

Liczą się nauczyciele

Raport o stanie edukacji

2013

Broszura informacyjna



*entuzjaści
edukacji*

Raport o stanie edukacji 2013 „Liczą się nauczyciele” został opracowany przez zespół w składzie:

Redakcja merytoryczna

dr hab. Michał Federowicz
dr hab. Jolanta Choińska-Mika
dr Dominika Walczak

Redakcja serii

dr hab. Michał Federowicz
dr Michał Sitek

Recenzenci

dr hab. Stanisław Dylak, prof. UAM	prof. dr hab. Krzysztof Konarzewski	prof. dr hab. Maria Mendel
prof. dr hab. Jarosław Górniak	prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński	Magdalena Swat-Pawlicka
Katarzyna Hall	dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz	

Autorzy

Piotr Bordzoł	Krzysztof Mrozowski	dr Magdalena Rokicka
dr hab. Jolanta Choińska-Mika	dr Małgorzata Musialik	dr Michał Sitek
dr Monika Czajkowska	Aleksandra Oniszcuk	Magdalena Smak
Kamila Hernik	Margaryta Orzechowska	Jacek Staniszewski
Małgorzata Kłobuszewska	dr Barbara Ostrowska	Klaudia Starczynowska
dr Martyna Kobus	Katarzyna Paczuska	dr Magdalena Szpotowicz
dr Agnieszka Kopańska	Urszula Poziomek	dr Dominika Walczak
Jakub Lorenc	Jadwiga Przewłocka	Andrzej Wichrowski
Karolina Malinowska	prof. dr hab. Rafał Piwowarski	dr Zofia Zasacka

Wydawca

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

Druk

Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22, 13-200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl

Pełna wersja Raportu jest dostępna na stronie IBE www.ibe.edu.pl

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych

Egzemplarz bezpłatny

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym.



Szanowni Państwo,

Nauczyciel jest najważniejszy. To zdanie brzmi coraz donioślej, warto je nadal przytaczać i szukać jego nowych znaczeń. Nauczyciele tworzą dziś jedną z najliczniejszych grup zawodowych, dość różnorodną, lecz jednocześnie z silnym wspólnym poczuciem tożsamości. Stanowi to i siłę, i słabość na drodze do rozwijania i rozpowszechniania się nowej roli nauczyciela. Tymczasem to, jacy są i będą nowocześni nauczyciele, jest jednym z wyznaczników zdolności do długofalowego rozwoju kraju. Dlatego tegoroczny Raport o stanie edukacji poświęcony jest nauczycielom.

Ewolucja sposobów realizowania ról nauczycielskich, poparte adekwatnymi regulacjami prawnymi, daje szansę na wyzwolenie energii społecznej potrzebnej do powiększania polskiego potencjału społecznego, gospodarczego, a także politycznego. Sukcesy polskich nauczycieli, również w kontekście nowego, powszechnego gimnazjum, zostały już dostrzeżone w świecie. Warto przeanalizować, co dobrego wydarzyło się w polskiej szkole, a co nadal nie dochodzi do głosu lub występuje w zbyt małym zakresie, lub też idzie w złą stronę.

Głównym dylematem współczesnej edukacji powszechnej jest zakres niezbędnej autonomii nauczyciela. Autonomia nauczycieli, realnie przez nich odczuwana i uprawiana, warunkuje potencjał rozwojowy zawarty w polskiej edukacji. Otwarcie zawodu nauczyciela dla wszystkich chętnych, którzy wykazą się odpowiednim pakietem kompetencji oraz udrożnienie mechanizmów przechodzenia z zawodu nauczyciela do innych zawodów, to droga do sytuacji, w której parafrazując jedno z haseł ostatnich lat w oświecie zawód nauczyciela stanie się zawodem pozytywnego wyboru.

Nasz raport nie stawia sobie zadania przedstawienia „wielkiej syntezy” lub „zwartych rekomendacji”. Jego zadaniem, podobnie jak raportów z poprzednich lat, jest przedstawienie faktów potwierdzonych w badaniach krajowych i międzynarodowych, które naświetlają stan spraw i mogą stanowić podstawę dojrzałej debaty społecznej.

Przedkładając niniejszą broszurę, zapraszam zatem Państwa do podjęcia takiej debaty. Jednocześnie serdecznie zachęcam do lektury całości raportu, który jest dostępny na stronie www.eduentuzjasci.pl.

dr hab. Michał Federowicz
Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych

1. Edukacja i oświata w liczbach

Zmiany w edukacji w ciągu ostatnich 25 lat sprawiły, że dziś ponad 25 proc. dorosłych Polaków ma wykształcenie wyższe, podczas gdy ćwierć wieku temu było to niespełna 8 proc. Podstawą tej rewolucyjnej wręcz zmiany było ugruntowanie się w społeczeństwie przekonania, iż właśnie odpowiedni poziom wykształcenia gwarantuje uzyskanie dobrej pracy i zwiększa możliwości kariery zawodowej.

1.1. Studia wciąż popularne

Z roku na rok systematycznie zwiększa się w populacji 25–64-latków udział osób z wykształceniem wyższym. Dzieje się tak głównie z uwagi na rosnącą liczbę absolwentów studiów. Szczególnie wśród kobiet z młodszych roczników wyższe wykształcenie staje się prawie powszechne. W 2012 r. dyplom ukończenia studiów na poziomie co najmniej licencjackim miało 51 proc. kobiet w wieku 25–35 lat i zaledwie 33 proc. mężczyzn w tej grupie wiekowej.

Tabela 1. Struktura wykształcenia ludności Polski w wieku 25–64 lat (w %)

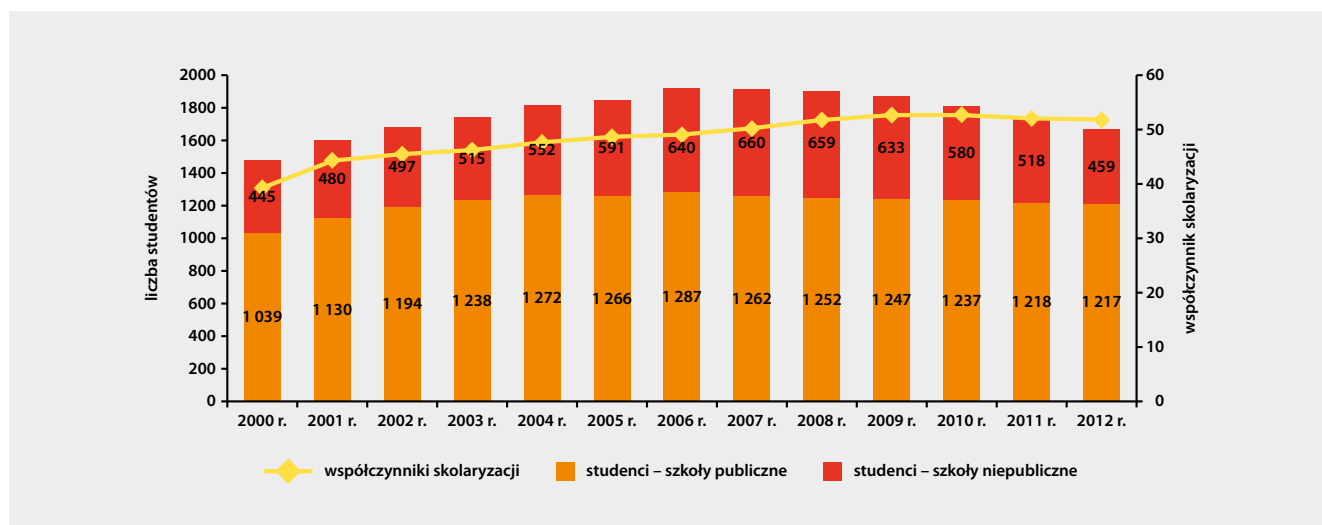
rok	poziom wykształcenia				
	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i poniżej
2002	11,5	27,7	6,8	33,9	20,0
2005	17,4	27,2	7,4	33,6	14,4
2010	23,1	26,7	8,0	30,9	11,3
2012	25,2	26,4	8,1	30,2	10,2

Źródło: Obliczenia IBE na podstawie danych BAEL, IV kwartał w wybranych latach.

W ostatnich latach przekonanie o mocnej zależności zdobycia atrakcyjnego zatrudnienia i późniejszej kariery zawodowej od poziomu wykształcenia uległo osłabieniu. Wprawdzie wciąż ogromna większość rodziców pragnie, by ich dzieci ukończyły studia, jednak ich odsetek maleje – 75 proc. w 2011 r. w stosunku do 77 proc. w 2004 r. Podobnie jest z przekonaniem, że warto zdobywać wykształcenie – uważa tak 82 proc. Polaków, podczas gdy w pierwszej dekadzie XXI w. było to ponad 90 proc. Zarazem, o ile w 2002 r. aż 92 proc. respondentów wskazywało, że ludziom wykształconym jest łatwiej zrobić karierę, to w 2013 r. już tylko 80 proc. podzielało tę opinię. Przyczyną tej ewolucji poglądów jest świadomość wysokiego i utrzymującego się od kilku lat poziomu bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych oraz mało satysfakcjonujących warunków pracy wśród tych, którym udało się zdobyć zatrudnienie.

Zmiany w społecznych opiniach dotyczących roli edukacji w życiu zawodowym potwierdza mniejsze zainteresowanie studiami wyższymi. Odsetek uczącej się młodzieży w wieku 19–24 lat, w stosunku do liczby młodych ludzi w tym przedziale wiekowym, maleje już od 2010 r. i w 2012 r. wynosił 52,7 proc. Są to zmiany niewielkie, ale przy jednoczesnych zmianach demograficznych przynoszą spadek liczby studentów ogółem. Spadek ten widoczny jest przede wszystkim w szkołach niepublicznych – w 2012 r. wyniósł on aż 11 proc. w stosunku do roku poprzedniego.

Rysunek 1. Współczynnik skolaryzacji brutto młodzieży w wieku 19–24 lata (w %) i liczba studentów (w tys.) szkół wyższych, publicznych i niepublicznych

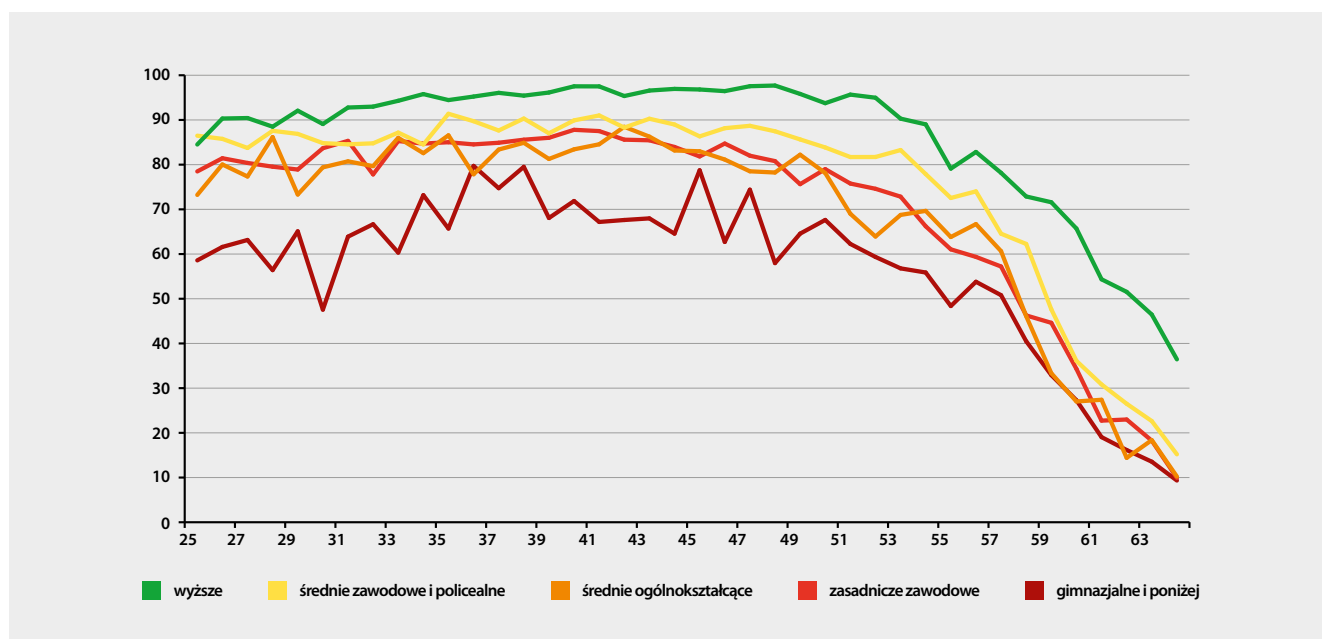


Źródło: Opracowanie IBE na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

1.2. Wykształcenie zwiększa szanse na rynku pracy i na lepsze zarobki

Aktywność zawodowa jest najwyższa wśród osób z wykształceniem wyższym i maleje wraz z poziomem wykształcenia. Ta prawidłowość utrzymywała się w latach 2000–2012. W 2012 r. w populacji osób z wyższym wykształceniem w wieku produkcyjnym, aż 90 proc. osób pracowało, bądź aktywnie poszukiwało pracy. Podobnie wysoki wskaźnik aktywności zawodowej utrzymywał się wśród osób z wykształceniem średnim zawodowym (76 proc.), a najniższy był wśród osób z wykształceniem gimnazjalnym i niższym. Również stopa bezrobocia jest najniższa wśród osób, które ukończyły studia – i to niezależnie od płci i grupy wiekowej.

Rysunek 2. Wskaźnik aktywności zawodowej według wieku i wykształcenia dla populacji w wieku 25–64 lat w 2012 roku (w %)

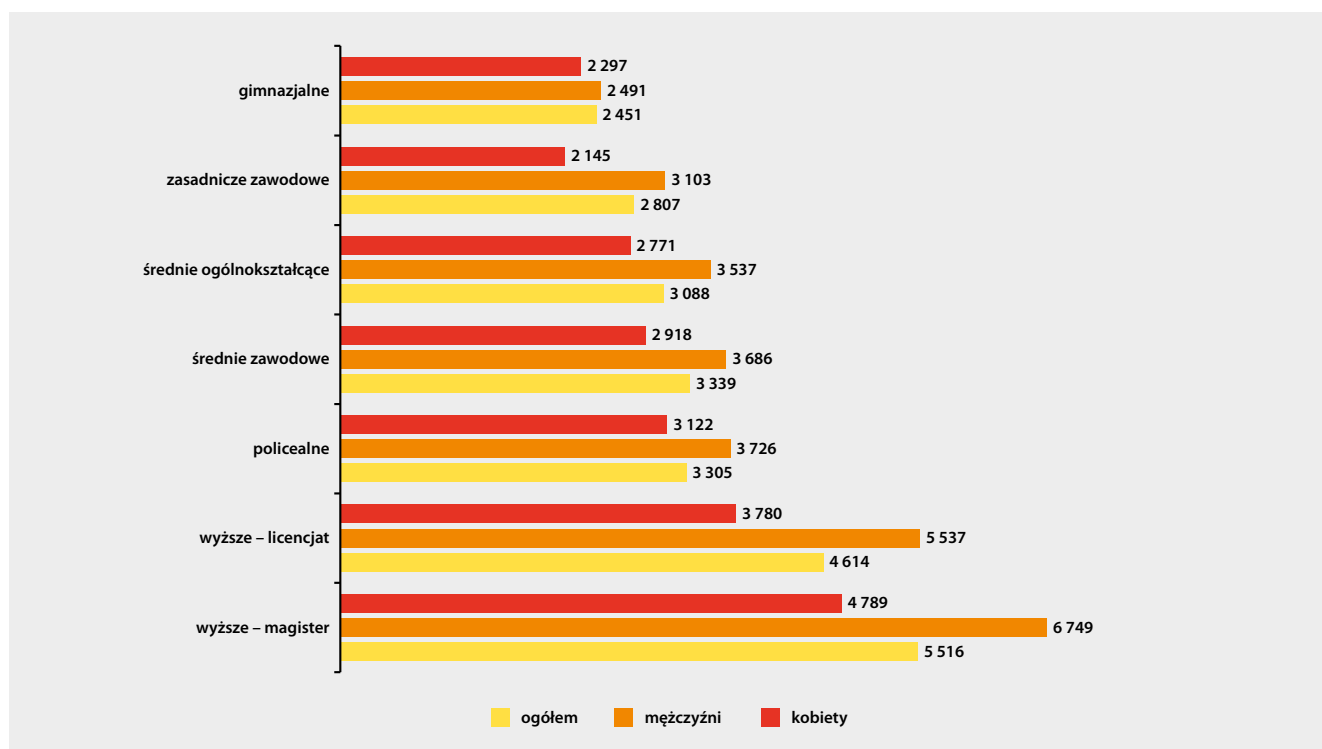


Źródło: Obliczenia IBE na podstawie danych BAEL, IV kwartał w 2012.



Wyższe wykształcenie oznacza też większe zarobki. Wynagrodzenie osób, które ukończyły tylko gimnazjum, stanowiło zaledwie 44,4 proc. wynagrodzenia osiąganego przez absolwentów studiów magisterskich.

Rysunek 3. Przeciętne wynagrodzenie brutto za październik 2012 roku według poziomu wykształcenia (w zł)

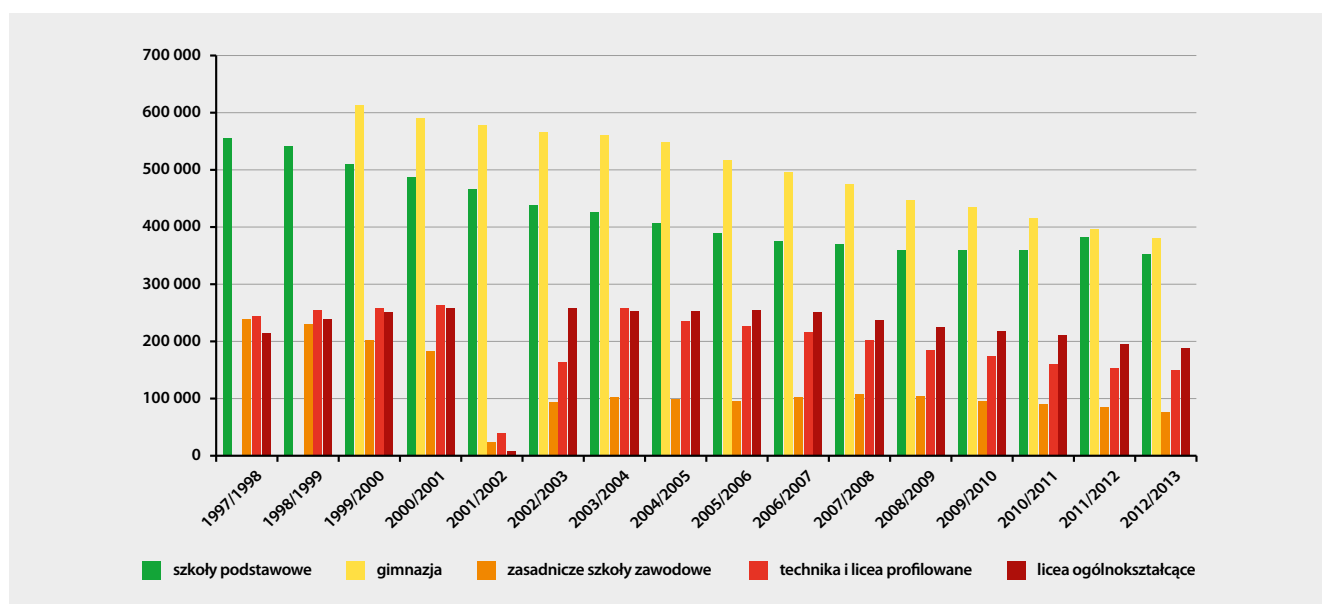


Źródło: Na podstawie danych ze Struktury wynagrodzeń w październiku 2012 r., GUS. Kategoria: wykształcenie wyższe – magister obejmuje osoby ze stopniem naukowym co najmniej doktora oraz tytułem magistra, lekarza lub równorzędnym, kategoria: wyższe – licencjat obejmuje osoby z tytułem licencjata, inżyniera lub równorzędnym; kategoria: policealne obejmuje absolwentów szkół pomaturalnych i policealnych.

1.3. Maleje liczba uczniów i szkół

Podstawową kwestią, z jaką mierzy się obecnie polska oświata, są zmiany demograficzne. Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad wyraźnie zmniejszyła się liczba uczniów na poszczególnych poziomach edukacji.

Rysunek 4. Liczba uczniów klas pierwszych w latach 1997–2012



Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1997/1998–2012/2013, GUS. Dane obejmują: szkoły dla dzieci i młodzieży oraz szkoły specjalne, wyłączone są szkoły dla dorosłych.

W pierwszych klasach szkoły podstawowej w roku szkolnym 2012/2013 było aż o połowę mniej dzieci niż na początku okresu transformacji. Paradoksalnie, ze względu na to, że w latach 2008–2010 urodziło się więcej dzieci, które obejmie reforma obniżająca wiek rozpoczęcia nauki w szkole, w roku szkolnym 2015/2016 możemy spodziewać się znacznego spiętrzenia liczby dzieci w szkołach.

Malejąca liczba uczniów to mniej klas w szkołach i mniej liczebne klasy. Skutkiem tego jest zwiększenie jednostkowych kosztów edukacji z uwagi na stałe koszty utrzymania placówek oświatowych, które bez względu na liczbę uczniów muszą być poniesione.

Efektom procesów demograficznych jest też ogólny spadek liczby szkół na wszystkich – poza gimnazjalnym – etapach kształcenia. Szkoły, szczególnie podstawowe i gimnazja, coraz częściej są przekształcane przez organy prowadzące w zespoły szkół. Zmiany liczby szkół poszczególnych typów przebiegały różnie w segmencie szkół publicznych i niepublicznych. W ciągu ostatnich sześciu lat powstały aż 344 niepubliczne szkoły podstawowe i 157 gimnazjów. Na wszystkich etapach edukacyjnych wzrosło znaczenie niepublicznych placówek, które właściwie zdominowały szkolnictwo policealne (ponad 63 proc. szkół i prawie połowa uczniów w 2012 r.). Generalnie, im wyższy poziom edukacji, tym większa proporcja uczniów w szkołach niepublicznych i większa liczba tych szkół.

1.4. Więcej przedszkolaków

Mimo zmniejszającej się populacji dzieci rosło jednak ich uczestnictwo w wychowaniu przedszkolnym. Spektakularny wzrost liczby przedszkoli (o 26 proc. w okresie od 2006 r. do 2009 r.) i przedszkolaków, to skutek objęcia coraz większej liczby dzieci w wieku 3–5 lat różnymi formami opieki przedszkolnej. Podczas gdy w 2006 r. mniej niż połowa tej grupy chodziła do przedszkoli, to w 2010 r. było to prawie 63 proc., a w 2012 r. niemal 70 proc. Niewątpliwie jest to związane z wprowadzeniem od roku szkolnego 2011/2012 ustawowego obowiązku odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 5 lat – w tej grupie wiekowej 92 proc. objętych było wychowaniem przedszkolnym.

1.5. Wynagrodzenia dominują w wydatkach na oświatę

Subwencja oświatowa w ponad 60 proc. pokrywa wydatki samorządów związane z oświatą – od przedszkola do szkoły policealnej. Pozostałe źródła finansowania to dotacje, zarówno ze środków polskich, jak i zagranicznych, oraz dochody samorządów pochodzące z innych części subwencji ogólnej, a także dochodów własnych, w tym udziałów w PIT i CIT.

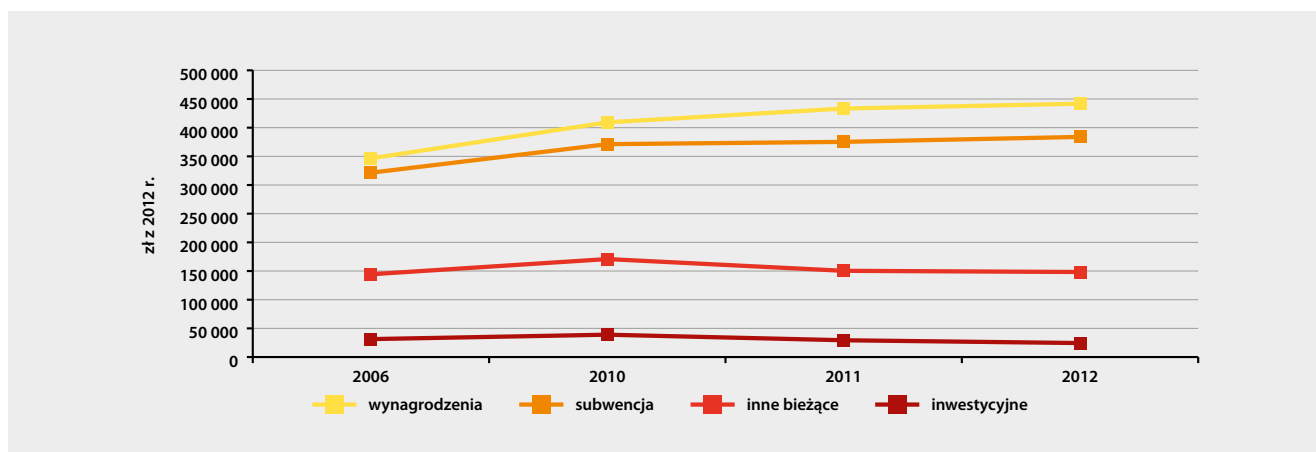
Tabela 2. Wydatki budżetu państwa związane z edukacją od przedszkola do szkół ponadgimnazjalnych kierowane do samorządów w postaci subwencji i dotacji w latach 2006, 2010–2012 (w milionach zł, w cenach stałych z 2012 r.)

	2006	2010	2011	2012
subwencja oświatowa	32 852,70	37 866,08	38 290,96	39 161,10
dotacje na zadania bieżące	1 246,77	1 154,15	1 298,45	1 253,78
dotacje na zadania inwestycyjne	232,91	754,92	771,46	666,24
razem	34 332,38	39 775,15	40 360,87	41 081,12

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych budżetowych ze sprawozdania RB27S.

W latach 2010–2012 wysokość subwencji realnie rosta, choć były to zmiany niewielkie (1,1 proc. w 2011 r. w stosunku do roku poprzedniego i 2,3 proc. w 2012 r. w stosunku do roku 2011). Dotacje mają mniejsze znaczenie, tym bardziej że ich wielkość waha się w kolejnych latach. Dodatkowo znaczna ich część związana jest z realizacją projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej. Dotyczy to zwłaszcza dotacji inwestycyjnych, których aż 72 proc. była w 2012 r. związana z tymi projektami.

Rysunek 5. Wydatki samorządów gminnych i powiatowych na wynagrodzenia, inwestycje i inne bieżące wydatki w edukacji (z działów 801 oraz 854 klasyfikacji budżetowej) oraz subwencja oświatowa w latach 2006, 2010–2012 (w cenach stałych z 2012 r.)



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych ze sprawozdań budżetowych samorządów RB28S.

Większość wydatków ponoszonych przez samorzady gminne i powiatowe na oświatę pochłaniają wynagrodzenia, w tym szczególnie wynagrodzenia dla nauczycieli regulowane Kartą Nauczyciela. Ta dominacja wydatków sztywnych powodowała realny spadek funduszy przeznaczanych na inne cele. Szczególnie dotyczyło to wydatków inwestycyjnych. W 2012 r. były one ogółem niższe o 15 proc. niż w 2011 r. i o 21 proc. niż w 2006 r.

2. Zawód: nauczyciel

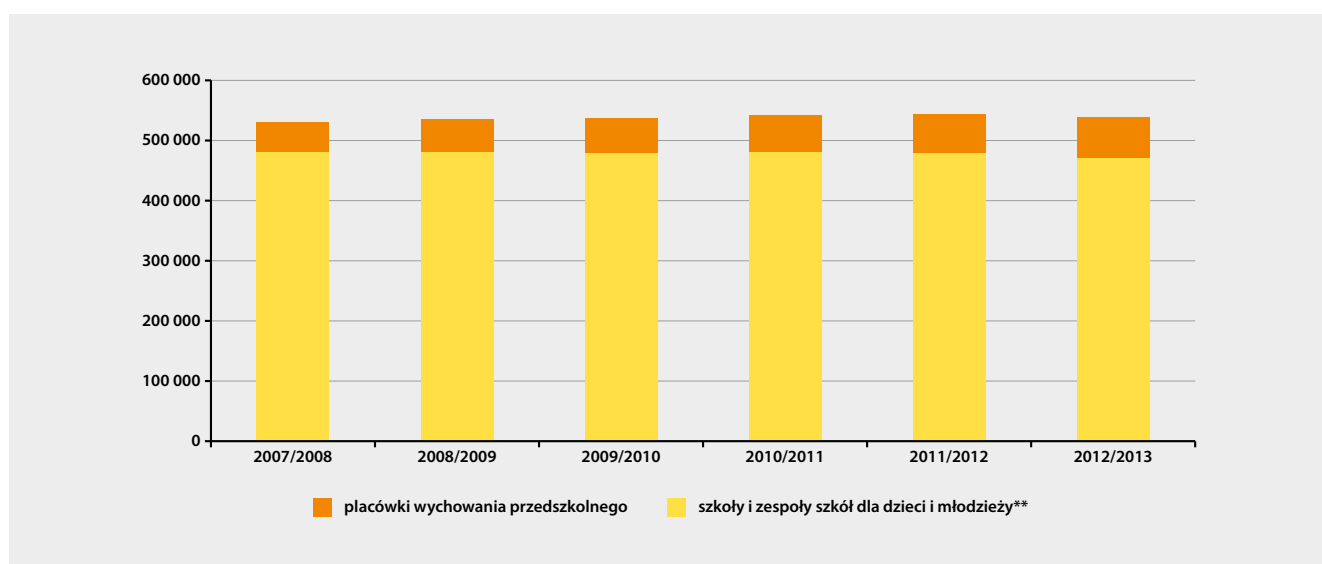
Nauczyciele to bodaj najliczniejsza grupa zawodowa w Polsce. I bardzo ważna z punktu widzenia rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju. Poziom edukacji i wykształcenia społeczeństwa to obecnie jeden z głównych czynników decydujących o awansie cywilizacyjnym i możliwościach rozwojowych poszczególnych państw. A ten poziom w dużej mierze zależy od nauczycieli właśnie.

2.1. Maleje liczba nauczycieli w szkołach, rośnie w przedszkolach

Demografia ma zasadniczy wpływ na zmiany liczby zatrudnionych nauczycieli. Jednak zmiany te wyglądają różnie na poszczególnych etapach edukacyjnych. Spadek liczby dzieci i młodzieży w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych spowodował w latach 2007–2012 zmniejszenie liczby nauczycieli o 3 proc. Natomiast pojawienie się większej liczby najmłodszych dzieci przyczyniło się do znacznego – bo aż 32-proc. wzrostu (w latach 2007–2012) liczby nauczycieli w przedszkolach. Zmiany zachodzą więc w tych samych kierunkach co zmiany w liczebności dzieci i młodzieży, ale ich dynamika jest zdecydowanie mniejsza.



Rysunek 6. Liczba osób zatrudnionych na stanowisku nauczyciela w przedszkolach oraz szkołach dla dzieci i młodzieży (ze specjalnymi) w latach szkolnych 2007/2008–2012/2013*



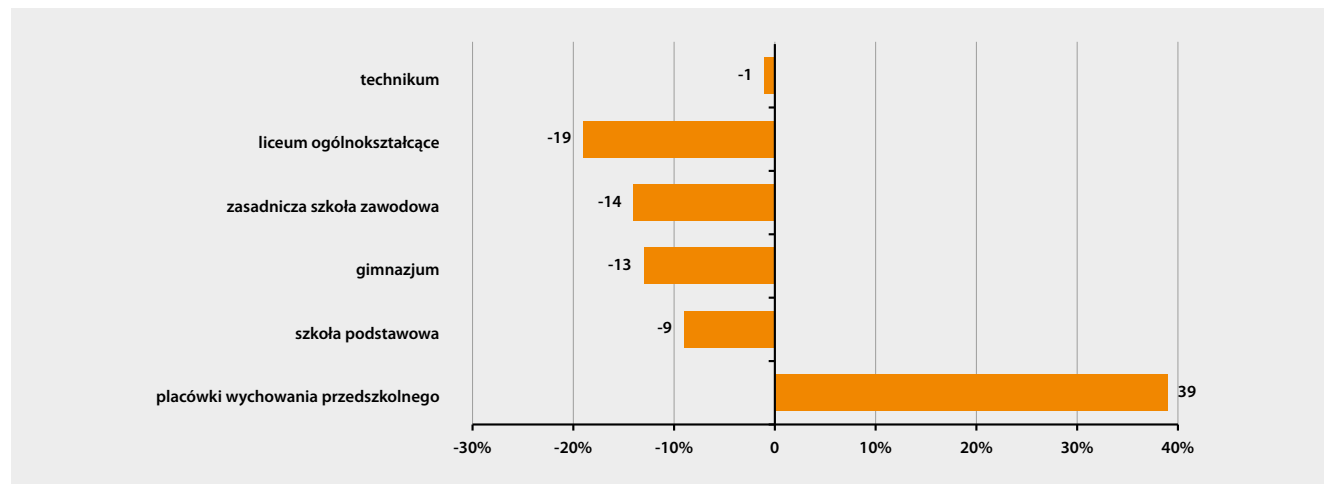
* Na wykresie znajdują się informacje o wszystkich nauczycielach – w tym tych, którzy z powodu nieobecności nie mogą prowadzić zajęć dla uczniów. Grupa ta nie jest uwzględniana w statystyce publicznej i w statystykach międzynarodowych, stanowi co roku ok. 5% ogólnej liczby nauczycieli.

** W ramach zespołu szkół mogą występować placówki wychowania przedszkolnego.

Źródło: Obliczenia IBE na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej.

Najbardziej zmniejszyło się zatrudnienie w liceach ogólnokształcących, zasadniczych szkołach zawodowych i gimnazjach.

Rysunek 7. Zmiana liczby etatów przeliczeniowych nauczycieli w wybranych typach szkół dla dzieci i młodzieży w latach szkolnych 2007/2008–2012/2013



Źródło: Obliczenia IBE na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej.

2.2. Statystyczny nauczyciel to kobieta

Przeciętny wiek nauczyciela to 42 lata. Z badania IBE „Czas i warunki pracy nauczycieli” wynika, że nauczyciele uczący w gimnazjach i technikach są najmłodsi, a nauczyciele nauczania początkowego – najstarsi. Badania potwierdzają także sfeminizowanie zawodu nauczycielskiego. Szczególnie widoczne jest to w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie jedynie co setny nauczyciel to mężczyzna (wg danych Systemu Informacji Oświatowej).

Ciekawe różnice widoczne są pomiędzy nauczycielami różnych etapów edukacyjnych w kontekście wykształcenia ich rodziców. Szkoły podstawowe to domena nauczycieli pochodzących z mniejszych miejscowości i z rodzin o relatywnie niskim poziomie wykształcenia. Z kolei w szkołach ponadgimnazjalnych znacznie częściej nauczają osoby z większych ośrodków miejskich i z rodzin lepiej wykształconych.

2.3. Nauczyciele dobrze wykształceni

Dane SIO pokazują, że niemal wszyscy nauczyciele mają wyższe wykształcenie. Jedynie 4 proc. ma wykształcenie licencjackie lub inżynierskie, a 0,4 proc. nie ma wyższego wykształcenia. Licencjaci i inżynierowie, którzy brali udział w badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli, pracowali raczej w szkołach podstawowych i gimnazjach lub uczyli języków obcych. Najwięcej osób ze stopniem doktora jest wśród nauczycieli języka polskiego i nauczycieli przedmiotów przyrodniczych.

Najczęściej spotykanym sposobem uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela wskazanym w badaniu „Czas i warunki pracy nauczycieli” są studia w ramach specjalizacji nauczycielskiej – dwie trzecie nauczycieli gimnazjów, liceów i zasadniczych szkół zawodowych uzyskało w ten sposób kwalifikacje.

Tabela 3. Odsetek nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje do wykonywania zawodu z podziałem na etapy edukacyjne i typy szkół

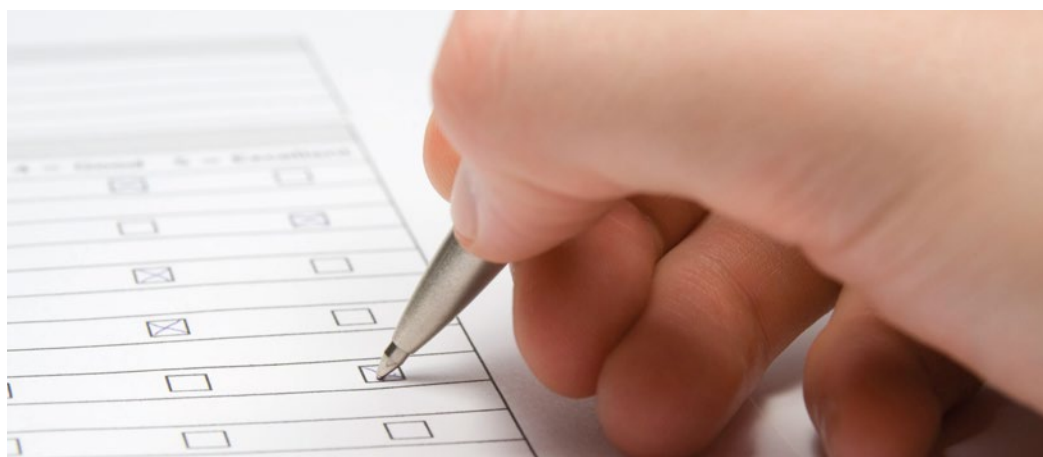
	nauczanie wczesno- szkolne	klasy 4-6	gimnazjum	LO	technikum	ZSZ
studia w ramach specjalizacji nauczycielskiej	78,9%	65,5%	65,4%	66,2%	58,9%	67,8%
przygotowanie pedagogiczne na uczelni	9,4%	20,9%	21,9%	26,1%	28,5%	20,2%
studia w zakładzie kształcenia nauczycieli	33,4%	17,9%	15,0%	8,2%	11,8%	10,5%
studia podyplomowe w zakresie przygotowania pedagogicznego	6,3%	5,5%	4,3%	5,0%	6,4%	4,6%
studia podyplomowe w zakresie przedmiotu	14,4%	21,1%	16,1%	9,9%	12,6%	12,8%
kurs kwalifikacyjny w zakresie przygotowania pedagogicznego	7,3%	8,7%	9,0%	6,2%	8,2%	9,7%
kurs kwalifikacyjny w zakresie przedmiotu	6,2%	7,7%	5,4%	2,9%	3,2%	3,2%
inne	1,4%	2,6%	2,2%	2,5%	2,4%	1,4%

Źródło: Obliczenia IBE na podstawie „Badania czasu i warunków pracy nauczycieli”.

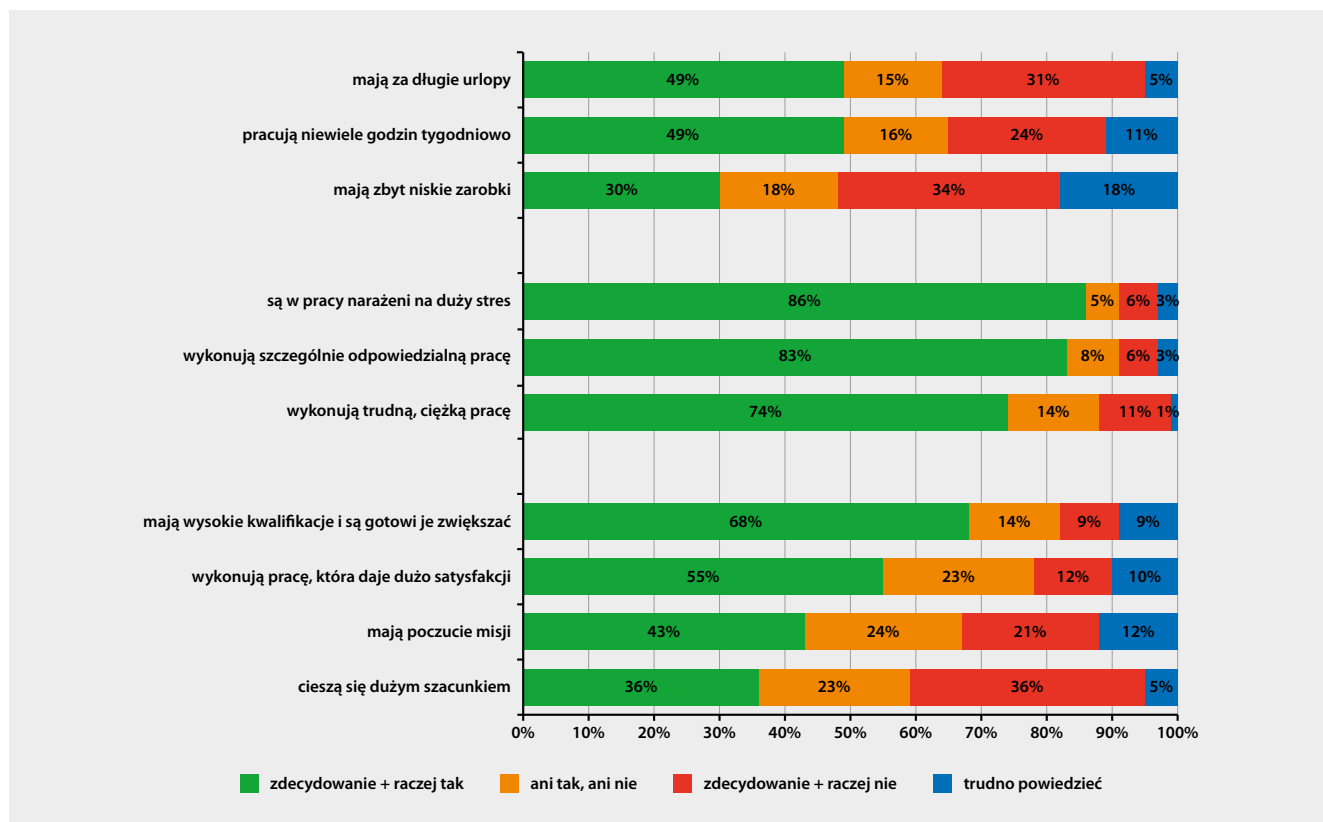
2.4. Nauczyciele zwyżkują w oczach innych

Choć sami nauczyciele nie czują, że należą do grupy cieszącej się uznaniem społecznym, to w badaniach nad hierarchią zawodów, prowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej, zdobywają od dekad miejsce w pierwszej dziesiątce pod względem prestiżu, którym Polacy darzą przedstawicieli różnych profesji. Nauczyciel w tym rankingu zajmuje niewiele niższą pozycję niż profesor uniwersytetu i inżynier w fabryce.

Jedna trzecia dorosłych Polaków biorących udział w badaniu CBOS uważa, że poziom zarobków nauczycieli jest za niski. Praca nauczyciela została uznana za stresującą, odpowiedzialną i ciężką. Zarazem nauczyciele postrzegani są jako osoby o wysokich kwalifikacjach oraz motywacji, by stale je zwiększać. W satysfakcję zawodową nauczycieli najbardziej wierzą rodzice dzieci (61 proc. twierdzących odpowiedzi) a najmniej sami nauczyciele (53 proc. twierdzących, 16 proc. przeczących) i osoby, które nie mają styczności z zawodem.



Rysunek 8. Wyniki badania wizerunku nauczycieli w całej grupie badanych



Źródło: Wizerunek nauczycieli, komunikat z badań CBOS BS/173/2012.

Obraz nauczycieli uzupełniają wyniki badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym zrealizowanego przez IBE. Rodzice tej grupy uczniów w większości wysoko oceniali wychowawcę klasy w różnych aspektach jego współpracy, zarówno z rodzicami, jak i opieki nad dziećmi. Z kontaktów z wychowawcą klasy jest także zadowolonych 96 proc. rodziców piątoklasistów biorących udział w badaniu szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia.

Wizerunek nauczycieli w oczach uczniów zależy od etapu edukacyjnego i wieku. Młodszy uczniowie mają bardzo pozytywny obraz nauczycieli, starsi bardziej krytyczny.

2.5. Odwrócona piramida – czyli system awansu zawodowego

Polscy nauczyciele starają się podnosić swoje kwalifikacje. Poszerzają i uaktualniają swoją wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, metod dydaktycznych, indywidualnej pracy z uczniem, dbają też o rozwój tych kompetencji, które mogą być przydatne również poza systemem oświaty, np. wykorzystanie nowych technologii, czy tzw. „umiejętności miękkie”.

Skądinąd według samych nauczycieli oferta doskonalenia zawodowego powinna w większym stopniu kłaść nacisk właśnie na „kwestie miękkie”, takie jak zachowanie uczniów, kierowanie klasą, nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych.

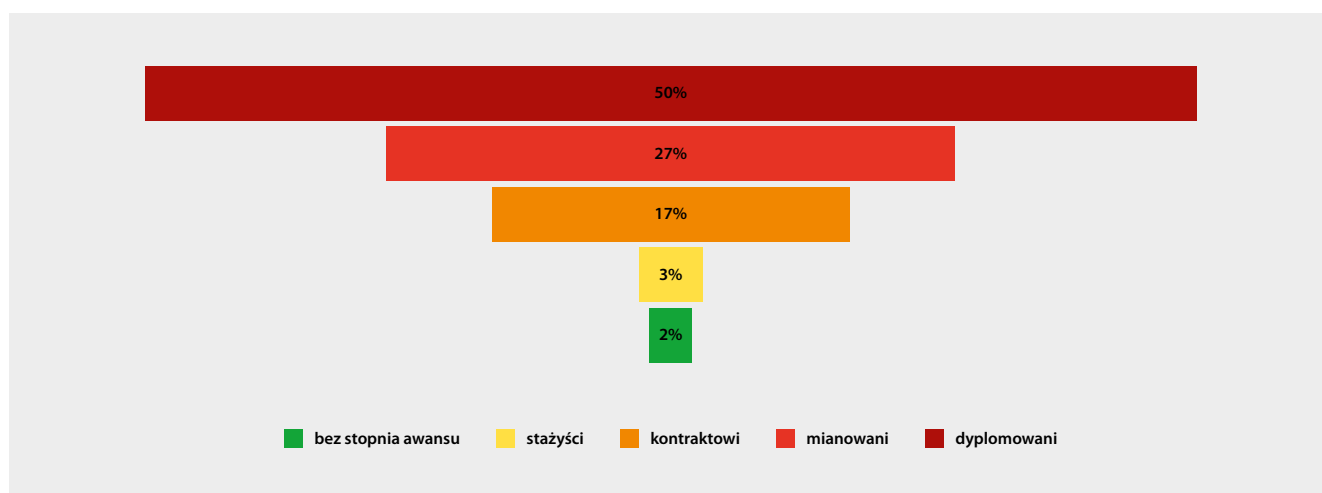
Swoje kompetencje nauczyciele rozwijają przede wszystkim uczestnicząc w szkoleniach i warsztatach, rzadziej biorąc udział w konferencjach, sieciach współpracy, czy prowadząc badania. Przydatność dostępnych form doskonalenia nie jest jednak satysfakcjonująca. Problemem jest m.in. niedostosowanie oferowanych form do potrzeb szkół oraz nauczycieli, błędy w organizowaniu finansowania, a także niewystarczające wsparcie ze strony samych szkół, czego efektem

są problemy z pogodzeniem działań z zakresu doskonalenia z obowiązkami zawodowymi. Nauczyciele kształcą się też samodzielnie w wolnym czasie, a nowe umiejętności pozyskują również dzięki pełnieniu różnych funkcji w ramach pracy w szkole i aktywności zawodowej poza szkołą.

Do rozwoju zawodowego nauczycieli motywować powinien system awansu zawodowego, jednak badania pokazują, że nie spełnia on swoich funkcji.

Obecnie już połowa nauczycieli w Polsce osiągnęła najwyższy stopień awansu zawodowego (nauczyciel dyplomowany), a przeszło jedna czwarta stopień nauczyciela mianowanego.

Rysunek 9. Struktura nauczycieli według stopni awansu zawodowego



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych GUS, Oświata i wychowanie – 2012/2013.

Od wielu lat obserwuje się tzw. „odwróconą piramidę”, polegającą na tym, iż to co powinno dotyczyć stosunkowo niewielkiej grupy najlepszych, wyróżniających się nauczycieli, spełniających najwyższe wymagania (formalne), a więc czubek piramidy, dotyczy grupy największej (nauczyciele dyplomowani).

Wyniki badań krajowych i międzynarodowych pozwalają dostrzec w konstrukcji systemu awansu problem dotyczący nauczycieli osiągających wyższe stopnie rozwoju zawodowego, odczuwają oni pewne zmęczenie tą procedurą i brak wiary w jej skuteczność, dostrzegają także bariery w skutecznym zarządzaniu szkołą.

Nauczyciele myślą o procedurze awansu raczej w kategoriach czynności, które zabierają im dużo czasu i wymagają poświęcenia czasu prywatnego ze względu na konieczność udziału w szkoleniach i konferencjach związanych ze stażem. Znacznie rzadziej natomiast myślą o tym, jako o czynnościach przyczyniających się do rozwoju zawodowego oraz wymagających znacznego wysiłku intelektualnego. Poproszeni o wskazanie zalet istniejącego systemu awansu nauczyciele podkreślają przede wszystkim aspekty finansowe, jedynie jedna trzecia mówi o motywacji do doskonalenia zawodowego. Nieco lepiej pod tym względem system oceniają dyrektorzy, jednocześnie znacznie częściej niż nauczyciele podkreślają oni wadę systemu, jaką jest brak motywacji do doskonalenia już po uzyskaniu awansu. Ponadto trzy czwarte z nich wskazuje, że jedną z kluczowych barier ograniczających ich efektywność jako dyrektora szkoły, jest system wynagrodzeń oparty na awansie zawodowym.

Wszystkie przywołane badania podają w wątpliwość rzeczywistą rolę awansu zawodowego jako systemu motywującego do rozwoju i umożliwiającego podnoszenie kompetencji zgod-

nie z potrzebami samych nauczycieli oraz zatrudniających ich szkół. Z tym, że system awansu zawodowego nauczycieli wymaga gruntowych zmian, zgadzają się zarówno przedstawiciele samorządów lokalnych prowadzących szkoły, przedstawiciele szkolnictwa niepublicznego, kadry zarządzającej oświatą, eksperci, nauczyciele, związki zawodowe, jak i rodzice.

Zespół Badań Nauczycieli IBE przygotował rekomendacje dotyczące konstrukcji systemu awansu zawodowego nauczycieli. Każdy system awansu powinien:

- stwarzać bodźce do zdobywania przez nauczycieli i rozwijania potrzebnych im kompetencji,
- przewidywać różne ścieżki rozwoju nauczyciela,
- poszukiwać równowagi pomiędzy rozwojem nauczyciela i szkoły jako całości,
- wspierać poczucie własnej skuteczności nauczycieli,
- służyć profesjonalizacji zawodu nauczyciela.

2.6. Szkoła jako miejsce pracy

Atmosfera panująca w miejscu pracy oraz relacje ze współpracownikami i przełożonymi to jedno z ważniejszych czynników podnoszących lub obniżających poczucie satysfakcji z pracy.

Szczególnie ważny dla relacji w gronie pedagogicznym jest proces adaptacji początkujących nauczycieli do pracy w szkole. Jak pokazują badania jakościowe początkujących nauczycieli, atmosferę panującą w szkołach określali oni najczęściej jako pozytywną, a niekiedy wręcz rodzinną. Proces adaptacji sprawniej postępował w małych szkołach, gdzie relacje były nawiązywane szybciej i częściej wykraczały poza charakter czysto służbowy.



Najczęstszą formą współdziałania nauczycieli w tej samej szkole, w przypadku gimnazjów, było uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów. Wyniki badania TALIS 2013 wskazują, że aż trzy czwarte nauczycieli prowadzi takie rozmowy z innymi nauczycielami przynajmniej raz w miesiącu. Drugą formą, na którą wskazała ponad połowa badanych nauczycieli, była współpraca w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce. Nieco ponad 40 proc. raz w miesiącu lub częściej wymienia się materiałami dydaktycznymi. Nauczyciele dość rzadko jednak

obserwują lekcje swoich koleżanek i kolegów i dzielą się uwagami na ich temat, a aż 17 proc. z nich nie robi tego nigdy. Współpraca z innymi nauczycielami rozumiana jako udzielanie sobie nawzajem wsparcia, czy pożyczanie materiałów, może, ale nie musi oznaczać pracy zespołowej, która jest dziś w polskiej szkole nie tylko pożądana, ale jest również wymogiem prawnym. Aż 87 proc. polskich nauczycieli pracuje w zespole przedmiotowym, ponad połowa (57 proc.) w zespole wychowawczym, a w zespole pomocy psychologiczno-pedagogicznej nieco ponad jedna trzecia (33 proc.). Praca w zespołach odbywa się z różną częstotliwością: od cotygodniowych spotkań po takie, które zdarzają się kilka razy w roku szkolnym lub rzadziej. Poza wieloma bardzo pozytywnymi aspektami pracy takich zespołów, w badaniach ujawniła się pewna niepokojąca tendencja do sprowadzania funkcjonowania zespołów do pisemnego podsumowania

ich działalności – wtedy celem staje się samo raportowanie. Tymczasem, choć dla potrzeb dokumentacji i oceny pracy szkoły, takie podejście wydaje się naturalne, może ono jednak być barierą dla opartej na interakcji między nauczycielami i wzajemnej otwartości pracy zespołów – takiej, która buduje refleksyjną postawę nauczycieli, a w mniejszym stopniu służy sprawozdawczości placówki.

2.7. Atmosfera pracy w szkole

W szkole panują życzliwe stosunki między nauczycielami. 83 proc. ankietowanych przyznało, że w szkole mają prawdziwych przyjaciół. Nauczyciele, szczególnie w dużych szkołach, łączą się w grupy – najczęściej przedmiotowe i w ich obrębie nawiązują bliższe relacje zawodowe i towarzyskie. W przypadku trudności i nieradzenia sobie z obowiązkami, nauczyciel zostaje objęty wsparciem.

Zdaniem 24 proc. badanych w gronie pedagogicznym są osoby, z którymi ciężko jest się porozumieć. Natomiast jedynie 17 proc. nauczycieli mówiło o rywalizacji wśród pracowników. Jednym z niewielu obszarów rywalizacji mogą być w szkołach godziny nadwymiarowe, stanowiące istotne źródło dodatkowego wynagrodzenia.

70 proc. nauczycieli uważa (badanie TEDS-M), że ma wpływ na kluczowe decyzje podejmowane w szkołach, który polega na opiniowaniu decyzji dyrekcji. Z drugiej strony znacząca większość nauczycieli oceniła wsparcie dostarczane przez przełożonego bardzo wysoko. Ponad dwie trzecie nauczycieli jednoznacznie określiło swojego dyrektora jako prawdziwie zaangażowanego w pracę, a ponad połowa uznała, że jest on osobą sensownie doradzającą w sprawach zawodowych.

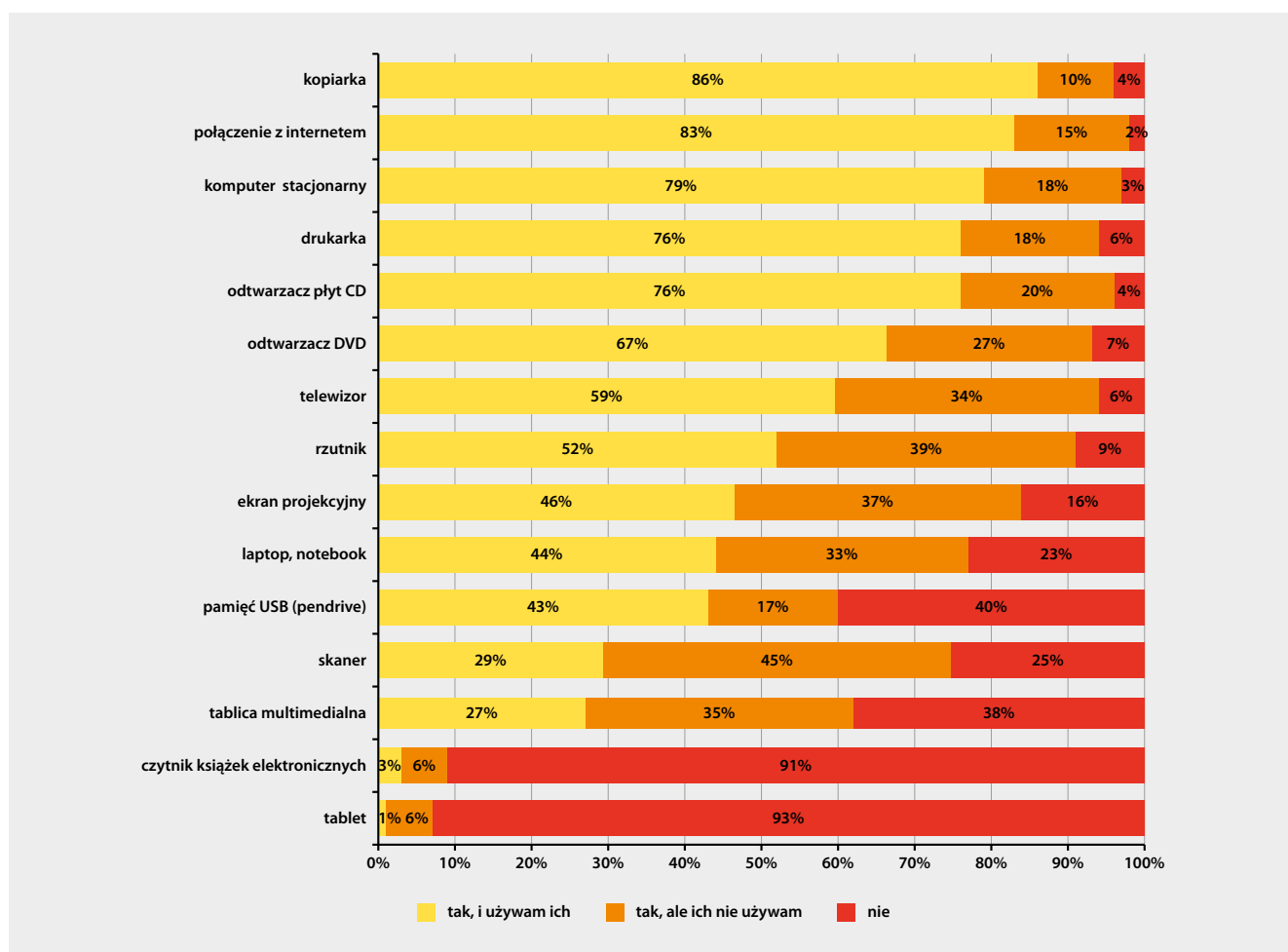
2.8. Wyposażenie miejsca pracy nauczycieli

Różne badania prowadzone w Polsce na temat warunków pracy nauczycieli przynoszą rozbieżne wyniki. Gdy zapytać nauczycieli o opinie na temat warunków pracy, to w zdecydowanej większości są oni z nich zadowoleni (92 proc.). Natomiast koncentrując uwagę na problemach, można się dowiedzieć, że złe warunki pracy nie stanowią problemu tylko dla 30 proc. nauczycieli, a pozostali dostrzegają w mniejszym lub większym stopniu niedogodności z tym związane (m.in. brak materiałów do nauczania i materiałów biurowych czy przepełnione klasy). Jednocześnie dla czterech na pięciu nauczycieli tak zdefiniowane i postrzegane warunki pracy nie są powodem do zmiany szkoły (jeśli byłaby taka możliwość), co więcej, poleciliby swoją szkołę jako dobre miejsce pracy.

Dlatego też, zastanawiając się nad tym, w jakich warunkach pracują nauczyciele, warto zwrócić się ku takim wskaźnikom, jak wyposażenie szkół, w tym sal lekcyjnych i pokoju nauczycielskiego. To właśnie wydaje się mieć istotny wpływ na percepcję warunków pracy przez nauczycieli.

Nauczyciele w Polsce mają w szkole dostęp do podstawowego sprzętu biurowo-technicznego potrzebnego im w pracy (od 93 proc. do 97 proc. wskazań na dostęp do: komputera, internetu, kopiarki, drukarki, odtwarzacza CD/DVD). Ponadto szkoły starają się tak gospodarować swoimi zasobami, by odpowiadać na potrzeby nauczycieli związane ze specyfiką ich pracy. Okazuje się jednak, że rzeczywiste możliwości korzystania z różnych elementów wyposażenia szkół są dla znacznej części polskich nauczycieli ograniczone (brak papieru i/lub tonerów do drukarek, długie kolejki do niektórych sprzętów, sprzęt uszkodzony). Uwagę zwraca także brak miejsca do pracy własnej w szkole oraz funkcjonalność pokoju nauczycielskiego, który w wielu szkołach stał się „przechowalnią” i pomieszczeniem socjalnym, przeznaczonym głównie do spożywania posiłków i napojów.

Rysunek 10. Dostępność sprzętu biurowego i informatycznego w szkole i korzystanie z niego przez nauczycieli



Źródło: Obliczenia IBE na podstawie „Badania czasu i warunków pracy nauczycieli”.

2.9. Indywidualna praca nauczycieli

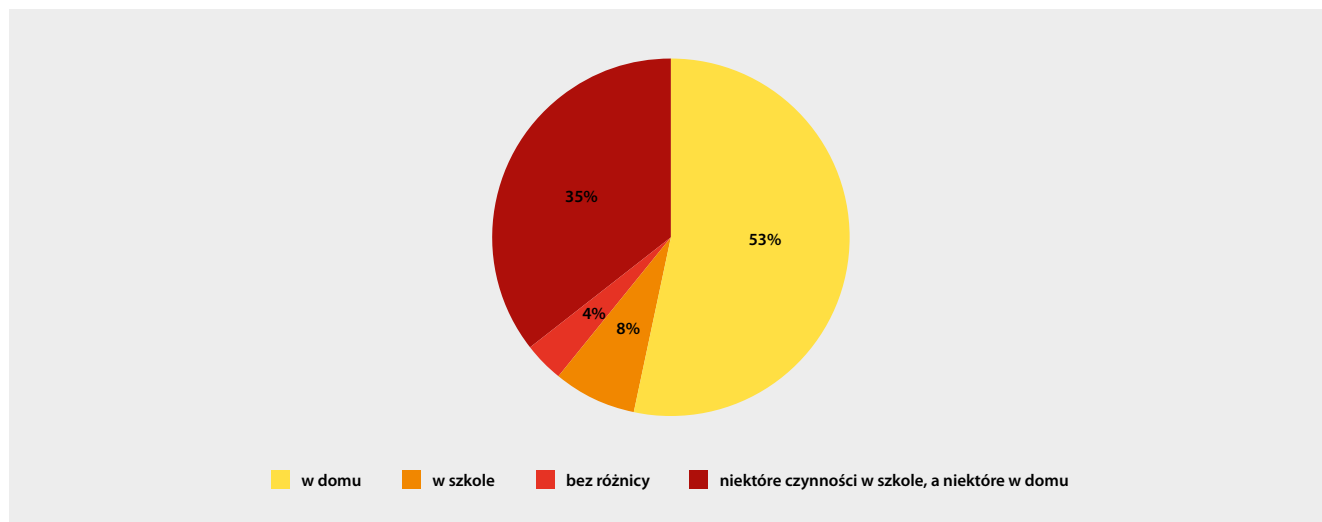


Specyfika pracy nauczyciela w Polsce polega m.in. na wykonywaniu pracy indywidualnej, czyli przygotowaniu się do zajęć, ocenie prac uczniów, prowadzeniu dokumentacji szkolnej, w dowolnym miejscu – czy to w szkole, czy w domu. Taka praca wymaga często ciszy i skupienia, odosobnionego miejsca. Między innymi dlatego większość nauczycieli (53 proc.) wybrała dom jako preferowane miejsce wykonywania pracy własnej, wskazując, że w nim właśnie mają dostęp do potrzebnych materiałów, możliwość pracy o dowolnej porze. Kolejne 35 proc. deklaruowało, że niektóre czynności woli wykonywać w domu (praca koncepcyjna, merytoryczne przygotowanie lekcji, oceny prac uczniów), a niektóre

w szkole (te związane z dostępem do dokumentacji szkolnej czy urządzeń biurowych). Zaledwie 8 proc. nauczycieli wolałoby pracę własną wykonywać w szkole. Dla pozostałych 4 proc. nie stanowiło różnicy, gdzie wykonują pracę własną. Jako jeden z problemów, decydujący o tym,

że nauczyciele wykonują dużą część pracy w swoich domach, wskazywano niewystarczające wyposażenie szkół w sprzęt (przede wszystkim komputer z dostępem do internetu, drukarkę) oraz brak spokojnego miejsca pozwalającego na indywidualną pracę w skupieniu.

Rysunek 11. Preferowane przez nauczycieli miejsce wykonywania „pracy własnej”



Źródło: Obliczenia IBE na podstawie „Badania czasu i warunków pracy nauczycieli”.

2.10. Czas pracy w relacjach nauczycieli

Pełnoetatowy nauczyciel na pięć głównych czynności (przygotowanie i prowadzenie lekcji, przygotowanie i prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, sprawdzanie prac) poświęca 34 godziny i 35 minut tygodniowo. Te wyniki z „Badania czasu i warunków pracy nauczycieli” są częściowo poparte wynikami ogólnego badania TALIS 2013 („Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się”).

Dużo miejsca w dyskusjach poświęconych czasowi pracy zajmuje temat różnic pomiędzy czasem pracy rozmaitych grup nauczycieli, na przykład nauczycieli różnych etapów edukacyjnych. „Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli” pokazuje, że różnice te nie są tak wielkie, jak mogłoby się zdawać. Porównanie czasu poświęcanego na wykonywanie pięciu głównych czynności ukazuje różnice między nauczycielami ze względu na poziom awansu zawodowego. I tak, nauczyciele o wyższym stopniu awansu więcej czasu poświęcają na pięć głównych czynności, niż ci z mniejszym (33 godziny i 48 minut w grupie nauczycieli kontraktowych wobec 34 godzin i 48 minut mianowanych i 36 godzin i 12 minut dyplomowanych). Różnice te wynikają przede wszystkim z czasu poświęcanego na sprawdzanie prac uczniów.



Zatem rodzaj nauczanego przedmiotu (rozumianego jako ten, w którym badani nauczyciele mieli najwięcej godzin „tablicowych”), wpływa na ilość czasu poświęcanego na pięć głównych czynności. Biorąc pod uwagę podział na pięć głównych zajęć, najwięcej czasu poświęcają poloniści (jest to 40 godzin zegarowych tygodniowo), a najmniej nauczyciele WF (28 godzin).

3. Nauczyciele wybranych przedmiotów

Naszkicowany ogólny portret polskiego nauczyciela nie wyczerpuje oczywiście wszystkich aspektów charakterystyki tej grupy zawodowej. Jest ona przecież znacząco zróżnicowana wewnątrz, a podstawowym wyznacznikiem tych różnic jest merytoryczna specjalizacja nauczycieli. Nakreślenie pełnego ich wizerunku wymaga pogłębienia analizy i przyjrzenia się im poprzez pryzmat specyfiki konkretnych przedmiotów, jakich nauczają.

3.1. Nauczyciele języka polskiego

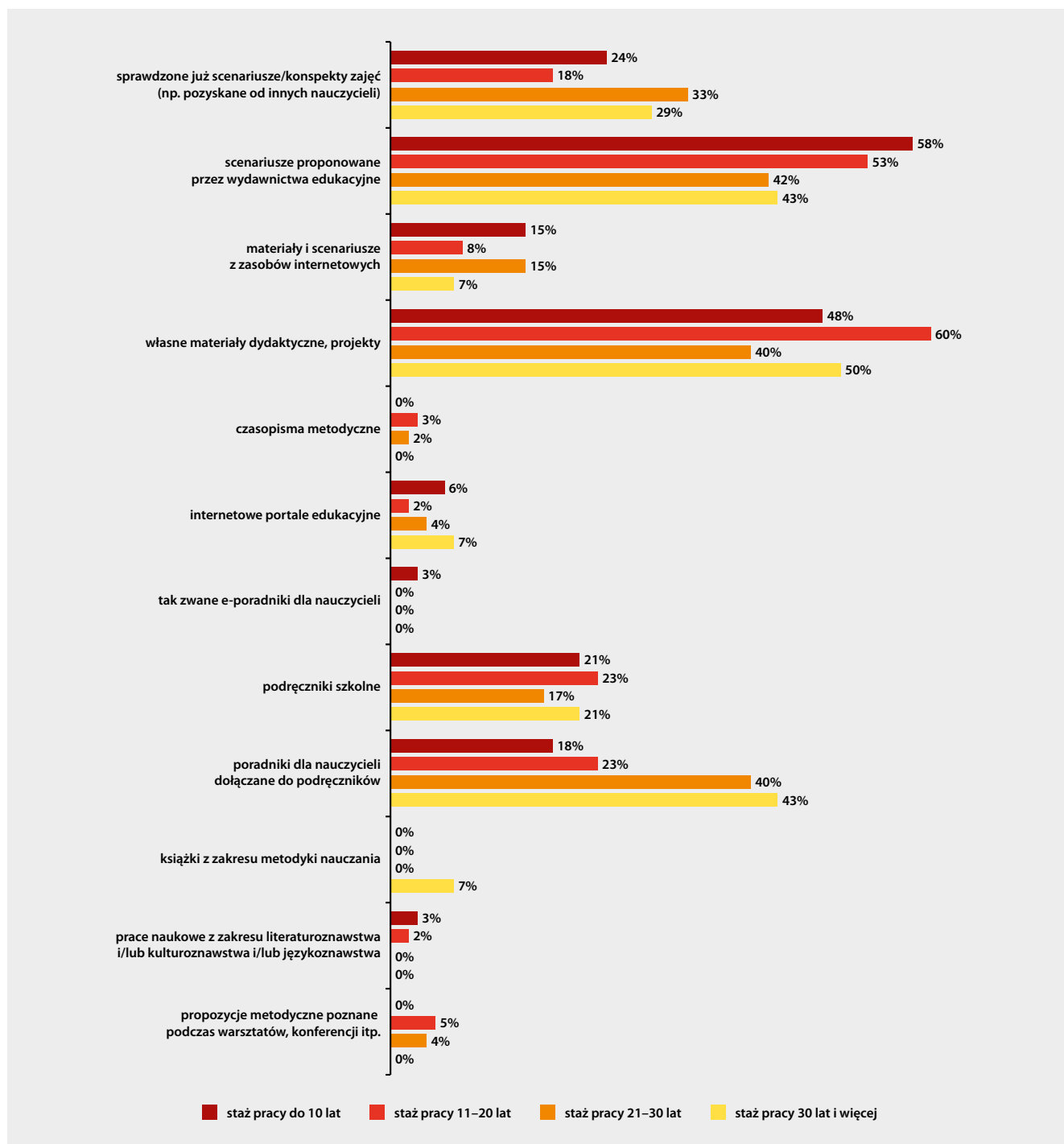
Jak wynika z badania IBE „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”, większość polonistów – 70 proc. – ma do 45 lat, a 74 proc. z nich to kobiety¹. Posiadają kierunkowe wykształcenie: 97 proc. to absolwenci filologii polskiej, w tym 88 proc. na poziomie magisterskim; 85 proc. zdobyło uprawnienia do pracy pedagogicznej w trakcie specjalizacji nauczycielskiej na studiach, 12 proc. skończyło studia podyplomowe; 43 proc. posiadało uprawnienia do prowadzenia zajęć z więcej niż jednego przedmiotu (w miejscowościach do 20 tys. mieszkańców – 56 proc., w miastach powyżej 100 tys. – 37 proc.). Więcej niż co drugi nauczyciel posiada uprawnienia egzaminatora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (55 proc.). Najczęściej dotyczyły one oceny egzaminów gimnazjalnych (80 proc. polonistów posiadających uprawnienia), rzadziej egzaminu maturalnego (25 proc.) i sprawdzianu szóstkowego (20 proc.). Stopień nauczyciela dyplomowanego posiada 66 proc. badanych, a 23 proc. – nauczyciela mianowanego.

Poloniści dużą wagę przywiązują do przygotowania się do lekcji. Najczęściej robią to w domu i poświęcają tej czynności średnio 9 godzin tygodniowo. Korzystają przy tym głównie ze scenariuszy proponowanych przez wydawnictwa edukacyjne oraz własnych materiałów dydaktycznych i projektów. Z badania „Czas i warunki pracy nauczycieli” wynika, że poloniści najwięcej czasu, ze wszystkich nauczycieli, poświęcają na sprawdzanie prac domowych.



1) Badanie przeprowadzono w trzech regionach kraju. Populacja objętych badaniem nauczycieli nie upoważnia do uogólniania wyników na wszystkich nauczycieli z regionu i kraju. Niemniej analiza wyników z kolejnych trzech regionów pozwala na wskazanie rysujących się tendencji w pracy nauczycieli języka polskiego. We wszystkich trzech regionach wyniki badań ilościowych i jakościowych są zbliżone, w niniejszym opracowaniu, dla jasności wyводу, podawane są wyniki liczbowe z badania zrealizowanego w I regionie (województwa: warmińsko-mazurskie, pomorskie, kujawsko-pomorskie, zachodniopomorskie i podlaskie).

Rysunek 12. Jakie materiały wykorzystuje Pani/Pan najczęściej podczas przygotowywania się do lekcji? (podział ze względu na staż pracy, n=162)

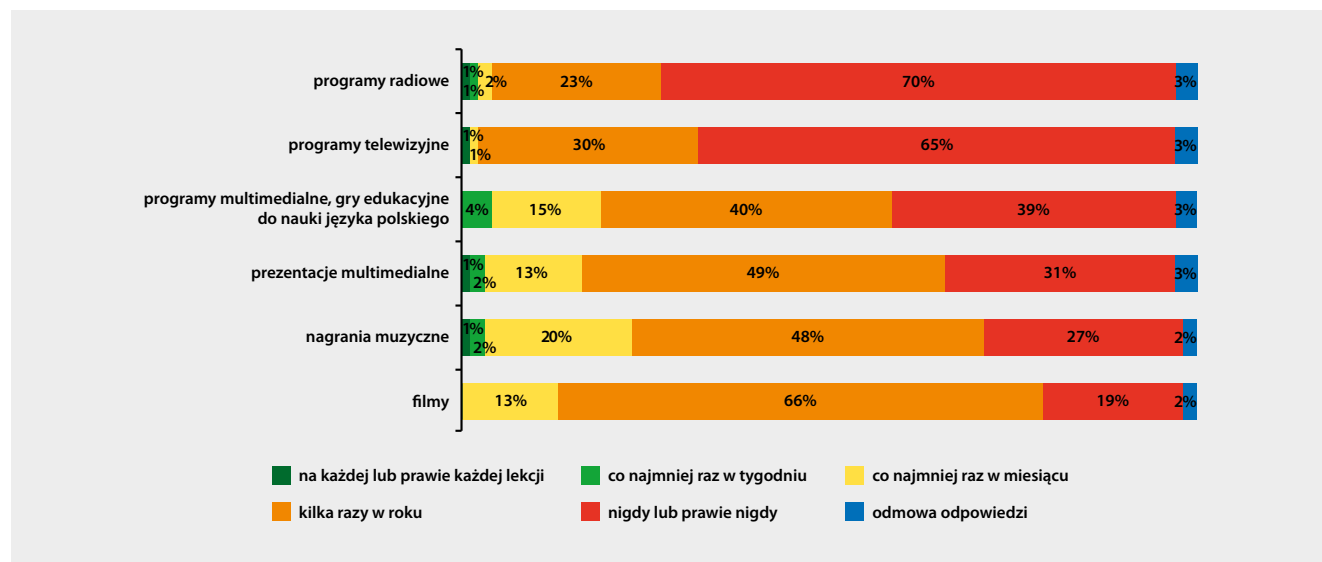


Źródło: Opracowanie IBE na podstawie wyników badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”.

Podstawowe narzędzia wykorzystywane przez nauczycieli na lekcjach języka polskiego to tradycyjne materiały proponowane przez wydawnictwa: podręczniki, zeszyty ćwiczeń, wszelkie materiały dodatkowe (w tym ćwiczenia testowe). W codziennej pracy dydaktycznej poloniści wykorzystują także: filmy, programy telewizyjne i radiowe, programy multimedialne i gry edukacyjne oraz nagrania muzyczne. Bardziej nowoczesne narzędzia dodatkowe wykorzystywane są stosunkowo rzadko – najczęściej nagrania muzyczne, filmy oraz prezentacje i programy multimedialne.

Stosowanie pomocy technologicznych podczas lekcji języka polskiego utrudnia odczuwana przez nauczycieli presja czasu związana z realizacją programu nauczania.

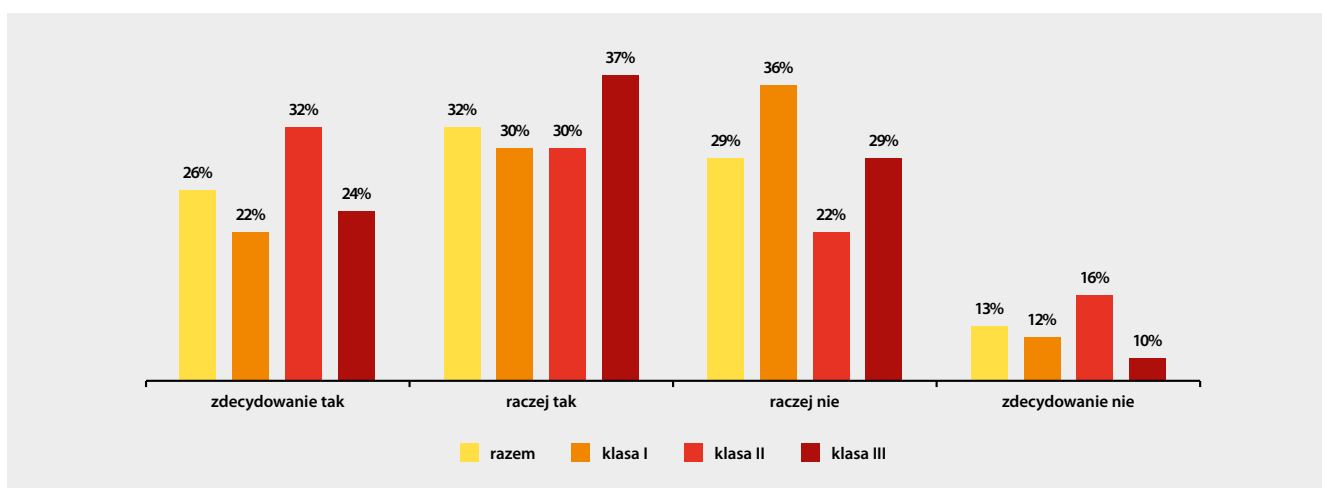
Rysunek 13. Jak często korzysta Pani/Pan z wymienionych narzędzi dydaktycznych na poszczególnych lekcjach literackich? (n=162)



Źródło: Opracowanie IBE na pods wyników badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”.

Sposób prowadzenia lekcji języka polskiego można obserwować pod kątem dwóch wykorzystanych porządków: mechanicznego lub organicznego. Ten pierwszy cechuje się konsekwentnym wykonywaniem wcześniej zaplanowanych i logicznie powiązanych punktów realizowanego materiału. Drugi zaś jest efektem atrakcyjnego dla uczniów pomysłu dydaktycznego, który angażuje intelekt, emocje i wyobraźnię uczniowską, zostawia margines na inicjatywę młodzieży. Większość obserwowanych lekcji zawierała ciekawy pomysł dydaktyczny, jednak częściej pojawiał się on na lekcjach o porządku organicznym. Choć, trzeba zaznaczyć, lekcje o charakterze mechanicznym także bywają atrakcyjne dla ucznia.

Rysunek 14. Czy na obserwowanej lekcji można odnaleźć pomysł dydaktyczny, który spaja w atrakcyjną dla ucznia całość wszystkie elementy treściowe lekcji? (na podstawie obserwacji lekcji, n=151)



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie wyników badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”.



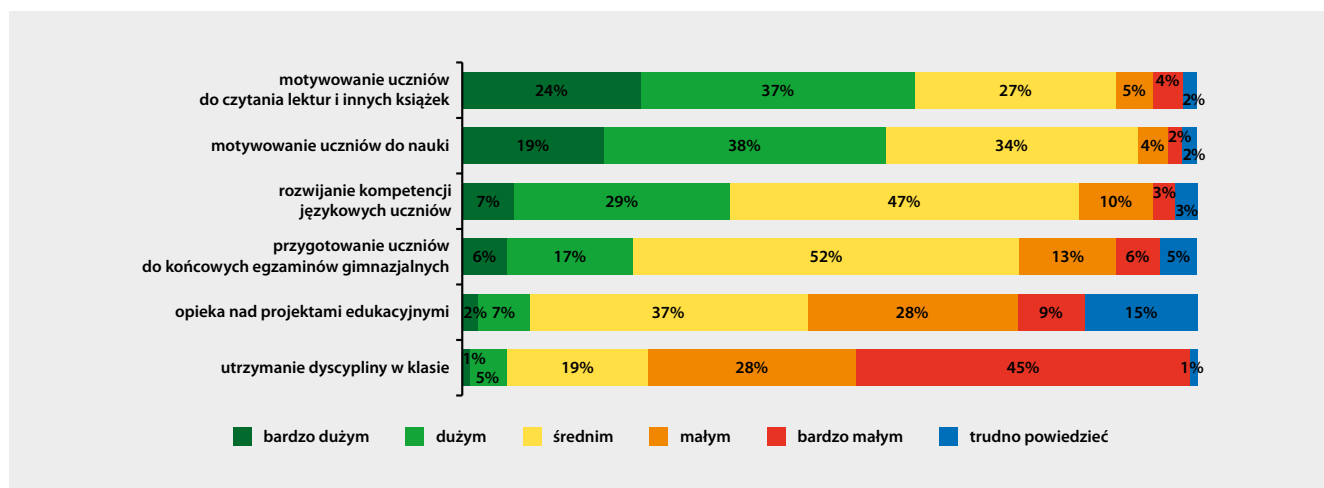
Niepokojącym zjawiskiem jest to, że uczniowie bardzo często na zajęciach zapisują notatki dyktowane przez nauczyciela. Warto podkreślić, iż uczniowie dostrzegają różnicę pomiędzy przebiegiem lekcji poświęconym literaturze, a zajęciami dotyczącymi gramatyki – te ostatnie są, ich zdaniem, bardziej schematyczne, a pierwsze bardziej urozmaicone.

Najczęściej stosowaną formą pracy jest angażowanie całej klasy. Rzadziej wykorzystuje się pracę grupach, która sprzyja kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych, zdolności do współpracy, odpowiedzialności, a także aktywizacji uczniów biernych, czy stymulacji dodatkowych motywacji do współdziałania.

Na lekcjach języka polskiego panuje dobra atmosfera. Sami uczniowie podkreślają, że nauczyciele mają do nich pozytywny stosunek, są mili, sympatyczni i zawsze gotowi do pomocy. Dwie trzecie badanych uczniów uważa, że poloniści skłaniają do dyskusji na lekcji. W opinii uczniów nauczyciele języka polskiego kształtują wzorce osobowe i zaszczepiają hierarchię wartości.

Uczeniowskie opinie są zbieżne z samooceną nauczycielską. Badani poloniści odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy. Starają się codzienną dydaktykę łączyć z praktyką wychowawczą.

Rysunek 15. W jakim stopniu poniższe elementy procesu dydaktycznego sprawiają Pani/Panu trudność na lekcjach języka polskiego? (n=162)



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie wyników badania „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”.

Jednocześnie jako największe przeszkody i trudności w pracy z uczniami wskazują motywowanie dzieci i młodzieży do samodzielnej lektury, nie tylko lektur szkolnych, ale w ogóle książek. Trudność stanowią również niewystarczające kompetencje językowe uczniów – co trzeci badany nauczyciel nie radzi sobie z ich kształtowaniem.

3.2. Nauczyciele matematyki

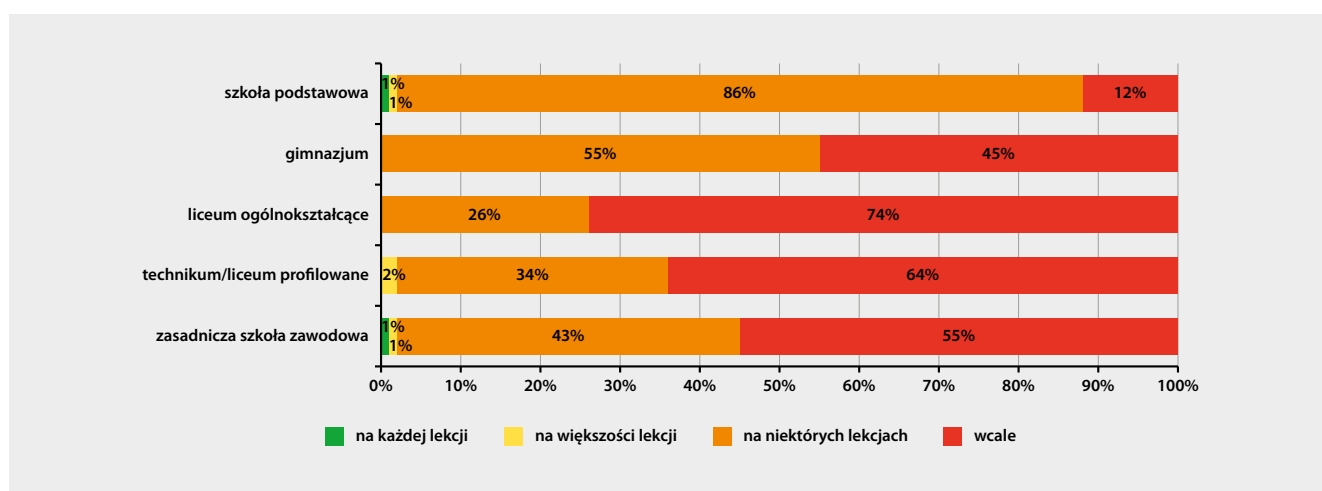
Matematyka jest jednym z przedmiotów stanowiących fundament wykształcenia człowieka. Mimo że treści matematyczne znajdują się w programach nauczania od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a nawet od przedszkola, aż po klasę maturalną i studia wyższe, matematyka jest jednym z trudniejszych przedmiotów do nauczania i uczenia się. Dlatego nauczyciele matematyki ciągle poszukują takich rozwiązań dydaktycznych, które umożliwią ich uczniom nabycie określonych umiejętności i jednocześnie pokażą piękno matematyki oraz zachęcą do zgłębiania tajników tego przedmiotu. Nauczyciele, przygotowując się do lekcji matematyki, najczęściej korzystają z propozycji wydawnictw edukacyjnych. Są przekonani, że omawianie z uczniami kolejnych treści zawartych w podręcznikach i rozwiązywanie zadań zamieszczonych w zbiorach pozwoli na pełną realizację zapisów podstawy programowej. Ponad 97 proc. nauczycieli zadeklarowało, że planując lekcje korzysta z podręczników szkolnych, 90 proc. korzysta z poradników metodycznych dla nauczycieli, a 86 proc. ze stron internetowych wydawnictw.

Ponadto matematycy wykorzystują wiedzę i umiejętności innych nauczycieli tego przedmiotu, z którymi mają bezpośredni kontakt. Wymieniają się doświadczeniami, wypróbowują w swojej klasie takie metody i środki dydaktyczne, które umożliwiły innym nauczycielom osiągnięcie postawionych celów i doprowadziły do pożądaných zmian w sposobie myślenia i działania uczniów. Wspólnie omawiają trudności związane z realizacją określonych treści i sposoby ich przezwyciężenia. Tego rodzaju współpracę zadeklarowało 69 proc. nauczycieli.



Nauczyciele matematyki deklarują stosowanie bardzo zróżnicowanych metod nauczania. Wymieniają zarówno metody podające (np. pogadanka, dyskusja, praca z książką), aktywizujące (np. burza mózgów, gry i zabawy), jak i praktyczne (rozwiązywanie zadań). Większość jest przekonana, że najlepsze efekty i wzrost zaangażowania uczniów przynosi praca metodami aktywizującymi. Jednak deklaracje nauczycieli o różnorodności stosowanych metod i form pracy oraz ich duża wiedza teoretyczna na ten temat, nie zawsze przekładają się na praktykę szkolną. Obserwacje lekcji oraz wywiady pogłębione z nauczycielami i uczniami wyraźnie wskazują, że nauczyciele matematyki stosują najczęściej metody podające, natomiast metody aktywizujące stosowane są stosunkowo rzadko (zob. rysunek 16).

Rysunek 16. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Jak często w ciągu ostatnich dwóch miesięcy na lekcjach matematyki uczniowie grali w gry i zabawy matematyczne?” z podziałem na typ szkoły



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie wyników badania „Szkoła samodzielnego myślenia”.

Rzadko nauczyciele matematyki wykorzystują na swoich lekcjach komputer i internet. Z programów komputerowych podczas zajęć korzysta 30 proc. nauczycieli matematyki w szkole podstawowej, 25 proc. w gimnazjum i 20 proc. w liceum, technikum i szkole zawodowej. Stosunkowo rzadko nauczyciele wykorzystują płyty CD dołączane do podręczników (22 proc.) – najczęściej robią to nauczyciele gimnazjów (29 proc.) i szkół podstawowych (28 proc.), a najrzadziej zasadniczych szkół zawodowych (11 proc.). Korzystanie z zasobów internetu na niektórych lekcjach deklaruje co trzeci nauczyciel, przy czym najczęściej wykorzystują go nauczyciele w szkołach podstawowych (40 proc.), a najrzadziej w liceach ogólnokształcących (30 proc.).

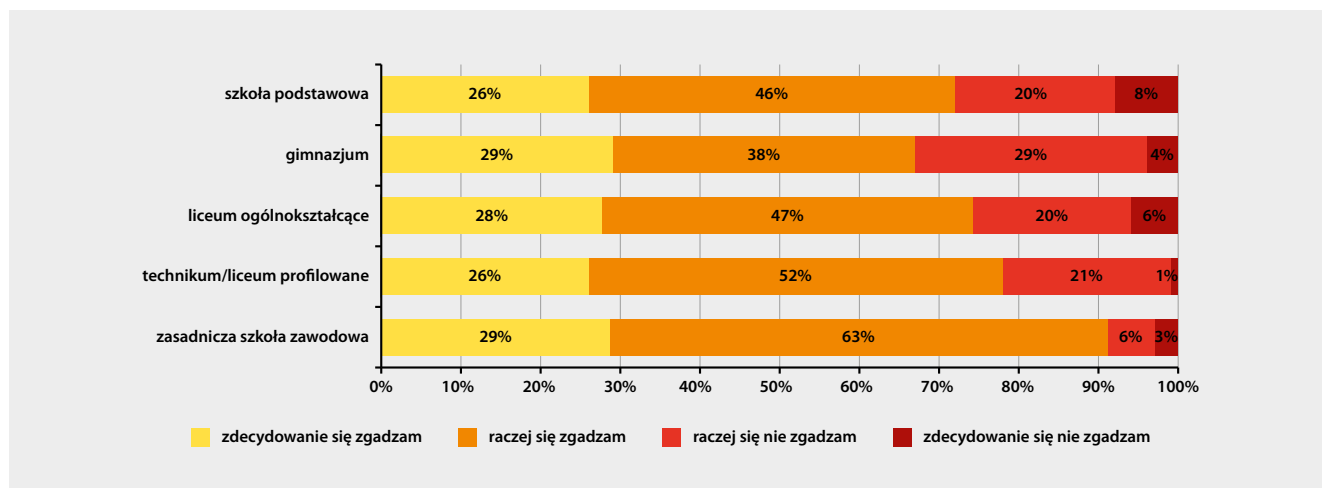
Najważniejsze przyczyny dość rzadkiego stosowania nowoczesnych technologii i pomocy multimedialnych to:

- niedostateczne wyposażenie pracowni w odpowiednie urządzenia,
- brak umiejętności zastosowania nowych technologii do wspierania procesu nauczania matematyki (aż 77 proc. nauczycieli matematyki w szkołach podstawowych i 73 proc. w gimnazjum wskazało na potrzebę uczestnictwa w szkoleniach z tego zakresu),
- brak przekonania o skuteczności tych narzędzi.

Częstą praktyką jest prowadzenie uczniów do rozwiązania zadania metodą „krok po kroku”. Nauczyciele matematyki stawiają szczegółowe pytania, naprowadzając w ten sposób uczniów i pokazując im drogę do rozwiązania problemu. Jednak taki sposób pracy z uczniami zbyt często pozbawia ich możliwości podejmowania samodzielnych działań, stosowania własnych strategii.

Co ciekawe, większość nauczycieli stosuje metodę „krok po kroku”, mimo że znacząca ich część (w gimnazjum 33 proc., w szkole podstawowej 28 proc., w liceum ogólnokształcącym 26 proc., w technikum i liceum profilowanym 22 proc.) kwestionuje jej skuteczność (zob. rysunek 17).

Rysunek 17. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Na ile zgadza się Pani/Pan ze zdaniem: Aby skutecznie uczyć matematyki, należy dokładnie, krok po kroku, pokazać uczniom sposoby rozwiązywania różnych zadań matematycznych?” z podziałem na typ szkoły



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie wyników badania „Szkoła samodzielnego myślenia”.



Najczęściej stosowanymi przez nauczycieli matematyki środkami dydaktycznymi, bez względu na etap edukacyjny, jest kreda, tablica, podręcznik, kserokopie zadań oraz karty pracy. Ponadto chętnie korzystają oni z innych środków dydaktycznych, przy realizacji różnych, konkretnych tematów (np. modeli brył przy realizacji zagadnień ze stereometrii, ulotek, paragonów przy realizacji zagadnień związanych z procentami czy statystyką opisową).

Największe trudności, jakie napotykają nauczyciele matematyki w realizacji zapisów podstawy programowej, to:

- postawy uczniów wobec matematyki i różnicowanie indywidualnych predyspozycji uczniów, sprawiające, że nie wszyscy przyswajają wiedzę w tym samym tempie i są zdolni do nabycia i rozwijania umiejętności złożonych,
- brak umiejętności rozumienia przez uczniów czytanego tekstu przejawiający się w przyswajaniu tylko najprostszych poleceń typu: zapisz, oblicz, narysuj.

Nauczyciele matematyki dostrzegają problemy związane z nauczaniem przedmiotu i czują potrzebę szkoleń, które dałyby im możliwość podwyższenia kompetencji zawodowych. Na uwagę zasługuje fakt, że najwięcej nauczycieli deklaruje potrzebę poznania dobrych praktyk i doskonalenia umiejętności praktycznych (zob. tabela 4).

Tabela 4. Obszary, w których nauczyciele matematyki najczęściej deklarują potrzebę wsparcia

zagadnienie	nauczyciele matematyki w SP	nauczyciele matematyki w gimnazjum
przykłady dobrych praktyk	82%	82%
zajęcia rozwijające zainteresowania matematyczne uczniów	82%	79%
przygotowanie uczniów do konkursów matematycznych	74%	80%
praca z uczniami uzdolnionymi matematycznie	76%	78%
praca z uczniami mającymi trudności w nauce	78%	74%
komputerowe wspomaganie nauczania matematyki	77%	73%
poradnictwo, pomoc psychologiczna na rzecz uczniów	69%	62%
sposoby ocenienia osiągnięć uczniów z matematyki	61%	60%

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie wyników „Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego – pilotaż”.

Wyniki przeprowadzonych badań, przedstawionych dokładnie w raporcie, pozwalają nakreślić ogólną charakterystykę nauczyciela matematyki, jego mocne i słabe strony. Mogą też stanowić pretekst do refleksji na temat kierunków zmian, jakie powinny nastąpić w samym nauczycielu, a także w jego pracy.

3.3. Nauczyciele języków obcych

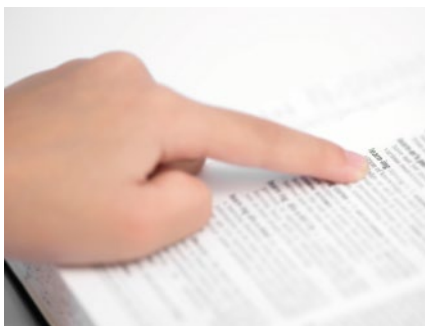
Powszechność nauczania zachodnich języków nowożytnych w oświacie publicznej dotyczy w Polsce ostatnich 20 lat, przed rokiem 1989 obowiązkowa była tylko nauka języka rosyjskiego. Otwarcie na zachodnie języki wywołało ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli – w 1990 r. w szkołach pracowało 18 tys. nauczycieli języka rosyjskiego oraz zaledwie 2,4 tys. nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego. Obecnie w szkołach dla dzieci i młodzieży zatrudnionych jest ponad 70 tys. nauczycieli języków obcych nowożytnych. Zdecydowanie przeważają nauczyciele języka angielskiego.

Tabela 5. Nauczyciele języków obcych nowożytnych w szkołach dla dzieci i młodzieży w roku szkolnym 2012/2013

nauczyciele języka angielskiego	64,7%
nauczyciele języka niemieckiego	27,2%
nauczyciele języka rosyjskiego	5,2%
nauczyciele języka francuskiego	3,2%
nauczyciele języka hiszpańskiego	1,3%
nauczyciele języka włoskiego	0,4%

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej.

Poza podstawowym celem dydaktycznym – rozwijaniem umiejętności językowych uczniów, jednym z priorytetów pracy dla nauczycieli języków jest kształtowanie u uczniów pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego jako narzędzia komunikacji w życiu codziennym oraz budowanie pozytywnego wizerunku ucznia jako osoby uczącej się. Uczniowie dostrzegają te starania. Znacząca większość gimnazjalistów widzi korzyści płynące z dobrej znajomości języka obcego w dalszej edukacji czy karierze zawodowej. Uczniowie pozytywnie oceniają też lekcje

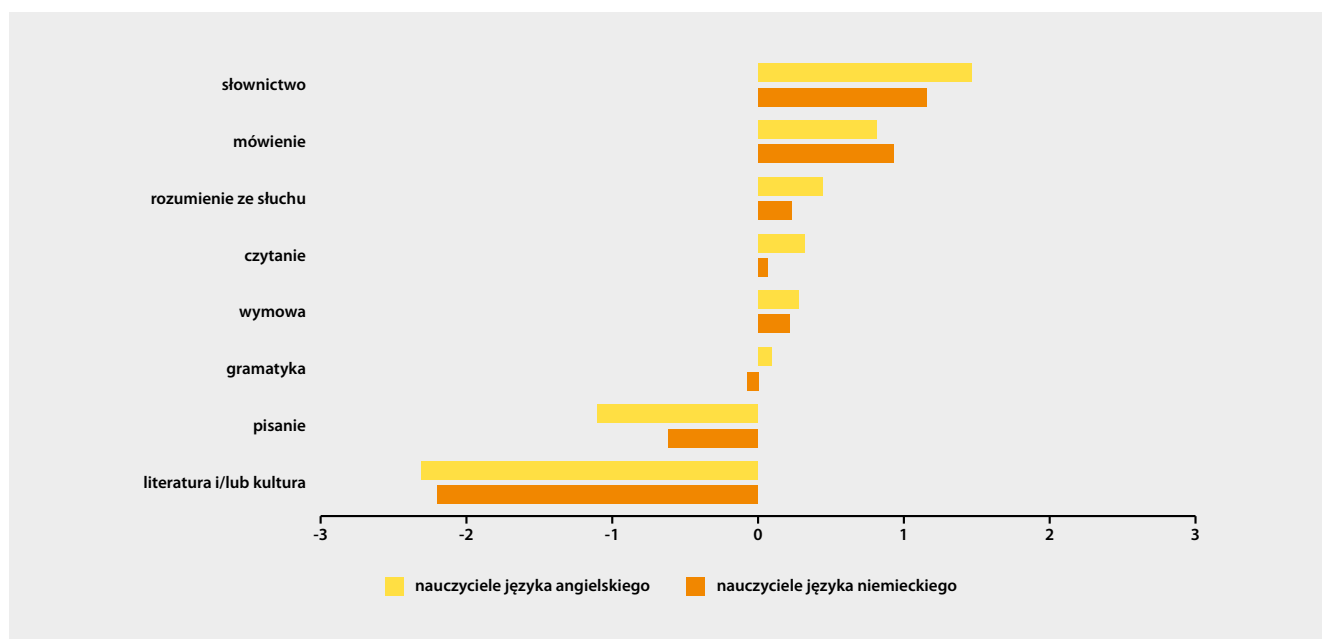


– większość uznaje język obcy za jeden z najbardziej przydatnych i lubianych przedmiotów w gimnazjum.

Planując i przygotowując lekcje, nauczyciele opierają się przede wszystkim na podręczniku, którego zawartość i układ decyduje zarówno o treściach nauczania, jak i scenariuszu zajęć. Podręcznik pełni więc funkcję planu lekcji, choć powinien być jednym ze środków dydaktycznych wykorzystywanym w jego realizacji.

W pracy dydaktycznej stosunkowo największą wagę nauczyciele przykładają do nauki słownictwa i mówienia w języku obcym. Najmniej uwagi poświęcają nauce pisania. Sugeruje to, że tworzenie wypowiedzi pisemnych jest traktowane drugoplanowo, a nauczanie słownictwa nie jest zintegrowane z nauką sprawności językowych. Mały nacisk kładziony jest także na nauczanie elementów kultury i literatury krajów danego obszaru językowego.

Rysunek 18. Względny nacisk* polskich nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego na naukę poszczególnych sprawności językowych i środków językowych na podstawie wskazań nauczycieli w badaniu ESLC

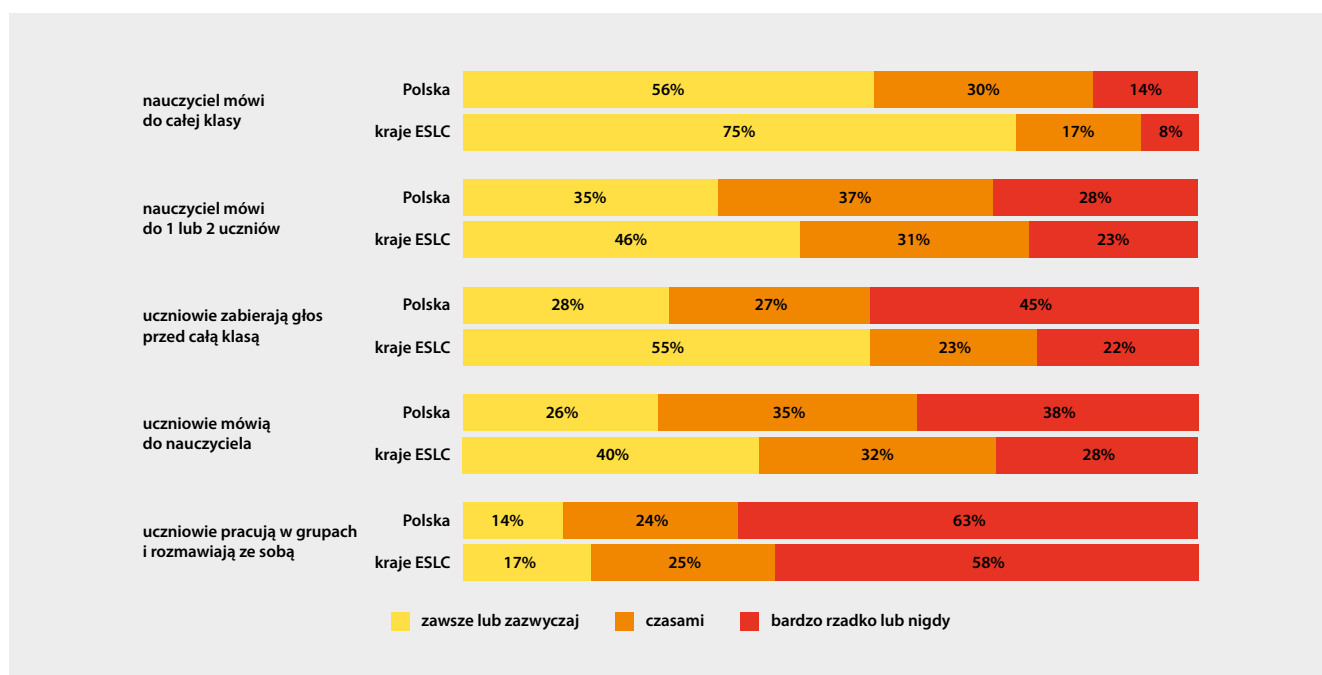


* Równy nacisk na wszystkie omawiane aspekty nauczania języka to zero, większy nacisk na daną sprawność lub podsystem języka w odniesieniu do innych to wartości powyżej zera, a mniejszy – wartości poniżej zera.

Źródło: Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013, s. 79.

Komunikacja nauczycieli z uczniami w nauczonym języku obcym na lekcji nie jest regułą. Tylko 56 proc. gimnazjalistów ocenia, że ich nauczyciel, zwracając się do całej klasy, zazwyczaj mówi po angielsku. Mniej – 35 proc. gimnazjalistów wskazuje, że nauczyciel zazwyczaj posługuje się nauczonym językiem, zwracając się do poszczególnych uczniów. Choć wyłączone używanie języka obcego do komunikacji na lekcji nie zawsze jest możliwe lub wskazane, dane pozyskane z krajów europejskich wskazują, że jest ono możliwe w szerszym zakresie.

Rysunek 19. Intensywność posługiwania się nauczaniem językiem na lekcji w określonych sytuacjach komunikacyjnych na podstawie wskazań polskich uczniów języka angielskiego w badaniu ESLC (Polska) oraz wszystkich uczniów języka angielskiego nauczanego jako pierwszego języka obcego w krajach badania ESLC (kraje ESLC)



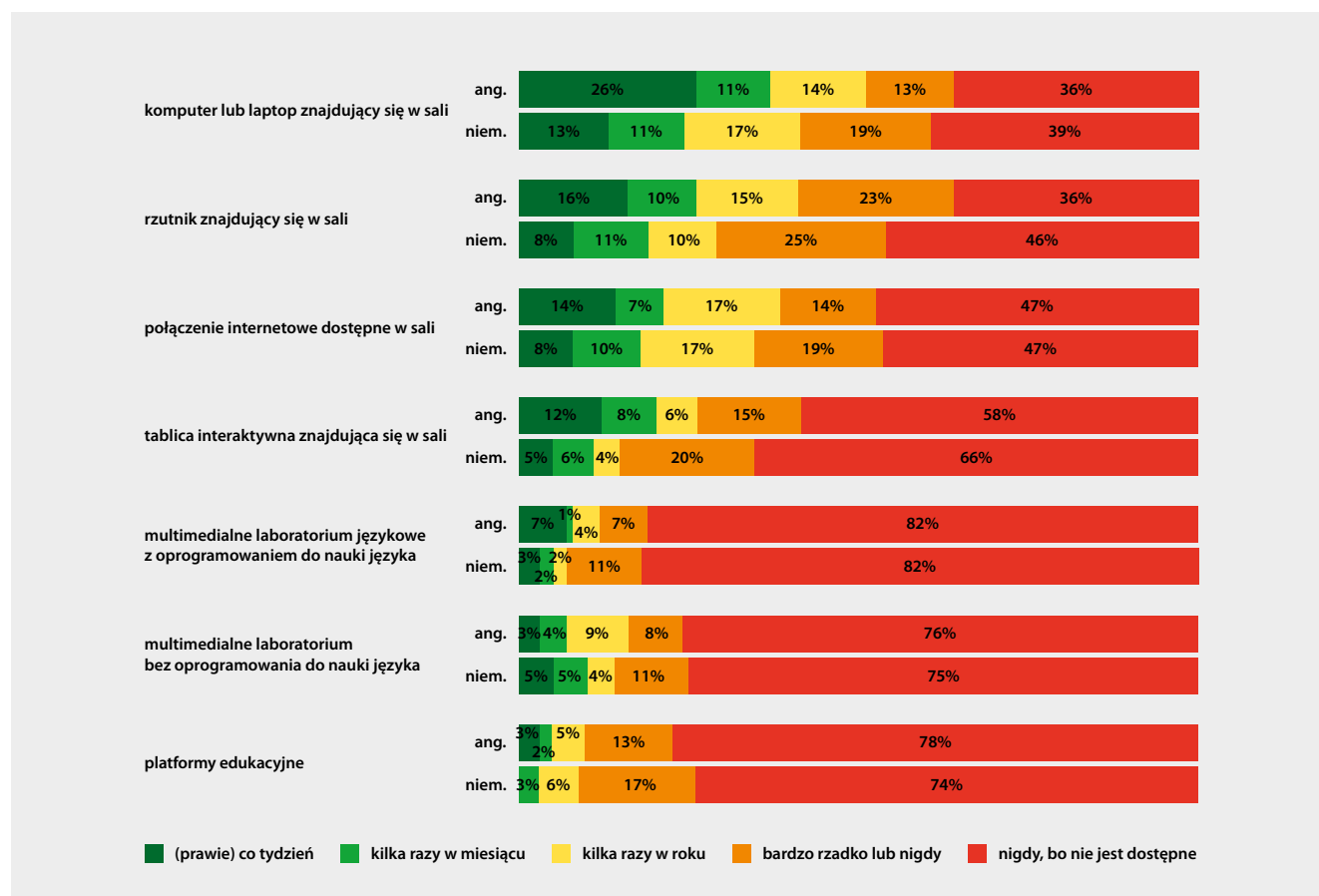
Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych badania ESLC 2011.

Dobierając sposoby pracy na lekcji nauczyciele języków obcych najczęściej decydują się na nauczanie frontalne. Niemal 90 proc. gimnazjalistów ocenia, że podczas lekcji, to nauczyciel zawsze lub prawie zawsze mówi do całej klasy. Nauczyciele rzadziej decydują się na wspólną pracę uczniów – ponad 75 proc. uczniów gimnazjum wskazuje, że zazwyczaj pracuje indywidualnie, aż ok. 45 proc. uczniów twierdzi, że ich nauczyciel bardzo rzadko lub nigdy nie organizuje pracy w grupach.

Podstawowym materiałem dydaktycznym wykorzystywanym przez nauczycieli języków obcych jest podręcznik oraz nagrania audio w postaci płyt CD lub kaset (najczęściej stanowiących część zestawu wraz z podręcznikiem). Tylko część językowców uczących w gimnazjum, na co dzień uzupełnia podręcznik opracowanymi przez siebie lub innych nauczycieli materiałami – co czwarty nauczyciel języka niemieckiego i co trzeci nauczyciel języka angielskiego wykorzystuje je prawie na każdej lekcji. Rzadziej pracuje się z materiałami audiowizualnymi. W przypadku prawie połowy nauczycieli obu języków dzieje się tak jedynie kilka razy w roku. Podobnie jest z materiałami autentycznymi, takimi jak gazety, komiksy, teksty piosenek, czy książki.



Rysunek 20. Częstotliwość wykorzystywania TIK przez polskich nauczycieli języka angielskiego (ang.) i niemieckiego (niem.) na podstawie wskazań nauczycieli w badaniu ESLC



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych badania ESLC 2011.

Nauczyciele języków obcych stosunkowo rzadko korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) na lekcjach. Częściowo przyczyną jest brak potrzebnego sprzętu i oprogramowania w szkole lub brak dostępu do niego. Blisko połowa nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego w gimnazjum deklaruje, że nie ma dostępu do internetu w sali, ponad 35 proc. z nich brakuje komputera w sali. Nieco większy dostęp do potrzebnego wyposażenia mają nauczyciele uczący w niższych klasach szkoły podstawowej, dostępność komputera w pracowni wskazało ok. 50 proc. anglistów uczących w klasach I–III.

Nauczyciele monitorują i oceniają na stopień postępy uczniów w zakresie poszczególnych aspektów znajomości języka obcego ze zróżnicowaną regularnością. Blisko 25 proc. gimnazjalistów wskazało, że ich nauczyciel regularnie ocenia na stopień tworzenie wypowiedzi ustnej, podczas gdy regularne testy z rozumienia ze słuchu i czytania wskazało już 42 proc. uczniów, regularne oceny z prac pisemnych – 55 proc. uczniów, a na lekcjach największej grupy gimnazjalistów, tj. 58 proc., regularnie przeprowadzane były testy z gramatyki oraz słownictwa. Niewykluczone, że jest to efekt rozbieżności między celami dydaktycznymi – rozwijaniem językowej kompetencji komunikacyjnej, w tym ustnej, oraz przygotowaniem do egzaminu gimnazjalnego, który jest testem wyłącznie pisemnym.

Efektywności nauki języka obcego sprzyja kontakt z językiem poza szkołą w warunkach, które zapewniają naturalną potrzebę rozmowy lub korespondencji. Okazję do takich kontaktów stwarzają międzynarodowe projekty językowe. Tymczasem udział w nich zadeklarowało tylko 9 proc. nauczycieli języka angielskiego w klasach I–III szkoły podstawowej. W gimnazjum zaan-

gażowanie w projekty współpracy ze szkołami z zagranicy co najmniej raz w ciągu ostatnich trzech lat zadeklarowało 42 proc. germanistów i 37 proc. anglistów. Blisko co drugi nauczyciel języka angielskiego i niemieckiego w gimnazjum wskazał, że w ciągu ostatnich trzech lat co najmniej raz inicjował wśród uczniów znajomości korespondencyjne z wykorzystaniem poczty elektronicznej lub komunikatorów internetowych.

Najważniejsze trudności wskazywane przez nauczycieli języków obcych to niedostateczny stopień zainteresowania i zaangażowania uczniów, niedostateczny dostęp do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, zbyt liczne grupy nauczania, a także różnicowany stopień zaawansowania językowego uczniów w tej samej grupie.

3.4. Nauczyciele historii

Nauczanie historii odgrywa w polskiej tradycji szczególną rolę. Świadomość historyczna uważana jest bowiem za spoiwo narodowej i cywilizacyjno-kulturowej wspólnoty. W tym kontekście oczekuje się od nauczania historii nie tylko przekazywania młodym ludziom wiedzy o wydarzeniach z przeszłości i pomagania w lepszym zrozumieniu otaczającego świata, lecz także kształtowania odpowiednich postaw. Nauczyciele historii są świadomi powyższych oczekiwań i traktują ich spełnienie jako dość naturalną część swoich zawodowych zadań.

Nauczyciele historii do lekcji przygotowują się na ogół w domu i zajmuje im to dużo czasu. Podstawą do planowania zajęć jest podręcznik, ale nauczyciele i tak sporo czasu poświęcają na pozyskanie dodatkowych materiałów dydaktycznych, których szukają zarówno w internecie, jak i w monografiach naukowych. Interesują ich głównie teksty źródłowe, materiały ikonograficzne oraz mapy inne niż zamieszczone w podręczniku. Raz opracowane pomysły na lekcje i rozwiązania metodyczne są zwykle wykorzystywane w kolejnych latach, choć za każdym razem w nieco innym kształcie.



Jednym z zadań nauczycieli historii jest kształcenie umiejętności historycznych w trzech wyróżnionych w podstawie programowej obszarach kompetencji:

- chronologii historycznej,
- analizy i interpretacji historycznej,
- tworzenia narracji historycznej.

Chronologia historyczna

Zadania związane z tymi umiejętnościami pojawiają się stosunkowo często, zarówno na lekcjach, jak i podczas sprawdzianów. Umiejętności te najczęściej utożsamiane są jednak z pamięciowym opanowaniem dat. Rzadziej pojawiają się na lekcjach zadania rozwijające bardziej złożone elementy myślenia chronologicznego, jak np. umiejętność porządkowania wydarzeń na podstawie zachodzących między nimi relacji przyczynowo-skutkowych, czy synchronizowania różnych faktów lub powiązania wydarzeń odległych w czasie.

Analiza i interpretacja historyczna

W tym obszarze nauczyciele koncentrują się na kształceniu umiejętności prostego wyszukiwania i porównywania informacji z różnych źródeł. Wiele uwagi przywiązują też do tego, żeby uczniowie potrafili wyjaśniać genezę i następstwa konkretnych wydarzeń i zjawisk oraz dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe. Jednak z obserwacji konkretnych lekcji wynika, iż zróżnicowanie stosowanych typów źródeł jest ciągle niewystarczające. Najczęściej pojawiają się teksty źródłowe i mapy historyczne, natomiast rzadziej wykorzystywane są źródła ikonograficzne oraz statystyczne.

Marginalizowanie kształcenia tych umiejętności przez niektórych nauczycieli wynika z ich przekonania, że jest to czasochłonne i utrudnia realizację materiału.

Tworzenie narracji historycznej

Nauczyciele w najmniejszym stopniu przywiązują wagę do kształcenia umiejętności z zakresu tworzenia narracji historycznej. Chociaż deklarują, że umiejętności te są bardzo istotne, to w rzeczywistości rzadko wymagają od uczniów sformułowania dłuższej wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Jedynie w ramach pracy domowej zdarza się, że uczniowie tworzą dłuższe wypowiedzi, wymagające więcej pracy i czasu.

Zdaniem nauczycieli taka sytuacja wynika z kształtu egzaminu gimnazjalnego z historii, w którym brakuje zadań wymagających wypowiedzi pisemnej.

Jeżeli chodzi o metody dydaktyczne, to na lekcjach historii dominują: rozmowa nauczająca (pogadanka) oraz wykład. Inne rozwiązania, zakładające większą aktywność i samodzielność uczniów, stosowane są rzadziej. Wynika to głównie z przekonania nauczycieli, że podstawowym miernikiem ich skuteczności metodycznej jest ilość przekazanych uczniom i zapamiętanych przez nich wiadomości. Nauczyciel występuje zatem w roli opowiadającego i tłumaczącego, uczniowie zaś w roli słuchaczy.

Najczęściej uczniowie pracują na lekcjach historii indywidualnie. Wśród stosowanych przez nauczycieli metod rzadko pojawia się praca w grupach. Wydaje się, iż nauczyciele:

- mają trudności z przygotowaniem materiałów do realizacji tej metody,
- postrzegają pracę w grupach jako metodę zbyt czasochłonną,
- mają kłopot z ocenianiem pracy uczniów w grupie.

Oceniając uczniów, nauczyciele historii wykorzystują typowe rozwiązania – odpowiedzi ustne i mniej lub bardziej złożone sprawdziany pisemne. Obie formy służą przede wszystkim sprawdzaniu zasobu wiadomości faktograficznych uczniów, mniejszą zaś wagę przykładają do formowania kompetencji warsztatowych – rozwijania umiejętności historycznych.

Najważniejsze trudności w pracy z uczniami, na które wskazują nauczyciele historii, to:

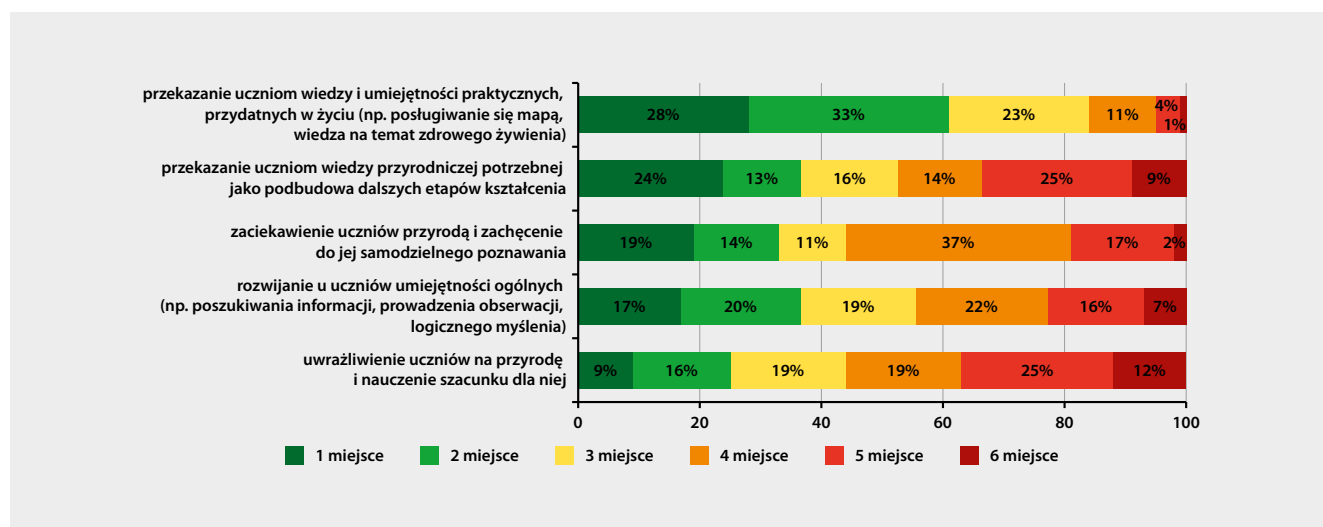
- brak zainteresowania uczniów przedmiotem i brak motywacji do jego nauki,
- zbyt duża liczba uczniów w klasach,
- brak spójnych kryteriów oceny umiejętności historycznych uczniów (pytanie, czy umiejętności należy oceniać w oderwaniu od wiadomości, czy też w połączeniu z nimi) i wynikające stąd trudności z oceną efektywności podejmowanych działań dydaktycznych,
- problemy merytoryczne związane z przeprowadzaniem wartościowych zajęć poza szkołą,
- niewystarczające wsparcie merytoryczne, w tym zwłaszcza brak szkoleń, w trakcie których mogliby w sposób praktyczny sprawdzić przydatność różnych metod i narzędzi do kształcenia umiejętności historycznych,
- mało efektywny system informowania o zmianach zachodzących w programach i oczekiwaniach egzaminacyjnych.

3.5. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

Portret nauczycieli przedmiotów przyrodniczych nie jest jednorodny, prezentuje bowiem bogactwo grupy obejmującej nauczycieli aż pięciu przedmiotów: przyrody, biologii, chemii, fizyki i geografii.

Nauczyciele przyrodnicy wysoko stawiają cele, których realizacja podlega ocenie, z realizacji których są rozliczani przez dyrektora szkoły, organ prowadzący szkołę lub rodziców. Z jednej strony to dobrze, bo te cele są zbieżne z celami kształcenia zapisanymi w obowiązującej podstawie programowej, z drugiej strony szkoda, że wrażliwość uczniów na otaczającą przyrodę i szacunek do niej nie są w wystarczającym stopniu doceniane i rozwijane wśród młodych ludzi.

Rysunek 21. Ranking celów, jakie nauczyciele przyrody szkół podstawowych starają się osiągnąć w pracy z uczniami, uszeregowanych od najważniejszego (1) do najmniej ważnego (6)

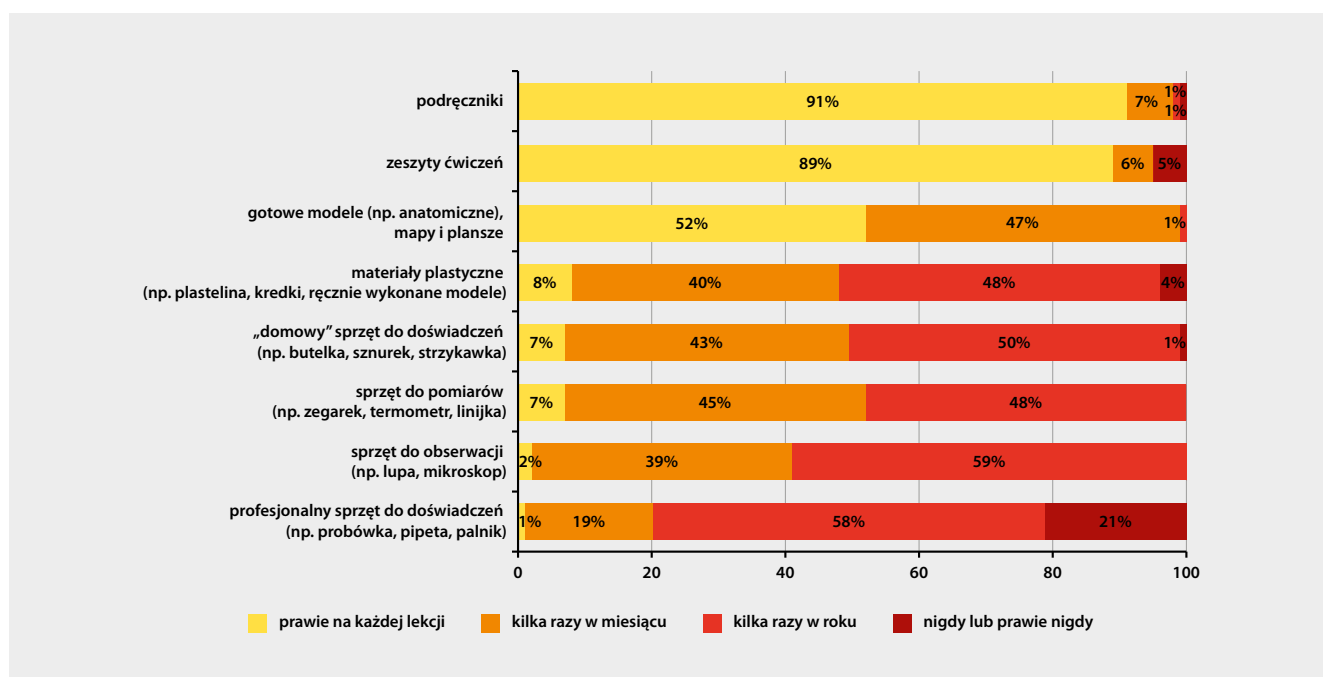


Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych z badania „Diagnoza potrzeb nauczania przyrody w szkole podstawowej”, 2013.



Najczęściej stosowanymi na lekcjach przyrodniczych środkami dydaktycznymi są podręcznik i zeszyt ćwiczeń. Kolejną pozycję w deklaracjach nauczycieli zajęły plansze dydaktyczne, mapy i modele. Większość badanych nauczycieli wykorzystuje na swoich lekcjach metody podawcze, które w niewielkim stopniu przyczyniają się do rozwijania ważnych w czasach współczesnych umiejętności uczniów – twórczego rozwiązywania problemów czy komunikacji. Znaczna część badanych stosuje sprzęt do badań laboratoryjnych i obserwacji kilka razy w roku, a ponad 20 proc. nie stosuje go nigdy. Na podstawie tych deklaracji można przypuszczać, że równie rzadko nauczyciele przyrodnicy stosują na lekcjach metodę badawczą w formie doświadczeń, obserwacji czy pomiarów wykonywanych przez uczniów.

Rysunek 22. Częstotliwość* wykorzystywania różnych pomocy dydaktycznych przez nauczycieli przyrody w klasach IV–VI szkół podstawowych

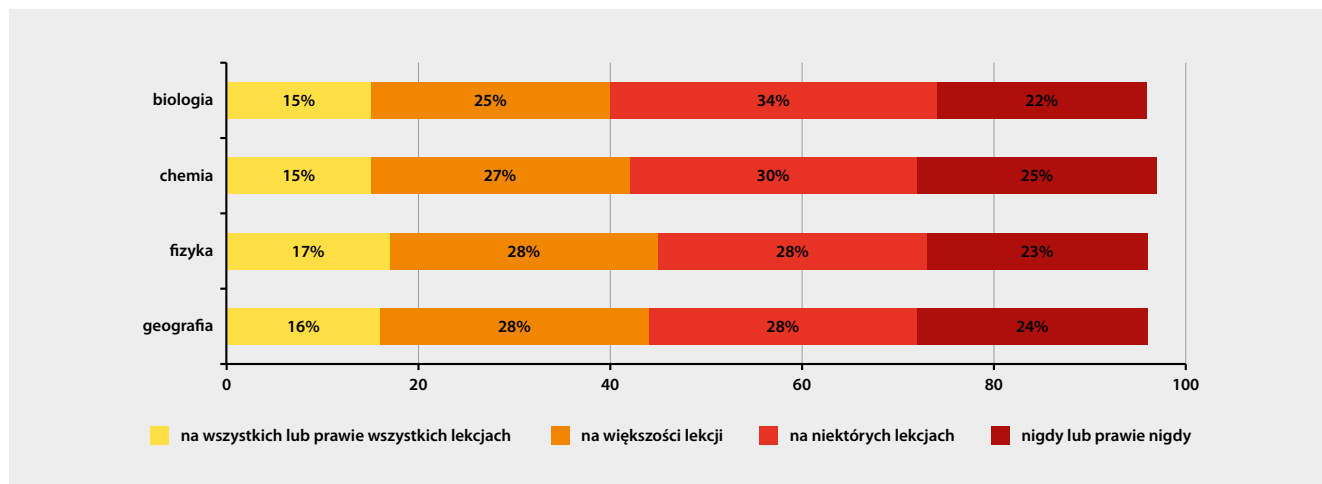


* Częstotliwość odnosi się do liczby lekcji realizowanych przez nauczycieli.

Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych z badania „Diagnoza potrzeb nauczania przyrody w szkole podstawowej”, 2013.

Deklaracje badanych nauczycieli wskazują na wzrost ich zainteresowania wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach. W 2012 r. filmy i prezentacje multimedialne stosowane były na wszystkich, prawie wszystkich i większości lekcji przez około 40 proc. badanych nauczycieli. To więcej niż w 2011 r. Wzrost częstotliwości korzystania przez nauczycieli z multimediiów w postaci prezentacji i filmów edukacyjnych jest z pewnością pozytywnym efektem wprowadzenia reformy programowej, choć może niepokoić wykorzystywanie ich głównie do przekazywania wiedzy metodą podawczą.

Rysunek 23. Częstotliwość, z jaką nauczyciele w gimnazjum wykorzystują filmy i prezentacje multimedialne, według deklaracji uczniów w II cyklu badania Laboratorium myślenia (LM, 2012, raport niepublikowany)



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych z badania „Laboratorium myślenia”.

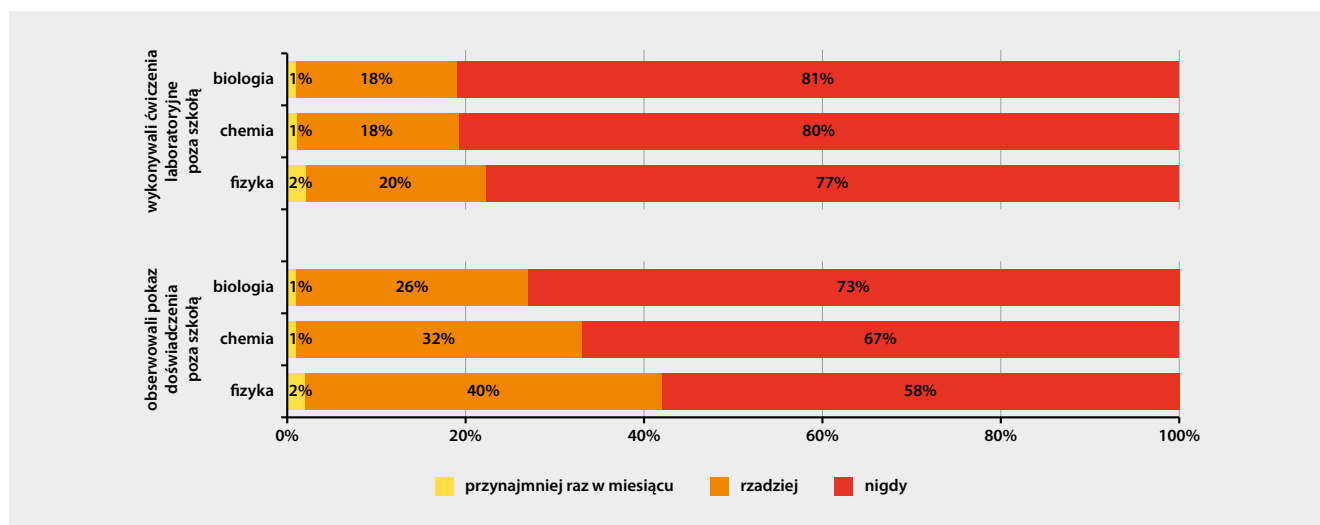
Prawie 50 proc. badanych nauczycieli ma dostęp do internetu, ale możliwość udostępniania sieci uczniom deklarowało już znacznie mniej, bo 32 proc. Stąd też można przypuszczać, że w polskiej szkole na wielu (choć na pewno nie na wszystkich) lekcjach przedmiotów przyrodniczych, nauczyciel korzysta ze sprzętu komputerowego, multimediiów i internetu w ramach pokazu, a uczniowie są biernymi odbiorcami informacji przekazywanych w formie obrazów i dźwięków.



Mimo wyraźnie sformułowanych zaleceń w podstawie programowej, nauczyciele przyrodniczy w niewystarczającym stopniu realizują zajęcia terenowe. Około 85 proc. badanych uczniów szkół gimnazjalnych całkowicie nie zgodziło się ze stwierdzeniami, że w czasie lekcji przyrodniczej (biologii, chemii, fizyki i geografii) wychodzą ze szkoły lub idą na wycieczkę. Zdecydowana większość lekcji odbywa się w pracowniach przedmiotowych bądź w salach przypisanych do danej klasy.

W niewielkim stopniu nauczyciele korzystają również z możliwości organizowania uczniom zajęć laboratoryjnych w ośrodkach edukacji pozaformalnej. Jeśli realizują zajęcia terenowe, to są to zazwyczaj zajęcia w miejscach niewymagających dojazdu i ponoszenia dodatkowych kosztów.

Rysunek 24. Deklaracje nauczycieli dotyczące pokazów doświadczeń i ćwiczeń laboratoryjnych z biologii, chemii i fizyki realizowanych poza szkołą od początku roku szkolnego 2011/2012 w trzecich klasach gimnazjum (ORE 2012a)



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych z badania ORE.

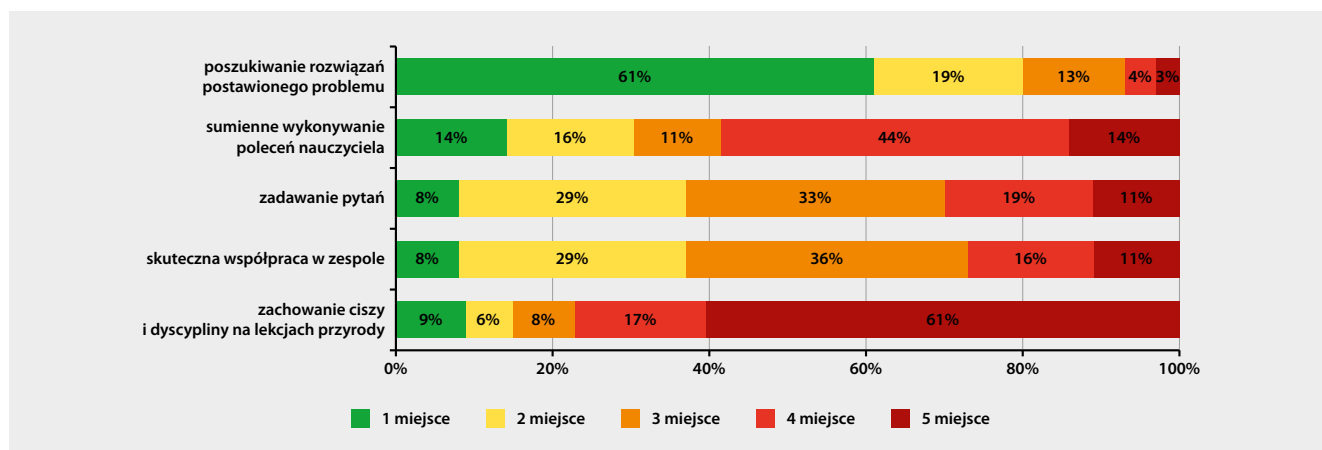
W nauczaniu i uczeniu się przedmiotów przyrodniczych największe znaczenie mają metody badawcze, na które składają się eksperyment naturalny, eksperyment laboratoryjny, modelowanie i pomiary oraz metody obserwacyjne, między innymi obserwacja ekosystemów i żywych okazów roślin i zwierząt.

Nauczyciele przyrodniczy preferują podawcze metody nauczania – co drugi ankietowany uczeń deklarował, że na każdej lekcji słucha objaśnień nauczyciela. Drugą w kolejności preferowaną metodą nauczania jest samodzielna praca ucznia (ok. 40 proc.). Na podstawie zebranych danych dotyczących najczęściej stosowanych środków dydaktycznych można wysnuć wniosek, że samodzielna praca ucznia odbywa się głównie z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń. Uczniowie rzadko mieli okazję pracować nad problemem w małych grupach oraz przedstawiać wyniki klasie. Nierzadko też dawano im możliwość samodzielnego planowania doświadczenia. Najczęściej stosowanym ćwiczeniem wydaje się wnioskowanie na podstawie analizy danych. Z deklaracji uczniów wynika również, że w samodzielnym lub grupowym prowadzeniu doświadczeń brali udział sporadycznie. Zdecydowanie częściej byli jedynie obserwatorami eksperymentów demonstrowanych przez nauczyciela.

Deklaracje nauczycieli odnośnie do rozwijania umiejętności posługiwania się metodą badawczą i przeprowadzania eksperymentów nie do końca są zgodne z opiniami uczniów. Tylko 14 proc. badanych nauczycieli stwierdziło, że nigdy nie stosuje wspólnej pracy uczniów nad eksperymentem lub badaniem w małych grupach, podczas gdy ponad 50 proc. ankietowanych uczniów odpowiedziało, że nigdy nie pracuje nad problemem w małych grupach. Podobna dysproporcja wyników dotyczy planowania i przeprowadzania doświadczeń/ćwiczeń praktycznych.

Nauczyciele, którzy brali udział w „Diagnozie potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej” (DPNP), najbardziej cenią u uczniów poszukiwanie rozwiązań postawionego problemu, natomiast niewielu z nich wybrało na pierwszym miejscu zadawanie pytań i skuteczną współpracę w zespole. Można zatem uznać, że nie wszyscy nauczyciele są świadomi wagi pracy zespołowej i umiejętności, które można dzięki niej rozwijać.

Rysunek 25. Ranking zachowań uczniów, które nauczyciele przyrody szkół podstawowych cenią najbardziej, uszeregowanych od najbardziej do najmniej cenionego



Źródło: Opracowanie IBE na podstawie danych z badania „Diagnoza potrzeb nauczania przyrody w szkole podstawowej”, 2013.

W diagnozowaniu poziomu wiedzy i umiejętności uczniów w większości przypadków dla nauczycieli nadal bardziej istotne jest, ile uczeń zapamiętał, a mniej istotne – ile i jak potrafi wykonać, przeprowadzić. Najpopularniejszą formą oceniania są sprawdziany pisemne. Nauczyciele, preferując taki sposób oceniania, starają się odpowiadać na oczekiwania rodziców, dyrekcji szkoły, organu prowadzącego, a często i samych uczniów, którzy oczekują uzyskania jak najwyższego wyniku egzaminacyjnego, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i całej szkoły.

Nauczycielom najbardziej przeszkadza w pracy zbyt duża liczba uczniów w klasie, problemy z dyscypliną oraz brak zainteresowania przedmiotem. Ogranicza ich niedobór pomocy naukowych, niewystarczająco wyposażone pracownie, brak materiałów dla uczniów, w tym takich o specjalnych potrzebach oraz brak sprzętu komputerowego. Dość duża grupa nauczycieli przyrodników ma też problemy z otwartym eksperymentowaniem na lekcjach i eksperymentami, które nie wyszły według oczekiwań.

Dla nauczyciela przyrodnika sukcesem jest sukces ucznia – i tego zdolnego, i tego słabszego, nie radzącego sobie z przedmiotem. Nauczyciele postrzegają jako sukces również dobre relacje z uczniami bądź z absolwentami szkoły, co w ich opinii objawia się zachowaniem niewymuszonej dyscypliny na lekcji, postrzeganiem nauczyciela przez uczniów jako poważnego partnera do rozmów, czy też otwartym okazywaniem emocji wywołanych tematem lekcji. Do sukcesów zaliczali też przezwyciężanie własnych trudności związanych z wykonywaniem zawodu lub wręcz wytrwanie w tym trudnym zawodzie.

Obraz dobrego nauczyciela przyrodnika wyłaniający się z odpowiedzi uczniów w dużej mierze pokrywa się z opiniami prezentowanymi przez samych nauczycieli. Dobry nauczyciel według tych opinii to taki, który potrafi prowadzić lekcje w sposób ciekawy, angażujący i efektywny. Charakteryzują go przede wszystkim pasja i kreatywność, czyli okazywanie autentycznego zainteresowania przedmiotem oraz chęć przekazania tego entuzjazmu swoim wychowankom, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych i inicjowanie projektów uczniowskich, umiejętność opowiadania ciekawych anegdot, najnowszych ciekawostek, umiejętność niestandardowego tłumaczenia. Nauczyciele podkreślali wagę indywidualnego podejścia do ucznia i docenianie jego wysiłków, a także chęć ciągłego doskonalenia w swojej dziedzinie, stałą aktualizację wiedzy zarówno z nauczanego przedmiotu, jak i z dydaktyki nauczania oraz umiejętność szybkiego adaptowania się do zmian.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

www.ibe.edu.pl

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00
ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego