

I N F O R M A C J A

O WYNIKACH MONITOROWANIA

REALIZACJI PODSTAWY PROGRAMOWEJ

WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

I KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

W ROKU SZKOLNYM 2013/2014



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. Uwagi i zalecenia	5
III. Wyniki monitorowania	6
1. Znajomość podstawy programowej wśród nauczycieli wychowania fizycznego	6
2. Udział rodziców w działaniach na rzecz realizacji podstawy programowej	11
3. Materialna baza wdrażania nowej podstawy programowej	22
A. Sprzęt informatyczny	22
B. Urządzenia sportowe	26
C. Świetlica	27
D. Pomoce dydaktyczne w przedszkolu	28
E. Miejsce na podręczniki	28
F. Biblioteka szkolna	30
G. Dostępność zewnętrznych instytucji kulturalnych	31
4. Organizacja pracy przedszkoli i szkół	35
A. Edukacje wyodrębnione w edukacji wczesnoszkolnej	35
B. Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej poza zajęciami komputerowymi/informatycznymi	36
C. Nauczanie języków obcych nowożytnych	42
• języki obce nauczane w polskich szkołach i przedszkolach	42
• kontynuacja nauki języka obcego na odpowiednim poziomie	47
D. Zajęcia wychowania fizycznego	49
E. Zajęcia artystyczne w gimnazjum	51
F. Zajęcia techniczne w gimnazjum	52
G. Zajęcia wychowania do życia w rodzinie	52
H. Zajęcia realizowane w zakresie rozszerzonym i uzupełniające w liceum ogólnokształcącym	53
5. Realizacja specyficznych zadań przez przedszkola i szkoły	57
A. Prowadzenie obserwacji pedagogicznych	57
B. Adaptacja dziecka do warunków szkolnych	58
6. Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć	59
A. Nauka języka polskiego i literatury	59
B. Edukacja matematyczna	63
C. Edukacja przyrodnicza	66
D. Edukacja historyczno-społeczna	74
E. Edukacja globalna	78
F. Edukacja regionalna	87
G. Edukacja dla bezpieczeństwa	98
7. Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach	101
8. Ocenianie	104

I Wprowadzenie

I.1 Uzasadnienie przeprowadzenia monitorowania

Od 2009 roku wprowadzana jest nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego (*Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2009r. nr 4 poz. 17 zastąpione *Rozporządzeniem MEN z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. nr 977). Jej istotą jest spójność procesu nauczania, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkołach ponadgimnazjalnych. Zmieniona podstawa programowa została wprowadzona w przedszkolach, szkołach podstawowych i gimnazjach w 2009 roku, a w roku szkolnym 2012/2013 zaczęła obowiązywać w klasach czwartych szkół podstawowych i w klasach pierwszych szkół ponadgimnazjalnych. Na obecnym etapie wprowadzania zmian, widoczne są już pierwsze efekty przeprowadzanych reform, ale proces wdrażania jeszcze się nie zakończył. Dlatego też monitorowanie efektywności wprowadzania do szkół i przedszkoli nowej podstawy programowej ma tak istotne znaczenie.

I.2 Cel monitorowania

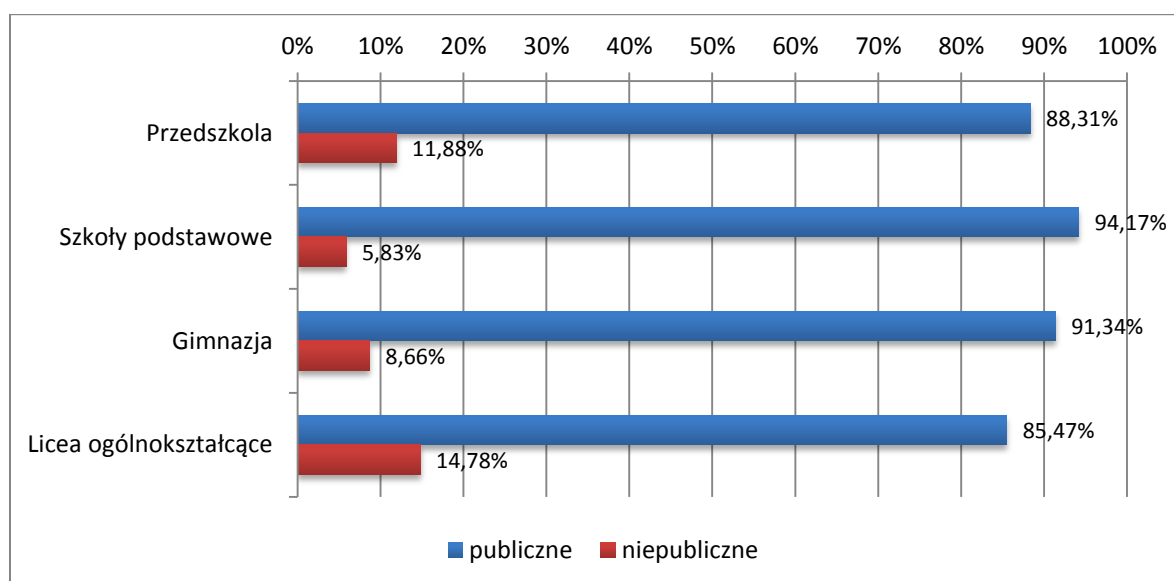
Celem monitorowania realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2013/2014 było pozyskanie informacji w następujących zakresach:

- A. sposób zapoznawania się z podstawą programową przez nauczycieli wychowania fizycznego (pytania z tego zakresu były adresowane do nauczycieli innych przedmiotów podczas monitorowania przeprowadzanego w poprzednich latach);
- B. sposób zapoznawania rodziców z podstawą programową oraz wpływ rodziców na działania szkół i przedszkoli w związku z jej realizacją;
- C. baza materialna posiadana przez szkoły i przedszkola, niezbędna do realizacji podstawy programowej;
- D. rozwiązania organizacyjne i metodyczne, związane z wdrażaniem podstawy programowej, stosowane przez przedszkola i szkoły;
- E. stopień, w jakim szkoły i przedszkola uwzględniają zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej;
- F. skala wsparcia dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- G. sposoby oceniania uczniów w polskich szkołach.

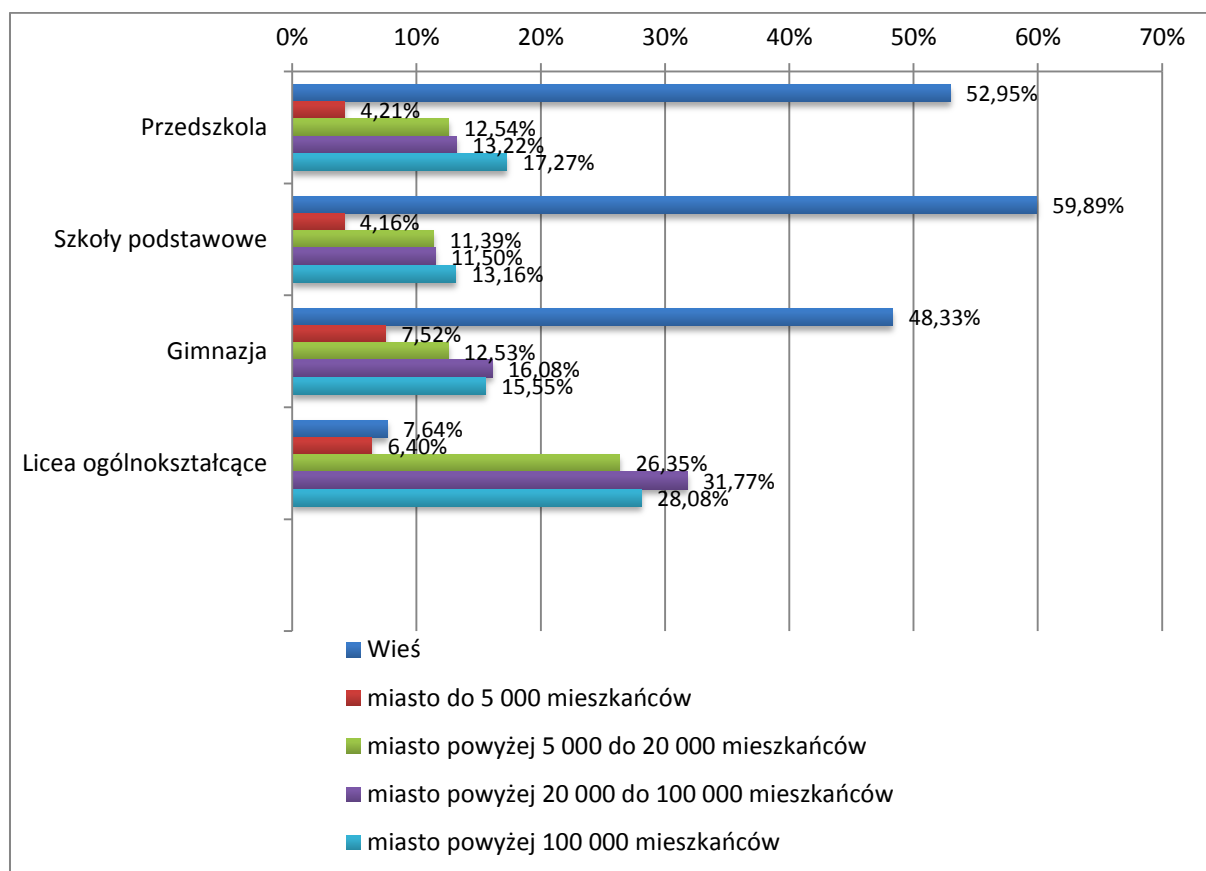
I.3 Monitorowane przedszkola i szkoły

- A. W roku szkolnym 2013/2014 monitorowanie objęło:
 - 3069 przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, zespołów wychowania przedszkolnego i punktów przedszkolnych,
 - 1924 szkoły podstawowe,
 - 958 gimnazjów,
 - 407 liceów ogólnokształcących.

B. Badaniem objęto szkoły i przedszkola zarówno publiczne jak i niepubliczne.



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



Wzorem lat ubiegłych, w roku szkolnym 2013/2014, placówki, w których realizowano badanie, zostały wskazane przez kuratorów oświaty w odpowiednich proporcjach, według zmiennych typ

przedszkola/szkoły i lokalizacja. Do udziału w monitorowaniu wytypowanych zostało 15% przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących.

II Podsumowanie wyników monitorowania

II.1 Ogólna ocena monitorowanej działalności

Po raz kolejny możemy potwierdzić, że w wielu aspektach wdrażanie podstawy programowej przebiega sprawnie i przynosi oczekiwane rezultaty. Przede wszystkim wraz ze zmianami prawnymi wprowadzono do szkół pewne standardy, które, jeśli nawet nie zostały w pełni zrealizowane, wyznaczyły przyjęty i obowiązujący kierunek. Dotyczy to takich kwestii jak znajomość podstawy programowej, udział rodziców w życiu szkoły czy komputeryzacja szkół wraz z powszechnie przyjętym standardem oznaczającym samodzielne stanowisko komputerowe z dostępem do Internetu dla każdego ucznia podczas zajęć komputerowych. Jednak niektóre założenia reformy programowej wciąż nie we wszystkich szkołach zostały zrealizowane i zalecane byłyby pewne działania korygujące w celu poprawy czy przyspieszenia zmian zachodzących w szkole.

II.2 Uwagi i zalecenia

1. W środowisku nauczycielskim przyjęta została zasada liniowości nauczania, co łączy się ze zrozumieniem potrzeby zapoznania się z podstawą programową wykraczającą poza własny etap edukacyjny. Jednak wciąż dość liczna jest grupa nauczycieli, która neguje taką potrzebę, deklarując, że zapoznali się z podstawą programową wyłącznie własnego przedmiotu i własnego etapu edukacyjnego. Widać nie przekonali ich ani prowadzone w tej kwestii szkolenia w ramach doskonalenia ani potrzeba wynikająca z praktyki zawodowej. Zasadne byłoby ponowne przeprowadzenie szkoleń odwołujących się do praktycznych doświadczeń, aby przekonać nauczycieli o potrzebie nowego podejścia do kwestii znajomości podstawy programowej.
2. W związku z wdrażaniem podstawy programowej zbyt małą rolę wspierającą nauczycieli odgrywają instytucje powołane do tego zadania, takie jak ośrodki doskonalenia. Z deklaracji nauczycieli wynika wyraźnie, że z podstawą programową zaznajamiali się przede wszystkim samodzielnie i grupowo, przy czym z form grupowych najpopularniejsze były te wewnętrzne.
3. W znacznym stopniu zalecenia dotyczące kontynuacji nauczania języków obcych na odpowiednim poziomie nie są realizowane. Częściowo jest to spowodowane uzasadnionymi przyczynami organizacyjnymi, ale częściowo może to wynikać z braku zrozumienia idei kontynuacji.
4. Nauczyciele z pewnymi oporami wdrażają zalecenie o realizacji zajęć poza klasą lekcyjną. Korzystanie w ramach realizacji podstawy programowej ze wsparcia takich instytucji jak ogród zoologiczny, ogród botaniczny, muzeum, Centrum Nauki Kopernik, a nawet uczelnie wyższe jest wciąż rzadkością.
5. Wciąż nie została w pełni zaakceptowana w szkołach idea, że uczniowie uzdolnieni są uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nie oznacza to, że uczniowie ci nie uzyskują wsparcia ze strony szkół, jednak z przeprowadzonych badań wynika, że w ograniczonym

zakresie dokonuje się tego w ramach procedur przewidzianych przez przepisy dotyczące wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

6. W zakresie oceniania coraz większe znaczenie zyskują sprawdziany w formie testu i to nawet w ramach edukacji polonistycznej.

III Wyniki monitorowania

Monitorowanie wdrażania podstawy programowej realizowane jest już od roku 2009/2010. Od roku 2011/2012 staramy się ujednolicić pytania, aby z uzyskanych odpowiedzi nie tylko pozyskać obraz aktualnego stanu, ale także mieć możliwość zaobserwowania zmian zachodzących w związku z wdrażaniem podstawy programowej. Oczywiście nie oznacza to, że zakres badania nie ulega modyfikacji. Wprowadzane zmiany wynikają choćby z faktu, że niektóre pytania zadawane od początku realizowania monitorowania wyczerpały już swoją formułę czy raczej w pełni zaspokoili nasze zainteresowania badawcze i dalsze ich zadawanie nie może dostarczyć nam nowych informacji. Dotyczy to zwłaszcza pytań o znajomość podstawy programowej i sposób zapoznawania się z nią. W związku z tym w tegorocznym badaniu wycofaliśmy się z tej serii pytań, z wyjątkiem nauczycieli wychowania fizycznego, których w latach poprzednich nie obejmowaliśmy naszym badaniem.

W konsekwencji utrzymaliśmy opis wyników monitorowania pogrupowany w 7 kategoriach, zgodnie z konwencją przyjętą w ubiegłych latach:

1. Znajomość z podstawy programowej wśród nauczycieli wychowania fizycznego.
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 w zakresie rozszerzonym w liceum.
7. Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

III.1 Znajomość podstawy programowej wśród nauczycieli wychowania fizycznego

Jednym z istotnych celów reformy programowej było wprowadzenie do polskiego szkolnictwa spójności programowej całego nauczania. Kolejne etapy edukacyjne przestały być traktowane jako zamknięta całość, a zyskały rolę kontynuatora (bez powtarzania) nauczania realizowanego na poprzednim etapie edukacyjnym, które z kolei będzie miało ciąg dalszy na następnym etapie. To nowatorskie podejście postawiło przed nami zadanie zbadania stopnia przyswojenia przez nauczycieli liniowego podejścia do podstawy programowej.

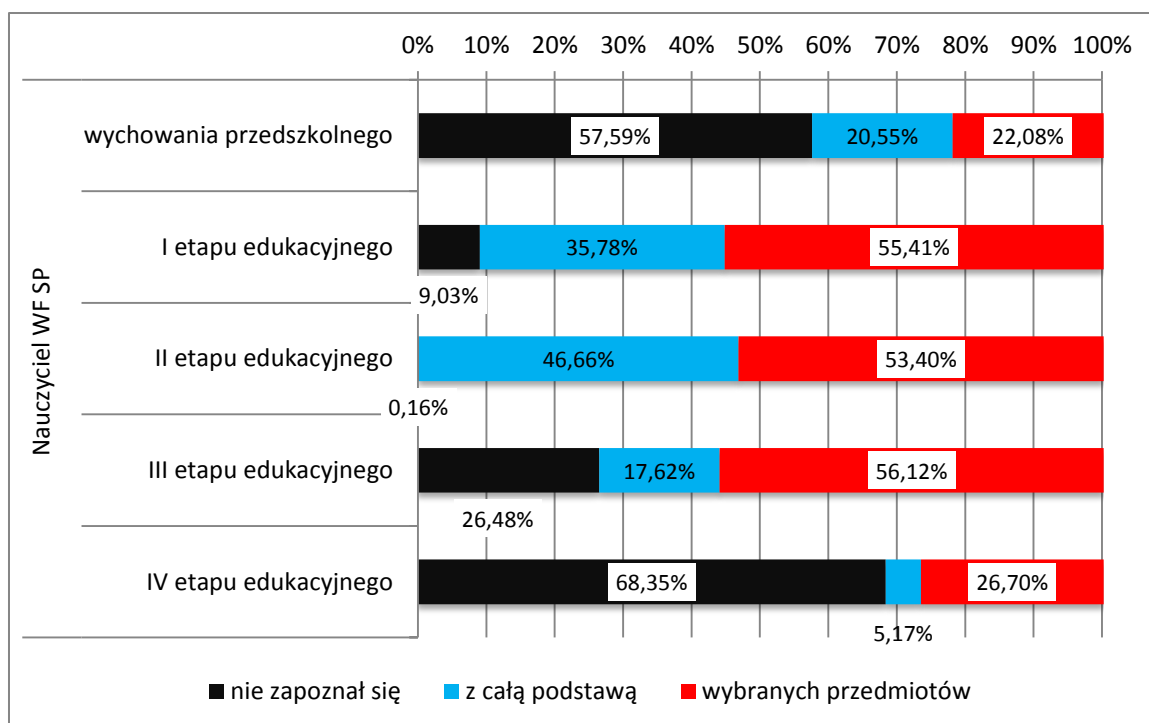
Stopniowo jednak pytania dotyczące zakresu znajomości podstawy programowej ograniczaliśmy z uwagi na wyczerpanie się ich formuły - proporcje udzielanych na nasze pytania odpowiedzi ustabilizowały się. Dlatego w poprzednim sezonie uznaliśmy, że pytania w zakresie znajomości podstawy programowej należy 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 też organizacyjnym. W

tym roku pytania z tej serii zostały zadane wyłącznie nauczycielom wychowania fizycznego, gdyż w latach poprzednich ta grupa nauczycieli nie była objęta naszym badaniem.

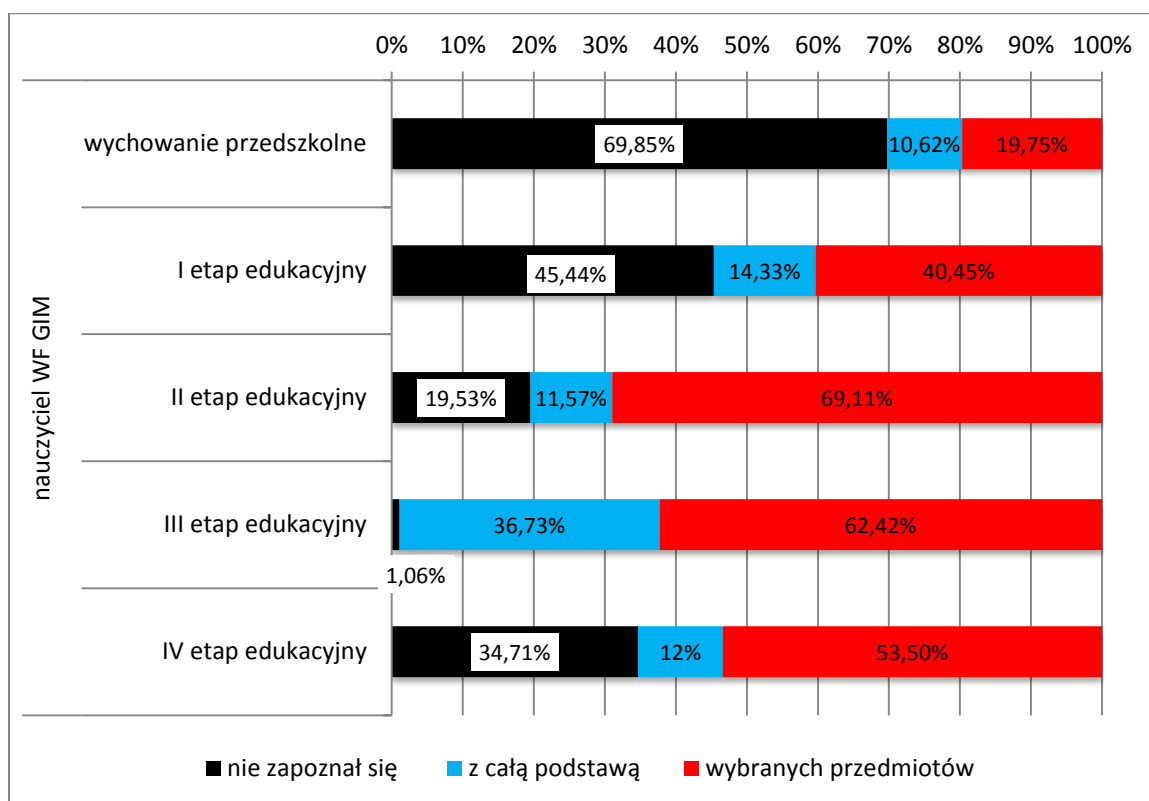
Wykresy III.1.1-III.1.3 przedstawiają wyniki, które uzyskaliśmy w odpowiedzi na pytanie skierowane do nauczycieli wychowania fizycznego różnych typów szkół, poczynając od IV klasy szkoły podstawowej (wykres III.1.1).

Uzyskane przez nas wyniki potwierdzają obserwacje poczynione w poprzednich latach badań. Nauczyciele wychowania fizycznego mieli świadomość, że nowa podstawa programowa wymaga nowego podejścia. Prawie 36,73% badanych nauczycieli uczących w gimnazjum zadeklarowało, że zapoznało się z całą podstawą programową swojego etapu edukacyjnego, a nie tylko podstawą programową wychowania fizycznego. Podobnej odpowiedzi udzieliło ponad 46,6% nauczycieli szkoły podstawowej (II etap edukacyjny) i prawie 35% nauczycieli uczących w badanych liceach ogólnokształcących (IV etap edukacyjny). Ponad 90% nauczycieli uczących IV klasę szkoły podstawowej oświadczyło, że zapoznało się z podstawą programową wychowania fizycznego lub całą podstawą programową poprzedniego (czyli I) etapu edukacyjnego, a ponad 73,5% nauczycieli poznało podstawę programową wyższego etapu edukacyjnego (gimnazjum). W przypadku nauczycieli uczących w gimnazjum ponad 65% nauczycieli zapoznało się w mniejszym lub większym zakresie (czyli z całą podstawą lub podstawą wybranych przedmiotów) wyższego etapu edukacyjnego (poziom ponadgimnazjalny), a ponad 80% znało także podstawę programową niższego etapu edukacyjnego (szkoła podstawowa). W liceum ponad 85% nauczycieli wychowania fizycznego zadeklarowało znajomość podstawy programowej niższego etapu edukacyjnego, czyli gimnazjum.

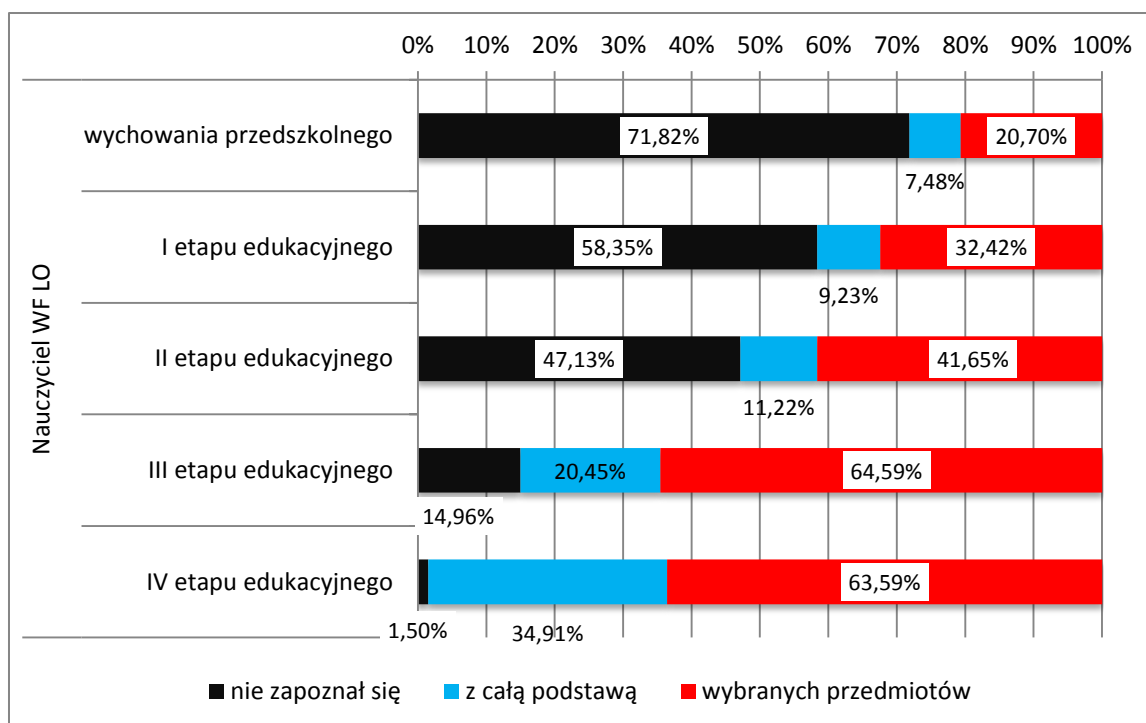
Podobnie do deklaracji złożonych przez nauczycieli w poprzednich badaniach, ponad 1% badanych nauczycieli gimnazjum oświadczyło, że nie zna podstawy programowej swojego etapu edukacyjnego, a w liceum takiej odpowiedzi udzieliło 1,5% badanych nauczycieli. Odpowiedzi negatywne uważamy raczej za pomyłkę polegającą na tym, że nauczyciel, który zaznaczył na przykład, że zapoznał się z całą podstawą programową wyższego etapu edukacyjnego potraktował tę odpowiedź jako równoznaczną ze stwierdzeniem, że zna także podstawę programową swojego etapu edukacyjnego. Biorąc pod uwagę nasze doświadczenia z lat ubiegłych, nie chcemy wyciągać wniosków z uzyskanych w ten sposób informacji, pozostaje nam tylko uznać, że nie dotarliśmy z naszym przekazem o standardowych błędach, popełnianych podczas wypełniania ankiet, do wszystkich nauczycieli. Na szczęście skala takich odpowiedzi jest niewielka.



Wykres III.1.1 Znajomość podstawy programowej w SP (nauczyciele wychowania fizycznego)



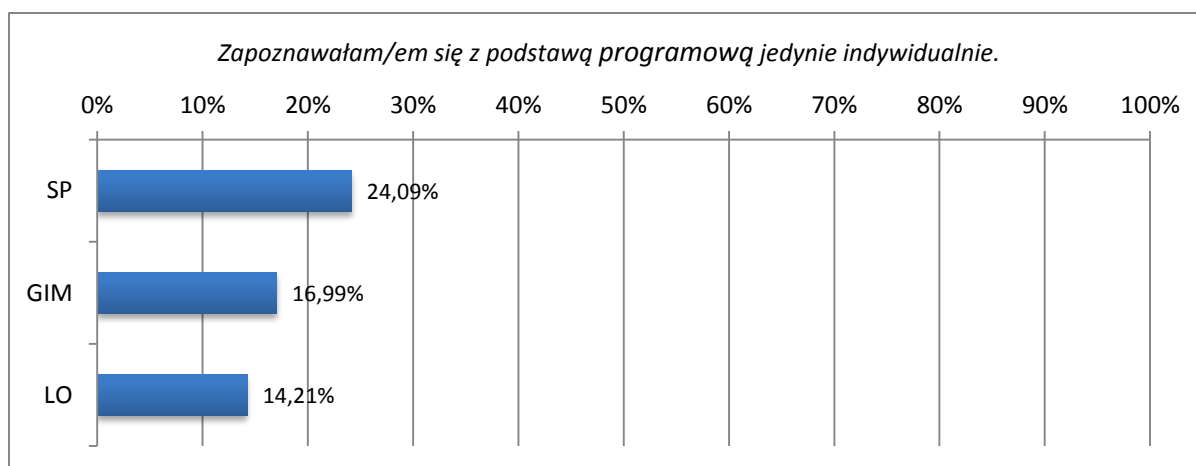
Wykres III.1.2 Znajomość podstawy programowej w gimnazjum (nauczyciele wychowania fizycznego)



Wykres III.1.3 Znajomość podstawy programowej w LO (nauczyciele wychowania fizycznego)

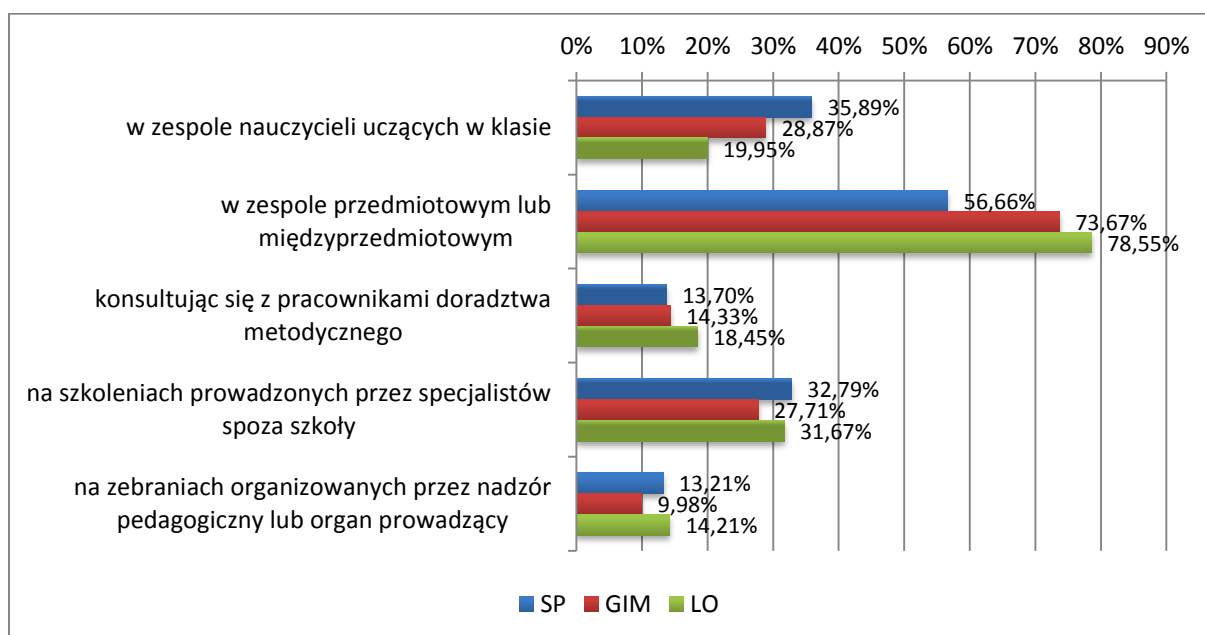
Podsumowując, należy stwierdzić, na podstawie tegorocznego monitorowania oraz badań realizowanych w latach poprzednich, że środowisko nauczycieli zrozumiało i zaakceptowało konsekwencje liniowości podstawy programowej i poczuwa się do konieczności zapoznania się z podstawą programową w szerszym zakresie niż poprzednio. Niemniej istnieje grupa nauczycieli (od 10% do 20%, zależnie od typu szkoły), która kwestionuje taką potrzebę. Realizowane badania świadczą o tym, że liczebność tej grupy nauczycieli na przestrzeni lat jest podobna, dotychczas nie zdołano zmienić ich postawy.

Podobnie jak w latach ubiegłych pytaliśmy o sposób zapoznania się z podstawą programową. W pierwszej kolejności należało określić, czy nauczyciel uczestniczył w grupowych formach zapoznawania się z podstawą programową. Zdecydowana większość nauczycieli udzieliła na to pytanie pozytywnej odpowiedzi, co ukazuje nam wykres III.1.4. Zdecydowana mniejszość nauczycieli wahająca się od 24% (w szkole podstawowej) do 14% (w liceum ogólnokształcącym) deklarowała, że zaznajamiała się z podstawą programową wyłącznie indywidualnie. Najniższy odsetek nauczycieli, którzy poznawali podstawę programową wyłącznie we własnym zakresie, odnotowany w liceach ogólnokształcących, można tłumaczyć obowiązywaniem nowej podstawy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych dopiero od roku szkolnego 2012/2013 i związanym z tym w ostatnim czasie szczególnym naciskiem szkoleniowym na przygotowanie tej grupy nauczycieli do wdrożenia reformy programowej.



Wykres III.1.4 Odsetek nauczycieli wychowania fizycznego w poszczególnych typach szkół, którzy zapoznawali się z podstawą programową tylko indywidualnie

Kolejny wykres (III.1.5) ilustruje odpowiedzi udzielanej przez nauczycieli, którzy stwierdzili, że uczestniczyli w grupowych formach zapoznawania się z podstawą programową. Warto w tym miejscu przypomnieć, że badani w tym zakresie byli wyłącznie nauczyciele wychowania fizycznego. Zdecydowanie najpopularniejszą formą grupowego poznawania podstawy programowej były zespoły przedmiotowe i międzyprzedmiotowe. Najmniej popularnymi formami były zebrania organizowane w tym celu przez organ prowadzący lub nadzór pedagogiczny oraz konsultacje z pracownikami doradztwa metodycznego. Wyniki te potwierdzają tylko nasze obserwacje z lat ubiegłych, które jednak muszą niepokoić, że instytucje powołane do wspierania szkół i nauczycieli w procesie doskonalenia nauczycieli i przygotowywania ich do wprowadzanych w oświacie zmian, nie wypełniają w stopniu wystarczającym swojej roli. Jak widać szkoły w przełomowych sytuacjach same organizują działania w celu przygotowania się do nowej rzeczywistości poprzez organizowanie w tym celu spotkań zespołów nauczycieli czy organizowanie szkoleń na terenie szkoły.

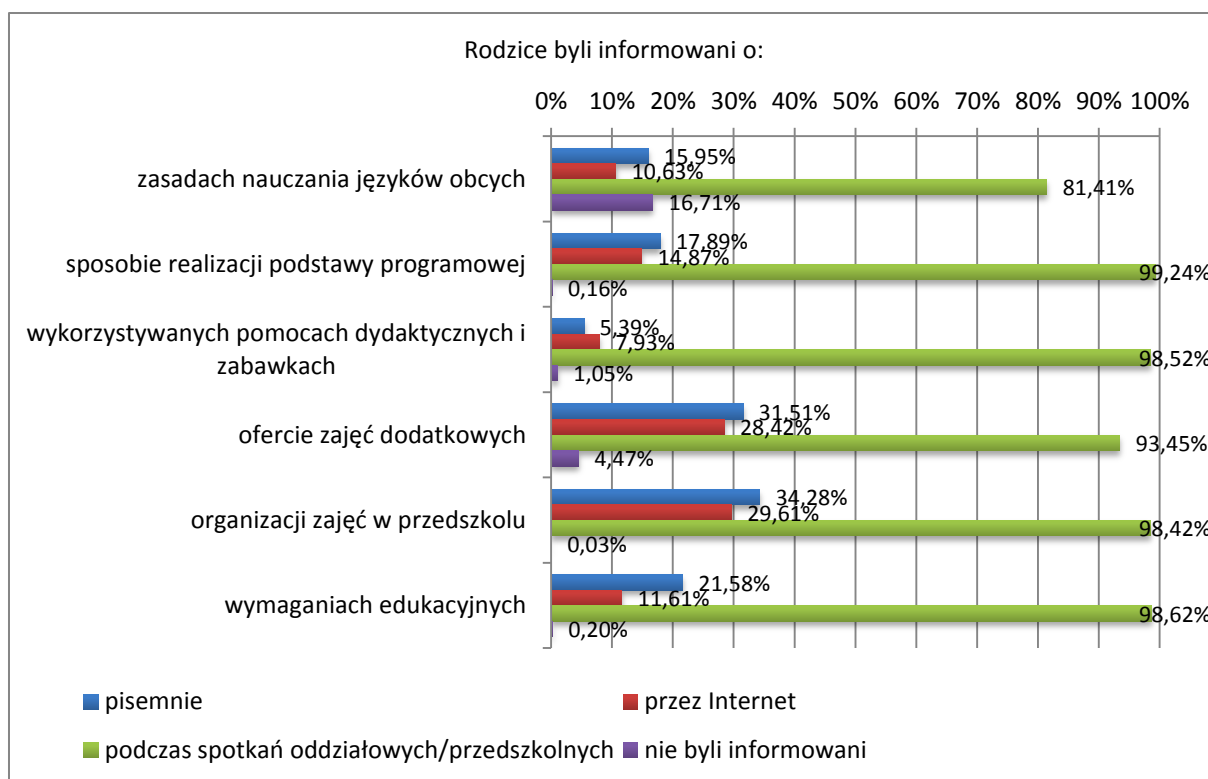


Wykres III.1.5 Sposoby grupowego zapoznawania się z podstawą programową przez nauczycieli wychowania fizycznego w poszczególnych typach szkół

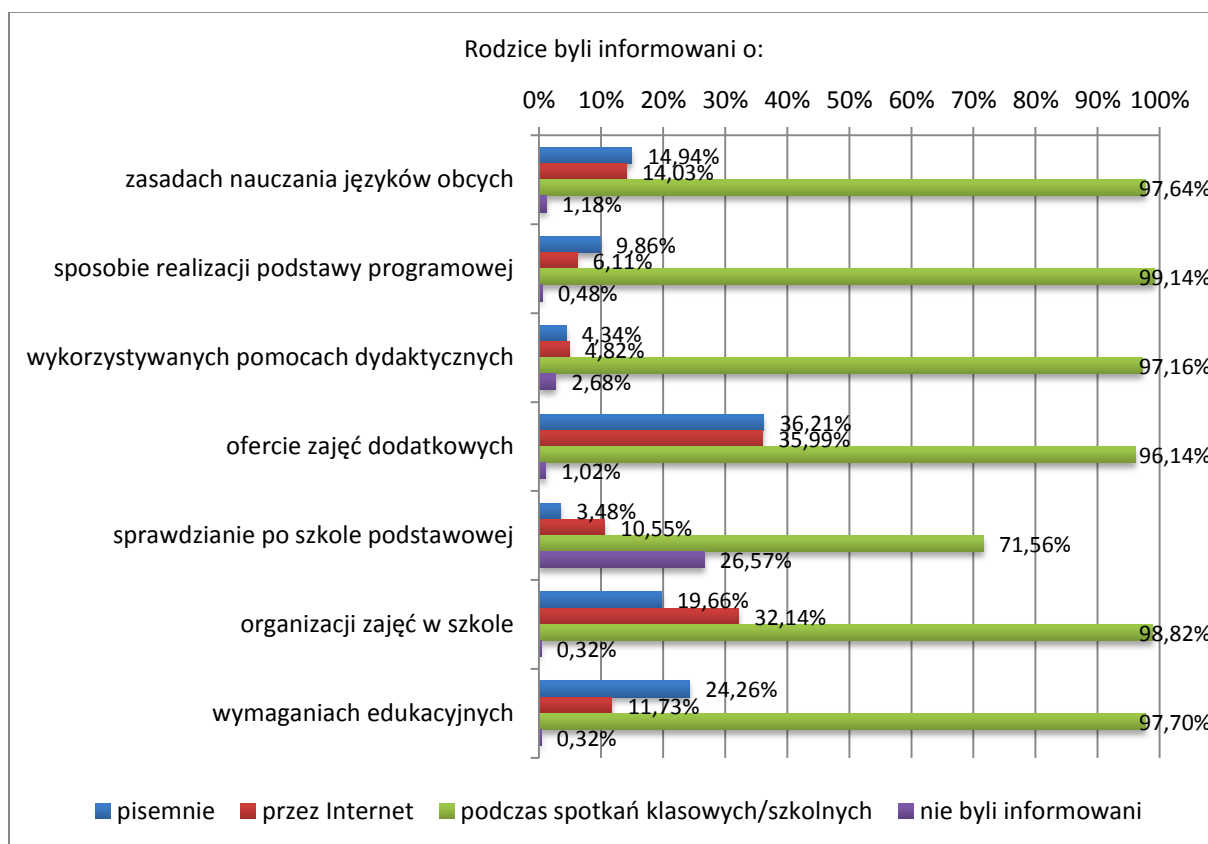
III.2 Udział rodziców w działaniach na rzecz realizacji podstawy programowej i w życiu szkoły

Kolejnym zagadnieniem objętym badaniem był udział rodziców w życiu szkoły/przedszkola. Jednym z celów reformy programowej było unowocześnienie funkcjonowania systemu edukacyjnego poprzez zwiększenie roli rodziców. Z jednej strony rodzice powinni być informowani o funkcjonowaniu szkół, w tym także o realizowanej w szkole podstawie programowej, a z drugiej strony rodzice powinni mieć możliwość realnego wpływu na funkcjonowanie szkoły. Oba te aspekty obecności rodziców w szkole objęliśmy naszym badaniem, mając jednak przy tym świadomość, że pozyskujemy informacje tylko od nauczycieli, co bez wątpienia może spowodować pewne zniekształcenie uzyskanego przez nas obrazu roli rodziców w badanych szkołach w porównaniu ze stanem rzeczywistym.

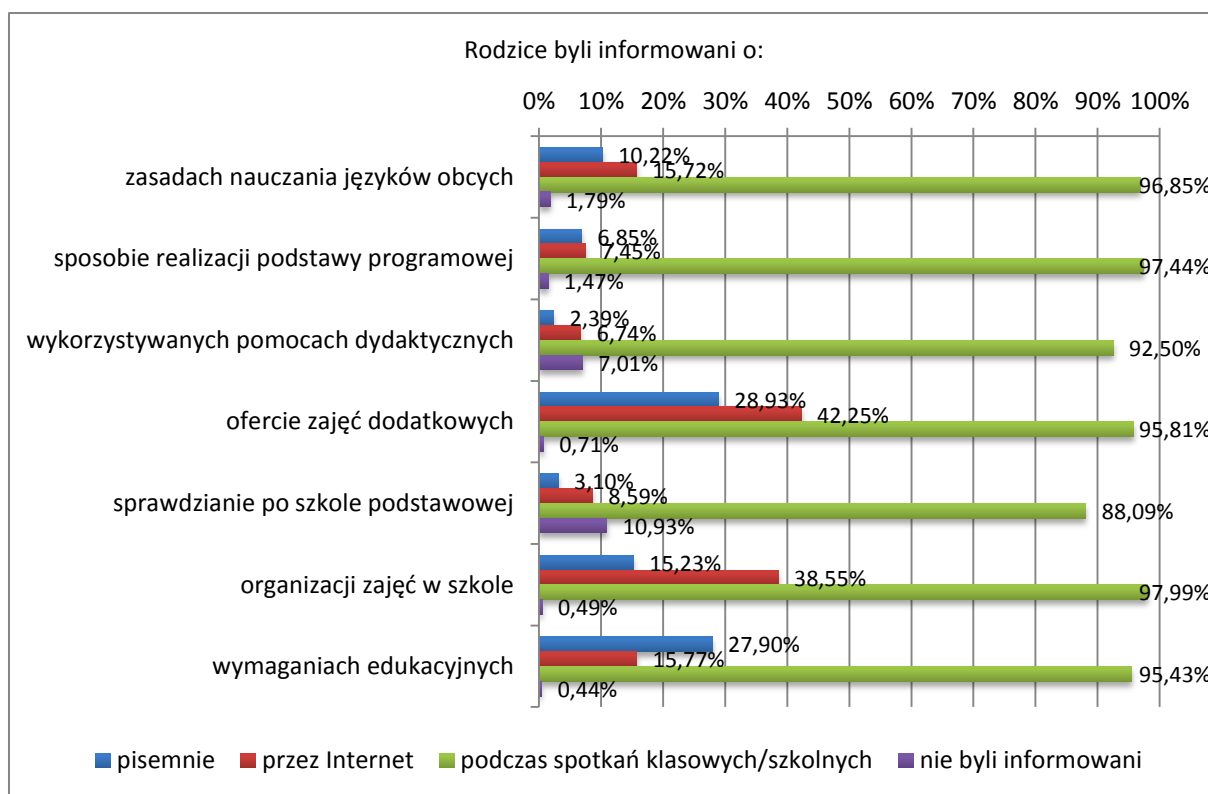
W zakresie informowania rodziców o funkcjonowaniu przedszkola/szkoły sytuacja wydaje się być dobra. Ponad 90% nauczycieli wychowania przedszkolnego uczestniczących w badaniu informowało rodziców o wszystkich, wyszczególnionych w ankiecie, sferach funkcjonowania przedszkola. Jedynym wyjątkiem była informacja o organizacji zajęć języka obcego, o której informowało ponad 80% badanych nauczycieli. W I klasie szkoły podstawowej ponad 90% badanych nauczycieli informowało o wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły z wyjątkiem sprawdzianu po szkole podstawowej (nic dziwnego, dla uczniów klasy I i ich rodziców sprawdzian po szkole podstawowej jest jeszcze zagadnieniem bardzo odległym). Jednak nawet w tym przypadku prawie 75% nauczycieli deklarowało, że przekazało rodzicom informacje także w tej kwestii. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku wychowawców IV klasy szkoły podstawowej - ponad 95% nauczycieli informowało rodziców o wszystkich aspektach życia szkoły z wyjątkiem wykorzystania pomocy dydaktycznych (mniej niż 93%) oraz zasadach sprawdzianu po szkole podstawowej (ponad 89%). W przypadku wychowawców klasy IV nieprzekazanie informacji dotyczących sprawdzianu w VI klasie należy uznać za zaniedbanie, na które trzeba zwrócić uwagę. W gimnazjum ten stan zdaje się jeszcze pogłębiać, gdyż prawie 20% badanych nauczycieli nie poinformowało swoich wychowanków o zasadach egzaminu gimnazjalnego, gdy o wszystkim innym, poczynając od wykorzystania pomocy dydaktycznych (blisko 90% nauczycieli) aż po wymagania edukacyjne i organizację zajęć szkolnych (blisko 100%), nauczyciele informowali swoich uczniów bardzo sumiennie. Być może wciąż sprawdzian i egzamin gimnazjalny traktowane są jako pewna nowość. Potwierdzeniem tego przypuszczenia może być fakt, że opisany schemat nie potwierdza się w przypadku liceum ogólnokształcącego, gdzie prawie 95% badanych nauczycieli poinformowało rodziców o zasadach egzaminu maturalnego.



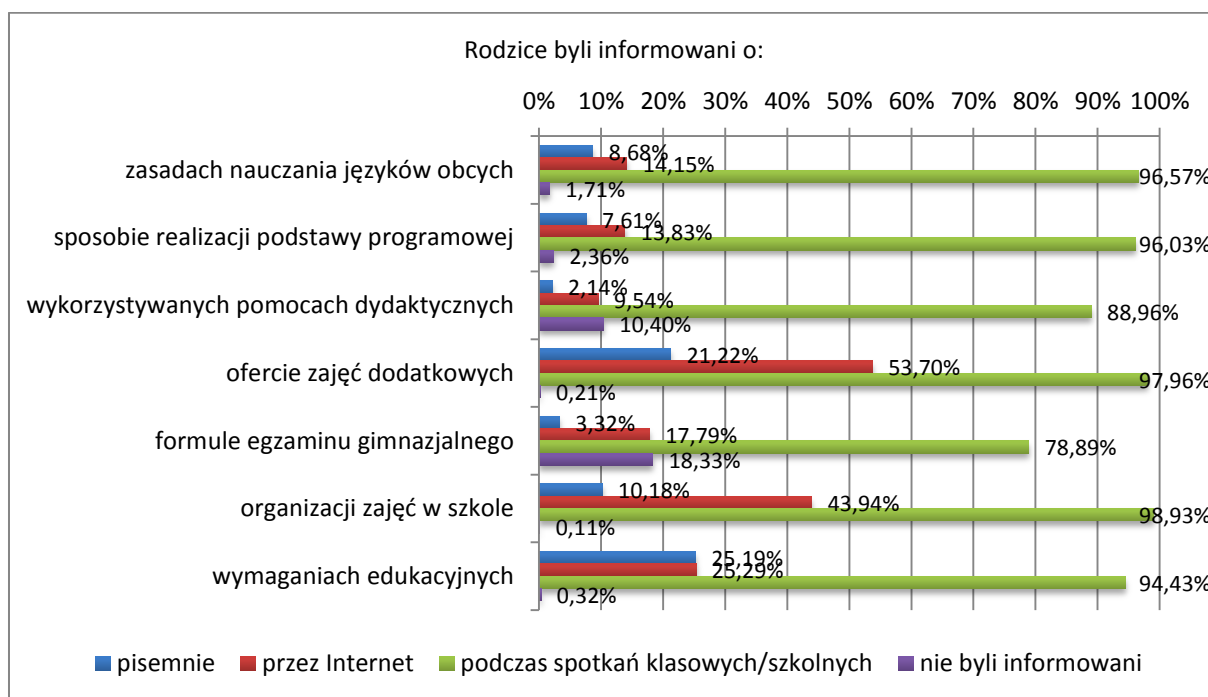
Wykres III.2.1 Zakres i sposób informowania rodziców o działaniach przedszkola



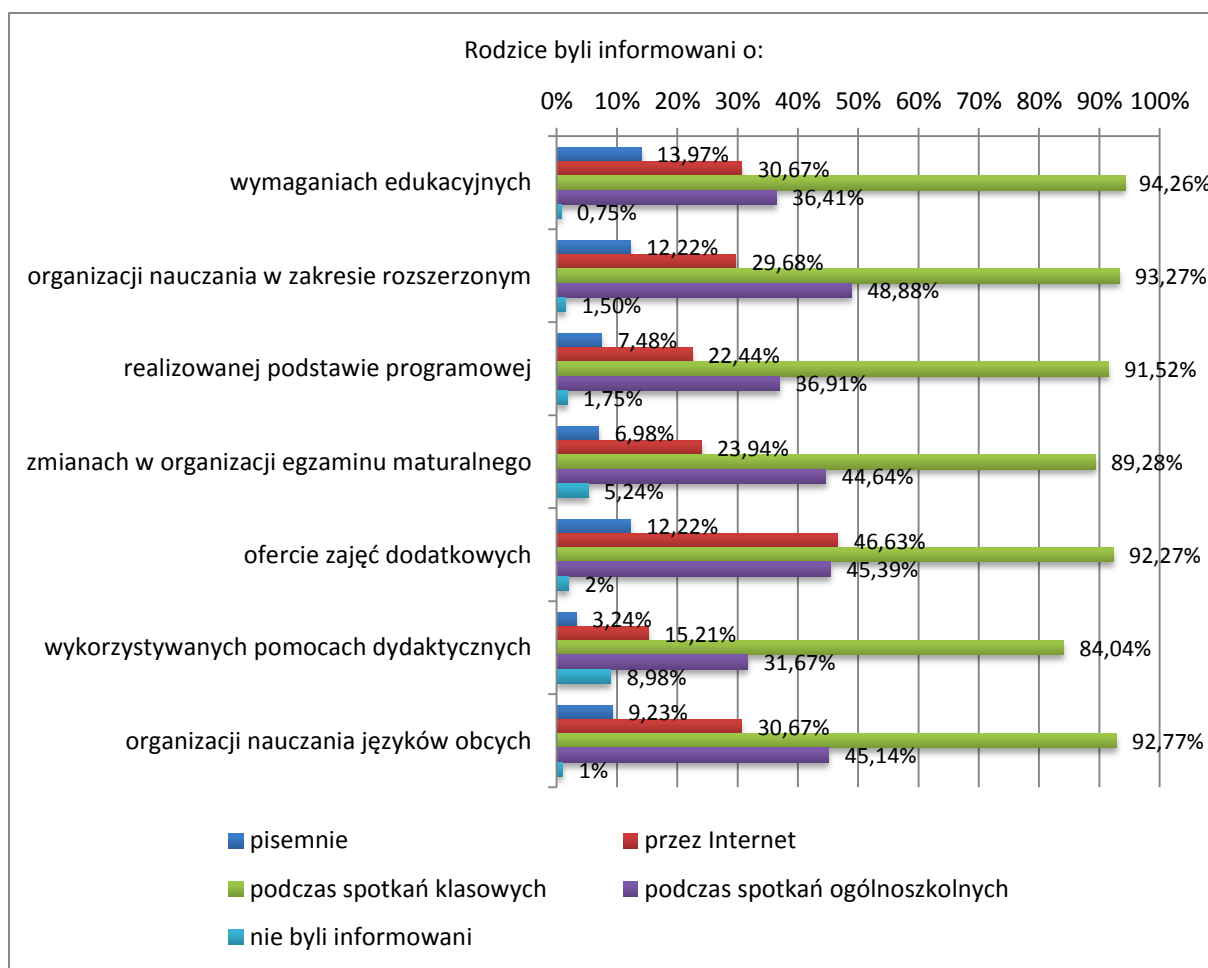
Wykres III.2.2 Zakres i sposób informowania rodziców uczniów klasy I o działaniach szkoły podstawowej



Wykres III.2.3 Zakres i sposób informowania rodziców uczniów klasy IV o działaniach szkoły podstawowej



Wykres III.2.4 Zakres i sposób informowania rodziców uczniów klasy I o działaniach gimnazjum



Wykres III.2.5 Zakres i sposób informowania rodziców uczniów klasy I o działaniach liceum ogólnokształcącego

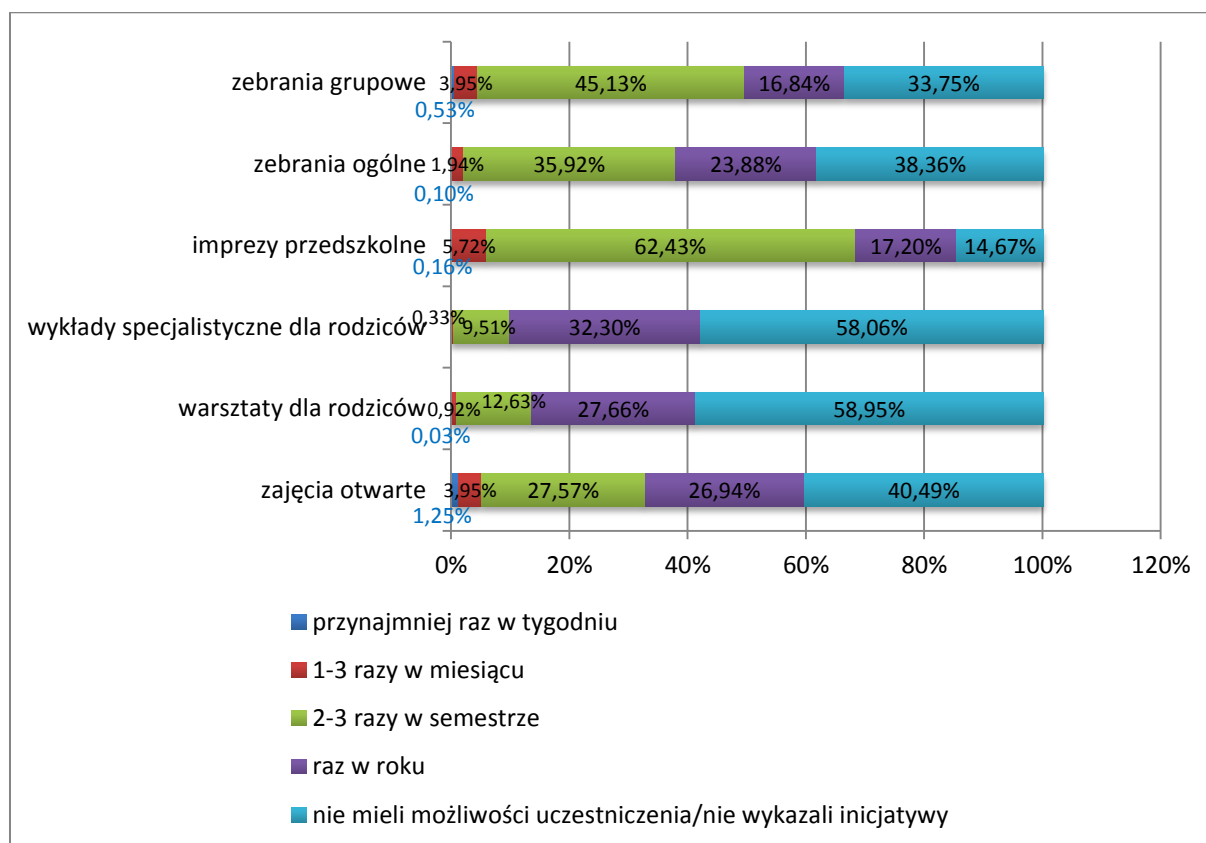
Nasze badania po raz kolejny potwierdziły, że zebrania klasowe są najpopularniejszym sposobem kontaktu nauczycieli z rodzicami. Ciekawym zjawiskiem jest wyraźnie zauważalny wzrost kontaktów z rodzicami za pośrednictwem Internetu. Bez przeprowadzania pogłębionych badań w tym zakresie możemy pokusić się o uogólniające stwierdzenie, że sytuacja ta jest skutkiem popularyzacji w szkołach i przedszkolach dziennika elektronicznego.

Na kolejnych wykresach przedstawiamy wyniki naszych badań w zakresie udziału rodziców w życiu szkoły/przedszkola. Tradycyjnie już dokonaliśmy rozróżnienia na aktywność inspirowaną przez szkoły (wykresy III.2.7, III.2.9, III.2.11, III.2.13 i III.2.15) i aktywność rodziców wykazywaną z własnej inicjatywy (wykresy III.2.6, III.2.8, III.2.10, III.2.12, III.2.14). Tradycyjnie też potwierdziło się, że rodzice zdecydowanie rzadziej inicjują swoje działania na terenie szkoły w porównaniu z aktywnością wynikającą z inicjatywy szkoły. Choć aktywność rodziców z własnej inicjatywy wciąż jest niska w porównaniu z aktywnością inicjowaną przez szkołę/przedszkole, to jednak w kolejnych badaniach dostrzegliśmy tendencję rosnącą. Nie możemy tego zjawiska jednoznacznie zinterpretować, gdyż nie przeprowadzaliśmy badań jakościowych. Można przecież to zjawisko interpretować jako przejaw rosnącej świadomości rodziców o potrzebie wspierania szkoły w procesie edukacyjnym. Można też interpretować, że brak aktywności rodziców spowodowany jest dużą aktywnością szkół i przedszkoli w zakresie włączania rodziców w życie szkoły. To z kolei poprowadzi nas do wniosku, że inicjowanie przez rodziców swojego udziału w życiu szkoły świadczy o tym, że aktywność nauczycieli w tym zakresie zmniejsza się w stosunku do potrzeb rodziców w porównaniu z latami ubiegłymi.

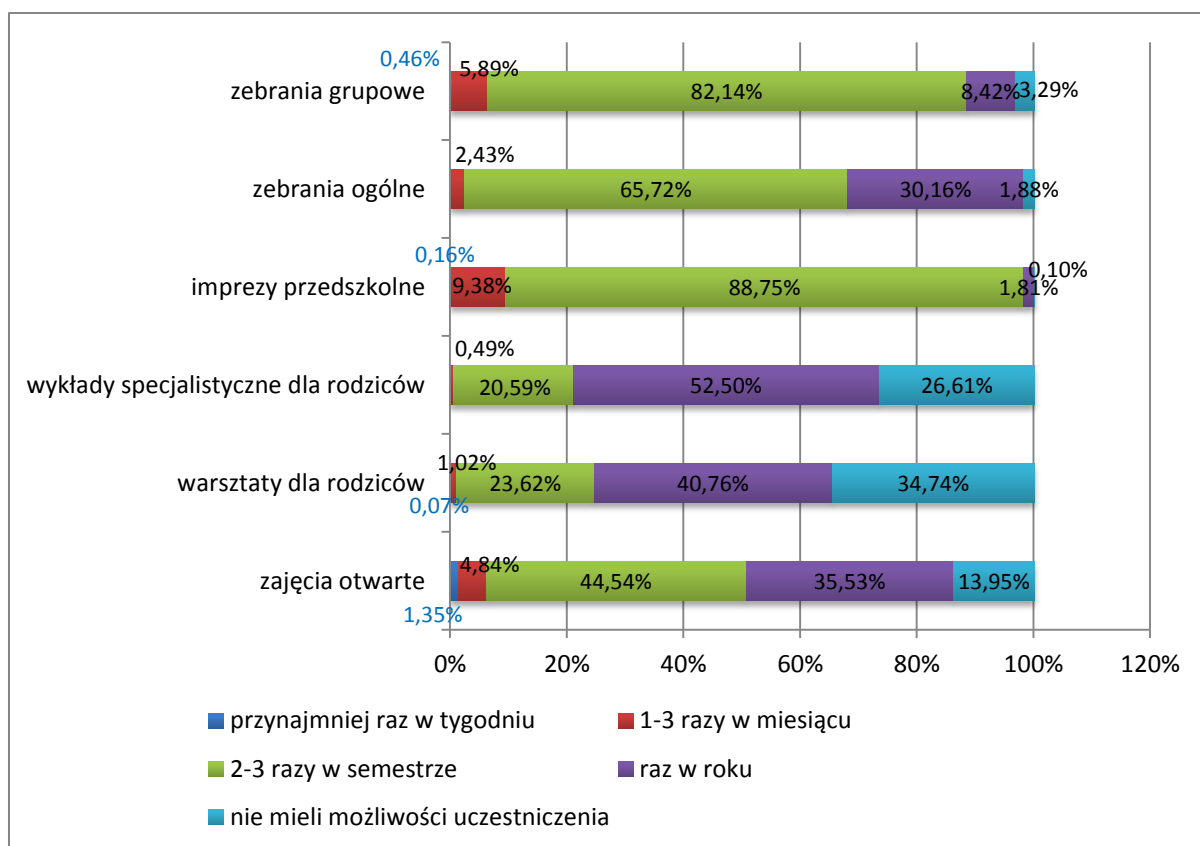
Rodzice najczęściej inicjują imprezy szkolne i klasowe, przy czym na kolejnych etapach edukacyjnych ich aktywność w tym zakresie jest mniejsza. W ponad 80% badanych szkołach podstawowych i przedszkolach rodzice byli inicjatorami imprez szkolnych/przedszkolnych, podczas gdy w liceum ogólnokształcącym ten odsetek maleje do ok. 68%. Ciekawostką jest, że tym razem, po raz pierwszy w czasie realizacji naszego badania, aktywność rodziców w szkole podstawowej jest większa niż aktywność rodziców w przedszkolu. Być może jest to przypadkowy efekt doboru próby badawczej, ale wydaje się, że warto ten fakt odnotować. Jeżeli okaże się w przyszłości, że ta najbardziej zaktywizowana grupa rodziców będzie się przesuwawała po kolejnych szczeblach systemu edukacyjnego wraz ze swoimi dziećmi - będziemy musieli uznać, że wyniki naszych badań nie świadczą o zmianach zachodzących w szkole, ale raczej ukazują obraz części pokolenia rodziców.

Nauczyciele najczęściej inicjują aktywność rodziców poprzez organizowanie zebrań klasowych z rodzicami. Istotną rolę odgrywają też zebrania ogólnoszkolne. Na niższych etapach edukacyjnych nauczyciele aktywni są także w zakresie organizowania imprez klasowych, przy czym wraz z wiekiem dzieci ta aktywność ulega ograniczeniu.

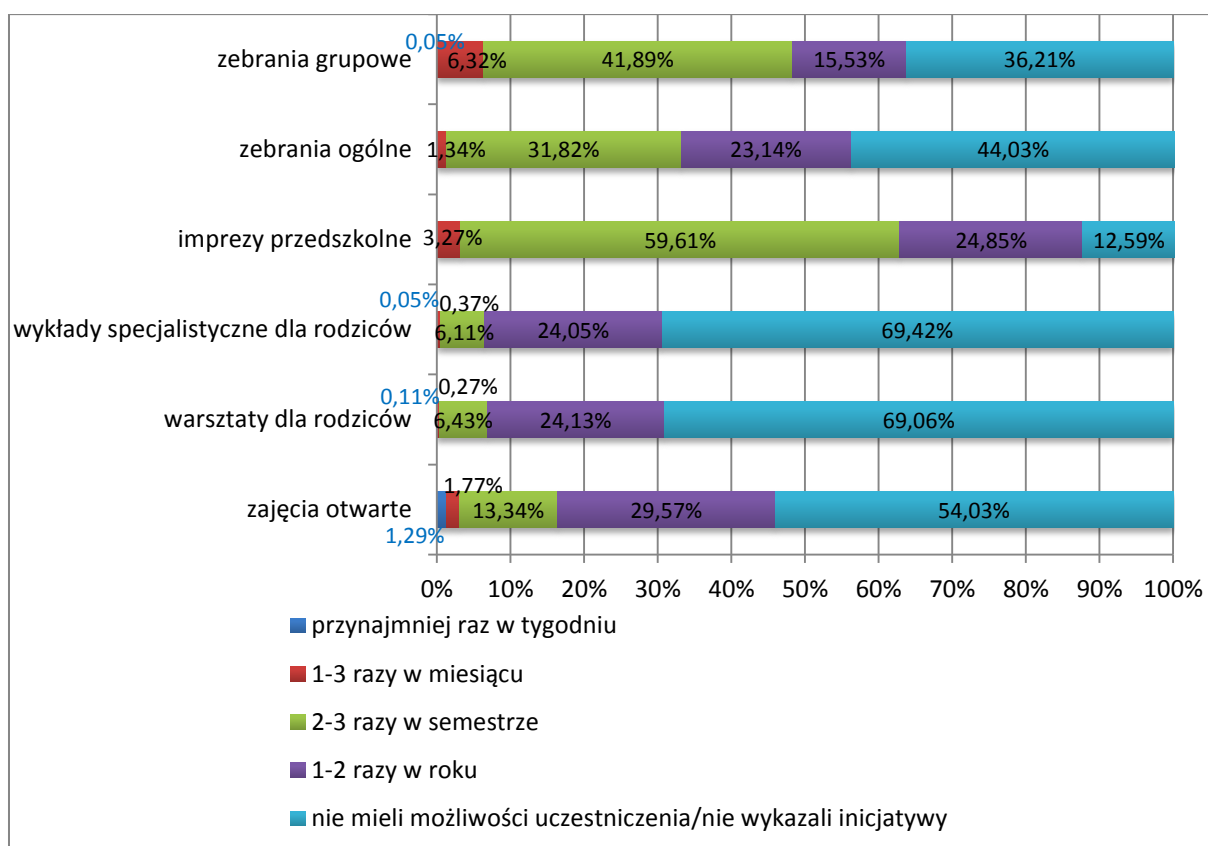
Prawie 9% badanych liceów ogólnokształcących nie zainicjowało aktywności rodziców w postaci imprez, podczas gdy w szkole podstawowej ten odsetek nie przekracza 1%.



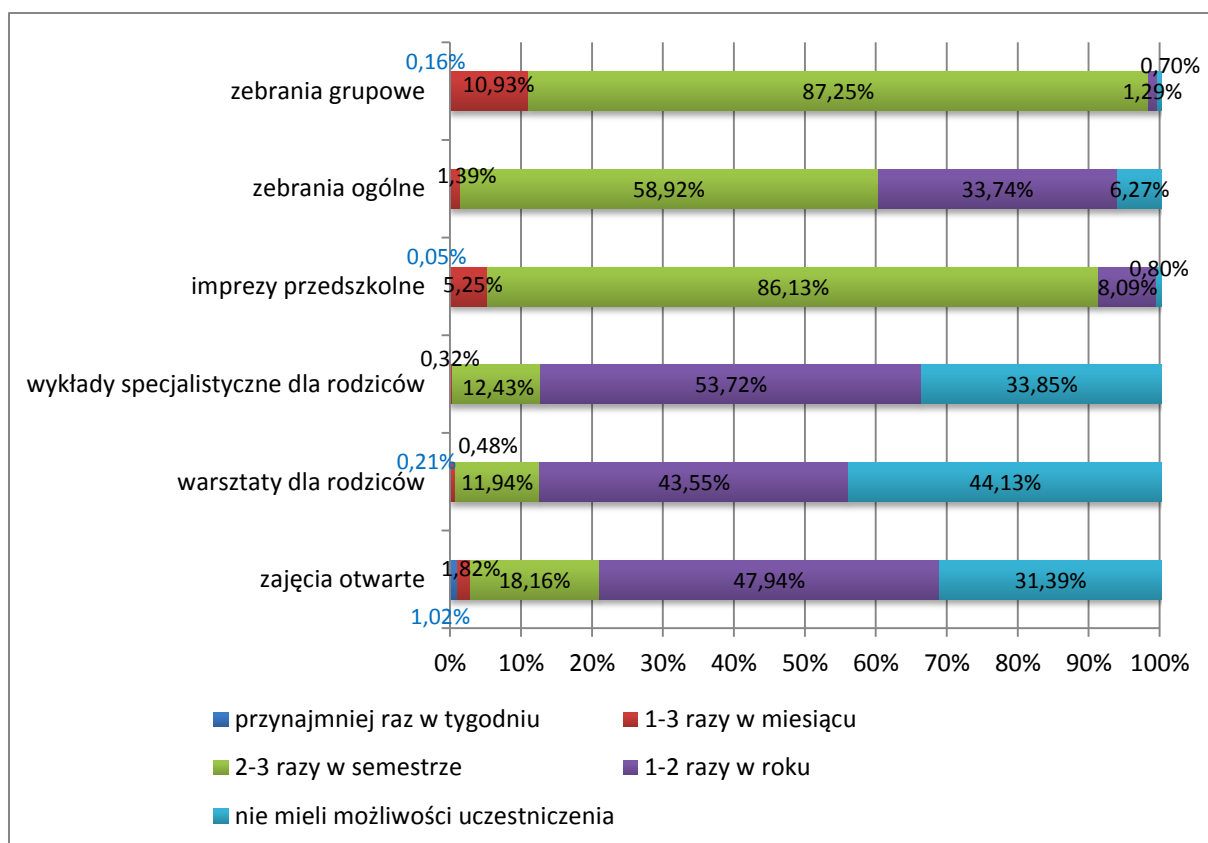
Wykres III.2.6 Udział rodziców w życiu przedszkola z własnej inicjatywy



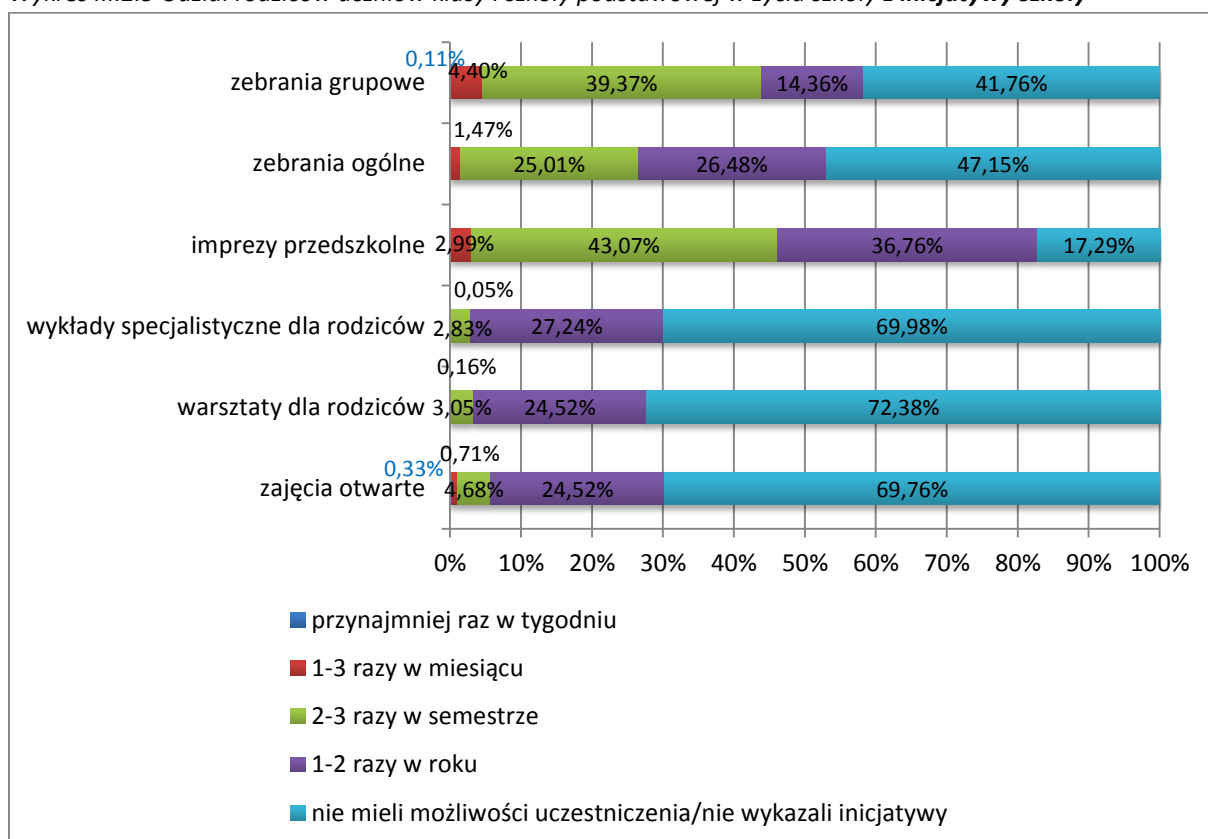
Wykres III.2.7 Udział rodziców w życiu przedszkola z inicjatywy przedszkola



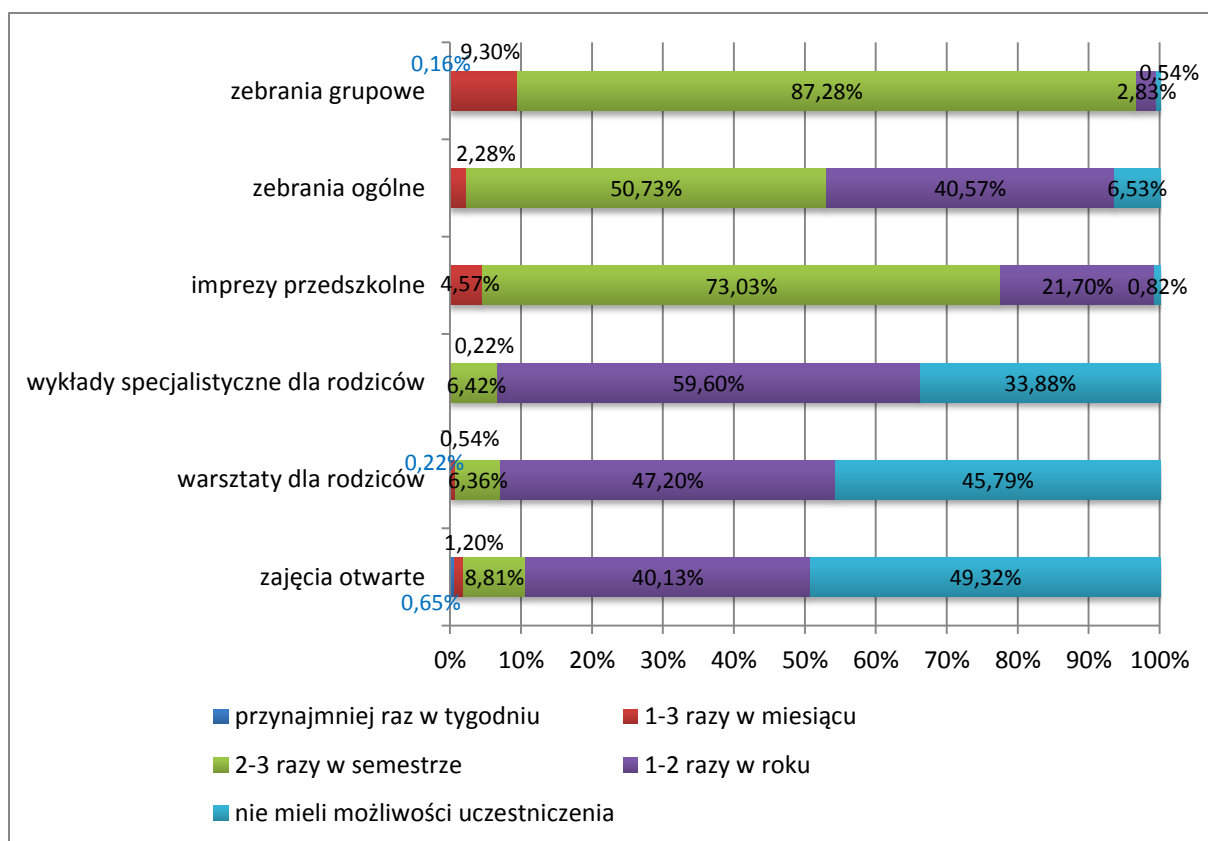
Wykres III.2.8 Udział rodziców uczniów klasy I szkoły podstawowej w życiu szkoły z własnej inicjatywy



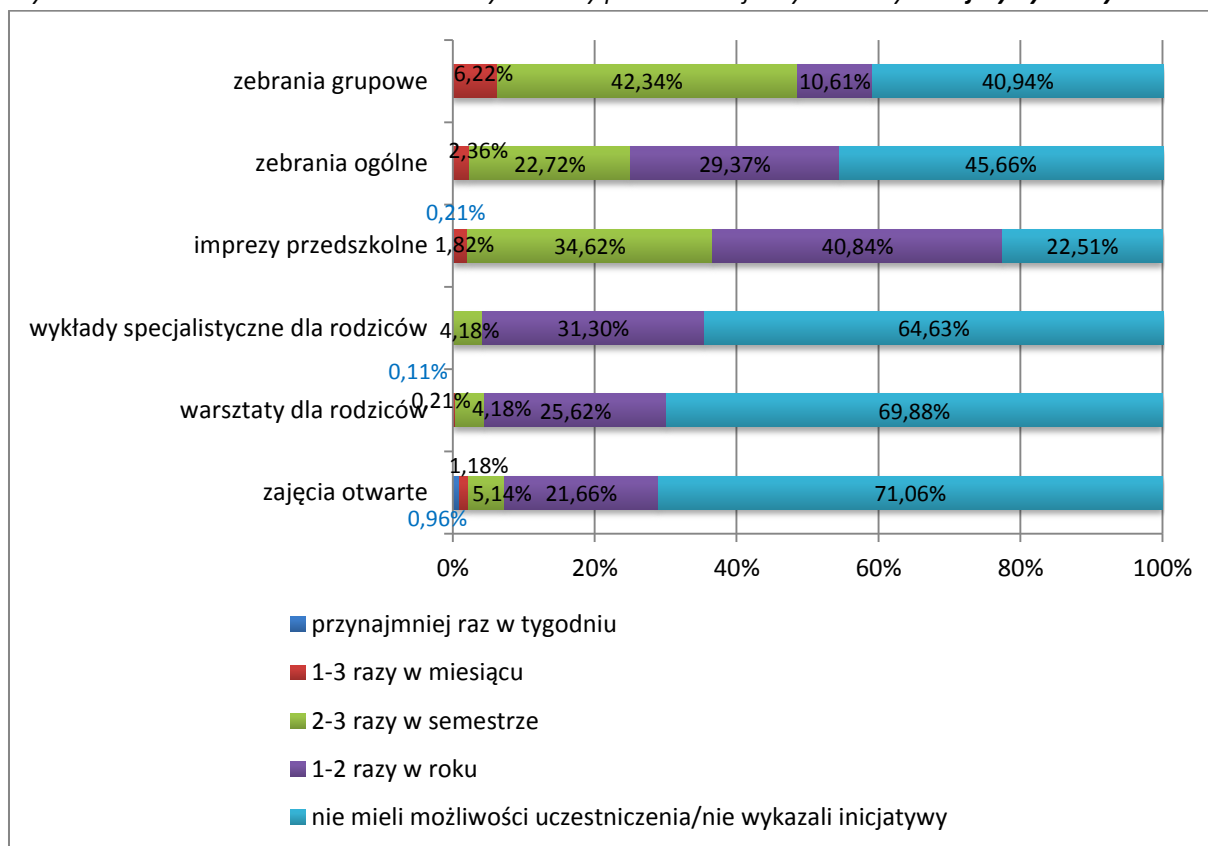
Wykres III.2.9 Udział rodziców uczniów klasy I szkoły podstawowej w życiu szkoły z inicjatywy szkoły



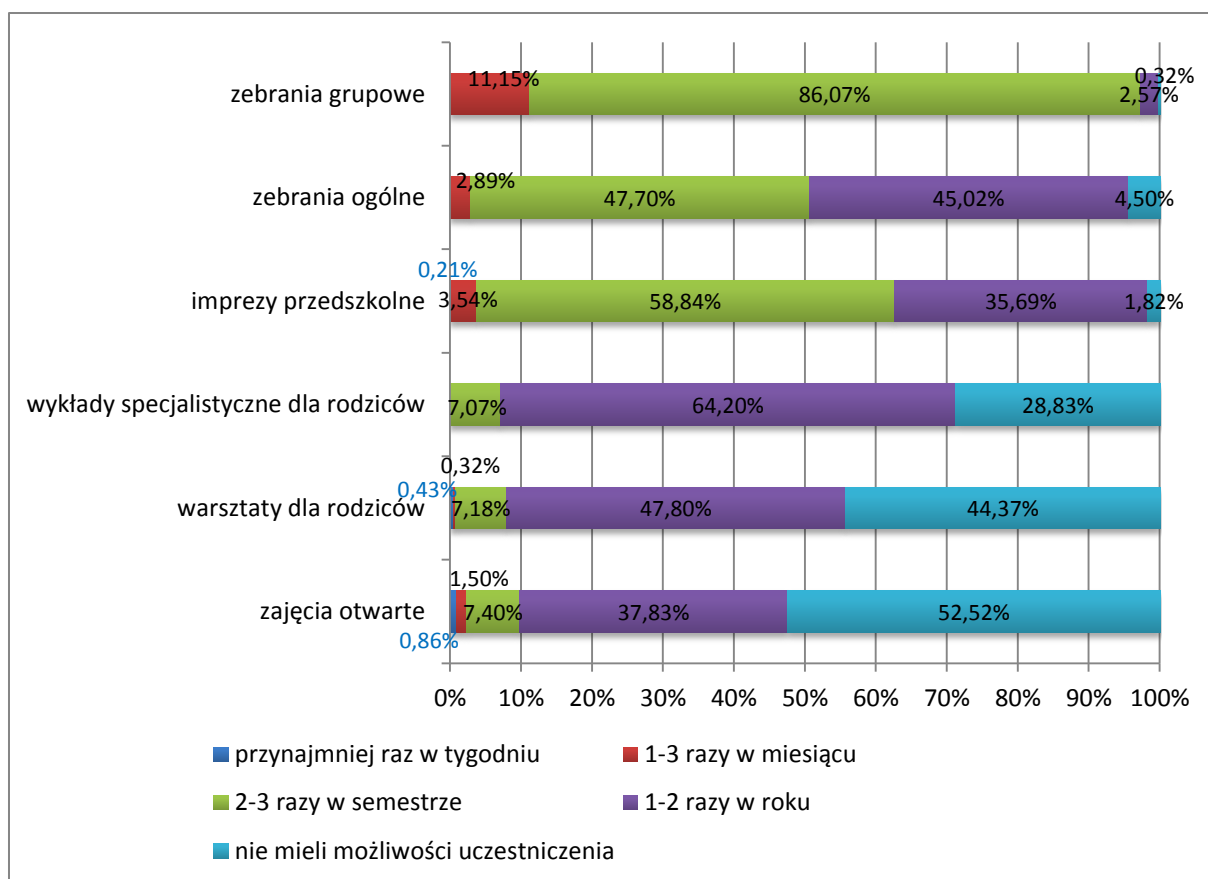
Wykres III.2.10 Udział rodziców uczniów klasy IV szkoły podstawowej w życiu szkoły z własnej inicjatywy



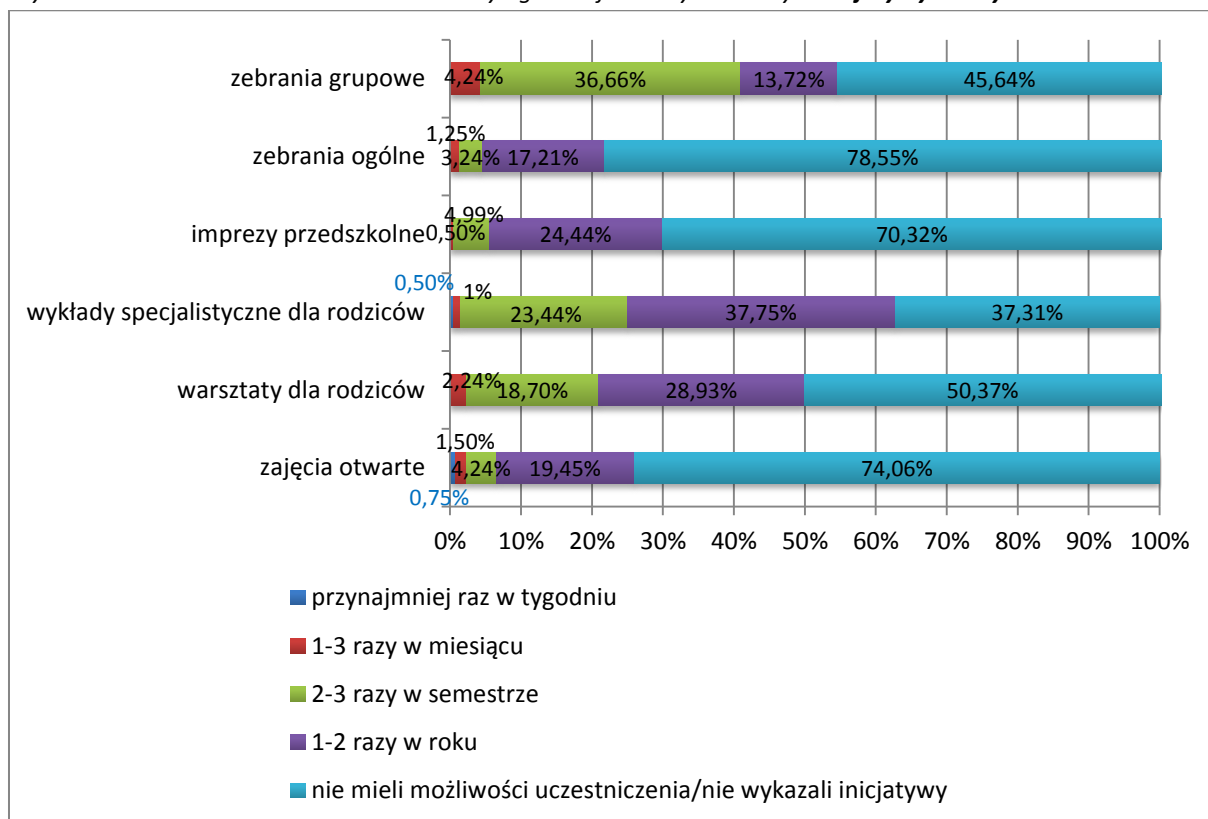
Wykres III.2.11 Udział rodziców uczniów klasy IV szkoły podstawowej w życiu szkoły z inicjatywy szkoły



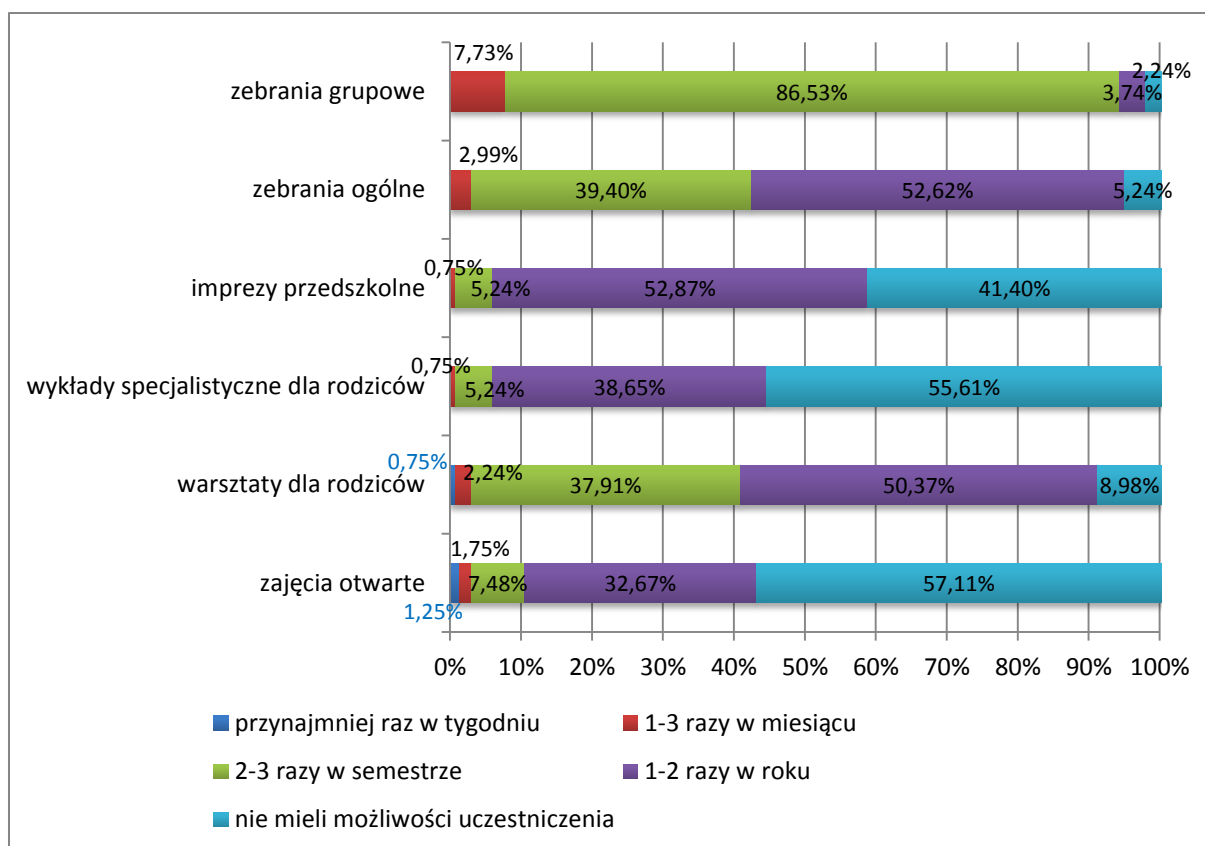
Wykres III.2.12 Udział rodziców uczniów klasy I gimnazjum w życiu szkoły z własnej inicjatywy



Wykres III.2.13 Udział rodziców uczniów klasy I gimnazjum w życiu szkoły z inicjatywy szkoły



Wykres III.2.14 Udział rodziców uczniów klasy I liceum ogólnokształcącego w życiu szkoły z własnej inicjatywy



Wykres III.2.15 Udział rodziców uczniów klasy I liceum ogólnokształcącego w życiu szkoły z inicjatywy szkoły

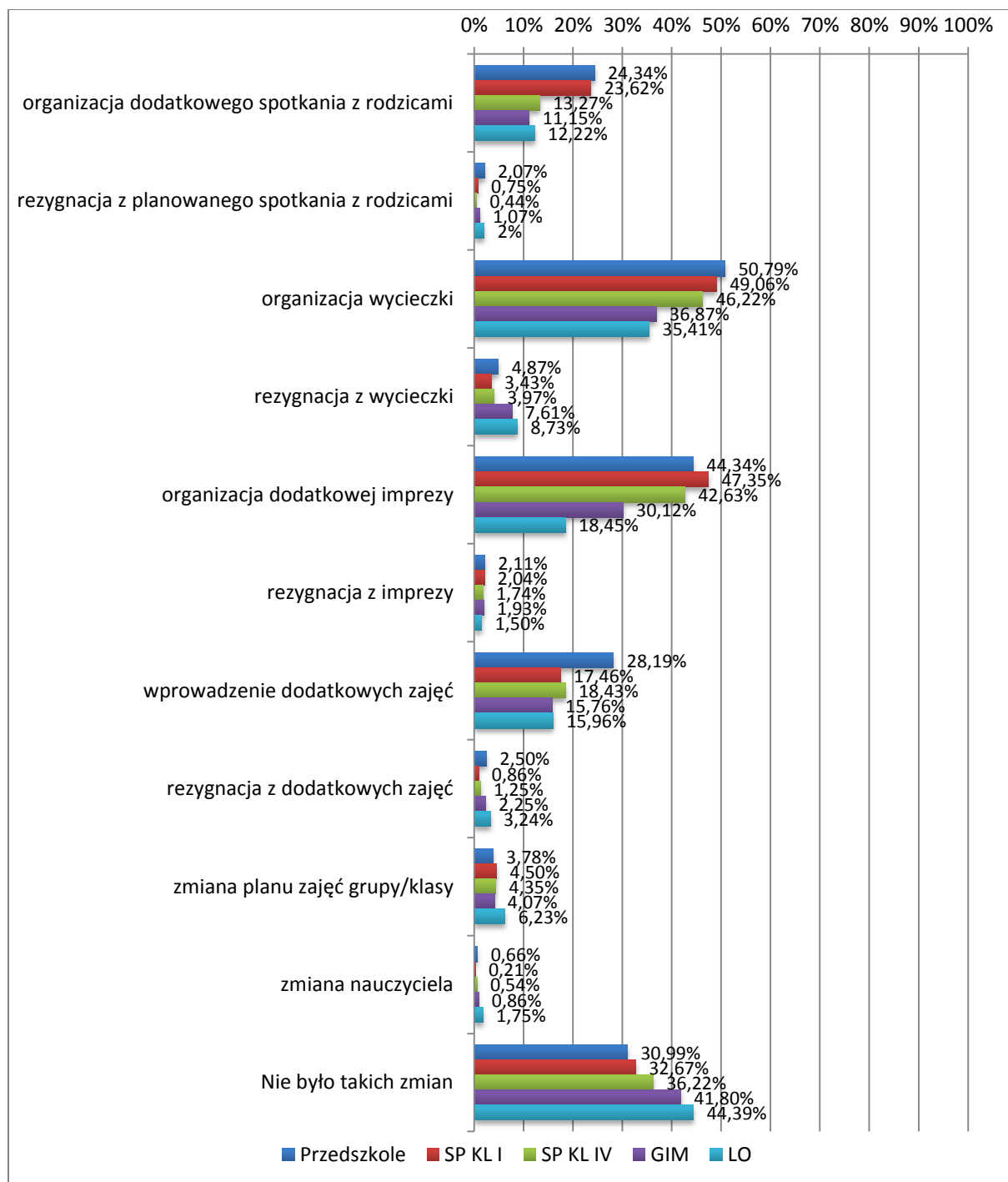
Potwierdziła się obserwacja dokonana w latach ubiegłych, że rodzice są bardziej aktywni w organizowaniu imprez szkolnych/przedszkolnych lub oddziałowych niż spotkań o charakterze merytoryczno-informacyjnym. Należy również dodać, że skłonność do merytorycznych inicjatyw spada wraz z wiekiem uczniów – 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 skali (proporcjonalnie do całej aktywności rodzicielskiej), ale później ta postawa zanika, zainteresowanie szkołą maleje.

Poprzednie wykresy ukazywały dane świadczące o biernej roli rodziców jako uczestników pewnych wydarzeń szkolnych. Nawet jeśli zakwalifikowaliśmy ich poczynania do inicjujących, nie oznacza, że ta inicjatywa zmieniła sposób funkcjonowania szkoły czy też była wartością dodaną do przyjętego w szkole planu działania. Inicjatywa rodziców mogła być przecież czysto tytułarna, rodzice mogli zostać zachęcani do zainicjowania działań planowanych przez szkołę.

Kolejny wykres ilustruje działania podejmowane jednoznacznie wbrew początkowym planom szkoły i ukazuje skalę realnego wpływu rodziców na życie szkoły, co rozumiemy jako działania dodane czy zmieniające w porównaniu z pierwotnymi zamierzeniami szkoły. Ilustruje odpowiedzi na pytanie o zmianach poczynionych w życiu szkoły z inicjatywy rodziców.

Po raz kolejny potwierdza się opisane już przez nas zarówno w poniższym raporcie jak i w raportach z lat poprzednich zjawisko malejącej aktywności rodziców odwrotnie proporcjonalnie do wieku dzieci na kolejnych etapach edukacyjnych. Podczas gdy w blisko 31% badanych przedszkolach nie odnotowano żadnej zmiany z powodu aktywności rodziców, w przypadku liceów ogólnokształcących ten odsetek wynosi prawie 45%. Przy czym spadek procentowy klas, w których rodzice nie

wprowadzili żadnych zmian, rozkłada się niemal równomiernie na kolejnych etapach. Najmniejszy wpływ na życie szkoły wywierają rodzice uczniów uczących się w liceum ogólnokształcącym. Są od tej zasady jednak pewne wyjątki. Rodzice licealistów czasami są bardziej aktywni w porównaniu z rodzicami uczniów szkół niższych etapów edukacyjnych i odnosi się to przede wszystkim do rezygnacji z wycieczki szkolnej, rezygnacji z dodatkowych zajęć, zmiany planu zajęć i zmiany nauczyciela. Dodajmy przy tym, że zmiana nauczyciela wymuszona przez rodziców jest zjawiskiem marginalnym w naszych szkołach.



Wykres III.2.16 Zmiany spowodowane przez rodziców w funkcjonowaniu grupy/klas w poszczególnych typach szkół

III.3 Materialna baza realizacji podstawy programowej

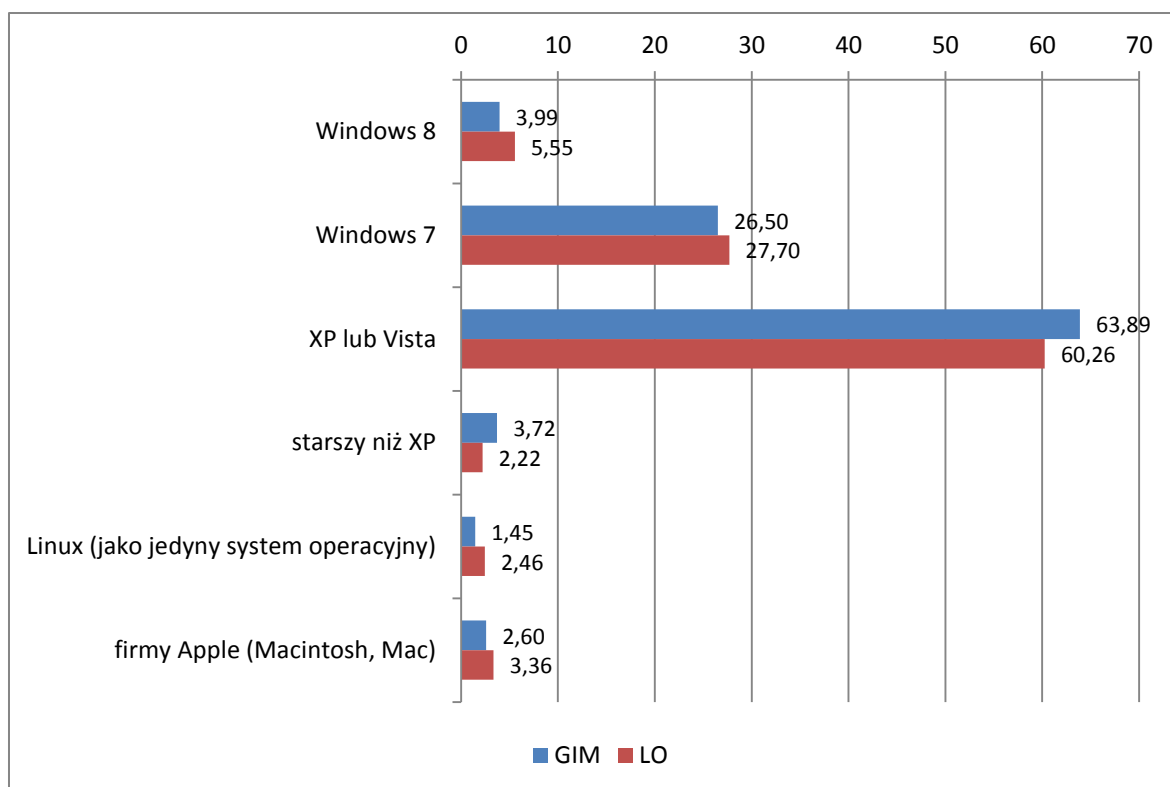
Już na początku realizowanego przez nas monitorowania wdrażania podstawy programowej uznaliśmy za istotne zbadanie zasobów materialnych polskich szkół w celu oceny możliwości zrealizowania nowej podstawy programowej. Obecnie nasze badania w tym zakresie nabrały charakteru monitorowania zmian wyposażenia szkół. Przy realizacji tego zadania szczególną wagę przywiązujemy do problemu komputeryzacji polskiej oświaty, uznając za punkt odniesienia obowiązek zapewnienia każdemu uczniowi podczas zajęć komputerowych/informatycznych osobnego stanowiska komputerowego. Innym priorytetowym problemem w zakresie bazy materialnej polskiej oświaty jest zapewnienie uczniom odpowiednich warunków do rozwoju fizycznego oraz wykorzystywanie pomocy dydaktycznych podczas realizacji podstawy programowej. Istotnym zagadnieniem jest też dostępność i wykorzystanie w ramach realizacji podstawy programowej pozaszkolnych instytucji i wydarzeń kulturalnych. Tradycyjnie też objęliśmy naszym badaniem możliwość pozostawienia przez uczniów podręczników w szkole.

A. SPRZĘT INFORMATYCZNY

Komputeryzacja polskiej szkoły stanowi cel, który stopniowo i systematycznie jest realizowany. W poprzednich latach analizę tego zagadnienia zaczynaliśmy od pytania o posiadane oprogramowanie komputerowe. W związku z faktem, że od początku realizacji naszych badań zdecydowana większość dyrektorów każdego typu szkół potwierdziła, że posiada odpowiednie dla uczniów oprogramowanie komputerowe, zrezygnowaliśmy w omawianym monitorowaniu z tego pytania, przyjmując, że pod tym względem sytuacja polskich szkół jest dobra.

Kwestią, od której rozpoczniemy analizę wyposażenia szkół w sprzęt komputerowy, jest wyposażenie uczniowskich komputerów w system operacyjny. System operacyjny traktujemy jako zastępcze pytanie dotyczące wieku komputerów. Przyjmujemy, że nowsze systemy operacyjne zostały zainstalowane na nowszych komputerach (zobacz wykres III.3.1). Zdecydowana większość szkolnych komputerów wyposażonych została w system operacyjny Windows. Z innych systemów operacyjnych najczęściej wymieniany jest Linux oraz MacOs. Komputery wyposażone w inny system operacyjny niż Windows częściej można spotkać w liceach niż gimnazjach. Jest to zapewne spowodowane większą odwagą w szkołach na wyższych etapach edukacyjnych do eksperymentowania ze sprzętem komputerowym i przekonaniem, że uczniowie poradzą sobie z obsługą nietypowego wyposażenia.

Jeśli chodzi o oprogramowanie firmy Microsoft - dominują komputery wyposażone w XP lub Vistę. Mniej niż 30% komputerów szkolnych posiada Windows 7, a mniej niż 10% - Windows 8. Można więc stwierdzić, że szkolne komputery zaczynają się starzeć. Warto zauważyć, że proporcje posiadanego systemu operacyjnego w obu badanych typach szkół (gimnazjum i liceum) są zbliżone, ale w liceum obserwujemy większy odsetek komputerów wyposażonych w nowsze systemy operacyjne (np. Windows 8 jest zainstalowany na średnio 5,5 komputerach w liceum ogólnokształcącym i blisko 4 w gimnazjum).

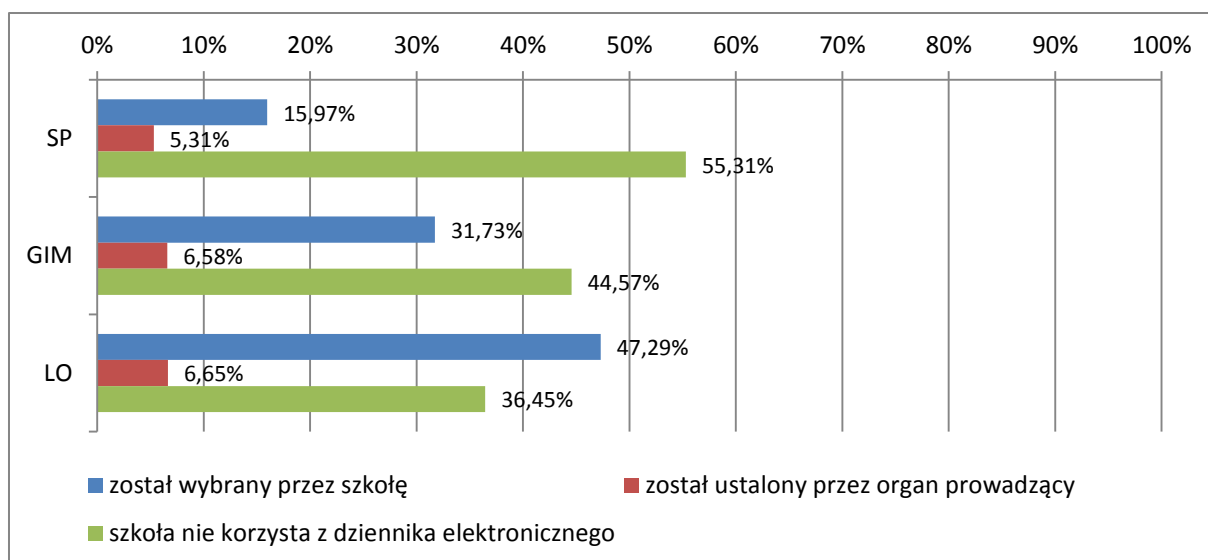


III.3.1 System operacyjny, w który wyposażone są szkolne komputery w gimnazjach i liceach ogólnokształcących

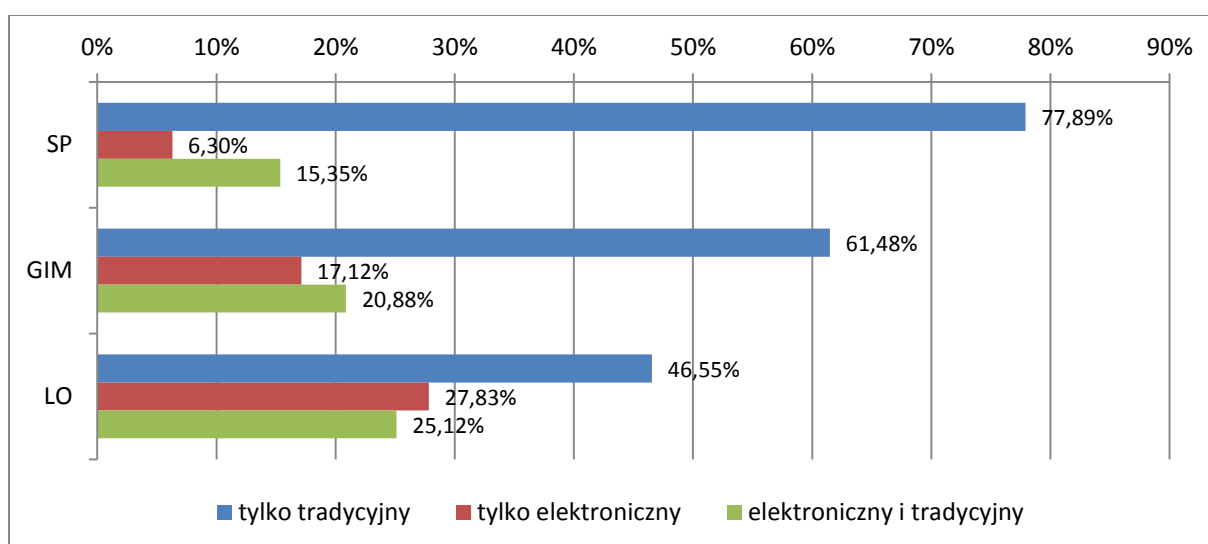
Badanie pokazało wzrost popularności dziennika elektronicznego. Najbardziej aktywne w zakresie wykorzystywania dziennika elektronicznego są licea ogólnokształcące - korzysta z niego ponad 63% badanych szkół. Odsetek szkół podstawowych jest dużo niższy i nie przekracza 45%. Licea górują również w kategorii szkół, które przeszły na dziennik elektroniczny, rezygnując zupełnie z dziennika tradycyjnego – taką decyzję podjęło ponad 27% liceów, a tylko 6,3% szkół podstawowych i ponad 17% badanych gimnazjów.

Znamienny jest jednak przy tym gwałtowny przyrost procentowy deklaracji dotyczących wprowadzenia dziennika elektronicznego w szkołach wszystkich typów. W ubiegłym roku na przykład tylko 42% badanych liceów deklarowało, że korzysta z dziennika elektronicznego. Podobny wzrost odnotowano w zakresie odpowiedzi dotyczącej traktowania dziennika elektronicznego jako jedynego obowiązującego w szkole. W SP ten wzrost wyniósł ponad 2% (z 4,15% do 6,3%), w gimnazjum - 7%, a w liceum - ponad 8%.

Zdecydowana większość szkół, które korzystają z dziennika elektronicznego, samodzielnie dokonała wyboru dziennika elektronicznego (wykres III.3.2.). Rola organów prowadzących nie przekraczała 7% szkół, którym dziennik wybrał/narzucił organ prowadzący.



III.3.2 Podmiot dokonujący wyboru dziennika elektronicznego w poszczególnych typach szkół

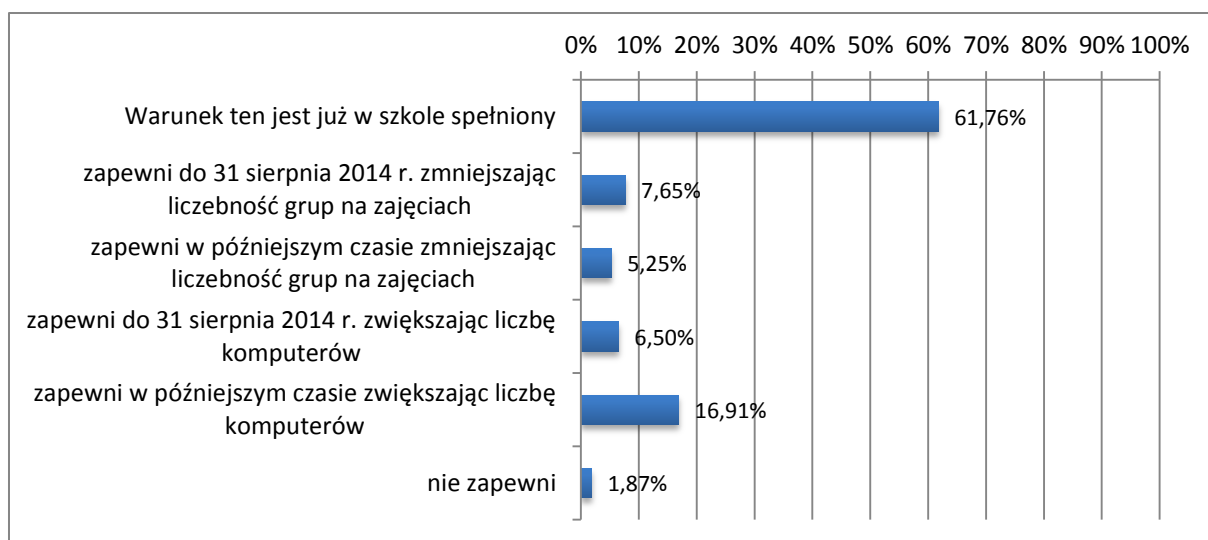


III.3.3 Skala wykorzystania dziennika elektronicznego i tradycyjnego w poszczególnych typach szkół

Szczególne miejsce w procesie informatyzacji polskiej szkoły zajmuje wymóg zapewnienia każdemu uczniowi podczas zajęć informatycznych osobnego stanowiska komputerowego z dostępem do Internetu. W rozporządzeniu o ramowych planach nauczania wyraźnie określono, że grupy, podczas zajęć informatycznych, nie mogą być większe od liczby stanowisk komputerowych w sali.

- **Szkoła podstawowa**

Na podstawie deklaracji dyrektorów szkół podstawowych, w których przeprowadzone zostało badanie, możemy stwierdzić, że w ponad 61% 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 na to pytanie udzielało 41-46% dyrektorów. Zauważalny jest więc wzrost o ponad 20%. Mamy nadzieję, że jest to spowodowane poprawą stanu wyposażenia szkół podstawowych w sprzęt komputerowy.

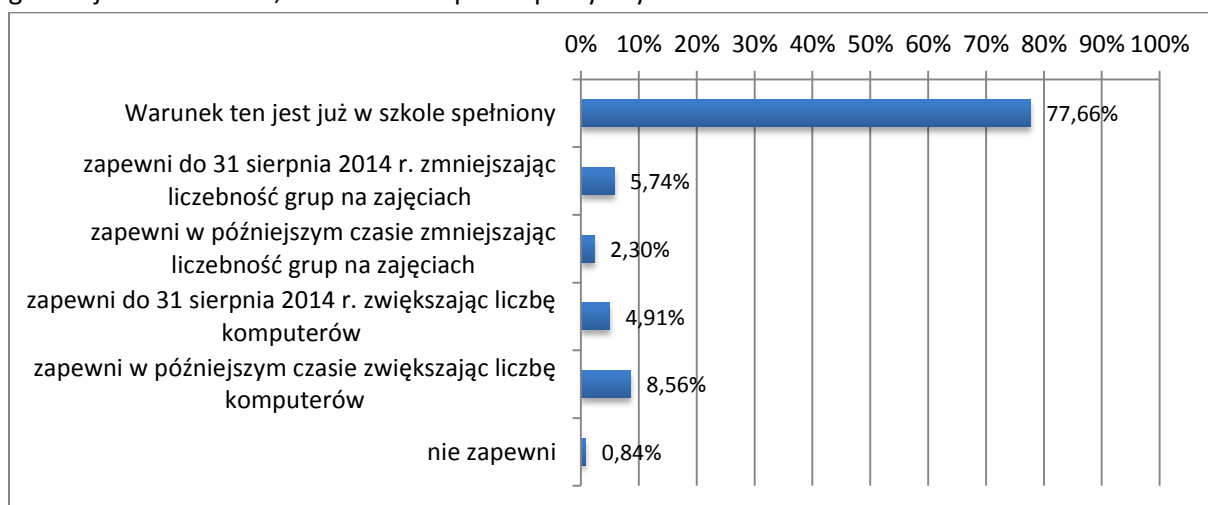


Wykres III.3.4 Deklaracje dyrektorów szkół podstawowych o zapewnieniu uczniom podczas zajęć komputerowych osobnego stanowiska komputerowego z dostępem do Internetu

W przypadku szkół, które nie spełniają warunku zapewnienia uczniom podczas zajęć komputerowych osobnego komputera z dostępem do Internetu, większość dyrektorów deklaruje, że w przewidywalnej przyszłości spełni ten warunek, z tym, że większość z nich odkłada to na późniejszy czas (prawie 17%). Blisko 2% dyrektorów uczestniczących w monitorowaniu szkół podstawowych nie dostrzega możliwości spełnienia tego warunku w przewidywalnej przyszłości.

- **Gimnazjum**

Badania realizowane w latach ubiegłych ukazały nam, że mniej niż 50% gimnazjów spełniło warunek zapewnienia osobnego stanowiska komputerowego z dostępem do Internetu dla każdego ucznia na zajęciach informatycznych. W roku szkolnym 2012/2013 po raz pierwszy ponad 52,5% dyrektorów monitorowanych gimnazjów poinformowało, że w ich szkołach każdy uczeń podczas zajęć informatycznych ma do dyspozycji osobny komputer z dostępem do Internetu. W tym roku uzyskane wyniki są jeszcze bardziej optymistyczne, wręcz zaskakująco pozytywne, gdyż prawie 78% dyrektorów gimnazjów stwierdziło, że ich szkoła spełnia powyższy warunek.



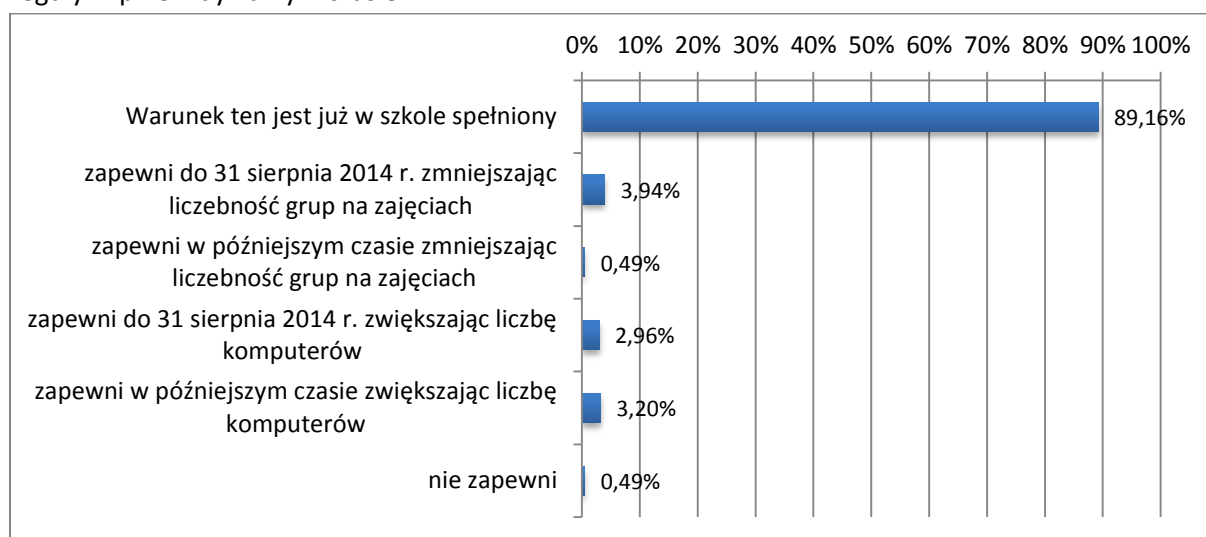
Wykres III.3.5 Deklaracje dyrektorów gimnazjów o zapewnieniu uczniom podczas zajęć komputerowych osobnego komputera z dostępem do Internetu

Tylko mniej niż 1% dyrektorów nie wierzy, że spełni kiedykolwiek, a przynajmniej w przewidywalnym okresie, warunku, aby jeden komputer przypadał na jednego ucznia, podczas gdy w poprzednim sezonie prawie 5% badanych dyrektorów gimnazjów miała takie obawy. Ponad 10% dyrektorów deklaruowało z kolei, że spełni ten warunek do 31 sierpnia 2014 r. i jeśli dotrzymali słowa to obecnie prawie 90% gimnazjów powinno spełniać zalecenie określone w podstawie programowej dotyczące zajęć informatycznych.

- **Liceum ogólnokształcące**

Prawie 90% liceów ogólnokształcących już w trakcie przeprowadzania badania zapewniało każdemu uczniowi podczas zajęć informatycznych osobny komputer z dostępem do Internetu. Szkoły tego typu są więc najlepiej wyposażone w sprzęt komputerowy na użytek uczniów. Tak było także w roku 2012/2013, przy czym również w liceach ogólnokształcących deklarowana poprawa, która nastąpiła w ciągu roku, jest znacząca.

Wśród badanych szkół dyrektorzy liceów ogólnokształcących wykazują też największy optymizm w zakresie uzupełnienia szkolnego wyposażenia komputerowego w najbliższym czasie. Mniej niż 5% dyrektorów odkłada spełnienie wymogu zapewnienia osobnego komputera każdemu uczniowi do końca sierpnia 2014 roku, a niecałe 0,5% w ogóle nie widzi w obecnej chwili możliwości spełnienia tej reguły w przewidywalnym czasie.



Wykres III.3.6 Deklaracje dyrektorów liceów ogólnokształcących o zapewnieniu uczniom podczas zajęć komputerowych osobnego komputera z dostępem do Internetu

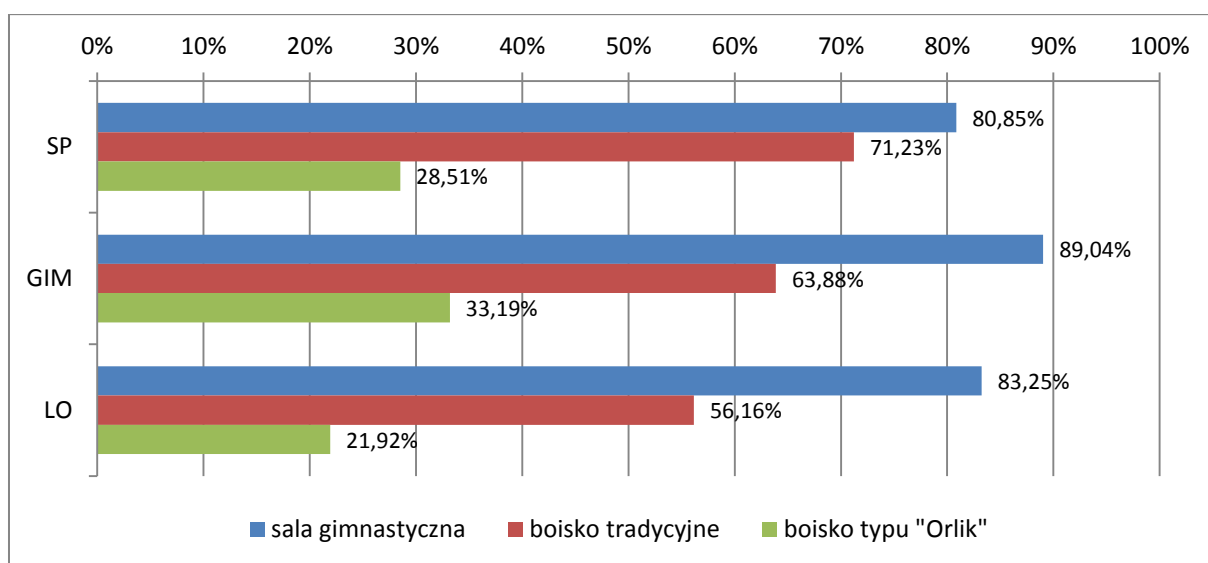
B. URZĄDZENIA SPORTOWE

Ponad 80% szkół podstawowych posiada salę gimnastyczną (zobacz wykres III.3.7). Ponad 71% szkół podstawowych ma tradycyjne boisko, a ponad 28,5% - boisko typu "Orlik" (zobacz wykres III.3.7).

Jeszcze większy odsetek badanych gimnazjów dysponuje salą gimnastyczną (prawie 90%). Ponad 63% gimnazjów posiada boisko tradycyjne i ponad 33% - boisko typu "Orlik".

Licea ogólnokształcące nie odstają od określonego powyżej poziomu w zakresie posiadania sali gimnastycznej - ponad 83% badanych szkół dysponuje salą gimnastyczną. Ponad 56% LO uczestniczących w badaniu posiada tradycyjne boisko. Nieco gorzej szkoły tego typu były zaopatrzone w boisko typu "Orlik", gdyż mniej niż 22% dyrektorów złożyło w tym względzie pozytywną deklarację.

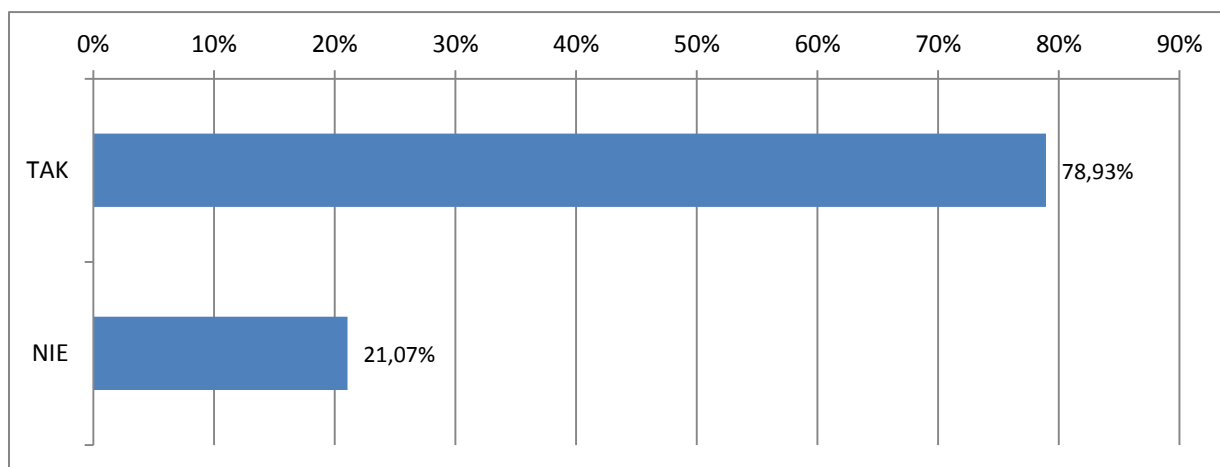
Podsumowując, możemy stwierdzić, na podstawie uzyskanych wyników (pamiętajmy, że nie pytaliśmy o jakość posiadanych urządzeń), że sytuacja polskich szkół w zakresie wyposażenia w urządzenia sportowe nie jest zła. Wprawdzie ponad 10% szkół każdego typu nie posiada sali gimnastycznej, ale zrekomensowane to zostało budową boisk typu "Orlik". Najlepiej doposażone są pod względem urządzeń sportowych gimnazja, ponieważ nie tylko największy odsetek tego typu szkół posiada sale gimnastyczne, ale największy procent tych szkół posiada "Orlika". W najgorszej sytuacji są licea. Wśród badanych szkół tylko około 56% posiada boisko tradycyjne i blisko 22% posiada "Orlika". Nie jest to sytuacja w pełni zrozumiała, gdyż wydaje się, że "Orliki" powinny zrekomensować brak tradycyjnych boisk, czyli w przypadku, gdy licea odczuwają największy brak boisk tradycyjnych, "Orliki" powinny powstawać właśnie przy liceach.



Wykres III.3.7 Wyposażenie badanych szkół w urządzenia sportowe

C. ŚWIETLICE

Prawie 79% szkół podstawowych posiada świetlice. Odnotować więc należy ponad 2% wzrostu w porównaniu z informacjami pozyskanymi podczas monitorowania w roku szkolnym 2012/2013.



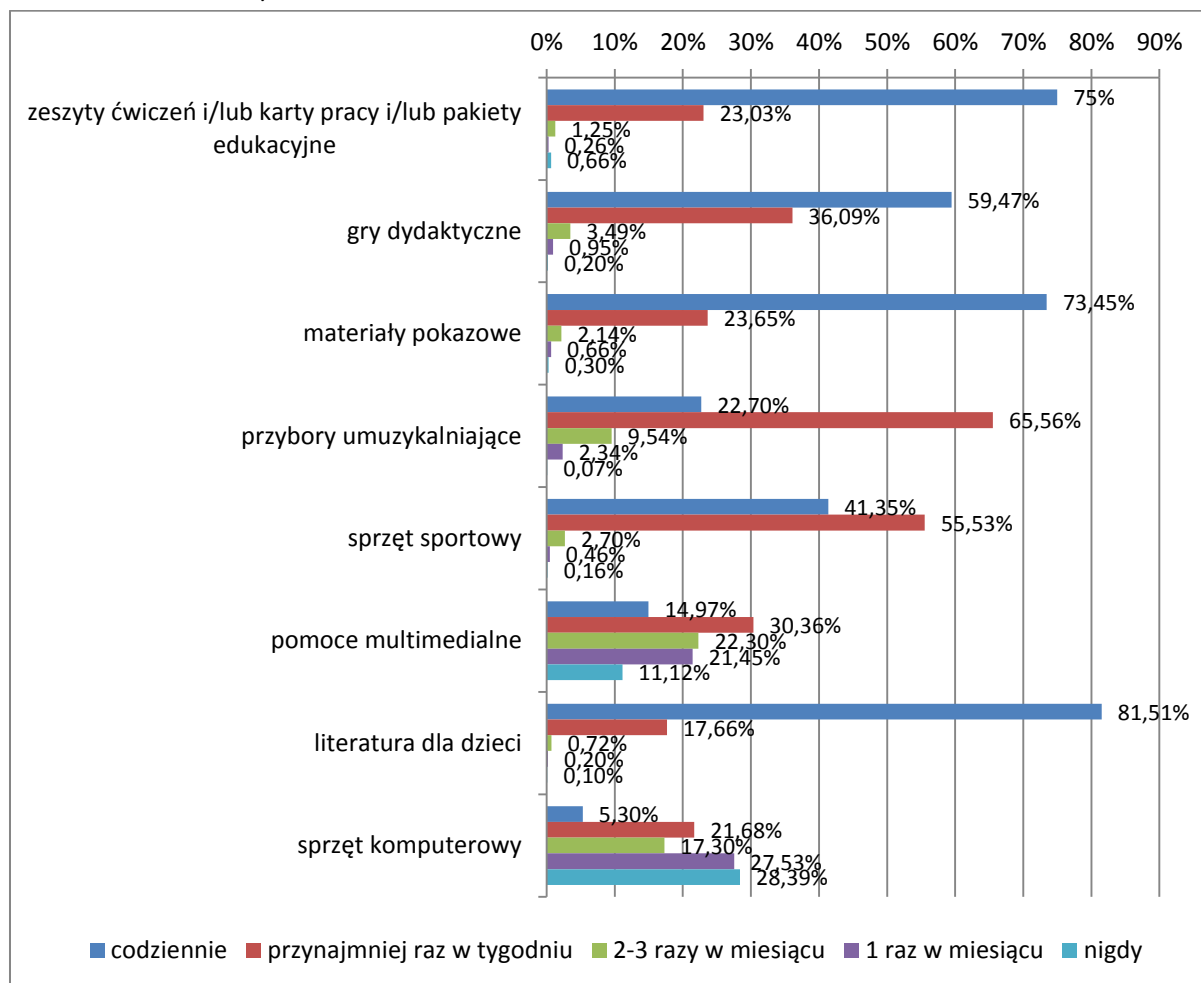
Wykres III.3.8 Posiadanie świetlic przez szkoły podstawowe

D. POMOCE DYDAKTYCZNE W PRZEDSZKOLU

Odpowiadając na pytanie dotyczące używanych w czasie zajęć pomocy dydaktycznych (zobacz wykres III.3.9), najczęściej nauczycieli wychowania przedszkolnego wskazało na wykorzystywanie codzienne, w ciągu ostatniego miesiąca: literatury dla dzieci oraz zeszytów ćwiczeń i/lub kart pracy i/lub pakietów edukacyjnych.

W kategorii pomocy używanych także systematycznie (przynajmniej raz w tygodniu) należy wymienić sprzęt sportowy i przybory umuzykalniające. W kategorii pomocy używanych bardzo rzadko lub wcale zdecydowanie prymat wiedzie sprzęt komputerowy.

Informacje uzyskane w roku szkolnym 2013/2014 potwierdzają obserwacje poczynione w tym zakresie w roku 2012/2013.

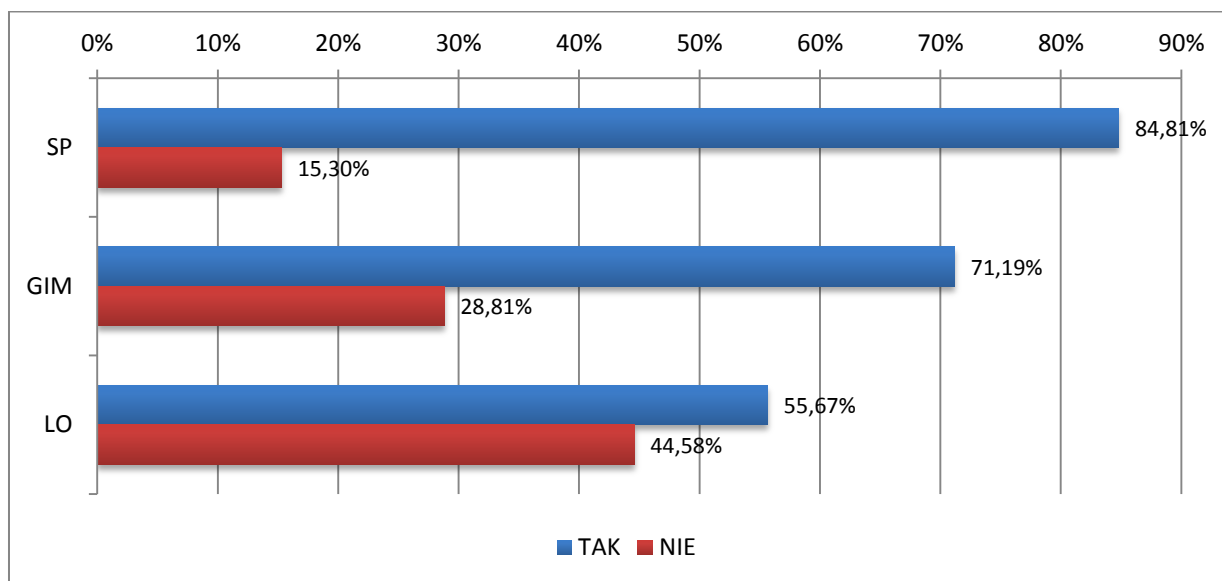


Wykres III.3.9 Wykorzystywanie pomocy dydaktycznych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie

E. MIEJSCE NA PODRĘCZNIKI

Kolejną sferą życia szkolnego obejmowaną monitorowaniem od kilku lat było stworzenie uczniom możliwości pozostawienia wszystkich lub części podręczników w szkole. Odpowiedzi dotyczące tej właśnie kwestii zostały przedstawione na wykresie III.3.10. Ponad 84% badanych szkół podstawowych zapewnia swoim uczniom możliwość pozostawienia w szkole przynajmniej części podręczników. W przypadku liceów ogólnokształcących tylko 55,67% badanych szkół stworzyło swoim uczniom taką możliwość.

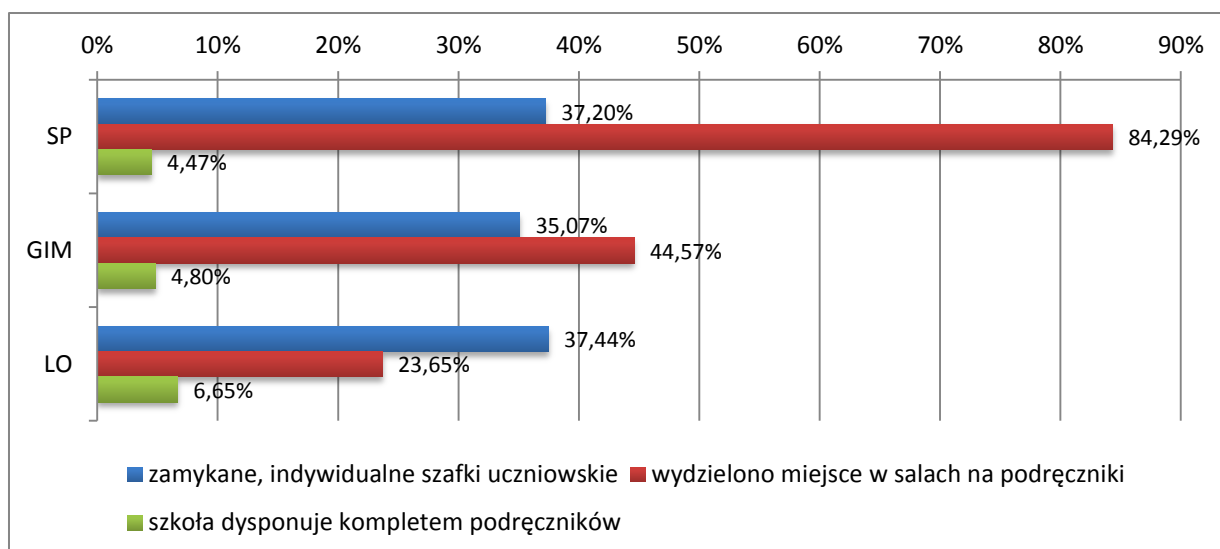
W porównaniu z badaniami w roku szkolnym 2012/2013 odnotowaliśmy nieznaczną poprawę sytuacji w liceach i równie niewielkie pogorszenie sytuacji w szkołach podstawowych. Ta zmiana nie naruszyła jednak obowiązującej tendencji, zgodnie z którą na każdym wyższym etapie systemu edukacyjnego w mniejszym stopniu zabezpiecza się możliwość pozostawienia podręczników w szkole.



Wykres III.3.10 Stworzenie uczniom możliwości pozostawienia podręczników w szkole

Warto też zwrócić uwagę na pozyskane przez nas informacje o sposobach, w jakich szkoły zapewniają uczniom możliwość pozostawienia podręczników w szkole (wykres III.3.11). Większość szkół spełnia ten warunek poprzez wydzielenie miejsca w salach lekcyjnych, gdzie uczniowie mogą pozostawić podręczniki. Jednak w przypadku liceum najczęściej stosowaną metodą są zamykane szafki uczniowskie. Przy czym w każdym typie placówek odsetek szkół posiadających szafki uczniowskie jest bardzo zbliżony i waha się od 35% w gimnazjach do 37,44% w liceach.

Rzadko występującym rozwiązaniem we wszystkich typach szkół 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 4,47% badanych szkołach podstawowych i 6,65% liceów. Wyraźnie uaktywniły się pod tym względem licea ogólnokształcące, które w latach poprzednich deklarowały korzystanie z takiego rozwiązania absolutnie sporadycznie, w tym roku ta metoda nie jest częsta, ale stosowana jest w LO przez większy odsetek w porównaniu z innymi typami szkół.

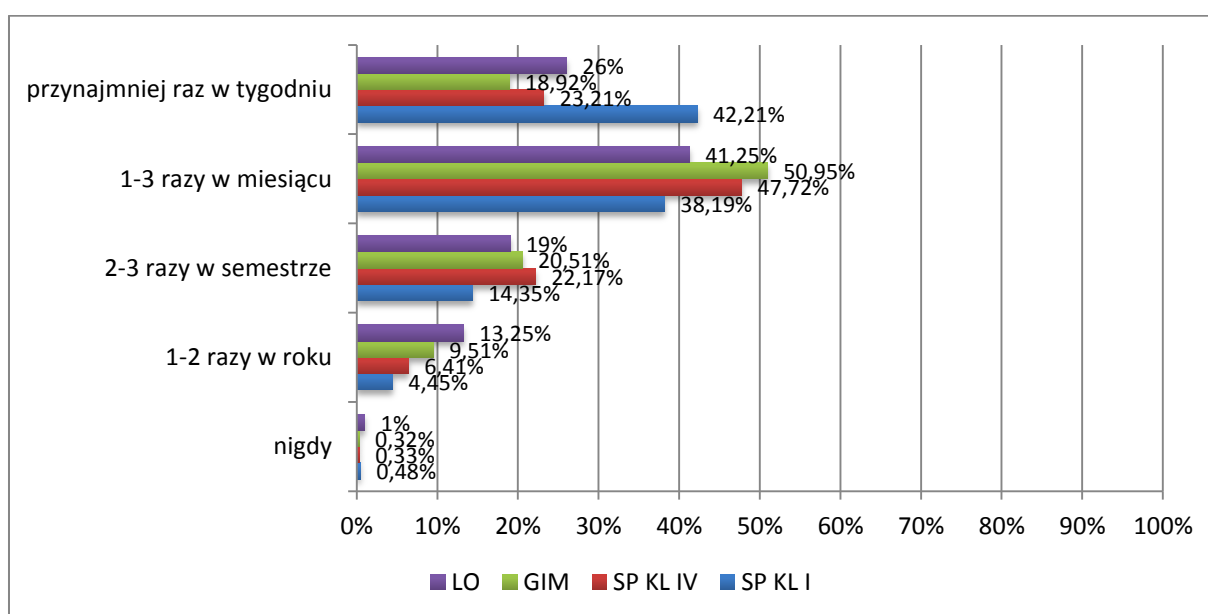


Wykres III.3.11 Sposób zapewnienia uczniom możliwości pozostawienia podręczników w szkole

F. BIBLIOTEKA SZKOLNA

W tym sezonie badawczym podjęliśmy próbę oceny funkcjonowania bibliotek szkolnych w zakresie realizacji podstawy programowej poprzez pytanie o częstotliwość wdrażania uczniów różnego typu szkół do korzystania z bibliotek szkolnych. We wszystkich typach szkół pytani nauczyciele najczęściej wybierali z zaproponowanej kafeterii odpowiedź „1-3 razy w miesiącu” (z wyjątkiem I klasy szkoły podstawowej, gdzie dominowała odpowiedź "przynajmniej raz w tygodniu"), natomiast w minimalnym stopniu, na granicy błędu statystycznego, wybierano odpowiedź, że nigdy nie realizowano z uczniami zajęć wdrażających do korzystania z biblioteki.

Ciekawe jest też to, że często zaznaczano odpowiedź o działaniach wdrażających do korzystania z biblioteki realizowanych przynajmniej raz w tygodniu. W sumie możemy stwierdzić, że nauczyciele wszystkich typów szkół zadeklarowali nie tylko to, że realizują zajęcia wdrażające do korzystania z biblioteki szkolnej, ale w zdecydowanej większości robią to często, przynajmniej raz w miesiącu.



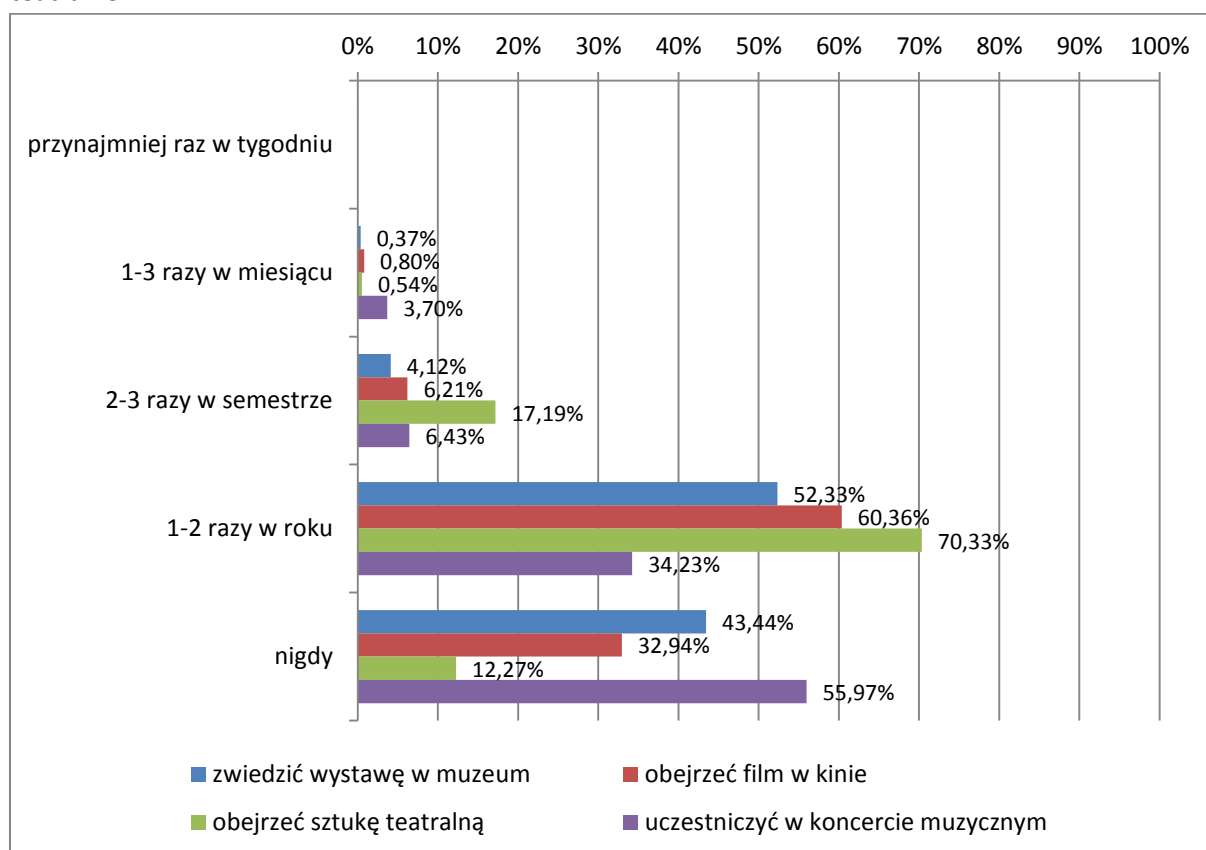
Wykres III.3.12 Wdrażanie uczniów do korzystania z biblioteki szkolnej w poszczególnych typach szkół

G. DOSTĘPNOŚĆ ZEWNĘTRZNYCH INSTYTUCJI KULTURALNYCH

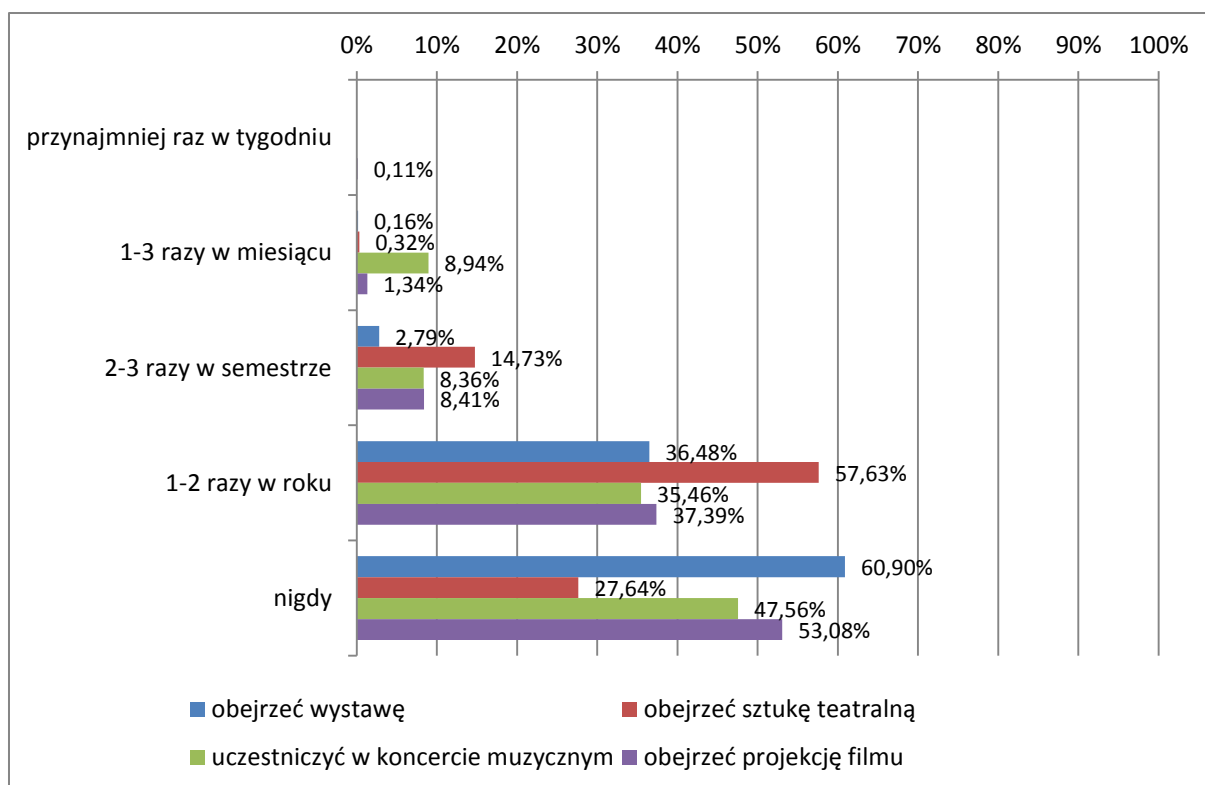
Niezmiennie ciekawych informacji dostarczają nam odpowiedzi na pytania dotyczące wykorzystania przez szkoły podczas realizacji podstawy programowej zewnętrznych instytucji kultury. Nie możemy wprawdzie powiedzieć, że uzyskanymi wynikami zostaliśmy zaskoczeni, gdyż w poprzednich sezonach badawczych uzyskaliśmy podobne informacje. Wartością obecnych badań jest więc uwiarygodnienie informacji, które pozyskaliśmy wcześniej. Skoro po raz kolejny uzyskujemy podobne wyniki, to nie może być tutaj mowy o pomyłce.

W przeciwieństwie do intuicyjnych przekonań, dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej nie chodzą najczęściej do kina, ale do teatru na sztukę teatralną. Ponad 70% nauczycieli odpowiedziało, że od 1-2 razy w roku uczestniczyli z klasą w przedstawieniu teatralnym poza szkołą, a ponad 17% nauczycieli oglądało z uczniami przedstawienie teatralne więcej niż 2-3 razy w semestrze. Z kolei w kinie od 1-2 razy w roku było tylko ponad 60% nauczycieli uczących I klasę, a 2-3 razy w semestrze było w kinie z klasą niewiele ponad 6% nauczycieli (wykres III.3.13). Najrzadziej natomiast uczniowie uczestniczyli w koncercie muzycznym poza szkołą, gdyż ponad 55% nauczycieli odpowiedziało, że ich klasa nigdy nie brała udziału poza szkołą w takim wydarzeniu.

Uczniowie klas I na terenie szkoły (wykres III.3.14) również najczęściej oglądali przedstawienie teatralne.



Wykres III.3.13 Odsetek badanych klas I szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą

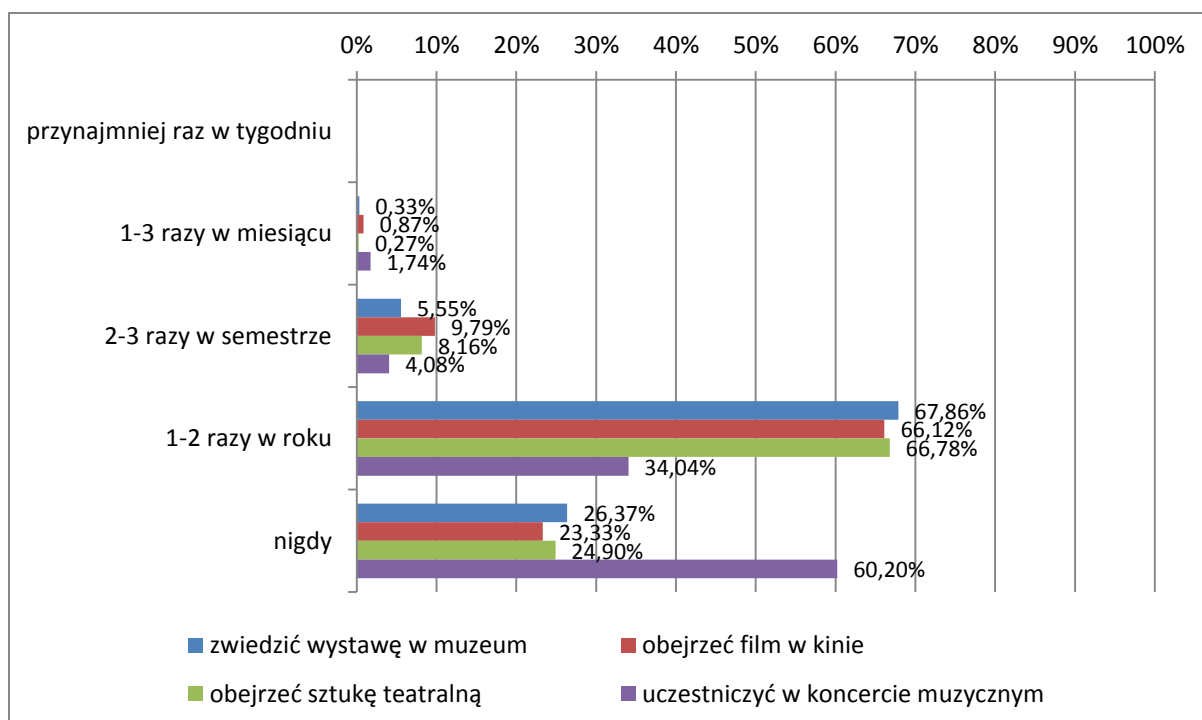


Wykres III.3.14 Odsetek badanych klas I szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym zorganizowanym przez instytucję zewnętrzną na terenie szkoły

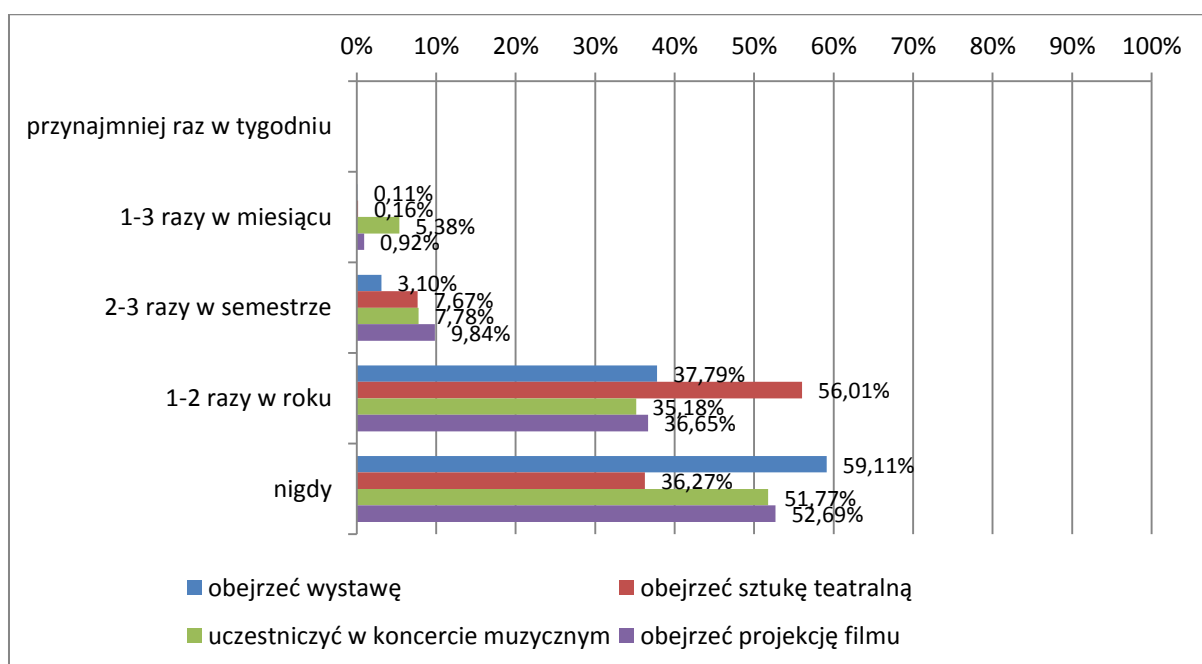
Klasy IV szkoły podstawowej w kategorii „1-2 razy w roku” (wykres III.3.15) częściej poza szkołą oglądały przedstawienie w teatrze niż film w kinie, jednak najczęściej zwiedzali wystawę w muzeum. Dodać tutaj trzeba, że różnice procentowe w przypadku wyjść do kina, teatru czy muzeum były nieznaczne i wahały się od 66,12% (wyjście do kina) do 67,86% (wyjście do muzeum). Tylko udział w koncercie muzycznym zdecydowanie wymieniany był rzadziej. Dopiero w kategorii wyjść częstszych (2-3 razy w semestrze) kino zyskuje nieznaczną przewagę nad teatrem i muzeum.

W przypadku wydarzeń artystycznych organizowanych na terenie szkoły schemat się powtarza odnośnie wydarzeń organizowanych 1-2 razy w roku, najczęściej mamy tu do czynienia z przedstawieniami teatralnymi, a najrzadziej z koncertem muzycznym. Jednak przewaga procentowa przedstawień teatralnych nad pozostałymi wydarzeniami artystycznymi w szkole jest zdecydowanie większa, podczas gdy udział w koncercie muzycznym na terenie szkoły nie odbiega znacząco od pozostałych przedsięwzięć artystycznych.

Warto też zaznaczyć, że w przypadku wydarzeń organizowanych regularnie (1-3 razy w miesiącu) najwięcej uczestniczących w badaniu nauczycieli (ponad 5%) wymieniło koncert muzyczny.



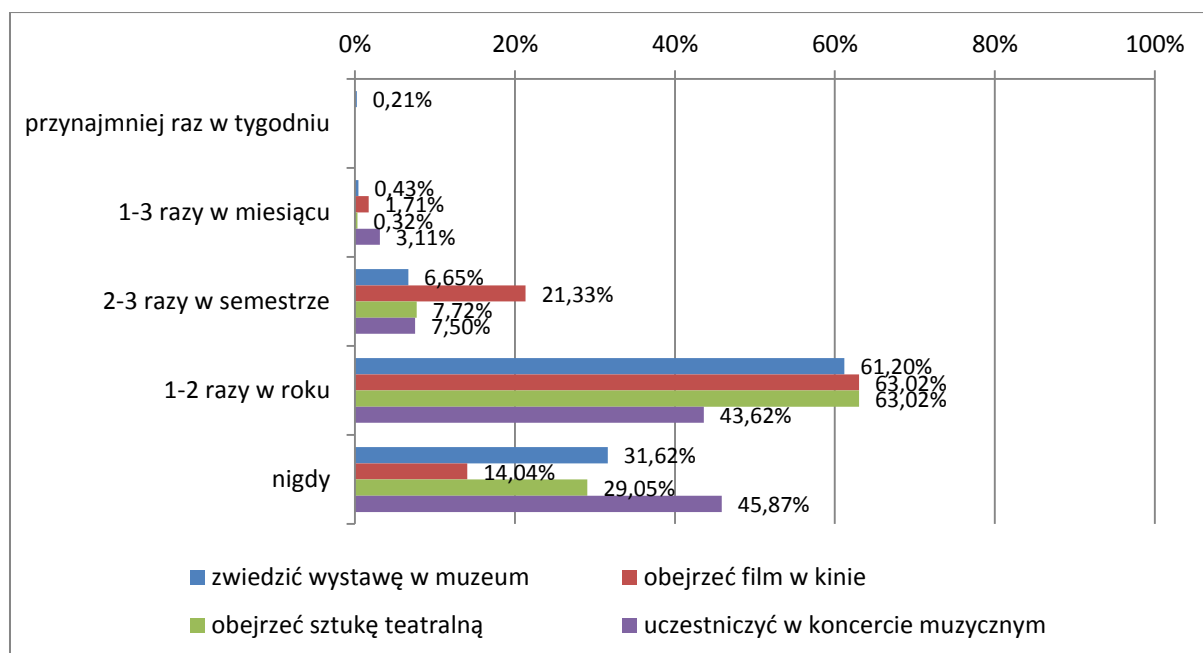
Wykres III.3.15 Odsetek badanych klas IV szkoły podstawowej, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą



Wykres III.3.16 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

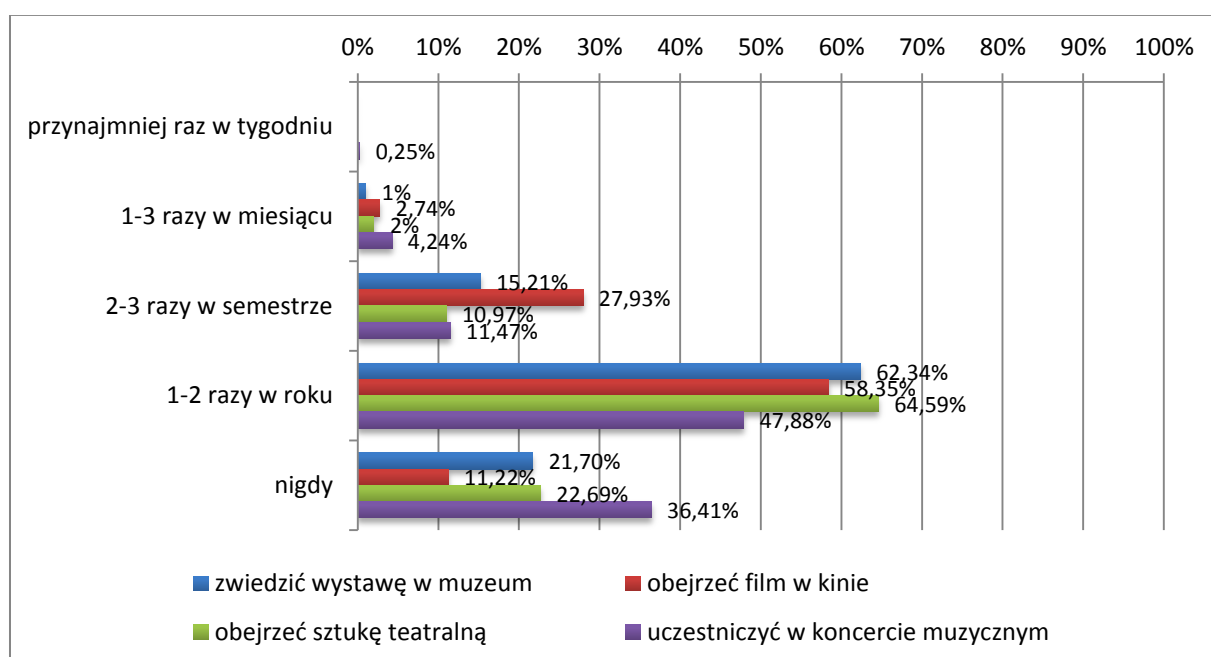
W gimnazjum poza szkołą uczniowie najczęściej chodzą do kina (wykres III.3.17), przy czym w przypadku wyjść sporadycznych (1-2 razy w roku) kino i teatr wymieniane są równie często, natomiast wyjście do kina zyskało wyraźną przewagę w kategorii wydarzeń organizowanych częściej (2-3 razy w semestrze). Podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej największy odsetek badanych klas nie uczestniczył w koncercie muzycznym (ponad 45%). Przy czym w przypadku wydarzeń

organizowanych regularnie (1-3 razy w miesiącu) najczęściej wymieniane są właśnie koncerty muzyczne.



Wykres III.3.17 Odsetek badanych klas I gimnazjum, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą

W liceum ogólnokształcącym (wykres III.3.18) uczniowie poza szkołą również najczęściej chodzą do kina, przy czym wśród wydarzeń organizowanych 1-2 razy w roku nieznacznie częściej wymieniane było teatr i muzeum niż kino. Z kolei wyjścia do kina bezwzględnie dominują wśród wydarzeń organizowanych 2-3 razy w semestrze. W kategorii wydarzeń organizowanych z największą częstotliwością najwięcej nauczycieli (blisko 5%) wymieniło koncert muzyczny.



Wykres III.3.18 Odsetek badanych klas I LO, których uczniowie mieli możliwość uczestniczyć od początku roku szkolnego w wydarzeniu kulturalnym poza szkołą

III.4 Organizacja pracy przedszkoli i szkół

Monitorując realizację podstawy programowej, naszą uwagę skupiliśmy również na organizacji pracy przedszkoli i szkół. Przypominamy, że rozporządzenie, które wprowadziło podstawę programową nie ogranicza się tylko i wyłącznie do określenia treści, które należy przekazać w szkole, ale także sugeruje (w postaci zaleceń, wskazujących cel, do którego należy dążyć) warunki organizacyjne, które należy zapewnić w celu prawidłowej realizacji podstawy programowej i umożliwienia uczniom rozwoju.

Oczywiste było, że ich realizacja będzie rozciągnięta w czasie i uzależniona od możliwości organizacyjnych i finansowych szkół. Dlatego właśnie od początku uznaliśmy za istotne monitorowanie tempa i skali wdrażania zaleceń w polskich szkołach.

Zalecenia dla przedszkola określają między innymi proporcje zagospodarowania czasu przebywania dziecka w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym. Ze względu jednak na to, że w latach poprzednich dokładnie przyjrzelśmy się temu zagadnieniu, w tym roku zrezygnowaliśmy z dalszego badania tego zalecenia.

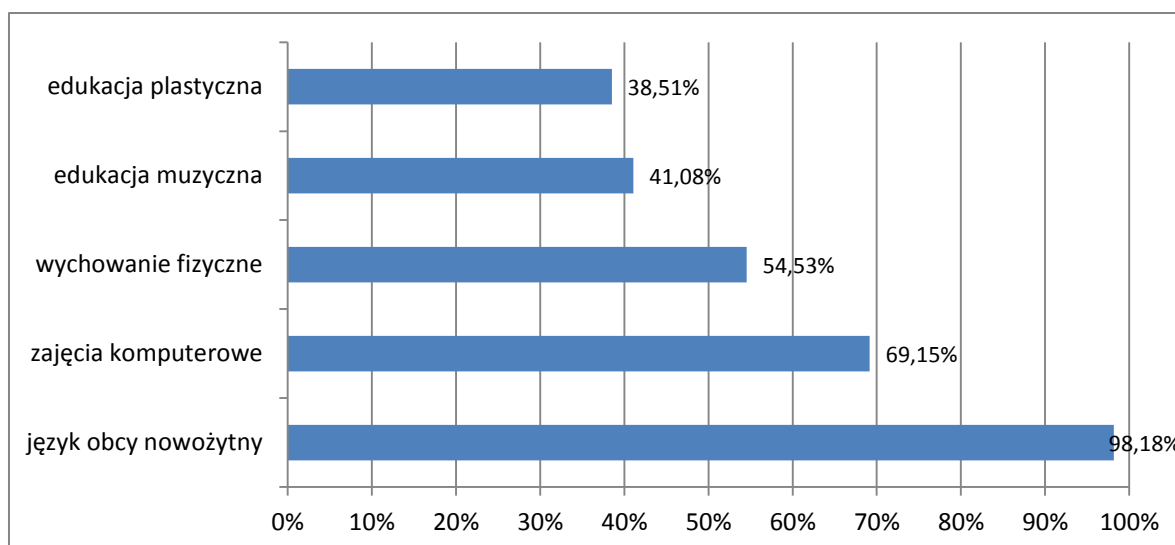
W szkołach podstawowych obserwujemy od lat sposób i skalę realizacji zaleceń dotyczących obowiązku zorganizowania czasu adaptacji dzieci do warunków szkolnych, możliwość wyodrębnienia części zajęć z nauczania zintegrowanego i powierzenie ich prowadzenia innemu nauczycielowi. Szczególnie istotne jest to w odniesieniu do zajęć edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego.

W gimnazjach szczególnej obserwacji poddaliśmy kwestię realizacji zalecenia korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach z różnych przedmiotów, zapewnienia uczniom kontynuacji nauki języka obcego na odpowiednim poziomie, rozszerzenia oferty programowej w odniesieniu do zajęć wychowania fizycznego oraz opracowania własnej oferty zajęć artystycznych i technicznych z uwzględnieniem zainteresowań uczniów.

Monitorując licea ogólnokształcące, interesowała nas realizacja zajęć przyrodniczych w postaci doświadczeń prezentowanych przez nauczyciela, ale w miarę możliwości także wykonywanych przez uczniów. Nacisk na samodzielne dochodzenie uczniów do wiedzy położono także w przypadku innych przedmiotów np. formułując zalecenia do nauki historii oraz historii i społeczeństwa, gdzie wskazane jest, aby uczeń poznawał przeszłość nie tylko na podstawie przygotowanych dla niego informacji, ale również poprzez samodzielną analizę tekstów źródłowych.

A. EDUKACJE WYODRĘBNIONE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Co do rodzaju dominujących zajęć wyodrębnionych nie nastąpiła zmiana względem roku szkolnego 2012/2013. Nadal najczęściej inny nauczyciel realizuje zajęcia języka obcego. Poza tym, jak przedstawia wykres III.4.1, często wyodrębniane są zajęcia komputerowe i zajęcia wychowania fizycznego.



Wykres III.4.1 Zajęcia wyodrębnione z zajęć zintegrowanych (poza religią/etyką i przedmiotami dodatkowymi), powierzone do realizacji innemu nauczycielowi

B. KORZYSTANIE Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNYCH POZA ZAJĘCIAMI KOMPUTEROWYMI/INFORMATYCZNYMI

Polska szkoła musi przygotować naszą młodzież do życia w społeczeństwie informacyjnym, a przygotowanie to nie może się ograniczyć do edukacji z zakresu obsługi komputera. Zajęcia komputerowe/informatyczne są ważne, ale nie wyczerpują tematu. Do tej właśnie kwestii odnosi się zalecenie zobowiązujące nauczycieli do wdrażania uczniów do korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych również na innych zajęciach. W związku z tym nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do narzędzi TIK przy realizacji podstawy programowej, a ponadto powinni przystosować uczniów do korzystania z centrum multimedialnego w bibliotece, gdzie przy współudziale nauczyciela bibliotekarza będą uczyć się samokształcenia oraz wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji.

Wykresy III.4.2-III.4.10 przedstawiają dane, które uzyskano w wyniku przeprowadzonych badań, dotyczące wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych na innych lekcjach niż zajęcia komputerowe/informatyczne w badanych klasach wszystkich typów szkół.

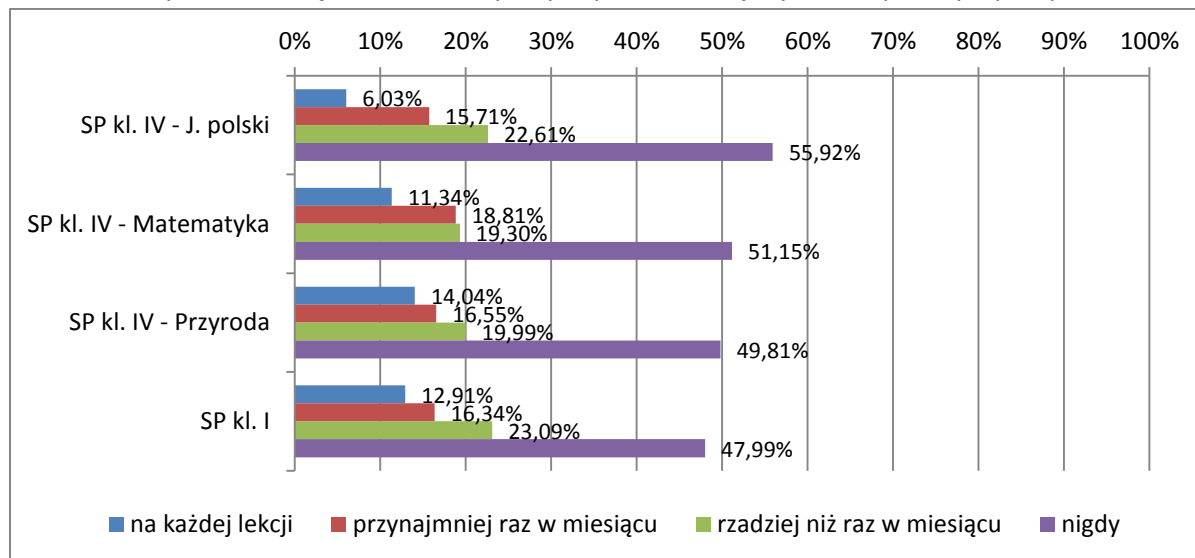
Wykres III.4.2 obrazuje skalę odpowiedzi nauczycieli uczących w szkole podstawowej w I i IV klasie (w klasie I - nauczania zintegrowanego, a w klasie IV - wybranych przedmiotów: matematyki, przyrody i języka polskiego) na pytanie o częstotliwość wykorzystania tablicy interaktywnej podczas zajęć. Kolejne wykresy przedstawiają odpowiedzi tej samej grupy nauczycieli na pytanie dotyczące wykorzystania rzutnika multimedialnego i Internetu.

Najbardziej wykorzystywana jest tablica interaktywna. Przy czym w tym wypadku możemy z pewną dozą prawdopodobieństwa uznać odpowiedź "nigdy", za równoznaczną ze stwierdzeniem, że nauczyciel nie miał dostępu do tablicy interaktywnej. W przypadku rzutnika multimedialnego czy Internetu taka interpretacja odpowiedzi "nigdy" nie byłaby w pełni uzasadniona.

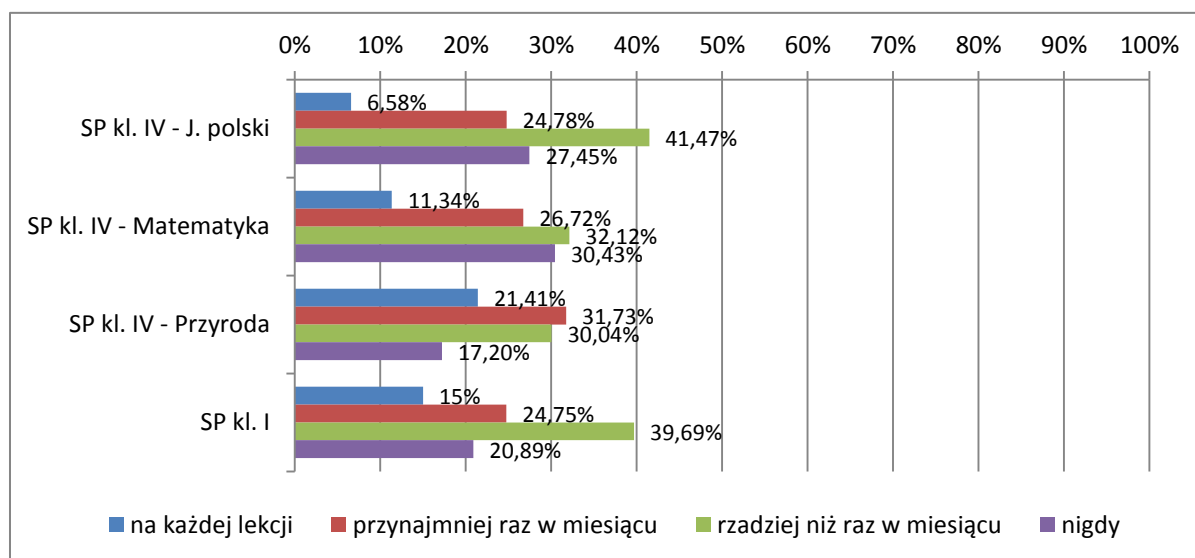
Prawie 48% nauczycieli uczących w I klasie nauczania zintegrowanego nigdy nie korzystało podczas zajęć z tablicy interaktywnej. Prawie 56% uczestniczących w badaniu nauczycieli języka polskiego w klasach IV nie korzystało z tablicy interaktywnej. W związku z tym, że objęci badaniem nauczyciele uczący I klasę i IV klasę uczyli w tych samych szkołach, należy przyjąć, że w ponad 52% szkół

nauczyciele mogliby korzystać z tablicy interaktywnej podczas zajęć. Należy więc uznać, że nauczyciele uczący języka polskiego w IV klasie szkoły podstawowej są najmniej skłonni do korzystania podczas zajęć z nowoczesnego sprzętu dydaktycznego, być może z uwagi na nieufność wobec swoich umiejętności technicznych. Potwierdzeniem tego przypuszczenia może być fakt, że nauczyciele języka polskiego również najrzadziej korzystają z rzutnika multimedialnego (wykres III.4.3). Wprawdzie nauczyciele matematyki jeszcze rzadziej korzystają z tego urządzenia (ponad 30% nauczycieli matematyki nigdy podczas zajęć z IV klasą nie korzystało z rzutnika), ale można to wytłumaczyć faktem specyfiki przedmiotu.

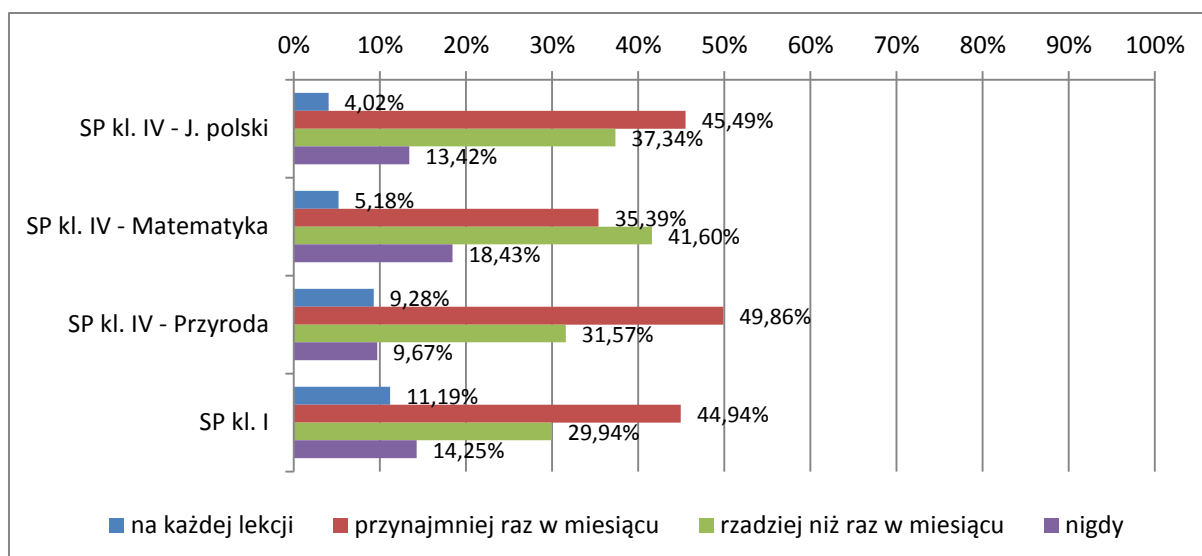
Warto też zaznaczyć, że wśród nauczycieli przedmiotowych uczących IV klasę najbardziej aktywni w zakresie korzystania z urządzeń informatycznych podczas lekcji byli nauczyciele przyrody.



Wykres III.4.2 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej od początku roku szkolnego w badanych klasach SP podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)



Wykres III.4.3 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego od początku roku szkolnego w badanych klasach SP podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)



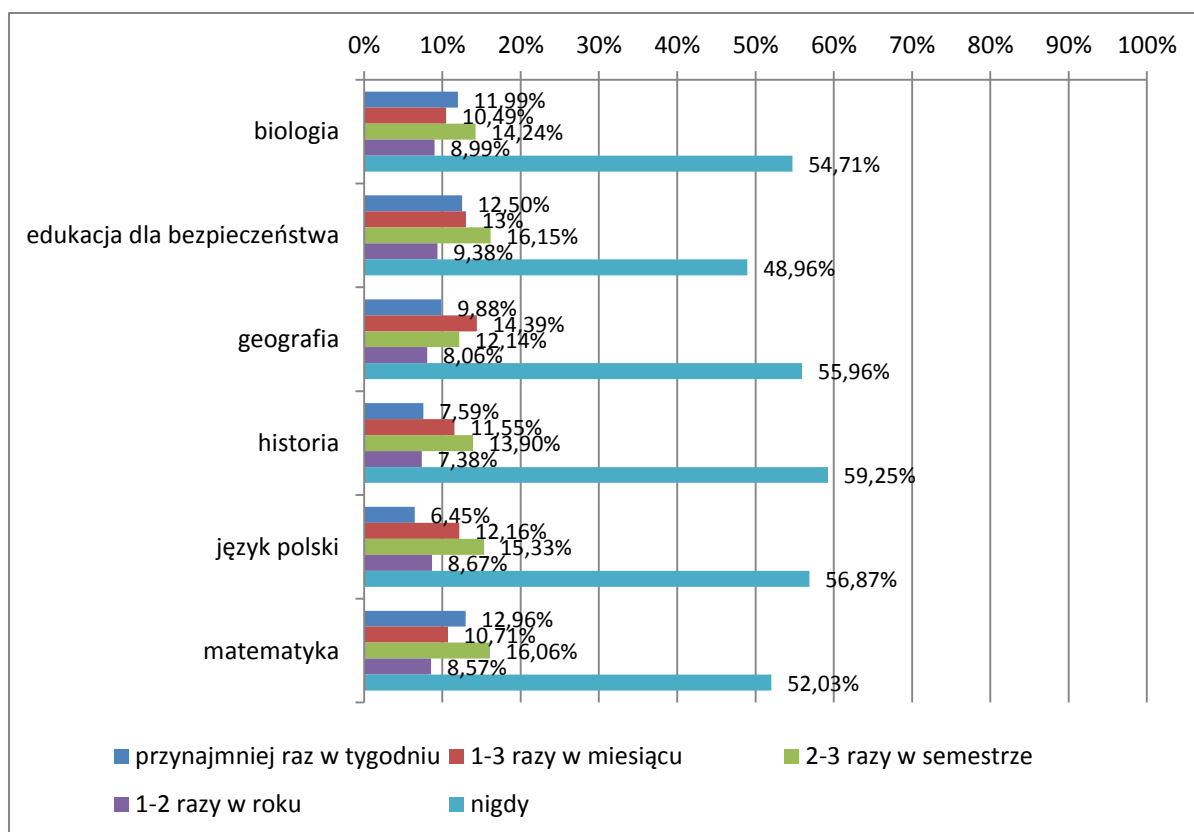
Wykres III.4.4 Wykorzystywanie Internetu od początku roku szkolnego w badanych klasach SP podczas różnych zajęć (poza zajęciami komputerowymi)

Podsumowując uzyskane informacje, możemy wyciągnąć wniosek, że pomimo znaczącego postępu w wyposażeniu szkół, wciąż zasoby sprzętu informatycznego, a zwłaszcza tablic interaktywnych, nie są wystarczające. Wprawdzie w ponad 50% szkół podstawowych nauczyciele korzystają z tablicy interaktywnej, ale w XXI wieku jest to zdecydowanie za mało.

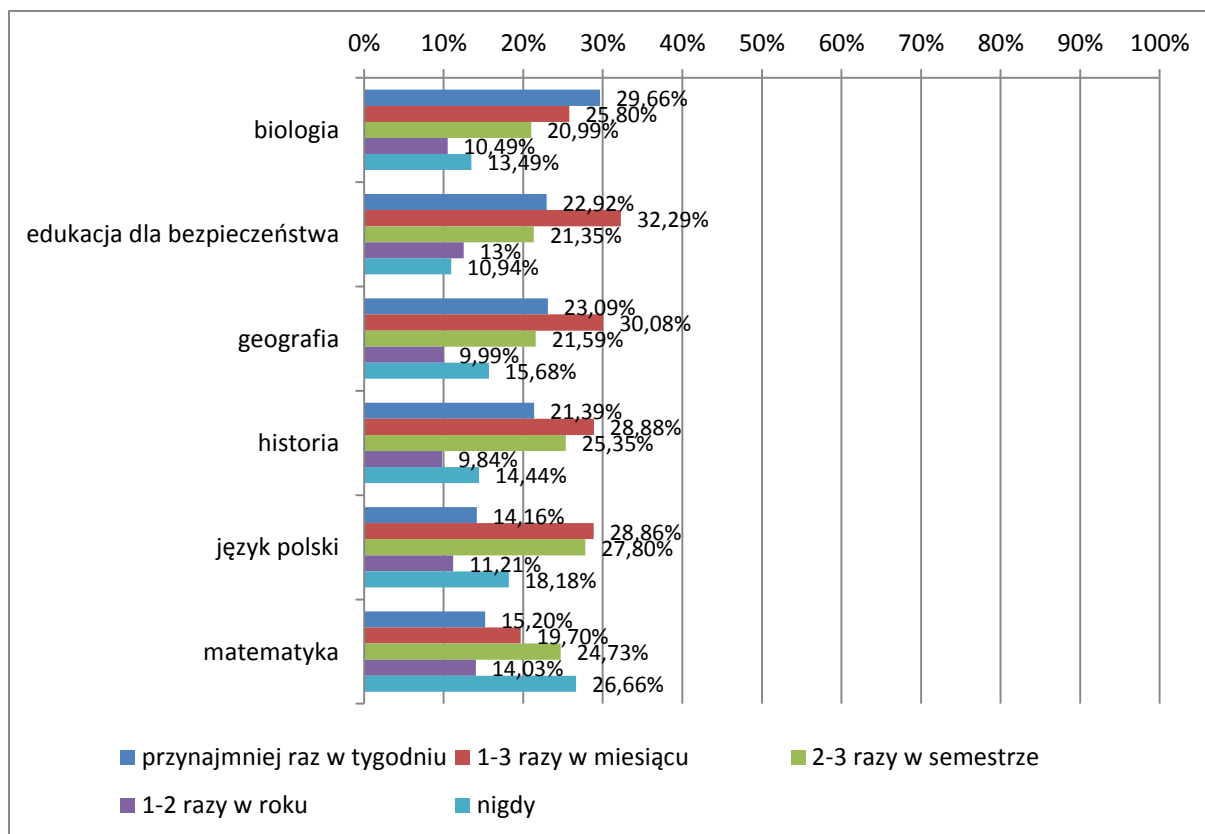
Wykresy III.4.5-III.4.7 przedstawiają wyniki odpowiedzi na to samo pytanie (wykorzystanie tablicy interaktywnej, rzutnika multimedialnego i Internetu podczas prowadzonych zajęć) skierowane do nauczycieli uczących wybranych przedmiotów w gimnazjum (matematyki, języka polskiego, historii, geografii, edukacji dla bezpieczeństwa i biologii).

Najrzadziej wykorzystywana jest tablica interaktywna. Mniej niż 50% nauczycieli większości przedmiotów stwierdziło, że korzystało podczas zajęć z tablicy interaktywnej, ponad 80% nauczycieli korzystało z rzutnika multimedialnego (wyjątkiem byli nauczyciele matematyki - 73% zadeklarowało, że korzystało z rzutnika). W przypadku wykorzystania Internetu - także ponad 80% nauczycieli wszystkich przedmiotów objętych monitorowaniem (a w przypadku nauczycieli języka polskiego - nawet ponad 90%) korzystało podczas zajęć z Internetu.

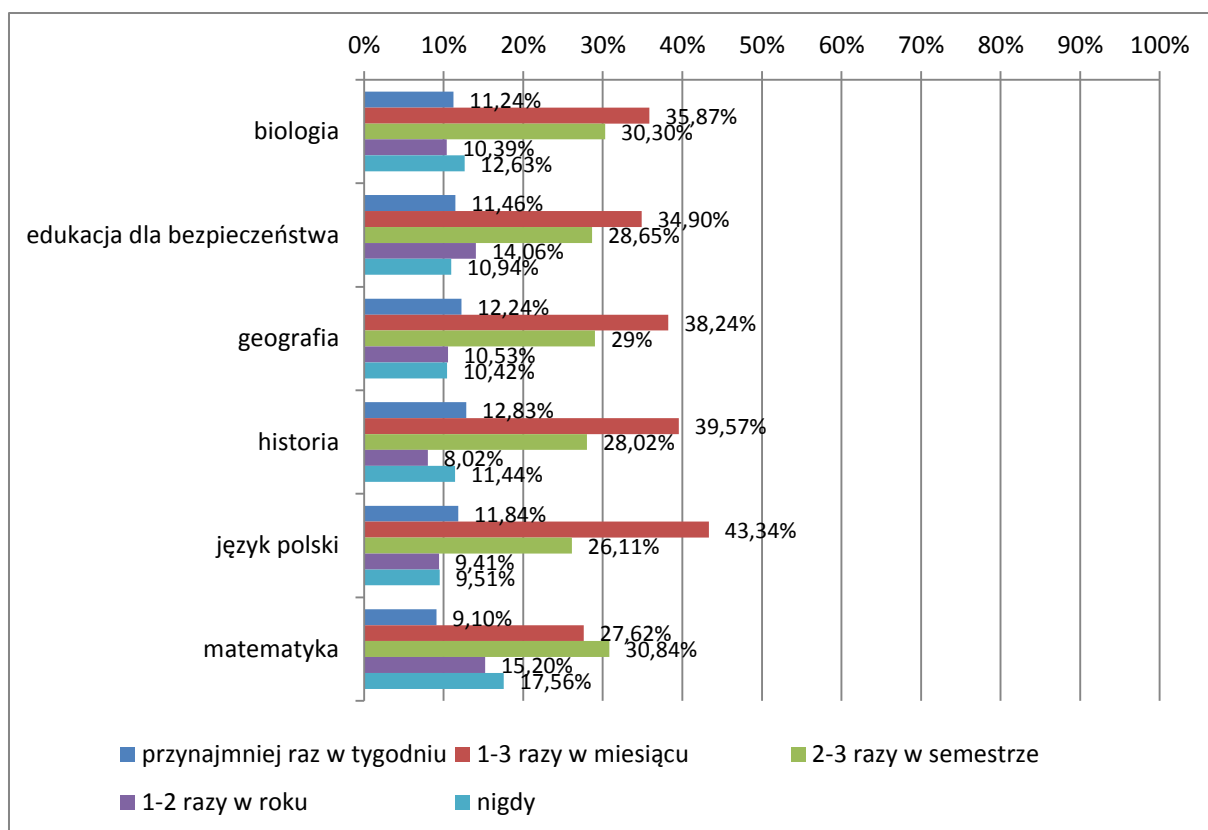
W tej sytuacji możemy tylko powtórzyć powyżej sformułowane wnioski, że zbyt mało jest tablic interaktywnych w gimnazjach. Wykorzystanie tablicy interaktywnej przez mniej niż 50% nauczycieli uczących w gimnazjach jest zdecydowanie niewystarczające.



Wykres III.4.5 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej od początku roku szkolnego w badanych klasach I gimnazjum podczas różnych lekcji (poza zajęciami informatycznymi)



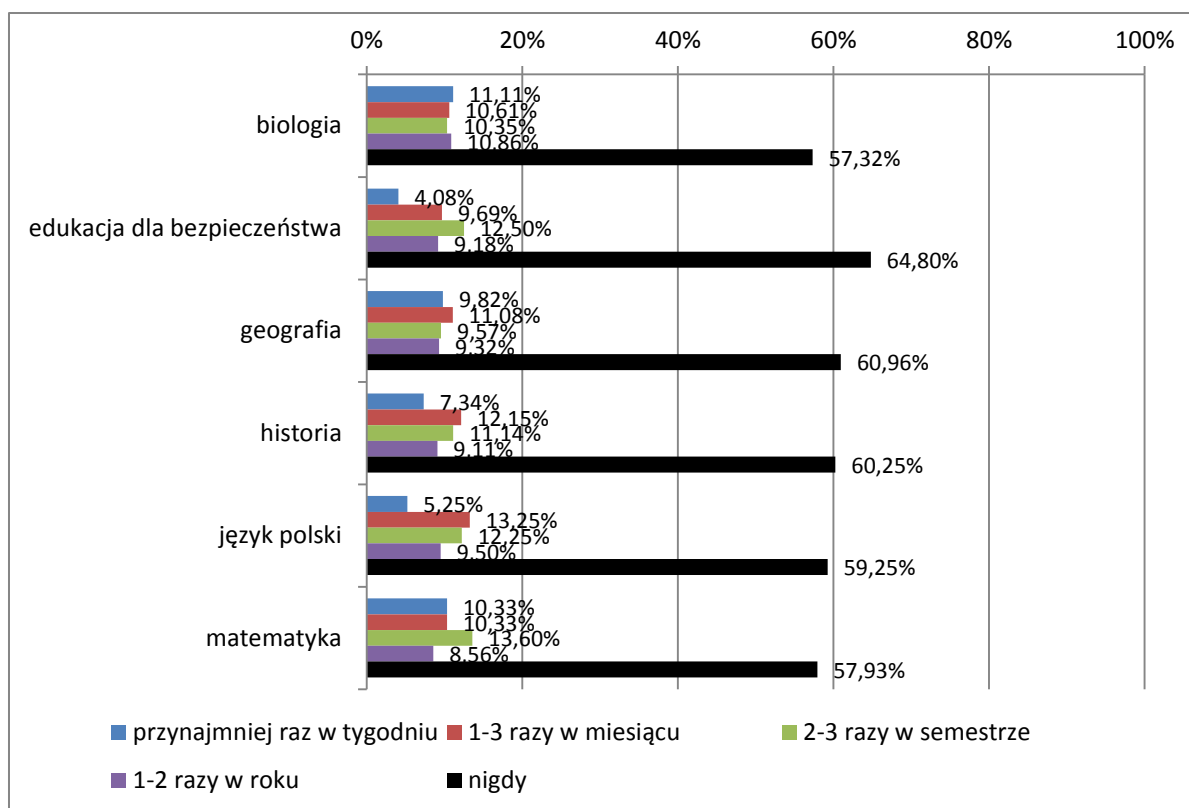
Wykres III.4.6 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego od początku roku szkolnego w badanych klasach I gimnazjum podczas różnych lekcji (poza zajęciami informatycznymi)



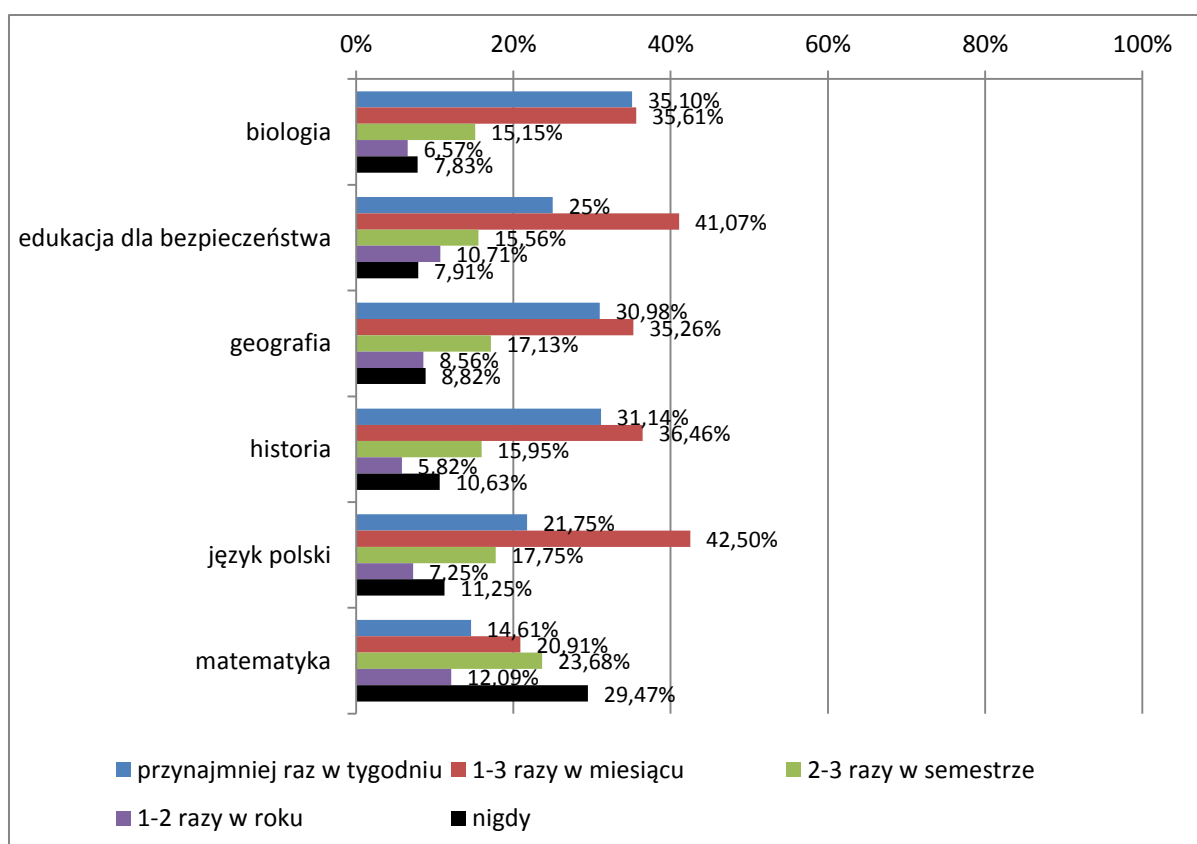
Wykres III.4.7 Wykorzystywanie Internetu od początku roku szkolnego w badanych klasach I gimnazjum podczas różnych lekcji (poza zajęciami informatycznymi)

Wykresy III.4.8-III.4.10 przedstawiają wyniki odpowiedzi na analogiczne pytanie skierowane do nauczycieli uczących wybranych przedmiotów w liceum ogólnokształcącym (tych samych przedmiotów co w gimnazjum: matematyki, języka polskiego, historii, geografii, edukacji dla bezpieczeństwa i biologii).

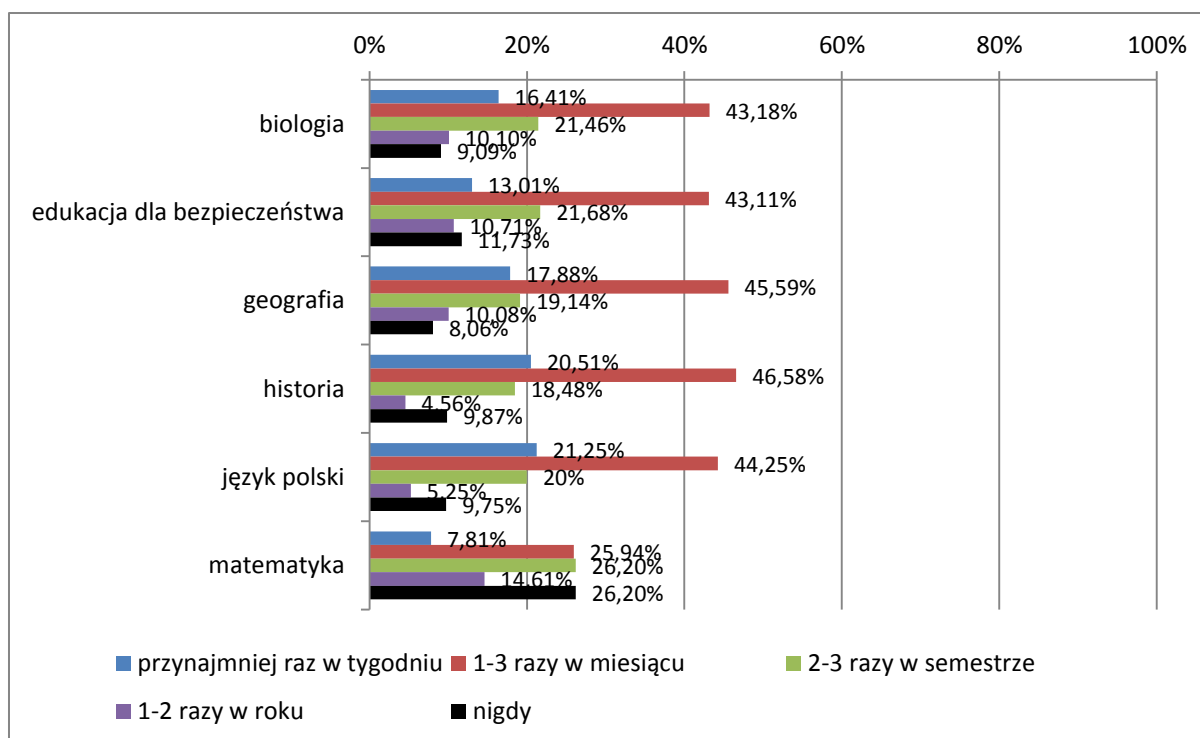
Najbardziej wykorzystywana jest i na tym etapie edukacyjnym tablica interaktywna. Ok. 60% nauczycieli wszystkich powyżej wymienionych przedmiotów stwierdziło, że nie korzystało podczas zajęć z tablicy interaktywnej, około 10% nauczycieli, bez uwzględniania matematyków, nie korzystało z rzutnika multimedialnego (od ponad 11% nauczycieli języka polskiego do 7,83% nauczycieli biologii) oraz Internetu (od ponad 11% nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa do 8,6% nauczycieli geografii). W przypadku nauczycieli matematyki rzutnik multimedialny i Internet wykorzystywany był znacznie rzadziej (prawie 30% matematyków nie korzystało z rzutnika i ponad 25% nie korzystało z Internetu). Zastanawiający jest fakt niskiego stopnia wykorzystania tablicy interaktywnej przez nauczycieli licealnych, chociaż wcześniej uzyskaliśmy informację, że dostępność narzędzi TIK w liceum nie jest mniejsza, a raczej większa niż w innych typach szkół. Tak na marginesie możemy zwrócić uwagę na fakt znacznie mniejszej bazy materiałów interaktywnych adresowanych do szkół ponadgimnazjalnych w porównaniu z materiałami przygotowanymi na potrzeby szkół podstawowych i gimnazjów.



Wykres III.4.8 Wykorzystywanie tablicy interaktywnej od początku roku szkolnego w badanych klasach I LO podczas różnych lekcji (poza zajęciami informatycznymi)



Wykres III.4.9 Wykorzystywanie rzutnika multimedialnego od początku roku szkolnego w badanych klasach I LO podczas różnych lekcji (poza zajęciami informatycznymi)



Wykres III.4.10 Wykorzystywanie Internetu od początku roku szkolnego w badanych klasach I LO podczas różnych lekcji (poza zajęciami informatycznymi)

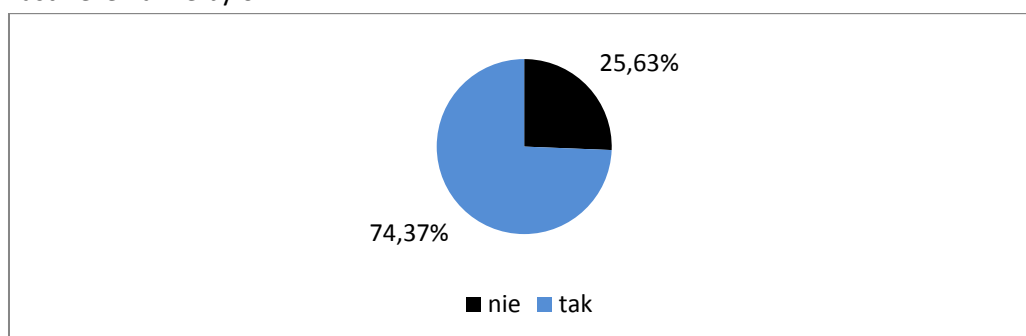
C. NAUCZNIE JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNYCH

• języki obce nauczane w polskich szkołach i przedszkolach

Kolejna grupa wykresów ilustruje odpowiedzi udzielane przez dyrektorów przedszkoli i szkół w kwestii nauczania języków obcych nowożytnych.

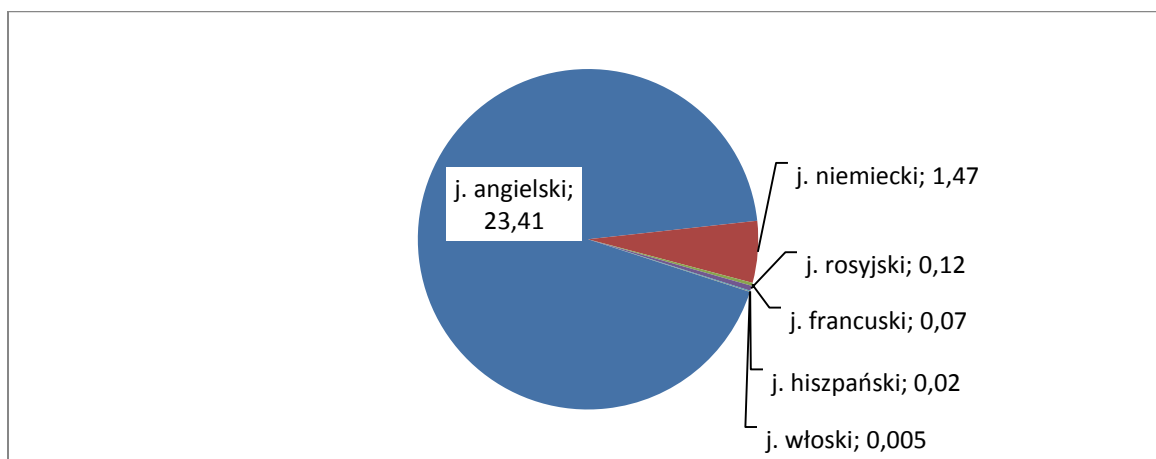
Wykres III.4.12 opracowany został na podstawie odpowiedzi udzielonych przez dyrektorów badanych przedszkoli o język obcy nauczany nieodpłatnie. Na tej podstawie możemy stwierdzić, że ponad 74% przedszkoli realizuje naukę języka obcego.

Dodać należy, że pod tym względem nastąpił znaczący postęp w porównaniu z poprzednim sezonem badawczym, gdy tego typu zajęcia prowadziło mniej niż połowa badanych przedszkoli. Także w tym wypadku nie mamy podstaw do jednoznacznego wyjaśnienia powodów takiej zmiany. Warto tylko zaznaczyć, że pytanie sformułowane podczas badania w roku szkolnym 2012/2013 jednoznacznie mówiło o zajęciach bezpłatnych, podczas gdy w roku badawczym 2013/2014 takiego jednoznacznego zastrzeżenia nie było.



Wykres III.4.12 Nauczanie języka obcego w przedszkolu

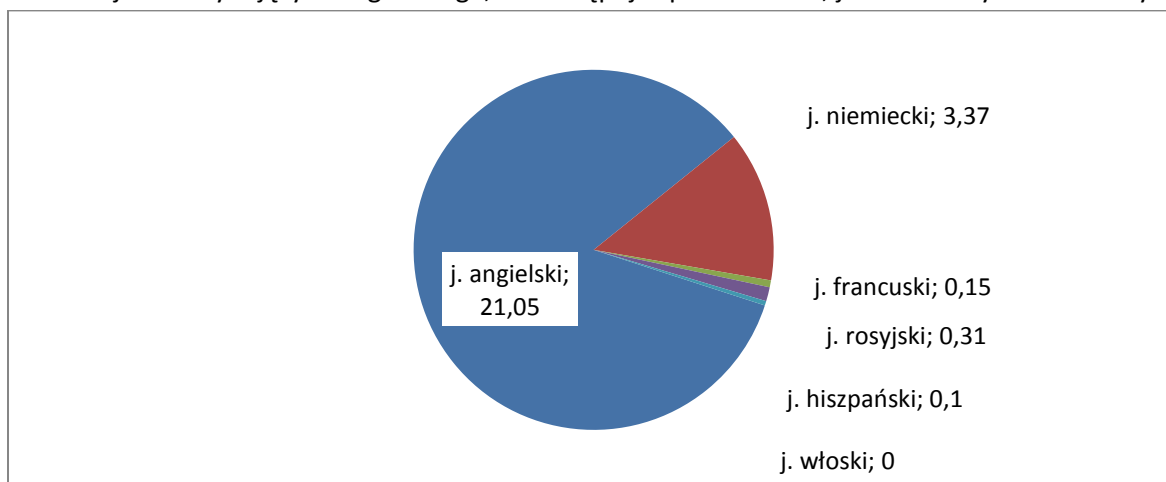
Wykres III.4.13 przedstawia z kolei sytuację w szkole podstawowej w zakresie nauczania języka obcego. Nauczanie jednego języka obcego jest obowiązkowe, więc pozostaje nam zapytać, jaki to język. Zgodnie z oczekiwaniami, zdecydowaną przewagę uzyskał język angielski. W wirtualnej klasie, którą stworzyliśmy na podstawie odpowiedzi (pytanie dotyczyło liczby uczniów w badanym oddziale, którzy uczą się danego języka) ponad 93% uczniów uczyłoby się języka angielskiego, ponad 5% języka niemieckiego. Poza tymi wiodącymi językami inne realizowane są w badanych I klasach w bardzo niskim stopniu. Warty jest odnotowania tylko fakt, że język rosyjski wciąż ma przewagę nad pozostałymi, w tym francuskim i hiszpańskim.



Wykres III.4.13 Średnia liczba uczniów badanych klas I szkoły podstawowej realizujących naukę poszczególnych języków obcych (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

Kolejny wykres (III.4.14) ilustruje skalę odpowiedzi na to samo pytanie skierowane do wychowawców badanych klas IV. W celach porównawczych uzyskane wyniki zostały przetworzone na identyczną skalę 25-osobowej klasy. Bez trudu możemy zauważyć, że również w IV klasie szkoły podstawowej dominuje nauczanie języka angielskiego, ale w porównaniu z klasami pierwszymi ta dominacja była nieznacznie mniejsza. Postępuje zatem eliminacja ze szkół podstawowych innych języków obcych nowożytnych na rzecz nauki języka angielskiego.

Ten proces jest oczywisty, nie miejsce, aby to zjawisko oceniać. Jednak w związku z tym, że zdołaliśmy je uchwycić, warto byłoby się zastanowić, czy proces eliminacji innych języków ze szkoły podstawowej na korzyść języka angielskiego, co następuje spontanicznie, jest właściwy i oczekiwany.

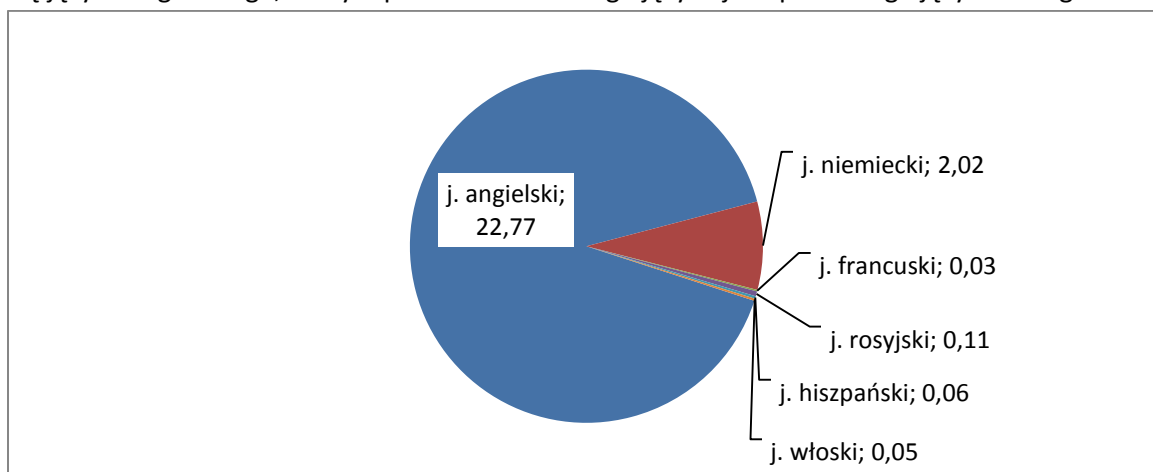


Wykres III.4.14 Średnia liczba uczniów badanych klas IV szkoły podstawowej realizujących naukę poszczególnych języków obcych (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

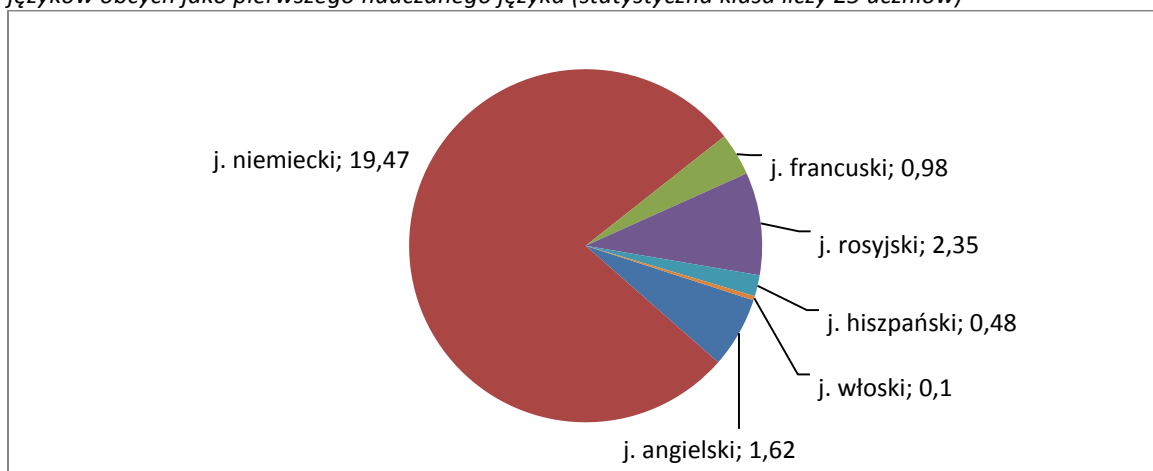
Następne wykresy (III.4.15 oraz III.4.16) przedstawia odpowiedzi nauczycieli gimnazjalnych na to samo pytanie i także w celach porównawczych przetworzyliśmy uzyskane wyniki w obraz 25-osobowej statystycznej klasy gimnazjalnej. W przypadku gimnazjum również język angielski zajmuje pierwsze miejsce. Pamiętajmy jednak, że w gimnazjum uczniowie uczą się już dwóch języków obcych obowiązkowo. Wykres III.4.16 przedstawia proporcję nauczania w klasie 25-osobowej drugiego języka obcego.

W przypadku pierwszego języka proporcje są zbliżone do tych, które poznaliśmy, analizując sytuację pod względem nauczania języków obcych w szkole podstawowej, jednak z większą ilością wskazań języka angielskiego.

W przypadku drugiego języka nauczanego w gimnazjum dominującą pozycję zajmuje język niemiecki. Zgodnie z otrzymanymi proporcjami, przełożonymi na obraz przykładowej 25-osobowej klasy blisko 20 uczniów uczyłoby się języka niemieckiego jako drugiego języka, ale do tego dodajmy informację z wykresu III.4.15 (ponad 2 uczniów uczy się języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego), co daje nam informację, że na naszych 25 uczniów ponad 21 uczy się języka niemieckiego w gimnazjum, ponad 2 uczniów uczy się języka rosyjskiego i 1 - języka francuskiego. Z naszych ustaleń wynika, że prawie wszyscy uczniowie w polskim gimnazjum uczą się języka angielskiego, w czym przeważa nauka tego języka jako pierwszego języka obcego.



Wykres III.4.15 Średnia liczba uczniów badanych klas I gimnazjum realizujących naukę poszczególnych języków obcych jako pierwszego nauczanego języka (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

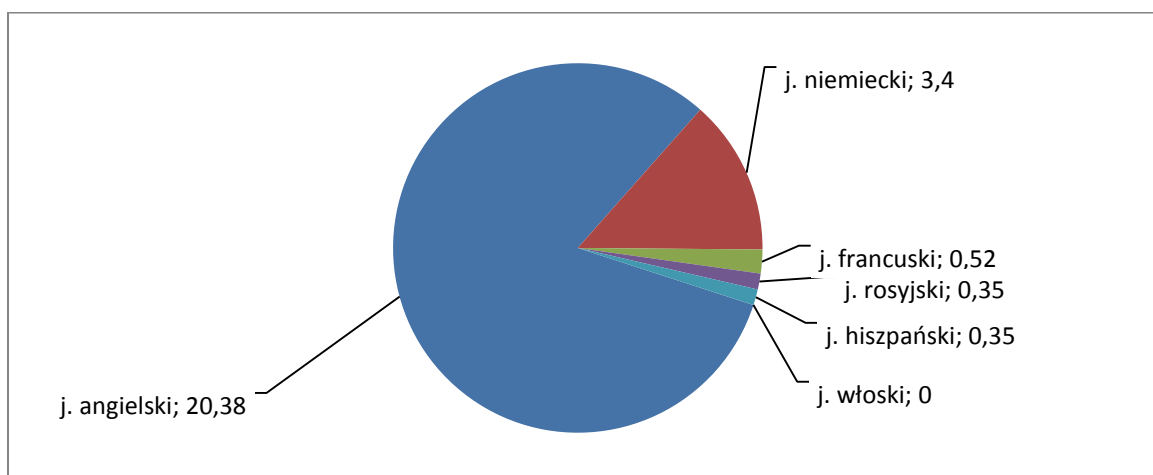


Wykres III.4.16 Średnia liczba uczniów badanych klas I gimnazjum realizujących naukę poszczególnych języków obcych jako drugiego nauczanego języka (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

Kilka kolejnych wykresów (III.4.17 oraz III.4.20) przedstawia sytuację nauczania języków obcych w liceum. Oczywiście dochodzi tutaj nowa wartość w postaci podziału formy nauczania języka obcego na zakres podstawowy i rozszerzony. Wprowadziliśmy też (wykres III.4.20) jeszcze dodatkowy wskaźnik w postaci planowanych działań na następny rok szkolny (2014/2015).

Realizacja nauczania języka obcego w zakresie rozszerzonym (wykres III.4.17) najczęściej oznacza język angielski, ale jego przewaga nad pozostałymi jest nieco mniejsza niż w przypadku nauczania języka obcego w poprzednich szkołach. Na zmniejszeniu liczby uczących się języka angielskiego w zakresie rozszerzonym nie zyskał tak język niemiecki jak języki, które poprzednio były w naszych szkołach absolutnie niszowe. Warto zwrócić uwagę, że język rosyjski, który w polskiej szkole podstawowej i gimnazjum jest trzecim językiem pod względem liczby uczących się go uczniów, na poziomie licealnym w zakresie rozszerzonym spada na dalszą pozycję, wyprzedzony przez język francuski i hiszpański. Warto też zauważyć, że opierając się na informacjach dotyczących planów nauczania na rok szkolny 2014/2015, ta tendencja ulegnie jeszcze pogłębieniu. Język francuski w planach zyskuje jeszcze większą przewagę nad językiem rosyjskim i utwierdza się w tej kategorii na trzeciej pozycji. Również język hiszpański zyskuje wyraźną przewagę nad językiem rosyjskim.

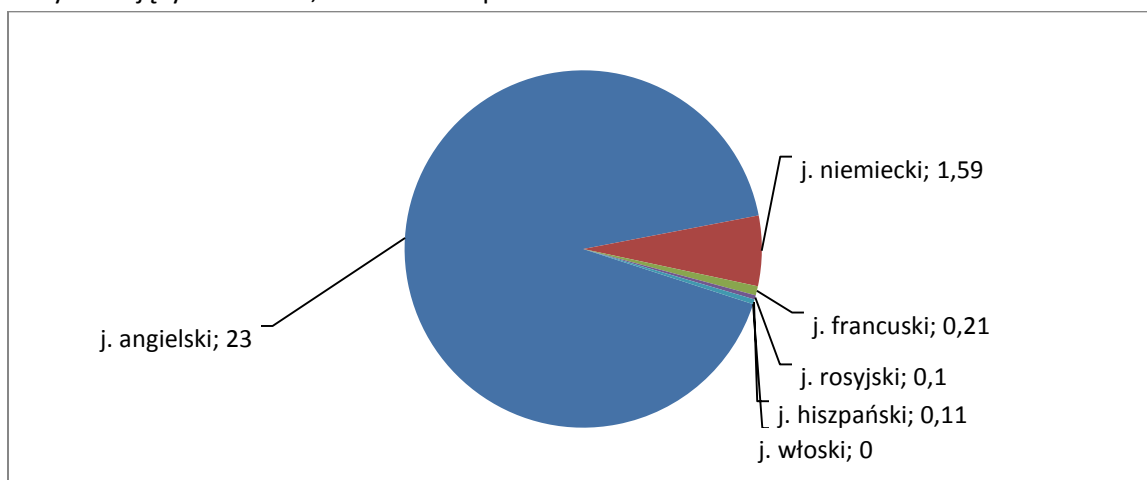
Warto zwrócić uwagę, że zmniejszenie oferty zajęć języka rosyjskiego na rzecz języka francuskiego, a także języka hiszpańskiego musi zakłócić regułę kontynuacji nauczania języka obcego na kolejnych etapach edukacyjnych, do czego wrócimy w dalszej części raportu.



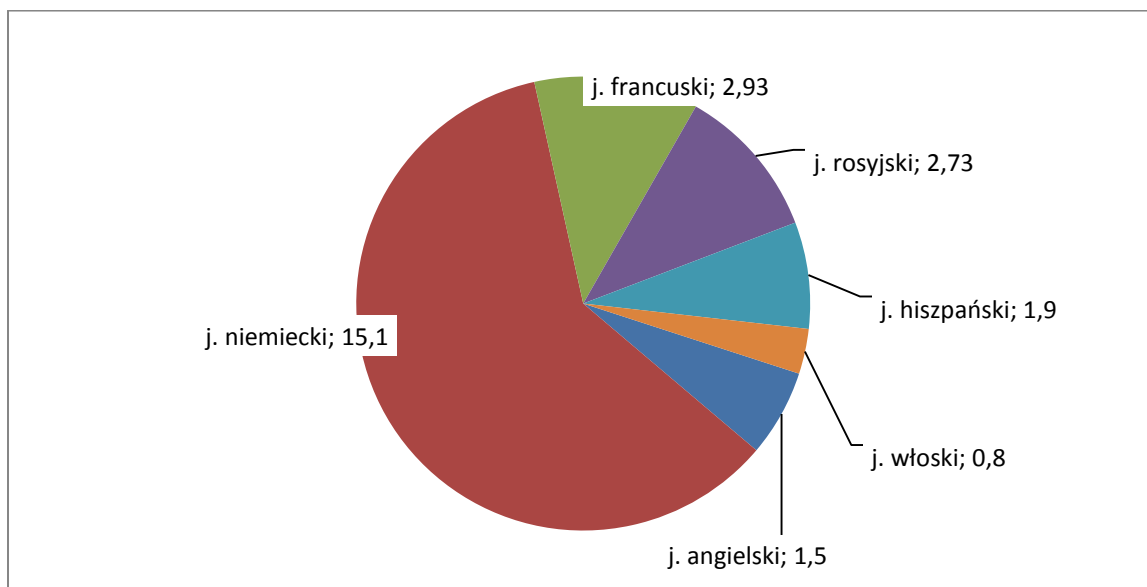
Wykres III.4.17 Średnia liczba uczniów badanych klas I liceum ogólnokształcącego realizujących naukę poszczególnych języków obcych w zakresie rozszerzonym (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

Wykresy (III.4.18 oraz III.4.19) ilustrują odpowiedzi udzielane przez nauczycieli licealnych w kwestii nauczania pierwszego i drugiego języka obcego w I klasie liceum. W przypadku pierwszego języka obcego dominuje wyraźnie język angielski. Z kolei w porównaniu ze szkołami na niższych etapach edukacyjnych znowu obserwujemy zmianę popularności pozostałych języków, głównie kosztem języka niemieckiego (zachował drugą pozycję, ale przy zmniejszonej przewadze nad pozostałymi językami). Charakterystyczne natomiast jest zjawisko zaobserwowane wcześniej, że zyskują ilościowo język francuski i język hiszpański nad językiem rosyjskim, który jest ewidentnie marginalizowany. Także w przypadku nauczania języka obcego jako drugiego języka obcego język rosyjski ustępuje francuskiemu, chociaż ma przewagę nad językiem hiszpańskim (oczywiście mowa o przewadze ilościowej).

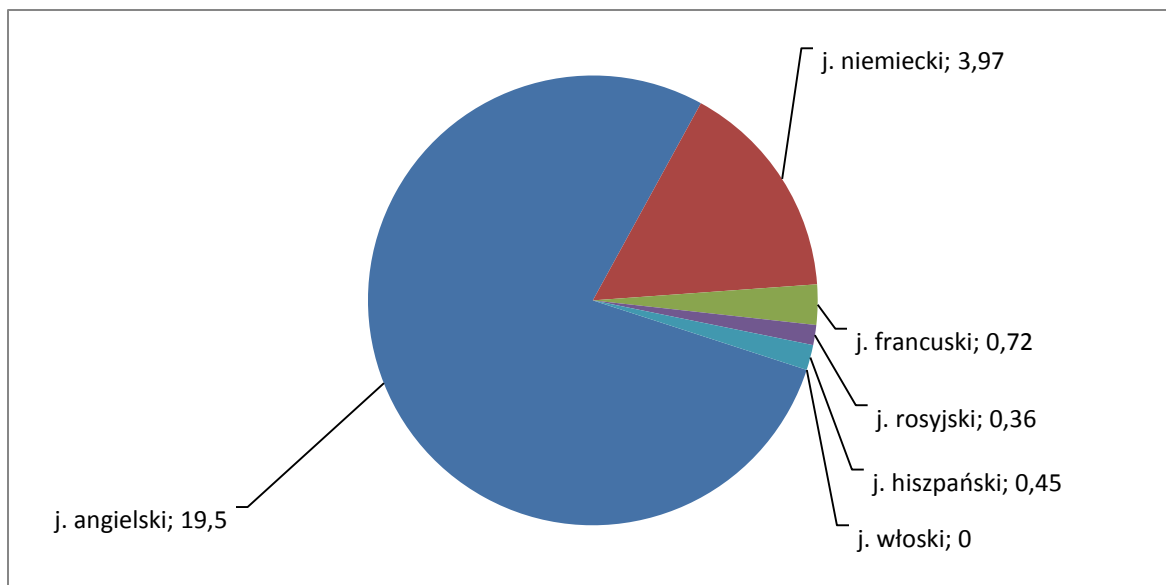
Przyjmując, że celem jest zapewnienie ciągłości nauczania języków obcych na kolejnych etapach edukacyjnych – dotykamy tutaj, jak już wspominaliśmy, problemu zakłócenia tej ciągłości między gimnazjum i liceum. Pewien odsetek uczniów, którzy realizowali w gimnazjum, a może także w szkole podstawowej naukę języka rosyjskiego, nie może kontynuować tej nauki w liceum z uwagi na mniejszą ofertę. Jednocześnie część uczniów rozpoczyna naukę przynajmniej jednego języka obcego od podstaw, gdyż zaczyna się uczyć tego języka dopiero w liceum i jest to przede wszystkim język francuski, ale także hiszpański.



Wykres III.4.18 Średnia liczba uczniów badanych klas I liceum ogólnokształcącego realizujących w roku szkolnym 2013/2014 naukę danego języka obcego jako pierwszego (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)



Wykres III.4.19 Średnia liczba uczniów badanych klas I liceum ogólnokształcącego realizujących w roku szkolnym 2013/2014 naukę danego języka obcego jako drugiego (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

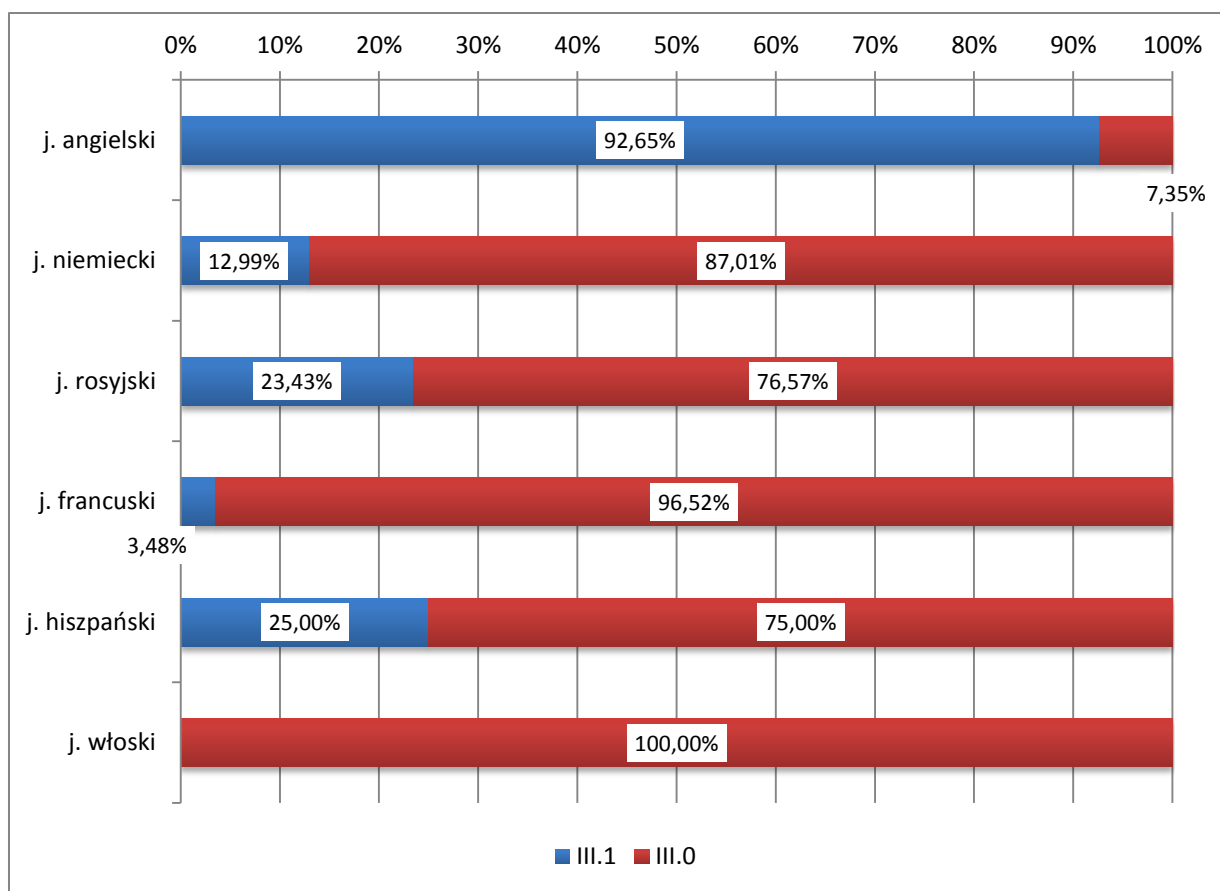


Wykres III.4.20 Średnia liczba uczniów, którzy zgodnie z przygotowaniem w roku szkolnym 2013/2014 planem nauczania, będą realizowali w roku szkolnym 2014/2015 w klasie I LO naukę języka obcego w zakresie rozszerzonym (statystyczna klasa liczy 25 uczniów)

- **kontynuacja nauki języka obcego na odpowiednim poziomie**

W poprzednim podrozdziale ukazaliśmy, że istnieje grupa uczniów, która nie kontynuuje nauczania języka obcego w liceum. W poniższym pogłębimy to zagadnienie poprzez analizę pytań dotyczących realizowanej podstawy programowej w gimnazjum i liceum, zakładając, że określona podstawa programowa języka obcego świadczy o tym, czy nauka danego języka obcego jest kontynuacją nauczania tego języka realizowaną na poprzednich etapach edukacyjnych. Oczywiście mamy pełną świadomość, że uzyskane informacje nie są dokładne, ale przybliżone (ze względów organizacyjnych część uczniów może realizować podstawę programową dla uczniów rozpoczynających naukę języka obcego, pomimo tego, że uczyli się tego języka w poprzedniej szkole i odwrotnie).

Przyjmujemy więc, chociaż z uzasadnioną ostrożnością, że uczniowie gimnazjum, którzy realizują podstawę III.1, zapewne rozpoczęli naukę tego języka w szkole podstawowej, a ci, którzy realizują podstawę programową III.0, rozpoczęli naukę danego języka dopiero w gimnazjum. Informacje pozyskane w tym zakresie i zinterpretowane zgodnie z powyższą zasadą ukazuje wykres III.4.21. Okazuje się, że zdecydowana większość uczniów badanych klas spełnia warunek kontynuacji nauczania języka obcego w zakresie nauki języka angielskiego. W przypadku innych języków bywa różnie - język rosyjski kontynuuje, realizując podstawę programową III.1, ponad 23% uczniów, a w przypadku języka hiszpańskiego - aż 25%, natomiast 100% uczniów uczących się włoskiego i ponad 96% uczących się francuskiego rozpoczęło naukę tego języka dopiero w gimnazjum.

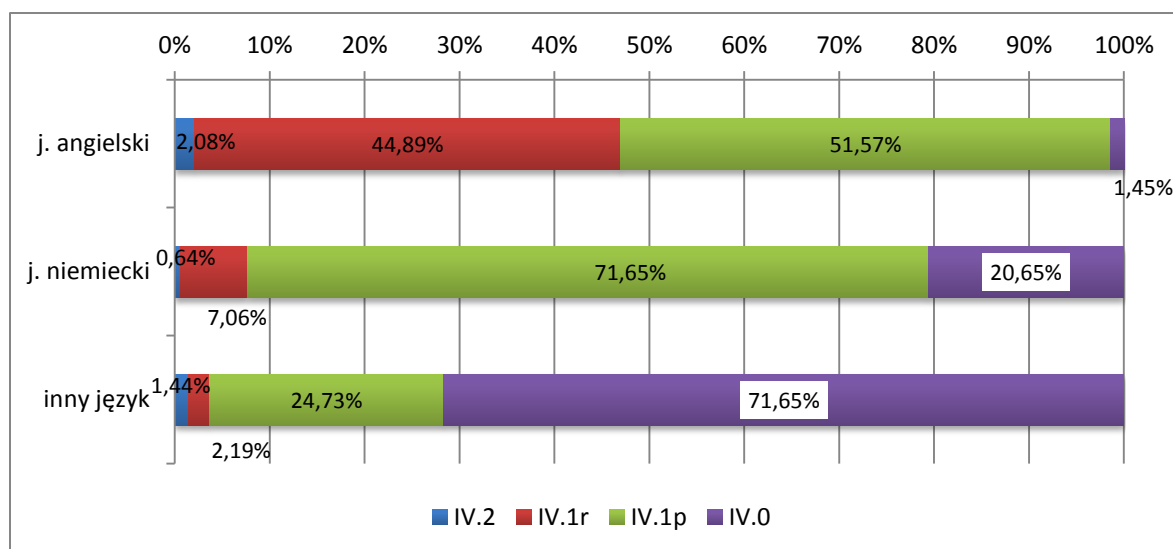


Wykres III.4.21 Odsetek uczniów klas I gimnazjum realizujących określoną podstawę programową

W liceum ogólnokształcącym (wykres III.4.22) zdecydowana większość uczniów kontynuuje naukę języka angielskiego z nieznaczną przewagą podstawy programowej IV.1 poziom podstawowy, co sugerowałoby, że naukę tego języka rozpoczęli dopiero w gimnazjum. Wydaje się jednak, że większość uczniów w rzeczywistości realizowała naukę języka angielskiego już od szkoły podstawowej, czyli wybór podstawy w zakresie podstawowym wynikałby raczej z oceny poziomu wiedzy uczniów, a nie z zasady kontynuowania realizacji podstawy programowej. Niewątpliwie nie możemy uznać tego spostrzeżenia za optymistyczne.

Podobnie w przypadku języka niemieckiego większość uczniów w badanych klasach kontynuowała naukę tego języka po poprzedniej szkole. Podstawa programowa IV.1 poziom podstawowy sugeruje, że uczniowie zaczęli się uczyć języka niemieckiego już w gimnazjum.

Większość uczniów uczących się pozostałych języków realizuje podstawę IV.0, czyli dopiero w liceum zaczęła się ich uczyć.



Wykres III.4.22 Odsetek uczniów klas I liceum ogólnokształcącego realizujących podstawę programową różnych zakresów języka obcego

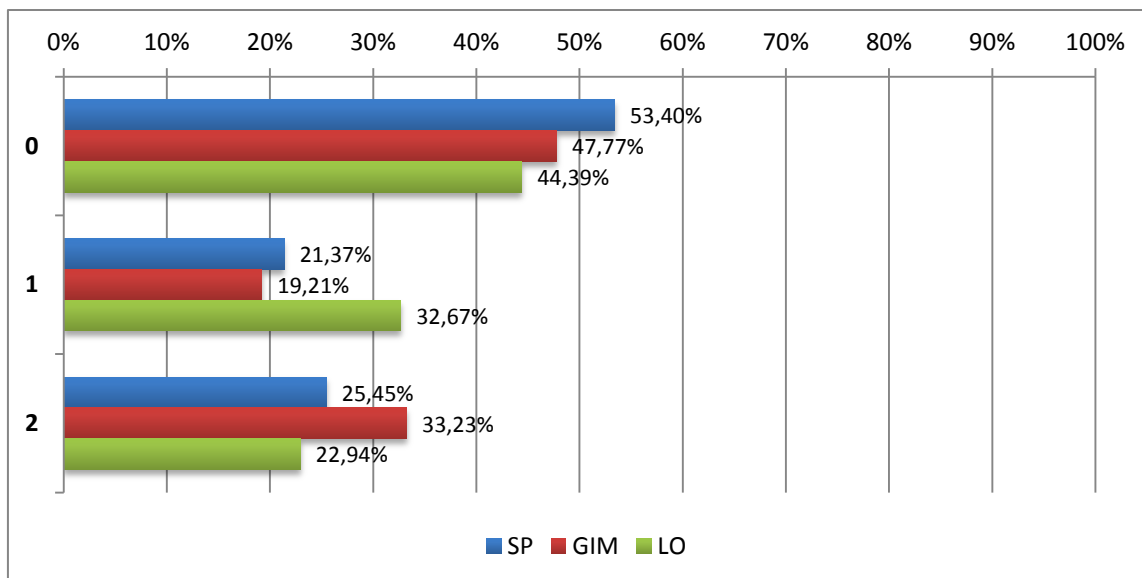
Nie podejmujemy się oceny zaobserwowanej w badanych szkołach sytuacji w zakresie kontynuacji nauczania języków obcych na kolejnych etapach edukacyjnych. Wydaje się nam jednak, że idea kontynuacji i stosownie do tego realizacji odpowiedniej podstawy programowej nie jest konsekwentnie realizowana, a może nawet nie jest w pełni zrozumiana. Dlatego warto poświęcić tej sprawie więcej uwagi w postaci pogłębionych badań. Być może można wyjaśnić, dlaczego ponad 50% uczniów w liceum realizuje podstawę programową IV.1 poziom podstawowy języka angielskiego, gdy wszystko wskazuje na to, że zdecydowana większość licealistów realizowała naukę języka angielskiego od szkoły podstawowej, a może już nawet od przedszkola. Podobnie zresztą jak poczynione przez nas obserwacje w zakresie kontynuowania nauczania innych języków obcych.

Wydaje się, że w celu wyjaśnienia wskazanych przez nas wątpliwości, w ankiecie w przyszłym sezonie badawczym należałoby dołączyć do pytania o realizowaną podstawę programową języka obcego - pytanie o etap edukacyjny, na którym rozpoczęto naukę danego języka obcego.

D. ZAJĘCIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

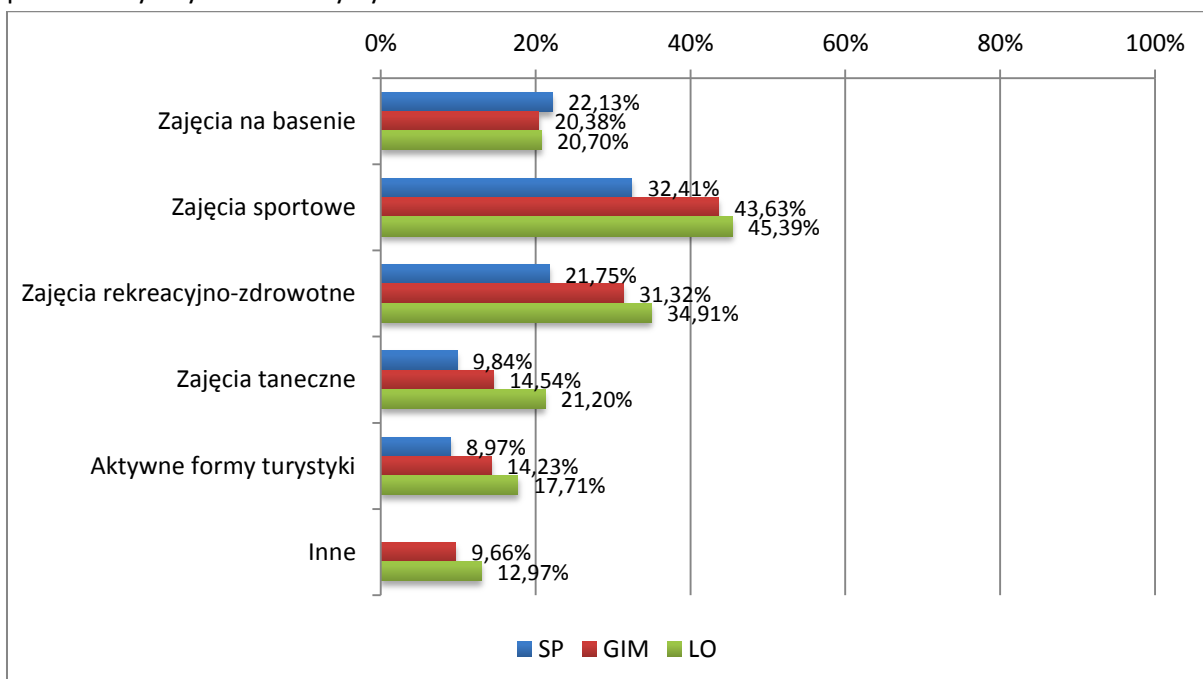
Ponownie po pewnej przerwie, nasze badania objęły nauczycieli wychowania fizycznego. W poprzednim sezonie monitorowanie realizacji zajęć wychowania fizycznego prowadzono w ramach odrębnego projektu badawczego. W tym roku powróciliśmy do pytań skierowanych do nauczycieli wychowania fizycznego także w zakresie organizacji nauczania wf ze względu na wprowadzoną możliwość realizowania wf w innej formie niż klasowo-lekcyjna.

Wykres III.4.23 prezentuje odpowiedzi nauczycieli tego przedmiotu na pytanie dotyczące wymiaru godzin zajęć wf w innej formie niż klasowo-lekcyjna. Zauważmy, że około 50% polskich szkół wykorzystało tę możliwość, przy czym najrzadziej zajęcia w innej formie realizowane są w szkole podstawowej (mniej niż 47% szkół uczestniczących w badaniu realizuje takie zajęcia), a najczęściej realizowane są w liceum (ponad 55%). Przy czym w liceum najczęściej na zajęcia w innej formie wykorzystuje się tylko 1 godzinę wf, a w gimnazjum 2 godziny.



Wykres III.4.23 Tygodniowy wymiar godzin zajęć wychowania fizycznego realizowanych w innej formie niż klasowo-lekcyjna w poszczególnych typach szkół

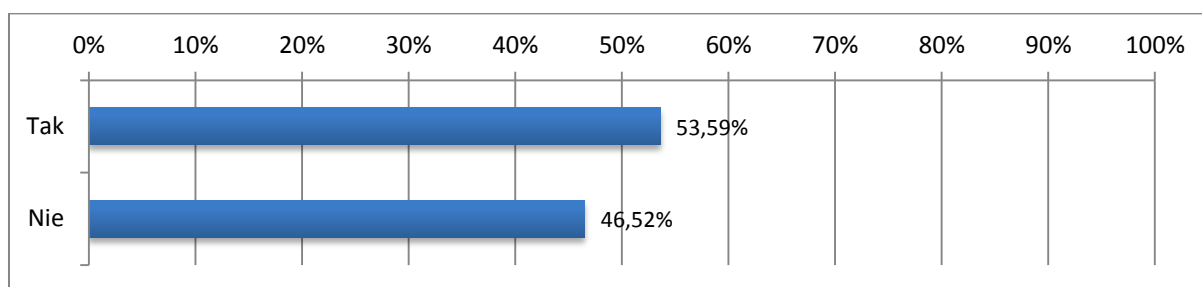
Kolejne pytanie dotyczyło rodzaju zajęć, które realizowano w formie alternatywnej [wykres III.4.24]. Najczęściej we wszystkich typach szkół inna forma zajęć wf ma charakter zajęć sportowych. Przy czym w tej kategorii najrzadziej zajęcia w alternatywnej formie organizowane są w szkole podstawowej, a najczęściej - w liceum ogólnokształcącym. Szkoła podstawowa z kolei wyprzedziła nieznacznie inne typy szkół w zakresie organizacji zajęć na basenie (ponad 22% badanych szkół podstawowych organizowało takie zajęcia, gdy w gimnazjum i liceum z basenu korzystało mniej niż 21% szkół). We wszystkich typach szkół najrzadziej organizuje się zajęcia wychowania fizycznego w innej formie w postaci aktywnych form turystyki.



Wykres III.4.24 Rodzaj zajęć realizowanych w innej formie niż klasowo-lekcyjna w poszczególnych typach szkół

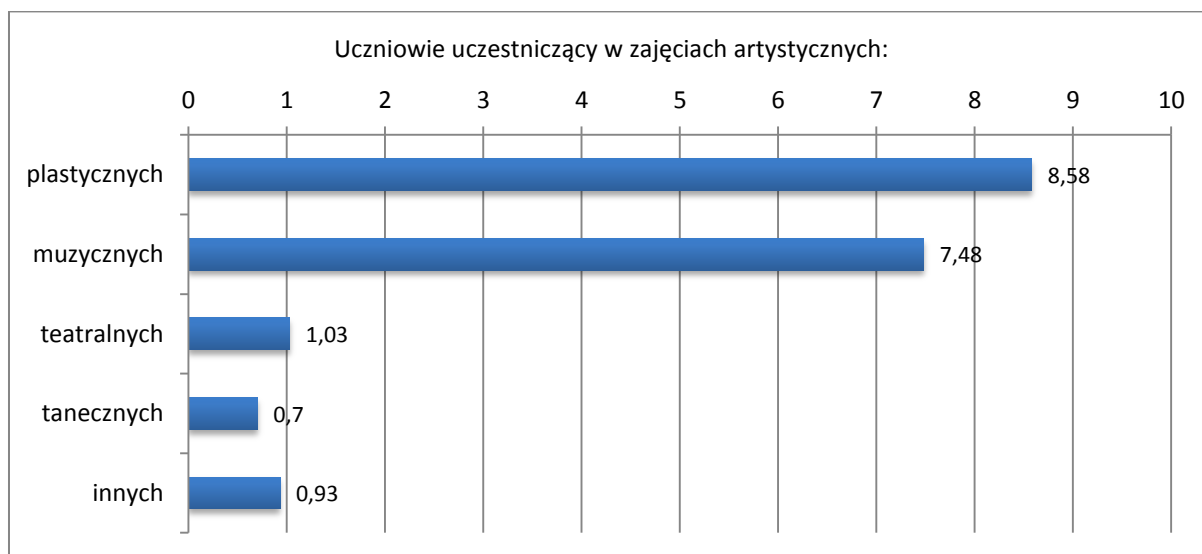
E. ZAJĘCIA ARTYSTYCZNE W GIMNAZJUM

Polska szkoła skupiona na nauczaniu przedmiotów akademickich pomijała w znacznym stopniu problematykę zrównoważonego rozwoju dziecka także w zakresie jego sprawności fizycznej oraz rozwoju umiejętności manualnych i wrażliwości artystycznej. Reforma programowa próbuje skorygować te dysproporcje. Dlatego właśnie szkoła została zobowiązana do opracowania dla uczniów oferty zajęć artystycznych. Zaplanowane zajęcia powinny być dostosowane do zainteresowań uczniów. W roku szkolnym 2013/2014 badaniem objęto I klasy gimnazjum - w ponad 53,5% badanych klas I zostały zorganizowane takie zajęcia. W poprzednich sezonach badawczych dostrzegliśmy tendencję do przesuwania tych zajęć do klas wyższych.



Wykres III.4.25 Odsetek klas I gimnazjalnych, w których realizowano zajęcia artystyczne w formie przedmiotu uzupełniającego lub dodatkowego

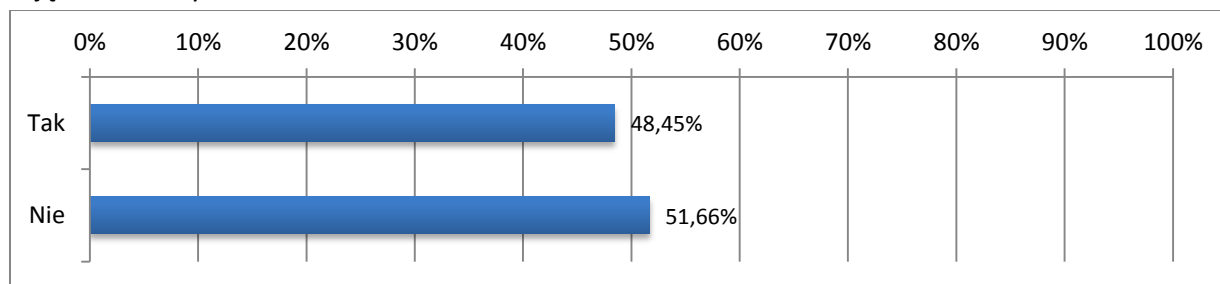
Wśród zajęć artystycznych najczęściej organizowane były zajęcia plastyczne oraz muzyczne. Pozostałe rodzaje zajęć artystycznych organizowane były zdecydowanie rzadziej (wykres III.4.26).



Wykres III.4.26 Średnia liczba uczniów badanych klas I gimnazjów uczestniczących w różnych rodzajach zajęć artystycznych

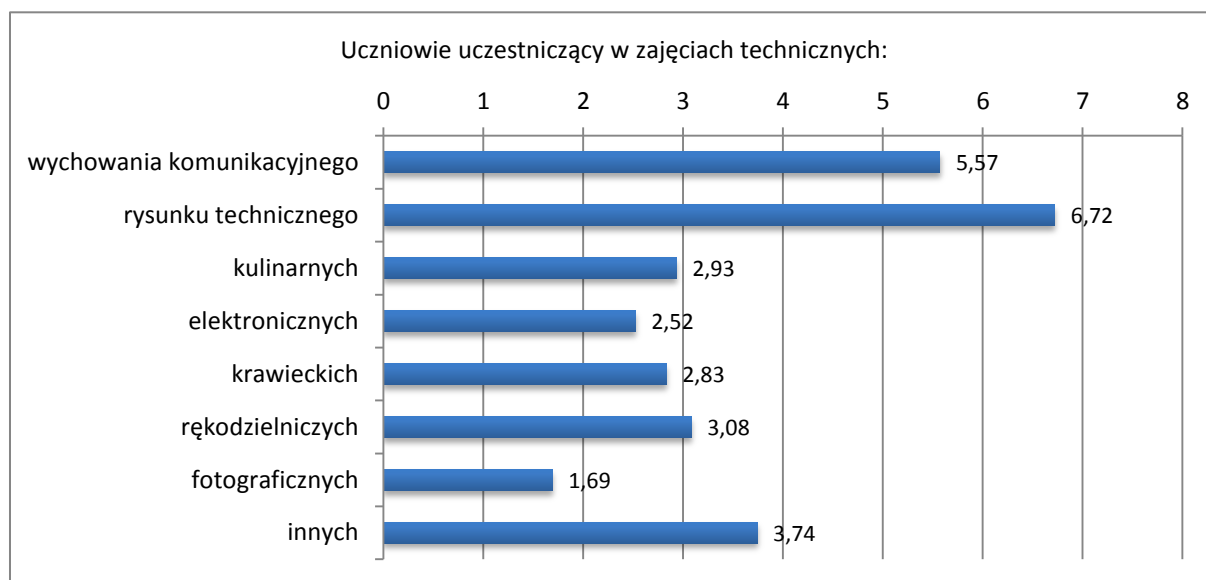
F. ZAJĘCIA TECHNICZNE W GIMNAZJUM

Gimnazjum obok zajęć artystycznych zobowiązane jest też opracować dla swoich uczniów ofertę zajęć technicznych.



Wykres III.4.27 Odsetek klas I gimnazjalnych, w których realizowano zajęcia techniczne w formie przedmiotu uzupełniającego lub dodatkowego

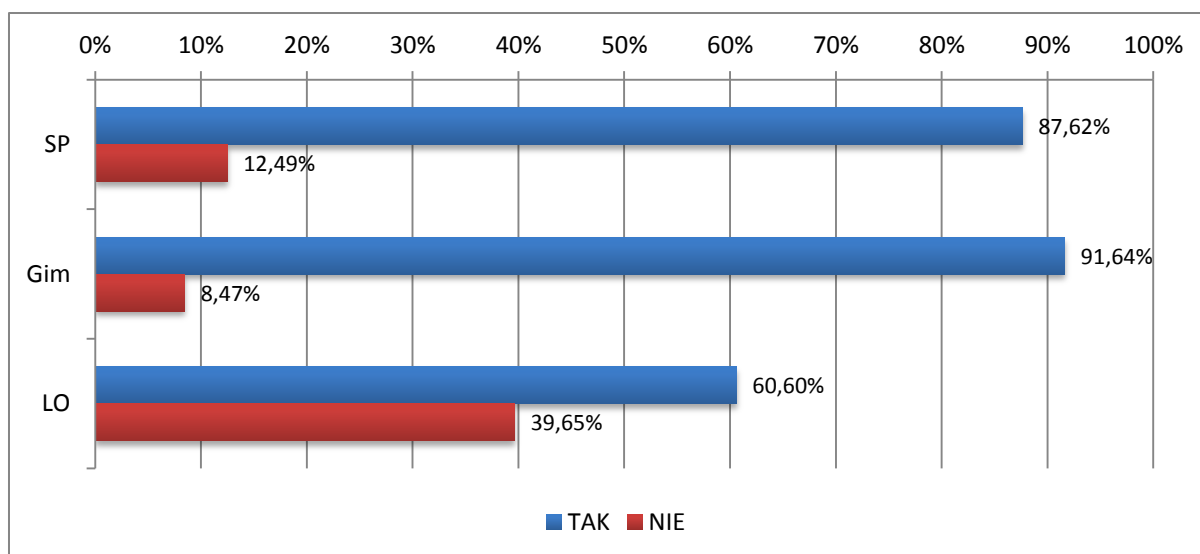
Najbardziej popularnym rodzajem zajęć technicznych (wykres III.4.28) jest rysunek techniczny, na drugim miejscu uplasowało się wychowanie komunikacyjne. Ta tendencja utrzymuje się już od kilku sezonów badawczych.



Wykres III.4.28 Średnia liczba uczniów badanych klas I gimnazjalnych uczestniczących w zajęciach technicznych w roku szkolnym 2013/2014

G. ZAJĘCIA WYCHOWANIA DO ŻYCIA W RODZINIE

W szkole podstawowej zajęcia wychowania do życia w rodzinie realizowano dla ponad 87% uczniów, a w gimnazjum - dla blisko 92% uczniów. W liceum ogólnokształcącym odsetek uczniów realizujących zajęcia wychowania do życia w rodzinie był niższy, ponieważ prawie 40% rodziców zrezygnowało w imieniu swych dzieci z udziału w tych zajęciach.

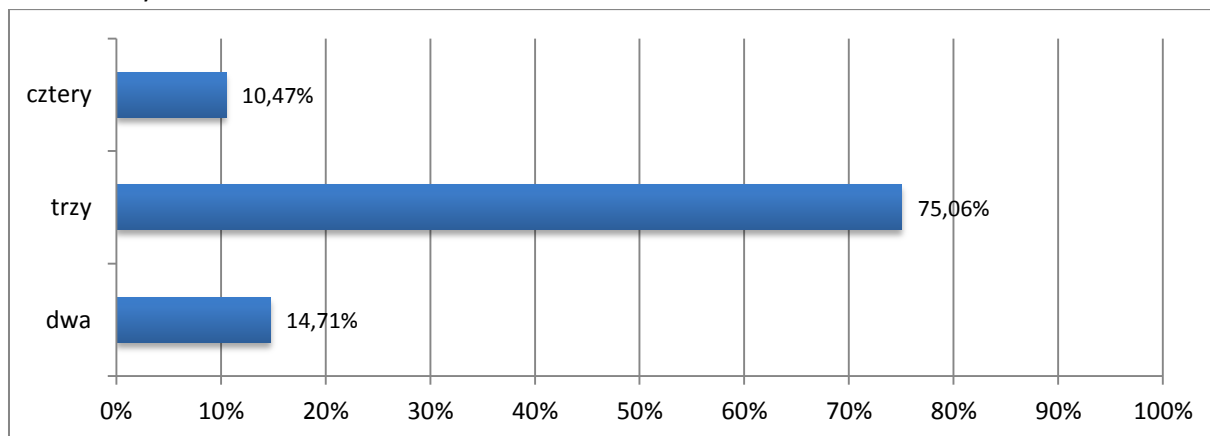


Wykres III.4.29 Realizacja zajęć wychowania do życia w rodzinie w roku szkolnym 2013/2014 w badanych klasach różnych typów szkół

H. ZAJĘCIA REALIZOWANE W ZAKRESIE ROZSZERZONYM I UZUPEŁNIAJĄCE W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Wykresy III.4.30-III.4.32 ukazują uzyskane przez nas informacje na temat organizacji zajęć w zakresie rozszerzonym w liceach ogólnokształcących.

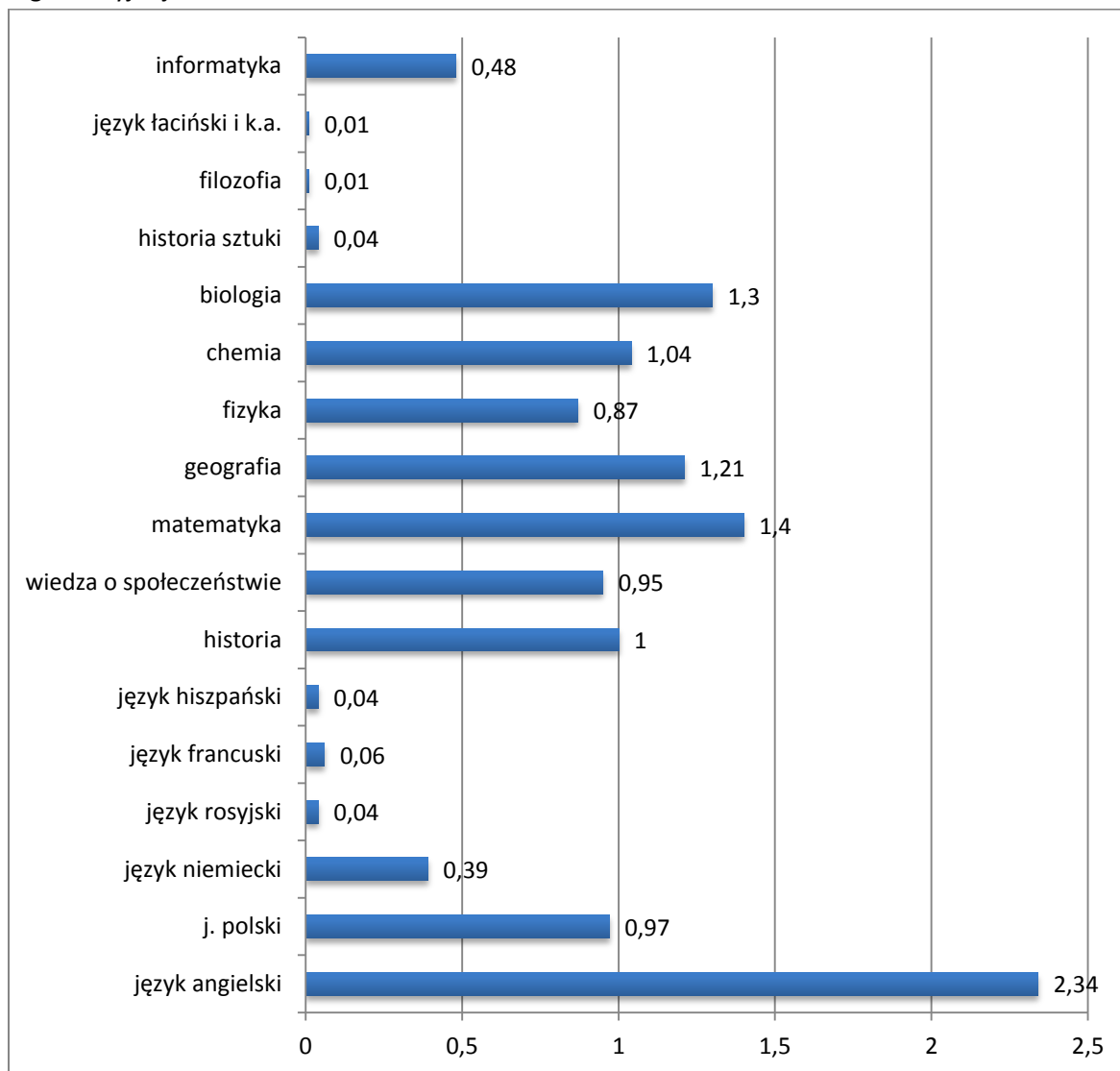
Jak wynika z przeprowadzonego monitorowania, w planie nauczania najczęściej przydzielono badanym klasom 3 przedmioty realizowane w zakresie rozszerzonym. W mniej niż 15% szkół realizowano 2 przedmioty rozszerzone, a 4 przedmioty rozszerzone realizowano w niewiele ponad 10% badanych klas.



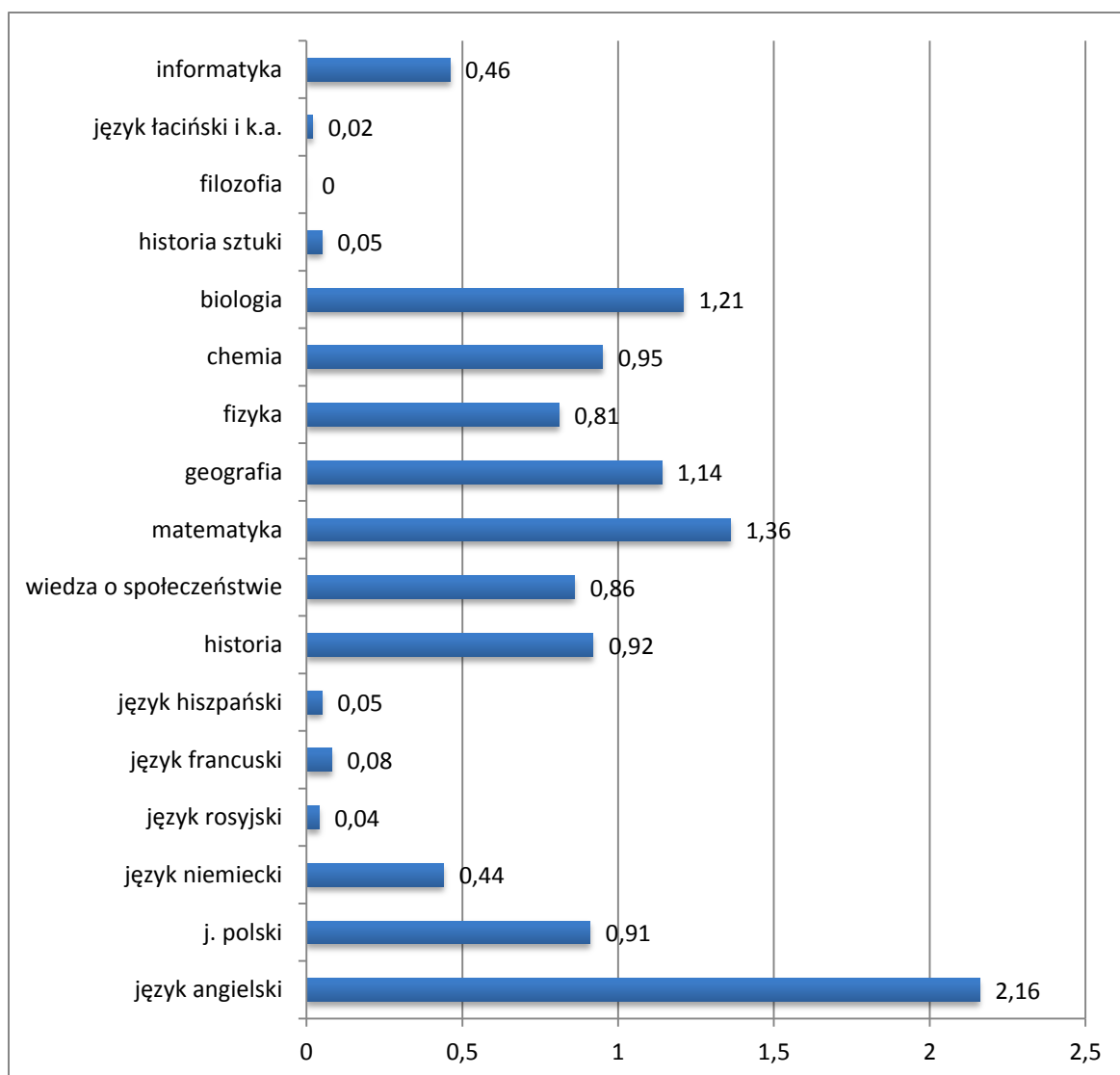
Wykres III.4.30 Liczba przedmiotów rozszerzonych realizowanych w badanych klasach I LO

Wykresy III.4.31 i III.4.32 ukazują zebrane informacje na temat przedmiotów, które najczęściej były realizowane w badanych klasach w zakresie rozszerzonym. Przy czym pierwszy wykres ilustruje sytuację w klasach objętych badaniem, a wykres III.4.30 przedstawia sytuację na podstawie planów nauczania opracowanych przez dyrekcję szkoły na następny rok szkolny względem 2013/2014. Widzimy, że zarówno w przypadku obecnych, jak i przyszłych klas pierwszym przedmiotem rozszerzonym jest najczęściej język angielski, kolejna jest matematyka, geografia i biologia. W tym

roku badawczym mamy już do czynienia z sytuacją ustabilizowaną, gdyż nie możemy dostrzec istotnych zmian w zakresie skali przydzielonych przedmiotów rozszerzonych między obecnymi i przyszłymi klasami I. Przypomnijmy jednak, że wcześniej zmiany pod tym względem były większe i gwałtowniejsze. W 2012 roku, planując 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. Widać więc, że dyrektorzy po wprowadzeniu nowej organizacji nauczania, poszukiwali własnej koncepcji organizacyjnej.



Wykres III.4.31 Średnia liczba oddziałów/grup, w których zajęcia w zakresie rozszerzonym były planowane do realizacji z poszczególnych przedmiotów w klasach, które rozpoczęły naukę w roku szkolnym 2013/2014 (dane z czerwca 2014 r.)

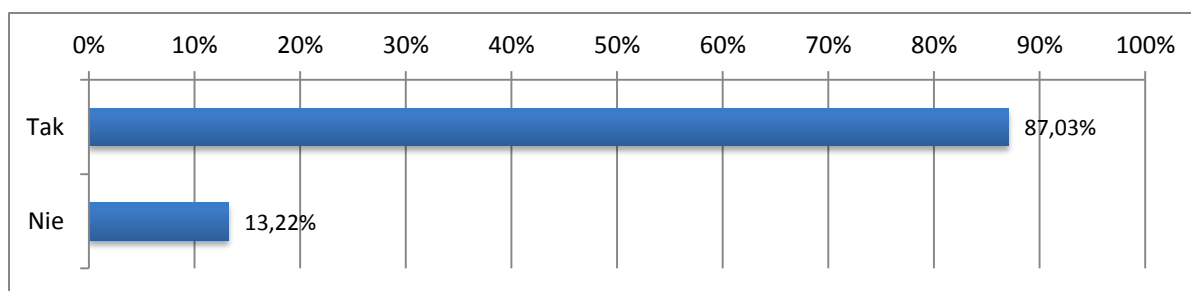


Wykres III.4.32 Średnia liczba oddziałów/grup, które, zgodnie z planem nauczania opracowanym na rok szkolny 2014/2015, miały realizować zajęcia w zakresie rozszerzonym z poszczególnych przedmiotów w klasach, które miały rozpocząć naukę w 2014 roku (dane z czerwca 2014 r.)

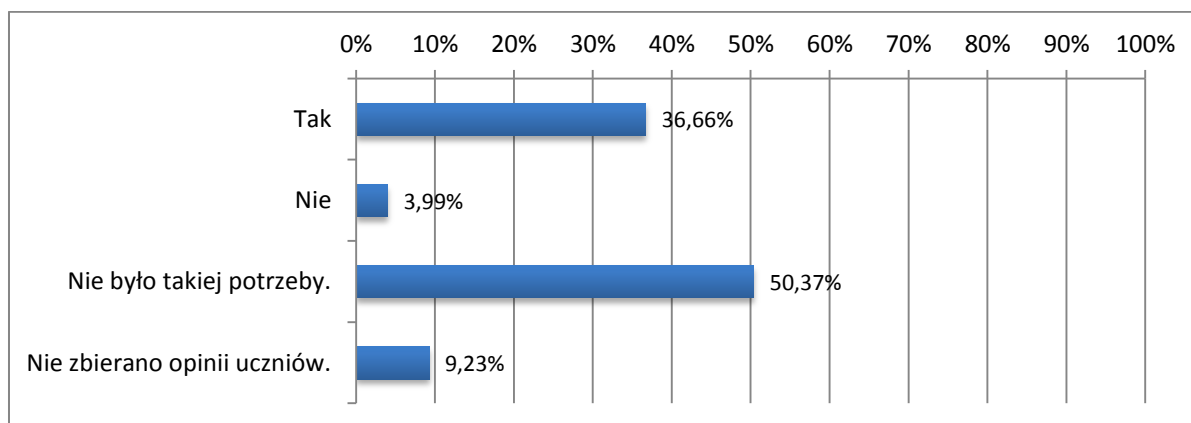
Podobnie jak w ubiegłym roku zadaliśmy też serię pytań (skierowanych do dyrektorów LO i wychowawców objętych badaniem klas licealnych) o możliwość modyfikacji ustalonych dla oddziału przedmiotów realizowanych w zakresie rozszerzonym [zobacz wykresy III.4.33-III.4.35].

Ponad 87% szkół uczestniczących w badaniu zebrało, po rozpoczęciu roku szkolnego, opinię uczniów klas I na temat przedmiotów rozszerzonych, które chcieliby w następnych latach realizować. Zbieranie informacji na ten temat było inicjowane głównie przez dyrektorów (w ponad 71,5% szkołach). Ponad 11% szkół zbierało informacje z inicjatywy wychowawców klas. Czasami taką inicjatywę podejmowali uczniowie i robili to częściej niż ich rodzice.

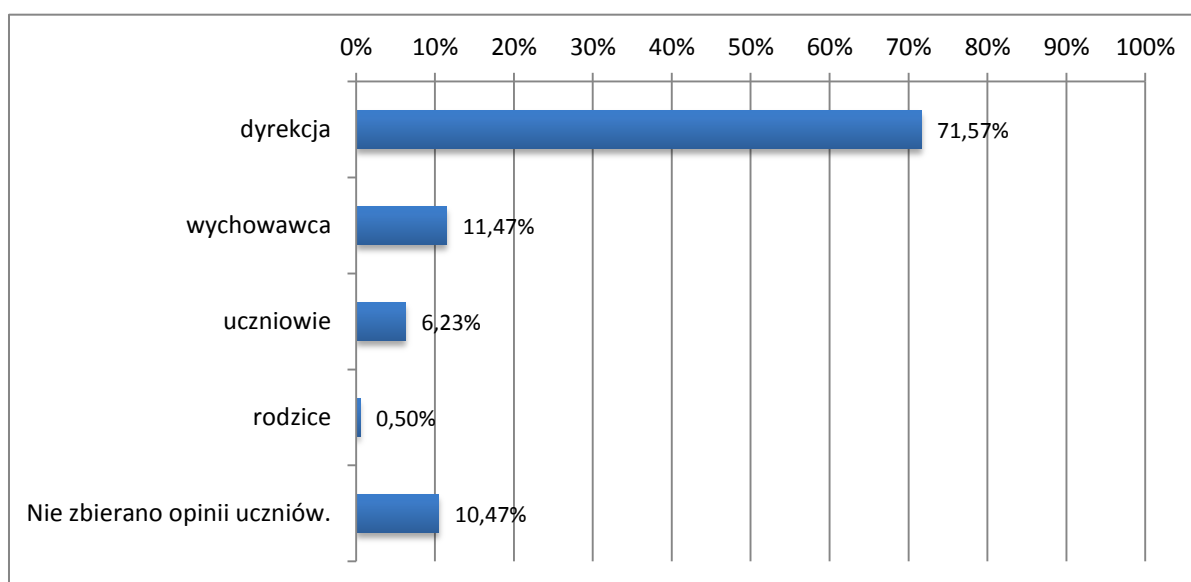
W 36,5% szkół zmieniono planowane rozszerzenia pod wpływem opinii wyrażonej przez uczniów w tym zakresie [zobacz wykres III.4.34]. Tylko w około 4% przypadków nie dokonano zmian, chociaż uczniowie zgłosili potrzebę zmiany. Połowa uczestniczących w monitorowaniu dyrektorów stwierdziła, że nie dokonano zmian organizacyjnych, gdyż nie było takiej potrzeby, uczniowie nie oczekiwali zmian.



Wykres III.4.33 Możliwość przedstawienia przez uczniów klas I opinii dotyczących przedmiotów rozszerzonych, planowanych do realizacji od klasy II



Wykres III.4.34 Fakt uwzględnienia opinii uczniów w organizacji nauczania przedmiotów rozszerzonych i uzupełniających



Wykres III.4.35 Inicjatory zbierania opinii uczniów klas I LO w sprawie przedmiotów rozszerzonych

III.5 Realizacja specyficznych zadań przez przedszkola i szkoły

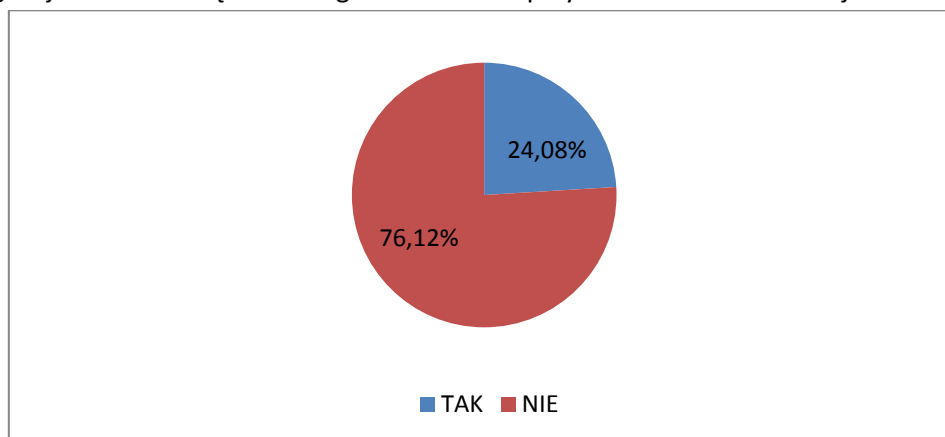
W poprzednim rozdziale omówiliśmy zalecenia dotyczące organizacji nauczania w związku z realizacją podstawy programowej, których część była skierowana do szkół wszystkich typów. Poprzednio istotne było dla nas uchwycenie zmian zachodzących w omawianym zakresie na poszczególnych etapach edukacyjnych. Tym razem całą naszą uwagę skupimy tylko na tym etapie, dla którego dane zalecenie zostało sformułowane.

W przedszkolu istotnym zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

Szkoła podstawowa z kolei musi podjąć trud wdrożenia ucznia do edukacji szkolnej i dążyć do zminimalizowania trudności, które w tym momencie mogą się pojawić. Aby ten cel został zrealizowany, szkoła musi ocenić potrzeby swoich nowych uczniów w tym względzie oraz podjąć decyzję o wprowadzeniu okresu adaptacyjnego, który pozwoliłby uczniom dostosować się do warunków szkolnych.

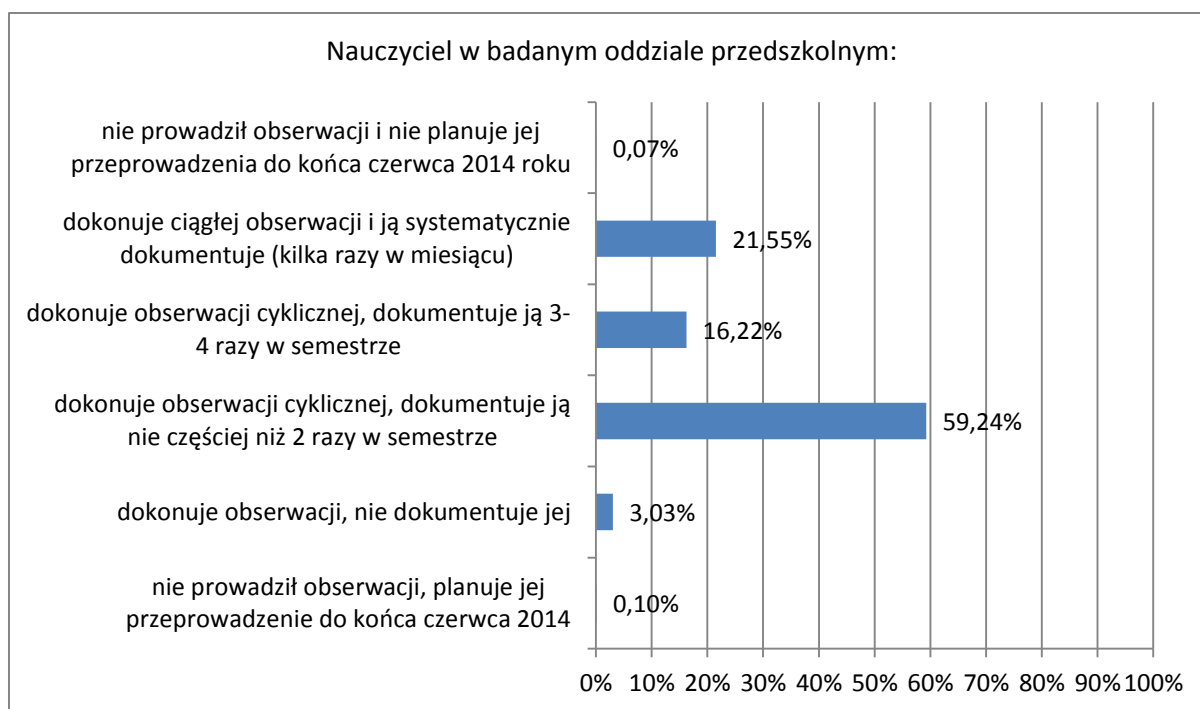
A. PROWADZENIE OBSERWACJI PEDAGOGICZNYCH

W związku ze zmianami zachodzącymi w polskich przedszkolach w zakresie wieku, w którym dzieci kończą wychowanie przedszkolne, przyjęliśmy, że zarówno dzieci 5-letnie, jak i 6-letnie powinny być objęte badaniem dotyczącym stopnia przygotowania do edukacji szkolnej. Bezzasadne byłoby więc rozróżnianie wieku dzieci w przedszkolu w tym przedziale wiekowym, co praktykowaliśmy dotychczas. Ważne było tylko wyodrębnienie dzieci młodszych niż 5 lat, które należały do grup przedszkolnych objętych naszym badaniem (tj. najstarszych grup), gdyż ta kategoria przedszkolaków nie podlegała jeszcze obowiązkowi diagnozowania ich przystosowania do edukacji szkolnej.



Wykres III.5.1 Odsetek najstarszych grup, do których uczęszczały dzieci poniżej 5-go roku życia

Podstawowym źródłem danych do oceny stopnia dostosowania dzieci do edukacji szkolnej jest obserwacja. Prawie wszystkie badane przedszkola zastosowały tę metodę. Tylko w 0,17% przedszkoli nie prowadzono obserwacji dzieci, w tym zaledwie 0,07% nie zamierzało takiej obserwacji dokonywać. Odsetek deklaracji, że przedszkole nie prowadzi i nie zamierza prowadzić obserwacji jest tak niewielki, że można go uznać za błąd wynikający z niewłaściwej interpretacji pytania.

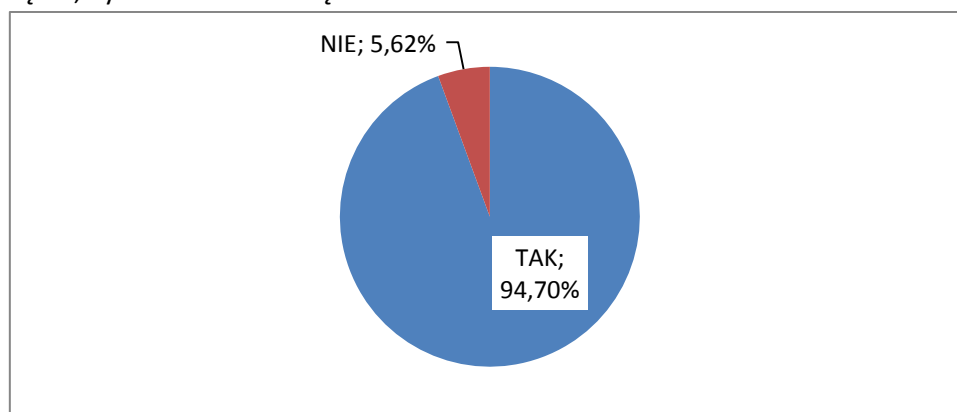


Wykres III.5.2 Prowadzenie obserwacji przez nauczyciela w badanym oddziale przedszkolnym

Ponad połowa przedszkoli (prawie 59,5%) przeprowadziła i udokumentowała obserwację raz lub najwyżej dwa razy w semestrze. Systematyczną obserwację, połączoną z tworzeniem odpowiedniej dokumentacji, przynajmniej raz w miesiącu prowadzono w ponad 21,5% badanych przedszkolach. Ponad 3% przedszkoli uczestniczących w monitorowaniu zadeklarowało, że prowadziło obserwacje w zakresie dostosowania dzieci do edukacji szkolnej, ale nie udokumentowało tych obserwacji.

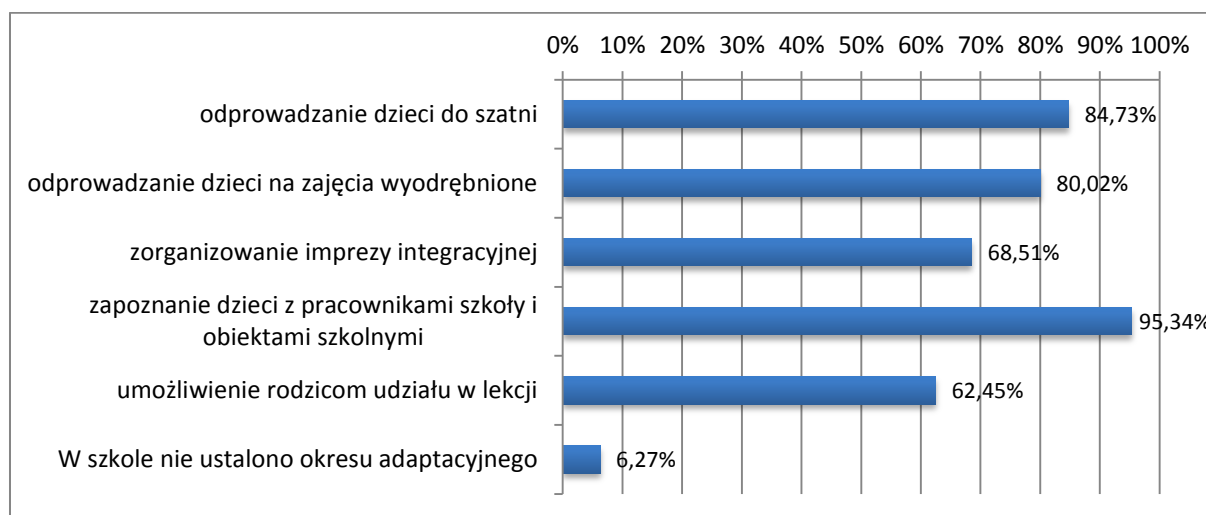
B. ADAPTACJA DZIECI DO WARUNKÓW SZKOLNYCH

Ponad 94,5% dyrektorów uczestniczących w badaniu zadeklarowało, że przeprowadziło badanie dotyczące przystosowania dzieci klas I do warunków szkolnych w celu ustalenia, czy będą potrzebowały okresu adaptacji do warunków szkolnych. Tylko 109 dyrektorów badanych szkół podstawowych nie zdiagnozowało potrzeby uczniów rozpoczynających naukę w szkole w zakresie ich przystosowania do warunków szkolnych. W ubiegłym roku grupa dyrektorów, którzy nie dopełnili tego obowiązku, była nieznacznie większa.



Wykres III.5.3 Odsetek klas I szkoły podstawowej podlegających badaniu, w których zdiagnozowano potrzebę adaptacji uczniów do warunków szkolnych

Nieznaczny odsetek po przeprowadzeniu diagnozy w zakresie potrzeby adaptacji uczniów do warunków szkolnych nie ustalił okresu adaptacyjnego, uznając, że ich uczniowie są w wystarczającym stopniu przyzwyczajeni do warunków szkolnych [zobacz wykres III.5.4]. Większość dyrektorów wprowadziła w szkole okres adaptacyjny dla uczniów klas I, podczas którego niemal wszędzie (w ponad 95% badanych szkół) zapoznano uczniów z pracownikami szkoły i obiektami szkolnymi. Wśród metod przyzwyczajania uczniów do szkoły najrzadziej stosowano możliwość udziału rodziców w lekcjach. Taką możliwość stworzono rodzicom w okresie adaptacyjnym w ponad 62% szkół podstawowych.



Wykres III.5.4 Działania podejmowane przez szkołę w ramach adaptacji uczniów do warunków szkolnych

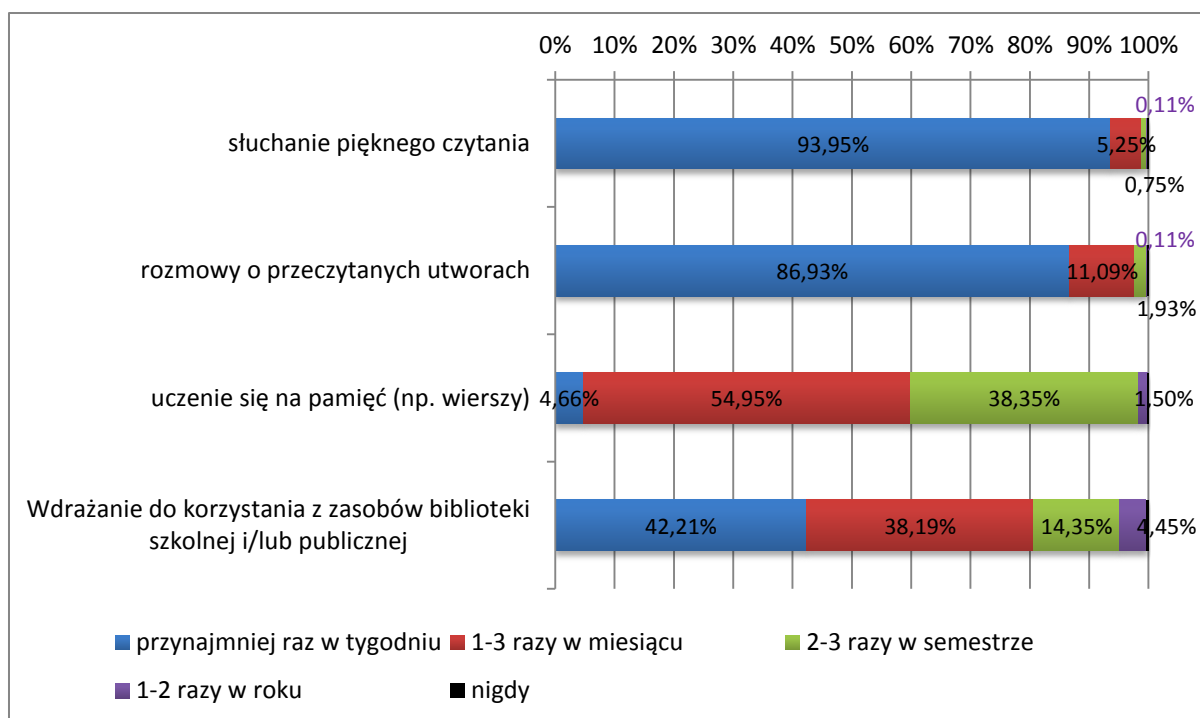
III.6 Realizacja podstawy programowej wybranych zajęć – rozwiązania metodyczne

A. NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO I LITERATURY

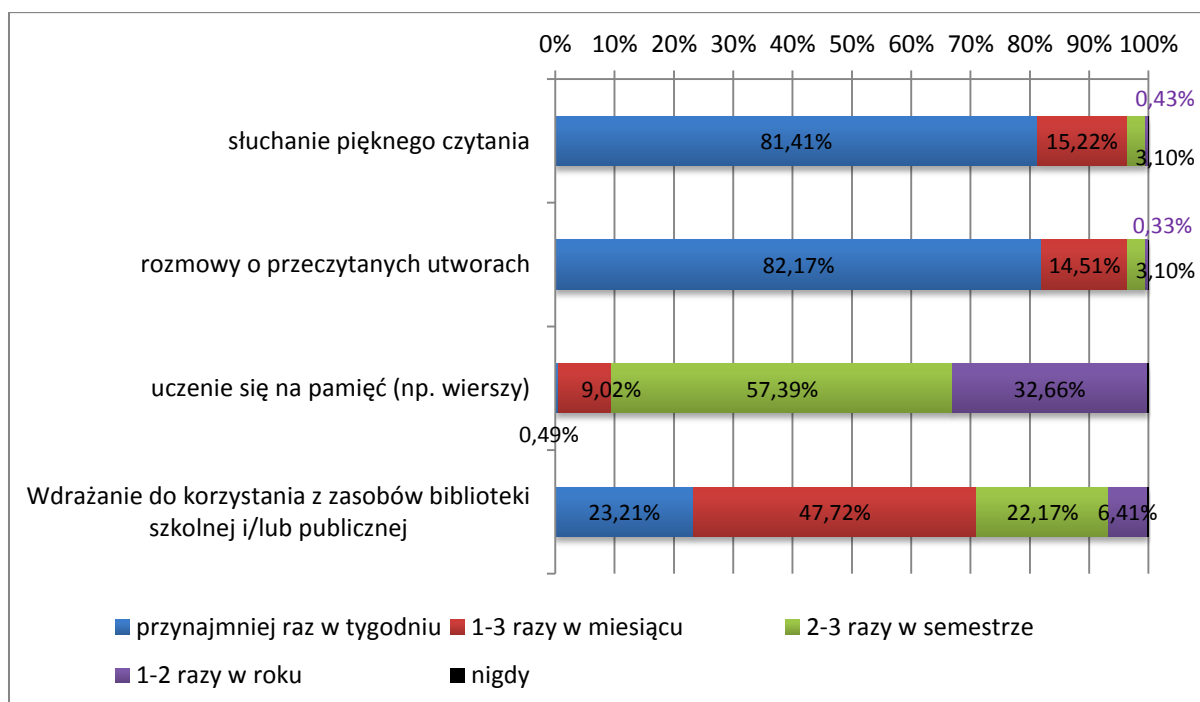
• Szkoła podstawowa

W zakresie nauki języka polskiego i literatury w szkole podstawowej istotnym zadaniem jest kształtowanie u uczniów zamiłowania do czytania książek. Na podstawie badań realizowanych w latach ubiegłych opracowaliśmy zamkniętą kafenię metod najczęściej stosowanych przez nauczycieli w szkole podstawowej dla osiągnięcia tego celu.

Tegoroczne badania potwierdziły, że wśród działań codziennie stosowanych, nauczyciele najczęściej zaznaczali słuchanie pięknego czytania (prawie 94% badanych nauczycieli uczących klasę I i ponad 81% uczących klasę IV przynajmniej raz w tygodniu, w roku w którym realizowano badanie, umożliwiło swoim uczniom słuchanie pięknego czytania). Równie często w szkole podstawowej prowadzono z uczniami rozmowy na temat przeczytanych utworów literackich, przy czym w I klasie słuchanie pięknego czytania było stosowane częściej niż rozmowa o przeczytanych utworach, a w klasie IV częściej odbywały się rozmowy o przeczytanych utworach. Najrzadziej nauczyciele uczący w szkole podstawowej odwoływali się do zadawania uczniom utworów literackich (np. wierszy) na pamięć.



Wykres III.6.1 Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I szkoły podstawowej w celu rozwijania zamiłowania do czytelnictwa

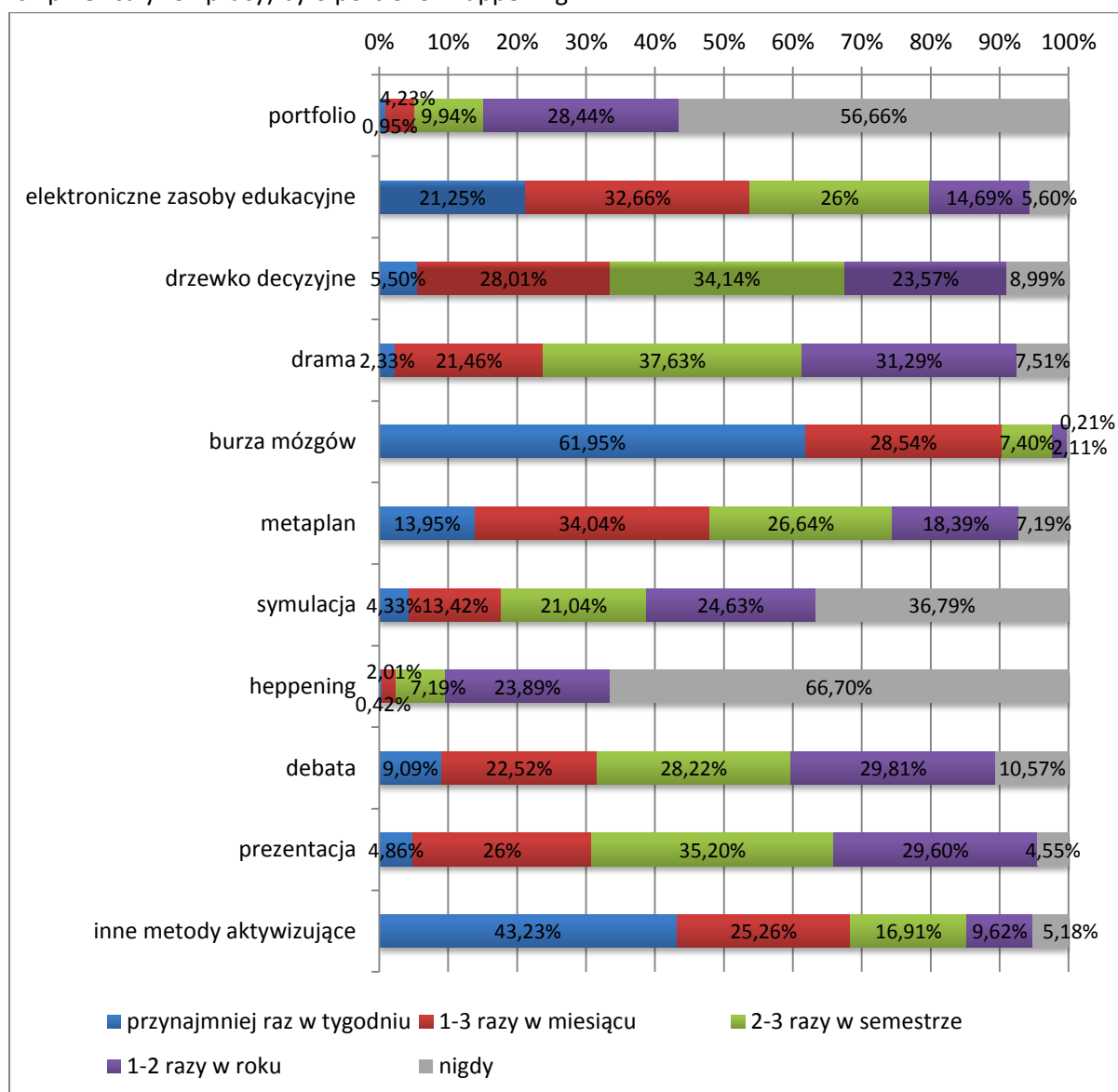


Wykres III.6.2 Formy i metody pracy stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach IV szkoły podstawowej w celu rozwijania zamiłowania do czytelnictwa

- **Gimnazjum**

Od gimnazjum szczególny nacisk powinien być kładziony na aktywizację uczniów. Według deklaracji nauczycieli, najczęściej stosowaną regularnie (tj. przynajmniej raz w tygodniu) metodą służącą temu celowi była burza mózgów (metoda ta miała zdecydowaną przewagę nad innymi, wymienianymi w tej kategorii). Stosowało ją blisko 62% uczestniczących w badaniu nauczycieli. Wśród metod, których nie można zastosować regularnie na każdej lekcji, ale którą nauczyciele stosowali kilka razy w miesiącu, należy wymienić metaplan, a przykładem metody stosowanej rzadziej (2-3 razy w semestrze), ale przez znaczny odsetek nauczycieli jest drama (prawie 40% badanych nauczycieli szkoły podstawowej stosowało tę metodę kilka razy w semestrze w celu zaktywizowania uczniów).

Zaznaczyć też należy, że najrzadziej stosowanymi metodami (ponad połowa nauczycieli nie stosowała ich przez cały rok pracy) było portfolio i happening.



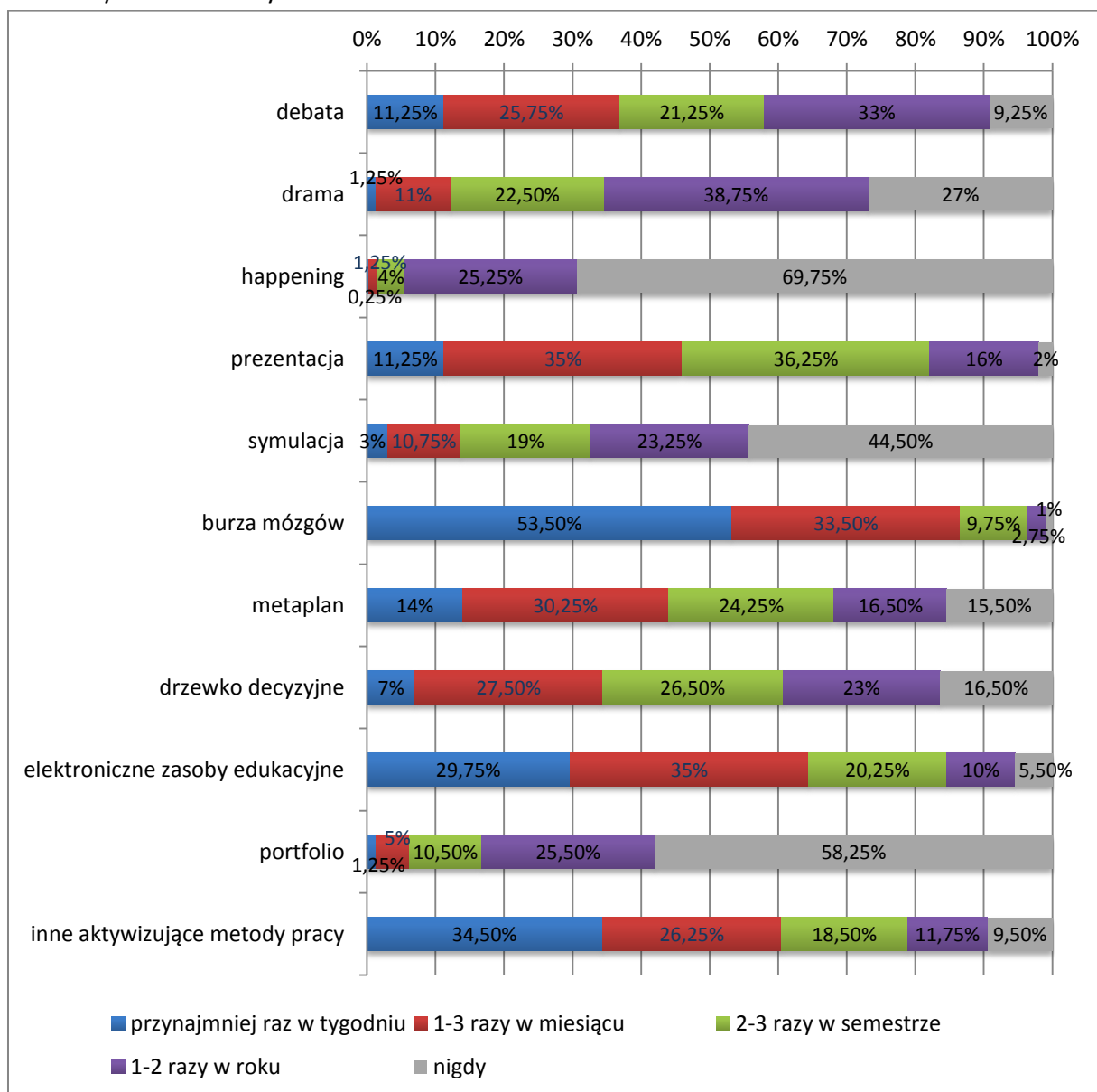
Wykres III.6.3 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne zalecane w podstawie programowej, które zastosowali uczestniczący w badaniu nauczyciele języka polskiego uczący w klasach I gimnazjum

- **Liceum Ogólnokształcące**

W liceum metodą aktywizującą stosowaną najczęściej była (tak jak w gimnazjum) burza mózgów. Odsetek nauczycieli języka polskiego, stosujących tę metodę na każdej lekcji jest nieco mniejszy niż w gimnazjum, ale i tak znaczny, gdyż 53,5% nauczycieli zadeklarowało, że stosowało ją w ciągu ostatniego roku na każdej lekcji. Ponad 29% badanych nauczycieli korzystało codziennie z zasobów elektronicznych. W kategorii metod stosowanych w zdecydowanej większości szkół podczas zajęć języka polskiego, ale z mniejszą częstotliwością, dominuje prezentacja.

Najrzadziej natomiast nauczyciele stosują happening jako metodę aktywizacji uczniów.

Dodać należy, że potwierdza to w pełni nasze obserwacje poczynione w poprzednim sezonie badawczym w omawianym zakresie.



Wykres III.6.4 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne zalecane w podstawie programowej, które zastosowali uczestniczący w badaniu nauczyciele języka polskiego uczący w klasach I LO

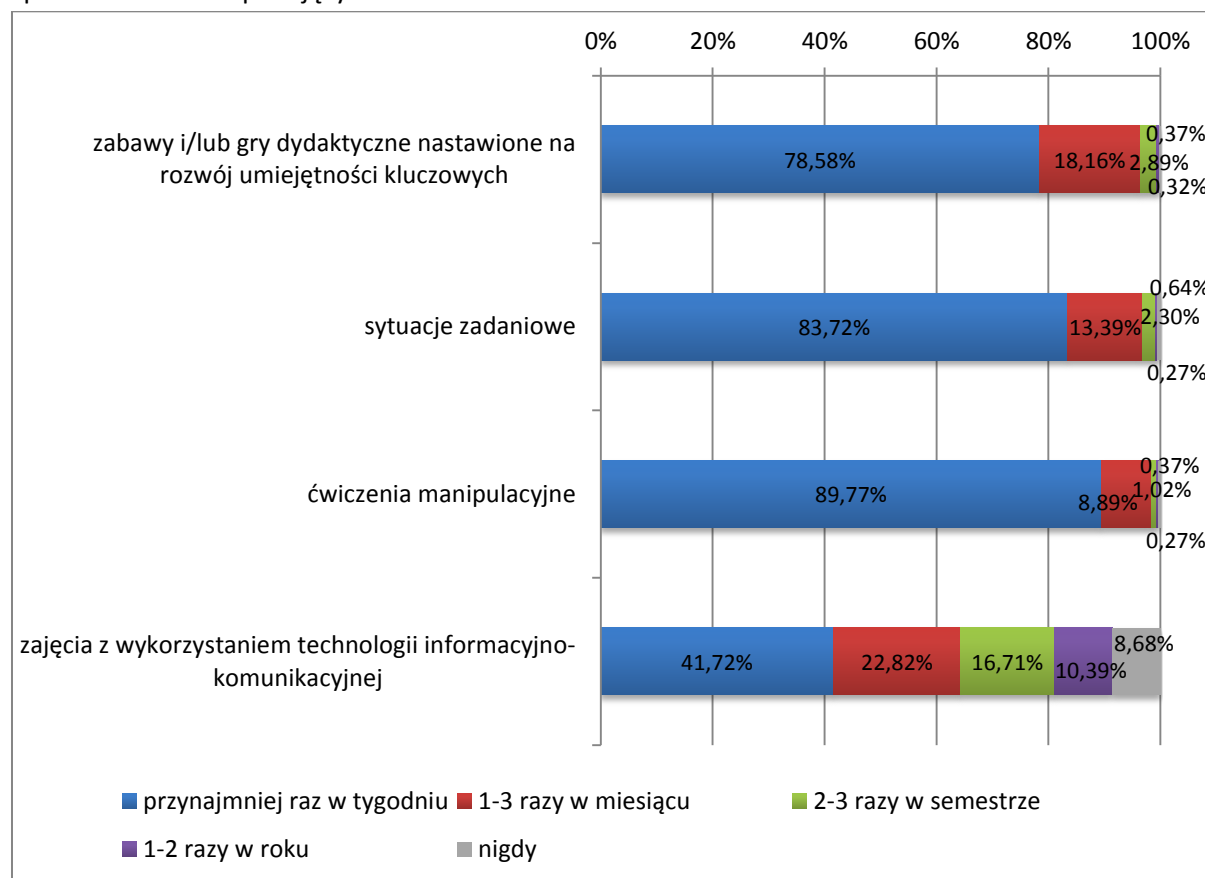
B. EDUKACJA MATEMATYCZNA

• Szkoła podstawowa

W zakresie edukacji matematycznej w pierwszej kolejności zalecane jest rozbudzanie zainteresowania i zdolności matematycznych, w tym rozwijanie czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki. Dopiero w kolejnych miesiącach nauki uczniowie powinni przystąpić do rozwiązywania zadań matematycznych. Na wstępnym etapie edukacji matematycznej dominującą formą zajęć, zgodnie z zaleceniami, powinny być zabawy matematyczne, gry i sytuacje zadaniowe, w których uczniowie poznają pojęcia matematyczne, posługując się przedmiotami lub obiektami zastępczymi, a także odpowiednio dostosowanymi narzędziami, takimi jak liczmany. Dopiero później uczniowie przyswajają umiejętność zapisywania teoretycznych rozwiązań.

Pierwszy cel edukacji matematycznej (rozumiany jako rozwijanie zainteresowań, zdolności i czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki) nauczyciele uczący w klasach młodszych szkoły podstawowej realizują najczęściej poprzez ćwiczenia manipulacyjne (tę metodę regularnie na każdej lekcji stosuje prawie 90% badanych nauczycieli uczących w szkole podstawowej) i sytuacje zadaniowe (prawie 84% ankietowanych nauczycieli).

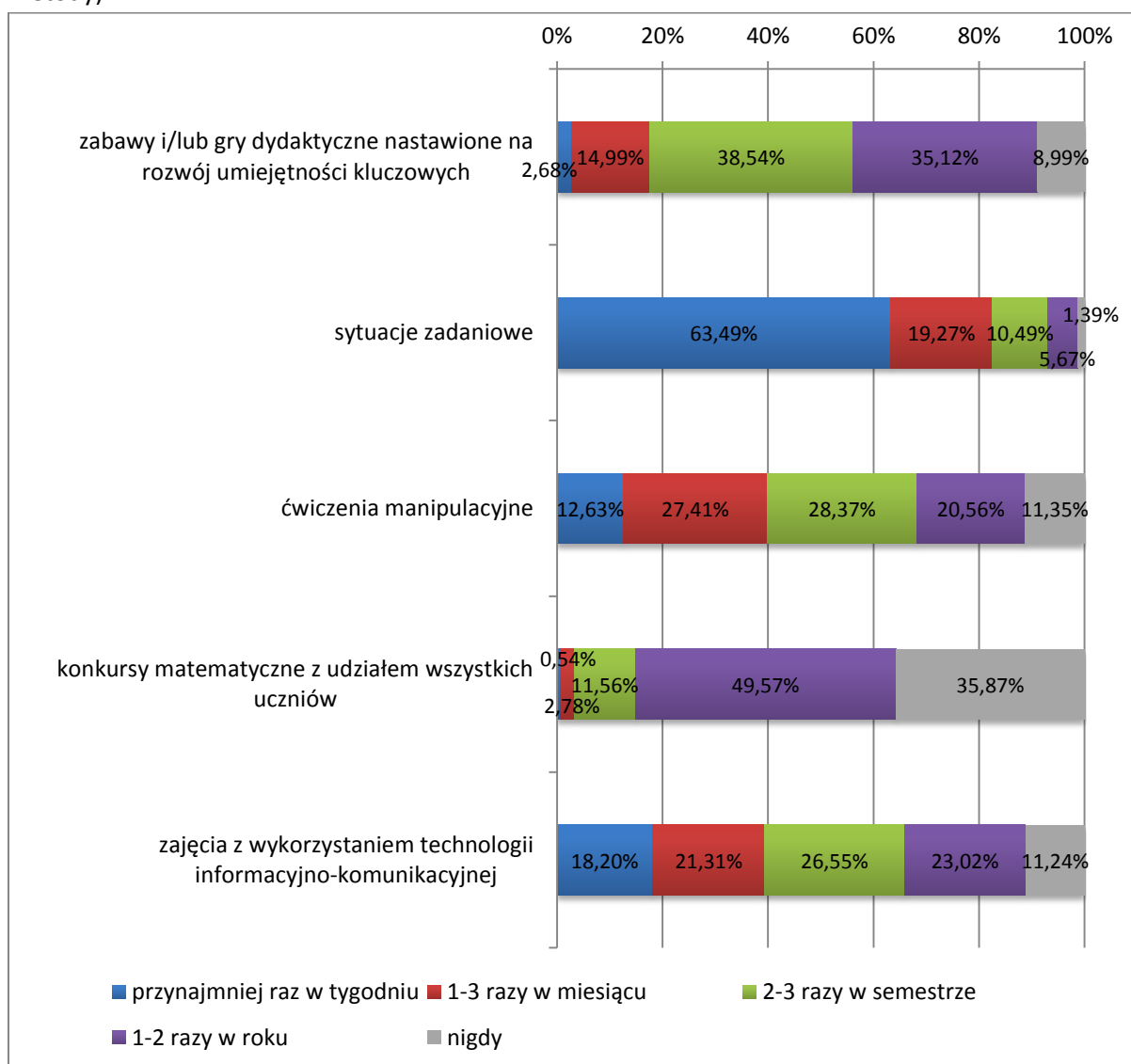
Z mniejszą częstotliwością, ale przez znaczący odsetek nauczycieli, realizowane są zajęcia z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niemniej ponad 41% badanych nauczycieli uczących w klasie I nigdy nie prowadziło zajęć z wykorzystaniem narzędzi TIK, co musi być spostrzeżeniem niepokojącym.



Wykres III.6.5 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I szkoły podstawowej sprzyjające edukacji matematycznej

- **Gimnazjum**

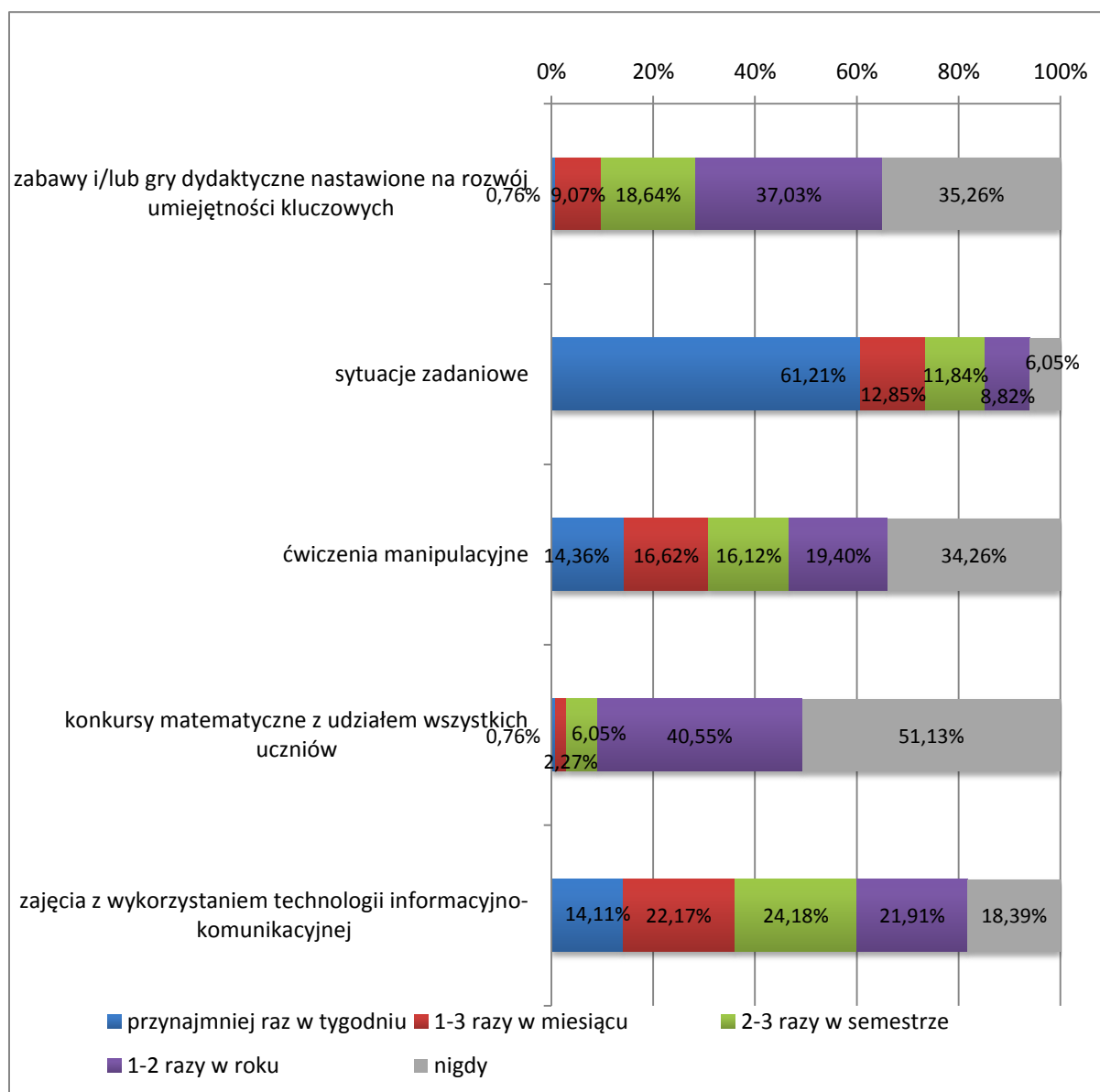
W gimnazjum najczęściej stosowaną regularnie (nawet na każdej lekcji) metodą pobudzającą umiejętności matematyczne uczniów są sytuacje zadaniowe - ponad 93% uczestniczących w badaniu nauczycieli stosowało tę metodę przynajmniej kilka razy w semestrze, a ponad 63% stosowało ją na każdej lekcji. W kategorii metod stosowanych przez duży odsetek szkół, ale z mniejszą częstotliwością, wyróżniają się dwie metody: ćwiczenia manipulacyjne (ponad połowa badanych nauczycieli stwierdziła, że realizowała takie zajęcia przynajmniej kilka razy w semestrze) oraz zabawy i gry dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych (również ponad połowa nauczycieli). Najrzadziej natomiast w ramach edukacji matematycznej organizowane były konkursy matematyczne z udziałem wszystkich uczniów (ponad 35% badanych nauczycieli nie stosowało w ostatnim roku tej metody).



Wykres III.6.6 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących w badanych klasach I gimnazjum sprzyjające edukacji matematycznej

- **Liceum Ogólnokształcące**

Podobnie w liceum ogólnokształcącym najczęściej stosowaną metodą w celu rozbudzenia zainteresowania i rozumienia matematyki były sytuacje zadaniowe (ponad 61% badanych nauczycieli korzystało z tej metody przynajmniej raz w tygodniu). W kategorii metod stosowanych dość powszechnie, ale z mniejszą częstotliwością (kilka razy w semestrze), wyróżniają się zajęcia z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dostrzegamy zatem różnicę w porównaniu z deklaracjami nauczycieli gimnazjalnych w tym względzie. Z kolei podobnie jak w gimnazjum najrzadziej praktykowane były konkursy matematyczne z udziałem wszystkich uczniów.



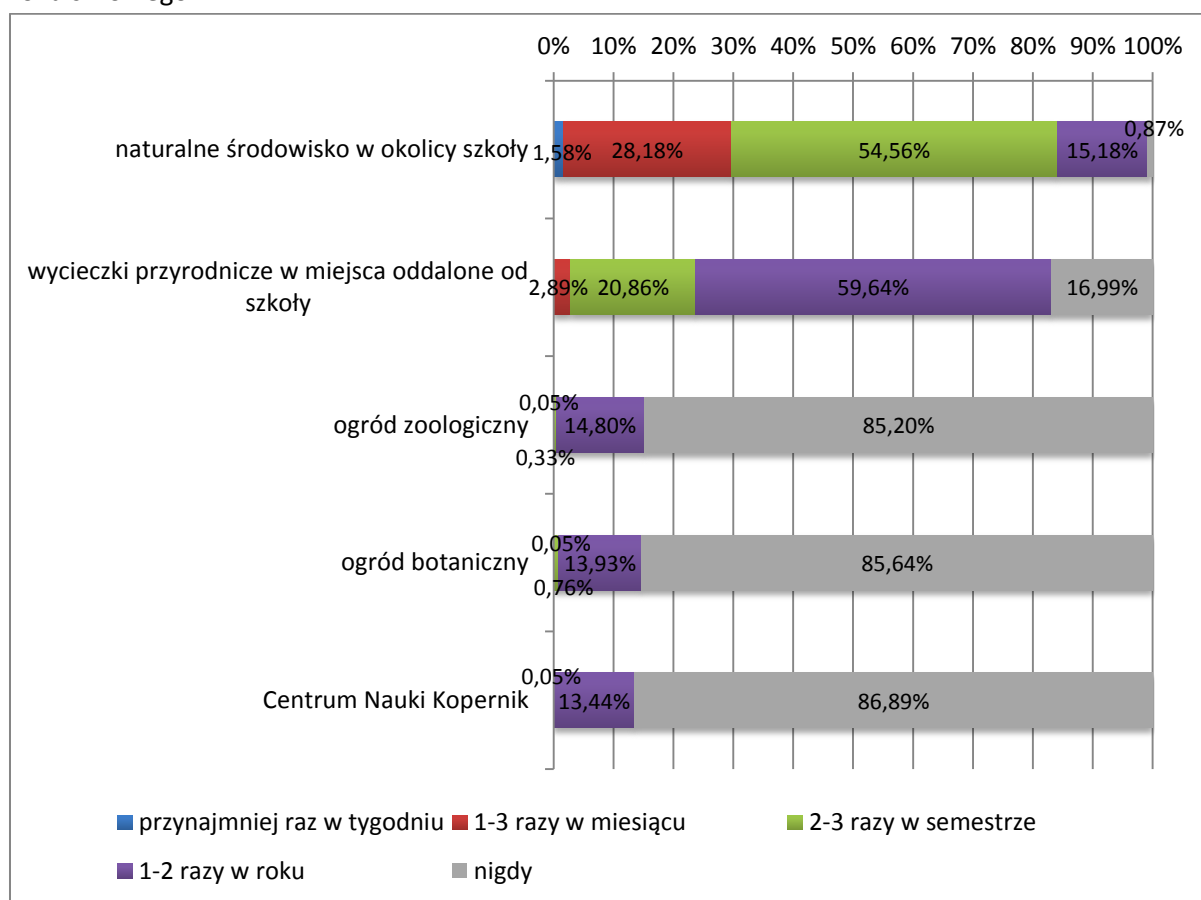
Wykres III.6.7 Formy i metody pracy oraz środki dydaktyczne stosowane przez nauczycieli uczących matematyki w badanych klasach I LO sprzyjające edukacji matematycznej

C. EDUKACJA PRZYRODNICZA

• Szkoła podstawowa

W zakresie edukacji przyrodniczej nowa podstawa programowa kładzie bardzo duży nacisk na wykorzystanie w procesie edukacyjnym środków i metod znajdujących się poza klasą lekcyjną, a nawet poza środowiskiem szkolnym. Uczniowie podczas zajęć z zakresu edukacji przyrodniczej muszą mieć kontakt z realnym światem, gdzie w sposób naturalny występują zjawiska opisywane podczas lekcji. Bardzo przydatne jest przy tym korzystanie z usług instytucji zewnętrznych, wręcz powołanych do wspierania systemu edukacyjnego w tym zakresie, takich jak ogród botaniczny, zoologiczny czy Centrum Nauki Kopernik.

Niestety po raz kolejny potwierdziła się nasza obserwacja dokonana w poprzednich sezonach, że wyprowadzenie zajęć ze szkół jest bardzo trudne. Nauczyciele szybciej dostosowują się do zaleceń, które można zrealizować w pomieszczeniach klasy, ale opuszczenie terenu szkoły wciąż stanowi dla nich poważny problem i tylko pewna grupa nauczycieli decyduje się na takie działania. Wyjścia poza teren szkoły organizowane są sporadycznie. W tym zakresie zauważalny jest nawet regres w porównaniu z obserwacjami poczynionymi w latach ubiegłych. Nawet wyjścia na tereny w pobliżu szkoły organizowane były przez większość ankietowanych nauczycieli zaledwie kilka razy w semestrze. W poprzednim sezonie badawczym większość nauczycieli deklarowała, że takie wyjścia organizuje przynajmniej raz w miesiącu. Prawie 60% uczestniczących w monitorowaniu nauczycieli inicjowało wycieczki przyrodnicze w miejsca oddalone od szkoły, ale 1-2 razy w roku. Z kolei wycieczki do ogrodu zoologicznego czy botanicznego, a także Centrum Nauki Kopernik były absolutną rzadkością, gdyż ponad 85% nauczycieli nie odwiedziło z uczniami powyższych miejsc w ciągu całego roku szkolnego.



Wykres III.6.8 Miejsca, gdzie odbywały się zajęcia edukacji przyrodniczej badanych klas szkoły podstawowej poza salą lekcyjną

- **Gimnazjum**

W gimnazjum na edukację przyrodniczą składa się realizacja 4 przedmiotów: geografii, biologii, chemii i fizyki. Spośród nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w roku 2013/2014 monitorowaniem objęci zostali nauczyciele uczący geografii i biologii. W roku 2012/2013 zastosowaliśmy wariant wyboru jednego nauczyciela z grupy nauczycieli przedmiotów przyrodniczych. Takie rozwiązanie nie spełniło jednak naszych oczekiwań, gdyż przedmioty przyrodnicze nazbyt różnią się od siebie, aby jednego nauczyciela uznać za reprezentatywnego dla całej grupy.

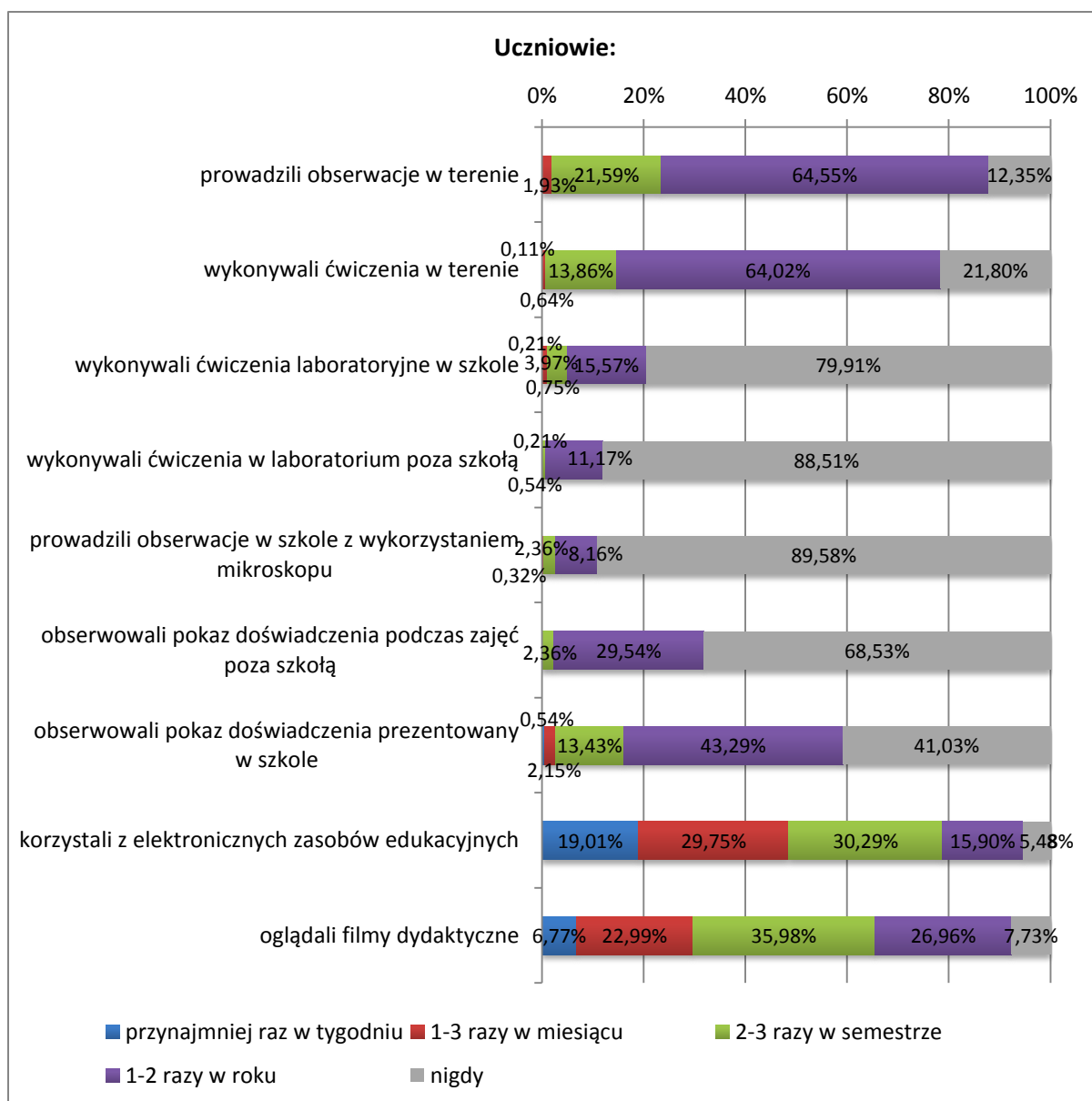
Przy realizacji każdego z tych przedmiotów zalecane jest korzystanie z doświadczalnej edukacji, która nie tylko powinna uzupełniać, ale wręcz powinna być wiodącą przed edukacją książkową. Ważne więc, aby edukacja przyrodnicza nawet po podziale na konkretne przedmioty opierała się na doświadczeniu, a teoretyczne opisy szły za intuicją i obserwacją, a nie próbowały ich zastąpić.

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.

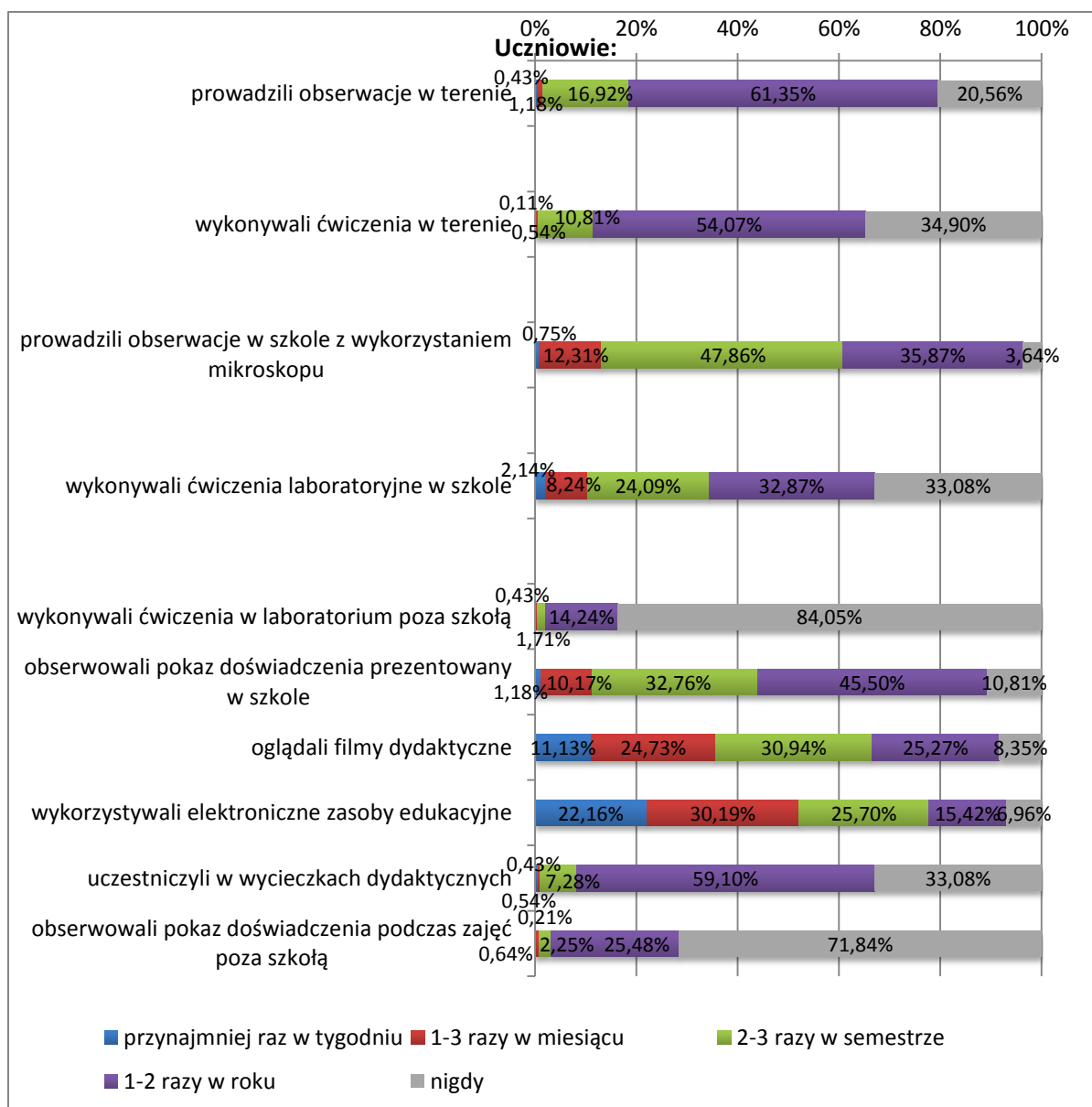
W przypadku biologii, poza obserwacjami w terenie, ważne jest także prowadzenie obserwacji w warunkach szkolnych lub laboratoryjnych z wykorzystaniem mikroskopu.

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że najczęściej stosowanym sposobem realizacji zajęć w gimnazjum z zakresu edukacji przyrodniczej, które wykraczają poza zwyczajne lekcje, było korzystanie z zasobów elektronicznych. Prawie 20% uczestniczących w badaniu nauczycieli geografii i ponad 22% nauczycieli biologii stosowało tę metodę przynajmniej raz w tygodniu. Następną pozycję w tej kategorii zajmuje oglądanie filmu dydaktycznego. Wśród metod stosowanych rzadziej, ale przez znaczący odsetek nauczycieli należy wymienić - w przypadku nauczycieli geografii - przede wszystkim prowadzenie obserwacji i prowadzenie ćwiczeń w terenie, a w przypadku nauczycieli biologii - obserwacje z wykorzystaniem mikroskopu oraz obserwacje pokazu doświadczeń prezentowanych w szkole.

Z pewnym zaciekawieniem zauważyliśmy, że ponad 10% nauczycieli geografii uczestniczących w badaniu prowadziło obserwacje z wykorzystaniem mikroskopu podczas swoich zajęć. Odpowiedzi te mogą świadczyć bardzo pozytywnie o nauczycielach, którzy mają odwagę stosować nietypowe dla swojego przedmiotu metody nauczania lub też są wynikiem błędów popełnionych przy wypełnianiu ankiety. Niepokoją deklaracje, zgodnie z którymi blisko 89% ankietowanych nauczycieli nie obserwowało ćwiczeń laboratoryjnych przeprowadzanych poza szkołą.

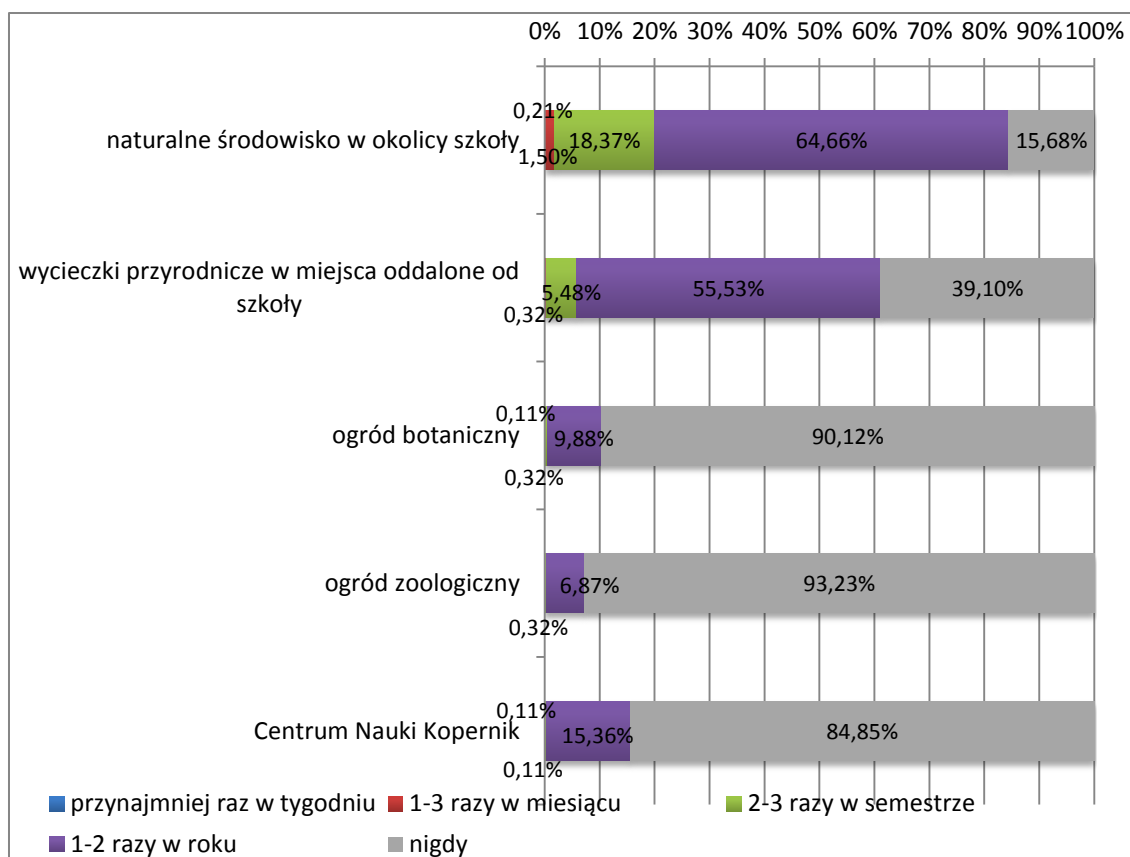


Wykres III.6.9 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego przez nauczycieli geografii badanych klas I gimnazjum

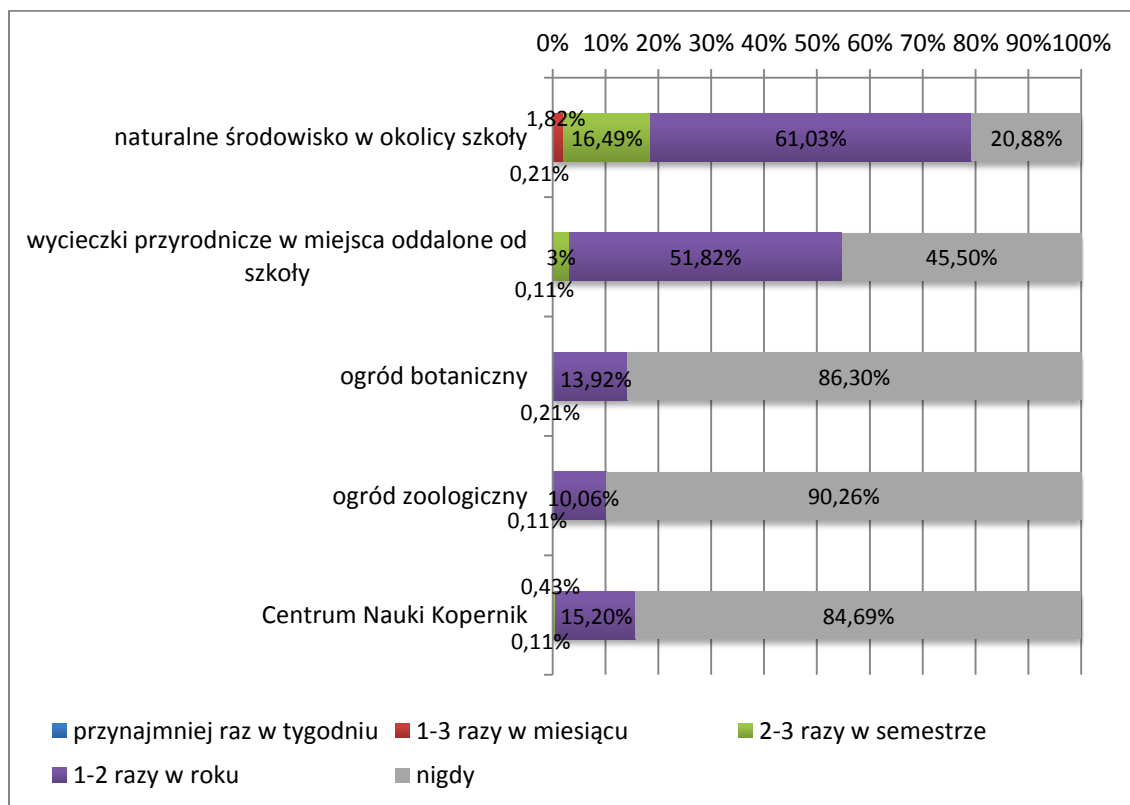


Wykres III.6.10 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego przez nauczycieli biologii badanych klas I gimnazjum

Miejsca realizacji zajęć przyrodniczych w gimnazjum przedstawia się podobnie do szkoły podstawowej – większość nauczycieli nie prowadzi lekcji swojego przedmiotu poza salą lekcyjną, a jeżeli już to robi, to bardzo sporadycznie, najwyżej kilka razy w roku. Taką deklarację złożyło ponad 64% nauczycieli geografii i ponad 61% nauczycieli biologii, wskazując, że zajęcia odbywają się w naturalnym środowisku w okolicy szkoły. Wizyty w ogrodzie zoologicznym czy botanicznym należą do absolutnej rzadkości, gdyż zdecydowana większość badanych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych nie organizowała takich wyjazdów. Minimalnie lepiej wygląda kwestia organizacji wycieczek do Centrum Nauki Kopernik, gdyż mniej niż 85% nauczycieli nie inicjowało takiego przedsięwzięcia.



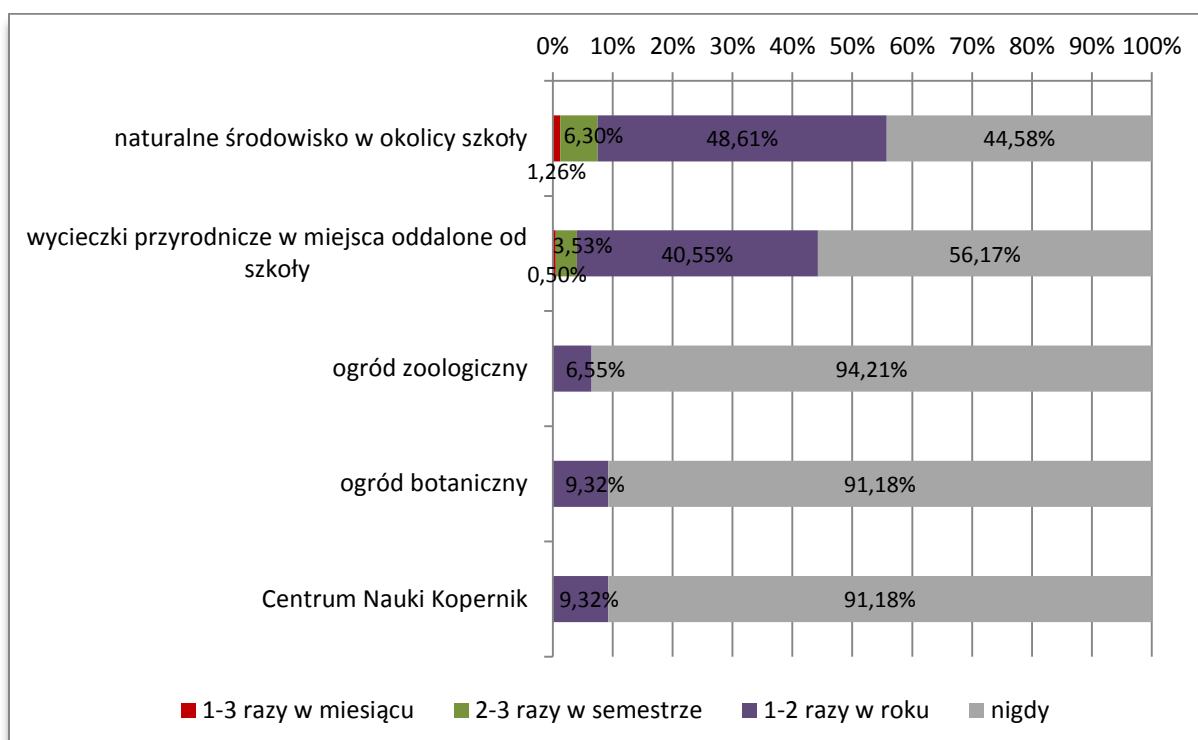
Wykres III.6.11 Miejsca, gdzie od początku roku szkolnego 2013/2014 odbywały się zajęcia geografii w badanych klasach I gimnazjum poza salą lekcyjną



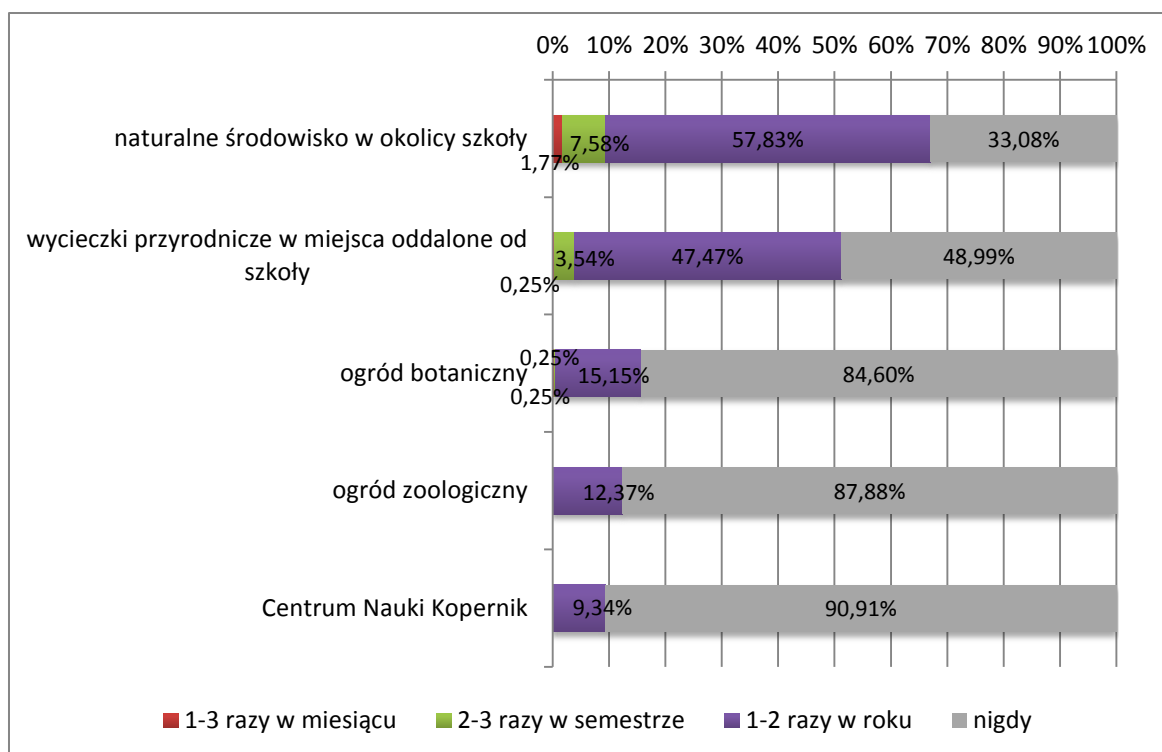
Wykres III.6.12 Miejsca, gdzie od początku roku szkolnego odbywały się lekcje biologii badanych klas I gimnazjum poza salą lekcyjną

- **Liceum ogólnokształcące**

W liceum ogólnokształcącym nauczyciele bardzo rzadko realizowali zajęcia z zakresu edukacji przyrodniczej poza salą lekcyjną (wykres III.6.13 i III.6.14). Największy odsetek nauczycieli organizował zajęcia w pobliżu szkoły, ale zaledwie kilka razy w roku. Nauczyciele geografii najrzadziej realizowali zajęcia w ogrodzie zoologicznym (prawie 95% badanych nauczycieli nigdy nie organizowało zajęć w ZOO), a ponad 91% nigdy w ciągu całego roku nie zorganizowało wyjścia do ogrodu botanicznego czy wycieczki do Centrum Nauki Kopernik. Nauczyciele biologii spośród wszystkich wymienionych miejsc najrzadziej odwiedzali Centrum Nauki Kopernik.

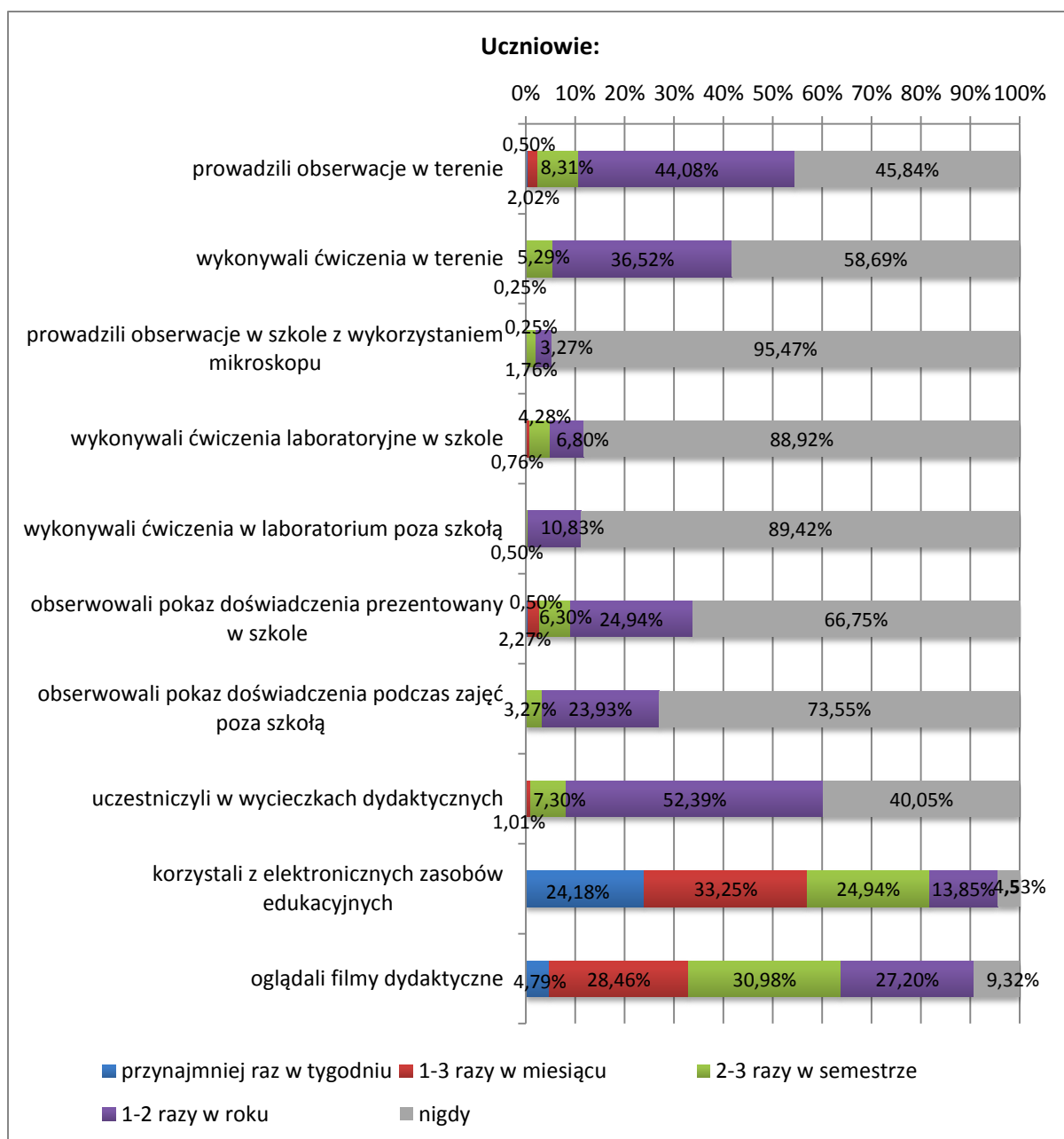


Wykres III.6.13 Miejsca, gdzie od początku roku szkolnego 2013/2014 odbywały się zajęcia geografii w badanych klasach I LO poza salą lekcyjną

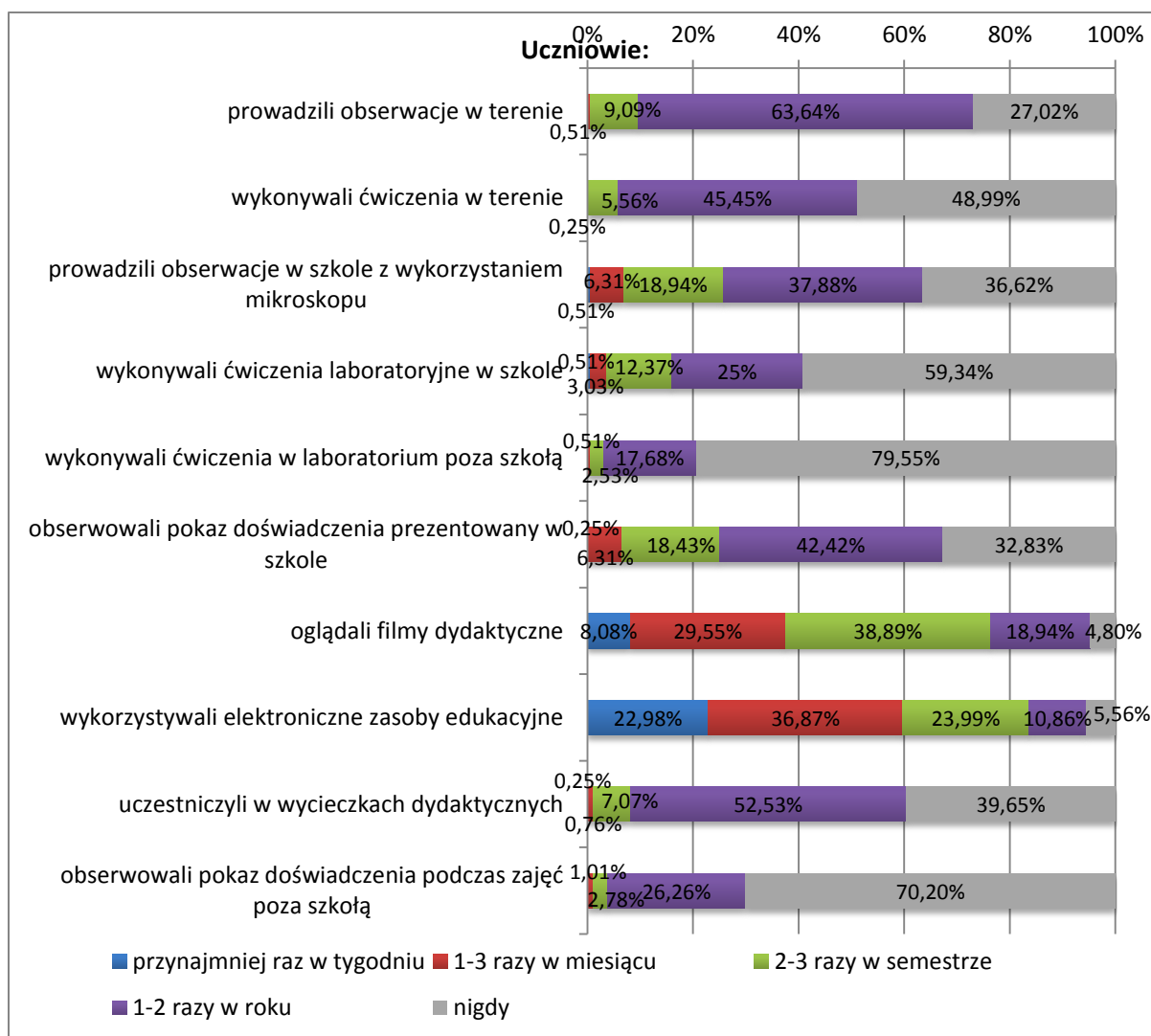


Wykres III.6.14 Miejsca, gdzie od początku roku szkolnego odbywały się zajęcia biologii w badanych klas I LO poza salą lekcyjną

Wśród metod stosowanych regularnie, podobnie jak w poprzednich typach szkół, najczęściej wymieniane jest korzystanie z elektronicznych zasobów edukacyjnych oraz oglądanie filmu dydaktycznego.



Wykres III.6.15 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego 2013/2014 przez nauczycieli geografii badanych klasach LO



Wykres III.6.16 Metody i środki dydaktyczne wykorzystywane od początku roku szkolnego 2013/2014 przez nauczycieli biologii w badanych klasach LO

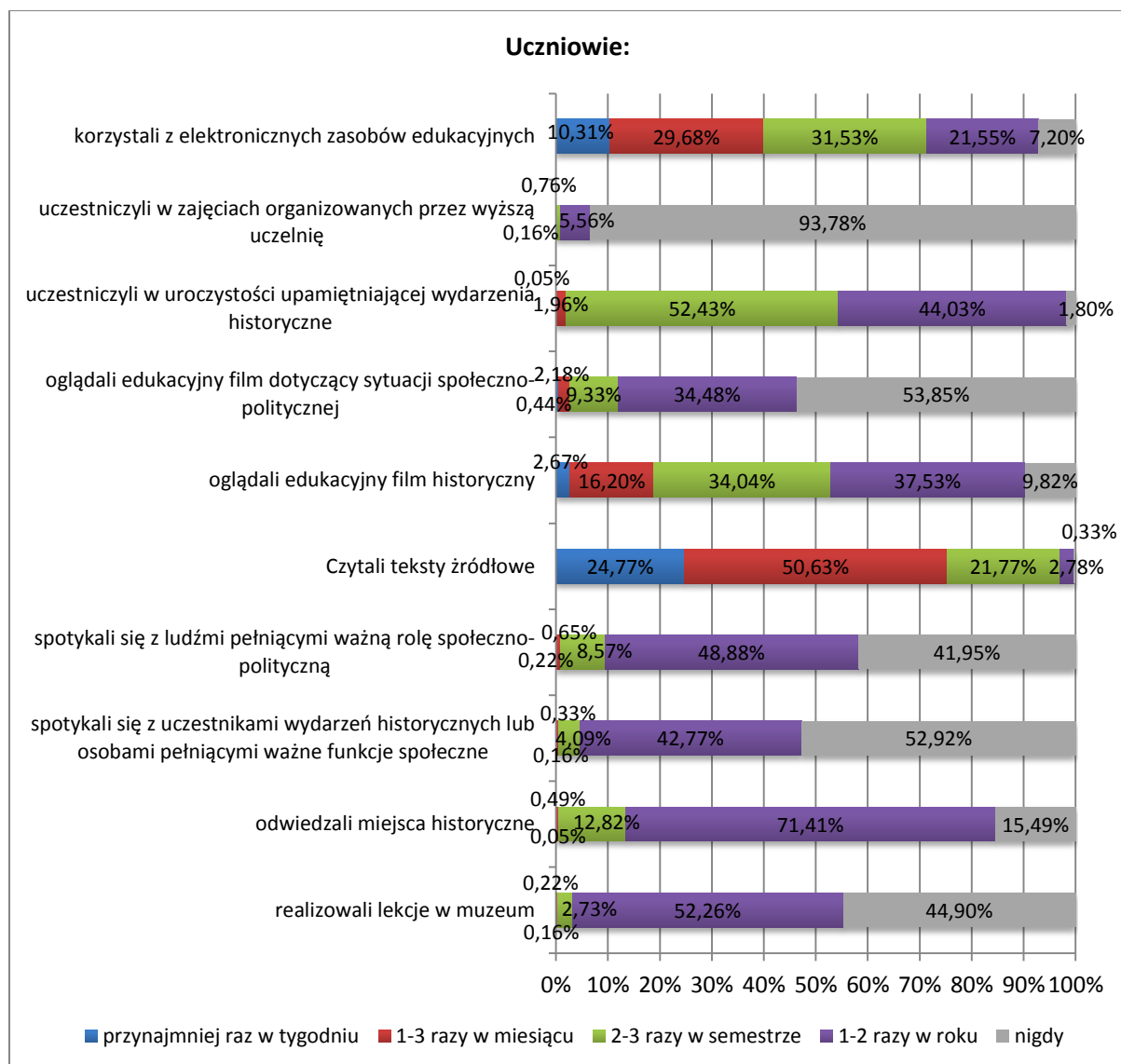
D. EDUKACJA HISTORYCZNO-SPOŁECZNA

• Szkoła podstawowa

W przypadku przedmiotów z zakresu edukacji historyczno-społecznej oczekiwane jest od nauczycieli, aby poza przekazywaniem uczniom wiedzy książkowej, skorzystali ze wsparcia zewnętrznych instytucji, powołanych do upowszechniania wiedzy historycznej oraz uczestniczyli wraz z uczniami w uroczystościach mających ten sam cel. Zalecany jest też kontakt z autentycznymi miejscami, gdzie odbywały się ważne wydarzenia oraz z ludźmi, którzy w nich uczestniczyli. Do form kontaktów z autentyczną historią można także zaliczyć wykorzystywanie tekstów źródłowych w ramach realizacji podstawy programowej.

Zgodnie z przypuszczeniami oraz analogicznie do wyników uzyskanych w poprzednim sezonie badawczym regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) uczniowie szkoły podstawowej najczęściej czytali teksty źródłowe (ponad 24% badanych nauczycieli udzieliło takiej odpowiedzi) i korzystali z

zasobów elektronicznych (ponad 10%). W kategorii działań realizowanych rzadziej niż raz w tygodniu, ale przez znaczny odsetek nauczycieli, należy wymienić oglądanie filmu historycznego oraz udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne. Najrzadziej natomiast w ramach edukacji historycznej uczniowie uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię (ponad 93% nauczycieli nie uczestniczyło ze swoimi uczniami w takim wydarzeniu) oraz oglądali film edukacyjny dotyczący sytuacji społeczno-politycznej (ponad 53% nauczycieli nie uczestniczyło z uczniami w takich zajęciach).

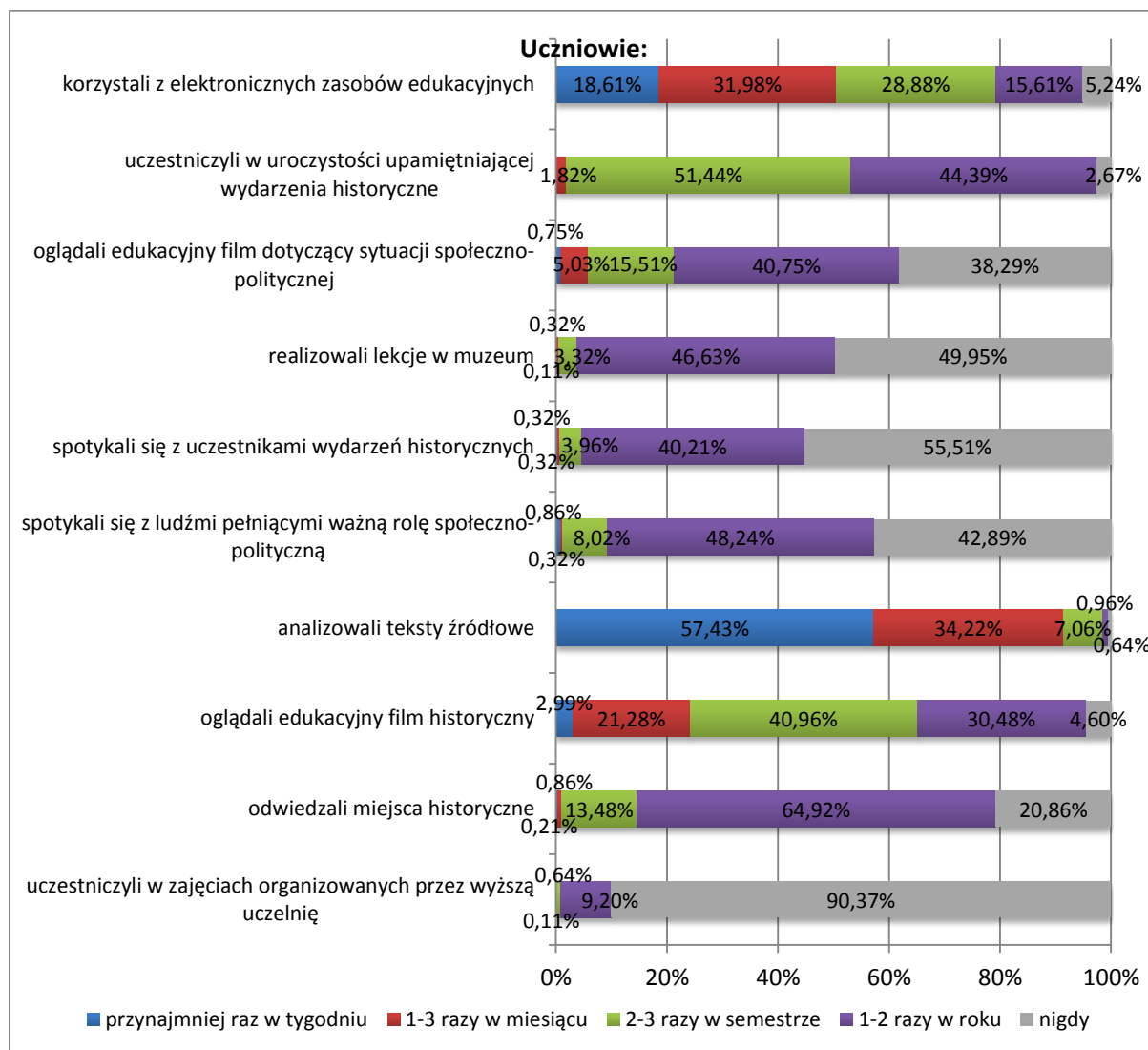


Wykres III.6.17 Metody pracy i środki dydaktyczne stosowane przy realizacji edukacji społeczno-historycznej w objętych badaniem klasach IV szkoły podstawowej

• Gimnazjum

W gimnazjum odsetek oddziałów, które regularnie (przynajmniej raz w tygodniu) analizują w ramach edukacji społeczno-historycznej teksty źródłowe przekracza 57%. W przypadku zajęć realizowanych rzadziej (mniej niż raz w tygodniu), ale dość powszechnie, podobnie jak w szkole podstawowej,

dominującą pozycję zajmuje udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne (ponad 97% nauczycieli uczestniczących w badaniu złożyło taką deklarację). Często jest ponadto oglądanie filmu historycznego i korzystanie z zasobów elektronicznych. Najrzadziej uczniowie gimnazjum uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię (ponad 90% nauczycieli nie uczestniczyło ze swoimi uczniami w takim wydarzeniu).



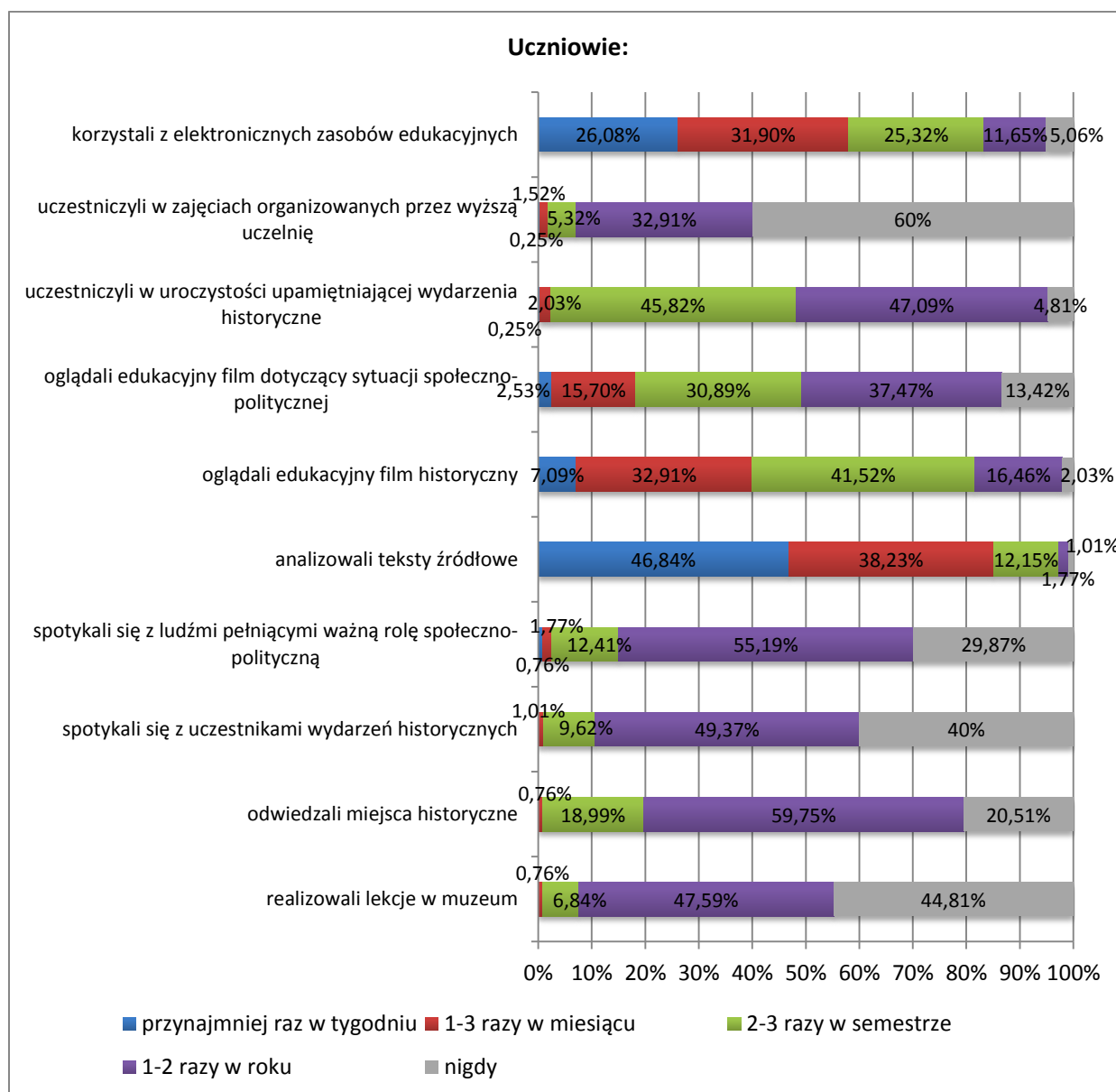
Wykres III.6.18 Metody pracy i środki dydaktyczne stosowane podczas zajęć z zakresu edukacji historycznej w badanych klasach I gimnazjum

• Liceum ogólnokształcące

W porównaniu z wynikami uzyskanymi w roku szkolnym 2012/2013 pozornie dość znacząco zmniejszyła się liczba nauczycieli deklarujących, że regularnie, przynajmniej raz w tygodniu, korzysta z tekstów źródłowych podczas lekcji. Taką deklarację w roku 2013/2014 złożyło ponad 46% nauczycieli. W poprzednim sezonie badawczym najwyższą z zaproponowanych przy analizie tekstów źródłowych częstotliwość wskazało ponad 75% nauczycieli. Ta różnica uzasadniona jest odmienną kategoryzacją stosowaną podczas obydwu monitorowań. W poprzednim roku kategoria najczęściej realizowanych zajęć zdefiniowana została jako „ponad 8 razy w roku”, co w przybliżeniu odpowiada zastosowanym

w tym roku dwóm kategoriom: „przynajmniej raz w tygodniu” oraz „1-3 razy w miesiącu”. Suma tych dwóch kategorii częstotliwości realizowania zajęć z tekstem źródłowym daje nam wynik ponad 85% nauczycieli, którzy zadeklarowali, że często i bardzo często sięgają podczas zajęć do tekstów źródłowych.

W przypadku zajęć realizowanych rzadziej niż raz w tygodniu, ale dość powszechnie, podobnie jak w szkole podstawowej i gimnazjum, dominującą pozycję zajmuje udział w uroczystościach upamiętniających wydarzenia historyczne (95% nauczycieli uczestniczących w badaniu złożyło taką deklarację). Najrzadziej uczniowie liceum ogólnokształcącego uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez wyższą uczelnię, ale w porównaniu z omawianymi wyżej typami szkół odsetek klas licealnych, które nigdy nie uczestniczyły w zajęciach organizowanych przez wyższe uczelnie, jest dużo niższy i nie przekracza 60%.



Wykres III.6.19 Metody pracy i środki dydaktyczne podczas zajęć z zakresu edukacji historycznej w badanych klasach I liceum ogólnokształcącego

E. EDUKACJA GLOBALNA

Zdecydowanie rośnie znaczenie zagadnień z zakresu edukacji globalnej. W polskich szkołach edukacja globalna nie jest realizowana w postaci osobnych zajęć, ale zagadnień poruszanych podczas różnych lekcji. Poddaliśmy obserwacji fakt uwzględniania przez nauczycieli różnych przedmiotów następującej tematyki: prawa człowieka, zanieczyszczenie środowiska, zmiany klimatyczne, ubóstwo i konflikty zbrojne.

- **Szkoła podstawowa**

Wykresy od III.6.20 do III.6.24 prezentują odpowiedzi udzielane przez nauczycieli uczących klasę IV szkoły podstawowej.

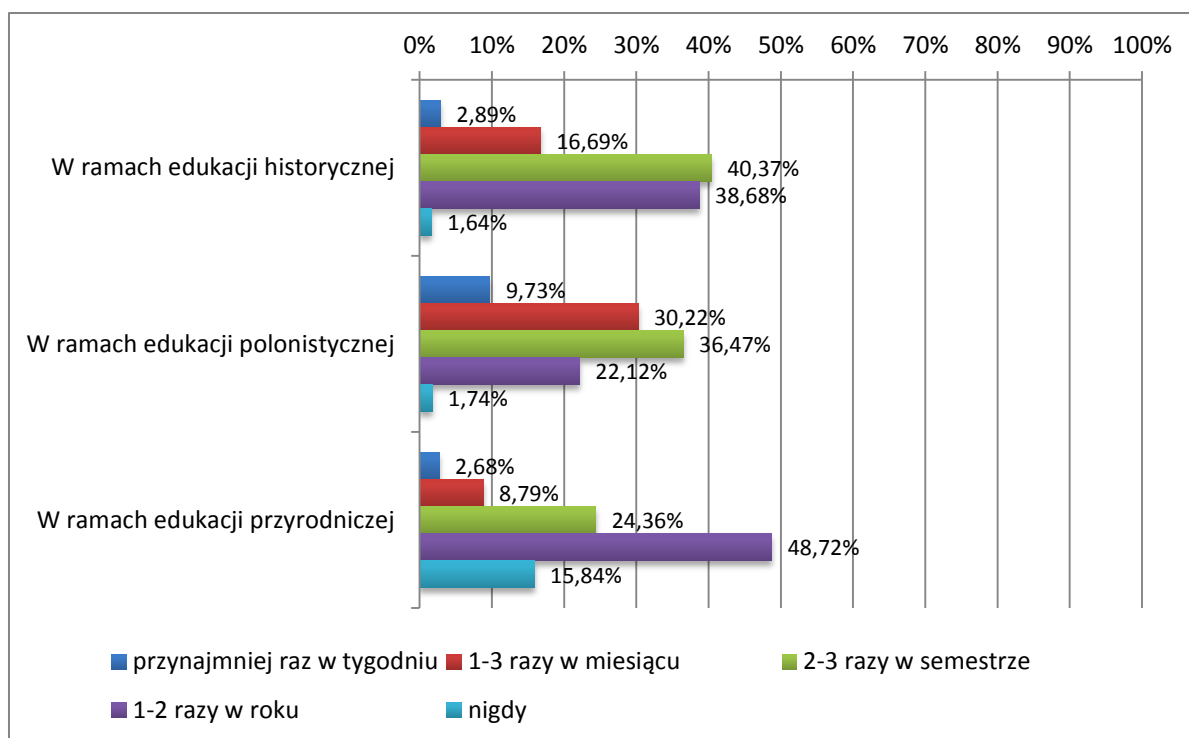
Temat praw człowieka poruszają podczas lekcji przede wszystkim nauczyciele historii i języka polskiego. Poloniści robią to częściej, ponad 30% badanych nauczycieli języka polskiego zaznaczyło, że odnosi się do kwestii praw człowieka kilka razy w miesiącu.

Zanieczyszczenie środowiska omawiają najczęściej nauczyciele przyrody, a najrzadziej poloniści. Bardzo nieznaczna liczba nauczycieli przyrody w szkole podstawowej nie poruszała w ciągu całego roku szkolnego problemu zanieczyszczania środowiska (około 1,5%).

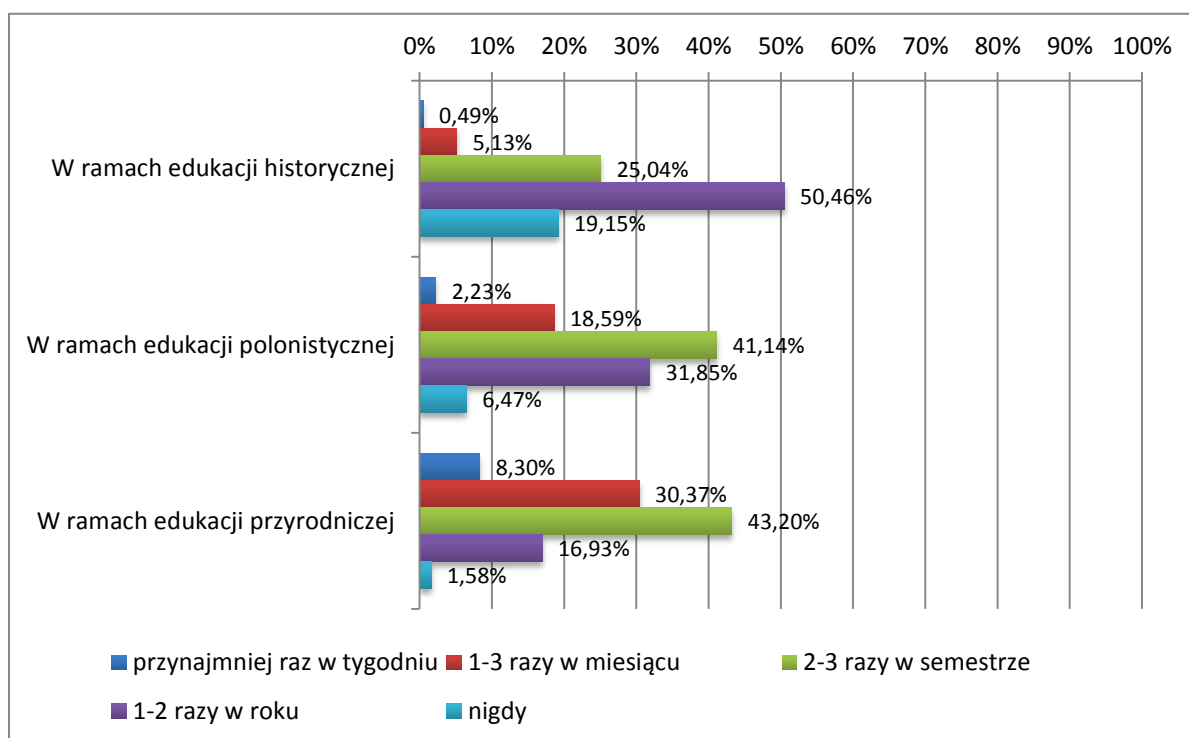
Zmianami klimatycznymi w mniejszym stopniu interesowali się historycy niż pozostali nauczyciele, prawie 35% nauczycieli nie odniosło się do zagadnień z tego zakresu na żadnej lekcji. Oczywiście temat zmian klimatycznych najczęściej podejmują nauczyciele przyrody.

Ubóstwo jest zagadnieniem globalnym, do którego najrzadziej odwołują się poloniści, przy czym jest też pewna grupa nauczycieli języka polskiego (ponad 13%), która robi to kilka razy w miesiącu i w tej kategorii częstotliwości wyprzedzili nauczycieli przyrody i historyków. Część polonistów unika więc zupełnie zagadnienia ubóstwa, ale część uznaje to za tak ważny temat, że porusza go częściej od nauczycieli innych przedmiotów.

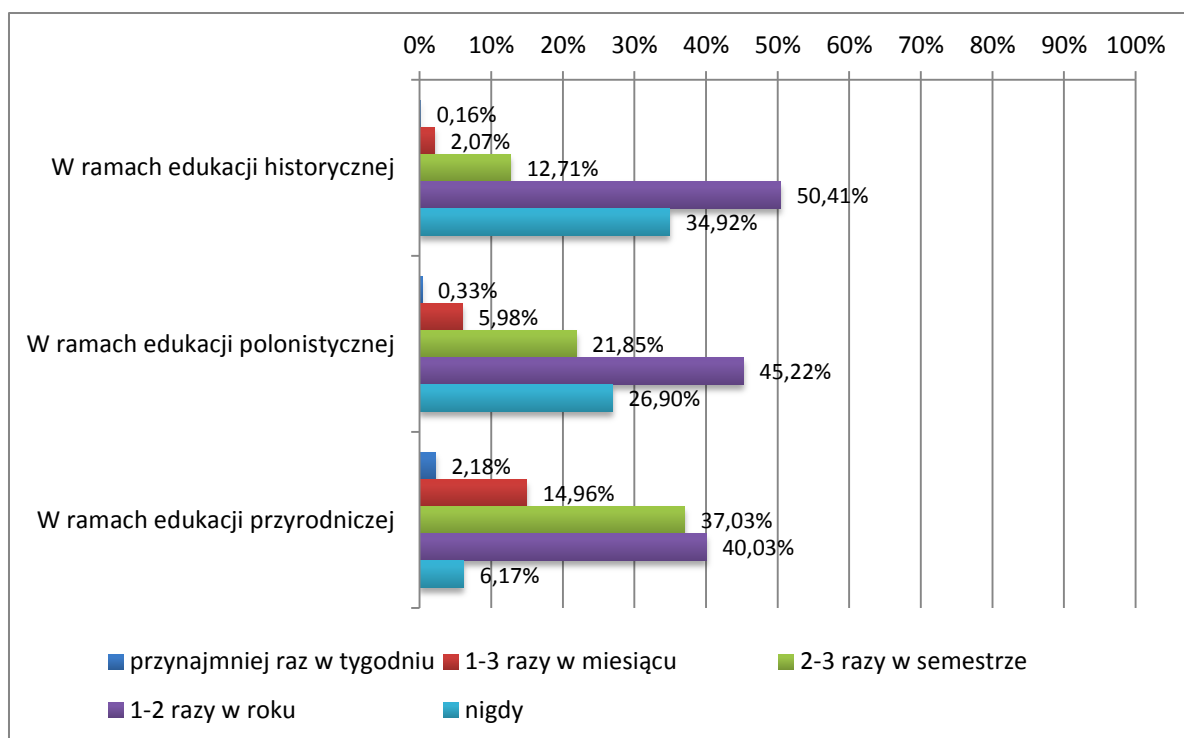
Zagadnienia dotyczące współczesnych konfliktów zbrojnych podejmują przede wszystkim historycy, ale jednocześnie 23% spośród nauczycieli tego przedmiotu nie poruszało tego tematu nigdy. Oczywiście można ich usprawiedliwić faktem, że pytanie dotyczyło realizacji wybranych zagadnień z zakresu edukacji globalnej w klasie IV szkoły podstawowej, ale mimo to twierdzenie, że ani razu nauczyciele historii nie odwołali się do problemu współczesnych konfliktów zbrojnych, budzi zdziwienie.



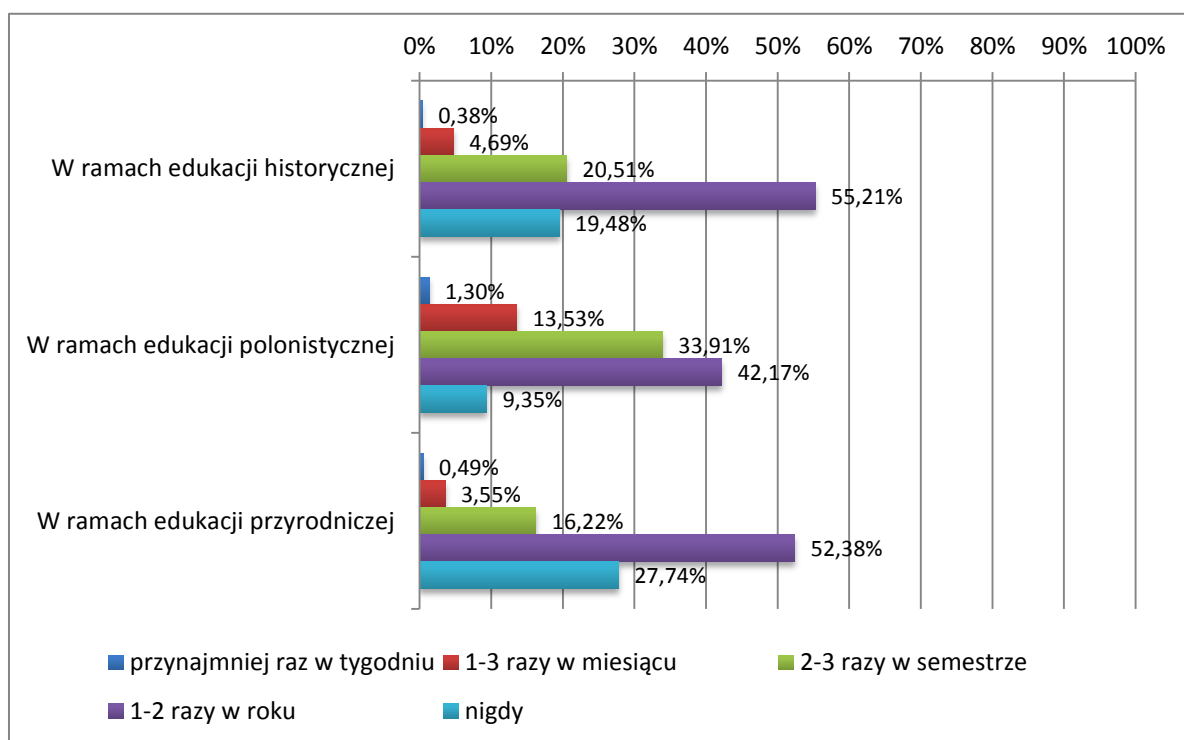
Wykres III.6.20 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: prawa człowieka, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)



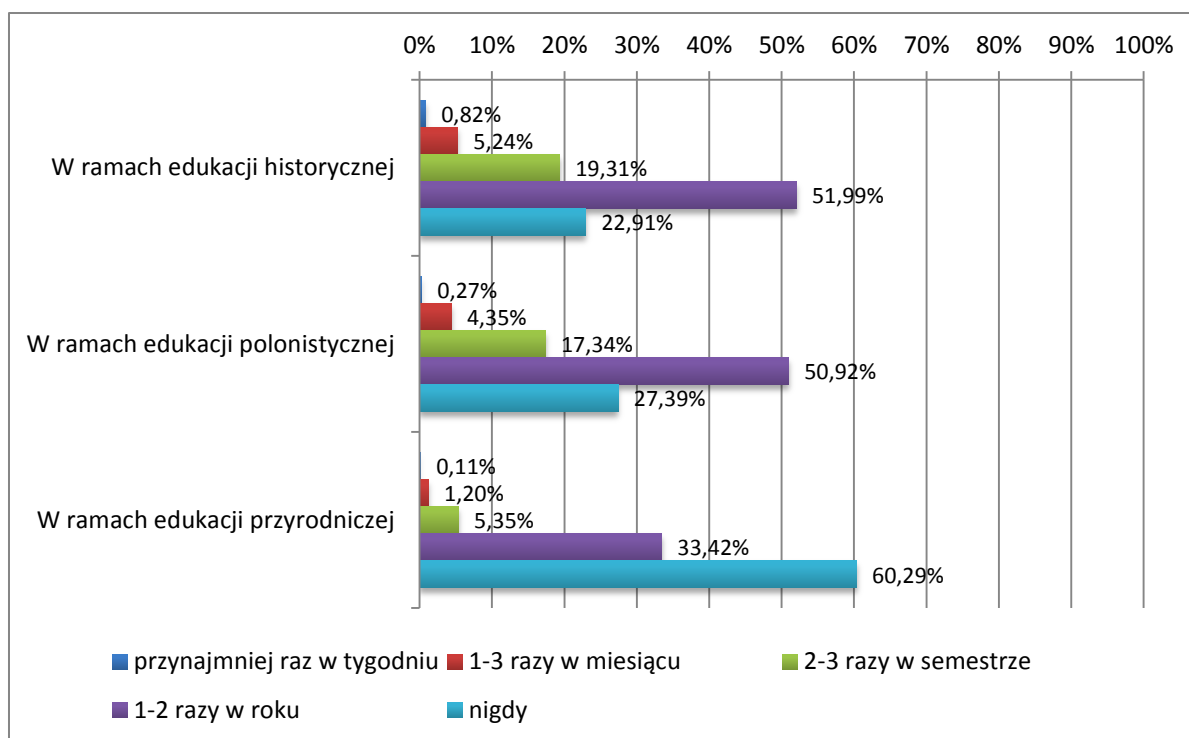
Wykres III.6.21 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zanieczyszczenie środowiska, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)



Wykres III.6.22 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zmiany klimatyczne, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)



Wykres III.6.23 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: ubóstwo we współczesnym świecie, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)



Wykres III.6.24 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: konflikty zbrojne, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)

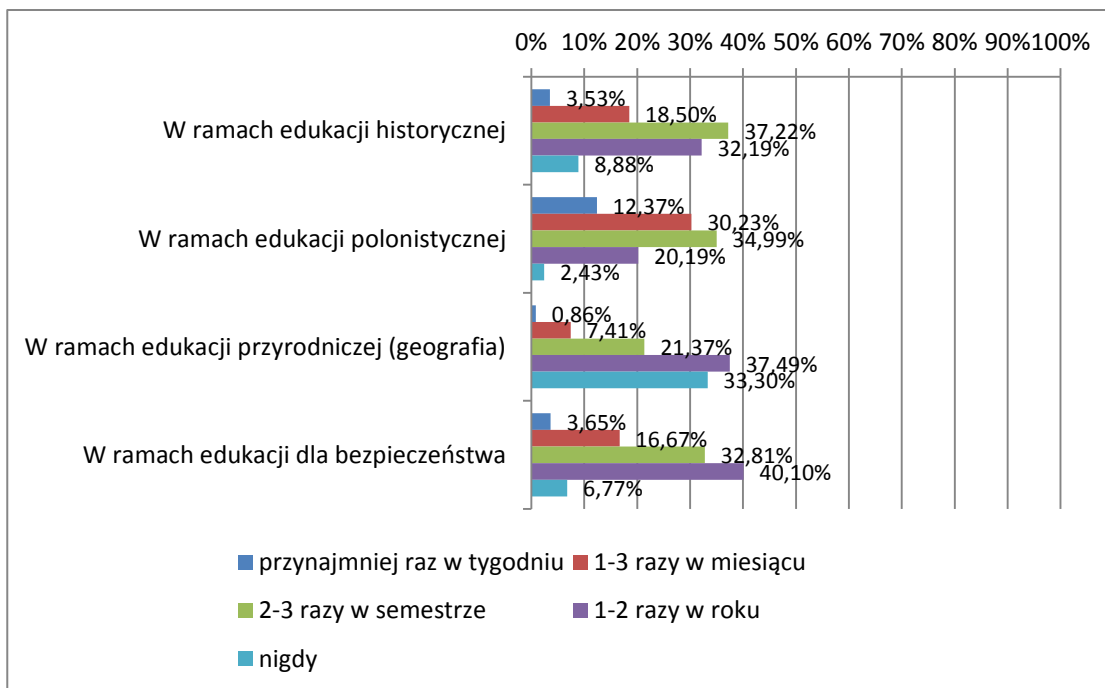
• Gimnazjum

Na pytania dotyczące realizacji zagadnień z zakresu edukacji globalnej w klasie I gimnazjum odpowiadali nauczyciele geografii, poloniści, historycy i nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa.

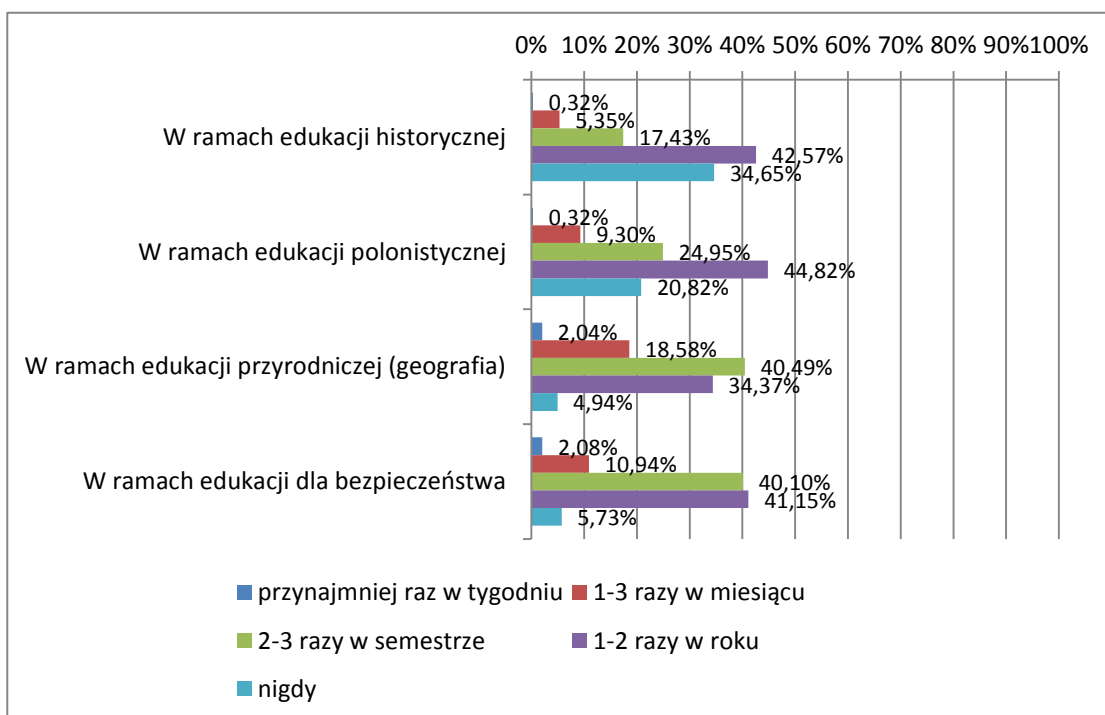
Zagadnieniami związanymi z prawami człowieka zajmowali się najczęściej poloniści, historycy i nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa. Jedynie niewiele ponad 2% polonistów, około 6% nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa i blisko 9% historyków stwierdziło, że nigdy nie poruszyło tej tematyki.

Zagadnienia takie jak zanieczyszczenie środowiska i zmiany klimatyczne to domena geografów. Mniej niż 5% nie zajmowało się tą problematyką. Z kolei kwestią ubóstwa we współczesnym świecie najczęściej zajmowali się poloniści.

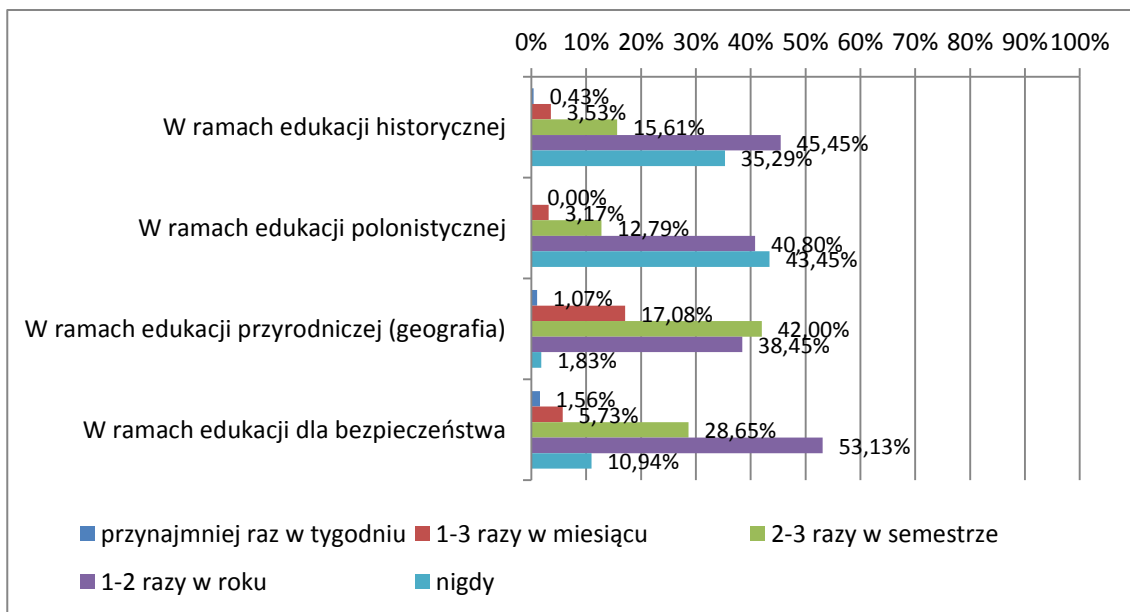
Zdecydowanie najniższy odsetek wśród nauczycieli, którzy nigdy nie poruszyli tematu współczesnych konfliktów zbrojnych, stanowią nauczyciele edukacji dla bezpieczeństwa.



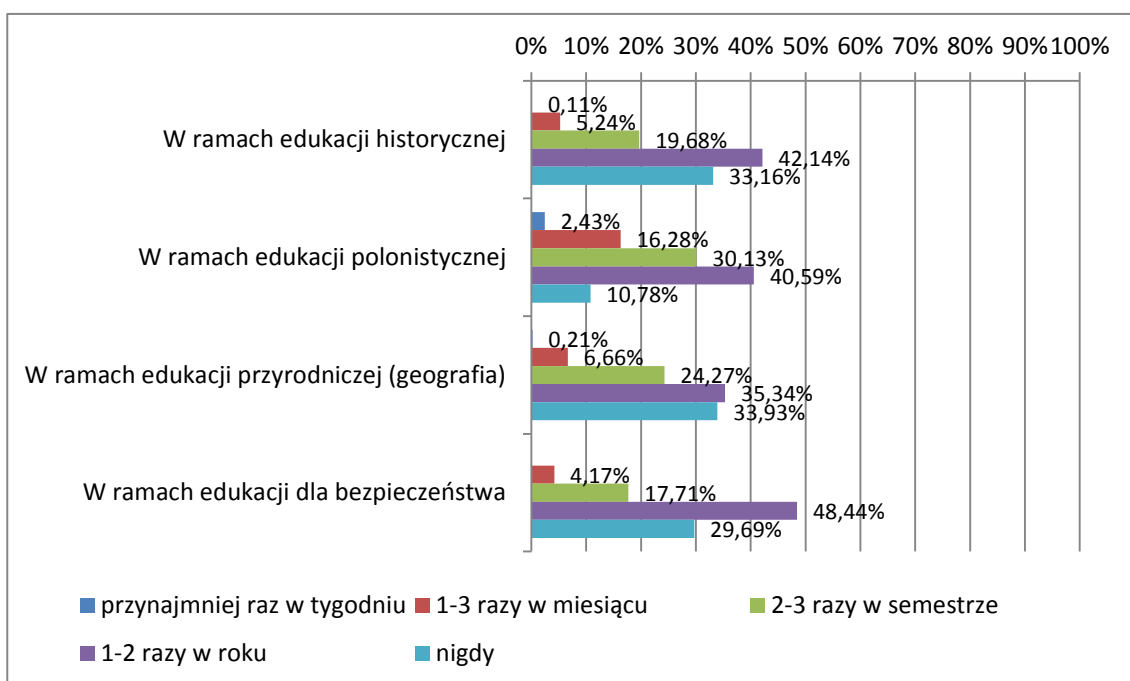
Wykres III.6.25 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: prawa człowieka, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



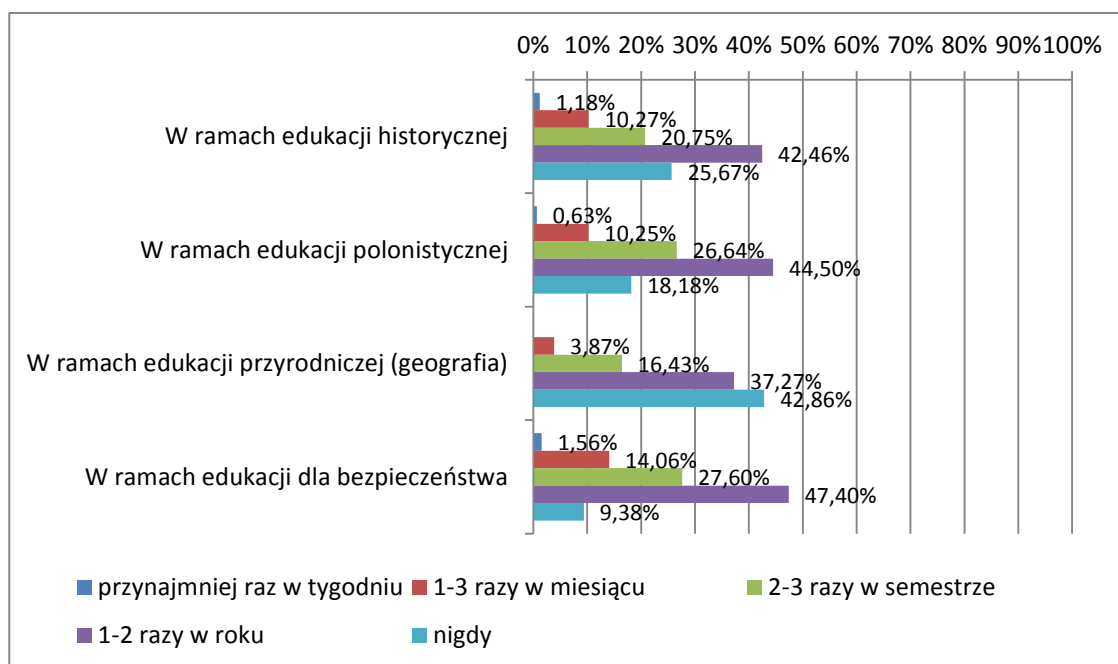
Wykres III.6.26 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zanieczyszczenie środowiska, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



Wykres III.6.27 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zmiany klimatyczne, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



Wykres III.6.28 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: ubóstwo we współczesnym świecie, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



Wykres III.6.29 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: współczesne konflikty zbrojne, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)

- **Liceum ogólnokształcące**

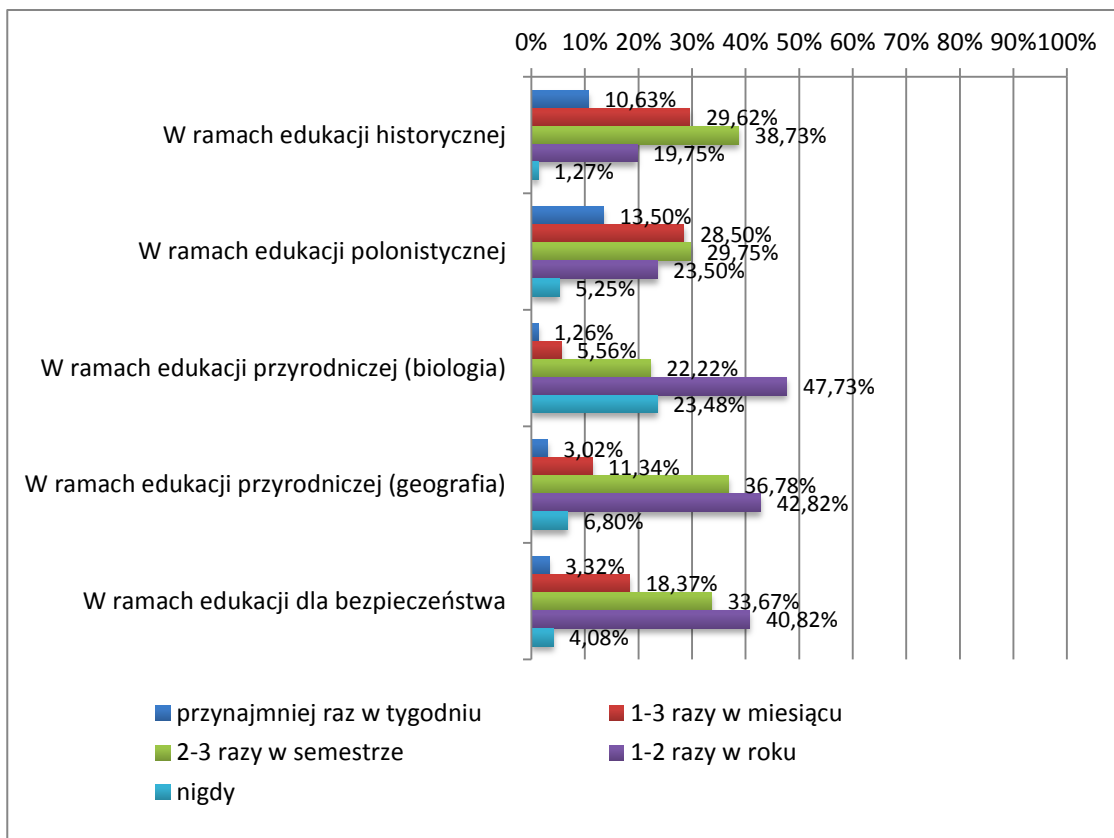
W liceum ogólnokształcącym to samo pytanie odnoszące się do zagadnień edukacji globalnej zadano nauczycielom języka polskiego, historii, edukacji dla bezpieczeństwa, geografii i biologii.

Analizując odpowiedzi udzielane przez nauczycieli licealnych, w pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na fakt, że na tym etapie edukacyjnym zdecydowanie maleje, względem gimnazjum, skala odpowiedzi „nigdy”, w przypadku nauczycieli wszystkich przedmiotów. Temat praw człowieka najrzadziej poruszali nauczyciele biologii, Jednak mniej niż 25% z nich udzieliło odpowiedzi „nigdy”. Najczęściej prawami człowieka zajmowali się historycy i poloniści.

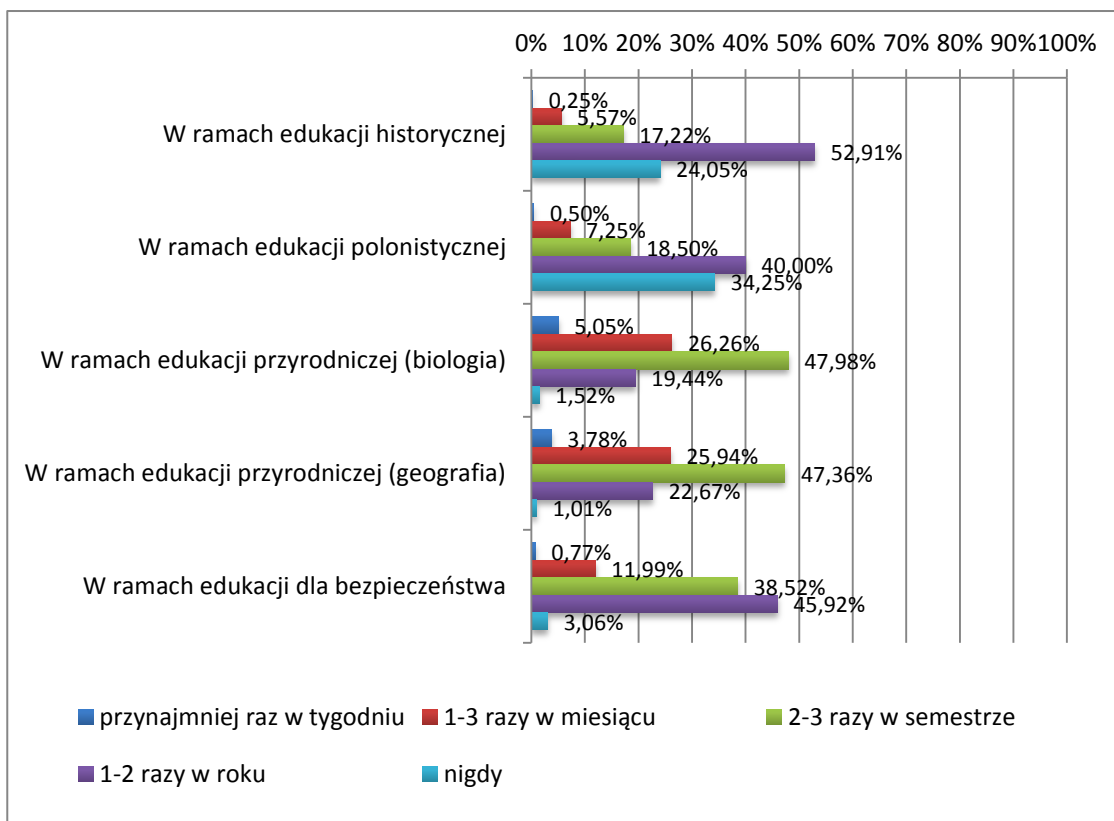
Zagadnieniami związanymi z zanieczyszczeniem środowiska zajmowali się często nauczyciele biologii i geografii. Historycy poruszali ten temat rzadziej, jednak mniej niż 25% nie zajmowało się tym nigdy podczas prowadzonych lekcji.

Zmiany klimatyczne budziły zainteresowanie geografów i biologów. Mniej niż połowa uczestniczących w badaniu polonistów kiedykolwiek poruszyła tę problematykę.

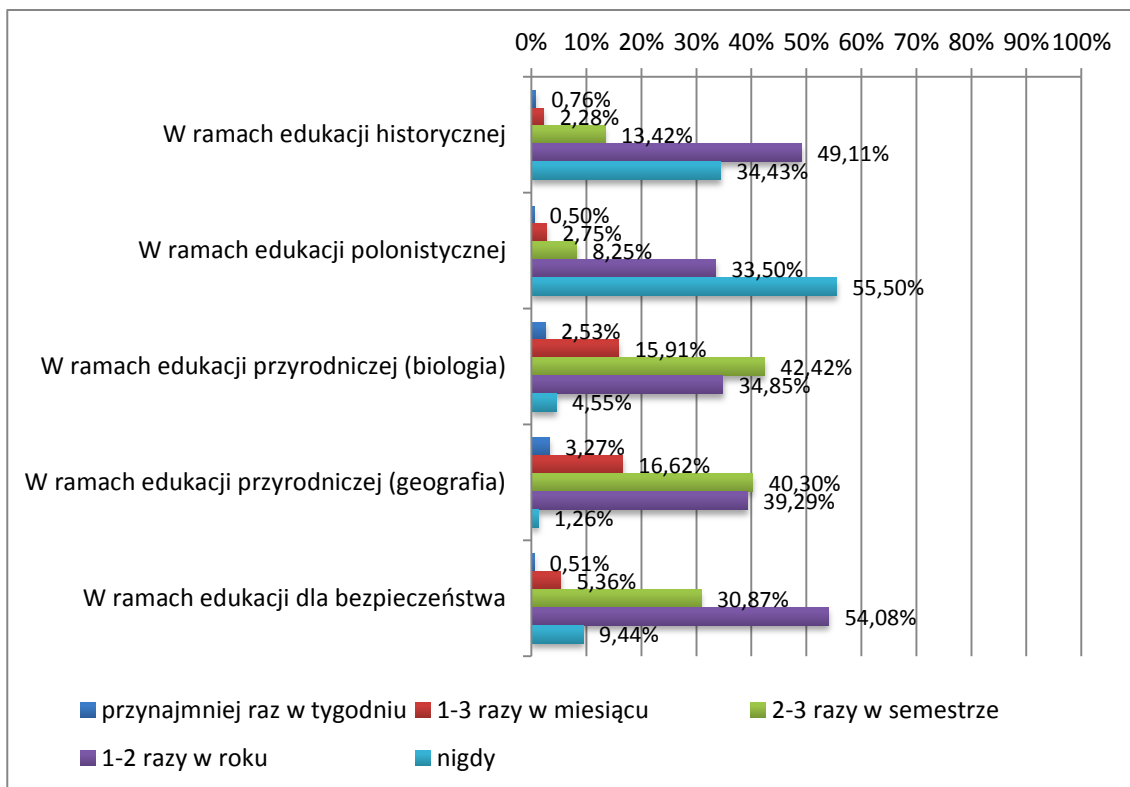
Zagadnieniem ubóstwa interesowali się geografowie i historycy, ale w kategorii częstotliwości „kilka razy w miesiącu” dominującą pozycję zajęli poloniści (blisko 20% nauczycieli języka polskiego zajmowało się kwestią ubóstwa bardzo często, w tym 3% - codziennie). W związku z tym, że część polonistów nie omawiała kwestii ubóstwa wcale, ale znaczna grupa licealnych polonistów nawiązywała do tego tematu bardzo często, musimy uznać, że nie było to spowodowane wymogami programowymi, ale wrażliwością społeczną. Z kolei zagadnienia związane ze współczesnymi konfliktami zbrojnymi [wykres III.6.29] najczęściej omawiali historycy i geografowie, a najrzadziej - nauczyciele biologii.



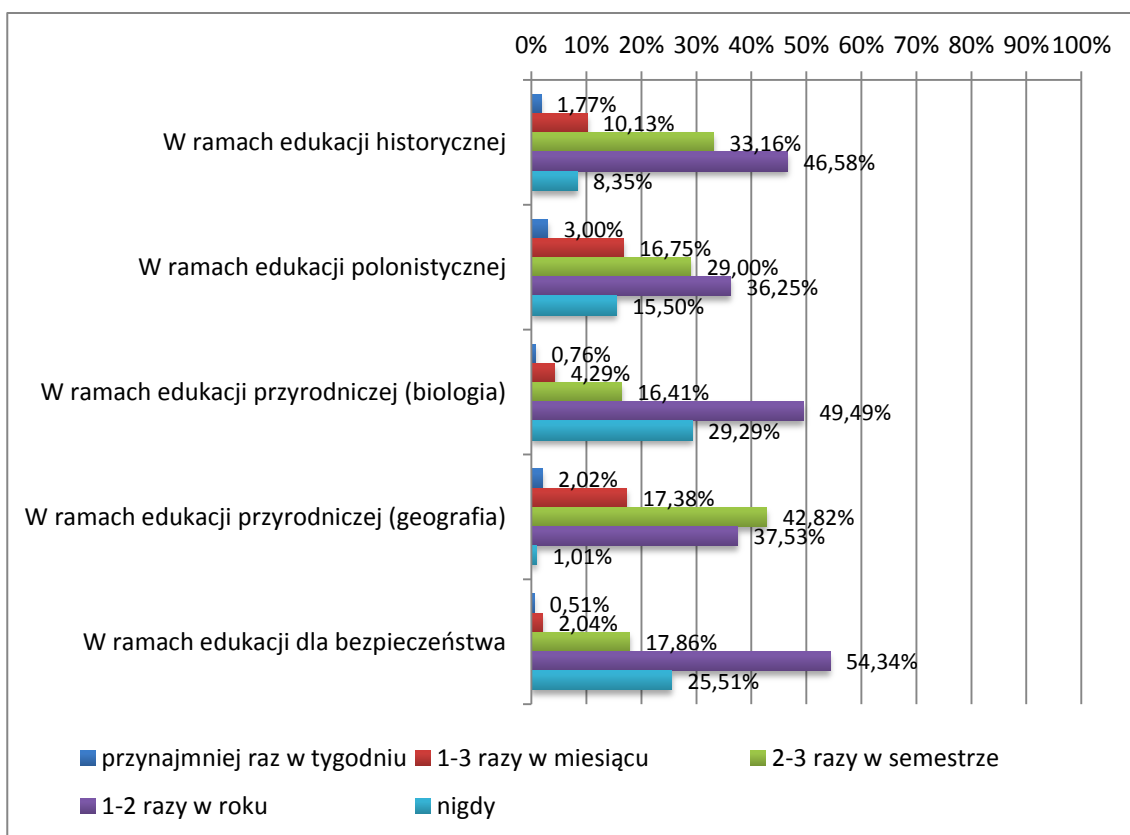
Wykres III.6.30 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: prawa człowieka, podczas lekcji w liceum ogólnokształcącym (I klasa)



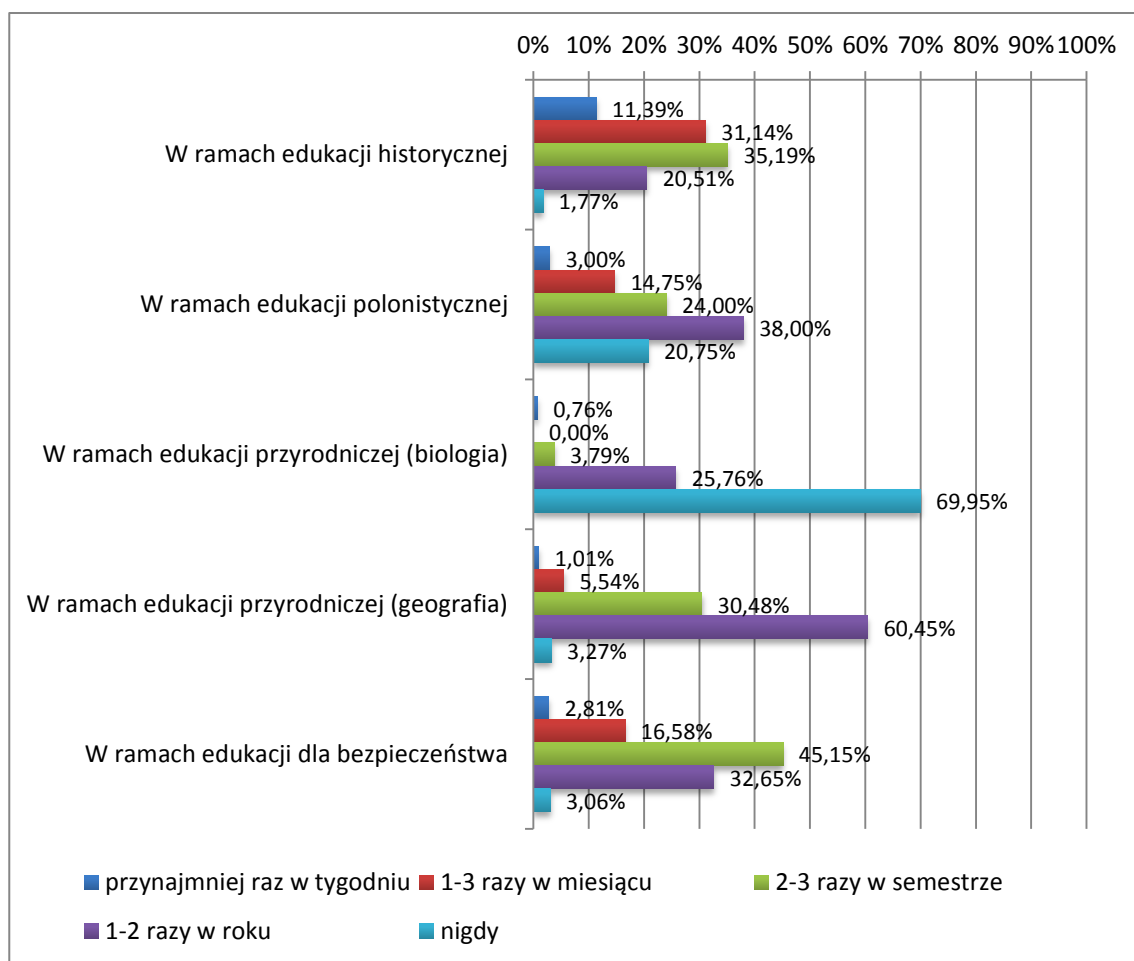
Wykres III.6.31 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zanieczyszczenie środowiska, podczas lekcji w liceum ogólnokształcącym (I klasa)



Wykres III.6.32 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: zmiany klimatyczne, podczas lekcji w liceum ogólnokształcącym (I klasa)



Wykres III.6.33 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: ubóstwo we współczesnym świecie, podczas lekcji w liceum ogólnokształcącym (I klasa)



Wykres III.6.34 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji globalnej: współczesne konflikty zbrojne, podczas lekcji w liceum ogólnokształcącym (I klasa)

F. EDUKACJA REGIONALNA

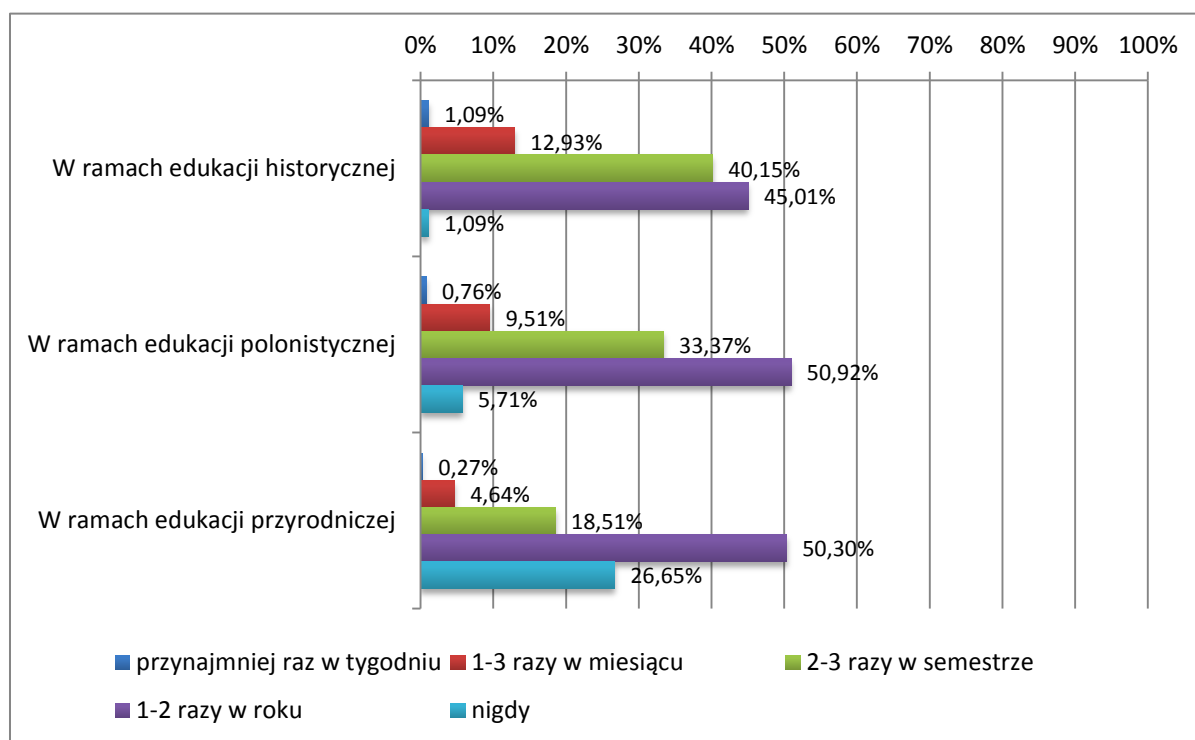
Na podobnej zasadzie monitorowaliśmy realizowane w polskich szkołach zagadnienia z zakresu edukacji regionalnej. Wyodrębniliśmy przykładowe zagadnienia, których omawianie można zaliczyć do edukacji regionalnej i zapytaliśmy o skalę ich realizacji na poszczególnych przedmiotach, we wszystkich typach szkół. Zagadnienia, które powinny i mogą być realizowane w polskich szkołach podczas realizacji podstawy programowej różnych przedmiotów, jest historia i gospodarka miejscowości, historia i gospodarka regionu, regionalna fauna i flora oraz regionalni artyści.

• Szkoła podstawowa

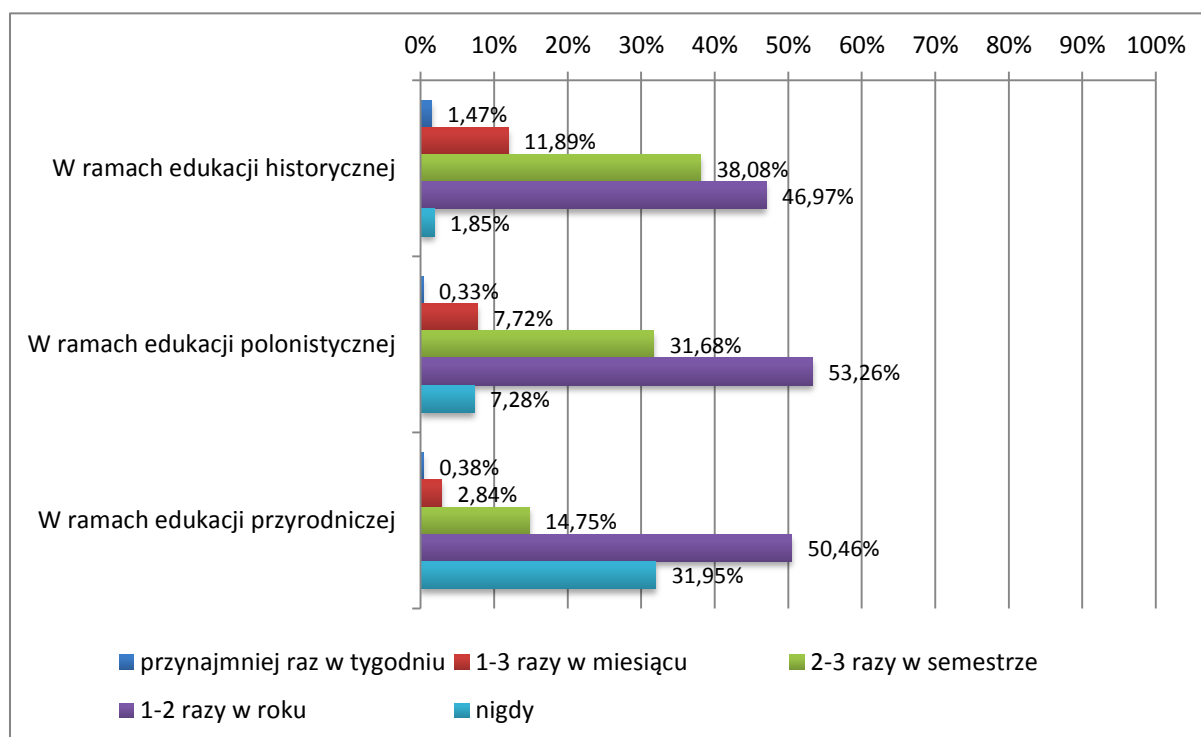
W szkole podstawowej pytanie o realizację wyodrębnionych przez nas zagadnień z zakresu edukacji regionalnej skierowaliśmy do nauczycieli historii, języka polskiego i przyrody, uczących badaną IV klasę.

Historia miejscowości i historia regionu najrzadziej poruszana była w ramach edukacji przyrodniczej, ale także w tym wypadku ponad 73% nauczycieli stwierdziło, że uwzględnia podczas lekcji zagadnienia z zakresu historii miejscowości, a ponad 68% - historię regionu [wykres III.6.35 i III.6.36].

Częściej do wymienionych powyżej zagadnień regionalnych odwoływali się nauczyciele historii i języka polskiego. Dodatkowo w przypadku nauczycieli historii zdecydowanie rzadziej padała odpowiedź, że nigdy nie poruszali zagadnień z zakresu historii regionu czy miejscowości.

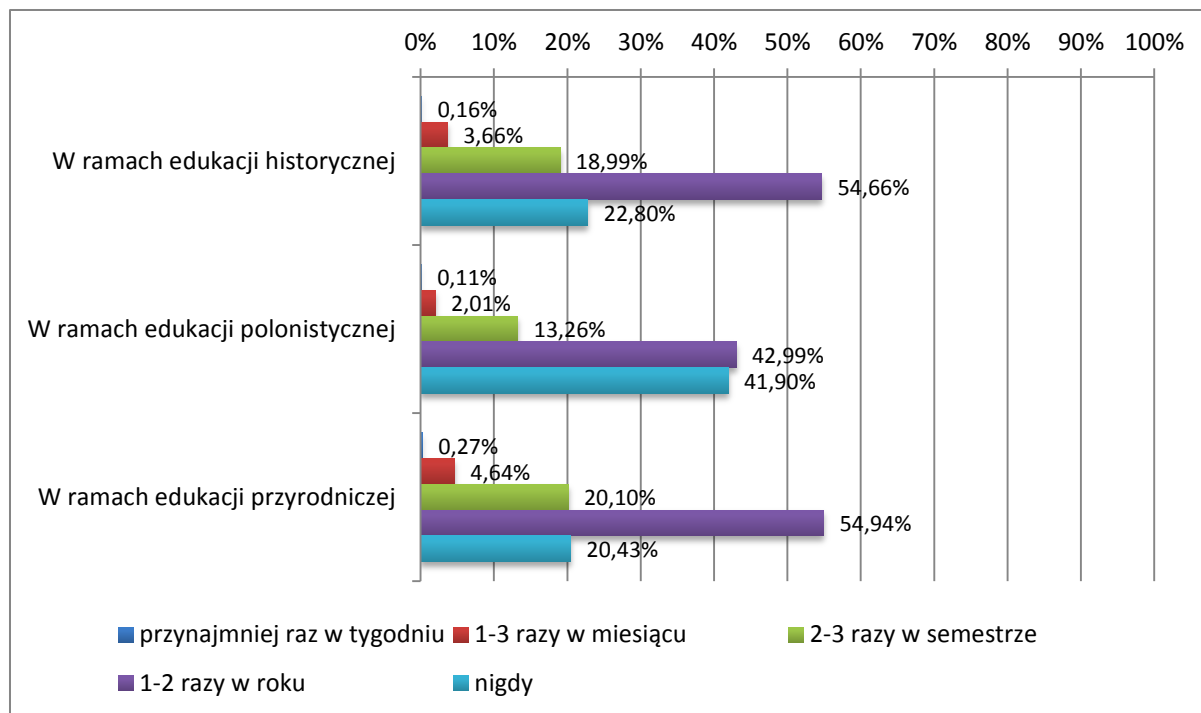


Wykres III.6.35 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)

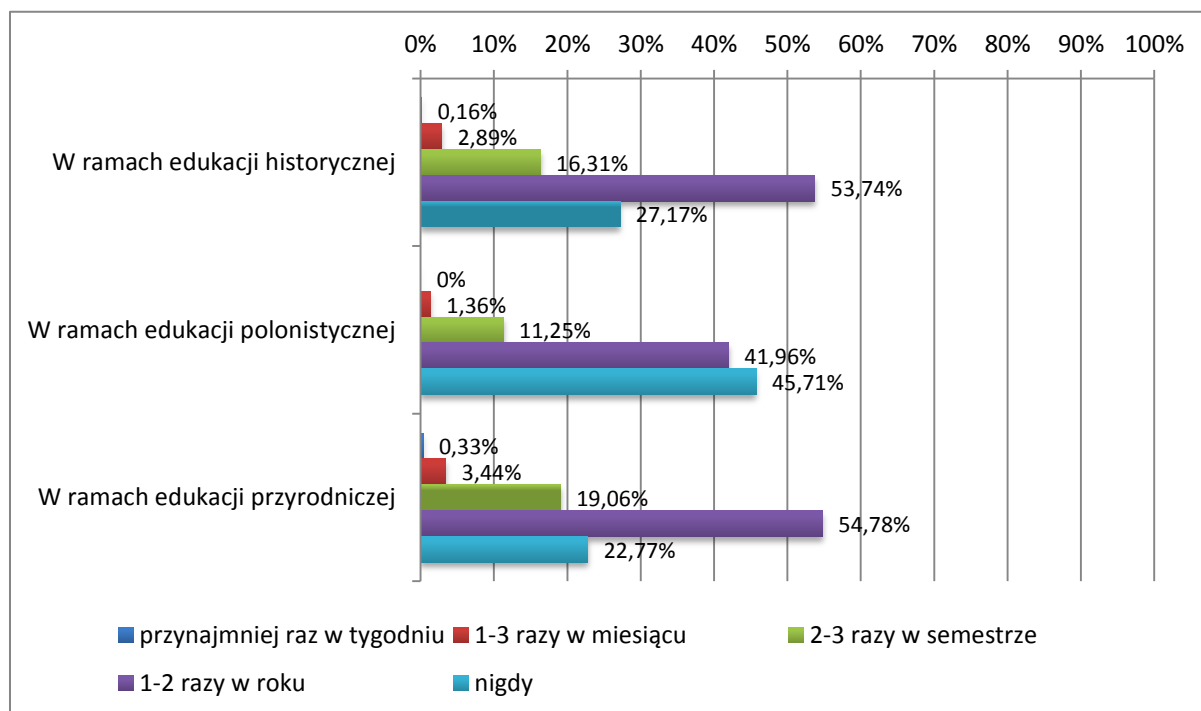


Wykres III.6.36 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)

Zagadnienia z zakresu gospodarki miejscowości i regionu były poruszane stosunkowo rzadko przez nauczycieli wszystkich przedmiotów, zwłaszcza języka polskiego. Ponad 42% nauczycieli języka polskiego nie realizowało zagadnień związanych z gospodarką miejscowości, a prawie 56% nie zajmowało się gospodarką regionu. Interesujące jest to, że podczas lekcji przyrody i historii poruszano zagadnienia z zakresu gospodarki miejscowości i regionu w podobnej skali.

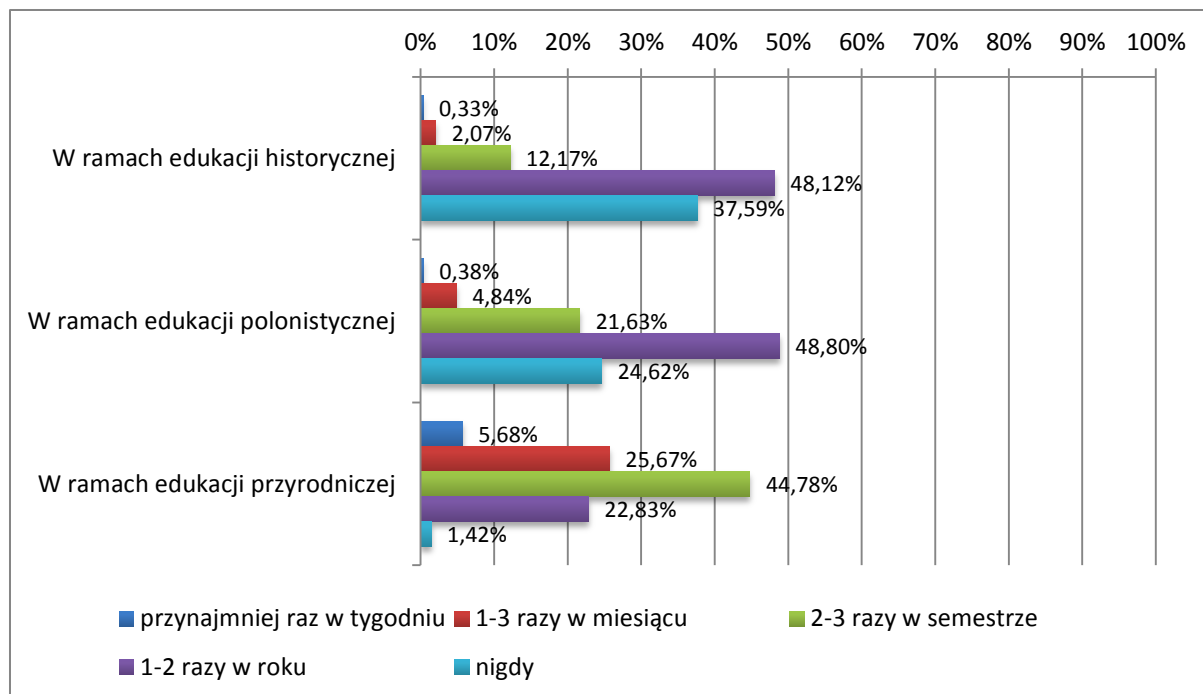


Wykres III.6.37 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka miejscowości, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)

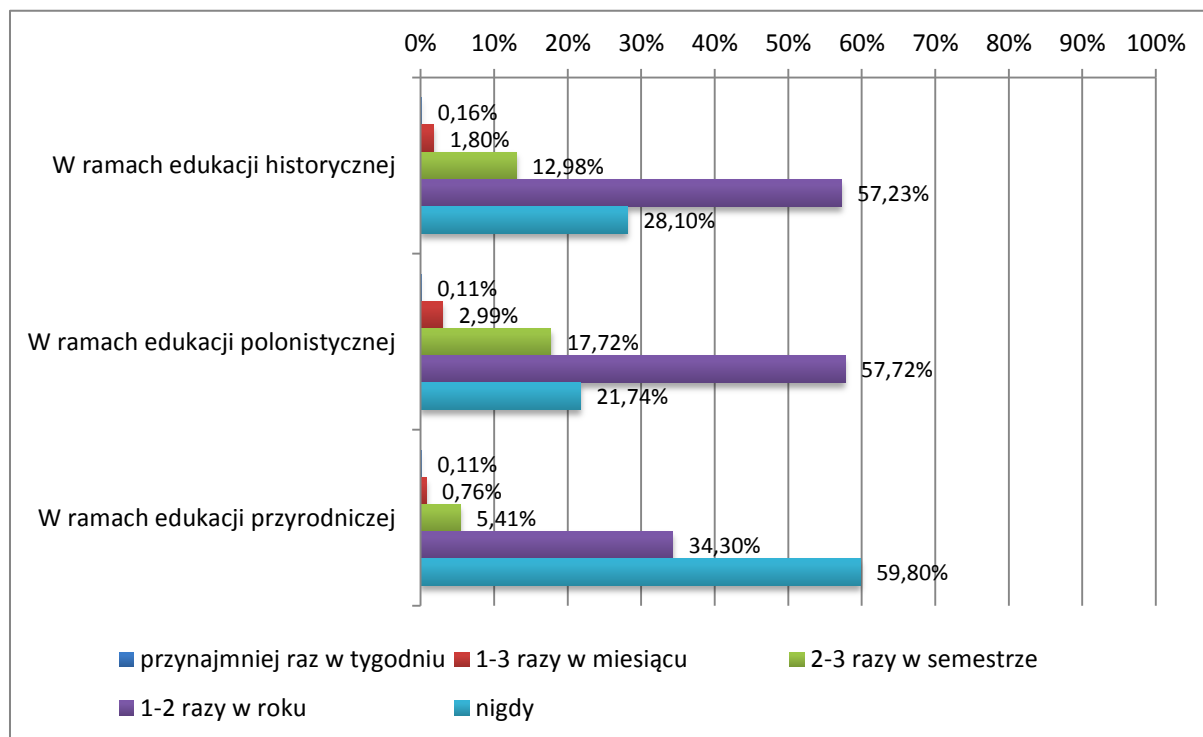


Wykres III.6.38 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka regionu, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)

Zagadnienia związane z fauną i florą regionu najrzadziej poruszali historycy, ale już poloniści wcale nie tak rzadko (ponad 75% nauczycieli języka polskiego uwzględniło podczas lekcji zagadnienia z tego zakresu). Co dość oczywiste, najczęściej fauna i flora regionu była przedmiotem zainteresowania na zajęciach z przyrody i to ze znaczną częstotliwością (prawie 45% nauczycieli poruszało te kwestie 2-3 razy w semestrze).



Wykres III.6.39 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: fauna i flora regionu, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)



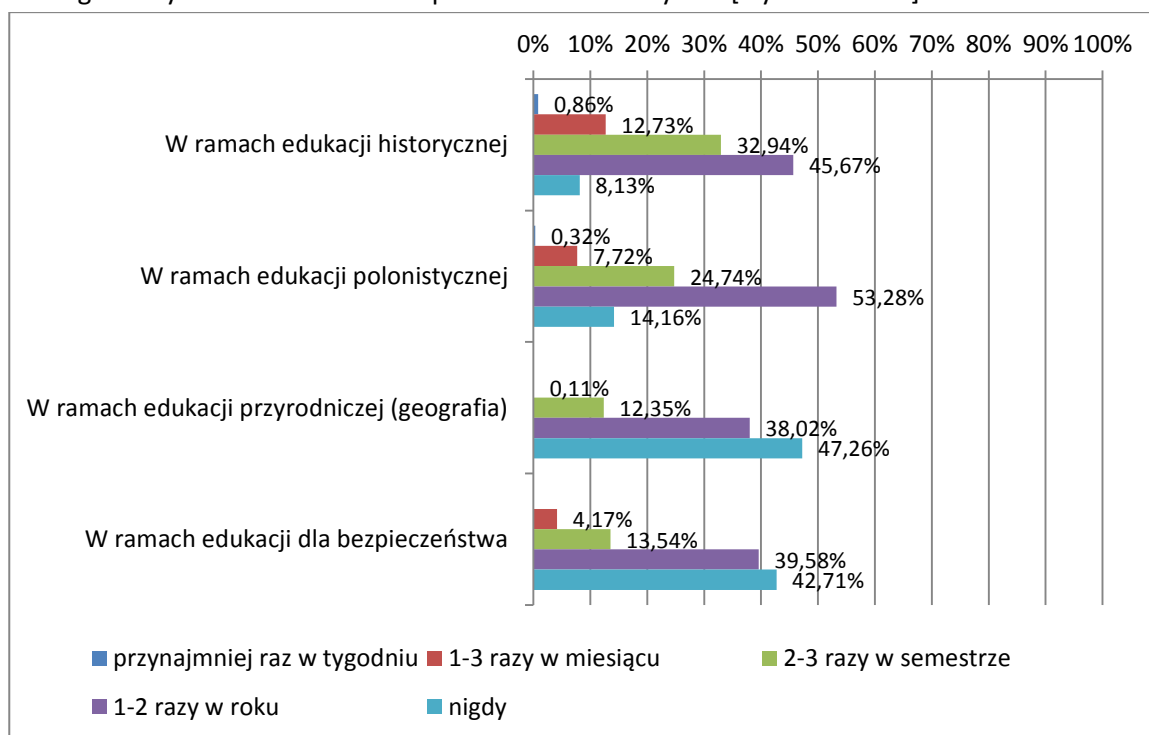
Wykres III.6.40 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: regionalni artyści, podczas lekcji w szkole podstawowej (IV klasa)

- **Gimnazjum**

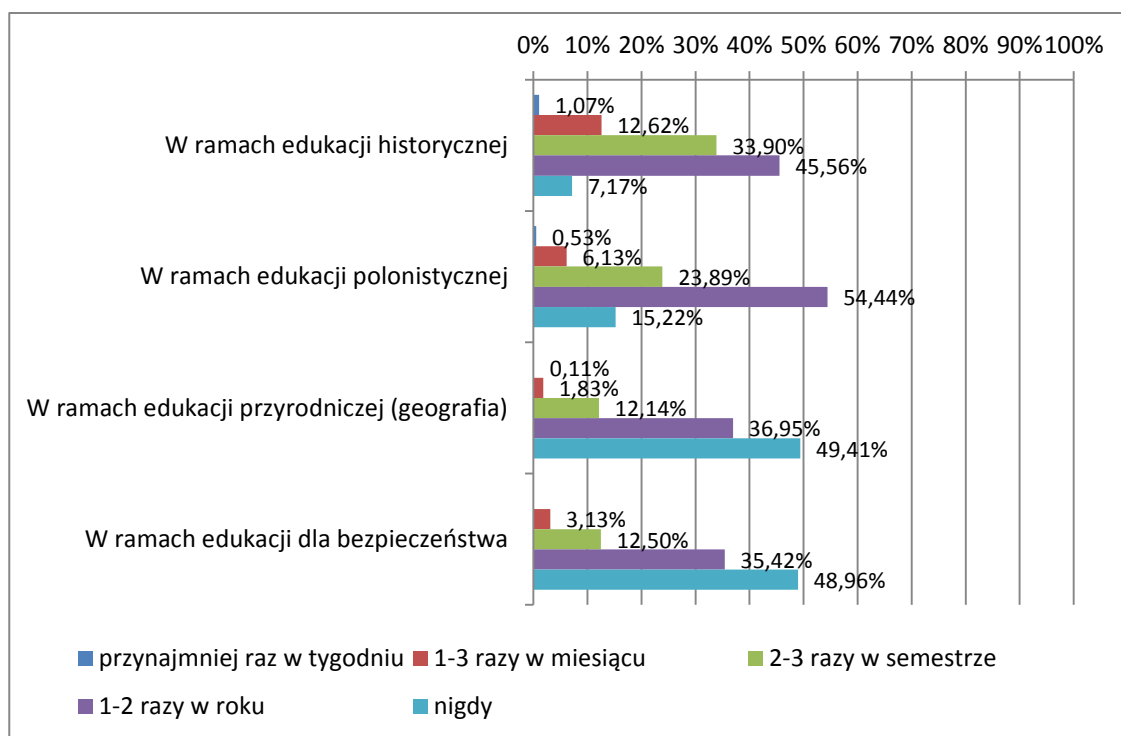
W gimnazjum pytanie o realizację zagadnień regionalnych skierowano do nauczycieli języka polskiego, geografii, historii i edukacji dla bezpieczeństwa.

Zagadnienia z zakresu historii regionalnej najrzadziej poruszali nauczyciele geografii, a poloniści i historycy robili to w podobnej do siebie skali. Bez trudu możemy więc dostrzec, że na poziomie gimnazjum i szkoły podstawowej skala odpowiedzi poszczególnych nauczycieli jest podobna. Powtarza się też, że nauczyciele języka polskiego najrzadziej podczas swoich lekcji poruszali zagadnienia z zakresu gospodarki regionalnej. Tym razem jeszcze większy odsetek polonistów zaznaczył odpowiedź, że nigdy nie nawiązywali do tych kwestii (ponad 56% nie zajmowało się gospodarką miejscowości, a prawie 59% - gospodarką regionu).

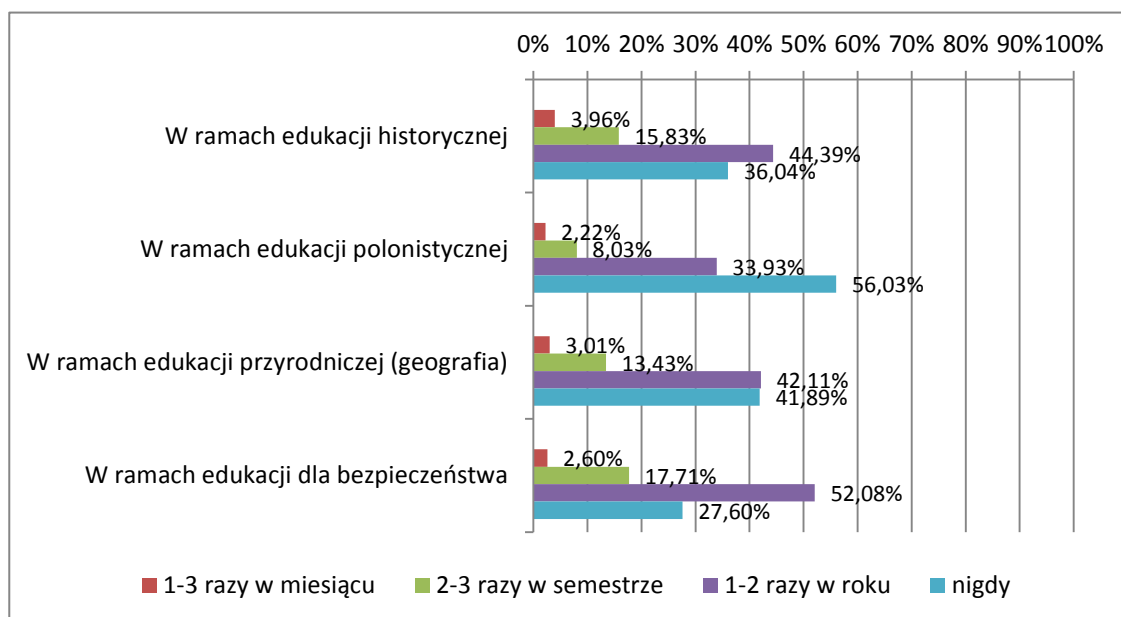
Fauną i florą regionu rzadko zajmują się historycy, natomiast poloniści i nauczyciele geografii nawiązywali do zagadnień z tego zakresu w podobnej skali [wykres III.6.45]. Tematy dotyczące artystów regionalnych to z kolei domena polonistów i historyków [wykres III.6.46].



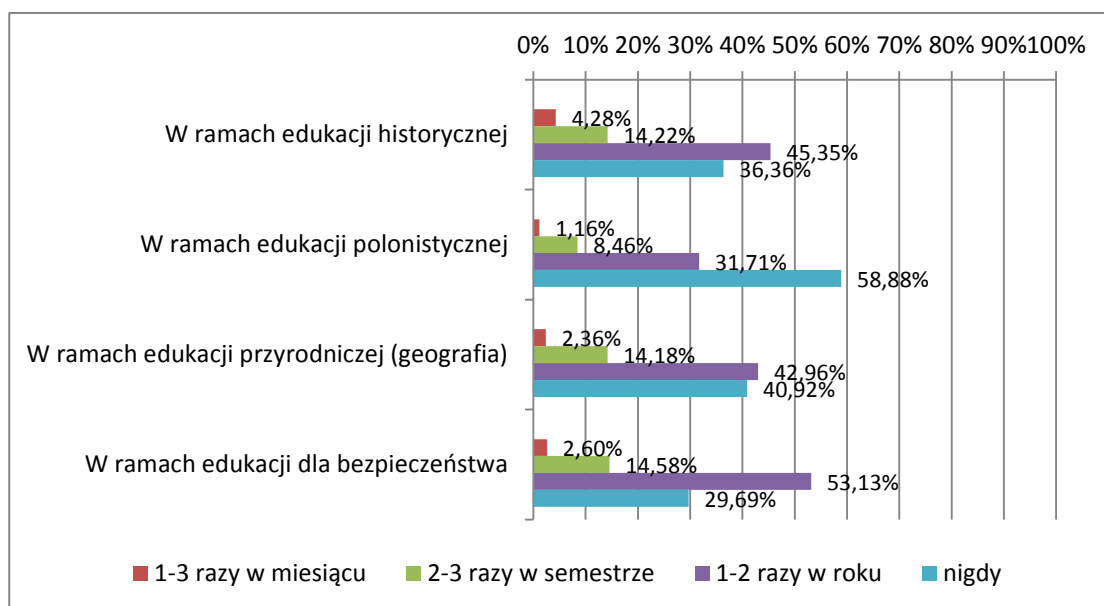
Wykres III.6.41 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



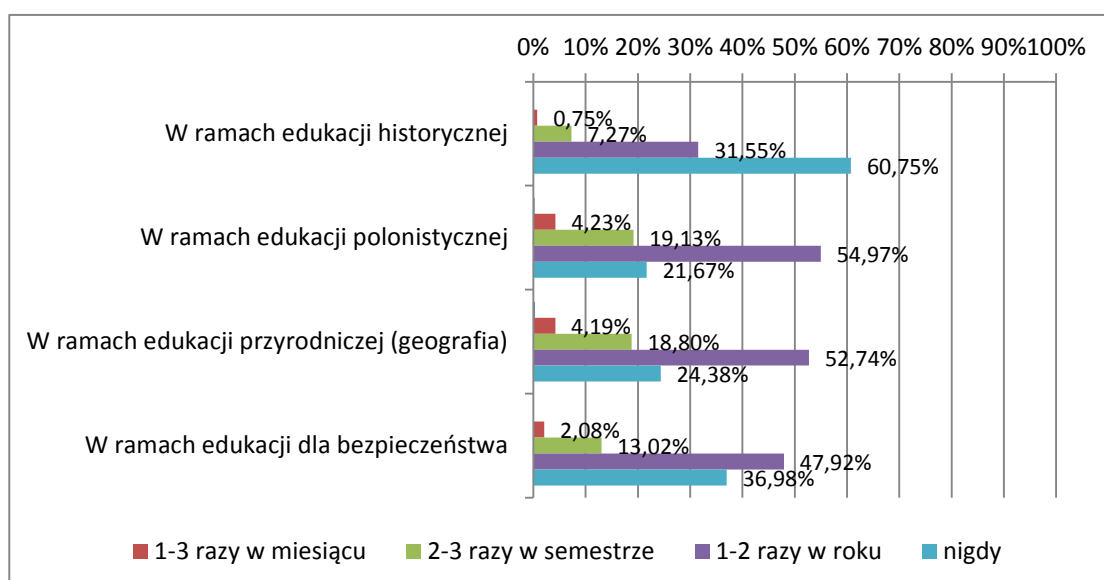
Wykres III.6.42 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



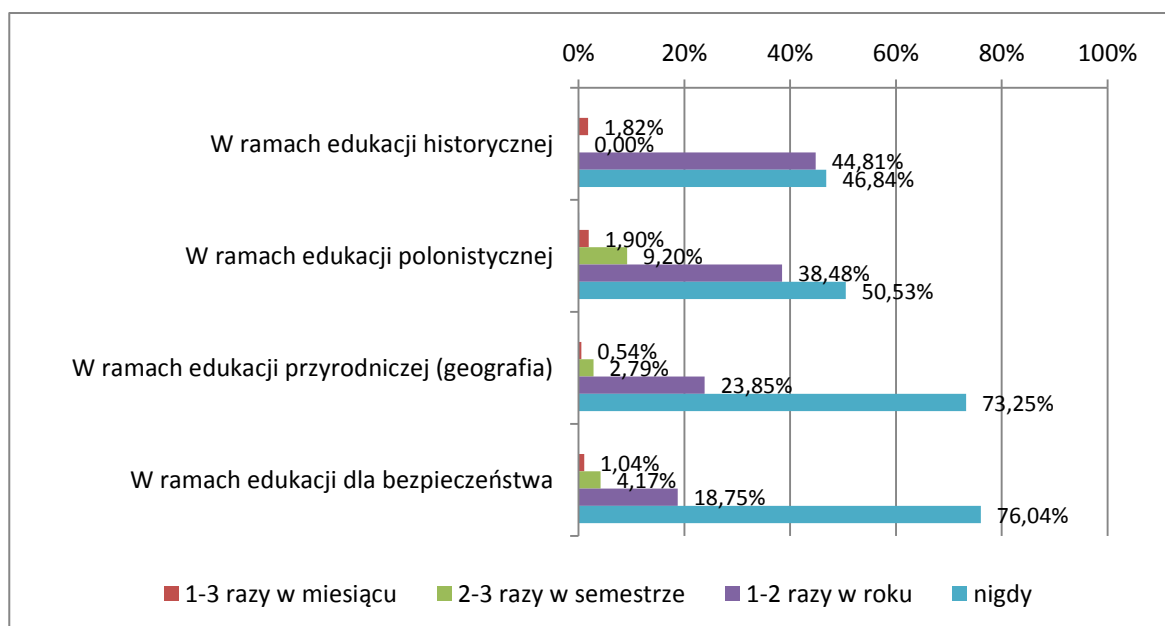
Wykres III.6.43 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka miejscowości, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



Wykres III.6.44 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka regionu podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



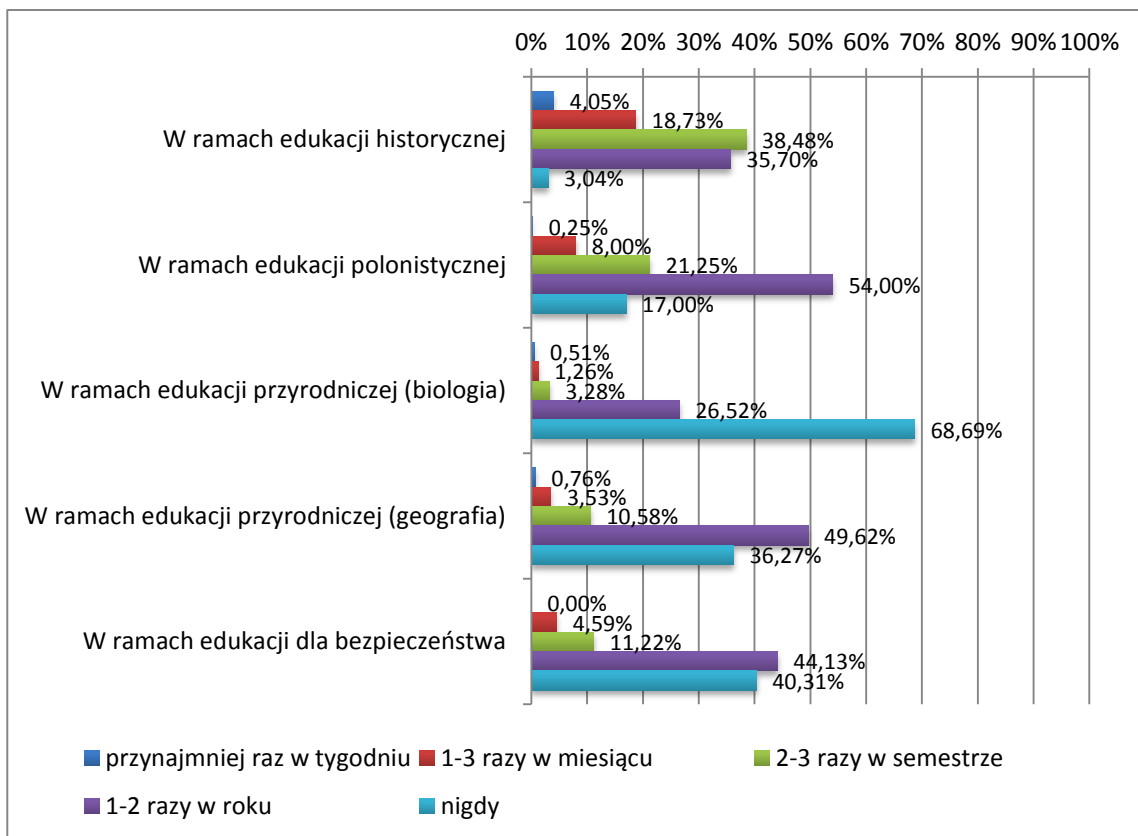
Wykres III.6.45 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: fauna i flora regionu, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)



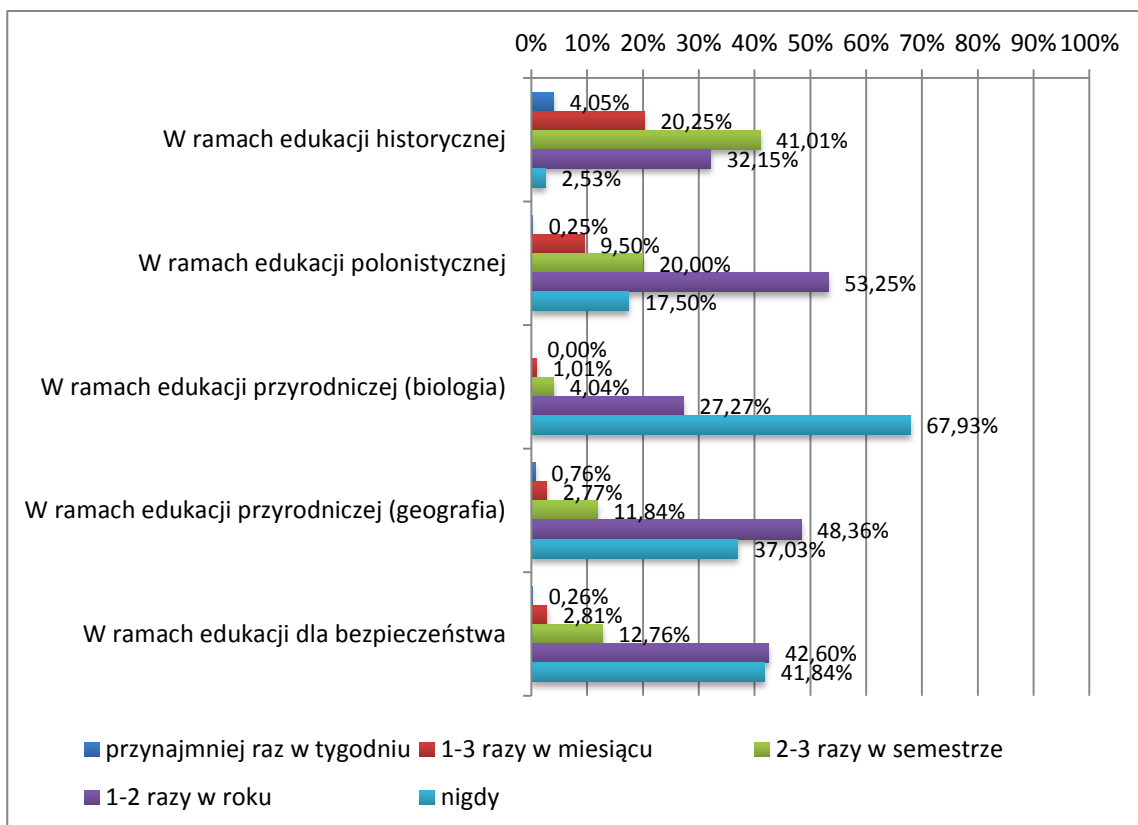
Wykres III.6.46 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: regionalni artyści, podczas lekcji w gimnazjum (I klasa)

- **Liceum ogólnokształcące**

W liceum ogólnokształcącym nauczyciele przedmiotów przyrodniczych deklarują, że nigdy nie poruszają zagadnień z zakresu historii regionalnej. Przy czym skala odpowiedzi „nigdy” jest większa niż w poprzednich typach szkół i w przypadku nauczycieli biologii stanowi blisko 69% (historia miejscowości) i 68% (historia regionu). Oczywiście częściej odwołują się do historii regionalnej historycy i poloniści.

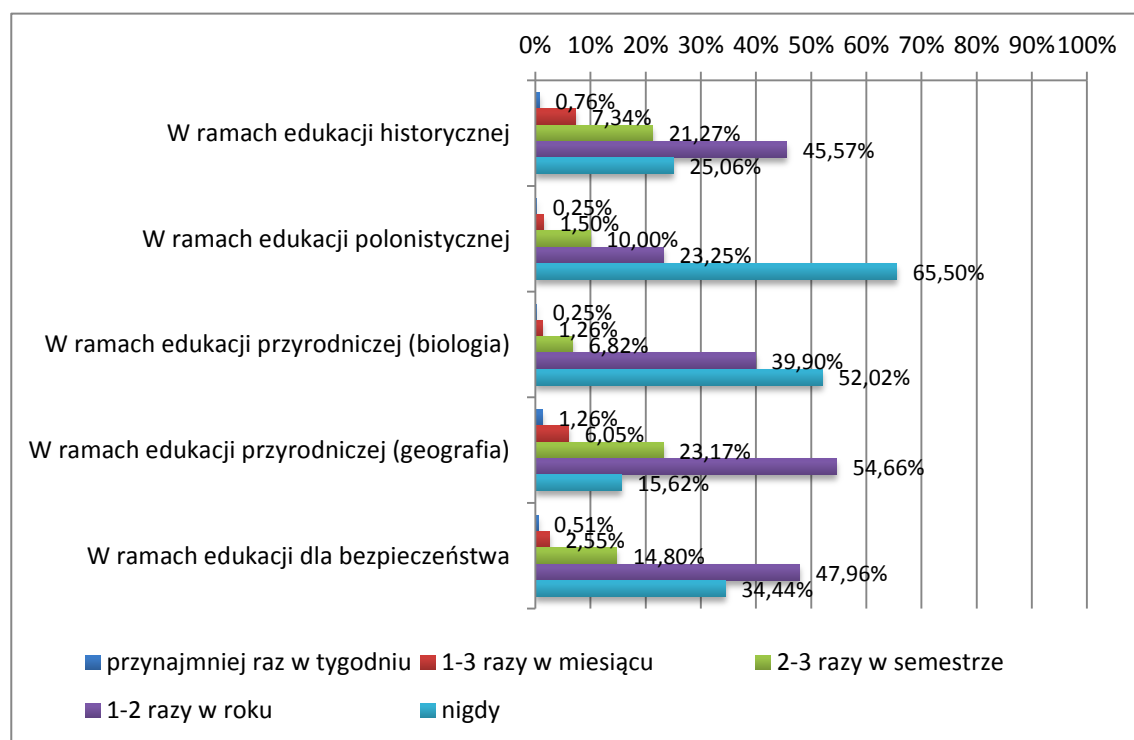


Wykres III.6.47 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia miejscowości, podczas lekcji w liceum (I klasa)

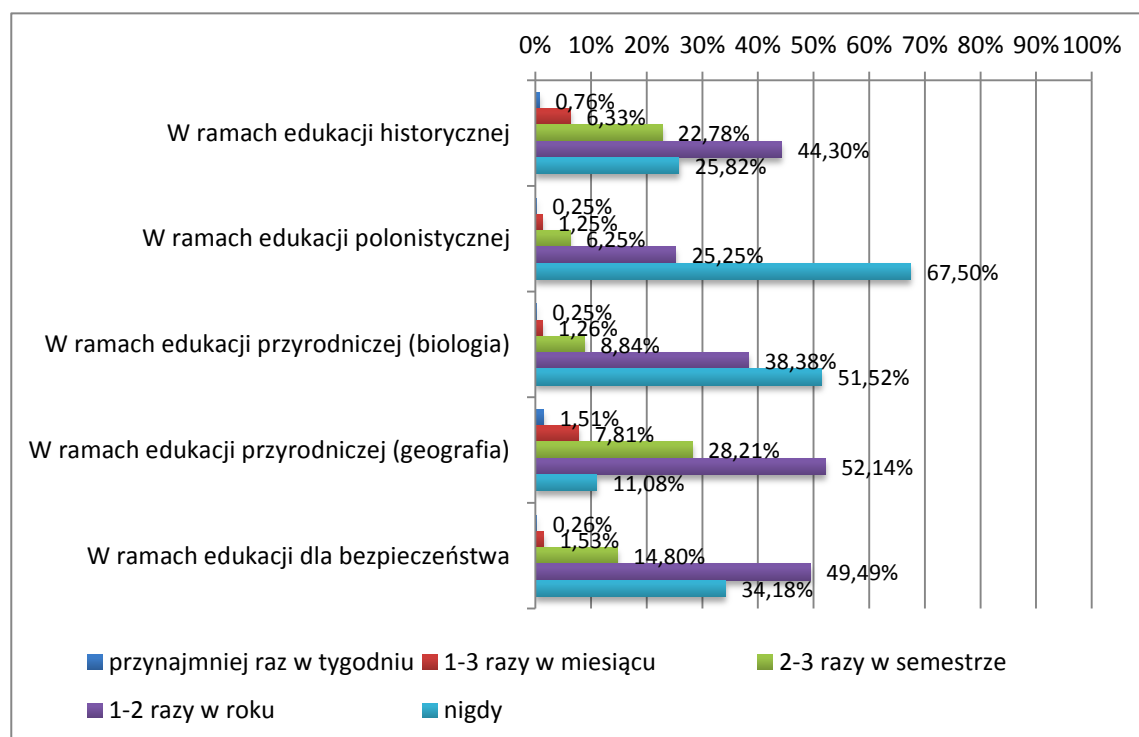


Wykres III.6.48 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: historia regionu, podczas lekcji w liceum (I klasa)

Kwestie z zakresu gospodarki regionalnej najrzadziej poruszają poloniści, a najczęściej - nauczyciele geografii. Przy czym ponownie skala odpowiedzi negatywnych przekracza odsetek odpowiedzi, które udzielali nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjum.

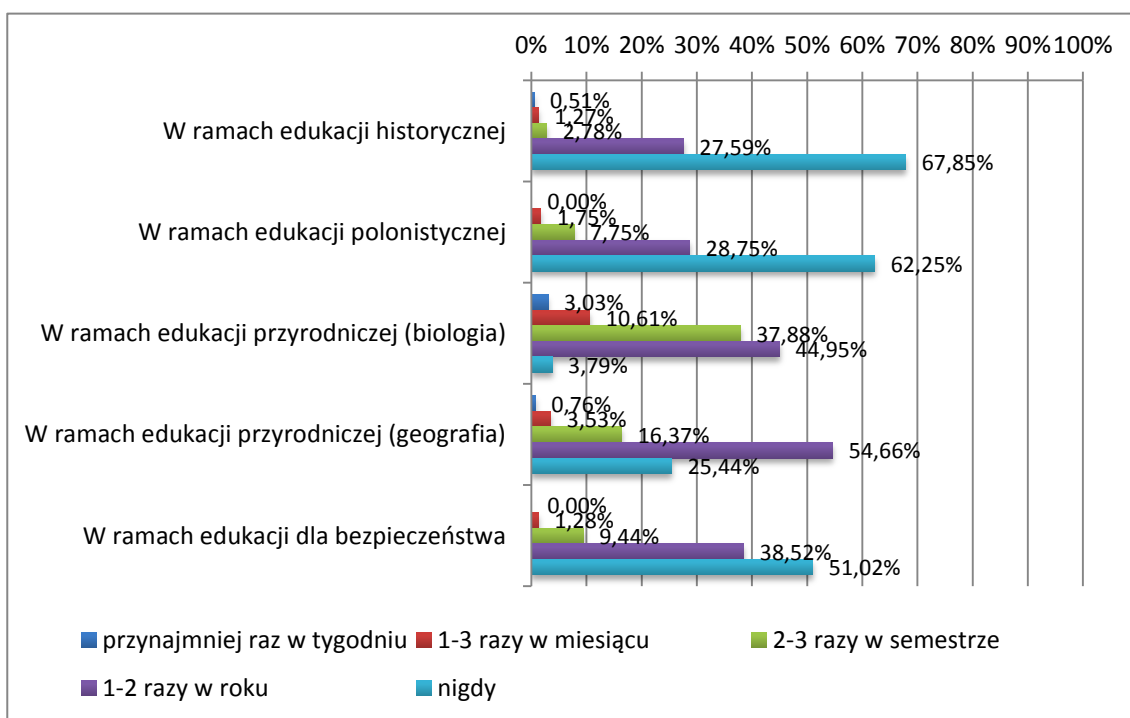


Wykres III.6.49 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka miejscowości, podczas lekcji w liceum (I klasa)

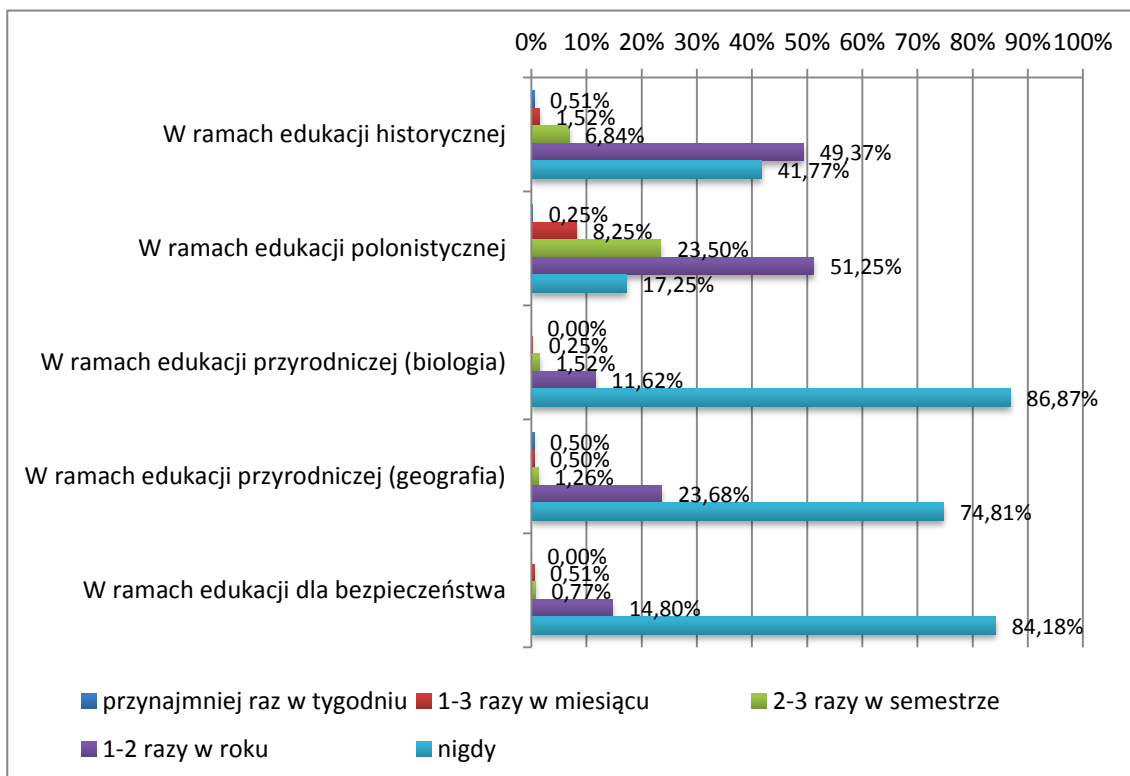


Wykres III.6.50 Częstotliwość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: gospodarka regionu podczas lekcji w liceum (I klasa)

Regionalna fauna i flora to domena nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, ale przede wszystkim biologów. Najrzadziej odnoszą się do tych kwestii historycy. Z kolei artystów regionalnych podczas swoich lekcji uwzględniają przede wszystkim poloniści i historycy.



Wykres III.6.51 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: fauna i flora regionu, podczas lekcji w liceum (I klasa)

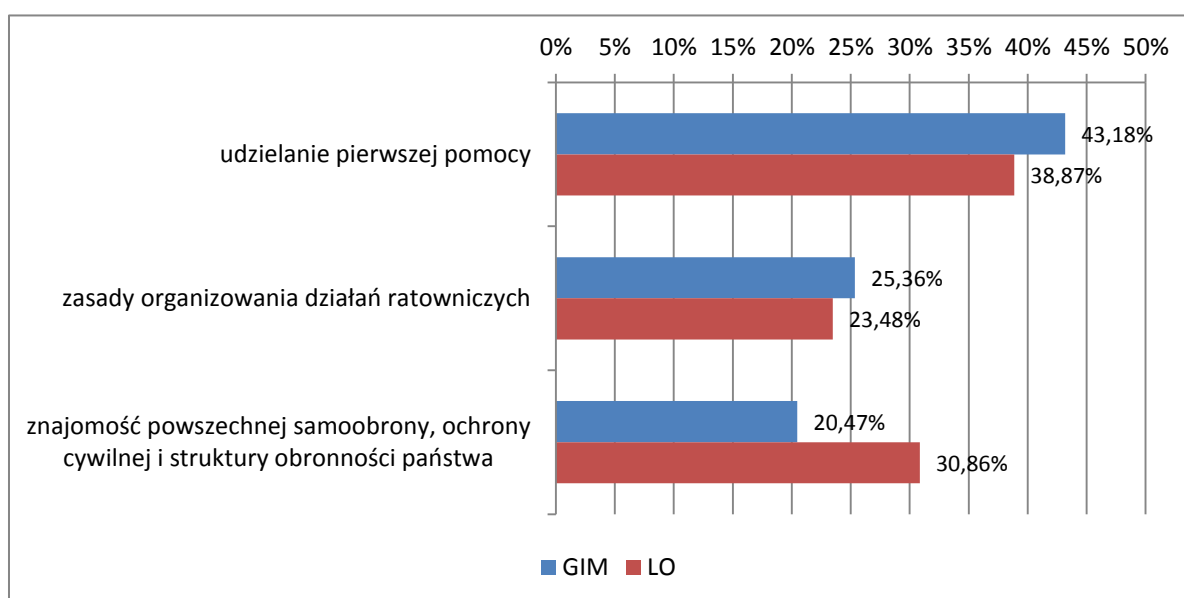


Wykres III.6.52 Częstość poruszania zagadnień z zakresu edukacji regionalnej: regionalni artyści zbrojne, podczas lekcji w liceum (I klasa)

G. EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA

W tym roku w szerszym zakresie badaniami w ramach monitorowania wdrażania podstawy programowej objęto zajęcia edukacji dla bezpieczeństwa, realizowane w gimnazjum i liceum ogólnokształcącym. Wymagania programowe związane z realizacją podstawy programowej edukacji dla bezpieczeństwa dotyczą dwóch istotnych kwestii, na których skupiliśmy naszą uwagę: proporcji czasu przeznaczonego na realizację poszczególnych działów programowych oraz zalecenia, aby przy realizacji podstawy programowej edb odwoływać się do wsparcia pracowników służb związanych z działaniami na rzecz bezpieczeństwa.

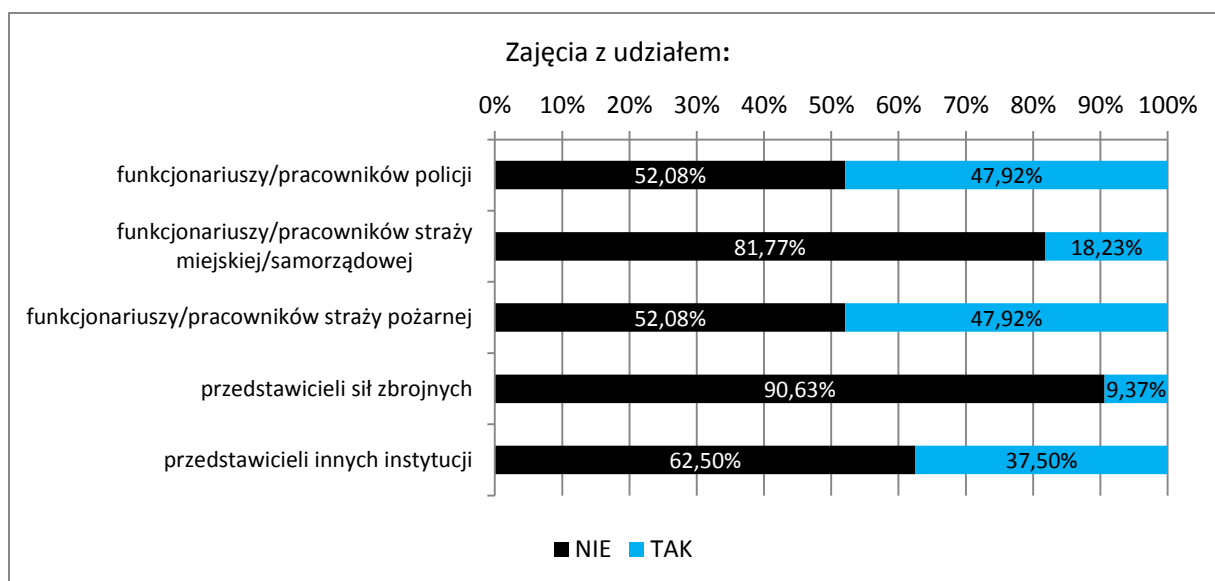
Wykres III.6.53 ukazuje odpowiedzi udzielane przez nauczycieli gimnazjum i liceum na odsetek czasu zajęć przeznaczonych na realizację poszczególnych bloków tematycznych. Zarówno w gimnazjum jak i liceum najwięcej godzin przeznaczono na realizację zajęć z zakresu udzielania pierwszej pomocy. Na drugim miejscu w liceum uplasowała się znajomość powszechnej samoobrony, a w gimnazjum - zasady organizacji działań ratowniczych.



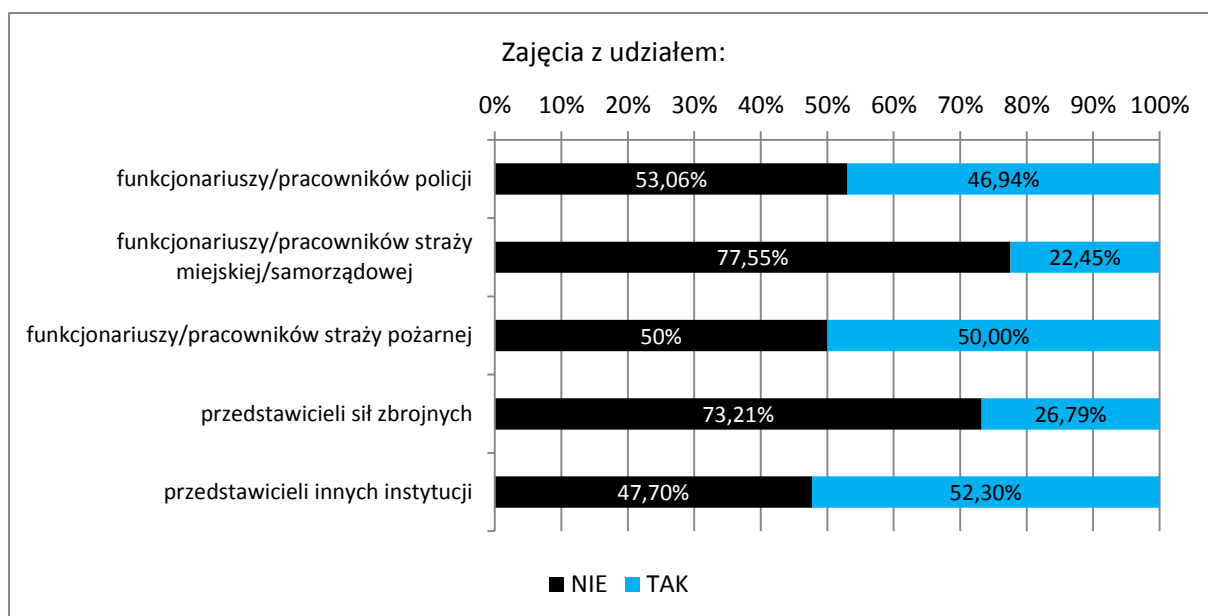
Wykres III.6.53 Odsetek czasu zajęć edukacji dla bezpieczeństwa zrealizowanych w ciągu roku szkolnego 2013/2014 w badanej klasie do 30.05.2014 r.

Kolejne wykresy (III.6.54 i III.6.55) ilustrują odpowiedzi nauczycieli dotyczące udziału w lekcjach edb pracowników różnych służb związanych z bezpieczeństwem. W ankiecie zaproponowaliśmy dość rozbudowaną kafeiterię możliwych odpowiedzi dotyczących częstotliwości takich lekcji. Jednak w związku z tym, że większość nauczycieli nie zaprosiła powyższych pracowników na lekcję ani razu, a ci, którzy deklarowali, że prowadzili tego typu lekcje, robili to rzadko, zdecydowaliśmy się ograniczyć wykres do stwierdzenia, czy ktoś z zewnątrz uczestniczył w lekcji.

Po pierwsze należy stwierdzić, że w liceum nauczyciele częściej wypełniali zalecenie dotyczące udziału pracowników z podmiotów zewnętrznych w lekcji niż w gimnazjum. W gimnazjum najczęściej zapraszanymi gośćmi byli przedstawiciele policji i straży pożarnej (blisko 48% nauczycieli zorganizowało takie zajęcia), a w liceum - przedstawiciele straży pożarnej (50% nauczycieli edb w liceum zaznaczyło tę odpowiedź) oraz innych nieokreślonych instytucji (nawet ponad 52%).



Wykres III.6.54 Udział osób z instytucji zewnętrznych w ramach realizacji programu edukacji dla bezpieczeństwa w gimnazjum

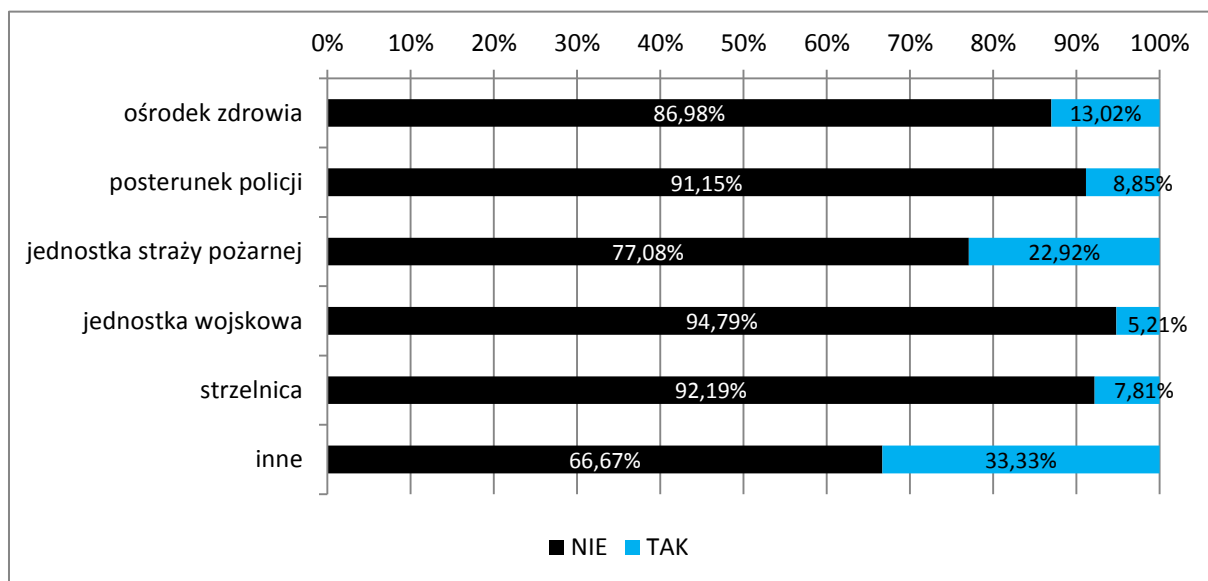


Wykres III.6.55 Udział osób z instytucji zewnętrznych w ramach realizacji programu edukacji dla bezpieczeństwa w liceum

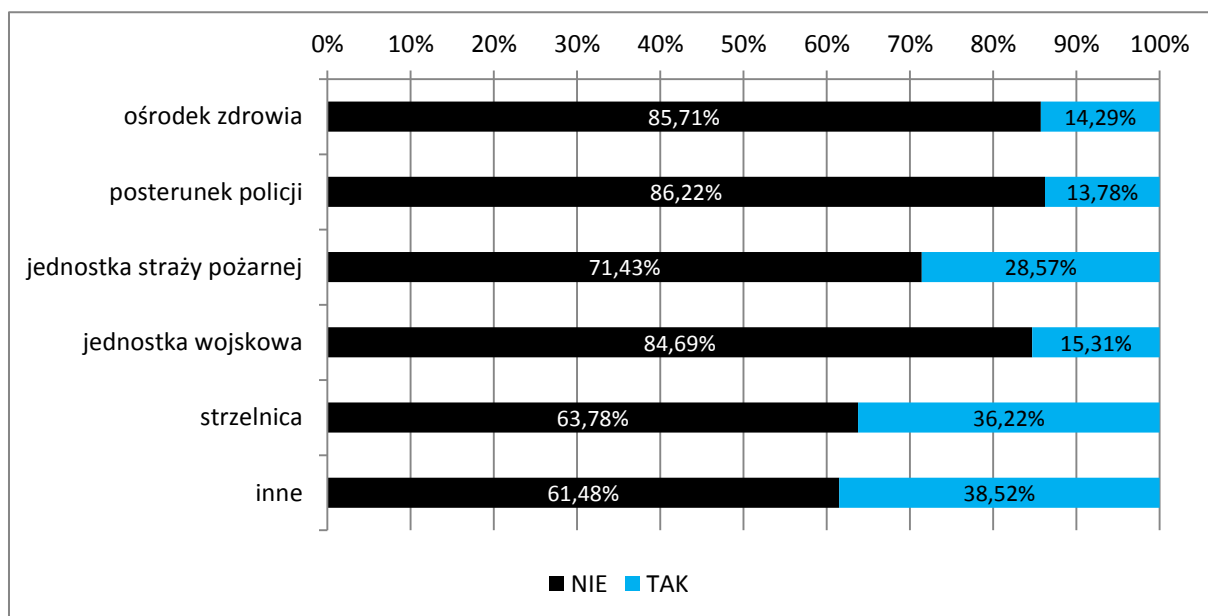
Do podobnej modyfikacji wykresu i ograniczenia odpowiedzi do stwierdzenia, czy uczniom badanych klas zorganizowano zajęcia edb poza szkołą (bez określania częstotliwości), zdecydowaliśmy się przy analizie kolejnego zagadnienia.

W zakresie organizowania zajęć edb poza salą lekcyjną, większą aktywność wykazali nauczyciele licealni niż gimnazjalni, chociaż ich aktywność w tym zakresie nie była wystarczająca. Największy odsetek nauczycieli gimnazjalnych, którzy deklarowali, że zorganizowali lekcję edb w instytucji zewnętrznej, wskazało na jednostkę straży pożarnej i inne nieokreślone instytucje, natomiast nie tak często organizowali wyjście na posterunek policji (w gimnazjum częściej zaprasza się policjantów na lekcję niż odwiedza się z uczniami posterunek policji). Z kolei nauczyciele licealni najczęściej

odwiedzali strzelnicę (najczęściej w tym wypadku oznacza ponad 36% pozytywnych odpowiedzi) oraz inne nieokreślone instytucje (ponad 38%).



Wykres III.6.56 Miejsca poza salą lekcyjną, gdzie od początku roku szkolnego w badanej klasie gimnazjum realizowano zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa

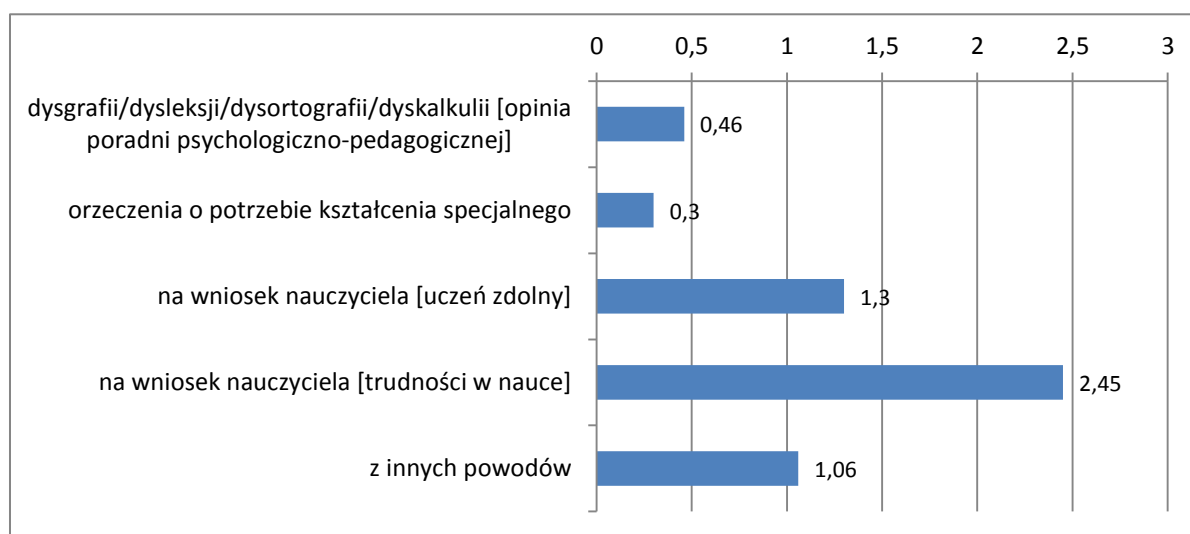


Wykres III.6.57 Miejsca poza salą lekcyjną, gdzie od początku roku szkolnego w badanej klasie liceum realizowano zajęcia z edukacji dla bezpieczeństwa

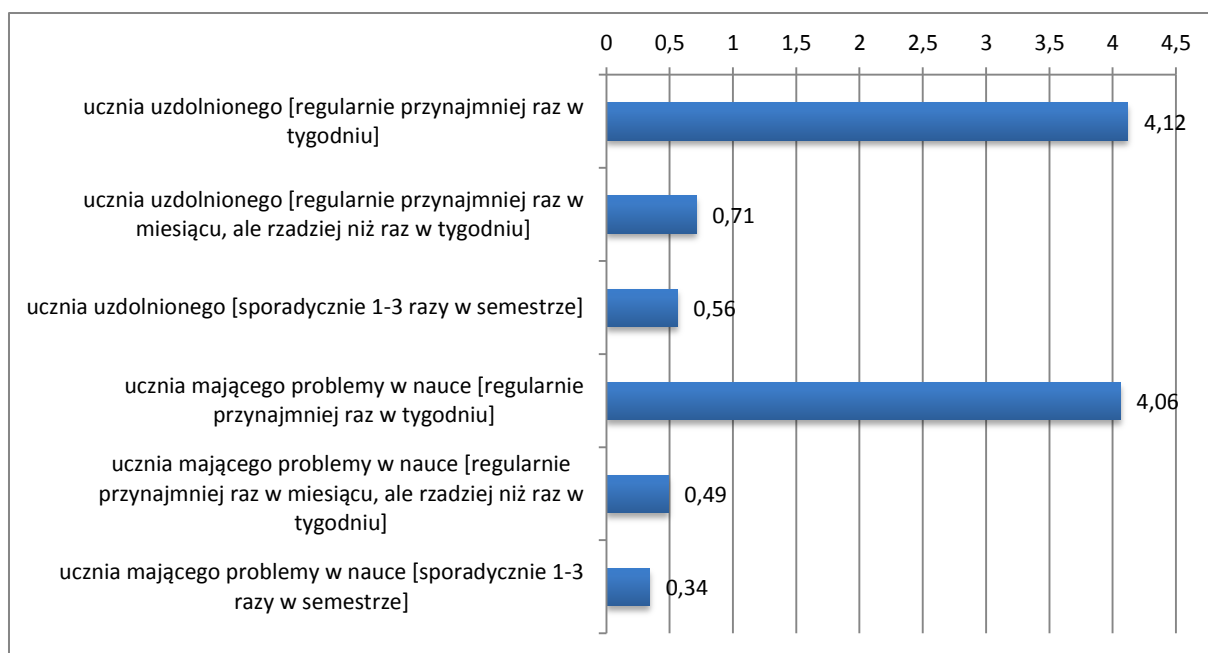
III.7 Działania na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Istotnym elementem reformy programowej jest odmienne podejście do wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w porównaniu z okresem poprzednim. Po pierwsze większą rolę, nie tylko w zakresie organizowania wsparcia dla uczniów, ale także określenia zakresu i formy tego wsparcia, odgrywają szkoły, które znają swoich uczniów i ich potrzeby lepiej niż instytucje zewnętrzne. Po drugie, co może być szczególnie istotne, za uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne uznano także uczniów uzdolnionych.

Wykres III.7.1 i III.7.2 ilustruje wyniki uzyskane przez nas na podstawie dwóch pytań skierowanych do nauczycieli szkoły podstawowej. Po pierwsze pytaliśmy o liczbę uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną na różnej podstawie [wykres III.7.1] oraz o liczbę osób uczestniczących w zorganizowanych przez szkołę zajęciach dla uczniów wymagających wsparcia [wykres III.7.2]. Na podstawie analizy uzyskanych wyników możemy stwierdzić, że nowe podejście do uczniów wymagających wsparcia nie zostało dobrze zrozumiane i/lub nie zostało zaakceptowane w szkole podstawowej. Przede wszystkim łatwo zauważyć, że liczba uczniów uczestniczących w zajęciach, które powinny być organizowane w ramach wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, jest większa niż zadeklarowana liczba uczniów objętych wsparciem psychologiczno-pedagogicznym. Oznacza to, że nauczyciele wspierają uczniów niezależnie od liczby wskazań w zakresie udzielania wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Trudno powiedzieć, czy jest to rezultatem obaw przed koniecznością zapoznania się z przepisami prawnymi, czy przed koniecznością stosowania narzuconych ogólnie procedur. A może jest to po prostu efektem przyzwyczajenia, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest realizowana poza szkołą. Szczególnie duża dysproporcja między liczbą uczestników zajęć a liczbą uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną widoczna jest w przypadku uczniów uzdolnionych, co sugeruje, że ostatnie z powyższych wyjaśnień jest najbliższe prawdy. Uczeń uzdolniony w szkolnej nomenklaturze pozostał uczniem, dla którego organizuje się zajęcia dla zdolnych, ale nie jest to równoznaczne z realizacją wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

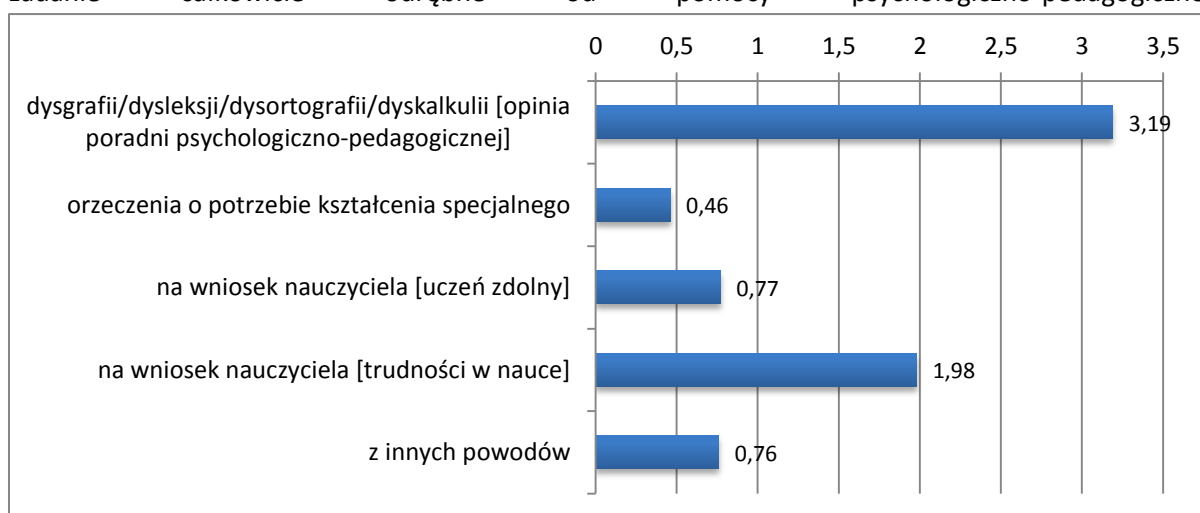


Wykres III.7.1 Przeciętna liczba uczniów w badanych klasach I szkoły podstawowej objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów



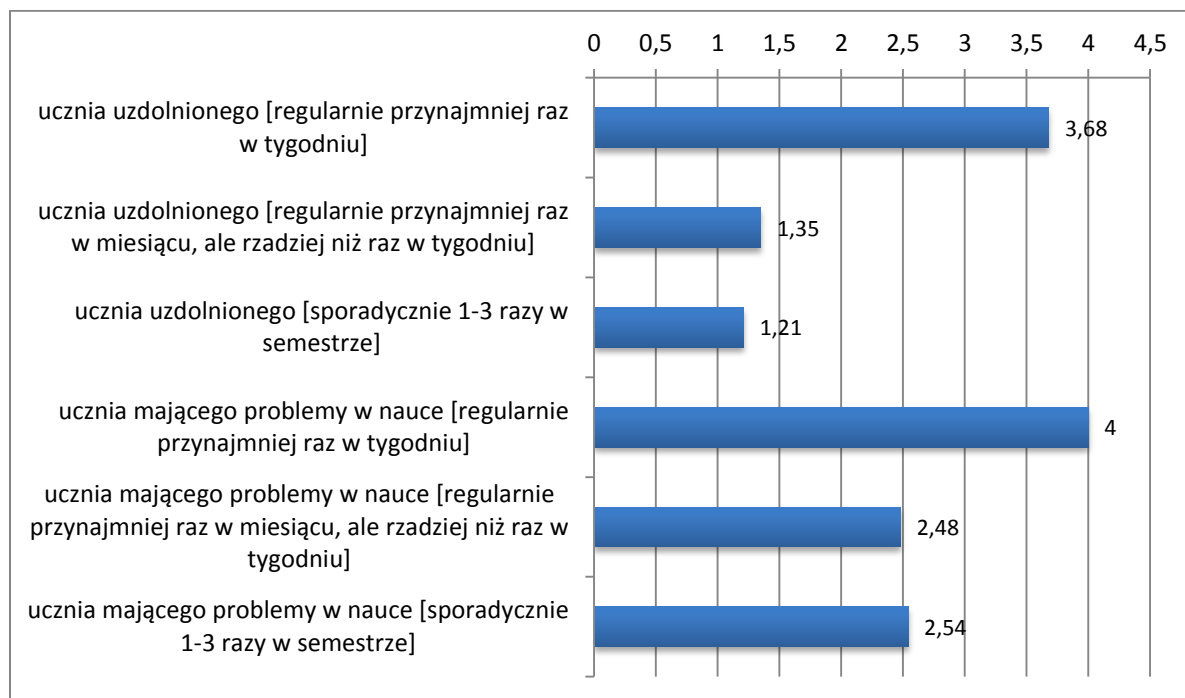
Wykres III.7.2 Przeciętna liczba uczniów w badanych klasach I szkoły podstawowej uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans oraz rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

Sytuację w gimnazjum obrazuje wykres III.7.3 i III.7.4. Na tym etapie edukacyjnym częściej w zajęciach dodatkowych uczestniczą uczniowie z powodów problemów w nauce niż uczniowie zdolni (zobacz też wykres III.7.4). Warto też zwrócić uwagę na fakt, że nauczyciele częściej zgłaszają jako uczniów wymagających wsparcia tych, których uznają za mniej zdolnych niż tych, których uważają za uzdolnionych. Zjawisko zgłaszania przez nauczycieli uczniów uzdolnionych do objęcia ich pomocą psychologiczno-pedagogiczną jest rzadkością, ale wspieranie tych uczniów w postaci organizowanych przez szkołę zajęć nie jest już zjawiskiem tak wyjątkowym. Potwierdza to nasze obserwacje odnotowane powyżej, że wciąż w szkole nie zadomowiło się przekonanie, że uczeń zdolny powinien być traktowany jak uczeń wymagający wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Jest wspierany, gdyż wspieranie uczniów uzdolnionych ma długą tradycję w polskiej szkole, ale traktowane jest jako zadanie całkowicie odrębne od pomocy psychologiczno-pedagogicznej.



Wykres III.7.3 Przeciętna liczba uczniów w badanych klasach gimnazjum objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów

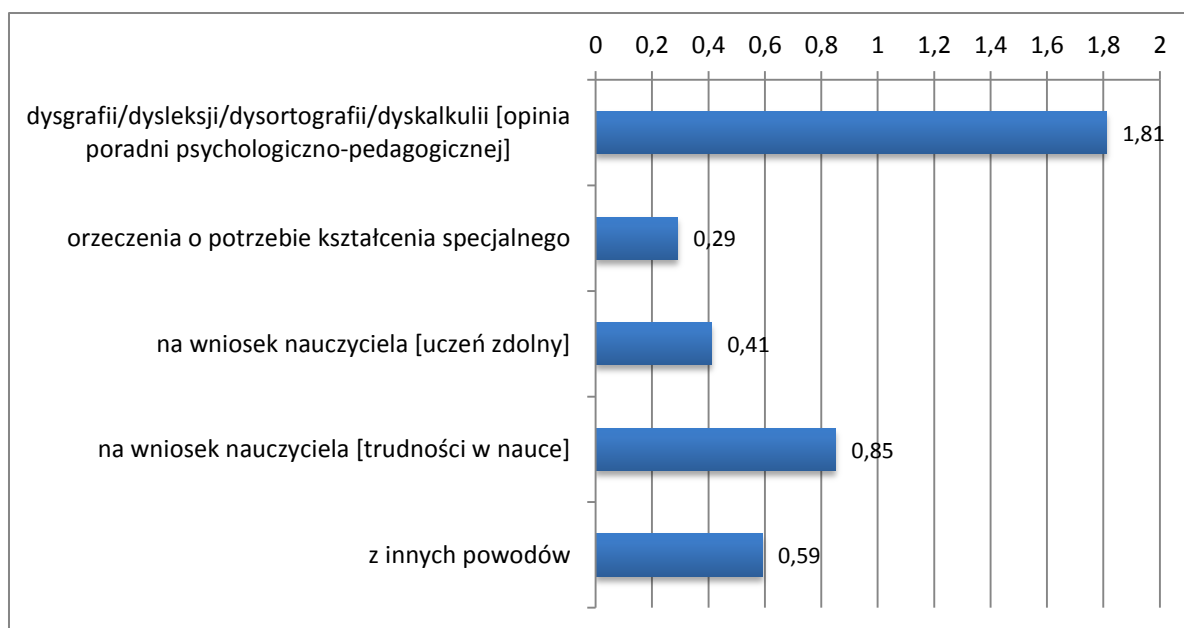
Większość uczniów uczestniczących w zajęciach organizowanych dla ucznia zdolnego uczestniczy w tych zajęciach regularnie. W zajęciach organizowanych dla wyrównania szans także przeważają uczniowie uczestniczący w nich regularnie, ale tym razem przewaga jest minimalna (mniej niż 1%).



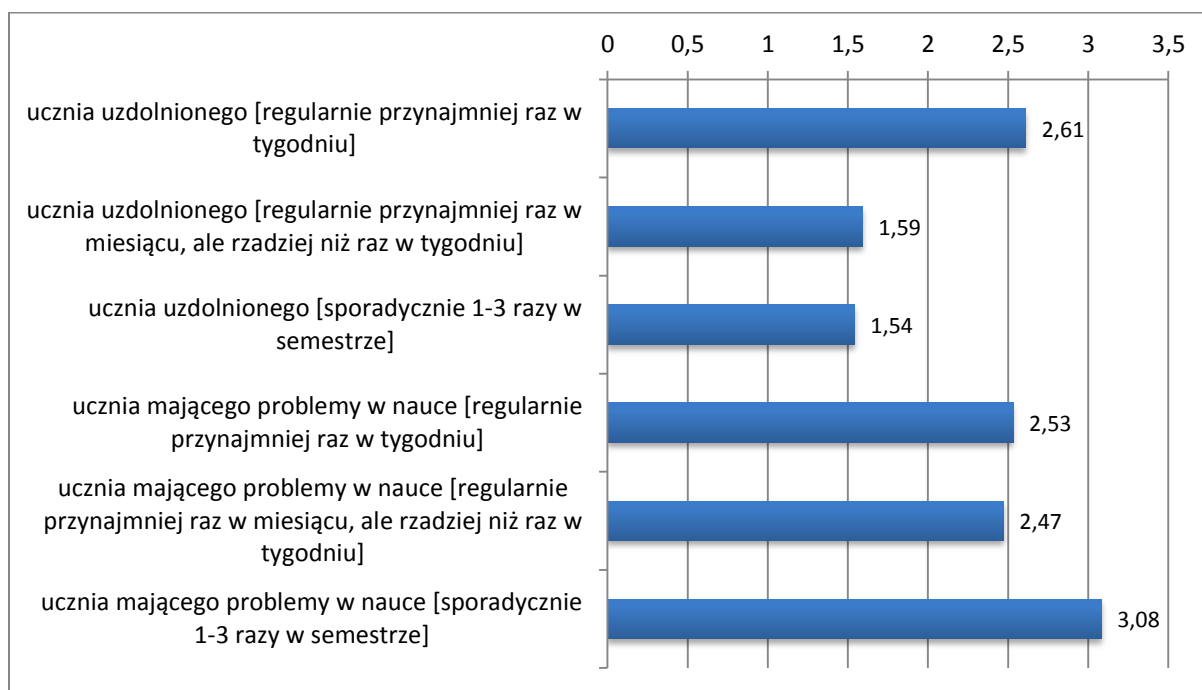
Wykres III.7.4 Przeciętna liczba uczniów w badanych klasach I gimnazjum uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans oraz rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

Liceum ogólnokształcącego dotyczą wykresy III.7.5 i III.7.6. W przypadku zajęć organizowanych regularnie co tydzień uczestniczy w nich więcej uczniów uzdolnionych niż mających problemy w nauce. Liczba uczniów mających problemy w nauce wzrasta w przypadku zajęć sporadycznych i nieregularnych (zapewne przed sprawdzianami lub w okresie wystawiania ocen semestralnych).

Liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną na wniosek nauczycieli jest minimalna, co potwierdza nasze obserwacje poczynione przy analizie poprzednich typów szkół. Jednak należy podkreślić, że w liceum zjawisko niechęci do uwzględniania procedur dotyczących wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w sferze działań na rzecz uczniów uzdolnionych i wymagających jest jeszcze większa niż w pozostałych typach szkół. Otrzymane wyniki świadczą o tym, że możliwość objęcia uczniów wsparciem na wniosek nauczyciela nie przyjęła się jeszcze w liceum. W zasadzie procedury wspierające stosowane są wyłącznie z przyczyn formalnych, to znaczy na podstawie opinii i orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych. Powtarza się schemat, zgodnie z którym jeżeli nauczyciel zgłasza licealistę do objęcia go pomocą psychologiczną, zdecydowanie częściej robi to w przypadku ucznia, którego uważa za mającego problemy w nauce niż ucznia uzdolnionego.



Wykres III.7.5 Przeciętna liczba uczniów w badanych klasach liceum ogólnokształcącego objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną z różnych powodów



Wykres III.7.6 Przeciętna liczba uczniów w badanych klasach I liceum ogólnokształcącego uczestniczących w dodatkowych zajęciach w celu wyrównania szans oraz rozwoju zainteresowań uczniów zdolnych

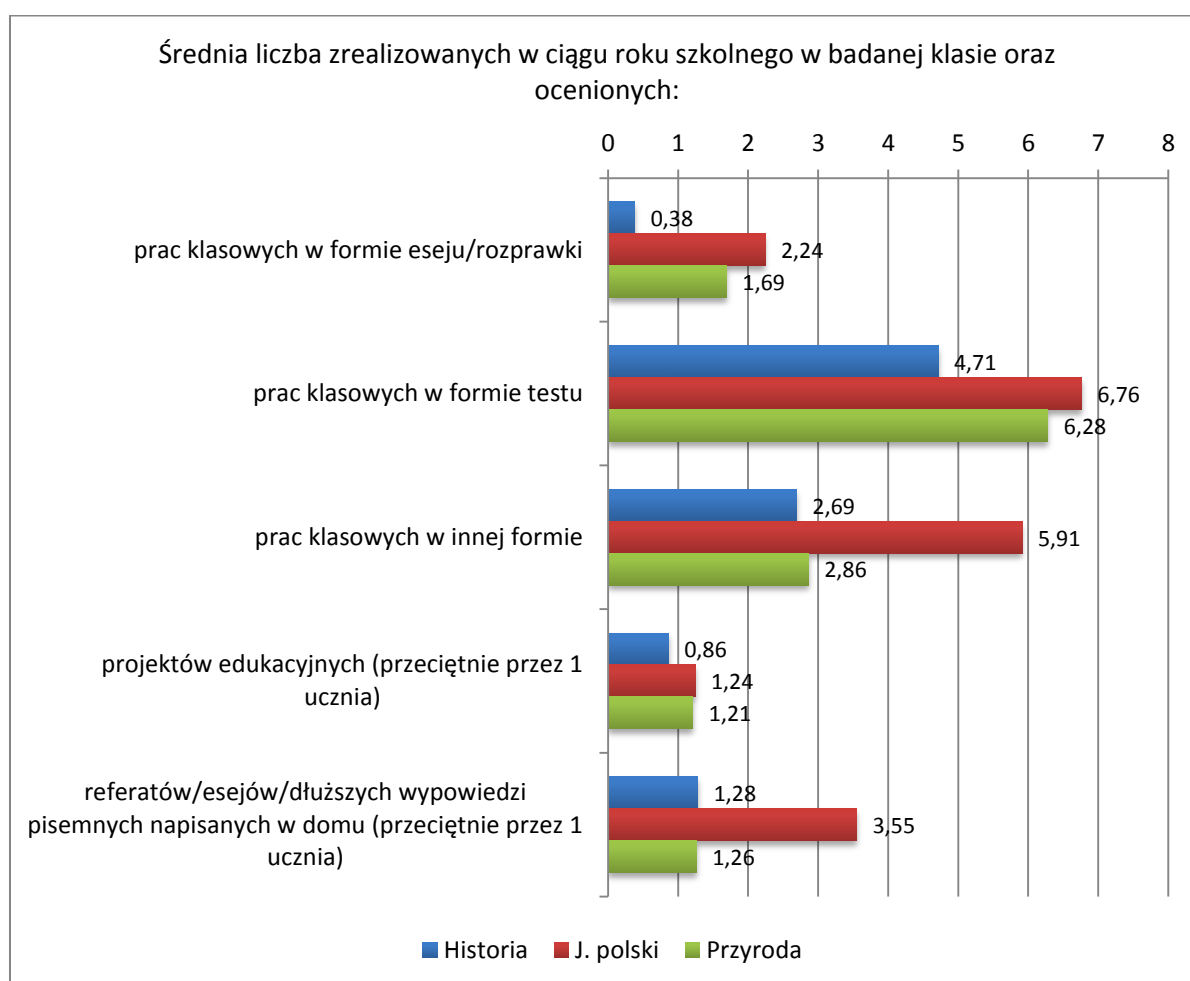
III.8 Ocenianie

W tym roku kontynuowaliśmy badania w zakresie sposobów oceniania uczniów. Na podstawie zebranych informacji możemy potwierdzić, że najpopularniejszą formą sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego, przyrody i historii w szkole podstawowej od IV klasy jest praca klasowa w formie testu [zobacz wykres III.8.1]. Przy czym zwłaszcza w przypadku

przyrody oraz historii przewaga testu nad innymi formami jest coraz większa. Tylko w przypadku języka polskiego w nieznacznym stopniu wyprzedza inną formę (nauczyciele języka polskiego uczestniczący w badaniu zrealizowali w roku szkolnym 2013/2014 przeciętnie ponad 6,5 „prac klasowych w formie testu” i prawie 6 „prac klasowych w innej formie”).

Znamienne jest także to, że w porównaniu z pracami klasowymi w formie testu, marginalne znaczenie mają oceny wystawiane z prac klasowych w postaci dłuższych wypowiedzi - eseju czy referatu i dotyczy to także języka polskiego. W przypadku języka polskiego liczbę ocen z prac w formie dłuższych wypowiedzi zwiększają prace pisane w domu. Nie pytaliśmy, czy nauczyciele w jakiś sposób ważą wystawiane oceny, czy na przykład przyznają większą wartość ocenom za dłuższe wypowiedzi pisemne niż za test. Uwzględniając tylko liczbę ocen wystawionych przez uczestniczących w badaniu nauczycieli języka polskiego, możemy stwierdzić, że wystawili oni przeciętnie ponad 5,5 oceny z dłuższych wypowiedzi pisemnych (pisanych w formie pracy klasowej i pracy domowej) oraz ponad 6,5 z prac klasowych w formie testu.

W tym wypadku nie możemy tego zjawiska uznać wprost za efekt reformy programowej. Reforma nie sugerowała ani nie zalecała stosowania testów jako form weryfikacji wiedzy uczniów. Mamy tutaj raczej do czynienia z ubocznym i nie do końca oczekiwanym efektem wprowadzenia do wszystkich typów szkół egzaminu zewnętrznego, w którym dominuje forma testowa.

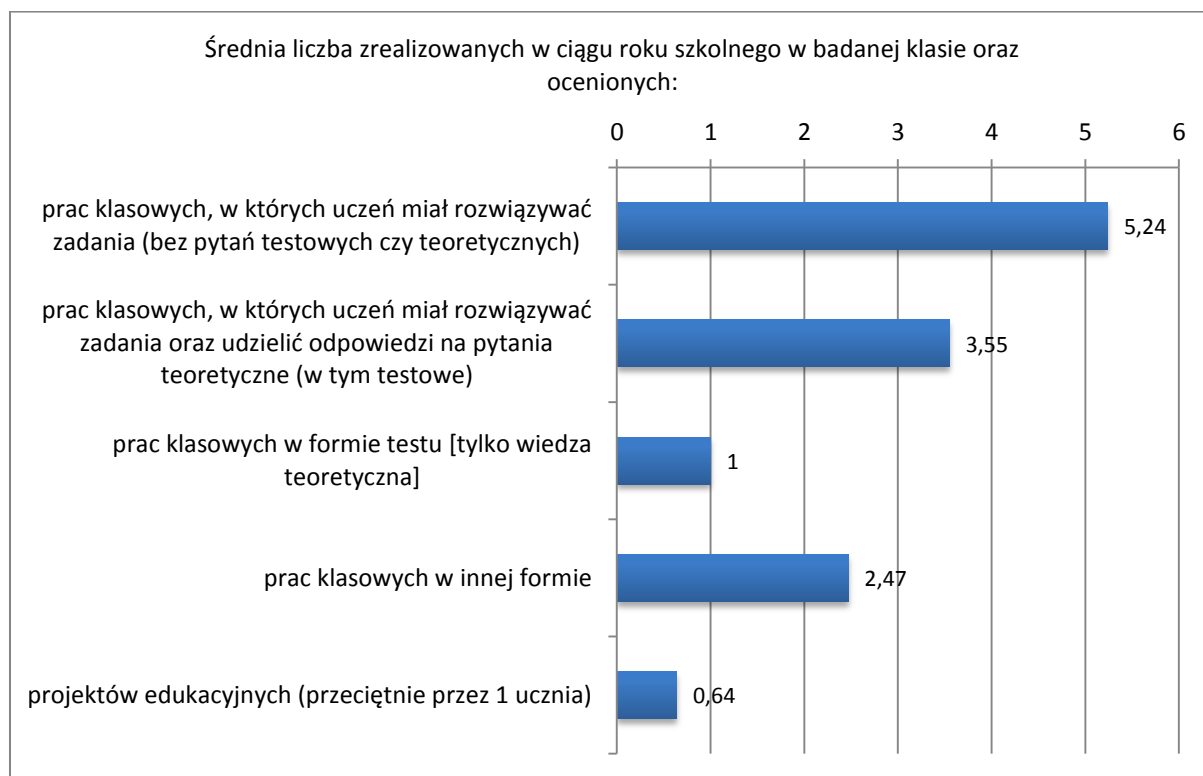


Wykres III.8.1 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w IV klasie szkoły podstawowej

Egzaminy zewnętrzne z matematyki oczywiście nie są realizowane w formie testu i może dlatego jedynie w przypadku tego przedmiotu sprawdzanie wiedzy w tej formie nie zyskało dominującej

pozycji w szkole podstawowej [zobacz wykres III.8.2]. W ciągu roku szkolnego nauczyciele matematyki wystawili najwyżej 1 ocenę za pracę klasową napisaną w formie testu z wiedzy teoretycznej. Dominującą formą oceniania podczas zajęć matematyki są prace klasowe polegające na rozwiązywaniu zadań, bez części testowej czy teoretycznej.

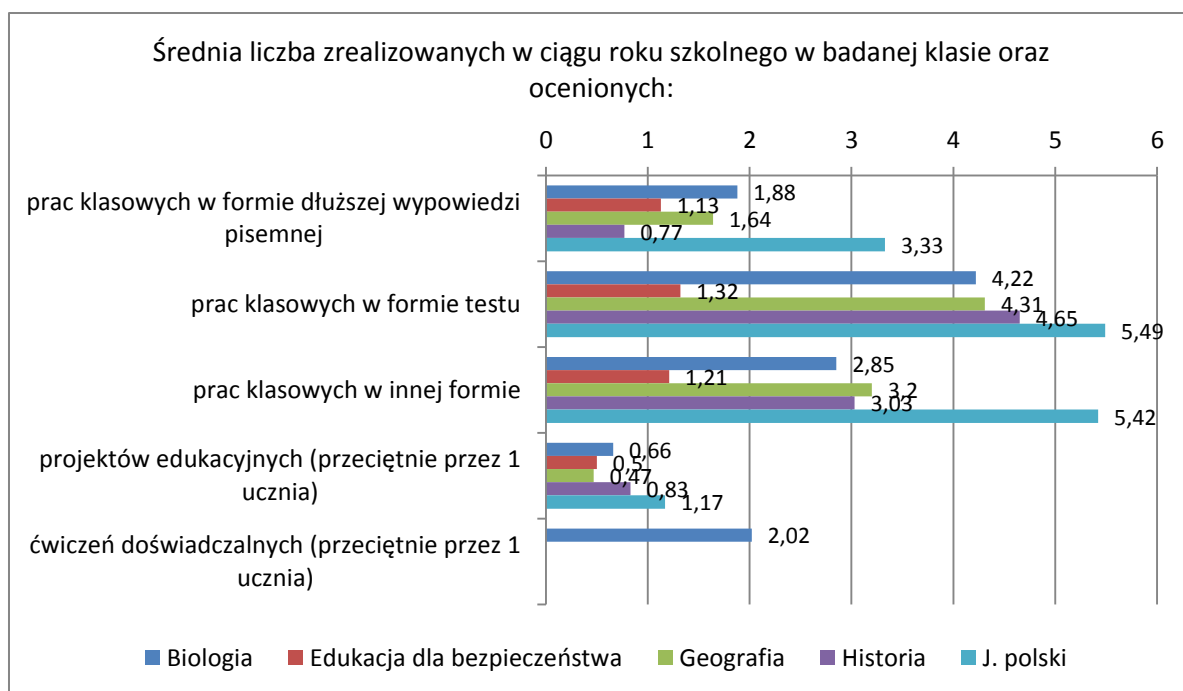
Należy dodać w tym miejscu wyjaśnienie, że z powodu specyfiki oceniania wiedzy i umiejętności matematycznych, zdecydowaliśmy się w tym roku wyodrębnić na wykresie pytanie o oceny wystawione przez nauczycieli matematyki od pytań skierowanych w tej kwestii do innych nauczycieli.



Wykres III.8.2 Sposób sprawdzania wiedzy z matematyki uczniów w IV klasie szkoły podstawowej

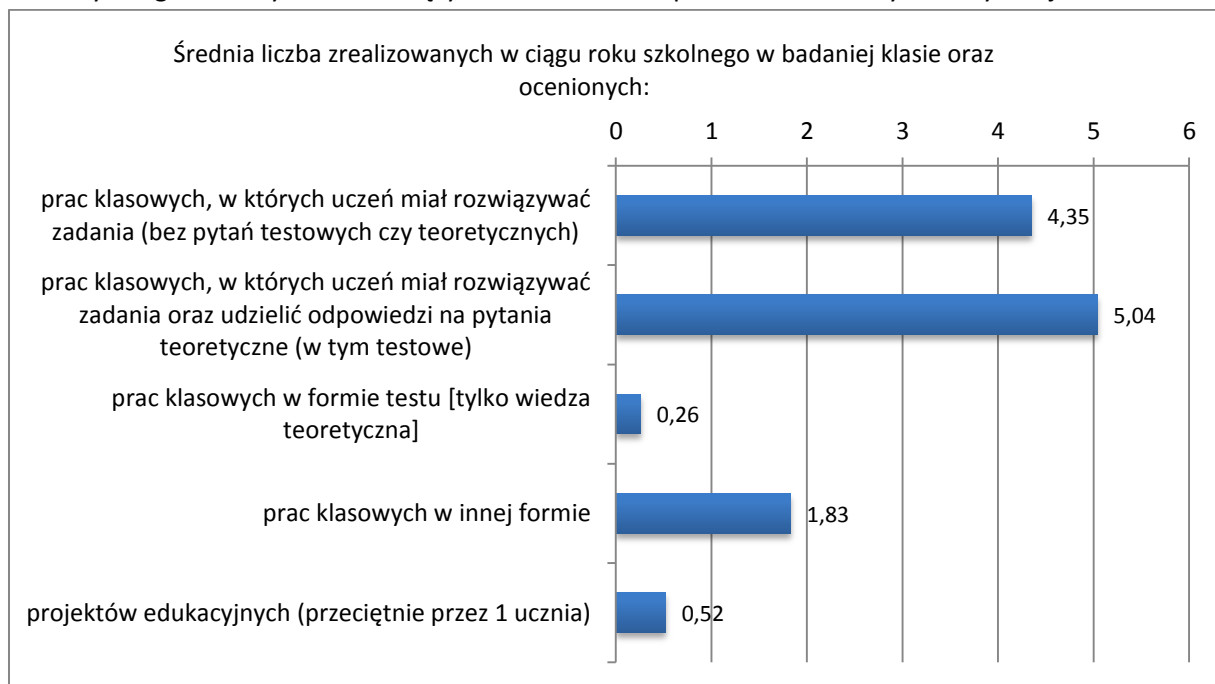
Skala odpowiedzi w poszczególnych kategoriach udzielanych w tym zakresie przez nauczycieli w gimnazjum jest bardzo zbliżona do tych uzyskanych w szkole podstawowej. Dominują oceny wystawione za prace klasowe w postaci testu [zobacz wykres III.8.3]. Również w przypadku języka polskiego niemal w równej skali wystawiane były oceny za prace klasowe zrealizowane w innej formie niż test, ale także w innej formie niż dłuższa wypowiedź pisemna.

Należy podkreślić, że ocen wystawianych za projekty edukacyjne jest niewiele. Zazwyczaj nauczyciele wystawiali w ciągu roku przeciętnie mniej niż po jednej takiej ocenie swoim uczniom, wyjątkiem jest tu język polski, gdyż nauczyciele tego przedmiotu deklarowali, że przeciętnie wystawili ponad 1,5 oceny z projektu. Przypomnijmy, że informacje przedstawione na naszych wykresach należy rozumieć jako przeciętną liczbę ocen, którą wystawił nauczyciel uczestniczący w naszym badaniu każdemu uczniowi w klasie objętej badaniem (w przypadku gimnazjum była to wybrana klasa I).



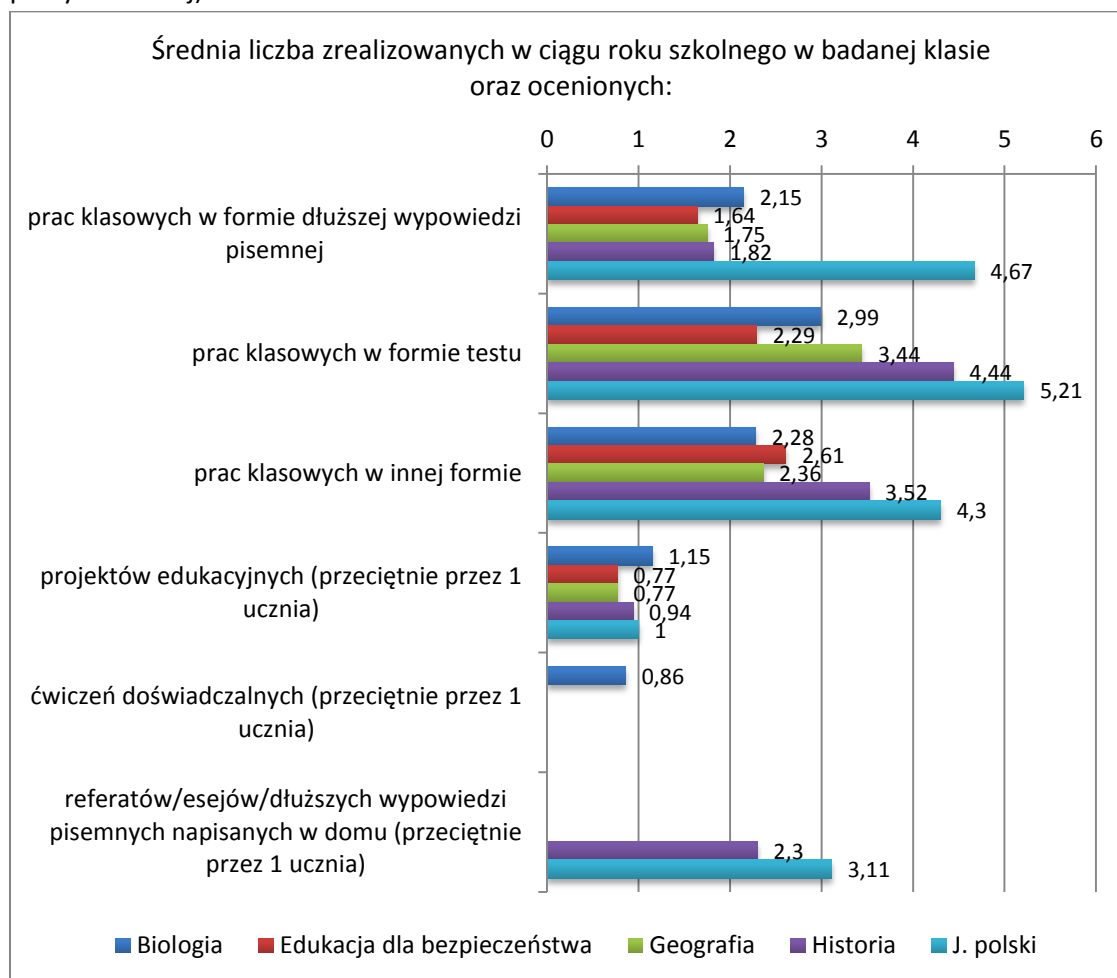
Wykres III.8.3 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w gimnazjum (kl. I)

W przypadku matematyki możemy dostrzec jeszcze większą przewagę ocen wystawionych za prace klasowe, podczas których uczeń musiał rozwiązywać zadania nad ocenami wystawionymi z wiedzy teoretycznej, prezentowanej podczas prac klasowych. Na tym etapie edukacyjnym daje się jednak zauważyć, że w pracach klasowych z zadaniami do rozwiązania nauczyciele matematyki zamieszczają także pytania teoretyczne. Tym razem oceny z prac klasowych, w których rozwiązywanie zadań łączy się z wykazaniem się wiedzą teoretyczną zyskały przewagę nad ocenami wystawionymi z prac klasowych ograniczonych do rozwiązywania zadań bez sprawdzenia wiedzy teoretycznej.



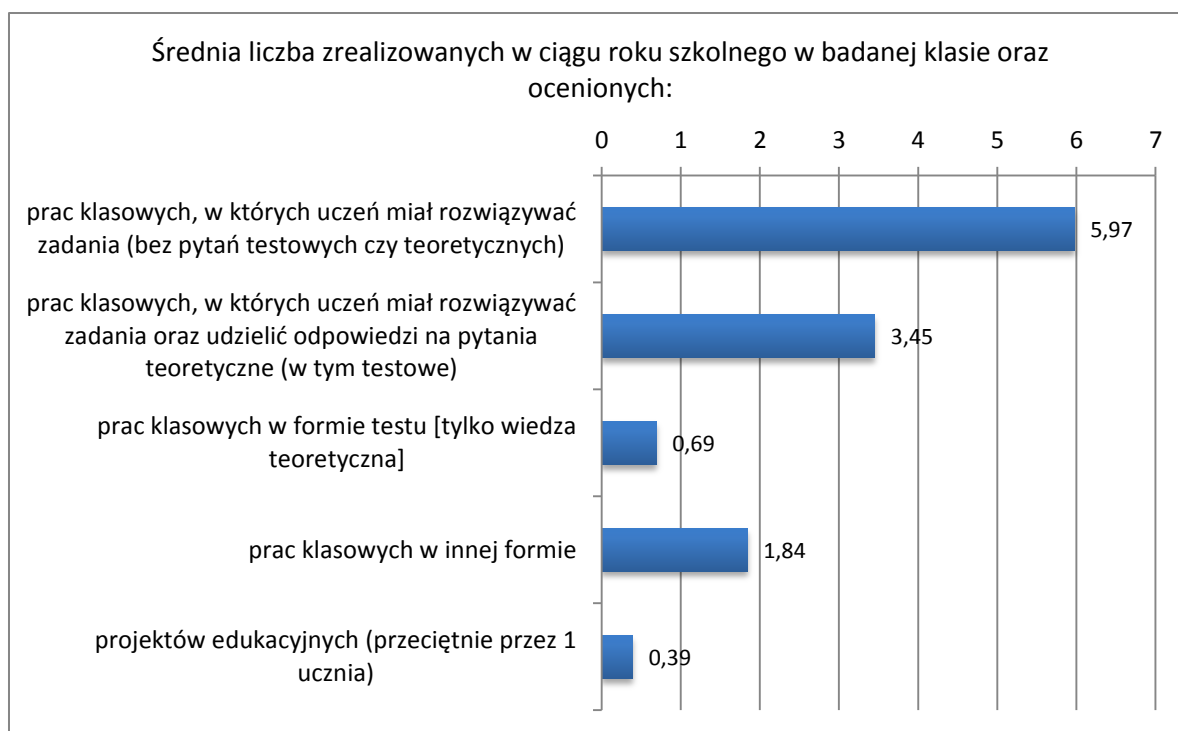
Wykres III.8.4 Sposób sprawdzania wiedzy z matematyki w gimnazjum (uczniów kl. I)

Przeważające również w liceum ogólnokształcącym są oceny z prac klasowych realizowanych w formie testu. Jednak przewaga liczby testów z języka polskiego nie jest tak znacząca jak w pozostałych typach szkół. Z kolei sumując oceny za dłuższe wypowiedzi pisemne podczas pracy klasowej i pracy domowej, ta kategoria ocen uzyskuje liczebną przewagę nad ocenami ze sprawdzianów testowych (przeciętnie ponad 5 ocen z testu i ponad 7,5 oceny za dłuższe wypowiedzi pisemne, w tym ponad 4,5 za dłuższe wypowiedzi pisemne podczas pracy klasowej i ponad 3 oceny z pracy domowej).



Wykres III.8.5 Sposób sprawdzania wiedzy uczniów w I klasie liceum ogólnokształcącego

Ostatni wykres [III.8.6] prezentuje odpowiedzi nauczycieli liceum ogólnokształcącego uczących matematyki na pytania dotyczące ocen wystawionych w ciągu roku szkolnego, w którym zrealizowano badanie. Prawie 6 ocen nauczyciele wystawili z prac klasowych, w których jedynym zadaniem ucznia było rozwiązywanie zadań. Mniej niż 1 ocenę otrzymali uczniowie za test sprawdzający tylko wiedzę teoretyczną. Częściej natomiast realizowano prace klasowe, które sprawdzały zarówno umiejętność rozwiązywania zadań matematycznych jak też wiedzę teoretyczną (każdy uczeń otrzymał przeciętnie 3,5 oceny z tego typu sprawdzianów).



Wykres III.8.6 Sposób sprawdzania wiedzy z matematyki uczniów w I klasie liceum

Podsumowując, należy stwierdzić, że test jako podstawowa forma sprawdzania wiedzy uczniów zdominował się w znaczącej skali we wszystkich typach szkół. Wyjątkiem jest matematyka, gdzie dominującą pozycję utrzymały prace klasowe w formie rozwiązywania zadań. Najbardziej natomiast niepokoi język polski, gdzie też pozycję dominującą zyskała testowa forma sprawdzania wiedzy uczniów, przesuwając na dalszy plan dłuższe wypowiedzi pisemne. Przy czym największą przewagę nad dłuższymi wypowiedziami pisemnymi testy zyskały w szkole podstawowej, a najmniejszą w liceum ogólnokształcącym. Ponadto warto zwrócić uwagę, że otrzymane przez nas wyniki świadczą o tym, że wciąż nie wszyscy uczniowie mieli możliwość uczestniczyć w projekcie edukacyjnym, którego podsumowaniem były oceny.

Opracowanie powstało w ramach projektu *Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego*.