



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Informacja o wynikach
monitorowania wdrażania
podstawy programowej
wychowania przedszkolnego
i kształcenia ogólnego
w roku szkolnym 2012/2013



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70
www.ore.edu.pl

I N F O R M A C J A

O WYNIKACH MONITOROWANIA

WDRAŻANIA PODSTAWY PROGRAMOWEJ

WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

I KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

W ROKU SZKOLNYM 2012/2013



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści:

I. Wprowadzenie	3
1. Uzasadnienie przeprowadzenia monitorowania	3
2. Cel monitorowania	3
3. Monitorowane przedszkola i szkoły	3
II. Podsumowanie wyników monitorowania	5
1. Ogólna ocena monitorowanej działalności	5
2. Synteza wyników monitorowania	5
III. Wyniki monitorowania	6
1. Znajomość podstawy programowej w liceum ogólnokształcącym i szkole podstawowej	6
2. Udział rodziców w życiu przedszkola i szkoły	11
3. Materialna baza wdrażania nowej podstawy programowej	19
A. Sprzęt informatyczny	19
B. Urządzenia sportowe	25
C. Świetlica	28
D. Miejsce na podręczniki	29
E. Dostępność księgozbiorów	30
F. Dostępność zewnętrznych instytucji kulturalnych	31
4. Organizacja pracy przedszkoli i szkół	35
A. Zagospodarowanie czasu pobytu dziecka w przedszkolu	36
B. Edukacje wyodrębnione w edukacji wczesnoszkolnej	38
C. Zajęcia z zakresu edukacji zdrowotnej	38
D. Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych poza zajęciami komputerowymi/informatycznymi	39
E. Nauczanie języków obcych nowożytnych	43
F. Zajęcia artystyczne	50
G. Zajęcia techniczne	50
H. Zajęcia wychowania do życia w rodzinie	51
I. Zajęcia realizowane w zakresie rozszerzonym i uzupełniające w liceum ogólnokształcącym	53
5. Realizacja specyficznych zadań przez przedszkola i szkoły	58
A. Ocena stopnia dostosowania dziecka do edukacji szkolnej	58
B. Adaptacja dziecka do warunków szkolnych	60
6. Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć – rozwiązania metodyczne	62
A. Wychowanie przedszkolne	62
B. Nauka języka polskiego i literatury	64
C. Edukacja matematyczna	67
D. Edukacja przyrodnicza	70
E. Edukacja historyczno-społeczna	76
7. Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych	80
8. Ocenianie	89

I Wprowadzenie

I.1 Uzasadnienie przeprowadzenia monitorowania

Monitorowanie realizacji podstawy programowej wprowadzonej *Rozporządzeniem 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) i zastępującej je *Rozporządzeniem MEN z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. nr 977).

Przeprowadzono po raz pierwszy w roku 2010. Ze względu na potrzebę zbierania informacji na temat warunków i sposobu wprowadzania zmian programowych w polskich przedszkolach i szkołach od roku szkolnego 2010/2011 każdorocznie „*Monitorowanie wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego*” jest podstawowym kierunkiem realizacji polityki oświatowej państwa. Przygotowywane w Ośrodku Rozwoju Edukacji informacje o wynikach monitorowania są ważnym źródłem informacji służących planowaniu wsparcia w obszarach, w których występują największe trudności.

I.2 Cel monitorowania

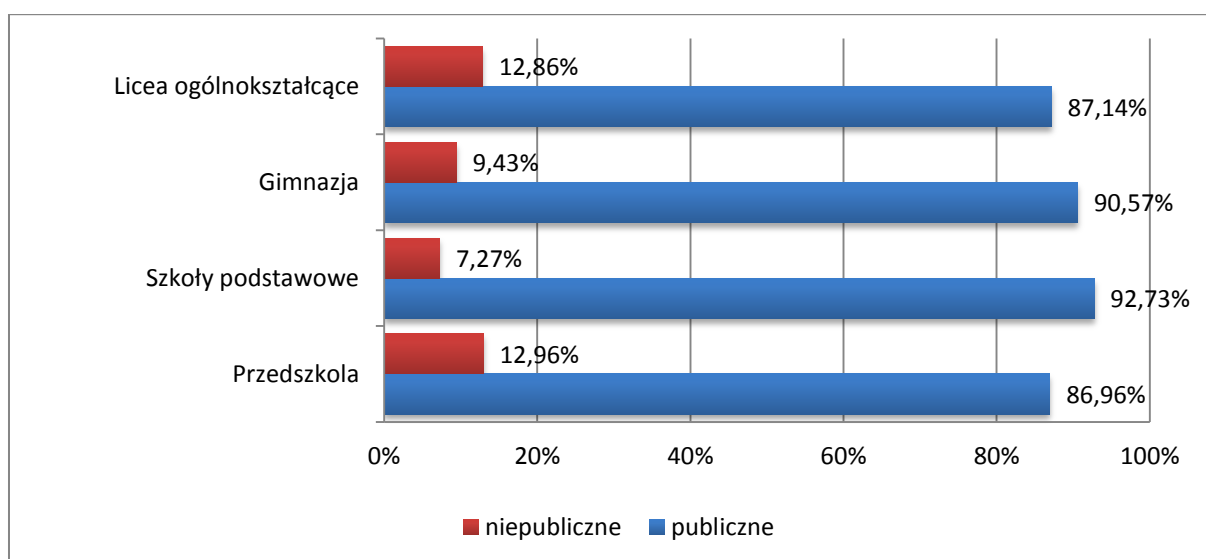
Celem monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2012/2013 było pozyskanie informacji o:

- A. sposobie zapoznawania się z nową podstawą programową w liceach ogólnokształcących i szkołach podstawowych (reforma programowa i organizacyjna została wprowadzona do liceum i klas IV-VI szkoły podstawowej w roku szkolnym 2012/2013);
- B. sposobie zapoznania rodziców z nową podstawą programową (także w ograniczeniu tylko do liceum i klas IV-VI szkoły podstawowej) oraz wpływie rodziców na działania szkół i przedszkoli w związku z realizacją nowej podstawy programowej;
- C. bazie materialnej posiadanej przez szkoły i przedszkola, niezbędnej do realizacji podstawy programowej;
- D. stosowanych przez szkoły i przedszkola rozwiązaniach organizacyjnych i metodycznych, związanych z wdrażaniem podstawy programowej;
- E. uwzględnianiu przez szkoły i przedszkola zalecanych warunków i sposobów realizacji podstawy programowej.

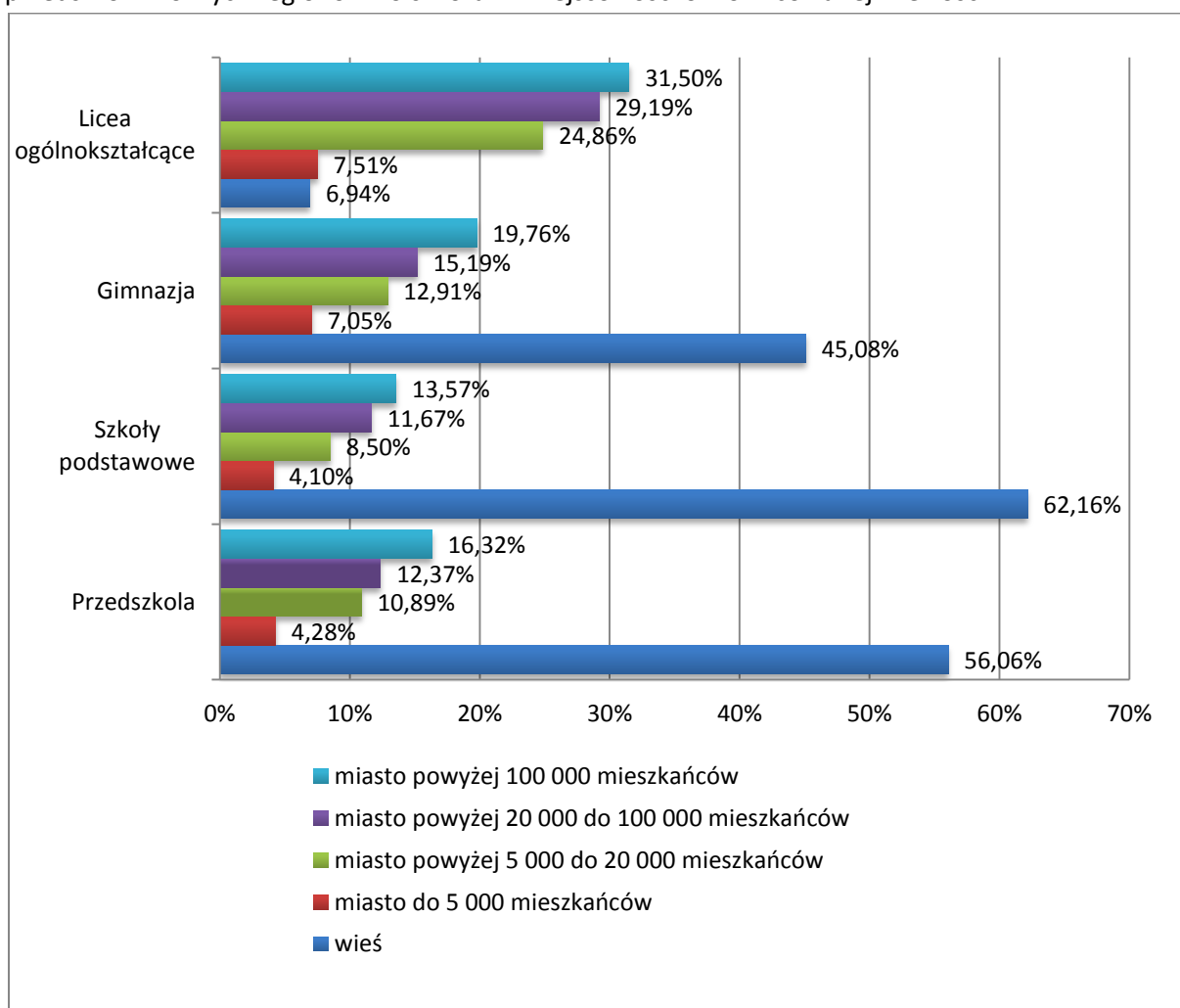
I.3 Monitorowane przedszkola i szkoły

A. W roku szkolnym 2012/2013 monitorowaniem objęto 2708 przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, zespołów wychowania przedszkolnego i punktów przedszkolnych, 1953 szkoły podstawowe, 1007 gimnazjów i 1384 licea ogólnokształcące.

B. Badaniem objęto szkoły oraz przedszkola publiczne i niepubliczne.



C. Prowadząc monitorowanie starano się objąć badaniem reprezentatywną grupę szkół i przedszkoli z różnych regionów Polski oraz z miejscowości o zróżnicowanej wielkości.



Od 2012 wprowadzono zasadę losowania szkół, które uczestniczą w monitorowaniu. Wybranych zostało 10% przedszkoli i szkół z różnych pod względem wielkości miejscowości. W przypadku liceów ogólnokształcących do badania zaproszono wszystkie - odpowiedziało ok. 30%.

II Podsumowanie wyników monitorowania

II.1 Ogólna ocena monitorowanej działalności

Działania podejmowane przez przedszkola i szkoły w związku z wdrażaniem podstawy programowej są zgodne z zalecanymi warunkami. Niemal wszystkie szkoły i przedszkola starają się spełnić zalecenia związane z wdrażaniem podstawy programowej i jeśli nie wszystkie zalecenia zostały spełnione, wynika to częściej z przyczyn zewnętrznych, z braku odpowiedniej bazy lub kadry niż ze świadomego odrzucenia zaleceń.

II.2 Synteza wyników monitorowania

Nauczyciele i dyrektorzy szkół i przedszkoli przed wprowadzeniem nowej podstawy programowej zapoznali się z jej treścią. W wielu szkołach podjęto też działania, aby zapoznać nauczycieli nie tylko z podstawą programową swojego przedmiotu i swojego etapu edukacyjnego, ale, zgodnie z zasadą nauczania liniowego, także innych etapów i innych przedmiotów, a w miarę możliwości - z całą podstawą programową.

Nauczyciele starają się poinformować rodziców o zmianach zachodzących w szkole, w tym o zapisach nowej podstawy programowej. Wciąż jednak daje się zauważyć, że bardziej skłonni do inicjowania kontaktu są nauczyciele niż sami rodzice. Z wyjątkiem przedszkola oraz młodszych klas szkoły podstawowej, dominują tradycyjne formy uzyskiwania informacji o szkole (tzw. wywiadówki).

Istotnym celem podejmowanych w przyszłości zadań jest więc dążenie do włączenia rodziców w systematyczne działania wspierające. Wyniki badań sugerują, że cel ten można osiągnąć poprzez zintensyfikowanie kontaktów internetowych, także poprzez popularyzację dziennika elektronicznego. W zakresie bazy materialnej istnieje pełna świadomość konieczności spełnienia zaleceń związanych z realizacją podstawy programowej. Niemal wszyscy dyrektorzy badanych szkół spełniają lub starają się spełnić wymogi dotyczące wyposażenia pracowni komputerowych.

Monitorowanie, zwłaszcza w zakresie spełnienia wymogu zapewnienia każdemu dziecku w gimnazjum osobnego stanowiska komputerowego podczas zajęć informatycznych, ukazało bardzo zróżnicowaną sytuację, zależnie od regionu i etapu kształcenia. W zakresie wyposażenia w sprzęt informatyczny w najlepszej sytuacji są licea ogólnokształcące. Po części wynika to z lepszego doposażenia tego typu szkół. Częściowo jest to też efektem częstszego wykorzystania sprzętu informatycznego poza lekcjami, czego potwierdzeniem może być też większa skala korzystania z dziennika elektronicznego. W gimnazjach został przekroczony próg 50% szkół, które spełniają wymóg zapewnienia każdemu uczniowi podczas zajęć informatycznych osobnego komputera z dostępem do Internetu.

W zakresie organizacji zajęć, zgodnie z nową podstawą programową, niemal we wszystkich szkołach i przedszkolach podjęto starania o spełnienie organizacyjnych wymagań związanych z realizacją podstawy programowej. Czasami, zwłaszcza w przedszkolach, ten warunek nie mógł być spełniony z przyczyn niezależnych, takich jak pogoda.

Dobrze z kolei zostały spełnione wymagania dotyczące organizacji zajęć artystycznych i technicznych, w tym w zadowalającym stopniu spełniono zadanie uzyskania informacji o potrzebach uczniów i uwzględnieniu ich przy organizacji tych zajęć.

Licea ogólnokształcące, w drugim roku po wdrożeniu reformy organizacyjnej, zaczęły 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 programy nauczania ustalono w szkole.

Niemal wszystkie badane szkoły podstawowe i przedszkola podjęły działania, aby spełnić specyficzne zadania nałożone na poszczególne typy szkół: diagnozę gotowości szkolnej dzieci w przedszkolu i rozpoznanie potrzeb dzieci w zakresie adaptacji do warunków szkolnych w pierwszej klasie szkoły podstawowej.

Badane szkoły podejmują działania dotyczące organizacji wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym również zajęć dla uczniów zdolnych.

III Wyniki monitorowania

Celem przeprowadzonego w roku szkolnym 2012/2013 monitorowania było uzyskanie odpowiedzi na część pytań, które znalazły się w ankiecie zastosowanej w roku szkolnym 2011/2012, będącej głównym narzędziem badania wdrażania podstawy programowej, aby zaobserwować proces zmian, które zachodzą w polskich szkołach w związku z wdrażaniem podstawy programowej, w tym pod wpływem analizy tego procesu w ramach poprzedniego badania i powstałego na jej podstawie raportu.

W związku z postępowaniem procesu wdrażania nowej podstawy programowej do szkół i przedszkoli w roku szkolnym 2012/2013 rozszerzono zakres monitorowania.

Opis wyników monitorowania został ujęty w siedem kategorii:

1. Znajomość podstawy programowej,
2. Informowanie i udział rodziców w działaniach szkoły na rzecz realizacji podstawy programowej,
3. Organizacja pracy przedszkoli i szkół,
4. Realizacja specyficznych zadań przedszkoli i poszczególnych typów szkół,
5. Rozwiązania metodyczne sprzyjające realizacji podstawy programowej wybranych zajęć w poszczególnych typach szkół,
6. Organizacja nauczania przedmiotów nauczanych w zakresie rozszerzonym i uzupełniających w liceum,
7. Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach.

III.1 Znajomość podstawy programowej w liceum ogólnokształcącym i szkole podstawowej

Jedną z najistotniejszych zmian wprowadzonych do polskiej szkoły wraz z podstawą programową jest koncepcja spójności programowej w procesie całego nauczania w szkole. Na kolejnych etapach edukacyjnych unika się powtarzania materiału, który został już zrealizowany. Koncepcja ta, nazywana nauczaniem liniowym, nakłada jednak na nauczycieli obowiązek poznania nie tylko podstawy

programowej realizowanego przez siebie przedmiotu na swoim etapie edukacyjnym, ale także posiadania wiedzy na temat tego, co zostało zrealizowane w ramach poprzedniego etapu edukacyjnego, czyli czego mogą i powinni oczekiwać od swoich uczniów. Nauczyciele powinni znać również podstawę programową wyższego etapu kształcenia.

W latach poprzednich, monitorowaniem w tym zakresie obejmowaliśmy nauczycieli wszystkich typów szkół. W tym sezonie uznaliśmy, że pytania w zakresie znajomości podstawy programowej należy ograniczyć do nauczycieli zatrudnionych w liceach ogólnokształcących oraz nauczycieli klas IV szkół podstawowych, którzy dopiero w roku szkolnym 2012/2013 praktycznie zetknęli się z realizowaną reformą - zarówno w wymiarze programowym jak i organizacyjnym.

Tabela III.1.1 zawiera wyniki, które uzyskaliśmy w odpowiedzi na pytanie, zadane nauczycielom uczącym różnych przedmiotów w badanych IV klasach szkoły podstawowej, dotyczące znajomości nowej podstawy programowej.

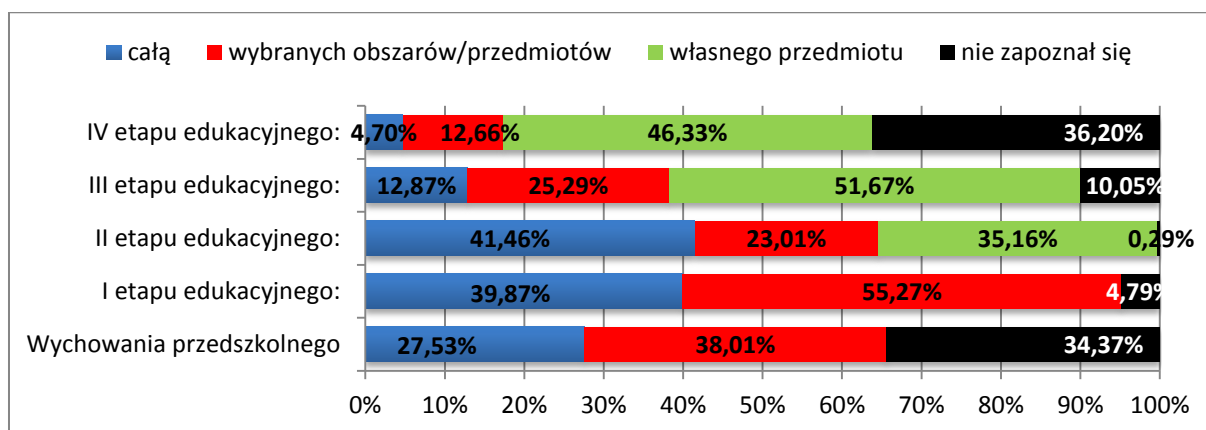
Nauczyciel	Zakres	Wych. przedszkol.	I etapu	II etapu	III etapu	IV etapu
języka polskiego	cały	25,91%	38,50%	43,06%	12,03%	4,76%
historii i społeczeństwa		27,09%	37,02%	41,78%	14,13%	5,27%
matematyki		24,53%	35,28%	39,78%	11,93%	4,10%
języka obcego		34,41%	51,61%	42,14%	14,64%	5,68%
przyrody		25,70%	36,92%	40,55%	11,62%	3,69%
języka polskiego	wybranych obszarów/ przedmiotów	38,61%	56,68%	22,38%	23,04%	11,42%
historii i społeczeństwa		34,00%	53,41%	27,39%	29,60%	15,87%
matematyki		39,89%	62,06%	27,09%	25,96%	12,03%
języka obcego		41,01%	47,11%	14,75%	11,98%	5,89%
przyrody		36,56%	57,09%	23,45%	35,89%	18,07%
języka polskiego	własnego przedmiotu			34,25%	54,48%	83,72%
historii i społeczeństwa				30,36%	46,54%	34,82%
matematyki				32,87%	55,30%	41,99%
języka obcego				42,75%	61,60%	43,78%
przyrody				35,59%	40,45%	27,34%
języka polskiego	nie zapoznał się	35,38%	4,71%	0,26%	10,34%	0,00%
historii i społeczeństwa		38,81%	9,52%	0,41%	9,63%	43,93%
matematyki		35,48%	2,56%	0,15%	6,71%	41,78%
języka obcego		24,53%	1,23%	0,26%	11,62%	44,50%
przyrody		37,63%	5,94%	0,36%	11,93%	50,79%

Tab.III.1.1 Znajomość podstawy programowej każdego etapu wychowania i kształcenia, deklarowana przez nauczycieli poszczególnych edukacji uczących w klasach IV szkoły podstawowej

Wszyscy nauczyciele uczący IV klasy w szkołach podstawowych zapoznali się z podstawą programową II (swojego) etapu edukacyjnego. Od 39,8% do 43% badanych nauczycieli zadeklarowało, że zapoznało się z całą podstawą programową II etapu. 30-43% nauczycieli zapoznało się z podstawą programową tylko własnego przedmiotu. W granicach (zależnie od przedmiotu) od 88,4% do 93,3% badanych nauczycieli zadeklarowało znajomość także podstawy programowej przynajmniej realizowanego przez siebie przedmiotu na wyższym etapie edukacyjnym, a średnio ponad 90% (zależnie od przedmiotu - od 90,5% do 98,8%) stwierdziło, że zna także podstawę programową

przynajmniej realizowanego przez siebie przedmiotu na niższym etapie edukacyjnym (nauczanie wczesnoszkolne).

Zbiorcze wyniki odpowiedzi nauczycieli klas IV ilustruje wykres III.1.1.



Wykres III.1.1 Znajomość podstawy programowej przez nauczycieli klas IV

Tabela III.1.2 przedstawia wyniki, które uzyskaliśmy w odpowiedzi na pytanie, zadane nauczycielom różnych przedmiotów, zatrudnionym w badanych liceach, dotyczące znajomości nowej podstawy programowej.

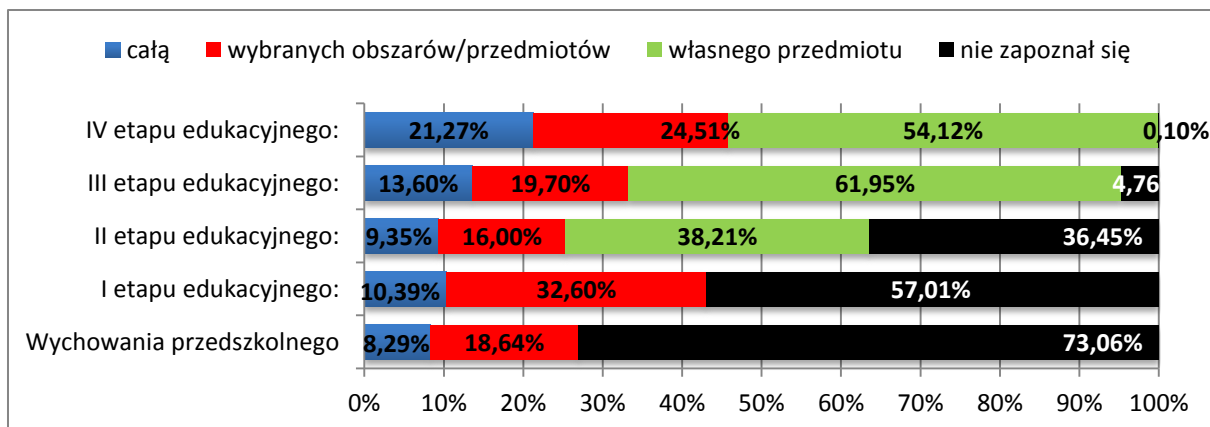
Nauczyciel	Zakres	Wych. przedszkol.	I etapu	II etapu	III etapu	IV etapu
języka polskiego	cały	10,04%	13,58%	10,77%	15,17%	23,84%
historii		7,23%	8,38%	8,45%	13,22%	21,10%
matematyki		9,32%	11,20%	9,39%	11,99%	18,35%
języka obcego		7,80%	9,68%	9,18%	13,66%	22,62%
przedmiotów przyrod.		7,08%	9,10%	8,96%	13,95%	20,45%
języka polskiego	wybranych obszarów/przedmiotów	22,18%	36,56%	14,23%	19,44%	25,22%
historii		13,73%	28,40%	16,91%	26,45%	34,18%
matematyki		21,17%	36,56%	15,03%	17,77%	22,62%
języka obcego		18,50%	33,24%	8,24%	8,53%	10,12%
przedmiotów przyrod.		17,63%	28,25%	25,58%	26,30%	30,42%
języka polskiego	własnego przedmiotu			42,12%	65,39%	50,87%
historii				35,62%	54,05%	44,51%
matematyki				46,17%	66,11%	58,96%
języka obcego				43,64%	70,52%	67,20%
przedmiotów przyrod.				23,48%	53,68%	49,06%
języka polskiego	nie zapoznał się	67,77%	49,86%	32,88%	0,00%	0,07%
historii		79,05%	63,22%	39,02%	6,29%	0,22%
matematyki		69,51%	52,24%	29,41%	4,12%	0,07%
języka obcego		73,70%	57,08%	38,95%	7,30%	0,07%
przedmiotów przyrod.		75,29%	62,64%	41,98%	6,07%	0,07%

Tab.III.1.2 Znajomość podstawy programowej każdego etapu wychowania i kształcenia, deklarowana przez nauczycieli poszczególnych edukacji uczących w klasach I liceów ogólnokształcących

Analiza odpowiedzi nauczycieli uczących różnych przedmiotów pokazuje, że w przypadku liceum występują dość znaczne różnice, np. przy odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel zapoznał się z podstawą programową wyłącznie własnego przedmiotu czy też innych przedmiotów IV etapu edukacyjnego. Różnice w odpowiedzi sięgają ponad 20%, czyli skala zjawiska jest znacząca. Ponad 55% nauczycieli historii zadeklarowało, że poza własnym przedmiotem zapoznało się z podstawą programową także innych przedmiotów IV etapu lub nawet z całą podstawą programową. W przypadku nauczycieli uczących języków obcych deklarację taką złożyło mniej niż 33% badanych nauczycieli. Możemy to tłumaczyć tym, że dostrzegalne różnice wynikają z odczuwanych przez nauczycieli potrzeb, czyli historycy w liceum mają największą świadomość korelacji własnego przedmiotu z innymi realizowanymi w szkole przedmiotami (zapewne humanistycznymi, chociaż takiego rozróżnienia w przeprowadzonym badaniu nie dokonaliśmy), a najmniejszy związek z innymi przedmiotami odczuwają nauczyciele uczący języków obcych.

Odmienny obraz kształtuje się przy analizie odpowiedzi dotyczących znajomości podstawy programowej realizowanego przez siebie przedmiotu w ramach niższego etapu edukacyjnego (etap III, gimnazjum). W tym wypadku to właśnie nauczyciele uczący języków obcych w największym stopniu (ponad 70%) i nauczyciele matematyki (ponad 66%) deklarowali znajomość podstawy programowej realizowanego przez siebie przedmiotu, natomiast w wyrażnie mniejszym stopniu podobne deklaracje składali nauczyciele przedmiotów przyrodniczych (ponad 53%) i historii (54%). Możemy uznać, że wyniki te potwierdzają nasze poprzednie wnioski, że wśród nauczycieli licealnych nauczyciele uczący języków obcych mają największe poczucie hermetyczności własnego przedmiotu od innych przedmiotów i nie odczuwają potrzeby zapoznania się z podstawą programową innego przedmiotu poza własnym. Potwierdza to także obserwacja, że skala deklaracji dotyczących zapoznania się z podstawą programową gimnazjum w różnym zakresie składana przez badanych nauczycieli licealnych jest podobna i wynosi 92-94% (z wyjątkiem języka polskiego, gdyż 100% nauczycieli tego przedmiotu deklarowało, że w różnym stopniu, ale zapoznali się z podstawą programową gimnazjum oraz nauczycieli matematyki, którzy złożyli analogiczne deklaracje w ponad 95%). Oznacza to, że inni nauczyciele niż nauczyciele języków obcych, decydując się na zapoznanie z podstawą programową gimnazjum, częściej sięgali do podstawy programowej nie tylko własnego przedmiotu.

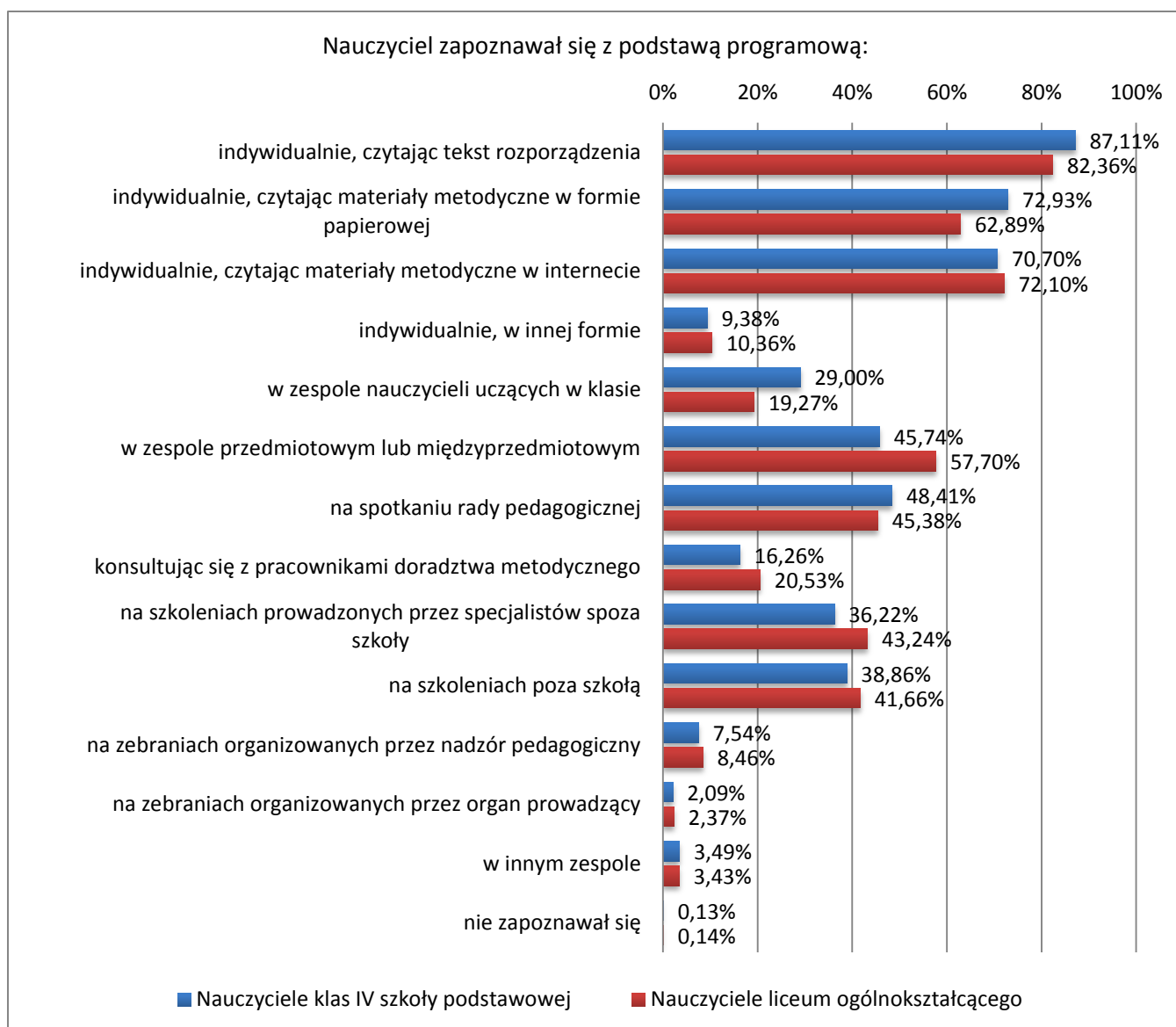
Uzyskane odpowiedzi (zestawione zbiorczo na wykresie III.1.2) świadczą o tym, że w porównaniu z rokiem szkolnym 2011/2012 (pamiętajmy, że w ubiegłym roku nauczyciele licealni byli jeszcze przed wdrożeniem reformy do ich szkół, a obecne badanie realizowane jest już po wprowadzeniu reformy do liceów) nastąpił znaczny wzrost deklaracji pozytywnych dotyczących znajomości podstawy programowej zarówno własnego jak i niższych etapów edukacyjnych (zwłaszcza III etapu, czyli gimnazjum). Podczas gdy w roku szkolnym 2011/2012 mniej niż 50% nauczycieli licealnych deklarowało znajomość realizowanej w liceum podstawy programowej własnego przedmiotu i niewiele więcej niż 30% zapoznało się, choćby w bardzo ograniczonym zakresie, z podstawą programową III etapu edukacyjnego, w obecnym badaniu uzyskano zupełnie odmienny obraz, gdyż 100% nauczycieli deklaruje znajomość podstawy programowej swojego (IV etapu) i zależnie od nauczanego przedmiotu od 90-100% nauczycieli przyznaje, że zapoznało się także z podstawą programową realizowaną w gimnazjum.



Wykres III.1.2 Znajomość podstawy programowej deklarowana przez nauczycieli liceów ogólnokształcących

Odpowiadając na pytania dotyczące sposobu zapoznania się z podstawą programową, nauczyciele licealni nie odbiegają od nauczycieli innych typów szkół, gdzie także większość z nich deklarowała, że poznawali podstawę programową indywidualnie. Tym razem doprecyzowano pytanie dotyczące materiałów, które pomogły nauczycielom w indywidualnym zapoznaniu z podstawą programową. Najczęściej nauczyciele licealni czytali sam tekst rozporządzenia zawierającego podstawę programową - taką deklarację złożyło około 80% badanych nauczycieli, 70% nauczycieli korzystało w tym celu z materiałów metodycznych dostępnych w Internecie, a z metodycznych materiałów papierowych - ponad 60% badanych nauczycieli. W podobny sposób odpowiadali nauczyciele klas IV szkoły podstawowej [patrz Wykres III.1.10].

Poza indywidualną formą, nauczyciele licealni wymieniają zespoły przedmiotowe i spotkania rady pedagogicznej jako najczęstsze formy grupowego zapoznawania się z podstawą programową. Na dalszej pozycji znajdują się szkolenia realizowane poza szkołą. Można te obserwacje podsumować wnioskiem, że nauczyciele licealni w większym stopniu ufają swoim możliwościom oraz działaniom swojej szkoły w zakresie analizowania treści nowej podstawy programowej niż wsparciu instytucji zewnętrznych.



Wykres III.1.10 Sposób zapoznawania się z podstawą programową wśród nauczycieli klas IV szkoły podstawowej i klas I liceum ogólnokształcącego

III.2 Udział rodziców w życiu przedszkola i szkoły

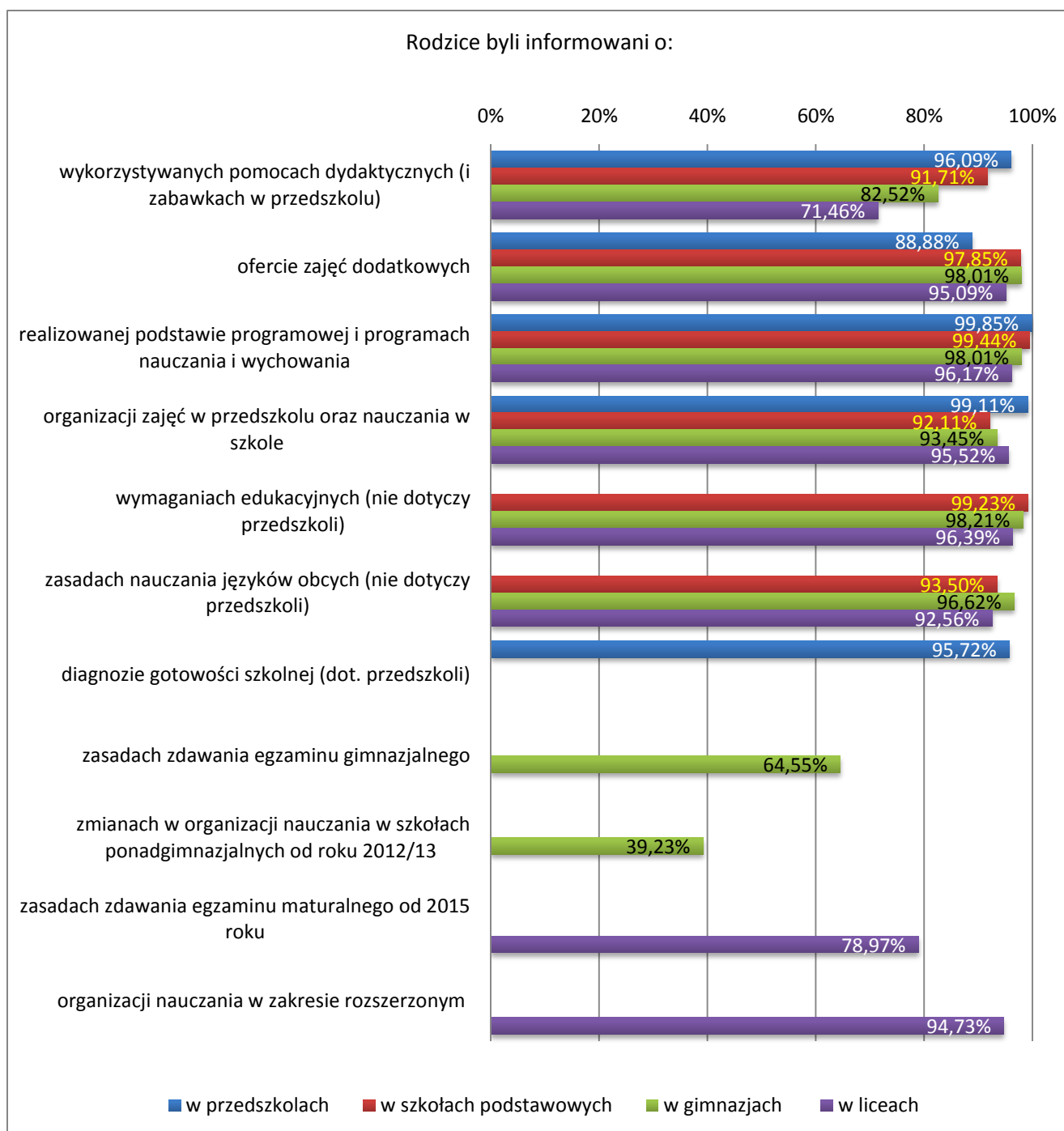
Kolejnym ważnym zagadnieniem, badanym w ramach monitorowania wdrażania nowej podstawy programowej w szkołach i przedszkolach, była rola rodziców dzieci i uczniów w tym procesie.

Nauczyciele uczący w badanych oddziałach odpowiadali na pytanie dotyczące informowania rodziców o różnych aspektach życia szkolnego, związanych z wdrażaną reformą programową. Odpowiedzi na te pytania ukazane są na wykresie III.2.1.

Bazując na deklaracjach nauczycieli, możemy stwierdzić, że sytuacja jest w tym zakresie dobra. Ponad 95% nauczycieli wychowania przedszkolnego, uczestniczących w badaniu, informowało rodziców o wszystkich, wymienionych w ankiecie, sferach funkcjonowania przedszkola. Jedynym wyjątkiem była oferta zajęć dodatkowych, o której informowało ponad 88% badanych nauczycieli. W szkole podstawowej ponad 90% badanych nauczycieli informowało o wszystkich sferach funkcjonowania

szkoły, w tym ponad 99% nauczycieli informowało o wymaganiach edukacyjnych i realizowanej podstawie programowej. W gimnazjum odpowiedzi nie są już tak jednoznaczne. O wykorzystywanych pomocach dydaktycznych informowało tylko 82% nauczycieli, o zasadach zdawania egzaminu gimnazjalnego informowało 64,5% badanych nauczycieli, a o zmianach organizacyjnych w liceum - mniej niż 40%. W liceum 4/5 badanych nauczycieli informowało o zasadach egzaminu maturalnego w 2015 roku (prawie 79%) i o wykorzystywanych w liceum pomocach dydaktycznych (ponad 71%).

Analizując te informacje, niepokój musi budzić jednak zdecydowanie odbiegająca od zaobserwowanej tu tendencji, skala odpowiedzi nauczycieli gimnazjalnych na pytanie, czy informowali rodziców o zmianach organizacyjnych w liceum. Wydaje się, że jest to efektem znacznej hermetyczności poszczególnych typów szkół - nauczyciele pracujący w nich niewiele wiedzą o innych szkołach.

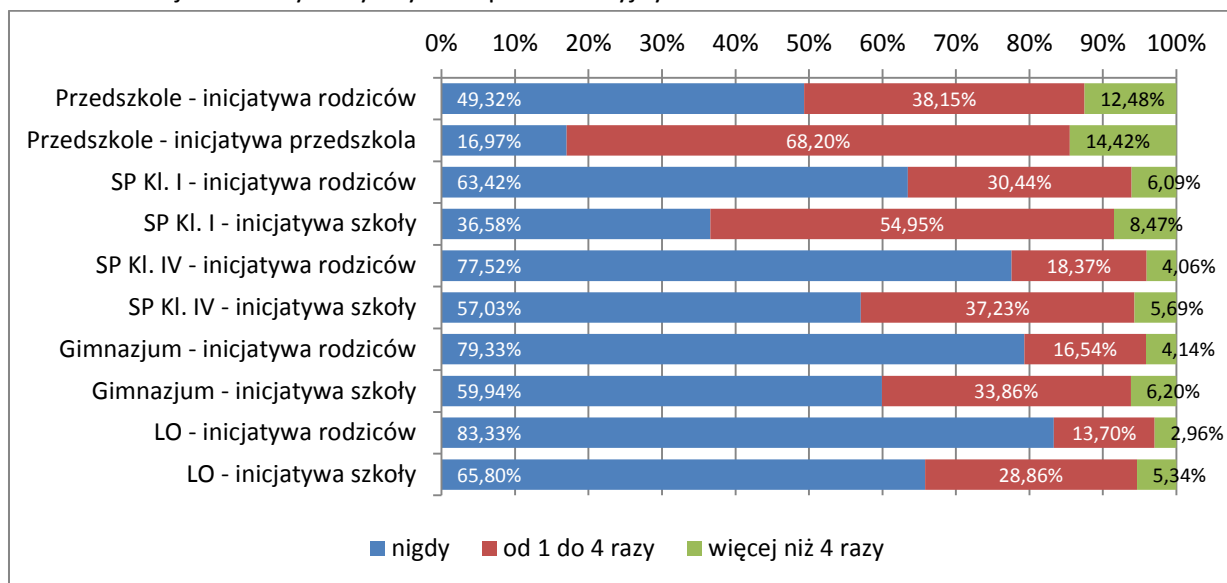


Wykres III.2.1 Zakres informacji przekazywanych rodzicom na spotkaniach organizowanych w przedszkolach i szkołach

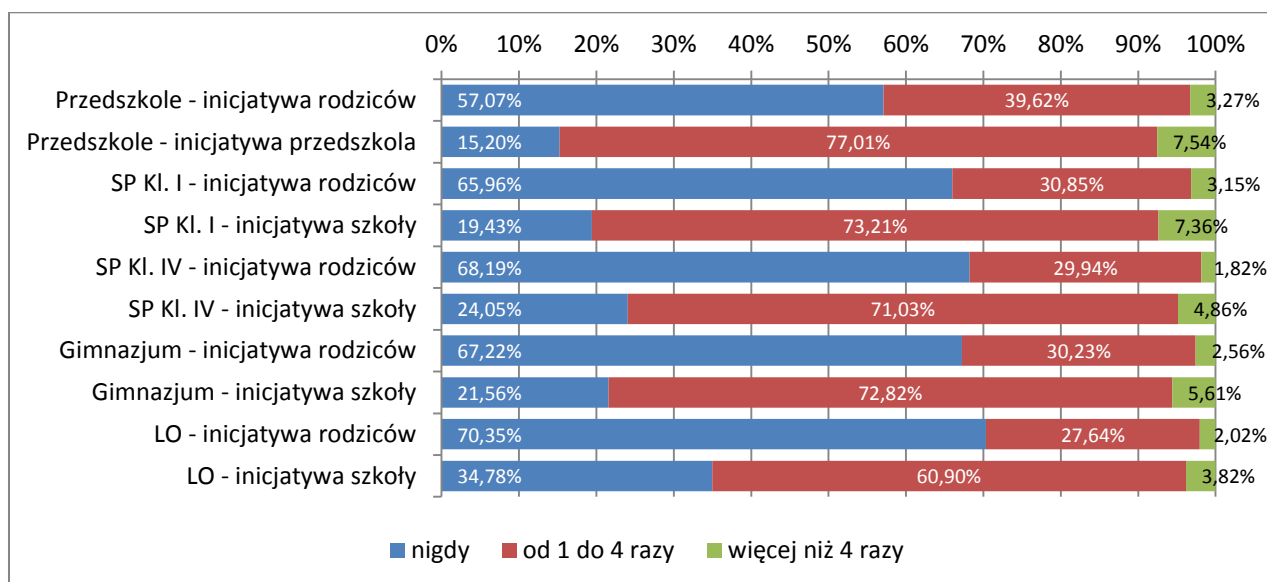
Monitorowanie wykazało, że zebrania klasowe są najbardziej popularnym sposobem kontaktu nauczycieli z rodzicami i udziału rodziców w życiu szkoły z inicjatywy szkoły przy częstotliwości 1-4 razy w roku (zobacz wykresy od III.2.2 do III.2.7). Także w przedszkolu ta forma udziału rodziców w życiu szkoły zyskała przewagę nad imprezami przedszkolnymi (pod tym względem odnotowaliśmy zmianę w porównaniu z badaniami realizowanymi w tym zakresie w latach ubiegłych). Tylko w przypadku aktywności częstszej niż 4 razy w roku, imprezy przedszkolne zachowują przewagę nad zebraniem dla rodziców organizowanym w ramach grupy przedszkolnej i całego przedszkola. Podobnie jest zresztą w przypadku pozostałych typów szkół (za wyjątkiem liceum), gdzie także

większy odsetek badanych w kategorii "więcej niż 4 razy w roku" zaznaczył imprezy szkolne niż zebrania klasowe. Tylko w liceum zarówno w kategorii „od 1 do 4 razy” jak i w kategorii "więcej niż 4 razy" przeważają zebrania klasowe nad imprezami szkolnymi i klasowymi.

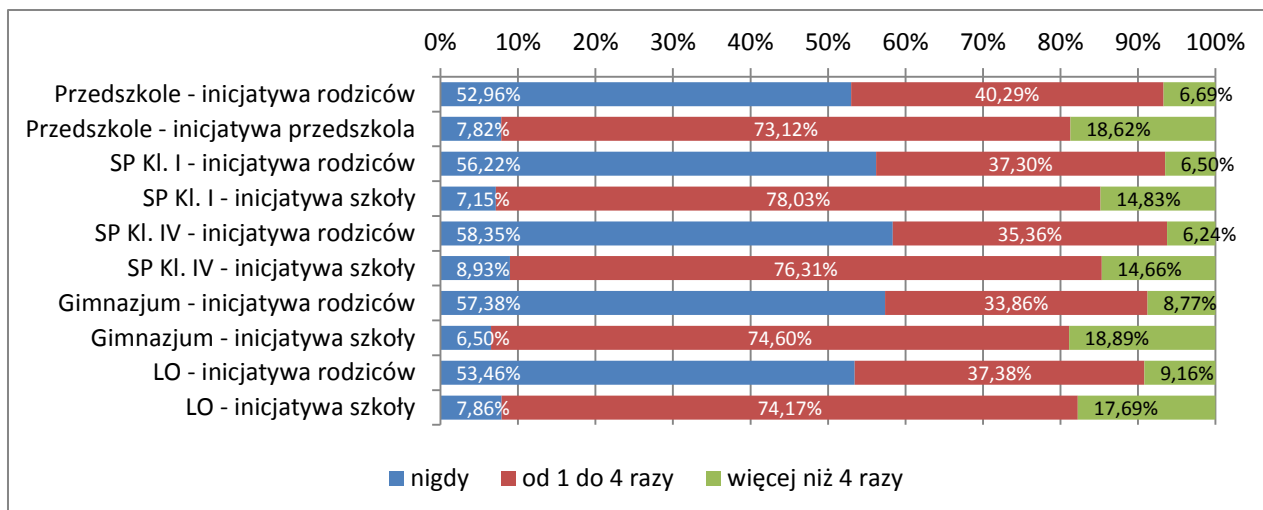
Monitorowanie przeprowadzone w roku szkolnym 2012/2013 ukazuje ponadto, że niewiele zmieniło się w zakresie aktywności rodziców na polu zajęć otwartych organizowanych dla nich przez szkołę. Ta forma udziału rodziców w życiu szkoły ma wciąż marginalne znaczenie. Nieco większy odsetek nauczycieli wszystkich typów szkół wymieniał natomiast warsztaty i wykłady dla rodziców jako formę kontaktów rodziców ze szkołą, realizowaną w ich placówkach, przy czym aktywność rodziców w tym obszarze maleje na każdym wyższym etapie edukacyjnym.



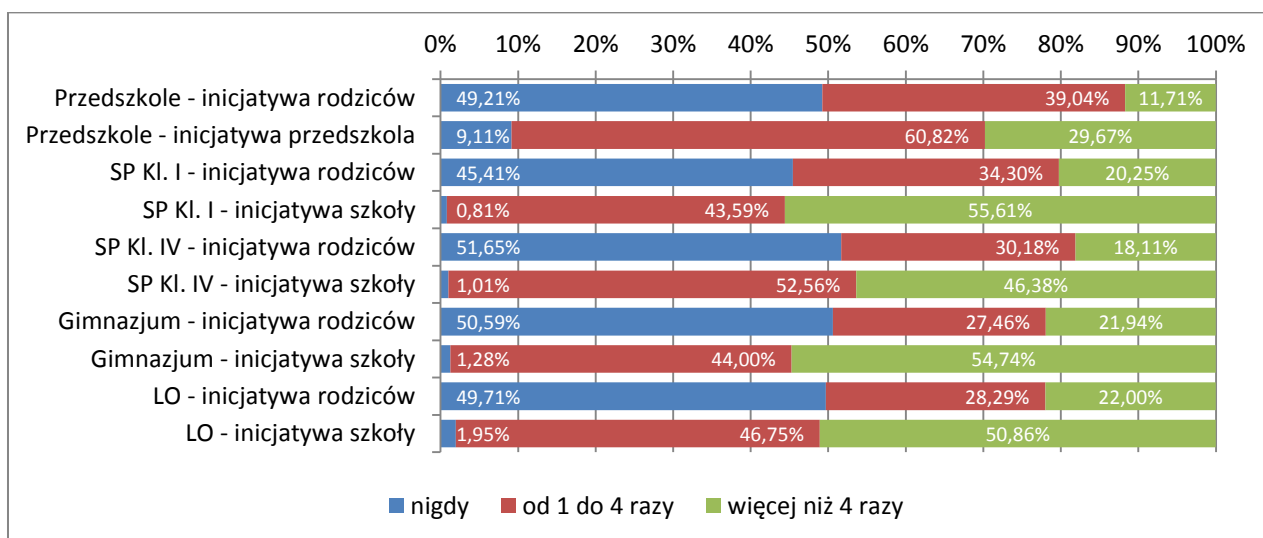
Wykres III.2.2 Udział rodziców w zajęciach otwartych organizowanych w przedszkolach i szkołach



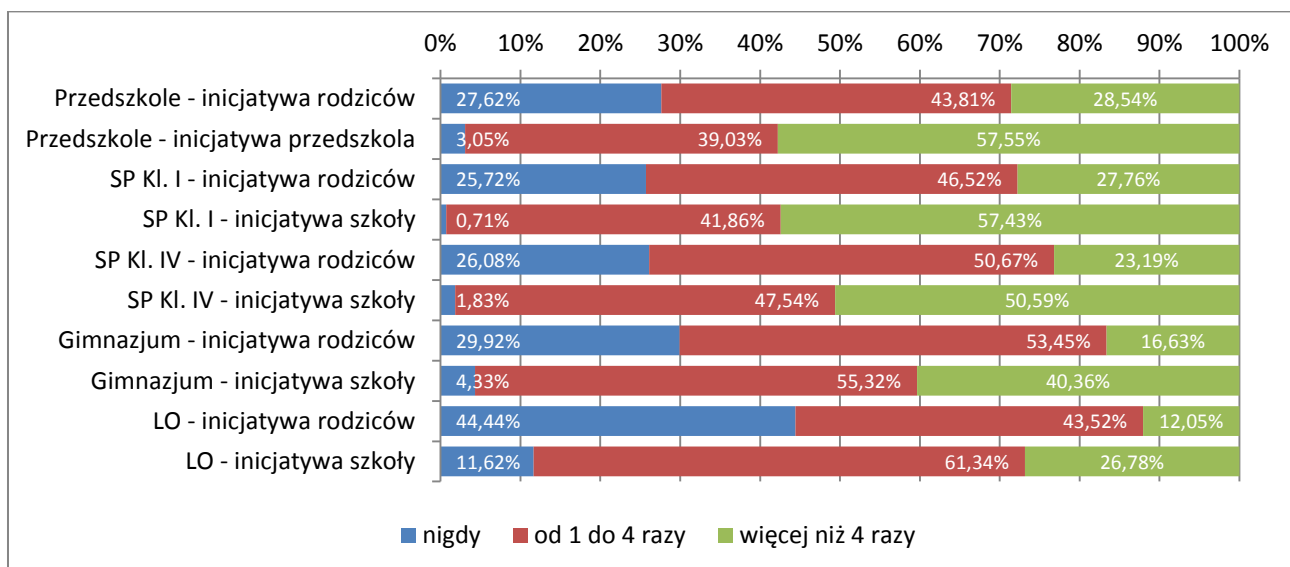
Wykres III.2.3 Udział rodziców w wykładach i warsztatach organizowanych dla nich w przedszkolach i szkołach



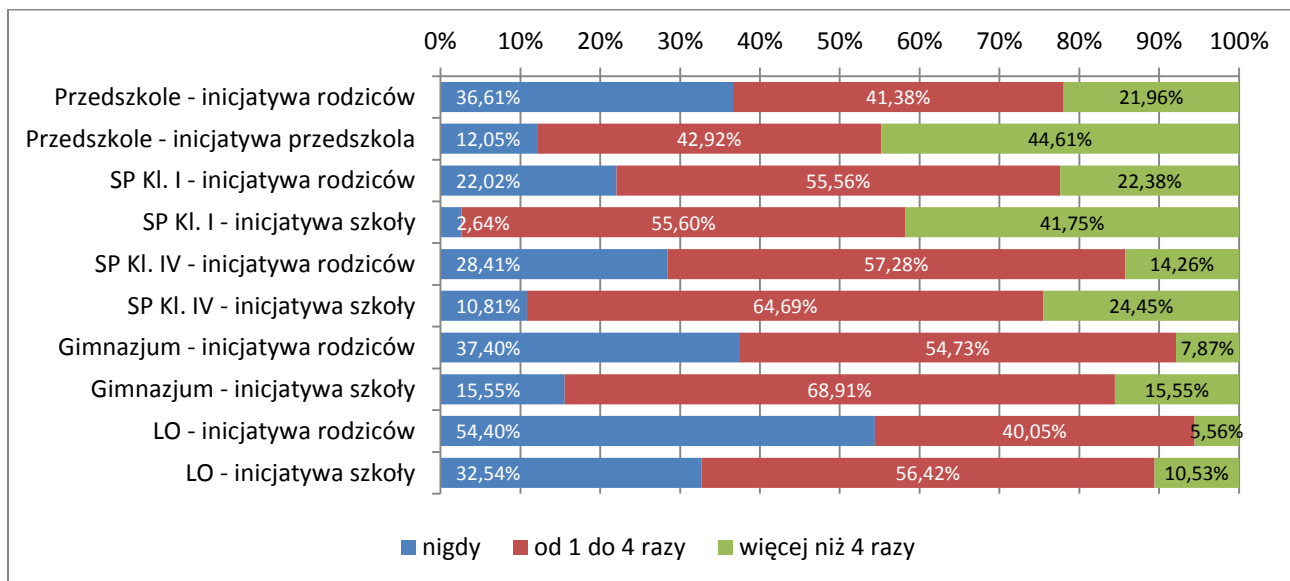
Wykres III.2.4 Udział rodziców w zebraniach ogólnych organizowanych w przedszkolach i szkołach



Wykres III.2.5 Udział rodziców w zebraniach oddziałowych i klasowych organizowanych w przedszkolach i szkołach



Wykres III.2.6 Udział rodziców w imprezach kulturalno-rekreacyjnych ogólnoprzedszkolnych i ogólnoszkolnych



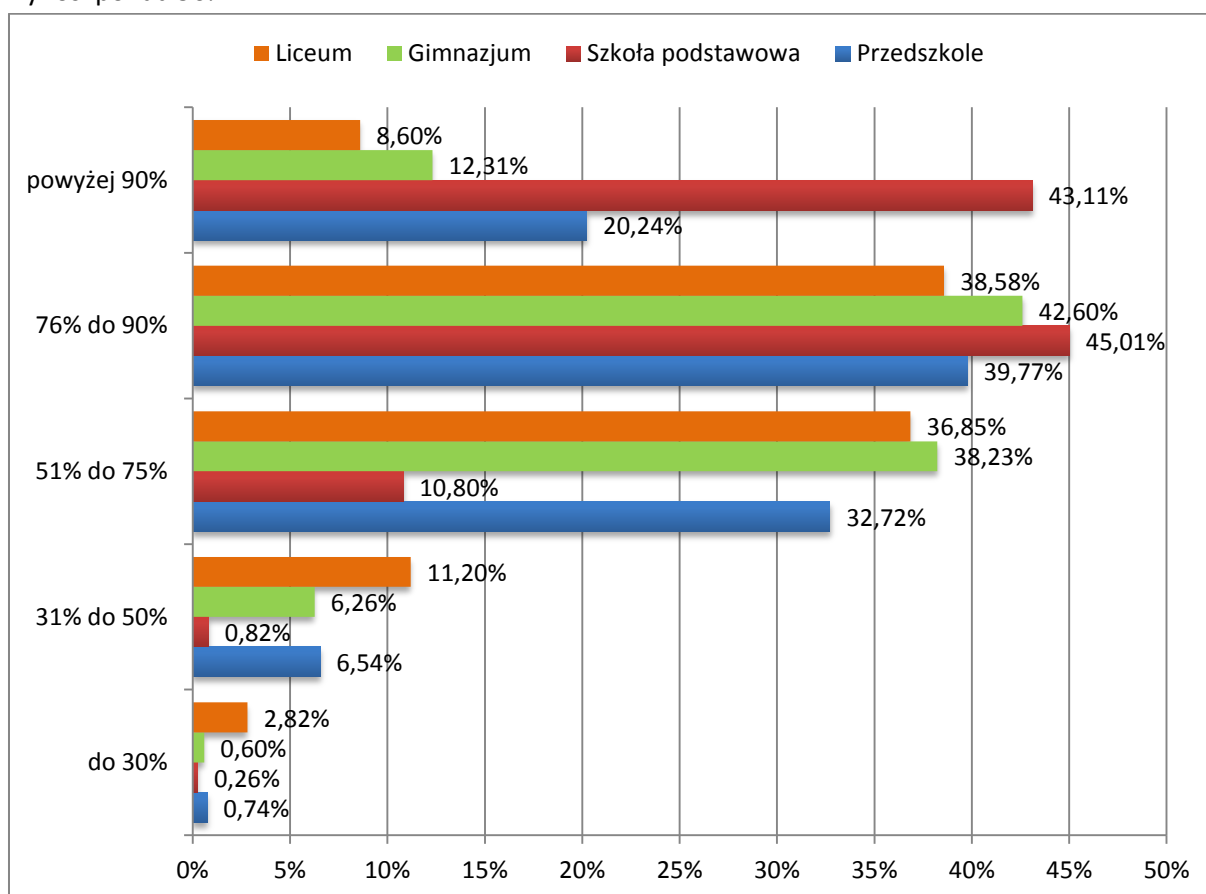
Wykres III.2.7 Udział rodziców w imprezach kulturalno-rekreacyjnych oddziałowych i klasowych organizowanych w przedszkolach i szkołach

Udział rodziców w życiu szkoły/przedszkola z inicjatywy rodziców jest mniejszy niż z inicjatywy szkoły, chociaż w latach poprzednich ta różnica była większa niż obecnie. Nawet w liceum, a także we wszystkich pozostałych typach szkół, ponad 5% badanych nauczycieli twierdzi, że w jego szkole kilka razy w roku organizowano zebrania ogólnoszkolne, oddziałowe oraz imprezy ogólnoszkolne i oddziałowe. Największa aktywność rodziców (osiągająca ok. 10% deklaracji) jest w szkole podstawowej w zakresie organizowania imprez oddziałowych i szkolnych. Zjawisko to jest pewną nowością w porównaniu z wynikami naszych badań, które uzyskaliśmy w latach poprzednich, gdy w sposób jednoznaczny aktywność rodziców spadała wraz z każdym kolejnym etapem edukacyjnym, czyli największa była w przedszkolu. Trudno w tej sytuacji powiedzieć, czy zaobserwowaliśmy tendencję stałą, która będzie się powtarzała w latach następnych. Trudno także pokusić się w obecnej chwili o jednoznaczną interpretację tego zjawiska. Być może rodzice, którzy przyzwyczaili się do dużej aktywności w przedszkolu, po przejściu ich dzieci do szkoły podstawowej, gdzie skala imprez organizowanych przez szkołę jest mniejsza, starają się zrekompensować to własną aktywnością. Zauważmy, że także w gimnazjum mamy niewiele mniejszy odsetek nauczycieli deklarujących, że w ich szkole kilka razy w roku organizowano imprezy szkolne (zwłaszcza) i oddziałowe - z inicjatywy rodziców. Dopiero w liceum skala tego zjawiska jest nieznacznie mniejsza (ponad 7,5% nauczycieli deklarowało, że kilka razy w roku rodzice organizowali imprezy szkolne i ponad 5% - imprezy oddziałowe).

Potwierdziła się obserwacja poczyniona w latach ubiegłych, że rodzice widzą dla siebie w szkole raczej rolę kulturalno-rozrywkową niż merytoryczną, częściej są skłonni do organizowania takich imprez szkolnych/przedszkolnych lub oddziałowych niż spotkań o charakterze merytoryczno-informacyjnym. Należy również dodać, że skłonność do merytorycznych inicjatyw spada wraz z wiekiem uczniów – im uczniowie są starsi, tym ich rodzice są mniej zainteresowani takimi spotkaniami. Jeszcze w przedszkolu zainteresowanie rodziców działaniami przedszkola jest większe, inicjują np. spotkania otwarte i to w dość dużej (proporcjonalnie do całej aktywności rodzicielskiej) skali, ale później ta postawa zanika, zainteresowanie szkołą maleje.

Informacje o aktywności rodziców w zakresie organizowania pewnych przedsięwzięć na terenie szkoły/przedszkola, która interpretowana jest jako działalność grupowa, nabiera innego wymiaru w zestawieniu z danymi na temat obecności podczas organizowanych w szkole spotkań z rodzicami (wykres III.2.8).

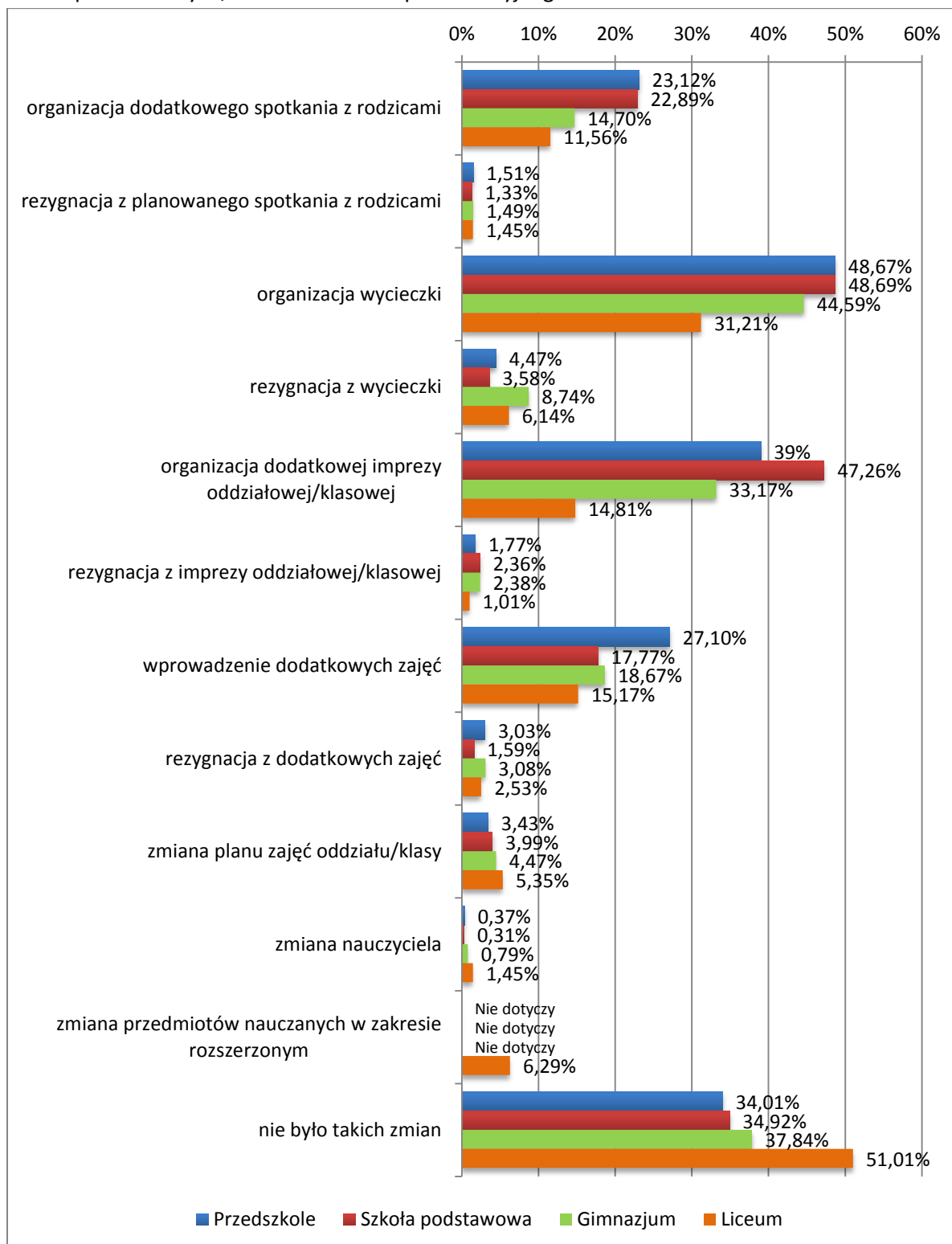
Możemy łatwo zaobserwować, że najbardziej aktywni w całej grupie, co określamy na podstawie obecności podczas spotkań z rodzicami, są rodzice w szkole podstawowej, gdyż ponad 88% nauczycieli uczących w tego typu szkołach odpowiedziało na nasze pytanie, że w zebraniach uczestniczy ponad 75% rodziców, w tym ponad 43% deklaroowało, że w zebraniach uczestniczy od 90-100% rodziców. W przedszkolu podobne deklaracje złożyło mniej niż 60% nauczycieli wychowania przedszkolnego, w tym ponad 20% twierdziło, że frekwencja na zebraniach wynosi ponad 90%. Z kolei w gimnazjum podobne deklaracje złożyło mniej niż 51% nauczycieli, z tym, że frekwencję powyżej 90% poświadczyło 12,31% badanych nauczycieli, a w liceum ponad 47% nauczycieli uznało, że ponad 75% rodziców jest obecnych podczas spotkań, ale tylko 8,6% stwierdziło, że frekwencja wynosi ponad 90%.



Wykres III.2.8 Przeciętna frekwencja rodziców na spotkaniach wychowawcy z rodzicami

Na podstawie zacytowanych wyników możemy wnioskować, że aktywność grupowa rodziców, określana przez prozaiczną czynność, jaką jest obecność rodziców podczas zebrań, wciąż jest niższa od oczekiwań, a dodatkowo zmniejsza się na każdym wyższym etapie edukacyjnym. Z kolei świadomość, że rola rodziców w szkole powinna być większa, inspiruje pojedynczych rodziców (występujących również w imieniu innych rodziców) do aktywności zwłaszcza w zakresie organizowania imprez szkolnych. Potwierdzeniem tego twierdzenia są wyniki naszych badań zaprezentowane na wykresie III.2.9, który ukazuje realny wpływ rodziców na życie szkoły. Zaczniemy od konstatacji, że w ponad 50% badanych liceów rodzice nie wywarli żadnego wpływu na

funkcjonowanie szkoły. W pozostałych typach szkół i w przedszkolach, odsetek deklaracji braku zmian spowodowanych przez rodziców waha się od 37,84% (gimnazja) do 34% (przedszkola). Mamy więc potwierdzenie, że aktywność rodziców zmniejsza się na każdym kolejnym etapie edukacyjnym, z tym, że w liceum ten spadek aktywności rodziców jest szczególnie gwałtowny (mniejszy o ponad 10% w porównaniu z pozostałymi typami szkół). Największy wpływ mieli rodzice na organizację wycieczek oraz imprez klasowych, niezależnie od etapu edukacyjnego.



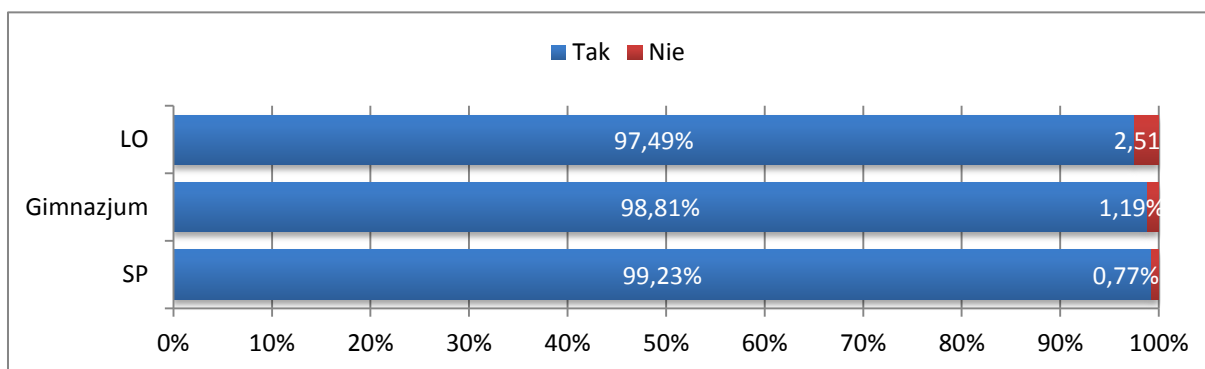
Wykres III.2.9 Zmiany spowodowane w funkcjonowaniu klasy przez rodziców

III.3 Materialna baza wdrażania nowej podstawy programowej

Nieodzownym składnikiem działań na rzecz wdrożenia podstawy programowej jest zorganizowanie odpowiedniej bazy materialnej, umożliwiającej jej właściwą realizację. Szczególnie istotne, przy realizacji zmian w polskiej szkole, jest zapewnienie uczniom dostępu do komputerów i innego sprzętu oraz oprogramowania informatycznego, odpowiednich warunków do rozwoju fizycznego oraz wykorzystywanie pomocy dydaktycznych przy realizacji podstawy programowej. Istotne jest też stworzenie możliwości pozostawienia w szkole podręczników oraz zapewnienie dostępu do pozaszkolnych instytucji i wydarzeń kulturalnych, które zapewniłyby wsparcie szkolnej edukacji.

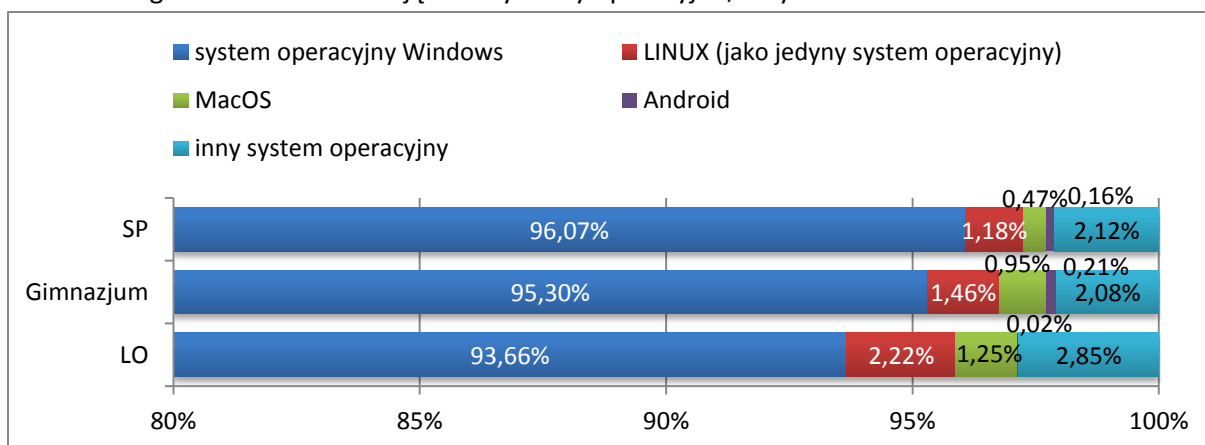
A. Sprzęt informatyczny

Informatyzacja polskiej szkoły stanowi cel, który stopniowo i systematycznie jest realizowany. W związku z tym, od początku realizacji naszych badań, pytamy dyrektorów szkół o wyposażenie ich szkół w odpowiednie do wieku i potrzeb uczniów oprogramowanie komputerowe. Zdecydowana większość dyrektorów każdego typu szkół potwierdziła, że posiada odpowiednie dla uczniów oprogramowanie komputerowe (zobacz wykres III.3.1).



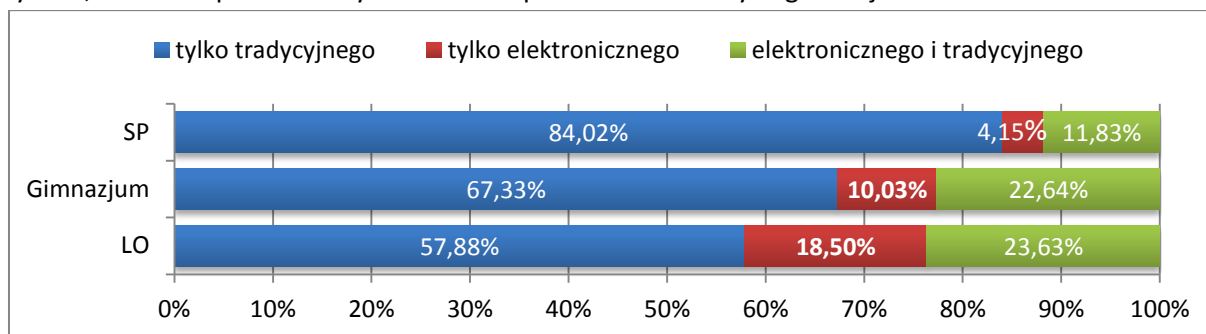
III.3.1 Posiadanie przez szkoły odpowiedniego do wieku, potrzeb i możliwości uczniów oprogramowania komputerowego

Zdecydowana większość szkolnych komputerów wyposażonych została w system operacyjny Windows. Z innych systemów operacyjnych najczęściej wymieniany jest Linux (1-2%), przy czym największy odsetek komputerów z Linuxem jako jedynym systemem operacyjnym występuje w liceach. Marginalne znaczenie mają inne systemy operacyjne, w tym MacOS.



III.3.2 System operacyjny, w który wyposażone są szkolne komputery

Monitorowanie dowiodło, że wzrasta popularność dziennika elektronicznego. Najbardziej aktywne w zakresie wykorzystywania dziennika elektronicznego są licea ogólnokształcące - korzysta z niego ponad 42% szkół. Odsetek szkół podstawowych jest dużo mniejszy i nie przekracza 16%, gimnazjów - 23%. Licea górują również nad innymi typami w kategorii szkół, które całkowicie przeszły na dziennik elektroniczny, rezygnując zupełnie z dziennika tradycyjnego – taką decyzję podjęło 18,5% liceów, a tylko 4,15% szkół podstawowych i niewiele ponad 10% badanych gimnazjów.

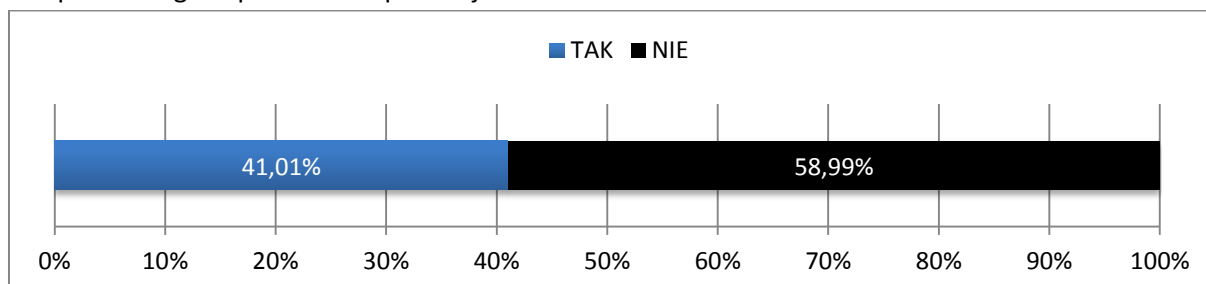


III.3.3 Korzystanie z dziennika elektronicznego w różnych typach szkół

Szczególne miejsce w procesie informatyzacji polskiej szkoły zajmuje wymóg zapewnienia każdemu uczniowi, podczas zajęć informatycznych, osobnego komputera z dostępem do Internetu. Przeprowadzana reforma programowa określiła szczegółowe parametry wymagań w tym względzie. W rozporządzeniu o ramowych planach nauczania wyraźnie określono, że grupy, podczas zajęć informatycznych, nie mogą być większe od liczby stanowisk komputerowych w sali. Z kolei jako zalecany warunek realizacji podstawy programowej obowiązkowych zajęć informatycznych wskazano, że każdy uczeń powinien mieć do dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu. W poprzednich latach badaliśmy spełnienie tego warunku tylko w tym typie szkoły, ale w roku szkolnym 2012/2013 postanowiliśmy zbadać sytuację także w innych typach szkół, wychodząc z założenia, że nawet bez określenia w tym zakresie reguł prawnych i tak istnieje potrzeba zapewnienia uczniom podczas zajęć informatycznych indywidualnego komputera z dostępem do Internetu, na każdym etapie edukacyjnym.

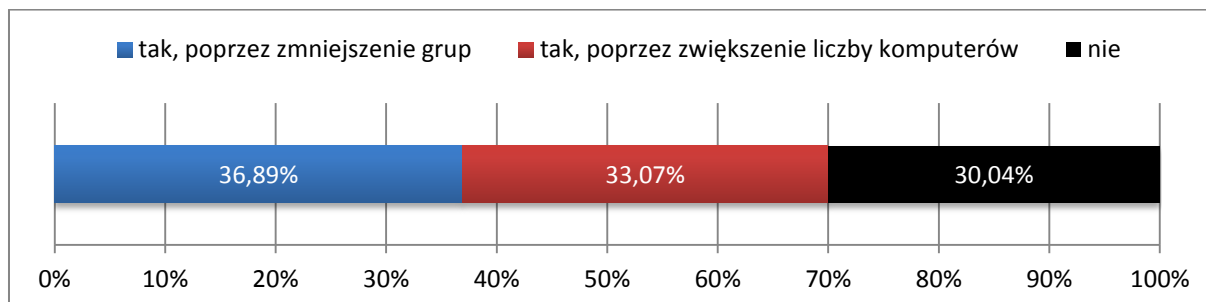
• Szkoła podstawowa

Na podstawie deklaracji dyrektorów szkół podstawowych, w których przeprowadzone zostało badanie, możemy stwierdzić, że w ponad 41% szkół podstawowych każdy uczeń, podczas zajęć komputerowych, ma do dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu (zobacz wykres III.3.4). W poprzednich latach pozytywnej odpowiedzi udzieliło w tym względzie 44-46% dyrektorów. Zauważalny jest więc minimalny spadek wyposażenia szkół podstawowych w sprzęt komputerowy podczas zajęć informatycznych. Zjawisko to może wynikać z naturalnego zużywania się sprzętu komputerowego w procesie eksploatacji.



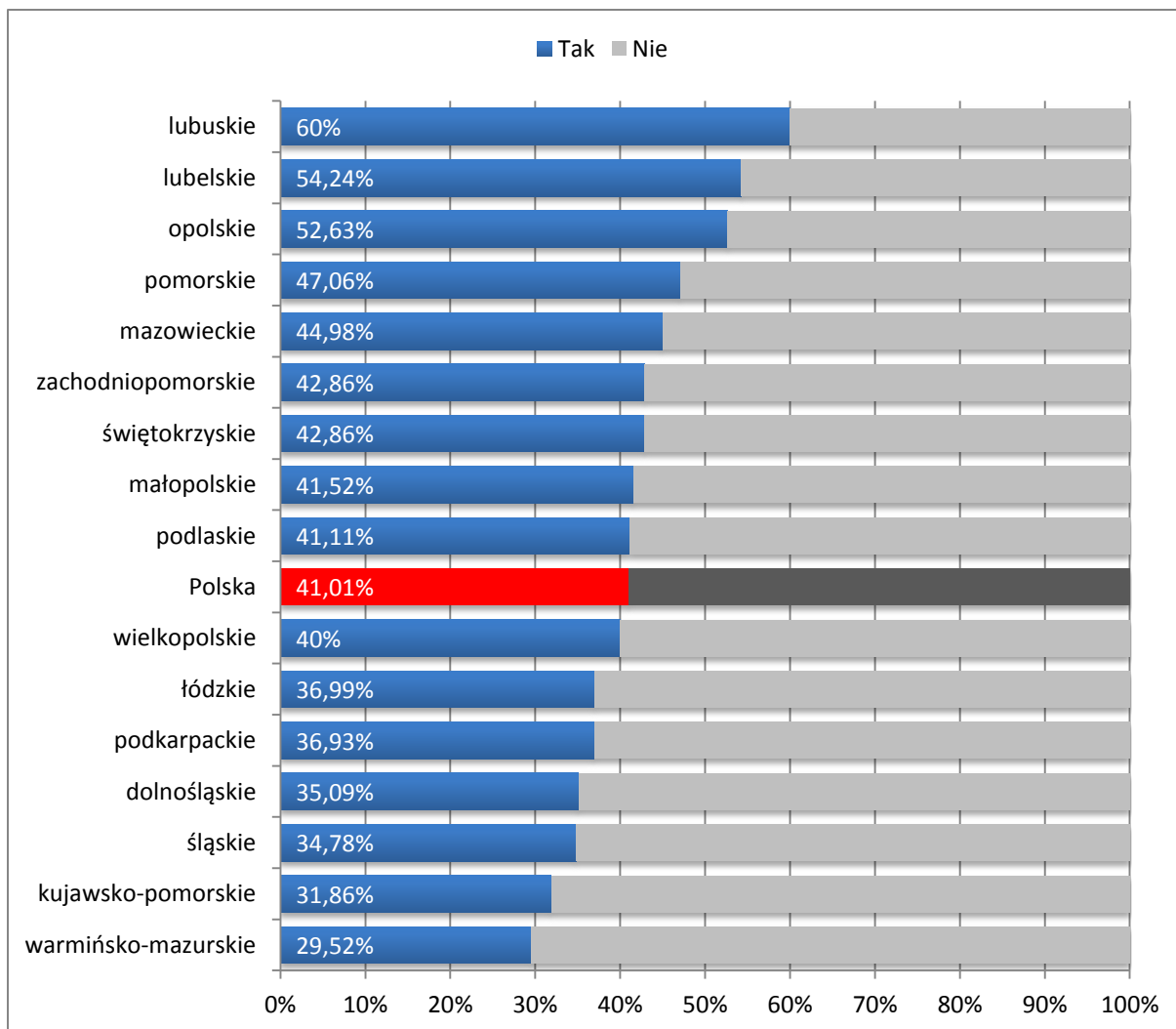
Wykres III.3.4 Odsetek uczniów, którzy podczas zajęć komputerowych mają zapewnione osobne stanowisko komputerowe z dostępem do Internetu - szkoły podstawowe

Wykres III.3.5 ukazuje skalę odpowiedzi na pytanie o możliwość zapewnienia uczniom osobnego komputera z dostępem do Internetu do 31 sierpnia 2013 roku (oczywiście uwzględniono tylko szkoły, które nie spełniają tego warunku). Prawie 70% dyrektorów deklaruje możliwość spełnienia warunku w tak krótkim czasie. Porównując wyniki z lat poprzednich, musimy stwierdzić, że nie tylko zmniejszył się odsetek szkół spełniających omawiany warunek, ale także spadła wiara dyrektorów, że w najbliższym czasie uda im się poprawić wyposażenie swoich szkół. W latach poprzednich skala pesymizmu dyrektorów, czyli deklaracji, że nie spełnią warunku w najbliższym czasie, nie przekraczała 10%.



Wykres III.3.5 Deklaracje dyrektorów szkół podstawowych o zapewnieniu uczniom podczas zajęć komputerowych osobnego komputera z dostępem do Internetu do 31 sierpnia 2013 r.

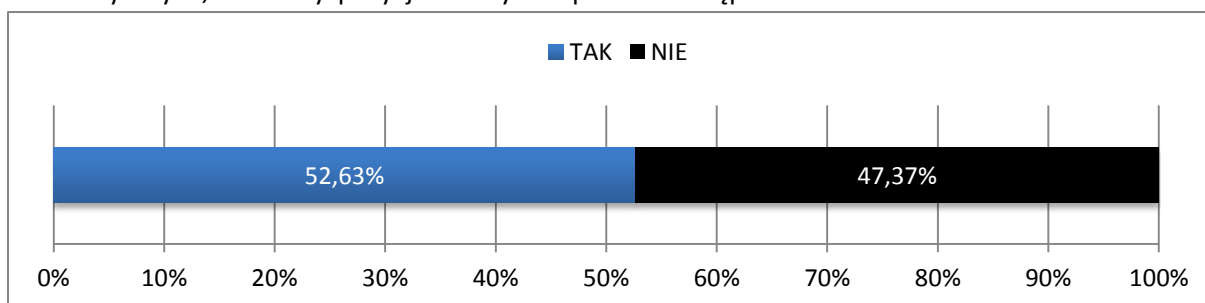
Wykres III.3.6 ukazuje nam omawianą sytuację w rozbiciu na województwa. W 3 województwach (lubuskim, lubelskim i opolskim) został przekroczony pułap 50% szkół uczestniczących w badaniu, w których spełniony został postulat o zapewnieniu każdemu uczniowi podczas zajęć komputerowych osobnego komputera z dostępem do Internetu. Najgorsza natomiast wydaje się być sytuacja w województwach śląskim, kujawsko-pomorskim i warmińsko-mazurskim, gdzie mniej niż 35% dyrektorów deklaroowało, że w ich szkole spełniony jest omawiany warunek. Niepokoi przy tym rozpiętość skali zaspokojenia potrzeb uczniów szkół podstawowych w zakresie doposażenia w sprzęt komputerowy w poszczególnych województwach -różnica bowiem wynosi ponad 30%.



Wykres III.3.6 Odsetek szkół podstawowych, w których podczas zajęć komputerowych uczniowie mają osobne stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu, z podziałem na województwa

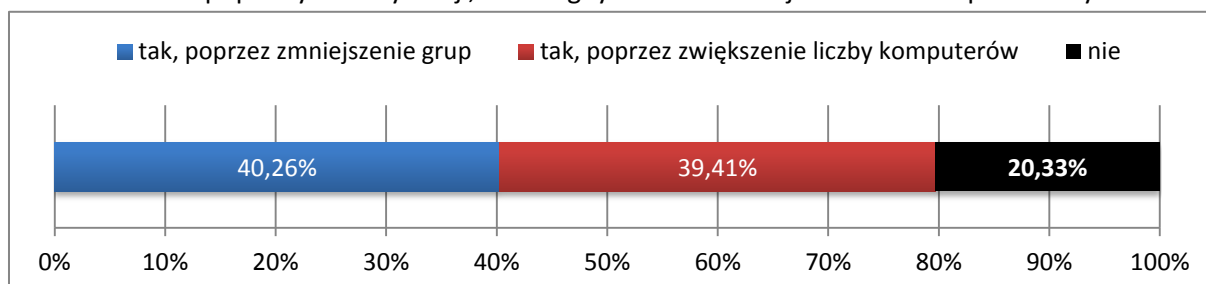
• Gimnazjum

Monitorowanie realizowane w latach ubiegłych ukazało nam, że mniej niż 50% gimnazjów spełniło warunek, zgodnie z którym każdy uczeń korzystał z osobnego komputera z dostępem do Internetu na zajęciach informatycznych. W badaniu realizowanym w roku szkolnym 2012/2013 ponad 52,5% dyrektorów gimnazjów poinformowało, że w ich szkołach każdy uczeń, podczas zajęć informatycznych, ma do dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu.



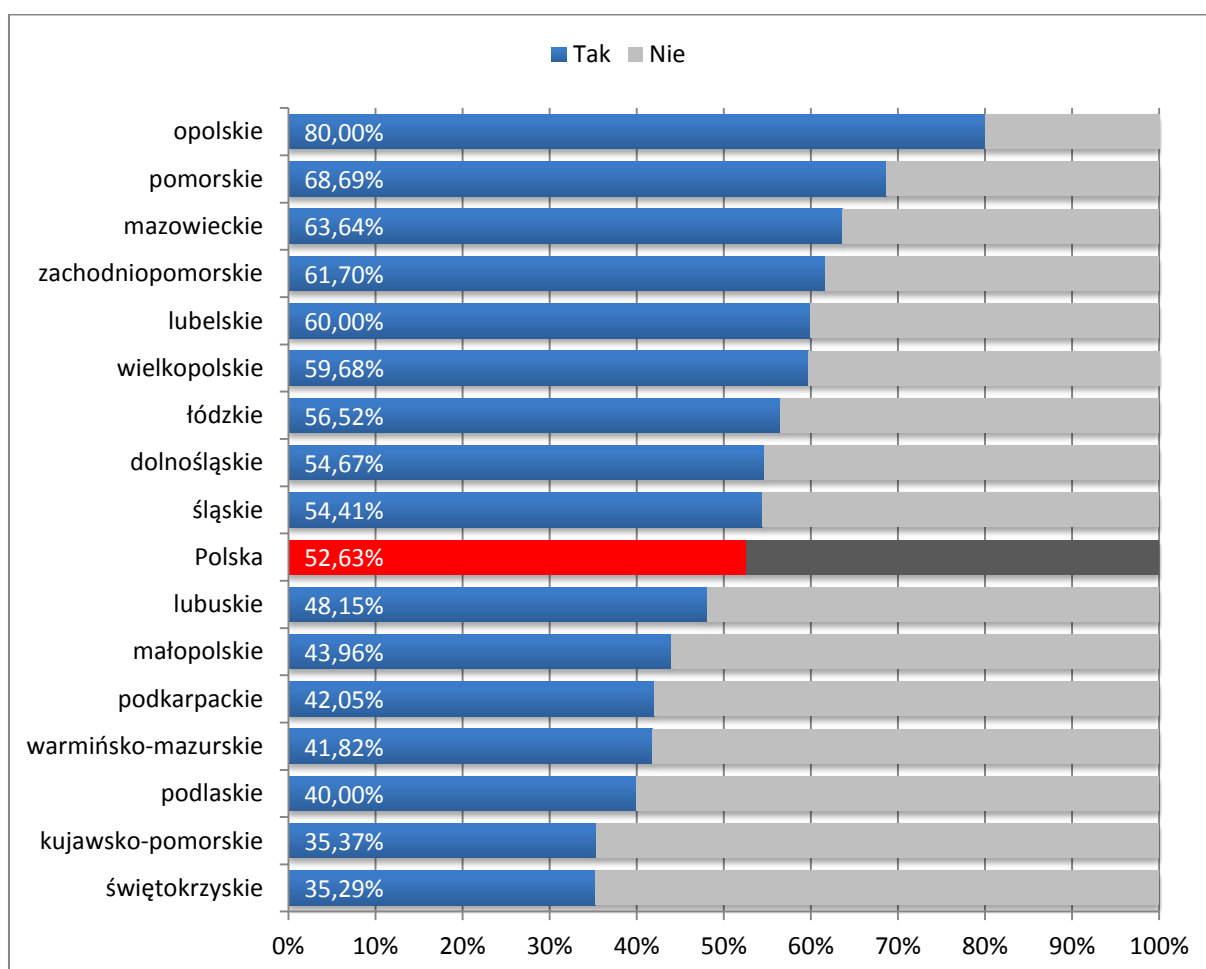
Wykres III.3.7 Odsetek gimnazjów, w których uczniowie podczas zajęć informatyki mają zapewnione osobne stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu

Mniej satysfakcjonujące są wyniki zobrazowane przez wykres III.3.8. Ponad 20% dyrektorów gimnazjów, które nie wypełniają zalecenia z powodu braku technicznych możliwości, nie wierzy, aby w najbliższym czasie ta sytuacja mogła ulec zmianie. Odsetek dyrektorów, którzy nie widzieli możliwości poprawy sytuacji, nigdy wcześniej nie przekroczył 5%.



Wykres III.3.8 Deklaracje dyrektorów gimnazjów o zapewnieniu uczniom podczas zajęć informatyki osobnego komputera z dostępem do Internetu do 31 sierpnia 2013 r.

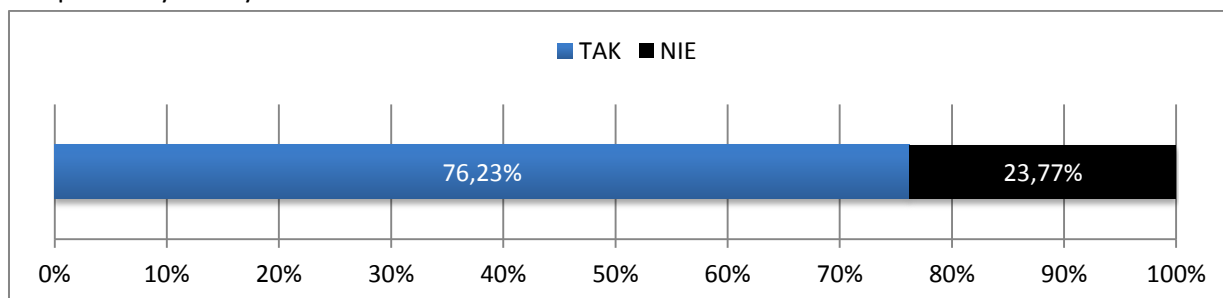
Wykres III.3.9 przekłada uzyskane informacje na poziom województw. Ponownie dostrzegamy niepokojącą różnicę w skali spełnienia zalecenia dotyczącego zapewnienia uczniom podczas zajęć informatycznych osobnego komputera z dostępem do Internetu w poszczególnych regionach. Ponad 60% dyrektorów gimnazjów województw: zachodniopomorskiego, mazowieckiego, pomorskiego i opolskiego deklarowało, że spełnia omawiany warunek. Mniej niż 40% dyrektorów województw kujawsko-pomorskiego i świętokrzyskiego stwierdziło, że spełnia zalecenie. Różnica (ponad 20%) jest duża i nie mamy podstaw, które umożliwiłyby nam wyjaśnienie przyczyn.



Wykres III.3.9 Odsetek gimnazjów, w których uczniowie podczas zajęć informatyki mają zapewnione osobne stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu w podziale na województwa

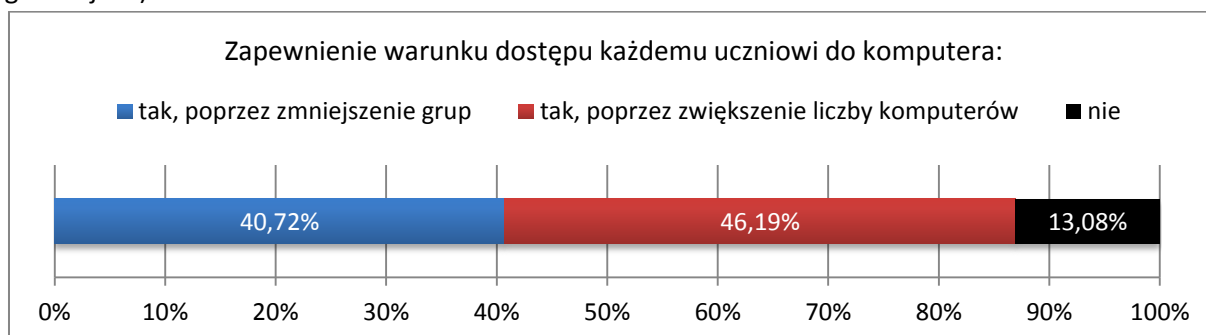
- **Liceum ogólnokształcące**

Ponad 76% liceów ogólnokształcących zapewnia każdemu uczniowi podczas zajęć informatycznych osobny komputer z dostępem do Internetu. Szkoły tego typu są więc najlepiej wyposażone w sprzęt komputerowy na użytek uczniów.



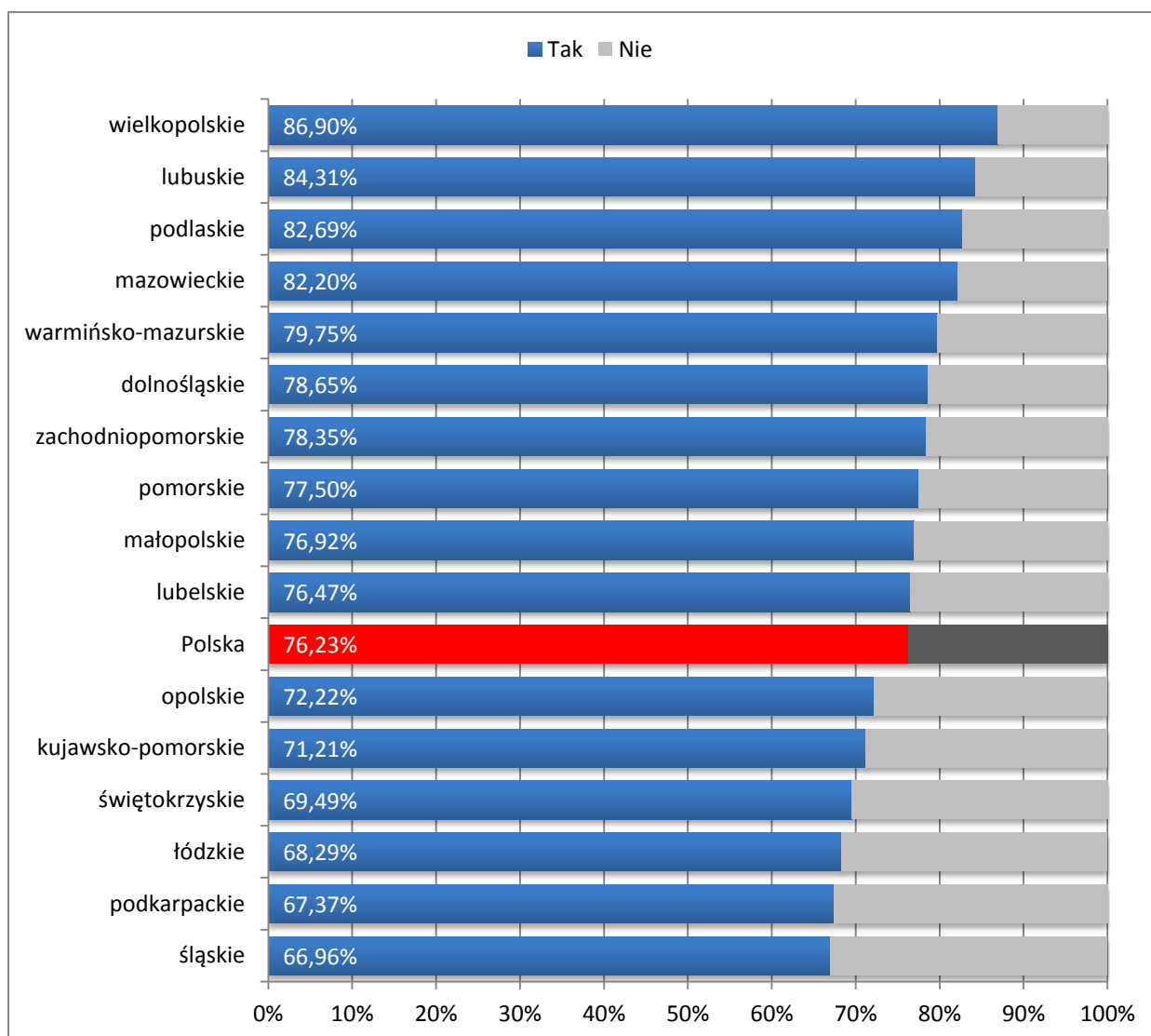
Wykres III.3.10 Odsetek liceów ogólnokształcących, w których uczniowie podczas zajęć informatyki mają zapewnione osobne stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu

Wśród badanych szkół dyrektorzy liceów ogólnokształcących wykazują też największy optymizm w zakresie uzupełnienia swojego wyposażenia komputerowego w najbliższym czasie. Tylko nieznacznie więcej niż 13% dyrektorów uczestniczących w badaniu nie wierzyło, że zdoła zapewnić każdemu swojemu uczniowi podczas zajęć informatycznych osobny komputer z dostępem do Internetu do 31 sierpnia 2013 r. Pamiętajmy, że wykres III.3.10 ukazuje skalę odpowiedzi udzielanych przez dyrektorów szkół, w których ta reguła nie była spełniana (13% nie jest więc odsetkiem wszystkich uczestniczących w badaniu dyrektorów – ta sama uwaga dotyczy sytuacji w szkołach podstawowych i gimnazjach).



Wykres III.3.11 Deklaracje dyrektorów liceów ogólnokształcących o zapewnieniu uczniom podczas zajęć informatyki osobnego komputera z dostępem do Internetu do 31 sierpnia 2013 r.

Przekładając uzyskane informacje na poziom województw (wykres III.3.12), możemy stwierdzić, że najlepiej wyposażone w sprzęt komputerowy są licea w województwach: mazowieckim, podlaskim, lubuskim i wielkopolskim (ponad 80% dyrektorów zapewnia w swoich szkołach każdemu uczniowi osobny komputer z dostępem do Internetu), a najgorsza jest sytuacja liceów (pod omawianym względem) w województwach: śląskim, podkarpackim, łódzkim i świętokrzyskim (mniej niż 70% spełnia wymóg zapewnienia uczniom osobnego komputera). Różnice w wyposażeniu szkół w sprzęt komputerowy w zależności od województwa wciąż są duże, ale mniejsze niż na omawianych wcześniej etapach edukacyjnych.

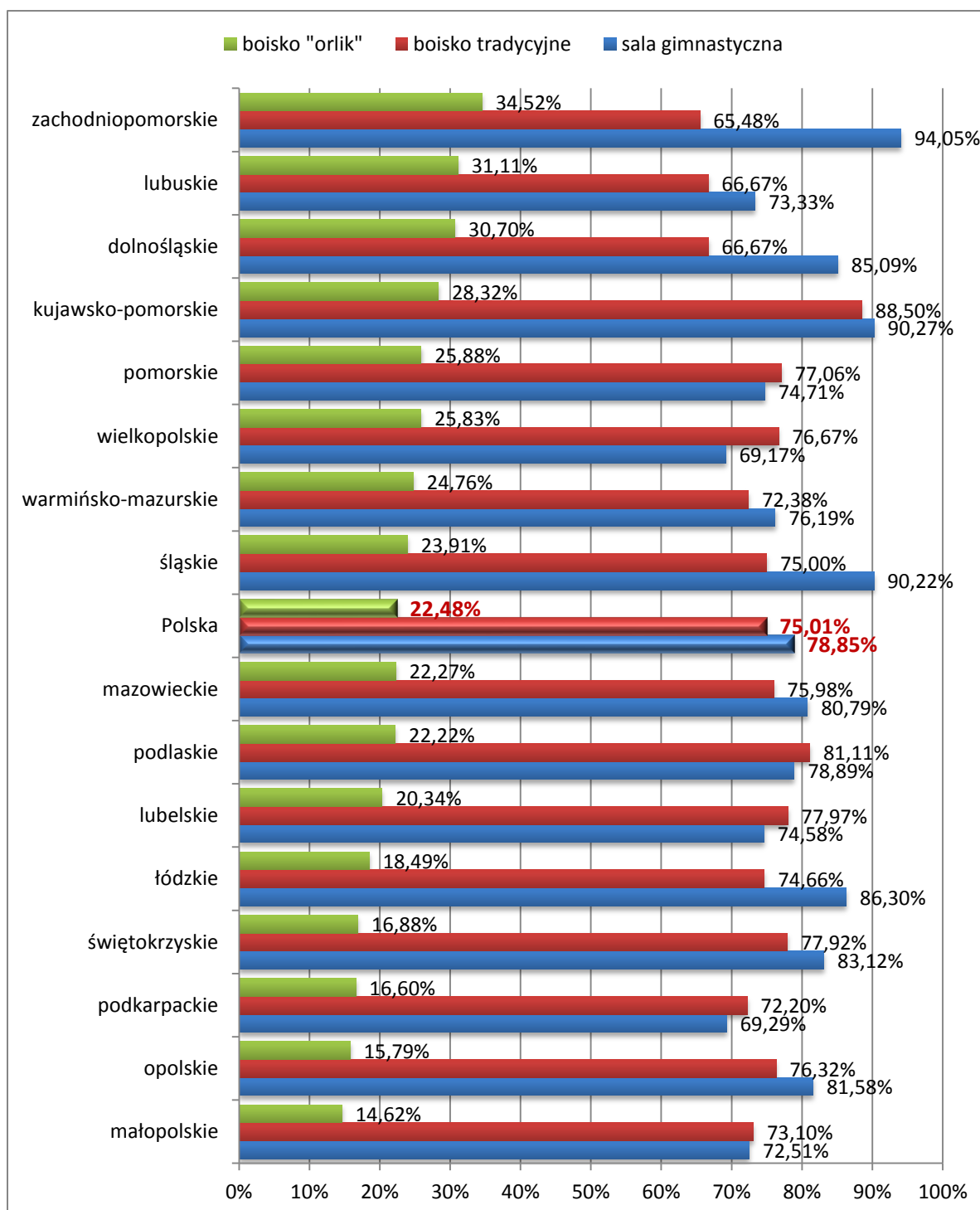


Wykres III.3.12 Odsetek liceów ogólnokształcących, w których podczas zajęć informatyki wszyscy uczniowie mają zapewnione osobne stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu

B. Urządzenia sportowe

Zdecydowana większość badanych szkół podstawowych posiada salę gimnastyczną. W skali całej Polski prawie 79% szkół podstawowych ma salę gimnastyczną (zobacz wykres III.3.13). Najlepsza sytuacja pod tym względem jest w województwach: zachodniopomorskim, kujawsko-pomorskim i śląskim. Najgorsza (mniej niż 70% badanych szkół podstawowych posiada salę gimnastyczną) w województwach: podkarpackim i wielkopolskim.

Ponad 75% szkół podstawowych ma tradycyjne boisko. Najlepiej zaopatrzone w tradycyjne boiska są szkoły podstawowe województwa podlaskiego i kujawsko-pomorskiego (ponad 80% szkół ma boisko tradycyjne), najgorzej - województwa zachodniopomorskiego, lubuskiego i dolnośląskiego (mniej niż 70% szkół posiada boisko tradycyjne). Brak boisk tradycyjnych został zrekompensowany budową boisk typu „Orlik”, gdyż właśnie w tych trzech województwach jest największy odsetek szkół posiadających tego typu boisko. Najmniej boisk typu "Orlik" wybudowano przy szkołach podstawowych województwa małopolskiego i opolskiego (mniej niż 16% badanych szkół posiadało takie boisko).

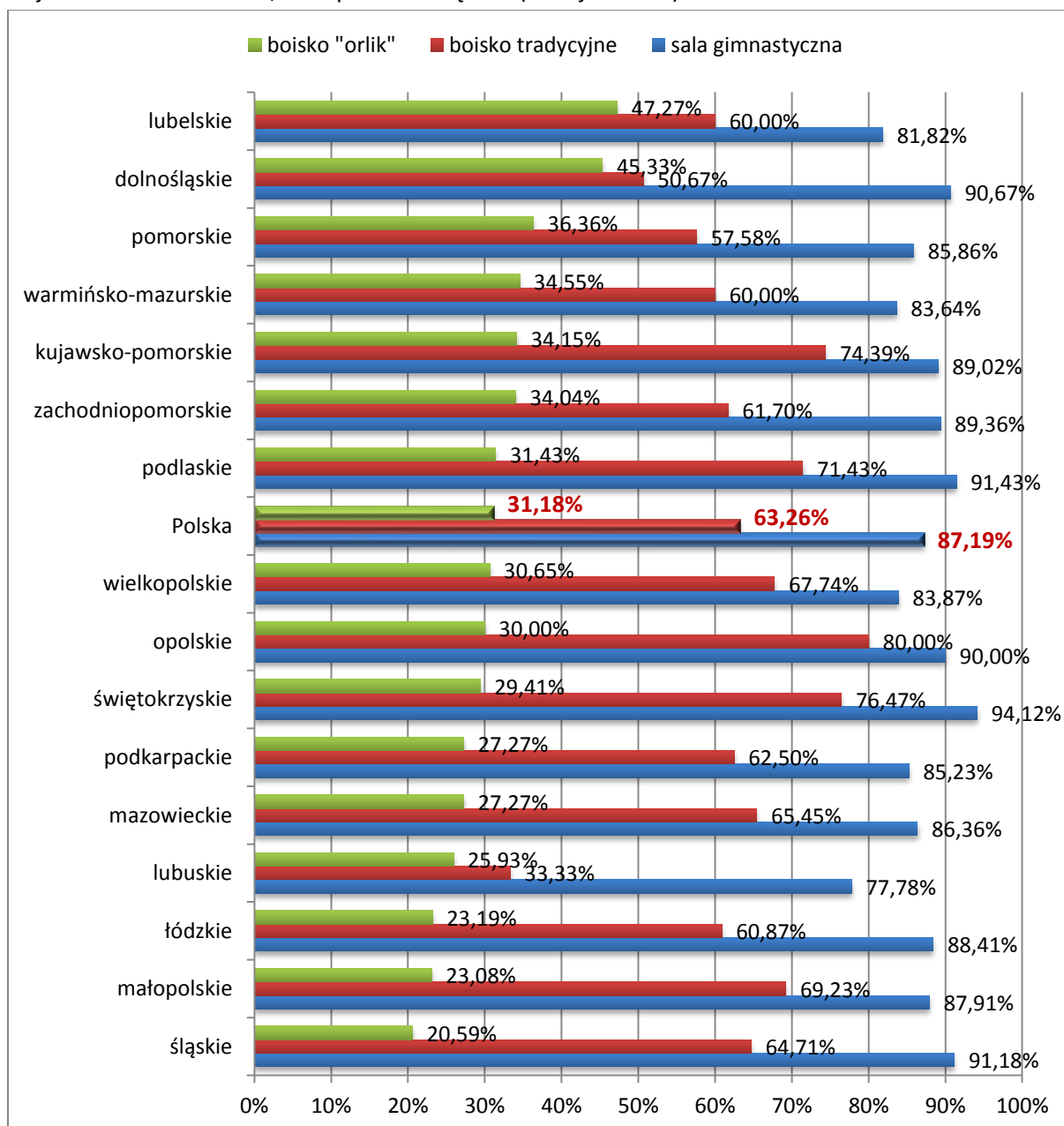


Wykres III.3.13 Wyposażenie badanych szkół podstawowych w urządzenia sportowe

Salę gimnastyczną posiada również większość badanych gimnazjów. W skali całej Polski prawie 87% gimnazjów dysponuje salą gimnastyczną (zobacz wykres III.3.14). Najlepsza sytuacja pod tym względem jest w województwach śląskim, świętokrzyskim, podlaskim i dolnośląskim (ponad 90% uczestniczących w monitorowaniu gimnazjów posiada salę gimnastyczną), najgorsza - w województwie lubuskim (mniej niż 80% badanych gimnazjów posiada salę gimnastyczną).

Ponad 63% gimnazjów ma tradycyjne boisko. Najlepiej zaopatrzone w tradycyjne boiska są szkoły podstawowe województwa opolskiego i świętokrzyskiego (ponad 75% gimnazjów ma boisko tradycyjne), najgorzej - województwa dolnośląskiego i lubuskiego (odpowiednio ponad 50% i ponad

33% szkół posiada boisko tradycyjne). Na poziomie gimnazjalnym tylko w województwie dolnośląskim brak boisk tradycyjnych zrekomensowano "Orlikami", gdyż to województwo obok województwa lubelskiego posiada największy odsetek gimnazjów z "Orlikami" (ponad 45%). Średnio ponad 31% gimnazjów ma "Orliki". Najmniejszy odsetek gimnazjów został wsparty "Orlikami" w województwach: łódzkim, małopolskim i śląskim (mniej niż 25%).

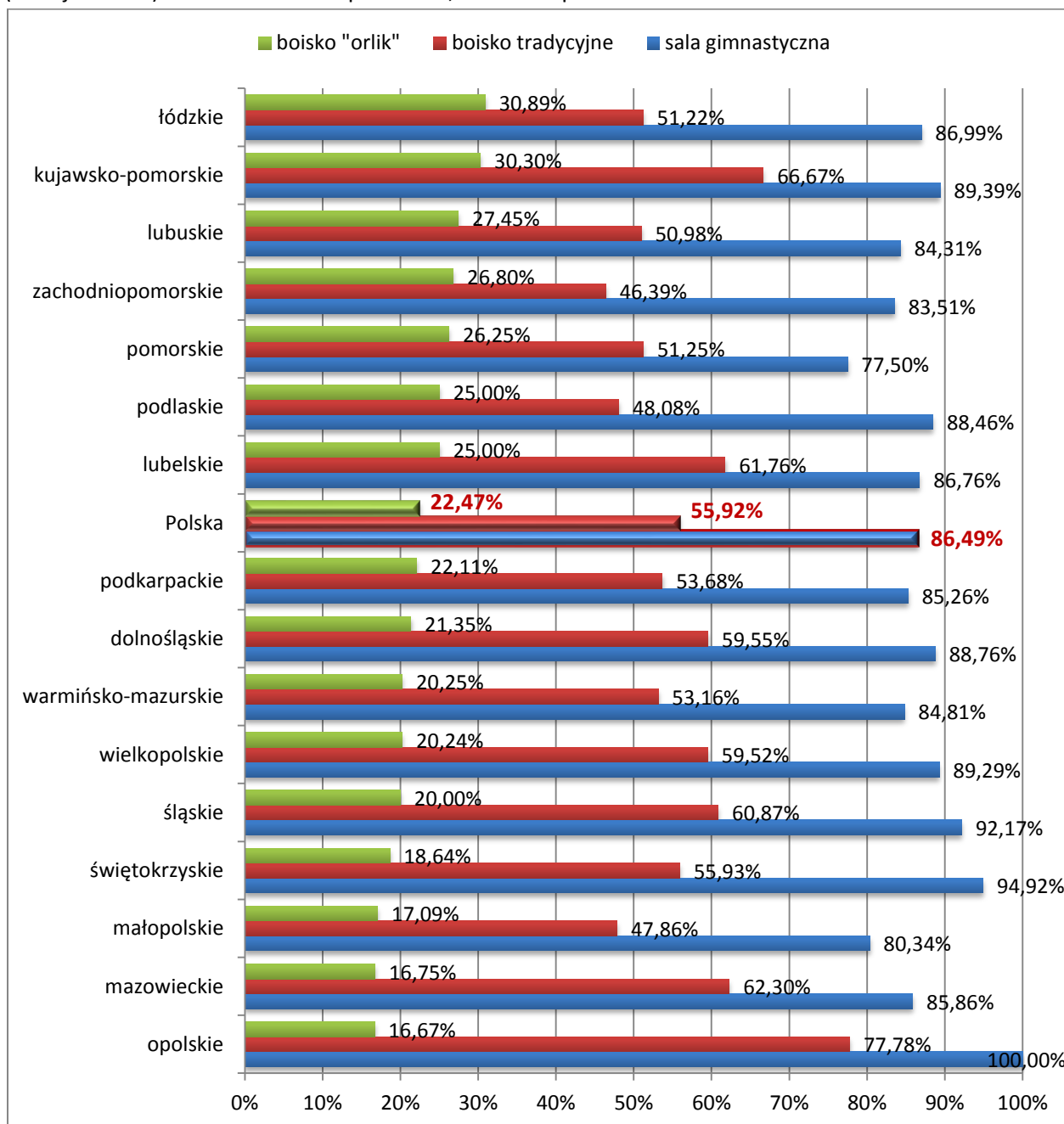


Wykres III.3.14 Wyposażenie badanych gimnazjów w urządzenia sportowe

Prawie 86,5% liceów ogólnokształcących ma salę gimnastyczną (zobacz wykres III.3.15). Najlepsza sytuacja jest w województwie opolskim, gdzie 100% badanych szkół posiada salę gimnastyczną, najgorsza - w województwie pomorskim - mniej niż 80%.

Ponad 77% szkół województwa opolskiego posiada tradycyjne boisko (w skali ogólnopolskiej boisko tradycyjne posiada prawie 56% liceów ogólnokształcących). Najmniejszy odsetek liceów posiada boisko tradycyjne w województwach: zachodniopomorskim, podlaskim i małopolskim (mniej niż 50% szkół). Najwięcej "Orlików" wybudowano przy liceach ogólnokształcących w województwach łódzkim

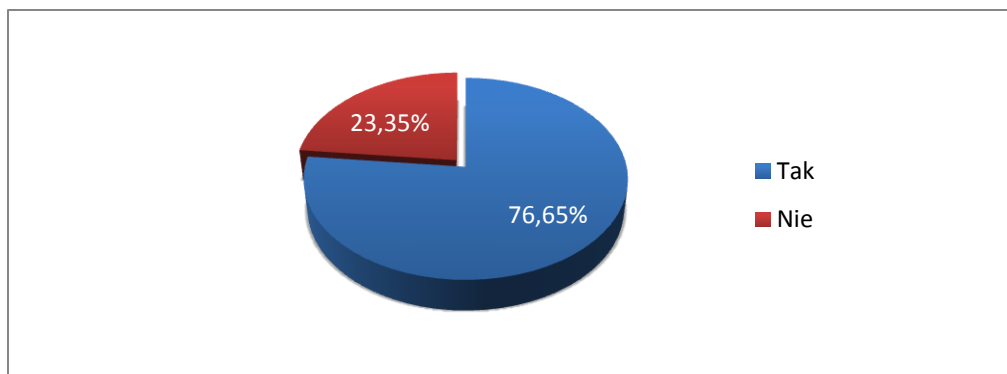
i kujawsko-pomorskim (ponad 30% badanych LO w tych województwach ma "Orlika"). Najmniej "Orlików" posiadają licea w województwach: opolskim, małopolskim, mazowieckim i świętokrzyskim (mniej niż 20%). Średnio w Polsce prawie 22,5% liceów posiada "Orlika".



Wykres III.3.15 Wyposażenie badanych liceów ogólnokształcących w urządzenia sportowe

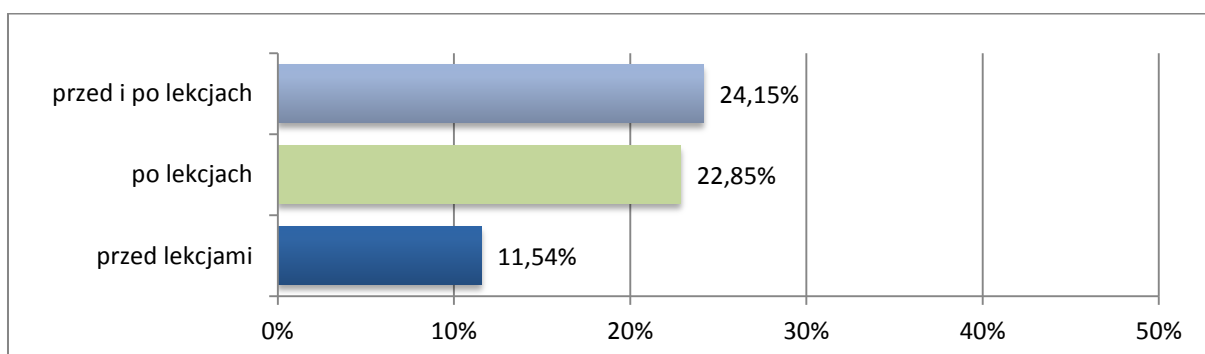
C. Świetlica

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że 76,65% szkół podstawowych ma świetlice, z których korzysta mniej niż 60% uczniów tych szkół.



Wykres III.3.16 Posiadanie świetlic przez szkoły podstawowe

Wśród uczniów korzystających ze świetlicy największą grupę tworzą ci, którzy uczestniczą w zajęciach świetlicowych zarówno rano jak i po zakończonych lekcjach (ponad 24%). Spośród pozostałych uczniów korzystających ze świetlicy większość pozostaje na świetlicy po zakończonych lekcjach (ponad 22,5%), natomiast przed lekcjami ze świetlicy korzysta ponad 11,5% uczniów badanych szkół. W porównaniu z poprzednim monitorowaniem, nastąpił wzrost odsetka uczniów korzystających ze świetlicy rano i spadek odsetka uczniów korzystających ze świetlicy po lekcjach.



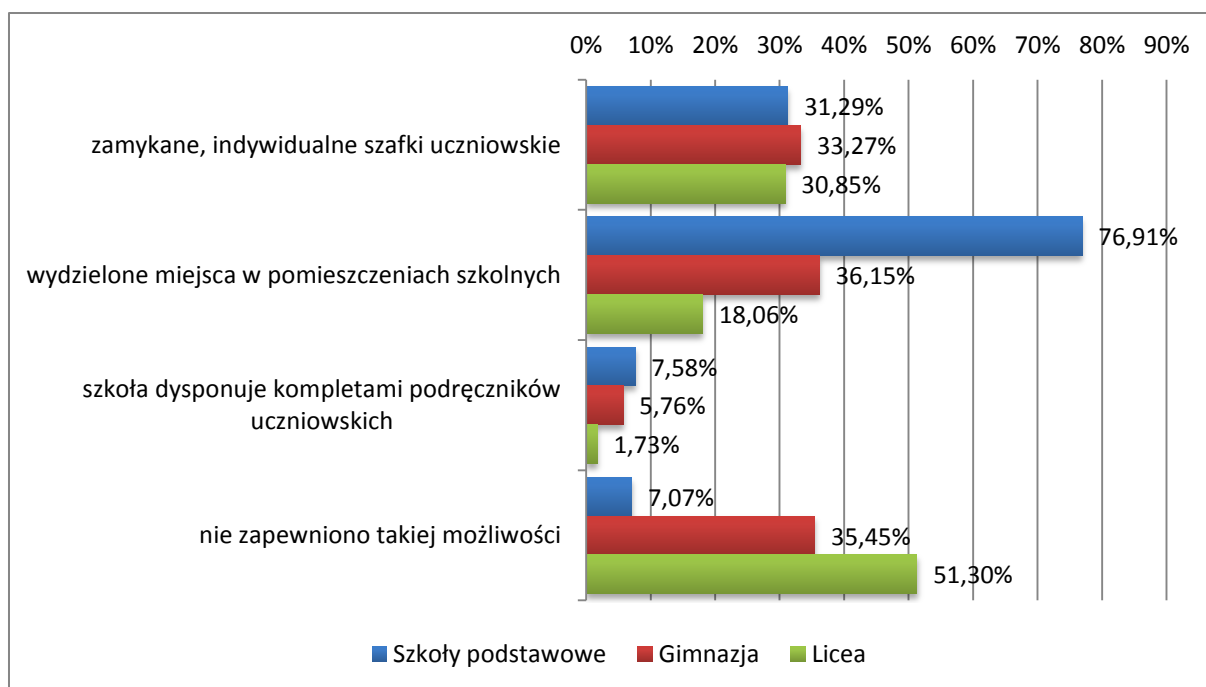
Wykres III.3.17 Odsetek uczniów badanych klas I szkół podstawowych uczestniczących w zajęciach świetlicowych

D. Miejsce na podręczniki

Wykres III.3.18 obrazuje odpowiedzi nauczycieli na pytanie dotyczące możliwości pozostawienia podręczników w szkole z podziałem na poszczególne typy szkół. Ponad 92,9% badanych szkół podstawowych zapewnia swoim uczniom możliwość pozostawienia w szkole przynajmniej części podręczników.

W gimnazjach odsetek szkół, które stworzyły uczniom możliwość pozostawienia podręczników wynosi 33%, w podobnej liczbie szkół nie zapewniono uczniom żadnej możliwości pozostawiania części podręczników w szkole.

W około 50 % badanych liceów stworzono uczniom taką możliwość.



Wykres III.3.18 Zapewnienie uczniom możliwości pozostawienia podręczników w szkole

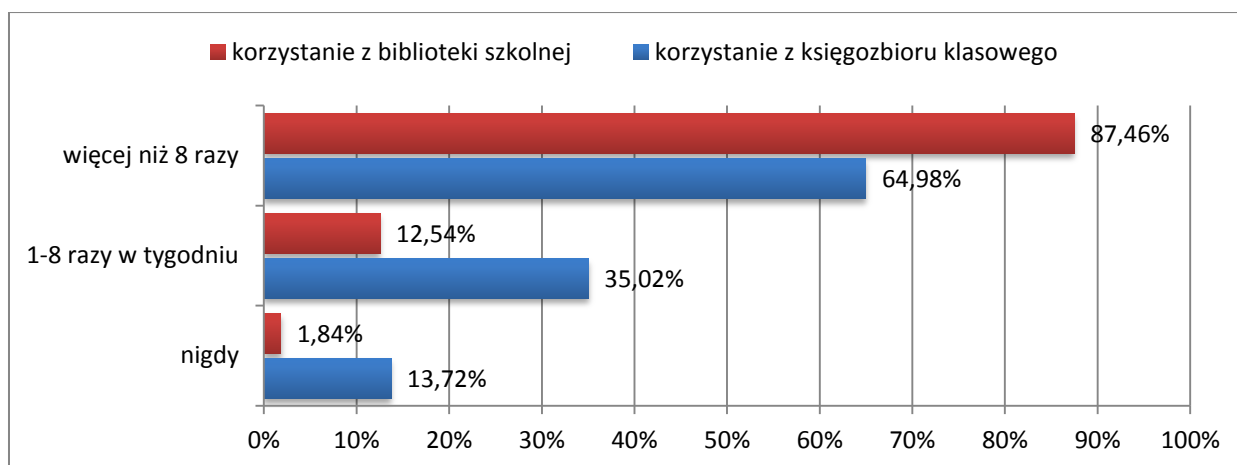
Analizując odpowiedzi na pytania dotyczące działań szkoły na rzecz stworzenia swoim uczniom możliwości pozostawienia w szkole przynajmniej części podręczników, łatwo zauważyć, że podobny odsetek szkół wszystkich typów (ponad 30%, czyli od 30,85% liceów do 33,27% w gimnazjów) dysponuje zamykanymi szafkami dla uczniów. Indywidualne szafki uczniowskie są najwłaściwszym sposobem spełnienia omawianego warunku. Uzyskane przez nas wyniki świadczą o tym, że szkoły wszystkich typów podjęły próbę zapewnienia swoim uczniom indywidualnych szafek i nie miało to związku z określonymi w tym zakresie wymaganiami prawnymi. Prawo, które jednoznacznie określiło, że obowiązek zapewnienia uczniom możliwości pozostawienia w szkole przynajmniej części podręczników spoczywa przede wszystkim na dyrektorach szkół podstawowych, spowodowało, że w szkołach podstawowych, które nie zapewniły swoim uczniom szafek na książki wydzielono miejsce lub pomieszczenie, gdzie mogliby książki pozostawić. W tym zakresie widoczne jest znaczne zróżnicowanie szkół poszczególnego typu. Tylko 18% liceów wydzieliło swoim uczniom miejsce na pozostawienie podręczników w szkole (przy prawie 77% szkół podstawowych).

Wciąż rzadko występującym rozwiązaniem jest korzystanie przez szkołę z dodatkowych kompletów podręczników, które udostępnia się dzieciom podczas lekcji, zwalniając je z konieczności przynoszenia do szkoły własnych podręczników – takie rozwiązanie zastosowano w ponad 7,5% badanych szkół podstawowych i tylko 1,7% liceów.

E. Dostępność księgozbiorów

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że istnieje niewielki odsetek szkół podstawowych, w których uczniowie nie korzystają z biblioteki szkolnej z powodu jej braku lub braku odpowiednich zasobów bibliotecznych. Możemy sformułować taki wniosek na podstawie pytania dotyczącego rozbudzania u uczniów zamiłowania do literatury z wykorzystaniem biblioteki szkolnej oraz księgozbioru klasowego. Ponad 87% badanych nauczycieli szkoły podstawowej częściej niż 8 razy

w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie wykorzystywało do tego zasoby biblioteki szkolnej. Tylko 1,84% nie korzystało w tym okresie z biblioteki.



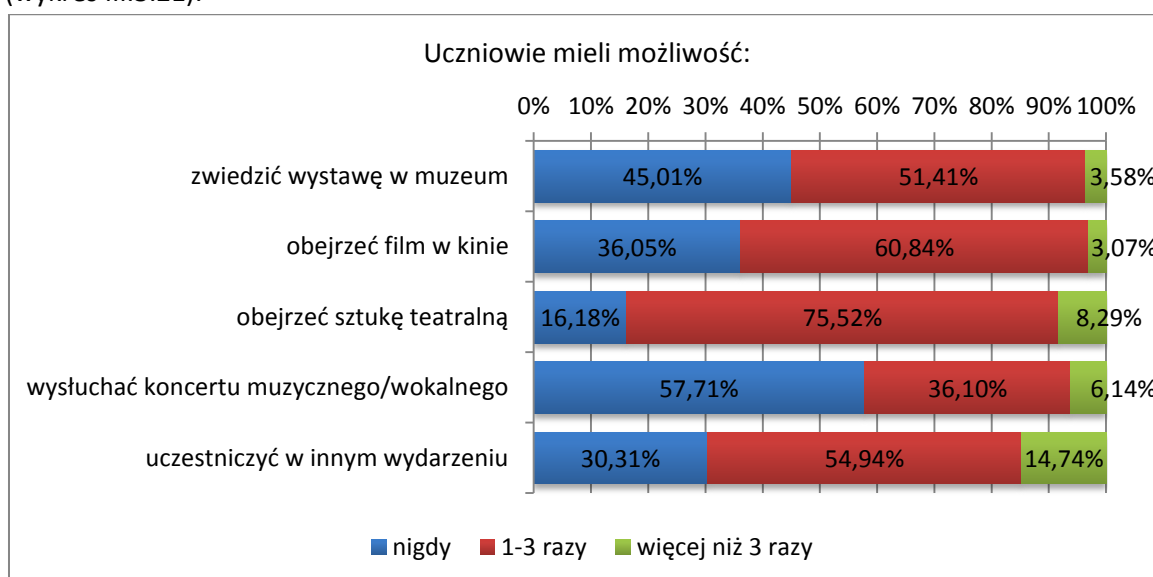
Wykres III.3.19 Korzystanie z księgozbiorów w szkołach podstawowych

Zdecydowanie większy odsetek **nigdy** nie korzysta z uczniami z księgozbioru klasowego (ponad 13,5%), co może wynikać z braku lub słabego wyposażenia księgozbiorów klasowych.

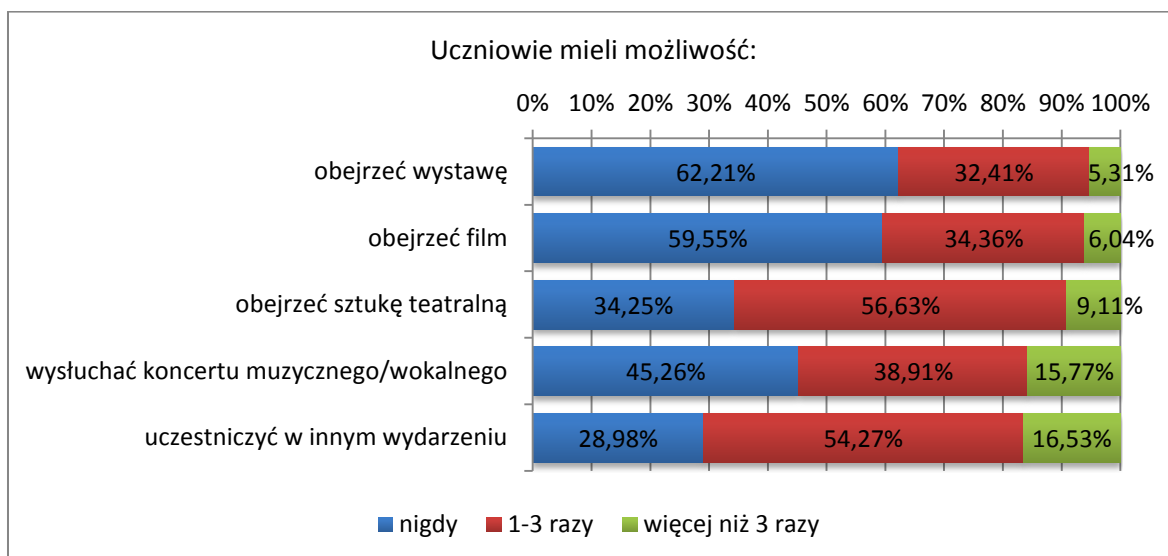
F. Dostępność zewnętrznych instytucji kulturalnych

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań ukazują, że w przeciwieństwie do intuicyjnych przekonań, dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej nie chodzą najczęściej do kina, ale do teatru na sztukę teatralną. Ponad 75% nauczycieli odpowiedziało, że od 1 do 3 razy uczestniczyli z klasą w przedstawieniu teatralnym poza szkołą, a ponad 8% nauczycieli oglądało z uczniami przedstawienie teatralne więcej niż 3 razy, natomiast w kinie od 1 do 3 razy było tylko ponad 60% nauczycieli uczących I klasę, a więcej niż 3 razy było w kinie z klasą 3% nauczycieli (wykres III.3.20).

Uczniowie klas I również na terenie szkoły najczęściej oglądali przedstawienie teatralne (1-3 razy), chociaż, w kategorii wydarzeń częstszych niż 3 razy, najczęściej w szkole organizowano koncerty (wykres III.3.21).

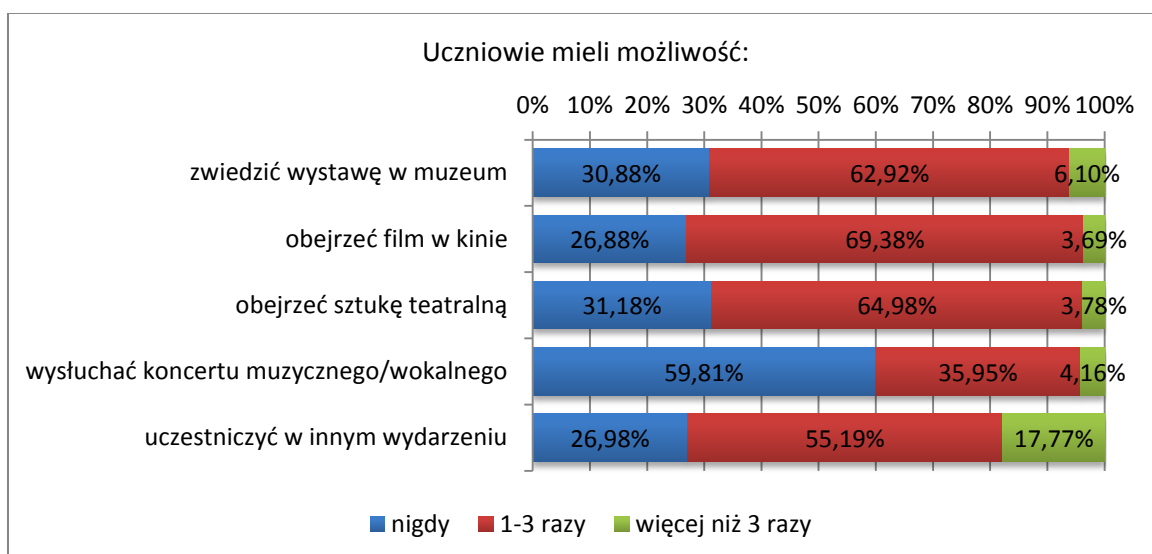


Wykres III.3.20 Odsetek badanych klas I szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą

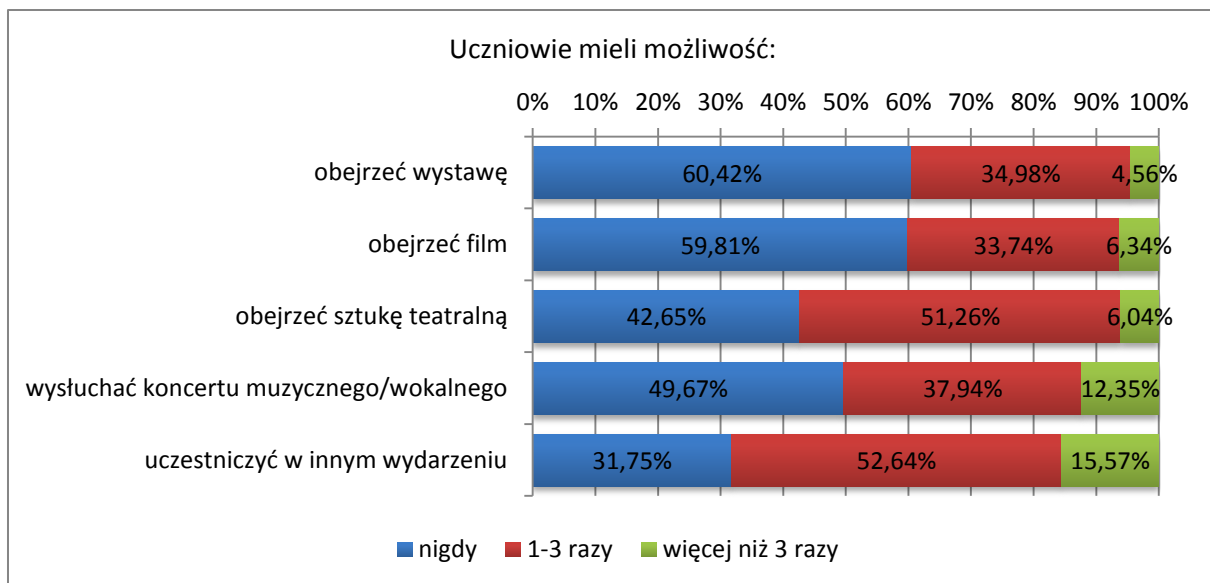


Wykres III.3.21 Odsetek badanych klas I szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym zorganizowanym przez instytucję zewnętrzną na terenie szkoły

Dopiero IV klasy szkoły podstawowej częściej poza szkołą oglądały film w kinie niż przedstawienie w teatrze (wykres III.3.22). Jeśli chodzi natomiast o wydarzenia kulturalne organizowane na terenie szkoły - wciąż przedstawienie teatralne dominuje nad filmem (wykres III.3.23).

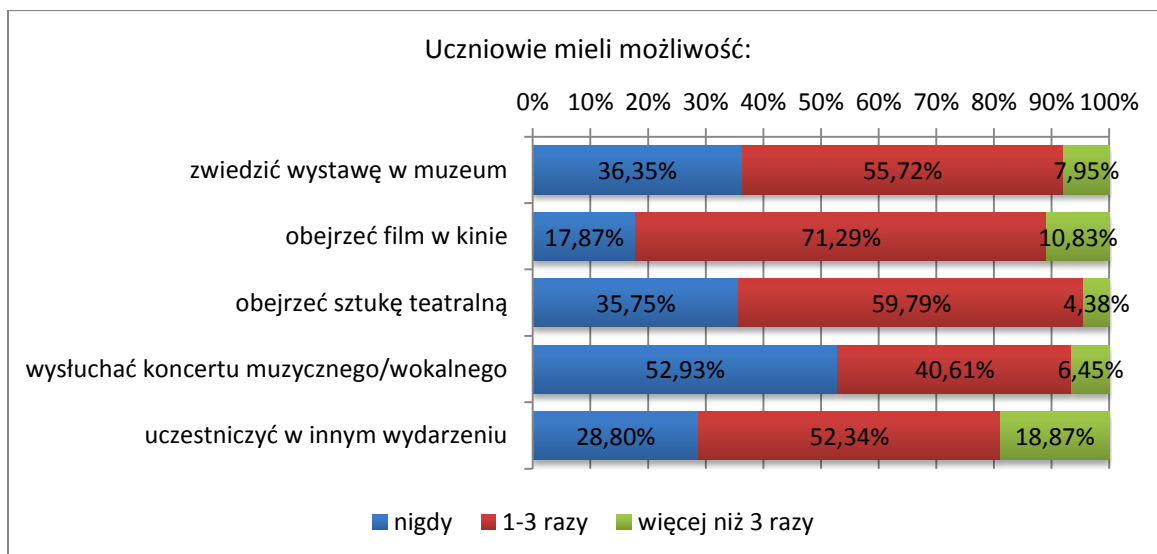


Wykres III.3.22 Odsetek badanych klas IV szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą

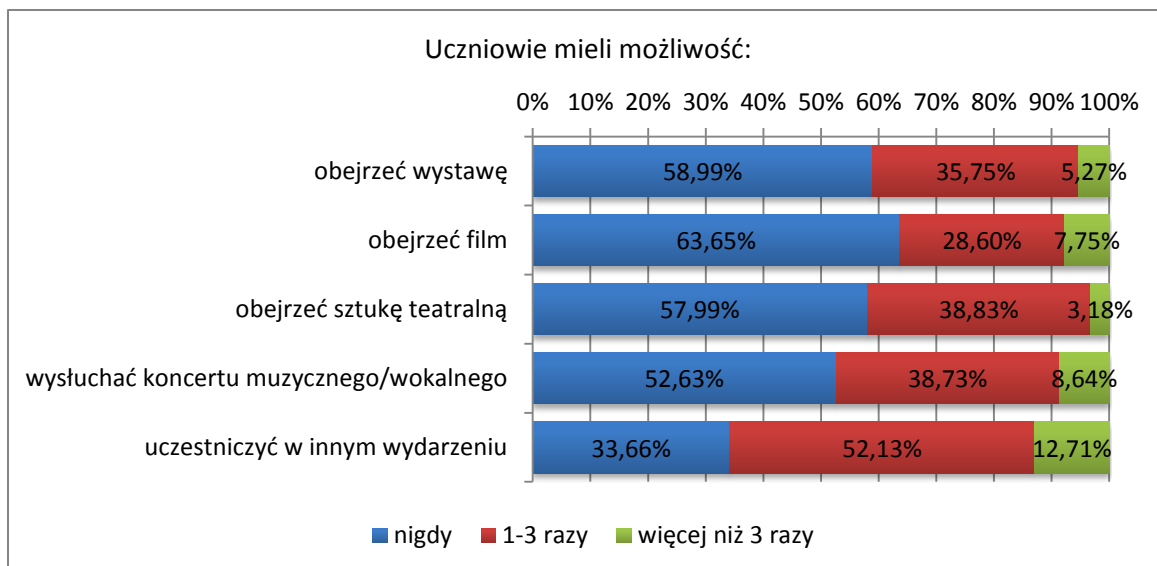


Wykres III.3.23 Odsetek badanych klas IV szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym zorganizowanym przez instytucję zewnętrzną na terenie szkoły

W gimnazjum poza szkołą uczniowie najczęściej chodzą do kina (wykres III.3.24), natomiast na terenie szkoły - najczęściej oglądają przedstawienia teatralne i uczestniczą w koncertach muzycznych (wykres III.3.25).

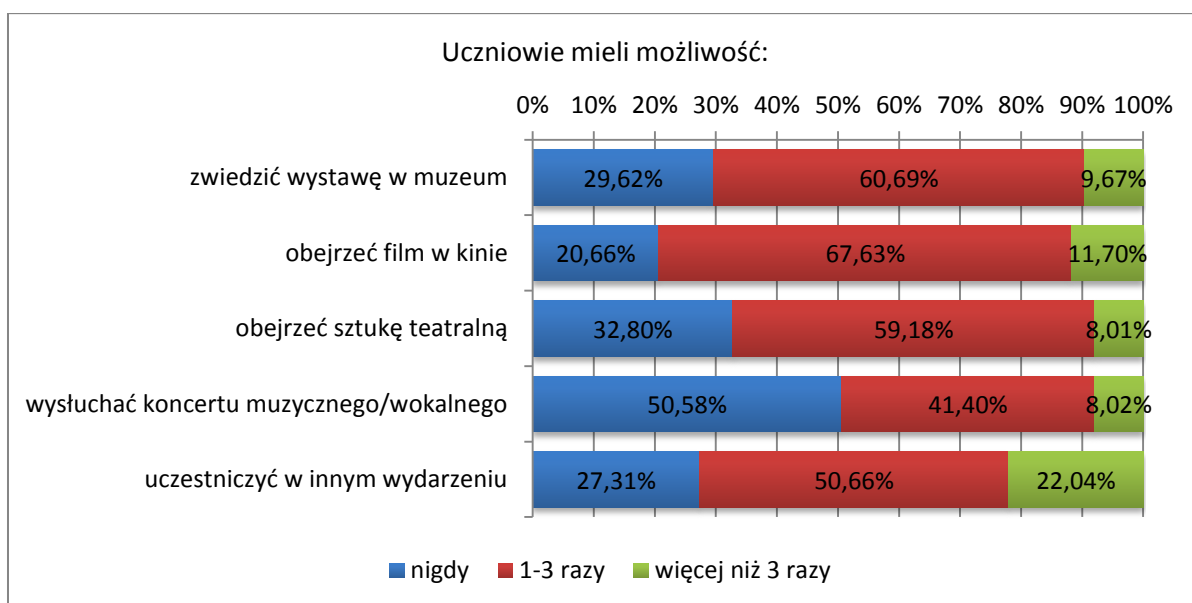


Wykres III.3.24 Odsetek badanych klas gimnazjum, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą

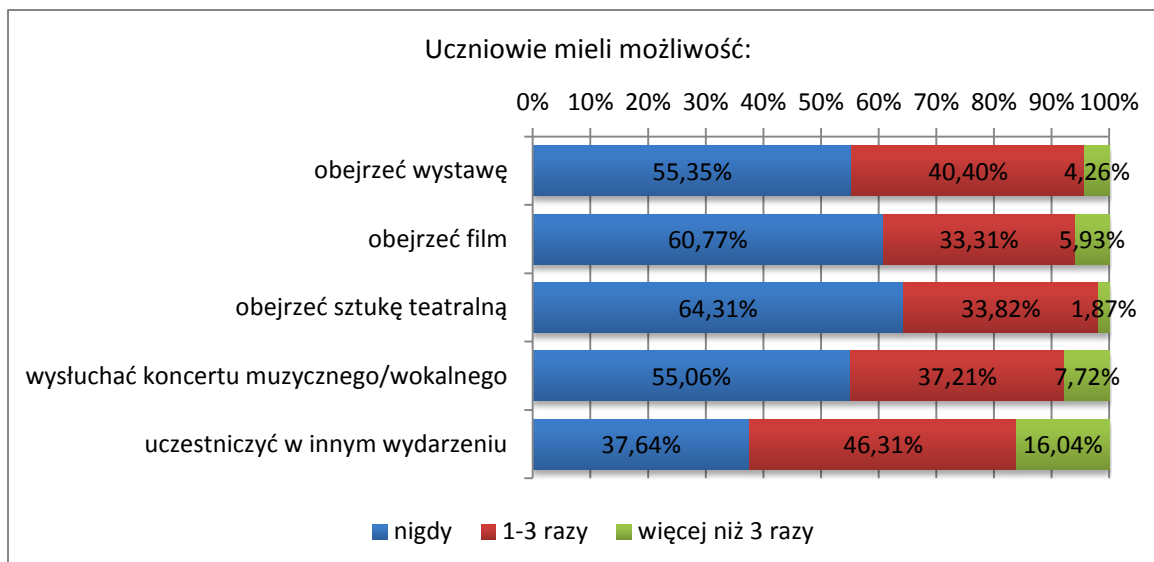


Wykres III.3.25 Odsetek badanych klas gimnazjum, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym zorganizowanym przez instytucję zewnętrzną na terenie szkoły

W liceum z wydarzeń kulturalnych poza szkołą najczęściej wybierane jest oglądanie filmu w kinie (wykres III.3.26), natomiast na terenie szkoły uczniowie najczęściej oglądają wystawę muzealną i uczestniczą w koncercie muzycznym (wykres III.3.27).



Wykres III.3.26 Odsetek badanych klas licealnych, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą



Wykres III.3.27 Odsetek badanych klas licealnych, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym zorganizowanym przez instytucję zewnętrzną na terenie szkoły

III.4 Organizacja pracy przedszkoli i szkół

Rozporządzenie dotyczące nowej podstawy programowej nie tylko określa treści dydaktyczne, które należy zrealizować podczas zajęć, ale zaleca też określone warunki organizacyjne, które szkoły i przedszkola powinny spełnić w celu zagwarantowania prawidłowego rozwoju dziecka i właściwej realizacji podstawy programowej. Zalecenia dla przedszkola określają proporcje zagospodarowania czasu przebywania dziecka w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym.

W szkole podstawowej zalecenia organizacyjne dotyczą: obowiązku zorganizowania czasu adaptacji dzieci do warunków szkolnych, powierzenia prowadzenia zajęć w klasach młodszych (I-III) jednemu nauczycielowi z możliwością wyodrębnienia zajęć edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego oraz powierzenia ich realizacji innym nauczycielom, posiadającym odpowiednie kwalifikacje oraz zapewnienia kontaktu dzieci z językiem obcym nowożytnym także poza zajęciami szkolnymi.

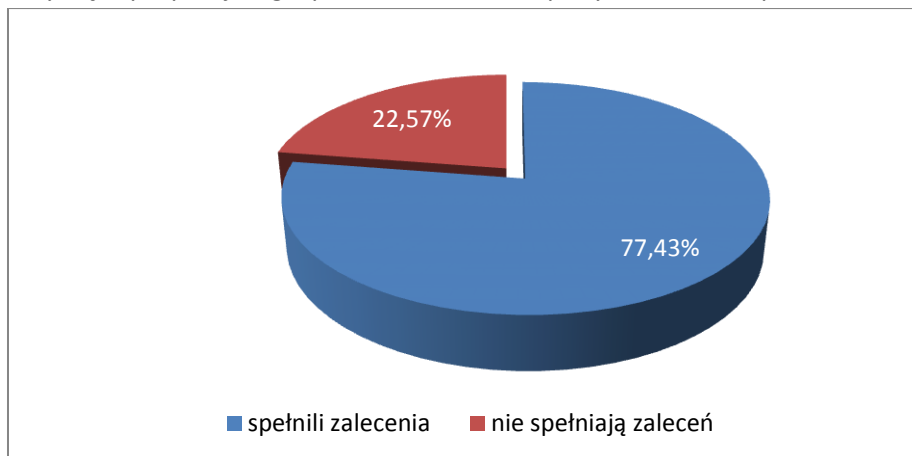
W gimnazjum zalecenia pod względem organizacyjnym dotyczą korzystania z technologii informatycznej na zajęciach z różnych przedmiotów, zapewnienia uczniom kontynuacji nauki języka obcego na odpowiednim poziomie, zapewnienia uczniom kontaktu z językiem obcym poprzez dostęp do odpowiednich materiałów (filmy, gazety, czasopisma, Internet itd.) oraz spotkania z rodzimymi użytkownikami języka także w ramach uczestnictwa w projektach i programach współpracy i wymiany międzynarodowej, rozszerzenia własnej oferty programowej w odniesieniu do zajęć wychowania fizycznego oraz opracowania własnej oferty zajęć artystycznych i technicznych z uwzględnieniem zainteresowań uczniów.

W liceum szczególną wagę przywiązuje się do realizacji zajęć przyrodniczych w postaci doświadczeń realizowanych przez nauczyciela, ale w miarę możliwości także wykonywanych przez uczniów, w tym zalecana jest realizacja tych zajęć w postaci projektów, w których doświadczenia są drogą do realizacji celu projektu. Nacisk na samodzielne dochodzenie uczniów do wiedzy położono także w przypadku innych przedmiotów np. formułując zalecenia do nauki historii i historii i społeczeństwa,

gdzie wskazane jest, aby uczeń poznawał przeszłość nie tylko na podstawie przygotowanych dla niego informacji, ale powinien samodzielnie badać przeszłość poprzez analizę tekstów źródłowych.

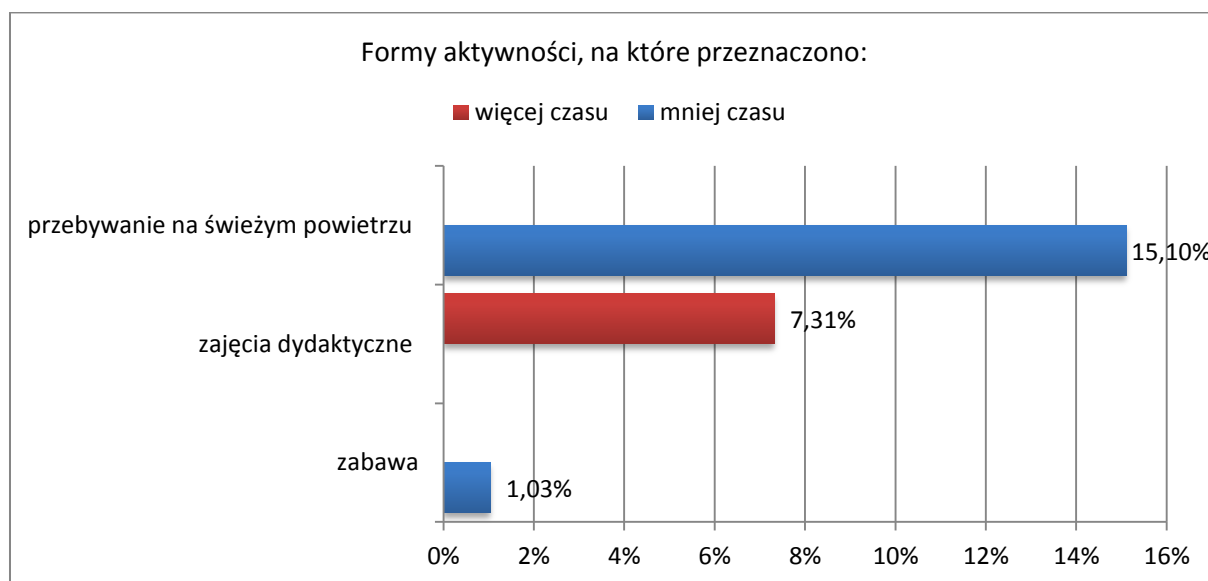
A. Zagospodarowanie czasu pobytu dziecka w przedszkolu

Niemal 89% dyrektorów uczestniczących w monitorowaniu uwzględniło, planując pracę, zalecenia dotyczące proporcji zagospodarowania czasu pobytu dziecka w przedszkolu.



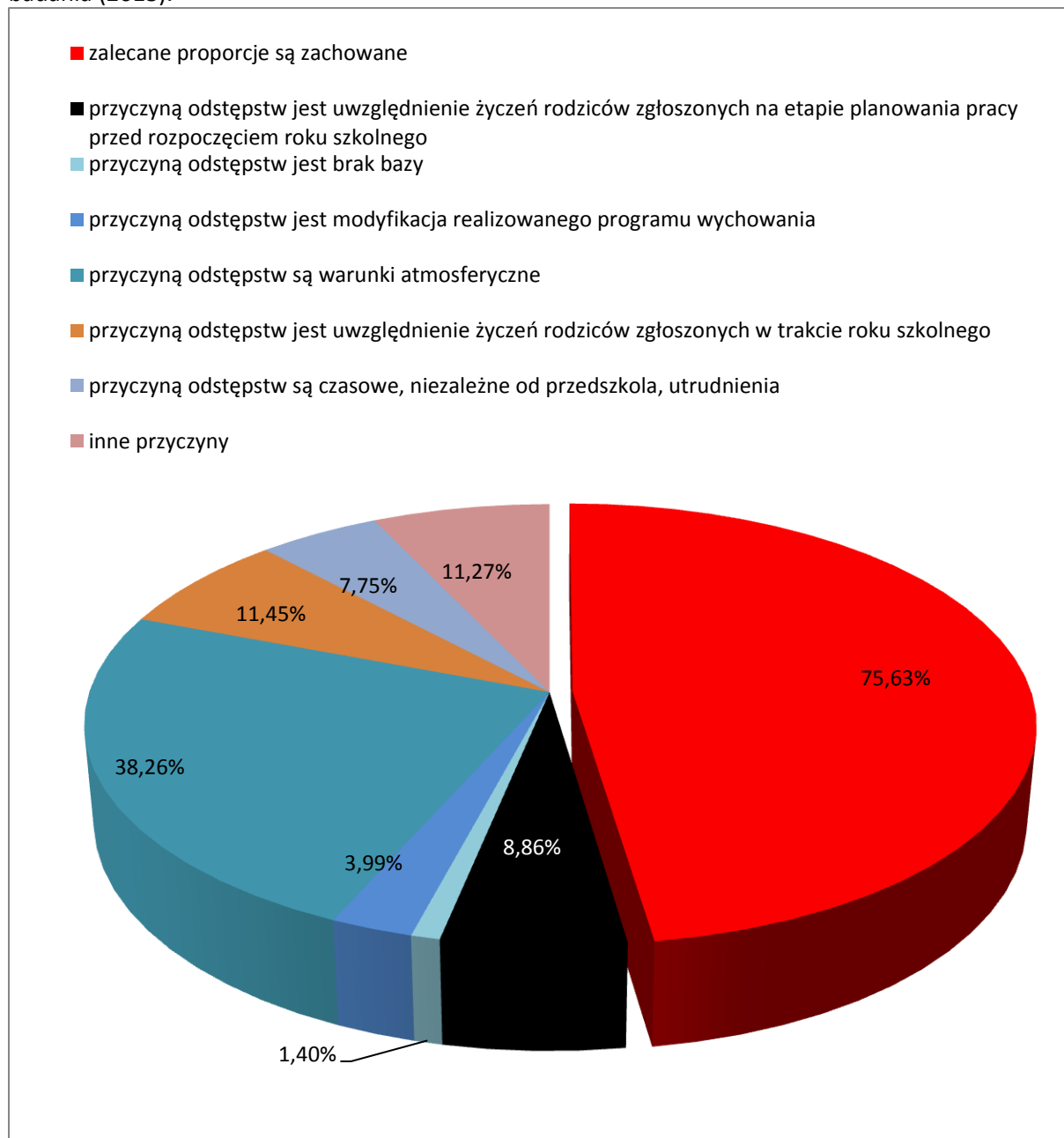
Wykres III.4.1 Spełnienie zalecenia dotyczącego zagospodarowania czasu przebywania dzieci w przedszkolu

W ramach monitorowania w roku szkolnym 2012/2013, wyraźna większość dyrektorów zadeklarowała, że dokładnie spełnili zalecenia we wszystkich obszarach. W tym zakresie można dostrzec wyraźny postęp w porównaniu z wynikami badań przeprowadzonymi w pierwszym roku szkolnym objętym monitorowaniem, tj. 2010/2011, gdy spełnienie wszystkich zaleceń zadeklarowało zaledwie 44% dyrektorów. Widoczna jest więc jednoznaczna tendencja wzrostowa świadcząca o dążeniu dyrektorów przedszkoli do spełnienia wymogów rozporządzenia o podstawie programowej. Dodatkowych danych dostarczyło pytanie o te formy aktywności, w których proporcje, jednoznacznie określone w zaleceniach, nie zostały zachowane (wykres III.4.2).



Wykres III.4.2 Odstępstwa od zalecanych proporcji dotyczących zagospodarowania czasu przebywania dzieci w przedszkolu

Zdecydowana większość dyrektorów (blisko 99%) zachowała zalecaną proporcję czasu przeznaczonego na zabawę (tj. przynajmniej 20% czasu). Tylko dyrektorzy, którzy skrócili czas przeznaczony na zabawę (1,03% uczestniczących w badaniu), wydłużyli czas przeznaczony na zajęcia dydaktyczne (7,31%) lub skrócili czas przeznaczony na przebywanie na wolnym powietrzu (15,1%), postąpili wbrew zaleceniom dotyczącym proporcji zagospodarowania czasu przebywania dziecka w przedszkolu. Najwięcej dyrektorów nie zachowało zalecanych proporcji czasowych przebywania dzieci w przedszkolu na wolnym powietrzu. Pod tym względem wyniki obecnego badania potwierdziły wyniki badań przeprowadzonych w latach wcześniejszych, chociaż bezwzględna liczba przedszkoli, które nie przestrzegają zaleceń w zakresie czasu przebywania dzieci na wolnym powietrzu, zmniejszyła się dość radykalnie porównując rok pierwszego (2010) do roku obecnego badania (2013).

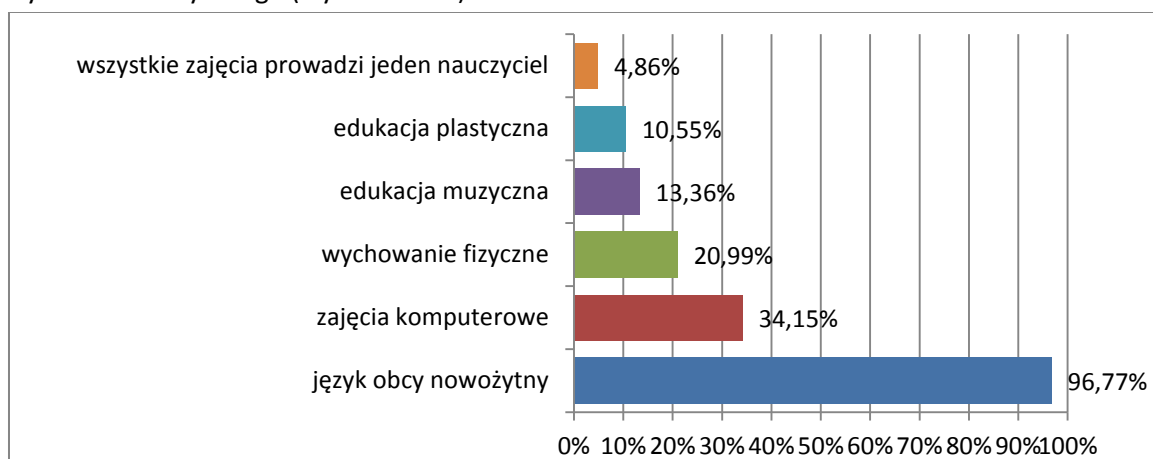


Wykres III.4.3 Przyczyny braku zachowania zalecanych proporcji zagospodarowania czasu w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie przebywania dzieci w przedszkolu w badanym oddziale przedszkolnym na zajęciach obejmujących zakres treści podstawowej

Spółród dyrektorów, którzy nie zdołali spełnić zalecenia dotyczącego zachowania odpowiednich proporcji przebywania dzieci na wolnym powietrzu w stosunku do innych zajęć w przedszkolu, większość wyjaśniła, że spowodowane to było warunkami atmosferycznymi (ponad 38% odpowiedzi). Dyrektorzy, którzy wskazali także na inne przyczyny skrócenia czasu przebywania dzieci na wolnym powietrzu niż warunki atmosferyczne, najczęściej wskazali na doraźne życzenie rodziców. Jednocześnie możemy stwierdzić, że skrócenie czasu przebywania dzieci na świeżym powietrzu częściej było powodowane bieżącymi interwencjami niż decyzjami podejmowanymi w okresie planowania pracy przedszkola.

B. Edukacje wyodrębnione w edukacji wczesnoszkolnej

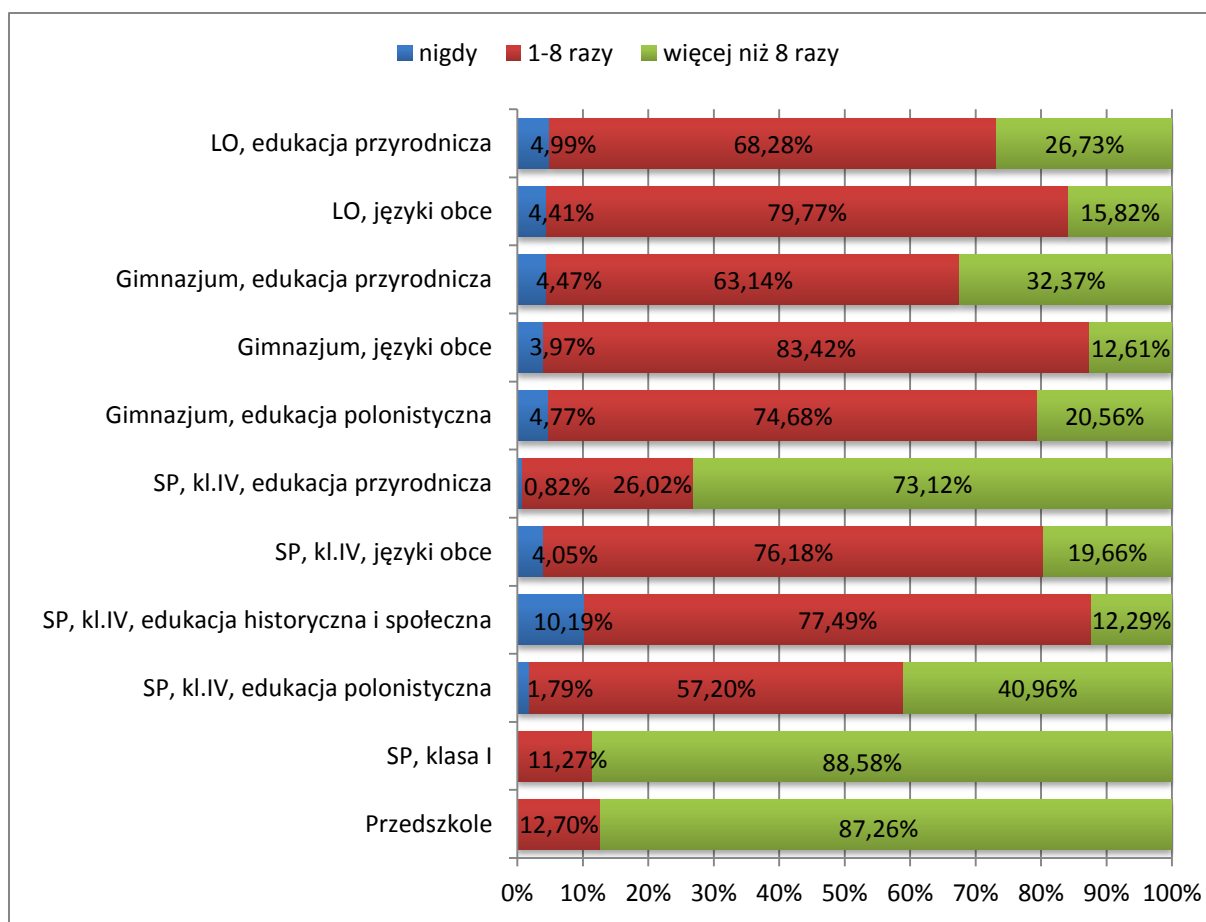
Na pytanie postawione w ankiecie, czy w danej klasie uczy 1 nauczyciel (bez nauczycieli religii/etyki i przedmiotów dodatkowych), odpowiedzi twierdzącej udzieliło tylko 4,86% badanych wychowawców (zobacz wykres III.4.4). Mamy tu do czynienia z głębokim przeobrażeniem organizacji nauczania w szkole podstawowej w okresie realizowania naszego badania, gdyż w 2010 roku jeden nauczyciel uczył wszystkich zajęć w 85% badanych szkół. Obecnie najczęściej inny nauczyciel realizuje zajęcia języka obcego, jednak częste jest także powierzanie innym nauczycielom zajęć komputerowych i wychowania fizycznego (wykres III.4.4).



Wykres III.4.4 Zajęcia wyodrębnione z zajęć zintegrowanych (poza religią/etyką i przedmiotami dodatkowymi) i powierzone do realizacji innemu nauczycielowi

C. Zajęcia z zakresu edukacji zdrowotnej

W ponad 73% badanych szkołach podstawowych uczniowie regularnie (częściej niż 8 razy w roku) uczeni są zachowań zdrowotnych (zobacz wykres III.4.5). W szkołach podstawowych częstotliwość zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej jest większa, chociaż nieznacznie, niż w przedszkolach - podczas zajęć z zakresu edukacji przyrodniczej elementy edukacji zdrowotnej realizowano częściej niż 8 razy w roku w ponad 73% szkół, na innych zajęciach skala treści z zakresu edukacji zdrowotnej realizowanych z dużą częstotliwością zmniejsza się i nie przekracza 33%. Na wyższych etapach kształcenia zajęcia z zakresu edukacji zdrowotnej wciąż są realizowane, ale z mniejszą częstotliwością, przy czym jej treści najczęściej pojawiają się i tu na przedmiotach przyrodniczych.

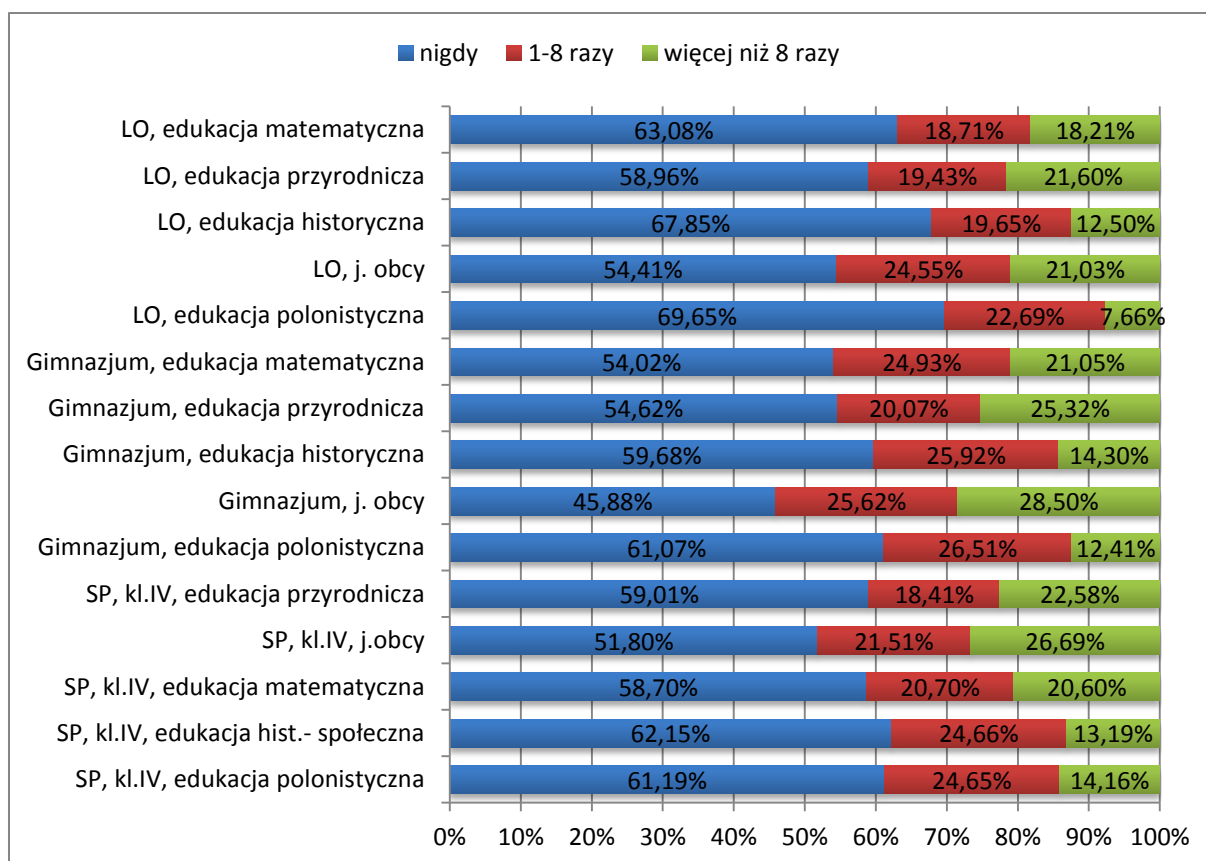


Wykres III.4.5 Częstość realizacji na lekcjach przedmiotów treści z zakresu edukacji zdrowotnej

D. Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych poza zajęciami komputerowymi/informatycznymi

Jednym z celów edukacji, zgodnie z podstawą programową, jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Celu tego nie można spełnić wyłącznie poprzez realizację zajęć informatycznych, ale równie istotne jest przygotowanie uczniów do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych na innych zajęciach. W związku z tym nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni wdrażać uczniów do korzystania z urządzeń i aplikacji informatycznych przy realizacji podstawy programowej różnych przedmiotów, a 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.

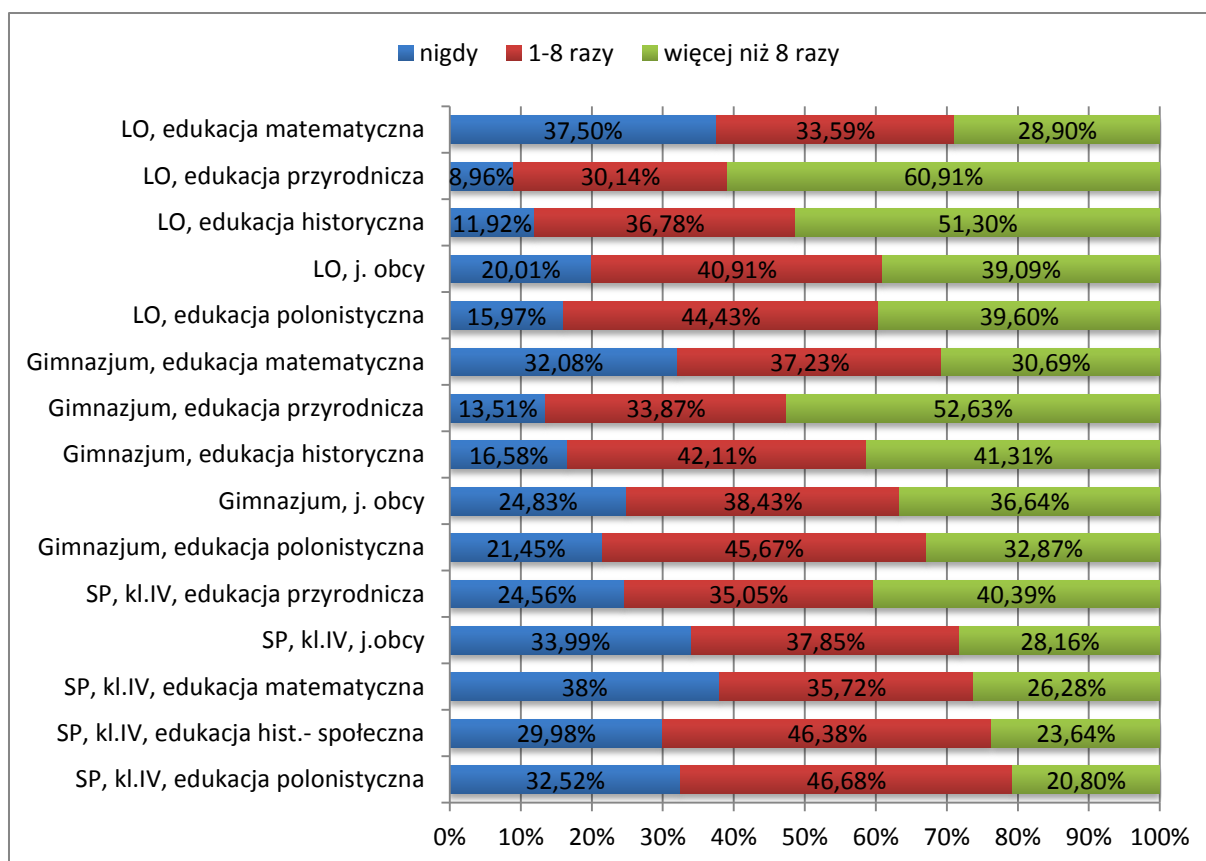
Wykresy III.4.6-III.4.9 przedstawiają dane, które uzyskano w wyniku przeprowadzonego monitorowania, dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych na innych lekcjach niż zajęcia informatyczne w badanych klasach IV szkoły podstawowej gimnazjum i liceum. Wśród urządzeń informatycznych najrzadziej wykorzystywana jest tablica interaktywna [wykres III.4.6]. Ponad 50% nauczycieli nigdy nie korzysta z tego urządzenia na lekcji. Wyjątkiem są nauczyciele języka obcego wśród których ponad 54% (w gimnazjum) deklaroowało, że korzystało z tego urządzenia na lekcji przynajmniej raz.



Wykres III.4.6 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej od początku roku szkolnego w badanych klasach SP, gimnazjum i liceum

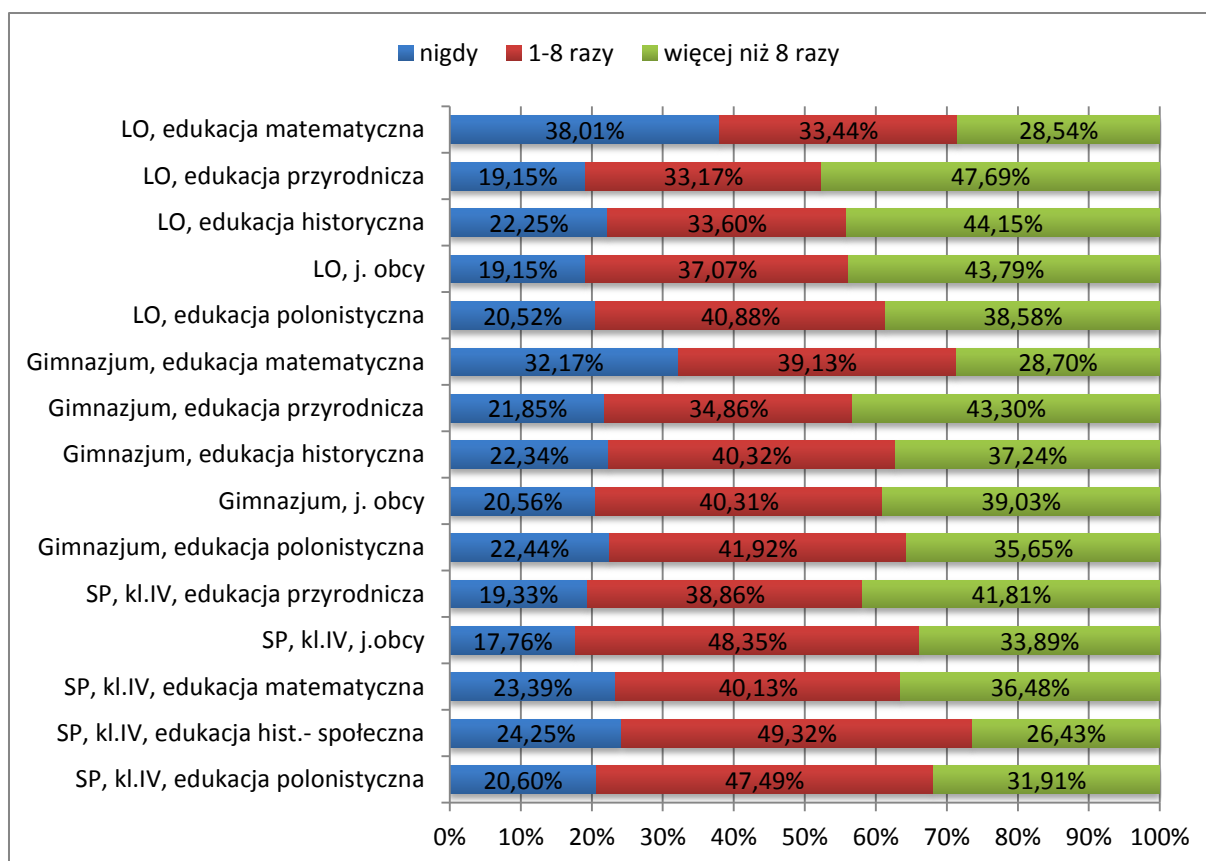
Wśród innych urządzeń najczęściej wykorzystywany był rzutnik multimedialny [wykres III.4.7]. W gimnazjum tylko 16,5% nauczycieli historii i 13,5% nauczycieli nauk przyrodniczych nie korzystało z tego narzędzia. W liceum sytuacja wygląda jeszcze lepiej, gdyż nigdy nie korzystało z rzutnika tylko 8,92% uczestniczących w badaniu nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i 11,92% nauczycieli historii. W przypadku rzutnika multimedialnego charakterystyczne jest to, że nauczyciele matematyki wyraźnie mniej od innych nauczycieli korzystają z tego typu urządzenia: ponad 32% nauczycieli w gimnazjum i 37,5% nauczycieli matematyki w liceum nigdy nie wykorzystało na lekcji rzutnika multimedialnego. Możemy założyć, że ta wyraźna różnica w porównaniu z innymi nauczycielami spowodowana jest specyfiką nauczania matematyki.

Najbardziej aktywni w zakresie regularnego korzystania z rzutnika multimedialnego byli nauczyciele uczący przedmiotów przyrodniczych, wśród których ponad 52,5% w gimnazjum i prawie 61% korzystało regularnie z rzutnika multimedialnego. Ponad 41% historyków w gimnazjum i 51,3% w liceum wykorzystywało regularnie rzutnik multimedialny.



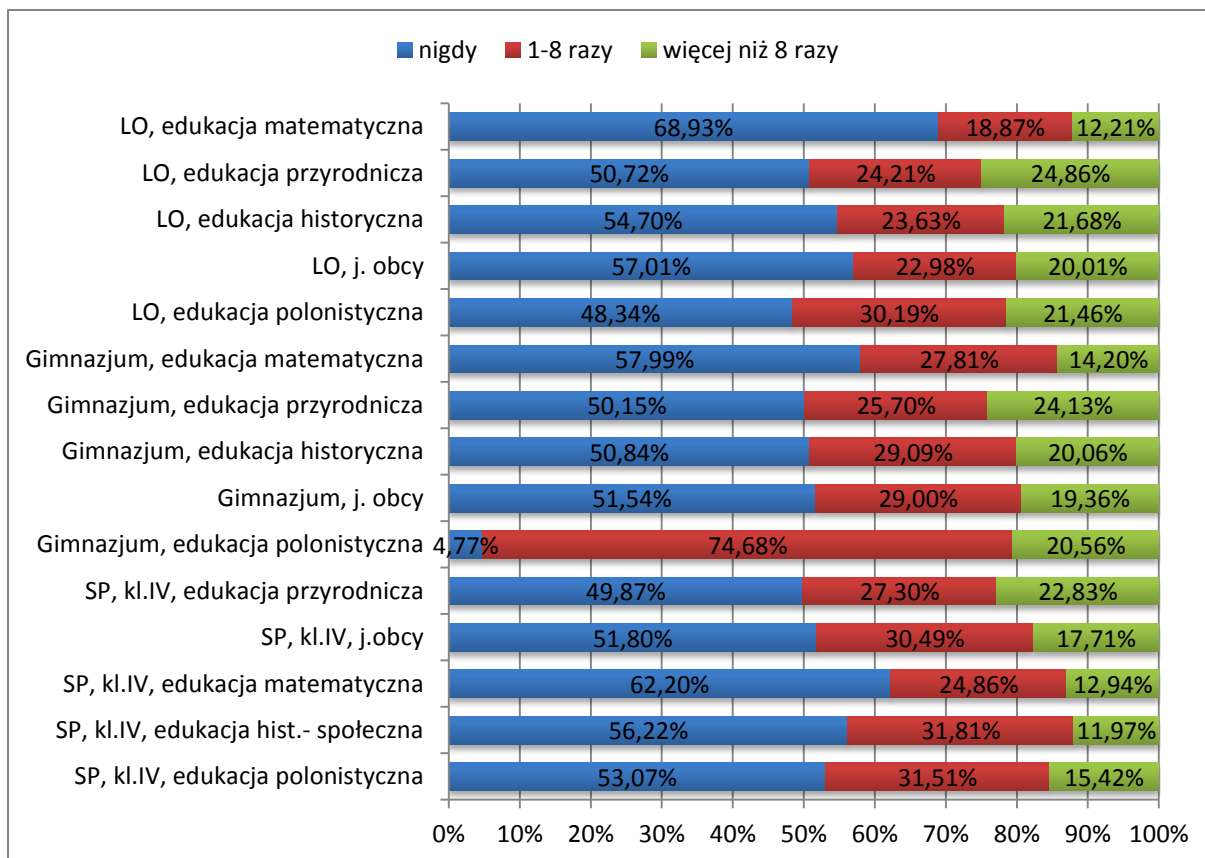
Wykres III.4.7 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego od początku roku szkolnego w badanych klasach SP, gimnazjum i liceum

Podobne proporcje możemy zaobserwować w przypadku pytania o wykorzystywanie komputerów z dostępem do Internetu [wykres III.4.7]. Najbardziej aktywni są nauczyciele uczący przedmiotów przyrodniczych (tylko 21,85% w gimnazjum i ponad 19% w liceum nie korzystało z komputerów z dostępem do Internetu, ponad 43% w gimnazjum i ponad 47,5% korzysta z takich urządzeń regularnie). W mniejszym zakresie od innych nauczycieli z komputerów z dostępem do Internetu korzystają nauczyciele matematyki (ponad 32% w gimnazjum i ponad 38% w liceum nie korzysta podczas lekcji z komputerów).



Wykres III.4.8 Wykorzystywanie komputerów z dostępem do Internetu od początku roku szkolnego w badanych klasach SP, gimnazjum i liceum

Analizując informacje dotyczące wykorzystania komputerów bez dostępu do Internetu, łatwo zauważymy, po pierwsze, generalnie mniejszy odsetek deklaracji o korzystaniu z komputerów bez dostępu do Internetu w porównaniu z odpowiedziami o wykorzystaniu komputerów z dostępem do Internetu. Jest to dość oczywiste w związku z faktem rozwoju sieci internetowej w Polsce oraz starań dyrektorów szkół, aby komputery znajdujące się w dyspozycji szkoły posiadały dostęp do Internetu. Po drugie, zaskakuje nas znaczący odsetek (ponad 74,5%) nauczycieli języka polskiego w gimnazjum, którzy deklarują wykorzystanie komputerów bez Internetu podczas lekcji. W oparciu o dane ilościowe, którymi dysponujemy, trudno jest wyjaśnić to zjawisko. Możemy snuć oczywiście pewne przypuszczenia w tym zakresie, ale dla uzyskania rzetelnej informacji potrzebne byłyby dodatkowe badania. Jednym z prawdopodobnych wyjaśnień tego zjawiska jest konieczność korzystania z komputerów podczas zajęć polonistycznych do przygotowania prezentacji czy projekcji filmów niezbędnych do realizacji podstawy programowej. Można to zrealizować z użyciem komputerów bez Internetu i być może gimnazja posiadają większe zasoby takich urządzeń niż licea, które przekazano do dyspozycji polonistom.

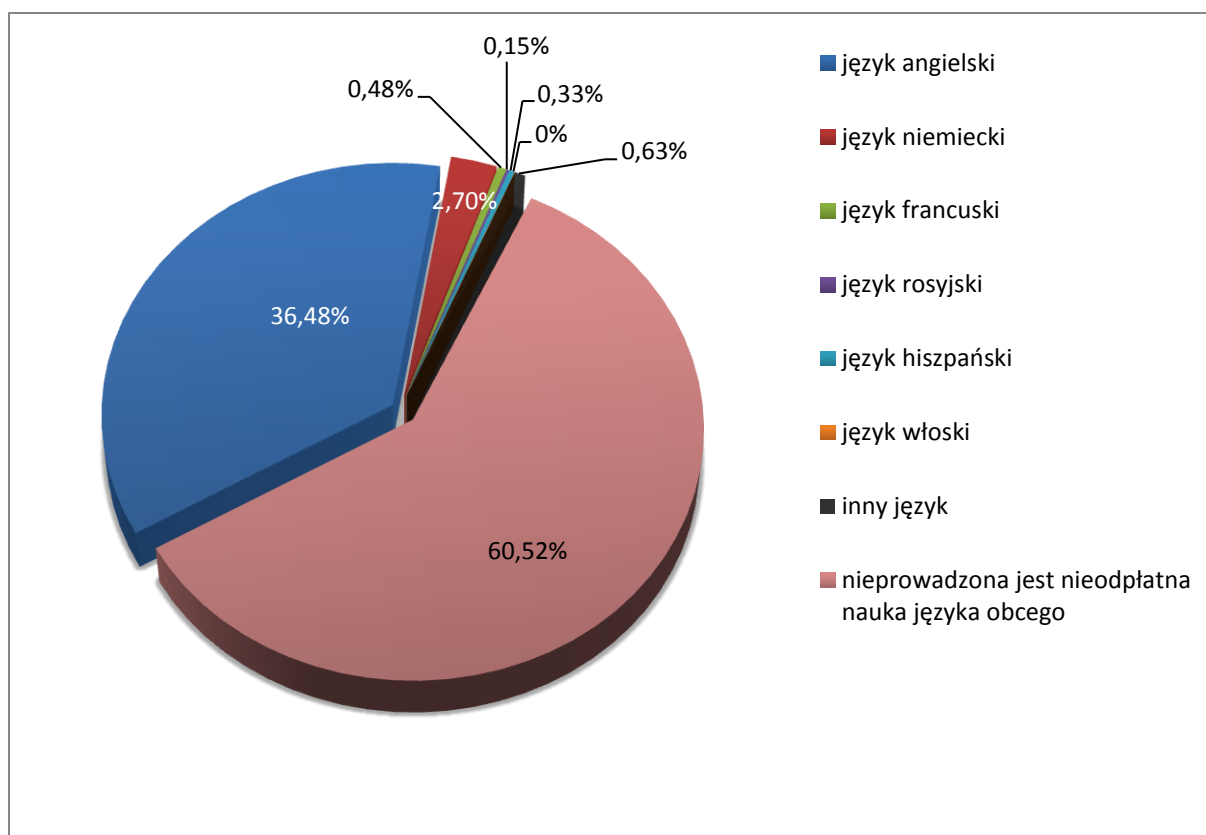


Wykres III.4.9 Wykorzystywanie komputerów bez dostępu do Internetu od początku roku szkolnego w badanych klasach SP, gimnazjum i liceum

E. Nauczanie języków obcych nowożytnych

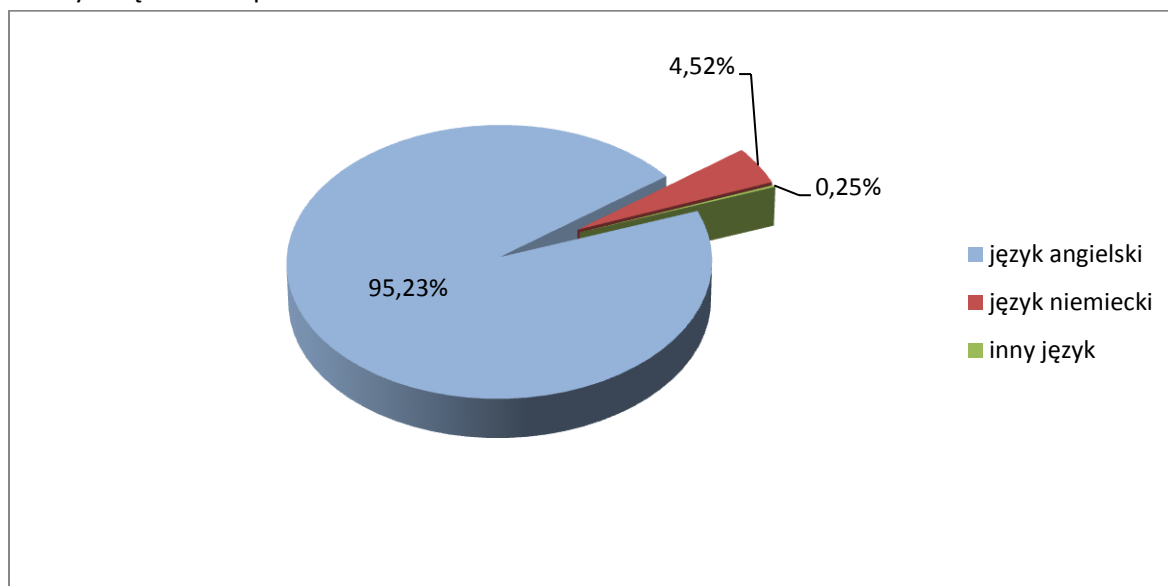
• języki obce nauczane w przedszkolach i szkołach

Wykres III.4.10 opracowany został na podstawie odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów badanych przedszkoli o język obcy nauczany nieodpłatnie. Na tej podstawie możemy stwierdzić, że prawie 40% przedszkoli realizuje dla dzieci naukę języka obcego. Zdecydowaną przewagę ma tu język angielski, który jest realizowany (podkreślmy to jeszcze raz - pytanie dotyczyło wyłącznie zajęć nieodpłatnych) w prawie 36,5% badanych przedszkoli (czyli w 92,4% przedszkoli prowadzących zajęcia z języka obcego) nauczany jest właśnie język angielski. Język niemiecki jest nauczany w 2,7% przedszkoli. Inne języki nauczane były w mniejszym odsetku przedszkoli.

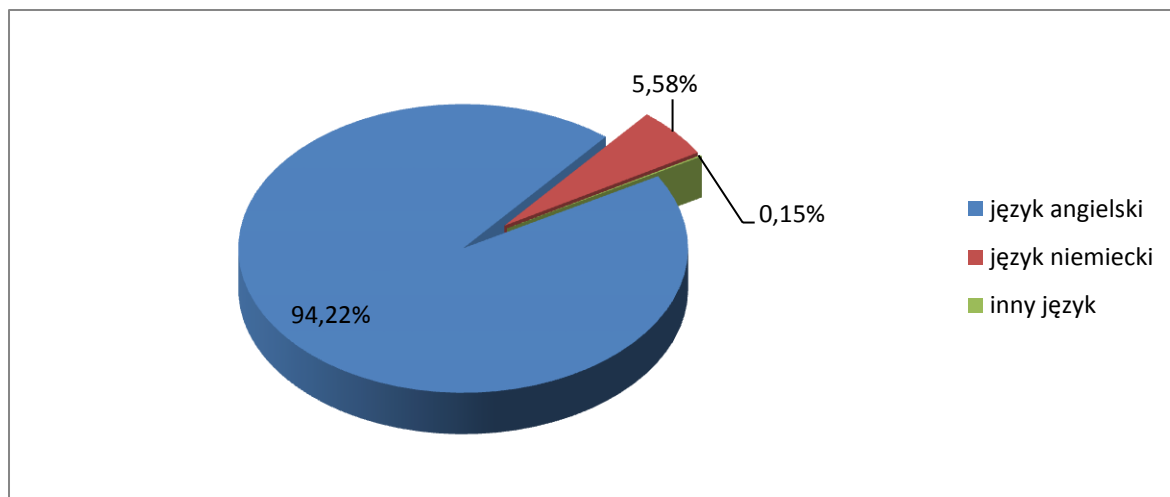


Wykres III.4.10 Nieodpłatna nauka języka obcego w badanych przedszkolach

W szkołach podstawowych (wykresy III.4.11-12) prowadzone jest nauczanie głównie języka angielskiego, w niewielkim odsetku oddziałów – także niemieckiego. Udział pozostałych języków liczonych łącznie nie przekracza 1%.



Wykres III.4.11 Język obcy nauczany w klasach I szkoły podstawowej

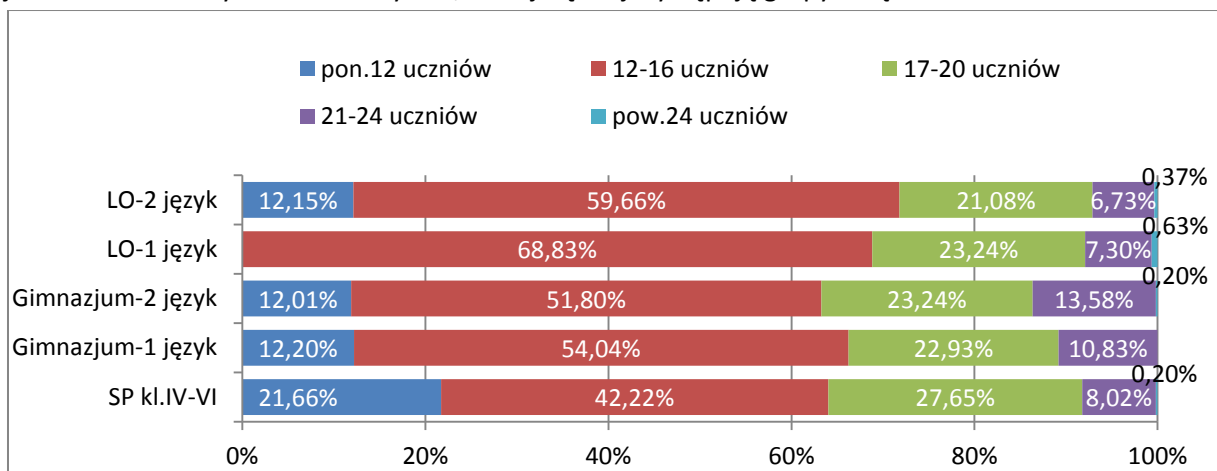


Wykres III.4.12 Język obcy nauczany w klasach I szkoły podstawowej

Dane dotyczące języków nauczanych w gimnazjach i liceach przedstawiono w dalszej części, w szczególności na wykresach III.4.15-16.

- liczebność grup językowych**

Ważnym czynnikiem decydującym o jakości nauczania języka obcego jest liczebność grup, w których jest on realizowany. Z badania wynika, że najczęściej występują grupy liczące 12-16 uczniów.

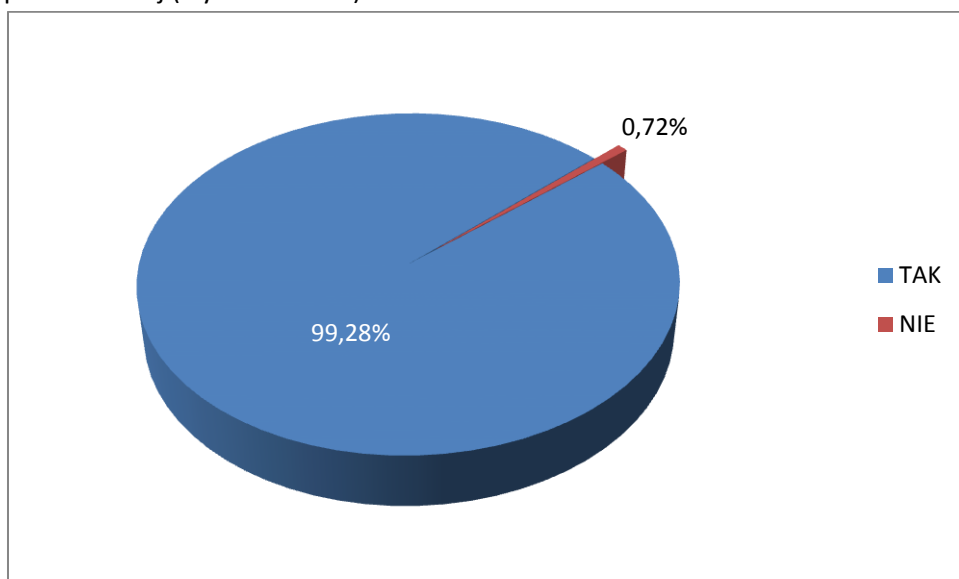


Wykres III.4.13 Liczebność grup, w których realizowane jest nauczanie języka obcego

- kontynuacja nauki języka obcego na odpowiednim poziomie**

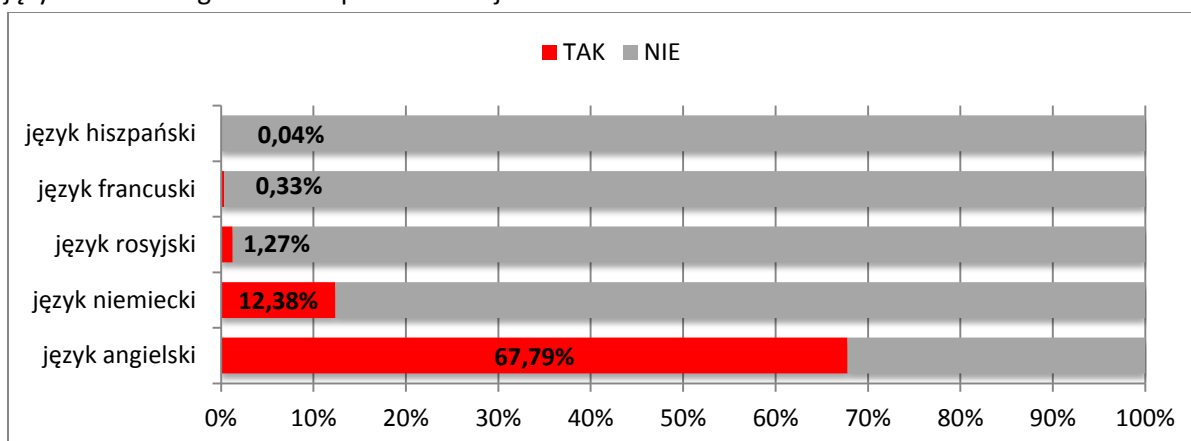
Bardzo istotnym celem, który postawili sobie reformatorzy systemu edukacyjnego, jest poprawa poziomu nauczania języków obcych, a jednym ze sposobów jest dbałość o stworzenie uczniom możliwości kontynuowania nauki języka obcego na poszczególnych etapach edukacyjnych. Oczywiście nie jest to realizowane metodą nakazową, czyli uczniowie (ich rodzice) sami mogą zdecydować o zaprzestaniu kontynuacji nauki języka obcego i rozpoczęciu nauczania języka obcego, ale jeżeli nie podejmą takiej decyzji, szkoła powinna zadbać o włączenie ucznia do odpowiedniej grupy językowej, realizującej wybraną podstawę programową, aby uczeń kontynuował edukację języka obcego.

W celu sprawdzenia osiągnięć w tym zakresie, zadawanie pytań zaczęliśmy od IV klasy szkoły podstawowej. Ponad 99% pytaných nauczycieli zadeklarowało, że uczniowie w IV klasie szkoły podstawowej kontynuują naukę języka obcego, którą rozpoczęli w klasach młodszych szkoły podstawowej (wykres III.4.14).



Wykres III.4.14 Kontynuowanie nauki języka obcego w IV klasie szkoły podstawowej

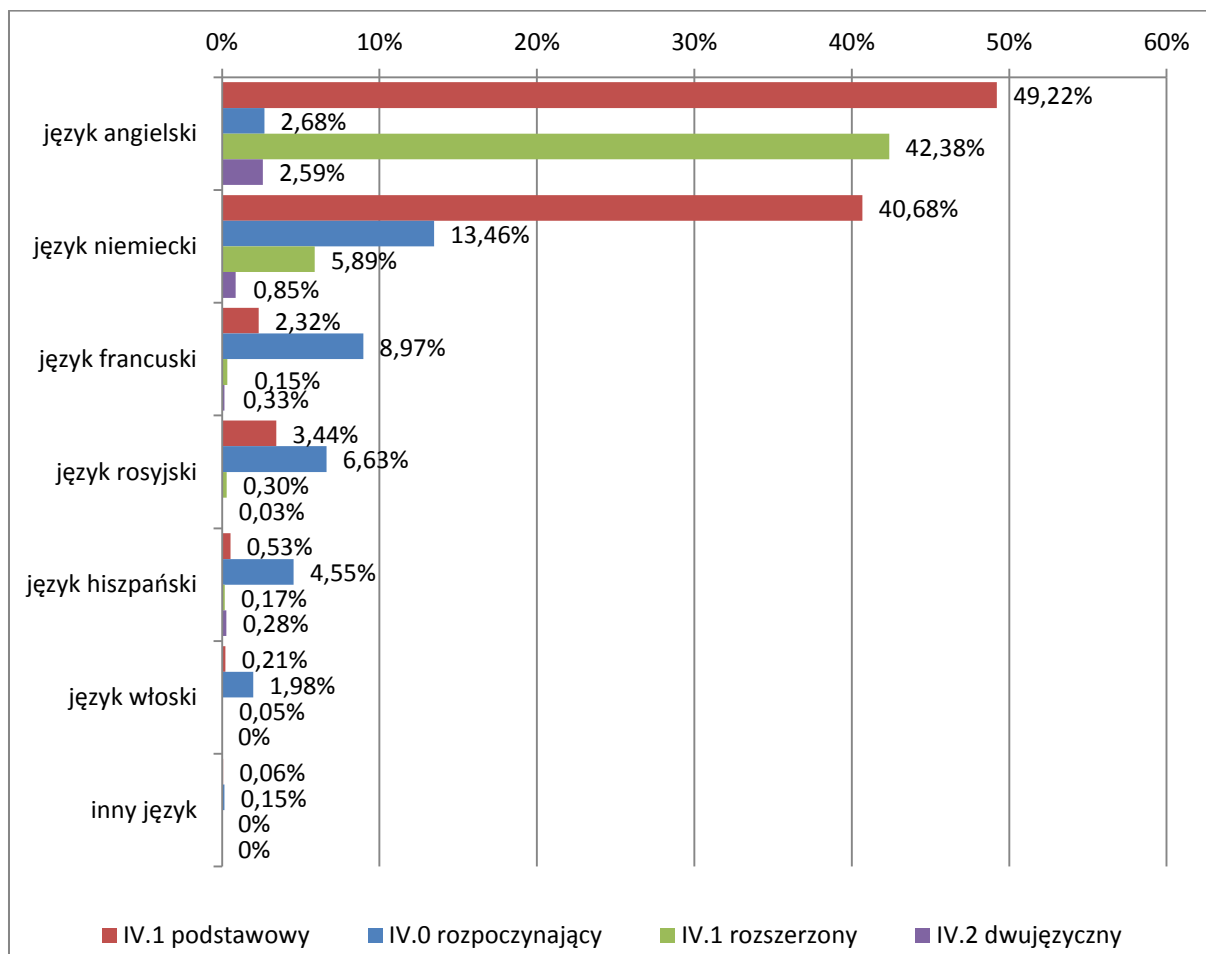
Uczniowie gimnazjum powinni kontynuować naukę języka obcego nauczanego w szkole podstawowej, czyli realizować podstawę programową na poziomie III.1. Wykres III.4.13 przedstawia uzyskane przez nas informacje na podstawie przeprowadzonych badań. Okazuje się, że zdecydowana większość uczniów badanych klas spełnia ten warunek, realizując język angielski. Zdecydowanie gorzej jest w przypadku uczniów realizujących inny niż angielski język obcy. Tylko w przypadku języka niemieckiego odsetek uczniów mających możliwość kontynuowania nauki tego języka przekracza 12%. Inne języki obce realizowane w gimnazjum w radykalnej większości nie stanowią kontynuacji języka nauczanego w szkole podstawowej.



Wykres III.4.15 Odsetek uczniów gimnazjum realizujących podstawę programową III.1 (kontynuujących naukę języka obcego po szkole podstawowej)

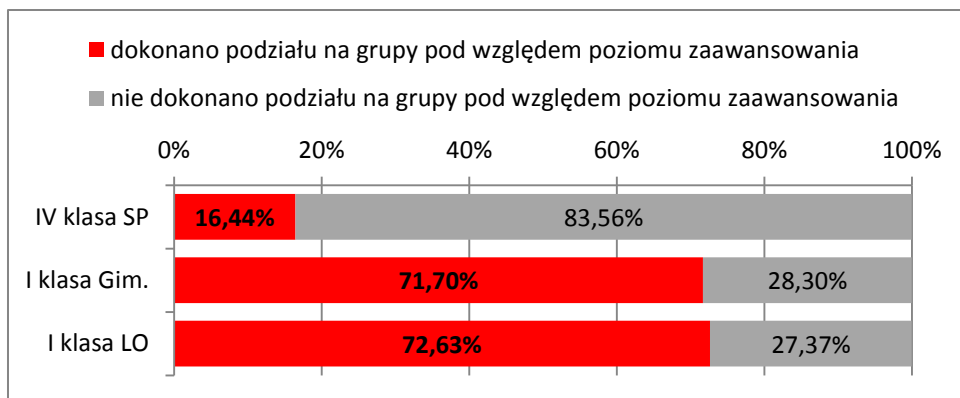
Wykres III.4.16 przedstawia sytuację w omawianym zakresie w badanych liceach ogólnokształcących. Na podstawie uzyskanych wyników możemy stwierdzić, że ponad 97% uczniów kontynuuje w liceum

naukę języka angielskiego. Największy odsetek uczniów rozpoczyna w liceum naukę języka niemieckiego i francuskiego, ale nie przekracza on 15%.



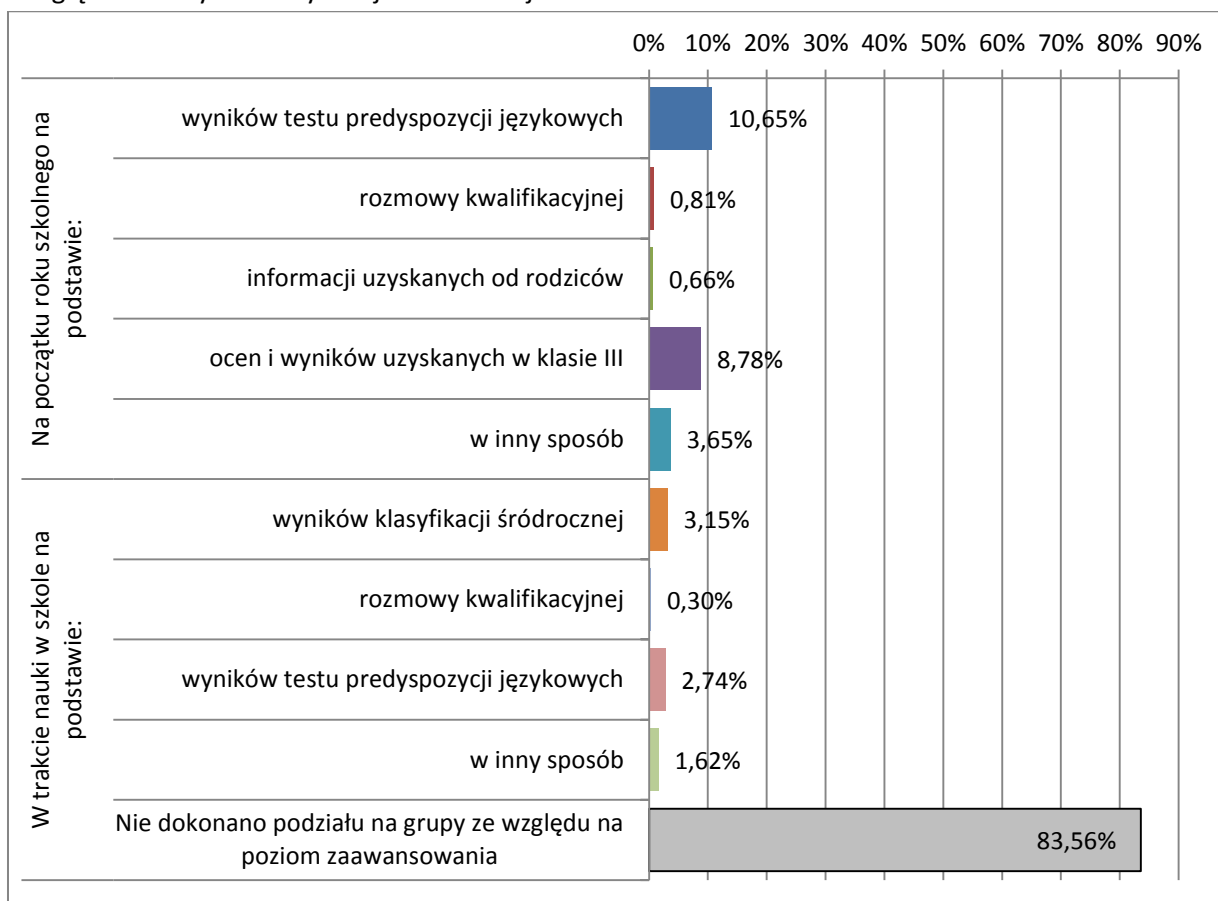
Wykres III.4.16 Odsetek uczniów liceum ogólnokształcącego realizujących podstawę programową różnych zakresów języka obcego

Innym ważnym zadaniem postawionym przed szkołami w celu zapewnienia właściwego poziomu nauczania języka obcego jest realizowanie tych zajęć w grupach uwzględniających poziom zaawansowania uczniów. Wykres III.4.17 prezentuje sytuację w poszczególnych typach szkół w tym względzie. Widzimy, że tylko w szkole podstawowej w zdecydowanej większości realizuje się zajęcia języka obcego na jednym poziomie zaawansowania. Już od gimnazjum zdecydowana większość szkół (ponad 70%) zapewnia swoim uczniom możliwość realizacji języka obcego (pierwszego języka obcego) w grupach stworzonych z uwzględnieniem poziomu znajomości języka przez uczniów.

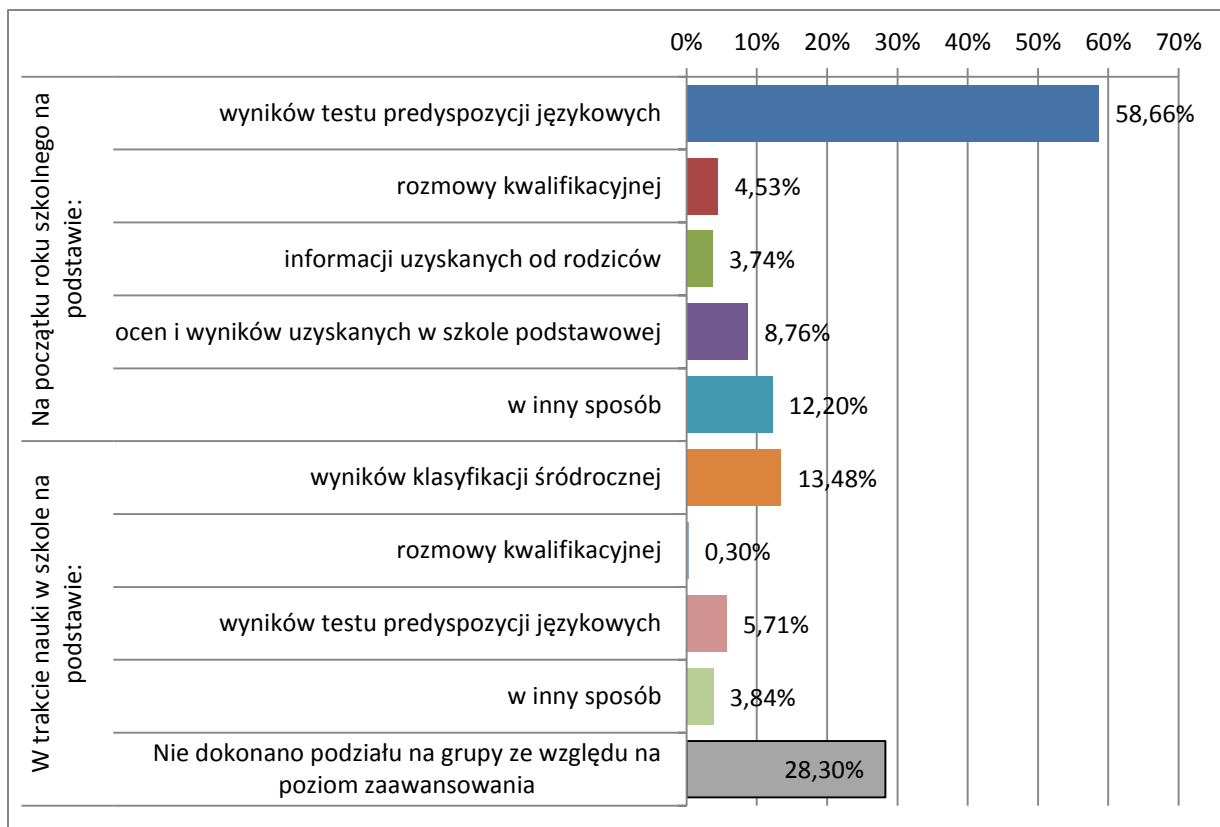


Wykres III.4.17 Odsetek badanych klas poszczególnych typów szkół, w których zajęcia pierwszego języka obcego realizowane są w grupach zróżnicowanych pod względem zaawansowania

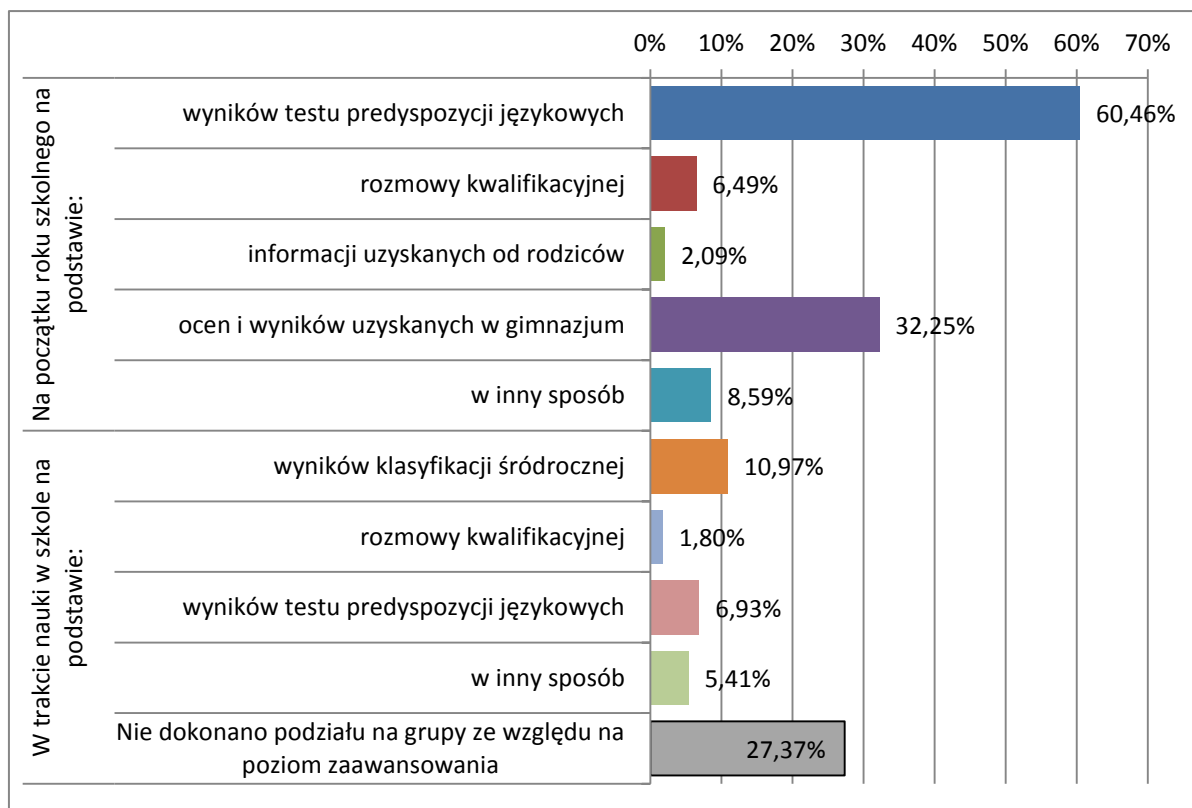
Na pytanie skierowane do nauczycieli szkół, w których dokonano podziału na grupy zaawansowania, co decydowało o przydziale ucznia do odpowiedniej grupy, zdecydowana większość, w przypadku, gdy podziału dokonywano przed rozpoczęciem nauki, wskazywała na test predyspozycji językowych, a jeśli przydziału do grup zaawansowania dokonywano po rozpoczęciu nauki, najczęściej uwzględniano wyniki klasyfikacji śródrocznej.



Wykres III.4.18 Sposób dokonania podziału na grupy zaawansowania języka obcego w klasach IV szkoły podstawowej



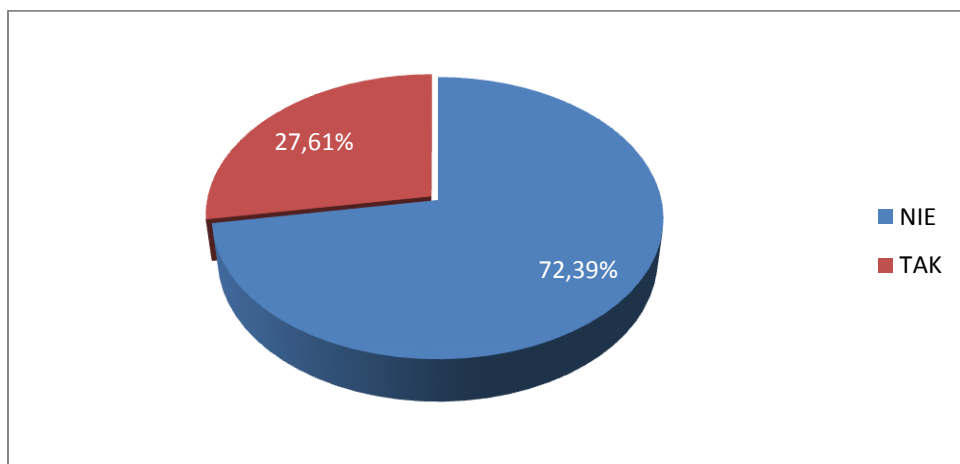
Wykres III.4.19 Sposób dokonania podziału na grupy zaawansowania języka obcego w klasach I gimnazjum



Wykres III.4.20 Sposób dokonania podziału na grupy zaawansowania języka obcego w klasach I liceum

F. Zajęcia artystyczne

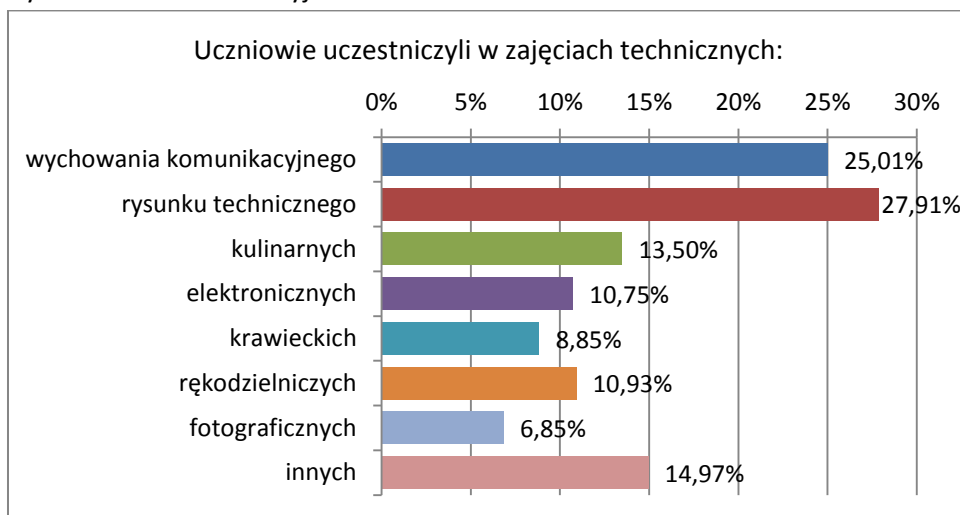
Szkoła jest zobowiązana opracować dla uczniów ofertę zajęć artystycznych. Zaplanowane zajęcia powinny być dostosowane do zainteresowań uczniów. W roku szkolnym 2012/2013 badaniem w tym zakresie objęto tylko I klasy gimnazjum - w ponad 27,5% badanych klasach I zostały zorganizowane takie zajęcia. Potwierdza się więc, a nawet wzmacnia, tendencja zaobserwowana w latach poprzednich do organizowania zajęć artystycznych w innych niż I klasa.



Wykres III.4.21 Odsetek klas gimnazjalnych, w których realizowano zajęcia artystyczne w formie przedmiotu uzupełniającego lub dodatkowego

G. Zajęcia techniczne

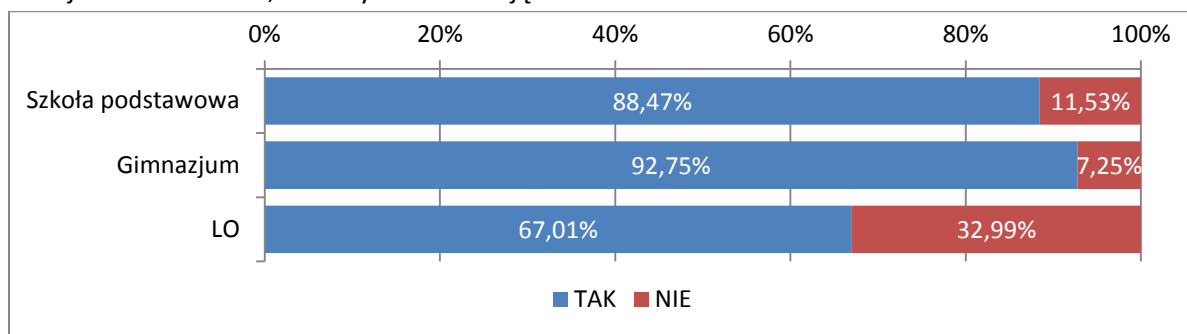
Gimnazjum zobowiązane jest też opracować dla swoich uczniów ofertę zajęć technicznych. Najbardziej popularnym rodzajem zajęć technicznych jest rysunek techniczny, a następnie wychowanie komunikacyjne.



Wykres III.4.22 Realizacja zajęć technicznych w roku szkolnym 2012/2013 w badanych klasach I gimnazjum

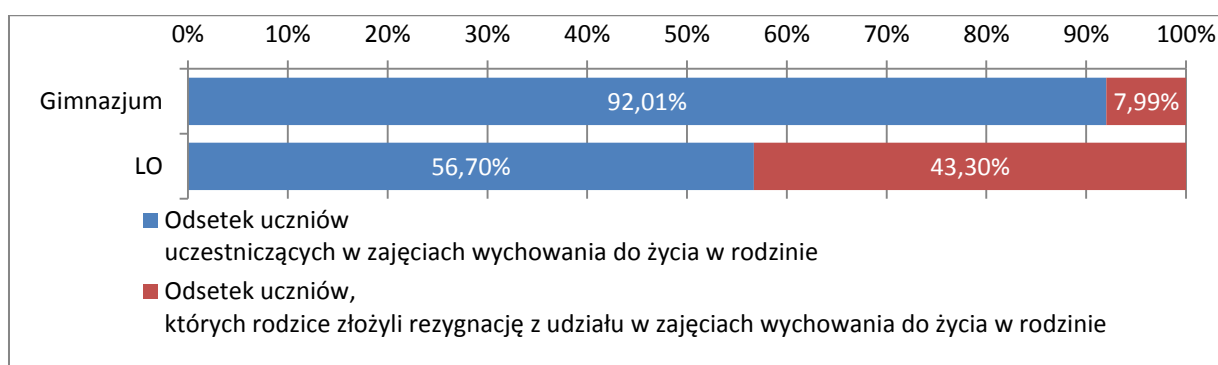
H. Zajęcia wychowania do życia w rodzinie

W większości szkół uczestniczących w badaniu realizowane są zajęcia wychowania do życia w rodzinie. Między szkołami różnych etapów kształcenia występują jednak znaczne różnice, szczególnie duża jest liczba liceów, w których takich zajęć nie ma.



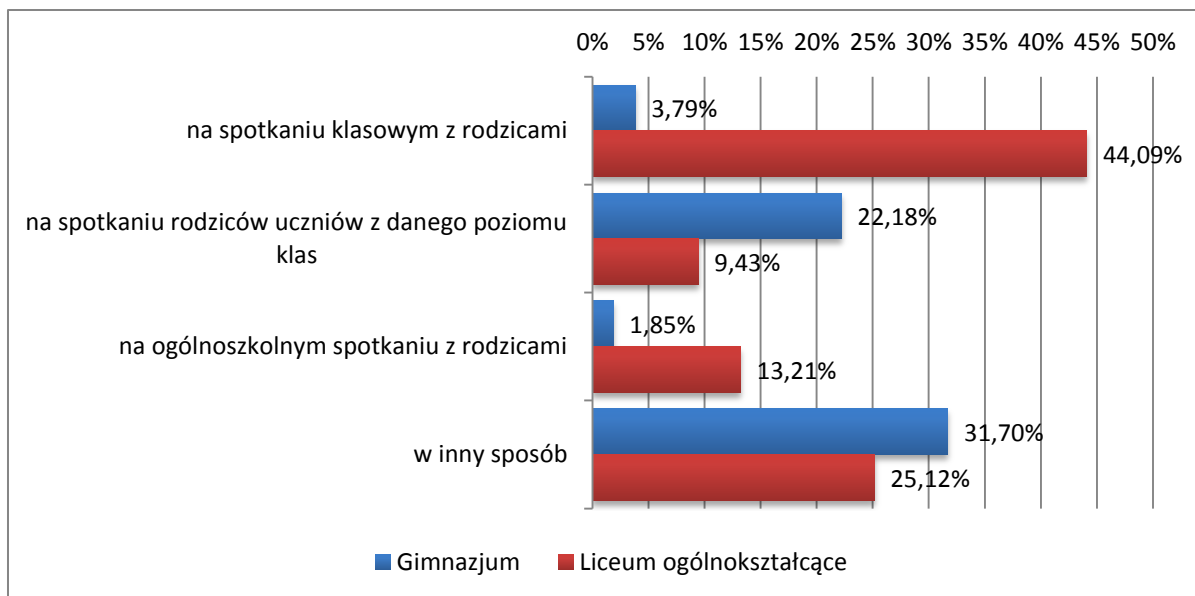
Wykres III.4.23 Szkoły, w których realizowane są zajęcia wychowania do życia w rodzinie

Zajęcia wychowania do życia w rodzinie w gimnazjum realizowano dla ponad 92% uczniów klas, których dotyczyło badanie. Prawie 8% rodziców zrezygnowało w imieniu swych dzieci z udziału w tych zajęciach. W liceach odsetek rodziców, którzy zrezygnowali z udziału swych dzieci w zajęciach wychowania do życia w rodzinie jest dużo wyższy i wynosi ponad 43%.



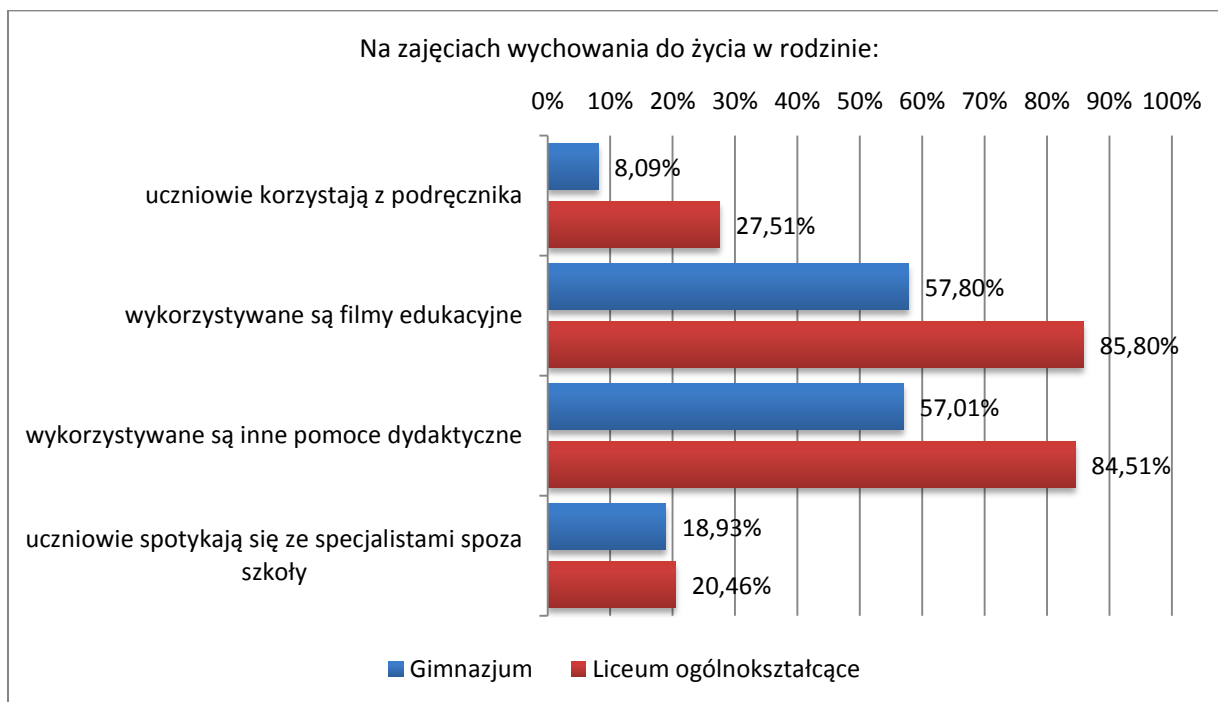
Wykres III.4.24 Udział uczniów w zajęciach wychowania do życia w rodzinie w roku szkolnym 2012/2013 w badanych klasach gimnazjum i liceum

W gimnazjum nauczyciele przedstawiali informacje o celach i treściach wychowania do życia w rodzinie podczas spotkania z rodzicami poziomu klas (ponad 22%), w liceum najczęściej informacje przekazywano podczas zebrań klasowych (ponad 44%).



Wykres III.4.25 Miejsce przedstawienia przez nauczyciela pełnej informacji o celach i treściach przewidzianych do realizacji

Realizując program nauczania wychowania do życia w rodzinie, nauczyciele najczęściej wykorzystywali w formie pomocy dydaktycznej filmy edukacyjne, przy czym częściej robili to w liceum (prawie 86%) niż w gimnazjum (prawie 58%).

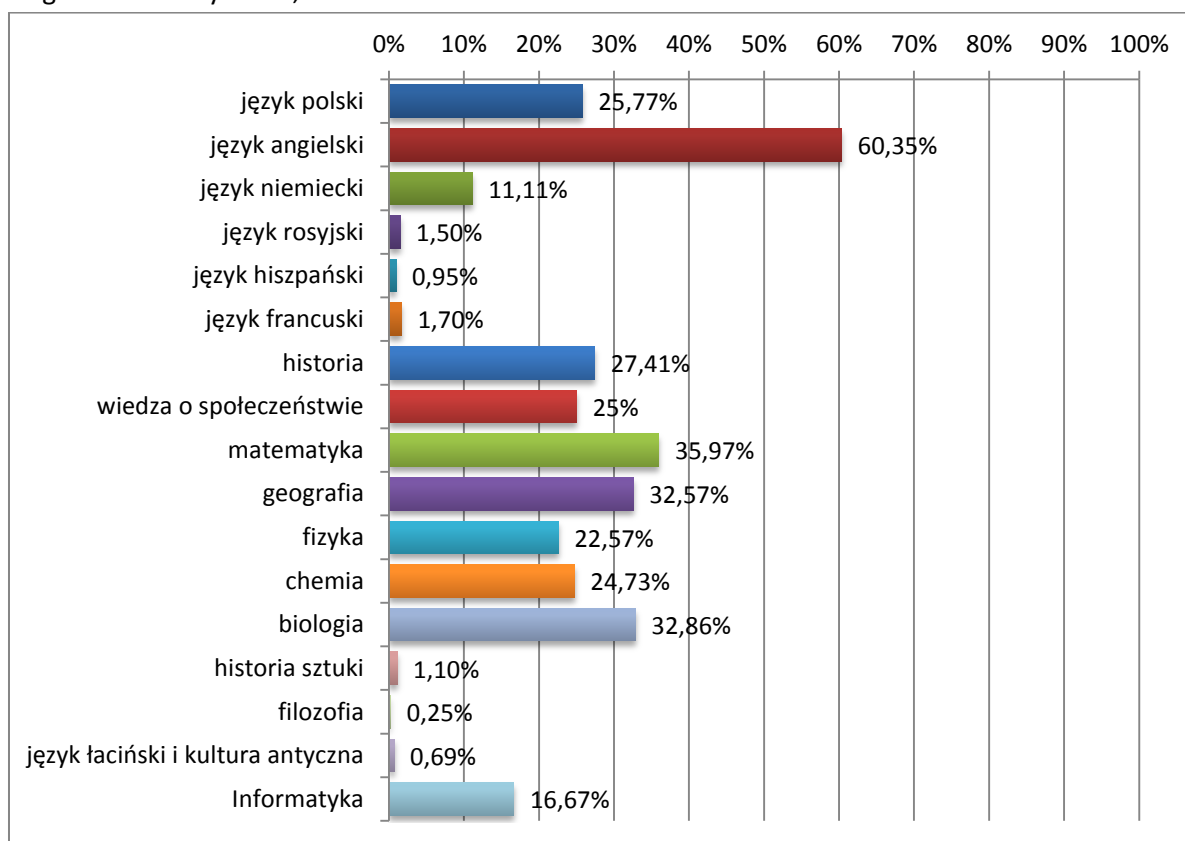


Wykres III.4.26 Pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas realizacji zajęć wychowania do życia w rodzinie w roku 2012/2013 w badanych klasach LO i gimnazjum

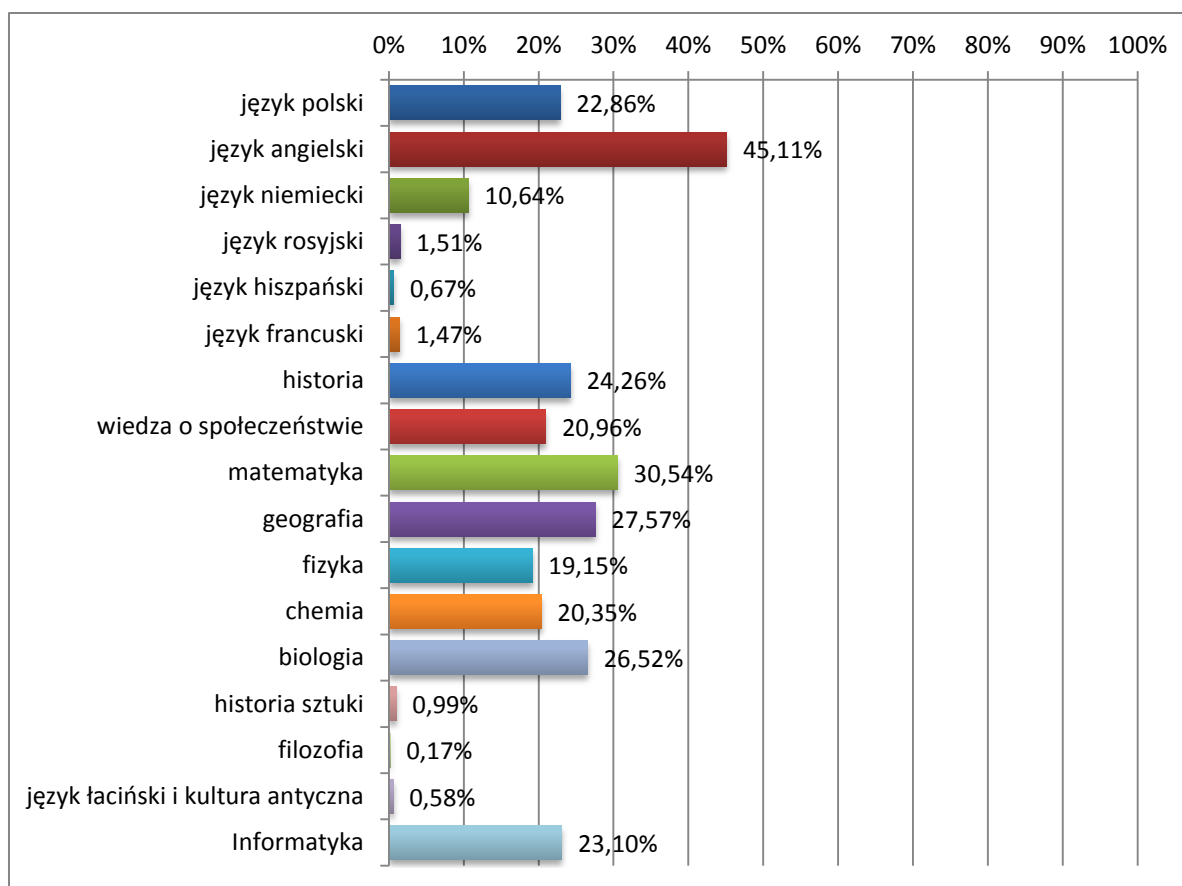
I. Zajęcia realizowane w zakresie rozszerzonym i uzupełniające w liceum ogólnokształcącym

Wykresy III.4.27-28 ukazują uzyskane przez nas informacje na temat organizacji zajęć w zakresie rozszerzonym w liceach ogólnokształcących. Wykres III.4.27 obrazuje stan w klasach, które już rozpoczęły naukę i przystąpią do realizacji zajęć w zakresie rozszerzonym od roku szkolnego 2013/2014, natomiast wykres III.4.28 dotyczy klas, które dopiero są planowane.

Widzimy, że zarówno w przypadku obecnych jak i przyszłych klas I (termin obecne i przyszłe odnosimy do czasu, w których realizowano monitorowanie, czyli roku szkolnego 2012/2013), przedmiotem najczęściej realizowanym w zakresie rozszerzonym jest język angielski, a następnie: matematyka, geografia i biologia. Zauważyć jednak należy, że odsetek planowanych klas z przedmiotami w rozszerzonym zakresie zmniejszył się w drugim roku realizacji reformy organizacyjno-programowej w liceum. Możemy na tej podstawie wyciągnąć wnioski, że dyrektorzy, nabrawszy doświadczenia w organizowaniu zajęć na nowych zasadach, zdecydowali się na urozmaicenie oferty zajęć rozszerzonych, co zaowocowało wyraźnym spadkiem dominacji jednego przedmiotu na rzecz dywersyfikacji oferty. Gdy w 2012 roku planowano organizację nauczania w ponad 60% oddziałów zaproponowano realizację języka angielskiego w zakresie rozszerzonym, ale w 2013 roku w ofercie znalazło się już tylko ponad 45% klas z tym przedmiotem na poziomie rozszerzonym. Matematykę rozszerzono w 2012 roku w ponad 35% oddziałów, w 2013 planuje się zorganizowanie tylko 30,5% takich oddziałów.



Wykres III.4.27 Odsetek oddziałów/grup, w których realizowane będą zajęcia w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów w klasach, które rozpoczęły naukę w 2012 roku

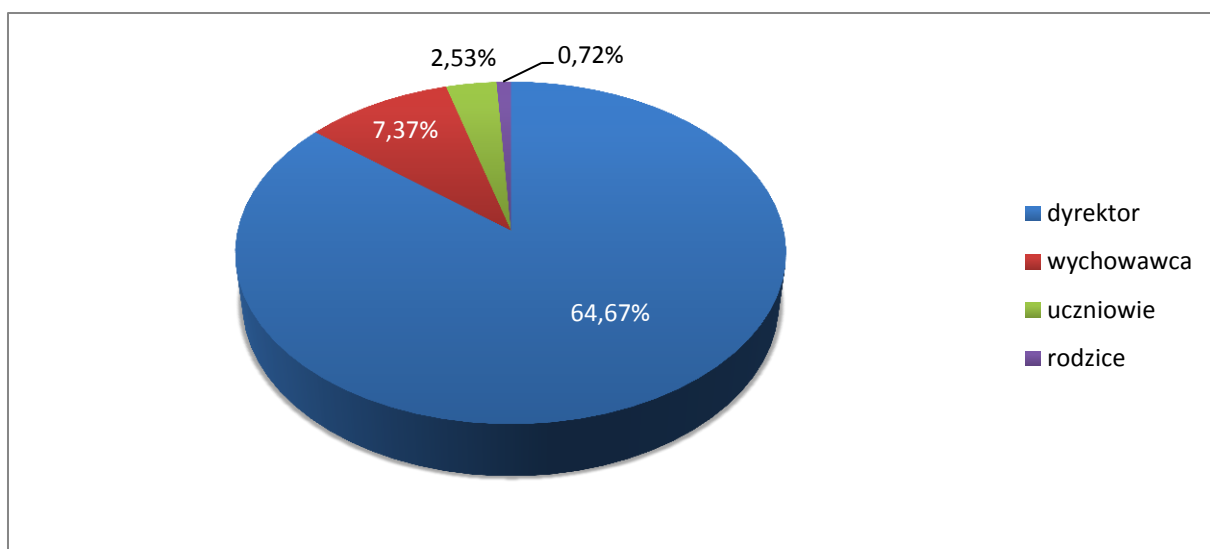


Wykres III.4.28 Odsetek oddziałów/grup, w których realizowane będą zajęcia w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów w klasach, które mają rozpocząć naukę w 2013 roku

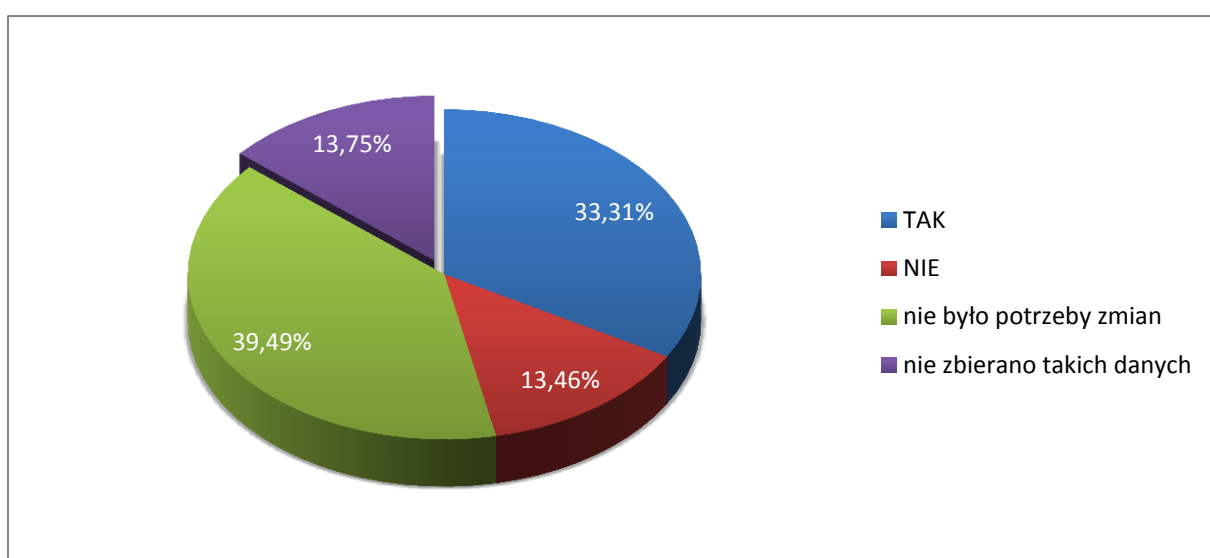
W tegorocznym badaniu zadaliśmy też serię pytań (skierowanych do dyrektorów i wychowawców objętych badaniem klas licealnych) o możliwość modyfikacji ustalonych dla klasy przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym [zobacz wykresy III.4.29-III.4.30].

Ponad 66% szkół uczestniczących w badaniu zebrało, po rozpoczęciu nauki, opinię uczniów klas I na temat rozszerzeń, które chcieliby w następnych latach realizować. Głównie zbieranie informacji na ten temat było inicjowane przez dyrektorów (w ponad 64,4% szkołach). Mniej niż 7,5% szkół zbierało informacje z inicjatywy wychowawców klas. Charakterystyczne jest też to, że czasami taką inicjatywę podejmowali uczniowie i robili to częściej niż ich rodzice.

W 33,1% szkół zmieniono planowane rozszerzenia pod wpływem opinii wyrażonej przez uczniów w tym zakresie [zobacz wykres III.4.27]. W ponad 13% przypadków nie dokonano zmian, chociaż uczniowie zgłosili potrzebę modyfikacji. Zapewne było to spowodowane względami organizacyjnymi lub kadrowymi, które dyrektor musi brać pod uwagę, organizując nauczanie w zakresie rozszerzonym.



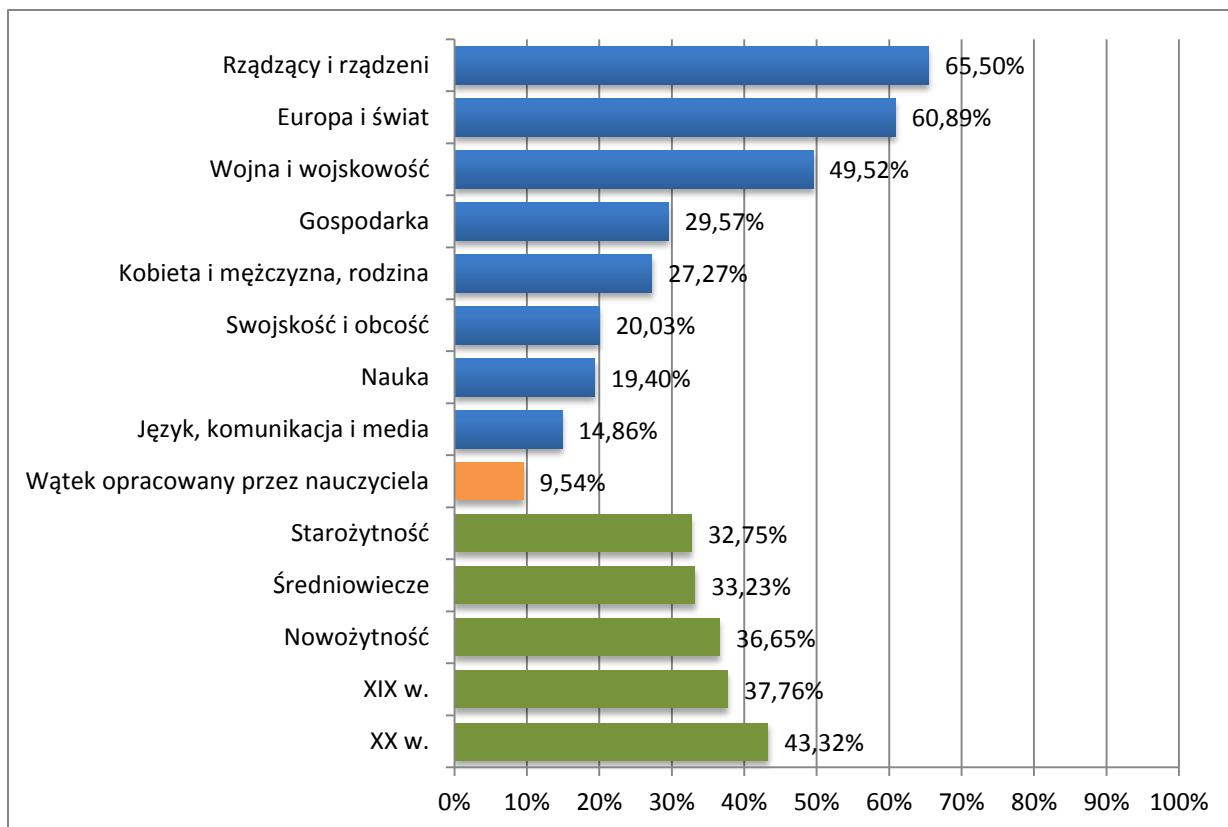
Wykres III.4.29 Inicjatorzy zbierania opinii uczniów LO w sprawie przedmiotów rozszerzonych



Wykres III.4.30 Uwzględnienie zebranych opinii uczniów w sprawie możliwości zmiany przedmiotów nauczanych w zakresie rozszerzonym

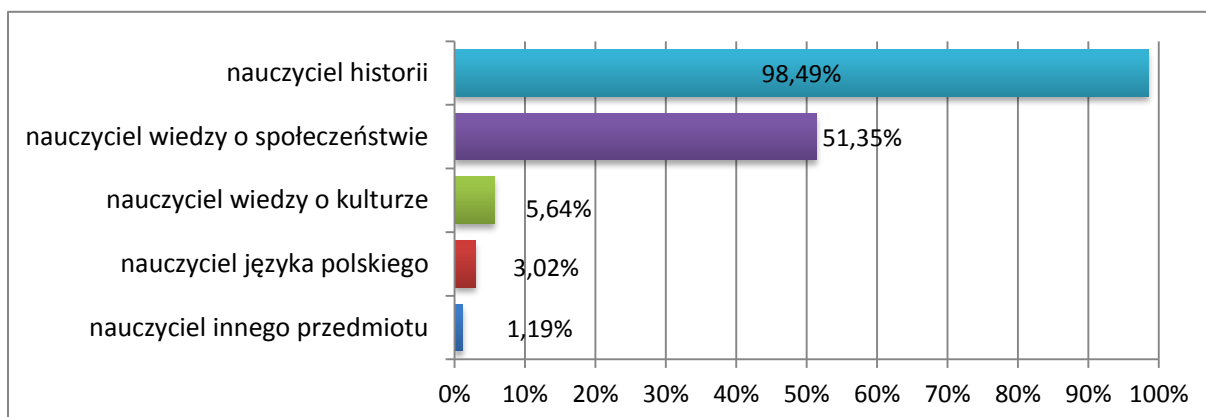
Do naszego monitorowania zaprosiliśmy także nauczycieli, których wyznaczono do realizacji przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo. Mieliśmy przy tym świadomość, że większość z nich nie przystąpiła jeszcze do realizacji tego przedmiotu, który najczęściej będzie realizowany w II i III klasie liceum, czyli dopiero od roku 2013/2014, ale w momencie realizacji naszego badania musieli już przymierzyć się do zadania, które będą wykonywać od przyszłego roku. Poproszeni zostali np. o wskazanie, które wątki, z zaproponowanych w rozporządzeniu określającym nową podstawę programową, wybiorą do realizacji.

Wyniki odpowiedzi na to pytanie obrazuje wykres III.4.31. Wątek Ojczysty Panteon ze względu na to, że jest obowiązkowy, nie został uwzględniony w analizie. Najczęściej wybierane przez nauczycieli uczestniczących w badaniu są wątki tematyczne *Rządcy i rządeni oraz Europa i świat*. Z wątków chronologicznych najbardziej popularne okazały się te, które traktują o historii nam najbliższej: XIX i XX wieku. Bardzo rzadko nauczyciele decydują się na realizację wątku opracowanego przez siebie - na takie rozwiązanie zdecydowało się mniej niż 10% badanych nauczycieli.



Wykres III.4.31 Wątki historii i społeczeństwa wybrane do realizacji przez nauczycieli, którzy będą prowadzili ten przedmiot w badanych klasach liceum ogólnokształcącego

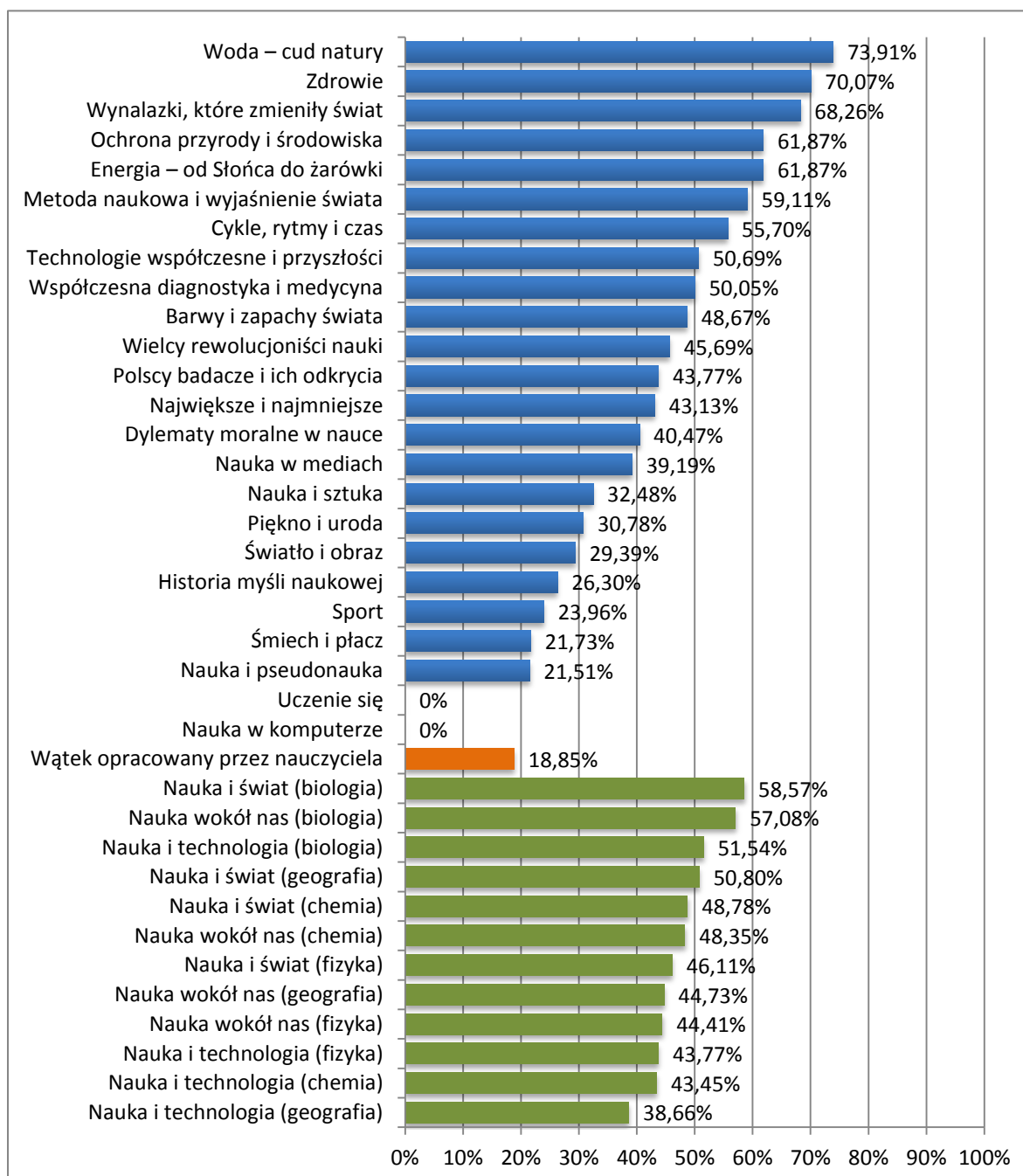
Wśród badanych nauczycieli, których wyznaczono do prowadzenia przedmiotu historia i społeczeństwo zdecydowana większość (ponad 98%) stanowią nauczyciele historii. Drugą grupą są nauczyciele wiedzy o społeczeństwie. W minimalnym zakresie do prowadzenia zajęć historii i społeczeństwa wyznaczeni zostali poloniści oraz nauczyciele wiedzy o kulturze.



Wykres III.4.32 Nauczyciele wskazani do realizacji historii i społeczeństwa w badanych klasach liceum ogólnokształcącego

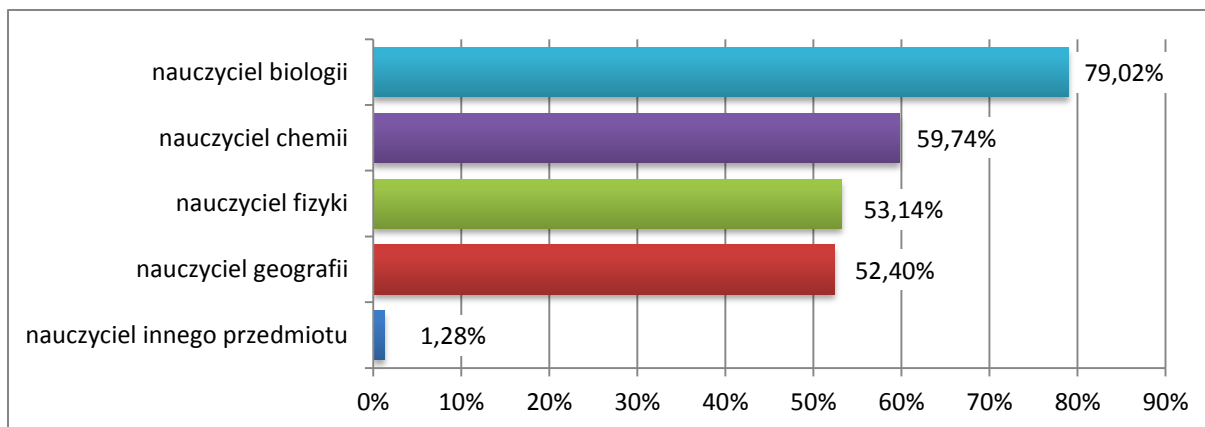
Nauczyciele wyznaczeni przez dyrektorów szkół do realizacji przyrody w badanych klasach najczęściej wybierali do realizacji wątki *Woda - cud natury* (prawie 74% nauczycieli), *Zdrowie* (ponad 70% badanych nauczycieli), a następnie *Wynalazki, które zmieniły świat* (ponad 68%). Nikt natomiast nie

wybrał wątków *Uczenie się i Nauka w komputerze*. Mniej niż 19% nauczycieli zdecydowało się na opracowanie i realizację własnego wątku.



Wykres III.4.33 Wątki wybrane do realizacji przez nauczycieli, którzy będą prowadzili przedmiot „przyroda” w badanych klasach liceum ogólnokształcącego

Wśród uczestniczących w badaniu nauczycieli wyznaczonych do realizacji przyrody największą grupę stanowili nauczyciele biologii (prawie 80%).



Wykres III.4.34 Nauczyciele wskazani do realizacji przyrody w badanych klasach liceum ogólnokształcącego

III.5 Realizacja specyficznych zadań przez przedszkola i szkoły

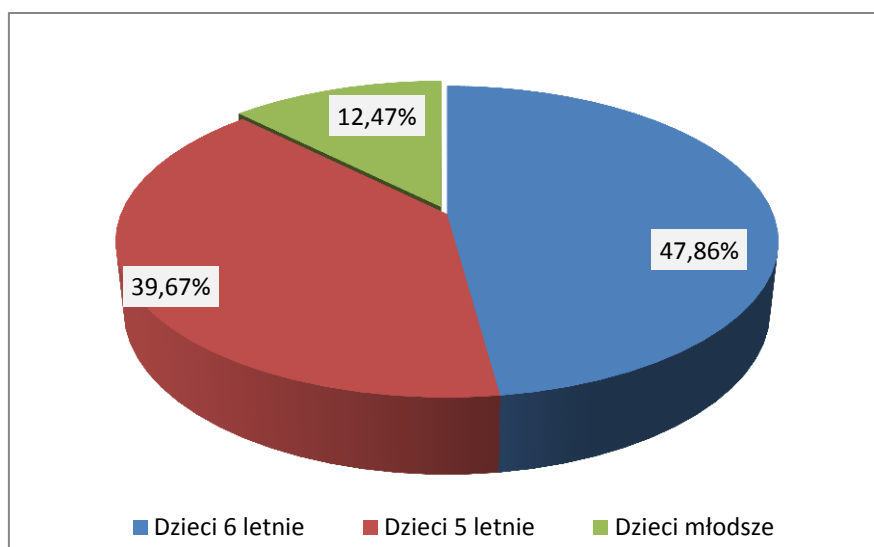
Podstawa programowa, oprócz zadań typowych dla całego systemu edukacyjnego, formułuje osobne, specjalne zadania dla każdego etapu edukacji. Podczas monitorowania wdrażania podstawy programowej w roku szkolnym 2011/2012, zwrócono uwagę na kilka takich zadań nałożonych na przedszkola i szkoły podstawowe.

Bardzo ważnym zadaniem przedszkola jest monitorowanie stopnia przygotowania dzieci w przedszkolu do podjęcia edukacji szkolnej i podejmowanie działań zaradczych w przypadku dostrzeżenia problemów w tym zakresie.

Szkoła podstawowa, jako pierwszy etap ścieżki edukacyjnej, musi zapewnić dziecku adaptację w warunkach szkolnych. Aby ten cel został zrealizowany, szkoła musi sprawdzić stopień przygotowania dziecka do dalszego uczenia się oraz podjąć decyzję o wprowadzeniu dla dzieci okresu adaptacyjnego, który pozwoliłby uczniom łagodnie dostosować się do edukacji szkolnej. Innym zadaniem, specyficznym dla szkoły podstawowej, jest ocena stopnia realizacji celów zapisanych w podstawie programowej dla klasy I.

A. Ocena stopnia dostosowania dziecka do edukacji szkolnej

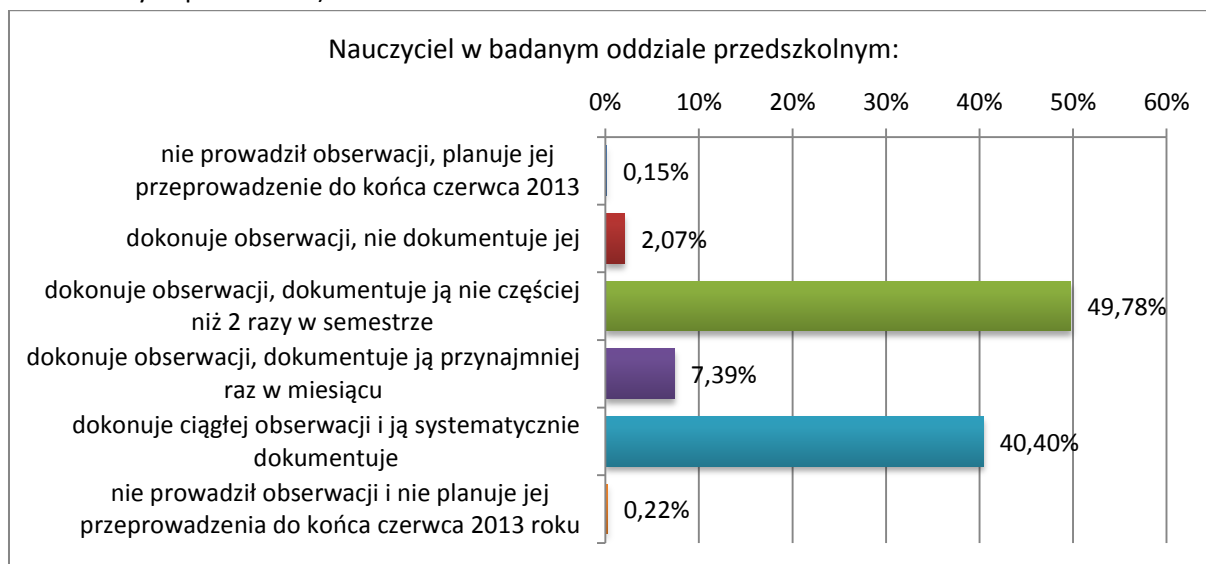
W przedszkolach, w których przeprowadzono monitorowanie, największą grupę stanowiły dzieci sześciolatnie (w badaniu uczestniczyły grupy najstarszych dzieci w wybranych przedszkolach).



Wykres III.5.1 Wiek dzieci w badanych najstarszych grupach przedszkolnych

Badanie pokazało, że analizę stopnia dostosowania dzieci do edukacji szkolnej przeprowadzono zarówno dla dzieci 5- jak i 6-letnich.

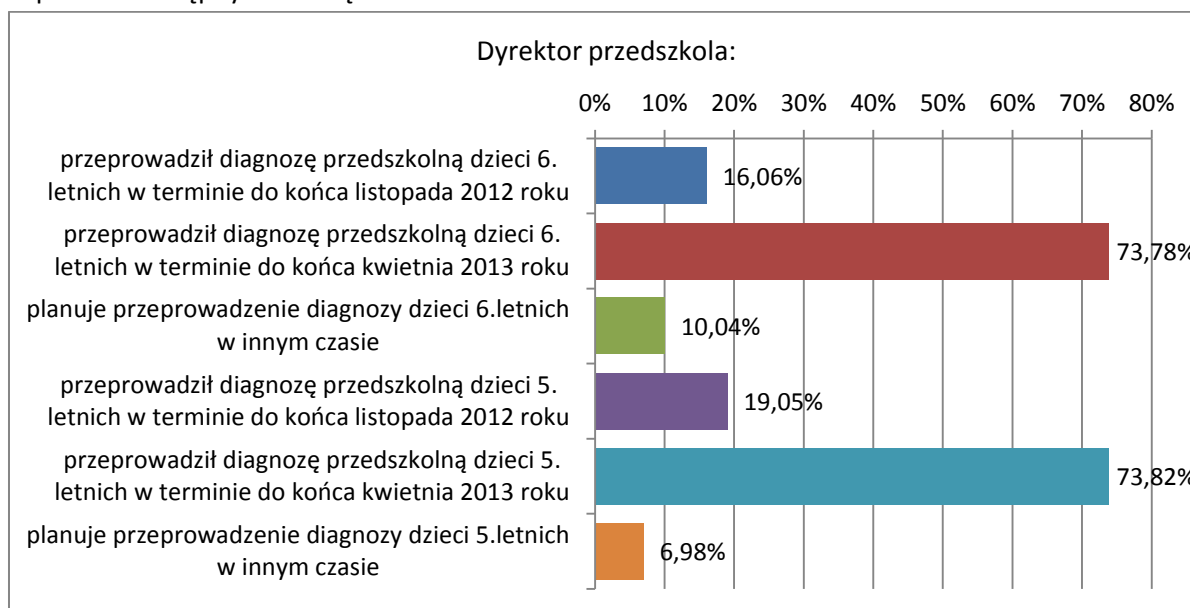
Podstawowym źródłem danych do oceny stopnia dostosowania dzieci do edukacji szkolnej była obserwacja. Prawie wszystkie badane przedszkola prowadziły obserwację dzieci. Tylko w 0,22% przedszkoli nie planowano obserwacji dzieci, co można uznać za margines bliski błędowi nawet nie statystycznemu, ale technicznemu, popełnionemu przez pracowników przedszkola przy wypełnianiu ankiety w wersji elektronicznej. Bardziej niepokoić musi informacja, że w większości przedszkoli, które prowadziły obserwacje robiono to sporadycznie - nie częściej niż 2 razy w semestrze (prawie 50% badanych przedszkoli).



Wykres III.5.2 Wiek dzieci w badanych najstarszych grupach przedszkolnych

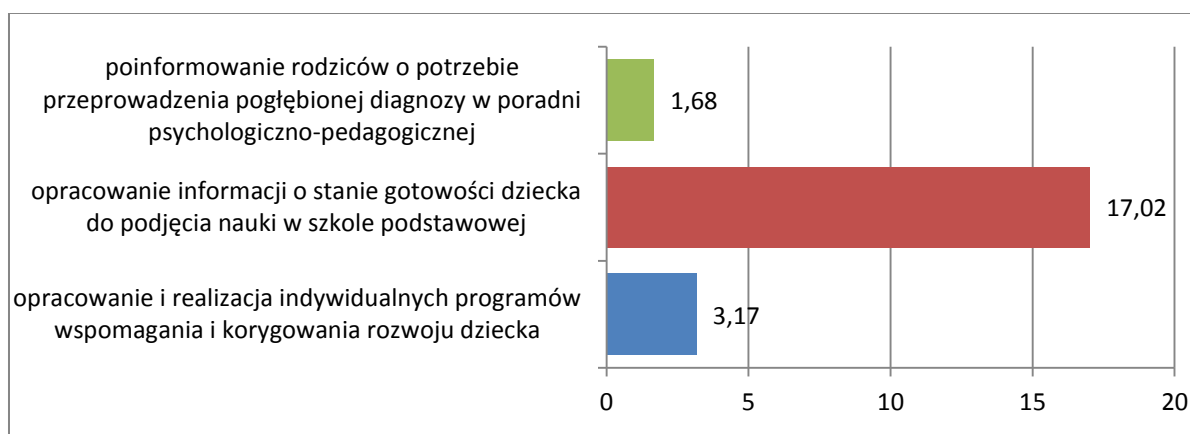
Większość przedszkoli przeprowadziła diagnozę gotowości dziecka do edukacji szkolnej do końca kwietnia 2013 roku, przy czym w przypadku prawie 20% dzieci 6-letnich i ponad 16% dzieci 5-letnich badanie zrealizowano już na początku roku szkolnego. Odsetek przedszkoli, w których dzieci z najstarszej grupy przedszkolnej nie został jeszcze zdiagnozowany pod względem dostosowania do

edukacji szkolnej, ograniczony jest do ok. 10% w przypadku dzieci 6-letnich oraz 7% w przypadku dzieci 5-letnich. Pod tym względem nastąpiła radykalna poprawa w porównaniu z naszymi poprzednimi badaniami, kiedy to większość przedszkoli deklarowała zamiar zrealizowania badania dopiero w następnych miesiącach.



Wykres III.5.3 Odsetek przeprowadzonych lub planowanych ocen dostosowania dzieci do edukacji szkolnej w podlegających badaniu grupach przedszkolnych w podziale na wiek

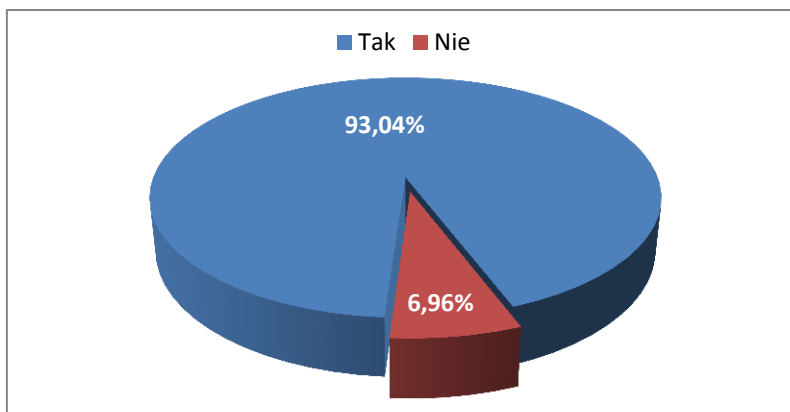
Uzyskane w wyniku diagnozy informacje wykorzystano przede wszystkim do przygotowania informacji o stanie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej (zobacz wykres III.5.4).



Wykres III.5.4 Przeciętna liczba podjętych w oddziale działań przez nauczyciela wychowania przedszkolnego po przeprowadzeniu oceny stopnia gotowości dziecka do edukacji szkolnej

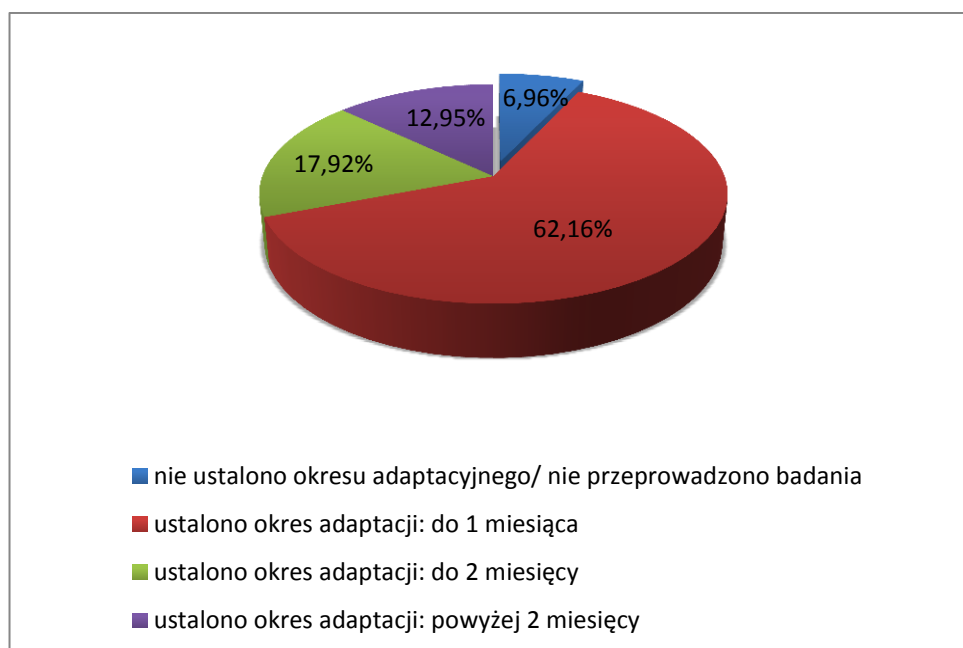
B. Adaptacja dzieci do warunków szkolnych

Zdecydowana większość dyrektorów uczestniczących w badaniu zadeklarowała, że przeprowadzili badanie dotyczące przystosowania dzieci klas I do warunków szkolnych w celu ustalenia, czy będą potrzebowały okresu adaptacji do warunków szkolnych, czy będzie można z niego zrezygnować. Tylko 136 dyrektorów badanych szkół podstawowych nie zdiagnozowało potrzeby uczniów rozpoczynających naukę w szkole w zakresie ich przystosowania do warunków szkolnych.



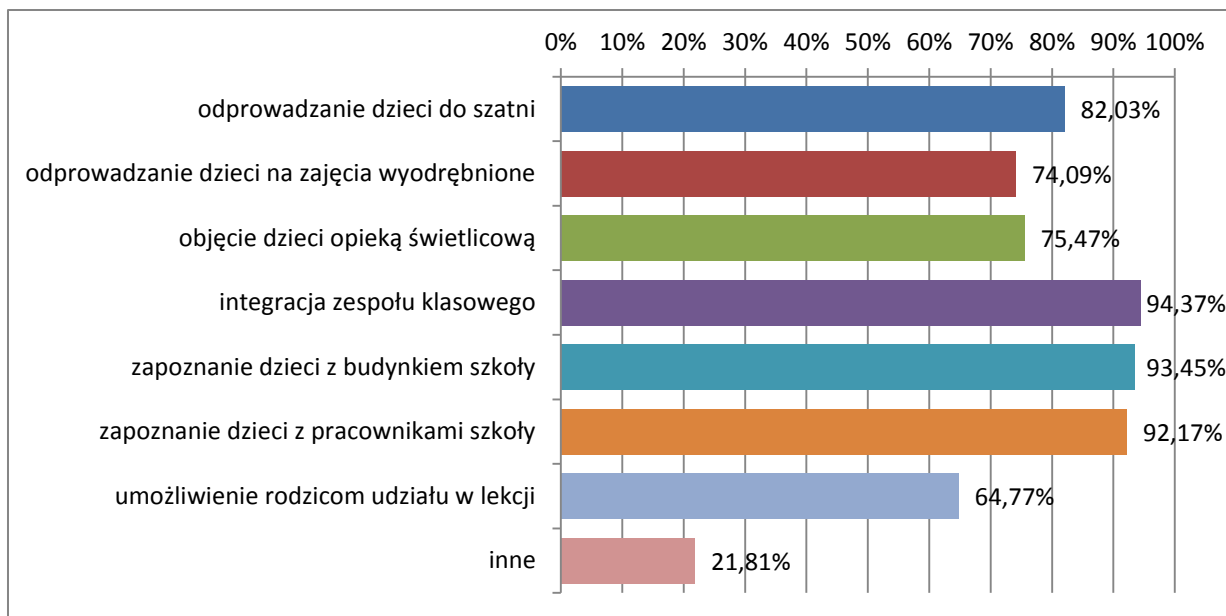
Wykres III.5.5 Odsetek klas I szkoły podstawowej podlegających badaniu, w których zdiagnozowano potrzebę adaptacji uczniów do warunków szkolnych

Na podstawie dokonanej diagnozy wszyscy dyrektorzy, którzy zrealizowali badanie, ustalili okres adaptacji dzieci w nowych dla nich warunkach. Większość zdecydowała się na zorganizowania dla swoich uczniów okresu adaptacji trwającego do 1 miesiąca, prawie 18% dyrektorów uznało, że okres adaptacyjny musi trwać 2 miesiące, a prawie 13% ustaliło okres adaptacyjny dłuższy niż 2 miesiące.



Wykres III.5.6 Ustalony na podstawie dokonanej diagnozy potrzeb uczniów w badanych klasach I szkoły podstawowej okres adaptacji do warunków szkolnych

W ramach adaptacji starano się przede wszystkim zapoznać uczniów klas I z pracownikami, ze szkołą, pomieszczeniami i obiektami szkolnymi. Realizowano także zajęcia w celu zintegrowania zespołu klasowego. Innym, dość powszechnym sposobem działań realizowanych w okresie adaptacji uczniów do warunków szkolnych, było odprowadzanie ich do szatni oraz na zajęcia wyodrębnione, a także objęcie ich opieką świetlicową (zobacz wykres III.5.7).

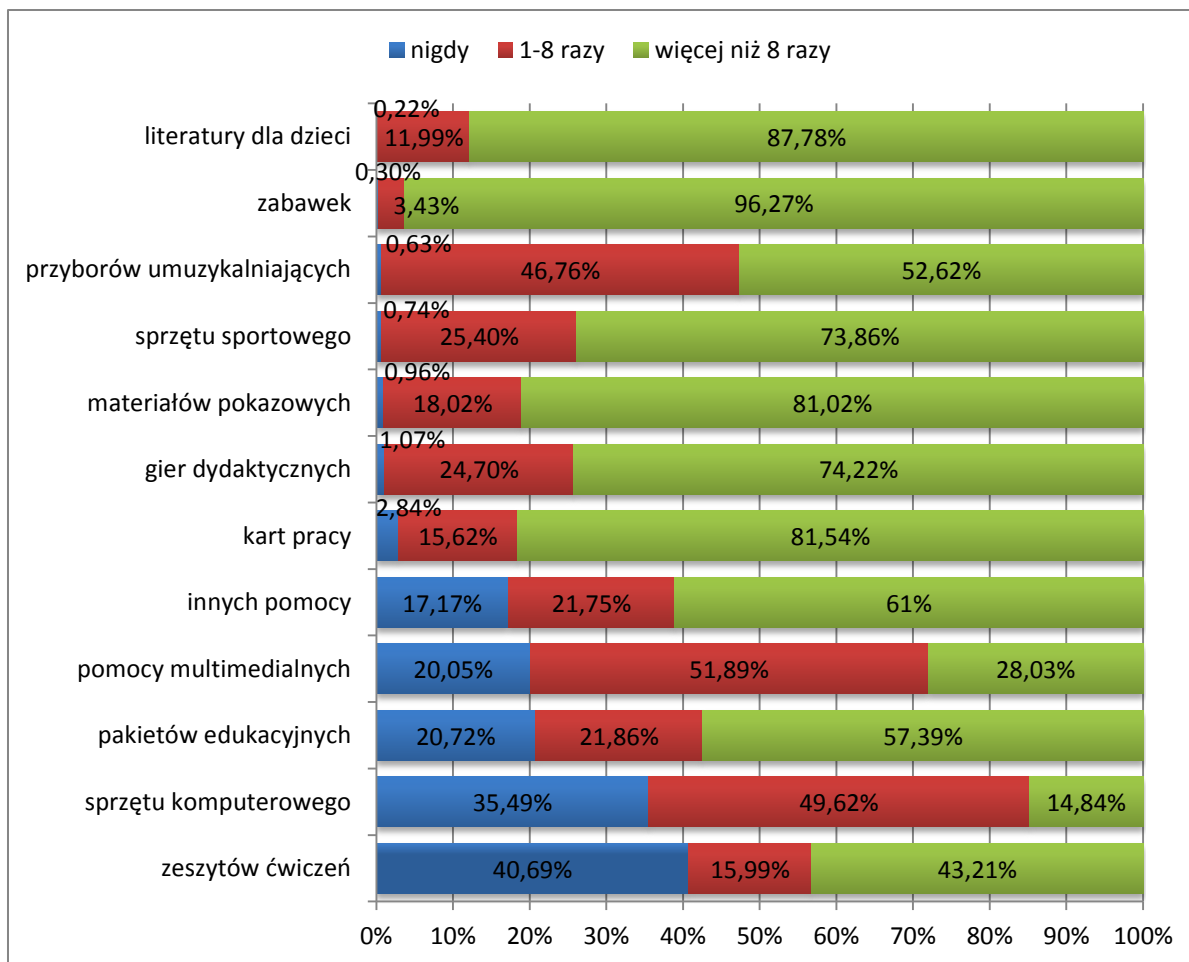


Wykres III.5.7 Działania podejmowane przez szkołę w ramach adaptacji uczniów do warunków szkolnych

III.6 Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć – rozwiązania metodyczne

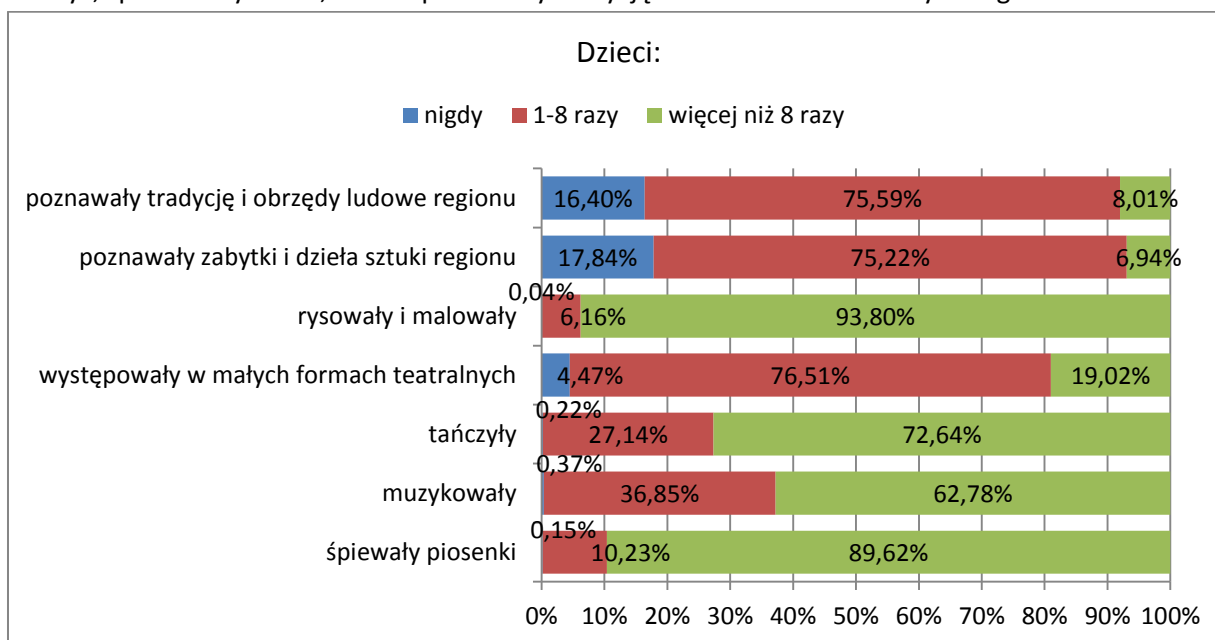
A. Wychowanie przedszkolne

Odpowiadając na pytanie dotyczące używanych w czasie zajęć pomocy dydaktycznych (zobacz wykres III.6.1), najwięcej nauczycieli wychowania przedszkolnego wskazało na wykorzystywanie systematyczne, więcej niż 8 razy w ciągu ostatniego miesiąca: literatury dla dzieci, zabawek, kart pracy i materiałów pokazowych.



Wykres III.6.1 Częstość wykorzystywania pomocy dydaktycznych w przedszkolu

Dzieci w badanych oddziałach przedszkolnych często miały okazję w trakcie pobytu w przedszkolu tańczyć, śpiewać i rysować, rzadko poznawały tradycję i dzieła sztuki oraz zabytki regionu.

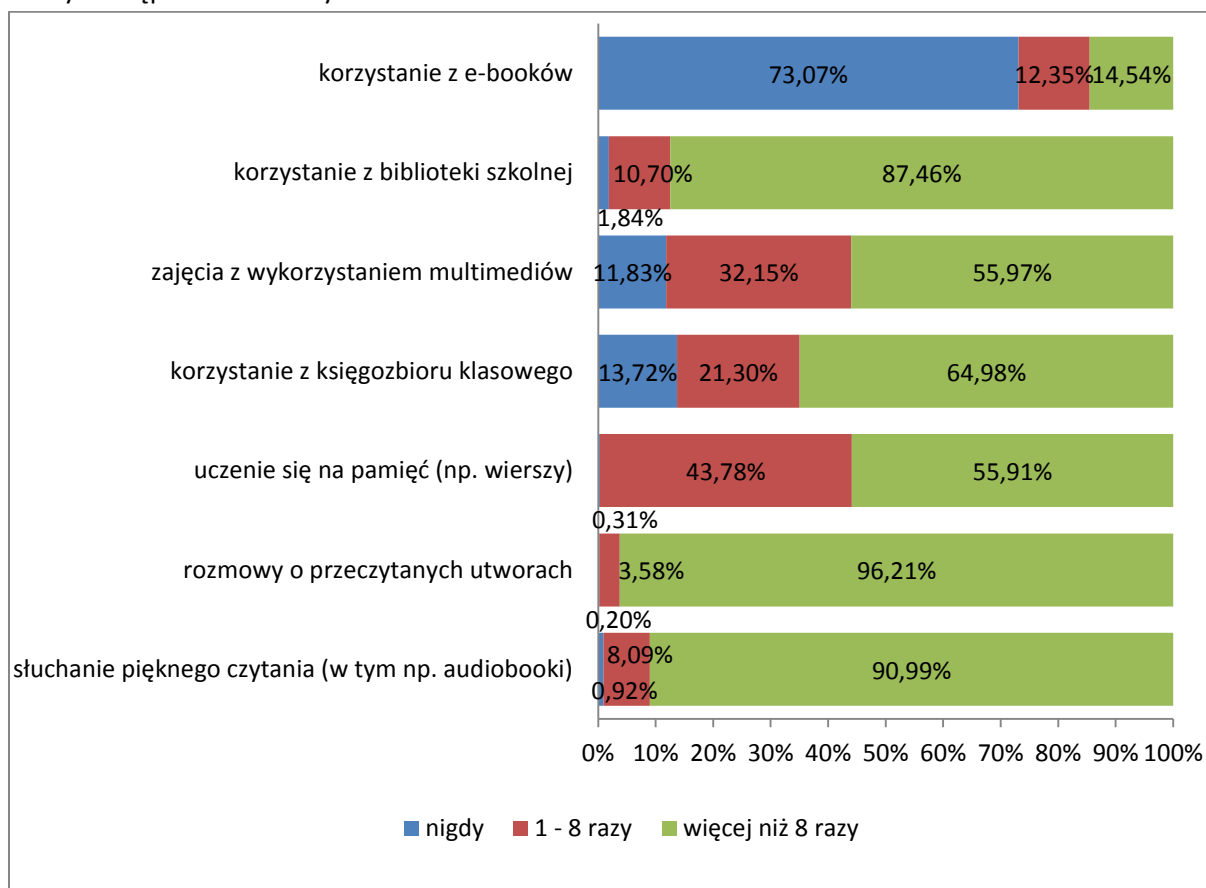


Wykres III.6.2 Czynności podejmowane przez dzieci w przedszkolu

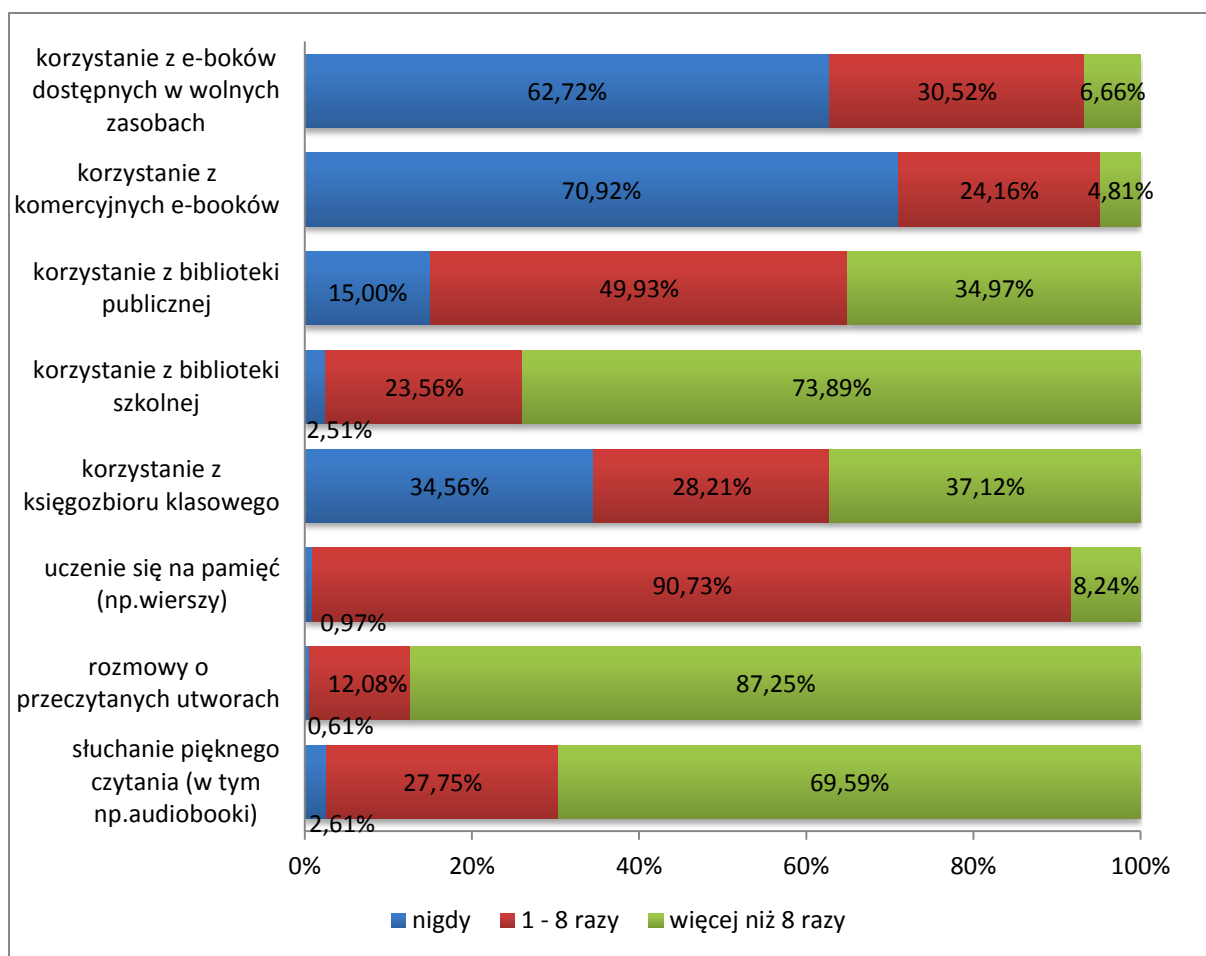
B. Nauka języka polskiego i literatury

• Szkoła podstawowa

Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest kształtowanie u uczniów zamiłowania do czytania książek. Uczestniczący w badaniu nauczyciele przedstawiali stosowane przez siebie w tym zakresie metody. Wśród regularnych działań najczęściej wymieniali rozmowy o przeczytanych utworach (ponad 96% badanych nauczycieli uczących klasę I i ponad 87% uczących klasę IV prowadziło takie rozmowy więcej niż 8 razy w ciągu roku, w którym realizowano badanie). Rozmowa o utworach dominuje, jak widzimy, w klasie I i w klasie IV. Umożliwienie dzieciom słuchania pięknego czytania wymieniane jest bardzo często przez nauczycieli uczących I klasę (prawie 91% nauczycieli w klasie I stworzyło swoim uczniom taką możliwość więcej niż 8 razy w roku), ale w IV klasie szkoły podstawowej większy odsetek nauczycieli (prawie 74%) stara się zachęcić uczniów do korzystania z biblioteki szkolnej i to jest metoda stosowana częściej od stworzenia uczniom możliwości słuchania pięknego czytania (ponad 69,5% badanych nauczycieli wskazało na tę metodę). Najrzadziej nauczyciele uczący I klasę szkoły podstawowej odwoływali się w celu kształtowania zamiłowania do czytania do e-booków, jednak blisko 27% nauczycieli uczących w klasie I i prawie 30% uczących w klasie IV, którzy odpowiedzieli pozytywnie na to pytanie, świadczy o wzrastającej popularności tej formy dostępu do literatury.



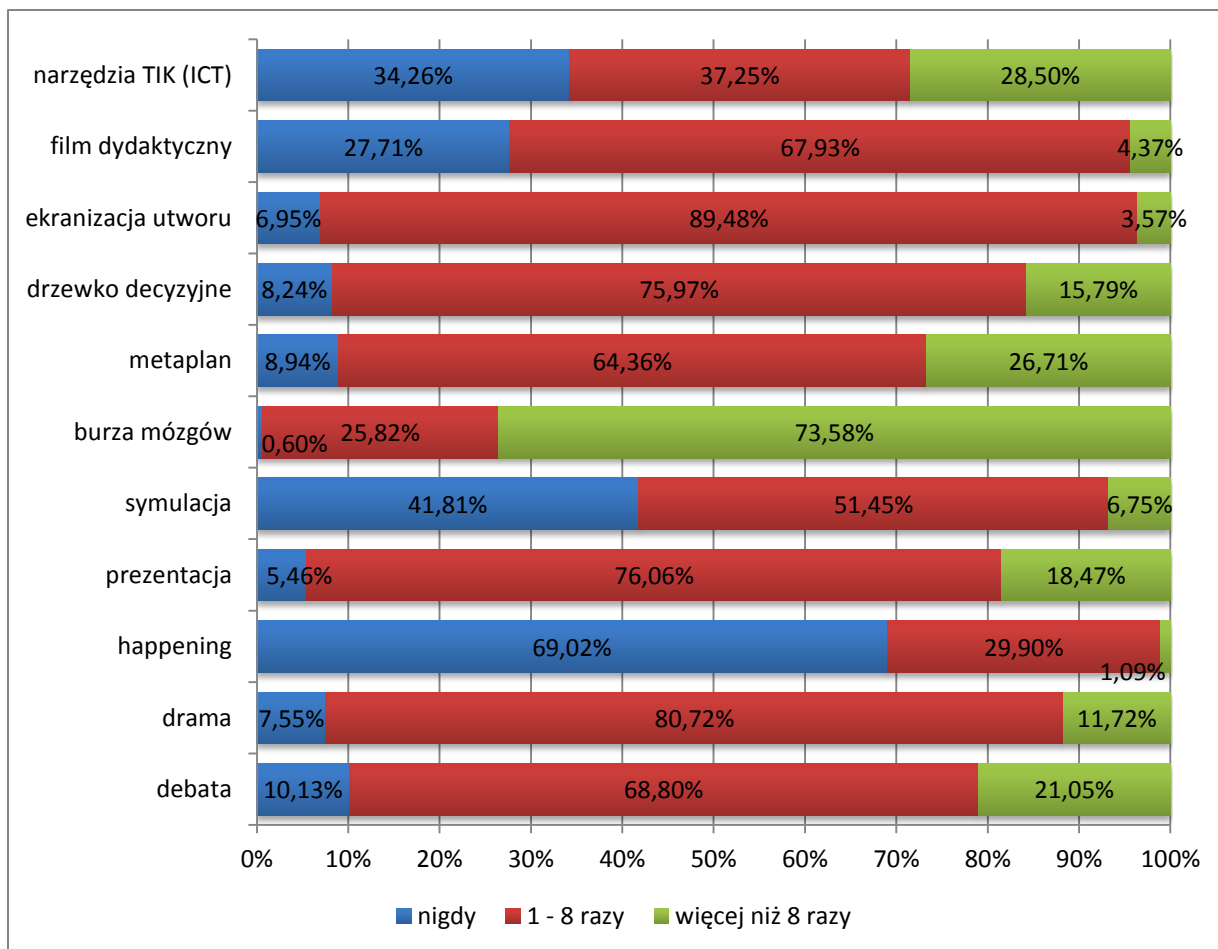
Wykres III.6.3 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I szkoły podstawowej w celu rozwinięcia u uczniów zamiłowania do czytelnictwa



Wykres III.6.4 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach IV szkoły podstawowej w celu rozwinięcia u uczniów zamiłowania do czytelnictwa

• Gimnazjum

Edukacja języka polskiego w gimnazjum, zgodnie z zaleceniami w zakresie realizacji podstawy programowej, powinna opierać się na stosowaniu metod aktywizujących. Według deklaracji nauczycieli, najczęściej stosowaną regularnie (więcej niż 8 razy w badanym roku) metodą aktywizującą była burza mózgów (metoda ta miała zdecydowaną, ponad 45% przewagę nad innymi wymienianymi w tej kategorii metodami). Wśród metod, których nie można zastosować regularnie na każdej lekcji i którą stosuje się rzadziej niż raz w miesiącu, najpopularniejsza była ekranizacja utworu (prawie 90% nauczycieli stosowało tę metodę 1-8 razy w roku) i drama (ponad 80% nauczycieli). W kategorii metod, które nie były stosowane w badanych klasach gimnazjalnych, znalazł się happening (ponad 69% badanych nauczycieli nie stosowało tej metody na lekcji).

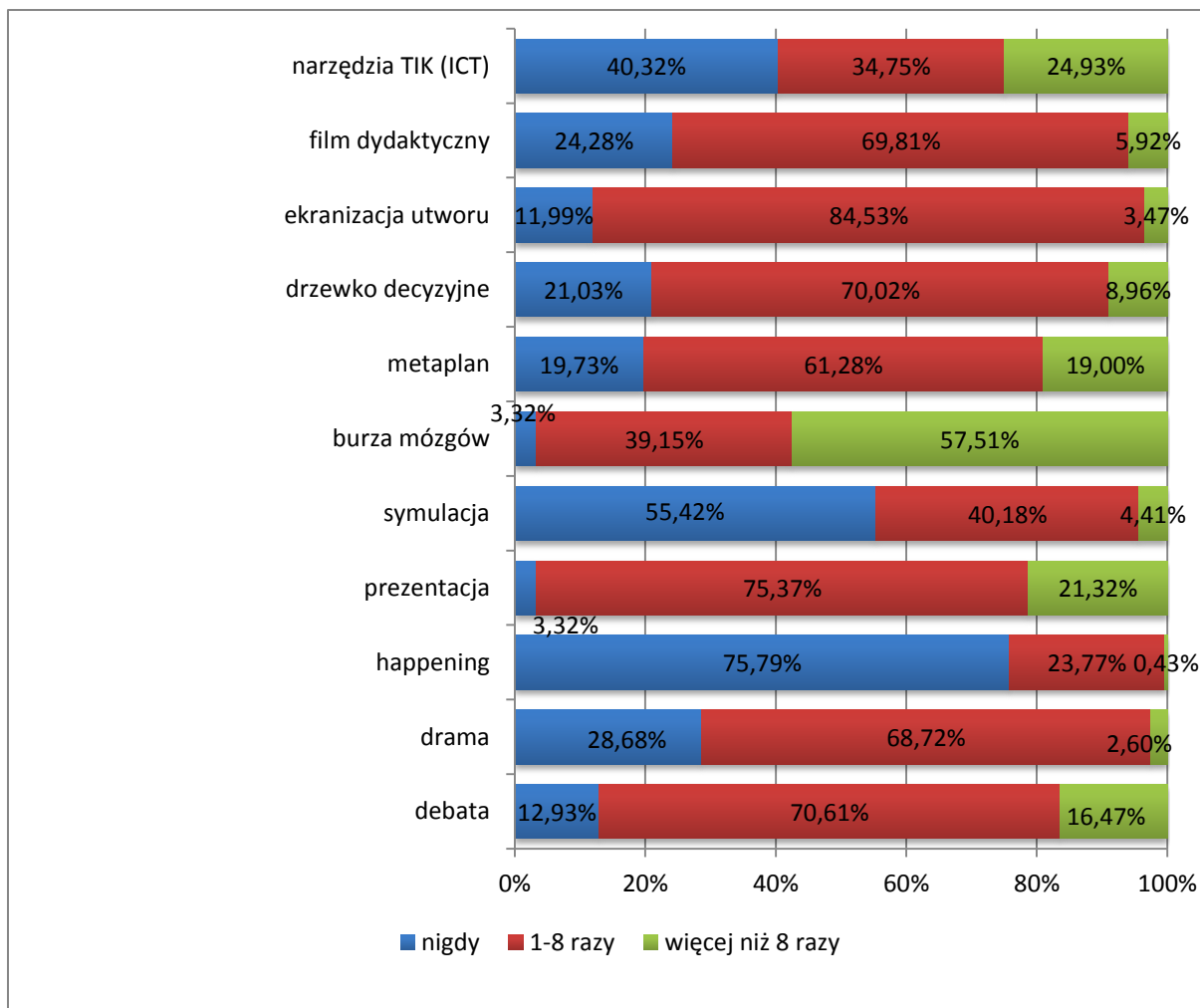


Wykres III.6.5 *Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne zalecane w podstawie programowej, które zastosowali uczestniczący w badaniu nauczyciele języka polskiego uczący w klasach I gimnazjum*

- **Liceum Ogólnokształcące**

W liceum, podobnie jak w gimnazjum, nauczyciele najczęściej wykorzystują metodę burzy mózgów w celu zaktywizowania swoich uczniów. Wprawdzie skala szkół, w których metodę tę stosuje się podczas lekcji języka polskiego spada w porównaniu z gimnazjum, ale ponad 57,5% nauczycieli zadeklarowało, że stosowało ją w ciągu ostatniego roku więcej niż 8 razy. Ponad 20% badanych nauczycieli stosowało więcej niż 8 razy narzędzia informatyczne lub/i prezentację. W kategorii metod stosowanych w wielu szkołach, ale z mniejszą częstotliwością (od 1 do 8 razy w ostatnim roku), dominuje ekranizacja utworu i prezentacja.

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



Wykres III.6.6 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne zalecane w podstawie programowej, które zastosowali uczestniczący w badaniu nauczyciele języka polskiego uczący w klasach I LO

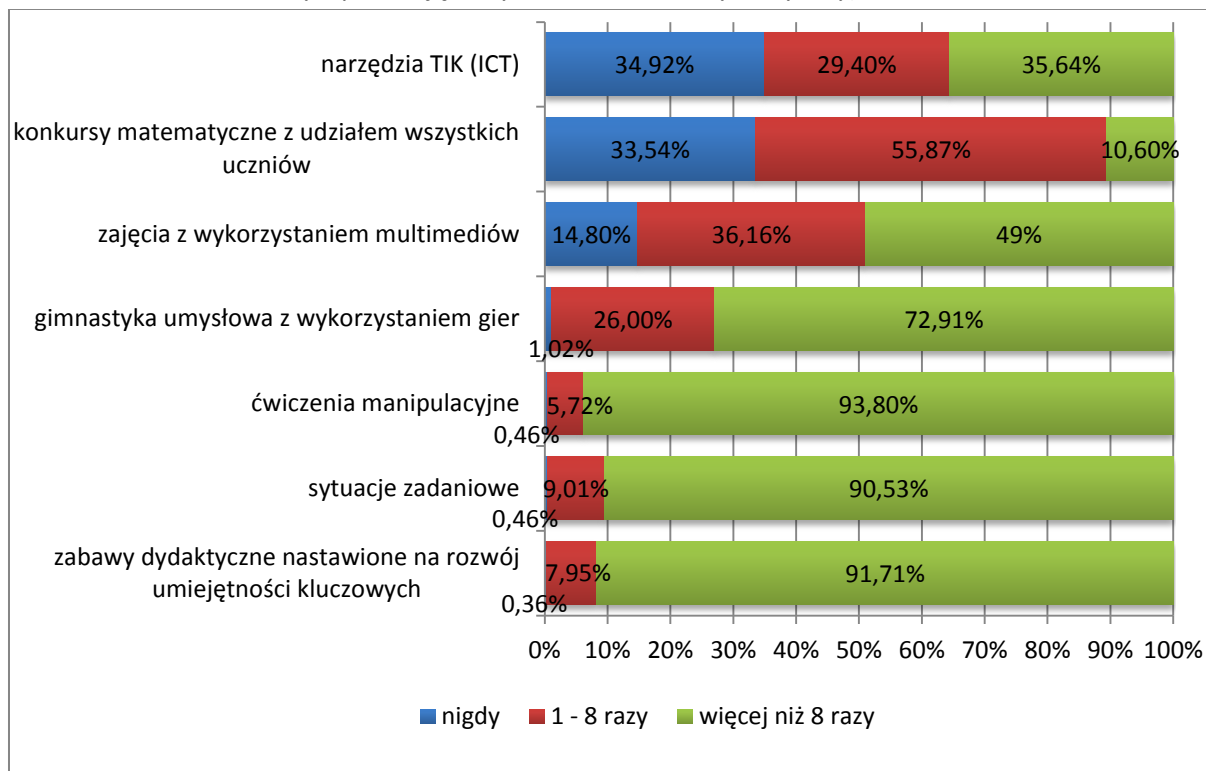
C. Edukacja matematyczna

- **Szkoła podstawowa**

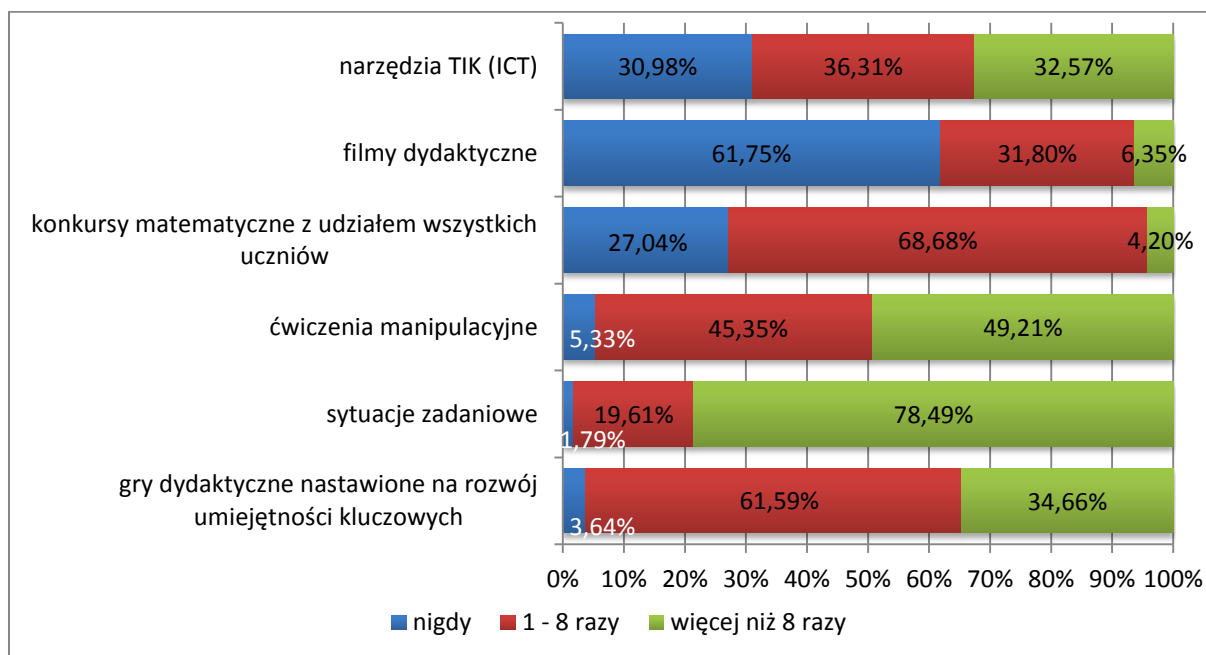
W celu rozbudzenia zainteresowania i zdolności matematycznych w pierwszych miesiącach nauki należy rozwinąć czynności umysłowe ważne dla uczenia się matematyki. Dominującą formą zajęć, zgodnie z zaleceniami, powinny być zabawy matematyczne, gry i sytuacje zadaniowe, w których uczniowie pojmują pojęcia matematyczne, posługując się przedmiotami lub obiektami zastępczymi, a także odpowiednio dostosowanymi narzędziami np. liczmanami, a dopiero później zapisują teoretyczne rozwiązania.

W wyniku przeprowadzonego badania, można stwierdzić, że nauczyciele uczący w klasach młodszych szkoły podstawowej realizują ten cel poprzez ćwiczenia manipulacyjne (tę metodę regularnie stosuje prawie 94% badanych nauczycieli uczących I klasy szkoły podstawowej), zabawy dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych (prawie 92%) i sytuacje zadaniowe (ponad 90,5%). Natomiast w klasach starszych (naszym badaniem objęliśmy klasę IV szkoły podstawowej) nauczyciele uczący matematyki najczęściej odwołują się do sytuacji zadaniowych (prawie 78,5% nauczycieli korzysta regularnie z tej metody).

Najbardziej nauczyciele korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych - prawie 35% nauczycieli nigdy nie stosowało tej metody. Ponad 33,5% badanych nauczycieli uczących klasy IV nigdy nie organizowało konkursów matematycznych z udziałem wszystkich uczniów. W klasie IV podczas matematyki uczniowie najbardziej oglądali filmy dydaktyczne (prawie 62% nauczycieli nigdy nie realizowało matematyki pokazując swym uczniom film dydaktyczny).



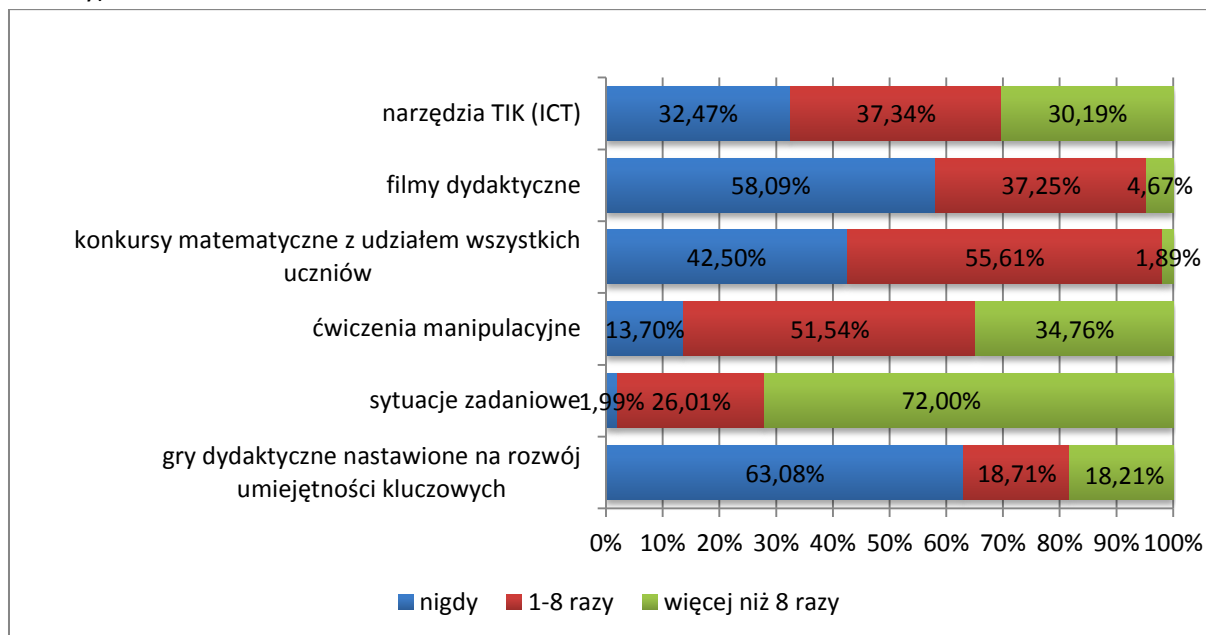
Wykres III.6.7 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I szkoły podstawowej sprzyjające edukacji matematycznej



Wykres III.6.8 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach IV szkoły podstawowej sprzyjające edukacji matematycznej

• Gimnazjum

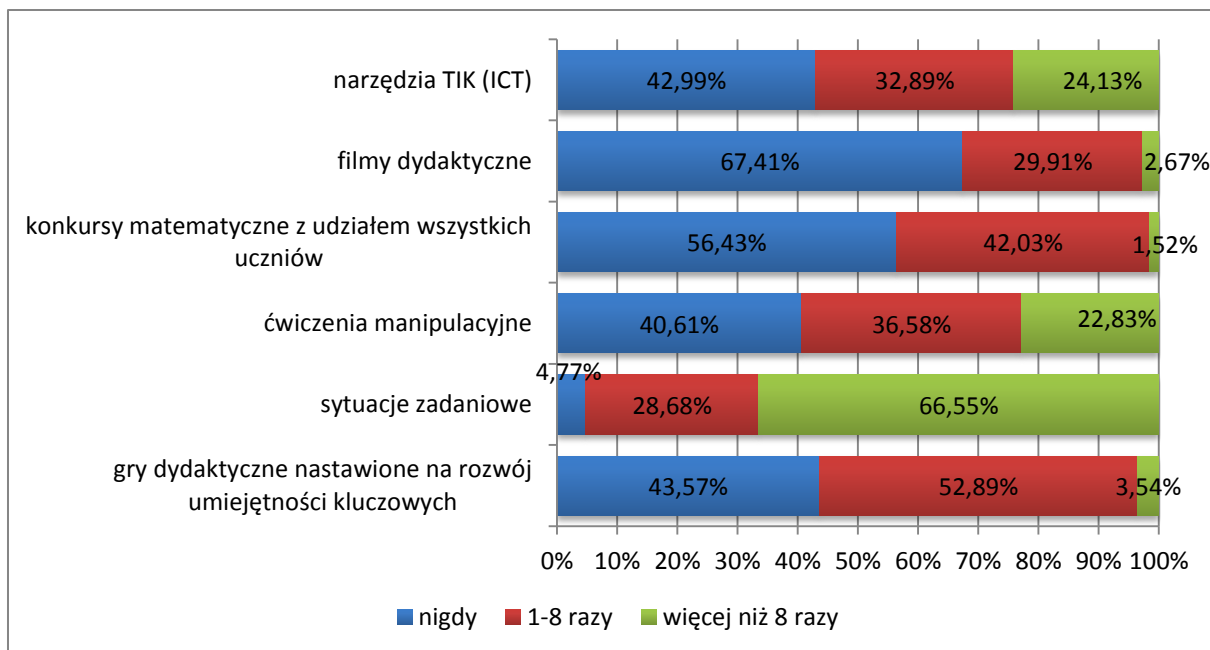
W gimnazjum najczęściej wykorzystywaną metodą, w celu rozbudzenia zainteresowania i zrozumienia matematyki, są sytuacje zadaniowe - 72% badanych nauczycieli stosowało tę metodę więcej niż 8 razy. W kategorii metod stosowanych przez duży odsetek szkół, ale z częstotliwością mniejszą niż 8 razy w roku wyróżniają się dwie formy: konkursy matematyczne oraz ćwiczenia manipulacyjne. Najrzadziej natomiast wykorzystywane są gry dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych (ponad 63% badanych nauczycieli nie stosowało w ostatnim roku tej metody).



Wykres III.6.9 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I gimnazjum sprzyjające edukacji matematycznej

• Liceum Ogólnokształcące

W liceum ogólnokształcącym, podobnie jak w gimnazjum, najczęściej stosowaną metodą w celu rozbudzenia zainteresowania i zrozumienia matematyki były sytuacje zadaniowe (ponad 66,% badanych nauczycieli korzystało z tej metody więcej niż 8 razy). W kategorii metod stosowanych dość powszechnie, ale z mniejszą częstotliwością niż 8 razy w roku, wyróżniają się gry dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych (prawie 53% badanych nauczycieli stosowało gry dydaktyczne w procesie edukacji matematycznej rzadziej niż 8 razy w ciągu ostatniego roku). Mamy tutaj więc zauważalną zmianę w porównaniu z edukacją matematyczną w gimnazjum, gdzie gry dydaktyczne były metodą najrzadziej stosowaną. W kategorii najrzadziej stosowanych w liceum metod należy wyróżnić filmy dydaktyczne (ponad 67% badanych nauczycieli nigdy nie prezentowało swym uczniom filmów dydaktycznych w ramach edukacji matematycznej) oraz konkursy matematyczne. I znowu w tym miejscu należy podkreślić zmianę w porównaniu z realizacją edukacji matematycznej w gimnazjum, gdzie konkursy matematyczne były dość powszechnie stosowane przez nauczycieli jako metoda rozbudzenia zainteresowania matematyką u uczniów. Wydaje się, że nie ma żadnego pragmatycznego wytłumaczenia tej skrajnej wręcz odmienności w korzystaniu z metod rozbudzających zainteresowanie uczniów matematyką w gimnazjum oraz liceum i jedynym jej wytłumaczeniem mogą być tradycyjne nawyki nauczycieli zatrudnionych w tych typach szkół.



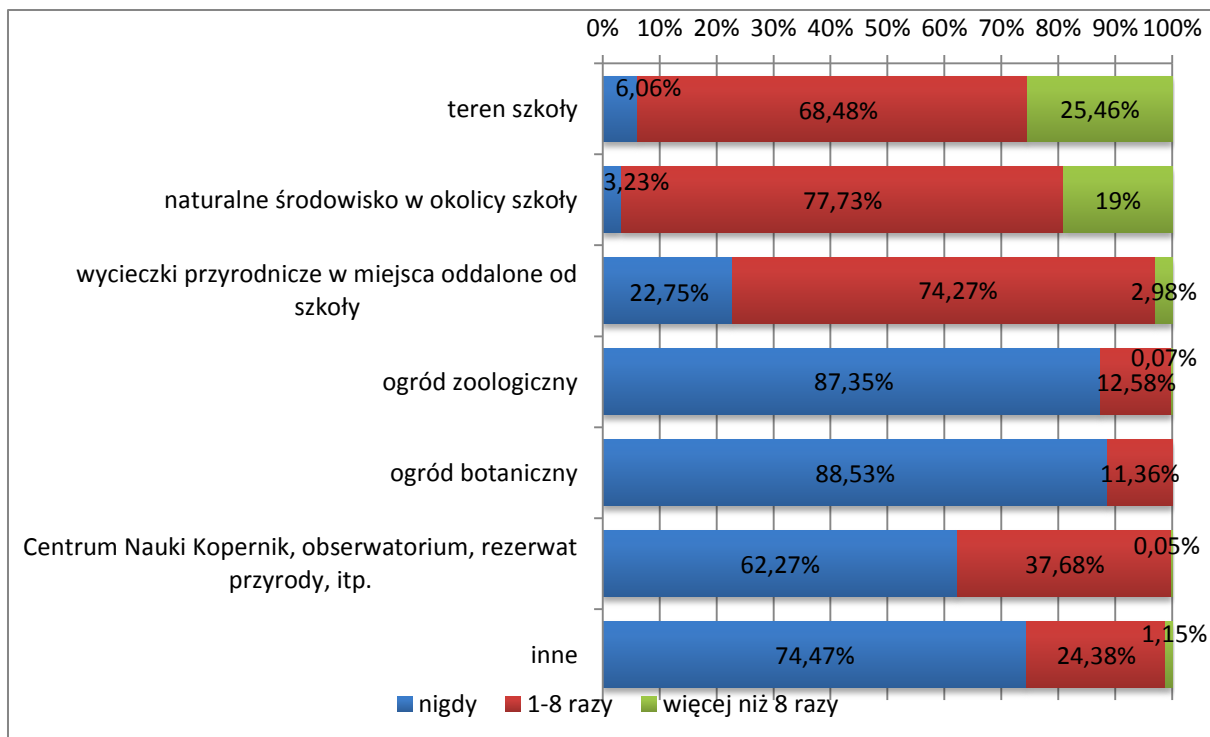
Wykres III.6.10 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I LO sprzyjające edukacji matematycznej

D. Edukacja przyrodnicza

- **Szkoła podstawowa**

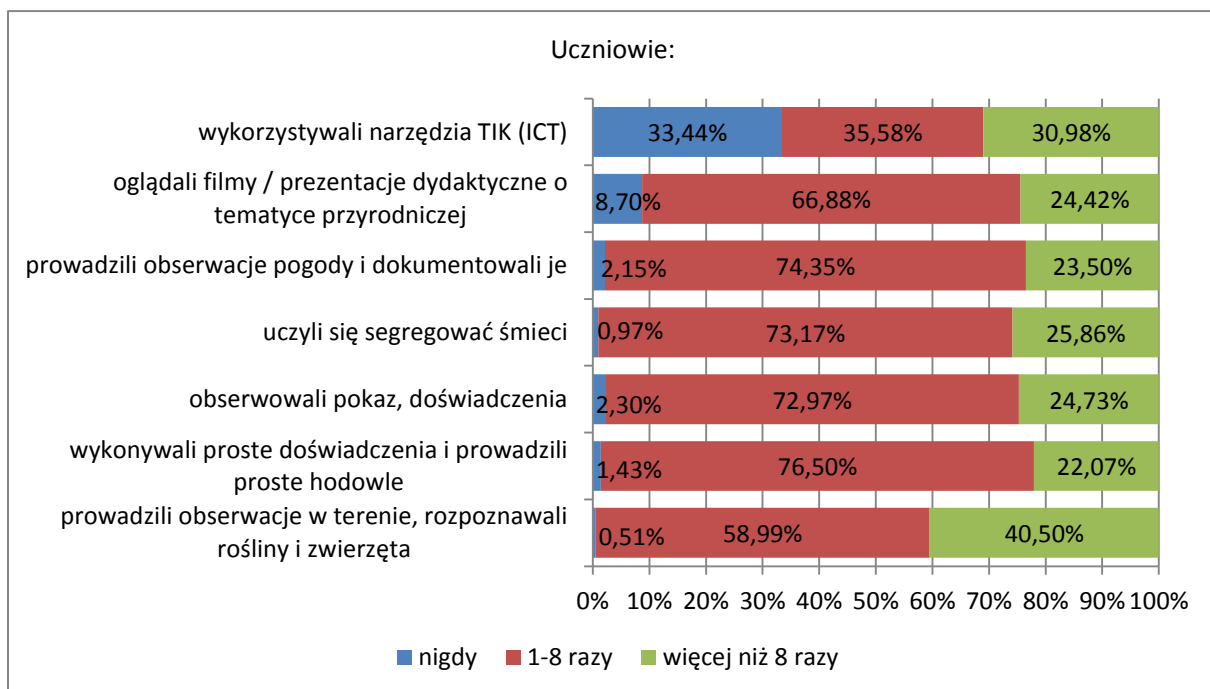
Edukacja przyrodnicza nie może być organizowana wyłącznie w oparciu o środki dydaktyczne będące w dyspozycji szkoły. Uczniowie muszą uczyć się tego przedmiotu poprzez kontakt z naturalnym środowiskiem. Dla uczniów należy zorganizować zajęcia pozwalające im w realnym świecie zobaczyć zjawiska, o których uczą się z książek - konieczne są więc zajęcia w ogrodzie botanicznym, zoologicznym czy np. w gospodarstwie rolnym.

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań wskazują jednak, że wciąż wyjścia poza teren szkoły organizowane są sporadycznie, rzadziej niż raz w miesiącu. Systematyczna nauka przyrody (przynajmniej raz w miesiącu) opiera się na zasobach szkolnych, ponad 50% nauczycieli wskazało także teren w pobliżu szkoły. Ponad 74% nauczycieli uczących klasę IV zadeklarowało, że organizują wycieczki przyrodnicze w miejsca oddalone od szkoły, ale sporadycznie, rzadziej niż 1-8 razy w roku (czyli rzadziej niż raz w miesiącu). Najczęściej regularnie (ponad 8 razy w roku) zajęcia przyrody poza salą lekcyjną organizowane są na terenie szkoły. W kategorii „nigdy” dominuje ogród zoologiczny i ogród botaniczny. Ponad 88,5% badanych nauczycieli uczących klasy IV szkoły podstawowej nigdy, w ramach swoich zajęć, nie wybrało się z uczniami do ogrodu botanicznego, a ponad 87% nie było w ogrodzie zoologicznym. Zdecydowanie częściej nauczyciele organizują wyprawy z uczniami do Centrum Nauki Kopernik czy obserwatorium astronomicznego (jednak ponad 62% badanych nauczycieli nie zorganizowało takiego wyjścia).

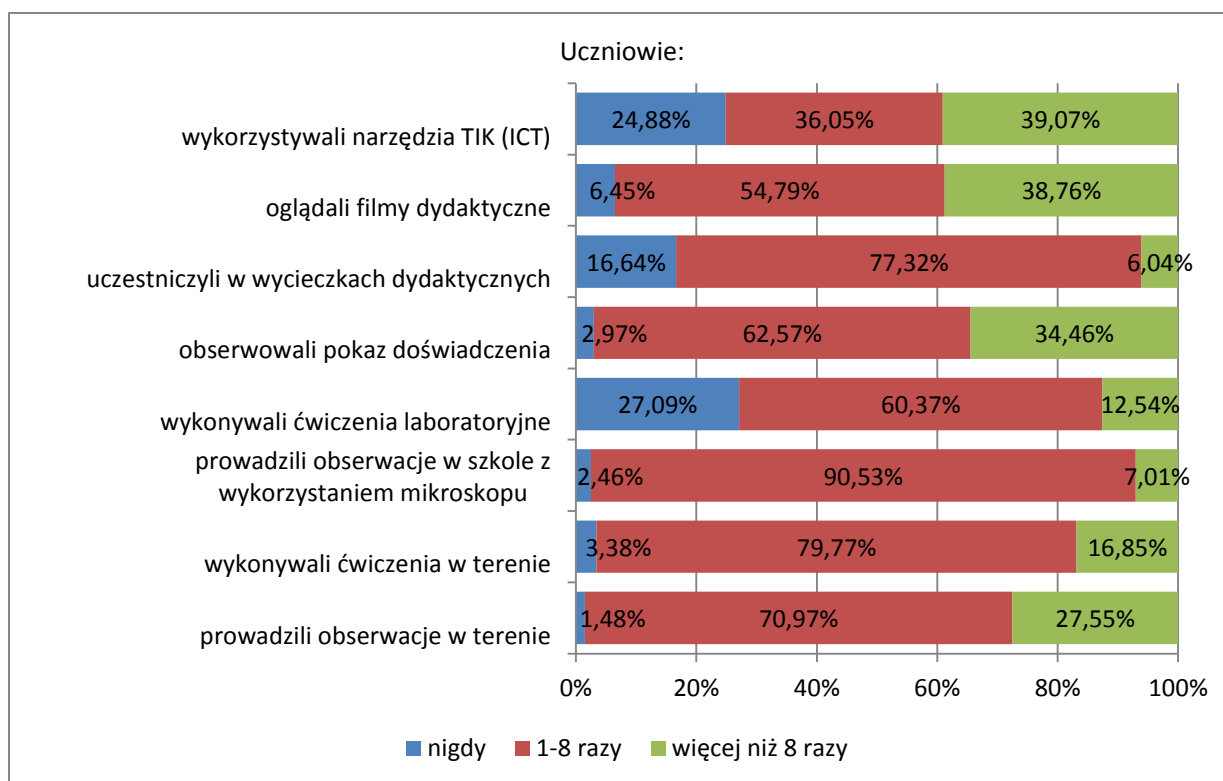


Wykres III.6.11 Miejsca, gdzie odbywały się zajęcia edukacji przyrodniczej badanych klas IV szkoły podstawowej poza salą lekcyjną

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że uczniowie szkół podstawowych uczą się przyrody, obserwując ją i wykonując proste ćwiczenia i doświadczenia. Najczęściej w trakcie realizacji treści edukacji przyrodniczej wykorzystywane są narzędzia TIK.



Wykres III.6.12 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego w trakcie edukacji przyrodniczej badanych klas I szkoły podstawowej



Wykres III.6.13 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego przez nauczycieli przyrody badanych klas IV szkoły podstawowej

• Gimnazjum

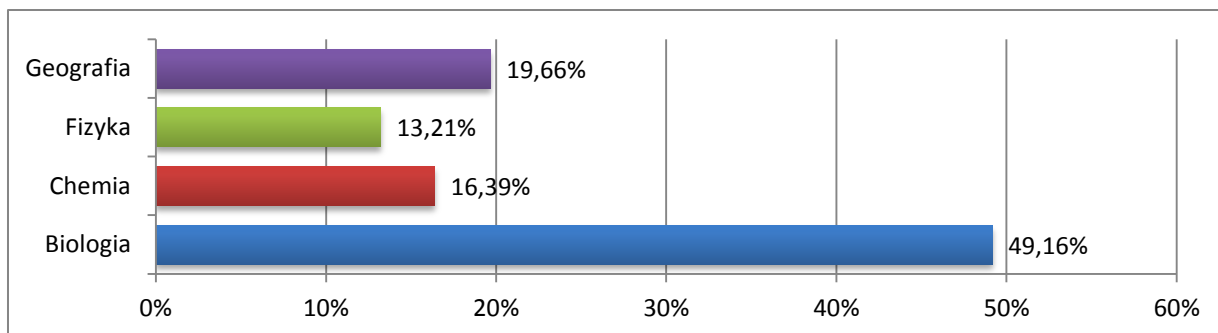
W gimnazjum edukacja przyrodnicza realizowana jest w ramach czterech przedmiotów: geografii, biologii, chemii i fizyki. Przy realizacji każdego z tych przedmiotów zalecane jest korzystanie z doświadczalnej edukacji, która nie tylko powinna uzupełniać, ale wręcz powinna być wiodącą przed edukacją książkową. W przypadku realizacji geografii szczególnie istotne znaczenie ma obserwacja bezpośrednia w czasie zajęć terenowych i wycieczek. Dodatkowo należy pamiętać o umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej.

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 obserwacją, a nie próbowały je zastąpić.

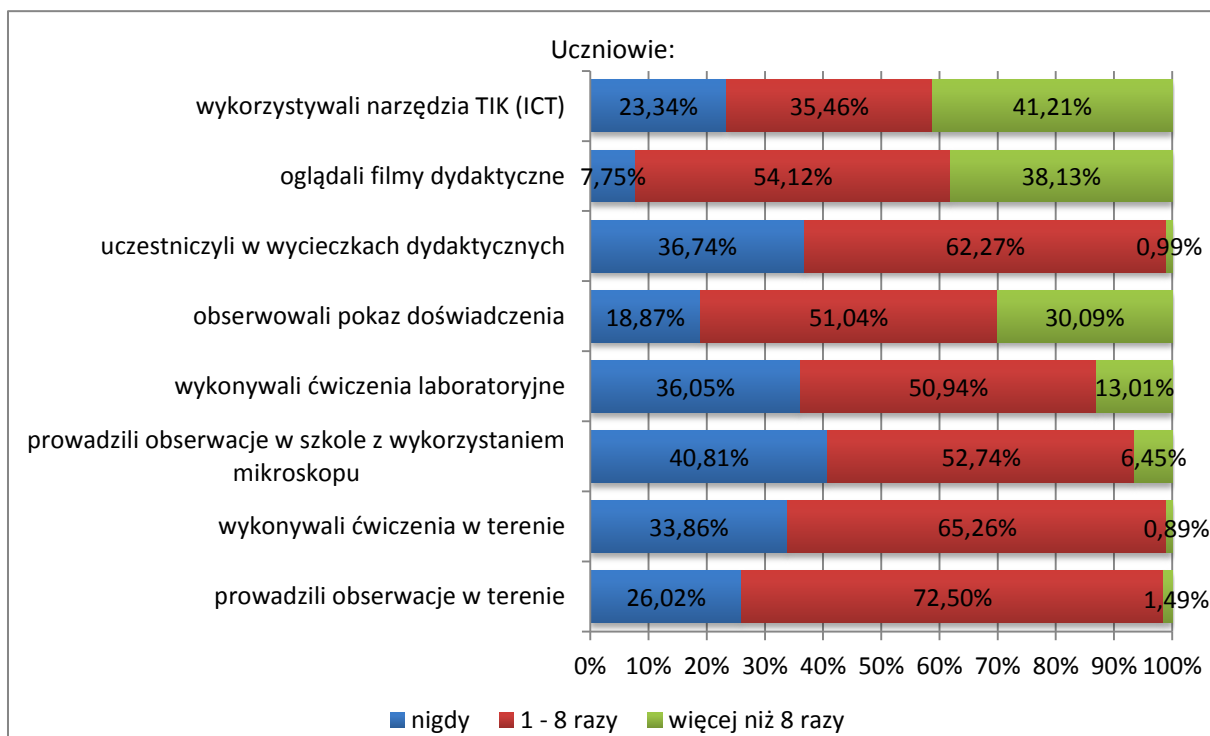
W tegorocznym monitorowaniu przyjęliśmy zasadę, że na pytania dotyczące edukacji przyrodniczej odpowiada tylko jeden nauczyciel wskazany przez dyrektora. Wykres III.6.5 ukazuje odsetek nauczycieli poszczególnych przedmiotów przyrodniczych, którzy zostali wskazani do udziału w naszym badaniu.



Wykres III.6.14 Odsetek nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów przyrodniczych, którzy uczestniczyli w monitorowaniu

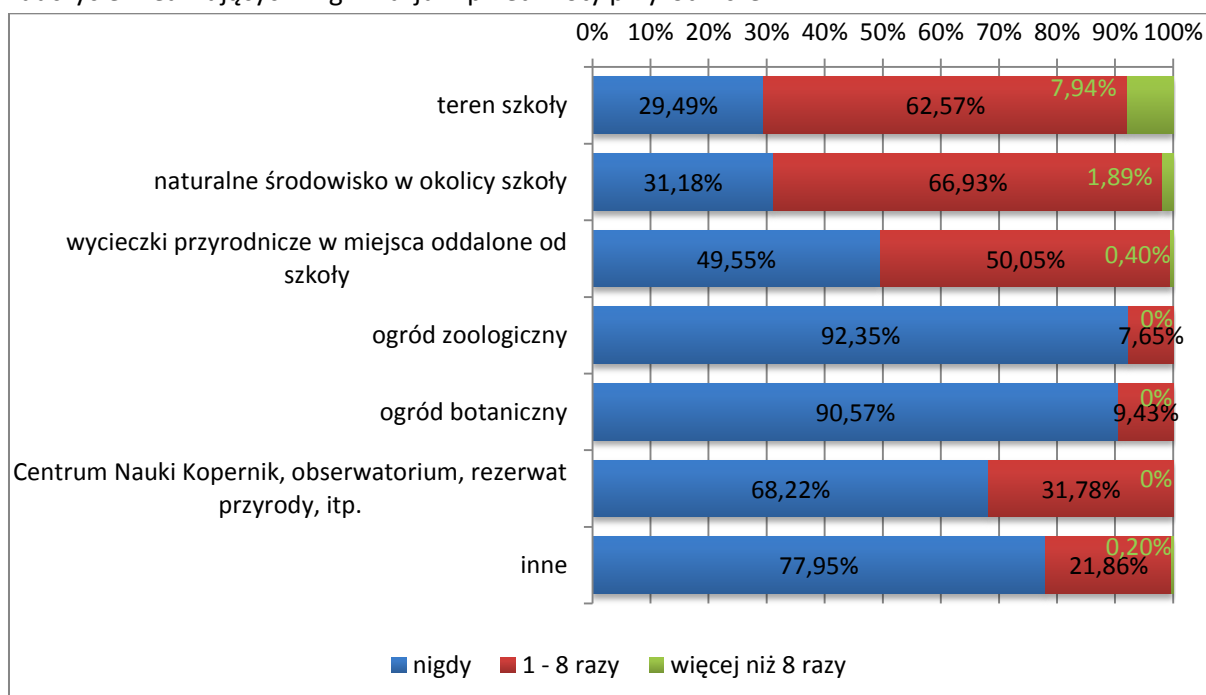
Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że najczęściej stosowanym sposobem realizacji zajęć w gimnazjum z zakresu edukacji przyrodniczej, które wykraczają poza zwyczajne lekcje, było odwoływanie się do technologii informacyjnych. Ponad 41% uczestniczących w badaniu nauczycieli ponad 8 razy w roku korzystało z technologii informacyjnych, realizując swoje zajęcia. Następną pozycję w tej kategorii zajmuje oglądanie filmu dydaktycznego. Tutaj od razu trzeba dodać, że mniej niż 8% badanych nauczycieli gimnazjalnych nigdy nie prowadziło swoich zajęć z zakresu edukacji przyrodniczej w formie projekcji filmu dydaktycznego. W kategorii bardziej sporadycznych przedsięwzięć (od 1 do 8 razy w roku) najbardziej popularne były obserwacje w terenie, wykonywanie ćwiczeń w terenie oraz udział w wycieczkach dydaktycznych. Spośród monitorowanych nauczycieli 72,5% prowadziło obserwacje w terenie z udziałem uczniów, w ramach zajęć z zakresu edukacji przyrodniczej, 1-8 razy w roku szkolnym.

W kategorii najrzadziej stosowanych metod należy wymienić prowadzenie obserwacji z wykorzystaniem mikroskopu. Odpowiedzi pozytywnej udzieliło ponad 40% badanych nauczycieli.



Wykres III.6.15 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego przez nauczycieli przedmiotów przyrodniczych badanych klas I gimnazjum

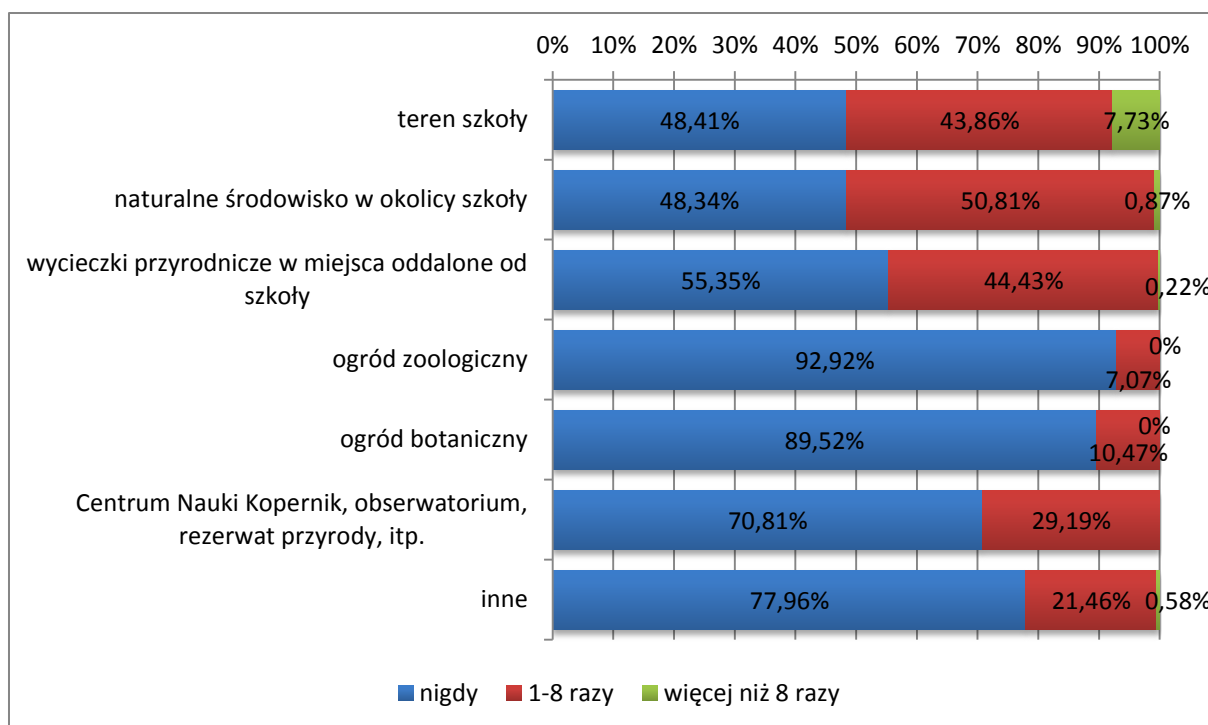
Prawie 8% nauczycieli realizujących zajęcia przyrodnicze regularnie (ponad 8 razy w roku) prowadziło zajęcia ze swojego przedmiotu poza salą lekcyjną, ale na terenie szkoły. Poza szkołą, na terenie w pobliżu szkoły, regularnie zajęcia prowadziło mniej niż 1,9% nauczycieli. Można więc powiedzieć, że regularnie zajęcia przyrodnicze prowadzone były w tradycyjny sposób, w sali lekcyjnej. W kategorii sporadycznie (przyjęliśmy, że do tej kategorii można zaliczyć przypadki, gdy zajęcia realizowane były od 1 do 8 razy w roku szkolnym) największy odsetek nauczycieli wymienił naturalne środowisko w okolicy szkoły (prawie 67%) oraz teren szkoły poza salą lekcyjną (ponad 62,5%). Ponad 50% nauczycieli realizowało sporadycznie zajęcia ze swojego przedmiotu podczas wycieczki w miejsca oddalone od szkoły. Najmniejszy odsetek nauczycieli przedmiotów przyrodniczych realizował zajęcia w ogrodzie zoologicznym (ponad 7,5%) oraz ogrodzie botanicznym (mniej niż 9,5%). W Centrum Nauki Kopernik (lub obserwatorium czy rezerwacie przyrody) zajęcia realizowało ponad 31,5% nauczycieli realizujących w gimnazjum przedmioty przyrodnicze.



Wykres III.6.16 Miejsca, gdzie od początku roku szkolnego odbywały się zajęcia edukacji przyrodniczej badanych klas I gimnazjum poza salą lekcyjną

- **Liceum ogólnokształcące**

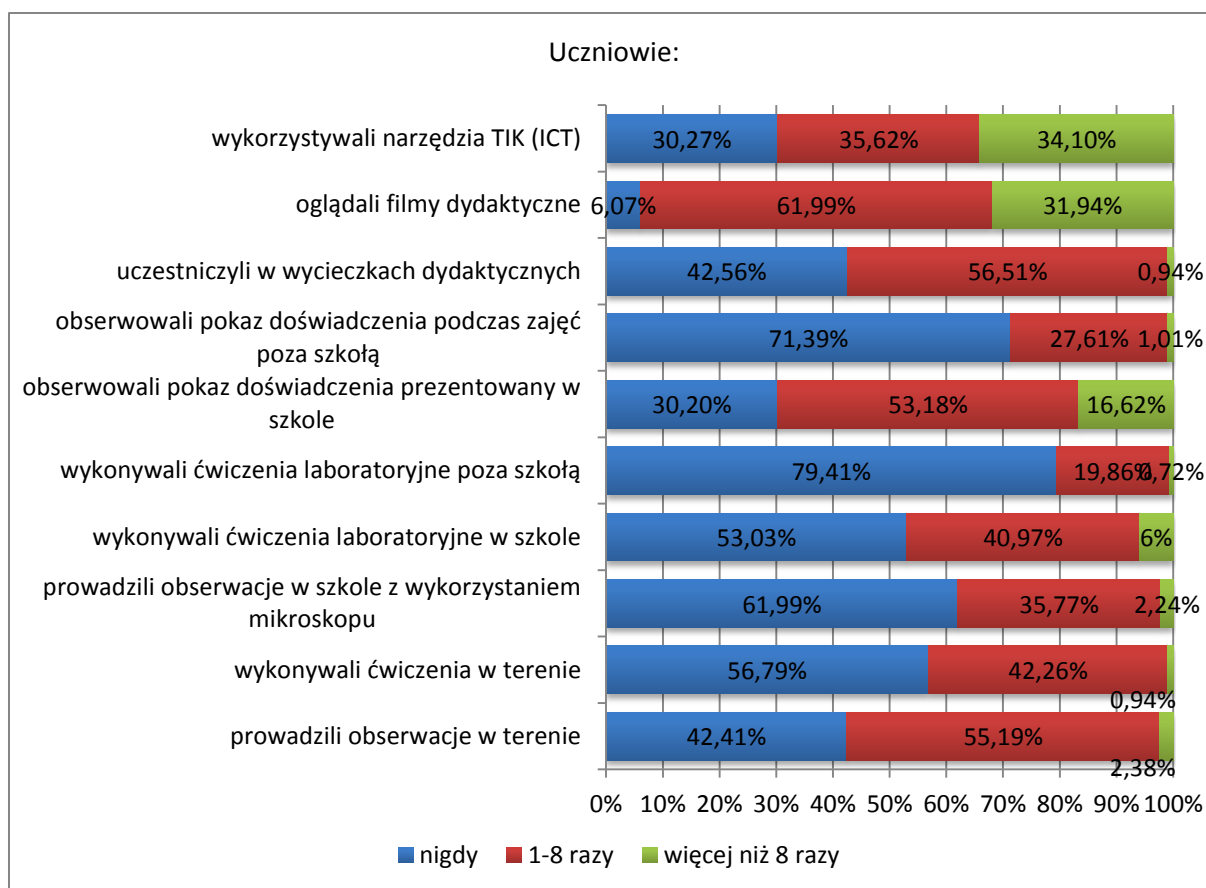
W liceum ogólnokształcącym nauczyciele bardzo rzadko realizowali zajęcia z zakresu edukacji przyrodniczej poza salą lekcyjną. Regularnie (więcej niż 8 razy w roku) tego typu zajęcia prowadziło tylko 7,73% badanych nauczycieli poza salą lekcyjną, ale na terenie szkoły. Najczęściej (z mniejszą częstotliwością, czyli od 1 do 8 razy w ostatnim roku szkolnym) realizowano zajęcia w okolicy szkoły (ponad 50% badanych nauczycieli) oraz podczas wycieczek dydaktycznych w miejsca oddalone od szkoły (ponad 44% nauczycieli). Najrzadziej realizowano zajęcia w ogrodzie botanicznym (ponad 89,5% badanych nauczycieli nigdy nie realizowało zajęć w ogrodzie botanicznym) oraz zoologicznym (prawie 93% nigdy nie realizowało zajęć w ZOO).



Wykres III.6.17 Miejsca, gdzie od początku roku szkolnego odbywały się zajęcia edukacji przyrodniczej badanych klas LO poza salą lekcyjną

Ponad 34% uczestniczących w badaniu nauczycieli regularnie (ponad 8 razy w roku) podczas zajęć z zakresu edukacji przyrodniczej korzysta z narzędzi informatycznych i prawie 32% regularnie ogląda filmy dydaktyczne. Tylko 6% nauczycieli nigdy w ramach edukacji przyrodniczej w liceum nie prezentowało uczniom filmu dydaktycznego. W kategorii powszechnie stosowanych metod, ale z mniejszą częstotliwością, należy wymienić wycieczki dydaktyczne (ponad 56,5% uczestniczących w badaniu nauczycieli zorganizowało dla swych uczniów wycieczkę dydaktyczną, ponad 55% prowadziło z nimi obserwacje w terenie i ponad 53% umożliwiło obserwację doświadczeń na terenie szkoły).

Najrzadziej uczniowie liceum ogólnokształcącego z klas objętych badaniem wykonywali ćwiczenia laboratoryjne poza szkołą (ponad 79% uczestniczących w badaniu nauczycieli odpowiedziało, że jego uczniowie nie wykonywali ćwiczeń laboratoryjnych poza szkołą) oraz obserwowali pokaz doświadczeń poza szkołą (ponad 71% nauczycieli nigdy nie obserwowało z uczniami pokazu doświadczeń poza szkołą).



Wykres III.6.18 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego przez nauczycieli przedmiotów przyrodniczych badanych klas LO

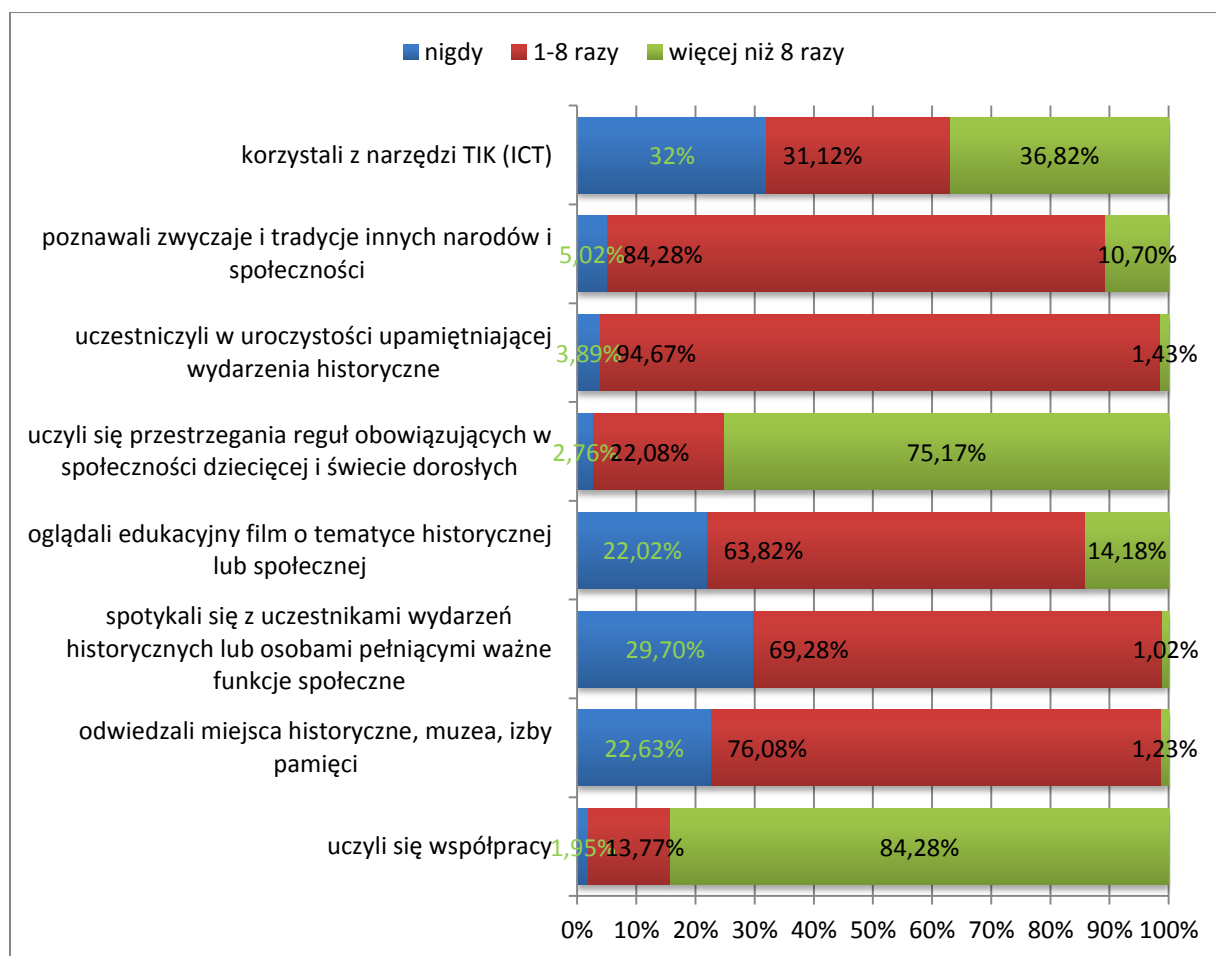
E. Edukacja historyczno-społeczna

• Szkoła podstawowa

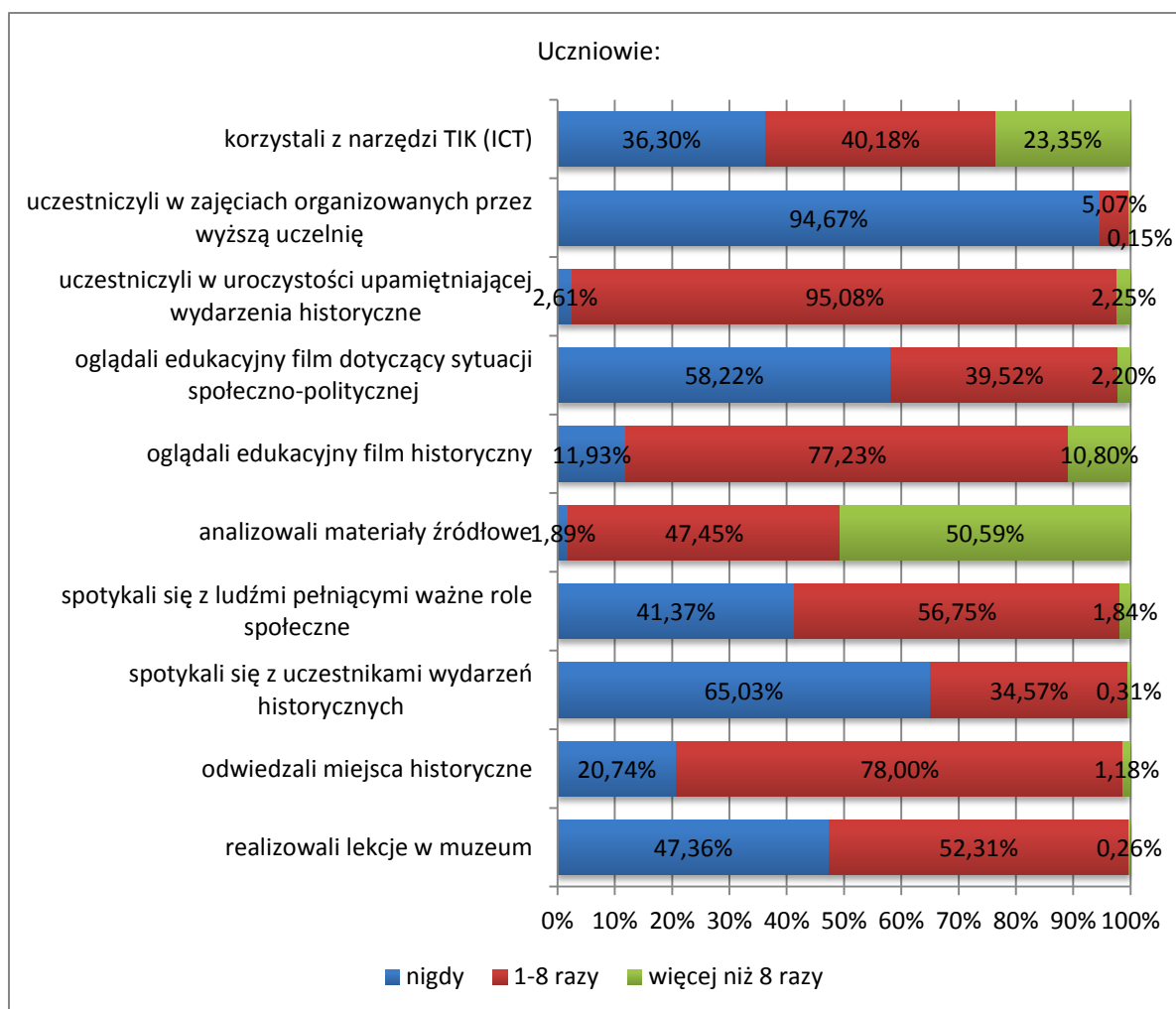
W ramach edukacji społeczno-historycznej w szkole podstawowej najczęściej regularnie (ponad 8 razy w badanym roku) uczniowie I klas uczyli się współpracy (ponad 84% badanych nauczycieli zaznaczyło tę odpowiedź) i przestrzegania reguł obowiązujących w społeczności dorosłej i dziecięcej (ponad 75% nauczycieli), a w klasie IV wdrażając się do normalnej edukacji historycznej najczęściej analizowali teksty źródłowe (ponad 50,5% badanych nauczycieli uczących IV klasę szkoły podstawowej udzieliło takiej odpowiedzi).

W kategorii działań realizowanych rzadziej niż 8 razy w roku, zdecydowaną przewagę zyskał udział uczniów w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne i to zarówno w klasie I szkoły podstawowej, jak też IV (ponad 94,5% nauczycieli objętych badaniem uczących klasę I zaznaczyło, że ich uczniowie uczestniczyli w takim wydarzeniu od 1 do 8 razy w roku i ponad 95% nauczycieli uczących klasę IV). Najrzadziej w ramach edukacji historycznej korzystano w klasie I z urządzeń informatycznych (32% nauczycieli nigdy nie korzystało z narzędzi TIK w procesie realizacji zajęć historyczno-społecznych), a w klasie IV szkoły podstawowej - w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię. Trzeba jednak przyznać, że wśród pytań skierowanych do nauczycieli uczących I klasę szkoły podstawowej nie było opcji udziału w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię.

Odsetek uczniów klasy IV, którzy nie korzystali z urządzeń TIK w ramach edukacji społeczno-historycznej jest jeszcze większy niż w klasie I i przekracza 36%.



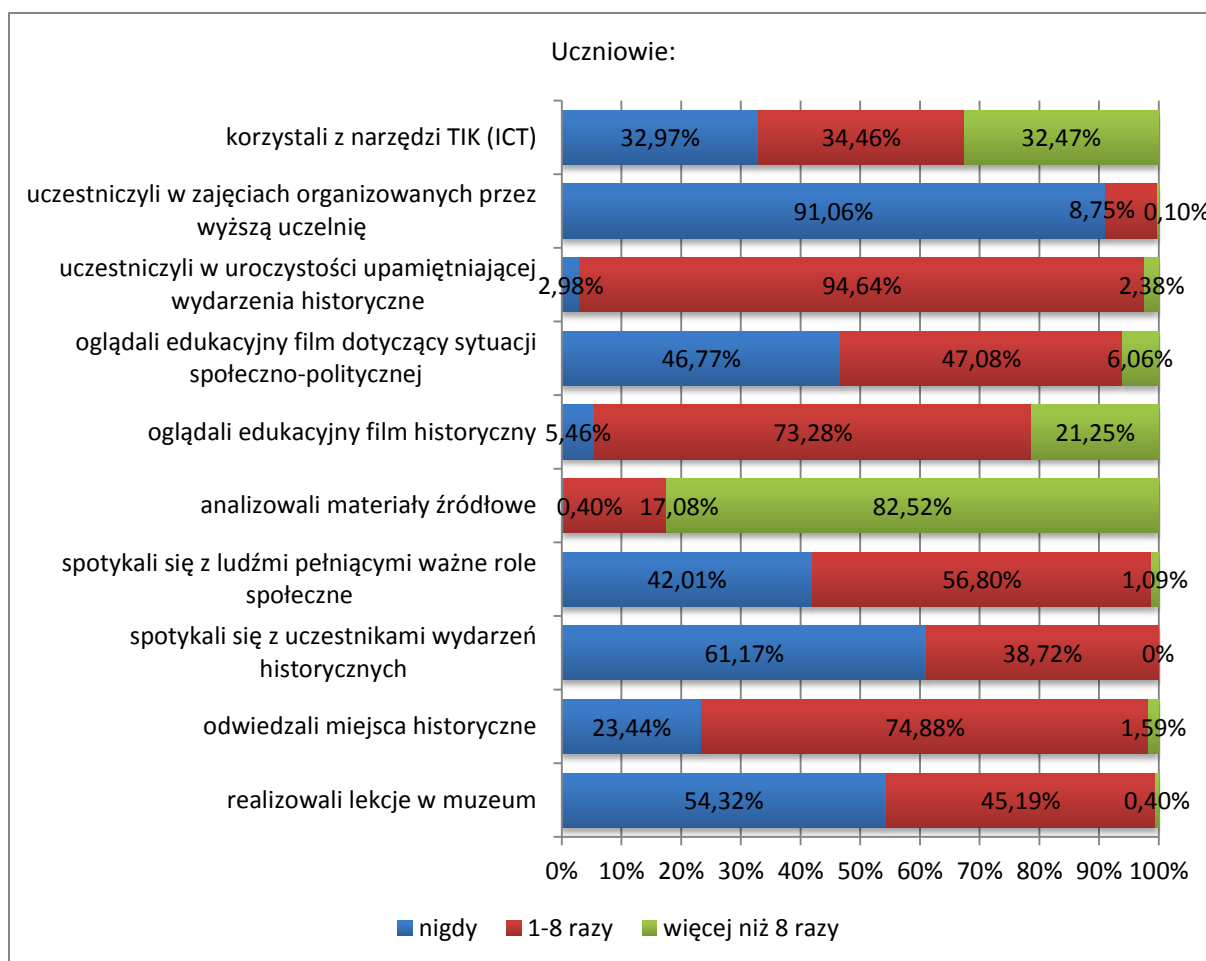
Wykres III.6.19 Metody pracy i środki dydaktyczne stosowane przy realizacji edukacji społeczno-historycznej w objętych monitorowaniem klasach I szkoły podstawowej



Wykres III.6.20 Metody pracy i środki dydaktyczne stosowane podczas zajęć z zakresu edukacji społeczno-historycznej w badanych klasach IV szkoły podstawowej

• Gimnazjum

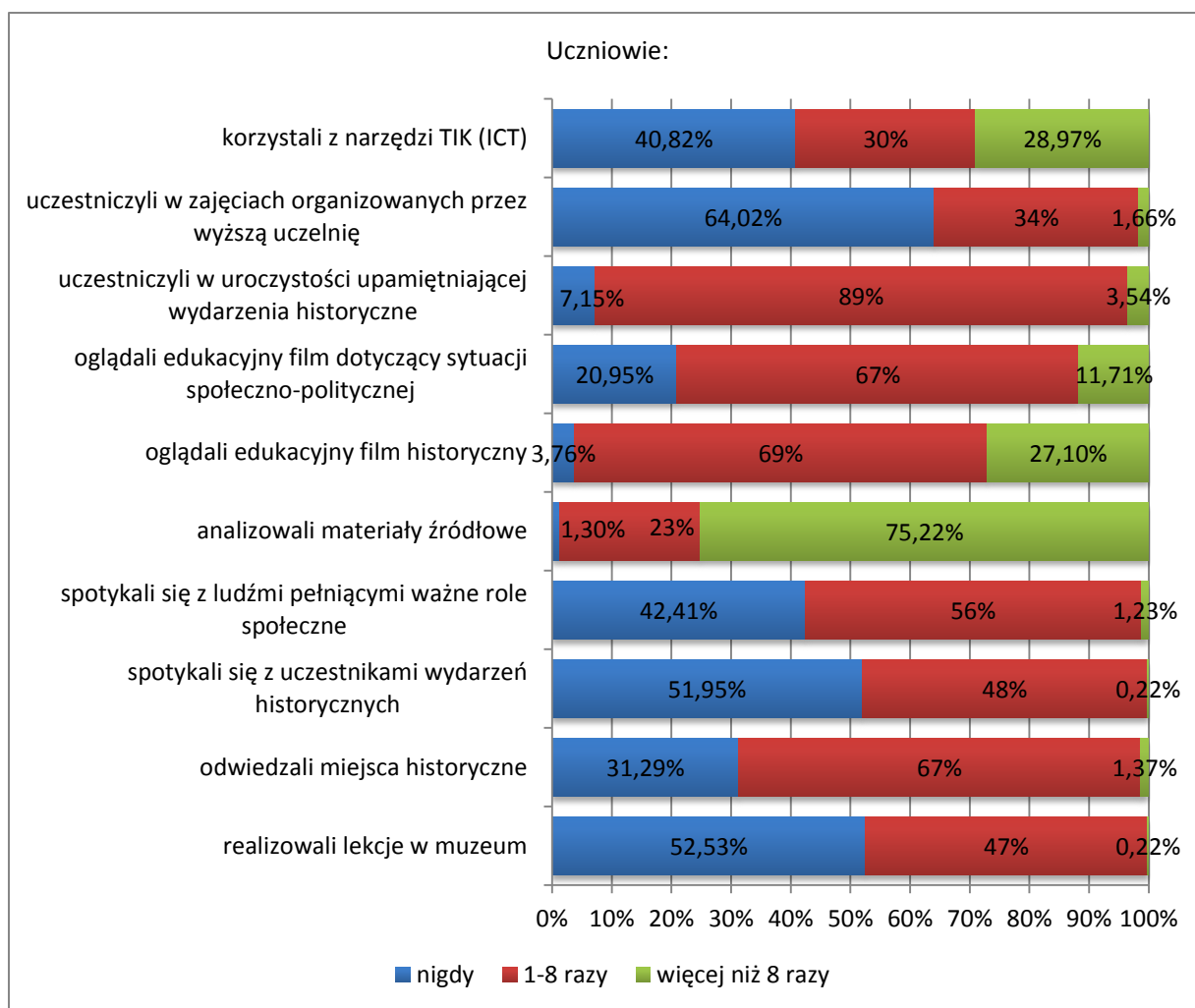
W gimnazjum odsetek uczniów/klas, które regularnie (ponad 8 razy w roku) analizują w ramach edukacji społeczno-historycznej teksty źródłowe przekracza 82,5%. W przypadku zajęć realizowanych rzadziej (mniej niż 8 razy w roku), ale dość powszechnie, podobnie jak w szkole podstawowej, dominującą pozycję zajmuje udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne (ponad 94,5% nauczycieli uczestniczących w badaniu złożyło taką deklarację). Najrzadziej uczniowie gimnazjum uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię (ponad 91% nauczycieli nie uczestniczyło ze swoimi uczniami w takim wydarzeniu).



Wykres III.6.21 Metody pracy i środki dydaktyczne stosowane podczas zajęć z zakresu edukacji historycznej w badanych klasach I gimnazjum

- **Liceum ogólnokształcące**

W liceum ogólnokształcącym odsetek klas, które regularnie (ponad 8 razy w roku) analizują w ramach edukacji społeczno-historycznej teksty źródłowe przekracza 75%. W przypadku zajęć realizowanych rzadziej (mniej niż 8 razy w roku), ale dość powszechnie, podobnie jak w szkole podstawowej i gimnazjum, dominującą pozycję zajmuje udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne (89% 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 klas licealnych, które nigdy nie uczestniczyły w zajęciach organizowanych przez wyższe uczelnie jest dużo niższy i nie przekracza 65%.



Wykres III.6.22 Metody pracy i środki dydaktyczne podczas zajęć z zakresu edukacji historycznej w badanych klasach I liceum ogólnokształcącego

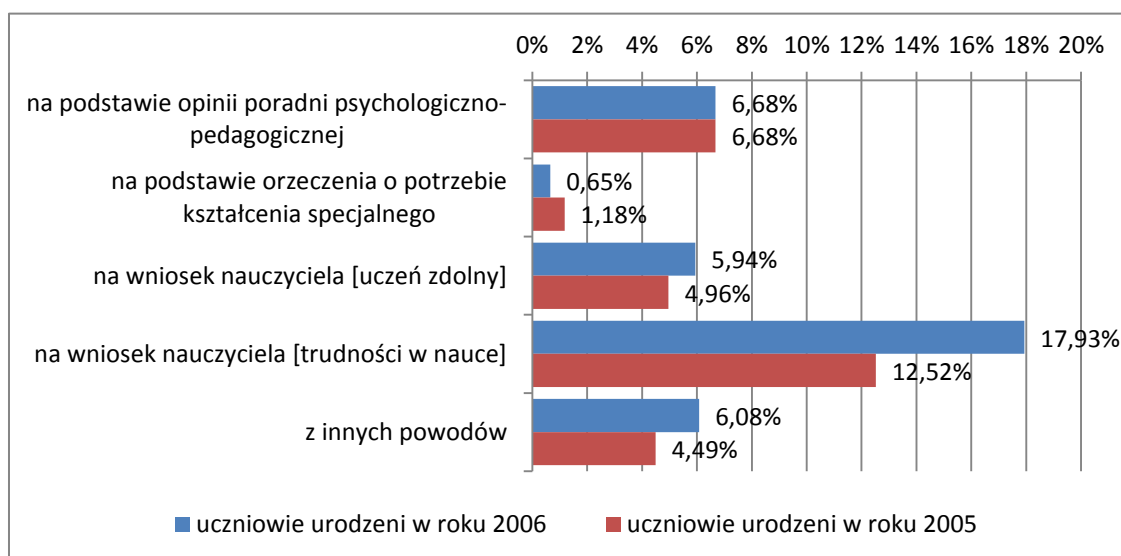
III.7 Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Bardzo ważnym zadaniem szkół jest wspieranie edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a do tej grupy należą zarówno uczniowie zdolni, którym podstawa programowa i oparte na niej typowe programy nie wystarczą, jak też uczniowie słabi, którzy nie potrafią sprostać wymagom nowej podstawy programowej.

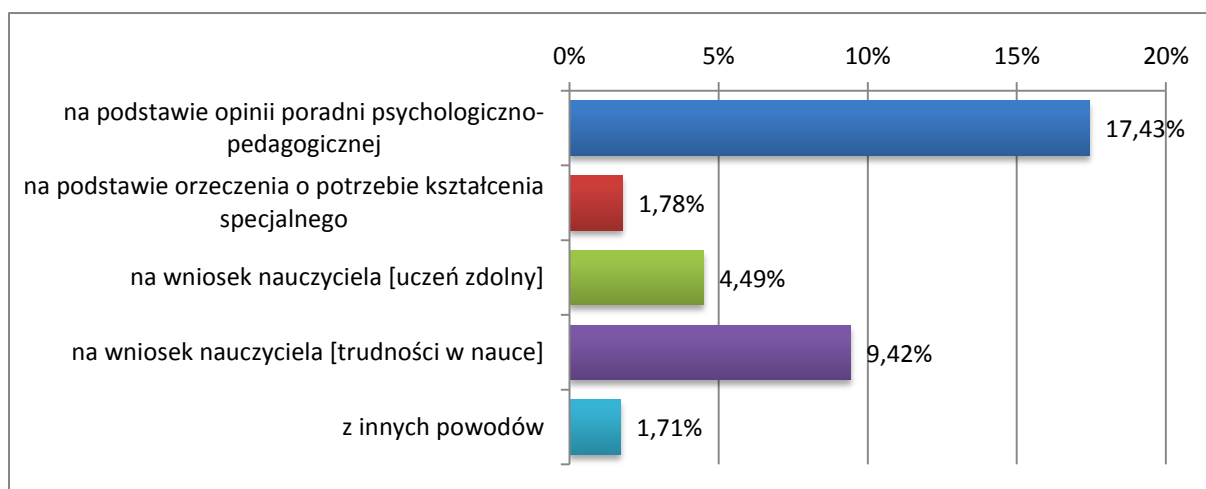
W obecnym sezonie badawczym ograniczyliśmy nasze zainteresowanie do klas I wszystkich badanych typów szkół. W szkole podstawowej dokonaliśmy przy tym rozróżnienia na uczniów urodzonych w 2006 i 2005 roku (czyli na uczniów, którzy rozpoczęli naukę w szkole podstawowej odpowiednio w wieku 6 i 7 lat).

Wykres III.7.1 ukazuje nam odpowiedzi wychowawców klas I szkoły podstawowej na pytanie o udział uczniów w zajęciach dodatkowych. Po pierwsze, warto zwrócić uwagę na fakt, że w tym roku w szkole podstawowej więcej uczniów objętych pomocą w formie zajęć dodatkowych stanowili uczniowie potrzebujący pomocy w związku z trudnościami w nauce niż uczniowie zdolni. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że w zajęciach dodatkowych uczestniczył większy odsetek dzieci, które

rozpoczęły naukę w wieku lat siedmiu niż sześciu. Ta różnica jest większa w przypadku zajęć organizowanych z powodu trudności w nauce (ponad 5%) niż w przypadku zajęć dla ucznia zdolnego (prawie 1%).

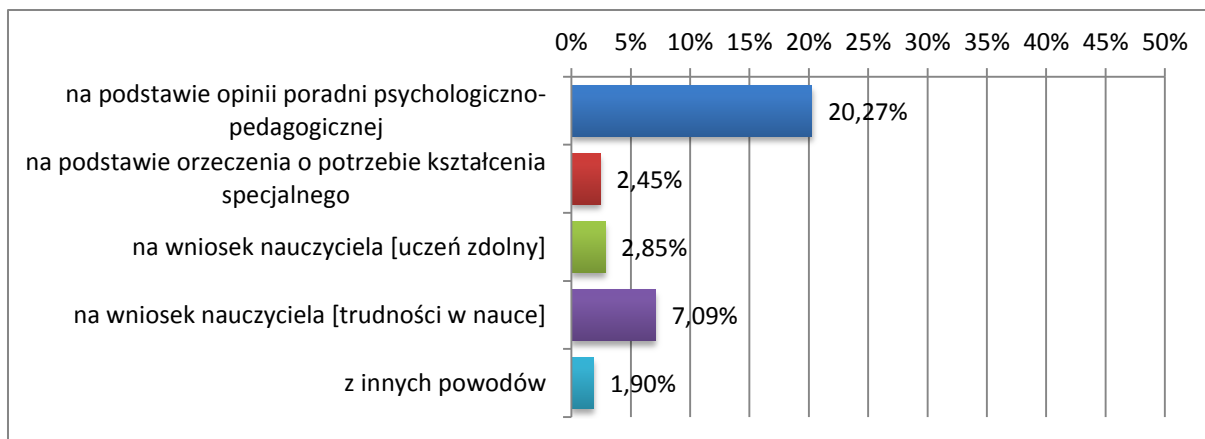


Wykres III.7.1 Odsetek uczniów klas I szkoły podstawowej objętych badaniem uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans oraz rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych



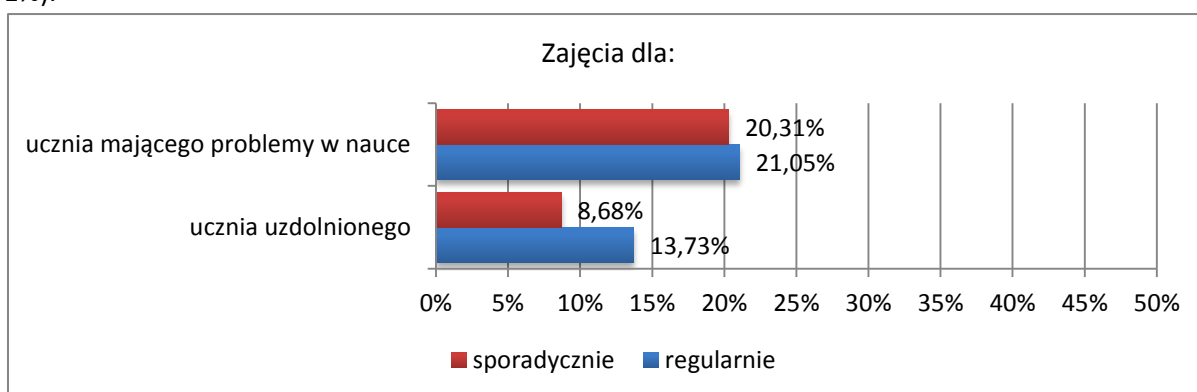
Wykres III.7.2 Odsetek uczniów klas IV szkoły podstawowej objętych badaniem uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans oraz rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

Sytuację w gimnazjum obrazuje wykres III.7.3. Na tym etapie edukacyjnym także zdecydowanie częściej w zajęciach dodatkowych uczestniczą uczniowie z powodu problemów w nauce niż uczniowie zdolni (zobacz też wykres III.7.3). 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 i zajęciach wyrównawczych), rośnie natomiast odsetek uczniów uczestniczących w zajęciach dodatkowych na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej i orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego.



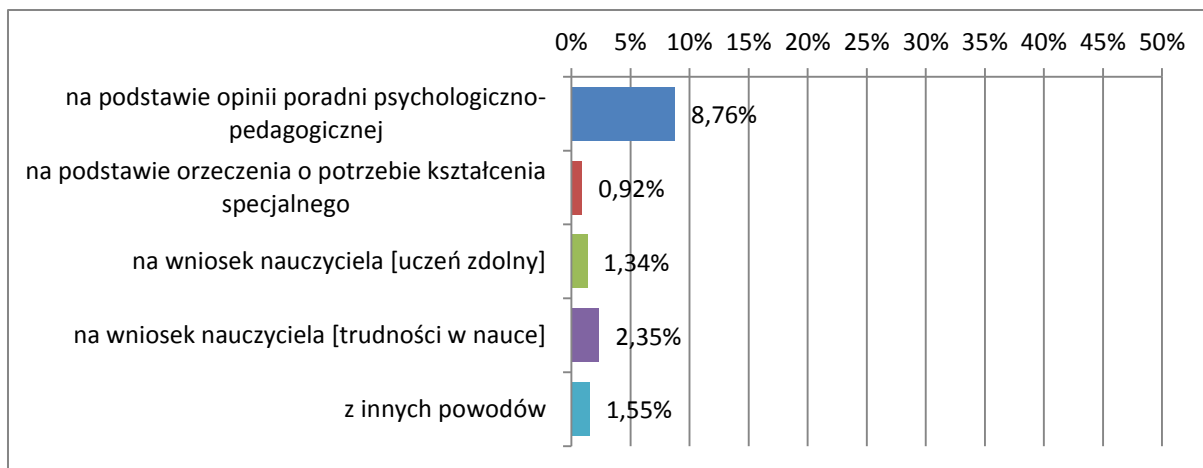
Wykres III.7.3 Odsetek uczniów klas I gimnazjum objętych badaniem uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans oraz rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

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%).



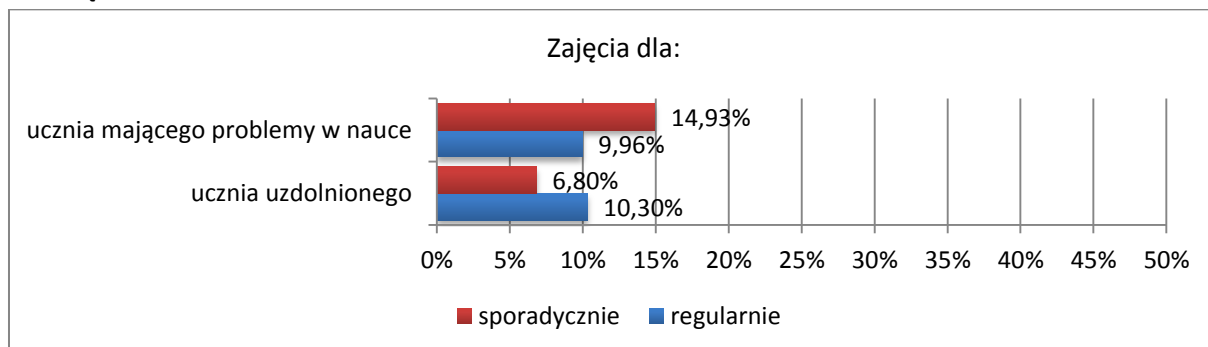
Wykres III.7.4 Odsetek uczniów gimnazjum uczestniczących w zaplanowanych zajęciach dodatkowych

W przypadku liceum ogólnokształcącego większy odsetek uczniów uczestniczących regularnie w zajęciach dodatkowych uczestniczy w zajęciach organizowanych w celu wspierania ucznia zdolnego niż ucznia mającego problemy w nauce. Wprawdzie różnica jest nieznaczna, ale warta odnotowania, z uwagi na to, że jest to zjawisko wyjątkowe na tle innych typów szkół. Uczniowie mający problemy w nauce zdecydowanie częściej uczestniczą w tych zajęciach sporadycznie niż regularnie [zobacz wykres III.7.5].



Wykres III.7.5 Odsetek uczniów liceum uczestniczących w zaplanowanych zajęciach dodatkowych

Nasze wyniki potwierdzają więc w omawianym zakresie potoczne wyobrażenia dotyczące uczniów licealnych. Po pierwsze mamy tu do czynienia z grupą wyselekcjonowaną, to znaczy, że uczniowie mający większe problemy w nauce na wcześniejszych etapach edukacyjnych, wybrali inne szkoły i nie trafili do liceum. Tym można wytłumaczyć fakt zbliżonych liczebnie grup uczniów uczestniczących w zajęciach dodatkowych z powodu swoich uzdolnień i problemów w nauce. Po drugie, uczniowie licealni, nawet ci, którzy wskazani zostali jako mający problemy w nauce, są bardziej niezależni i mniej zdyscyplinowani, aby regularnie uczęszczać na zajęcia dodatkowe, natomiast chętniej korzystają z takiej możliwości sporadycznie, zależnie od ich własnych potrzeb, czyli przed klasyfikacją lub przed maturą.



Wykres III.7.5 Odsetek uczniów liceów ogólnokształcących uczestniczących w zaplanowanych zajęciach dodatkowych

Poczynając od IV klasy szkoły podstawowej (kończąc na liceum ogólnokształcącym), badając problematykę uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, próbowaliśmy także ocenić skalę pomocy udzielanej uczniom zdolnym oraz uczniom wymagającym wsparcia w ramach konkretnych przedmiotów i poszczególnych edukacji. Efektem pytań zadawanych w tym zakresie nauczycielom poszczególnych przedmiotów są wykresy: III.7.6-III.7.8.

Po pierwsze, chcielibyśmy zwrócić uwagę na zaskakujące zjawisko rozbieżności między informacjami o liczbie rozpoznanych uczniów uzdolnionych z poszczególnych przedmiotów a liczbą uczniów objętych wsparciem. Powtarza się to przy analizie informacji o uczniach mających trudności w nauce. W tym przypadku także dostrzegalna jest rozbieżność między rozpoznanymi problemami tych uczniów a uczniami, którzy zostali objęci formalnym wsparciem szkoły w tym zakresie.

W intencji twórców reformy z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej miało być inaczej, uczeń o rozpoznanych specyficznych potrzebach edukacyjnych miał być objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną, jednak taka konieczność nie przeniknęła jeszcze do świadomości środowiska nauczycielskiego i nie jest traktowana jako obowiązujący standard edukacyjny.

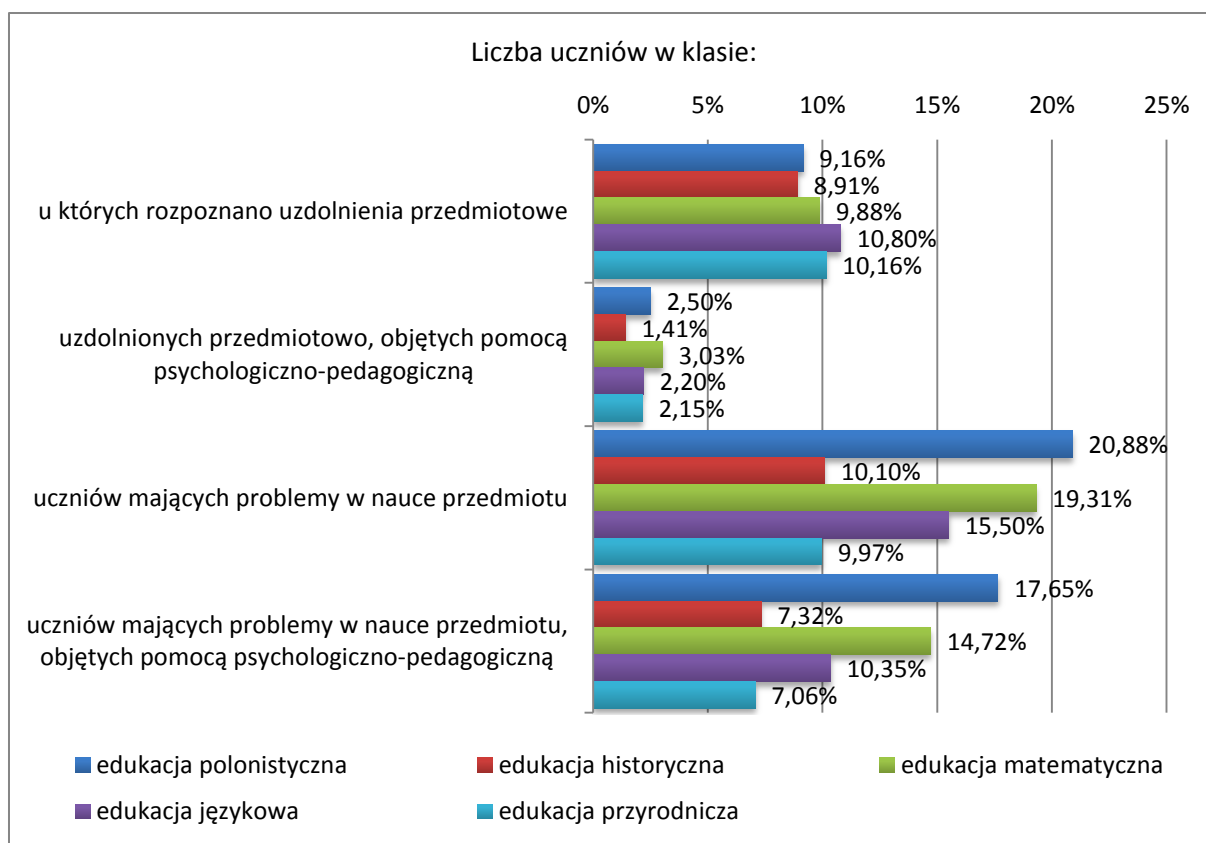
Warto także zwrócić uwagę na inną prawidłowość, która tym razem nie budzi niepokoju, natomiast jest warta rozważenia. W przypadku uzdolnień skala rozpoznanych przypadków jest dość zrównoważona na wszystkich przedmiotach, oczywiście można uchwycić pewne różnice, ale nie dają one podstaw do jednoznacznego stwierdzenia, że częściej pojawiają się u nas uczniowie uzdolnieni matematycznie niż humanistycznie. Z kolei w przypadku trudności w nauce sytuacja wygląda odmiennie. Po pierwsze, mamy wyraźną przewagę liczebną uczniów, których zdefiniowano jako mających problemy w nauce z języka polskiego i matematyki. To można zrozumieć. Uczniowie realizują te właśnie przedmioty w większym wymiarze godzin, a większa ilość materiału, który mają opanować podczas zajęć, ułatwia ujawnienie trudności w tym zakresie. Oczywiście mogłoby to dotyczyć także nauki języków obcych, gdyby nie fakt, że znaczny odsetek uczniów, już od najmłodszych klas, niweluje swoje problemy edukacyjne w zakresie nauki języków obcych poprzez udział w dodatkowych zajęciach realizowanych poza szkołą.

Trudniej jest nam natomiast zaakceptować inne zjawisko połączone z opisanym wyżej - na poszczególnych etapach edukacyjnych zmieniają się proporcje liczbowe uczniów mających trudności w nauce języka polskiego i matematyki. Podczas gdy w szkole podstawowej (w IV klasie objętej badaniem) najczęściej ujawniano problemy w nauce języka polskiego i w tym zakresie wspierano uczniów, w liceum [wykres III.7.8] zdecydowany prymat w zakresie rozpoznania ma matematyka. Być może uwarunkowane jest to zwiększeniem trudności programu z matematyki. Być może można to wyjaśnić poprzez naturalny proces rozwojowy dziecka. Niepokojąca jednak wydaje się także inna możliwość: uczniowie, którzy powinni uzyskać wsparcie w zakresie edukacji matematycznej na wczesnych etapach, nie zostali wówczas zdefiniowani jako uczniowie wymagający wsparcia w tym zakresie. W konsekwencji z brakami z zakresu edukacji matematycznej dotarli aż do liceum, gdzie muszą borykać się z trudnym materiałem programu licealnego z matematyki.

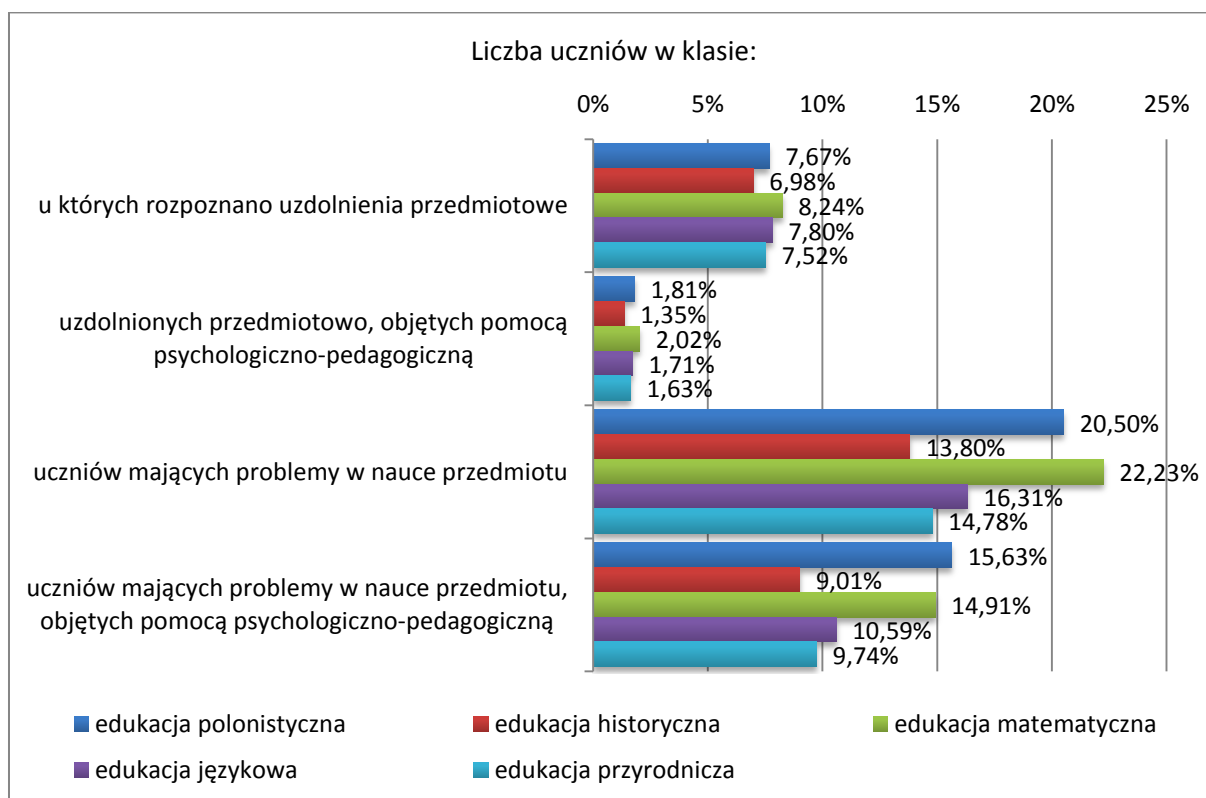
Trzecim charakterystycznym zjawiskiem, na które warto zwrócić uwagę, jest zmniejszanie się liczby uczniów uzdolnionych na poszczególnych etapach edukacyjnych.

W przypadku uczniów wymagających wsparcia różnice liczbowe między szkołą podstawową i gimnazjum nie są znaczące i można uznać, że mamy tutaj do czynienia z kontynuacją. Gwałtowny spadek liczby uczniów zdefiniowanych jako uczniowie wymagający wsparcia i objętych wsparciem w liceum też możemy wyjaśnić poprzez fakt, że do liceum trafia wyselekcjonowany odsetek młodzieży szkolnej. Zapewne proporcje w tym zakresie uległyby zmianie, gdybyśmy badaniem objęli technika i szkoły zawodowe.

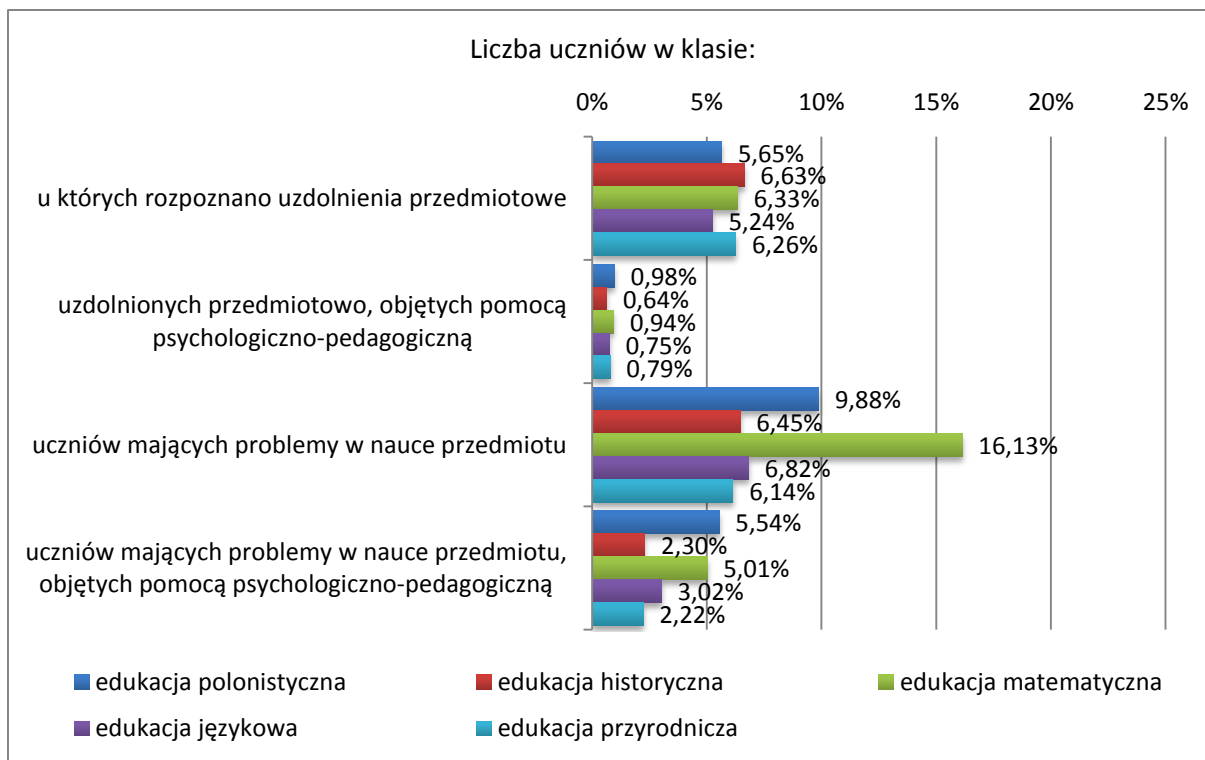
Zjawiska zmniejszania się liczby uczniów uzdolnionych w liceach nie można wyjaśnić np. selekcją uczniów w liceum, przeciwnie, selekcja do liceum powinna powodować wzrost odsetka uczniów licealnych w klasie zdefiniowanych jako uczniowie zdolni. Dodajmy do tego, że liczba klas licealnych jest dużo mniejsza niż liczba klas gimnazjalnych czy klas w szkole podstawowej. Oznacza to, że w przeliczeniu na całą populację uczniów liczba uczniów zdefiniowanych jako zdolni i objętych pomocą w szkole podstawowej czy gimnazjum musi być radykalnie większa niż w liceum a to oznacza, że albo znaczna liczba absolwentów gimnazjów nie trafia do liceów albo gimnazja lub licea nie potrafią właściwie ich zdiagnozować.



Wykres III.7.6 Uczniowie klas IV szkół podstawowych wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zakresu poszczególnych edukacji

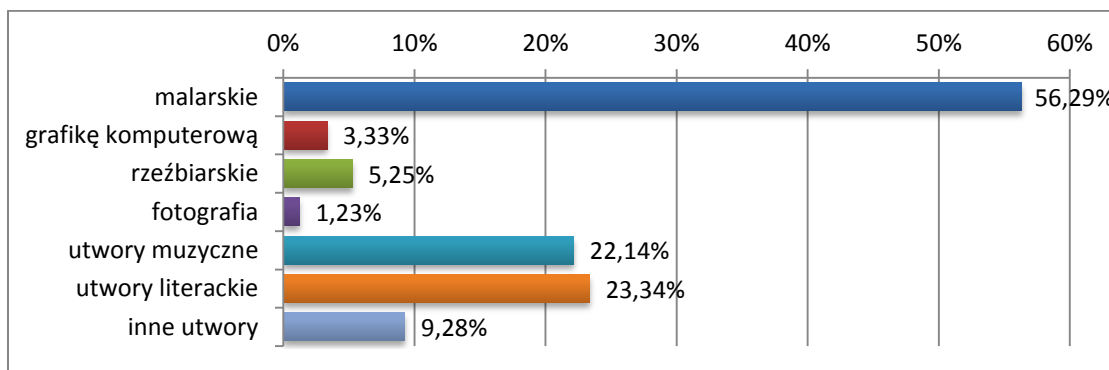


Wykres III.7.7 Uczniowie gimnazjum wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zakresu poszczególnych edukacji

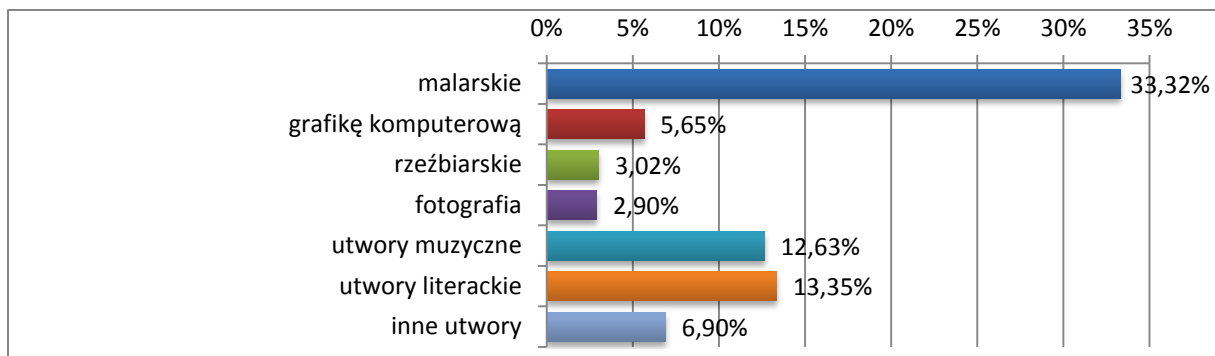


Wykres III.7.8 Uczniowie liceum wymagający pomocy psychologiczno-pedagogicznej z zakresu poszczególnych edukacji

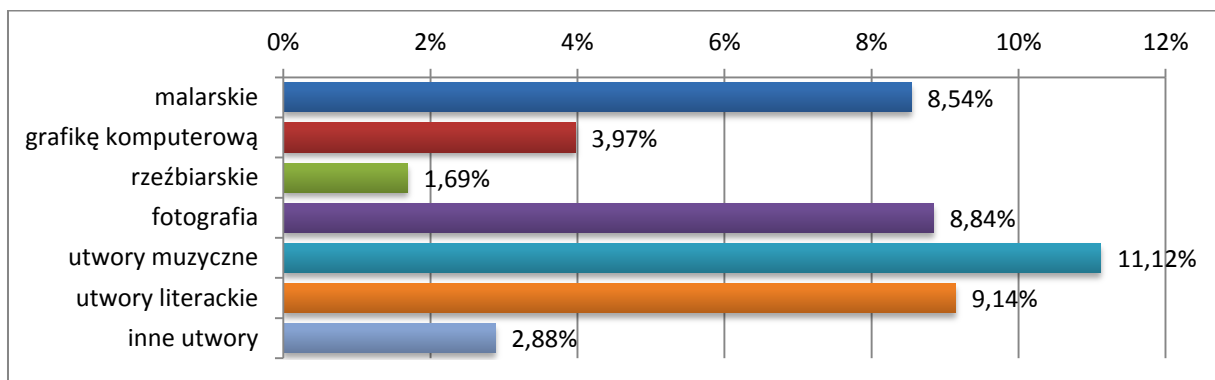
Udział w dodatkowych zajęciach, szczególnie w przypadku ucznia zdolnego, często skutkuje też pokazaniem efektów jego pracy na zewnątrz. W tegorocznym badaniu pytaliśmy o to, w jaki sposób efekty tej pracy są prezentowane w szkole i poza nią (wykresy III.7.9 – III.7.12) oraz jaki jest udział uczniów w konkursach i olimpiadach na etapie ponadszkolnym (wykresy III.7.13- III.7.15).



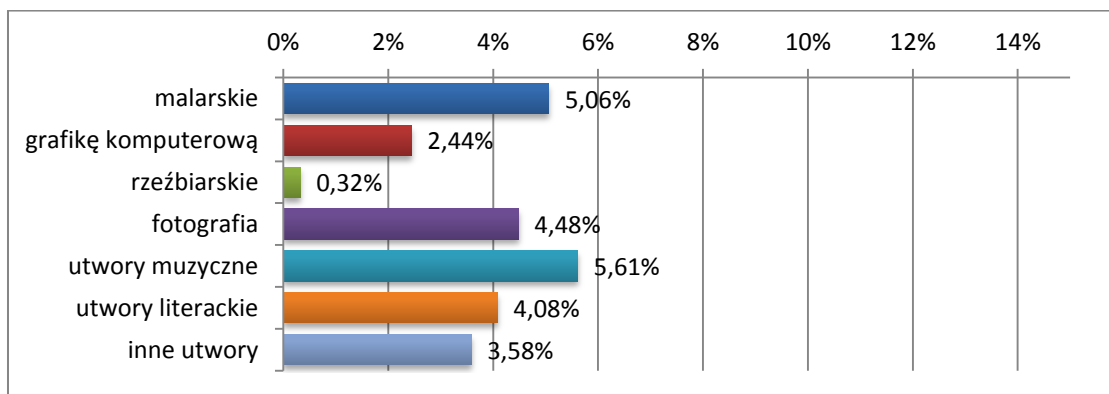
Wykres III.7.9 Odsetek uczniów klas I, którzy indywidualnie prezentowali na terenie szkoły lub imprezach pozaszkolnych, współorganizowanych przez szkołę, swoje prace



Wykres III.7.10 Odsetek uczniów klas IV, którzy indywidualnie prezentowali na terenie szkoły lub imprezach pozaszkolnych, współorganizowanych przez szkołę, swoje prace

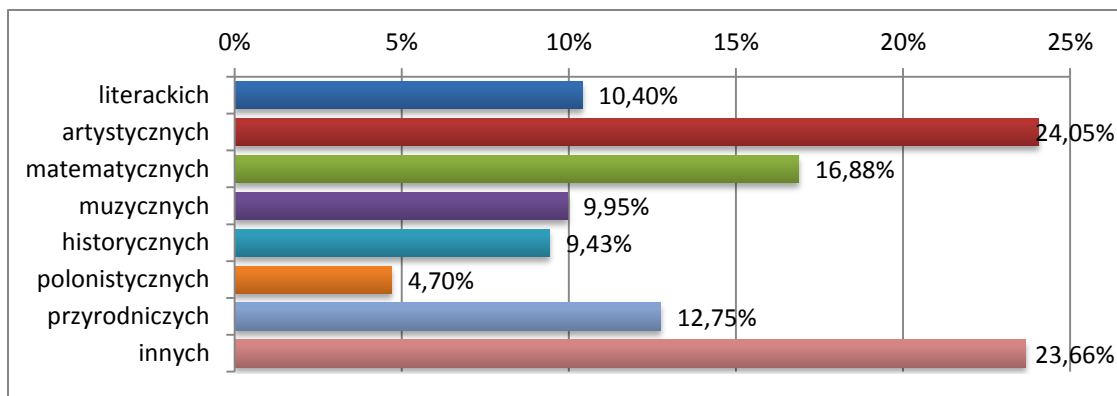


Wykres III.7.11 Odsetek uczniów klas I gimnazjów, którzy indywidualnie prezentowali na terenie szkoły lub imprezach pozaszkolnych, współorganizowanych przez szkołę, swoje prace

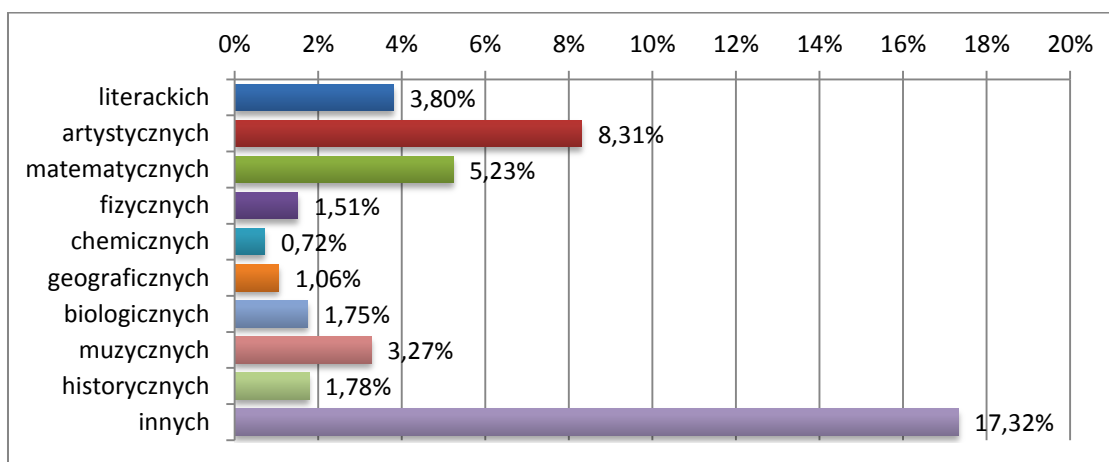


Wykres III.7.12 Odsetek uczniów klas I liceów, którzy indywidualnie prezentowali na terenie szkoły lub imprezach pozaszkolnych, współorganizowanych przez szkołę, swoje prace

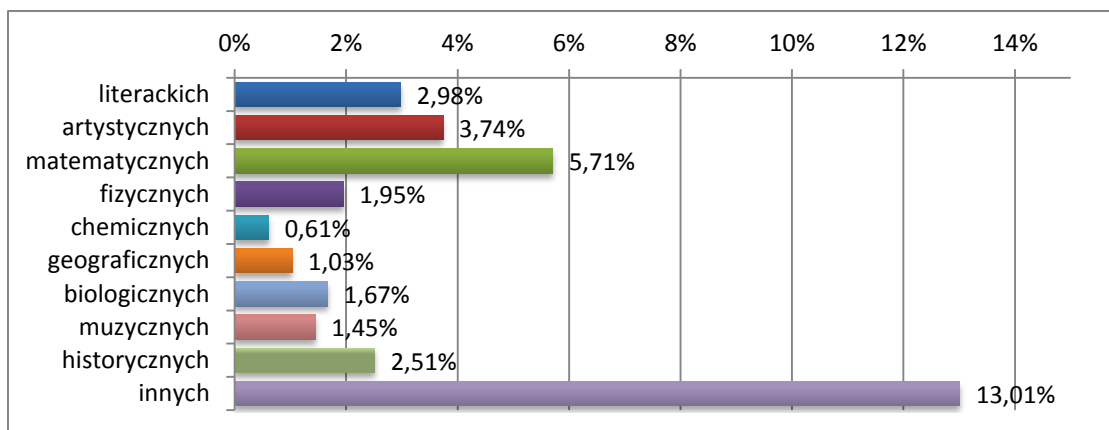
Analiza danych wskazuje, że bez względu na etap edukacyjny, proporcje rodzajów prezentowanych prac są do siebie zbliżone (najczęściej są to prace malarskie), z każdym kolejnym etapem maleje jednak liczba uczniów je prezentujących (nawet kilkukrotnie).



Wykres III.7.13 Odsetek uczniów klas IV, którzy uczestniczyli w konkursach, zawodach i olimpiadach na etapie pozaszkolnym



Wykres III.7.14 Odsetek uczniów klas I gimnazjów, którzy uczestniczyli w konkursach, zawodach i olimpiadach na etapie pozaszkolnym



Wykres III.7.15 Odsetek uczniów klas I liceów, którzy uczestniczyli w konkursach, zawodach i olimpiadach na etapie pozaszkolnym

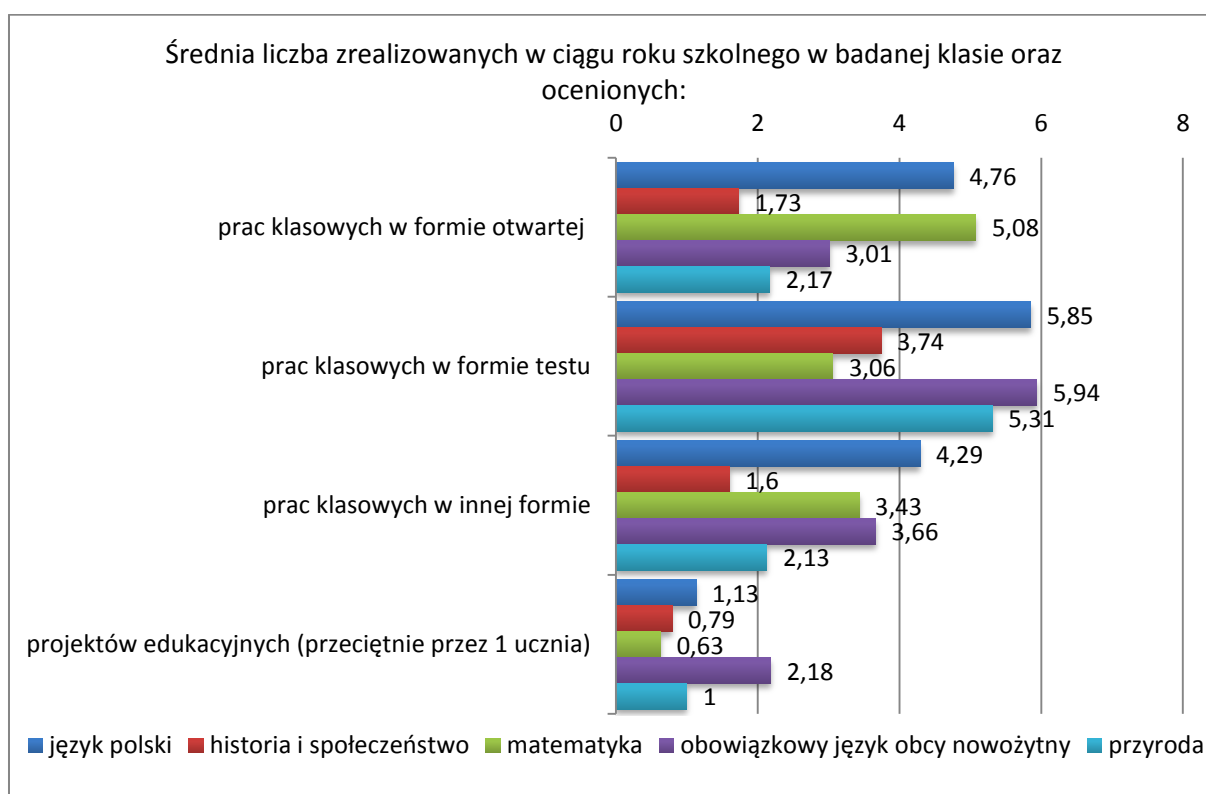
Podobnie jak w przypadku prezentacji utworów także odsetek uczniów uczestniczących w konkursach systematycznie maleje wraz z etapem edukacyjnym. Spadek ten nie jest jednak tak duży, zwłaszcza jeśli porównamy gimnazjum i liceum. Powodem zauważonego w tym przypadku trendu jest prawdopodobnie rosnący poziom trudności konkursów i olimpiad w gimnazjum i liceum.

III.8 Ocenianie

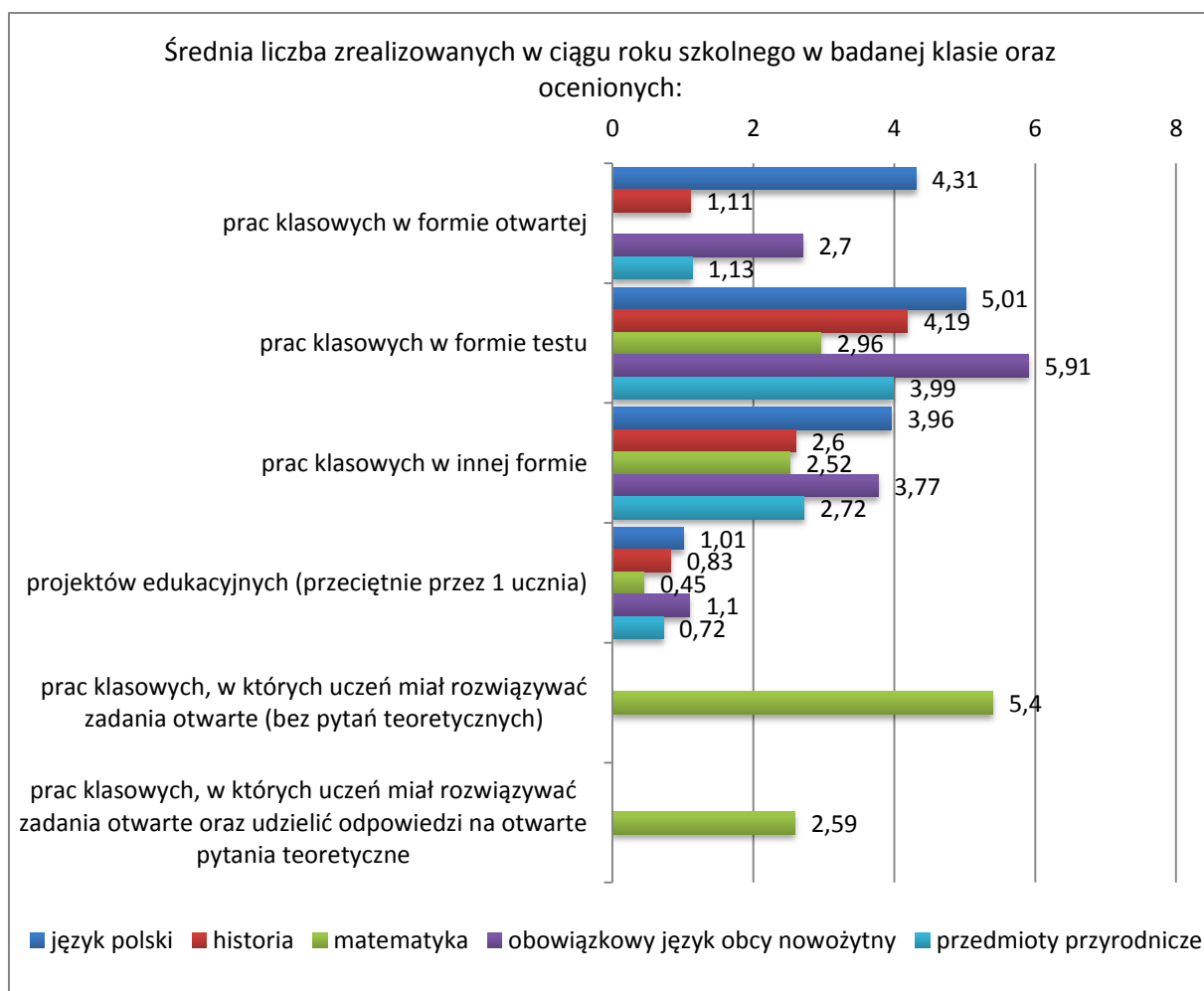
Nowym problemem, którego wcześniej nie monitorowaliśmy, jest forma sprawdzania wiedzy uczniów w poszczególnych typach szkół i na poszczególnych przedmiotach [wykresy III.8.1-III.8.3].

Na podstawie uzyskanych wyników, możemy stwierdzić, że prace klasowe w formie otwartej w IV klasie szkoły podstawowej najczęściej stosowane były podczas zajęć z matematyki, a następnie podczas zajęć języka polskiego, ale na kolejnych etapach edukacyjnych bezwzględnie dominuje tu język polski, a na drugiej pozycji występują języki obce. Najbardziej prawdopodobne jest, że nauczyciele matematyki w klasach IV zinterpretowali otwartą formę prac klasowych jako prace klasowe z zadaniami otwartymi.

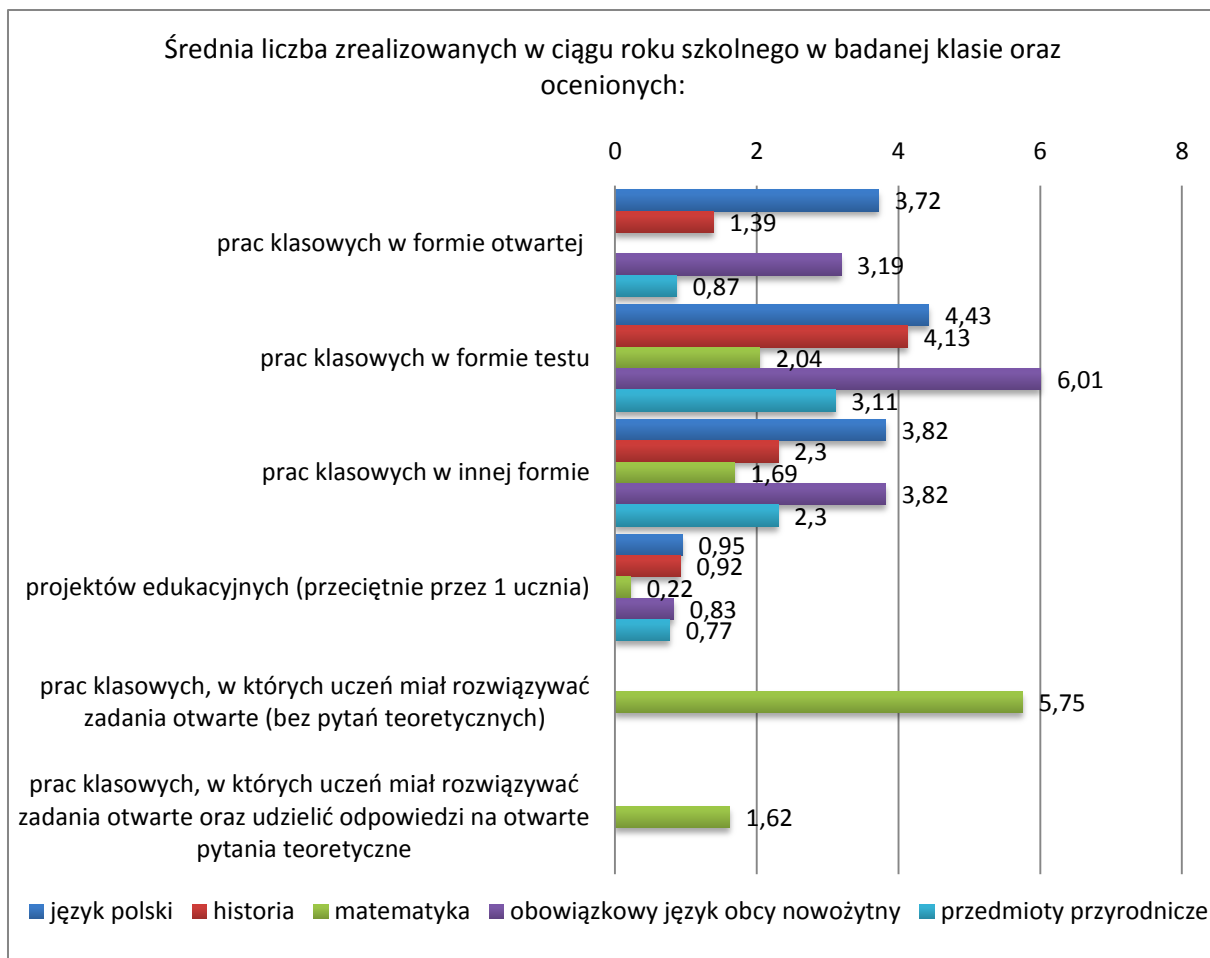
Sprawdzanie wiadomości uczniów w formie testowej najczęściej deklarują, na każdym etapie edukacyjnym, nauczyciele języków obcych. Nauczyciele ci dominują także w zakresie oceniania uczniów za realizację projektów edukacyjnych. Nauczyciele matematyki natomiast w gimnazjum i liceum w przeciągu roku realizują ponad 5 prac klasowych w formie zadań otwartych.



Wykres III.8.1 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w IV klasie szkoły podstawowej – praca na lekcji

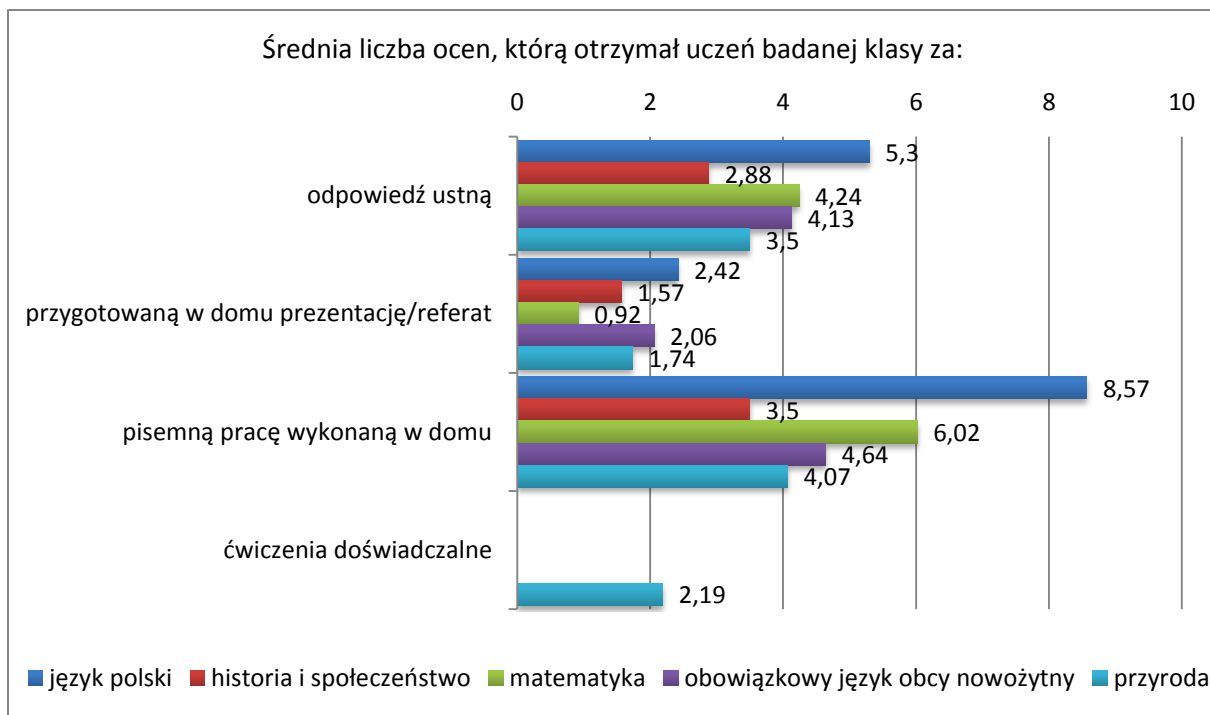


Wykres III.8.2 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w gimnazjum - praca na lekcji

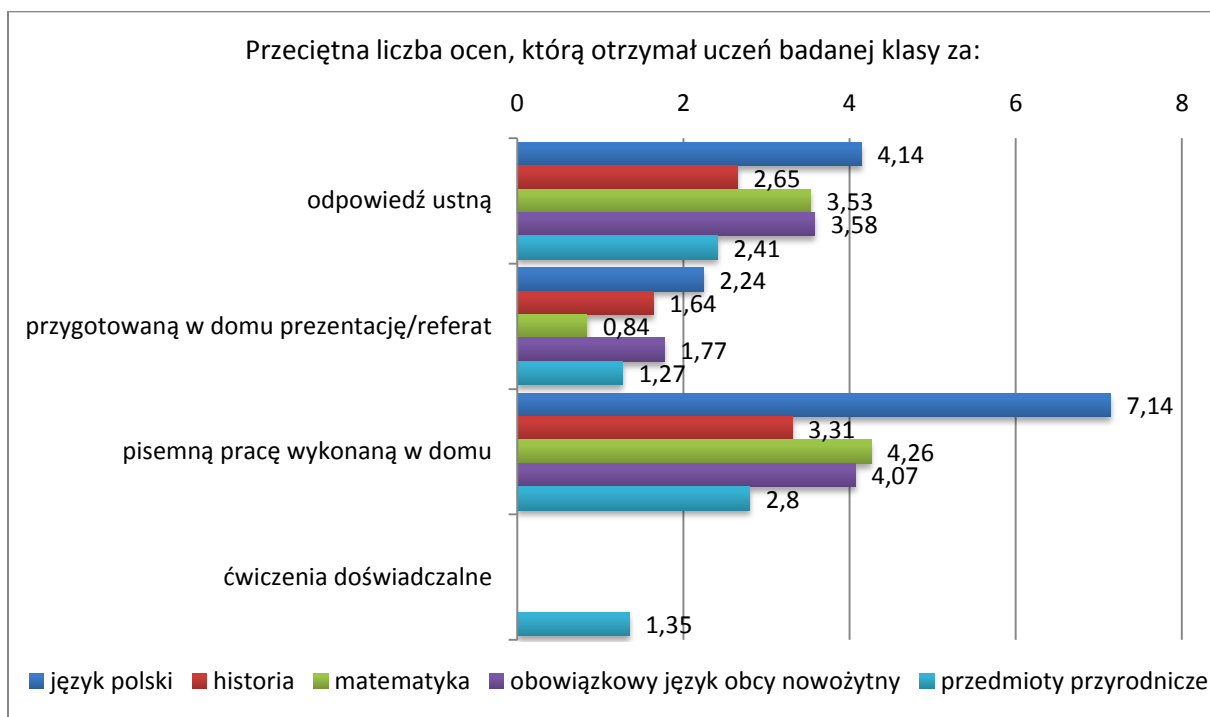


Wykres III.8.3 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w I klasie liceum - praca na lekcji

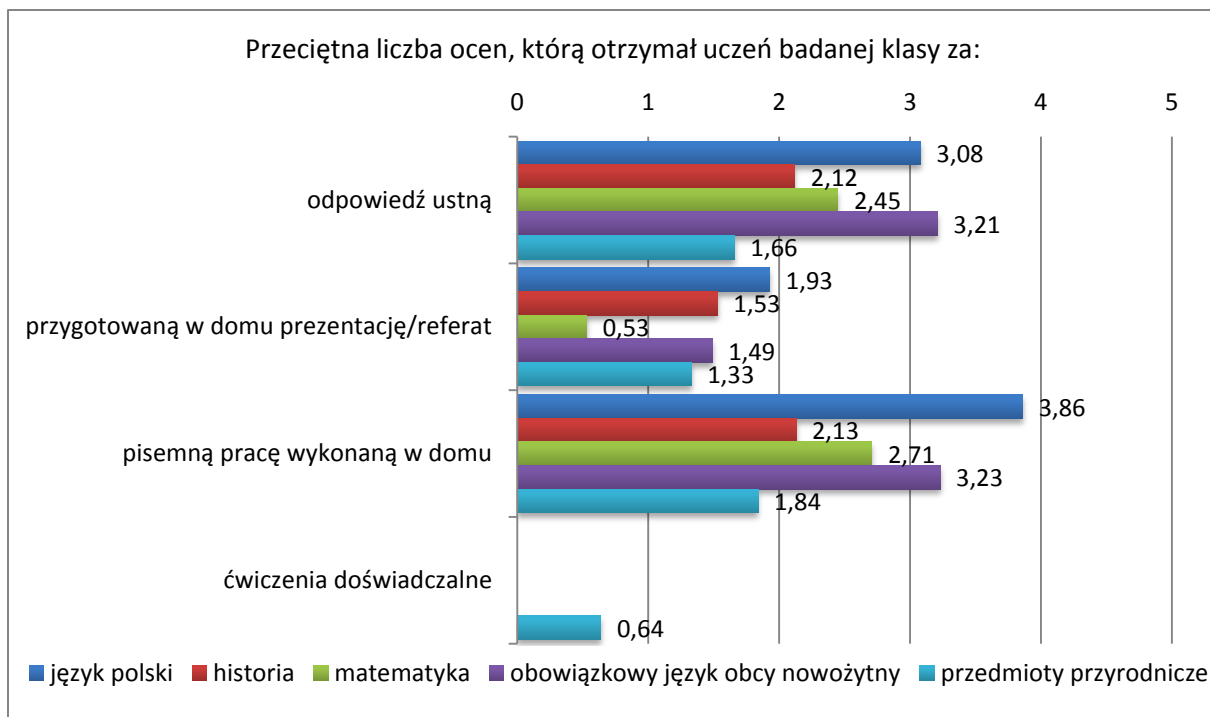
W tegorocznym badaniu po raz pierwszy pytaliśmy też o liczbę ocen, którą nauczyciele wystawili za prace wykonywane przez uczniów w domu. W ten sposób uzyskaliśmy też pośrednio informacje na temat obciążenia uczniów pracą domową. Wyniki odpowiedzi na to pytanie przedstawiono na wykresach III.8.4-III.8.6.



Wykres III.8.4 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w IV klasie szkoły podstawowej - praca domowa



Wykres III.8.5 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w I klasie gimnazjum - praca domowa



Wykres III.8.6 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w I klasie liceum - praca domowa

Porównanie uzyskanych wyników dostarcza informacji, że, bez względu na etap edukacyjny i przedmiot, najpopularniejszy rodzaj ocenianej (a więc i zadawanej) pracy domowej to prace pisemne i odpowiedzi ustne, do których trzeba przygotować się poza lekcją.



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

