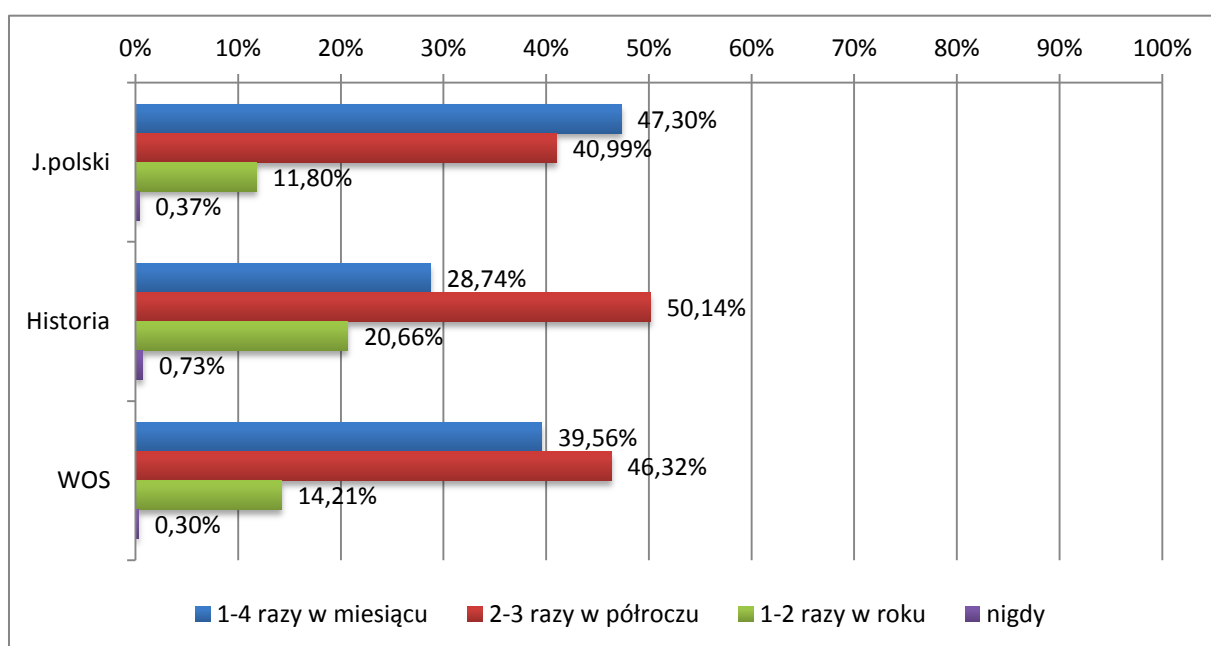
Podobne uwagi można sformułować na podstawie wykresu III.3.69 odnoszącego się do kwestii tolerancji religijnej oraz wobec ludzi o odmiennym kolorze skóry. Także w tym przypadku prawie wszyscy nauczyciele (z objętej badaniem grupy nauczycieli) poruszali takie zagadnienia podczas swoich lekcji w roku szkolnym 2014/2015. Odsetek odpowiedzi „nigdy” jest marginalny. Najbardziej aktywni są poloniści, z tym, że nieznacznie zmniejsza się częstotliwość odwoływania podczas lekcji do zagadnień z zakresu tolerancji wobec ludzi o odmiennym kolorze skóry i/lub odmiennych wyznań religijnych, gdyż największa grupa nauczycieli języka polskiego (ponad 47%) stwierdziła, że poruszała ten problem 2-3 razy w półroczu.

Problematykę ubóstwa poruszają najczęściej podczas swoich lekcji nauczyciele WOS (prawie 10% nauczycieli historii nie poruszyło tego zagadnienia w ciągu minionego roku szkolnego).

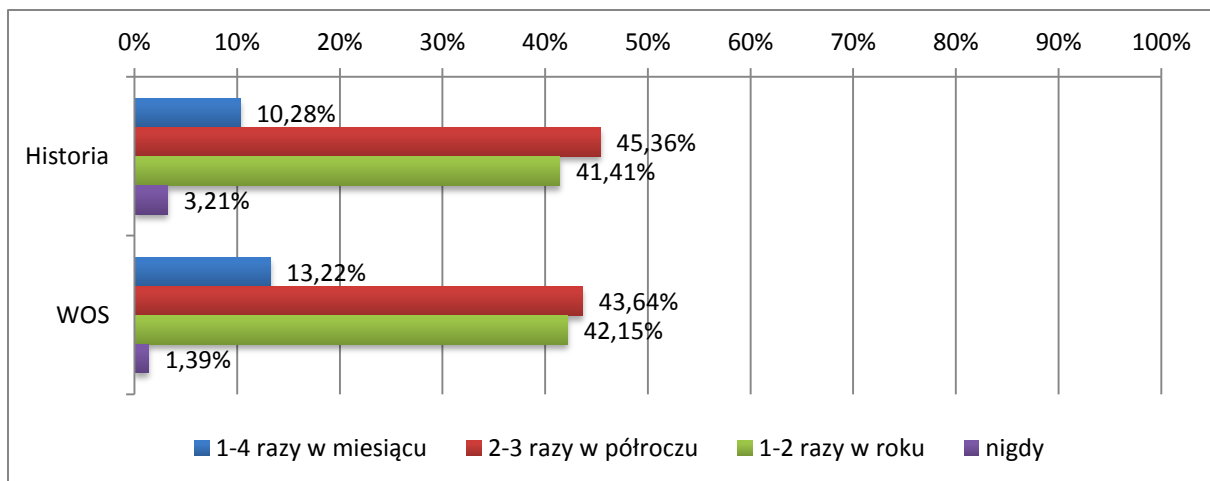
Prawie 20% nauczycieli WOS (19,48%) omawiało problem ubóstwa we współczesnym świecie kilka razy w miesiącu, a blisko połowa (48,5%) odwoływała się do tego zagadnienia 2-3 razy w półroczu.

Współczesne konflikty geopolityczne omawiane są nieznacznie częściej podczas lekcji WOS niż historii (ponad 3% uczestniczących w badaniu historyków nie poruszyło wcale w III klasie gimnazjum tej problematyki podczas swoich lekcji). Ponad 13% nauczycieli WOS i ponad 10% nauczycieli historii odnosiło się do kwestii geopolitycznych konfliktów zbrojnych kilka razy w miesiącu.

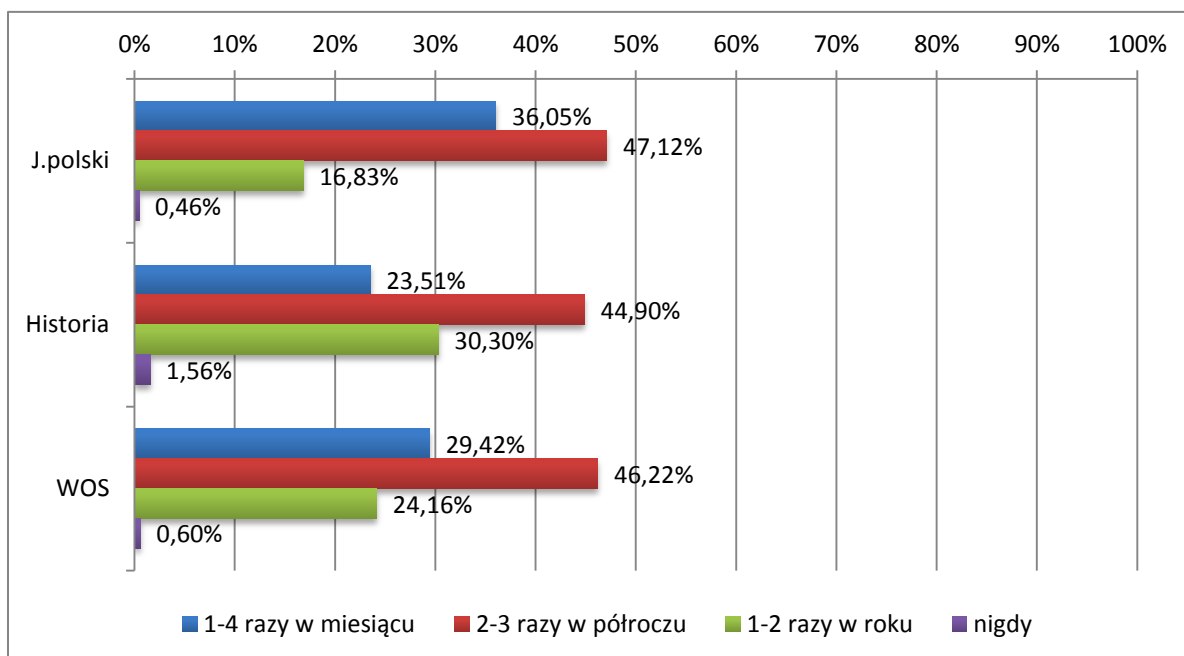
Bardzo podobne proporcje udało nam się dostrzec w przypadku analizowania kwestii migracji ludności podczas lekcji historii i WOS [zobacz wykres III.3.73]. Nieznacznie aktywniejsi są w tej tematyce nauczyciele WOS. Prawie 4% historyków nie odniosło się w ogóle do zagadnień migracji podczas swoich lekcji. Z kolei ponad 14% nauczycieli WOS omawiało je kilka razy w miesiącu. Podobną deklarację złożyło 9% historyków objętych naszym badaniem.



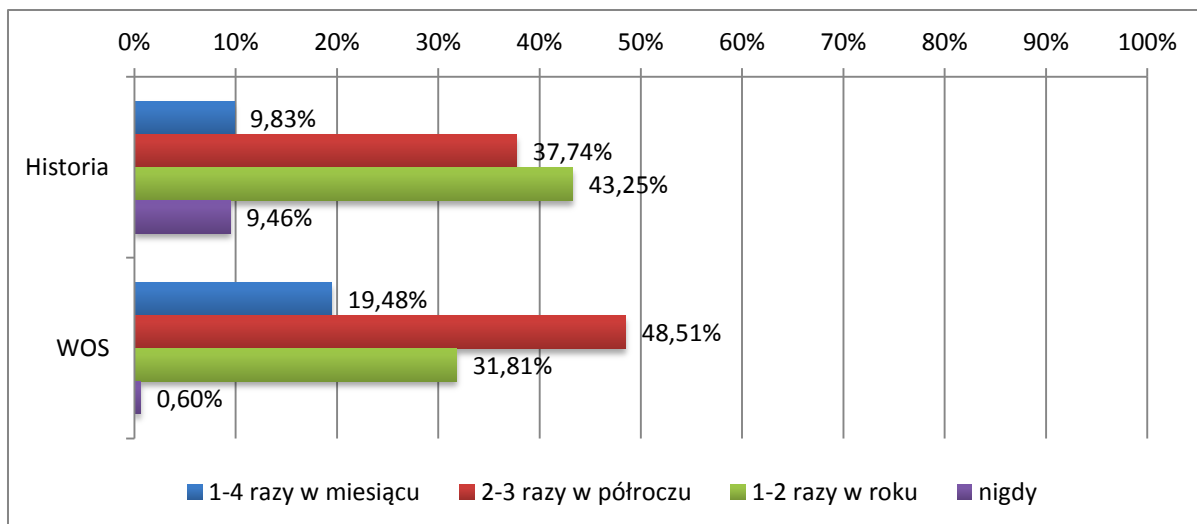
Wykres III.3.67 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: prawa człowieka, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



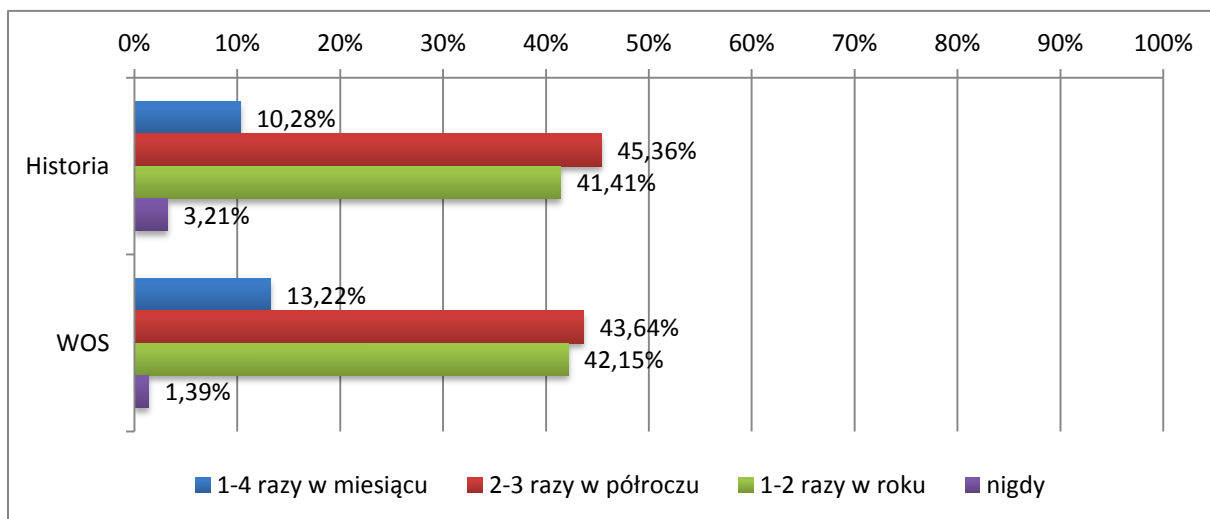
Wykres III.3.68 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: mniejszości narodowe i etniczne, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



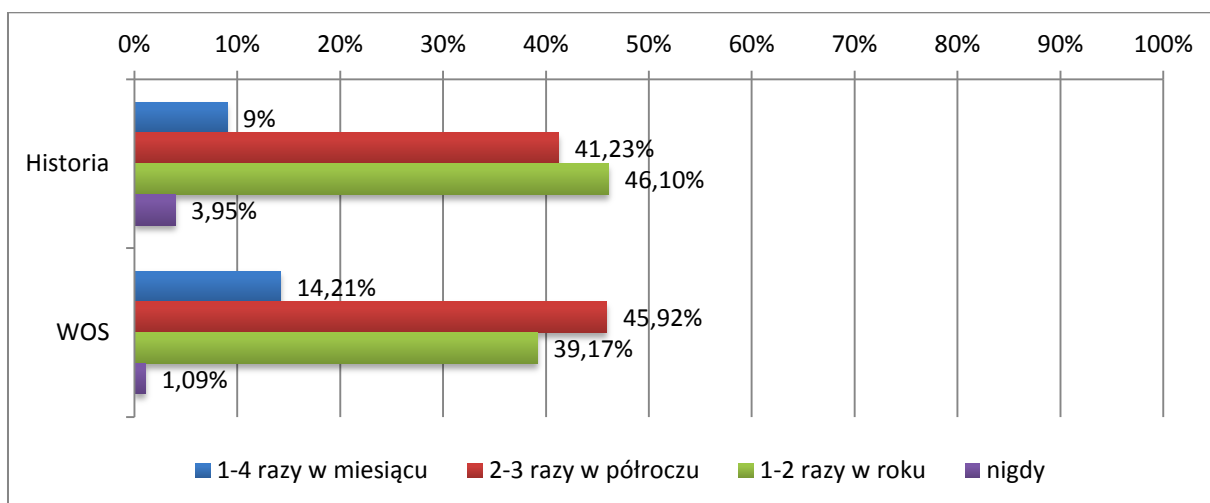
Wykres III.3.69 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: tolerancja rasowa i religijna, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



Wykres III.3.70 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: ubóstwo we współczesnym świecie, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



Wykres III.3.71 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: współczesne konflikty geopolityczne, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



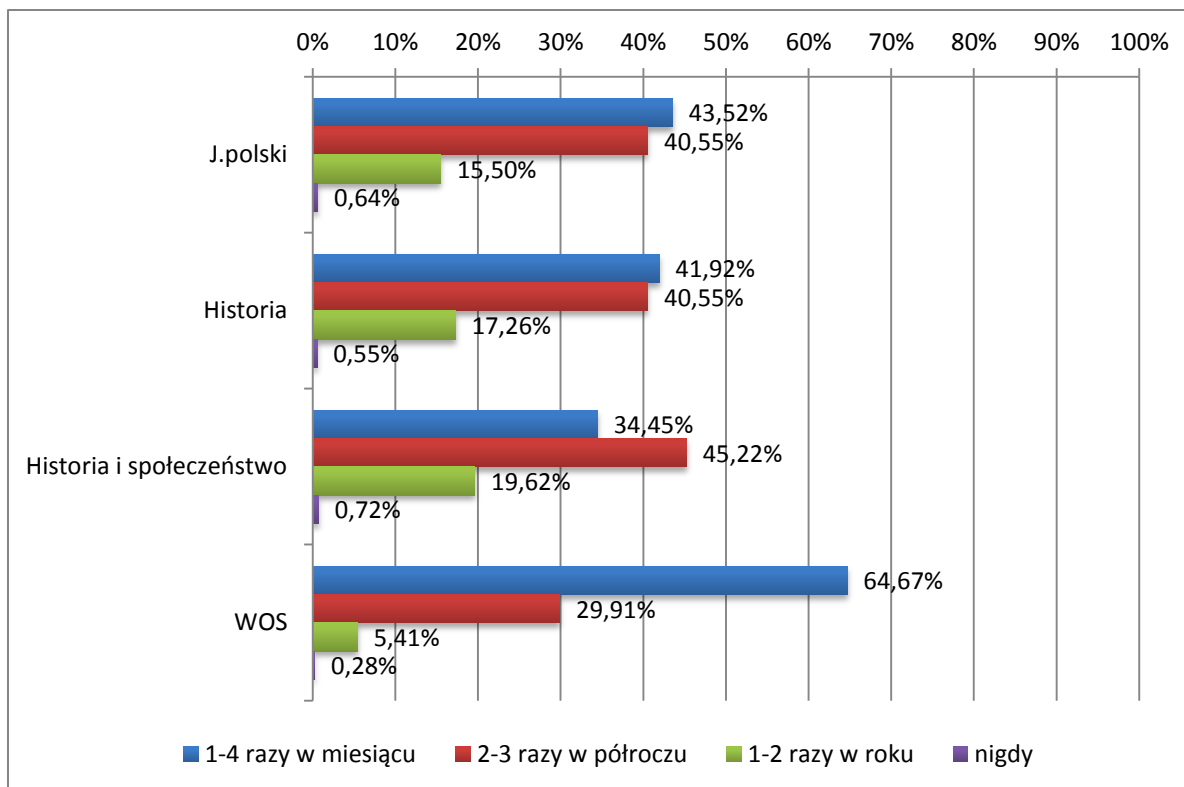
Wykres III.3.72 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: migracje ludności, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)

- *Liceum ogólnokształcące*

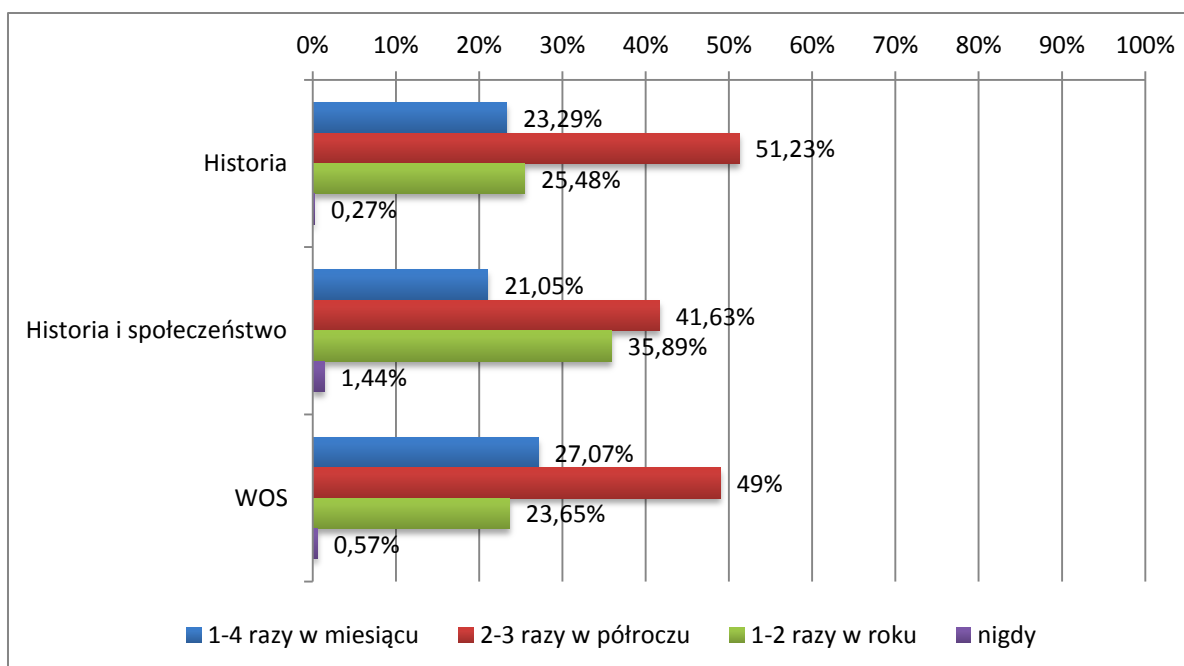
W liceum ogólnokształcącym do poprzedniej grupy pytań dodaliśmy jeszcze pytania dotyczące zmian klimatycznych i zanieczyszczenia/dewastacji środowiska, które zostały skierowane do nauczycieli uczących przyrody. Na pytania o realizację zagadnień z zakresu praw człowieka oraz tolerancji wobec ludzi o odmiennym kolorze skóry i różnych wyznań religijnych odpowiadali nauczyciele uczący historii oraz historii i społeczeństwa, WOS i języka polskiego.

Tym razem rozpocznijmy naszą analizę od przeglądu skali odpowiedzi „nigdy” (czyli, że nigdy w ciągu roku podczas danej lekcji nie poruszano danego zagadnienia z zakresu edukacji globalnej). Podobnie jak na poprzednim etapie edukacyjnym stwierdzenia, że jakaś grupa nauczycieli nie poruszała podczas lekcji któregoś z wymienionych przez nas zagadnień zdarzało się niezwykle rzadko. Jedynym wyjątkiem jest kwestia ubóstwa we współczesnym świecie [wykres III.3.76], gdyż 5,5% nauczycieli uczących historii w objętych badaniem klasach III LO nie poruszało tej problematyki podczas lekcji i prawie 3,6% nauczycieli uczących historii i społeczeństwa. Rekompensowali to nauczyciele WOS (badaniem objęte były tylko III klasy LO, czyli w badaniu uczestniczyli tylko nauczyciele WOS uczący w roku szkolnym 2014/2015 tego przedmiotu na poziomie rozszerzonym), gdyż ponad 32,7% odnosiło się do tej kwestii (ubóstwa) podczas swoich lekcji kilka razy w miesiącu, a ponad 48,4% - kilka razy w półroczu.

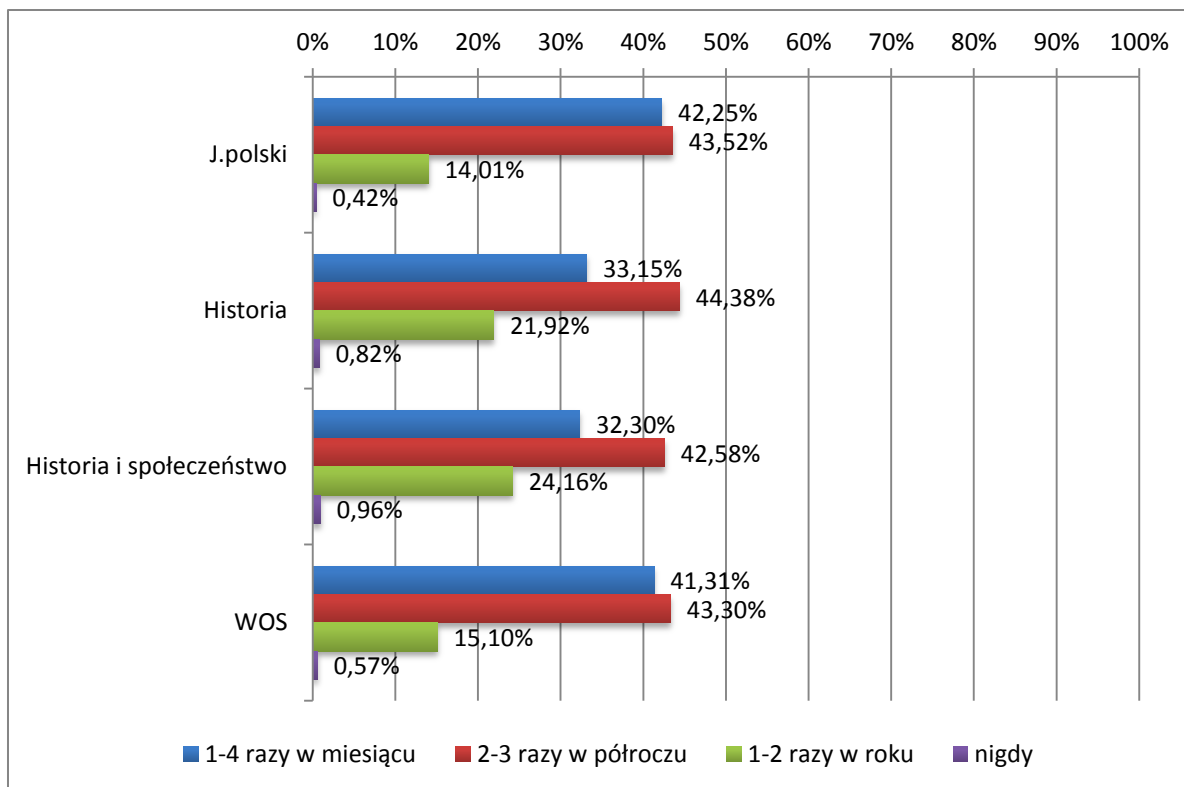
W kategorii najczęściej omawianych w roku szkolnym 2014/2015 zagadnień z zakresu edukacji globalnej należy wymienić prawa człowieka oraz współczesne konflikty geopolityczne. Ponad 64,6% nauczycieli WOS oraz blisko 44% nauczycieli języka polskiego wybrało opcję, że od 1 do 4 razy w miesiącu poruszało zagadnienia z zakresu praw człowieka. Ponad 63% nauczycieli WOS i ponad 44,5% nauczycieli historii regularnie (1-4 razy w miesiącu) odnosiło się podczas realizacji podstawy programowej swojego przedmiotu do kwestii współczesnych konfliktów geopolitycznych.



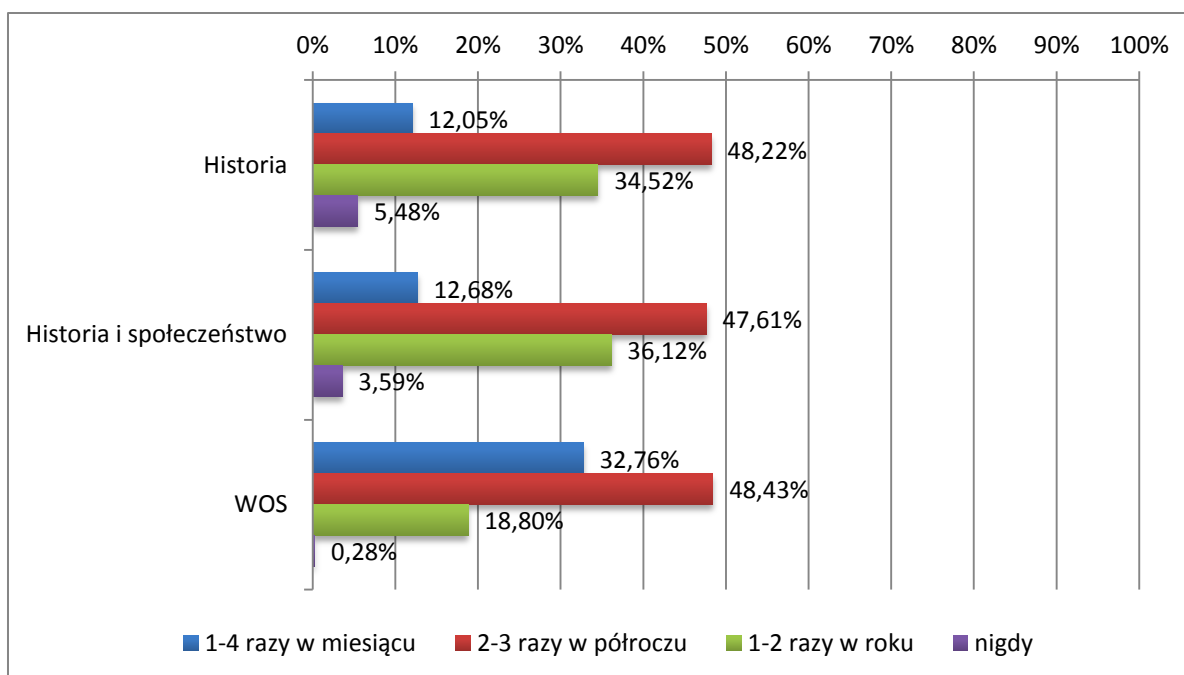
Wykres III.3.73 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: prawa człowieka, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



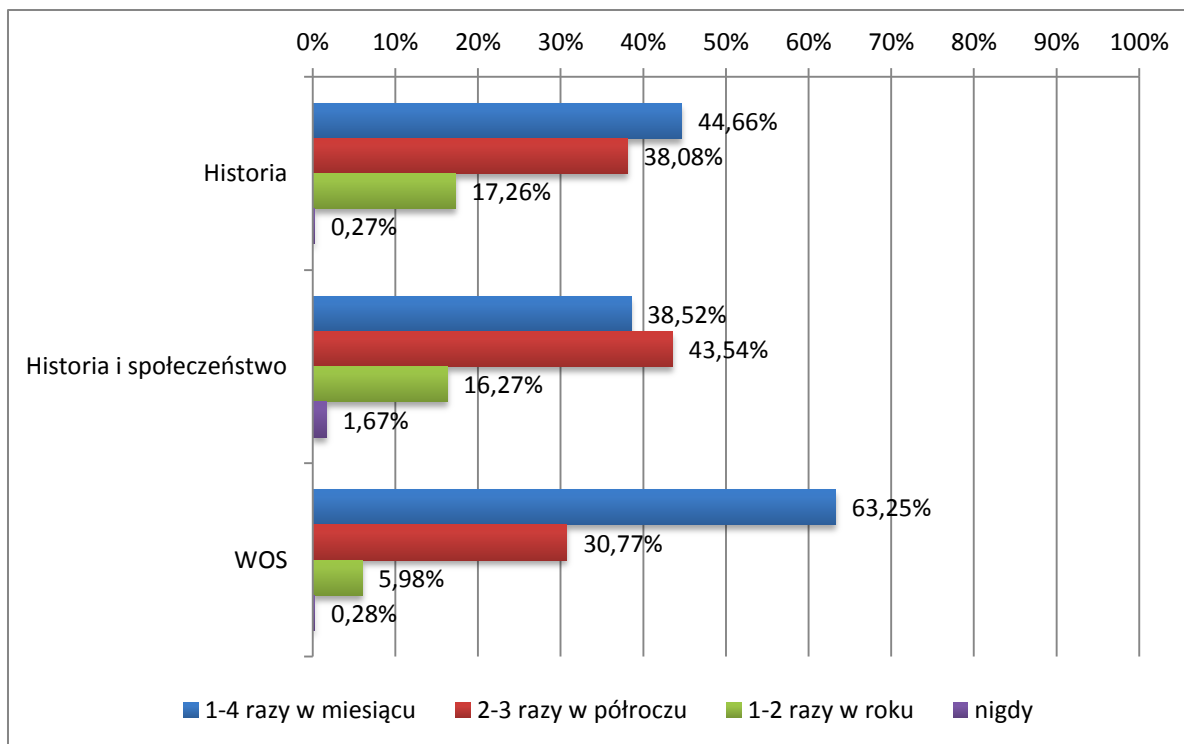
Wykres III.3.74 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: mniejszości narodowe i etniczne, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



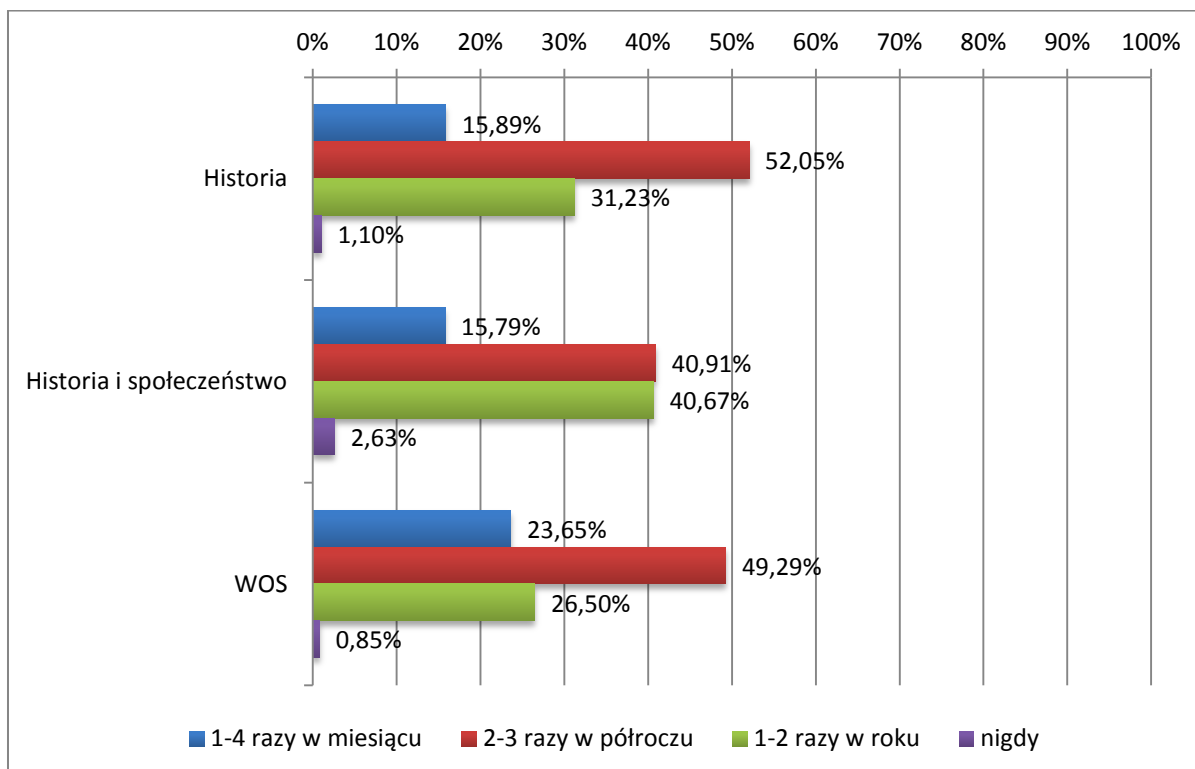
Wykres III.3.75 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: tolerancja rasowa i religijna, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



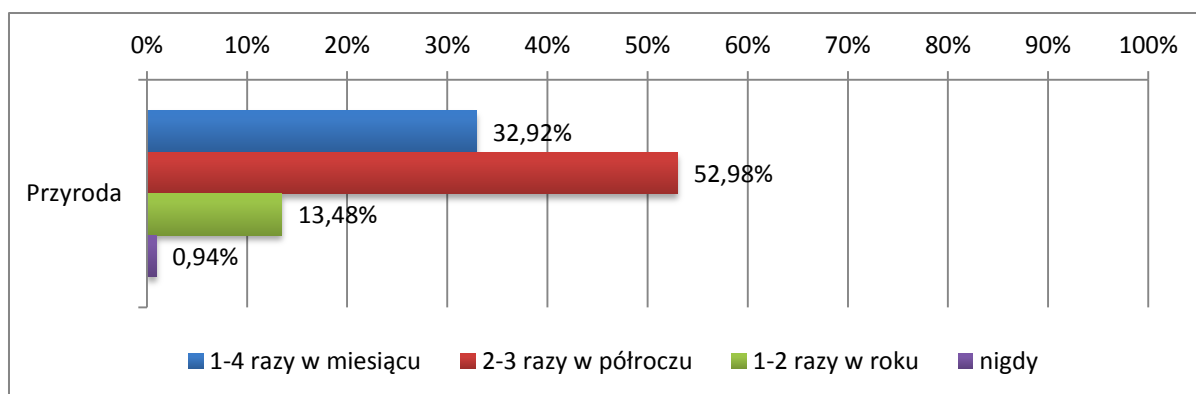
Wykres III.3.76 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: ubóstwo we współczesnym świecie, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



Wykres III.3.77 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: współczesne konflikty geopolityczne, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



Wykres III.3.78 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: migracje ludności, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)

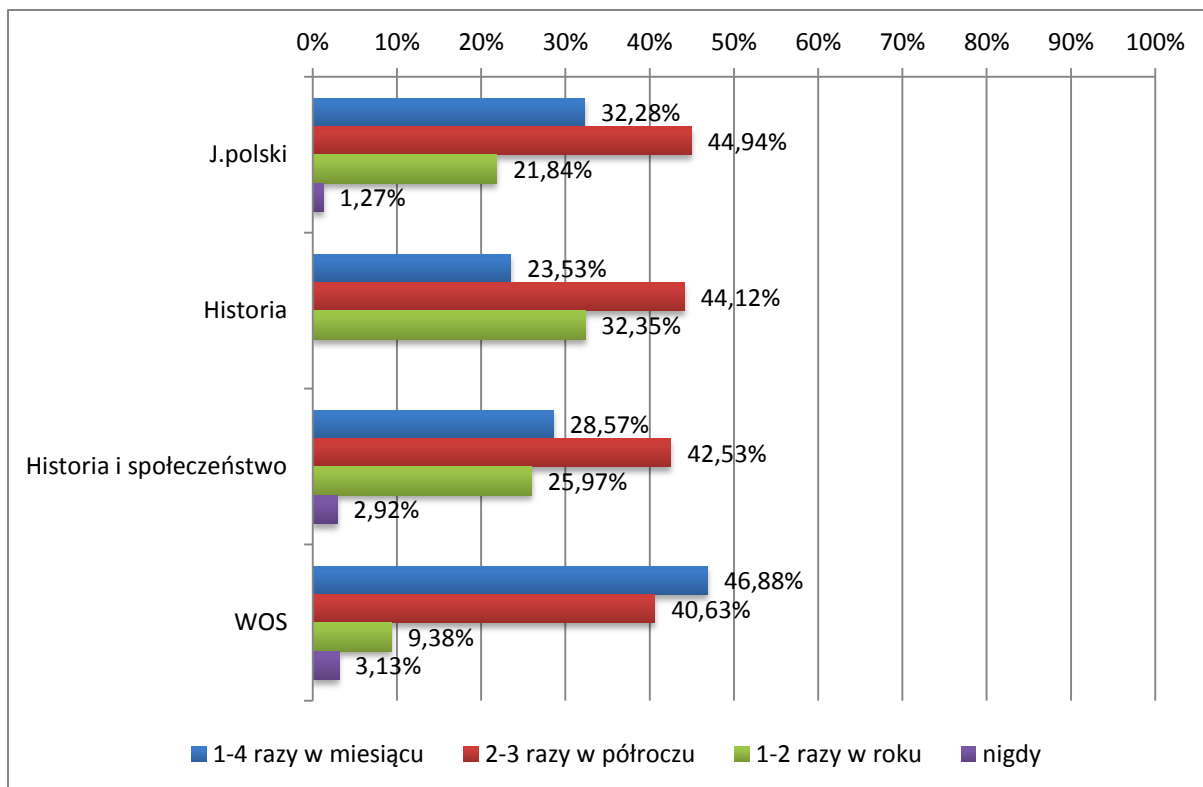


Wykres III.3.79 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zanieczyszczenie środowiska, podczas zajęć przyrody w liceum ogólnokształcącym (III klasa)

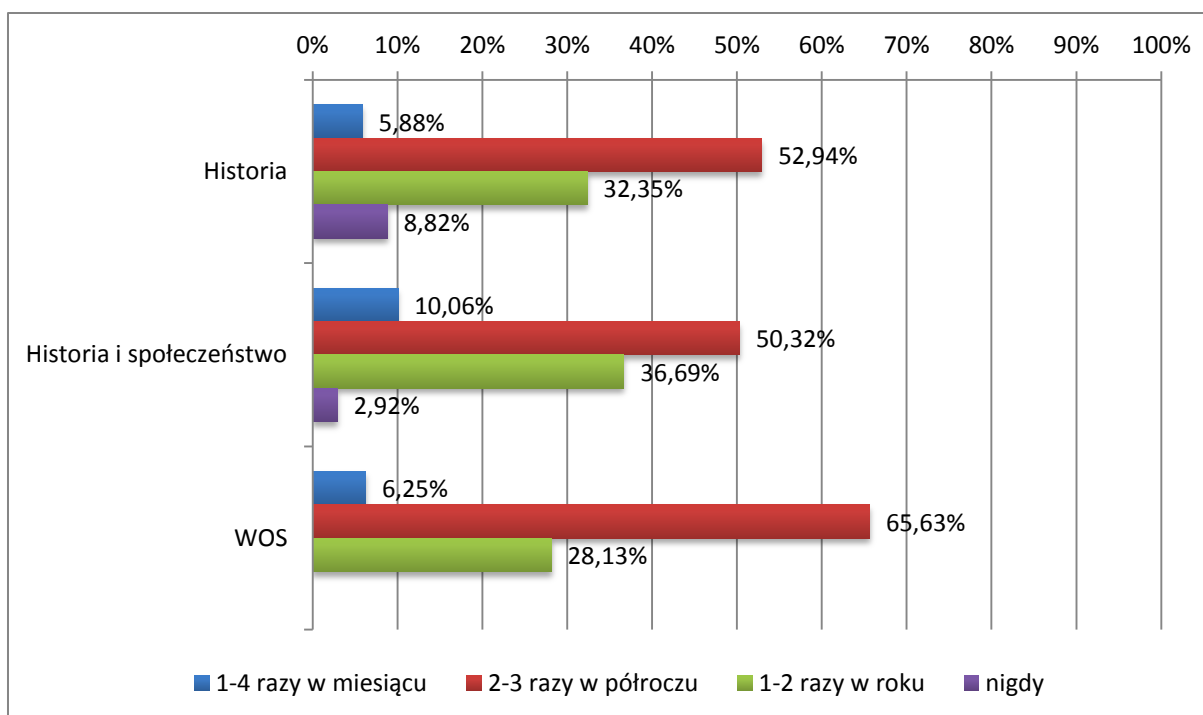
- **Technikum**

W technikum zadawane były identyczne pytania tej samej grupie nauczycieli, co w liceum ogólnokształcącym. Dokonując generalnego przeglądu odpowiedzi udzielanych przez objętych badaniem nauczycieli uczących w technikum, bez trudu możemy zauważyć, że częściej padają tutaj odpowiedzi, że nigdy w ciągu roku szkolnego nauczyciel nie odwoływał się do zagadnień z zakresu edukacji globalnej. Ponad 12% nauczycieli uczących historii i społeczeństwa oraz prawie 9% nauczycieli historii nie odniosło się w ciągu roku szkolnego do kwestii ubóstwa, prawie 9% nauczycieli historii nie odniosło się do problematyki mniejszości narodowej i etnicznej, ponad 6% nauczycieli WOS i prawie 6% nauczycieli historii nie zajmowała się problemem tolerancji religijnej i rasowej. Oczywiście ma to też swoje uzasadnienie w fakcie organizacji nauczania, która powodowała, że w badaniu uczestniczyła mniejsza grupa nauczycieli uczących przedmioty humanistyczne, do których kierowaliśmy nasze pytania, a w konsekwencji uzyskane przez nas dane są mniej precyzyjne.

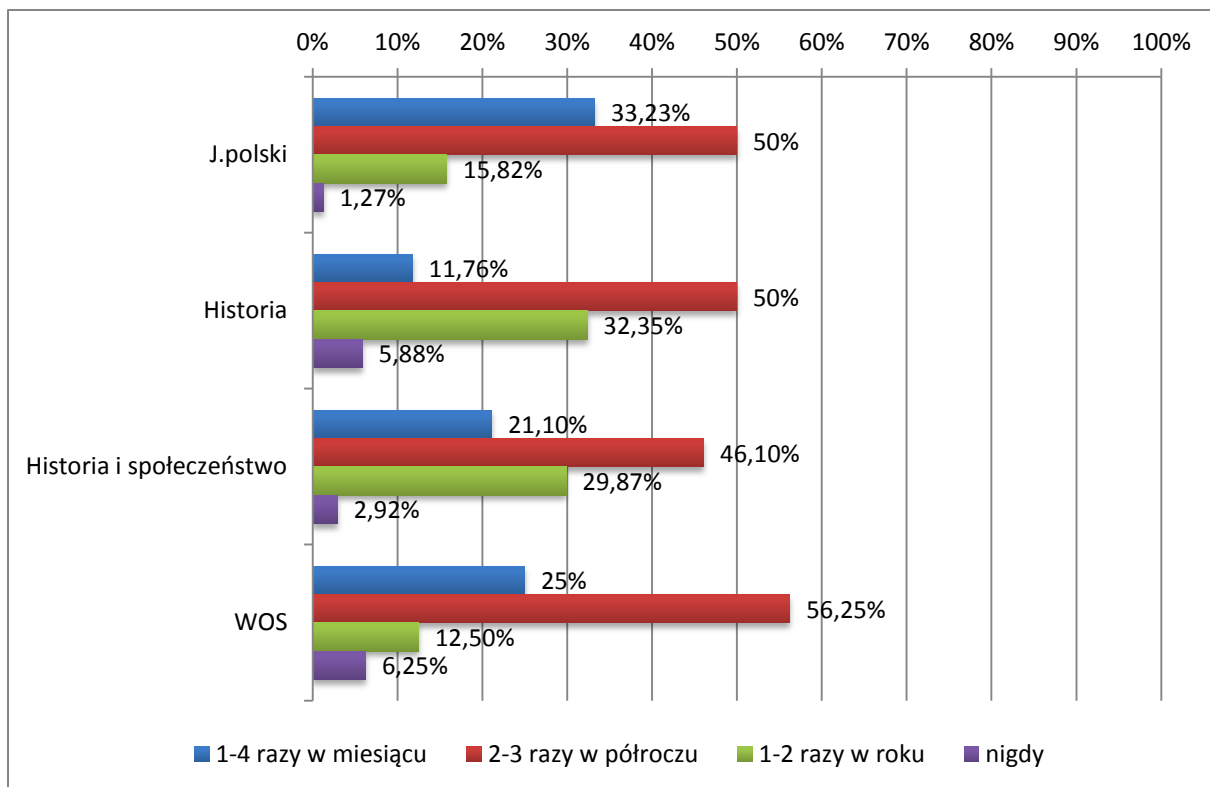
W kategorii najczęściej poruszanych zagadnień należy wymienić prawa człowieka. Prawie 47% nauczycieli WOS odnosiło się do praw człowieka kilka razy w miesiącu. Podobnej odpowiedzi udzieliło ponad 32% uczestniczących w badaniu nauczycieli języka polskiego. Ponad 33% nauczycieli języka polskiego i 25% nauczycieli WOS poruszało regularnie przynajmniej raz w miesiącu tematy z zakresu tolerancji wobec ludzi o różnych kolorach skóry i odmiennych wyznaniach religijnych.



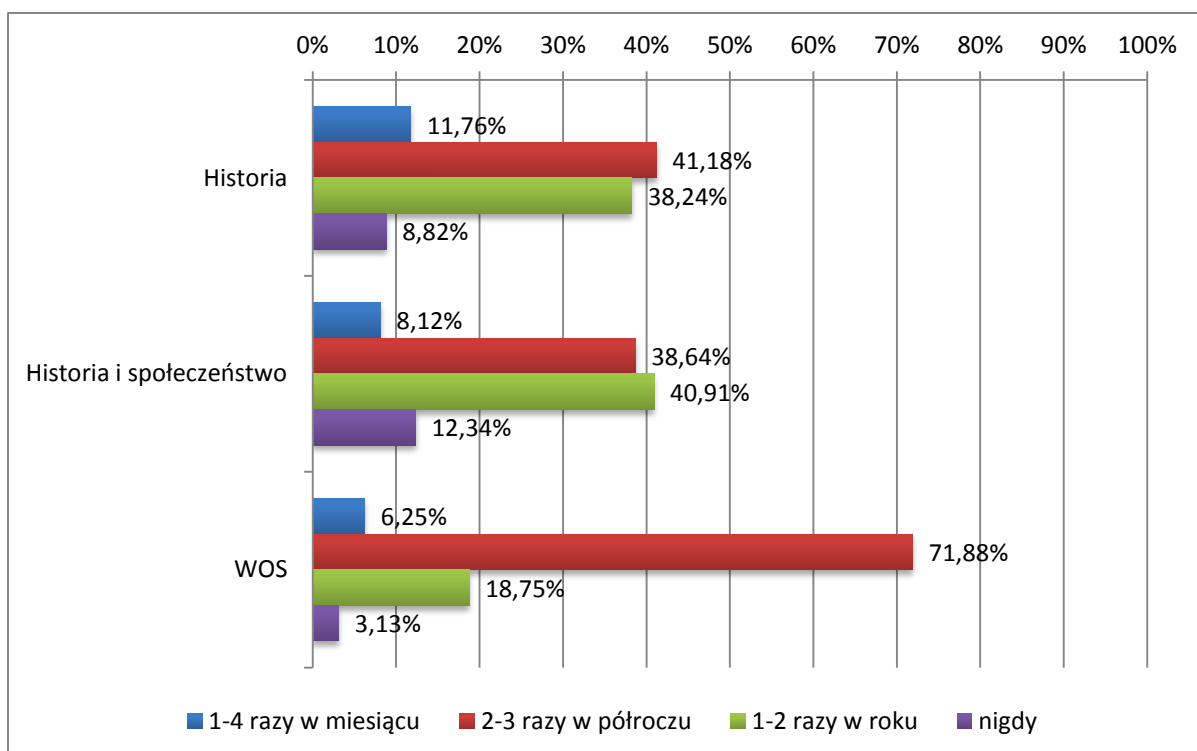
Wykres III.3.81 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: prawa człowieka, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



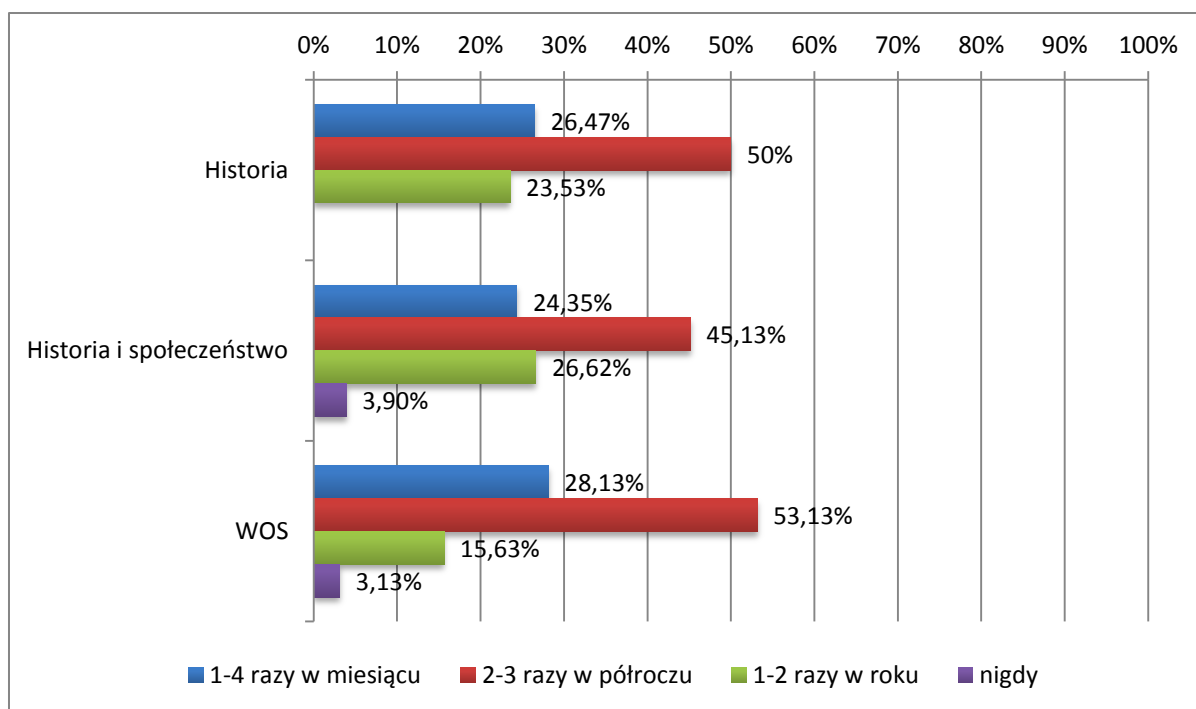
Wykres III.3.82 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: mniejszości narodowe i etniczne, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



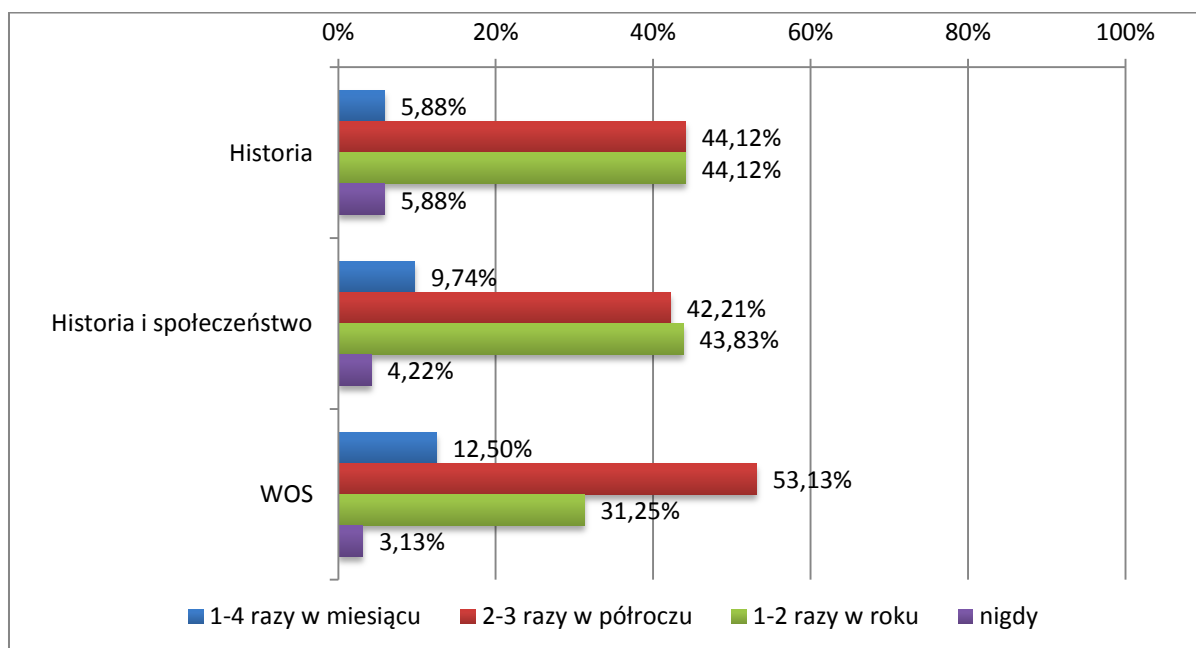
Wykres III.3.83 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: tolerancja rasowa i religijna, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



Wykres III.3.84 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: ubóstwo we współczesnym świecie, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



Wykres III.3.85 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: współczesne konflikty geopolityczne, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



Wykres III.3.86 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: migracje ludności, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)

EDUKACJA REGIONALNA

W roku szkolnym 2014/2015 nasze zainteresowanie w zakresie edukacji regionalnej skupiliśmy na kwestii historii miejscowości i regionu, gospodarki miejscowości i regionu oraz kultury regionu (w tym regionalnego języka). W przypadku historii regionu i miejscowości

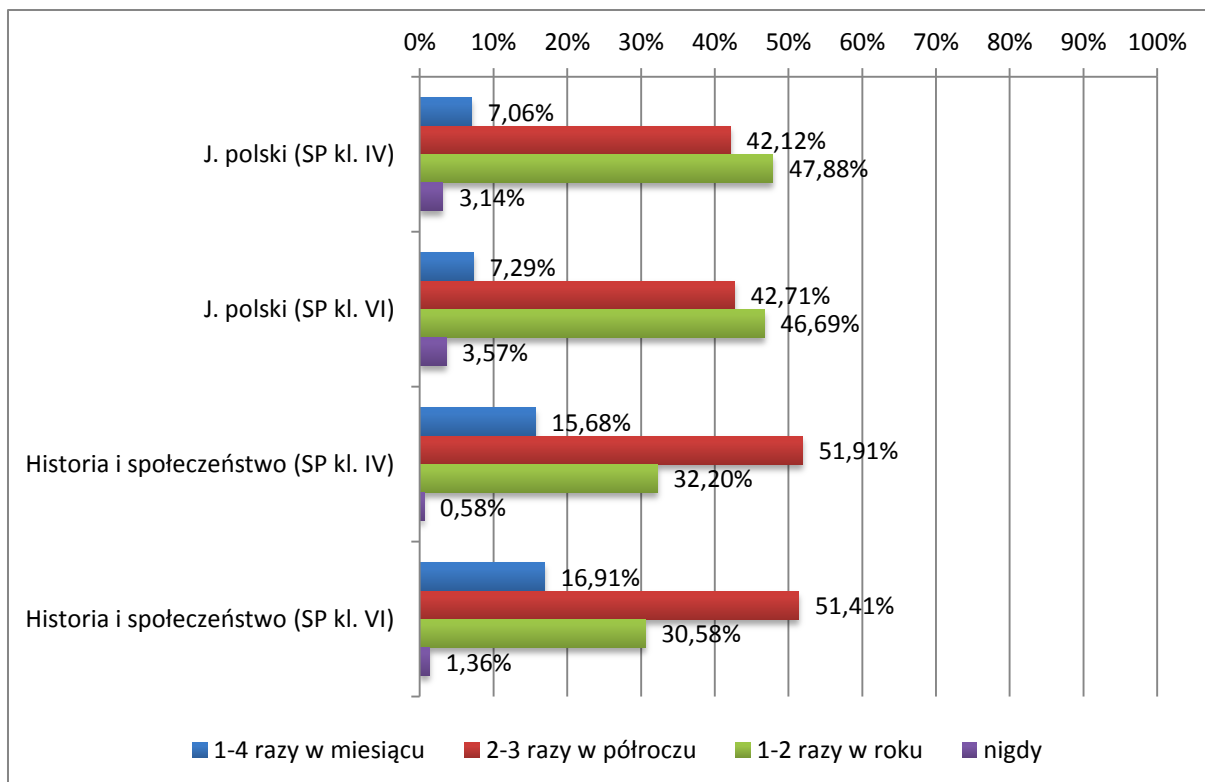
pytania o realizację zagadnień z tej dziedziny kierowaliśmy do nauczycieli historii, WOS i języka polskiego. Pytania dotyczące kultury regionu adresowane były do nauczycieli historii i polonistów, a pytania odnoszące się do gospodarki – tylko do nauczycieli WOS. Pytania dotyczące realizacji zagadnień z zakresu edukacji regionalnej skierowane zostały do nauczycieli uczących od poziomu szkoły podstawowej. Na poziomie szkoły podstawowej postawiliśmy jeszcze jedno pytanie dotyczące realizacji zagadnień związanych z fauną i florą regionu.

- *Szkoła podstawowa*

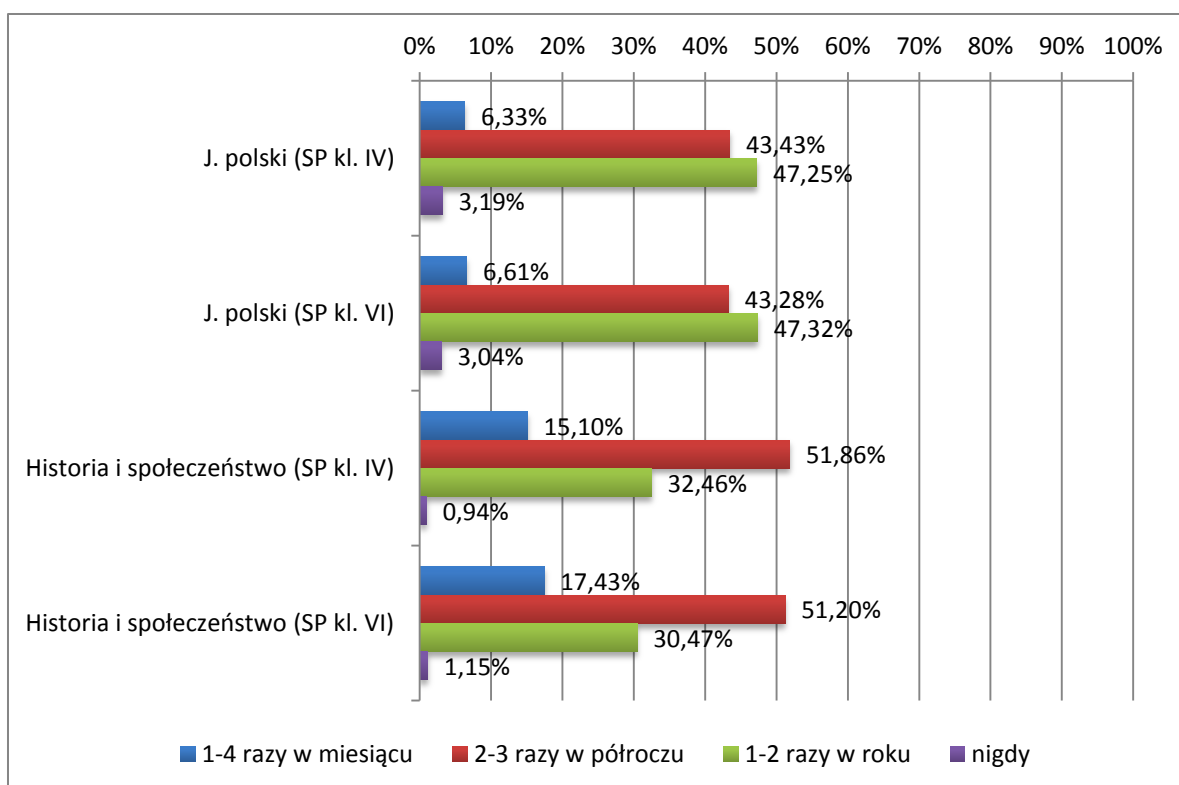
W szkole podstawowej pytaliśmy nauczycieli uczących języka polskiego oraz historii i społeczeństwa o realizację podczas lekcji zagadnień z zakresu historii miejscowości oraz regionu, a także kultury regionu. Do nauczycieli przyrody zostało natomiast skierowane pytanie odnośnie realizacji zagadnień z zakresu regionalnej fauny i flory.

Zagadnienia z zakresu historii miejscowości porusza często (przynajmniej raz w miesiącu) podczas lekcji ponad 15,5% nauczycieli uczących historii i społeczeństwa klasę IV szkoły podstawowej i prawie 17% nauczycieli uczących tego przedmiotu klasę VI. Nieco rzadziej odwołują się do tego tematu poloniści, jednak mniej niż 4% procent deklaruje, że tego nie robi.

Niemal identyczne proporcje wykazują deklaracje nauczycieli odnośnie poruszania zagadnień z zakresu historii regionalnej. Z tym, że w przypadku klasy VI nieznacznie rośnie odsetek nauczycieli uczących historii i społeczeństwa deklarujących częste odwoływanie się do tego typu problematyki (przynajmniej raz w miesiącu) – prawie 17,5% objętych badaniem nauczycieli złożyło taką deklarację.

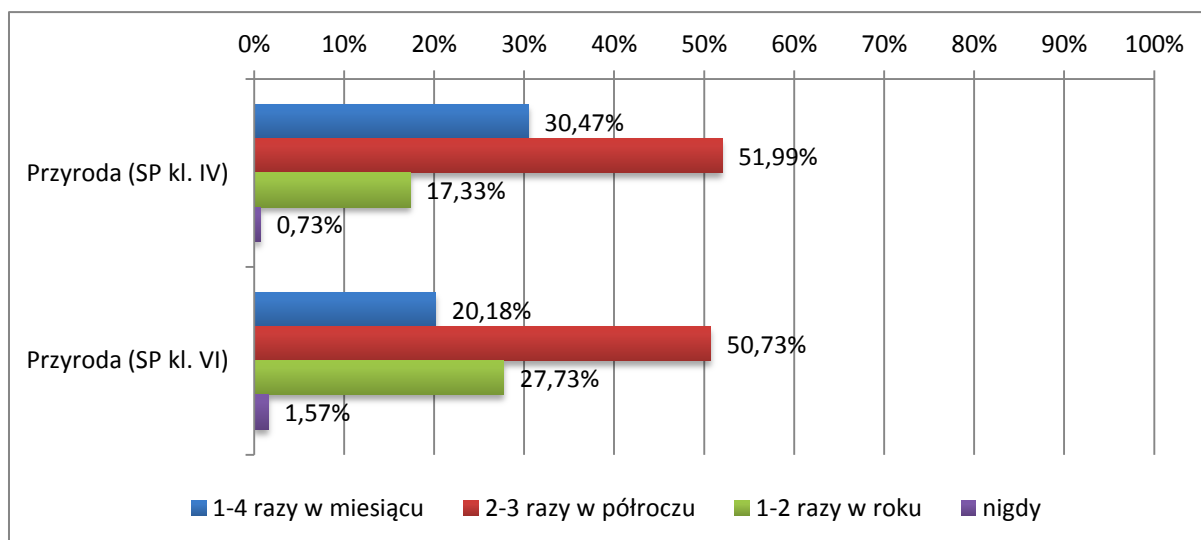


Wykres III.3.87 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas różnych zajęć w szkole podstawowej (klasa IV i VI)



Wykres III.3.88 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas różnych zajęć w szkole podstawowej (klasa IV i VI)

Prawie 52% nauczycieli uczących w klasie IV i i mniej niż 51% nauczycieli uczących przyrody w klasie VI szkoły podstawowej poruszało kwestie związane z fauną i florą regionu z częstotliwością 2-3 razy w półroczu. Analogicznie ponad 30% nauczycieli uczących w klasie IV i ponad 20% uczących w klasie VI odwoływało się do tej problematyki częściej, tj. przynajmniej raz w miesiącu [zobacz wykres III.3.89].



Wykres III.3.89 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: fauna i flora regionu, podczas lekcji przyrody w szkole podstawowej (klasa IV i VI)

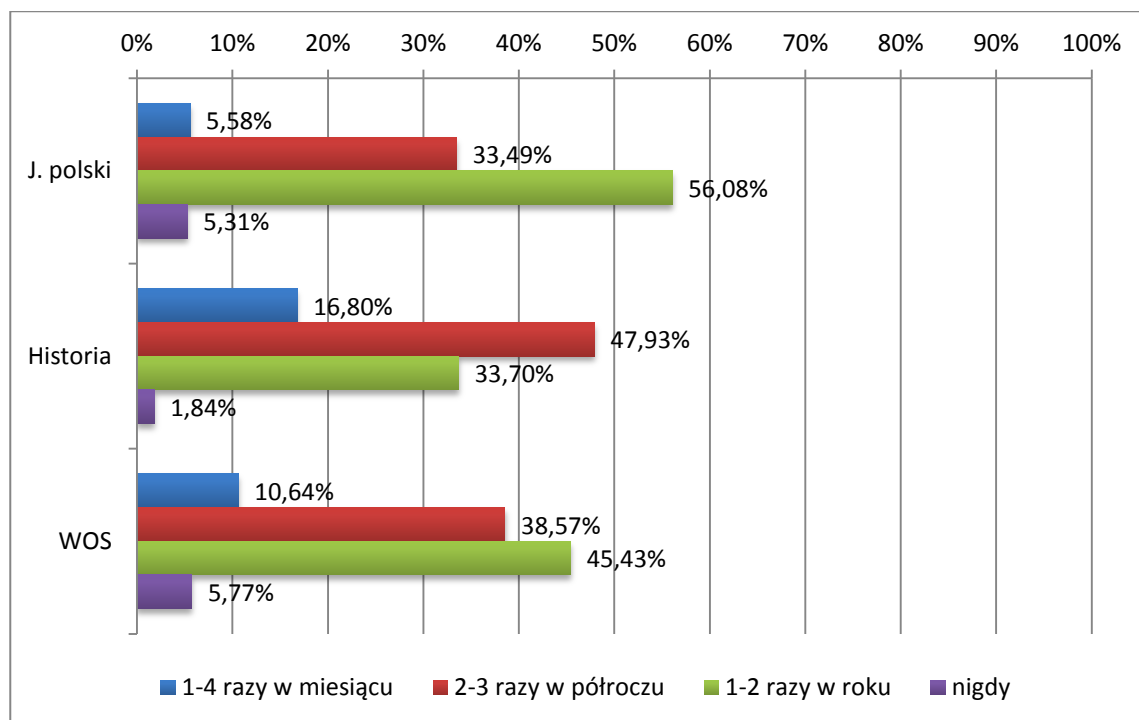
• Gimnazjum

W gimnazjum pytanie o realizację zagadnień regionalnych podczas lekcji przedmiotowych skierowano do nauczycieli języka polskiego, historii i WOS.

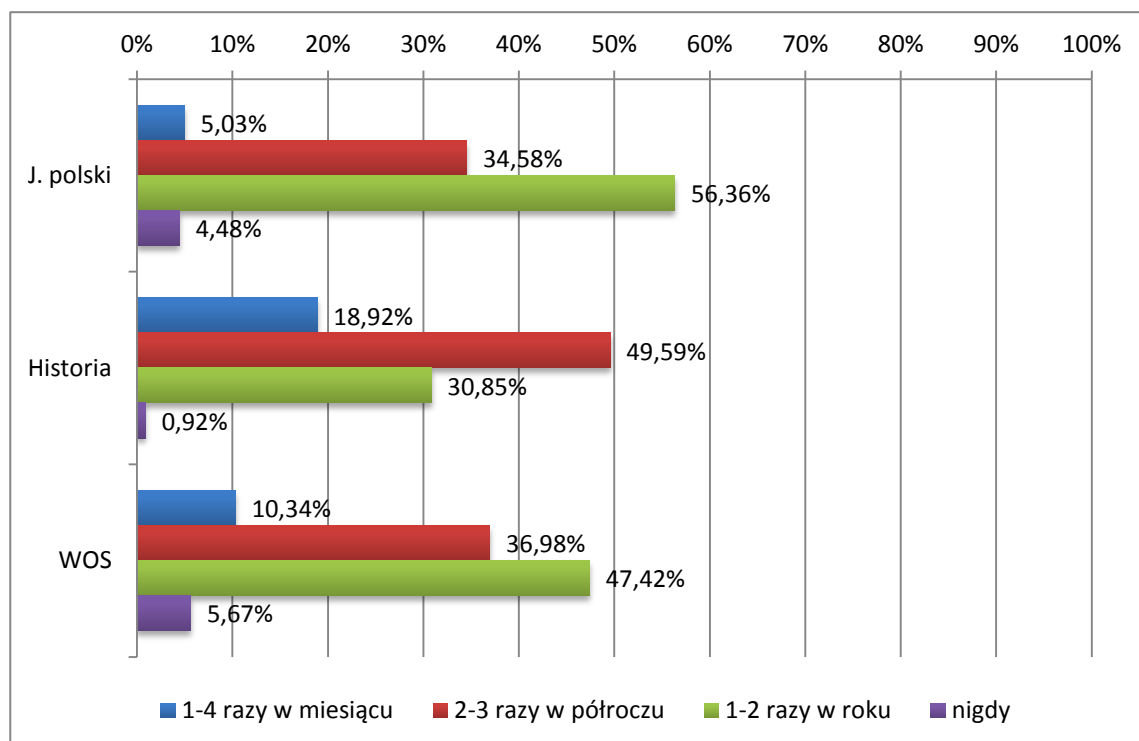
W przypadku historii miejscowości i regionu najczęściej poruszali tego typu zagadnienia nauczyciele historii, co zapewne nie jest zaskakujące. W przypadku nauczycieli WOS i języka polskiego częściej robili to nauczyciele WOS niż nauczyciele języka polskiego. Poloniści odnosili się do kwestii historii regionu i miejscowości rzadziej, ale odsetek nauczycieli tego przedmiotu składających deklarację „nigdy” jest nieznaczny (ponad 5% nie poruszało zagadnień z zakresu historii miejscowości i prawie 4,5% nie odnosiło się do historii regionu).

Niewielki odsetek nauczycieli WOS nie poruszał zagadnień dotyczących gospodarki regionu i miejscowości (ponad 2%). Największa grupa nauczycieli omawiała je jednak rzadko (tj. do 2 razy w roku) – ponad 43% nauczycieli tego przedmiotu zadeklarowało tak odnośnie zagadnień z zakresu gospodarki miejscowości i ponad 45% w kwestii gospodarki regionu.

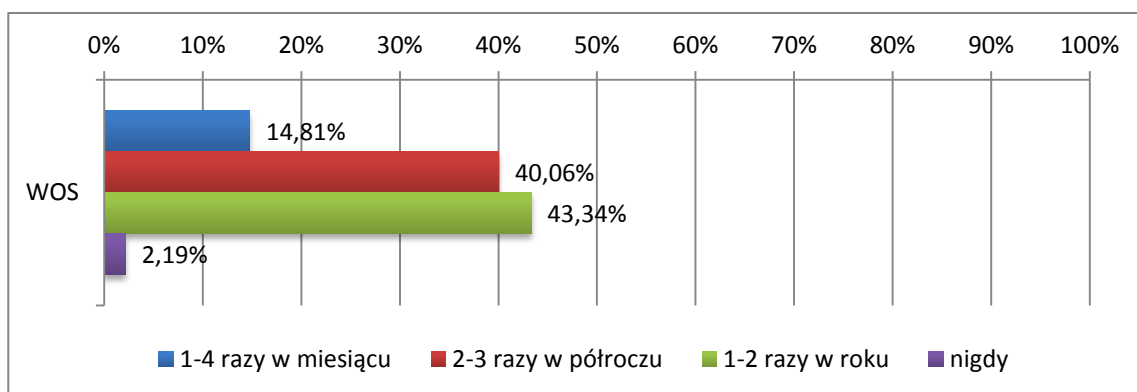
Prawie 9% nauczycieli uczących historii w gimnazjum nie odnosiło się w ogóle do kwestii kultury regionu. Częściej robili to poloniści niż historycy [zobacz wykres III.3.94].



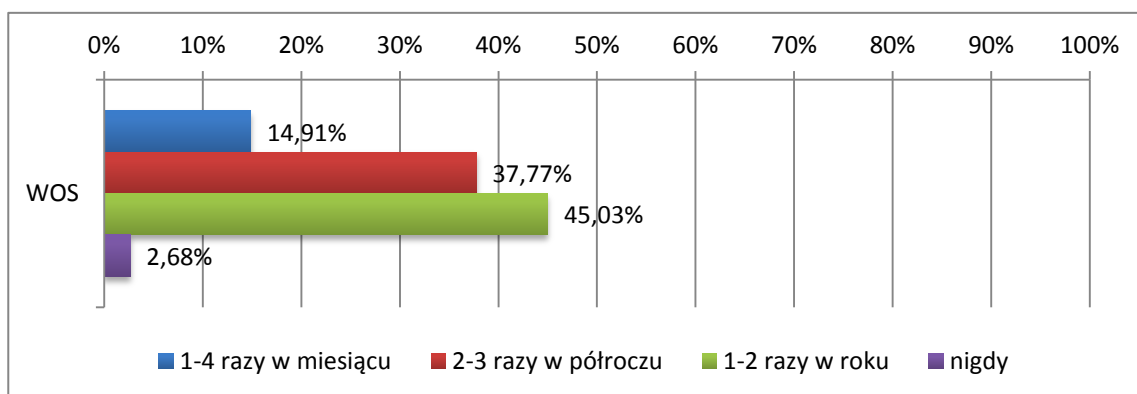
Wykres III.3.90 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



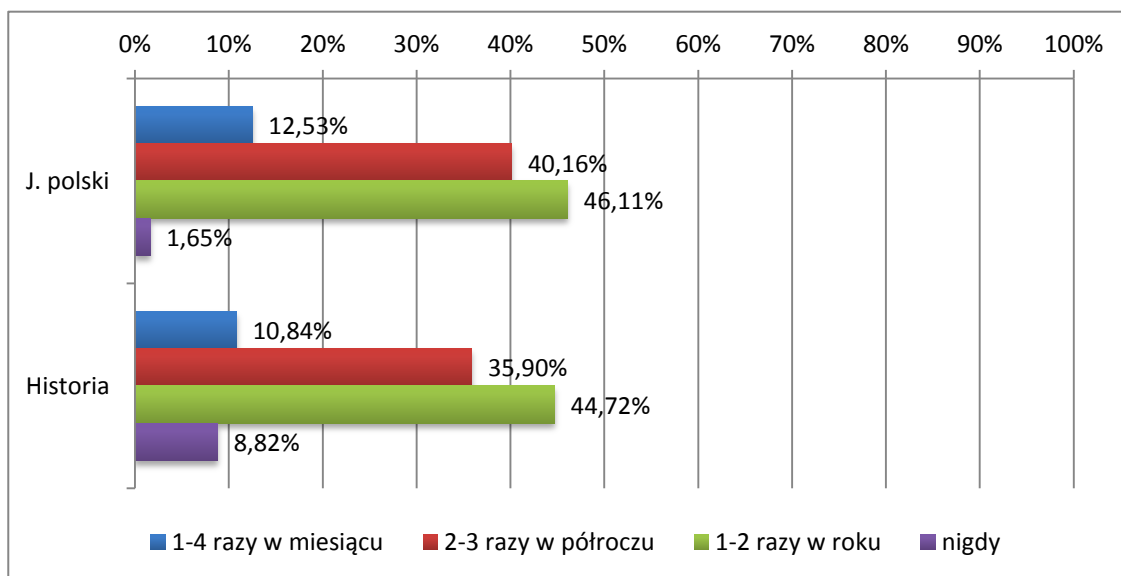
Wykres III.3.91 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)



Wykres III.3.92 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka miejscowości, podczas zajęć WOS w gimnazjum (III klasa)



Wykres III.3.93 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka regionu podczas zajęć WOS w gimnazjum (III klasa)



Wykres III.3.94 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: kultura regionu (w tym język), podczas różnych zajęć w gimnazjum (III klasa)

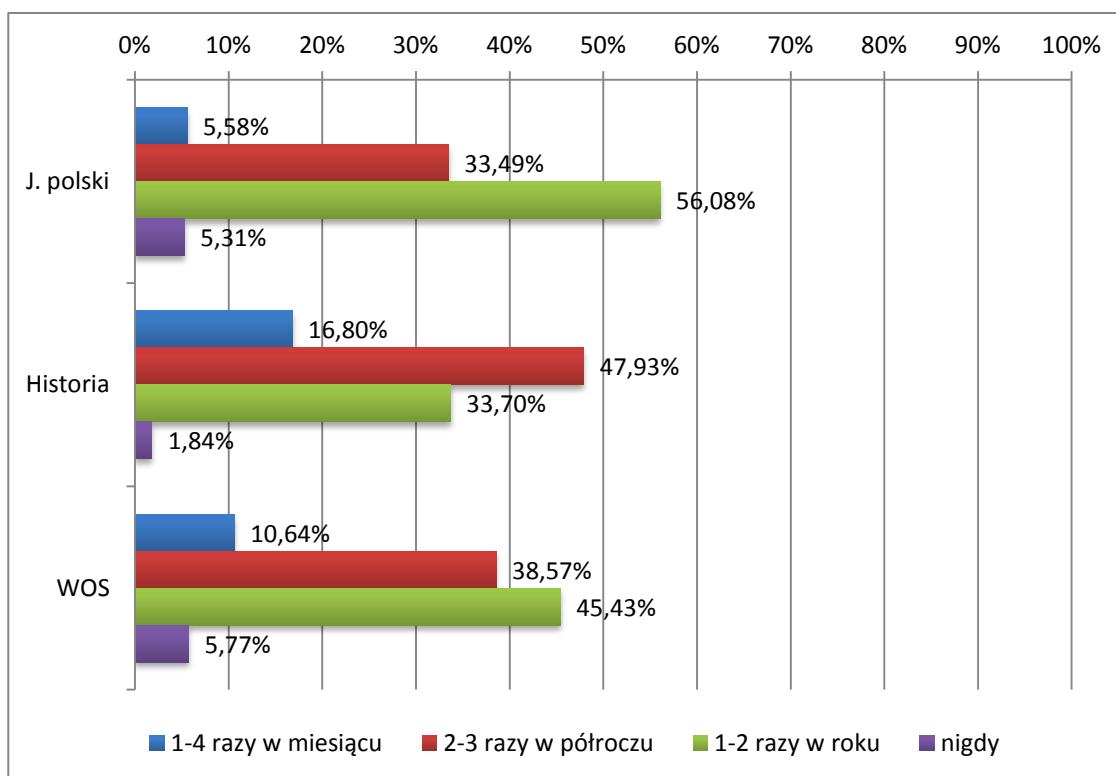
- *Liceum ogólnokształcące*

Kolejne wykresy [od III.3.95 do III.3.99] przedstawiają odpowiedzi na pytania dotyczące częstotliwości odwoływania się do zagadnień z zakresu edukacji regionalnej w liceum ogólnokształcącym na wybranych przedmiotach. Mechanizm doboru przedmiotów oraz zagadnień z zakresu edukacji regionalnej jest analogiczny do zastosowanego i opisanego w gimnazjum. Proporcje odpowiedzi też są bardzo zbliżone do wyników, które opisywaliśmy na przykładzie gimnazjum. Można więc mówić o pewnej tendencji, która jest widoczna zarówno w gimnazjum jak i w liceum.

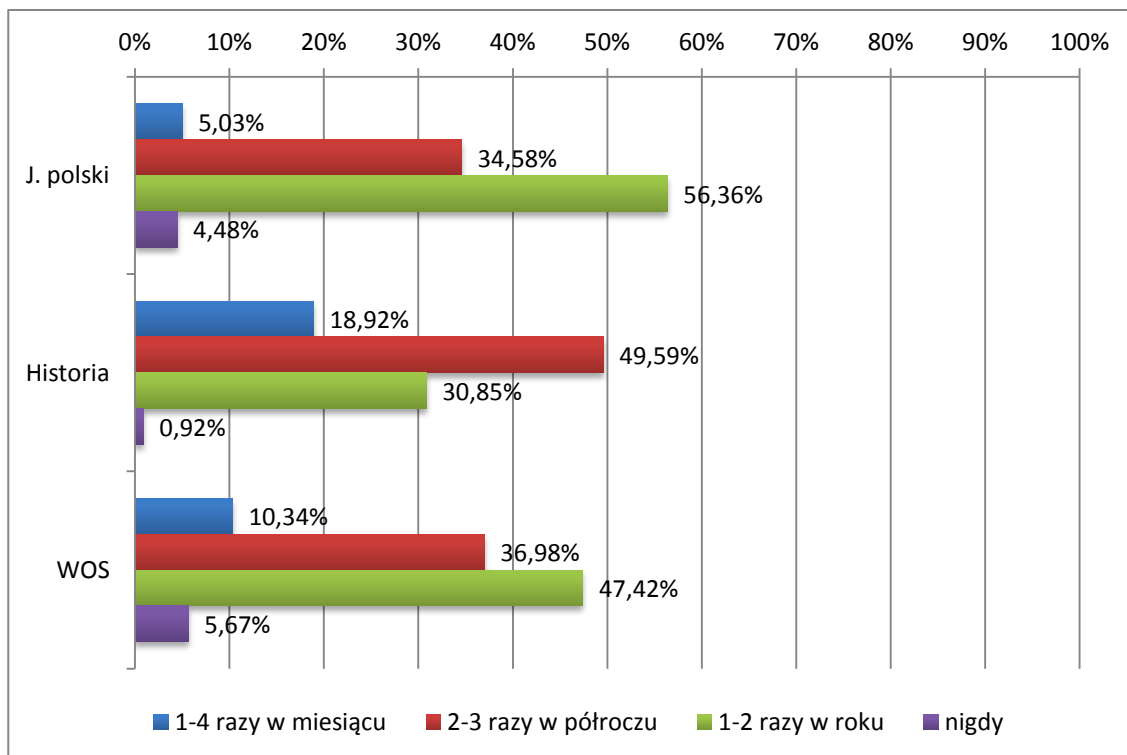
Zagadnienia z zakresu historii regionu i miejscowości najczęściej poruszane były na lekcji historii. Zaskakujące jest tylko to, że odsetek nauczycieli, którzy nigdy nie poruszali podczas lekcji tego typu problematyki w liceum jest większy (ponad 5% nauczycieli uczących języka polskiego i WOS nie uwzględniło w ciągu roku szkolnego zagadnień z zakresu historii regionu czy miejscowości).

Pytanie dotyczące realizacji treści z zakresu gospodarki miejscowości i regionu skierowano tylko do nauczycieli WOS. Największy odsetek nauczycieli tego przedmiotu zadeklarował, że uwzględnił te zagadnienia podczas swoich lekcji do 2 razy w roku (ponad 43% w przypadku gospodarki miejscowości i ponad 45% - gospodarki regionu).

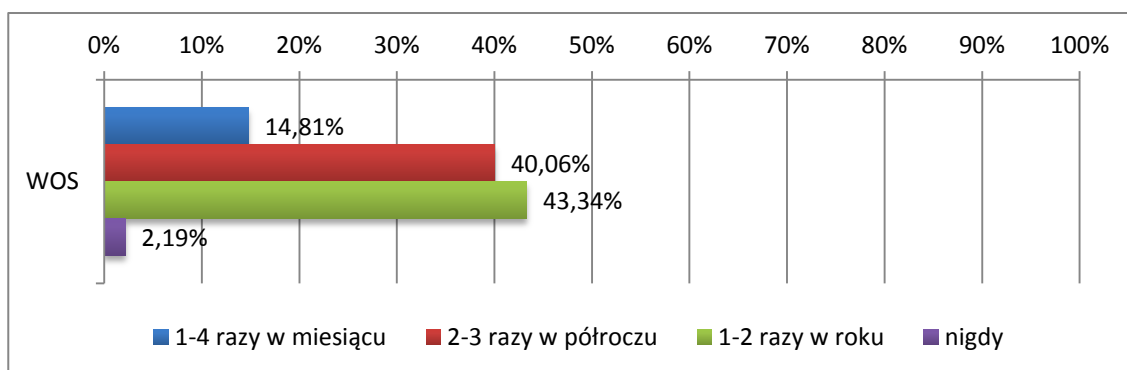
Prawie 9% nauczycieli historii nie zajmowało się w ciągu całego roku szkolnego kwestiami z zakresu kultury regionu. Częściej robili to nauczyciele języka polskiego.



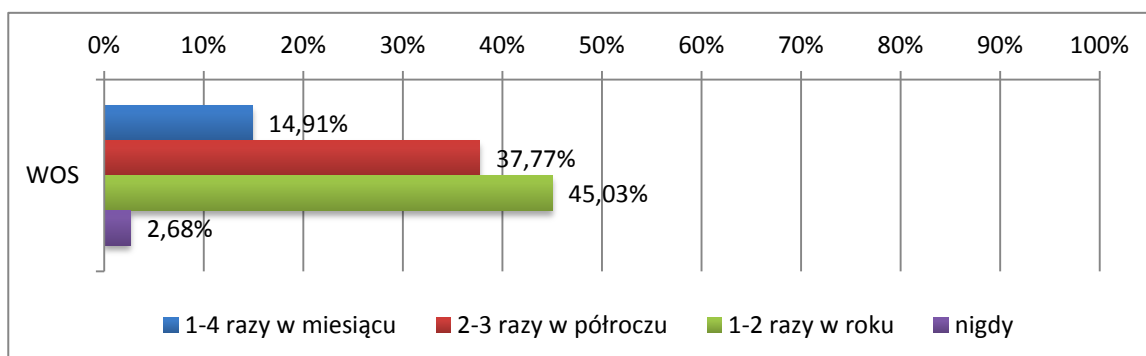
Wykres III.3.95 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



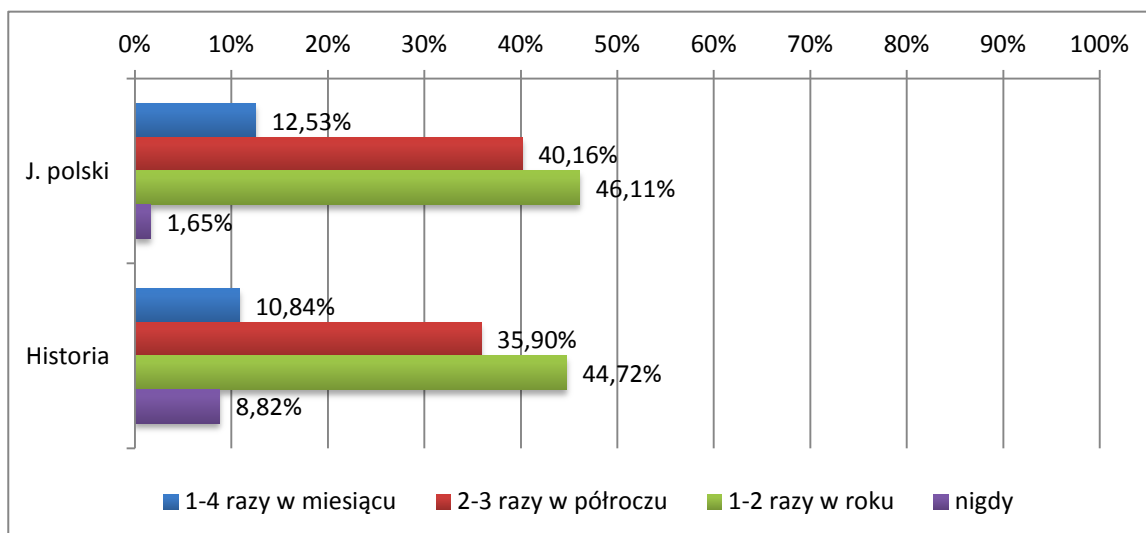
Wykres III.3.96 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



Wykres III.3.97 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka miejscowości, podczas zajęć WOS w liceum ogólnokształcącym (III klasa)



Wykres III.3.98 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka regionu podczas zajęć WOS w liceum ogólnokształcącym (III klasa)

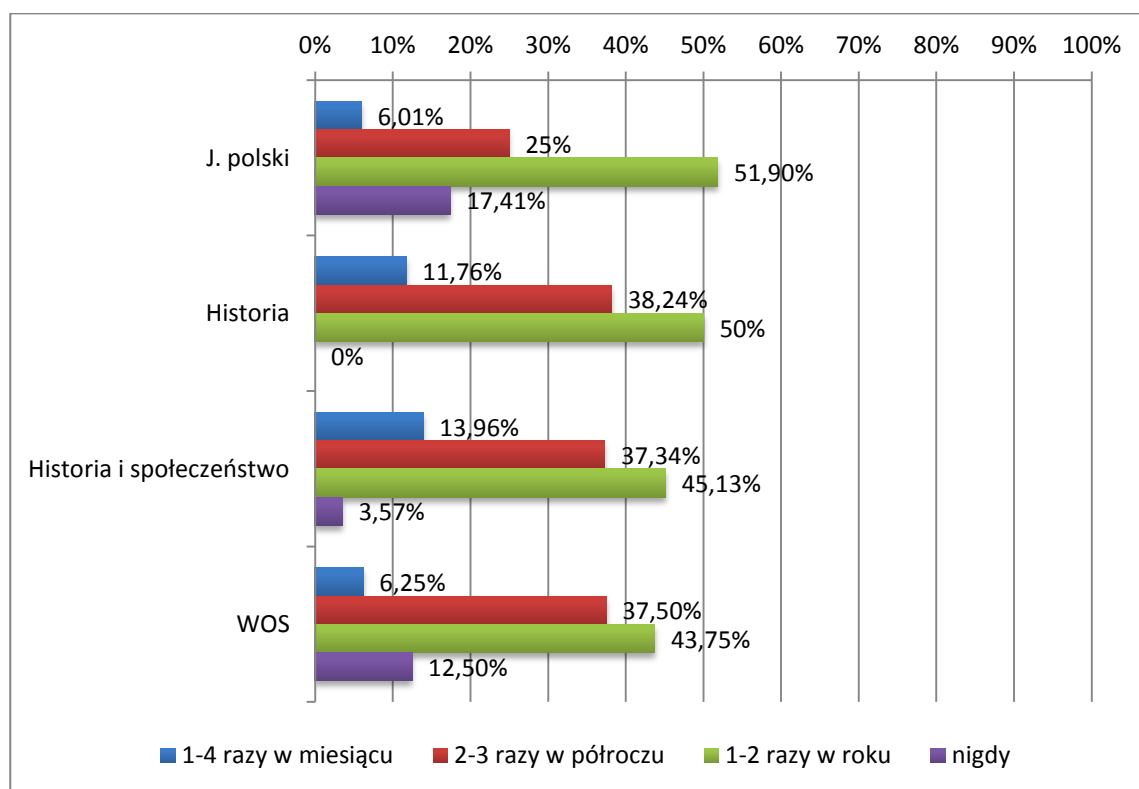


Wykres III.3.99 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: kultura regionu (w tym język), podczas różnych zajęć w liceum ogólnokształcącym (III klasa)

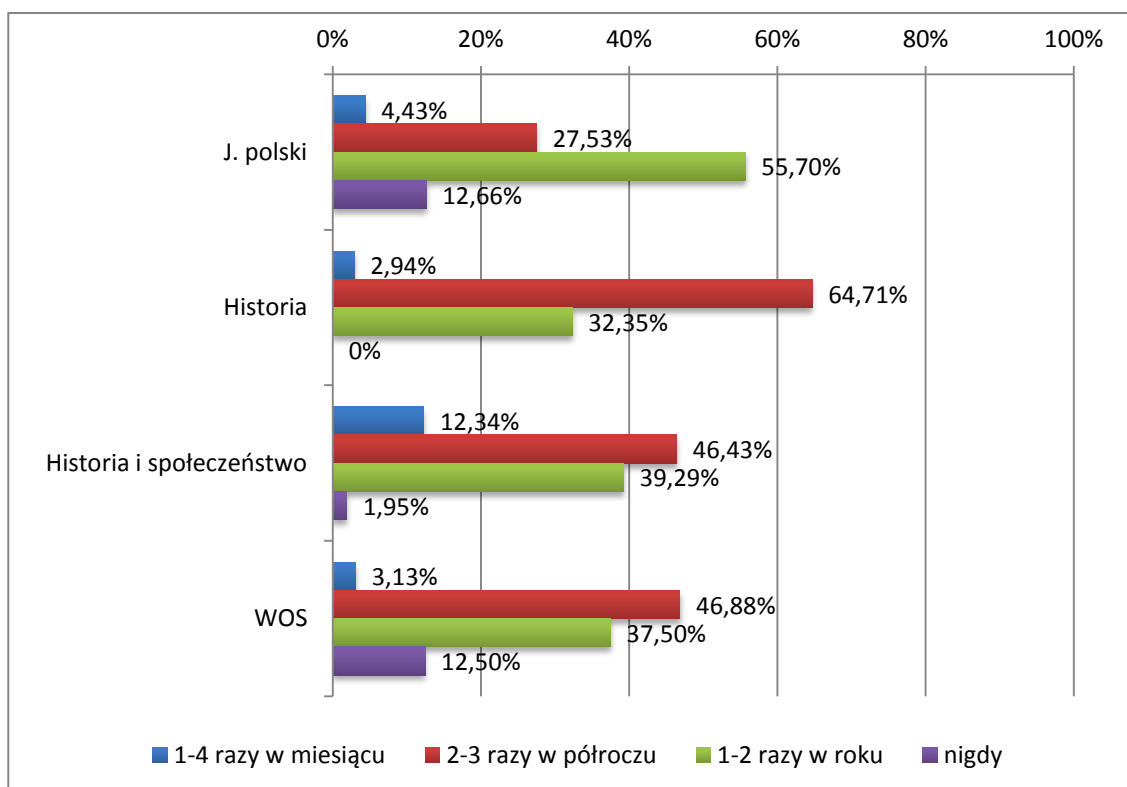
- **Technikum**

Następne wykresy (od III.3.100 do III.3.104) odnoszą się do realizacji treści edukacji regionalnej w technikum. Zjawiskiem uchwytym w naszych wynikach w porównaniu z danymi uzyskanymi na podstawie odpowiedzi nauczycieli innych typów szkół jest większy

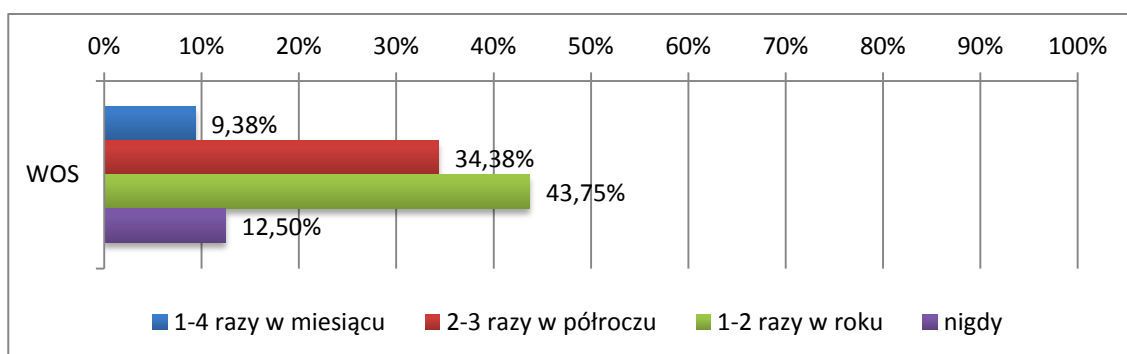
odsetek deklaracji, zgodnie z którymi nigdy nie były realizowane treści z zakresu edukacji regionalnej. Ponad 17% nauczycieli języka polskiego w technikum i prawie 13% nauczycieli WOS nie zajmowało się historią miejscowości, a prawie 13% nauczycieli języka polskiego i WOS nie zajmowało się historią regionu. Blisko 13% nauczycieli WOS nie poruszało na lekcji zagadnień z zakresu gospodarki miejscowości oraz regionu (do innych nauczycieli nie adresowano tych pytań). Ponad 12% nauczycieli historii nie zajmowało się kulturą regionu.



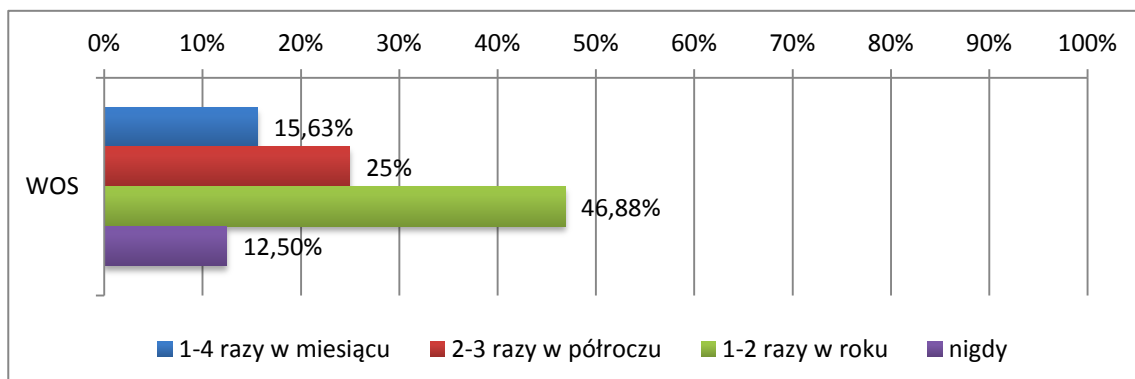
Wykres III.3.100 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



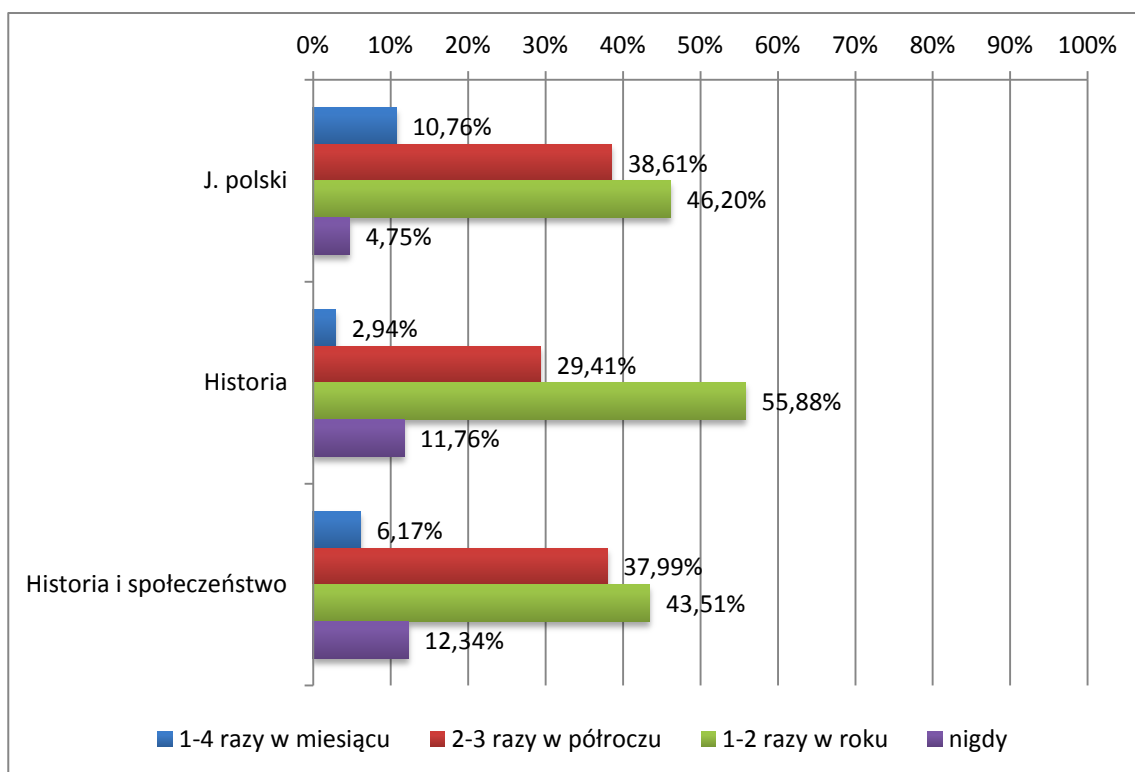
Wykres III.3.101 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)



Wykres III.3.102 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka miejscowości, podczas zajęć WOS w technikum (III klasa)



Wykres III.3.103 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka regionu podczas zajęć WOS w technikum (III klasa)



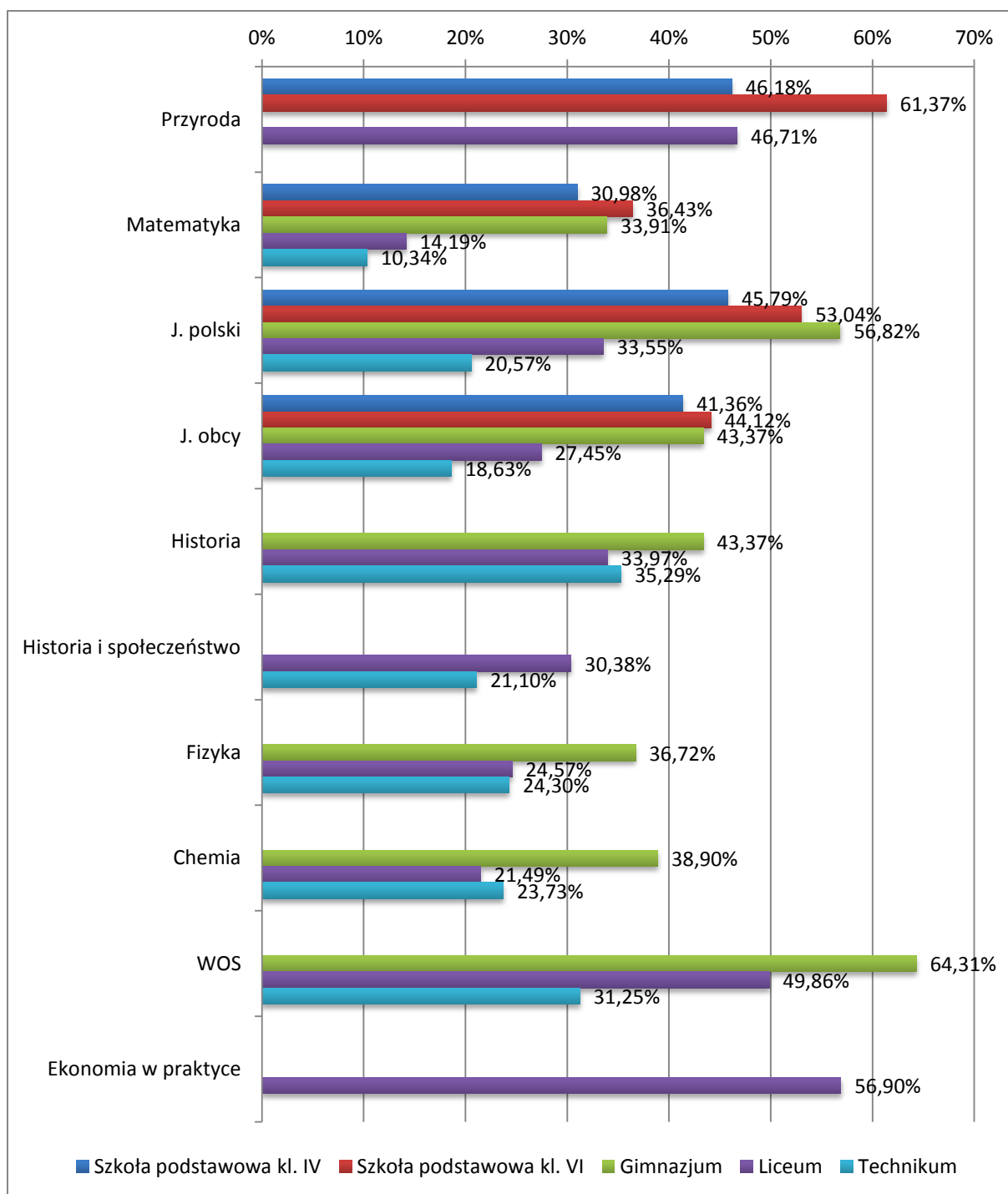
Wykres III.3.104 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: kultura regionu (w tym język), podczas różnych zajęć w technikum (III klasa)

PROJEKTY EDUKACYJNE

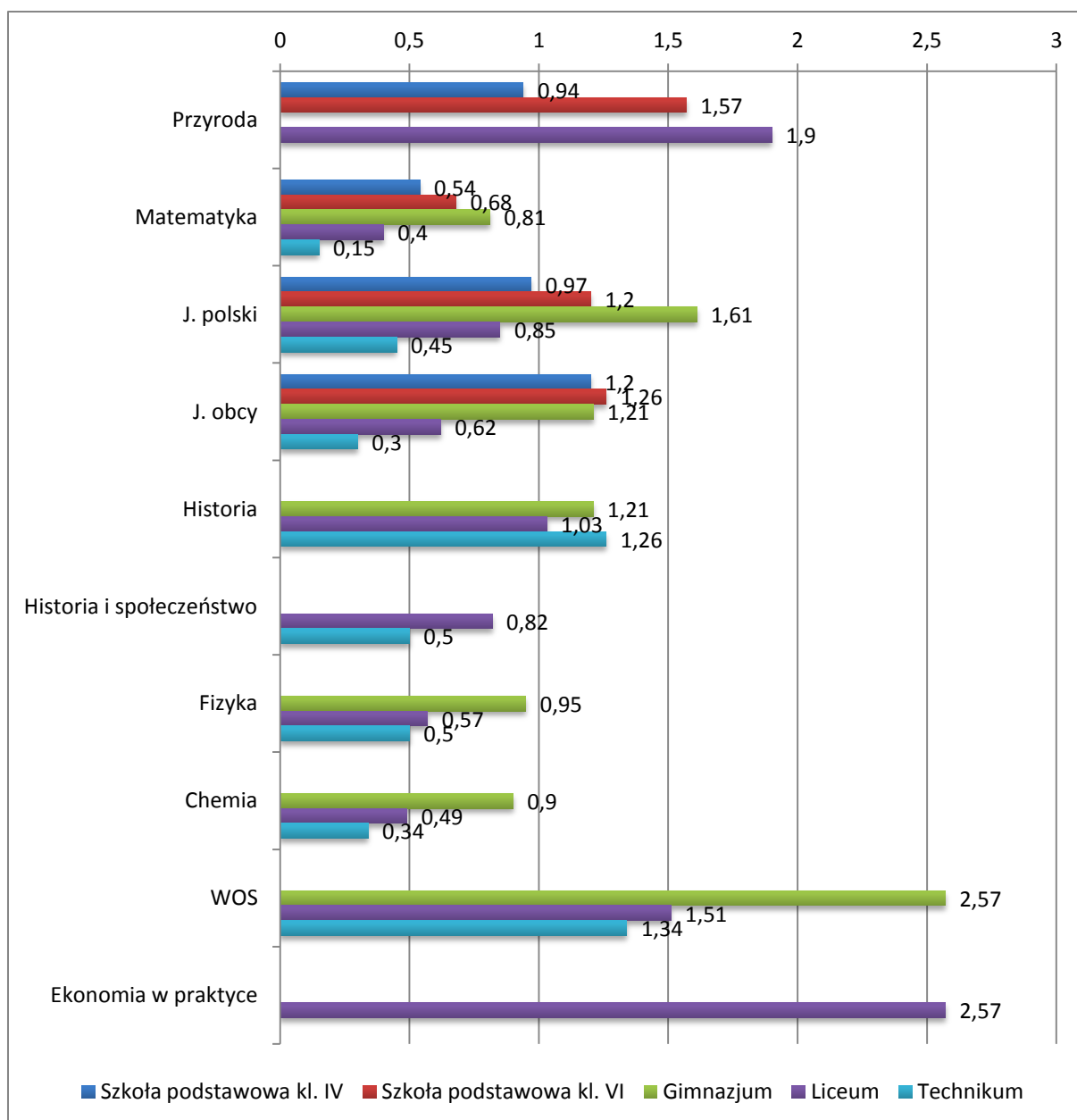
Z metod stosowanych w szkołach specjalną uwagę skupiliśmy na projektach edukacyjnych jako bardzo ważnej formie nauczania, wciąż traktowanej jako nowość.

Tabela III.3.105 ukazuje odsetek nauczycieli objętych naszym badaniem, którzy deklarowali, że w ciągu roku szkolnego 2014/2015 pracowali metodą projektu. Łatwo zauważyć, że tylko w przypadku nielicznych przedmiotów pozytywną deklarację w tym względzie złożyło ponad 50% nauczycieli. Najbardziej aktywni w zakresie wykorzystywania metody projektu edukacyjnego są nauczyciele przyrody w szkole podstawowej (aż 61,37% korzystało z tej metody) oraz WOS w gimnazjum (64,31%). Zdecydowanie mniejszą aktywność wykazują natomiast nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych na wyższych etapach edukacyjnych.

Kolejny wykres [III.3.106] przedstawia informacje o przeciętnej liczbie realizowanych projektów edukacyjnych. Najwięcej projektów zrealizowano w ramach zajęć WOS w gimnazjum oraz ekonomii w praktyce w liceum.



III.3.105 Odsetek monitorowanych oddziałów, w których w ciągu roku szkolnego zrealizowano projekty edukacyjne na poszczególnych przedmiotach



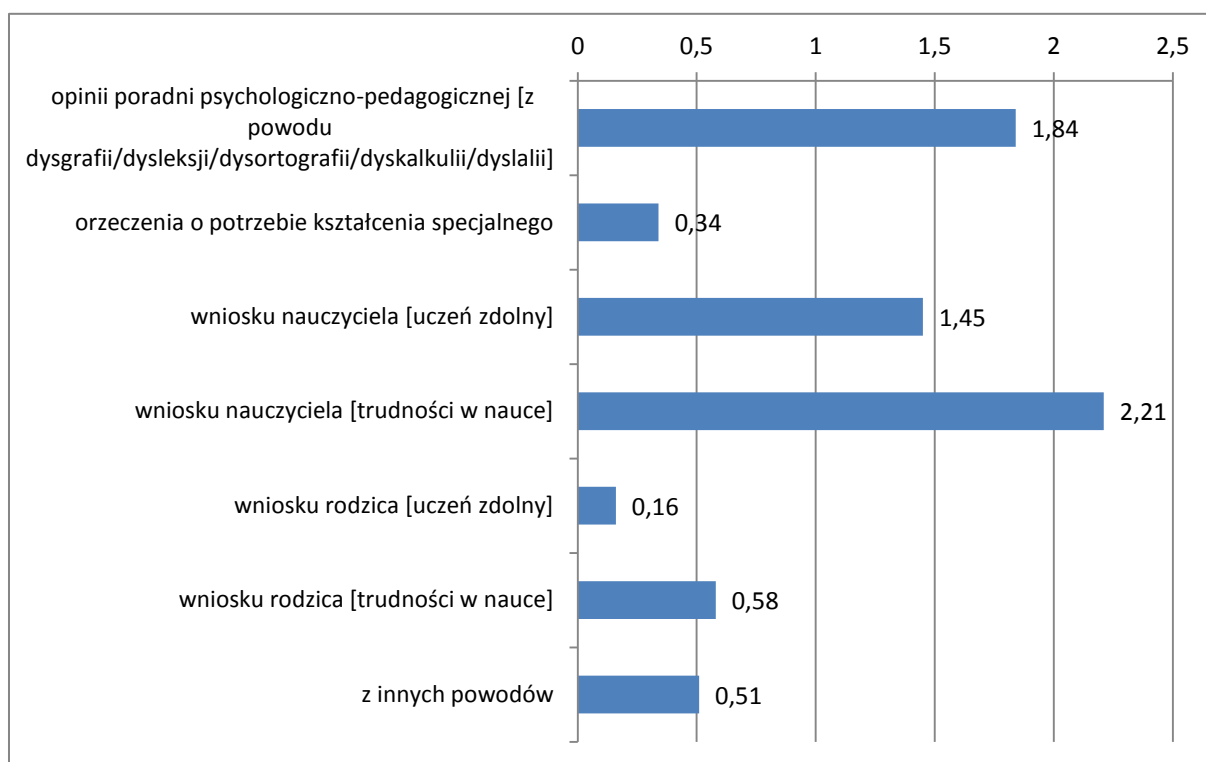
III.3.106 Średnia liczba projektów edukacyjnych zrealizowanych na poszczególnych przedmiotach w uczestniczących w badaniu klasach (w ciągu roku szkolnego 2014/2015)

III.4 Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

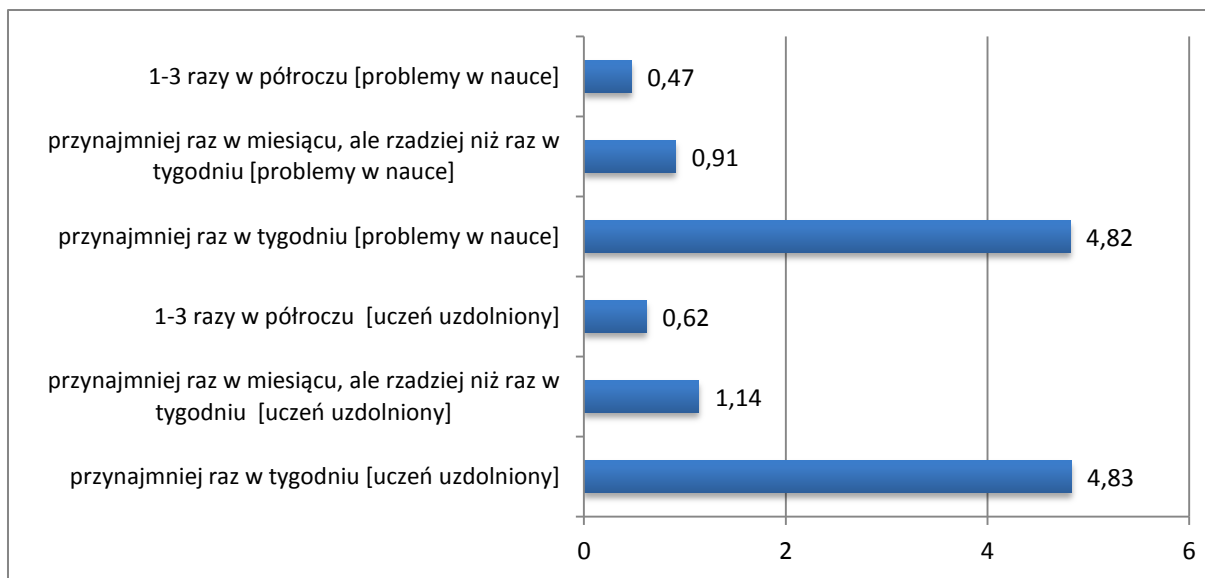
Bardzo ważną częścią reformy programowej są zmiany w zakresie wspierania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególne znaczenie ma przy tym objęcie działań na rzecz uczniów uzdolnionych przepisami dotyczącymi uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niemniej od początku realizacji naszych badań obserwowaliśmy i mówiliśmy o pewnych trudnościach związanych z realizacją tego założenia reformy. Pojawił się problem „gubienia” uczniów uzdolnionych, których większą grupę obejmowano wsparciem na

niższych etapach edukacyjnych, a na wyższych było ich coraz mniej. Tym razem obserwujemy inne zjawisko, być może powiązane z obserwacjami, które poczyniliśmy w latach ubiegłych, o zmniejszeniu liczby uczniów, już poczynając od klasy IV szkoły podstawowej objętych wsparciem z powodu swoich uzdolnień.

W badanych IV klasach przeciętnie prawie 3 uczniów było wspieranych z powodu problemów w nauce i tylko mniej niż 2 uczniów uzdolnionych. Dotychczas grupa uczniów uzdolnionych była w szkołach niższych etapów edukacyjnych liczniejsza niż grupa uczniów potrzebujących wsparcia z powodu trudności w nauce. Wciąż jeszcze ta tendencja jest widoczna w przypadku zajęć organizowanych w szkole podstawowej [zobacz wykres III.4.2]. W zajęciach adresowanych do uczniów zdolnych uczestniczy więcej (nieznacznie, ale jednak) uczniów niż w zajęciach organizowanych dla uczniów mających trudności w nauce.

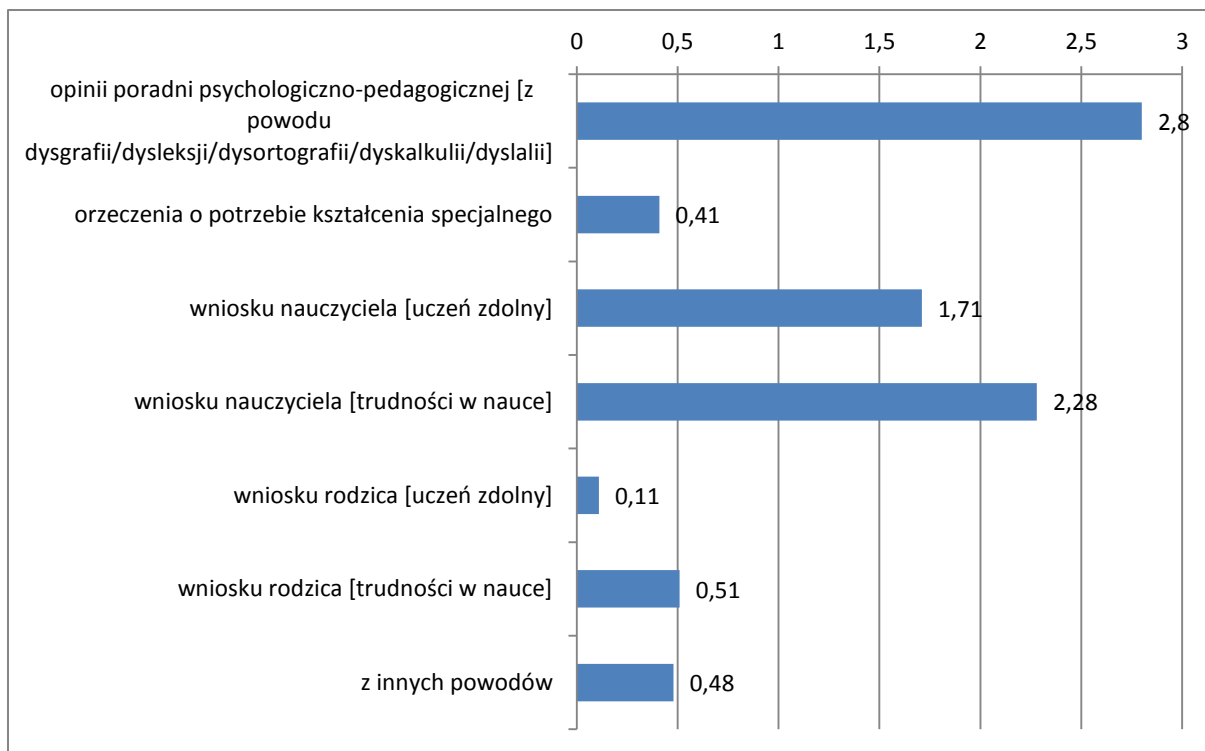


III.4.1 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy IV szkoły podstawowej objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów

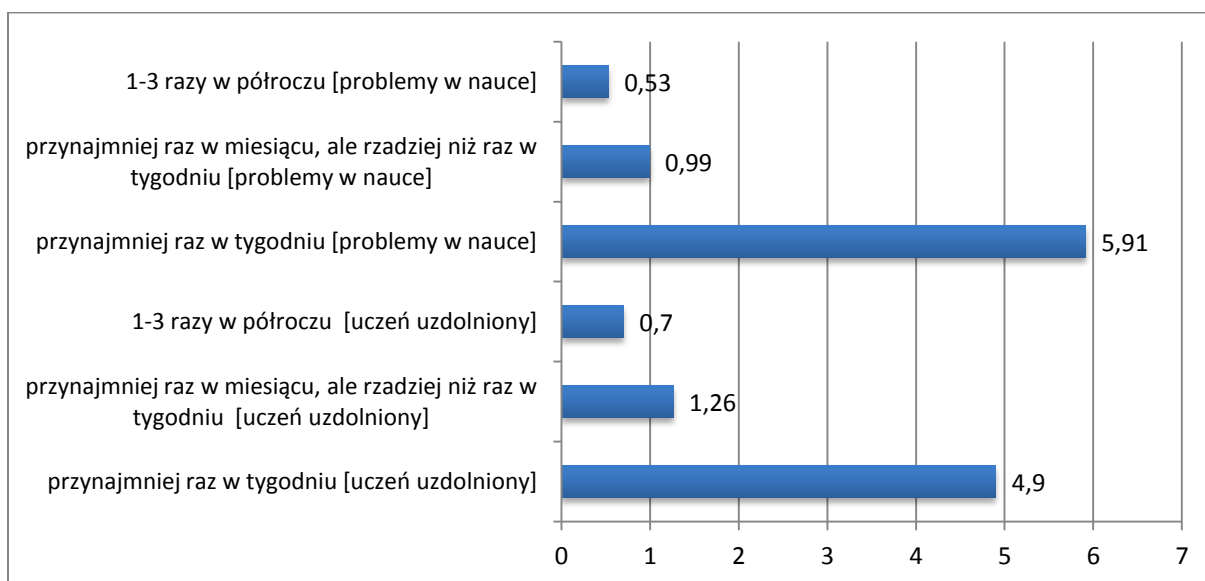


III.4.2 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy IV szkoły podstawowej uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans/rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

Kolejne wykresy [III.4.3 i III.4.4] ilustrują odpowiedzi nauczycieli w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz udziału w zajęciach w celu wyrównania szans lub rozwoju zainteresowań uczniów uzdolnionych w klasie VI szkoły podstawowej. Ponownie możemy zaobserwować zjawisko, że większe grono uczniów uczestniczy w zajęciach dodatkowych niż jest objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Na tym etapie pojawia się też tendencja, którą opisaliśmy w poprzednich raportach, zmniejszania się liczby uczniów objętych (formalnie lub nieformalnie) wsparciem dla ucznia zdolnego w porównaniu z liczbą uczniów wymagających pomocy z powodu trudności w nauce.



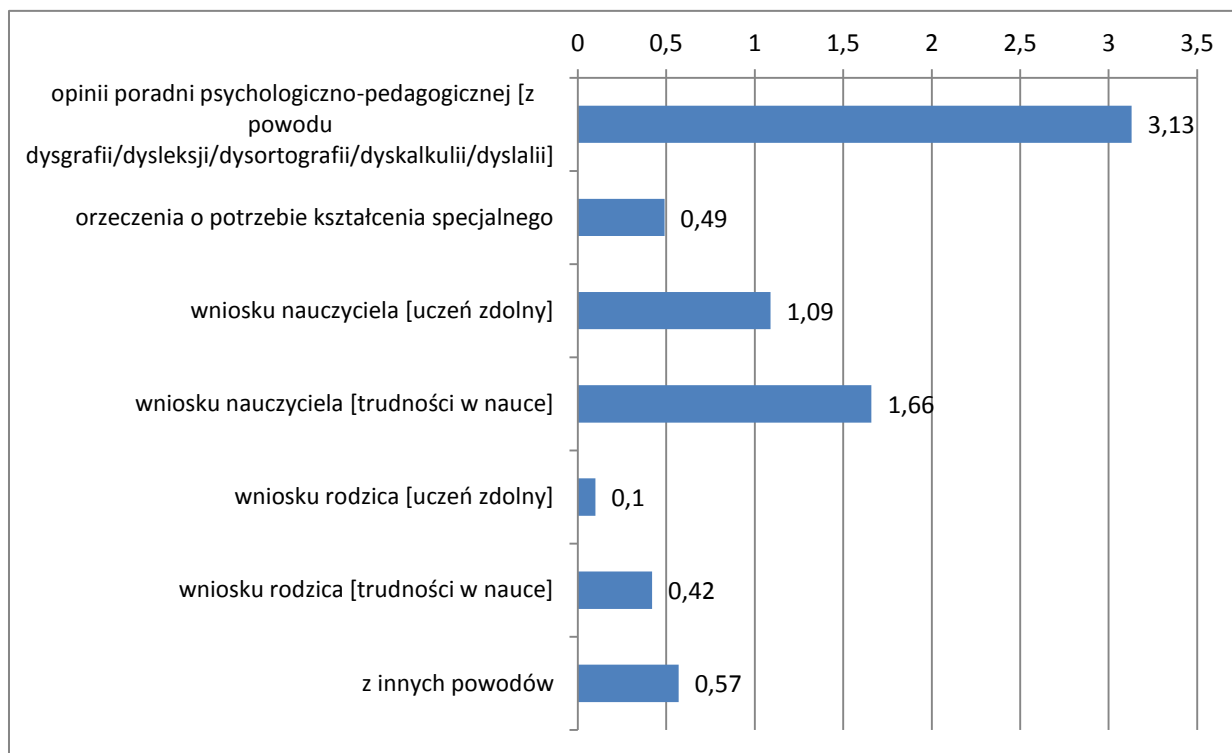
III.4.3 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy VI szkoły podstawowej objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów



III.4.4 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy VI szkoły podstawowej uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans/rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

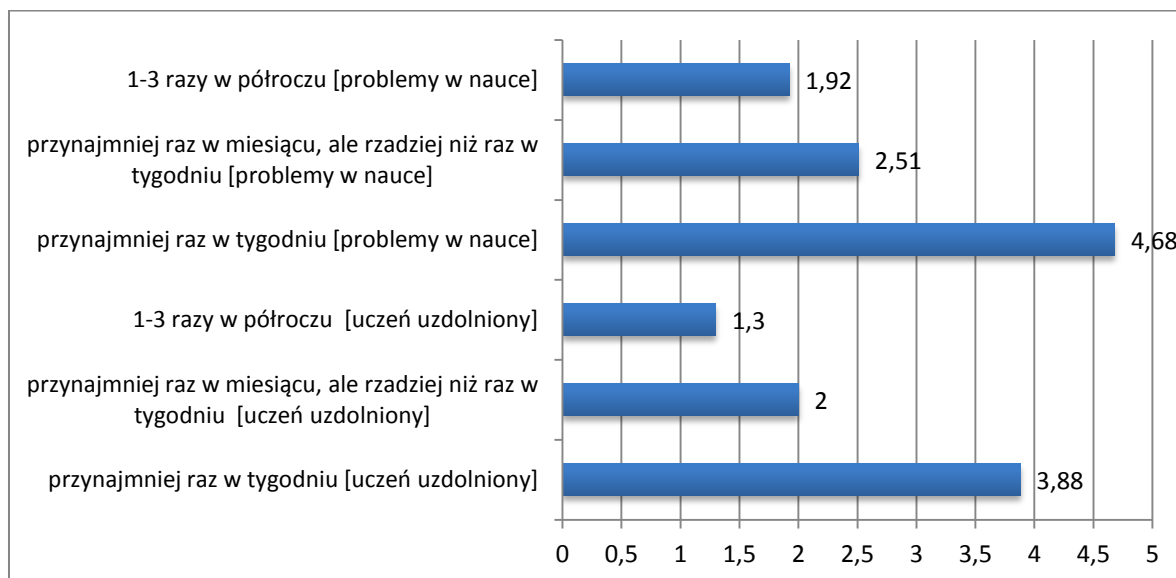
Sytuację w gimnazjum obrazuje wykres III.4.5 i III.4.6. Na tym etapie edukacyjnym także zdecydowanie częściej w zajęciach dodatkowych uczestniczą uczniowie z powodu problemów w nauce niż uczniowie zdolni. Należy przy tym zwrócić uwagę, że zdecydowanie zmniejsza się odsetek uczniów uczestniczących w zajęciach dodatkowych na wniosek nauczycieli (zarówno w zajęciach organizowanych dla uczniów zdolnych, jak też zajęciach

wyrównawczych). Rośnie natomiast odsetek uczniów uczestniczących w zajęciach dodatkowych na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego.



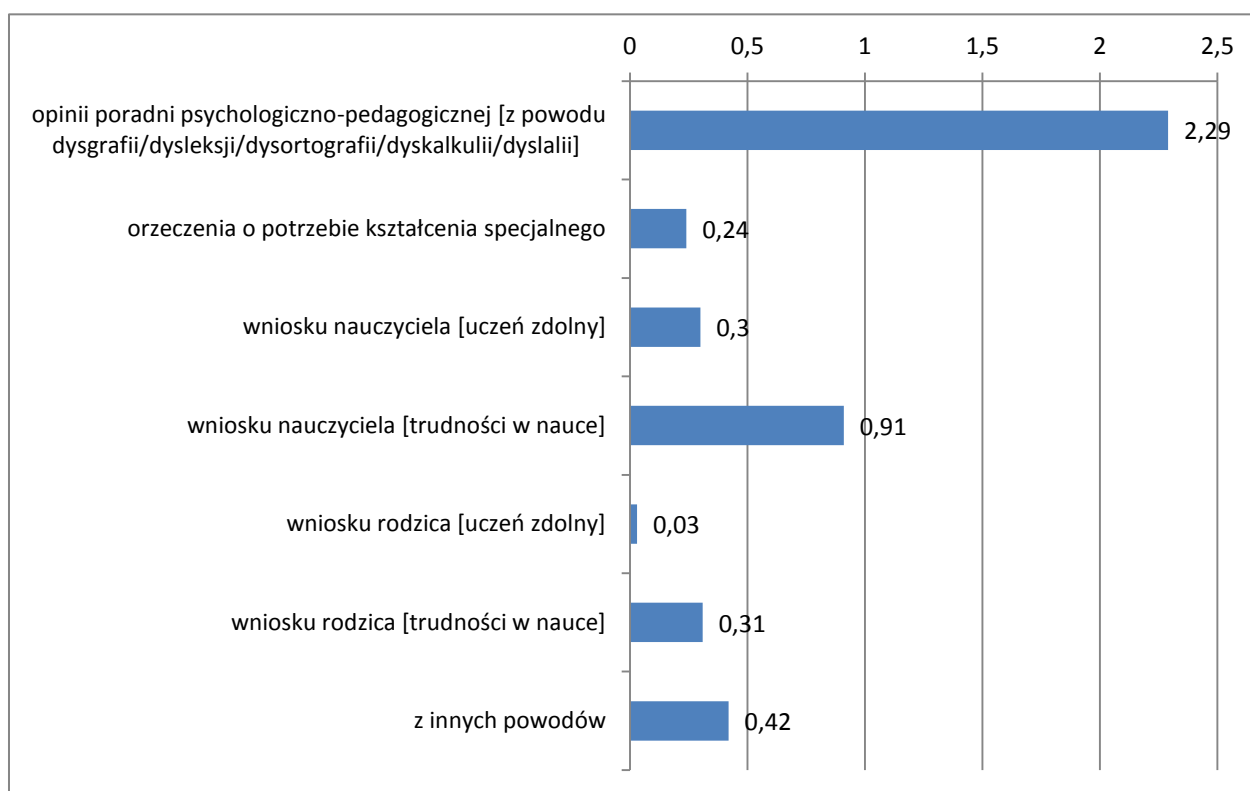
III.4.5 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III gimnazjum objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów

Większość uczniów uczestniczących w zajęciach organizowanych dla ucznia zdolnego uczestniczy w tych zajęciach regularnie.



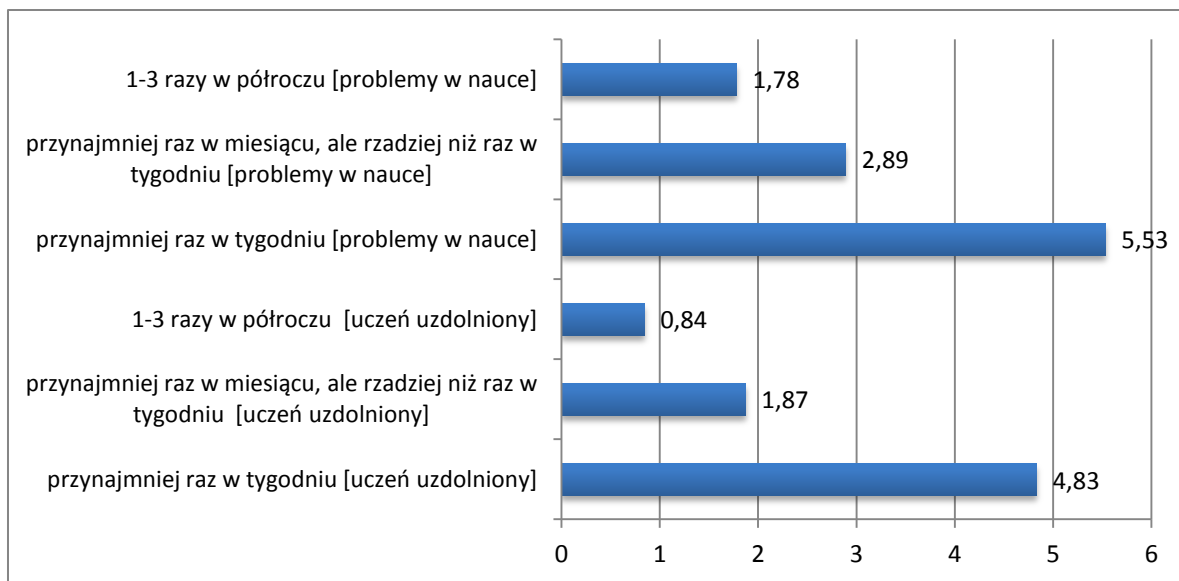
III.4.6 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III gimnazjum uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans/rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

W przypadku liceum ogólnokształcącego i technikum, wyniki tegorocznego monitorowania świadczą o tym, że w szkołach ponadgimnazjalnych utrzymana została tendencja opisana poprzednio - obserwujemy wzrost liczby uczniów objętych pomocą psychologiczną dla ucznia posiadającego opinię/orzeczenie poradni lub z powodu trudności w nauce. Mniejszy odsetek uczniów uzyskał wsparcie dla ucznia uzdolnionego. Pod tym względem odnotowaliśmy zmianę, gdyż w latach ubiegłych przeważali uczniowie zaliczani do kategorii zdolnych nad uczniami wymagającymi wsparcia z powodu trudności w nauce.

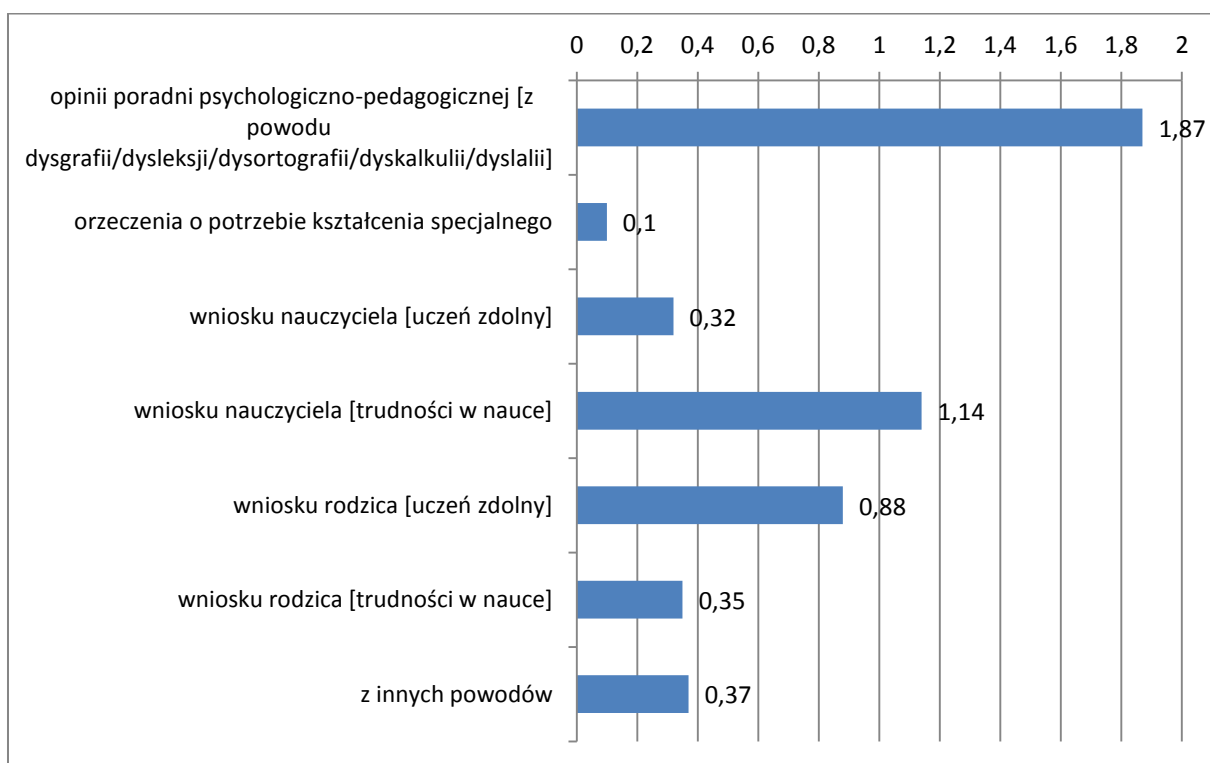


III.4.7 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III liceum ogólnokształcącego objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów

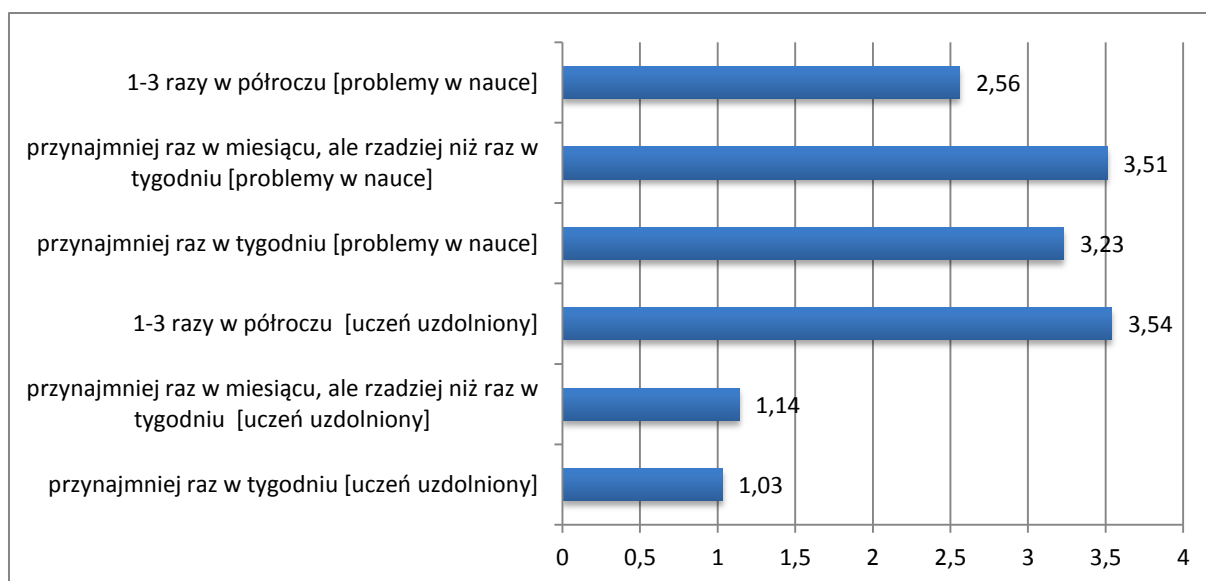
Większość uczniów uczestniczących w zajęciach organizowanych dla ucznia zdolnego uczestniczy w tych zajęciach regularnie. W zajęciach organizowanych dla wyrównania szans także przeważają uczniowie uczestniczący w zajęciach regularnie, ale tym razem przewaga jest minimalna (mniej niż 1%).



III.4.8 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III LO uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans/rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych



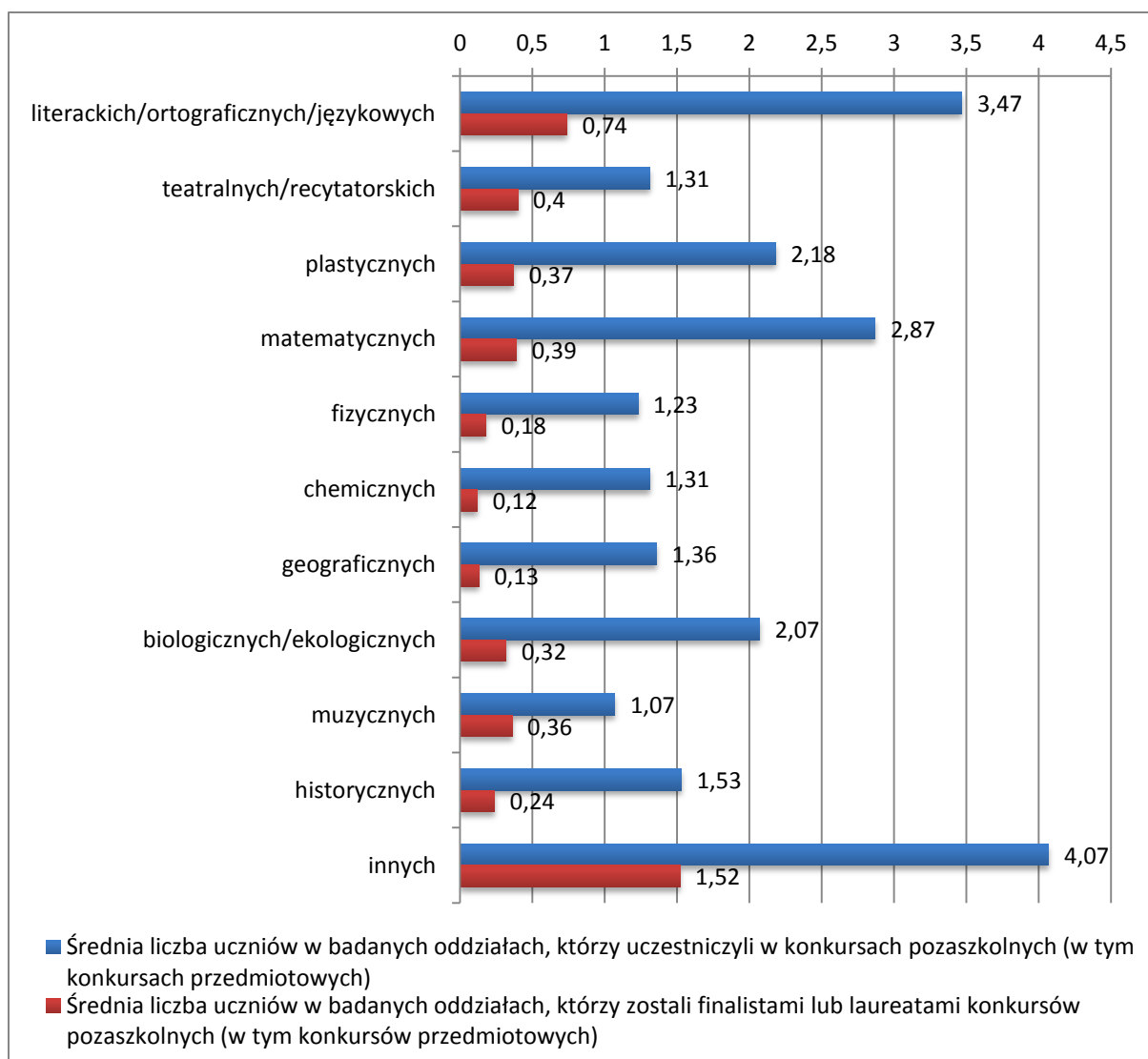
III.4.9 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III technikum objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów



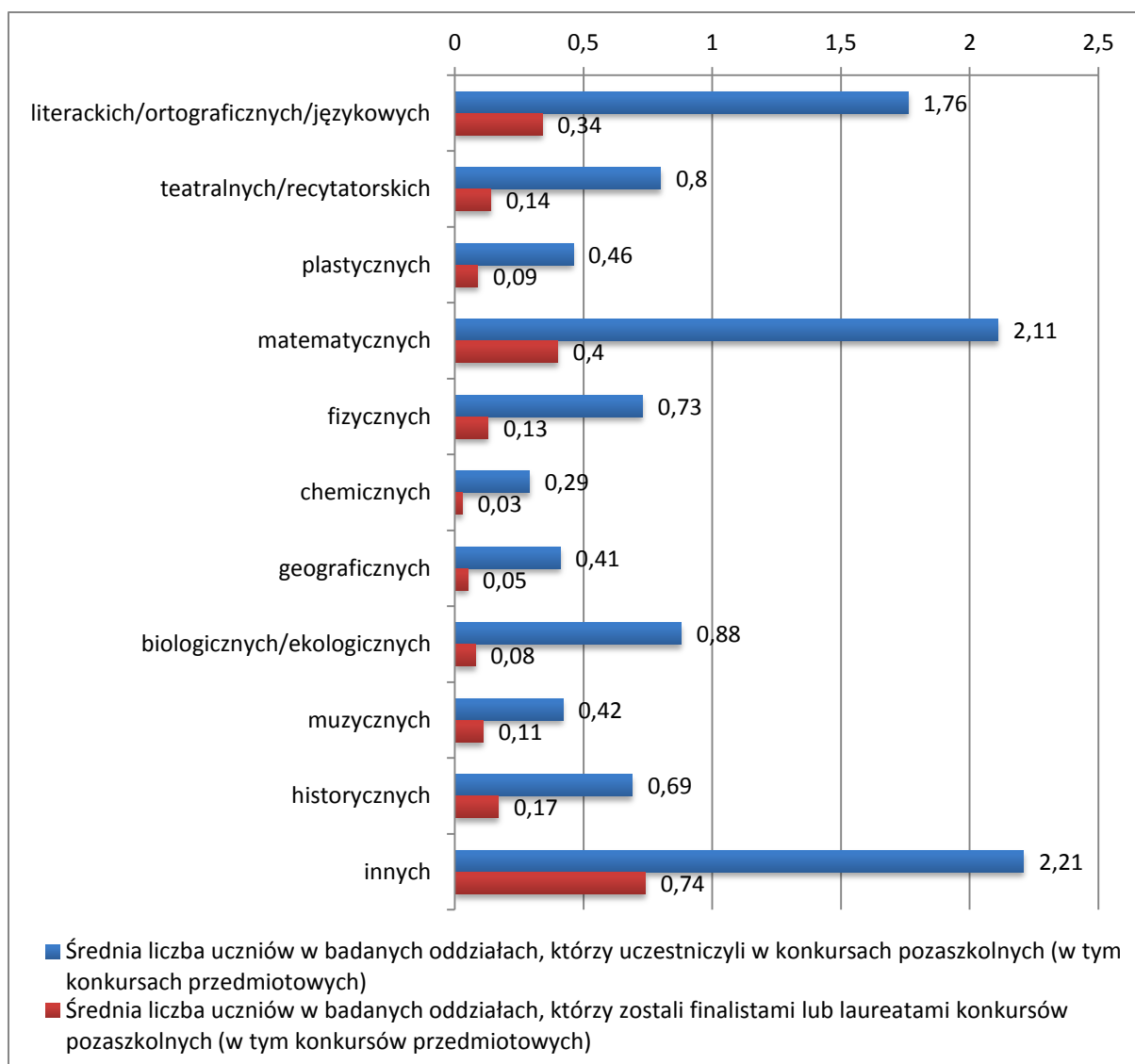
III.4.10 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III technikum uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans/rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

Istotnym składnikiem wsparcia dla uczniów zdolnych o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest udział w konkursach przedmiotowych. Kolejne wykresy przedstawiają pozyskane w tym zakresie informacje. Bez trudu możemy dostrzec zjawisko spadku liczby uczniów uczestniczących w takich konkursach na kolejnych etapach edukacyjnych.

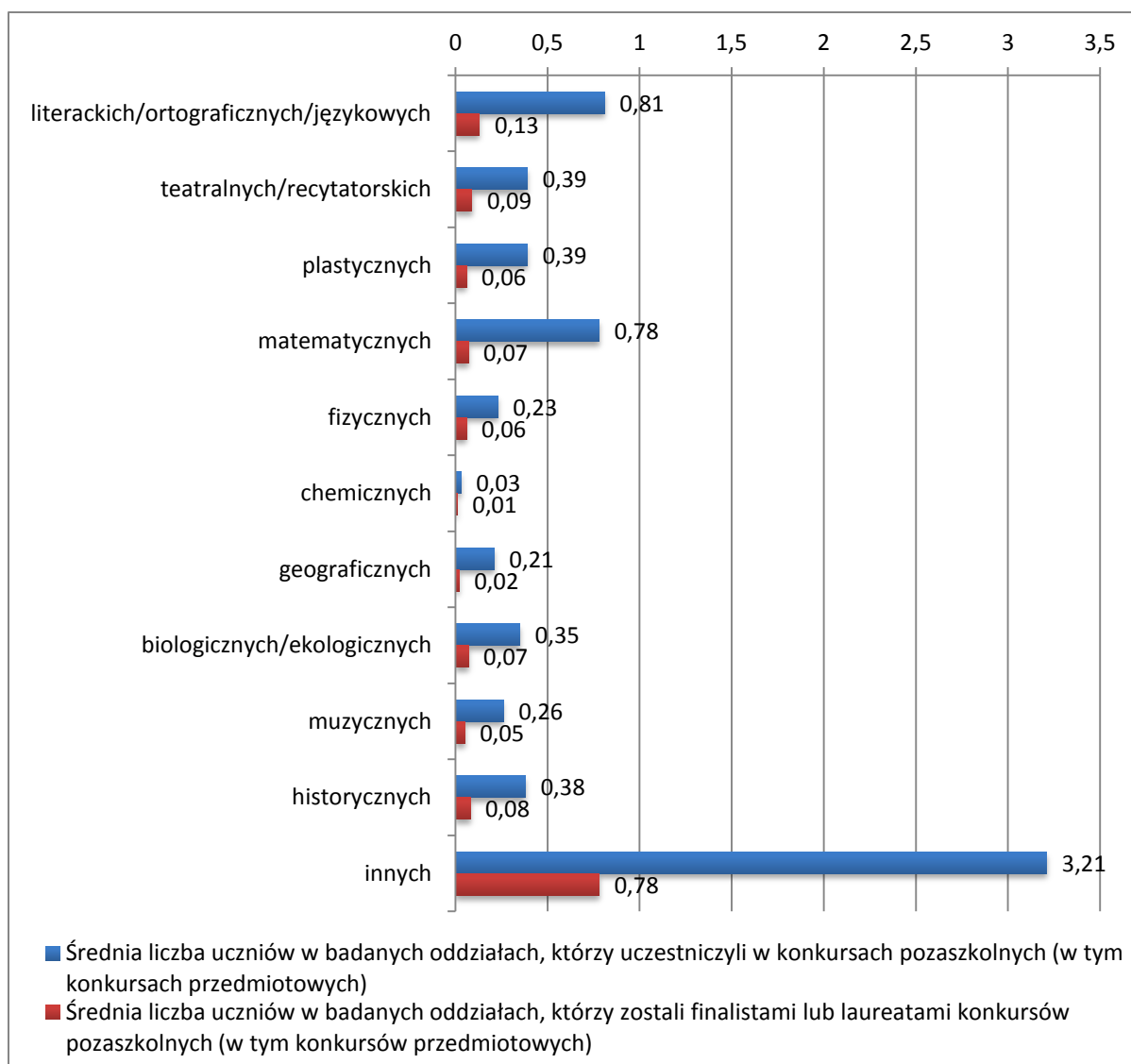
W gimnazjum średnio 3,47 uczniów na klasę uczestniczyło w konkursach literackich/językowych/ortograficznych. W liceum średnia ta spada do 1,76, a pamiętajmy, że do liceum trafiają najzdolniejsi absolwenci gimnazjum. Dlaczego więc zmniejsza się w liczba uczniów zaangażowanych w konkursach? Czy jest to efekt naturalnego rozwoju uczniów, którzy z wiekiem tracą motywację do aktywności konkursowej, czy też jednak jest to wina szkoły, która na wyższych etapach edukacyjnych w mniejszym zakresie wspiera w tej dziedzinie swoich podopiecznych. Temat ten wymagałby pogłębionych badań.



III.4.11 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III gimnazjum uczestniczących w konkursach pozaszkolnych



III.4.12 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III LO uczestniczących w konkursach pozaszkolnych



III.4.13 Średnia liczba uczniów w badanych oddziałach klasy III technikum uczestniczących w konkursach pozaszkolnych