

Liczą się nauczyciele



RAPORT O STANIE EDUKACJI 2013



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Liczą się nauczyciele

RAPORT O STANIE EDUKACJI 2013

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. Jarosław Górniak
Katarzyna Hall

prof. dr hab. Krzysztof Konarzewski
prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz

prof. dr hab. Maria Mendel
Magdalena Swat-Pawlicka

Autorzy:

Piotr Bordzoł
dr hab. Jolanta Choińska-Mika
dr Monika Czajkowska
Kamila Hernik
Małgorzata Kłobuszewska
dr Martyna Kobus
dr Agnieszka Kopańska
Jakub Lorenc
Karolina Malinowska

Krzysztof Mrozowski
dr Małgorzata Musialik
Aleksandra Oniszczyk
Margaryta Orzechowska
dr Barbara Ostrowska
Katarzyna Paczuska
Urszula Poziomek
Jadwiga Przewłocka
prof. dr hab. Rafał Piwowarski

dr Magdalena Rokicka
dr Michał Sitek
Magdalena Smak
Jacek Staniszewski
Klaudia Starczynowska
dr Magdalena Szpotowicz
dr Dominika Walczak
Andrzej Wichrowski
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

Redakcja:

Małgorzata Chrobak

Korekta:

Beata Saracyn

Skład, druk:

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

ISBN 978-83-61693-47-5

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.

Spis treści

Dylematy zawodu nauczyciela	7
<i>Michał Federowicz</i>	
Streszczenie	11
Część I: Edukacja w liczbach	11
1. Wykształcenie Polaków	11
2. Oświata w liczbach	11
Część II: Zawód – nauczyciel	12
3. Wizerunek nauczycieli	12
4. Szkoła jako miejsce pracy	13
5. Rozwój kompetencji nauczycieli	15
Część III: Nauczyciele w działaniu	15
6. Nauczyciele języka polskiego	15
7. Nauczyciele matematyki	16
8. Nauczyciele języków obcych	16
9. Nauczyciele historii	16
10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych	17
CZĘŚĆ I	
EDUKACJA W LICZBACH	19
1. Wykształcenie Polaków	21
<i>Magdalena Rokicka, Michał Sitek</i>	
1.1. Oczekiwania edukacyjne Polaków	21
1.2. Wykształcenie ludności	24
1.3. Umiejętności	34
2. Oświata w liczbach	41
<i>Małgorzata Kłobuszewska, Martyna Kobus, Agnieszka Kopańska, Magdalena Rokicka</i>	
2.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby	42
2.2. Finansowanie edukacji ze źródeł publicznych	50
2.3. Nauczyciele w liczbach	60
2.4. Wynagrodzenie nauczycieli	66

CZĘŚĆ II	
ZAWÓD – NAUCZYCIEL	71
Wstęp	73
<i>Dominika Walczak</i>	
3. Wizerunek nauczycieli	75
<i>Karolina Malinowska, Magdalena Smak, Dominika Walczak, Andrzej Wichrowski</i>	
3.1. Nauczyciele o sobie i swojej pracy	75
3.2. Droga do zawodu	82
3.3. Opinie o nauczycielach i ich pracy	87
4. Szkoła jako miejsce pracy	97
<i>Kamila Hernik, Karolina Malinowska, Magdalena Smak, Dominika Walczak, Andrzej Wichrowski</i>	
4.1. Relacje w gronie pedagogicznym	97
4.2. Wyposażenie miejsca pracy nauczycieli	109
4.3. Indywidualna praca nauczycieli – w domu czy w szkole?	115
4.4. Czas pracy w relacjach nauczycieli	119
5. Rozwój kompetencji nauczycieli	129
<i>Kamila Hernik, Jadwiga Przewłocka, Magdalena Smak, Rafał Piwowarski</i>	
5.1. Doskonalenie i awans zawodowy	131
5.2. Rozwój zawodowy nauczycieli w świetle badań	135
5.3. Kierunki zmian systemowych	147
5.4. Kompetencje nauczycieli na rynku pracy	151
CZĘŚĆ III	
NAUCZYCIELE W DZIAŁANIU	157
Wstęp	159
<i>Jolanta Choińska-Mika</i>	
6. Nauczyciele języka polskiego	161
<i>Piotr Bordzół, Zofia Zasacka</i>	
6.1. Wprowadzenie	161
6.2. Przygotowania polonistów do lekcji	162
6.3. Środki dydaktyczne stosowane na lekcjach języka polskiego w gimnazjum	164
6.4. Metody kształcenia umiejętności przedmiotowych	166
6.5. Dobór analizowanych lektur i innych tekstów kultury	173
6.6. Procesy komunikacji społecznej w klasie	175
6.7. Weryfikacja i ocenianie pracy uczniów	177
6.8. Sukcesy i trudności w codziennej pracy nauczycieli języka polskiego	178
6.9. Portret dobrego nauczyciela polonisty	181

7. Nauczyciele matematyki	185
<i>Monika Czajkowska, Margaryta Orzechowska</i>	
7.1. Wprowadzenie	185
7.2. Jak pracują nauczyciele matematyki?	185
7.3. Trudności w codziennej pracy nauczyciela matematyki	196
7.4. Sukcesy nauczycieli matematyki	197
7.5. Sylwetka dobrego nauczyciela matematyki	198
8. Nauczyciele języków obcych	201
<i>Katarzyna Paczuska, Magdalena Szpotowicz</i>	
8.1. Wprowadzenie	201
8.2. Jak pracują nauczyciele języków obcych?	202
8.3. Co pomaga, a co przeszkadza nauczycielom języków obcych w pracy?	216
8.4. Dobry nauczyciel języka obcego na dzisiejsze czasy	217
9. Nauczyciele historii	221
<i>Jolanta Choińska-Mika, Jakub Lorenc, Krzysztof Mrozowski, Aleksandra Oniszcuk, Jacek Staniszewski, Klaudia Starczynowska</i>	
9.1. Wprowadzenie	221
9.2. Zadania nauczycieli historii	221
9.3. Jak nauczyciele historii planują proces dydaktyczny?	222
9.4. Jak nauczyciele historii kształcą umiejętności przedmiotowe?	224
9.5. Z jakich środków dydaktycznych nauczyciele historii korzystają? W jaki sposób?	227
9.6. Jakie metody i formy nauczyciele historii wykorzystują w swojej pracy?	228
9.7. Jak przebiegają procesy komunikacyjne w klasie?	230
9.8. Jak nauczyciele historii oceniają uczniów?	230
9.9. Jakie sukcesy i problemy mają nauczyciele historii?	231
9.10. Sylwetka nauczyciela historii – obraz postulowany	236
10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych	241
<i>Małgorzata Musiałik, Barbara Ostrowska, Urszula Poziomek</i>	
10.1. Wprowadzenie	241
10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodnicy?	242
10.3. Co utrudnia pracę nauczycielom przyrodnikom?	263
10.4. Jakie sukcesy mają nauczyciele przyrodnicy?	265
10.5. Dobry nauczyciel przyrodnik	267
Aneks 1: Informacje o badaniach	273
Aneks 2: Akty prawne	297
Akty prawne dotyczące oświaty – 2013	297
Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego – 2013	298
Bibliografia	301



Dylematy zawodu nauczyciela

Nauczyciel jest najważniejszy. To zdanie brzmi coraz donioślej, warto je nadal przytaczać i szukać jego nowych znaczeń. Bo też z pewnością waga pozycji nauczyciela nie jest dana raz na zawsze. Dzisiaj rola nauczyciela jest inna niż w odległych już czasach budowania powszechnej oświaty, kiedy to szybko rosła liczba osób wykonujących ten zawód. Dziś nauczyciele tworzą 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. 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. Głównym adresatem raportu jest szeroka opinia publiczna, a wraz z nią środowiska edukacyjne, gospodarcze i polityczne, przede wszystkim zaś sami nauczyciele, zarówno szkolni, jak i akademicy, zbyt słabe więzi bowiem między środowiskami akademickimi i szkolnymi stanowią istotną słabość rozwojową edukacji. Zasoby uczelni, gdyby je w większym niż dotychczas zakresie ukierunkować na rozwijanie nowych sposobów pracy z młodymi ludźmi, mogłyby zapewnić stały ferment twórczy potrzebny dla ugruntowania nowoczesnych ról nauczycielskich. Raport nie stawia sobie zadania przedstawienia „wielkiej syntezy” lub „zwartych rekomendacji”. Do ich wypracowania potrzebna jest szersza formuła publicznej debaty. Daje natomiast gwarancję rzetelnego przedstawienia obrazu rzeczywistości. Szereg zagadnień, również rozwiązań prawnych, wymaga wyważonej dyskusji, by zrewidować funkcjonalność dotychczasowych instytucji prawnych. Instytucja awansu nauczycielskiego jest jednym z klarownych tego przykładów.

Zmiany ról nauczycielskich

Sądźmy, że stopniowe, lecz jednocześnie nierozciągające się nadmiernie w czasie ewoluowanie 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. Temu poświęcony jest niniejszy raport.

Edukacja ma dwa główne cele. Po pierwsze – buduje potencjał rozwojowy kraju, po drugie – wzmacnia spójność społeczną. Oba te cele są ze sobą powiązane. Potencjał rozwojowy to zarówno coraz bardziej świadome rozwijanie elit, jak i podnoszenie ogólnego wykształcenia społeczeństwa, by potrafiło coraz lepiej zapewnić dobre warunki dla ludzi wybitnych, a także by twórczo absorbowało efekty ich pracy. Elity są tym mocniejsze, im szerszy jest dostęp do elitarnych pozycji, czyli m.in. im lepiej jest zrealizowana zasada równego dostępu do edukacji dobrej jakości. W tym przejawia się powiązanie obu celów edukacji. Zasada spójności społecznej to nie tylko praca z najsłabszymi i minimalizowanie ryzyka wykluczenia społecznego, to także dbałość o szeroko otwarte wrota do indywidualnego rozwoju.

Oba cele edukacji wymagają personalizacji w pracy z dziećmi i młodzieżą. **W dzisiejszym świecie powszechna edukacja na tyle tylko wzmacnia potencjał rozwojowy i spójność społeczną, na ile potrafi uniknąć uniformizacji, na ile personalizuje metody pracy z uczniem.** To jest sedno problemu współczesnych systemów edukacji, budowanych w przeszłości na innych wzorcach. Jest to również główny kontekst niezbędnych przemian współczesnej roli nauczyciela.

Głównym dylematem współczesnej edukacji powszechnej jest zakres niezbędnej autonomii nauczyciela. Efektywne uczenie innej osoby zawiera istotny element pracy twórczej. Do każdego dziecka, każdego młodego człowieka, a i dorosłego już studenta i dorosłej uczącej się osoby trzeba szukać osobnego klucza, by uruchomić ich potencjał. Czy jest na to przestrzeń w systemach edukacji ukształtowanych w skali masowej?

Wzorce poprzednich stuleci

Sięgając w przeszłość, do czasów narodzin masowych systemów edukacyjnych, można przytoczyć słynne powiedzenie, że wojnę francusko-pruską (w 1871r.) wygrał nie żołnierz, a pruski nauczyciel. A to dlatego, że żołnierz pruski był wcześniej uczniem szkoły powszechnej i lepiej rozumiał zarówno nowe technologie, jak i zasady komunikacyjne występujące w armii. Model taki bez wątplenia tworzony był w poczuciu misji państwowej, nic więc dziwnego, że w znacznym stopniu korzystał z nośnych wówczas wzorców organizacyjnych zarówno biurokratycznie zorganizowanej administracji państwowej, jak i wojska. Odpowiadał też rosnącemu potrzebom produkcji przemysłowej, która szybkimi krokami zmierzała do wykorzystywania efektu skali. Nie było głównym zadaniem tak ukształtowanej powszechnej szkoły łowienie talentów i indywidualizacja pracy z uczniem. Kształcenie elit prowadzono na ogół innymi ścieżkami, dość wcześnie separując je od działań w skali masowej.

Nie znaczy to, że nie zdarzało się wyławianie talentów, z pewnością też wielu oddanych nauczycieli kierowało się troską o dzieci z warstw defaworyzowanych. Jednak rozwiązania systemowe nie musiały temu sprzyjać, problem zaś odbudowywania spójności społecznej uprzytomniono sobie znacznie później.

Postępy uprzemysłowienia krajów zachodnich w swoisty sposób zostały wykorzystane w Rosji po 1917 roku. Główni przywódcy komunistycznego porządku byli zafascynowani osiągnięciami masowej produkcji (Lowit, 1971) i podejmowali starania, by wcielić jej wzorce w rozmaite sfery kształtowanego przez siebie życia społecznego. Dało to w rezultacie dość nietypową mieszankę: mobilizacji społecznej i zbiurokratyzowanego modelu zarządzania, dwóch dość przeciwstawnych zasad relacji społecznych. Tak pomyślany system miał także swoje odzwierciedlenie w powojennej Polsce. Front „walki z analfabetyzmem” wyznaczał zasady obowiązujące w umasowionej oświacie, chodziło jednak głównie o „rząd dusz”. W codziennej praktyce edukacyjnej na obu poziomach: szerokiej oświaty i bardzo wąskiego kształcenia uniwersyteckiego, funkcjonowały obok siebie uformowane w poprzednich pokoleniach postawy inteligentkie i zideologizowane wzorce kształtowania „nowego człowieka”. **Powojenna szkoła miała pełnić rolę pasa transmisyjnego, na którym nie przewidywano miejsca dla autonomii nauczyciela.** Wzorce inteligentkie, dla których w całym wcześniejszym okresie, poczynając co najmniej od połowy XIX wieku, rola nauczyciela była jednym z ważnych nurtów konstytutywnych (Czepulis-Rastenis, 1973), podlegały coraz silniejszym reinterpretacjom i zaczęły tracić ciągłość. Dziś w spontanicznych narracjach nauczycieli pojawiają się sporadycznie, nauczycielskie role zaś rozpościerają się pomiędzy specyficznym rozumianym etatyzmem a merytokracją (Kędzierska, 2012).

Przełom – 1989 rok

Jednak w 1989 roku, w sekwencji wydarzeń politycznego przełomu, co warto szczególnie podkreślić w 25. ich rocznicę, profesor Henryk Samsonowicz, nowy minister w rządzie pierwszego niekomunistycznego premiera Tadeusza Mazowieckiego, wraz z Anną Radziwiłł – odpowiedzialną za zmiany w oświacie, **dając wyraz szeroko podzielanym opiniom środowisk edukacyjnych, przywrócili ideę zarówno autonomii uczelni, jak i autonomii szkolnego nauczyciela.** Była ona diametralnie przeciwstawna wobec założeń poprzedniego ustroju szkoły i szkolnictwa. Sprawnie prowadzone zmiany legislacyjne umożliwiły działanie wielu ruchom oświatowym, sprzyjały łączeniu energii twórczych nauczycieli i chętnych do działania rodziców. Pierwsze lata przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zadziałały jak drożdże, otwierając system na niezbędną zmianę.

Dziś warto zadać pytanie, w jakim zakresie promowana wówczas i przez wielu nauczycieli uprawiana autonomia, także

zapisana w prawie (choć z wieloma niekonsekwencjami), faktycznie weszła w krwioobieg edukacji, w jakim zaś rozmywa się w biurokratycznym sposobie koordynacji systemu? Jest to jedno z kluczowych pytań, warunkujących możliwości wyzwolenia nowej energii społecznej.

Kreatywność – potrzebą i koniecznością

Szkoła w demokratycznym społeczeństwie to przede wszystkim szkoła, która przygotowuje świadomych obywateli, przygotowanych do dokonywania wyboru, odpornych na manipulowanie informacją, wyposażonych w umiejętność argumentowania, gotowych do współdziałania z innymi i podejmowania odpowiedzialności za własne zobowiązania wobec innych. To ideał, od którego dość odległe są realia nie tylko w Polsce. Również najbardziej rozwinięte kraje, które jeszcze niedawno żyły w przekonaniu, że mają rozwiązany problem powszechnej edukacji, przekonują się, że tradycyjny model nie wytrzymuje próby nowych wyzwań. Rynek pracy wymaga łączenia umiejętności twardych z miękkimi, szybkiego uczenia się i radzenia sobie z nieznanymi wcześniej problemami, rekombinacji wcześniej zdobytych kompetencji i ich uzupełniania. Świat rutyny, a dawna szkoła oparta była na rutynie, w życiu zawodowym odchodzi w przeszłość, spychany jest na obrzeża. Zajęcia bardziej lukratywne, ciekawsze, czy choćby dające silniejszą pozycję na rynku, wymagają elastyczności. Okres edukacji jest tylko częściowo wykorzystany, jeśli nie zapewnia przygotowania do nowych ról w dorosłym życiu.

Tak sformułowanym wymaganiom nie można sprostać bez wyzwolenia kreatywności i woli współpracy nauczycieli, wymaga to ich autonomicznej inicjatywy. Nie da się tradycyjnego systemu tworzonego na podobieństwo armii lub organizacji biurokratycznej przestawić na tory kreatywnych dostosowań. Choć przecież i dzisiejsze nowoczesne armie mało przypominają te dziewiętnastowieczne, a w urzędach coraz szerzej wprowadza się działania zadaniowe, a zamiast sztywnej kontroli stosuje zasady elastycznej ewaluacji. **W powszechnych systemach edukacyjnych szukanie nowych rozwiązań wszędzie na świecie stanowi dziś problem.**

PISA – częściowe zwierciadło edukacji

Badanie PISA, o najwyższych standardach zapewniających porównywalność międzynarodową, przyniosło światu ciekawe odkrycie. Dzięki niemu szeroka publiczność międzynarodowa zauważyła fenomen edukacyjny Finlandii. Pomimo że kraj ten również przeżywa swoje trudności, pozostaje niekwestionowanym przykładem osiągnięć edukacyjnych i gospodarczych, które pozwoliły mu dołączyć do czołówki europejskiej. Wygrał je fiński nauczyciel. Kluczem okazała się autonomia. System otoczenia instytucjonalnego z jednej strony umożliwia nauczycielom działania autonomiczne, z drugiej tego właśnie od nich wymaga.

Polskie wyniki tego samego badania pokazują niewątpliwe osiągnięcia i także ciężką pracę nauczycieli, jednak nie można powiedzieć, że są to rezultaty już ugruntowane.

Co ciekawe, dyskusja krajowa po ogłoszeniu wyników PISA 2012 skupiła się na niedowierzaniu, że polscy uczniowie mogli wykazać się dużymi umiejętnościami. Dwanaście lat wcześniej nie było niedowierzania, że nasze dzieci wypadły bardzo słabo. Trudno komentować te reakcje, nie świadczyły o wnikliwym przeanalizowaniu dostępnych materiałów. Dlatego potrzebna jest wyważona debata o mocnych i słabych stronach naszej edukacji i zmieniających się rolach współczesnego nauczyciela. Zabierając w niej głos, w kontekście badań PISA, podkreśliłyśmy, że dobry i niepodważalny wynik polskich uczniów z natury rzeczy daje obraz jedynie w takim zakresie, w jakim pomyślane jest samo badanie. Tym samym możemy żywić istotne obawy, że obszary z konieczności będące poza nim nadal pozostawiają wiele do życzenia. Wypowiadamy się na ten temat w trzeciej części raportu na podstawie licznych badań krajowych.

Praca za zamkniętymi drzwiami

Warto zwłaszcza postawić **problem powiązania ze sobą efektów czysto dydaktycznych w poszczególnych przedmiotach z rozwijaniem przez uczniów umiejętności miękkich**, takich jak umiejętność mówienia o tym, co się robi, wysłuchania innej osoby, dotrzymania słowa i własnego zobowiązania wobec kolegi lub koleżanki, współdziałania w grupie, śmiałości i aktywności umysłowej w rozwiązywaniu nieznanych problemów. Katalog potrzebnych dziś w pracy szkoły szczegółowo sformułowanych umiejętności jest długi. Wszystkie one tworzą potrzebne później kompetencje w dorosłym życiu. Nie sprawdza się ich na egzaminach, bo nie poddają się takim sprawdzianom. Ale mogą być polem zainteresowania w autoewaluacji pracy szkoły i autorefleksji nauczycieli nad osiąganymi rezultatami. Rzecz w tym, by kształtowanie postaw uczniów, ugruntowanie w nich pewnych wartości poprzez realne działanie, doświadczanie relacji z innymi poprzez realizację wspólnych zadań dokonywało się w ramach głównego nurtu pracy szkoły, by nie sprowadzało się do działań ubocznych, lecz by stawało się integralną częścią zwykłych zajęć szkolnych. W wielu szkołach tak już się dzieje, a młodzież, która ma szczęście tak pracować z nauczycielami, na ogół bardzo dobrze wypada na egzaminach zewnętrznych. **Mit trenowania testów nie ma racjonalnych podstaw**, jest raczej ucieczką mniej odważnych nauczycieli od kreatywnego zaplanowania czasu zajęć z uczniami, rodzajem zasłony dymnej. Do szerokiego rozpowszechnienia twórczego wykorzystania czasu szkolnych zajęć jeszcze daleka droga.

Nie sprzyja temu tradycyjna organizacja pracy szkoły, wraz z niemal wszechwładnym podziałem klasowo-lekcyjnym. Nie sprzyja również dystrybucja czasu pracy nauczycieli, nie sprzyja nierzadki brak miejsca w szkole do własnej pracy poza zajęciami. **Cały tradycyjny rytuał szkolny nie sprzyja zespołowej**

pracy nauczycieli, spędzaniu istotnej części czasu razem, wspólnemu szukaniu pomysłów, naturalnej wymianie doświadczeń. Piszemy o tym w drugiej części raportu, zestawiając ze sobą wyniki dostępnych badań.

Oczywiście istnieją liczne wyjątki, ale w skali powszechnej nauczyciele poświęcają bardzo mało czasu na wspólne kontakty, a także na kontakty z rodzicami uczniów. Co zaskakujące, również mało czasu zajmuje im wypełnianie niezbędnej dokumentacji szkolnej. Klóci się to z powszechnym mitem przeciążenia obowiązkami administracyjnymi, który może jednak odzwierciedlać przeświadczenie o mnożeniu wymagań wobec nauczycieli, obaw o wyniki potencjalnej kontroli i właśnie brak autonomii we własnym działaniu.

Problem jest realny, gdyż z jednej strony nauczyciele mają szeroki zakres autonomii i wielu z niej korzysta, z drugiej mają też poczucie zewnętrznego charakteru stawianych im wymagań, co wywołuje niepewność i podważa poczucie sprawstwa, a w rezultacie zniechęca do podejmowania inicjatywy. Lepiej zastosować mechanizm obronny wobec potencjalnej kontroli, której mechanizmów się nie przewidzi, niż ryzykować tłumaczenie się z oryginalnych pomysłów i twórczych metod pracy. W efekcie chociaż nauczyciele mają prawo doboru materiałów dydaktycznych, na ogół kurczowo trzymają się wybranego podręcznika, zamiast niezależnie od tego, co proponuje taki czy inny podręcznik, twórczo dostosowywać dynamikę i sekwencję swoich działań do potrzeb konkretnej grupy uczniów. Piszemy o tym na podstawie obserwacji lekcji i rozmów z nauczycielami i uczniami.

Prezentowany raport nie podpowiada łatwych rozwiązań, raczej ma na celu stymulowanie debaty. Budowanie wzajemnego zaufania pomiędzy różnymi ogniwami maszyneryjnej edukacyjnej wymaga długiego czasu. Inaczej niż w wielu innych krajach, **w Polsce jak dotąd od pokoleń dominuje kultura pracy za zamkniętymi drzwiami**. Przejawia się to w zamykaniu za sobą klasy i pozostawianiu sam na sam z grupą uczniów. Osamotnienie w pracy nauczycielskiej, nie tylko wewnątrz klasy, ale i w pokoju nauczycielskim odczuwają częściej młodzi adepci zawodu, ale może ono doskwierać także wielu doświadczonym nauczycielom. Brak obycia z prowadzeniem zajęć przy otwartych drzwiach rodzi też odruch lęku o ocenę własnej pracy co, paradoksalnie, nie sprzyja nabieraniu pewności siebie.

Ukorzenie się nowej kultury ewaluacji, która ma przede wszystkim na celu zrozumienie trudnych sytuacji i wzajemne wspieranie się w rozwiązywaniu problemów to jeszcze długa droga, ale pierwsze kroki zostały zrobione. Dylemat: kontrola czy ewaluacja nadal jest aktualny, niemniej stopniowo rośnie liczba szkół, które wewnętrzną ewaluację traktują już jako przydatne narzędzie w osiągnięciu własnych celów.

Karta Nauczyciela

Dawniej powszechna oświata w wielu krajach była w dużym stopniu zuniformizowana. Dziś już tak nie jest, jednak do radzenia sobie z typową dla naszych czasów różnorodnością jeszcze daleko. Nie chodzi tylko o nawyki i przyzwyczajenia ludzi, lecz także o złożony charakter części aktów prawnych, które w wyniku długoletnich zaszczości są nośnikami różnych porządków. Szczególnym przykładem jest Karta Nauczyciela. Wynegocjowana w czasach bezprecedensowego ruchu społecznego „Solidarność”, stała się pierwszym krokiem legislacyjnym w stanie wojennym, w styczniu 1982 r. Władza z jednej strony tłumiała energię ruchu społecznego, z drugiej uchwałała akt prawny stanowiący jego owoc, który jednak pozbawiony poparcia realnej siły społecznej nie mógł naruszyć wcześniejszego porządku z wpisaną w nim logiką fasadowego traktowania prawa. Treść wynegocjowanej w 1981 roku ustawy w dużym stopniu wynikała z wcześniejszych niedomagań systemu, nawarstwiających się w poprzednich dekadach. Zaczęła jednak realnie obowiązywać w zupełnie innych czasach. Dziś, wielokrotnie nowelizowana, stanowi jeden z najbardziej skomplikowanych i nieprzejrzystych aktów prawnych.

Potrzebna jest nowa regulacja zawodu nauczyciela jako zawodu zaufania publicznego. Powinna ona starannie wyważyć proporcje pomiędzy stabilnością pozycji nauczyciela, a jego mobilnością i otwartością na nowe wyzwania. Obecne rozwiązania sprzyjają hermetyzowaniu zawodu nauczyciela, na czym środowisko to traci najbardziej. Obawa przed otwartością nie sprzyja budowaniu własnej wartości.

Przyszłość zawodu i nauczycieli

Nasuwa się też szereg pytań związanych z nowym podejściem do zawodów i założeniem, że w ciągu życia ludzie na ogół kilkakrotnie zmieniają zawód i zatrudnienie. **Jakich nowych kompetencji potrzebują dziś nauczyciele**, by jednocześnie polepszyć efekty pracy w szkole i powiększyć swoje możliwości zatrudnienia poza szkołą? Jak mogą wzmacniać swój zasób kompetencji miękkich, społecznych, wykorzystując też doświadczenie zawodowe, które mogłyby być atrakcyjne także dla innych pracodawców? Na ile popularna może stać się praca zarówno z młodzieżą, jak i z ludźmi dorosłymi powracającymi do aktywnego uczenia się, czy możliwe jest również świadczenie takich usług dla firm? Na czym polega realny rozwój zawodowy, jak ma się do możliwości na rynku pracy i mobilności zawodowej?

Dylematy tzw. awansu zawodowego można zobaczyć w innym świetle, gdy zaczną być postrzegane – lecz także regulowane – przez pryzmat rozbudowania portfela kompetencji, przydatnych w rozmaitych sytuacjach, więcej niż w jednym zawodzie. Tak jak to ma się dzieć z uczniami i absolwentami szkół.

Warto podkreślić, co wydaje się dziś oczywiste, że nasycenie wyższym wykształceniem wśród nauczycieli jest niemal pełne (te i wiele innych danych omawiamy w części pierwszej). Mało kto pamięta, że niedobór wykształconych i kwalifikowanych nauczycieli cechował polską oświatę w całym XX wieku. Jeszcze w 1988 roku ponad 18% nauczycieli miało wykształcenie średnie, a byli też z niepełnym średnim. W 1992 roku co ósmy nauczyciel przedmiotowy nie posiadał kierunkowego wykształcenia w przedmiocie, którego uczył, przy czym dotyczyło to głównie języka polskiego, matematyki i zachodnich języków obcych, a więc głównych przedmiotów szkolnej edukacji, w niektórych dawnych województwach niedobory te dochodziły do około 50% (Osiecka, 1996). Dopiero na przełomie wieków uzupełniono niedobory wykształcenia nauczycieli i stało się to za sprawą reform podjętych przez profesora Mirosława Handkego, ówczesnego ministra, w tym za sprawą słusznie dziś krytykowanych zasad awansu zawodowego, które jednak wówczas odegrały pozytywną rolę.

Dotychczasowe przepisy regulujące zawód nauczyciela kształtowały się w znacząco innych okolicznościach. Dziś wyższe wykształcenie nie stanowi bariery, jednak **należy przejść do rozwiązań uelastyczniających zasób kompetencji nauczycieli**, tak by nie czuli się skazani na jeden zawód w życiu i zamykani w hermetyzowanym środowisku, a wówczas będą go wykonywali ze znacznie większym poczuciem autonomii własnych zamierzeń i działań.

Autonomia nauczycieli, realnie przez nich odczuwana i uprawiana, warunkuje potencjał rozwojowy zawarty w polskiej edukacji. Otwarcie zawodu nauczyciela dla wszystkich chętnych, którzy wykażą 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 oświacie, **zawód nauczyciela stanie się zawodem pozytywnego wyboru**. To nie jest rekomendacja, lecz głos w dyskusji. Przedkładając raport, zapraszamy Czytelników do podjęcia debaty.

Michał Federowicz

Streszczenie

Część I: Edukacja w liczbach

1. Wykształcenie Polaków

Rozdział pierwszy raportu w syntetyczny sposób przedstawia obecną strukturę edukacyjną ludności Polski, kompetencje osób dorosłych oraz ich sytuację na rynku pracy. Wzrasta poziom wykształcenia Polaków: maleje udział osób bez wykształcenia lub z najniższym poziomem wykształcenia, rośnie udział osób z wykształceniem wyższym. Zmiany te są prawie wyłącznie wynikiem wchodzenia w dorosłość najmłodszych kohort wiekowych, które poziomem umiejętności nie odbiegają od rówieśników z krajów OECD, a w przypadku 15-latków mają jeden z najwyższych poziomów kompetencji w Europie. Jednakże uczestnictwo dorosłych w różnych formach uczenia się jest w Polsce stosunkowo niskie i od lat utrzymuje się na podobnym niezmiennym poziomie, a najrzadziej uzupełniają swoje kompetencje osoby niepracujące i z niższym poziomem wykształcenia.

Autorzy rozdziału starają się również odpowiedzieć na pytanie, jak zmiany w strukturze wykształcenia Polaków przekładają się na sytuację na rynku pracy. Choć wciąż w Polsce poziom wykształcenia warunkuje sytuację na rynku pracy mierzoną poprzez aktywność zawodową oraz stopę bezrobocia, to jednak różnica między stopą bezrobocia dla osób z wykształceniem wyższym a ogółem populacji z roku na rok staje się coraz mniejsza. Podobna tendencja pojawia się w odniesieniu do wynagrodzeń. Czym wyższy poziom wykształcenia, tym wyższe średnie miesięczne zarobki, choć ich relatywna przewaga w stosunku do wykształcenia średniego zawodowego maleje w ostatnich latach. Odbiciem tej sytuacji jest zmiana postrzegania roli wykształcenia w życiu zawodowym i rodzinnym. O ile w 2002 roku aż 92% respondentów wskazywało, że ludziom wykształconym jest łatwiej zrobić karierę, to w 2013 już tylko 80% podzielało ten pogląd. W opinii Polaków wykształcenie nie jest – jak jeszcze na początku pierwszej dekady XXI wieku – gwarantem zatrudnienia i rozwoju kariery zawodowej. Wydaje się więc, że przy rosnącym upowszechnieniu wykształcenia na poziomie wyższym coraz większe znaczenie dla utrzymania pozycji na rynku pracy odgrywać będzie podnoszenie kwalifikacji oraz zdobywanie nowych kompetencji – uczenie się przez całe życie.

2. Oświata w liczbach

Rozdział drugi krótko charakteryzuje uczestnictwo dzieci i młodzieży w edukacji formalnej, przedstawia zmiany w liczbie i formie organizacyjnej szkół oraz omawia strumienie i strukturę wydatków na edukację. Dość obszernie w rozdziale tym omówione są również zagadnienia dotyczące ogólnopolskiej populacji nauczycieli i ich wynagrodzeń.

Podstawową kwestią, z jaką mierzy się obecnie polska oświata, są zmiany demograficzne. Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad drastycznie spada liczba urodzeń, co skutkuje coraz mniej licznymi kohortami uczniów na poszczególnych poziomach edukacji. Pewnym odstępstwem od tej tendencji jest liczba pierwszoklasistów szkół podstawowych, która w wyniku reformy wieku obowiązkowego szkolnego znacznie się zwiększyła, szczególnie w roku 2015/2016. Jest to jednak zmiana krótkookresowa, nieprowadząca do trwałych przeobrażeń.

Ta zmniejszająca się liczba uczniów wymusza zmiany organizacyjne szkół konieczne do zachowania racjonalności ekonomicznej kształcenia. Spada liczba oddziałów oraz ich średnia wielkość, a szkoły, szczególnie szkoły podstawowe i gimnazja, coraz częściej przekształcane są przez organy prowadzące w zespoły szkół. Jednocześnie wydatki na edukację w przeliczeniu na jednego ucznia rosną,

dotyczy to zarówno wielkości subwencji oświatowej, jak i wydatków samorządów na zadania własne związane z oświatą. Od kilku lat ten wzrost jest związany wyłącznie z najważniejszą kategorią wydatków – wynagrodzeniami, podczas gdy wydatki bieżące i wydatki inwestycyjne w oświacie wyraźnie się obniżyły w latach 2011–2012, co zapewne jest wynikiem gorszej sytuacji finansów publicznych w tym okresie i prowadzenia innych inwestycji komunalnych współfinansowanych ze środków zagranicznych.

Liczba nauczycieli w szkołach w ostatnich latach również nieco się zmniejszyła, choć spadek ten jest znacznie niższy od dynamiki zmian liczby uczniów. Jednocześnie zmniejszyła się liczba godzin ponadwymiarowych przypadających na nauczyciela oraz liczba nauczycieli pełnozatrudnionych. W analizowanym okresie obserwowaliśmy wyraźną zmianę struktury nauczycieli ze względu na stopień awansu zawodowego: na wszystkich szczeblach edukacji wzrósł udział nauczycieli o najwyższym stopniu awansu zawodowego. Jest to jeden z głównych czynników warunkujących wynagrodzenie nauczycieli – zmiany w strukturze pociągnęły więc za sobą wzrost przeciętnego poziomu wynagrodzenia tej grupy zawodowej. Średnie wynagrodzenie nauczycieli zależy również od organu prowadzącego: najwyższe wynagrodzenia otrzymują nauczyciele w szkołach prowadzonych przez gminy, a najniższe w szkołach prowadzonych przez powiaty ziemskie. W porównaniu z innymi grupami zawodowymi nauczyciele opłacani są stosunkowo dobrze, z wyjątkiem nauczycieli z większych ośrodków miejskich (Warszawa, Trójmiasto, konurbacja śląska), gdzie ich zarobki stanowią ok. 70% przeciętnego wynagrodzenia brutto wśród ogółu pracowników.

Część II: Zawód – nauczyciel

3. Wizerunek nauczycieli

W II części raportu autorzy starają się odpowiedzieć na następujące pytania: Co nauczyciele myślą o sobie i swojej pracy?, Jak doszli do zawodu nauczyciela?, Co inni myślą o nauczycielach?, Gdzie pracują nauczyciele?, Ile pracują?, Jak podnoszą swoje kompetencje?

Nauczyciel o sobie i swojej pracy

Motywy wyboru zawodu, jak pokazuje badanie jakościowe, różnią się między kobietami a mężczyznami. Kobiety przy wyborze zawodu nauczyciela kierowały się najczęściej pielęgnowaną od czasów dzieciństwa pasją do nauczania. Warto podkreślić, że wybór zawodu w ich wypadku w dużej mierze wiązał się z posiadaniem w najbliższej rodzinie pedagoga lub osoby związanej z oświatą czy ze spotkaniem na swojej ścieżce edukacyjnej nauczyciela traktowanego jako wzór idealnego nauczyciela. Mężczyźni natomiast częściej niż kobiety decydowali się na wykonywanie zawodu nauczyciela „przez przypadek”. I choć mają predyspozycje do pracy z uczniami oraz rozwijają się zawodowo, rzadziej niż kobiety deklarowali chęć kontynuowania kariery zawodowej w szkolnictwie. Okazuje się, że głównym czynnikiem demotywującym mężczyzn do wykonywania zawodu nauczyciela są niskie zarobki.

Aż 92% nauczycieli jest zadowolonych z jakości swojej pracy w szkole. Prawie tyle samo odczuwa zadowolenie ze swojej pracy. Nauczyciele w zdecydowanej większości przyznają, że praca zapewnia im kontakt z ludźmi i osobisty rozwój, a także wiąże się z dłuższymi wakacjami niż w innych zawodach. Co więcej, w zdecydowanej większości nauczyciele lubią swoją pracę i poleciliby szkołę, w której pracują, jako dobre miejsce pracy. Tylko nieliczni nauczyciele żałują wyboru tego zawodu. Nieco częściej są to mężczyźni. Najrzadziej natomiast praca nauczyciela oznacza dla samych nauczycieli satysfakcjonujące zarobki i prestiż.

Droga do zawodu

Biorąc pod uwagę zarówno pochodzenie, jak i ścieżki dojścia do zawodu, szczególnie wyróżniają się dwie grupy nauczycieli: nauczania wczesnoszkolnego i liceów ogólnokształcących. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są najstarszą grupą, do której należą nauczyciele ze znaczącą liczbą dyplomów potwierdzających ukończenie szkoły i kursów kwalifikacyjnych. Pochodzą oni z mniejszych miejscowości. Nauczyciele liceów z kolei to grupa zamieszkująca duże miasta, mająca najczęściej partnerów będących także nauczycielami.

Obserwujemy istotne różnice pomiędzy nauczycielami różnych etapów edukacyjnych w kontekście wykształcenia ich rodziców. Rodzice nauczycieli uczących na wyższych etapach edukacyjnych byli lepiej wykształceni niż nauczyciele niższych etapów.

Najczęściej występującym sposobem uzyskania kwalifikacji są studia w zakresie specjalizacji nauczycielskiej – dwie trzecie nauczycieli gimnazjów, liceów i zasadniczych szkół zawodowych uzyskało kwalifikacje w ten sposób (nieco rzadziej nauczyciele techników, a częściej – nauczyciele szkół podstawowych).

4. Szkoła jako miejsce pracy

Opinie o nauczycielach i ich pracy

W ocenie opinii publicznej zawód nauczyciela cieszy się wysokim prestiżem, a praca nauczyciela jest uznawana za odpowiedzialną, stresującą i ciężką. Nauczyciele są postrzegani jako osoby o wysokich kwalifikacjach, gotowi do ich zwiększenia. Mimo tak pozytywnego wizerunku w społeczeństwie, sami nauczyciele nie czują się szanowani.

Ocena warunków pracy tej grupy zawodowej jest zróżnicowana – połowa społeczeństwa uważa, że nauczyciele mają zbyt długie urlopy i zarabiają adekwatnie do czasu poświęcanego na pracę. Inni natomiast są zdania, że czas pracy nauczycieli nie powinien ulegać zmianom, a pozycja społeczna winna być wynagradzana odpowiednio wyższymi zarobkami.

Tymczasem opinie uczniów o nauczycielach zmieniają się w zależności od wieku uczniów. Młodszy mają bardziej pozytywny obraz nauczycieli, natomiast starsi przedstawiają więcej sądów krytycznych.

Uczniowie gorzej oceniają relacje między nimi a nauczycielami, komunikację i otwartość swoich pedagogów, lepiej natomiast poziom merytoryczny prowadzenia lekcji. Twierdzą również, że w polskich szkołach są obecni nauczyciele niewypełniający należycie swoich obowiązków.

Opinie rodziców o nauczycielach są w większości pozytywne. Badania pokazują wysoki poziom zadowolenia rodziców z relacji z nauczycielami. Obszarem, który mógłby się polepszyć, jest udział rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, tak by rodzice mogli poczuć się w kontaktach z nauczycielami partnerami.

Relacje w gronie pedagogicznym

Najczęstszą formą współdziałania, wskazaną przez polskich nauczycieli, jest uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów. Często poruszanym tematem rozmów są również sprawy wychowawcze – 80% nauczycieli deklaruje, że kilka razy w miesiącu szuka rady u innych nauczycieli na temat rozwiązywania różnych problemów związanych z zachowaniem uczniów.

Nauczyciele rzadziej współpracują przy tworzeniu kartkówki i klasówek oraz przy współprowadzeniu lekcji. Jeśli chodzi o sytuacje trudne czy złożone, większość nauczycieli uzyskuje wsparcie ze strony współpracowników.

Wsparcie ze strony współpracowników chroni nauczycieli przed wypaleniem zawodowym. Czasami jednak w gronie pedagogicznym zdarzają się sytuacje trudne – z deklaracji nauczycieli wynika, że mobbingu doświadczyło 10% polskich nauczycieli. Ponadto wciąż wyzwaniem wielu polskich szkół jest praca zespołowa.

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%). Z kolei jeśli skoncentrujemy uwagę na problemach, to dowiemy się, że złe warunki pracy nie są żadnym problemem tylko dla 30% nauczycieli, 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, gdyż to 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% do 97% wskazań na dostęp do: komputera, Internetu, koparki, 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.

Indywidualna praca nauczycieli – w domu czy w szkole?

Specyfika pracy nauczyciela w Polsce polega między innymi na możliwości wykonywania pracy indywidualnej, czyli przygotowania do zajęć, oceny prac uczniów, prowadzenia 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%) wybrała dom jako preferowane miejsce wykonywania pracy własnej, wskazując, że w domu mają oni dostęp do potrzebnych materiałów, możliwość pracy o dowolnej porze. Kolejne 35% nauczycieli deklaruowało, że niektóre czynności wolą 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% nauczycieli wolałoby pracę własną wykonywać w szkole. Dla pozostałych 4% nauczycieli 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.

Czas pracy w relacjach nauczycieli

Wyniki *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* dają podstawę do określenia czasu poświęconego pięciu codziennym czynnościom jako dominującego składnika czasu pracy nauczycieli. Te czynności to: prowadzenie lekcji, przygotowywanie lekcji, prowadzenie innych zajęć, przygotowywanie innych zajęć, sprawdzanie prac. W grupie „typowych” nauczycieli, którzy prowadzą od 18 do 27 lekcji tygodniowo i nie pełnią funkcji innych niż bycie wychowawcą, tygodniowy czas poświęcany na te pięć czynności to 34 godziny 35 minut.

Obserwujemy różnice między nauczycielami o różnym stopniu awansu (starsi stopniem pracują więcej) oraz między nauczycielami różnych przedmiotów: skrajnymi przykładami są tutaj poloniści i nauczyciele WF (odpowiednio 40 i 28 godzin poświęconych tygodniowo na 5 głównych czynności). Nie obserwujemy różnic między nauczycielami pracującymi w miastach o różnej wielkości. Warto jednak pamiętać, że w badaniu czasu nie uwzględniano czasu dojazdów do pracy, który może się

różnić między miejscowościami o różnej wielkości i zależeć od faktu mieszkania w miejscowości, w której się pracuje.

W grupie nauczycieli, którzy spędzają mniej niż 18 godzin „przy tablicy”, im więcej prowadzonych lekcji, tym dłuższy czas poświęcony na ich przygotowanie. Jednak nauczyciele, którzy prowadzą więcej niż 18 godzin „tablicowych” tygodniowo, poświęcają tyle samo czasu na przygotowanie zajęć (niezależnie od tego, czy będą mieli 18, czy 27 godzin tablicowych). Dzieje się tak dlatego, że osoby, które mają więcej zajęć, to nauczyciele uczący tego samego przedmiotu w kilku równoległych klasach. Pracując nad jedną jednostką dydaktyczną, przygotowują się do kilku zajęć z kilkoma klasami.

Przeciętny czas pracy nauczyciela (mającego jednego pracodawcę i od 18 do 27 godzin „tablicowych”) uzyskany w badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli nie odbiega znacząco od wyników badania TALIS 2013 dla ogółu nauczycieli gimnazjalnych, realizowanego przy zastosowaniu innych metod.

5. Rozwój kompetencji nauczycieli

Ponad 90% polskich nauczycieli podejmuje działania związane z doskonaleniem zawodowym. Dominują te dotyczące wiedzy przedmiotowej, umiejętności metodycznych oraz budowy programów nauczania, a także związane z ocenianiem czy indywidualizacją nauczania. Jednocześnie pożądana przez nauczycieli oferta rozwoju zawodowego powinna być bogatsza o kwestie takie jak kierowanie klasą czy nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych, a także zagadnienia dotyczące nowych technologii w miejscu pracy. Najczęściej wykorzystywane formy doskonalenia to szkolenia, kursy, warsztaty oraz konferencje. Stosunkowo popularne są też sieci współpracy, które będą ważnym elementem nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli.

Choć niemal wszyscy nauczyciele starają się podnosić swoje kompetencje, to jednak przydatność wykorzystywanych form doskonalenia nie jest satysfakcjonująca. Problemem jest między innymi 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.

Również w swojej codziennej pracy nauczyciele wykonują rozmaite czynności i pełnią różnorodne funkcje, pozwalające im na rozwijanie wielu pożądaných na rynku pracy umiejętności, co czwarty zaś ma za sobą doświadczenie pracy poza szkołą.

Istotnym czynnikiem motywującym nauczycieli do podnoszenia kompetencji powinien być system awansu zawodowego nauczycieli, jednak analiza istniejących w Polsce rozwiązań pokazuje, że jest on obciążony licznymi wadami. Dlatego rozdział zawiera też rekomendacje dotyczące zmian tego systemu.

Część III: Nauczyciele w działaniu

6. Nauczyciele języka polskiego

Rozdział poświęcony jest postawom wobec zawodu i pracy dydaktycznej nauczycieli języka polskiego. Wykorzystuje przede wszystkim analizy wyników badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych, mającego na celu diagnozę stanu nauczania języka polskiego zgodnie z nową podstawą programową na III etapie edukacyjnym oraz opis środowiska szkolnego i pozaszkolnego, które może warunkować ten stan. Wyniki empiryczne uzyskane w badaniu poddano analizie w celu znalezienia

odpowiedzi na pytania dotyczące pracy na lekcjach języka polskiego, w tym stosowanych przez nauczycieli metod i pomocy dydaktycznych, sposobów komunikacji z uczniami i zagadnień związanych z ocenianiem. Zdiagnozowano także problemy i odnotowano sukcesy towarzyszące polonistom w ich codziennej pracy dydaktycznej. Rozdział zamyka podsumowanie prezentujące optymalne cechy i strategie dydaktyczne podejmowane przez nauczycieli polonistów.

7. Nauczyciele matematyki

Matematyka jest jednym z przedmiotów stanowiących fundament wykształcenia człowieka. Mimo że treści matematyczne znajdują się w programach nauczania od I klasy szkoły podstawowej, a nawet od przedszkola, aż po klasę maturalną i studia wyższe, powszechnie matematyka uważana jest za jeden z trudniejszych przedmiotów. Od wielu lat podejmowane są próby odpowiedzi na pytania o najbardziej efektywny sposób nauczania matematyki oraz o optymalne przygotowanie młodych ludzi do wykonywania zawodu nauczyciela tego przedmiotu. Są to jedne z problemów współczesnej dydaktyki, zwłaszcza w kontekście zachodzących przemian technologicznych, społecznych, kulturowych czy ekonomicznych.

Naszkicowany w tym rozdziale portret nauczyciela matematyki oraz obraz jego pracy powstał na podstawie trzech badań prowadzonych przez Pracownię Matematyki w Instytucie Badań Edukacyjnych (*Szkoła samodzielnego myślenia*, *Nauczanie matematyki w gimnazjum*, *Badanie potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*) oraz dostępnych autorkom raportu publikacji dotyczących omawianego zagadnienia. Wyniki badań pozwoliły nakreślić ogólną charakterystykę nauczyciela matematyki, jego mocne i słabe strony.

8. Nauczyciele języków obcych

Od kilku dekad nauczanie języków obcych w Polsce rozwija się bardzo dynamicznie. Kolejne reformy systemu edukacji obniżają wiek rozpoczynania obowiązkowej nauki języka obcego i nadają mu powagi, wprowadzając do zestawu obowiązkowych przedmiotów egzaminacyjnych. Aby sprostać wyzwaniu upowszechniania edukacji językowej, nauczyciele przygotowują się do nauczania różnych grup wiekowych oraz wykorzystują różnorodne środki dydaktyczne, by motywować uczniów do nauki. Z omówionych w rozdziale danych zgromadzonych w kilku badaniach, w tym badaniu międzynarodowym, wyłania się obraz warsztatu pracy nauczyciela języka obcego. Rysują się tu też najważniejsze wyzwania w nauczaniu języków obcych, z jakimi mierzy się nauczyciel.

9. Nauczyciele historii

Rozdział poświęcony nauczycielom historii ma na celu zaprezentowanie zebranych już danych jakościowych dotyczących nauczania historii i zasygnalizowanie obszarów wymagających dalszych badań. Tekst bazuje głównie na najnowszych badaniach w tym zakresie przeprowadzonych przez Pracownię Historii IBE. Zasadnicza część pracy składa się z ośmiu podrozdziałów, w których przedstawiono ustalenia dotyczące pracy nauczycieli historii. Ostatni rozdział to wnioski w zakresie pożądanых kompetencji nauczycieli historii.

Wśród kluczowych ustaleń na plan pierwszy wybijają się między innymi: dominacja podręcznika w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego; znaczący stopień świadomości nauczycieli w kwestii znaczenia nauczanego przez nich przedmiotu; ciągle niewystarczające kładzenie w praktyce szkolnej nacisku na kształcenia umiejętności historycznych (zwłaszcza umiejętności samodzielnego tworzenia przez ucznia dłuższej narracji) i skupianie się tylko na przekazywaniu wiadomości encyklopedycznych. Z deklaracji nauczycieli wynika jednak, że pewne niedostatki dostrzegane przez samych nauczycieli, na przykład w zakresie rezygnacji z metod aktywizujących czy pomijania analizy ikonografii, wynikają między innymi z utrudnionego dostępu do wysokiej jakości szkoleń, w których

nauczyciele rzadko mają okazję sprawdzania przydatności różnych metod i narzędzi do kształcenia umiejętności historycznych.

10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

Rozdział w całości jest poświęcony nauczycielom przedmiotów przyrodniczych – przyrody w szkołach podstawowych oraz biologii, chemii, fizyki i geografii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Podjęto się w nim próby sportretowania polskiego nauczyciela przyrodnika w oparciu o wyniki badań i analiz zrealizowanych przez Pracownię Przedmiotów Przyrodniczych Instytutu Badań Edukacyjnych, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Ogólnopolską Fundację Edukacji Komputerowej w partnerstwie z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w ramach projektu Kolegium Śniadeckich, Wydział Fizyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (projekt SECURE) oraz Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

W opracowaniu omówiono różnorodne aspekty pracy nauczycieli przedmiotów przyrodniczych – nadrzędne cele kształcenia, sposoby przygotowania się nauczycieli tych przedmiotów do lekcji i planowanie lekcji, środki dydaktyczne stosowane na zajęciach, metody pracy wykorzystywane w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności przyrodniczych (m.in. doświadczenia i obserwacje, zajęcia w terenie, kształtowanie i rozwijanie umiejętności posługiwania się metodą naukową), komunikację między nauczycielami i uczniami, sposoby oceniania postępów uczniów w nauce, czynniki, które utrudniają nauczycielom pracę, a także to, co jest dla nich sukcesem. W ostatnim podrozdziale starano się stworzyć syntetyczny portret idealnego nauczyciela przedmiotów przyrodniczych, bazując na opiniach uczniów, nauczycieli i ekspertów zajmujących się tą tematyką.

Za najważniejszy cel swojej pracy nauczyciele przyrodnicy uważają wypełnienie zaleceń podstawy programowej podlegających ocenie, rozwijanie umiejętności przedmiotowych oraz przekazanie wiedzy i umiejętności praktycznych, przydatnych w życiu codziennym. Podstawowymi narzędziami dydaktycznymi dla większości nauczycieli pozostają podręczniki, zeszyty ćwiczeń oraz różnego rodzaju modele i mapy. W procesie planowania lekcji większość nauczycieli korzysta z gotowych propozycji zawartych w wybranym do realizacji podręczniku i dostosowanym do niego zeszycie ćwiczeń. Na lekcjach z przedmiotów przyrodniczych dominują metody podawcze i metoda słowna, natomiast w zbyt małym stopniu realizowane są ćwiczenia w terenie, doświadczenia, obserwacje i pomiary, zwłaszcza przeprowadzane przez uczniów samodzielnie lub w małych grupach. Jeśli na zajęciach przyrodniczych przeprowadzany jest jakiś eksperyment, to najczęściej w formie pokazu nauczycielskiego. Procesy komunikacyjne na lekcjach przyrodniczych opierają się przede wszystkim na wyrażaniu opinii przez uczniów na dany temat lub wyjaśnianiu przez nich swoich pomysłów. Ważną kwestią w pracy nauczyciela jest kontrola i ocenianie osiągnięć edukacyjnych uczniów. Nauczyciele przyrodnicy najczęściej oceniają uczniów na podstawie stopni ze sprawdzianów, kartkówek i odpowiedzi ustnych. Wśród rzadziej stosowanych metod oceny dominują zadania domowe lub zadania wykonywane na lekcji, ale nie brak też nauczycieli wymagających od uczniów wykonywania bardziej zaawansowanych prac (prezentacje, projekty). W opracowaniu opisano także czynniki utrudniające codzienną pracę nauczycielom przyrodnikom – są to między innymi zbyt duża liczba uczniów w klasie, brak dyscypliny oraz brak zainteresowania uczniów przedmiotami przyrodniczymi. Wyniki badań dotyczące definicji sukcesu i źródeł satysfakcji zawodowej nauczycieli przyrodników pokazały, że sukcesem dla tej grupy nauczycieli jest zainteresowanie ucznia nauczaniem przez siebie przedmiotem i zmiana nastawienia do nauki wśród uczniów słabszych bądź podchodzących lekceważąco do nauki. Cieszą ich wszelkie przejawy inicjatywy ze strony ucznia, dobre relacje z uczniami lub absolwentami szkoły, którzy po latach doceniają ich wysiłki, oraz laureaci konkursów i olimpiad przedmiotowych. W ostatnim podrozdziale omówiono cechy i kompetencje, które powinien mieć nauczyciel przedmiotów przyrodniczych, aby można go było uznać za wzór przedmiotowca. Starano się także nakreślić kierunek zmian, w jakim nauczyciele przyrodnicy będą podążać w XXI wieku.



CZĘŚĆ I

EDUKACJA W LICZBACH



1. Wykształcenie Polaków

Autorzy:
Magdalena Rokicka
Michał Sitek

Chcemy w tym rozdziale zarysować najważniejsze tendencje i przemiany dotyczące oczekiwań edukacyjnych Polaków, zmian w strukturze wykształcenia ludności oraz sytuacji na rynku pracy. Jak wskazuje zebrany materiał, większość rodziców chciałaby, aby ich dzieci ukończyły studia wyższe, choć jednocześnie na przestrzeni kilku ostatnich lat obniża się prestiż i wartość wykształcenia. Według coraz większej grupy Polaków wykształcenie wyższe nie jest już gwarancją zatrudnienia i rozwoju kariery zawodowej. To przekonanie przekłada się na obraz rzeczywistości: choć w Polsce wciąż mamy bardzo wysoki wskaźnik skolaryzacji studentów, to ich liczba spadła w roku 2012 w porównaniu do lat poprzednich. Jednak ten wciąż relatywnie wysoki współczynnik skolaryzacji wśród osób młodych przełożył się na zmiany w strukturze wykształcenia całego społeczeństwa. Obecnie w Polsce 25% populacji w wieku produkcyjnym ma wykształcenie wyższe, podczas gdy w roku 2005 było to zaledwie 17%. Jak wskazują szacunki OECD, wskaźnik ten będzie wzrastał, choć nieco wolniej wśród mężczyzn niż wśród kobiet.

Jak zmiany w strukturze wykształcenia Polaków przekładają się na sytuację na rynku pracy? Choć wciąż w Polsce poziom wykształcenia warunkuje sytuację na rynku pracy mierzoną poprzez aktywność zawodową oraz stopę bezrobocia, to jednak różnica między stopą bezrobocia dla osób z wykształceniem wyższym a ogółem populacji z roku na rok staje się coraz mniejsza. Podobna tendencja pojawia się w odniesieniu do wynagrodzeń. Czym wyższy poziom wykształcenia, tym wyższe średnie miesięczne zarobki, choć ich relatywna przewaga w stosunku do wykształcenia średniego zawodowego maleje w ostatnich latach. Wydaje się więc, że przy rosnącym upowszechnieniu wykształcenia na poziomie wyższym, coraz większe znaczenie dla utrzymania pozycji na rynku pracy odgrywać będzie podnoszenie kwalifikacji oraz zdobywanie nowych kompetencji – uczenie się przez całe życie.

Uczestnictwo dorosłych w różnych formach uczenia się jest w Polsce stosunkowo niskie i utrzymuje się na podobnym poziomie. Częściej uzupełniają swoje kompetencje osoby młode, z wyższym poziomem wykształcenia, pracujący – rzadziej osoby niepracujące i z niższym poziomem wykształcenia. Zmiany w strukturze wykształcenia ludności i poprawa jakości powszechnej edukacji przekładają się na poziom kompetencji dorosłych. Poziom umiejętności młodych jest w Polsce porównywalny ze średnim poziomem umiejętności w krajach OECD, a w przypadku 15-latków należy do najwyższych w Europie. Wyzwaniem jest jednak podtrzymywanie i rozwijanie umiejętności uczenia się w dorosłym życiu, a także zwiększenie udziału w aktywnościach edukacyjnych osób starszych, co ma szczególne znaczenie w sytuacji dużych różnic międzygeneracyjnych w Polsce pod względem poziomu wykształcenia.

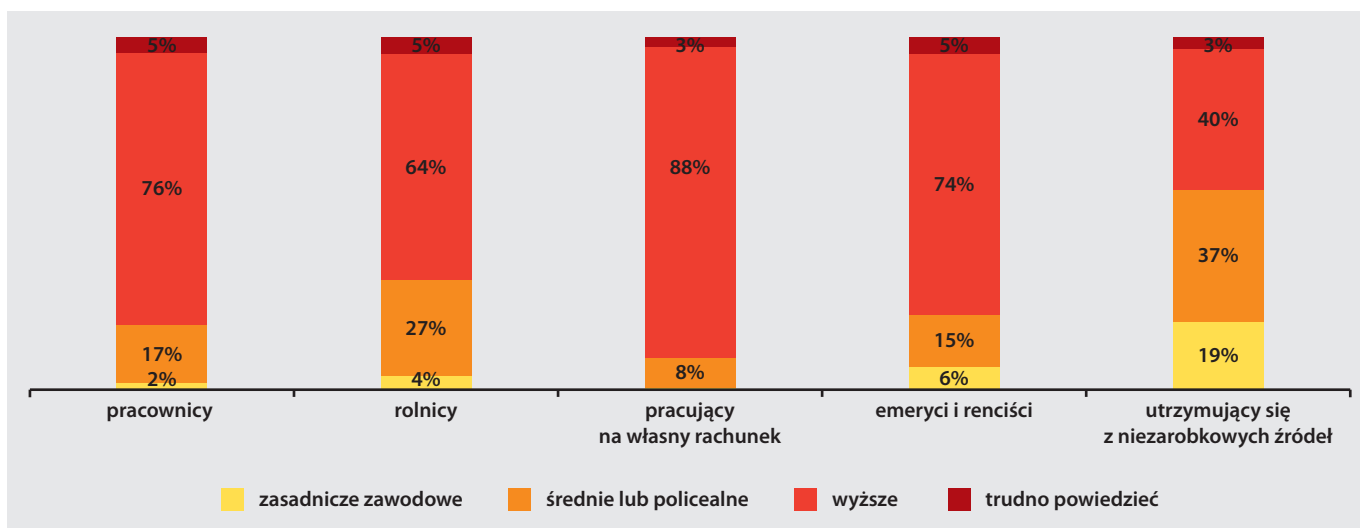
1.1. Oczekiwania edukacyjne Polaków

Zarówno zmieniająca się struktura gospodarki z rosnącym udziałem usług w tworzeniu PKB, jak i rozwój nowoczesnych technologii oraz przeobrażenia na rynku pracy, znajdują odzwierciedlenie w oczekiwaniach i aspiracjach edukacyjnych Polaków. Jak pokazują badania CBOS, jeszcze w 1996 roku 17% respondentów deklarowało, że chciałoby, aby ich córka osiągnęła wykształcenie średnie zawodowe, a 23% pragnęło tego wykształcenia dla syna. W roku 2004 odsetek tych wskazań zmalał do 3% w odniesieniu do córek i 4% w odniesieniu do synów. Co ciekawe, po 2009 roku znów wrosła liczba badanych pragnących dla dziecka wykształcenia średniego zawodowego (w 2013 roku do 5% w przypadku córek i 9% w przypadku synów; CBOS, 2013b). Jednocześnie dla większości, bo ok. dla trzech czwartych ankietowanych, wymarzonym poziomem wykształcenia dziecka jest wykształcenie wyższe – choć tutaj również pojawiają się różnice w odniesieniu do płci dziecka

1. Wykształcenie Polaków 1.1. Oczekiwania edukacyjne Polaków

(w roku 2013: 76% wskazań w przypadku córek i 73% w przypadku synów). Tendencję tę potwierdzają również dane z GUS, które wskazują, że w 2011 roku prawie 75% badanych rodziców chciało, aby ich dzieci osiągnęły wykształcenie wyższe, choć należy zauważyć, że ten odsetek nieco zmalał w porównaniu z rokiem 2004 (77%; GUS, 2013c). Równocześnie zauważalne są różnice w oczekiwaniach edukacyjnych wobec dzieci w zależności od miejsca zamieszkania rodziców oraz ich cech społeczno-ekonomicznych (wykres 1.1). O ile w miastach prawie 83% rodziców chce, aby dziecko osiągnęło wykształcenie wyższe, o tyle na wsiach ten odsetek kształtuje się na poziomie zaledwie 65% i jest zbliżony do aspiracji edukacyjnych rodziców pracujących w rolnictwie (64%), podczas gdy najwyższe aspiracje edukacyjne mają rodzice pracujący na własny rachunek.

Wykres 1.1. Oczekiwania edukacyjne rodziców według grup społeczno-ekonomicznych w 2011 roku.



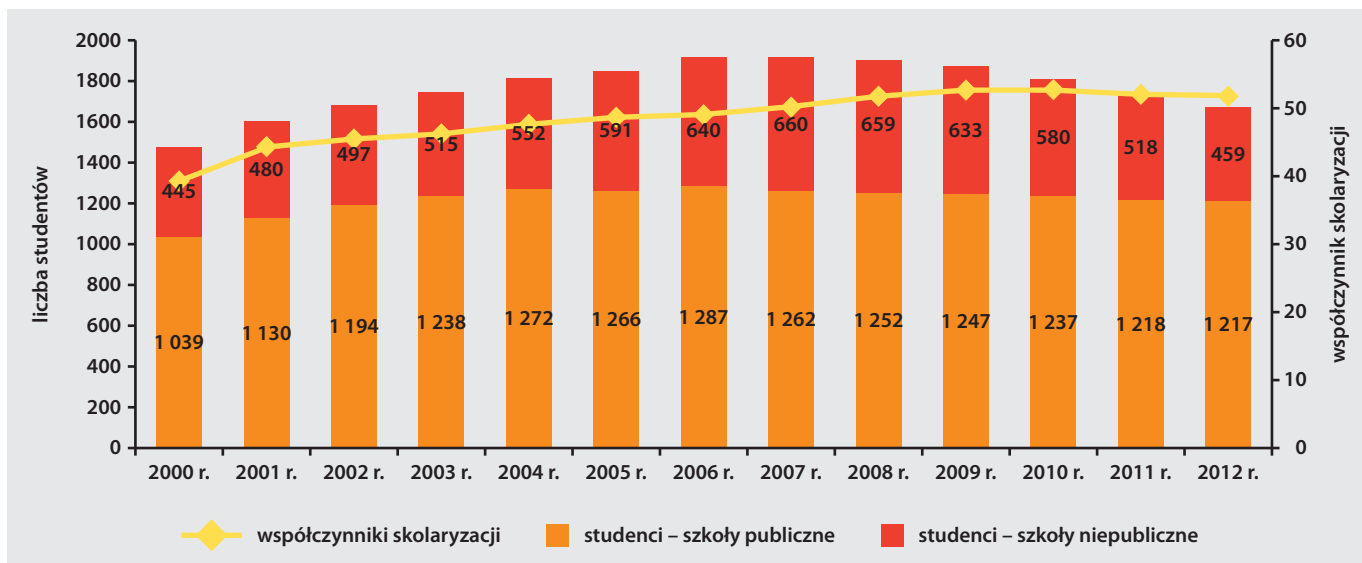
Źródło: Na podstawie „Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków”, GUS, Warszawa 2013.

Wśród Polaków przeważa opinia, że warto zdobywać wykształcenie – uważa tak 82% respondentów (CBOS, 2013b). Jest to więcej niż w 1993 roku (76%), jednak mniej niż w pierwszej dekadzie 2000 roku (91% wskazań w 2002 roku, apogeum w połowie dekady: 93% wskazań w 2004 roku). Malejąca w opinii respondentów wiara w sens kształcenia jest powiązana przede wszystkim ze zmieniającym się postrzeganiem roli wykształcenia w życiu zawodowym i rodzinnym. O ile w 2002 roku aż 92% respondentów wskazywało, że ludziom wykształconym jest łatwiej zrobić karierę, to w 2013 roku już tylko 80% podzielało ten pogląd. W opinii Polaków wykształcenie nie daje, jak jeszcze na początku pierwszej dekady XXI wieku, gwarancji zatrudnienia. O ile w 2002 roku 80% uważało, że ludziom wykształconym łatwiej jest uniknąć bezrobocia, to w 2013 roku tylko 57% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem. I rzeczywiście, jak wskazują dane obszernie zaprezentowane w dalszej części rozdziału, choć wśród osób z wyższym wykształceniem obserwuje się wciąż najmniejszy odsetek osób bezrobotnych w porównaniu do innych kategorii wykształcenia, to jednak w 2012 roku stopa bezrobocia w tej grupie była wyższa niż w roku 2000.

1.1.1. Studenci i kierunki studiów

Zmiany w społecznych opiniach dotyczących roli edukacji w życiu zawodowym znajdują swoje potwierdzenie w zainteresowaniu studiami wyższymi. Choć współczynnik skolaryzacji brutto rósł do roku 2010/2011, to w roku 2012 zaczął maleć, przyjmując wartość 52,7%. W 2012 roku szczególnie widoczny jest spadek liczby studentów w szkołach niepublicznych, który wyniósł aż 11% w stosunku do roku poprzedniego, podczas gdy uczelnie publiczne zanotowały znacznie mniejsze, bo zaledwie 0,1-proc. zmniejszenie liczby studentów w tym samym okresie.

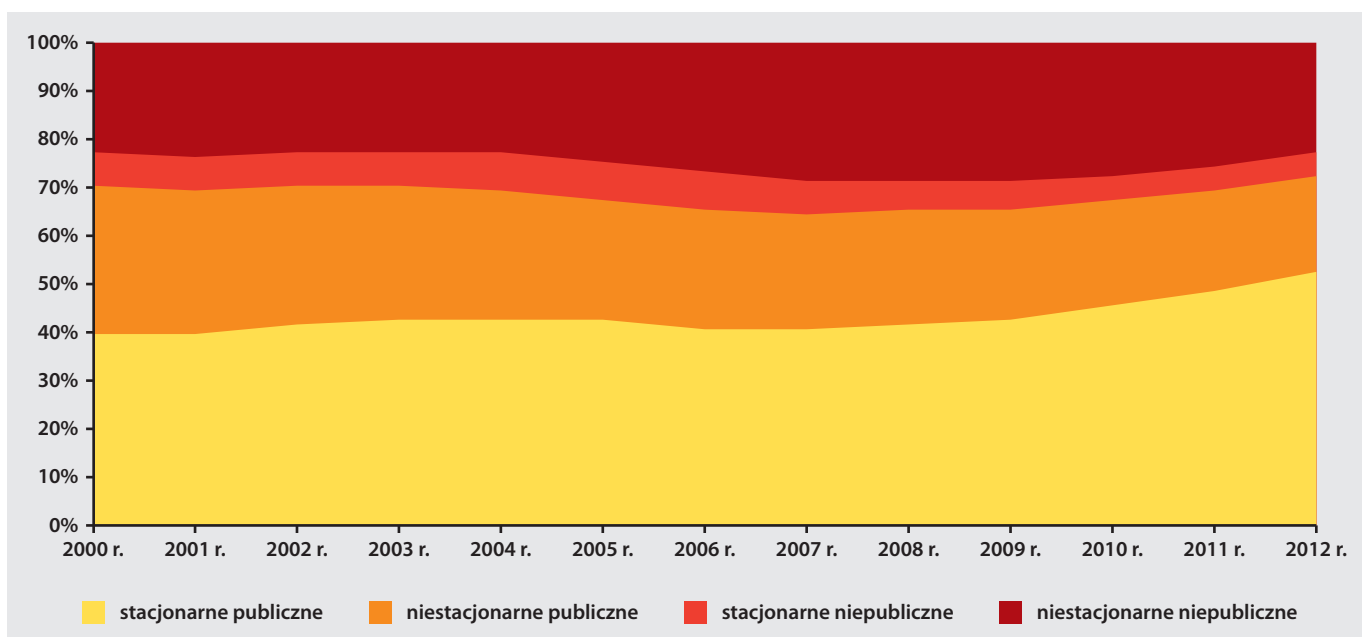
Wykres 1.2. Współczynnik skolaryzacji brutto młodzieży w wieku 19–24 lat (w %) i liczba studentów (w tys.) szkół wyższych, publicznych i niepublicznych.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

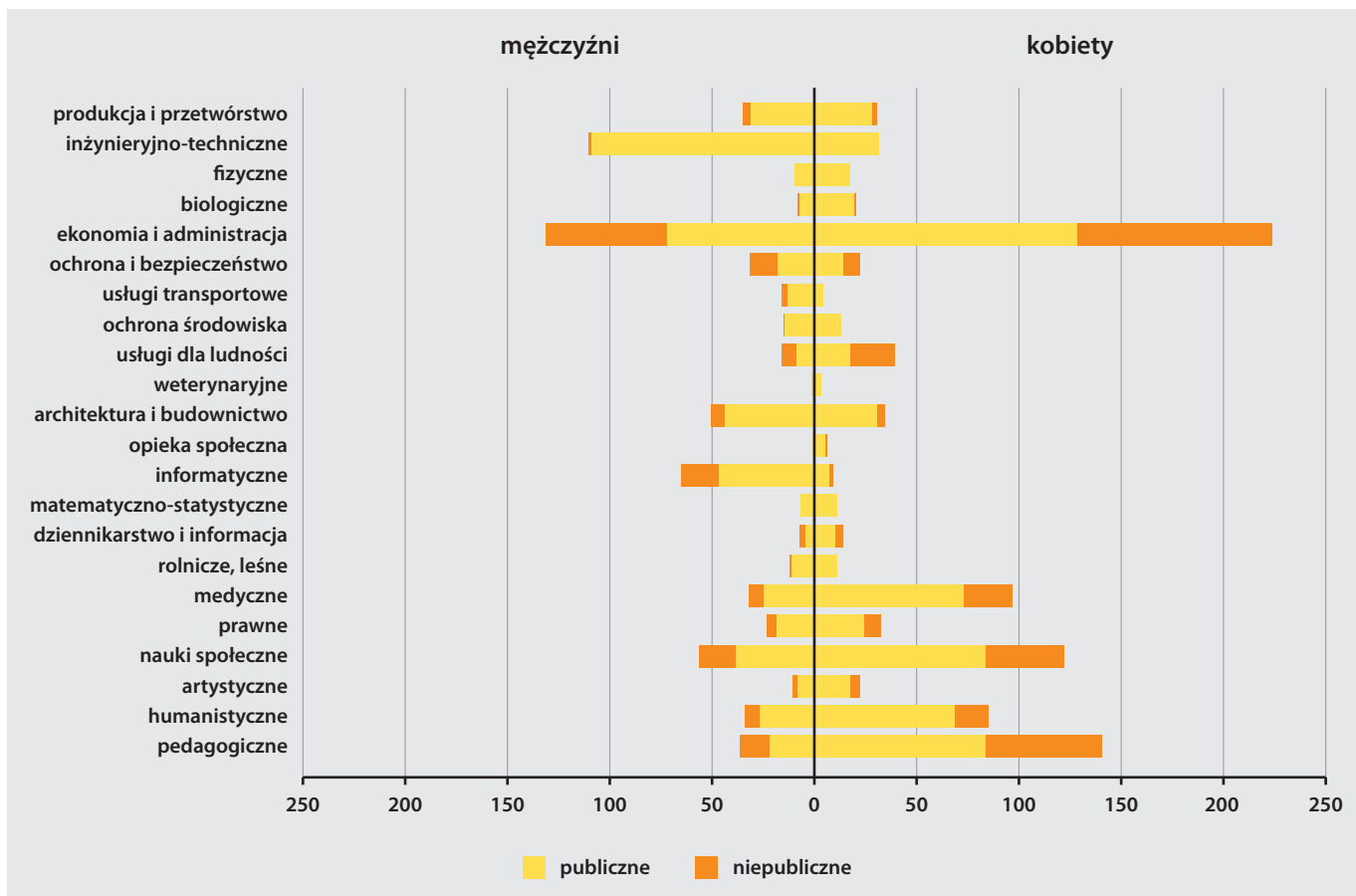
Te zmiany nieco dogłębniej obrazuje kolejny wykres przedstawiający strukturę studentów według formy studiów i typów uczelni. Od 2006 roku rośnie udział studentów studiów stacjonarnych w szkołach publicznych w liczbie studentów ogółem (do 53% w 2012 roku), a maleje udział studentów niestacjonarnych i to zarówno w uczelniach publicznych, jak i niepublicznych. Jak wskazują autorzy raportu *Edukacja dla pracy* (Sztanderska i in., 2007), liczba miejsc na stacjonarnych studiach prowadzonych przez uczelnie państwowe jest rezultatem wysokości dotacji budżetowej i kosztocłonności danego kierunku, podczas gdy w przypadku studiów niestacjonarnych w większym stopniu rolę odgrywa popyt – szczególnie w odniesieniu do uczelni niepublicznych. Można więc przypuszczać, że malejąca liczba osób w wieku 19–24 lata zmniejsza popyt na płatne formy studiów niestacjonarnych i powoduje efekt przesunięcia studentów w kierunku nieodpłatnych studiów dziennych w publicznych szkołach wyższych.

Wykres 1.3. Studenci według formy studiów i typu uczelni w latach 2000–2012 (w %).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Wykres 1.4. Studenci (w tys.) według grup kierunków studiów i płci na uczelniach publicznych i niepublicznych w 2012 roku.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS.

Jednocześnie warto zauważyć nierównomierne zainteresowanie edukacją na poziomie wyższym kobiet i mężczyzn. W 2012 roku kobiety stanowiły 57% studentów w szkołach publicznych i aż 63% w szkołach niepublicznych. Jednocześnie, jak obrazuje wykres 1.4, kobiety są nadreprezentowane na takich kierunkach, jak: ekonomia i administracja, nauki społeczne, humanistyczne, nauki medyczne i kierunki pedagogiczne, podczas gdy mężczyźni o wiele częściej od kobiet wybierają kierunki inżynieryjno-techniczne, informatyczne, budowlane i architektoniczne.

1.2. Wykształcenie ludności

Omówione w poprzednich rozdziałach dość znaczące zainteresowanie edukacją na poziomie studiów wyższych wśród 19–24-latków przekłada się na zmiany w strukturze wykształcenia ludności. O ile w Polsce z uwagi na obowiązek edukacyjny do 18. roku życia, udział osób z wykształceniem średnim od dawna utrzymuje się na dość wysokim poziomie w porównaniu do innych krajów europejskich, o tyle udział populacji z wykształceniem wyższym podlegał dynamicznym zmianom. Jeszcze w 2000 roku zaledwie 11,5% populacji w wieku 25–64 lat miało wykształcenie wyższe, podczas gdy w 2012 roku ta proporcja osiągnęła 25%¹ i bliska była średniemu wynikowi dla krajów członkowskich OECD: średnio 30% ogółu populacji w 2010 roku (OECD, 2012). Zmiany struktur wykształcenia na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia ilustrują dane zebrane w poniższej tabeli.

¹ Wyczerpanie własne na podstawie danych BAEL za IV kwartał danego roku.

Tabela 1.1. Struktura wykształcenia ludności Polski w wieku 25–64 lat (w %)

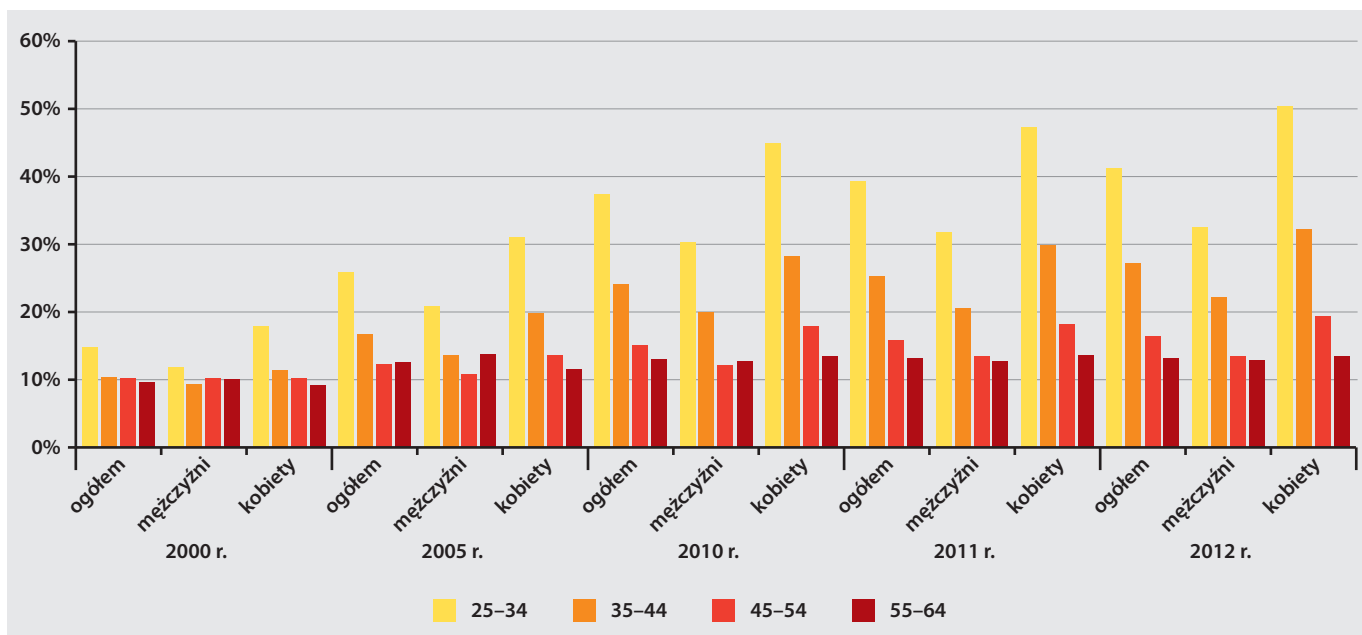
rok	poziom wykształcenia				
	wyższe	średnie zawodowe i policealne	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i poniżej
2000	11,5	27,7	6,8	33,9	20,0
2005	17,4	27,2	7,4	33,6	14,4
2010	23,1	26,7	8,0	30,9	11,3
2012	25,2	26,4	8,1	30,2	10,2

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

Z roku na rok, głównie z uwagi na rosnącą liczbę absolwentów studiów, systematycznie zwiększa się w populacji 25–64-latków udział osób z wykształceniem wyższym. Jednocześnie do zmian tych przyczynia się również wychodzenie z wieku produkcyjnego (do 64. roku) roczników z najstarszej kohorty o najniższym wskaźniku poziomu wykształcenia. Wykres 1.5 przedstawia udział osób z wykształceniem wyższym wśród czterech kohort: 25–34-latków, 35–44-latków, 45–54-latków oraz 55–64-latków według płci. Pomiędzy 2000 a 2012 rokiem wśród osób w najstarszej grupie wiekowej 55–64-latków nie zauważamy dużych zmian w poziomie wykształcenia, jedynie pomiędzy rokiem 2000 a 2005 rośnie nieco udział osób z wyższym wykształceniem z 10% do 13%, po czym utrzymuje się na podobnym poziomie aż do 2012 roku. Podobnie niewielkie fluktuacje dotyczą poziomu wykształcenia osób w wieku 44–54 lat.

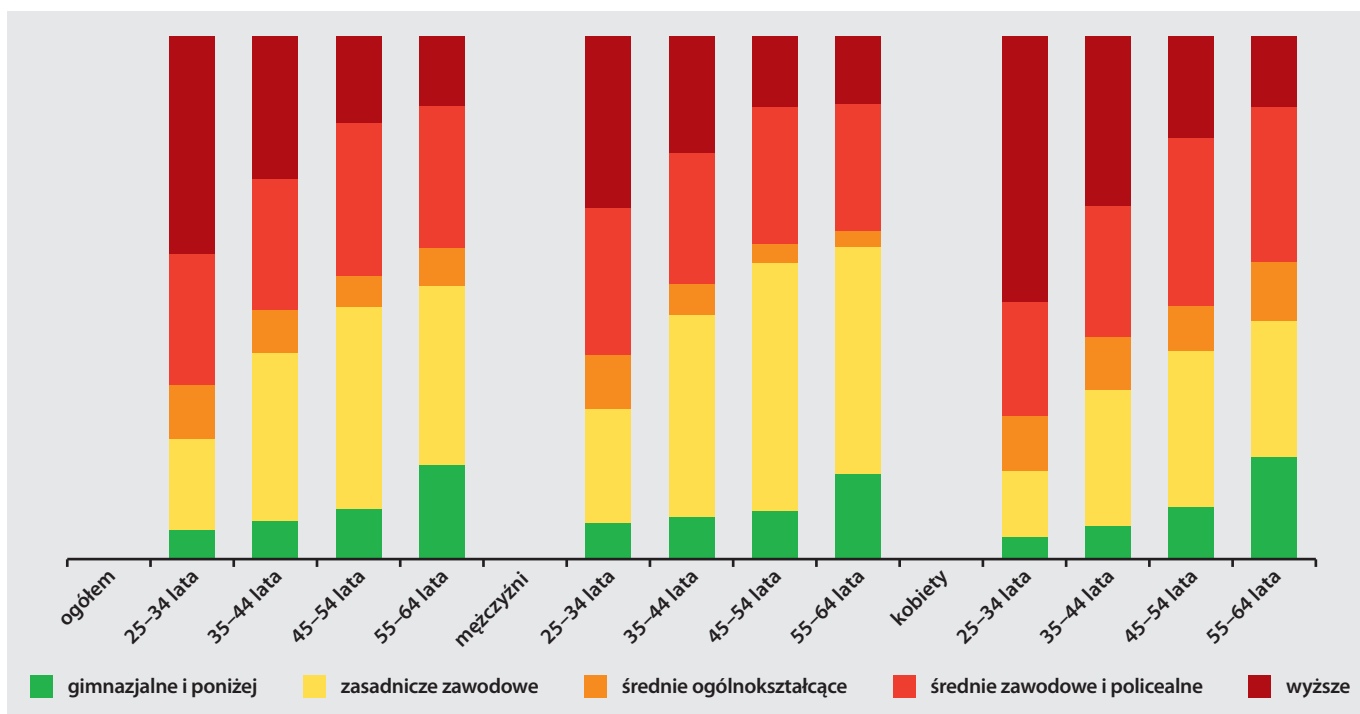
Za większość dynamiki struktury wykształcenia w Polsce odpowiadają najmłodsze roczniki (25–34-latków), choć tutaj występują duże różnice między kobietami i mężczyznami. Wyższe wykształcenie wśród kobiet z młodszych roczników staje się prawie powszechne. W 2012 roku dyplom ukończenia studiów na poziomie co najmniej licencjackim miało 51% kobiet w wieku 25–34 lat i zaledwie 33% mężczyzn w tej grupie wiekowej.

Wykres 1.5. Udział populacji z wykształceniem wyższym w grupach wiekowych (w %).



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

Wykres 1.6. Struktura wykształcenia według płci w grupie 25–64 lata w roku 2012.



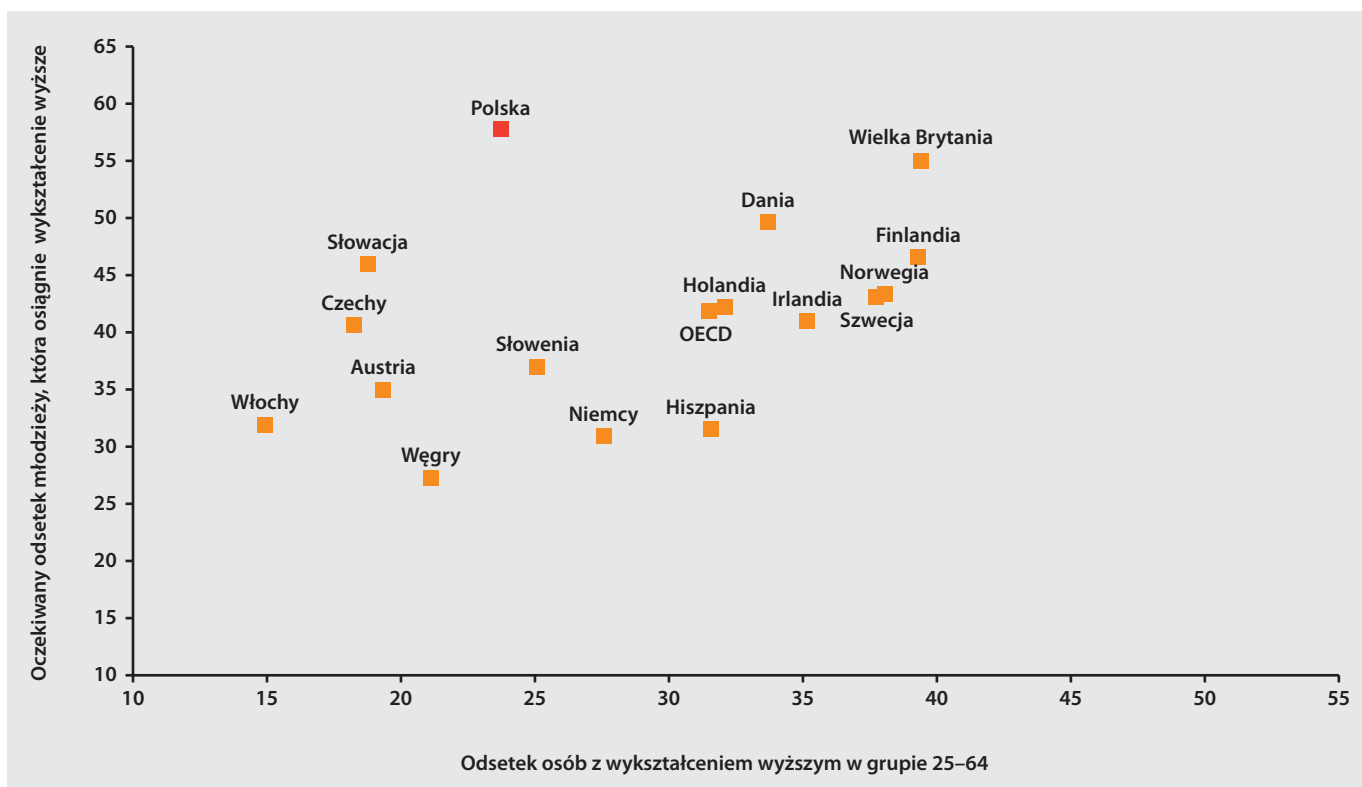
Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych BAEL, IV kwartał w 2012.

Jednocześnie wraz ze wzrostem względnej liczby osób z wykształceniem wyższym w Polsce maleje w młodszych kohortach udział osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym. To pozytywne zjawisko, które jest jedną z oznak edukacyjnej mobilności międzypokoleniowej. Jedyne 6% osób w wieku 25–34 lat w 2012 roku miało wykształcenie co najwyżej gimnazjalne, podczas gdy w grupie 55–64-latków wciąż było to 18% populacji. Dość duże zmiany nastąpiły również w grupie osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Odzwierciedleniem tych zmian jest zaledwie 17% udział tego poziomu wykształcenia wśród populacji osób młodych, a nie jak w przypadku 55–64-latków ponad 34%. W odniesieniu do liczby osób z wykształceniem średnim zawodowym i średnim ogólnokształcącym ich proporcja w populacji 25–64-latków ogółem pozostaje niemalże niezmienną. Na podstawie zmian struktury wykształcenia w poszczególnych grupach wiekowych z ostatnich lat OECD oszacowało oczekiwany odsetek osób młodych poniżej 19. roku życia, które osiągną wykształcenie wyższe. Polska na tle innych krajów OECD ma szansę osiągnąć jeden z najwyższych wskaźników, obok takich krajów jak Wielka Brytania, Dania i Finlandia. Pojawia się jednak pytanie, czy taka pozycja Polski i zainteresowanie szkolnictwem wyższym w Polsce utrzyma się w długim okresie, czy jest ono raczej efektem nadrabiania zaległości i dochodzenia do poziomu obserwowanego w innych gospodarkach OECD. Jak wskazują dane z podrozdziału *Studenci i kierunki studiów*, choć współczynnik skolaryzacji brutto dla szkolnictwa wyższego w Polsce jest wciąż wysoki, to jednak zmalał on w stosunku do roku 2011, co skłania do ostrożności w formułowaniu prognoz.

Jedną z ważnych charakterystyk polskiego systemu szkolnictwa wyższego jest dość łatwy dostęp do szkół wyższych, o czym świadczy przede wszystkim duża liczba studentów, w tym przede wszystkim studentów pierwszych lat studiów. Jednak jak wskazuje zestawienie danych OECD – w Polsce jest nieco niższy współczynnik ukończenia szkoły wyższej² (na poziomie 62%) niż średnio wśród krajów OECD (68%). Współczynnik ten w krajach takich jak Węgry, Norwegia, Szwecja, Stany Zjednoczone kształtuje się na jeszcze niższym poziomie niż w Polsce, choć jednocześnie w Danii, Finlandii, Francji, Japonii czy Hiszpanii sięga powyżej poziomu 75% (OECD, 2013).

² Definiowany przez OECD jako odsetek absolwentów do liczby studentów rozpoczynających studia dla danej kohorty wiekowej.

Wykres 1.7. Ludność Polski z wykształceniem wyższym w wieku 25–64 lat na tle OECD w roku 2011.



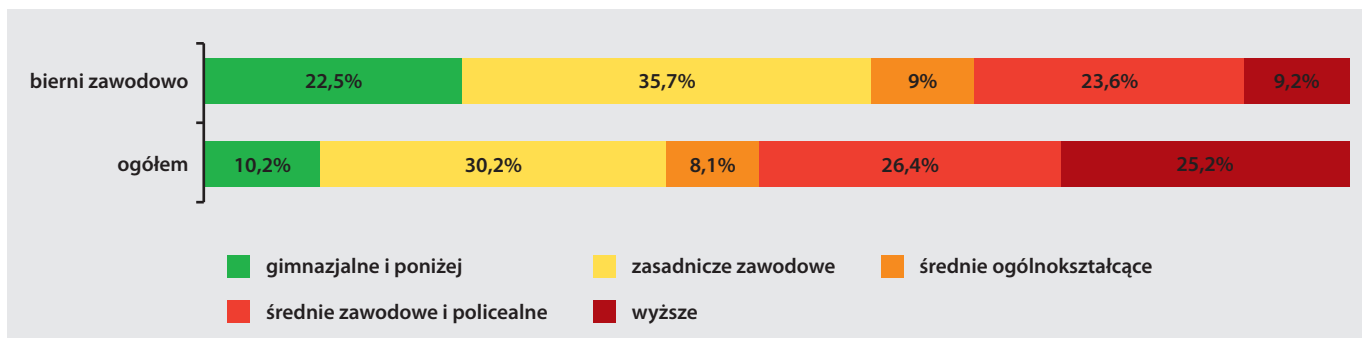
Źródło: Na podstawie danych z OECD. StatExtracts, data dostępu: 19.02.2014.

1.2.1. Wykształcenie a aktywność zawodowa

Kilka czynników stoi za zmianami struktury wykształcenia i wzrostu zainteresowania wykształceniem wyższym w Polsce. Możemy wymienić przede wszystkim: wzrost liczby szkół średnich kończących się egzaminem maturalnym niezbędnym do kontynuowania edukacji na kolejnym poziomie, rosnące aspiracje edukacyjne młodych osób oraz oczekiwania związane z osiągnięciem lepszej pozycji na rynku pracy czy uniknięciem bezrobocia w przypadku posiadania wykształcenia wyższego. Oczekiwania te nie są bezpodstawne; jak pokazują badania, osoby z wykształceniem wyższym są mniej narażone na bezrobocie, krócej szukają pracy, mają większe możliwości awansu zawodowego oraz osiągają wyższe zarobki niż ich odpowiednicy o niższym wykształceniu (Mincer, 1974; Psacharopoulos, 1985; Mincer, 1991; Machin i Manning, 1999; OECD, 2013). Krótsze okresy pozostawania bez pracy przez osoby z wyższym wykształceniem ekonomiści tłumaczą tym, że te osoby są bardziej efektywne w pozyskiwaniu i wykorzystywaniu informacji o potencjalnych ofertach pracy, są bardziej elastyczne w dostosowywaniu swoich kwalifikacji do wymogów pracodawców i są bardziej skłonne dokończyć i zdobywać nowe kompetencje. Jednocześnie firmy szukające osób z wyższym wykształceniem poświęcają więcej środków na znalezienie specjalistów niż osób z najniższymi kwalifikacjami. Ponadto firmy są mniej skłonne zwalniać osoby z wyższym wykształceniem, dysponujące specjalistyczną wiedzą, niż osoby o najniższych, łatwo zastępowalnych kwalifikacjach.

Porównanie struktury wykształcenia wśród osób biernych zawodowo i ogółu społeczeństwa wskazuje na dość istotne różnice. Podczas gdy osoby z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym są prawie dwukrotnie liczniej reprezentowane wśród biernych zawodowo niż w populacji osób w wieku 25–64 lat, to odwrotną sytuację obserwujemy w odniesieniu do osób z wykształceniem wyższym.

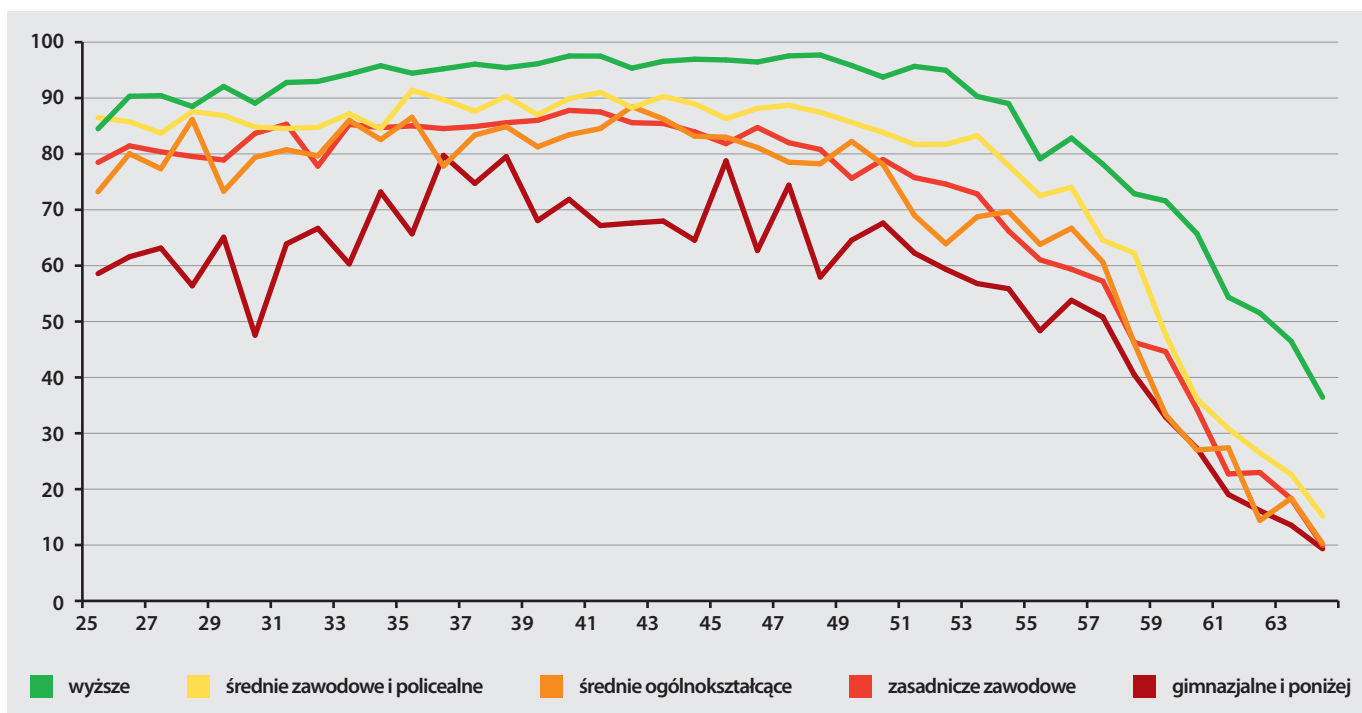
Wykres 1.8. Struktura biernych zawodowo i populacji ogółem w wieku 25–64 lat według poziomu wykształcenia w 2012 roku (w %).



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

W 2012 roku współczynnik aktywności zawodowej mierzący proporcję osób pracujących bądź poszukujących pracy do liczby osób w danej grupie wiekowej jest najwyższy wśród osób z wykształceniem wyższym, a następnie maleje wraz z poziomem wykształcenia, choć aktywność osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym jest zbliżona do aktywności zawodowej osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym. Jednocześnie proporcjonalnie najwięcej osób pracujących bądź poszukujących pracy jest wśród kohorty 35–45-latków i to przy każdym poziomie wykształcenia (wykres 1.9).

Wykres 1.9. Wskaźnik aktywności zawodowej według wieku i wykształcenia dla populacji w wieku 25–64 lat w 2012 roku (w %)



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

Bardziej szczegółowy obraz aktywności zawodowej w podziale na grupy wieku i płeć prezentują dane w poniższej tabeli. Współczynnik aktywności zawodowej jest najwyższy wśród osób z wykształceniem wyższym i prawidłowość ta jest zachowana na przestrzeni analizowanego okresu w latach 2000–2012 chociaż nie dotyczy w takim samym stopniu mężczyzn i kobiet. W grupie mężczyzn w wieku 25–34 lat osoby z wykształceniem średnim zawodowym osiągają wskaźnik aktywności zawodowej zbliżony do wskaźnika osób z wykształceniem wyższym (2000, 2012), a w roku 2011 nawet wyższy.

Tabela 1.2. Współczynnik aktywności zawodowej według wykształcenia i płci (w %).

rok	płeć i grupa wiekowa	wyższe	średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i poniżej	razem
2000	ogółem 25–64	88	80	70	76	53	73
	mężczyźni 25–64	91	86	80	82	64	81
	kobiety 25–64	86	75	66	65	44	66
	ogółem 25–34	94	88	81	86	75	86
	mężczyźni 25–34	97	96	89	96	87	95
	kobiety 25–34	92	81	77	70	61	77
2005	ogółem 25–64	89	77	68	73	50	73
	mężczyźni 25–64	91	84	79	80	62	80
	kobiety 25–64	87	71	63	61	40	66
	ogółem 25–34	93	88	81	85	71	86
	mężczyźni 25–34	97	95	88	95	82	94
	kobiety 25–34	91	81	75	68	56	79
2010	ogółem 25–64	89	75	68	70	48	73
	mężczyźni 25–64	93	84	83	78	59	81
	kobiety 25–64	86	67	60	57	38	65
	ogółem 25–34	92	85	79	81	66	85
	mężczyźni 25–34	97	95	88	93	74	93
	kobiety 25–34	89	74	70	61	53	77
2011	ogółem 25–64	89	76	69	70	48	74
	mężczyźni 25–64	93	85	85	78	59	81
	kobiety 25–64	86	68	60	57	38	66
	ogółem 25–34	92	86	78	83	60	85
	mężczyźni 25–34	96	96	91	93	72	93
	kobiety 25–34	89	73	65	65	43	77
2012	ogółem 25–64	89	76	70	69	49	74
	mężczyźni 25–64	93	85	87	77	60	81
	kobiety 25–64	87	68	60	57	38	67
	ogółem 25–34	91	86	79	82	62	85
	mężczyźni 25–34	96	96	92	91	73	93
	kobiety 25–34	88	72	66	65	43	77

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

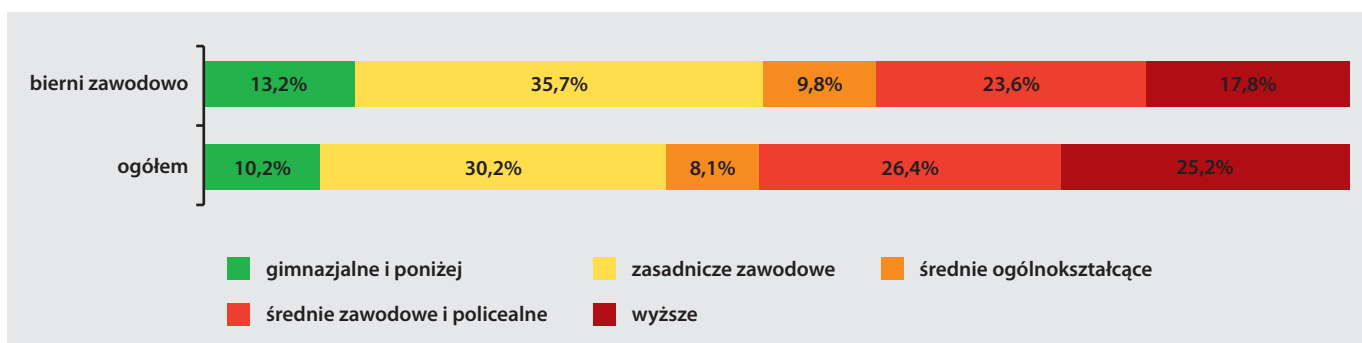
Kategoria: wykształcenie wyższe obejmuje osoby posiadające: stopień naukowy (co najmniej doktorat), tytuł magistra lub równoważny, tytuł licencjata lub inżyniera; kategoria: wykształcenie średnie zawodowe obejmuje osoby posiadające: świadectwo ukończenia szkoły policealnej lub wykształcenie średnie zawodowe; kategoria wykształcenia: gimnazjalne i poniżej obejmuje osoby, które ukończyły: gimnazjum bądź szkołę podstawową lub mają wykształcenie niepełne podstawowe, lub nie posiadają wykształcenia szkolnego.

Wśród osób z wykształceniem co najwyżej gimnazjalnym obserwujemy najniższy współczynnik aktywności zawodowej. I tak tylko około połowy pracuje bądź poszukuje pracy, a uczestnictwo w rynku pracy jest najniższe wśród kobiet. Tylko niecałe 38% kobiet z tym wykształceniem (w wieku 25–64 lata) było aktywnych zawodowo w 2012 roku, co jest wartością niższą niż w roku 2000. Co ciekawe, sporo wyższa była aktywność zawodowa młodych mężczyzn po gimnazjum kształtująca się na poziomie 73%. Wśród trzech pozostałych typów wykształcenia: średniego zawodowego, średniego ogólnego i zasadniczego zawodowego najrzadziej na rynku pracy są reprezentowane osoby z wykształceniem ogólnokształcącym, choć tutaj znowu występują różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami. Ta prawidłowość pojawia się w odniesieniu do ogółu pracujących oraz mężczyzn, ale nie w przypadku kobiet. Te z wykształceniem średnim częściej pracują bądź szukają pracy niż kobiety z wykształceniem zasadniczym zawodowym, stanowiące grupę ryzyka.

1.2.2. Wykształcenie ludności a sytuacja na rynku pracy

Wśród osób bezrobotnych, czyli zgodnie z definicją Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO) niepracujących, ale poszukujących pracy i gotowych do jej podjęcia, struktura wykształcenia jest nieco bardziej niż w przypadku osób biernych zawodowo zbliżona do struktury wykształcenia ludności w wieku produkcyjnym 25–64 lata. Relatywnie liczniej wśród bezrobotnych są reprezentowane osoby z wykształceniem gimnazjalnym, zasadniczym zawodowym i średnim ogólnokształcącym, a mniej niż w strukturze ludności ogółem jest osób z wykształceniem średnim zawodowym i wyższym.

Wykres 1.10. Struktura bezrobotnych i populacji ogółem w wieku 25–64 lat według poziomu wykształcenia w 2012 roku (w %).



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

Okazuje się, że mimo wzrostu liczby absolwentów szkół wyższych i coraz większego udziału osób z wykształceniem wyższym w populacji wciąż ta grupa jest najmniej narażona na bezrobocie w porównaniu do osób z innym poziomem wykształcenia. W 2012 roku wśród osób z dyplomem szkoły wyższej bez pracy pozostawało 5% aktywnych zawodowo, podczas gdy wśród osób z najniższym, co najwyżej gimnazjalnym wykształceniem aż 16%, a z wykształceniem średnim ogólnokształcącym prawie 11% aktywnych zawodowo. Taka tendencja utrzymuje się od roku 2000, choć relatywna przewaga dyplomu wyższej uczelni wydaje się słabnąć. O ile jeszcze w 2000 roku osoby z wykształceniem wyższym miały o prawie 10 punktów procentowych niższą stopę bezrobocia od ogółu, o tyle w 2012 roku ta różnica wynosiła już tylko 3,5 punktu procentowego. Upowszechnienie szkolnictwa wyższego i coraz większa podaż siły roboczej z dyplomem wyższej uczelni jest zapewne głównym powodem tej zmiany.

Tabela 1.3. Stopa bezrobocia według wykształcenia, płci i grup wieku (w %).

rok	płeć i grupa wiekowa	wyższe	średnie zawodowe	średnie ogólnokształcące	zasadnicze zawodowe	gimnazjalne i poniżej	razem
2000	ogółem 25–64	4	11	15	16	20	13
	mężczyźni 25–64	4	8	12	13	18	12
	kobiety 25–64	4	13	16	22	21	16
	ogółem 25–34	6	12	19	20	30	16
	mężczyźni 25–34	6	7	10	15	27	13
	kobiety 25–34	6	18	23	29	35	20
2005	ogółem 25–64	6	12	16	19	25	15
	mężczyźni 25–64	6	9	12	16	23	13
	kobiety 25–64	7	15	19	24	27	16
	ogółem 25–34	9	15	20	20	36	17
	mężczyźni 25–34	8	11	15	17	33	15
	kobiety 25–34	10	20	24	27	41	19
2010	ogółem 25–64	4	7	10	9	16	8
	mężczyźni 25–64	4	6	9	9	15	7
	kobiety 25–64	4	8	11	11	17	8
	ogółem 25–34	6	10	13	12	24	10
	mężczyźni 25–34	6	8	13	10	20	9
	kobiety 25–34	7	12	14	17	34	11
2011	ogółem 25–64	5	7	11	10	16	8
	mężczyźni 25–64	4	6	8	9	14	7
	kobiety 25–64	5	10	13	12	17	9
	ogółem 25–34	7	11	12	14	22	10
	mężczyźni 25–34	6	7	10	12	19	9
	kobiety 25–34	8	16	16	18	31	12
2012	ogółem 25–64	5	7	11	11	17	9
	mężczyźni 25–64	5	6	8	10	15	8
	kobiety 25–64	5	9	14	13	19	9
	ogółem 25–34	8	10	12	15	23	11
	mężczyźni 25–34	7	8	9	12	19	9
	kobiety 25–34	8	14	17	22	36	12

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

Kategoria: wykształcenie wyższe obejmuje osoby posiadające: stopień naukowy (co najmniej doktorat), tytuł magistra lub równoważny, tytuł licencjata lub inżyniera; kategoria: wykształcenie średnie zawodowe obejmuje osoby posiadające: świadectwo ukończenia szkoły policealnej lub wykształcenie średnie zawodowe; kategoria wykształcenia: gimnazjalne i poniżej obejmuje osoby, które ukończyły: gimnazjum bądź szkołę podstawową lub mają wykształcenie niepełne podstawowe, lub nie posiadają wykształcenia szkolnego.

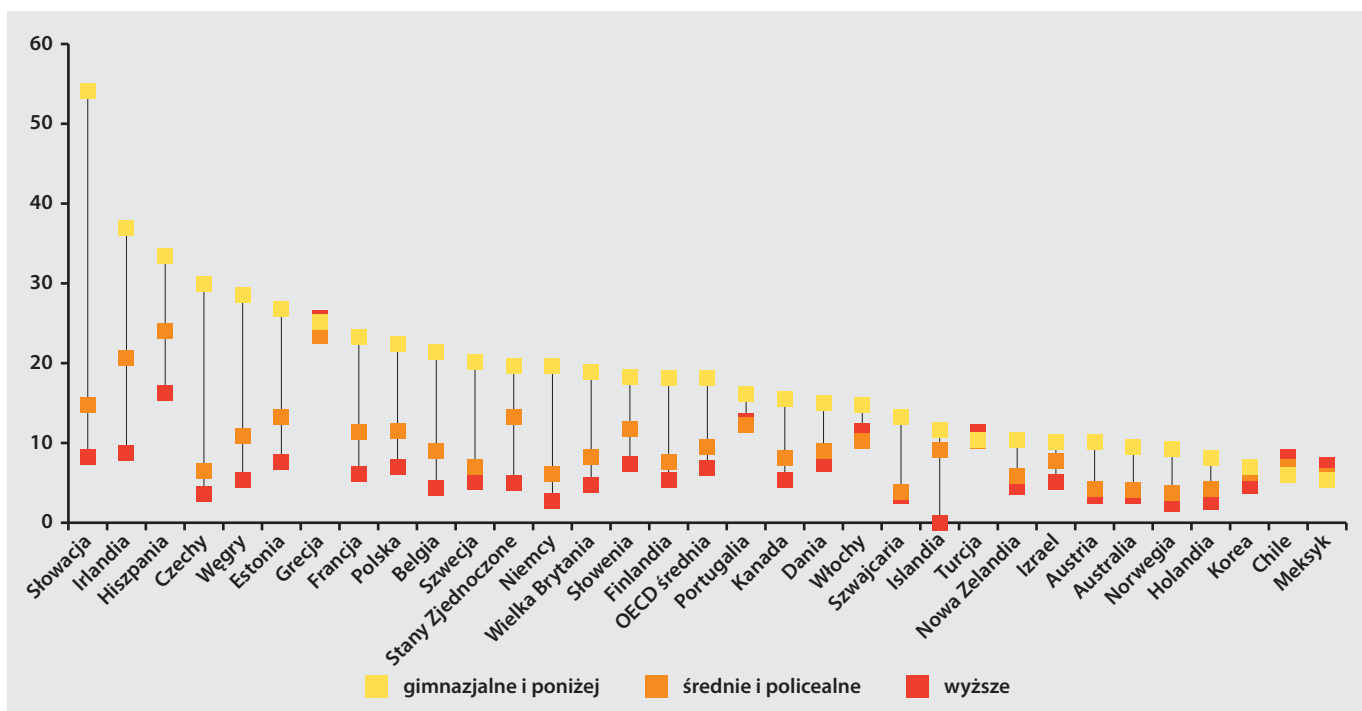
Jednocześnie stopa bezrobocia jest odwrotnie proporcjonalna do poziomu wykształcenia. I tak osoby z wykształceniem średnim zawodowym są mniej narażone na bezrobocie niż osoby z wykształceniem średnim ogólnokształcącym, podczas gdy wśród tych ostatnich jest mniej bezrobotnych niż wśród osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Polska nie jest w tym przypadku odosobniona. Jak pokazują statystyki OECD, w większości krajów OECD, a jeszcze wyraźniej wśród krajów członkowskich EU-21, istnieje silna zależność pomiędzy poziomem wykształcenia a sytuacją na rynku pracy (OECD, 2013). Jednym z sugerowanych przez ekonomistów wyjaśnień są zmiany technologiczne i wzrastający popyt na wykwalifikowaną siłę roboczą, który w krajach z bardziej sztywnym systemem płac nie prowadzi do relatywnego spadku płacy, a objawia się rosnącym bezrobociem wśród osób z niskimi kwalifikacjami (Freeman, 1995). Nie ma zgody co do trafności tego wyjaśnienia dla wszystkich krajów (Card i in., 1996; Nickell, 1997).

Bezrobocie jest ogólnie wyższe wśród kobiet niż mężczyzn w obrębie każdego z analizowanych poziomów wykształcenia, a różnica w 2012 roku była największa dla osób z wykształceniem średnim ogólnokształcącym (odpowiednio 13,6% kobiet i 7,8% mężczyzn pozostawało bez pracy), a najmniejsza wśród osób z wykształceniem wyższym (stopa bezrobocia kobiet: 5,3% vs stopa bezrobocia wśród mężczyzn: 4,75%).

Pomiędzy rokiem 2000 a 2012 na rynku pracy zachodziły dynamiczne zmiany. Stopa bezrobocia z 13,4% w 2000 roku spadła do 8,5% dla osób w wieku 25–64 lat. Jednocześnie osobom młodym (25–34 lata) zawsze było trudniej znaleźć zatrudnienie: przy średniej 13,4% ich stopa bezrobocia w 2000 roku wynosiła 16,2%, i podobnie w 2012 pozostawała o 2 punkty procentowe wyższa niż w grupie 25–64-latków i zależność ta występowała w obrębie wszystkich analizowanych grup wykształcenia.

Dla porównania poniżej przedstawiamy zróżnicowanie stóp bezrobocia według poziomu wykształcenia w krajach OECD. Polska na tle innych krajów OECD wyróżnia się nieco wyższą od średniej dla OECD stopą bezrobocia wśród osób z najniższym poziomem wykształcenia i zbliżonym do średniej OECD wskaźnikiem bezrobocia dla osób z wykształceniem wyższym i średnim.

Wykres 1.11. Zróżnicowanie stóp bezrobocia według poziomu wykształcenia w populacji w wieku 25–34 lat w krajach OECD w 2011 roku (w %).

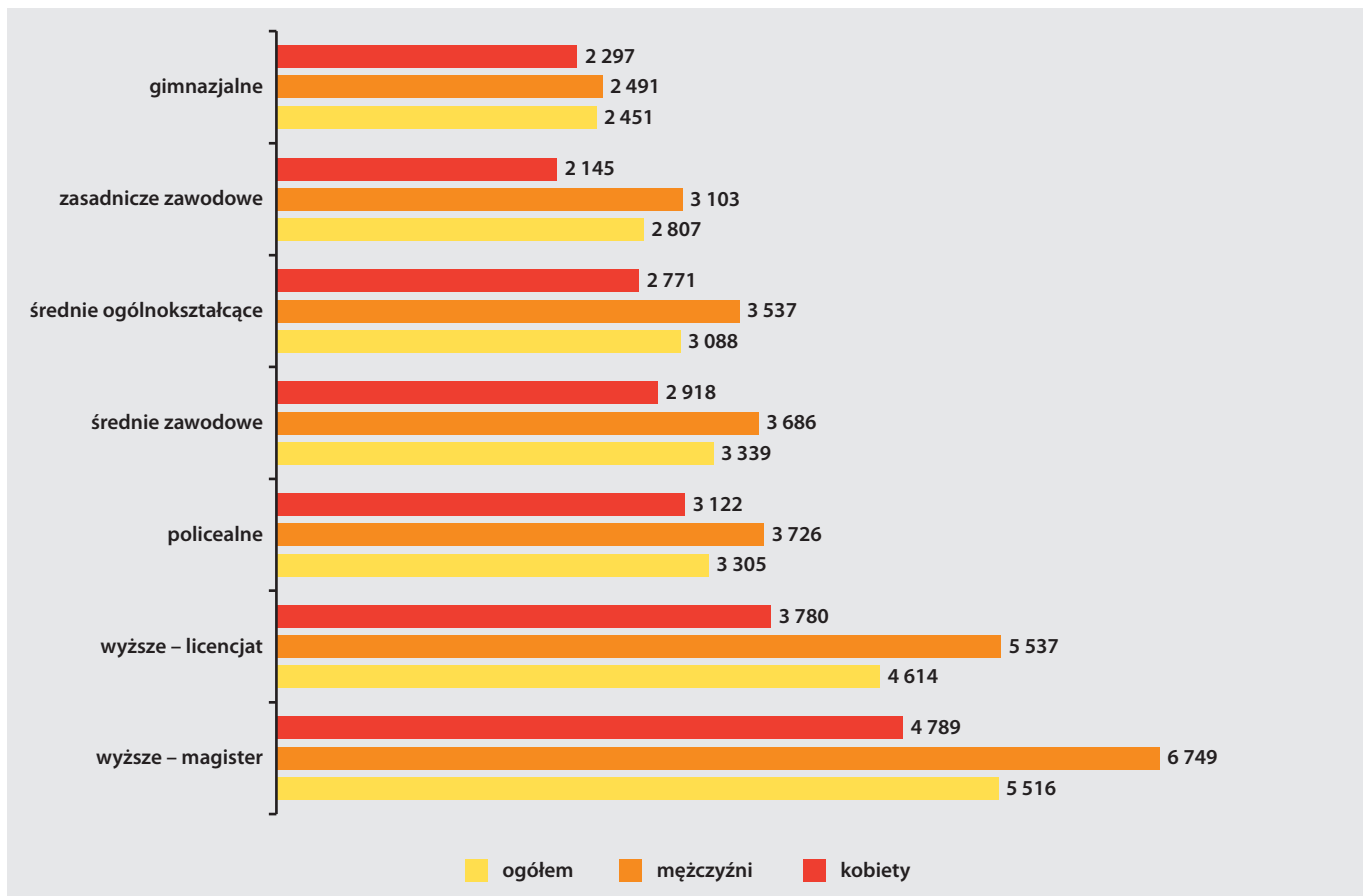


Źródło: Na podstawie danych z OECD (2013), Table A 5.4 (Web only), wersja z 24.01.2013.

1.2.3. Wykształcenie a zarobki

Jak wspomniano wcześniej, poziom wykształcenia wpływa również na poziom zarówno oczekiwanych (CBOS, 2013b), jak i osiągniętych płac (wykres 1.12). Im wyższy poziom wykształcenia, tym generalnie wyższe wynagrodzenie.

Wykres 1.12. Przeciętne wynagrodzenie brutto za październik 2012 roku według poziomu wykształcenia (w zł).



Źródło: Na podstawie danych ze Struktury wynagrodzeń w październiku 2012 r.

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.

Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego (Becker, 1964) inwestycje w kapitał ludzki danej osoby przekładają się na zwiększenie jej produktywności, co tłumaczy wyższą stawkę wynagrodzenia za pracę. Jednak jak argumentuje Spence (1973) pracodawcy nie mogą w pełni ocenić wiedzy i umiejętności potencjalnych pracowników i ich efektywności – wykorzystują więc informacje o ich poziomie i kierunku wykształcenia.

Badania zwrotu z edukacji w Polsce są prowadzone od wielu lat (Strawiński, 2006; Newell i Socha, 2007; Myck i in., 2009; Gajderowicz i in., 2012). Z analiz tych wyłaniają się dość jednolite wnioski:

- premia z wykształcenia jest wyższa w sektorze prywatnym niż w sektorze państwowym (Newell i Socha, 2007; Gajderowicz i in., 2012),
- stopa zwrotu z wykształcenia wyższego jest niższa wśród mężczyzn niż wśród kobiet³ (Myck i in., 2009),

³ Mężczyźni z wykształceniem wyższym mogą oczekiwać od 7% do 10% wyższych zarobków niż mężczyźni bez wykształcenia wyższego, w przypadku kobiet ta premia wynosi od 8% do 13%.

- w okresie 1995–2009 premia z posiadania wykształcenia wyższego względem wykształcenia średniego zmniejszyła się (Gajderowicz i in., 2012).

Ponadto wyniki analiz wskazują, że wiele pozapłacowych czynników, takich jak prestiż społeczny czy styl życia związany z daną profesją, ma wymierny wpływ na decyzje edukacyjne, czasem nawet porównywalny z oczekiwaną wysokością zarobków (Kalisia i in., 2012).

Podsumowując, w 2012 roku wciąż obserwujemy zmieniającą się strukturę wykształcenia w Polsce, a zmiany te są najbardziej dynamiczne wśród najmłodszej 25–34-letniej kohorty wiekowej: rośnie udział osób z wykształceniem wyższym, w tym przede wszystkim wśród kobiet, przy jednoczesnym obniżeniu się udziału osób z najniższym, co najwyżej gimnazjalnym poziomem wykształcenia. Sytuacja na rynku pracy mierzona przez aktywność zawodową oraz stopę bezrobocia jest również w dużej mierze warunkowana poziomem wykształcenia. Choć nadal w 2012 roku osoby z wykształceniem wyższym w najmniejszym stopniu były zagrożone bezrobociem, to jednak różnica między stopą bezrobocia dla osób w wykształceniu wyższym a ogółem populacji jest coraz mniejsza, co jest w dużym stopniu wynikiem dużej podaży osób z wykształceniem wyższym. Jednocześnie w ostatnich latach mężczyźni w grupie wiekowej 25–34-latków z wykształceniem średnim zawodowym wykazują zbliżoną, a w roku 2011 nawet większą aktywność zawodową niż ich odpowiednicy z wykształceniem wyższym. Opinie o dobrej sytuacji na rynku pracy młodych osób z wykształceniem średnim zawodowym pojawiają się również w raporcie z badań prowadzonych w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (Górnika, 2012). W grupie absolwentów do 30. roku życia absolwenci z tytułem technika radzą sobie znacznie lepiej na rynku pracy (stosunkowo najwyższe zarobki, względnie niższy odsetek bezrobotnych) niż absolwenci innych szkół ponadgimnazjalnych i ten poziom wykształcenia wydaje się najlepszą alternatywą dla osób, które nie planują kontynuacji nauki na poziomie studiów wyższych. Istotne wydaje się więc śledzenie tego zjawiska i ocena, na ile obserwowana w ostatnich latach zmiana liczby uczniów zawodowych szkół średnich przełoży się na ich przyszłą sytuację na rynku pracy. Wciąż wykształcenie ma istotny wpływ na poziom wynagrodzeń, a szczególnie wysoki zwrot z wykształcenia dotyczy wykształcenia wyższego, co najmniej na poziomie magistra i to zarówno w całej populacji (wykres 1.12), jak i osób do 30. roku życia (Górnika, 2012).

1.3. Umiejętności

1.3.1. Uczestnictwo w uczeniu się dorosłych

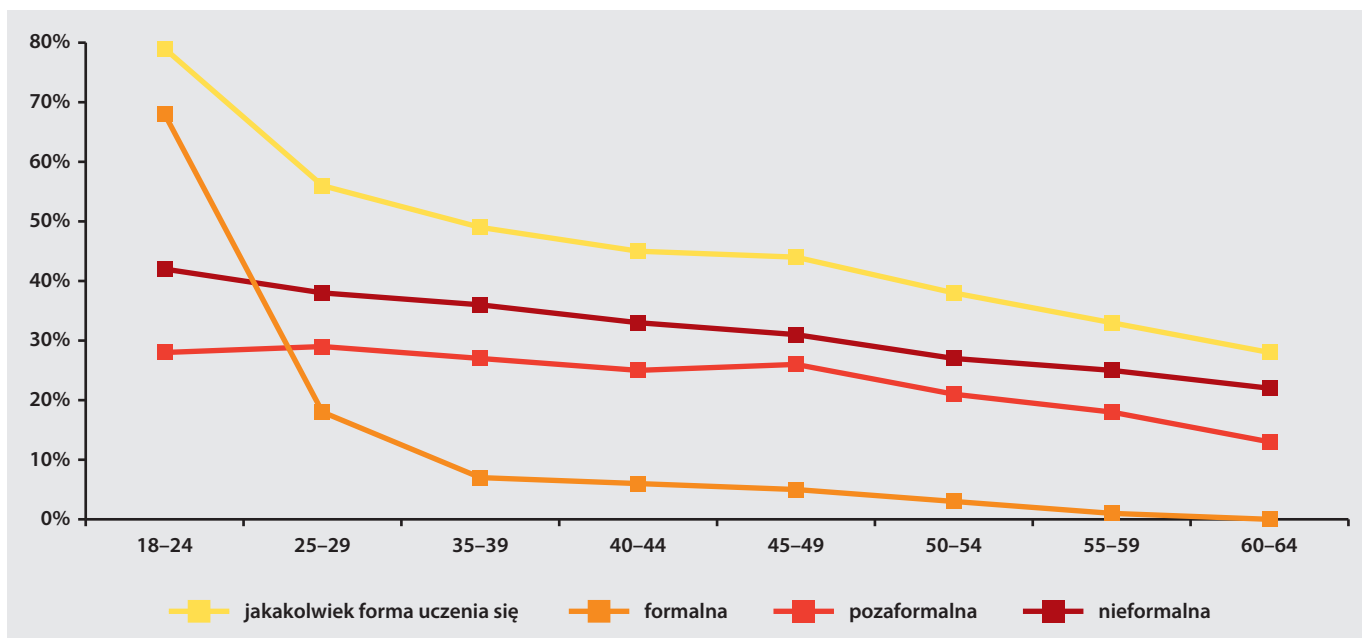
Osiągnięty poziom wykształcenia do niedawna stanowił podstawowe kryterium oceny stanu edukacji. Jak podkreślono we wcześniejszej części rozdziału, jest to uzasadnione. Formalne wykształcenie w dużym stopniu decyduje o szansach na rynku pracy i osiągniętych zarobkach. Informacja o poziomie wykształcenia jest też łatwo dostępna: dysponujemy danymi dotyczącymi uczniów i absolwentów szkół, a pytanie o poziom osiągniętego wykształcenia zadawane jest w niemal każdym badaniu z zakresu edukacji i rynku pracy. Informacja o poziomie i rodzaju wykształcenia jest też podstawową informacją, z której korzystają pracodawcy poszukujący i oceniający kandydatów do pracy.

Mimo to z wielu powodów informacja o poziomie wykształcenia jest niedoskonała i coraz mniej precyzyjnie ukazuje stan wykształcenia społeczeństwa, gdyż poziom formalnego wykształcenia nie odzwierciedla zróżnicowania faktycznych umiejętności. Dotyczy to zarówno kolejnych roczników absolwentów, jak i osób kończących poszczególne poziomy i rodzaje szkół w kolejnych dekadach. Ponadto zmieniający się rynek pracy powoduje, że wiedza i umiejętności, zwłaszcza te związane z wykorzystaniem konkretnych technologii, szybko się dezaktualizują. Coraz większego znaczenia nabiera uczenie się dorosłych, które tylko w niewielkim stopniu odbywa się w ramach formalnej

edukacji, a znacznie częściej w formie udziału w szkoleniach i innych formach zorganizowanego uczenia się oraz dzięki samokształceniu. Wykonywanie pracy i aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i obywatelskim może stanowić ważne źródło nabywania nowych kompetencji. Ważnym czynnikiem są przy tym zachodzące zmiany w strukturze rynku pracy: malejący udział miejsc pracy wymagających wykonywania rutynowych, prostych czynności – które z powodzeniem mogą być zastąpione pracą maszyn – i zwiększający się udział pracujących w sektorze usług, w tym zwłaszcza na stanowiskach wymagających umiejętności analitycznych, zdolności rozwiązywania problemów czy umiejętności interpersonalnych. Coraz lepiej rozpoznany jest też proces starzenia się poznawczego oraz wad i zalet funkcjonowania poznawczego osób starszych, co ma zasadnicze znaczenie w sytuacji starzenia się ludności, z którym mamy do czynienia także w Polsce.

W Polsce obserwujemy relatywnie niski, w porównaniu z innymi krajami Unii Europejskiej, poziom uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu i szkoleniu. Wśród czynników wpływających na to uczestnictwo zwraca uwagę wiek – osoby starsze nie tylko rzadziej uczestniczą w kursach i szkoleniach, ale też rzadziej się uczą samodzielnie. W przypadku uczestnictwa w kursach i szkoleniach obserwujemy wyraźny spadek udziału uczących się w jakiegokolwiek formie wśród osób 50+, co można wiązać ze wczesną, na tle innych krajów, dezaktywizacją zawodową Polaków, ale też mniejszą skłonnością pracodawców do finansowania szkoleń dla tej grupy pracowników. W kursach i szkoleniach najczęściej uczestniczą osoby młode, mieszkające w miastach, dobrze wykształcone i pracujące. Częściej w kursach i szkoleniach uczestniczą osoby pracujące na stanowiskach kierowniczych, specjaliści oraz technicy średniego szczebla. Rzadko uzupełniają kompetencje osoby bezrobotne i o niskim poziomie wykształcenia – a więc osoby, które najbardziej mogłyby na tym skorzystać (Szczucka i in., 2012).

Wykres 1.13. Uczestnictwo osób dorosłych w różnych formach uczenia się w 2011 roku



W badaniu przeprowadzonym w 2012 r. pytano o udział w różnych formach uczenia się w trakcie 12 miesięcy poprzedzających wywiad.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Kształcenie Dorosłych 2011*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.

Powyższe dane wskazują, że w Polsce wciąż dominuje tradycyjny model aktywności edukacyjnej, w którym edukacja koncentruje się głównie na etapie życia poprzedzającym rozpoczęcie kariery zawodowej oraz założenie rodziny. Wskaźnik uczestnictwa w kształceniu formalnym i pozaformalnym w trakcie 4 tygodni poprzedzających wywiad obliczany na podstawie Badania Aktywności

Ekonomicznej Ludności praktycznie nie zmienia się w ostatnich kilkunastu latach. Pomiędzy 2003 a 2012 rokiem wartości tego wskaźnika dla osób w wieku 25–64 lat wahają się w granicach 5,6–6,5%. W 2012 roku wskaźnik ten wyniósł zaledwie 5,7% (w porównaniu ze średnią UE-27 równą 10,4%).

1.3.2. Zmiany kompetencji młodzieży

W ostatnich kilkunastu latach ważnym kontekstem dyskusji dotyczących jakości edukacji w wielu krajach, w tym także i w Polsce, jest dostępność wyników porównywalnych międzynarodowo badań mierzących kompetencje. Dla debaty w Polsce szczególne znaczenie mają dwa badania: badanie umiejętności 15-latków PISA (ang. Programme for International Student Assessment) oraz przeprowadzone w 2011 i 2012 roku Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (ang. Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC). Kolejne rundy przeprowadzanego co trzy lata badania PISA umożliwiają ocenę zmian wprowadzanych w polskim systemie edukacji. W 2000 roku w badaniu uczestniczyli uczniowie I klas szkół ponadpodstawowych, absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej. W roku 2003 badanie PISA zmierzyło umiejętności drugiego rocznika uczniów III klasy gimnazjów, a w 2012 roku objęło pierwszy rocznik uczniów, którzy w gimnazjum uczyli się według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Badanie PIAAC jest natomiast jednym z pierwszych badań, w którym w międzynarodowo porównywalny sposób zmierzono kompetencje osób dorosłych.

Polska należy do nielicznej grupy krajów, w których poprawiają się wyniki 15-latków we wszystkich trzech dziedzinach objętych pomiarem PISA. Wprawdzie niemożliwe jest wskazanie roli poszczególnych czynników i mechanizmów przyczynowo-skutkowych, to wiele przemawia za tym, że obserwowana w Polsce poprawa jest w dużej mierze efektem reform systemowych wprowadzanych w polskiej oświacie. Świadczy o tym przede wszystkim fakt, że poprawiły się wyniki uczniów pochodzących z różnych środowisk: zarówno uczniów o niskim, jak i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, uczniów mieszkających w miastach i na wsi.

Tabela 1.4. Średnie wyniki* uczniów 15-latków w Polsce i OECD w trzech umiejętnościach mierzonych w badaniu PISA w latach 2000–2012.

umiejętności	państwa	2000	2003	2006	2009	2012
czytanie i interpretacja	Polska	479	497	508	500	518
	OECD	500	494	492	494	496
matematyka	Polska	-	490	495	495	518
	OECD	-	500	498	496	494
rozumowanie w naukach przyrodniczych	Polska	-	-	498	508	526
	OECD	-	-	500	501	501

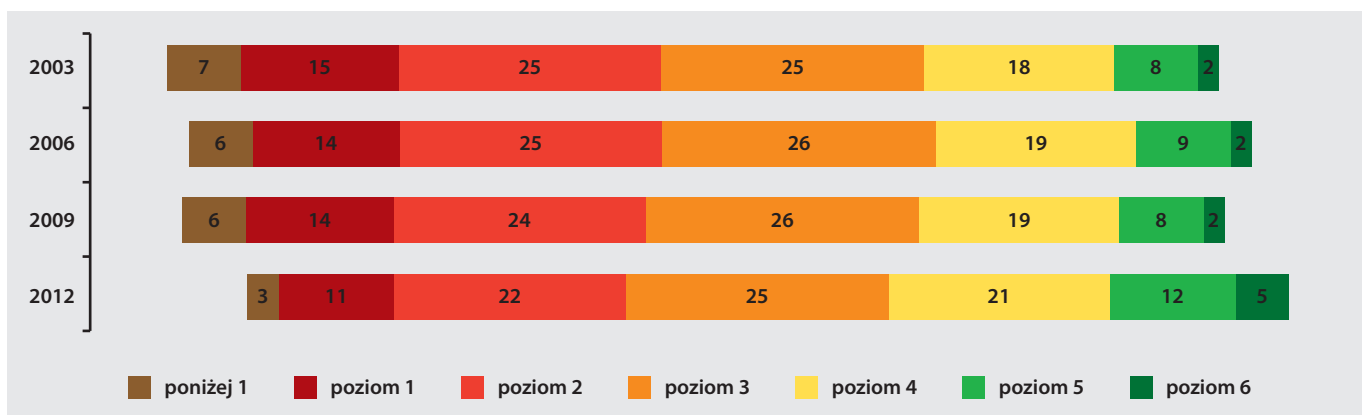
* W tabeli podano jedynie wyniki porównywalne między latami. Wyniki PISA przedstawione są na skali znormalizowanej dla krajów OECD w pierwszym roku porównywalnego pomiaru (średnia 500, odchylenie standardowe 100).

Źródło: Wyniki badania PISA 2012 w Polsce. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN 2013.

Wyniki badania PISA pokazują, że absolwenci gimnazjum mogą znacząco różnić się poziomem kompetencji. Zróżnicowanie to można zobrazować, wykorzystując zdefiniowane w badaniu PISA poziomy umiejętności. W przypadku umiejętności matematycznych osoby na najniższych poziomach potrafią rozwiązywać tylko najprostsze, typowe zadania na podstawie bezpośrednio podanych danych, wymagające jedynie rutynowych czynności. Osoby na najwyższych poziomach potrafią modelować złożone sytuacje, łączyć informacje, przeprowadzać wnioskowanie, dobierać

strategie rozwiązania zadania oraz uzasadniać i komunikować sposób rozumowania. W Polsce systematycznie zmniejsza się odsetek osób osiągających bardzo niskie wyniki (umownie przyjęto, że są to wyniki poniżej 2. poziomu umiejętności): w czytaniu odsetek ten zmniejszył się z 23,5% w 2000 roku do 13,2% w roku 2012⁴. Zwiększa się odsetek 15-latków osiągających najwyższe poziomy umiejętności. Szczególnie cieszy poprawa wyników z matematyki, w której w Polsce między rokiem 2003 a 2009 nie odnotowywano znaczących zmian.

Wykres 1.14. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności matematycznych w Polsce w latach 2003–2012.



Źródło: Opracowane własne na podstawie danych OECD PISA.

Wprawdzie odsetek uczniów osiągających najniższe wyniki należy do najniższych w Europie, to jego dalsze zmniejszanie jest wciąż wyzwaniem. Jak pokazuje polska część badania PISA realizowana w I klasach szkół ponadgimnazjalnych, najłabsi absolwenci gimnazjów trafiają do szkół zasadniczych zawodowych. W efekcie ponad połowa uczniów rozpoczynających naukę w zasadniczych szkołach zawodowych ma bardzo niski poziom kompetencji ogólnych (poniżej 2. poziomu), co może być istotną barierą nabywania kompetencji zawodowych i jedną z przyczyn trudności absolwentów zasadniczych szkół zawodowych na rynku pracy.

1.3.3. Umiejętności dorosłych

Drugim znaczącym badaniem, ważnym z punktu widzenia oceny stanu szeroko rozumianej edukacji w Polsce, jest przeprowadzone w 2011 roku Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies, w skrócie PIAAC). PIAAC mierzy podstawowe umiejętności niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie, stanowiące podstawę do nabywania nowych kompetencji: rozumienie tekstu oraz rozumowanie matematyczne. Dodatkowo w badaniu PIAAC wprowadzono komponent mierzący wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwiązywania problemów⁵.

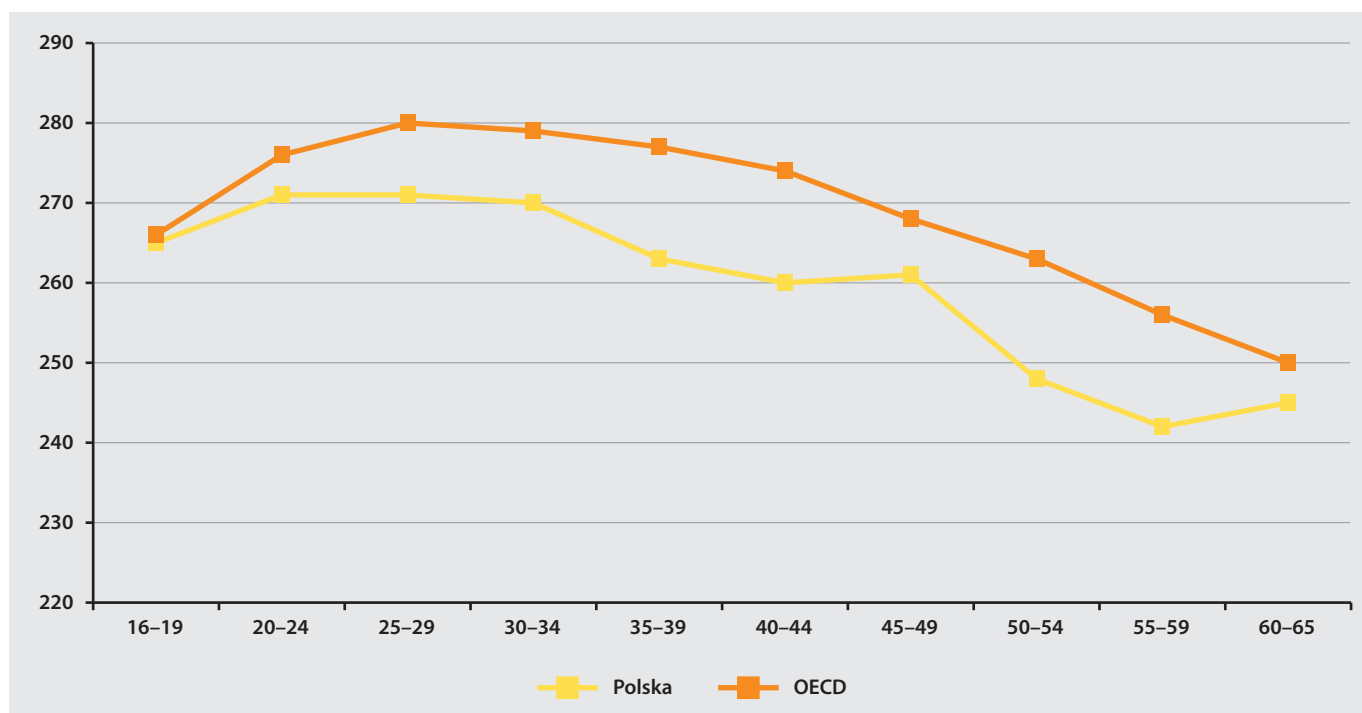
Przeciętny poziom umiejętności Polaków w wieku 16–65 lat jest niższy od średniej 22 krajów OECD uczestniczących w badaniu. W obu badanych dziedzinach: rozumienia tekstu oraz umiejętności matematycznych, lepsze wyniki uzyskali między innymi Czesi, Słowacy i Niemcy. Słabiej od Polaków wypadli jedynie Francuzi, Hiszpanie i Włosi, a w teście matematycznym także Amerykanie i Irlandczycy. Różnice między średnimi wynikami krajów są jednak niewielkie. Główną wartością badania jest możliwość pokazania zróżnicowania umiejętności wewnątrz krajów.

⁴ W Unii Europejskiej zmniejszenie odsetka uczniów poniżej 2. poziomu przyjęto jako jeden ze wskaźników europejskiej współpracy w zakresie kształcenia i szkolenia. Założono, że w 2020 roku w poszczególnych krajach członkowskich wskaźnik ten nie powinien przekraczać 15% w poszczególnych dziedzinach badania PISA. Wskaźnik odsetka uczniów poniżej 2. poziomu w czytaniu znalazł się na liście wskaźników wykorzystywanych w Unii Europejskiej do oceny ryzyka wykluczenia społecznego.

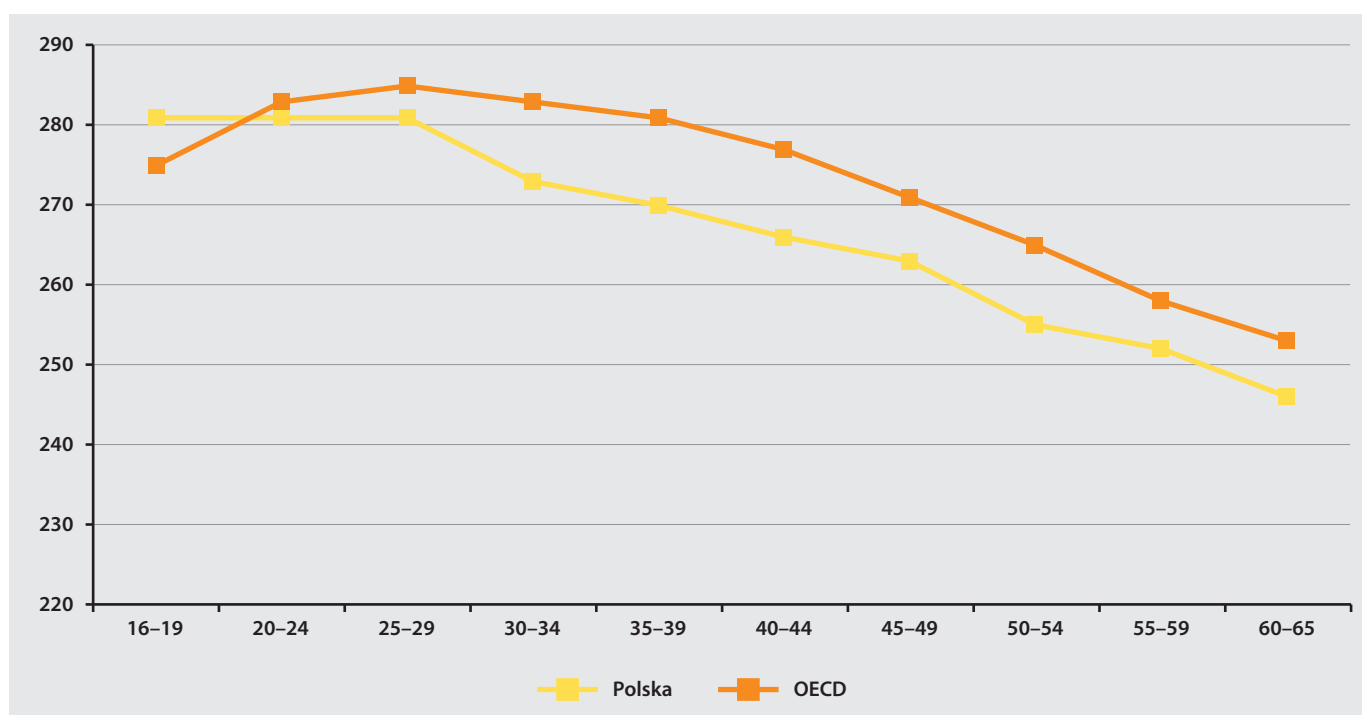
⁵ Szczegółowe omówienie wyników badania oraz dodatkowe analizy znaleźć można w polskim raporcie z badania (Rynko, 2013).

Różnice średniego poziomu umiejętności w poszczególnych grupach wieku pokazują, że poziom kompetencji młodych Polaków jest zbliżony do średniej OECD. W Polsce nie obserwujemy wzrostu kompetencji w wieku 20–29 lat, który można zaobserwować w średnich wynikach dla krajów OECD uczestniczących w badaniu.

Wykres 1.15a. Średni poziom umiejętności rozumienia tekstu według wieku w Polsce i OECD.



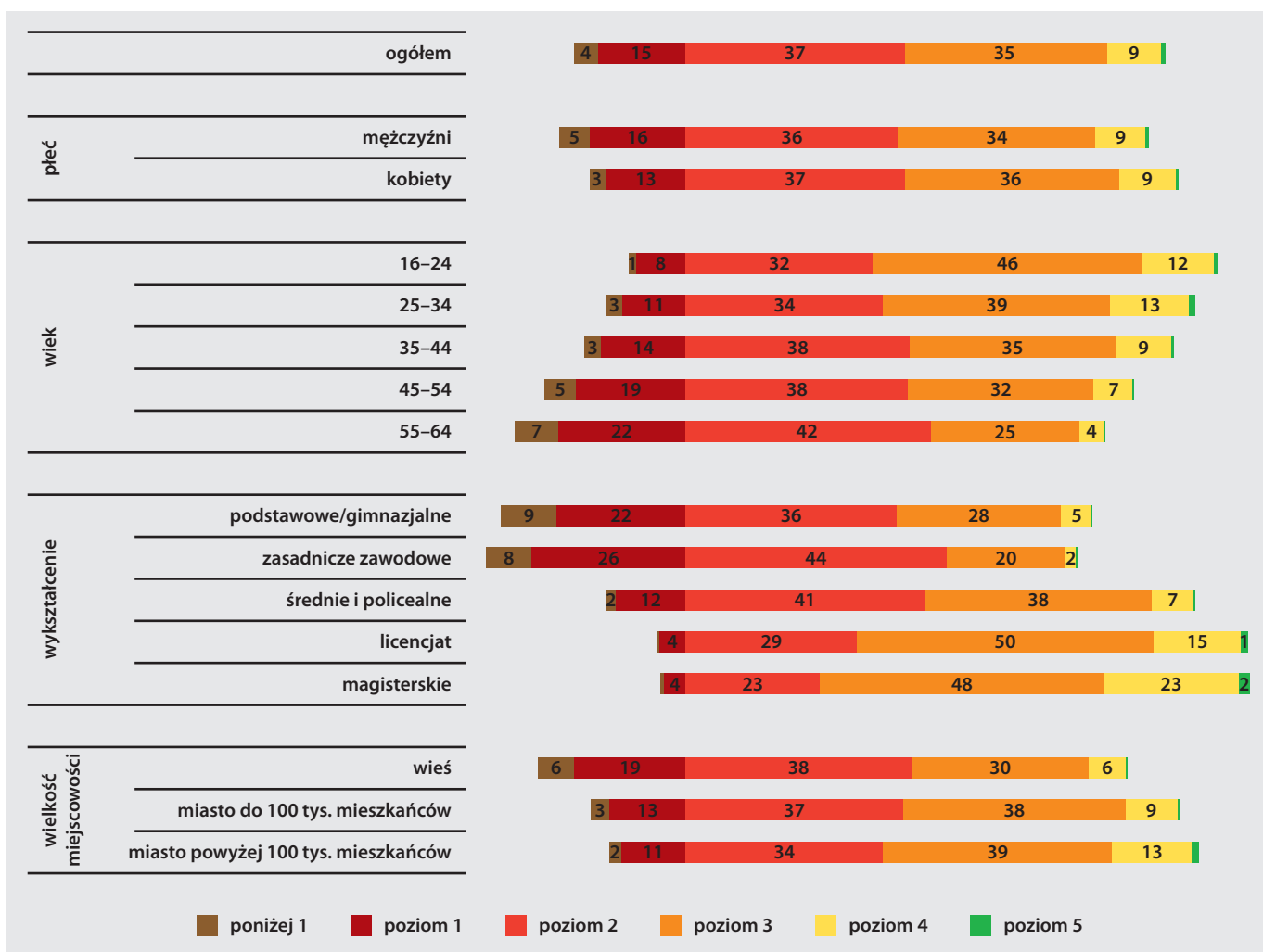
Wykres 1.15b. Średni poziom umiejętności według wieku w Polsce i OECD.



Źródło: Ryńko (red.) Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2013, str. 54.

W celu lepszego zilustrowania zróżnicowania umiejętności w badaniu PIAAC wyróżnia się 6 poziomów biegłości. Podobnie jak w badaniu PISA, osoby, które nie osiągnęły 2. poziomu umiejętności, można umownie traktować jako grupy ryzyka – są to osoby mające niski poziom umiejętności, który potencjalnie może utrudniać codzienne funkcjonowanie w życiu osobistym, społecznym i zawodowym. Osoby, które osiągnęły najwyższe poziomy: 4. lub 5., można traktować jako „grupy szans” stanowiące potencjał innowacyjności i konkurencyjności gospodarki. Odsetek osób o najniższych kompetencjach wyraźnie rośnie wraz z wiekiem – a maleje odsetek osób z najwyższymi wynikami. Wyraźnie zaznaczają się różnice w poziomie kompetencji osób z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym oraz osób z wykształceniem wyższym. Jednak każda z tych grup jest wewnątrznie zróżnicowana.

Wykres 1.16. Rozkład procentowy poziomów umiejętności rozumienia tekstu Polaków w wieku 16–65 lat w podziale na podstawowe charakterystyki społeczno-demograficzne.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych OECD PIAAC.

Porównanie wyników badania PIAAC z 2011 roku oraz wyników badania IALS przeprowadzonego w 1994 roku pokazuje znaczący wzrost poziomu umiejętności rozumienia tekstu wśród Polaków. Polska odnotowała największą poprawę wyników spośród wszystkich 15 krajów. W 1994 roku ponad 40% Polaków posiadało bardzo niski poziom umiejętności rozumienia tekstu. Między 1994 a 2011 rokiem odsetek ten zmniejszył się ponad dwukrotnie. Poprawę odnotowano we wszystkich

grupach wieku – nie jest to więc wyłącznie efekt poprawiającej struktury wykształcenia czy zmian na rynku pracy.

Bardzo słabe wyniki osiągnęli Polacy w części badania PIAAC dotyczącej wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych. W tej części badania uczestniczyły tylko te osoby, które miały podstawowe umiejętności obsługi komputera i zgodziły się na pomiar kompetencji w wersji komputerowej. W krajach OECD w tej części badania uczestniczyło średnio trzy czwarte badanych – w Polsce zaledwie połowa (mniej więcej 24% respondentów odmówiło udziału w teście komputerowym, 19,5% zadeklarowało brak doświadczenia w obsłudze komputera, a 6,5% nie zaliczyło testu podstawowej znajomości obsługi komputera). Kompetencje Polaków okazały się znacząco niższe od przeciętnej OECD. Słabości w zakresie kompetencji cyfrowych Polaków potwierdzają także wyniki badania PISA. Polskie 15-latki wyróżniają się na tle swoich rówieśników pod względem korzystania z technologii w domu, ale słabo wypadają w częściach komputerowych badania PISA: obejmujących czytanie tekstów elektronicznych i wykorzystanie narzędzi komputerowych do rozwiązywania zadań matematycznych.

Wyniki badania PIAAC oraz publicznie dostępne dane z badań kompetencyjnych pozwalają na lepsze zrozumienie znaczenia jakości edukacji i jej roli w budowaniu konkurencyjności gospodarek i spójności społecznej. Pierwsze analizy danych PIAAC pokazują, że w Polsce wykształcenie formalne odgrywa większą rolę niż w innych krajach, co można wiązać z relatywnie niskim udziałem Polaków w uczeniu się przez całe życie i relatywnie silnym związkiem między wykształceniem a uczestnictwem w różnych formach uczenia się. Wśród osób pełnozatrudnionych w wieku 35–55 lat związek między wykształceniem (mierzonym latami nauki) a osiąganymi zarobkami jest silniejszy niż w innych krajach. Poziom faktycznych umiejętności osób o porównywalnym wykształceniu i o porównywalnym doświadczeniu zawodowym odgrywa w Polsce mniejszą rolę niż w większości innych krajów OECD (Hanushek i in., 2013).

Dobre wyniki osiągnęte przez młodych Polaków w badaniach kompetencyjnych napawają optymizmem. Głównym wyzwaniem są znaczące różnice międzygeneracyjne, zarówno pod względem struktury formalnego wykształcenia, jak i poziomu umiejętności oraz uczestnictwa w uczeniu się. Poziom uczestnictwa w uczeniu się dorosłych po zakończeniu formalnej edukacji jest w Polsce bardzo niski, co stanowi ważną barierę wzrostu konkurencyjności gospodarki oraz poprawy spójności społecznej.

2. Oświata w liczbach

Autorzy:

Małgorzata Kłobuszewska

Martyna Kobus

Agnieszka Kopańska

Magdalena Rokicka

W rozdziale przedstawiamy przegląd najważniejszych zmian ilościowych w systemie polskiej oświaty, jakie zaszły w ostatnich latach. Prezentowane analizy dotyczą zmian w liczbie dzieci i młodzieży w szkołach, liczbie szkół i nauczycieli, a także wydatków na edukację. W analizie tej wykorzystano informacje dostępne w statystykach publicznych (GUS), jak również dane budżetowe samorządów, i dane z Systemu Informacji Oświatowej.

Najważniejszym czynnikiem mającym wpływ na zmiany ilościowe w oświacie jest malejąca liczba dzieci. W wyniku zmian demograficznych wszędzie oprócz przedszkoli, które stają się coraz bardziej dostępne, maleje liczebność uczniów. Maleje więc średnia liczba uczniów w oddziale i szkole, i to zarówno w miastach, jak i na terenach wiejskich. Pewnym odstępstwem od tej tendencji jest liczba pierwszoklasistów szkół podstawowych, która w wyniku reformy wieku obowiązku szkolnego znacznie się zwiększyła szczególnie w roku 2015/2016. W roku szkolnym 2015/2016 możemy spodziewać się, że w klasach I, znajdzie się liczba dzieci porównywalna z tą, jaka zaczynała szkoły dwie dekady temu i ten rocznik pojawiać się będzie w następnych latach na kolejnych etapach edukacji, co będzie wymagało dopasowania zarówno infrastruktury, jak i kadry.

Najważniejszą część zadań związanych z oświatą jest zadaniem własnym samorządów poszczególnych szczebli. W ostatnich latach wydatki ogółem samorządów na te zadania sukcesywnie rosły. Jednak od dwu lat ten wzrost jest związany tylko z jedną, najważniejszą kategorią wydatków – wynagrodzeniami. Pozostałe wydatki bieżące, a także inwestycyjne, wyraźnie spadły w 2011 i 2012 roku. Jest to związane z kryzysem finansów publicznych, jak również ze znacznym wysiłkiem finansowym samorządów kierowanym na inwestycje komunalne współfinansowane ze środków zagranicznych. Samorządy, zmuszone szukać oszczędności, robią to tam, gdzie jest to relatywnie najłatwiejsze, bo nieograniczone istotnymi wskazaniem ustawowymi. Niemniej ogólny wzrost wydatków przy zmniejszonej liczbie dzieci i młodzieży w szkołach sprawia, że w kolejnych latach na jednego ucznia wydaje się więcej. Niestety, klasyfikacja budżetowa, według której zapisywane są wydatki publiczne, nie pozwala na szczegółową analizę tego zjawiska. Brak jest na przykład w tej klasyfikacji rozróżnienia na szkoły dla młodzieży i dorosłych, a zasadnicze szkoły zawodowe są połączone z technikami. Te problemy z danymi utrudniają rzetelną analizę wydatków publicznych na oświatę.

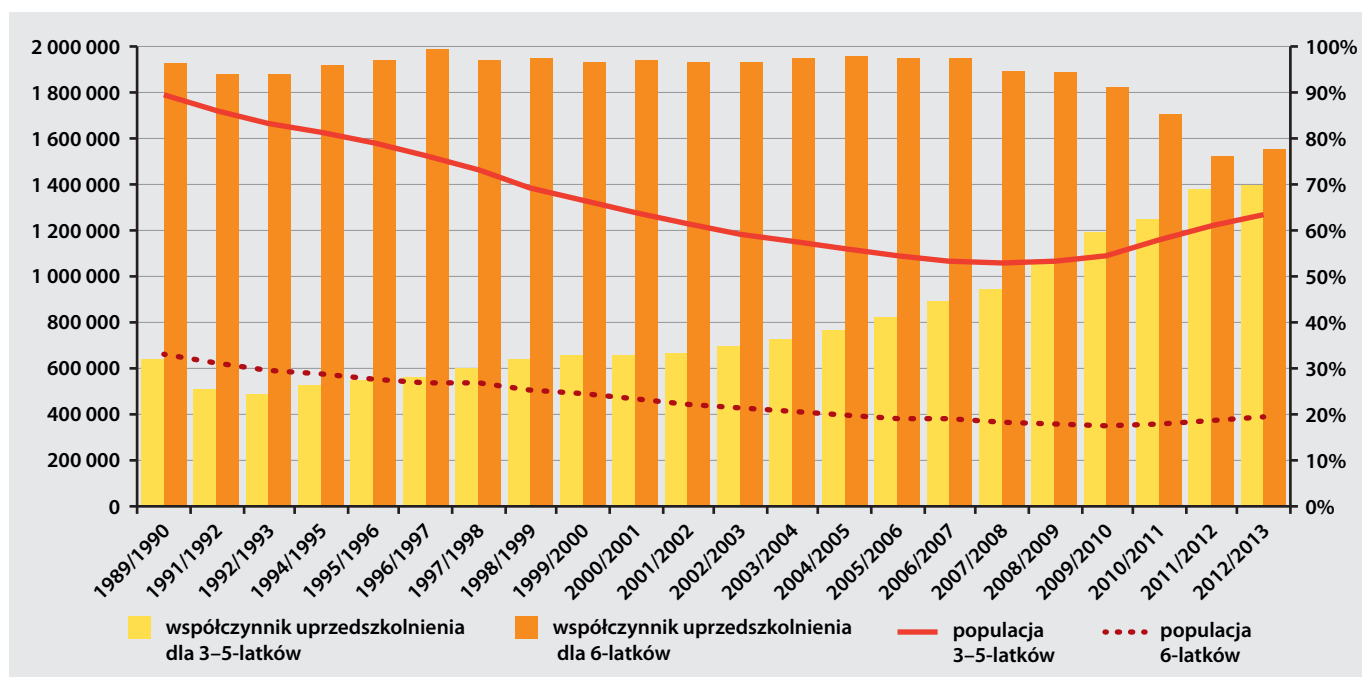
Zmiany w liczbie dzieci i młodzieży wpływają na pracę nauczycieli. W ostatnich latach nastąpił (choć bardzo nieznaczny) spadek liczby zatrudnionych nauczycieli w szkołach, a wzrósł istotnie w placówkach wychowania przedszkolnego. Jednocześnie liczba etatów spada szybciej niż liczba nauczycieli, zmniejsza się również liczba godzin ponadwymiarowych. W analizowanym okresie zmieniła się wyraźnie struktura awansu zawodowego, na wszystkich szczeblach edukacji nastąpił wzrost udziału nauczycieli o najwyższym stopniu awansu zawodowego. Przełożyło się to na wzrosty wynagrodzeń. Dodatkowo znaczenie miały tu zmiany w przepisach kształtujących wynagrodzenie nauczycieli. Mediana realnych wynagrodzeń wzrosła w przypadku wszystkich grup nauczycieli – relatywnie najwięcej w przypadku nauczycieli stażystów. Porównując wynagrodzenie nauczycieli z wynagrodzeniami innych osób, okazuje się, że jest ono przeciętnie wyższe w większości polskich powiatów. Jedynie w największych miastach przeciętne wynagrodzenie nauczycieli jest niższe niż innych. Kolejną ważną specyfiką wynagrodzeń nauczycieli jest ich znaczna, w porównaniu z innymi zawodami, dynamika. Dynamika płacy w cyklu życia w zawodzie nauczyciela, która jest ważną przesłanką w wyborze zawodu, zachęca do niego kobiety. Ich perspektywy w innych miejscach pracy są gorsze niż w zawodzie nauczyciela.

2.1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i jej zasoby

Podstawowym problemem, z jakim mierzyć się musi polska oświata, są zmiany demograficzne. Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad drastycznie spadła liczba urodzeń, co skutkuje coraz mniej licznymi kohortami uczniów na poszczególnych poziomach edukacji. Choć pomiędzy latami 2004 a 2010 miał miejsce niewielki przyrost liczby urodzeń, to jednak wciąż nie osiągnął on poziomu sprzed 1990 roku. Wraz ze zmniejszającą się populacją dzieci rosło jednak ich uczestnictwo w wychowaniu przedszkolnym (wykres 2.1). W kolejnych latach coraz więcej dzieci w wieku 3–5 lat korzystało z różnych form opieki przedszkolnej. Zmiana w analizowanym okresie jest bardzo znaczna. Podczas gdy w 2006 roku mniej niż połowa dzieci w wieku 3–5 lat chodziła do przedszkoli, w 2010 było to prawie 63%, a w 2012 – niemal 70%. Niewątpliwie jest to związane z wprowadzonym ustawowym obowiązkiem odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 5 lat, który obowiązuje od roku szkolnego 2011/2012. W tej grupie wiekowej 92% dzieci objętych było wychowaniem przedszkolnym. Jest to związane z kilkoma czynnikami: odroczeniem obowiązku wychowania przedszkolnego oraz z emigracjami. Według danych GUS w 2011 roku za granicą przebywało ok. 4,3% dzieci w wieku 0–4 lat oraz 3,7% w wieku 5–9 lat (GUS, 2013b).

Wzrost popularności wychowania przedszkolnego jest również możliwy dzięki znacznemu zwiększeniu liczby placówek wychowania przedszkolnego. W 2006 roku było w Polsce 7811 przedszkoli, a w 2012 – 9822, a więc w 6 lat przybyło 26% placówek. Obok tego powstają zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne – na przestrzeni ostatnich 5 lat (pierwsze dane w GUS na temat tych placówek są za rok szkolny 2008/2009) ich liczba wzrosła z 209 do 1752 – a więc ponad 7-krotnie.

Wykres 2.1. Współczynnik uprzedzkolnienia (w %) i populacja dzieci w wieku przedszkolnym.



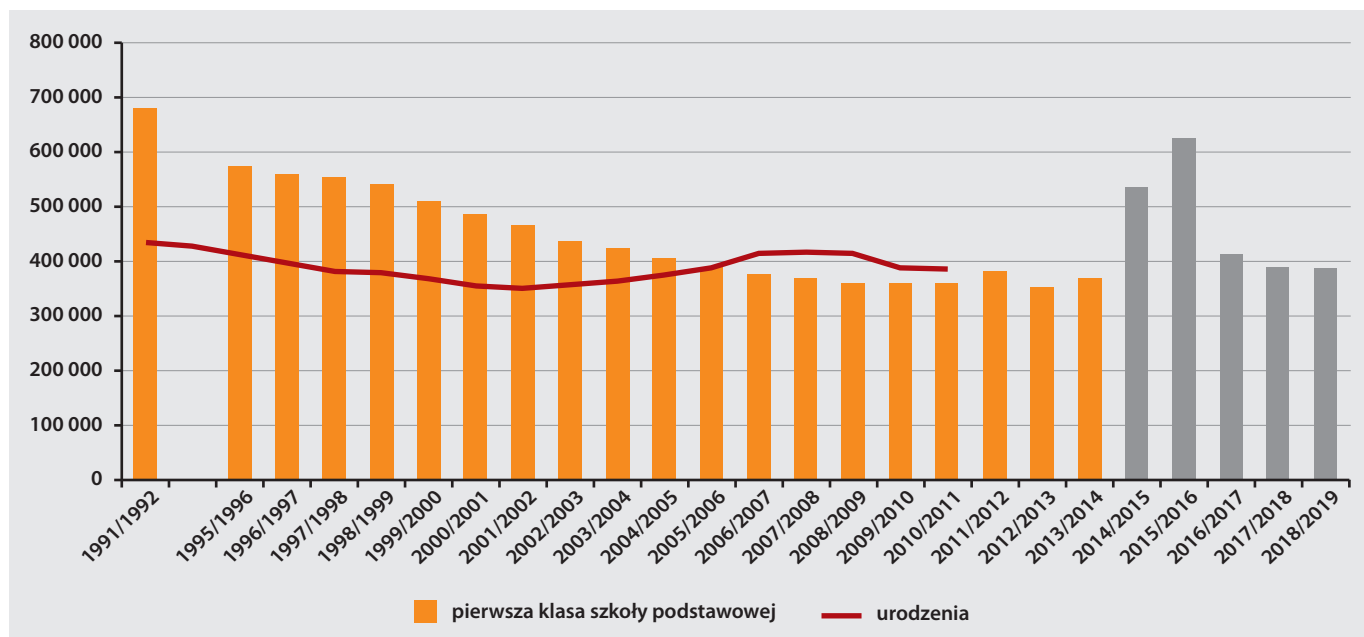
Źródło: Obliczenia własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1989/1990 – 2012/2013 oraz Rocznik statystyczny demografii 1990–1995, GUS. Współczynnik uprzedzkolnienia: udział dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego w latach 1989–2012 wśród ogółu dzieci w danym wieku. Skala lewa: populacja, skala prawa: współczynnik uprzedzkolnienia.

Zmiany demograficzne znajdują odbicie również w liczbie pierwszoklasistów. W I klasach szkoły podstawowej w roku szkolnym 2012/2013 było o połowę mniej dzieci niż na początku okresu transformacji, choć, jak wspomniano powyżej, w latach 2004–2010 nastąpiło nieznaczne odwrócenie spadku urodzeń i właśnie dzieci z tej chwilowej zwwyżki urodzeń trafiają do szkół w ostatnich latach.

To spowodowało widoczne zwiększenie liczby dzieci w I klasach w roku szkolnym 2011/2012. Dodatkowo nakładają się na to zmiany w wieku obowiązku szkolnego. Założeniem reformy wprowadzonej w 2008 roku było, aby od 2012 roku wszystkie 6-letnie dzieci trafiły do I klas szkół. Jednak protesty społeczne spowodowały przesunięcie tego obowiązku. W kolejnych latach tylko niewielka część 6-latków trafiała do I klas. W roku szkolnym 2010/2011 było to 9% dzieci, w 2011/2012 ok. 20%, a w 2012/2013 – 17%. Po zmianach w założeniach reformy ostatecznie rok szkolny 2013/2014 to ostatni, w którym wszyscy rodzice mieli wybór, czy posłać swoje 6-letnie dziecko do szkoły, czy pozostawić je na kolejny rok w przedszkolu. Od roku szkolnego 2014/2015 obowiązkiem szkolnym zostaną objęte wszystkie dzieci 7-letnie oraz 6-latki urodzone w pierwszym półroczu 2008 roku. Natomiast w roku szkolnym 2015/2016 do I klasy pójdzie druga połowa rocznika 2008; obowiązkiem szkolnym zostaną objęte również wszystkie 6-latki, czyli dzieci urodzone w 2009 roku.

Te zmiany w założeniach reformy oraz fakt, że roczniki 2008–2010 to roczniki zwiększonej liczby urodzeń powoduje, że w roku szkolnym 2015/2016 możemy spodziewać się znacznego spiętrzenia liczby dzieci w szkołach (por. wykres 2.2). Przedstawione na tym wykresie szacunki liczby dzieci w I klasach w przyszłych latach szkolnych opierają się na informacji, iż w roku szkolnym 2013/2014 do I klas trafiło 15,4% dzieci 6-letnich (z rocznika 2007) oraz założeniu, że w roku 2014/2015 trafi do szkół 50% dzieci z rocznika 6-latków (a więc z rocznika 2008), a w kolejnym będą to już wszystkie dzieci 6-letnie. Oznacza to, że w roku 2014/2015 będą w I klasach uczyć się zarówno dzieci 7-letnie (ok. 85% rocznika, reszta poszła do szkół w roku 2013/2014), jak i 50% 6-latków. Wyniki tych szacunków pokazane są na poniższym wykresie. Jak widać, w roku szkolnym 2015/2016 możemy spodziewać się, że w klasach I znajdzie się liczba dzieci porównywalna z tą, jaka zaczynała szkoły dwie dekady temu. Ten rocznik, przechodząc przez kolejne etapy edukacji, będzie wiązał się z dodatkowym wysiłkiem organizacyjnym ze strony szkół, na przykład będzie wymagał zwiększenia liczby nauczycieli. Po odejściu tych uczniów z kolejnych szkół znów zgodnie z tendencjami demograficznymi nastąpi spadek potrzeb kadrowych i infrastrukturalnych⁶.

Wykres 2.2. Liczba uczniów I klas szkół podstawowych w latach 1989–2012, oraz szacunki dla lat 2014/2015 – 2018/2019.

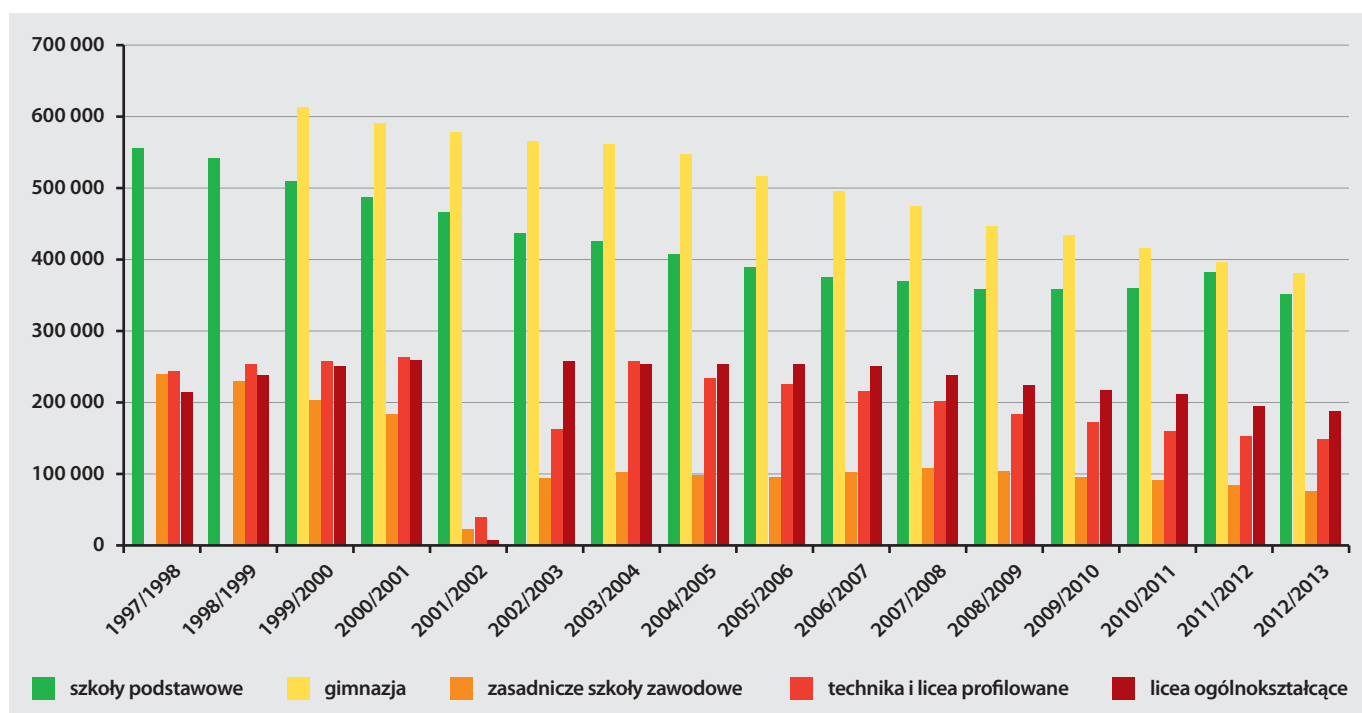


Źródło: Obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych, GUS. Kolorem szarym zaznaczono szacunki.

⁶ Szacunki opierają się na informacjach o liczbie urodzeń w kolejnych rocznikach. Należy pamiętać, że w szkołach jest nieco mniej dzieci (różnica jest 2–3-proc.).

Zmiany demograficzne w ciągu ostatnich dwóch dekad widać również w odniesieniu do ogółu uczniów szkół podstawowych, szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w których uczy się coraz mniej osób (wykres 2.3). Z uwagi na reformę szkolnictwa dane sprzed 1999 roku i po nim dotyczą innych populacji (inne cykle nauki na poszczególnych etapach edukacji) i nie powinny być porównywane bezpośrednio, są jednak zestawione dla lepszego zobrazowania skali zmian demograficznych. Ponadto należy pamiętać, że w roku szkolnym 2001/2002 po raz pierwszy funkcjonowały gimnazja w pełnej strukturze (od klasy I do III), w tym roku nie prowadzono naboru do szkół ponadgimnazjalnych (zasadniczych szkół zawodowych, liceów profilowanych, liceów ogólnokształcących i techników), stąd taki nagły spadek liczby uczniów klas I.

Wykres 2.3. Liczba uczniów klas I w latach 1997–2012.



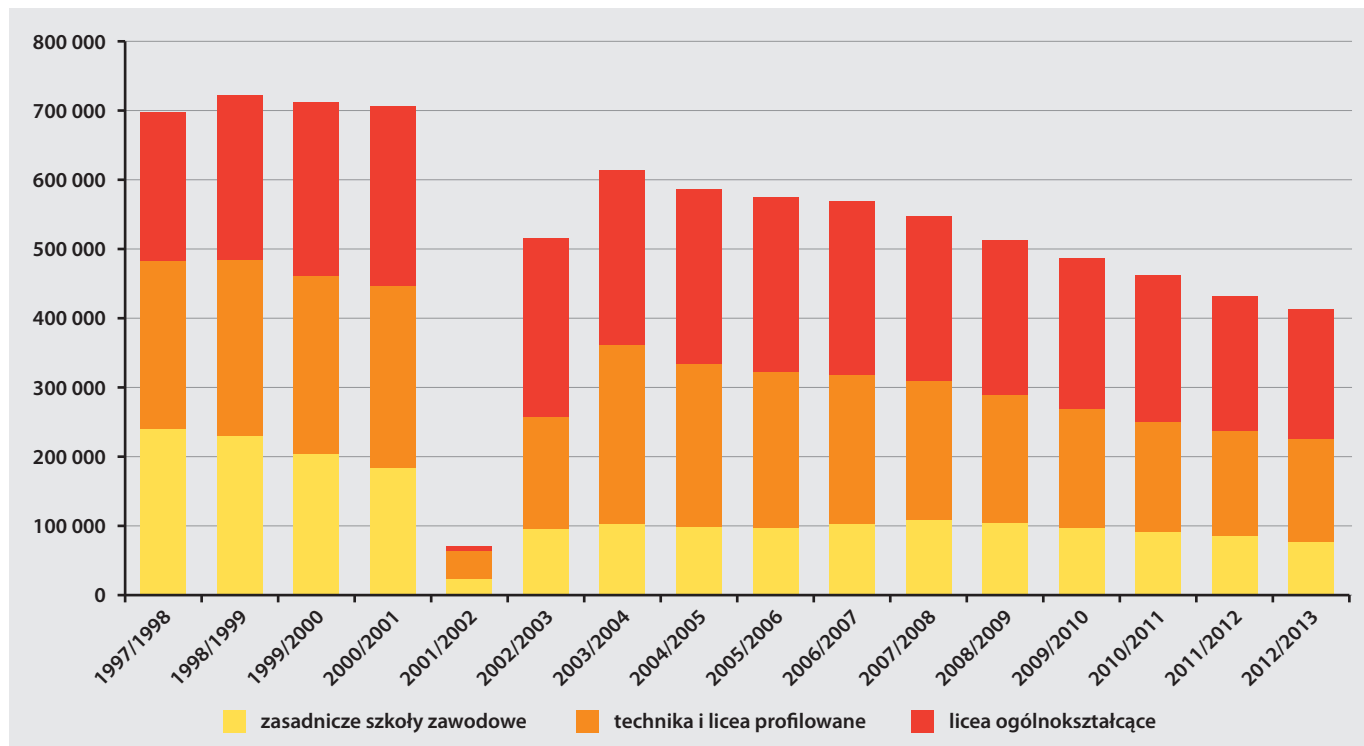
Źródło: Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1997/1998 – 2012/2013, GUS. Dane obejmują: szkoły dla dzieci i młodzieży oraz szkoły specjalne, wyłączone są szkoły dla dorosłych.

Jednak porównując sytuację obecną w 2012 roku do tej z 2006 roku, kiedy już reforma została całkowicie wprowadzona, wciąż obserwujemy spadek liczby uczniów rozpoczynających naukę, w tym w szkołach gimnazjalnych o 23%, w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży o 27%. Co ciekawe, w przypadku szkół ponadgimnazjalnych dla dorosłych spadek jest o wiele mniejszy: uczących się w tych szkołach ubyło jedynie o 0,6%, głównie zmniejszyła się liczba uczniów w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych dla dorosłych, podczas gdy liczba uczących się w liceach ogólnokształcących dla dorosłych wzrosła o ponad 60%. Jednocześnie wśród uczniów LO dla dorosłych aż 32% w 2012 roku miało mniej niż 19 lat.

Widoczna jest również zmiana w strukturze uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych dla młodzieży (wykres 2.4). Maleje liczba uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych – w 2012 roku tylko 18% uczniów rozpoczynających naukę na poziomie ponadgimnazjalnym wybrało ten typ szkół, podczas gdy odpowiednio w 2000 roku proporcja ta wynosiła jeszcze 26%. Zmiana w liczebności uczniów wybierających naukę w szkołach średnich zawodowych (technika i licea profilowane) jest proporcjonalna do zmian demograficznych, tzn. bezwzględna liczba uczniów spada, ale ich udział w populacji uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych utrzymuje się na niezmiennym poziomie (37% w roku

2000/2001 i 36% w roku 2012/2013⁷). W tym samym okresie wzrasta udział uczniów średnich szkół ogólnokształcących wśród uczniów klas I z 37% w 2000/2001 do 45% w 2012/2013.

Wykres 2.4. Struktura uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych według typu placówki.



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.

To zmniejszenie liczby uczących się wymaga zmian w organizacji oświaty związanych z dostosowaniem liczby nauczycieli⁸, obiektów i infrastruktury szkolnej, tak aby zachować racjonalność ekonomiczną kształcenia. I rzeczywiście obserwujemy spadek liczby oddziałów w szkołach, w tym przede wszystkim w szkołach gimnazjalnych o ponad 17% i szkołach ponadgimnazjalnych o 12%, a w szkołach podstawowych o 7% w stosunku do 2006 roku. Co ciekawe, opisana tendencja w szkołach ponadgimnazjalnych pojawia się głównie w przypadku szkół średnich ogólnokształcących, podczas gdy w tym samym okresie zauważalny był prawie 8-proc. wzrost liczby oddziałów w szkołach średnich zawodowych.

Analogicznie zmienia się średnia liczba uczniów w oddziale i w szkole (tabela 2.1). Nauczyciele w szkole podstawowej uczą klasy przeciętnie o wielkości 20 osób, w gimnazjach w oddziale znajduje się średnio ok. 22 uczniów, a już nieco większe są oddziały w szkołach ponadgimnazjalnych, szczególnie LO i technikach. Sam efekt zmniejszenia wielkości oddziałów na osiągnięcia edukacyjne uczniów jest jednak, jak wskazują wyniki badań empirycznych, niejednoznaczny i zależy może od wielu dodatkowych czynników (Hanushek, 2002).

⁷ Należy wspomnieć, że zgodnie z ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 o zmianie ustawy o systemie oświaty, z dniem 1 września 2012 roku wstrzymany jest nabór do liceów profilowanych. Tak więc dane dla 2012 roku dotyczą wyłącznie techników. Jednocześnie rocznik GUS „Oświata i wychowanie” do 2003 roku podaje jedynie łączną liczbę uczniów klas I techników i liceów profilowanych, stąd zastosowana na wykresie kategoryzacja.

⁸ Szczegółowa analiza zmian liczby nauczycieli oraz uczniów przypadających na nauczyciela przeprowadzona jest w osobnej części tego rozdziału (*Nauczyciele w liczbach*).

Tabela 2.1. Liczba uczniów na szkołę oraz oddział w latach 2006, 2010–2012.

rok	placówki przedszkolne	szkoły podstawowe	gimnazja	ZSZ	technika	LO	szkoły policealne
liczba uczniów na szkołę							
2006	50	171	216	130	237	298	75
2010	55	157	173	128	259	268	86
2011	58	159	165	120	257	258	87
2012	59	159	158	112	259	246	90
liczba uczniów na oddział							
2006	21	19	24	24	27	29	23
2010	21	18	22	22	24	28	26
2011	21	18	22	22	24	27	21
2012	21	18	22	21	24	27	20

Źródło: Obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych oraz Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007 – 2012/2013, GUS. Dane obejmują szkoły dla dzieci i młodzieży oraz szkoły specjalne, w przypadku zasadniczych szkół zawodowych, liceów ogólnokształcących i techników wyłączone są szkoły dla dorosłych. Ponadto placówki przedszkolne to: przedszkola, zespoły wychowania przedszkolnego, punkty przedszkolne i oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych.

Jednocześnie zmiany te są zróżnicowane w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła. W szkołach podstawowych w miastach średnia liczba uczniów w oddziale zmalała z 23 do 22 uczniów na przestrzeni lat 2006–2012, a w szkołach wiejskich – z 16 do 15. W szkołach gimnazjalnych w miastach w obrębie analizowanego okresu nie nastąpiła zmiana, wciąż średnio na oddział przypadło i przypada 25 osób, zmalała za to wielkość oddziałów w gimnazjach wiejskich z 23 do 21 uczniów. Nieco większe zróżnicowania co do średniej liczby uczniów w szkole bądź oddziale w szkołach podstawowych ujawniają się w podziale na typ funkcjonalny gminy i są one przedstawione w tabeli 2.2.

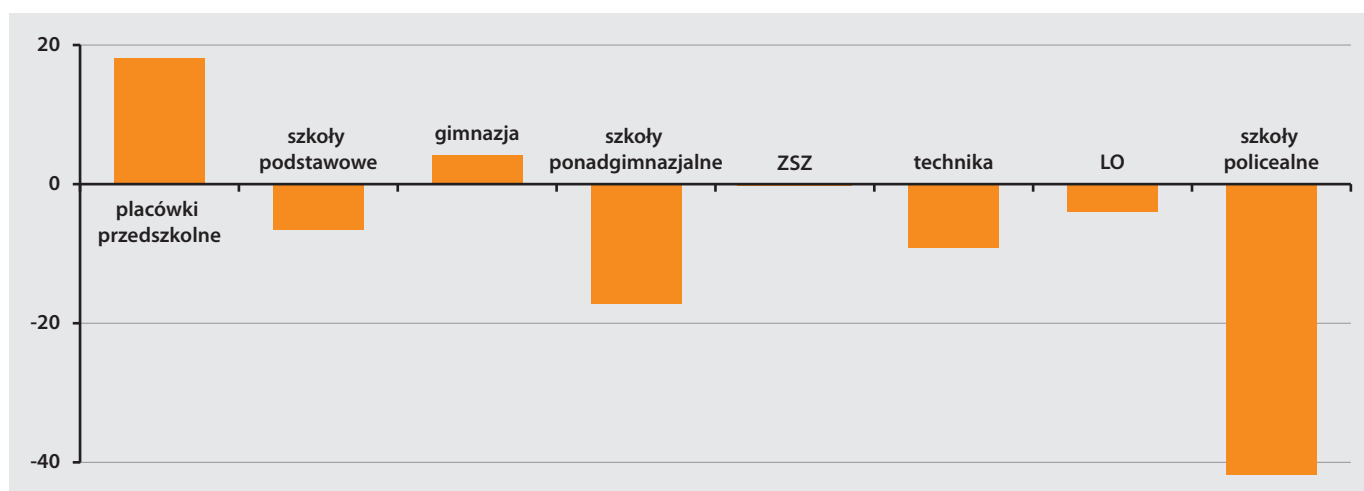
Tabela 2.2. Średnia liczba uczniów w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2007/2008 i 2012/2013.

typ samorządu	2007	2012	2007	2012
	liczba uczniów w szkole	liczba uczniów w szkole	liczba uczniów w oddziale	liczba uczniów w oddziale
miasta na prawach powiatu	338,9	317,6	22	22
gminy w ramach aglomeracji	371,8	331,4	23	22
gminy poza obszarami aglomeracji	198,0	202,8	20	20
gminy przemysłowe	162,1	151,9	19	18
gminy popegeerowskie	144,5	133,9	18	17
gminy mieszane rolnicze	141,5	131,4	18	17
gminy typowo wiejskie	100,2	95,1	16	15
razem	173,6	167,6	19	18

Źródło: Herczyński i Sobotka, 2013.

Malejące oddziały i szkoły stają się relatywnie droższe, szczególnie z uwagi na pewne koszty stałe, które bez względu na liczbę uczniów muszą być poniesione, a przy mniejszej liczbie uczących się dzieci prowadzą do wyższych kosztów jednostkowych. Stąd mimo ważnych kosztów społecznych w ostatnich latach dochodziło do konsolidacji, likwidacji czy przekazywania części szkół. Jak ilustruje wykres 2.5, w analizowanym okresie ubyło szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych, przybyło natomiast placówek przedszkolnych i gimnazjów. Wzrost liczby gimnazjów jest zastanawiający. Jak twierdzi Jan Herczyński, jest to związane z racjonalnością sieci placówek gimnazjalnych i faktem, że pomimo spadku liczby uczniów nadal są to szkoły dość duże i mogą być „rozgęszczane”. Jednocześnie zasadniczą część nowo otwieranych szkół to placówki niepubliczne (Herczyński i Sobotka, 2013).

Wykres 2.5. Zmiana liczby szkół w okresie 2006–2012 (w %).



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych oraz *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007 – 2012/2013*, GUS. Dane obejmują: szkoły dla dzieci i młodzieży oraz szkoły specjalne, wyłączone są szkoły dla dorosłych. Szkoły ponadgimnazjalne to suma przedstawionych na wykresie: zasadniczych szkół zawodowych (ZSZ), techników oraz liceów ogólnokształcących (LO).

Liczba szkół ponadgimnazjalnych w analizowanym okresie ogółem spadła. Co ciekawe, przybyło jednak o ponad połowę liceów ogólnokształcących dla dorosłych, które w większości przypadków są prowadzone przez podmioty niepubliczne (73% LO dla dorosłych w 2012 roku). Tak znaczne zainteresowanie podmiotów prywatnych prowadzeniem szkół dla dorosłych jest powiązane z liczbą chętnych – jak wspomniano już wcześniej, uczniów w tych szkołach w analizowanym okresie również przybyło (GUS, Bank Danych Lokalnych).

Zmiany w liczbie szkół poszczególnych typów przebiegały różnie w segmencie szkół publicznych i niepublicznych. Na wszystkich etapach edukacji obserwujemy wzrost znaczenia placówek niepublicznych, które właściwie zdominowały szkolnictwo policealne (ponad 63% szkół i prawie połowa uczniów w 2012 roku to uczniowie szkół niepublicznych). Zasadniczo im wyższy poziom edukacji, tym większa proporcja uczniów w szkołach niepublicznych i większa liczba tych szkół. Z wyjątkiem szkół policealnych edukacja dzieci i młodzieży w Polsce jednak w przeważającej mierze odbywa się w szkołach publicznych, a zaledwie od 3% do 5% uczniów (w zależności od poziomu i typu szkoły) to uczniowie szkół niepublicznych. Ponadto udział szkół niepublicznych w liczbie szkół ogółem na wszystkich etapach edukacji jest większy niż udział uczniów szkół niepublicznych, co wskazuje, że szkoły niepubliczne są zdecydowanie mniejsze. Przeciętna niepubliczna szkoła podstawowa liczyła w 2012 roku 70 uczniów, a publiczna – 165; gimnazjum odpowiednio 56 i 168 uczniów, a szkoła ponadgimnazjalna – 74 i 179. W ciągu ostatnich sześciu lat powstały aż 344 niepubliczne szkoły podstawowe i 157 niepublicznych gimnazjów. Jak sygnalizują Herczyński i Sobotka (2013), w przypadku szkół podstawowych często dochodzi wyłącznie do zmiany organu prowadzącego w już istniejących szkołach, a nie do założenia całkowicie nowej placówki. Tak więc tak duża liczba niepublicznych szkół podstawowych

pojawiających się w statystykach jest wynikiem przekazywania szkół gminnych stowarzyszeniom. W 2012 roku gminy przekazały stowarzyszeniom 244 szkoły podstawowe, a organom komercyjnym – 17. Z inną sytuacją mamy do czynienia w przypadku gimnazjów, które powstają głównie w miastach i są tworzone od podstaw, a – jak podkreślają autorzy – przekazywanie przez gminy prowadzenia gimnazjów innym podmiotom jest zjawiskiem marginalnym. W 2012 roku zaledwie 7 gimnazjów prowadzonych przez gminy przekazano stowarzyszeniom i 1 – podmiotowi niebędącemu stowarzyszeniem.

Tabela 2.3. Udział uczniów i szkół niepublicznych w ogólnej liczbie uczniów i szkół na danym etapie edukacji w wybranych latach.

rok	szkoły podstawowe	gimnazja	ZSZ	LO	technika	licea profilowane	szkoły policealne
udział uczniów szkół niepublicznych							
2006	1,5%	2,1%	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	20,9%
2010	2,2%	3,0%	4,0%	3,7%	2,0%	3,9%	38,7%
2011	2,5%	3,2%	4,5%	3,8%	2,0%	4,2%	45,2%
2012	2,9%	3,4%	5,1%	4,0%	2,0%	4,9%	49,1%
udział liczby szkół niepublicznych							
2006	3,8%	7,8%	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	29,9%
2010	4,7%	8,6%	6,1%	16,9%	6,1%	5,7%	53,8%
2011	5,3%	9,0%	6,8%	17,0%	6,3%	6,1%	60,8%
2012	6,6%	9,6%	7,5%	17,4%	7,3%	6,6%	63,7%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007 – 2012/2013, GUS.

Pewne zmiany zaszyły również w formie organizacyjnej szkół. Jak wskazują informacje zebrane w tabeli 2.4, zwiększa się przede wszystkim liczba gimnazjów i szkół podstawowych działających w ramach zespołów szkół.

Tabela 2.4. Udział szkół w zespołach w ogólnej liczbie szkół według poziomu kształcenia i typu szkoły.

rok	szkoła podstawowa	gimnazjum	liceum ogólnokształcące	technikum	zasadnicza szkoła zawodowa
2007	32%	53%	63%	96%	95%
2008	33%	55%	63%	96%	94%
2009	34%	56%	62%	95%	94%
2010	35%	57%	62%	95%	94%
2011	36%	58%	62%	95%	93%
2012	38%	60%	62%	94%	93%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej 2007/2008 – 2012/2013. Dane obejmują szkoły dla dzieci i młodzieży z wyłączeniem ponadgimnazjalnych szkół uzupełniających.

Najczęstszym modelem dla zespołów szkół w odniesieniu do szkół podstawowych jest ich połączenie z gimnazjum oraz – na drugim miejscu – z przedszkolem. Gimnazja, jeśli tworzą zespół, to najczęściej ze szkołą podstawową, następnie ze szkołą podstawową i przedszkolem, podczas gdy zaledwie 468 gimnazjów w 2012 roku było w zespole ze szkołą ponadgimnazjalną (patrz tabela 2.5). Jak podkreślają Herczyński i Sobotka (2013), ponad 61% zmian form organizacyjnych⁹ gimnazjów wynika z ich łączenia ze szkołami podstawowymi, co może wskazywać, że w celu poprawienia efektywności ekonomicznej i zmniejszenia kosztów te same organy prowadzące dążą do ich łączenia. Wśród szkół ponadgimnazjalnych szkoły zawodowe funkcjonują niemal wyłącznie w formie zespołów szkół: 94% techników oraz 93% zasadniczych szkół zawodowych, podczas gdy wśród szkół ogólnokształcących ten odsetek jest sporo niższy i w latach 2007–2012 wahał się na poziomie 63–62%.

Tabela 2.5. Liczba szkół i uczniów według formy organizacyjnej szkoły.

szkoły podstawowe				
forma organizacyjna szkoły	2007/2008		2012/2013	
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
filia	611	13 487	428	10 870
samodzielna SP bez oddziałów przedszkolnych	2 653	728 402	1 794	431 095
samodzielna SP z oddziałami przedszkolnych	6 980	1 002 069	6 527	995 191
SP w zespole P + SP	630	84 350	814	115 629
SP w zespole SP + G	2 002	395 183	2 260	417 015
SP w zespole P + SP + G	418	72 791	644	104 479
SP w innym zespole	171	42 680	223	52 302
razem	13 474	2 340 539	12 696	2 127 891
gimnazja				
forma organizacyjna szkoły	2007/2008		2012/2013	
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
samodzielne gimnazjum	3 295	920 806	2 909	644 480
G w zespole SP + G	1 998	311 830	2 257	285 493
G w zespole P + SP + G	418	58 268	644	73 964
G w zespole G + PG	419	100 380	468	96 838
G w innym zespole	144	25 694	190	29 569
razem	6 274	1 416 978	6 468	1 130 344

Źródło: Herczyński i Sobotka, 2013.

⁹ Autorzy wśród analizowanych zmian organizacyjnych wyróżniają następujące formy: gimnazjum przekształcone w gimnazjum w zespole szkół ze szkołą podstawową, gimnazjum przekształcone w gimnazjum w zespole szkół ze szkołą podstawową i przedszkolem, gimnazjum przekształcone w gimnazjum w zespole szkół ze szkołą ponadgimnazjalną, gimnazjum przekształcone w gimnazjum w innym zespole, gimnazjum w zespole przekształcone w samodzielne gimnazjum.

2.2. Finansowanie edukacji ze źródeł publicznych

Wydatki budżetu państwa na kształcenie dzieci i młodzieży oraz dorosłych rozpoznać można w następujących strumieniach:

- 1) w odniesieniu do edukacji od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej
 - a) część oświatowej subwencji ogólnej kierowanej do samorządów,
 - b) dotacje na działania w oświacie i wychowaniu oraz edukacyjnej opiece wychowawczej, jakie kierowane są do samorządów, a również bezpośrednio do szkół; przy czym dotacje te pochodzą zarówno z budżetu państwa (w tym poszczególnych ministerstw), jak i z budżetu środków europejskich¹⁰;
- 2) W odniesieniu do szkolnictwa wyższego są to dotacje na działalność dydaktyczną¹¹
 - a) dotacja podmiotowa na finansowanie zadań związanych z kształceniem studentów studiów stacjonarnych,
 - b) dotacje na działalność statutową (w przypadku uczelni podlegających innym ministerstwom niż MNiSW).

Obok budżetu państwa publiczne wydatki związane z kolejnymi etapami edukacji są ponoszone przez jednostki samorządu terytorialnego (JST) i mogą być identyfikowane w ich budżetach.

„Zadania w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, w tym profilaktyki społecznej” (art. 3, ust. 13 Ustawy o Systemie Oświaty; dalej USO) stanowią w większości zadanie własne samorządu gminnego, powiatowego i wojewódzkiego. Rozdzielenie zadań z zakresu oświaty i wychowania między poszczególne szczeble JST wpisuje się w logikę podstawowych zasad decentralizacji, a mianowicie podziału zadań zgodnie z tzw. obszarem korzyści (*benefits area*) związanych z produkcją dobra lub usługi publicznej (Oates, 1972).

Gminy (2413 jednostek), będące najmniejszym, a jednocześnie najważniejszym¹² szczeblem polskiego samorządu, odpowiedzialne są za zadania oświatowe realizowane „w przedszkolach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego (...), a także w szkołach podstawowych oraz gimnazjach, z wyjątkiem szkół podstawowych specjalnych i gimnazjów specjalnych, szkół artystycznych oraz szkół przy zakładach karnych, zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich” (art. 5a, ust 2, par. 1 UoSO). Powiaty (314 jednostek), stanowiące samorząd lokalny o charakterze ponadgminnym, realizują zadania oświatowe „w szkołach podstawowych specjalnych i gimnazjach specjalnych, szkołach ponadgimnazjalnych, w tym z oddziałami integracyjnymi, szkołach sportowych i mistrzostwa sportowego oraz placówkach oświatowo-wychowawczych, placówkach kształcenia ustawicznego (...), placówkach artystycznych; poradniach psychologiczno-pedagogicznych; młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (...), placówkach zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, z wyjątkiem szkół i placówek o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym” (art. 5a, ust. 2, par. 2 UoSO).

Województwa¹³ (16 jednostek), stanowiące szczebel regionalny, odpowiedzialne są za zadania oświatowe „w szkołach, placówkach o znaczeniu regionalnym, zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli oraz kolegiach pracowników służb społecznych, bibliotekach pedagogicznych” (art. 5a, ust. 2, par. 3 UoSO).

¹⁰ Jednostki administracji centralnej są organami prowadzącymi dla ponad 100 placówek, w szczególności należy tu wspomnieć o szkołach zawodowych podlegających Ministerstwu Rolnictwa i Rozwoju Wsi i Środowiska. Ze względu na niewielki udział tych szkół w całokształcie wydatków na oświatę, nie będą one osobno analizowane w tym rozdziale.

¹¹ Szkoły wyższe otrzymują również dotacje na badania i rozwój, jednak w poniższej analizie interesują nas tylko nakłady na kształcenie.

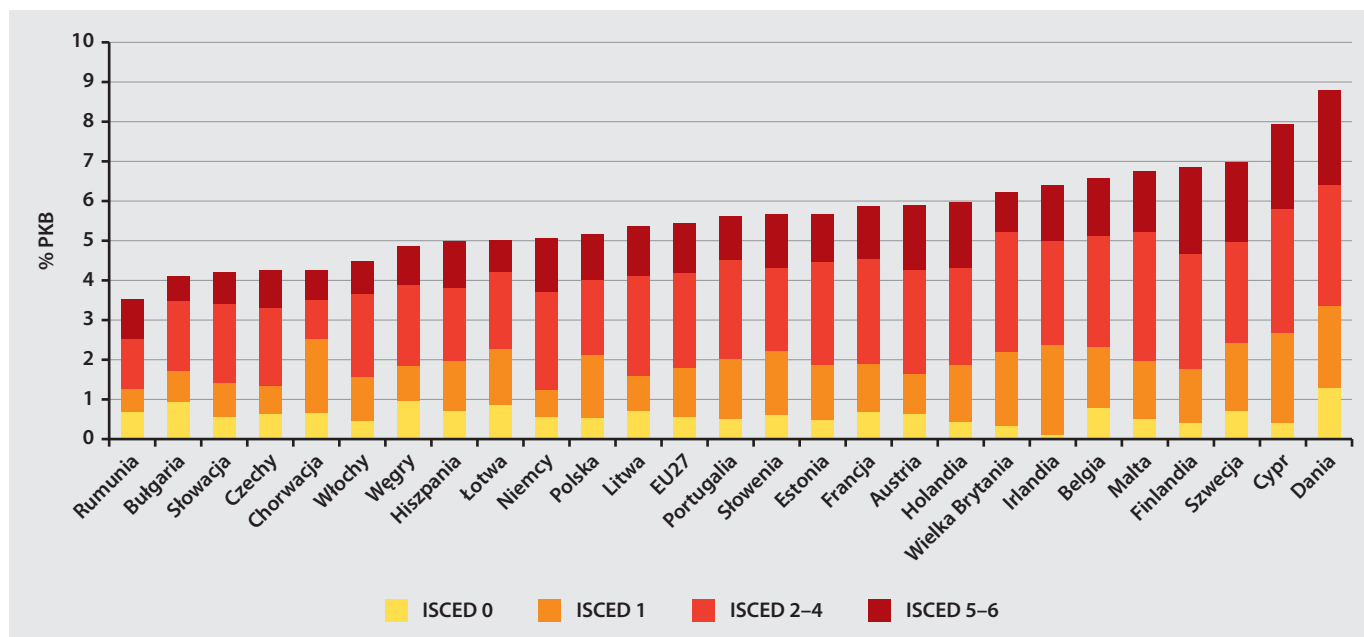
¹² Na co wskazuje bardzo szeroki zakres ich kompetencji w sprawach lokalnych i stosunkowo duża samodzielność finansowa, o czym będzie mowa w dalszej części tego opracowania. Potwierdzają to również najważniejsze regulacje prawne, np. w Konstytucji gminy są jedynym z nazwy wymienionym szczeblem samorządu terytorialnego.

¹³ W województwie, obok samorządowej, działa administracja rządowa, która też ma swoje zadania w systemie oświaty, nie będzie to jednak przedmiotem rozważań niniejszego rozdziału, a termin „województwa” będzie tu używany w odniesieniu do samorządu wojewódzkiego.

Obok powyższych typów jednostek samorządu terytorialnego należy wymienić miasta na prawach powiatu (mnpp) – jest to 66 największych polskich miast, które ze względu na swoją specyfikę (wielkość i miejski, a często również metropolitalny charakter) realizują jednocześnie zadania gminne i powiatowe (ZEE, 2011).

Zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym (art. 94, ust. 6) uczelnia może otrzymywać środki z budżetów JST lub ich związków. Fakt, że w ustawach o samorządzie gminnym i powiatowym nie pojawia się wprost szkolnictwo wyższe jako samorządowe zadanie, powoduje, że dofinansowanie uczelni przez te samorzady uważane jest za nieprecyzyjnie zdefiniowane w przepisach (KRRIO, 2012; Czołpińska, 2009). Jedynie w ustawie o samorządzie województwa w art. 14, ust. 1, pkt 1 mowa jest wprost o szkolnictwie wyższym jako o zadaniu regionu w zakresie finansowania tego szkolnictwa „zadania o charakterze wojewódzkim określone ustawami, w szczególności w zakresie edukacji publicznej, w tym szkolnictwa wyższego”. Niemniej samorzady wszystkich szczebli kierują do szkół wyższych dotacje zarówno związane z ich działalnością dydaktyczną i badawczą, jak również finansują pomoc materialną dla studentów.

Wykres 2.6. Publiczne wydatki na edukację w podziale na poszczególne poziomy edukacji (ISCED97) jako % PKB w krajach Unii Europejskiej w 2010 roku.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat [educ_figdp].

Wydatki publiczne na edukację w Polsce są zbliżone do średniej Unii Europejskiej. Zgodnie z danymi Eurostat ich udział w PKB wynosił w 2010 roku 5,17%, podczas gdy dla 27 krajów UE było to 5,44%. Jednocześnie dość istotnie od przeciętnej różni się struktura tych wydatków w podziale na poszczególne etapy edukacji, szczególnie w ramach edukacji od szkoły podstawowej do policealnej (ISCED 1–4). Polskie wydatki na szkoły podstawowe (ISCED 1) zdecydowanie przewyższają średnią UE, a kolejny etap (ISCED 2–4) charakteryzuje się zdecydowanie niższymi wydatkami. Wydatki na edukację przedszkolną (ISCED 0) i wyższą (ISCED 5–6) są nieco poniżej średniej dla krajów UE.

W przypadku edukacji od przedszkola do szkół ponadgimnazjalnych największą część wydatków budżetu państwa stanowi część oświatowa subwencji ogólnej. Wysokość subwencji oświatowej określana jest co roku przez ustawę budżetową. Przy czym do 2004 roku na subwencję oświatową była przeznaczana część planowanych dochodów budżetu państwa nie mniejsza niż 12,8%¹⁴.

¹⁴ W rzeczywistości kwota ta kształtowała się na wyższym poziomie.

Od 2004 roku przyjęto słabsze założenie, zgodnie z którym wysokość subwencji oświatowej nie może być niższa niż w roku poprzedzającym rok budżetowy¹⁵. Od kwoty subwencji odliczana jest rezerwa (do 2012 roku w wysokości 0,6% oświatowej części subwencji ogólnej, w 2012 roku było to 0,25%, a od 2013 – 0,4%), będąca rezerwą subwencji oświatowej. Rezerwa rozdzielana jest między samorządami w związku z zapewnieniem finansowania celów oświatowych według ich potrzeb w wyjątkowych okolicznościach (np. klęski żywiołowe, błędy w wyliczeniu subwencji). Podział środków pochodzących z subwencji oświatowej następuje na podstawie algorytmu określonego w drodze rozporządzenia, przy czym ustawodawca wskazał, że podział ten „związany jest z zakresem realizowanych przez jednostki samorządu terytorialnego zadań oświatowych z wyłączeniem zadań związanych z dowozem uczniów oraz z prowadzeniem przedszkoli i innych form wychowania przedszkolnego” (art. 28, ust. 5 Ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego z 2004 roku). Dodatkowo w ustawie jest określone, że „sposób podziału części oświatowej subwencji ogólnej między poszczególne jednostki samorządu terytorialnego (następuje) z uwzględnieniem w szczególności typów i rodzajów szkół i placówek prowadzonych przez te jednostki, stopni awansu zawodowego nauczycieli oraz liczby uczniów w tych szkołach i placówkach” (art. 28, ust. 6). Uwzględniając te uwarunkowania pomimo spadku liczby uczniów, subwencja oświatowa sukcesywnie rosła rok do roku i w 2012 roku była realnie wyższa o 19,2% niż 6 lat wcześniej.

Tabela 2.6. 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 mln zł, w cenach stałych z 2012 roku).

	2006	2010	2011	2012
subwencja oświatowa	32852,70	37866,08	38290,96	39161,10
dotacje na zadania bieżące	1246,77	1154,15	1298,45	1253,78
dotacje na zadania inwestycyjne	232,91	754,92	771,46	666,24
razem	34332,38	39775,15	40360,87	41081,12

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

Dotacje z budżetu państwa na zadania oświatowe realizowane przez samorządy nie są tak stabilnym jak subwencja źródłem finansowania, a ich wielkość waha się w kolejnych latach. Dodatkowo w ostatnich latach znaczna część tych dotacji jest związana z realizacją projektów współfinansowanych ze środków zagranicznych¹⁶. Dotyczy to zwłaszcza dotacji inwestycyjnych – w 2012 roku aż 72% dotacji z budżetu państwa na inwestycje samorządów w oświacie była związana z tymi projektami. W przypadku dotacji na zadania bieżące było to w 2012 roku 51%.

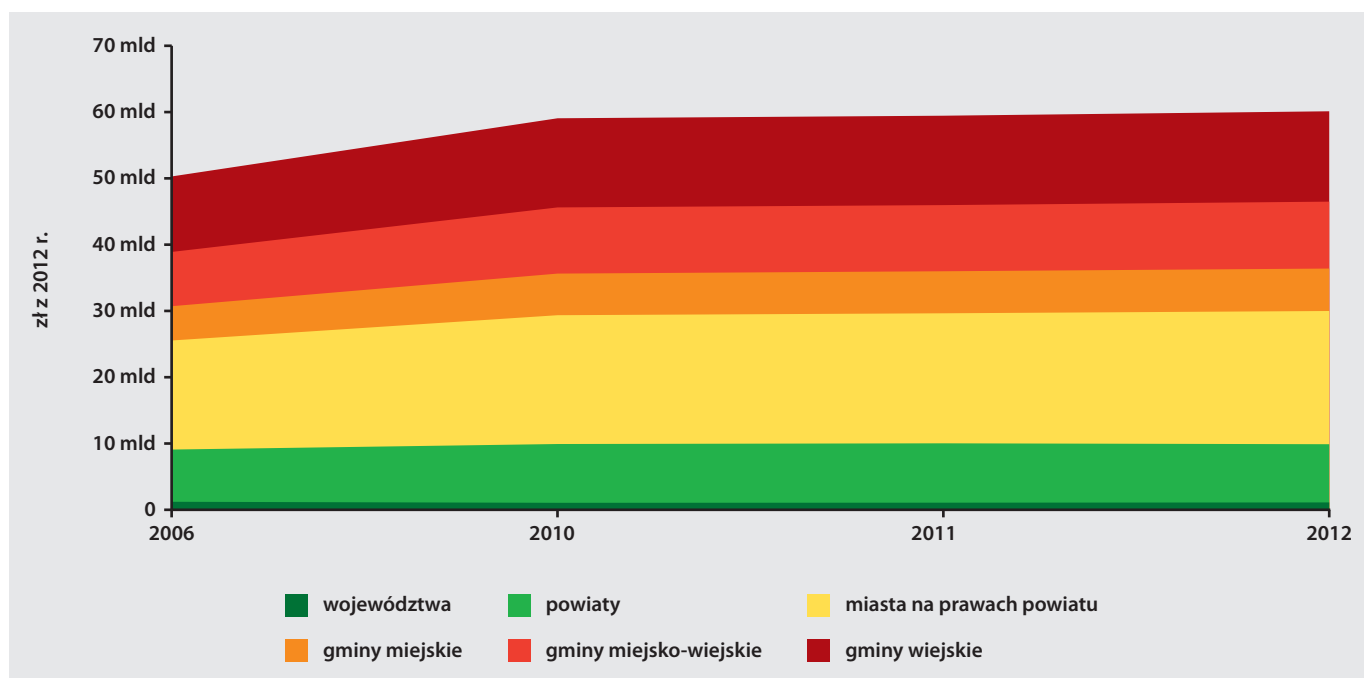
Z racji zakresu zadań zasadnicza większość wydatków związanych z oświatą przypada na samorządy gminne (50%) i miasta na prawach powiatu (33,4% w 2012 roku). Wydatki samorządów na edukację i opiekę wychowawczą¹⁷ w analizowanym okresie 2006–2012 rosły sukcesywnie w kolejnych latach we wszystkich typach samorządów poza województwami. Działo się to pomimo obserwowanego spadku liczby uczniów, co oznacza, że wydatki w przeliczeniu na jednego ucznia w ostatnim okresie wzrosły.

¹⁵ Co jest zapisane w ustawie o dochodach jednostek samorządu terytorialnego.

¹⁶ Są to dotacje albo wprost z budżetu środków europejskich, albo ze środków polskich – budżetu państwa, ale w różny sposób dofinansowujące programy realizowane ze środków bezzwrotnych z UE lub innych krajów albo instytucji.

¹⁷ Działy 801 i 854 klasyfikacji budżetowej.

Wykres 2.7. Wydatki samorządów na edukację (z działań 801 oraz 854 klasyfikacji budżetowej) w latach 2006, 2010–2012 (w cenach stałych z 2012 roku).



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

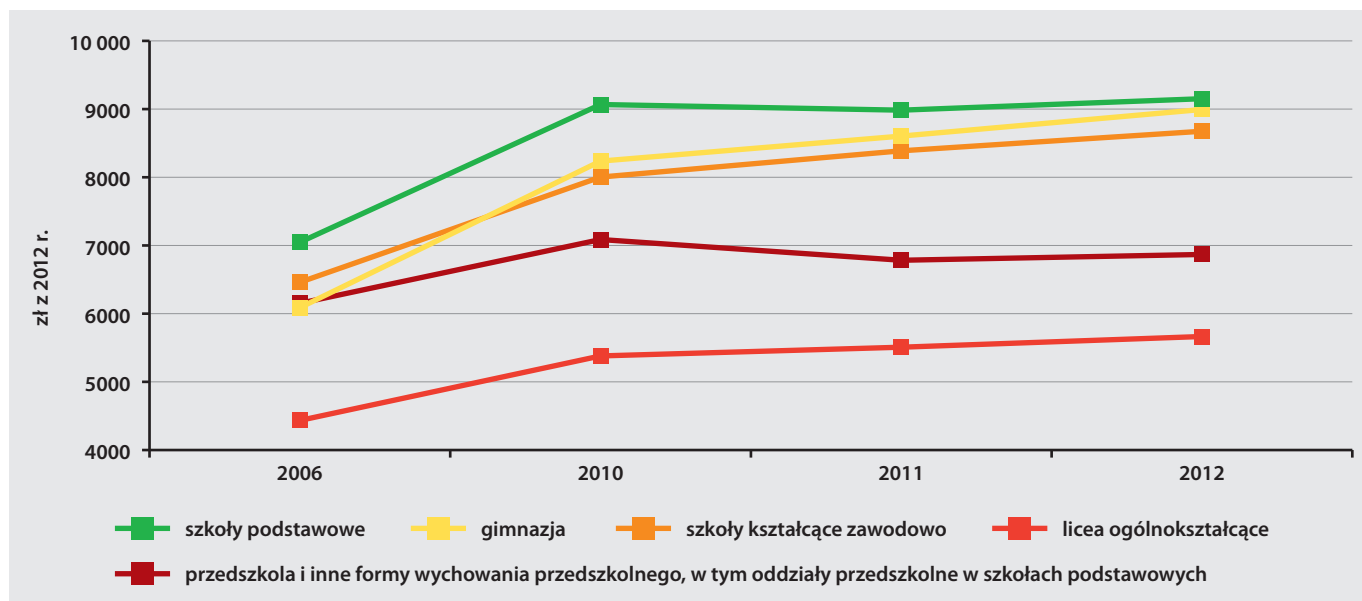
Klasyfikacja budżetowa pozwala z pewnym przybliżeniem wyliczyć wysokość wydatków samorządów na ucznia różnych etapów edukacji. Przybliżenie związane jest z tym, że w tych wyliczeniach brane są pod uwagę jedynie bezpośrednie wydatki samorządów na szkoły danego typu (a więc wpisane we właściwy rozdział klasyfikacji budżetowej). Dodatkowo nie można odróżnić szkół zawodowych różnych typów – zatem w jednej kategorii wydatków mamy zasadnicze szkoły zawodowe, technika oraz technika uzupełniające. Kolejny problem to niemożność rozróżnienia szkół dla młodzieży i dla dorosłych. Są one sprawozdawane w tych samych rozdziałach klasyfikacji budżetowej. Szczególnie wpływa to na dane o szkołach zawodowych (gdzie np. wliczane są szkoły policealne) i liceach ogólnokształcących (gdzie wpisywane są wydatki na licea, a także licea uzupełniające dla dorosłych)¹⁸. Wśród wyliczonych w tak uproszczony sposób wydatków samorządów na poszczególne etapy edukacji najwyższe wydatki publiczne na ucznia dotyczą szkół podstawowych. Ma to związek z faktem, że na tym etapie edukacji przypada najwięcej nauczycieli na ucznia¹⁹, również oddziały są przeciętnie najmniejsze. Obok tego może mieć to związek z regulacjami związanymi z wynagrodzeniami nauczycieli. Chodzi o dodatek wiejski płacony nauczycielom szkół na wsiach i w małych miasteczkach. Niemal 70% szkół podstawowych jest ulokowana na obszarach wiejskich, a uczy się tam zaledwie 40% uczniów szkół podstawowych. Tymczasem liceów ogólnokształcących jest na wsiach zaledwie 8% (uczniów 3%), zasadniczych szkół zawodowych ok. 12% (uczniów 6%), a techników 14% (uczniów 8%). Jak zostanie pokazane w części o wynagrodzeniach nauczycieli, mediana wynagrodzenia nauczyciela uczącego w szkole, której organem prowadzącym jest gmina, jest wyższe niż w przypadku szkół prowadzonych przez powiaty, a nawet zatrudnionych w szkole miasta na prawach powiatu. Po szkołach podstawowych, na drugim miejscu pod względem wysokości kosztów w przeliczeniu na ucznia, są gimnazja. Przy czym jeszcze w 2006 roku wydatki na ucznia były niższe w gimnazjach niż w szkołach zawodowych. Obserwowana zmiana jest wynikiem spadku liczebności szkół

¹⁸ W poniższych wyliczeniach włączono wydatki na szkoły specjalne. Należy pamiętać, że wydatki w tych szkołach na jednego ucznia są kilkukrotnie wyższe niż w pozostałych typach szkół, jednak ogółem wydatki na te szkoły stanowią bardzo niewielką część wydatków na szkoły (około 2,5%), a ich uczniowie to mniej niż 2% ogółu uczniów, stąd włączenie tych szkół nie zaburza ostatecznego wyniku.

¹⁹ Por. rozważania w części *Nauczyciele w liczbach*.

gimnazjalnych, o czym była mowa we wcześniejszym podrozdziale. Poza tym podobnie jak szkoły podstawowe, szkoły gimnazjalne są ulokowane w znacznej części na obszarach wiejskich – jest tam 52% szkół, a uczniów jest 36%.

Wykres 2.8. Wydatki publiczne na jednego ucznia* na poszczególnych etapach edukacji w latach 2006, 2010–2012 (w cenach stałych z 2012 roku).



* Ze względu na pojemność klasyfikacji budżetowej uwzględnione są tu zarówno szkoły dla dzieci i młodzieży, jak i dla dorosłych, wraz ze specjalnymi. Ujęci są tu uczniowie szkół publicznych, jak i niepublicznych, a w wydatkach dotacje samorządów dla szkół niepublicznych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych budżetowych RB28S oraz danych z roczników statystycznych oświata i wychowanie.

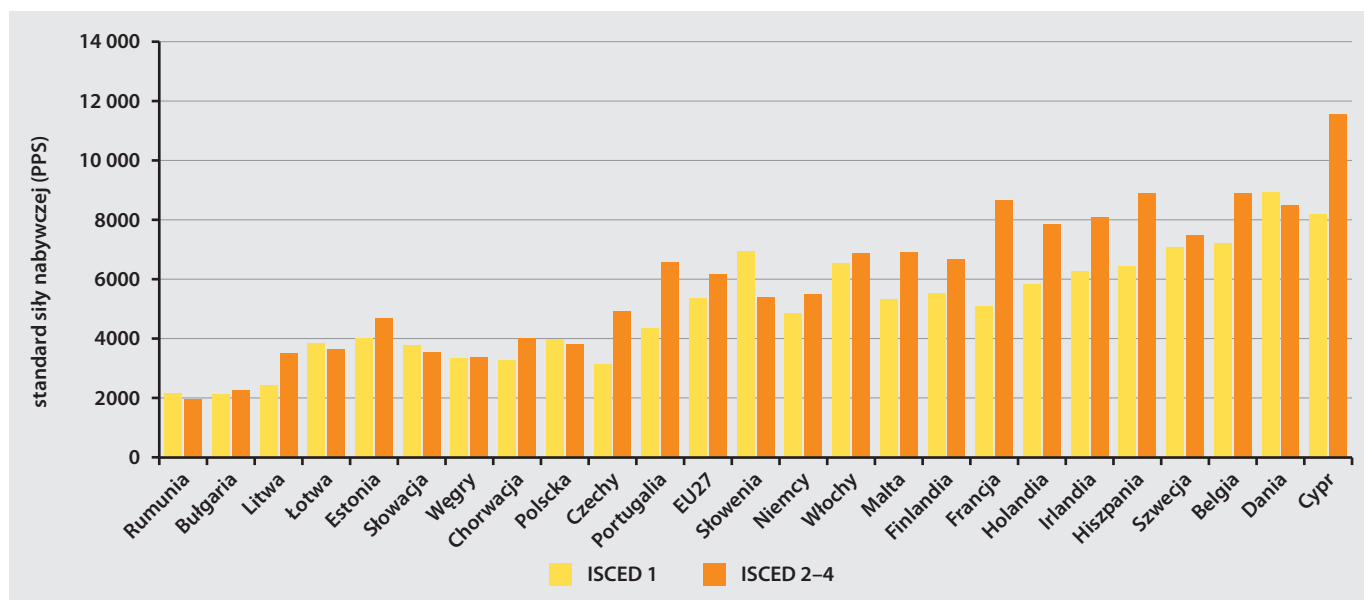
Wydatki na przedszkola, w przeliczeniu na jednego przedszkolaka, również wzrosły na przestrzeni lat 2006–2012, jednak przyrost ten jest relatywnie najmniejszy spośród wszystkich etapów edukacji. Co więcej, w ostatnich dwu latach wydatki te są niższe niż w 2010 roku. Zapewne ma to związek ze stałym rozwojem sieci placówek wychowania przedszkolnego i coraz większą liczbą dzieci korzystających z tego wychowania.

Najniższe są wydatki na licea ogólnokształcące. Nie jest to zaskakujące, zważywszy na fakt, że mamy tu do czynienia z kształceniem ogólnym (a więc tańszym niż szkolnictwo zawodowe), a jednocześnie większość liceów jest ulokowana w miastach (w przeciwieństwie do szkół podstawowych i gimnazjów). Jednak zaskakująca jest wielkość tej różnicy. Wydatki na licea ogólnokształcące w przeliczeniu na ucznia stanowią zaledwie 60% wydatków w szkołach podstawowych i 65% wydatków na szkoły zawodowe. Zapewne ma to związek ze znacznym zaniżeniem szacunkowych wydatków wynikającym z uwzględnienia tu szkół dla dorosłych, w tym szkół policealnych. W przypadku liceów ogólnokształcących, jak pokazano, szczególnie duża część uczniów i placówek to niepubliczne szkoły dla dorosłych. Szkołom, które nie realizują zadań wynikających z obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, „przysługują dotacje na każdego ucznia uczestniczącego w co najmniej 50% obowiązkowych zajęć edukacyjnych w danym miesiącu, w wysokości nie niższej niż 50% ustalonych w budżecie odpowiednio danej gminy lub powiatu wydatków bieżących ponoszonych w szkołach publicznych tego samego typu i rodzaju w przeliczeniu na jednego ucznia”. Jeśli odejmiemy te dotacje i policzymy publiczne wydatki tylko w odniesieniu do szkół prowadzonych przez samorządy i uczniów w tych szkołach, to wydatki na publiczne licea dla młodzieży w przeliczeniu na uczniów tych liceów wyniosły w 2012 r. ok. 6,5 tys. (ZEE 2013).

Warto zwrócić uwagę na to, co było również widoczne w danych międzynarodowych prezentowanych na początku tego rozdziału. Etap edukacji, który jest w Polsce szczególnie kosztowny, to edukacja w szkole podstawowej (ISCED 1). Tymczasem w większości krajów UE (21 z 27), a także

przeciętnie w krajach UE27 wydatki na ucznia szkoły podstawowej są niższe niż na kolejnych etapach edukacji (ISCED 2–4). Potwierdza to również poniższe zestawienie.

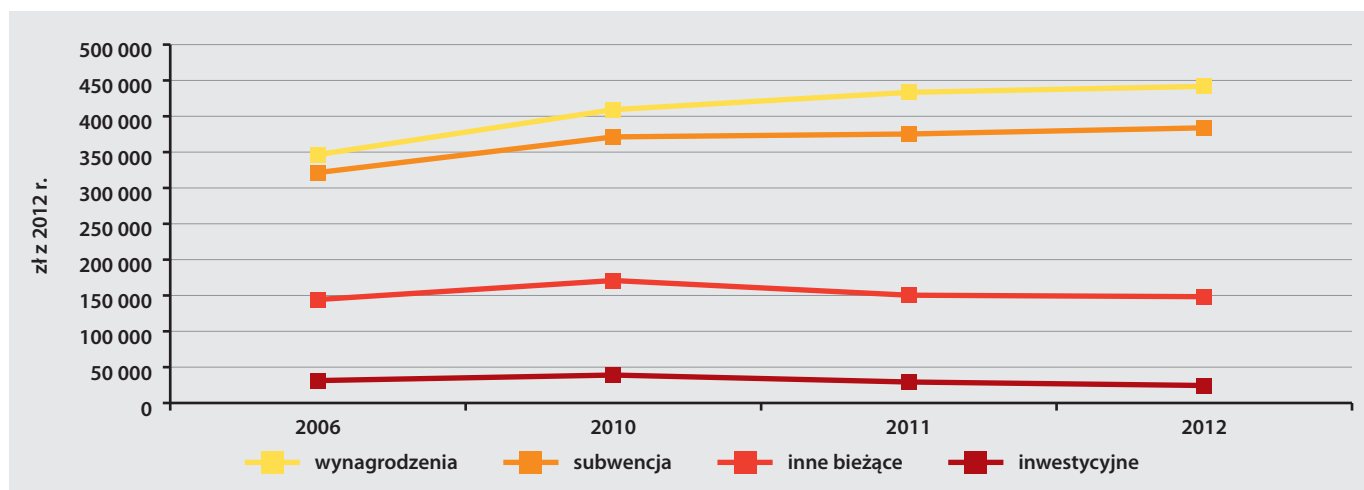
Wykres 2.9. Wydatki na publiczne instytucje edukacyjne w przeliczeniu na ucznia kolejnych etapów edukacji (ISCED1-4) w krajach Unii Europejskiej według standardu siły nabywczej (PPS), w 2009 roku.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat [educ_fipubin].

Analiza wydatków publicznych w przeliczeniu na ucznia, a także wydatków na oświatę ogółem pokazuje stały realny ich wzrost. Wydatki te rosły sukcesywnie w całym analizowanym okresie: latach 2006–2012. Jednak w ostatnich dwu latach jedynym składnikiem wydatków oświatowych, który wzrastał, są wydatki na wynagrodzenia. Wynagrodzenia (wraz z pochodnymi) stanowią najważniejszą (ok. 75%) część wydatków samorządów na edukację. W latach 2006–2012 wydatki na tę kategorię wzrosły realnie w samorządach o 27,3%.

Wykres 2.10. Wydatki samorządów gminnych i powiatowych na wynagrodzenia, inwestycje i inne bieżące w edukacji (z działów 801 oraz 854 klasyfikacji budżetowej) oraz subwencja oświatowa w latach 2006, 2010–2012 (w cenach stałych z 2012 roku).



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

Oświata, jak wspomniano, jest zadaniem własnym samorządów. Nie oznacza to jednak, że samorządy w pełni swobodnie kształtują to zadanie. Jest to zasadne, zważywszy na specyfikę edukacji jako dobra o charakterze ponadlokalnym. Z punktu widzenia prowadzenia przez samorządy polityki wydatkowej, najważniejsze znaczenie mają zapisy dotyczące zatrudniania i wynagradzania nauczycieli. Zapisane są one przede wszystkim w Ustawie Karta Nauczyciela (Dz.U. 2014 poz. 191). Karta podaje szczegółowo składniki wynagrodzenia, zależność średniego wynagrodzenia²⁰ od stopnia awansu zawodowego nauczycieli, jak również minimalne wynagrodzenie zasadnicze (określane co roku rozporządzeniem, art. 30 Karty Nauczyciela). Wynagrodzenie średnie nauczycieli jest niskie dla nauczycieli stażystów – na początku kariery – w 2013 roku stanowiło ono 74% średniego wynagrodzenia w gospodarce, jednak w przypadku nauczycieli dyplomowanych jest znacznie wyższe – w 2013, wyniosło 136% średniego wynagrodzenia w gospodarce. Jak będzie pokazane szczegółowo w kolejnej części, w ostatnich latach znacznie przybyło nauczycieli o tym najwyższym stopniu awansu. W 2007 roku stopień ten miało 32% nauczycieli, a w 2013 już ponad 50%. Co więcej – wynagrodzenia nauczycieli ustalane na szczeblu centralnym były w ostatnim czasie kilkakrotnie podwyższane. W latach 2007–2013 tzw. średnie wynagrodzenia nauczycieli gwarantowane przez Kartę Nauczyciela wzrosły nominalnie o 75,6% w przypadku stażystów i 43,7% w przypadku nauczycieli dyplomowanych (podczas gdy przeciętne wynagrodzenie w gospodarce wzrosło w tym czasie nominalnie o 35%). Kolejnym ważnym kosztem dla samorządów powiązany z wynagrodzeniami nauczycieli jest fundusz socjalny, wymagający ponad dwukrotnie większych odpisów na nauczyciela niż wymagałby tego Kodeks Pracy.

Ograniczenie polityki samorządów wobec wydatków na wynagrodzenia nauczycieli jest również związane z zapisem art. 30a Karty Nauczyciela (wprowadzonym nowelizacją z listopada 2008 roku). Jeśli nauczyciele w danym samorządzie nie otrzymają w jednej chociaż grupie awansu zawodowego przeciętnie w roku zagwarantowanego przez Kartę wynagrodzenia średniego, to na początku kolejnego roku samorząd musi dokonać jednorazowej wypłaty dodatku uzupełniającego. Dokonuje się tej wypłaty niezależnie od tego, w jakiej wysokości w innych grupach awansu zawodowego nauczyciele otrzymali wynagrodzenia. Na przykład w 2011 roku samorządy musiały wypłacić 244 mln zł. I było to konieczne w niemal 80% samorządów. Największy problem z uzyskaniem średnich jest w przypadku nauczycieli stażystów, co wynika z problemów zaplanowania młodym nauczycielom zajęć, które zapewnią im uzyskanie tej średniej.

Ostatecznie przepisy art. 30a Karty Nauczyciela spowodowały, że w 2011 roku:

- 1007 JST – wydało więcej niż wydatki minimalne wynikające ze struktury zatrudnienia, ale i tak musiało wypłacić jednorazowy dodatek uzupełniający
- w 828 JST – wypłata dodatku doprowadziła do wydatkowania większej kwoty niż wydatki minimalne (RIO, 2012).

Biorąc pod uwagę powyższe wskazania prawa, należy uznać, że elastyczność polityki wynagradzania nauczycieli jest dla JST zdecydowanie ograniczona. W ten sposób postrzegają to przedstawiciele samorządów. Wyrazem tego może być następująca wypowiedź przedstawiciela małej gminy „nikt mnie nie pyta, ile chcę zapłacić nauczycielom, tylko minister daje tabelki, a ja muszę płacić” (ZEE 2012).

Ten brak elastyczności w najważniejszej części wydatków w szkołach wpływa na decyzje wydatkowe wobec innych części. W ostatnich latach pozostałe kategorie wydatków samorządów związane z oświatą spadały w wymiarze realnym, szczególnie dotyczyło to wydatków inwestycyjnych, gdzie zwłaszcza w dwu ostatnich latach nastąpił spadek (por. wykres 2.10). W 2012 roku ogółem wydatki inwestycyjne samorządów na oświatę były realnie niższe o 15% niż w 2011 i 21% niż w 2006 roku. Dotknęło to zwłaszcza gminy (spadek w stosunku do 2006 roku o 35%), w powiatach było to 15%.

²⁰ Średnie wynagrodzenie nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego musi być osiągnięte na obszarze działania danej jednostki samorządu terytorialnego, a nie przez każdego nauczyciela zatrudnionego w szkole prowadzonej przez tę jednostkę.

Jedynie w miastach na prawach powiatu inwestycje były w 2012 roku na poziomie porównywalnym z rokiem 2006. Inne niż wynagrodzenia wydatki bieżące wzrosły realnie w całym analizowanym okresie o 1,2%, jednak na przykład w powiatach w 2012 roku inne bieżące wydatki na oświatę były realnie niższe o prawie 7% w stosunku do 2006 roku. Obserwowane zmiany mają związek z kryzysem finansów lokalnych, i wynikają ze spadku dochodów własnych samorządów, ale również związane są z intensywnymi inwestycjami samorządów w gospodarkę komunalną współfinansowanymi ze środków UE. Poszukując oszczędności, samorzady ograniczają wydatki we wszystkich tych sferach, które są najbardziej elastyczne:

Po prostu oszczędności są głównie szukane w wydatkach rzeczowych, bo tam coś możemy oszczędzić, mniej pomocy dydaktycznych zakupić, mniej remontów zrobić, natomiast proces dydaktyczny i tak się musi odbywać, nauczycieli musimy zatrudniać.

[ZEE 2012]

Wydatki związane z oświatą i wychowaniem finansują samorzady z dochodów własnych i subwencji ogólnej, ale przede wszystkim z części oświatowej subwencji ogólnej, a także dotacji kierowanych na oświatę i wychowanie. Jak powiedziano wcześniej, część oświatowa subwencji z założenia nie finansuje wszystkich wydatków samorządów związanych z oświatą. Niemniej jest to najważniejsze źródło.

Tabela 2.7. Udział subwencji oświatowej oraz dotacji z BP w finansowaniu wydatków samorządów na oświatę i wychowanie (z działów 801 oraz 854 klasyfikacji budżetowej) w latach 2006, 2010–2012.

rodzaj JST	2006	2010	2011	2012
województwa	67,4%	71,8%	75,9%	77,5%
powiaty ziemskie	93,3%	93,1%	93,8%	94,4%
miasta na prawach powiatu	61,2%	61,7%	62,6%	63,3%
gminy miejskie	56,1%	54,1%	54,6%	55,5%
gminy wiejskie	70,6%	69,2%	69,1%	69,2%
gminy miejsko-wiejskie	62,9%	60,8%	61,0%	61,6%
razem	68,3%	67,3%	67,9%	68,3%

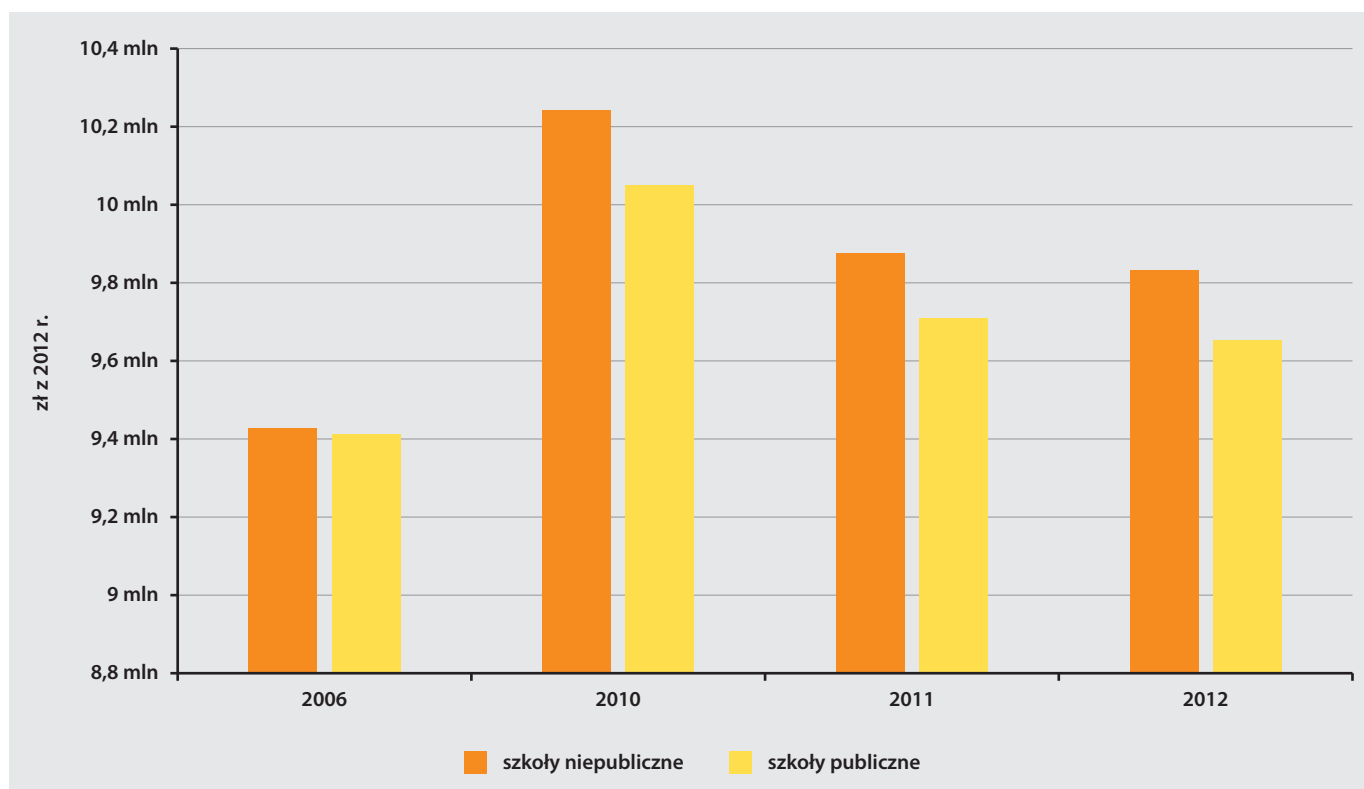
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ze sprawozdań budżetowych samorządów RB28S i 27S.

W kolejnych latach subwencja i dotacje pokrywały mniej więcej podobną część samorządowych wydatków na oświatę (ok. 68%), przy czym najmniej dofinansowują te zadania ze swoich środków powiaty, a najwięcej gminy miejskie. Przede wszystkim wynika to z tego, że to w gminach i mnpp są istotne finansowo zadania oświatowe z założenia niekalkulowane w subwencji (przede wszystkim chodzi o wychowanie przedszkolne i dowóz uczniów do szkół – razem stanowiące ok. 15% wydatków gmin i mnpp na oświatę). Obok tego jednak to zróżnicowanie wynika z dwu czynników: z jednej strony możliwości finansowych poszczególnych podmiotów, z drugiej – przeliczników subwencji oświatowej. Szkoły podstawowe i gimnazja (będące odpowiedzialnością gmin) z terenów wiejskich i małych miasteczek otrzymują wprawdzie więcej na ucznia w związku z tzw. wagą wiejską (waga P1 wynosi 0,38), jednak szkoły ponadgimnazjalne prowadzone przez powiaty otrzymują subwencję powiększoną na przykład w związku z kształceniem zawodowym o wagę P8=0,19, a w związku z kształceniem specjalnym w zależności od typu i stopnia niepełnosprawności ucznia od P2=1,4 do P5=9,5. Powiaty są jednocześnie najsłabszymi finansowo podmiotami samorządowymi, które

niemal nie dysponują dochodami własnymi, a znaczna część ich dochodów to dotacje celowe. W porównaniu z powiatami gminy miejskie, a szczególnie miasta na prawach powiatu, mają stosunkowo dużą swobodę w kształtowaniu własnych dochodów.

Jak wspomniano na początku tego podrozdziału, w przypadku szkolnictwa wyższego dotacje kierowane z budżetu państwa związane z działalnością dydaktyczną otrzymują zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne. Otrzymują je szkoły w związku z kształceniem studentów studiów stacjonarnych. Jednak z racji tego, że w publicznych szkołach uczy się większość studentów studiów stacjonarnych (91,4%), one otrzymują zasadniczą część tej dotacji (w 2012 roku 97,8%). Dotacje na działalność dydaktyczną z budżetu państwa w 2012 roku były wyższe niż w 2006. Jednak w ostatnich dwu latach zaobserwować można spadek tych dotacji. Dzieje się tak pomimo wzrostu liczby studentów studiów stacjonarnych. W 2012 roku dotacje były niższe o 0,4% niż rok wcześniej, przy czym spadek ten dotyczył tylko szkół publicznych (spadek o 0,6%), w szkołach niepublicznych dotacji przybyło (o 7,6%).

Wykres 2.11. Dotacje na działalność dydaktyczną szkół wyższych publicznych i niepublicznych w latach 2006, 2010–2012 (w cenach stałych z 2012 roku).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Roczników statystycznych Szkoły wyższe i ich finansowanie, dla lat 2006, 2010–2012.

Wydatki na dydaktykę szkół wyższych obok dotacji z budżetu państwa finansowane są dotacjami od samorządów, dochodami z czesnego oraz pozostałymi opłatami. Szkoły wyższe publiczne finansują działalność dydaktyczną przede wszystkim dotacją z budżetu państwa, a szkoły niepubliczne – opłatami za zajęcia. W przypadku obu typów szkół w 2012 roku zanotowano deficyt na działalności dydaktycznej. W szkołach publicznych wystąpił on kolejny rok z rzędu i pogłębił się w stosunku do lat poprzednich. W szkołach niepublicznych zaś zanotowano ten deficyt po raz pierwszy.

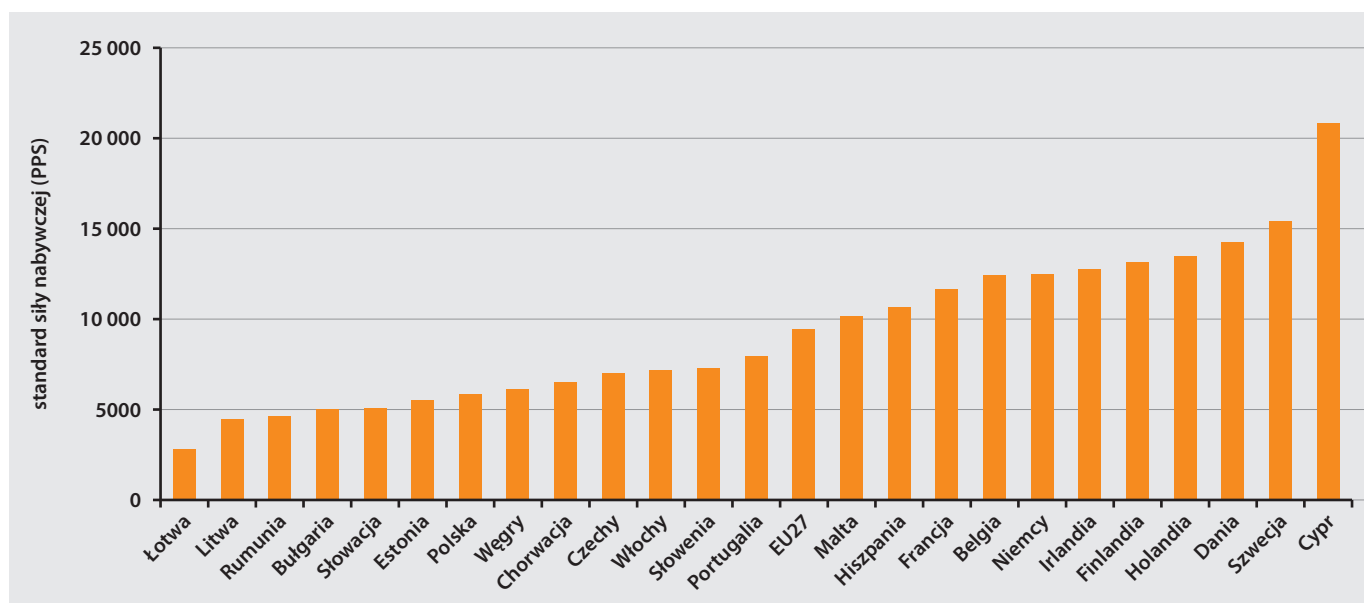
Tabela 2.8. Udział różnych źródeł przychodów w kosztach działalności dydaktycznej szkół wyższych publicznych i niepublicznych w latach 2006, 2010–2012.

szkoły publiczne					
rok	dotacje z BP	dotacje z budżetów samorządów i inne fundusze publiczne	opłaty za zajęcia	inne	razem pokrycie kosztów działalności dydaktycznej przychodami z tej działalności
szkoły wyższe publiczne					
2006	70,9%	0,2%	19,3%	6,9%	97,2%
2010	70,8%	0,5%	17,1%	10,0%	98,4%
2011	68,8%	0,3%	16,2%	11,1%	96,3%
2012	68,5%	0,2%	14,6%	11,3%	94,6%
szkoły wyższe niepubliczne					
2006	0,6%	0,4%	100,3%	4,2%	105,6%
2010	6,5%	0,4%	88,3%	6,7%	101,9%
2011	6,0%	0,1%	85,4%	8,8%	100,3%
2012	6,9%	0,2%	80,6%	7,2%	94,9%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie roczników statystycznych GUS – Szkoły wyższe i ich finanse z lat 2006, 2010–2012.

Polskie publiczne wydatki w przeliczeniu na studenta publicznych szkół wyższych (poziomu ISCED 5 i 6) są znacznie niższe niż średnia europejska. Częściowo ma to związek z tym, że, jak pokazano w poprzedniej części, znaczna część polskich studentów, w tym uczelni publicznych, uczy się odpłatnie.

Wykres 2.12. Wydatki na publiczne instytucje edukacyjne w przeliczeniu na studenta szkół wyższych (ISCED 5 i 6) w krajach Unii Europejskiej według standardu siły nabywczej (PPS), w 2009 roku.

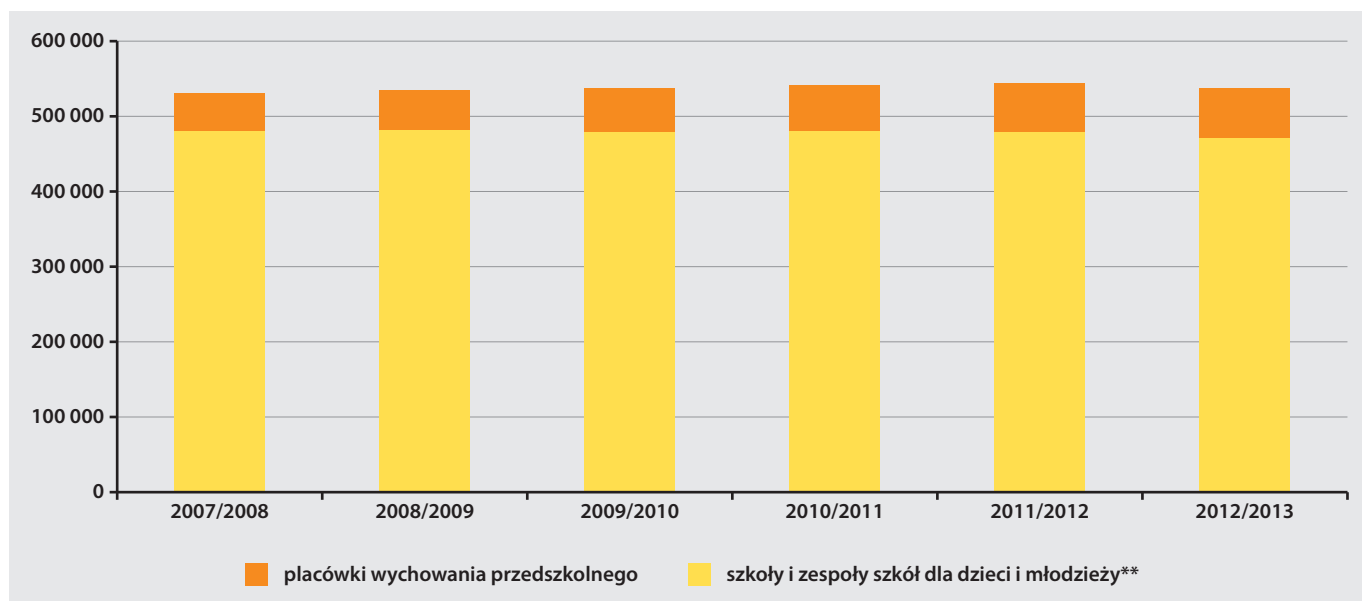


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych Eurostat [educ_fipubin].

2.3. Nauczyciele w liczbach

Prezentowane w poprzednich podrozdziałach zmiany w liczbie dzieci i młodzieży na poszczególnych etapach edukacji w ostatnich latach znajdują swoje odzwierciedlenie w liczebności nauczycieli²¹. Rośnie zatrudnienie w placówkach wychowania przedszkolnego (o 32% w latach 2007–2012), a spada w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży (o 3%). Zmiany zachodzą więc w tych samych kierunkach co zmiany w liczebności dzieci i młodzieży, ale ich dynamika jest zdecydowanie mniejsza.

Wykres 2.13. 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.

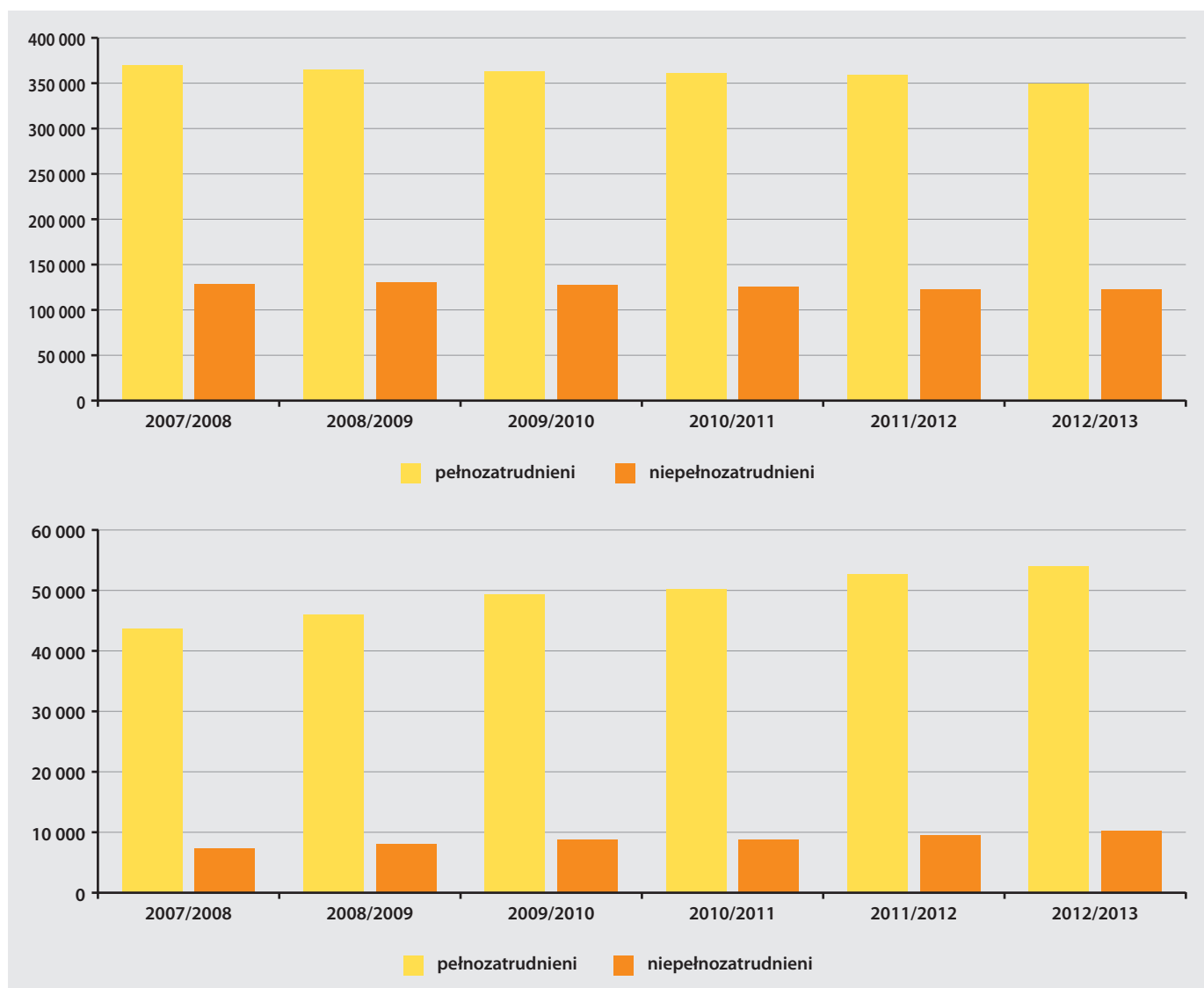
** W ramach zespołu szkół mogą występować placówki wychowania przedszkolnego.

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

Zmiany demograficzne oddziałują również na czas pracy nauczycieli. Proporcje liczby osób pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych na stanowisku nauczyciela praktycznie nie zmieniały się na przestrzeni lat. Dla nauczycieli pracujących w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży niepełnozatrudnieni stanowią ok. 26% wszystkich zatrudnionych. W przypadku placówek wychowania przedszkolnego jest ich mniej, bo ok. 15%. Obie grupy różnią się jednak dynamiką zmian w ostatnich latach. To pełnozatrudnionych nauczycieli w szkołach dla dzieci i młodzieży ubywa szybciej (spadek o 5,5%) w porównaniu do nauczycieli niepełnozatrudnionych (spadek 4%). W przypadku placówek przedszkolnych szybciej przybywa pełnozatrudnionych (wzrost o 38%) niż niepełnozatrudnionych (wzrost o prawie 26%).

²¹ Dane dotyczące nauczycieli prezentowane w tej części pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej (SIO). Pokazujemy tu informacje o liczbie nauczycieli, którzy realizują obowiązkowe zajęcia edukacyjne (z tego względu potocznie nazywa się ich „nauczycielami tablicowymi”). Nie uwzględniamy zatem nauczycieli, którzy są zatrudnieni, ale nie realizują obowiązkowych zajęć edukacyjnych, nawet jeżeli realizują inne obowiązki. Za zatrudnionego uważa się nauczyciela pracującego w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy, bez względu na formę zatrudnienia, a zatem również nauczycieli zatrudnionych na umowę o dzieło czy umowę-zlecenie.

Wykres 2.14. Liczba osób zatrudnionych na stanowisku nauczyciela w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży (górny wykres) i w placówkach wychowania przedszkolnego (dolny wykres) w latach szkolnych 2007/2008 – 2012/2013.

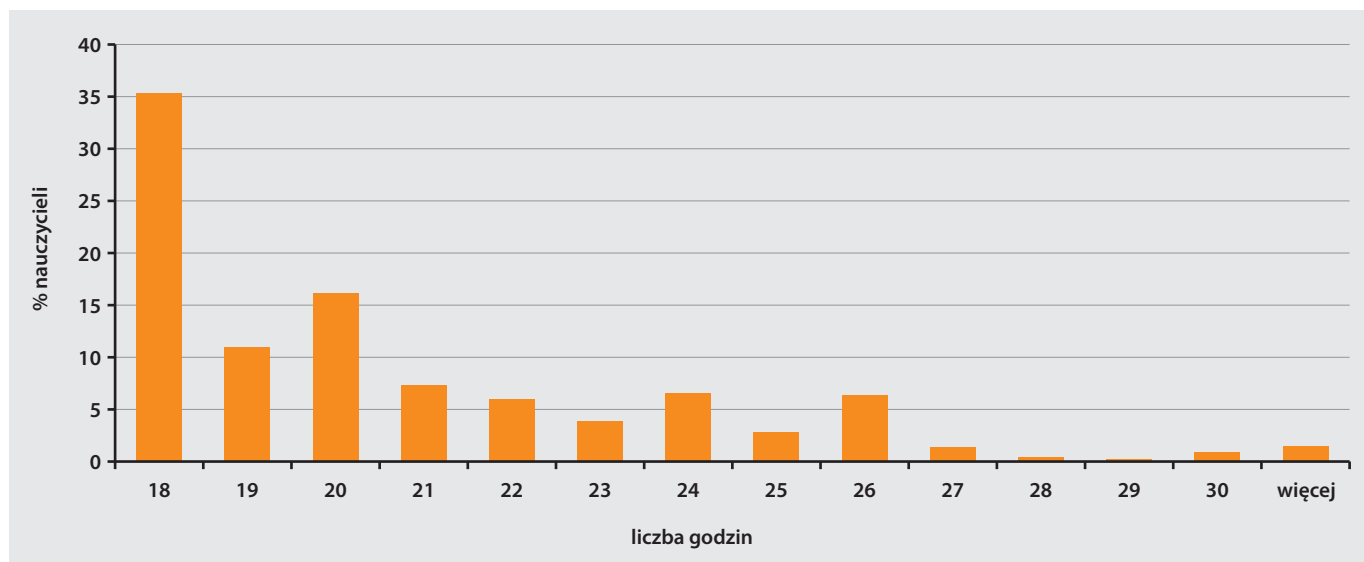


Źródło: Obliczenia własne na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej.

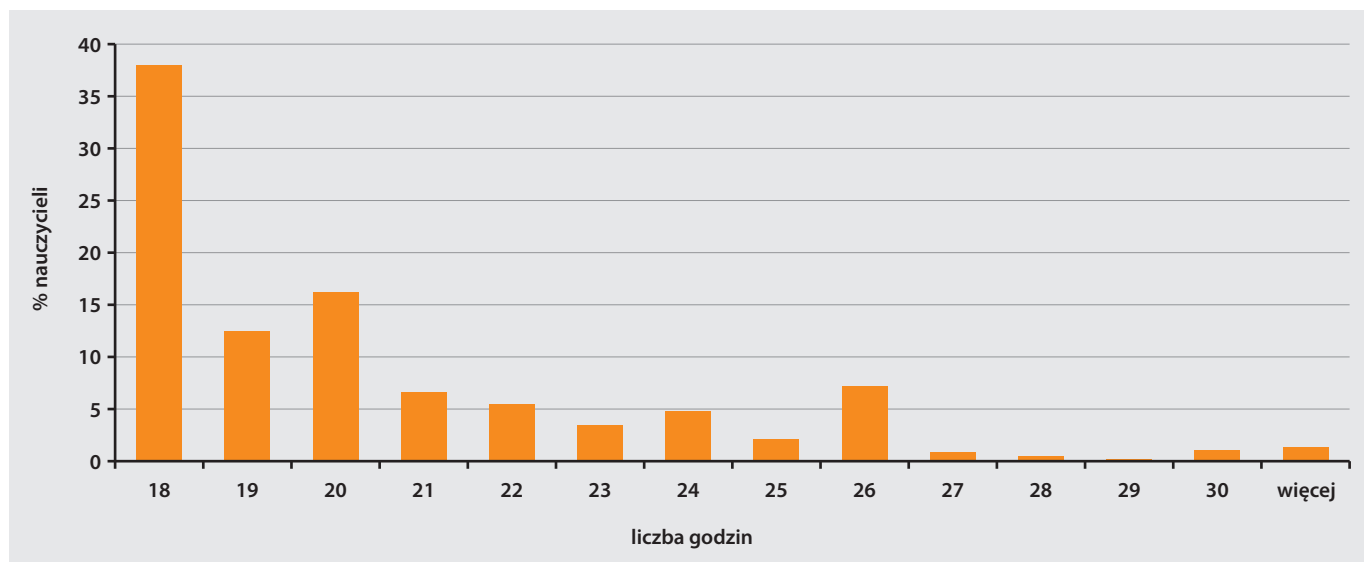
Zmiany wśród nauczycieli zatrudnianych w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży nie świadczą jedynie o zwolnieniach nauczycieli. Częściowo dopasowywanie struktury zatrudnienia do zmian demograficznych wśród uczniów odbywa się przez zmniejszanie ich wymiaru etatu. Stąd szybsze spadki zatrudnienia wśród nauczycieli pełnozatrudnionych niż wśród nauczycieli niepełnozatrudnionych (wykres 2.14) oraz ubywanie tygodniowej liczby godzin wśród nauczycieli pełnozatrudnionych (wykres 2.15). Mediana tygodniowej liczby godzin nauczycieli pełnozatrudnionych w roku szkolnym 2007/2008 wynosiła 20 godzin. W ostatnim roku wynosiła już 19. Ponadto wzrósł udział nauczycieli pełnozatrudnionych realizujących jedynie 18 godzin zajęć tygodniowo (z 35% do 38%).

Wykres 2.15. Udział nauczycieli pełnozatrudnionych według tygodniowego wymiaru godzinowego zajęć – zarówno tablicowych, jak i pozostałych – wraz z godzinami ponadwymiarowymi w roku szkolnym 2007/2008 oraz 2012/2013 w szkołach dla dzieci i młodzieży.

- a) Tygodniowy wymiar godzinowy zajęć tablicowych i pozostałych z godzinami ponadwymiarowymi dla nauczycieli w szkołach i zespołach szkół publicznych (bez placówek wychowania przedszkolnego) w roku 2007/2008.



- b) Tygodniowy wymiar godzinowy zajęć tablicowych i pozostałych z godzinami ponadwymiarowymi dla nauczycieli w szkołach i zespołach szkół publicznych (bez placówek wychowania przedszkolnego) w roku 2012/2013.



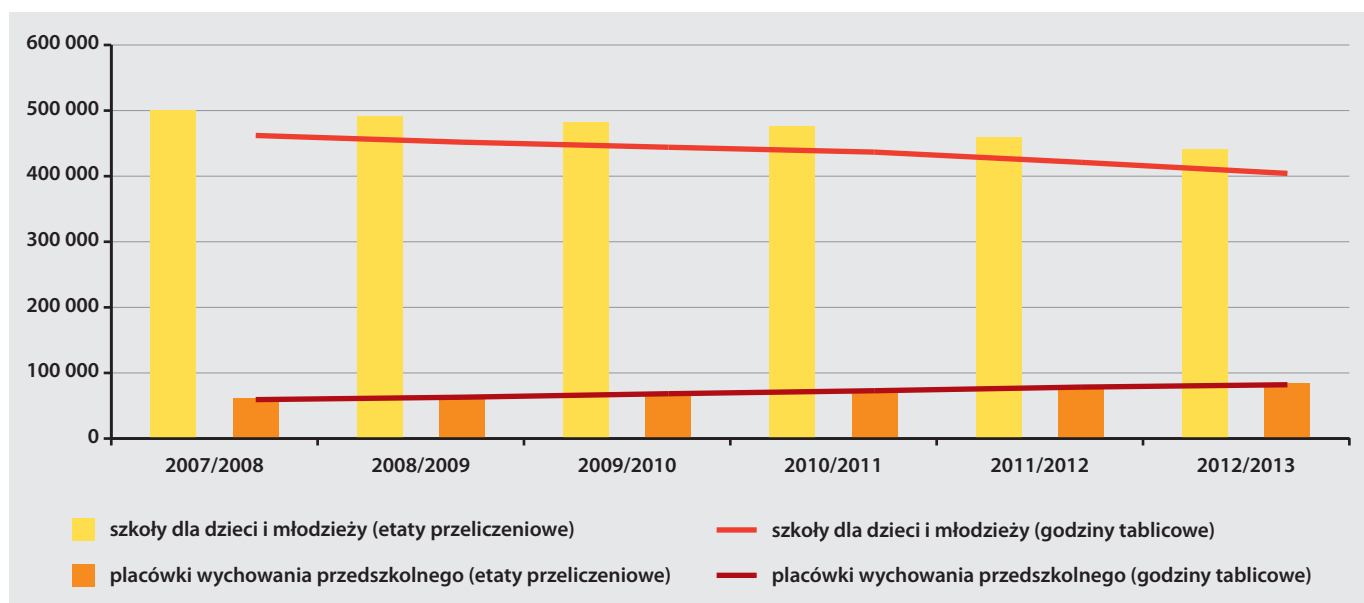
Większość nauczycieli, bo aż 88% jest zatrudnionych w jednej szkole. Pozostałe 12% nauczycieli pracuje w większej liczbie szkół. W roku szkolnym 2007/2008 było ich nieco więcej, bo 16%. W ciągu ostatnich lat zmalała zatem liczba dodatkowych miejsc pracy wśród nauczycieli. Nauczyciele pracujący w kilku szkołach w większości (55%) mają w którejś z nich pełny etat. Zatem 45% spośród tej grupy w żadnej ze szkół nie realizuje pełnego etatu. Nauczyciele jako dodatkowe miejsce pracy rzadko wybierają szkołę niepubliczną, robi tak tylko 1,5% nauczycieli. Z kolei w drugą stronę odsetek jest znacznie wyższy: ponad 30% nauczycieli pracujących w szkołach niepublicznych pracuje również w szkołach publicznych. Wynika to głównie z tego, że szkół niepublicznych jest

o wiele mniej niż publicznych. Nie stanowią więc alternatywnego miejsca pracy dla dość dużej grupy nauczycieli.

Jak widać, pogłębiający się niż demograficzny wpływa na czas pracy nauczycieli. Aby dokładnie przyjrzeć się temu zjawisku, konieczne jest prześledzenie zmiany liczby etatów nauczycielskich na przestrzeni ostatnich lat. Istotną przy tej analizie jest informacja, w jaki sposób liczymy liczbę etatów nauczycieli. W przypadku nauczycieli pełnozatrudnionych realizujących jeden lub więcej etatów oraz nauczycieli niepełnozatrudnionych liczymy dokładny wymiar ich etatu. Sumujemy liczbę godzin wszystkich ich obowiązków (tablicowych i pozostałych) nawet spoza ramowego planu nauczania (łącznie z godzinami ponadwymiarowymi) i przeliczamy na etaty, zgodnie z zasadami Karty Nauczyciela, która podaje wymiar godzin odpowiadający jednemu etatowi w placówkach edukacyjnych różnego typu²². Dalej nazywamy tę miarę etatami przeliczeniowymi. Dla porównania prezentujemy też liczbę etatów nauczycielskich uwzględniających wyłącznie godziny tablicowe, które również mogą być godzinami ponadwymiarowymi.

Spadek liczby osób zatrudnionych na stanowisku nauczyciela w szkołach dla dzieci i młodzieży był stosunkowo niewielki (wyniósł 3%) w porównaniu ze spadkiem liczby etatów przeliczeniowych (spadek prawie o 12%). Wynika to zarówno ze zmniejszania liczby godzin ponadwymiarowych nauczycielom pełnozatrudnionym, jak i ze zmniejszania wymiaru etatu – nauczyciele dotąd pełnozatrudnieni stają się niepełnozatrudnionymi. Dynamika zmian w liczbie etatów przeliczeniowych oraz liczbie etatów z uwzględnieniem jedynie godzin tablicowych²³ jest porównywalna zarówno wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach, jak i nauczycieli zatrudnionych w placówkach wychowania przedszkolnego. Różnica pomiędzy liczbą etatów przeliczeniowych a liczbą etatów uwzględniających tylko godziny tablicowe w przypadku nauczycieli zatrudnionych w szkołach jest dość znaczna, bo stanowi co roku ok. 9%. Świadczy to o tym, że nauczyciele w ramach swojego zatrudnienia realizują nie tylko godziny wynikające z ramowego planu nauczania, ale mają inne jeszcze obowiązki (np. realizują godziny świetlicowe czy prowadzą zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów, a część z nich sprawuje funkcję dyrektora szkoły).

Wykres 2.16. Liczba etatów przeliczeniowych nauczycieli w latach szkolnych 2007/2008 – 2012/2013.

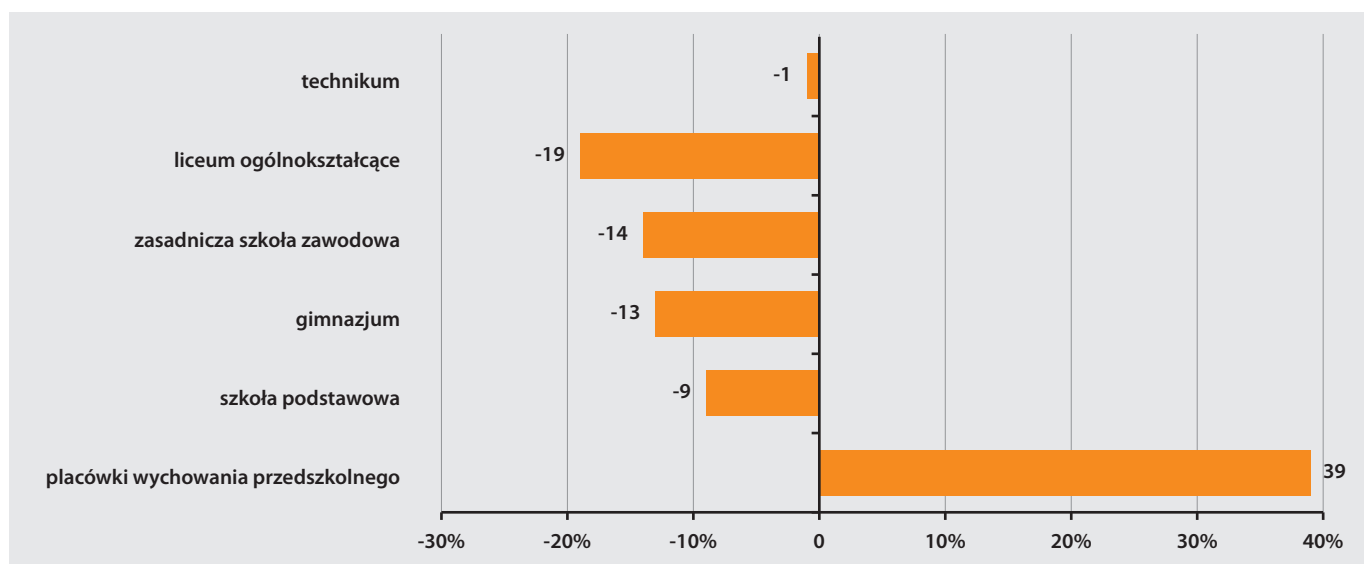


²² Dane zawarte w tym opracowaniu różnią się od danych podawanych przez statystykę publiczną. W statystyce publicznej nauczyciela pełnozatrudnionego, realizującego jeden lub więcej etat, liczy się jako jeden etat, pomijając godziny realizowane ponad jeden etat, których liczba jednak jest znaczna (wykres 2.15). Ponadto statystyka publiczna ogranicza się do podawania tylko tzw. godzin tablicowych, czyli godzin zajęć z uczniem wynikających z ramowego planu nauczania, pomijając inne godziny pracy nauczyciela, takie jak praca w świetlicy czy prowadzenie zajęć rozwijających zainteresowania uczniów.

²³ W przypadku tych etatów również uwzględniamy godziny ponadwymiarowe.

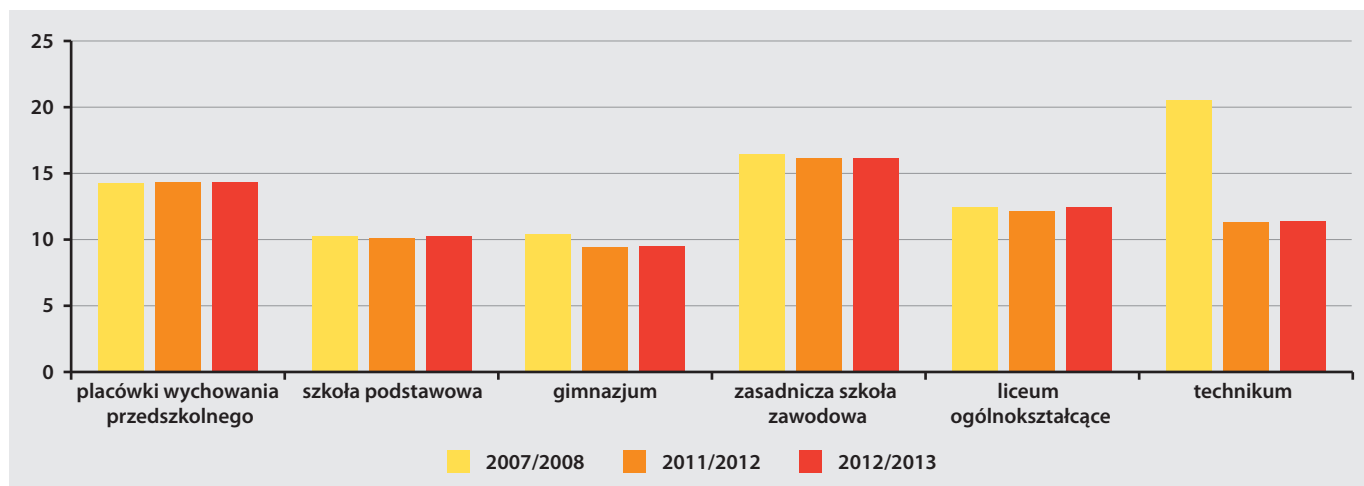
Zmiana liczby etatów przeliczeniowych nauczycieli różni się pomiędzy typami szkół. Największy procentowy spadek liczby etatów nauczycieli nastąpił w liceach ogólnokształcących (19%), najmniejszy spadek zauważyć można w technikum (1%). Jednocześnie w placówkach wychowania przedszkolnego obserwujemy wzrost liczby etatów o blisko 39%, w ślad za rosnącą liczbą wychowanków przedszkoli.

Wykres 2.17. Zmiana liczby etatów przeliczeniowych nauczycieli w wybranych typach szkół dla dzieci i młodzieży w latach szkolnych 2007/2008 – 2012/2013.



Ze względu na wspomnianą wielkość zmian liczby nauczycieli w placówkach wychowania przedszkolnego, liczba uczniów przypadających na etat w tych placówkach nieco wzrosła na przestrzeni lat 2007/2008 – 2012/2013. W przypadku kolejnych szczebli edukacji liczba uczniów przypadających na jeden etat nauczyciela spadała, ale zmiana ta nie była drastyczna. Zmniejszanie wymiaru etatów nauczycieli idzie w ślad za zmniejszającą się liczbą uczniów. Inną sytuację obserwujemy w technikum – tam na jeden etat nauczyciela przypada obecnie aż 10 uczniów mniej niż w roku 2007/2008 (wykres 2.18). Wiąże się to z tym, że w technikum właśnie spadek liczby etatów był najmniejszy spośród wszystkich typów szkół (wykres 2.17).

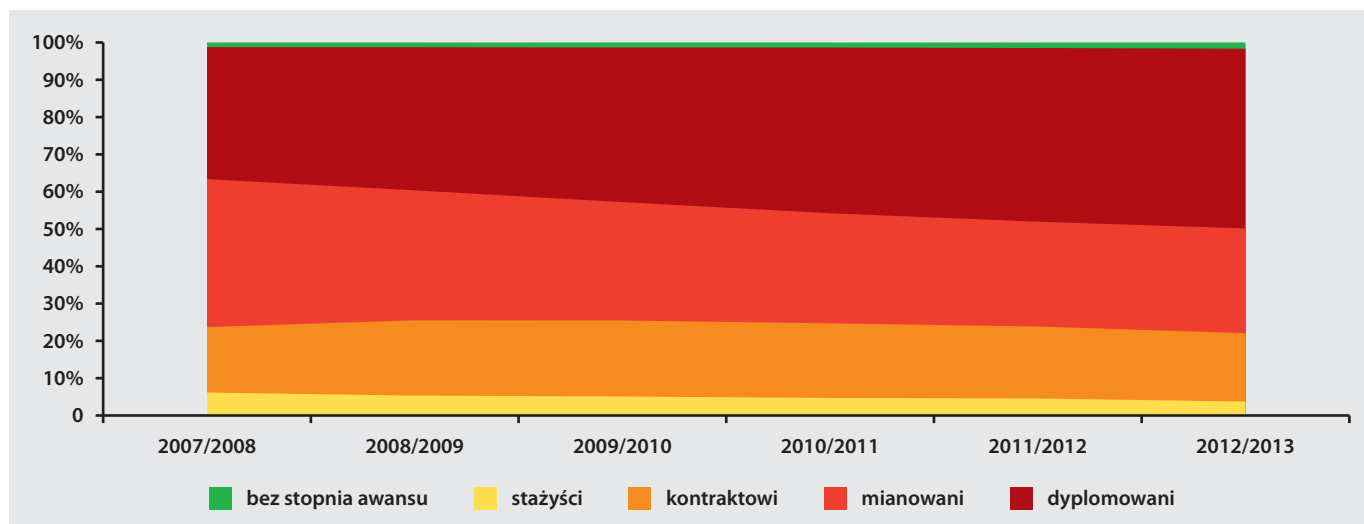
Wykres 2.18. Liczba uczniów przypadających na etat nauczyciela 2007/2008, 2011/2012, 2012/2013.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Banku Danych Lokalnych GUS i Systemu Informacji Oświatowej.

Spadki zatrudnienia nauczycieli w latach 2007/2008 – 2012/2013 zaszły przede wszystkim w sektorze publicznym. W sektorze prywatnym liczba etatów nauczycieli rosła. Jednak w przypadku większości placówek sektor publiczny zatrudnia ponad 90% nauczycieli, więc zmiany w sektorze prywatnym nie rzutują na sytuację całego systemu oświaty.

Wykres 2.19. Nauczyciele według stopnia awansu zawodowego w latach 2007/2008 – 2012/2013.

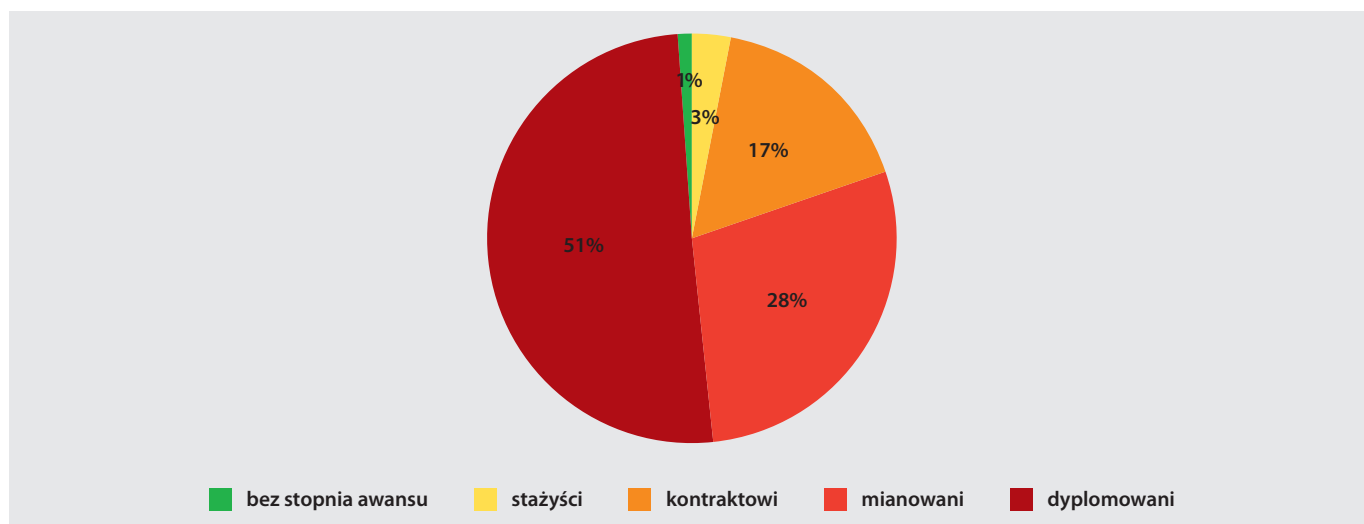


Źródło: Obliczenia własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej.

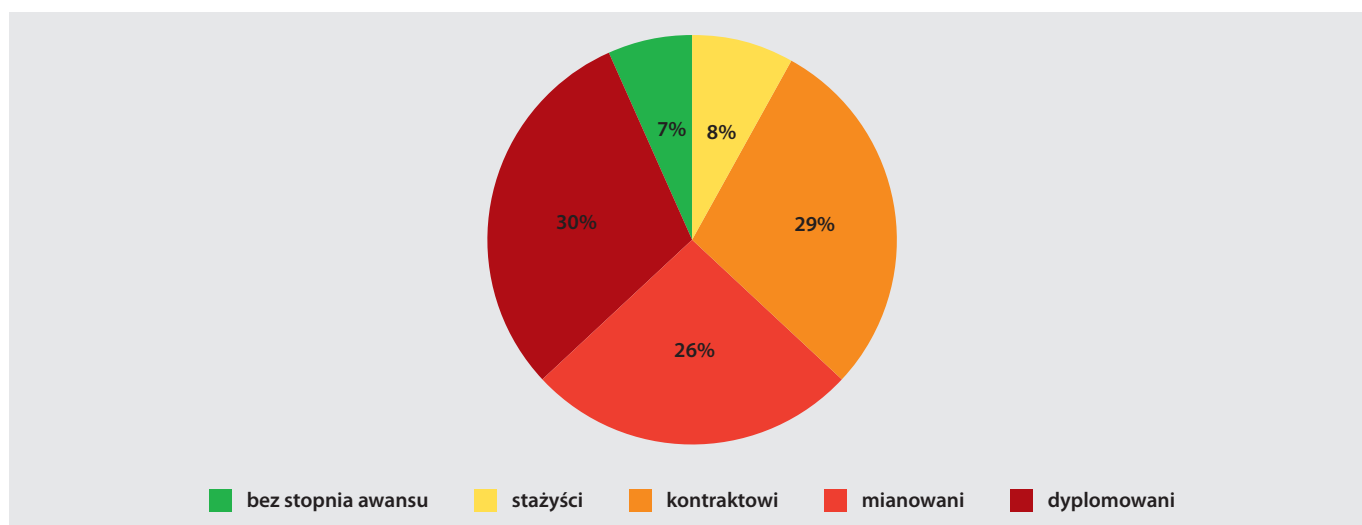
Pomiędzy rokiem 2007/2008 a 2012/2013 znacznie zmieniła się struktura stopni awansu zawodowego (wykres 2.19). Wyraźnie wzrósł udział nauczycieli dyplomowanych – o 12 punktów procentowych. W tym samym czasie o 11 punktów procentowych zmniejszył się udział nauczycieli mianowanych. Mamy więc do czynienia z przesunięciem całego rozkładu w kierunku wyższych stopni awansu. Przekłada się to, jak wspomniano w części *Finansowanie edukacji*, na wzrosty wynagrodzenia w analizowanym okresie.

Wykres 2.20. Struktura awansu zawodowego nauczycieli w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży (górny wykres) oraz w placówkach wychowania przedszkolnego (dolny wykres) w roku 2012/2013.

a) Nauczyciele według stopnia awansu zawodowego w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży.



b) Nauczyciele według stopnia awansu zawodowego w placówkach wychowania przedszkolnego.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej.

Struktura awansu w placówkach wychowania przedszkolnego jest inna niż w szkołach i zespołach szkół dla dzieci i młodzieży. W placówkach tych pracuje dużo młodsza stażem kadra pedagogiczna, sporo większy jest również udział nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego (ok. 7%) oraz nauczycieli stażystów, może to zatem rzutować na wynagrodzenia nauczycieli w obu tych grupach.

2.4. Wynagrodzenie nauczycieli

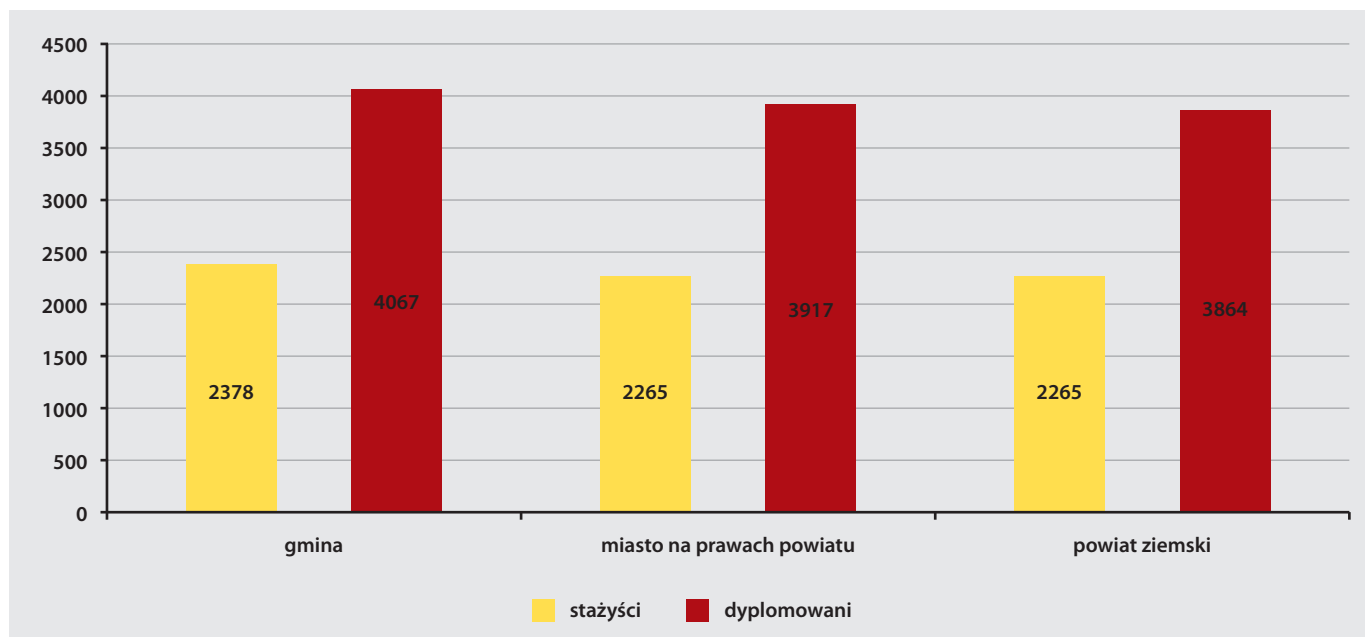
Analizując wynagrodzenia nauczycieli, należy mieć na uwadze, że rozpatrujemy wynagrodzenia nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach i szkołach dla dzieci i młodzieży (ze specjalnymi) prowadzonych przez samorząd terytorialny²⁴, którzy realizują ramowy plan nauczania. W tym zestawieniu nie uwzględniamy zatem nauczycieli, którzy nie prowadzą żadnych zajęć z uczniem – na przykład bibliotekarzy czy pedagogów szkolnych. Pod uwagę bierzemy wszystkie godziny nauczycieli wynikające z ich umowy o pracę, bez godzin ponadwymiarowych. Na wynagrodzenie nauczyciela składa się wynagrodzenie zasadnicze, dodatki wynikające z zapisów Karty Nauczyciela oraz pozostające w kompetencji jednostek samorządu terytorialnego (np. dodatek funkcyjny, motywacyjny). Ponadto dochody nauczyciela powiększają świadczenia i dodatki specjalne (np. dodatek mieszkaniowy i wiejski), które również ujęto w niniejszym zestawieniu²⁵. Ministerstwo Edukacji ustala minimalny poziom wynagrodzenia zasadniczego, jednostki samorządu terytorialnego mogą je podwyższyć. Jak już pisano w części o finansowaniu oświaty, Karta Nauczyciela określa również minimalną wysokość średniego wynagrodzenia nauczycieli na danym etapie awansu zawodowego, jakie musi być wypłacone nauczycielom na obszarze danego samorządu. Na wynagrodzenie nauczycieli składa się również wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe. Niestety, dane o tych ostatnich nie są zbierane w Systemie Informacji Oświatowej. Zatem podawane poniżej dane o wynagrodzeniach nauczycieli są nieco zaniżone. Wynagrodzenie przeciętnego nauczyciela zatrudnionego w placówkach wychowania przedszkolnego jest nieco niższe (ok. 3 426 zł) niż w przypadku nauczycieli zatrudnionych w szkołach

²⁴ W Systemie Informacji Oświatowej brak danych jednostkowych o wynagrodzeniach nauczycieli zatrudnionych w niepublicznych placówkach oświatowych.

²⁵ Do wynagrodzeń wliczono dodatki: funkcyjne, za warunki pracy, służbowy, specjalistyczny, za uciążliwość pracy, za pracę nocną, motywacyjny, specjalny, z tytułu posiadania stopnia służbowego, zadaniowy, za pracę za granicą, za wieloletnią pracę w służbie cywilnej oraz dodatek mieszkaniowy i wiejski; nie wliczono „trzynastek”, nagród, świadczeń urlopowych, wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe.

i zespołach szkół (ok. 3 650 zł). Wynika to jednak z dużo młodszej struktury zatrudnienia w tej grupie nauczycieli, a to stopień awansu zawodowego determinuje przede wszystkim wysokość wynagrodzenia. Jeśli przyjrzymy się przeciętnemu wynagrodzeniu w poszczególnych stopniach awansu w obu grupach nauczycieli, różnice są dużo mniejsze (ok. 30 zł w przypadku zarówno nauczycieli stażystów, jak i dyplomowanych, na korzyść nauczycieli przedszkolnych), dlatego w dalszej analizie będziemy uwzględniać ich razem.

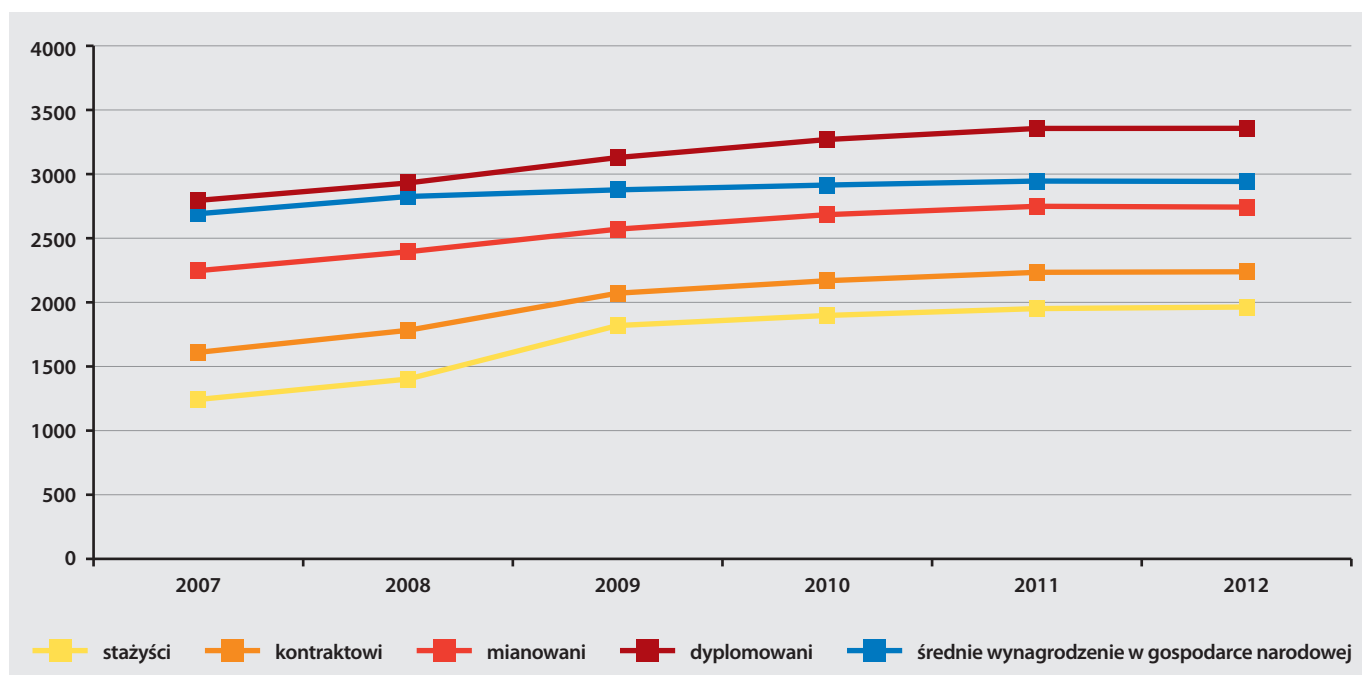
Wykres 2.21. Mediana wynagrodzeń brutto dla nauczycieli stażystów i nauczycieli dyplomowanych w roku 2012/2013 według organu prowadzącego szkołę/przedszkole.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej.

Ogółem, wynagrodzenie nauczyciela – zarówno dyplomowanego, jak i stażysty – jest wyższe w przypadku placówek oświatowych prowadzonych przez gminy niż w przypadku placówek prowadzonych przez powiaty (wykres 2.21). Zapewne ma to związek z dodatkami wiejskimi. Jak wspomniano w rozdziale o finansowaniu oświaty, istotna część szkół podstawowych i gimnazjalnych znajduje się na obszarach wiejskich. Mediana wynagrodzeń dla nauczyciela stażysty wyniosła w 2012/2013 roku 2 350 zł, a dla nauczyciela dyplomowanego – 4 017,34 zł. Pomiędzy rokiem 2007 a 2013 nastąpił wyraźny wzrost wynagrodzeń nauczycieli, w tym zwłaszcza nauczycieli stażystów. W roku 2012/2013 wynagrodzenie nauczyciela dyplomowanego było o 70% wyższe niż wynagrodzenie nauczyciela stażysty, podczas gdy w roku 2007/2008 różnica ta przekraczała 125%. W 2009 roku zmieniono zapis w Karcie Nauczyciela dotyczący wysokości średniego wynagrodzenia nauczycieli w stosunku do kwoty bazowej ustalonej corocznie w ustawie budżetowej. Zmiany te odczuli najbardziej nauczyciele stażysty. Wcześniej średnie wynagrodzenie stażysty musiało wynieść co najmniej 82% kwoty bazowej, po zmianie jest to już 100% tej kwoty. Rosły również w kolejnych latach bazowe wynagrodzenia. Jak wspomnieliśmy, pomimo spadku liczby uczniów, wydatki samorządów na wynagrodzenia nauczycieli wzrosły. Znajduje to potwierdzenie w danych dotyczących wynagrodzeń, jakie otrzymywali rzeczywiście nauczyciele. Pomiędzy rokiem 2007 a 2009 realne wynagrodzenie nauczyciela stażysty wzrosło o 46%, a nauczyciela dyplomowanego o 12%. Natomiast do 2012 roku wynagrodzenie nauczyciela stażysty wzrosło aż o 58%, a wynagrodzenie nauczyciela dyplomowanego o 20% (wykres 2.22). Dla porównania, realny wzrost wynagrodzeń w gospodarce narodowej w tym samym czasie wyniósł ok. 9% (GUS).

Wykres 2.22. Mediana realnych wynagrodzeń brutto nauczycieli według stopnia awansu zawodowego i średnie wynagrodzenie w gospodarce narodowej w latach 2007/2008 – 2012/2013, ceny stałe (rok 2007/2008 = 100).

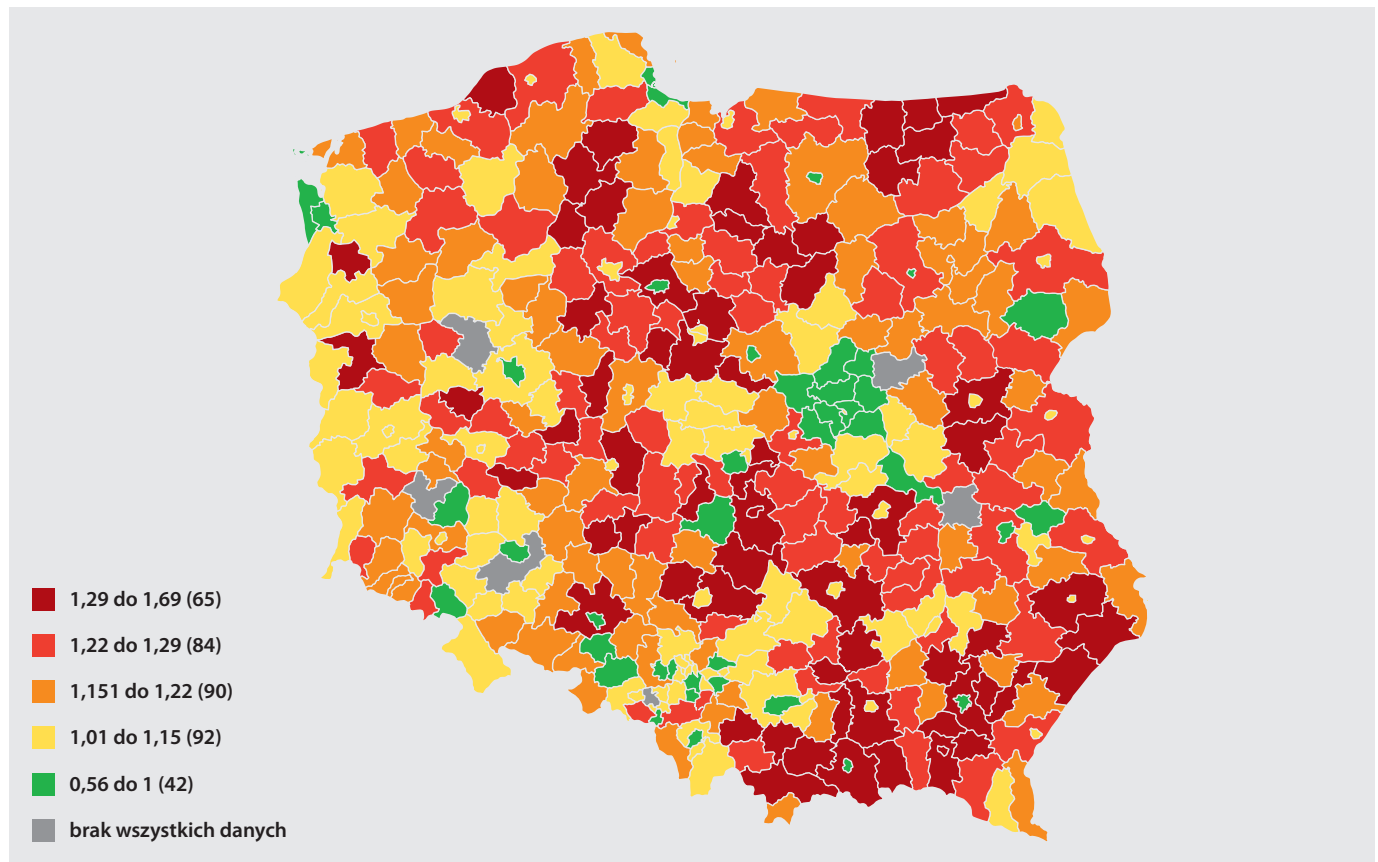


Źródło: Obliczenia własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej i danych o przeciętnych wynagrodzeniach w gospodarce narodowej, GUS.

Analizując dane na poziomie powiatów, należy stwierdzić, że nauczyciele są stosunkowo dobrze opłacani w porównaniu do innych grup zawodowych. Tylko w 42 powiatach na 379 wynagrodzenie brutto przeciętnego nauczyciela w 2012 roku było niższe niż przeciętne wynagrodzenie brutto w powiecie (dla podmiotów gospodarczych zatrudniających powyżej 9 osób). Wynika to z dużego udziału nauczycieli o najwyższym stopniu awansu, których płaca znacznie podnosi przeciętne wynagrodzenie nauczycieli. Wynagrodzenia nauczycieli najmniej korzystnie wypadają na tle innych wynagrodzeń w dużych miastach, na przykład w Warszawie przeciętne wynagrodzenie brutto wśród nauczycieli wynosi 71% wynagrodzenia brutto wśród ogółu pracowników, podobnie w Trójmieście oraz w konurbacji górnośląskiej (wykres 2.23).

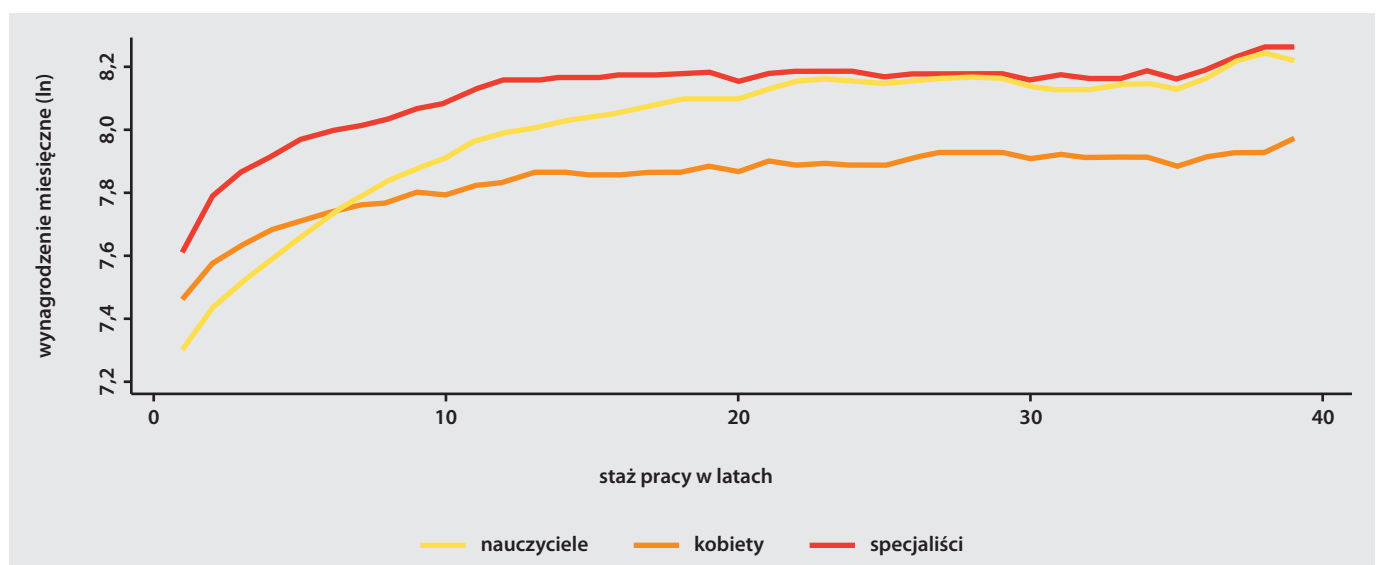
Na wybór zawodu wpływa nie tylko płaca w danym momencie, lecz także perspektywy zarobków, stąd warto przyrzeć się dynamice wynagrodzeń nauczycieli wraz ze stażem pracy. Wynagrodzenia nauczycieli porównujemy z wynagrodzeniami osiąganymi przez specjalistów (ogółem) oraz wynagrodzeniami osiąganymi przez kobiety, bez względu na rodzaj pracy. Ponieważ kobiety stanowią większość wśród nauczycieli, takie porównanie jest uzasadnione. Wynagrodzenia nauczycieli na początku kariery zawodowej są istotnie niższe (wykres 2.24). Dynamiczny przyrost zaczyna się jednak szybko, tj. po mniej więcej półtora roku pracy. Po ok. 6 latach średnie wynagrodzenie nauczycieli jest wyższe niż średnie wynagrodzenie wśród kobiet i dalej rośnie, osiągając po ok. 20 latach pułap zbliżony, ale niższy niż średnie wynagrodzenie wśród specjalistów. W innych krajach OECD relacja ta przedstawia się podobnie, tzn. jest charakterystyczne, że płaca nienauczycieli (ogółem, bez rozróżnienia na specjalistów i kobiety) jest przez większość cyklu życia wyższa od płacy nauczycieli i obie zrównują się ok. 30. roku stażu pracy. W Polsce kobiety, pracując jako nauczycielki, mają, nawet w krótszym okresie, lepsze perspektywy finansowe niż pracując w innych profesjach, co – obok innych czynników – może częściowo tłumaczyć wysoki udział kobiet wśród nauczycieli. W porównaniu do specjalistów zaś, nauczyciele wypadają gorzej przez cały okres kariery zawodowej. Dla tych, którzy mają wybór zostać specjalistą w innej dziedzinie, decyzja o podjęciu zawodu nauczyciela dokonuje się zatem nie tylko w oparciu o przesłanki finansowe.

Wykres 2.23. Relacja przeciętnego wynagrodzenia nauczycieli do średniego wynagrodzenia w gospodarce narodowej w powiatach w roku 2012.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej i Banku Danych Lokalnych, GUS.

Wykres 2.24. Wynagrodzenie* a liczba lat pracy w 2010 roku: nauczyciele, specjaliści i kobiety (podmioty zatrudniające 10 i więcej pracowników).



* Na wykresie wynagrodzenie zlogarytmowano, aby uzyskać graficznie bardziej przejrzystą zależność.

Źródło: Obliczenia na podstawie badania Struktura wynagrodzeń według zawodów GUS 2010.



CZĘŚĆ II

ZAWÓD
– NAUCZYCIEL



Wstęp

Autorka:
Dominika Walczak

W II części raportu prezentujemy socjologiczny obraz polskich nauczycieli, który wyłania się z krajowych i międzynarodowych badań. Szczegółowe informacje na temat wykorzystanych badań Czytelnik znajdzie w Aneksie: *Informacje o badaniach*.

W tej części raportu autorzy starają się odpowiedzieć na następujące pytania: *Kim są polscy nauczyciele? Co myślą o sobie i swojej pracy? Co inni myślą o nauczycielach? Gdzie nauczyciele pracują? Ile pracują? Jak podnoszą swoje kompetencje?*

Kim są nauczyciele? – odpowiadając na to pytanie, przyglądamy się charakterystyce społeczno-demograficznej nauczycieli. Rozdział zawiera opis polskich nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących uczących w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, ich sytuacji i biografii w kontekście pochodzenia, wielkości miejscowości, w których mieszkali, i wykształcenia rodziców. Szczególny nacisk położono na różnice pomiędzy nauczycielami różnych etapów edukacyjnych i nauczycielami różnych przedmiotów.

Co nauczyciele myślą o sobie jako o nauczycielu i swojej pracy? – przy tym pytaniu skupiamy się wokół trzech tematów: motywów wyboru zawodu, opinii o zawodzie i satysfakcji z jego wykonywania, mówimy także o związkach pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a środowiskiem pracy i jej efektywnością.

Co inni myślą o nauczycielach? – zastanawiając się, co inni myślą o nauczycielach, przedstawiamy obraz nauczycieli w oczach społeczeństwa, a także poszczególnych grup najczęściej stykających się z nauczycielami – uczniów i rodziców. Odpowiedzi wskazują na zmieniającą się rolę nauczyciela w nowoczesnym społeczeństwie, a także na pojawianie się nowych kryteriów oceny pracy nauczycieli.

Gdzie pracują nauczyciele? – szukając odpowiedzi na to pytanie, przedstawiamy dane dotyczące pracy w szkole, w tym relacji interpersonalnych w gronie pedagogicznym, współpracy między nauczycielami, a także roli dyrektora szkoły w kreowaniu atmosfery w miejscu pracy. Ponadto zwracamy uwagę na wyposażenie szkół, w tym również wyposażenie sal lekcyjnych i pokoju nauczycielskiego, zarówno w tradycyjne materiały biurowe, takie jak kreda czy papier, ale także w nowoczesne urządzenia wykorzystywane w pracy nauczyciela. W końcu zastanawiamy się, jak warunki pracy wpływają na jakość pracy nauczycieli.

Ile pracują nauczyciele? – przedstawiamy podstawowe wyniki badań czasu i warunków pracy nauczycieli oraz TALIS 2013. Dla lepszego zrozumienia specyfiki pracy nauczycieli prezentujemy listę czynności wykonywanych przez nauczycieli pogrupowaną według popularności i częstości wykonywania. W tej części pokazane są także zależności pomiędzy czasem tablicowym i czasem poświęcanym na pozostałe czynności, co wynika z różnic pomiędzy specyfiką pracy nauczycieli małych i wielogodzinowych przedmiotów.

Jak nauczyciele podnoszą swoje kompetencje? – odpowiadając na to pytanie, omawiamy funkcjonujący system doskonalenia zawodowego i prezentujemy dane dotyczące podejmowania przez nauczycieli działań związanych z rozwojem zawodowym. Przedstawiamy też krytyczny opis systemu awansu zawodowego, który z założenia ma nauczycieli motywować do rozwoju. Dodatkowo analizujemy wpływ doświadczenia innej pracy na kształtowanie się sposobów radzenia sobie z niepewnością i napięciami obecnymi w systemie oświaty, a także na szerszym rynku pracy.

Powyżej postawione pytania wydają się nabierać dziś szczególnego znaczenia, zwłaszcza w kontekście toczącej się debaty o nauczycielu przyszłości.



3. Wizerunek nauczycieli

3.1. Nauczyciele o sobie i swojej pracy

Autorzy:

Karolina Malinowska

Magdalena Smak

Dominika Walczak

Andrzej Wichrowski

O nauczycielach w środkach masowego przekazu mówi się najczęściej w połowie października z okazji Dnia Edukacji Narodowej, przy okazji opisywanych w mediach jednostkowych przypadkach nadużyć lub w związku z protestami związkowymi. Nieco rzadziej do mediów przebijają się informacje o „supernauczycielach”, na przykład zwycięzcach organizowanego przez „Głos Nauczycielski” konkursu Nauczyciel Roku. Artykuły prasowe, o czym świadczy przeprowadzona analiza 110 artykułów zamieszczonych w 32 dziennikach, tygodnikach i miesięcznikach w pierwszych 11 miesiącach 2012 roku, dotyczyły przede wszystkim problemów, takich jak redukcja etatów, protesty, niedoskonałości kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Malinowska i Walczak, 2013).

Niewiele jednak wiemy o tym, jak sami nauczyciele oceniają siebie i swój zawód. Tymczasem praca, obok rodziny i zdrowia, jest jedną z najważniejszych wartości w życiu człowieka, a wpływ na zadowolenie z niej ma szereg czynników o charakterze zarówno materialnym, jak i pozamaterialnym. I tak niezmiennie od 2006 roku ponad trzy czwarte aktywnych zawodowo Polaków jest zadowolonych ze swojej pracy, w tym niemal jedna trzecia nie ma co do tego wątpliwości. Brak satysfakcji zawodowej odczuwa 9% Polaków. Oceniając poszczególne wymiary zatrudnienia, pracujący Polacy wskazują, że wykonywane przez nich zadania są ważne (81%) i mają sens (81%). Niezmiennie w najmniejszym stopniu Polacy zadowoleni są z zarobków. Jedynie niespełna połowa pracujących uważa, że ich praca przynosi dobre zarobki (45%) oraz łączy się z zadowalającymi świadczeniami socjalnymi (45%) (CBOS, 2013c).

Jak jednak o swojej pracy myślą nauczyciele? W tym rozdziale skupimy się na trzech tematach: motywach wyboru zawodu, opinii o zawodzie i satysfakcji z jego wykonywania, a także o związkach pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a środowiskiem pracy i jej efektywnością.

3.1.1. Motywy wyboru zawodu nauczyciela

Informacji o motywach podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela dostarczają badania początkujących nauczycieli zrealizowane w Instytucie Badań Edukacyjnych²⁶. Mamy pełną świadomość, że uzyskane przez nas dane mają charakter jakościowy, dlatego należy traktować je wyłącznie jako ilustrację problemu. Niemniej jednak przedstawione wyniki wzbogacają naszą dotychczasową wiedzę na temat motywów wyboru zawodu nauczyciela. Jak wynika z badania, dla zdecydowanej większości kobiet zawód nauczyciela związany jest z pielęgnowaną od dzieciństwa pasją. Początkujące nauczycielki deklarowały, że już jako małe dziewczynki „bawiły się w szkołę”, a ich pasja do zawodu nauczyciela rozwinęła się dzięki spotkaniom na ich ścieżce edukacyjnej nauczycielom. Wśród motywów podjęcia pracy nauczycielki wymieniały przede wszystkim: miłość do dzieci, dobry kontakt z młodzieżą oraz chęć dzielenia się wiedzą. Co ciekawe, ci którzy zawód nauczyciela traktują jako pasję i powołanie, podkreślali, że członkowie ich najbliższych rodzin (np. rodzice, rodzeństwo, dalsza rodzina) są lub byli związani zawodowo z oświatą. Część wspominała prowadzone w ich rodzinnych domach rozmowy, w których poruszane były kwestie dotyczące pracy w zawodzie nauczyciela. Niektórzy wręcz świadomie obserwowali warsztat zawodowy swoich najbliższych, by móc w przyszłości wykorzystać te doświadczenia we własnej pracy. A zatem dla wielu osób decyzja o pracy w zawodzie nauczyciela traktowana była jako kontynuacja rodzinnej tradycji:

²⁶ Więcej na temat badań, do których odwołania w tej części, w aneksie: *Informacje na temat badań*.

To już historia, która się ciągnie od przedszkola. Ja zawsze wiedziałam, że będę nauczycielką. Jako mała dziewczynka chodząca już do szkoły muzycznej nagrywałam specjalnie z błędami na przykład utwory na pianinie po to, żeby potem posadzić miśka czy lalkę, włączyć odtwarzacz i tam, gdzie był błąd, robiłam – stop i poprawiałam tę lalkę, że tutaj to powinno być tak.

[Początkujący nauczyciel, kobieta, woj. warmińsko-mazurskie]

Warto podkreślić, że nauczyciele pracują z pasją – to grupa najbardziej usatysfakcjonowana wyborem zawodu. Początkujące nauczycielki bardzo cenią sobie wykonywaną pracę. Choć świadome wielu trudności związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela – wśród których wymieniły między innymi niski prestiż społeczny zawodu, niskie płace, dużą odpowiedzialność za uczniów, potencjalne problemy zdrowotne (choroby gardła i krtani) – nie wyobrażały sobie wykonywania innego zajęcia.

Tymczasem wśród badanych mężczyzn było więcej niż wśród kobiet osób, które przyznały, że o wyborze zawodu nauczyciela zdecydował przypadek. Wybierając studia, kierowali się oni wieloma przesłankami, w tym chęcią rozwijania pasji dziennikarskiej, miłością do literatury (nauczyciele języka polskiego) czy możliwością studiowania bez konieczności zmiany miejsca zamieszkania. Dla części początkujących nauczycieli decyzja o uzupełnieniu wykształcenia o kurs pedagogiczny podyktowana była przede wszystkim chęcią zdobycia dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Decyzję o wyborze zawodu podejmowali oni albo pod koniec studiów, idąc za przykładem znajomych z roku, albo po odbyciu praktyk studenckich:

To było chyba jakoś na trzecim roku, jak było trzeba wybierać, wtedy już tak się bardziej interesowałem, gdzie będę mógł bardziej pracę znaleźć, w tym kierunku szukałem, no wiadomo, że ciężko teraz z pracą jest, szukałem dużo rzeczy o tym i akurat sobie wybrałem, że szkoła mnie interesuje, dzieci lubię.

[Początkujący nauczyciel, mężczyzna, woj. warmińsko-mazurskie]

Chociaż mężczyźni częściej niż kobiety trafili do zawodu przez przypadek, to jednak wykonywana praca nauczyciela daje im dużą satysfakcję:

Jeśli chodzi o bycie nauczycielem tutaj wychowania fizycznego, no to ja zawsze jakoś tam pasjonowałem się sportem. Ja lubię przekazywać tę wiedzę, jak widzę, jak dzieciaki to samo mają.

[Początkujący nauczyciel, mężczyzna, woj. łódzkie]

Tylko nieliczni początkujący nauczyciele zastanawiali się w momencie badania nad odejściem z zawodu nauczyciela. Czynnikiem zniechęcającymi do pracy w przypadku mężczyzn były przede wszystkim niesatysfakcjonujące zarobki.

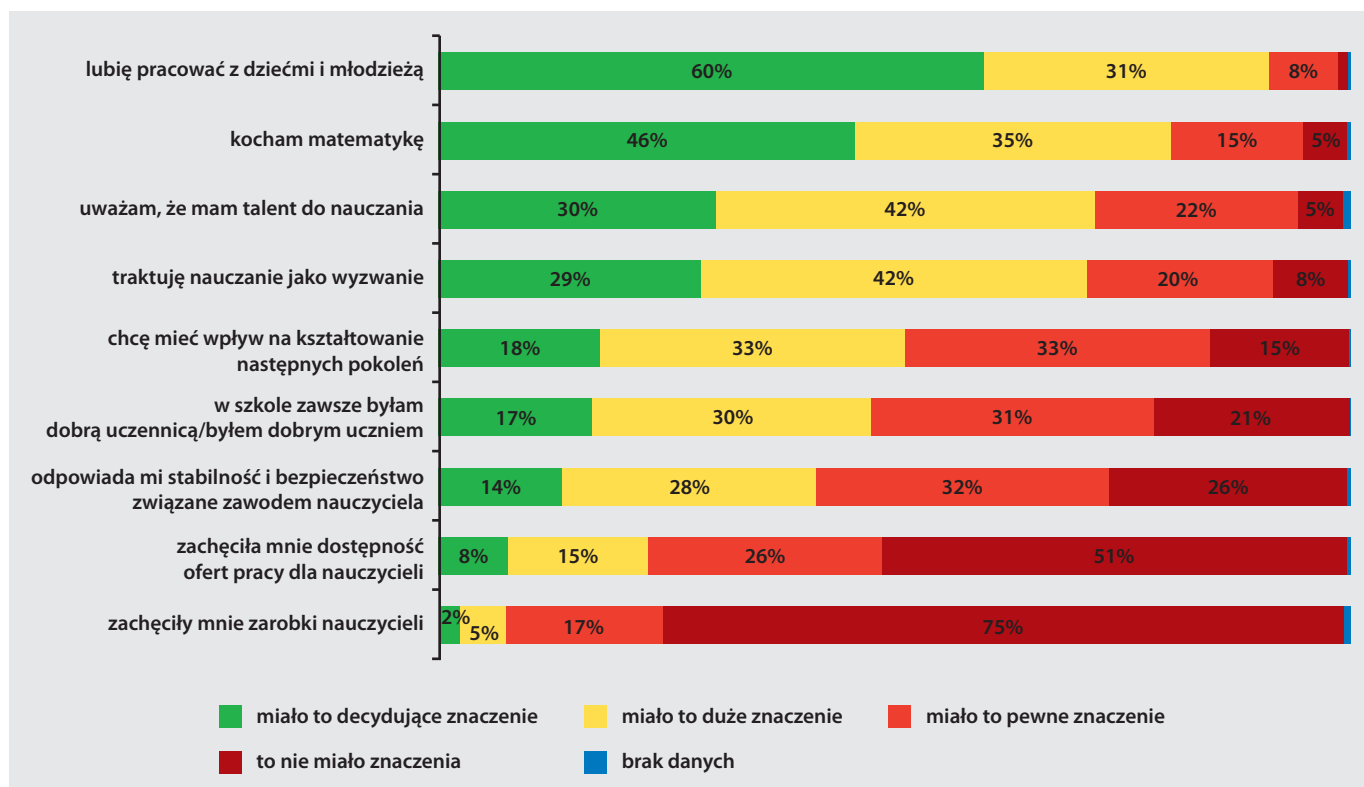
Wśród początkujących nauczycieli znalazły się także osoby (zarówno kobiety, jak i mężczyźni), które początkowo nie wiązały swojej ścieżki zawodowej z oświatą i skończyły inny niż pedagogiczny kierunek studiów. Wśród tych osób można wyróżnić dwie grupy. Z jednej strony osoby mające wcześniejsze doświadczenie w pracy z młodzieżą – na przykład z harcerstwa czy wspólnot o charakterze religijnym, z drugiej strony osoby, które planowały związać swoją przyszłość z pracą z osobami niepełnosprawnymi – stąd ich wybór kierunków studiów, takich jak: oligofrenopedagogika, pedagogika specjalna, resocjalizacja czy psychologia (w tym psychologia sportu). Dla tej grupy początkujących nauczycieli ważny był wybór takiego zawodu, który oznaczałby pracę z ludźmi i niesienie im pomocy.

Na podstawie badania początkujących nauczycieli można postawić hipotezę o odmiennych motywach kobiet i mężczyzn podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Jak wynika z wypowiedzi początkujących nauczycieli, mężczyźni częściej niż kobiety zostali nauczycielami „przez przypadek”. I choć posiadają predyspozycje do pracy z uczniami oraz rozwijają się zawodowo, rzadziej niż kobiety deklarowali chęć kontynuowania kariery zawodowej w szkolnictwie. Głównym czynnikiem

demotywuującym mężczyzn do wykonywania zawodu nauczyciela są niskie płace, uniemożliwiające utrzymanie rodziny.

Kobiety natomiast przy wyborze zawodu nauczyciela kierowały się pielęgowaną od czasów dzieciństwa pasją do nauczania. Warto podkreślić raz jeszcze, że w tej grupie najczęściej wybór zawodu wiązał się z posiadaniem w najbliższej rodzinie pedagoga lub osoby związanej z oświatą czy sportem na swojej ścieżce edukacyjnej nauczyciela traktowanego jako wzór idealnego nauczyciela. Wyniki uzyskane w tym badaniu są spójne z wynikami zaprezentowanymi przez Hannę Kędzierską w książce „Kariery zawodowe nauczycieli” (Kędzierska, 2012).

Wykres 3.1. Czynniki skłaniające do podjęcia pracy nauczyciela.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania TEDS-M.

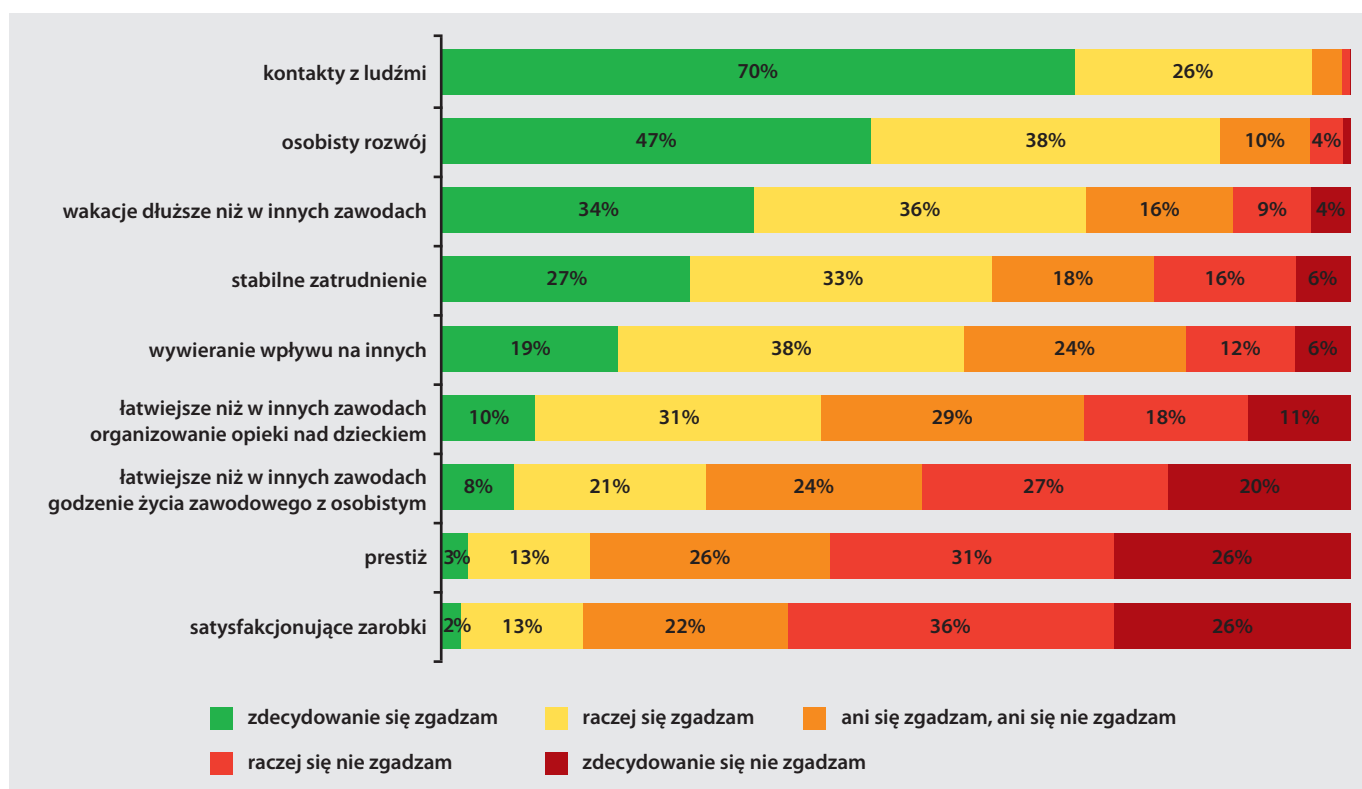
Informacji o motywach podjęcia pracy nauczyciela dostarczają nam także badania TEDS-M. Nauczyciele matematyki pytani o to „Co skłania do podjęcia pracy nauczyciela?”, jako główny powód wskazali, że lubią pracować z dziećmi i młodzieżą – ponad 90% przyznawało, że był to dla nich powód decydujący lub o dużym znaczeniu. Innym istotnym motywem podjęcia pracy w zawodzie była deklaracja pozytywnego stosunku do przedmiotu matematyki, o czym świadczy 80% pozytywnych odpowiedzi na stwierdzenie: kocham matematykę. Stosunkowo często nauczyciele duże znaczenie przypisywali wierze w swoje osobiste zdolności pedagogiczne, na co wskazuje wysoki odsetek pozytywnych odpowiedzi na stwierdzenie: uważam, że mam talent do nauczania tego przedmiotu (72%). W końcu istotnym motywem była opinia, wedle której nauczanie matematyki stanowi rodzaj osobistego wyzwania (71%). Tymczasem powodem o najmniejszym deklarowanym znaczeniu były zarobki – aż trzy czwarte nauczycieli matematyki przyznało, że ten powód nie miał dla nich znaczenia przy podejmowaniu decyzji o wyborze zawodu.

3.1.2. Satysfakcja z pracy

Termin „satysfakcja” czy „zadowolenie z pracy” odnosi się do stosunku i odczuć ludzi do pracy, którą wykonują. Na poziom zadowolenia z pracy wpływ ma szereg czynników, a wśród nich wewnętrzne i zewnętrzne motywacje, relacje między współpracownikami, sukcesy i niepowodzenia doświadczane przez jednostki. Istotne, że satysfakcja z pracy ma znaczenie nie tylko z perspektywy jednostki – bo lepiej jest być zadowolonym z większego zakresu obszarów swojego życia – ale także ze względu na efekty pracy. Niektóre badania pokazują, że satysfakcja zawodowa nauczycieli wiąże się dodatnio z wynikami uczniów (Ostroff, 1992; Michaelowa, 2002). Wydaje się, że satysfakcja z pracy może wpływać także na zaangażowanie w wykonywaną pracę. Ważne, by ludzie byli swojej pracy oddani, a także zainteresowani tym, co robią.

W tym kontekście warto postawić pytanie: Co daje nauczycielom praca w zawodzie. Odpowiedzi dostarcza nam między innymi badanie czasu i warunków pracy nauczycieli.

Wykres 3.2. Poglądy na temat pracy nauczycieli.

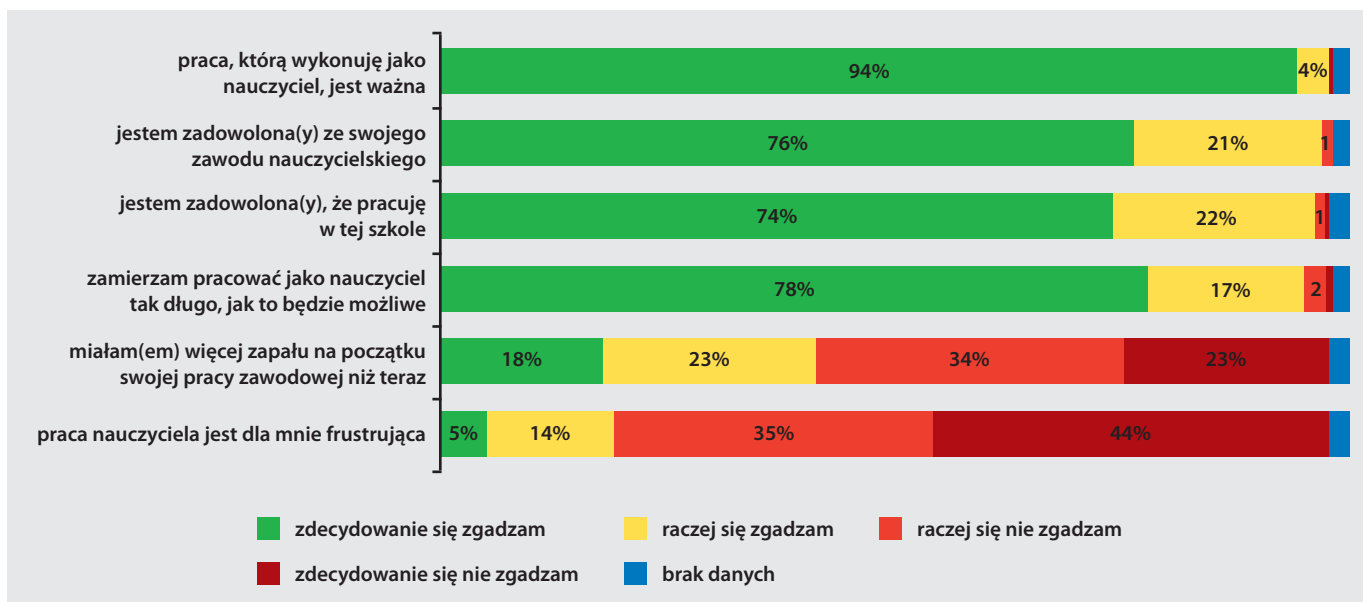


Źródło: Opracowanie własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy...

Nauczyciele proszeni o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń na temat pracy nauczyciela w zdecydowanej większości zgodzili się, że praca ta zapewnia im kontakty z ludźmi (96%) i osobisty rozwój (85%). Dla ponad dwóch trzecich ważne jest, że praca nauczyciela wiąże się z dłuższymi wakacjami niż w innych zawodach. Najrzadziej natomiast praca nauczyciela oznacza satysfakcjonujące zarobki i prestiż.

O satysfakcję z pracy zapytano także nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w badaniu PIRLS i TIMSS.

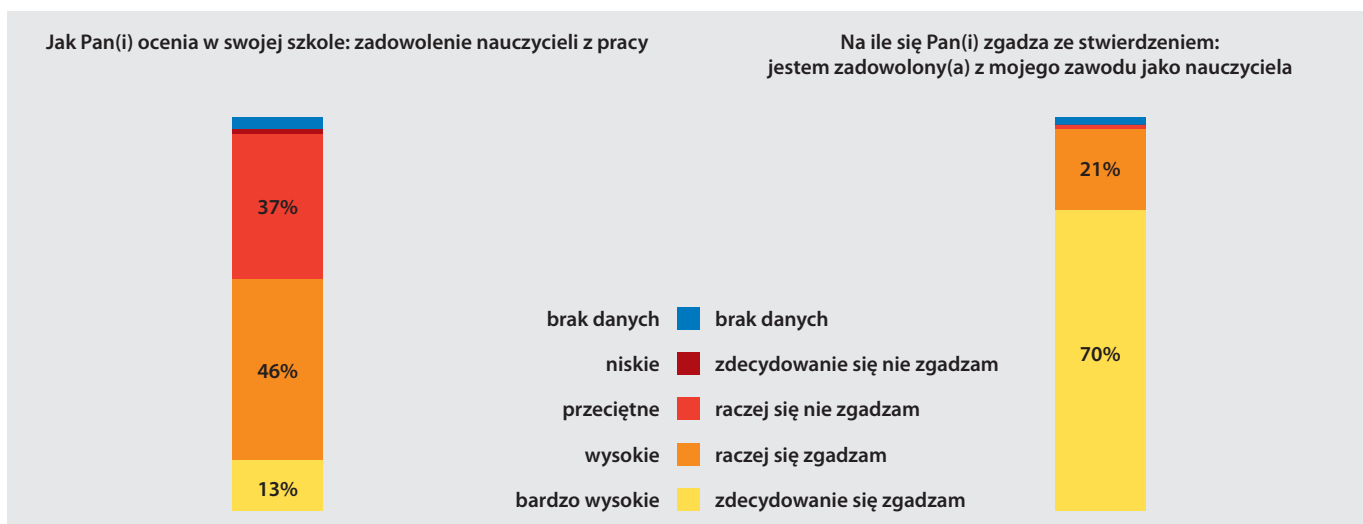
Wykres 3.3. Poczucie satysfakcji z pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania PIRLS i TIMSS.

Jak się okazało, niemal wszyscy nauczyciele uznają swoją pracę za ważną (łącznie odsetek odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” – 98%). Niemal wszyscy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są zadowoleni ze swojego zawodu i pracy w swojej szkole. Okazuje się, że bardziej zadowoleni z pracy w danej szkole są nauczyciele powyżej 50. roku życia. Zdecydowana większość nauczycieli chce pracować jako nauczyciel tak długo, jak to możliwe. Niepokojem napawa jednak fakt, że aż 41% nauczycieli zgadza się ze stwierdzeniem, że na początku swojej pracy mieli więcej zapału niż obecnie. Im starsi nauczyciele, tym odsetek zdecydowanie zgadzających się z powyższym stwierdzeniem rośnie – wśród nauczycieli do 39 lat takich osób jest 7%, a wśród nauczycieli w wieku 50 lat lub więcej – aż 24%. Co piąty nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zgadza się ze stwierdzeniem, że praca jest dla niego frustrująca. Co ciekawe, z wiekiem rośnie także poziom frustracji – ze stwierdzeniem, że „praca nauczyciela jest dla mnie frustrująca” zgadza się (łącznie odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”) 7% nauczycieli poniżej 39 lat i 26% nauczycieli powyżej 50. roku życia.

Wykres 3.4. Zadowolenie własne i ocena zadowolenia innych nauczycieli.

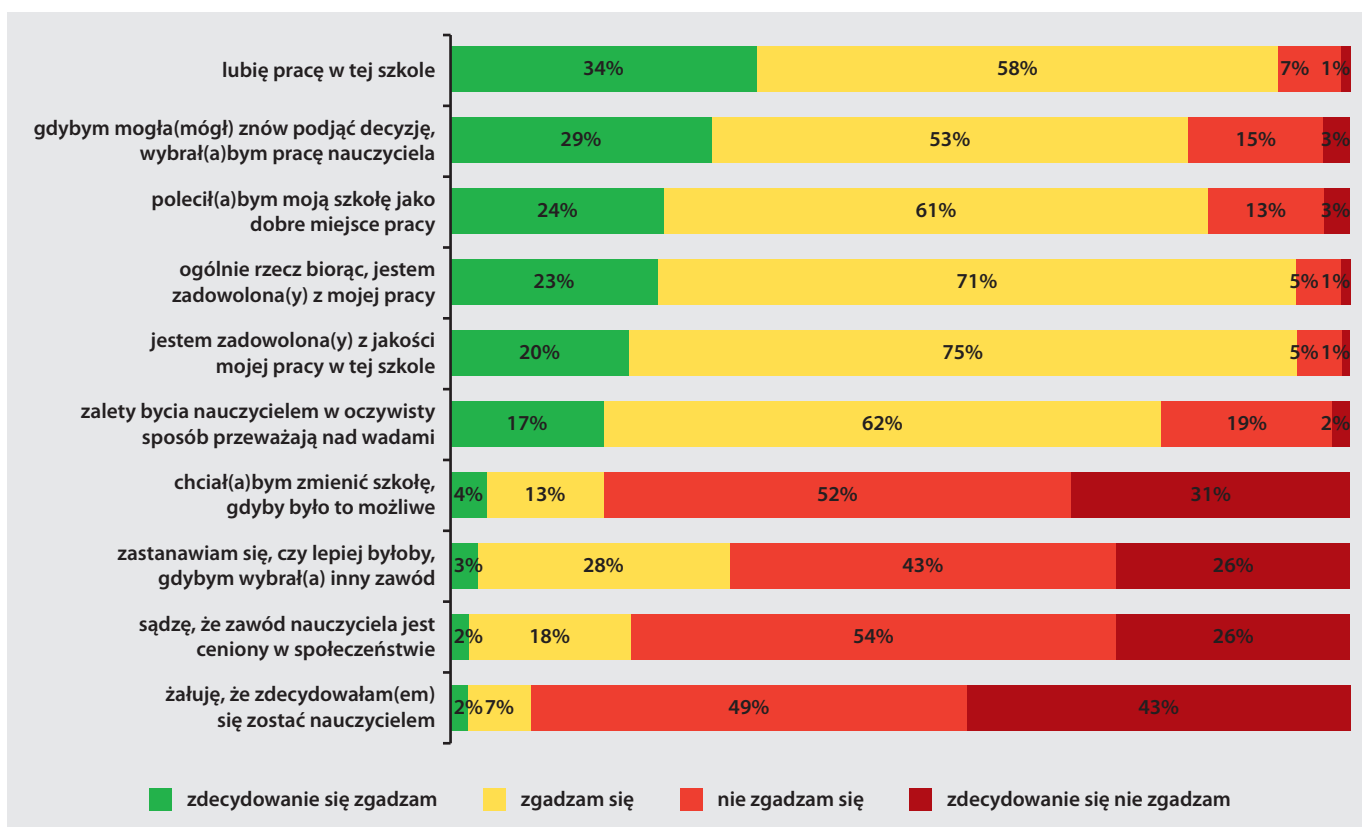


Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania PIRLS i TIMSS.

Bardzo interesujące okazało się porównanie udzielonych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odpowiedzi na dwa pytania – pytanie o ocenę zadowolenia nauczycieli z pracy w szkole, w której pracuje badany nauczyciel, oraz pytanie o własne zadowolenie z zawodu jako nauczyciela. Z jednej strony co ósmy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ocenia zadowolenie innych jako wysokie, z drugiej aż trzy czwarte zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem „jestem zadowolony(a) z mojego zawodu jako nauczyciela”. Nauczyciele deklarują zdecydowanie wyższe zadowolenie ze swojej pracy niż oceniają zadowolenie innych z wykonywania zawodu nauczyciela. Zastanawiające jest, z czego wynika ta różnica. Czy ze specyfiki procesów poznawczych, czy jest wynikiem racjonalizacji swoich wyborów życiowych (skoro zdecydowaliśmy się wykonywać zawód nauczyciela, to szukamy pozytywnych uzasadnień swoich decyzji)? Czy może wynika z tego, że nauczyciele w rozmowach z innymi nauczycielami słyszą głównie narzekania, więc wyciągają wnioski, że inni są niezadowoleni?

Również w badaniu TALIS 2013 poproszono nauczycieli o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń na temat pracy nauczyciela.

Wykres 3.5. Ogólne odczucia nauczycieli gimnazjum na temat swojej pracy.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania TALIS 2013.

Z badania TALIS 2013 wynika, że nauczyciele gimnazjum są bardzo zadowoleni z pracy. Aż 93% nauczycieli jest zadowolonych z jakości swojej pracy w szkole (łącznie odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”), 94% ogólnie jest zadowolonych z pracy i 92% nauczycieli lubi pracę w swojej szkole. Co więcej, zdecydowana większość nauczycieli (82%) gdyby miała raz jeszcze podjąć decyzję o wyborze zawodu, wybrałaby pracę nauczyciela (nieco częściej kobiety niż mężczyźni). Jedynie 9% żałuje, że zdecydowało się zostać nauczycielem. Choć odpowiedzi na pytania o satysfakcję czy przywiązanie do zawodu dają wysokie wskazania, nie oznacza to, że nauczyciele nie są krytyczni wobec swojej pracy. Co trzeci nauczyciel przyznaje, że zastanawia się, czy nie byłoby

lepiej, gdyby wybrał inny zawód. Częściej niż inni zastanawiają się nad tym nauczyciele kontraktowi, z ogólnym stażem pracy w zawodzie 6–10 lat, a rzadziej nauczyciele religii.

Na podstawie pytań kwestionariusza TALIS 2013 utworzono kilkanaście skal opisujących funkcjonowanie szkoły i nauczyciela w szkole. Skale opisują zadowolenie z pracy, poczucie własnej skuteczności, zakres współpracy pomiędzy nauczycielami, relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz potrzeby związane z rozwojem zawodowym. Analiza korelacji pomiędzy ogólnym zadowoleniem z pracy a pozostałymi skalami wskazuje, że największy związek z zadowoleniem z pracy mają zmienne związane z klimatem szkoły: otwartym stylem zarządzania, w którym nauczyciele, rodzice i uczniowie mają wpływ na funkcjonowanie szkoły, oraz dobrymi relacjami pomiędzy nauczycielami i uczniami. Nieco słabsze, dodatnie korelacje z zadowoleniem z pracy mają zmienne związane z poczuciem własnej skuteczności. Bardziej zadowoleni z pracy są nauczyciele, którzy uczą w zdyscyplinowanych klasach, oraz ci, którzy pracują zespołowo i wymieniają się doświadczeniami z innymi nauczycielami. Obserwujemy też słabe dodatnie korelacje pomiędzy zadowoleniem z pracy a poglądami konstruktywistycznymi: bardziej zadowoleni z pracy są nauczyciele, dla których nauczanie to raczej pobudzanie aktywności i ciekawości uczniów, zachęcanie ich do samodzielnego rozwiązywania problemów.

Wyniki uzyskane w tym badaniu nie są zaskakujące: bardziej zadowolone ze swojej pracy są osoby, które mają poczucie skuteczności w tej pracy i wykonują ją w sprzyjających warunkach – zarówno w kontekście współpracy ze strony uczniów, klimatu klasy, jak i klimatu szkoły.

Tabela 3.1. Korelacje i błędy standardowe oszacowań pomiędzy ogólnym zadowoleniem z pracy a skalami utworzonymi na podstawie pytań kwestionariusza TALIS – dane dla nauczycieli gimnazjum.

	r *	SE
partycypacyjne zarządzanie szkołą	0,43	0,02
relacje uczeń–nauczyciel	0,38	0,02
skuteczność w pobudzaniu aktywności uczniów	0,28	0,02
poczucie własnej skuteczności nauczyciela	0,28	0,02
skuteczność w nauczaniu	0,27	0,02
dyscyplina w klasie	0,25	0,04
skuteczność w zarządzaniu klasą	0,25	0,02
wymiana doświadczeń i materiałów	0,14	0,02
współpraca nauczycieli	0,14	0,02
praca zespołowa nauczycieli	0,14	0,02
poglądy konstruktywistyczne	0,13	0,02
efektywny rozwój zawodowy	0,12	0,02
potrzeby rozwoju zawodowego w zakresie nauczanego przedmiotu i kompetencji pedagogicznych	-0,09	0,03
potrzeby rozwoju zawodowego w zakresie nauczania zindywidualizowanego i w zróżnicowanym środowisku	-0,05	0,03

*r – współczynnik korelacji Pearsona; SE – błąd standardowy.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania TALIS 2013.

3.1.3. Poczucie własnej skuteczności

Poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) definiowane jest jako przekonanie dotyczące możliwości osiągnięcia oczekiwanego poziomu wykonania. Wpływa ono na to, jak ludzie czują, myślą, jak motywują się do działania i jak działają. Osoby o wysokim poczuciu własnej wartości doświadczają wyzwań raczej w kategorii zadań do wykonania niż zagrożeń, a porażkę kojarzą raczej z niedostatkami starań, wiedzy lub umiejętności (a nie niemożnością odniesienia przez nich sukcesu). Ufają w możliwość kontrolowania zagrażających sytuacji. Wysokie poczucie własnej skuteczności zwiększa liczbę osiągnięć, redukuje stres i obniża podatność na depresję. Osoby o niskim poczuciu własnej wartości wyzwania traktują jako zagrożenia, redukują swoje aspiracje i są słabo zaangażowani w realizację swoich celów. W trudnej sytuacji skupiają się na swoich niedostatkach, przeszkodach na drodze i potencjalnych nieprzyjemnych konsekwencjach, a nie na działaniu (Bandura, 1994).

W badaniu TALIS 2013 mierzono poczucie własnej skuteczności za pomocą 12 stwierdzeń, na które odpowiedzi badani udzielali na czteropunktowej skali. Pytania dotyczyły skuteczności w zarządzaniu pracą klasy, skuteczności nauczania i wzbudzania zaangażowania uczniów. Polscy nauczyciele gimnazjalni najwyżej oceniają się w tej pierwszej kategorii. Aż 88% nauczycieli gimnazjum stwierdziło, że w znacznym lub dużym stopniu kontroluje zachowania zakłócające pracę w klasie, a 95% twierdzi, że jasno komunikuje oczekiwania na temat zachowania uczniów. Samoocena skuteczności nauczania jest już nieco niższa, bo choć także ok. 87% nauczycieli podaje, że w znacznym lub dużym stopniu radzi sobie z podawaniem alternatywnych wytłumaczeń czy stosowaniem różnorodnych kryteriów oceniania, to jedynie dwie trzecie tak się ocenia w kontekście alternatywnych metod nauczania. Trzecia grupa przekonanych, związana ze skutecznością angażowania uczniów, najslabiej wypada w samoocenie nauczycieli: 40% nauczycieli odpowiedziało, że wcale albo zaledwie w pewnym stopniu potrafią motywować uczniów, którzy wykazują niewielkie zainteresowanie nauką.

Odpowiedzi te spójne są z podawanymi przez nauczycieli potrzebami szkoleniowymi opisanymi w rozdziale *Jak się doskonali nauczyciele...* i, biorąc pod uwagę poglądy na temat nauczania, jakie deklarują nauczyciele, wskazują, jak ważne jest umożliwienie nauczycielom realizacji tych potrzeb. Jedynie co dwudziesty z badanych nauczycieli nie zgadza się z twierdzeniem, że jego rolą jest ułatwianie uczniom prowadzenia własnych dociekań, a co piętnasty nie zgadza się ze stwierdzeniem, że uczniom należy pozwolić na samodzielne wymyślanie rozwiązań praktycznych problemów, zanim wskazane one zostaną przez nauczyciela.

Analizując dane pochodzące od nauczycieli gimnazjum, obserwujemy związek pomiędzy oceną nauczycieli i ich poczuciem własnej skuteczności. Wyższe poczucie własnej skuteczności mają osoby, które mają jednocześnie poczucie, że ocena ich pracy jest dokonana w oparciu o dogłębną analizę, z kolei ci, którzy twierdzą, że ocena nauczycieli i informacja zwrotna jest dokonywana tylko w celu spełnienia wymogów administracyjnych, mają niższe poczucie własnej skuteczności. Obecność mentora, który wspiera nauczycieli w poprawie sposobu nauczania, także sprzyja wysokiemu poczuciu własnej wartości. Osoby udzielające informacji zwrotnej powinny przywiązywać wagę do relacji wewnątrz grona pedagogicznego i wymiany informacji między nauczycielami, ale także odbioru pracy nauczyciela przez uczniów i ich rodziców. Również otrzymywanie przez nauczycieli wskazówek na temat pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy wsparcie metodyczne koreluje dodatnio z wysokim poczuciem własnej skuteczności nauczycieli gimnazjów.

3.2. Droga do zawodu

W tej części przedstawiona jest społeczno-demograficzna charakterystyka polskich nauczycieli uzyskana na podstawie bazy Systemu Informacji Oświatowej (SIO) oraz wyników badania czasu i warunków pracy. Przedstawione są zarówno podstawowe informacje, takie jak płeć czy wiek

nauczycieli, dane biograficzne (informacje o miejscu zamieszkania w wieku 15 lat czy wykształceniu rodziców), a także informacje dotyczące ich formalnego wykształcenia i sposobów uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela oraz bieżąca sytuacja rodzinna.

Zdecydowana większość badań prezentowanych w tym tomie to badania dotyczące nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach dla dzieci i młodzieży. Dlatego w tej części przedstawiona będzie charakterystyka właśnie tych nauczycieli. Musimy jednak pamiętać, że stanowią oni około dwóch trzecich wszystkich nauczycieli pracujących w Polsce. Pozostałą jedną trzecią stanowią nauczyciele przedmiotów zawodowych i artystycznych, nauczyciele niebędący „przedmiotowcami” pracujący w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych i nauczyciele osób dorosłych. W bazie SIO 2012 ogółem znajdziemy ok. 650 tys. nauczycieli, z czego 406 790 osób uczących przedmiotów ogólnokształcących w szkołach dla dzieci i młodzieży. O tych osobach jest mowa, gdy przywoływane są dane SIO. Dane z SIO uzupełnia reprezentatywna próba w ten sam sposób zdefiniowanych nauczycieli, uzyskana w badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli.

Przeciętny wiek nauczyciela to 42 lata. W badaniach czasu i warunków pracy nauczyciele uczący w gimnazjach i technikach są najmłodsi, a nauczyciele nauczania początkowego – najstarsi.

Pierwszy etap edukacyjny wyróżnia się także pod względem płci nauczycieli – jak wynika z SIO, jedynie co około setny nauczyciel nauczania początkowego to mężczyzna. W grupie nauczycieli języków polskiego i rosyjskiego mężczyzną jest co dwudziesty, plastyki i niemieckiego – co dziesiąty, a matematyki – co siódmy. W grupie nauczycieli historii, fizyki co trzeci, a mniej więcej co drugi nauczyciel wychowania fizycznego jest mężczyzną. Najwięcej mężczyzn znajdziemy w grupie nauczycieli przysposobienia obronnego – dwóch na troje nauczycieli tego przedmiotu to mężczyźni. Ogółem kobiety stanowią cztery piąte nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach dla dzieci i młodzieży²⁷.

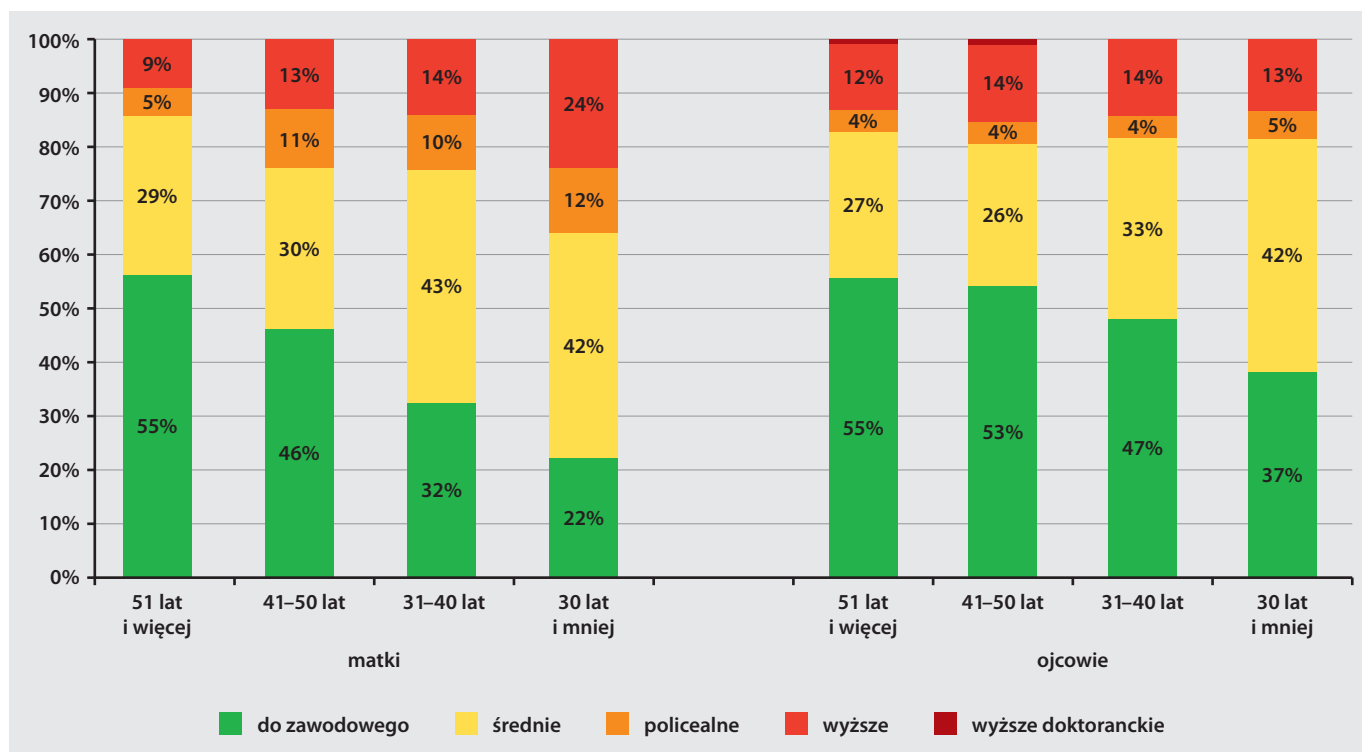
Obserwujemy istotne różnice pomiędzy nauczycielami różnych etapów edukacyjnych w kontekście wykształcenia ich rodziców. Rodzice nauczycieli uczących na wyższych etapach edukacyjnych byli wyżej wykształceni niż nauczyciele niższych etapów. Połowa matek i niemal 60% ojców nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej miało wykształcenie nie wyższe niż zawodowe. Tymczasem wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych odsetki te wynosiły odpowiednio 30% i niemal 40%. Wyższym wykształceniem legitymuje się po 10% matek i ojców nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i po 17% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych.

W grupie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych także obserwujemy pewne różnice: rodzice nauczycieli liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych byli nieco lepiej wykształceni niż rodzice nauczycieli techników. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych wyróżniają się w jeszcze jeden sposób: w tej grupie więcej niż w pozostałych jest odpowiedzi „nie wiem” na pytania o wykształcenie rodziców (3% w odniesieniu do matek i 4% w odniesieniu do ojców).

Nauczyciele języków, przedmiotów przyrodniczych i WF pochodzą z lepiej wykształconych rodzin, a nauczyciele religii, edukacji wczesnoszkolnej i matematyki – z gorzej wykształconych. Grupa nauczycieli religii najbardziej odstaje tutaj od ogółu, ponieważ połowa z nich miała lub ma oboje rodziców o co najwyżej zawodowym wykształceniu (57% matek i 69% ojców). Wykształcenie rodziców zależy także od wieku nauczycieli (młodszy nauczyciele mają lepiej wykształconych rodziców, por. wykres 1), a także miejsca ich zamieszkania. Niestety, ze względu na liczebność próby nie jesteśmy w stanie przeprowadzić potrzebnych, dokładniejszych analiz, które dałyby lepszy wgląd w kwestie pochodzenia i kapitału kulturowego nauczycieli.

²⁷ W tym rozdziale skupiamy się na nauczycielach i podane proporcje to proporcje osób, a nie etatów.

Wykres 3.6. Wykształcenie rodziców nauczycieli z podziałem na różne grupy wiekowe nauczycieli.

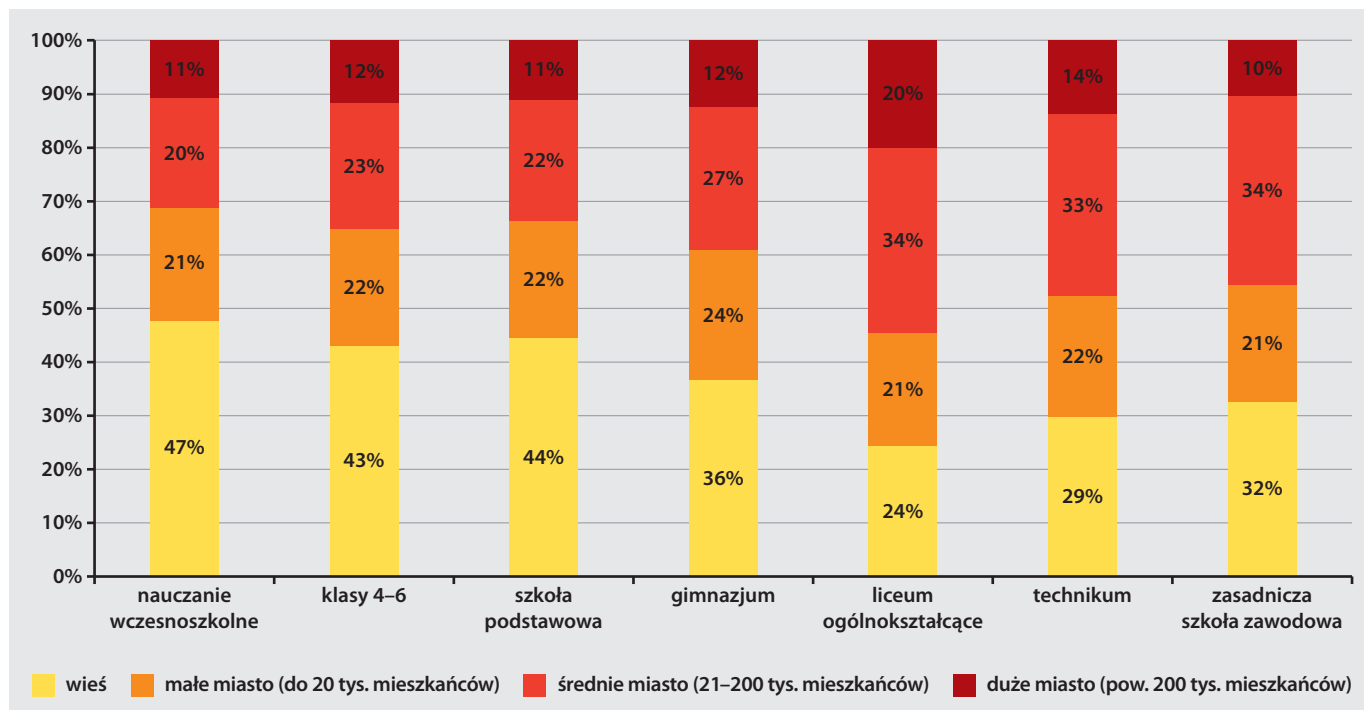


Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Dodatkowych informacji dotyczących pochodzenia nauczycieli szkół podstawowych dostarcza ogólnopolskie *Badanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia*, w którym zebrano dane dotyczące zawodów rodziców nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli klas IV–VI. Zawody te zostały zakodowane zgodnie z Międzynarodowym Standardem Klasyfikacji Zawodów (ISCO-08). Zarówno wśród matek nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jak i późniejszego etapu kształcenia podstawowego najliczniejszą kategorią zawodową byli „specjaliści nauczania i wychowania” (13,6% matek nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 13,3% matek nauczycieli klas IV–VI). W tej kategorii mieszczą się między innymi nauczyciele wszystkich typów szkół. Jeśli chodzi o ojców nauczycieli, to byli oni w większości rolnikami lub robotnikami. Stosunkowo duży odsetek zawodów nauczycielskich wśród matek może świadczyć o przekazywaniu wzorców z pokolenia na pokolenie i wytworzeniu swego rodzaju tradycji nauczycielskich w rodzinie, dziedziczeniu zawodu na linii matka–dziecko. Co ciekawe, dziedziczenie to występowało tak samo często u kobiet, jak u mężczyzn, a więc zarówno na linii matka–córka, jak i matka–syn (wśród badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ogromna większość to kobiety – 95%, ale wśród nauczycieli klas IV–VI jest większe zróżnicowanie płciowe: 21% stanowią mężczyźni – jak się okazało, ich matki były tak samo często nauczycielkami, co matki badanych kobiet).

Nieco ponad jedna trzecia uczestników badania czasu i warunków pracy w wieku 15 lat mieszkała na wsi. Z wyjątkiem liceów ogólnokształcących, we wszystkich grupach wyznaczonych etapem edukacyjnym i typem szkoły od 10% do 13% nauczycieli w wieku 15 lat mieszkało w dużych miastach. Nauczyciele szkół podstawowych w tym wieku częściej mieszkali na wsi, a nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych w miastach średniej wielkości. Szczegółowe wartości znajdują się na wykresie 3.6.

Wykres 3.7. Odsetek nauczycieli, którzy w wieku 15 lat mieszkali w miejscowościach różnej wielkości, z podziałem na etap edukacyjny i typ szkoły.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Sięgając głębiej w biografie nauczycieli, widzimy, że 74% badanych nauczycieli egzamin dojrzałości zdawało w liceach ogólnokształcących (nieco częściej obecni nauczyciele LO, nieco rzadziej uczący obecnie w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych – w tych grupach co piąty zdawał maturę w technikum). Odsetek ten jest najniższy w grupie nauczycieli WF i religii – wśród nich obserwujemy więcej absolwentów techników i liceów zawodowych, najwyższy zaś wśród nauczycieli języków nowożytnych, polskiego i przedmiotów przyrodniczych. Moglibyśmy się spodziewać, że obecni matematycy zdawali na maturze matematykę (to prawda: 98%), a nauczyciele języków obcych język obcy (91%). W grupie historyków historię na maturze zdawało 78%.

Nauczyciele biorący udział w badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli wyższe wykształcenie częściej uzyskali na studiach stacjonarnych (dziennych) (56%) niż niestacjonarnych (zaocznych) (48%)²⁸, przy czym proporcje te są zupełnie inne w grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w której zaledwie 29% kończyło studia w trybie stacjonarnym. Dla porównania w grupie nauczycieli liceów ogólnokształcących odsetek ten wynosi aż 80%, a szkół zawodowych i techników 70%. Na studia w trybie stacjonarnym najczęściej uczęszczali dzisiejsi nauczyciele matematyki i przedmiotów przyrodniczych (trzy czwarte) a najrzadziej – polskiego, WF i religii.

Opisując przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu, nie sposób nie wspomnieć o ich formalnym wykształceniu. Dane SIO pokazują, że niemal wszyscy nauczyciele dysponują wyższym wykształceniem: jedynie 4% ma wykształcenie licencjackie lub inżynierskie, a 0,4% 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, mniej ich było w technikach lub wśród nauczycieli historii i WOS, języka polskiego i przedmiotów przyrodniczych. W dwóch ostatnich grupach najwięcej jest osób ze stopniem doktora.

Kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela można uzyskać na bardzo różne sposoby. Sposoby te zmieniały się przez ostatnie kilkadziesiąt lat. W badaniu czasu i warunków pracy nauczyciele mogli wskazać kilka różnych dróg uzyskiwania kwalifikacji. Najczęściej spotykaną formą uzyskania

²⁸ Procenty nie sumują się do 100, gdyż niektórzy nauczyciele kończyli więcej niż jeden kierunek.

kwalfikacji są, oczywiście, studia w ramach specjalizacji nauczycielskiej – dwie trzecie nauczycieli gimnazjów, liceów i ZSZ uzyskało w ten sposób kwalifikacje. Mniej takich osób jest w grupie nauczycieli techników, a najwięcej wśród nauczycieli szkół podstawowych, przy czym średnią znowu podwyższają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Przygotowanie pedagogiczne poza specjalizacją najczęściej spotykamy w grupie nauczycieli liceów ogólnokształcących i techników (co czwarty). W grupie nauczycieli gimnazjów i ZSZ co piąty w ten sposób uzyskał kwalifikacje, a w grupie nauczycieli szkół podstawowych co szósty. Uzyskanie kwalifikacji w kolegium nauczycielskim najczęściej spotykamy wśród nauczycieli szkół podstawowych – ukończyła je co czwarta osoba w tej grupie, co siódmy nauczyciel gimnazjum i mniej niż co dziesiąty w pozostałych analizowanych typach szkół. Czwartym najczęstszym sposobem uzyskania kwalifikacji są studia podyplomowe. Ogólnie ukończył je co szósty nauczyciel, częściej ten ze szkoły podstawowej, a rzadziej z liceum ogólnokształcącego. Warto w tym miejscu wspomnieć, że nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego wskazywali najczęściej (średnio 1,5) sposobów uzyskania kwalifikacji, co świadczy o różnorodności ich rozwoju zawodowego.

Badanie czasu pracy zawierało także kilka pytań o życie osobiste nauczycieli. Jak wynika z badań czasu i warunków pracy, 75% badanych nauczycieli pozostaje w stałym związku, odsetek ten jest nieco wyższy w grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i języka polskiego (80%). Około 6% nauczycieli jest rozwiedzionych lub w separacji, a 2% owdowiała. Niemal dwie trzecie partnerów życiowych nauczycieli pracuje zawodowo. Wśród nauczycieli, którzy pozostają w stałym związku, co siódmy ma partnera lub partnerkę nauczyciela. Ci, których partner lub partnerka jest nauczycielem, pracują przede wszystkim w szkołach ponadgimnazjalnych (co piąty nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej i zaledwie co piętnasty nauczyciel nauczania początkowego jest w stałym związku z innym nauczycielem). Ogółem dwie trzecie nauczycieli ma dzieci. Rodzicami częściej są nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego (77%), a rzadziej technikum (62%). Około 60% spośród nauczycieli będących rodzicami ma dzieci w wieku szkolnym.

Tabela 3.2. Odsetek nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje do wykonywania zawodu z podziałem na etapy edukacyjne i typy szkół

	nauczanie wczesnoszkolne	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 własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Zwykło się mawiać o „stanie nauczycielskim”, co sugeruje pewną rozłączność, oddzielność od ogółu – osób niebędących nauczycielami. Obecnie bez wątplenia nauczycieli wyróżnia bardzo wysokie wykształcenie. Z drugiej jednak strony w aspekcie socjodemograficznym są to członkowie społeczeństwa – pochodzący z różnych miejscowości, z różnych rodzin, o różnych (choć zawsze bogatszych niż przeciętna) doświadczeniach edukacyjnych, pozostający w związkach lub nie, mający dzieci lub nie. Ten opis, przez swoją ogólność, może dawać wrażenie przeciętności, jednak gdy pomyślimy nie o kilkusetosobnej grupie, ale o osobach do niej należących, ta perspektywa się zmienia. Okazuje się bowiem, że nauczyciel nie jest kimś obcym, ale osobą o podobnych doświadczeniach, bliską, dzięki czemu możliwa jest relacja i wymiana. Jest to ogromne bogactwo, wielki zasób, z którego w codziennej pracy czerpią zarówno sami nauczyciele i dyrektorzy szkół, ale i uczniowie, a w konsekwencji całe społeczeństwo.

3.3. Opinie o nauczycielach i ich pracy

Poprzedni rozdział wskazywał, że nauczyciele nie czują się grupą cieszącą się uznaniem społecznym, natomiast w badaniach nad hierarchią zawodów prowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS, 2013a) zdobywają oni od dekad miejsce w pierwszej dziesiątce pod względem szacunku, którym Polacy darzą przedstawicieli różnych profesji. Nauczyciel w tym rankingu zajmuje niewiele gorszą pozycję niż profesor uniwersytetu i inżynier w fabryce, a w 2013 roku respondenci uznali, że prestiż nauczyciela jest o jedną pozycję wyższy niż lekarza. Rozbieżności te wynikają z rodzaju prestiżu, o którym mówią respondenci poszczególnych badań. Nauczyciele, pytani o to, czy czują się szanowani, zapewne myślą o prestiżu osobistym, właściwym każdej jednostce. Natomiast Polacy oceniający hierarchię zawodów najprawdopodobniej mówią o prestiżu instytucjonalnym nadawanym grupie zawodowej, odtwarzając normy społeczne dotyczące danej profesji. W poniższych akapitach przedstawiamy obraz nauczycieli w oczach społeczeństwa, a także poszczególnych grup najczęściej stykających się z nauczycielami – uczniów i rodziców. Odpowiedzi wskazują na zmieniającą się rolę nauczyciela w nowoczesnym społeczeństwie, a także na pojawianie się nowych kryteriów oceny pracy nauczycieli.

3.3.1. Wizerunek nauczycieli w oczach opinii publicznej

Nauczyciele, w odróżnieniu od klasy politycznej, nie są objęci systematycznymi badaniami wizerunku, wiedzę o postrzeganiu tej grupy zawodowej czerpać można z badań na temat prestiżu zawodów realizowanych przez Centrum Badania Opinii Publicznej co kilka lat. Społeczny odbiór zawodu nauczyciela zależy od opinii na temat warunków i cech jego pracy. Danych na ten temat dostarcza badanie *Aktualne problemy i wydarzenia* (CBOS, 2012b).

Ocena warunków pracy pokazuje niejednorodny stosunek respondentów do zawodu nauczyciela. Połowa respondentów twierdzi, że nauczyciele mają zbyt długie urlopy i zbyt krótki tygodniowy czas pracy w szkole. Najbardziej pozytywny obraz nauczycieli w kontekście warunków ich pracy mają sami nauczyciele (takich osób w próbie badanych było 5%), w dalszej kolejności mający nauczycieli w rodzinie (30% takich respondentów). Najbardziej krytyczni zaś są rodzice dzieci chodzących do szkoły (24% respondentów).

Poziom zarobków nauczycieli nie jest jednoznacznie oceniany. Jedna trzecia respondentów uważa, że są one za niskie, taka sama grupa nie zgadza się jednak z tym stwierdzeniem. W pytaniu o dochody obserwujemy zależności związane z wiekiem (młodszy częściej twierdzą, że nauczyciele za mało zarabiają), wykształceniem oraz grupą społeczno-zawodową (im wyższy poziom wykształcenia i wyższe dochody respondenta, tym częściej osoba zgadza się ze stwierdzeniem, że nauczyciele zarabiają zbyt mało). Jednak warto zauważyć, że w tym pytaniu niemal co piąty badany uznał

odpowiedzi „trudno powiedzieć”, co oznacza, że respondenci, szczególnie ci niemający styczności ze szkołą, nie mają klarownej opinii na temat specyfiki zawodu nauczyciela.

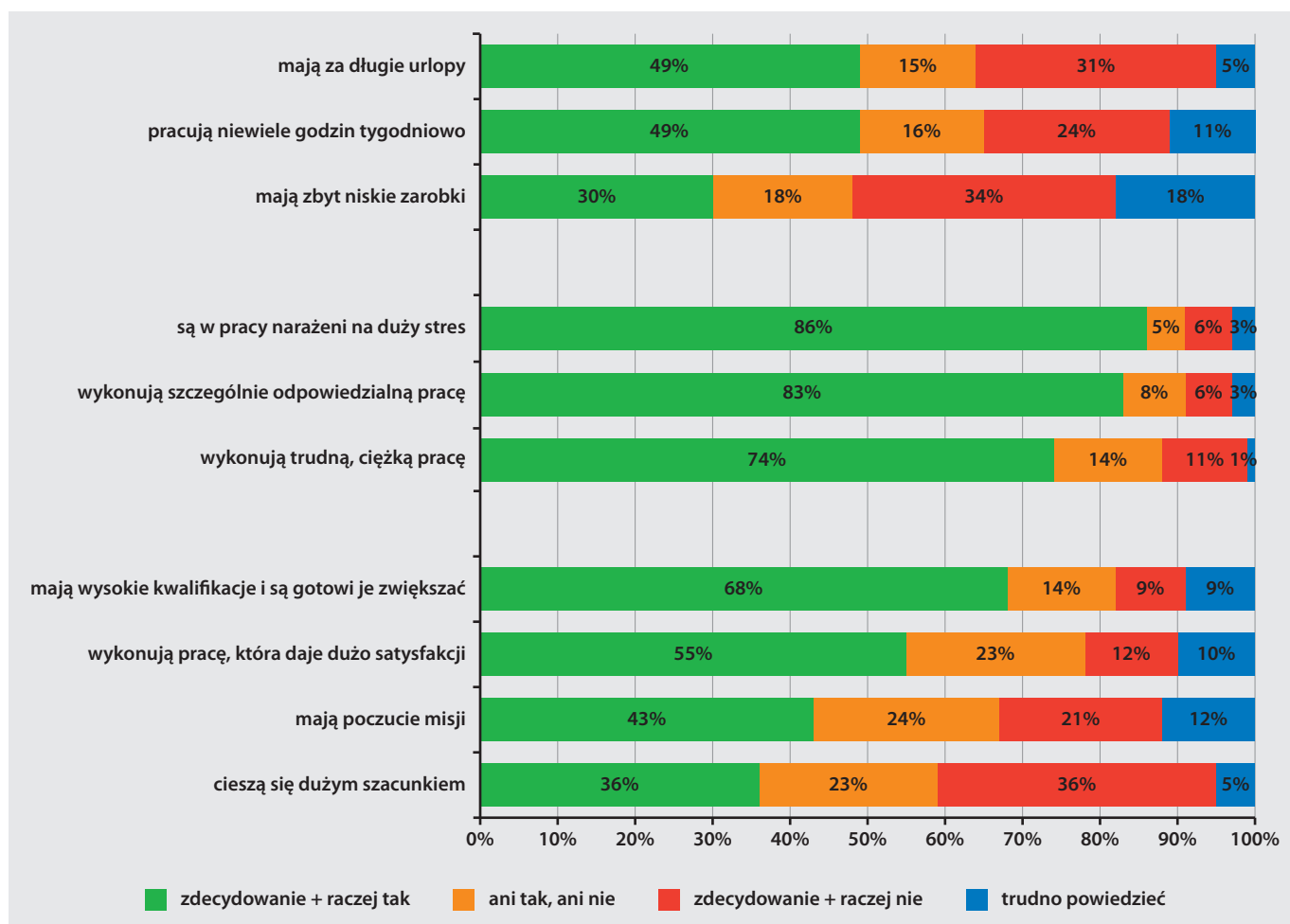
Praca nauczyciela została uznana za stresującą, odpowiedzialną i ciężką. W przypadku ostatniego stwierdzenia („wykonują trudną, ciężką pracę”) obserwujemy związek z wiekiem (starsi częściej zgadzają się z tym stwierdzeniem), grupą społeczno-zawodową (wyższe szczeble – częstsza zgoda), dochodem (większe dochody – częstsza zgoda) i uczestnictwem w praktykach religijnych (częstsze – częstsza zgoda). Ponadto nauczyciele postrzegani są jako osoby o wysokich kwalifikacjach oraz motywacji, by stale je zwiększać.

W satysfakcję zawodową nauczycieli najbardziej wierzą rodzice dzieci (61% twierdzących odpowiedzi), a najmniej sami nauczyciele (53% twierdzących, 16% przeczących) i niemający styczności z zawodem. Mniej niż połowa badanych uważa, że nauczyciele jako grupa mają poczucie misji, przy czym najwięcej twierdzących odpowiedzi obserwujemy w grupie nauczycieli (51%), a najmniej w grupie niemających styczności (41%). Warto jednak zauważyć, że w grupie nauczycieli 28% odpowiedziało przecząco na to stwierdzenie, w grupie rodziców 27%.

W badaniach dotyczących prestiżu zawodów nauczyciele mają niezmiennie wysoką pozycję i znajdują się w siódemce najwyższych szanowanych zawodów, darzonych dużym lub bardzo dużym szacunkiem przez 74% badanych. Obserwujemy niewielki wzrost w porównaniu z latami 1999 i 2008, kiedy to odsetek ten wynosił 70% (CBOS, 2013a). Z drugiej strony, w badaniu wizerunku nauczycieli (CBOS, 2012b) jedynie 36% badanych stwierdziło, że nauczyciele cieszą się szacunkiem. W grupie nauczycieli odsetek ten wynosił 22%, mających nauczycieli w rodzinie 34%, niezwiązanych z zawodem 38%, a rodziców – 41%. Odpowiadający twierdząco na to pytanie częściej mieszkają na wsi i mają niskie wykształcenie.

Z drugiej strony sami nauczyciele nie czują się szanowani, w badaniach czasu i warunków pracy jedynie 16% badanych zgadza się ze stwierdzeniem, że praca nauczyciela daje im prestiż. Dostrzegamy zatem swoisty paradoks związany z prestiżem zawodu nauczyciela. Z jednej strony badania hierarchii zawodów dowodzą wysokiej pozycji nauczycieli, z drugiej strony sami nauczyciele w ich codziennej pracy odczuwają deficyt oznak prestiżu. Wspomniana rozbieżność między prestiżem zawodu i samooceną nauczycieli wynika między innymi z tego, że w dotychczasowych badaniach pytano o prestiż instytucjonalny, a nie pozycyjny i osobisty. Źródłem tego prestiżu są cechy osób, w odróżnieniu od cech zajmowanych pozycji, odgrywanych ról oraz instytucji, w których się funkcjonuje. Otoczenie i specyfika pracy nauczycieli zmieniły się jednak w ciągu ostatniej dekady. W związku z wprowadzeniem wielu rozwiązań prawnych szkoła staje się instytucją coraz bardziej demokratyczną, zarówno jeśli chodzi o kontakty nauczycieli z uczniami, jak i nauczycieli z rodzicami. Dzięki nowym technologiom szkoła nie jest jedynym miejscem przekazującym wiedzę – dostęp do informacji jest powszechny. Te zjawiska powodują konieczność innego sposobu budowania autorytetu nauczyciela, przeformowania przepisów roli. Zmieniająca się rola szkoły powoduje inne kryteria oceniania pracy nauczycieli; 81% nauczycieli w szkołach podstawowych i 75% (TEDS-M) w gimnazjach uważa, że większość uczniów odnosi się do nich z szacunkiem. Natomiast w badaniu *Szkoła bez przemocy* 65% nauczycieli deklaruje, że byli przez uczniów ignorowani, 42% twierdzi, że celowo prowokowano ich, by doprowadzić do wybuchu gniewu, a 19% nauczycieli było obrażanych. Takie zachowania uczniów negatywnie wpływają na samoocenę nauczycieli. Wyobraźmy sobie zatem klasę, w której co czwarty uczeń zachowuje się w sposób sprzeczny z przyjętymi normami zachowań lub celowo dąży do prowokacji nauczyciela – nie dziwi zatem to, że pojawiają się doniesienia medialne o trudnościach w prowadzeniu lekcji.

Wykres 3.8. Wyniki badania wizerunku nauczycieli w całej grupie badanych.



Źródło: Wizerunek nauczycieli, komunikat z badań CBOS (2012b).

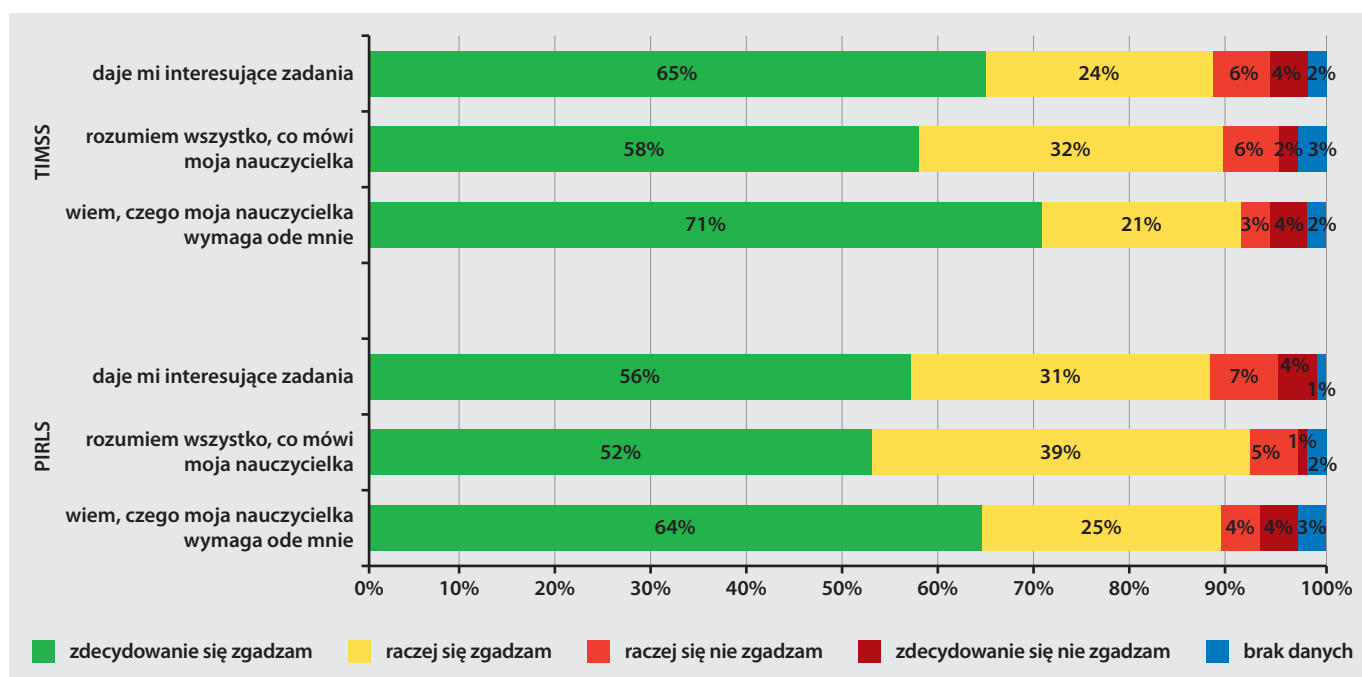
Warto także przytoczyć odpowiedzi na pytanie dotyczące atrakcyjności zawodu nauczyciela, które brzmiało „Niezależnie od tego, czy ma Pan(i) dzieci, czy też nie, proszę powiedzieć, czy chciał(a)by Pan(i), żeby któreś z nich pracowało w przyszłości jako nauczyciel w szkole?”. Ponad połowa (54%) badanych odpowiedziała na to pytanie odmownie, a jedynie 12% odpowiedziało „trudno powiedzieć”. Pomysłowi takiemu bardziej sprzyjają osoby mieszkające na wsi i w miastach do 100 tys. mieszkańców, osoby o podstawowym wykształceniu, robotnicy i pracownicy biurowi, gospodynie domowe, osoby o niższych dochodach na osobę w rodzinie.

3.3.2. Wizerunek nauczycieli w oczach uczniów

Ocena nauczycieli przez uczniów uzależniona jest od etapu edukacyjnego i ich wieku. Młodszy uczniowie mają bardziej pozytywny obraz nauczycieli, starsi natomiast przedstawiają więcej sądów krytycznych. Zjawisko to możemy wyjaśniać etapami rozwojowymi, wśród młodszych respondentów (dzieci w klasach I–III w badaniach TIMSS i PIRLS) łatwiej prawdopodobnie o idealizację nauczyciela, a w badaniach z udziałem nastolatków (Kalka, 2011; Kalka i Feliksiak, 2014) o dewaluację (por. Birch, 2012). Poniżej przedstawiamy wyniki badań, w których dzieci i młodzież mieli okazję oceniać kilka aspektów pracy nauczycieli.

W badaniach TIMSS i PIRLS, w których wzięli udział uczniowie nauczania początkowego, większość z nich pozytywnie ocenia swoich nauczycieli (87%). Dzieci są zainteresowane zadaniami przygotowanymi przez nauczyciela i znają wymagania im stawiane.

Wykres 3.9. Wyniki badania TIMSS (górną część) i PIRLS (dolną część wykresu).



Źródło: Obliczenia własne na podstawie badania TIMSS/PIRLS.

Natomiast w badaniach zrealizowanych na zlecenie Krajowego Biura do spraw Przeciwdziałania Narkomanii w 2010 roku w grupie uczniów szkół ponadgimnazjalnych rysuje się raczej negatywny obraz nauczycieli. W latach 2008–2010 o 8 punktów procentowych zmniejszyła się liczba uczniów uważających, że wszyscy lub większość nauczycieli stara się nauczyć ich samodzielnego myślenia (w 2010 roku odsetek ten wyniósł 53%). W 2010 roku jedynie 39% oceniało, że wszyscy lub większość nauczycieli zachowuje się odpowiednio i z wyczuciem (spadek o 5 punktów). Pięćdziesiąt pięć procent uważało, że tylko niektórzy, a 6%, że żaden nauczyciel nie traktuje ich właściwie. Co piąty badany uczeń jest zdania, że większości lub wszystkim jego nauczycielom zależy jedynie na tym, żeby „odbębnić lekcję” (spadek w porównaniu z 2008). Komunikacja także nie jest mocną stroną nauczycieli w ocenie ich uczniów: jedynie 36% uważa, że wszyscy lub większość dyskutuje otwarcie o problemach i konfliktach, ale co ósmy twierdzi, że żaden jego nauczyciel taki nie jest (Kalka, 2011). Podobne badania powtórzono w roku 2013, zmiana sposobu zadawania pytań uniemożliwia jednak bezpośrednie porównania. Analizując wyniki, widać, że młodzi ludzie cenią wiedzę i mądrość nauczycieli (80% wskazań), choć wskazują równocześnie, że wielu nauczycieli (33% polonistów i 45% matematyków) nie potrafi tej wiedzy przekazywać, jedynie połowa nauczycieli zaraża entuzjazmem do wykładanego przedmiotu. W szkołach występują też zjawiska negatywne: faworyzowanie uczniów (ok. 30%), konflikty między uczniami a nauczycielami (jednorazowe 16%, powtarzające się 23%), przypadki gnębienia (9%) i upokarzania uczniów (10%) (Kalka i Feliksiak, 2014).

Krytyczny ton oceny pracy nauczycieli i działania szkoły dostarczają również wyniki badania PISA 2012. Polscy uczniowie mają przekonanie, że szkoła podejmuje niewiele działań, by pomóc im w rozwoju. Odsetek takich odpowiedzi jest wyższy niż w innych krajach. Uczniowie nie czują się częścią szkoły, a jakość relacji między uczniami i nauczycielami oraz sprawiedliwość traktowania poszczególnych uczniów oceniana jest nisko. Sytuacja ta nie poprawia się na przestrzeni lat. Uczniowie negatywnie oceniają atmosferę w szkole, ale do mocnych stron zaliczają merytoryczny zakres nauczania – dobór przykładów, pomoc w zrozumieniu pojęć naukowych. Opinie te mogą wynikać z faktu, że polscy nauczyciele są wysoko wykwalifikowanymi „przedmiotowcami”, ale wciąż gorzej radzą sobie z interakcjami z uczniami.

3.3.3. Opinie rodziców uczniów na temat nauczycieli

Szukając opinii różnych osób i grup społecznych na temat polskich nauczycieli, nie sposób pominąć opinii rodziców uczniów. Oni bowiem są, poza uczniami i nauczycielami, głównymi aktorami środowiska szkolnego. Jak pokazują badania, najczęściej kontakty z nauczycielami utrzymują rodzice dzieci młodszych – tych ze szkół podstawowych, natomiast od początku gimnazjum odsetek rodziców będących w kontakcie ze szkołą radykalnie spada (Czapiński, 2009).

Opinie rodziców najmłodszych uczniów o nauczycielach uczących ich dzieci pozwala poznać badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym realizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. W badaniu korzystano ze skal do oceny poziomu zadowolenia rodziców z różnych aspektów funkcjonowania placówki, które zostały zaczerpnięte i zaadaptowane na potrzeby badania z narzędzi opracowanych przez A.I. Brzezińską i współpracowników (Brzezińska, Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk i Urbańska, 2010). Jedną ze skal dotyczyła oceny poziomu zadowolenia rodziców z kontaktów z wychowawcą dziecka (tabela 1). W celu dokonania bardziej szczegółowego opisu opinii rodziców na temat nauczyciela – wychowawcy korzystamy dodatkowo z poszczególnych pozycji skali, traktując je na początku jako źródło informacji o szczegółowych wymiarach zadowolenia rodziców z kontaktów z nauczycielem. Następnie opisujemy wyniki na skali wśród rodziców dzieci z różnych grup edukacyjnych.

Rodzice dzieci na starcie szkolnym w większości wysoko oceniali wychowawcę klasy w różnych aspektach jego współpracy zarówno z rodzicami, jak i opieki nad dziećmi. Były jednak takie obszary, które ocenili nieco gorzej i należały do nich: dostarczanie materiałów umożliwiających rodzicom stymulowanie rozwoju dziecka w domu lub wskazywanie, jak mogą je uzyskać – ponad jedną piątą rodziców oceniła nisko wychowawcę ich dziecka w tym zakresie, czy wskazywanie rodzicom różnych form wspierania rozwoju dziecka w domu – 13% rodziców zadeklarowało niską ocenę nauczyciela w wymienionym obszarze. Natomiast aż 93% oceniła wysoko możliwość codziennego porozmawiania z wychowawcą. Z kolei w wynikach rodziców na skali zadowolenia z kontaktów z wychowawcą zaobserwowano istotne różnice pomiędzy rodzicami dzieci z różnych grup edukacyjnych, ale siła tego efektu była niewielka (Kaczan i Rycielski, 2014). Przynależność dziecka do którejś z grup edukacyjnych tłumaczyła zaledwie 0,9% różnicowania w zakresie wyników na tej skali.

Przeprowadzona analiza wykazała, że istotnie różnią się od siebie na tej skali rodzice dzieci 7-letnich z klasy I, którzy byli najmniej zadowoleni, od rodziców dzieci 6-letnich uczęszczających zarówno do szkoły, jak i do zerówek w szkole i przedszkolu (Kaczan i Rycielski, 2014).

Rodziców zapytano również o to, z czego są najbardziej zadowoleni, a z czego niezadowoleni w kontakcie z wychowawcą. Respondenci mogli podać więcej niż jeden obszar czy cechę nauczyciela, a pytanie miało charakter otwarty. Następnie wypowiedzi rodziców zostały zakodowane w 5 głównych kategoriach: jakość kontaktów, podejście do dzieci, cechy wychowawcy, kompetencje i zdolności organizacyjne. Osoby badane w większości odpowiedziały, że nie ma żadnych obszarów w ich kontaktach z wychowawcą, z których byliby niezadowoleni. Z kolei znacznie chętniej udzielali odpowiedzi na pytanie o powody zadowolenia z kontaktów. Najczęściej wskazywanym powodem zadowolenia była jakość kontaktów z wychowawcą (odpowiedzi zakodowane tą kategorią sformułowało 63% ogółu osób badanych). Respondenci ci wskazywali na dostępność nauczyciela dla rodziców, uczynność, chęć udzielania pomocy, rad i wsparcia rodzicom, otwartość i kontaktowość, branie pod uwagę opinii i pomysłów rodziców oraz informowanie na bieżąco o postępach dziecka i problemach. Co ciekawe, jakość kontaktów była również wskazywana przez osoby niezadowolone – brak satysfakcji z tej kategorii relacji z nauczycielem zadeklarowało 8% osób badanych, narzekających na to, że nauczyciel nie jest dostępny dla rodziców, nie jest kontaktowy, nie informuje na bieżąco o postępach i problemach dzieci, nie bierze pod uwagę opinii i propozycji rodziców, nie chce udzielać pomocy w przypadku problemów lub że kontakt telefoniczny z nim jest utrudniony, podobnie jak kontakt e-mailowego czy przez dziennik elektroniczny. Drugim szczególnie ważnym obszarem decydującym o tym, czy dany rodzic wyrażał zadowolenie, czy też nie z kontaktów z wychowawcą, okazało się podejście do dzieci. Wśród rodziców deklarujących, że właśnie podejście do ich dziecka

jest tym, z czego w kontaktach z wychowawcą są najbardziej zadowoleni (36%) pojawiały się odpowiedzi, że nauczyciel jest zaangażowany, opiekuje się dziećmi, jest wyrozumiały zarówno wobec dzieci, jak i rodziców, dba o dyscyplinę – panuje nad dziećmi, dba o rozwój zainteresowań dzieci. Rodzice wyrażający niezadowolenie w obszarze podejścia do dzieci (9%) mieli dokładnie odwrotne zarzuty wobec wychowawcy ich dziecka (nie jest zaangażowany itd.).

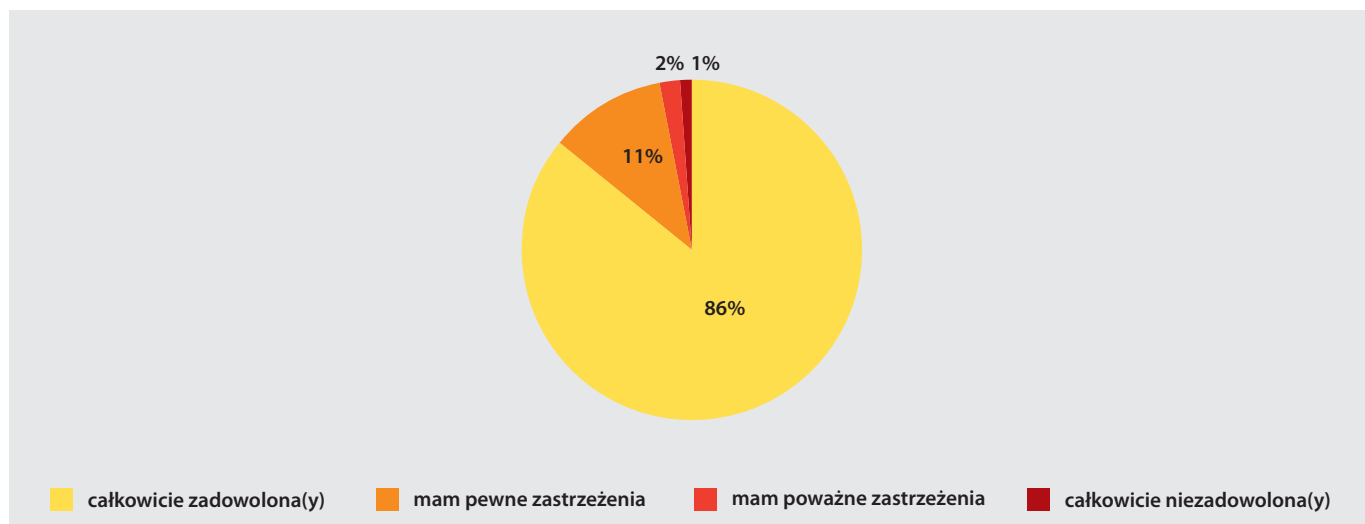
Tabela 3.3. Wyniki rodziców w poszczególnych pozycjach skali zadowolenia z kontaktów z wychowawcą dziecka.

ocena wychowawcy dziecka w kwestiach takich jak:	bardzo wysoko	raczej wysoko	raczej nisko	bardzo nisko	trudno powiedzieć
codzienna dostępność – możliwość codziennego porozmawiania, zapytania o coś, poradzenia się	63%	30%	5%	2%	0%
dostępność w sytuacjach nagłych, nietypowych – możliwość kontaktu telefonicznego, e-mailowego, przyjsia poza ustalonymi godzinami	58%	32%	6%	2%	2%
gotowość do wychodzenia naprzeciw potrzebom rodziców itp. – proponowanie różnych działań, zachęcanie, ułatwianie kontaktów ze specjalistami, gdy jest taka potrzeba	55%	36%	5%	2%	2%
gotowość do wyjścia naprzeciw inicjatywie rodziców i do akceptacji ich pomysłów itp.: gdy rodzice sami przedstawiają jakieś propozycje lub zgłaszają problem	52%	38%	6%	2%	2%
pomoc rodzicom w rozwiązywaniu trudnych albo nietypowych sytuacji itp. – w przypadku choroby dziecka, trudności w adaptacji do placówki, trudności wychowawczych w domu	49%	37%	6%	1%	7%
informowanie rodziców o codziennym zachowaniu dziecka – o tym, co było pozytywne w ciągu dnia/tygodnia	52%	36%	8%	2%	2%
informowanie rodziców o codziennym zachowaniu dziecka – o tym, co było negatywne w ciągu dnia/tygodnia	53%	37%	6%	2%	2%
informowanie rodziców o postępach dziecka w ciągu tygodnia/miesiąca/semestru	53%	39%	6%	1%	1%
przekazywanie rodzicom efektów twórczości dziecka (prace, nagranie wideo albo zdjęcia)	50%	37%	8%	3%	2%
pomaganie dzieciom w codziennych typowych sytuacjach – w szatni, przy jedzeniu, w czasie zajęć, podczas zajęć poza budynkiem	46%	40%	7%	2%	5%
pomaganie dzieciom w sytuacjach nietypowych, trudnych itp. – konfliktu w grupie, złego samopoczucia, silnego zdenerwowania się dziecka	51%	38%	6%	2%	4%
inicjatywa w poszukiwaniu różnorodnych form kontaktu i współpracy z rodzicami	45%	42%	8%	2%	3%
wskazywanie rodzicom różnych form wspierania rozwoju dziecka w domu	44%	40%	10%	3%	3%
dostarczanie materiałów umożliwiających rodzicom stymulowanie rozwoju dziecka w domu lub wskazywanie, jak mogą je uzyskać itp. – podanie adresów stron internetowych	38%	36%	15%	5%	6%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym.

Zdecydowana większość rodziców dzieci na starcie szkolnym jest zadowolona z częstotliwości kontaktów z wychowawcą (93%). Dla 6% rodziców obecne kontakty z nauczycielem są zbyt rzadkie. W badaniu 6- i 7-latków zebrano również dane dotyczące opinii rodziców na temat przebiegu zebrań z rodzicami. Okazało się, że większość rodziców dzieci na starcie szkolnym jest całkowicie zadowolona z przebiegu tych zebrań (wykres 3.10). U 2% rodziców przebieg zebrań budzi poważne zastrzeżenia, a 1% rodziców to osoby całkowicie niezadowolone z tego, jak tego typu spotkania w szkole ich dziecka.

Wykres 3.10. Poziom zadowolenia rodziców z przebiegu zebrań dla rodziców.

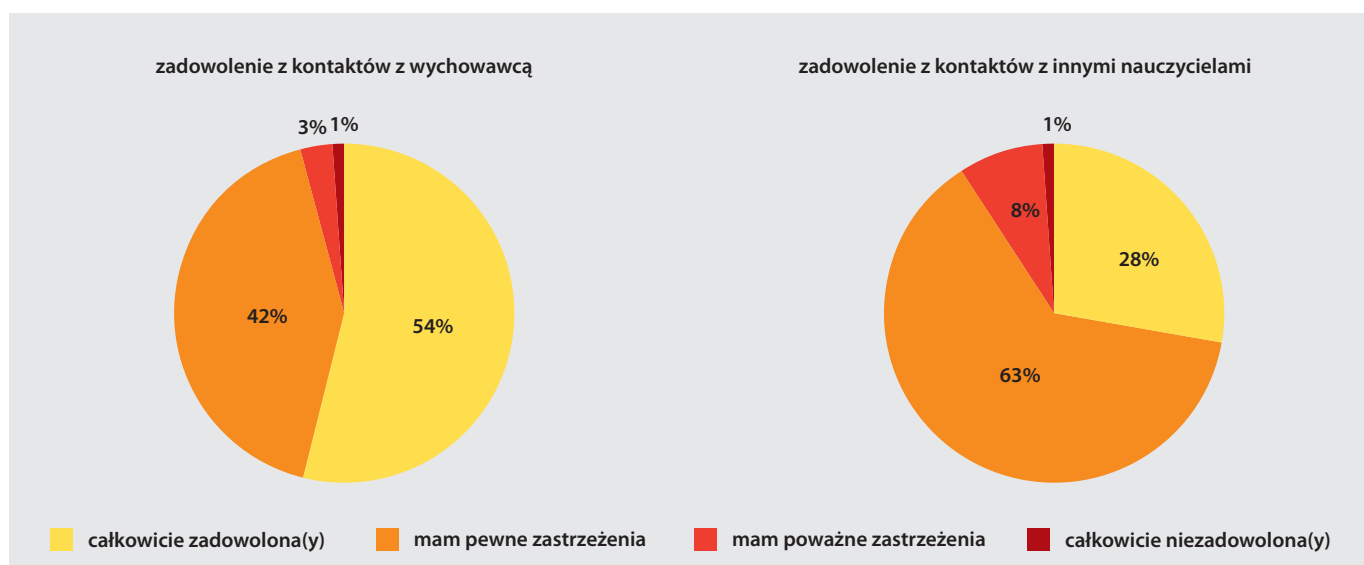


Źródło: Opracowanie własne na podstawie Badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym.

Rodzice proszeni byli również o ocenę atmosfery, klimatu i możliwości wypowiedzania się na różne tematy podczas rozmów z wychowawcą ich dziecka. Zdecydowana większość respondentów (87%) zadeklarowała, że klimat ich rozmów z nauczycielem najlepiej oddaje stwierdzenie: *Ja i wychowawca jesteśmy równoprawnymi partnerami w rozmowie i każdy ma możliwość wypowiedzenia swoich poglądów, oczekiwań, propozycji*. Część rodziców wskazała odpowiedź: *To głównie wychowawca mówi, a ja słucham, co dokładnie odpowiada moim oczekiwaniom* (8%). Nieco ponad 3% rodziców wyraziło niezadowolenie z klimatu rozmów, zaznaczając odpowiedź: *To głównie wychowawca mówi, a ja słucham, co nie odpowiada moim oczekiwaniom i brakuje mi możliwości wypowiedzenia swoich poglądów, oczekiwań, propozycji*. W sumie niecałe 2% rodziców zadeklarowało, że podczas rozmów z wychowawcą to oni głównie się wypowiadają, a nauczyciel słucha i dla połowy z tych respondentów taka sytuacja nie jest komfortowa, natomiast dokładnie odpowiada oczekiwaniom kolejnej połowy. Z kolei w badaniu dotyczącym analizy struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych uczniów uczących się w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach ogólnokształcących (Konieczna, 2009) okazało się, że jeśli chodzi o warstwę merytoryczną rozmów, to większość, prawie 80%, tematów podejmuje nauczyciel, co sugeruje istnienie wyraźnego podziału w układzie interakcyjnym: to nauczycielowi przypisana jest rola kierującego interakcją, wyznaczania, jakie kwestie są przedmiotem rozmowy. Nie można więc uznać takiego układu za w pełni partnerski.

O kontakty z nauczycielami pytano także rodziców uczniów z V klasy szkoły podstawowej w *Badaniu szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia* realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych. Okazało się, że rodzice starszych uczniów szkół podstawowych, podobnie jak rodzice 6- i 7-latków, są zadowoleni z kontaktów z wychowawcą klasy – 96% z nich jest raczej lub całkowicie zadowolonych (wykres 3.11). Mniejszy odsetek rodziców zadeklarował zadowolenie z kontaktów z pozostałymi nauczycielami dziecka.

Wykres 3.11. Poziom zadowolenia rodziców uczniów z kontaktów z wychowawcą klasy i z innymi nauczycielami dziecka.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Badania szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia.

Nauczyciele i rodzice, zgodnie z literą prawa oświatowego, powinni być partnerami, mającymi prawa i obowiązki, a podstawą ich współpracy musi być wzajemne zaufanie, akceptacja i rzetelna informacja. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2009 nr 168 poz. 1324) wprowadza wymogi państwa wobec szkół i placówek i zawiera wymaganie podlegające ewaluacji: „Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola. Szkoła/przedszkole pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. Szkoła/przedszkole wspiera rodziców w wychowaniu dzieci. Rodzice współdecydują w sprawach szkoły/przedszkola i uczestniczą w podejmowanych działaniach”. Warto w tym miejscu zauważyć, że od momentu wprowadzenia rozporządzenia w życie dane pochodzące z ewaluacji zewnętrznej szkół poddawane są różnym analizom. Jakub Kołodziejczyk (2011) opisuje na przykład wyniki ewaluacji zewnętrznej prowadzonej między listopadem 2009 a czerwcem 2010 na próbie 47 szkół na wszystkich etapach edukacyjnych²⁹. Analiza pokazała między innymi, że jest rozbieżność między opiniami dyrektorów i nauczycieli a opiniami rodziców na temat uczestnictwa rodziców w podejmowaniu decyzji w szkole; 100% dyrektorów i 95% nauczycieli uznało, że rodzice uczestniczą w podejmowaniu decyzji dotyczących życia szkoły, tymczasem odsetek rodziców wyrażających taką samą opinię wyniósł tylko 27% (Kołodziejczyk, 2011). Wyniki prowadzonych do tej pory analiz danych z ewaluacji mogą świadczyć o dość wąsko zdefiniowanym obszarze wpływu rodziców, sprowadzającym się w rzeczywistości do określonego prawem „opiniowania” i funkcji „pomocniczych” przy organizowaniu różnych przedsięwzięć w szkołach czy przez szkoły (Kołodziejczyk, Walczak i Kasprzak, 2012).

W kolejnej analizie raportów z ewaluacji, Iwona Starypan (2012) pokazuje, że w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych większy nacisk położony jest na komunikację jednokierunkową z rodzicami, czyli głównie informowanie ich niż na wymianę informacji, dialog służący partnerstwu rodziców i szkoły. Opinie rodziców mają wpływ na różne obszary życia szkoły, co wynika z realizacji obowiązującego prawa oświatowego, lecz współdecydować mogą oni w bardzo wąskim zakresie. Im wyższy etap edukacji, tym w mniejszym stopniu dba się o tworzenie rodzicom możliwości wypowiedzenia się na temat szkoły (Starypan, 2012).

Zestawienie wyników pokazujących wysoki poziom zadowolenia rodziców z relacji z nauczycielami z danymi pochodzącymi również od rodziców uczniów, dotyczącymi poczucia, że ich udział w podejmowaniu decyzji w szkole jest stosunkowo mały, a w szczególności ograniczony do spraw

²⁹ Analiza powstała w ramach badań pilotażowych realizowanych w Programie Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły Etap II.

organizacyjnych, pokazuje, że obszar relacji nauczycieli i rodziców uczniów stanowi wciąż wyzwanie dla polskich szkół. Choć w wielu szkołach dzieje się naprawdę dobrze, to jednak wciąż rodzice nie do końca mogą poczuć się partnerami w kontaktach z pracownikami szkoły. Oczywiście powodem może być nie tylko brak gotowości do włączania rodziców w życie szkoły po stronie nauczycieli, ale również brak gotowości po stronie rodziców, by brać odpowiedzialność za różne ważne dla szkoły sprawy i aktywnie włączać się w życie szkoły. Większy udział rodziców w procesach i decyzjach edukacyjnych oraz ich zaangażowanie mogłyby być ważnym krokiem w kierunku budowania autorytetu rodziców, a także społecznego prestiżu nauczycieli, jak również podstawą rozwoju środowiska lokalnej społeczności i dowodem na istnienie dużego kapitału społecznego w społeczeństwie polskim (Mendel, 2007). Wydaje się więc, że korzyści z budowania partnerstwa rodziny i szkoły są nie do przecenienia.

Pytanie o to, co myślą o nauczycielach inni, jest pytaniem o ich wizerunek w oczach opinii publicznej. Wydaje się, że to, jak nauczyciele są postrzegani przez innych, a w szczególności uczniów i ich rodziców, ma znaczący wpływ na prestiż zawodu nauczyciela, a w konsekwencji na satysfakcję z pracy. Przede wszystkim jednak wzajemne nastawienie nauczycieli, uczniów i rodziców ma zasadniczy wpływ na codzienne funkcjonowanie szkoły. Dobre relacje między nauczycielami a uczniami i ich rodzicami mogą być czynnikiem wspierającym jakość nauczania uczniów, budowania jednolitej strategii edukacyjnej w szkole i rodzinie, a także kształtowania postaw obywatelskich wewnątrz szkoły. Mimo że zawód nauczyciela w oczach opinii publicznej zajmuje wysokie miejsce w hierarchii prestiżu zawodów, to nauczyciele rzadko kiedy zgadzają się z tym ogólnym stwierdzeniem. Może to wynikać między innymi z faktu, że młodzież im starsza, tym bardziej krytyczna wobec szkoły i pracy nauczycieli. Uczniowie negatywnie oceniają kompetencje społeczne nauczycieli, dlatego myśląc o budowaniu wzajemnie satysfakcjonujących relacji, warto, by nauczyciele położyli większy nacisk na doskonalenie w tym zakresie. Rodzice w większości pozytywnie oceniają kontakty z nauczycielami, jednak wciąż nie czują się partnerami szkoły w podejmowaniu decyzji dotyczących edukacji własnych dzieci. A zatem w obszarze relacji szkoła–rodzice bardzo wiele jeszcze można uczynić, by szkoły w większym stopniu były miejscem przyjaznym dla rodziców, zarówno tych, którzy są gotowi aktywnie włączać się w życie szkoły, wspólnie działać na jej rzecz, podejmować decyzje dotyczące spraw ważnych, jak i tych, którzy pragną ograniczyć się raczej do kontaktów z wychowawcą dotyczących sytuacji ich dziecka.



4. Szkoła jako miejsce pracy

Autorzy:

Kamila Hernik

Karolina Malinowska

Magdalena Smak

Dominika Walczak

Andrzej Wichrowski

W niniejszym rozdziale przedstawiamy dane dotyczące pracy w szkole, w tym relacji interpersonalnych w gronie pedagogicznym, współpracy między nauczycielami, a także roli dyrektora szkoły w kreowaniu atmosfery w miejscu pracy. Ponadto zwracamy uwagę na wyposażenie szkół, w tym również wyposażenie sal lekcyjnych i pokoju nauczycielskiego, zarówno w tradycyjne materiały biurowe, takie jak kreda czy papier, jak i w nowoczesne urządzenia wykorzystywane w pracy nauczyciela – komputer, drukarka, rzutnik, tablica interaktywna, a także dostęp do Internetu w szkole. Wyposażenie szkoły i dostępność sprzętu biurowo-technicznego, zwłaszcza sprzętu komputerowego (IT), wydaje się odgrywać dziś dużą rolę w pracy nauczycieli. Warunki pracy wpływają w efekcie na jakość pracy nauczycieli. W przypadku nauczycieli zarówno warunki pracy, jak i relacje w gronie pedagogicznym mają istotny wpływ na preferowane przez nauczycieli miejsce (szkoła czy dom) indywidualnej pracy rozumianej jako przygotowywanie zajęć, ocena prac uczniów czy prowadzenie dokumentacji szkolnej. W końcu przyglądamy się deklaracjom nauczycieli na temat ich czasu pracy, zwracając szczególną uwagę na czynniki go różnicujące, takie jak stopień awansu nauczycieli czy nauczany przedmiot.

4.1. Relacje w gronie pedagogicznym

Jednym z ważniejszych czynników podnoszących lub obniżających poczucie satysfakcji z pracy jest atmosfera panująca w miejscu pracy oraz relacje ze współpracownikami i przełożonymi. Starając się zaprezentować złożoną kwestię relacji w gronie pedagogicznym, w rozdziale tym analizujemy zarówno pozytywne wymiary relacji, takie jak współpraca czy wsparcie udzielane sobie nawzajem przez nauczycieli, jak i oddziaływania negatywne: wrogość, agresja, dystans czy w końcu zjawisko mobbingu. Odpowiedzi na temat relacji w gronie pedagogicznym szukamy między innymi w badaniach jakościowych początkujących nauczycieli, w badaniu TALIS 2013, TEDS-M, czasu i warunków pracy nauczycieli czy w badaniu dotyczącym psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli (Pyżalski i Merecz, 2010).

4.1.1. Rola relacji w gronie pedagogicznym w adaptacji początkujących nauczycieli

Szczególnie ważnym aspektem związanym z relacjami w gronie pedagogicznym jest proces adaptacji początkujących nauczycieli do pracy w danej szkole. Współcześnie w literaturze z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi akcentowany jest problem integracji i nawiązania relacji w miejscu pracy pomiędzy nowo przyjętym pracownikiem a resztą personelu. Umiejętności komunikacyjne stały się integralną częścią kompetencji zawodowych pracownika. Osoba rozpoczynająca nową pracę jest najczęściej otwarta i chętna do współpracy. Sytuację tę należy możliwie wcześniej wykorzystać, budując pozytywne nastawienie do pracy i współpracowników (Rostkowski i Sienkiewicz, 2003). Jednocześnie przyjazne nastawienie i chęć pomocy okazywane przy pierwszych kontaktach przez innych pracowników mogą łagodzić liczne obawy towarzyszące osobie rozpoczynającej pracę (Armstrong, 2005).

Młodzi stażem nauczyciele, czego dowodzą badania jakościowe początkujących nauczycieli (Walczak, 2012), atmosferę panującą w szkołach określali najczęściej jako pozytywną, a niekiedy wręcz rodzinną. Na atmosferę w szkole, w opinii początkujących nauczycieli, w dużej mierze wpływały: sposób zarządzania szkołą; cechy osobowości i postawy dyrektora – cenione cechy, przekładające się często na dobrą atmosferę, to: otwartość, ciepło, życzliwość, optymizm, rzeczowość, wyrozumiałość, stanowczość, uważność; relacje w gronie nauczycieli; poziom współpracy pomiędzy

nauczycielami. Zła atmosfera w szkole kojarzona była przede wszystkim z brakiem poczucia bezpieczeństwa – niepewnością zatrudnienia, brakiem możliwości uzyskania wsparcia ze strony współpracowników, brakiem przepływu informacji oraz złymi relacjami grona pedagogicznego rozumianymi jako czysto formalne relacje, brak integracji, konflikt interesów, niezdrowa rywalizacja, zawiść, izolowanie nauczycieli zagrażających utrzymaniu *status quo*, okazywanie poczucia wyższości oraz brak zaufania do współpracowników. Na uwagę zasługuje fakt, że większość początkujących nauczycieli deklarowała, że jest w stanie wiele znieść, by tylko utrzymać pracę.

Tam, gdzie atmosfera określana była przez początkujących nauczycieli jako dobra (a takich placówek było najwięcej), spotkali się oni ze wsparciem i względną otwartością ze strony grona pedagogicznego. Różnice dotyczyły długości procesu adaptacji (obserwowania się, zbliżania) i wykazywanej inicjatywy (częściej pochodziła od początkujących nauczycieli niż od grona pedagogicznego). Proces adaptacji sprawniej następował w małych szkołach, gdzie relacje były nawiązywane szybciej i częściej wykraczały poza charakter czysto służbowy (Walczak, 2012).

Pod tym względem wyróżniają się zwłaszcza szkoły prowadzone przez organy inne niż jednostki samorządu terytorialnego. Szkoły niepubliczne są zazwyczaj mniejsze, co przekłada się na stosunkowo niewielki zespół nauczycielski – zarządzanie małą grupą może przybierać więc inne formy niż w szkołach publicznych (zwłaszcza dużych rozmiarów). Ponadto z badań jakościowych wynika (Smak, w przygotowaniu), że organ założycielski szkoły niepublicznej pełni raczej funkcję instytucji wspierającej działania dyrektora, a nie wyłącznie rozliczającej budżet i sprawdzający poprawne zapisy w dokumentach. Inna jest specyfika współdziałania podmiotów edukacyjnych – dyrektora, organu zarządzającego szkołą, rodziców. Większe zaufanie pomiędzy wymienionymi wcześniej partnerami roli wynika za wspólnoty wartości oraz wizji dotyczącej misji i zadań szkoły. W placówkach niepublicznych, do których dokonuje się pewna autoselekcja zarówno rodzin posyłających tam dzieci, jak i nauczycieli (inne osoby są zainteresowane szkołami katolickimi, inne społecznymi), łatwiej o homogeniczność niż w szkołach publicznych, zazwyczaj większych, gromadzących dzieci z bardzo zróżnicowanych rodzin – tak pod względem materialnym, jak wyznaczanych wartości.

W części szkół, w których atmosfera określana była jako neutralna bądź poprawna, niektórzy początkujący nauczyciele mieli problem z forsowaniem nowatorskich rozwiązań i ujawnianiem chęci „nadmiernego”, zdaniem starszych stażem nauczycieli, zaangażowania – byli traktowani przez kolegów jako konkurencja, „zawyżacze poziomu”.

W większości szkół, w których pracowali początkujący nauczyciele, panowała – ich zdaniem – przyjazna atmosfera, a stosunki między gronem nauczycielskim opierały się na wzajemnym szacunku, akceptacji, sympatii. Poziom zaangażowania nauczycieli był porównywalny, podobnie jak podejście do zawodu, a dyrektor wymagający, premiujący inicjatywę i otwarty w kontaktach. Sytuacje trudne do zaakceptowania występowały sporadycznie i polegały na ignorowaniu początkującego nauczyciela przez innych nauczycieli uczących tego samego przedmiotu – w skrajnym przypadku respondent został wykluczony z procesu podejmowania decyzji, zaniechano z nim wszelkich form kontaktu, łącznie z kontaktem wzrokowym.

Pierwsze kontakty początkujących nauczycieli ze szkołą zazwyczaj odbywały się za pośrednictwem dyrektora szkoły. Prawie wszyscy dyrektorzy szkół postrzegani byli jako osoby bardzo zajęte, mające mnóstwo różnorodnych obowiązków, zaangażowane w funkcjonowanie szkoły na wielu poziomach. Stosunek badanych do przełożonych był w przeważającej większości przypadków pozytywny lub neutralny, a kontakty określano jako prawidłowe. Dominującą cechą wszystkich kontaktów był dystans, uznawany przez początkujących nauczycieli za element pozytywny, naturalny dla charakteru relacji (podległość, zależność). Część dyrektorów pomimo dystansu opisywana była jako: zainteresowani, otwarci, wspierający, wychodzący z inicjatywą, przyjaźni, konstruktywni, godni zaufania, ludzcy, mili, serdeczni i ciepłi. Niewielką część dyrektorów początkujący nauczyciele określali jako: budzący respekt, oceniający, formalni, ganiący okazujących wyższość. W rzeczywistości początkujący nauczyciele zdawali sobie sprawę z faktu, że dyrektor nie dysponuje wystarczającą

ilością czasu na realizowanie wszystkich oczekiwań początkujących nauczycieli. Dlatego nauczyciele ci starali się kontaktować z dyrektorem raczej w sprawach trudnych, wymagających decyzyjności, a pozostałe wątpliwości rozstrzygali samodzielnie bądź prosili o pomoc starszych kolegów (Walczak, 2012).

4.1.2. Współpraca w gronie pedagogicznym

Współpraca pomiędzy nauczycielami obejmująca między innymi: wymianę materiałów dydaktycznych, wspólne opracowanie programów nauczania, spotkania w celu omówienia postępów poszczególnych uczniów i inne oparte na współdziałaniu nauczycieli z tej samej szkoły działania wychowawcze czy edukacyjne, w wielu badaniach okazuje się szczególnie ważnym elementem praktyki zawodowej nauczycieli (Ying, 2007; Goddarda, Goddard i Moran Tschannen, 2007, Wei i wsp., 2009, za: OECD, 2013). Ponadto wykazano, że współpraca w gronie pedagogicznym może wspierać refleksyjną postawę wśród nauczycieli, co z kolei buduje możliwości rozwoju zawodowego nauczycieli i daje podstawy ich ciągłemu nabywaniu nowych umiejętności (TSE, 2007; Harris, 2002 za OECD, 2013). Jak wynika z deklaracji początkujących nauczycieli, większość z nich była zaangażowana w pracę zespołów nauczycielskich i oceniała ich działalność pozytywnie. Dla początkujących nauczycieli w okresie startu zawodowego zespoły nauczycielskie bywają punktem zaczepienia w nieznaną rzeczywistość, źródłem wspólnych tematów, pomostem między nimi a pozostałymi nauczycielami – tam nawiązują bliższe kontakty, mają okazję do zadawania pytań, zdobywania doświadczeń, realizowania ambicji i zdobycia zaufania kolegów. To przestrzeń do wykazania się własną inicjatywą i zaangażowaniem. Tylko nieliczni respondenci uważali zespoły za sztuczne twory, kolejne utrudnienie w pracy, i traktowali spotkania jako formalność.

Informacji o relacjach w gronie pedagogicznym od nauczycieli o różnym stażu pracy w szkołach gimnazjalnych dostarcza nam badanie TALIS 2013. Autorzy badania przyjęli założenie, że właśnie współpraca między nauczycielami jest szczególnie ważną formą relacji w gronie pedagogicznym, stanowi bowiem dla nauczycieli ogromne źródło wsparcia w codziennych obowiązkach i jest elementem ich doskonalenia zawodowego. Skala współpracy używana w badaniu powstała z pytania o średnią częstotliwość wykonywania przez badanych nauczycieli następujących czynności w szkole:

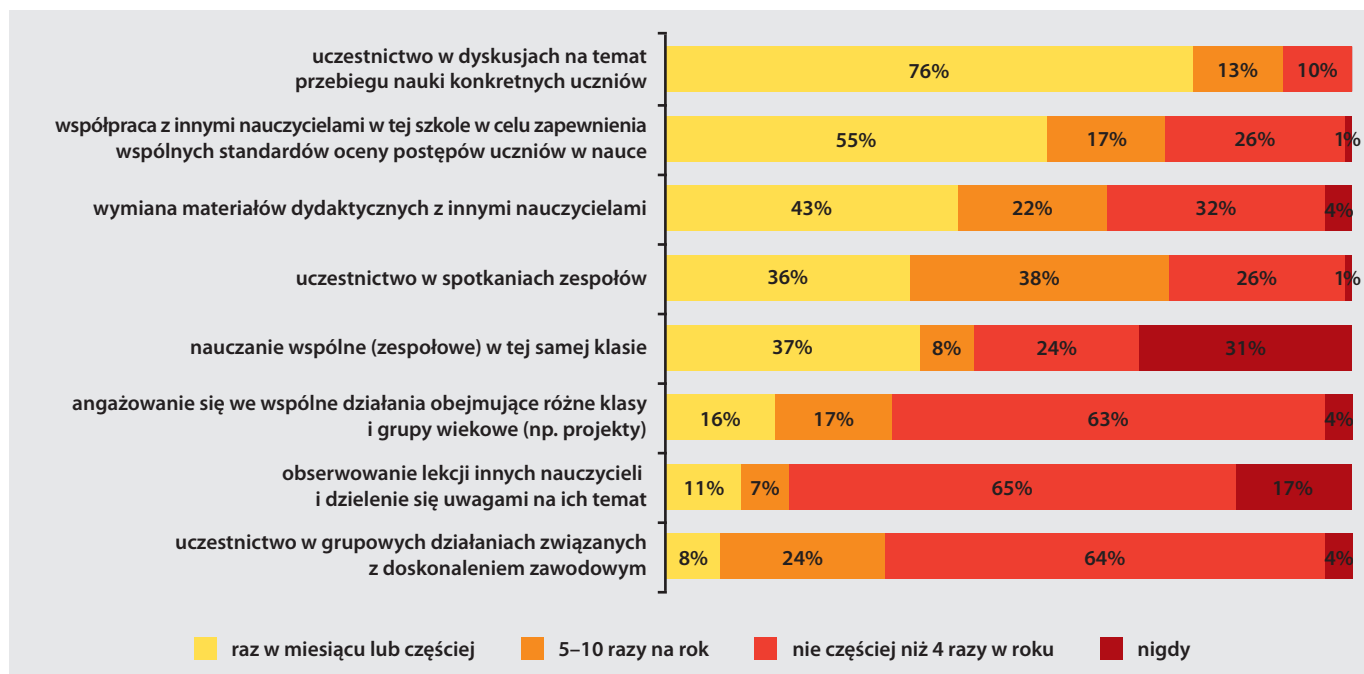
- nauczanie wspólne (zespołowe) w tej samej klasie,
- obserwowanie lekcji innych nauczycieli i dzielenie się uwagami na ich temat,
- angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty),
- wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami,
- uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów,
- współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce,
- uczestnictwo w spotkaniach zespołów,
- uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym.

W niniejszym rozdziale znajduje się odniesienie zarówno do zróżnicowania nauczycieli pod względem ich wyników na skali współpracy, jak również wyniki respondentów dotyczące poszczególnych twierdzeń związanych z relacjami w gronie pedagogicznym (wykres 4.1).

Najczęstszą formą współdziałania wskazaną przez nauczycieli (wykres 4.1) było uczestnictwo w dyskusjach na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów – aż trzy czwarte nauczycieli prowadzi takie rozmowy z innymi nauczycielami przynajmniej raz w miesiącu. Zdecydowanie częściej takie rozmowy prowadzi kobiety (raz w miesiącu lub częściej – 79%) niż mężczyźni (62%), nauczyciele matematyki (82%) i języka polskiego (81%) niż nauczyciele uczący innych przedmiotów. Również inne formy współdziałania i wzajemnego wsparcia, takie jak: współpraca z innymi nauczycielami w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce czy wymiana materiałów

dydaktycznych z innymi nauczycielami, wybierają częściej kobiety niż mężczyźni i częściej nauczyciele języka polskiego i matematyki niż uczący innych przedmiotów.

Wykres 4.1. Częstotliwość wykonywania przez nauczycieli gimnazjów w Polsce czynności związanych ze współpracą z innymi nauczycielami z tej samej szkoły.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania TALIS 2013.

Z kolei nauczanie wspólne (zespołowe) w tej samej klasie jest taką formą współpracy, z której jedna trzecia nauczycieli nie korzysta nigdy, a ponad jedna trzecia prowadzi lekcje wspólnie z innym nauczycielem raz w miesiącu lub częściej. Najczęściej wspólne nauczanie realizują nauczyciele wychowania fizycznego, z których ponad połowa robi to nie rzadziej niż raz w miesiącu. Prawdopodobnie związane jest to z udziałem uczniów dwóch lub więcej oddziałów we wspólnych grach zespołowych, być może spowodowane jest to koniecznością prowadzenia zajęć dla dwóch grup w tej samej sali gimnastycznej. Nauczyciele innych przedmiotów wybierają tę formę współpracy wyraźnie rzadziej.

Obserwowanie lekcji innych nauczycieli i dzielenie się uwagami na ich temat, zgodnie z przewidywaniami, jest najbardziej popularne wśród nauczycieli o dość krótkim stażu pracy (do 5 lat w zawodzie nauczyciela) i to oni korzystają z niej najczęściej. Dla początkujących nauczycieli uzyskanie informacji zwrotnej dotyczącej prowadzonych przez nich lekcji jest ważnym wsparciem na początku ich drogi i stanowi istotny element doskonalenia zawodowego, a także zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym należy do form współpracy realizowanych 4 razy w roku lub rzadziej. Taka częstotliwość udziału w grupowych formach doskonalenia zawodowego wydaje się całkowicie naturalna i związana z rodzajem tej aktywności, trudno bowiem, by udział w szkoleniach należał do codziennych czynności nauczycieli.

Porównując nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, okazało się, że na pytanie o różne formy współpracy odpowiadali bardzo podobnie, jednak widać pewną ogólną tendencję. Nauczyciele szkół podstawowych deklarowali, że częściej angażują się we wszystkie wymienione formy współpracy niż uczący w szkołach ponadgimnazjalnych i nieco częściej niż nauczyciele gimnazjów. Wydaje się, że proces wczesnej edukacji sprzyja budowaniu

współpracy w szkołach, również ze względu na długi czas uczęszczania przez uczniów do tego typu placówek.

Współpraca między nauczycielami może przybierać różne formy – wspólne przygotowywanie lekcji, nauczanie, realizowanie projektów edukacyjnych, wzajemne wspieranie na ścieżce rozwoju zawodowego. W niektórych krajach jest ona obligatoryjna, zapisana w przepisach, natomiast w innych wynika z kultury organizacyjnej szkoły. Z badania TALIS 2008 wiemy, że współpraca w gronie pedagogicznym pozytywnie wpływa na jakość pracy nauczycieli, nie da się jednak wyróżnić dominujących form współdziałania ani przedstawić opinii, które z nich są bardziej efektywne. Analizując różnorodność wzorów współpracy, widać, że musi być ona spójna z systemem kształcenia, doskonalenia i oceniania nauczycieli. Istnieją kraje (np. Dania), w których system edukacji zakłada, że część przedmiotów realizowana jest w sposób zintegrowany, wówczas lekcje prowadzone są przez dwóch nauczycieli; ma to na celu pokazanie uczniom interdyscyplinarności nauk, ale także zaproponowanie im innej formy pracy. Tego typu rozwiązania pomagają przełamać rutynę szkolną zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

Z badania TEDS-M z 2008 roku, dotyczącego nauczycieli matematyki, dowiadujemy się o różnych obszarach współpracy nauczycieli. Najczęściej poruszonym tematem są sprawy wychowawcze: 80% nauczycieli deklaruje, że kilka razy w miesiącu poszukuje porad u innych nauczycieli na temat rozwiązywania różnych sytuacji związanych z zachowaniem uczniów. Nauczyciele rzadziej współpracują natomiast przy tworzeniu kartkówki i klasówek oraz przy współprowadzeniu lekcji – 40% deklaruje, że takie formy współpracy nie występują.

W celu porównania polskich nauczycieli pod względem poziomu współpracy i szukania odpowiedzi, kim są osoby bardziej współpracujące, a kim te mniej chętne do współdziałania z innymi nauczycielami, nauczycieli podzielono na 3 równoliczne grupy na podstawie wyników na skali współpracy użytej w badaniu TALIS 2013. Powstały grupy nauczycieli o niskim, średnim i wysokim wyniku na skali współpracy. Okazało się, że nauczyciele z tych trzech grup nie różnią się znacząco między sobą, jeśli chodzi o takie cechy jak: płeć, wiek, poziom wykształcenia, stopień awansu zawodowego, staż pracy w zawodzie czy nauczany przez nich przedmiot. Ten brak związku może stanowić wskazówkę, że za gotowością do współpracy z innymi nauczycielami stoją pewne postawy, nie jest to natomiast zdeterminowane zmiennymi socjodemograficznymi czy też nauczany przedmiotem lub stopniem awansu zawodowego. Okazało się, że wśród nauczycieli z grupy o wysokim wyniku na skali współpracy więcej niż w dwóch pozostałych grupach było osób zdecydowanie zadowolonych ze swojej pracy (tabela 4.1).

Tabela 4.1. Poziom zadowolenia z pracy wśród nauczycieli z trzech grup pod względem wyników na skali współpracy.

„Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona(y) z mojej pracy”	niskie wyniki na skali współpracy	średnie wyniki na skali współpracy	wysokie wyniki na skali współpracy
zdecydowanie się nie zgadzam	1%	1%	1%
nie zgadzam się	8%	7%	4%
zgadzam się	73%	72%	67%
zdecydowanie się zgadzam	17%	19%	27%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania TALIS 2013.

Nauczyciele o wysokich wynikach na skali współpracy zadeklarowali również, że tygodniowo poświęcają więcej czasu niż pozostałe dwie grupy na współpracę z rodzicami lub opiekunami uczniów (tabela 4.2).

Tabela 4.2. Czas poświęcany na współpracę z rodzicami uczniów przez nauczycieli z trzech grup pod względem wyników na skali współpracy.

liczba godzin w ostatnim tygodniu poświęconych na współpracę z rodzicami/opiekunami uczniów	niskie wyniki na skali współpracy	średnie wyniki na skali współpracy	wysokie wyniki na skali współpracy
0 godzin	32%	24%	17%
1–2 godziny	50%	60%	65%
3–5 godzin	7%	9%	11%
6–10 godzin	1%	1%	1%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania TALIS 2013.

Zaprezentowane dane pozwalają sformułować hipotezę, że nauczycieli, którzy chętnie współpracują z innymi, prawdopodobnie łączy jakiś rodzaj nastawienia, być może związanego z otwartością na innych ludzi i zaangażowaniem. Jak twierdzą John Fischer i Jeff Taylor (2012), nauczyciele, którzy lubią swoją pracę, czują satysfakcję z jej wykonywania i mają poczucie własnego znaczenia, zazwyczaj bardziej się angażują i osiągają lepsze wyniki. Pozytywne nastawienie i energia sprawiają, że takie osoby mogą zrealizować więcej zadań, a co za tym idzie celów. Wydaje się więc, że postawa otwartości i entuzjazmu cechująca część nauczycieli może stać zarówno za ich chęcią do współpracy z innymi nauczycielami czy rodzicami uczniów, jak i za wysokim poziomem zadowolenia z pracy.

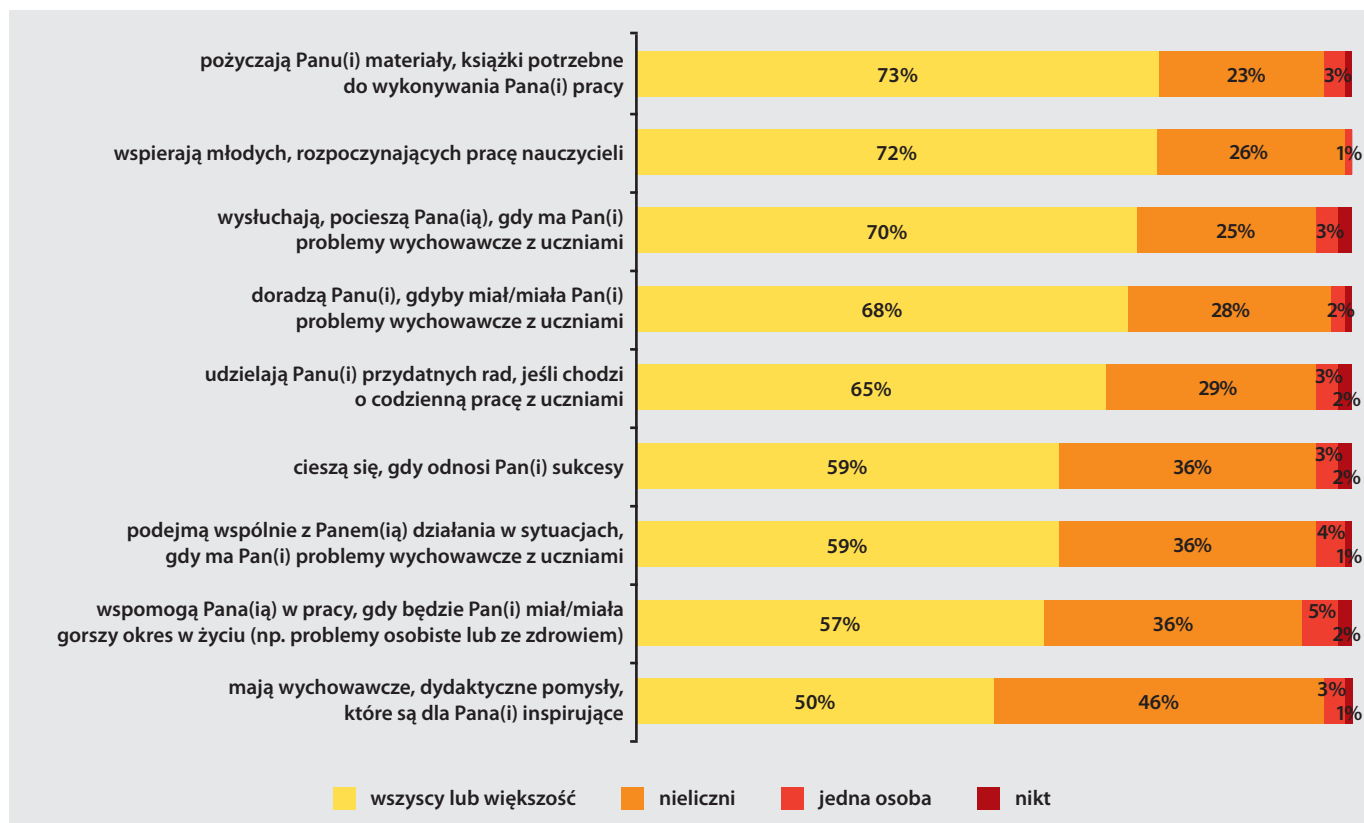
4.1.3. Wsparcie w gronie pedagogicznym

W badaniu dotyczącym psychospołecznych warunków pracy w szkołach, nauczyciele szacowali, jak wiele jest w ich gronie pracowniczym osób udzielających określonego rodzaju wsparcia (Pyżalski i Merecz, 2010). Optymizmem napawa fakt, że ogromna większość nauczycieli uzyskuje w razie potrzeby wsparcie ze strony współpracowników (wykres 4.2). Różnego typu wsparcie nauczyciele otrzymują przynajmniej od części współpracowników, a niejednokrotnie od ich większości lub wszystkich. Okazuje się, że nauczyciele doradzają sobie i wspierają się wzajemnie w sytuacjach, gdy pojawiają się problemy wychowawcze z uczniami, a także chętnie pożyczają sobie materiały dydaktyczne.

Badania potwierdziły jednoznacznie, że wsparcie społeczne odgrywa rolę w prewencji wypalenia zawodowego (Sęk, 2000), dlatego relacje między współpracownikami są ważnym wskaźnikiem jakości psychospołecznych warunków pracy. Powszechnie obowiązująca definicja wypalenia zawodowego określa je jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, występujących w zawodach związanych z kontaktami z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Schaufeli i Enzmann, 1998, za: Ratajczak, 2007, s. 145). Zdaniem prekursorki badań nad wypaleniem zawodowym, Ch. Maslach, pojawienie się symptomów wypalenia zawodowego jest wysoce prawdopodobne wśród nauczycieli zarówno z powodu obciążeń związanych z pracą z ludźmi, jak i niejako usługowego charakteru tej pracy (Ratajczak, 2007). Do ważnych czynników sprzyjających radzeniu sobie z wypaleniem zawodowym zaliczane jest szeroko rozumiane wsparcie społeczne. Nie chodzi tutaj jednak o wsparcie otrzymywane z dowolnego źródła. Badania H. Sęka (1996) przeprowadzone wśród nauczycieli pokazują, że wsparcie pochodzące ze źródeł pozainstytucjonalnych, od osób niezwiązanych ze środowiskiem zawodowym (np. rodzina, znajomi) nie przyczynia się do obniżenia poziomu wypalenia zawodowego nauczycieli. Wpływ na obniżenie się poziomu wypalenia zawodowego ma natomiast wsparcie ze strony osób związanych z miejscem pracy – w przypadku nauczycieli chodzi tu o współpracowników i przełożonych, ale także wsparcie uczniów i ich rodziców. Istnieje również wiele badań pokazujących,

że wsparcie społeczne ze strony przełożonych i współpracowników może pełnić buforową rolę w wystąpieniu wypalenia zawodowego, a więc nie tylko obniżyć jego poziom, ale też pełnić funkcję profilaktyczną – wsparcie zapobiega wystąpieniu wypalenia zawodowego (Sheffield, Dobbie i Carrol, 1994; Mawhinney, 2008; Shen, 2009).

Wykres 4.2. Wzajemne wsparcie udzielane przez nauczycieli w gronie pedagogicznym tej samej szkoły.



Źródło: Pyżalski i Merecz (2010).

Autorzy badania dotyczącego psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli (Pyżalski i Merecz, 2010) stworzyli z twierdzeń dotyczących wzajemnego wsparcia udzielanego przez nauczycieli w gronie pedagogicznym tej samej szkoły (wykres 4.3) skalę i skorelowali jej wyniki z wynikami wypalenia zawodowego mierzonego za pomocą Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego C. Maslach (*Maslach Burnout Inventory – General Survey*). Badanie polskich nauczycieli potwierdziło ustaloną w wielu badaniach prawidłowość. Okazało się, że wsparcie ze strony współpracowników pełni rolę bufora (ochrony) przed wypaleniem zawodowym (współczynniki korelacji na poziomie 0,3, $p < 0,001$).

4.1.4. Praca zespołowa nauczycieli

Współpraca z innymi nauczycielami rozumiana jako udzielanie sobie nawzajem wsparcia czy pożyczanie materiałów może, ale nie musi jednak oznaczać pracy zespołowej. Należy również zastanowić się, czy pracą zespołową można nazywać współpracę dwóch lub trzech „przedmiotowców”. Jednak, bez względu na definicję, praca zespołowa jest dziś w polskiej szkole nie tylko pożądana, ale to również wymóg prawny. Podstawą prawną funkcjonowania zespołów zadaniowych w szkole jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U 2001, nr 61, poz. 624, z późn. zm.), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku

w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. nr 168, poz. 1324) i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 228, poz. 1487). Dziś w szkołach powinno funkcjonować szereg rozmaitych zespołów, takich jak: zespoły przedmiotowe, nauczyciele uczący w jednej klasie, zespoły wychowawcze, zespoły mające na celu wypracowanie indywidualnych form pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zespoły zadaniowe, na przykład zespół ds. ewaluacji wewnętrznej, zespół ds. wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli planującego i organizującego szkolenia dla rady pedagogicznej czy określonych grup nauczycieli, zespoły ds. realizacji projektów uczniowskich o charakterze międzyprzedmiotowym czy ogólnoszkolnym, zespół przygotowujący wnioski do programów pomocowych UE lub innych instytucji grantodawczych czy zespoły samokształceniowe.

Wyniki badania czasu i warunków pracy nauczycieli pokazują, że aż 87% nauczycieli pracuje w zespole przedmiotowym (tabela 4.3). Z kolei w zespole wychowawczym pracuje ponad połowa badanych nauczycieli (57%), a w zespole pomocy psychologiczno-pedagogicznej nieco ponad jedna trzecia nauczycieli (33%). Praca w zespołach odbywa się z różną częstotliwością: od cotygodniowych spotkań po takie, które zdarzają się kilka razy w roku szkolnym lub rzadziej. Średni czas jednorazowego zebrania zespołu przedmiotowego to 1 godzina i 40 minut, wychowawczego – 1 godzina i 45 minut, a pomocy psychologiczno-pedagogicznej – 2 godziny, w zasadzie niezależnie od tego, jak często wskazywano odbywanie się takiego spotkania.

Tabela 4.3. Praca w zespołach (przedmiotowym, wychowawczym, pomocy psychologiczno-pedagogicznej) z procentowym rozkładem częstotliwości i średnim czasem trwania jednorazowo danej czynności.

	kilka razy w miesiącu lub częściej	raz na miesiąc	3–4 razy w semestrze	raz w semestrze lub rzadziej	nie wykonuje	razem	średni czas wykonywania czynności*
praca w zespole przedmiotowym	17%	33%	31%	6%	13%	100%	1:40
praca w zespole wychowawczym	10%	20%	20%	7%	43%	100%	1:45
praca w zespole pomocy psychologiczno-pedagogicznej	5%	8%	12%	8%	67%	100%	2:00

* Zapis podaje godziny i minuty średniego wykonywania czynności z dokładnością do 5 minut. 1:55 to 1 godz. 55 min.

Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

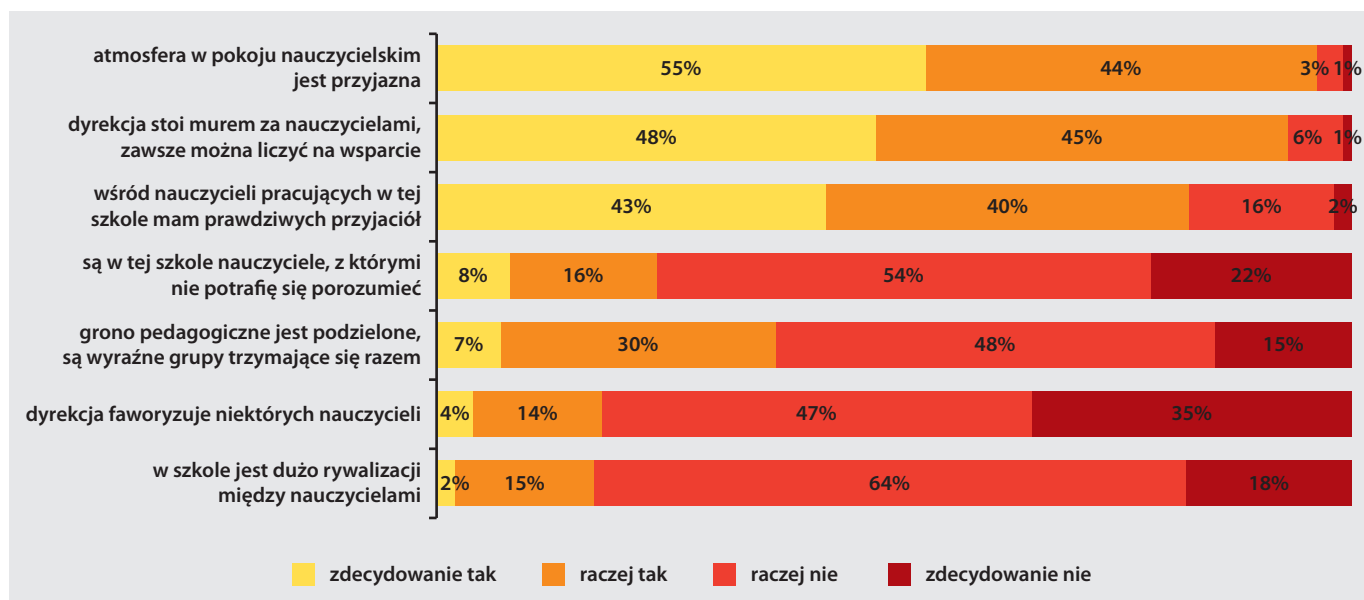
Wydaje się jednak, że w wielu polskich szkołach praca zespołowa jest raczej wyzwaniem niż przyjętym stylem pracy grona pedagogicznego. Warto zwrócić uwagę, że zarówno praca zespołowa, jak i indywidualna może dawać korzyści szkole, a także powodować pewne trudności. Badania psychologiczne pokazują, że powszechne przekonanie, iż rozwiązania grupowe dają lepsze wyniki niż rozwiązania indywidualne, nie znajduje bezwzględnego poparcia w danych. Rzeczywiście w procesie grupowym powstaje swoista dodatkowa wartość sprawiająca, że zasób wiedzy i informacji wszystkich członków grupy jest większy niż prosta suma wiedzy i informacji poszczególnych członków (Aronson, Wilson i Akert, 1997). Jednak grupowe rozwiązywanie problemów niesie ze sobą również liczne zagrożenia, a wśród nich mogą pojawić się takie zjawiska jak: próżniactwo społeczne, myślenie grupowe czy polaryzacja grupowa. Oprócz osób, którym współpraca z innymi pomaga, są również

takie, którym jest ona obojętna lub wyraźnie przeszkadza w skutecznym realizowaniu zadań. Styl pracy nauczycieli – indywidualny czy zespołowy – powinien być więc pochodną przeprowadzonej uprzednio diagnozy potrzeb szkoły, rozpoznania rodzaju zadań, ale także korzyści i zagrożeń wynikających z różnych stylów pracy. Niezwykle istotna w tym kontekście jest znajomość grona nauczycielskiego i posiadanych przez nauczycieli kompetencji społecznych. Szczególnego znaczenia nabiera też dbanie o autonomię zespołów szkolnych, tak by ich członkowie mogli ustalać zasady i zakres działania zespołu zgodnie z potrzebami szkoły i poszczególnych nauczycieli. W pracy zespołowej nie chodzi wyłącznie o uczestnictwo w formalnych zespołach nauczycielskich, a również o grupy mniej formalne, tworzone w ramach reagowania na bieżące potrzeby i dzięki motywacji jej członków do wspólnej pracy. Tworzenie zespołów zadaniowych, głównie w celu realizacji zapisów prawa oświatowego, wydaje się ograniczać możliwe korzyści wynikające z pracy zespołowej. Analiza danych zebranych podczas ewaluacji zewnętrznych prowadzonych od 2010 do 2013 roku w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty – nadzór pedagogiczny (Kołodziejczyk, 2013), pokazuje, poza wieloma bardzo pozytywnymi aspektami pracy zespołowej nauczycieli, pewną niepokojącą tendencją do sprowadzania funkcjonowania zespołów do pisemnego podsumowania ich działalności – wtedy celem staje się samo raportowanie. Tymczasem, choć dla potrzeb dokumentacji i ewaluacji pracy szkoły takie podejście wydaje się naturalne, może ono jednak być barierą dla opartej na interakcji między nauczycielami i ich wzajemnej otwartości pracy zespołów – takiej, która buduje refleksyjną postawę nauczycieli, a w mniejszym stopniu służy sprawozdawczości placówki.

4.1.5. Atmosfera pracy w szkole

Danych dotyczących atmosfery pracy w szkole dostarcza badanie *Szkoła bez przemocy* realizowane w 2011 roku (wykres 4.3).

Wykres 4.3. Opinie nauczycieli na temat pracy w szkole. „Jak się Panu(i) pracuje w tej szkole?”



Źródło: Opracowanie własne na podstawie badania *Szkoła bez przemocy*.

Nauczyciele są zadowoleni z atmosfery pracy w szkole i wsparcia, jakim cieszą się ze strony dyrekcji. Zdarzają się jednak sytuacje, w których dyrekcja nie zawsze opiera swoje decyzje na merytorycznych przesłankach i dochodzi do faworyzowania niektórych nauczycieli. Szkoła jest miejscem pracy, w którym możliwe są życzliwe stosunki między nauczycielami, 83% ankieterowanych przyznało, że w szkole mają prawdziwych przyjaciół, a jedynie 18% nie podziela tego poglądu. 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. Wysoki odsetek odpowiedzi pozytywnych (ponad 90%) odnotowano w przypadku stwierdzeń: „mam możliwość regularnej współpracy z innymi nauczycielami” (91%) i „komunikacja pomiędzy nauczycielami jest dobra” (89%). W badaniu TEDS-M z 2008 roku nauczyciele twierdzą, że w szkołach kładzie się nacisk na współpracę, odpowiedzi na te pytania nie są istotnie zróżnicowane ze względu na miejsce zatrudnienia ani też ze względu na wiek respondentów. Mimo ogólnie dobrego obrazu szkoły jako miejsca pracy, 24% badanych mówiło, że w gronie pedagogicznym są osoby, z którymi ciężko jest się porozumieć. Natomiast jedynie 17% nauczycieli mówiło o rywalizacji wśród pracowników. Niski poziom współzawodnictwa wynika zapewne z przepisów prawnych, jakim podporządkowany jest ten zawód. Stopnie awansu są nadawane każdemu kandydatowi, który spełnia określone w ustawie kryteria³⁰ – liczba promocji nie jest określona, dlatego nauczyciele nie muszą konkurować ze sobą o pozycje. Są grupą zawodową, którą najmniej dotyka rynkowa rywalizacja o ograniczone zasoby – awans i podwyżki. Większość nauczycieli nie jest zmuszona do rywalizacji nawet o dodatek motywacyjny – ponieważ w wielu szkołach przyznawany jest on kolejno niemalże każdemu pracownikowi³¹. Jednym z niewielu obszarów rywalizacji mogą być w szkołach godziny ponadwymiarowe, stanowiące istotne źródło dodatkowego wynagrodzenia, jednak nie czyni to nadal ze szkół środowisk pracy o kulturze rywalizacji.

4.1.6. Relacje między nauczycielem a dyrektorem szkoły

W badaniu TEDS-M pytano nauczycieli o ich udział w zarządzaniu szkołą. Większość nauczycieli (70%) uważa, że ma wpływ na kluczowe decyzje podejmowane w szkołach – polega on na opiniowaniu decyzji dyrekcji; 61% zaprzeczyło stwierdzeniu: „mam niewiele do powiedzenia w sprawach dotyczących szkoły”, oznacza to, że niemal 40% nauczycieli jednak nie sądzi, by ich głos brany był pod uwagę, szczególnie dotyczy to nauczycieli młodszych, którzy czuli się pomijani i wyłączeni z procesu administrowania szkołą.

W badaniu dotyczącym psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli (Pyżalski i Merecz, 2010) analizowano postrzeganie przez nauczycieli możliwości uzyskania wsparcia ze strony dyrektora szkoły (tabela 4.4).

Znacząca większość nauczycieli oceniła wsparcie dostarczane ze strony 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. Pojawiły się także opinie krytyczne. I tak 14% nauczycieli było zdania, że dyrektor nie udziela pracownikom wsparcia, kiedy mają oni problemy osobiste, i taki sam odsetek uważał, że dyrektor nie ocenia sprawiedliwie jakości pracy podwładnych. A 12% nauczycieli stwierdziło, że dyrektor nie liczy się z opinią nauczycieli. Podobny odsetek nie uważa dyrektora za osobę, z którą może porozmawiać o problemach, które napotyka w pracy.

Rola dyrektora jest kluczowa w procesie zarządzania szkołą, a także formowania się kultury pracy, od jego stylu pracy zależy także jakość pracy nauczycieli. Istnieją różnorodne style kierowania szkołą. Jednym z nich może być zarządzanie autorytarne zakładające dystans między dyrektorem a nauczycielami, od których oczekuje się wypełniania poleceń przełożonego (Michalak, 2000). Innym – styl demokratyczny zakładający współpracę dyrektora z gronem pedagogicznym. Trzecim wyróżnionym w literaturze stylem jest tzw. przywództwo rozproszone (Bolden, 2011; Spillane, 2011), którego

³⁰ Jak wynika z kwerendy przeprowadzonej wśród kuratorów oświaty, awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego nie otrzymuje mniej niż 1% aplikujących.

³¹ Analiza danych SIO pokazuje, że dodatki motywacyjne są powszechnym składnikiem wynagrodzenia nauczycieli. Jedynie w 7% szkół uwzględnionych w analizie żaden nauczyciel nie otrzymuje dodatku motywacyjnego. W 15% szkół dodatek motywacyjny otrzymuje mniej niż co czwarty nauczyciel. W 25% szkół dodatek motywacyjny otrzymuje mniej niż połowa nauczycieli. W połowie szkół dodatek motywacyjny dostaje trzy czwarte nauczycieli, w co czwartej szkole dodatek motywacyjny otrzymuje 89% nauczycieli lub więcej, a w 8% szkół wszyscy otrzymują dodatek motywacyjny.

podstawą jest rozszerzenie kompetencji dyrektorskich na inne osoby – w szkole funkcjonuje wówczas wielu liderów. Ten typ przywództwa zakłada również większą możliwość wyzwania potencjału nauczycieli, umożliwiania im rozwoju, rozwijania i wzmacniania ich poczucia odpowiedzialności. Działania dyrektorów mogą sprzyjać tworzeniu warunków do współpracy, zespołowego uczenia się, modyfikacji sposobu myślenia i działania.

Tabela 4.4. Opinie nauczycieli na temat udzielanego wsparcia ze strony dyrektora szkoły.

Dyrektor szkoły, w której Pan(i) pracuje jest osobą, która:	całkowicie nieprawdziwe	raczej nieprawdziwe	raczej prawdziwe	całkowicie prawdziwe
wspiera pracowników, gdy mają problemy osobiste	3%	11%	33%	54%
sprawiedliwie ocenia jakość pracy podwładnych	3%	11%	40%	45%
liczy się z opinią nauczycieli	2%	10%	38%	50%
z którą może Pan(i) porozmawiać o problemach napotykanym przez Pana(ią) w pracy	3%	8%	32%	57%
dobrze organizuje pracę personelu	2%	8%	35%	55%
sensownie doradza w sprawach zawodowych	1%	7%	34%	57%
dostosowuje doskonalenie zawodowe organizowane przez szkołę do potrzeb nauczycieli	2%	7%	33%	58%
wspiera nauczycieli w przypadku trudnych sytuacji z rodzicami	2%	7%	35%	55%
zapewnia odpowiednie wyposażenie szkoły	1%	6%	36%	56%
jest prawdziwie zaangażowana w swoją pracę	1%	5%	26%	68%

Źródło: Pyżalski, Merecz (2010).

4.1.7. Zjawisko mobbingu w gronie pedagogicznym

Choć w opinii wielu nauczycieli, relacje w gronie pedagogicznym, w którym pracują, są bardzo dobre, nie można jednak pominąć zdarzających się czasem sytuacji trudnych. Ważne wydaje się w tym kontekście podjęcie tematu mobbingu w szkołach. Mobbing nie jest zjawiskiem często badanym, choć może stanowić znaczący problem w miejscu pracy. Jako mobbing rozumiemy systematyczne, przedłużające się zachowanie agresywne ze strony osoby lub grupy osób, utrudniające lub uniemożliwiające wykonywanie pracy, naruszające godność, integralność psychiczną lub fizyczną (Hirigoyen, 2003). Istnieje zagrożenie nazywania mobbingiem wszelkich negatywnych zdarzeń w miejscu pracy, może być on mylony z konfliktem (naturalnym w przypadku współpracy większej liczby osób), pojedynczymi aktami agresji (mobbing jest długotrwałym dręczeniem), wymaganiami menedżerskimi (mobbing występuje wówczas, gdy wymagania przełożonych są niespójne z interesem instytucji), dyskryminacją lub stresem zawodowym (występuje wówczas, gdy pracownik jest źle dobrany do miejsca pracy).

Europejska Fundacja na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy, monitorując ten fenomen, podaje, że odsetek osób doświadczających mobbingu w pracy waha się między 3% a 17%, w zależności od kraju (Parent-Thirion, Fernández Macías, Hurley, Vermeulen, 2007), średnia dla Polski wynosi 3%, istnieją jednak profesje bardziej narażone na długotrwałe dręczenie. Zawód nauczyciela należy do grup o podwyższonym ryzyku, wyższy odsetek mobbingu odnotowano także w służbie zdrowia, sektorze hotelowo-restauracyjnym oraz usług transportowo-komunikacyjnych (Leyman, 1996). Zjawisko mobbingu występuje zarówno w szkołach dla młodzieży, jak również w środowisku akademickim, wówczas ofiarami są najczęściej stażyści, doktoranci i asystenci naukowci (Richman i in., 1999). Wśród osób zgłaszających się z prośbą o pomoc do Stowarzyszeń Antymobbingowych nauczyciele stanowią ok. 30% (Ojrzyńska, 2004). Wyjaśnienie, które podaje Warszewska-Makuch (2008)³², dotyczy stylu sprawowania przywództwa przez dyrektora, wzrastających wahań w zapotrzebowaniu na zawód nauczyciela (związanych z wchodzeniem do szkół mniej i bardziej licznych roczników), trudności w znalezieniu pracy podczas roku szkolnego, zazdrości, podnoszenia własnej wartości poprzez poniżanie innych.

Z badań wynika, że mobbingu doświadczyło 10% polskich nauczycieli (Warszewska-Makuch, 2008), a wrogich zachowań aż 54% nauczycieli (Mościcka i Drabek, 2010). Ofiary dręczenia charakteryzują się wysokim poziomem lęku, niską samooceną, nadwrażliwością. Znaczną część sprawców stanowili przełożeni (80% przypadków), połowę natomiast – współpracownicy. Średni czas mobbingowania oszacowano na ponad trzy lata (Warszewska-Makuch, 2008). Do mierzonych zachowań zaliczono: obgadywanie, podważanie kompetencji, bycie obiektem żartów, zatajanie ważnych informacji, szerzenie plotek, fałszywe oskarżanie, nieustanne krytykowanie pracy i wysiłków, zlecanie niewykonalnych zadań lub nakładanie nierealnych terminów, groźby. Skutkiem nękania może być negatywne postrzeganie miejsca pracy, mniejsza skuteczność w pracy, więcej popełnianych błędów, strach i lęk, prowadzące do zachowań nieakceptowanych społecznie, takich jak złość, agresja (Smith, Glazer, Ruiz i Gallo, 2004). Koszty jednostkowe to zaburzenia emocjonalne, psychiczne i psychosomatyczne (ból głowy, migreny, choroby wrzodowe, zakłócenia snu).

Choć wcześniej analizowane badania pokazywały, że większość nauczycieli ma poczucie otrzymanego wsparcia i pozytywnych relacji, nie oznacza to, że wszyscy są zadowoleni z pracy, a zachowania naganne się nie zdarzają. Mimo zwiększonego ryzyka mobbingu w grupie zawodowej nauczycieli (średnio 10% w porównaniu do odsetka 3% dla wszystkich pracujących), rzadko mówi się o tym zjawisku, a szkoły oraz zarządzający nimi nie są przygotowani, by radzić sobie z tym problemem.

Podsumowując, wyniki badań pokazują, że większość szkół w Polsce to placówki, w których nauczyciele są zadowoleni z atmosfery, współpracują ze sobą i wspierają się w sprawach wychowawczych i merytorycznych. Wydaje się więc, że kontakty ze współpracownikami i przełożonymi nie są głównymi stresorami w pracy nauczycieli. Są nimi, zdaniem nauczycieli, raczej obciążenia wynikające z organizacji systemu oświaty, w tym stosunkowo niskie zarobki oraz przeładowanie planów i programów nauczania, a także sytuacje, kiedy uczniowie zachowują się niewłaściwie (Pyżalski i Merecz, 2010).

W badaniach wykazano, że współpraca w gronie pedagogicznym wspiera refleksyjną postawę wśród nauczycieli. Ponadto wykazano, że taka postawa przynosi korzyści nie tylko indywidualnie jednostkom (zapobiega wypaleniu zawodowemu, sprzyja większej satysfakcji z pracy), ale również uczniom, którzy stają się beneficjentami kultury współdziałania w gronie pedagogicznym – podopieczni nauczycieli współpracujących mają lepsze wyniki, nauczyciele tacy również częściej spotykają się z rodzicami. Jeśli chodzi o najczęściej poruszane tematy współpracy – są nimi sprawy wychowawcze i standardy oceniania. Rzadziej zdarza się wzajemne wizytowanie lekcji i ich współprowadzenie.

³² W artykule przedstawiono wyniki badań nad mobbingiem w grupie 1098 polskich nauczycieli, tj. scharakteryzowano samo zjawisko i oszacowano wskaźnik ofiar mobbingu.

Współcześnie kładzie się nacisk na pracę zespołową w wielu firmach i instytucjach, staje się ona ważna również w szkołach. Warto, by dyrektor, jako specjalista od zarządzania placówką i wydobywania talentów z własnych nauczycieli i uczniów, odpowiednio rozdzielał zadania dla osób, które dzięki współpracy stają się bardziej wydajne, ale jednocześnie nie zmuszał do kolektywnych działań osób, które efektywniej pracują indywidualnie. Wydaje się bowiem powszechnym przekonaniem, że rozwiązania grupowe dają lepsze wyniki niż rozwiązania indywidualne, tymczasem liczne badania psychologów społecznych pokazują, że zarówno praca zespołowa, jak i indywidualna mają swoje plusy i minusy i kluczem do skutecznego zarządzania jest dopasowanie stylu pracy do rodzaju zadań, fazy rozwoju grupy, kompetencji poszczególnych pracowników. W pracy zespołowej istotna jest motywacja jej członków, tym samym nie jest możliwe skłonienie do efektywnego współdziałania osób, które tej motywacji nie mają. Zatem wyzwaniem dla polskich szkół jest raczej budowanie pewnych postaw wspierających współpracę – klimatu współpracy, wspieranie motywacji do pracy zespołowej, bardziej niż mechaniczne aranżowanie pracy zespołowej w myśl realizowania zapisów prawa oświatowego. Większość badanych nauczycieli jest zadowolona z wpływu, jaki mają na decyzje dotyczące szkoły, jednak niektórzy, szczególnie nauczyciele młodszy, czuli się pomijani i wyłączeni z procesu administrowania szkołą.

Mimo ogólnie bardzo pozytywnego obrazu relacji pomiędzy nauczycielami oraz pomiędzy nauczycielami i dyrektorem, trzeba pamiętać, że zdarza się jednak, iż niektórzy nauczyciele stają się ofiarami mobbingu w szkołach. Poradzenie sobie z tym stosunkowo nowym problemem stanowi kolejne wyzwanie dla polskich szkół.

4.2. Wyposażenie miejsca pracy nauczycieli

Na nasze codzienne działanie znaczny wpływ mają warunki, w jakich praca jest wykonywana. Nie tylko od wynagrodzenia i zakresu obowiązków, ale w dużej mierze od warunków pracy zależy to, czy nauczyciel ma poczucie pełnej satysfakcji z pracy, czy też czuje się zmęczony lub zniechęcony. W przypadku nauczycieli warunki pracy mają też istotny wpływ na miejsce jej wykonywania, uciążliwość i długotrwałość powtarzających się czynności, podejmowanie się dodatkowych zadań, w efekcie na czas pracy. Wyposażenie szkoły i dostępność sprzętu biurowo-technicznego, zwłaszcza sprzętu komputerowego wydaje się odgrywać dziś dużą rolę w pracy nauczycieli – jak pokazują badania, niewystarczające zasoby szkoły obok przeciążenia obowiązkami zawodowymi i nieefektywnego sposobu zarządzania szkołą są istotnymi przeszkodami w osiągnięciu przez nauczycieli sukcesu zawodowego (Hung, Oi, Chee i Man, 2007). Ponadto analizy prowadzone w ramach badania TIMSS/PIRLS pokazały, że stan zasobów szkoły może wpływać na osiągnięcia uczniów (Konarzewski, 2012). Informacji na temat opinii nauczycieli o warunkach pracy w szkole dostarczyło nam głównie badanie czasu i warunków pracy nauczycieli zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (Federowicz i in., 2013), ale także badania międzynarodowe, w których uczestniczyła Polska, tj. TALIS 2013 roku oraz TIMSS/PIRLS.

4.2.1. Opinie nauczycieli o warunkach pracy

Zacznijmy od tego, że dane dotyczące ogólnego zadowolenia nauczycieli z warunków pracy zbierane w ramach różnych badań nie pozwalają na wyciąganie jednoznacznych wniosków, między innymi ze względu na sposób konstrukcji pytań. Z jednej strony z badania czasu i warunków pracy nauczycieli wyłania się obraz nauczycieli jako osób wysoce zadowolonych z warunków, w jakich pracują, deklarowali oni wysoki stopień zadowolenia zarówno z ogólnych warunków pracy w szkole (92%), jak i warunków pracy rozumianych nieco wężej: 90% było zdecydowanie lub raczej zadowolonych z warunków do „pracy własnej” w szkole, a 95% bardzo dobrze i dobrze oceniło warunki sanitarne i czystość w swojej szkole (Federowicz i in., 2013).

Mniej jednoznacznie rysuje się obraz warunków szkoły w oczach nauczycieli, gdy zapytać ich o to, jak bardzo dotkliwe są dla nich w ich szkole konkretne problemy, tak jak miało to miejsce w badaniu TIMSS/PIRLS. Nauczyciele dostrzegają problem braku materiałów do nauczania i materiałów biurowych oraz przepełnionych klas. W pierwszym przypadku suma odpowiedzi: „niezbyt dotkliwy”, „dotkliwy” i „bardzo dotkliwy” wynosi 58% wobec 40% wskazań na odpowiedź „ani trochę”, w drugim przypadku 54% dostrzega dotkliwość tego problemu w stosunku do 44%, którzy go nie odczuwają. Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w przypadku obciążenia nauczycieli pracą („nauczyciele mają zbyt wiele godzin lekcyjnych”) – 70% respondentów wskazało, że nie jest to dla nich dotkliwy problem, podobnie jak to, że budynek szkoły wymaga remontu (55% wskazań wobec 43%, że jakiś problem jednak stanowi).

Zgoła inny obraz rysuje się w badaniu TALIS 2013, w którym nauczycieli gimnazjów pytano o to, w jakim stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla nich poszczególne czynniki. Złe warunki pracy nie są żadnym problemem tylko dla 30% nauczycieli, pozostali dostrzegają w mniejszym lub większym stopniu niedogodności z tym związane. Jednak znowu odpowiedzi na pytania o odczucia dotyczące pracy nauczycieli wskazują, że zdecydowana większość z nich nie chciałaby zmieniać szkoły, jeśli byłoby to możliwe (83% odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” i „nie zgadzam się”) i jednocześnie mniej więcej tyle samo osób poleciłoby swoją szkołę jako dobre miejsce pracy (84%).

Podsumowując te rozważania, należy podkreślić, że na podstawie tak ogólnie sformułowanych pytań trudno jednoznacznie odpowiedzieć, czy i w jakim stopniu polscy nauczyciele są zadowoleni z warunków pracy w szkole. Różny sposób konstrukcji pytań wywołuje odmienne odpowiedzi. Dlatego warto zwrócić się ku bardziej szczegółowym pytaniom, dotyczącym wyposażenia szkół, w tym sal lekcyjnych i pokoju nauczycielskiego, gdyż to wydaje się mieć istotny wpływ na percepcję warunków pracy przez nauczycieli. Danych na ten temat dostarcza nam głównie *Badanie czasu i warunków pracy...*, w którym to warunki pracy odnoszą się głównie do czynników fizycznych i obejmują wyposażenie szkół w takie tradycyjnie wykorzystywane materiały, jak kreda, papier i inne materiały biurowe – jak i te bardziej nowoczesne urządzenia, jak komputer, drukarka, rzutnik czy tablica interaktywna, a także dostęp do Internetu w szkole.

4.2.2. Stała sala lekcyjna

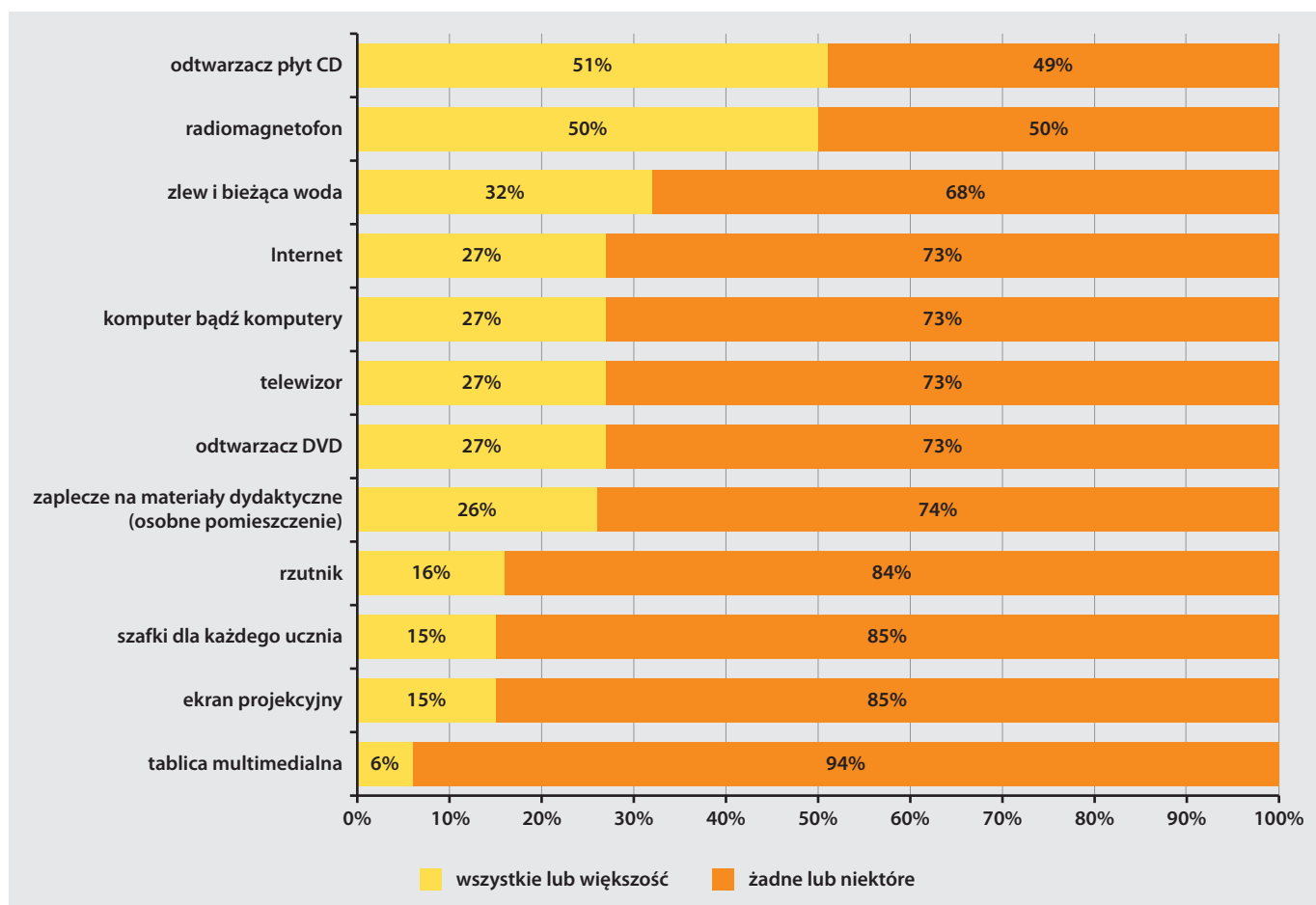
Duże znaczenie dla komfortu pracy nauczycieli ma stała, jedna sala lekcyjna – pracownia przedmiotowa, w której nauczyciel prowadzi zajęcia i która zapewnia pełny dostęp do wszystkich materiałów potrzebnych do nauczania danego przedmiotu. W badaniu czasu i warunków pracy nauczyciele podkreślali, że współużytkowanie sal lekcyjnych przez różne klasy i różnych nauczycieli wpływa znacząco na ich czas pracy. Problem pojawia się zwłaszcza wtedy, gdy szkoła funkcjonuje w systemie dwuzmianowym – brak jest wówczas możliwości realizacji zajęć na terenie szkoły, są one realizowane na powietrzu lub w późniejszych godzinach. Zdarza się, że realizując dodatkowe zajęcia, np. w ramach godzin tzw. karcianych, nauczyciel jest zmuszony do dłuższej przerwy pomiędzy zajęciami i dopasowywania się do możliwości skorzystania z sali lekcyjnej. Zdaniem nauczycieli, zasada „jedna sala dla jednej klasy” pozytywnie wpływa na ich komfort pracy oraz oszczędza czas (materiały przygotowywane przez uczniów czy nauczyciela mogą pozostać w sali, nauczyciel może korzystać z sali także po zakończeniu swoich zajęć – przygotować się na następny dzień, sprawdzić prace, wypełnić dokumentację itd.).

Ponad dwie trzecie nauczycieli zadeklarowało, że zazwyczaj prowadzi zajęcia w stałej sali (70%). Przy czym tych stałych sal może być więcej niż jedna – 30% spośród nauczycieli prowadzi lekcje wyłącznie w jednej sali, 20% w dwóch, 17% w trzech, 11% w czterech i 21% w pięciu i więcej. Najczęściej dostęp do stałej sali mają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (95%), wychowania fizycznego (80%) oraz przedmiotów przyrodniczych (73%), którzy ze względu na eksperymentalny charakter zajęć potrzebują odpowiednio wyposażonych pracowni (Ferderowicz i in., 2013).

4.2.3. Wyposażenie sal lekcyjnych

Wyposażenie sali wpływa nie tylko na komfort pracy nauczyciela, ale także na możliwości prowadzenia atrakcyjnej lekcji oraz na czas, jaki nauczyciel poświęca na rozmaite czynności. Sale, w których nauczyciele prowadzą lekcje, nie są na ogół zbyt dobrze wyposażone. Połowa nauczycieli pracuje w salach z dostępem do radiomagnetofonu i odtwarzacza CD, jedna trzecia ze zlewem i bieżącą wodą. Jeszcze rzadziej nauczyciele w swoich salach mogą korzystać z: rzutnika i ekranu projekcyjnego oraz szafek dla każdego ucznia, o tablicach multimedialnych nie wspominając (wykres 4.4).

Wykres 4.4. Jaką część zajęć nauczyciel prowadzi w szkole w sali wyposażonej w następujące rzeczy? (łącznie odsetek odpowiedzi „wszystkie” lub „większość”; łącznie odsetek odpowiedzi „żadne” lub „niektóre”)

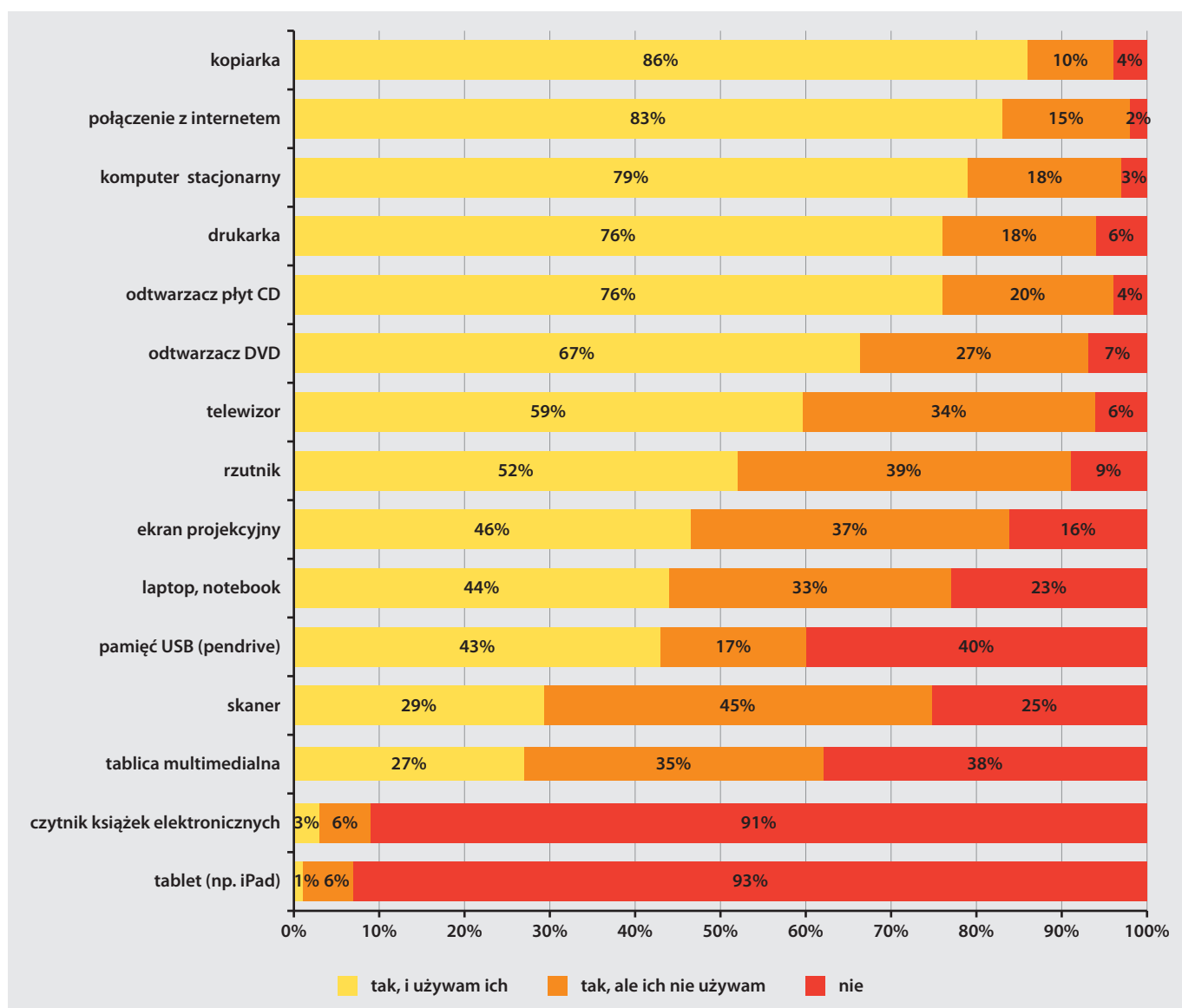


Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że powyżej zaprezentowane dane pokazują tylko dostęp nauczycieli do poszczególnych elementów wyposażenia sali, a nie wyposażenie szkoły w ogóle. A więc co prawda tylko nieco ponad jedna czwarta nauczycieli ma dostęp do komputera i Internetu w sali, w której pracują, ale prawie wszyscy (odpowiednio 97% i 98%) mają do nich dostęp w szkole (wykres 4.5). Tyle że dostęp do sprzętów multimedialnych w szkole może być pozorny, a korzystanie z niego utrudnione. Po pierwsze, w niektórych szkołach nie ma możliwości użytkowania dostępnego sprzętu, na przykład drukarek, bo brakuje do nich tonerów/tuszu, papieru czy też są uszkodzone, a jeśli działają, to do skorzystania z nich jest długa kolejka nauczycieli. Konsekwencją tego jest konieczność korzystania z różnych urządzeń poza szkołą, w tym zwłaszcza z prywatnych drukarek nauczycieli. Po drugie, organizowanie sprzętu na lekcje zajmuje nauczycielom dodatkowy czas – w sytuacji, kiedy

nauczyciel zaplanował zajęcia z wykorzystaniem multimediów, a jednocześnie jest zmuszony do poszukiwania i wypożyczenia sprzętu z innych sal lekcyjnych, pojawia się konieczność przyjazdu do pracy wcześniej, przed zajęciami lub poświęcenia przerwy między lekcjami na jego pozyskanie. Dlatego być może w tak wielu wypadkach sprzęt, do którego nauczyciele mają w swoich szkołach dostęp, stoi nieużywany – dotyczy to zwłaszcza skanera, rzutnika, ekranu projekcyjnego, tablicy multimedialnej, telewizora oraz laptopa/notebooka (wykres 4.5). Wynikać to może zatem nie tyle z niechęci nauczycieli czy lęku przed używaniem konkretnych urządzeń, a z pozornej dostępności sprzętu. W badaniu psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli co szósta osoba zgodziła się ze stwierdzeniem, że „brakuje lub jest trudny dostęp do sprzętu komputerowego, ksero do użytku nauczycieli”.

Wykres 4.5. Dostępność sprzętu biurowego i informatycznego w szkole i korzystanie z niego przez nauczycieli.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

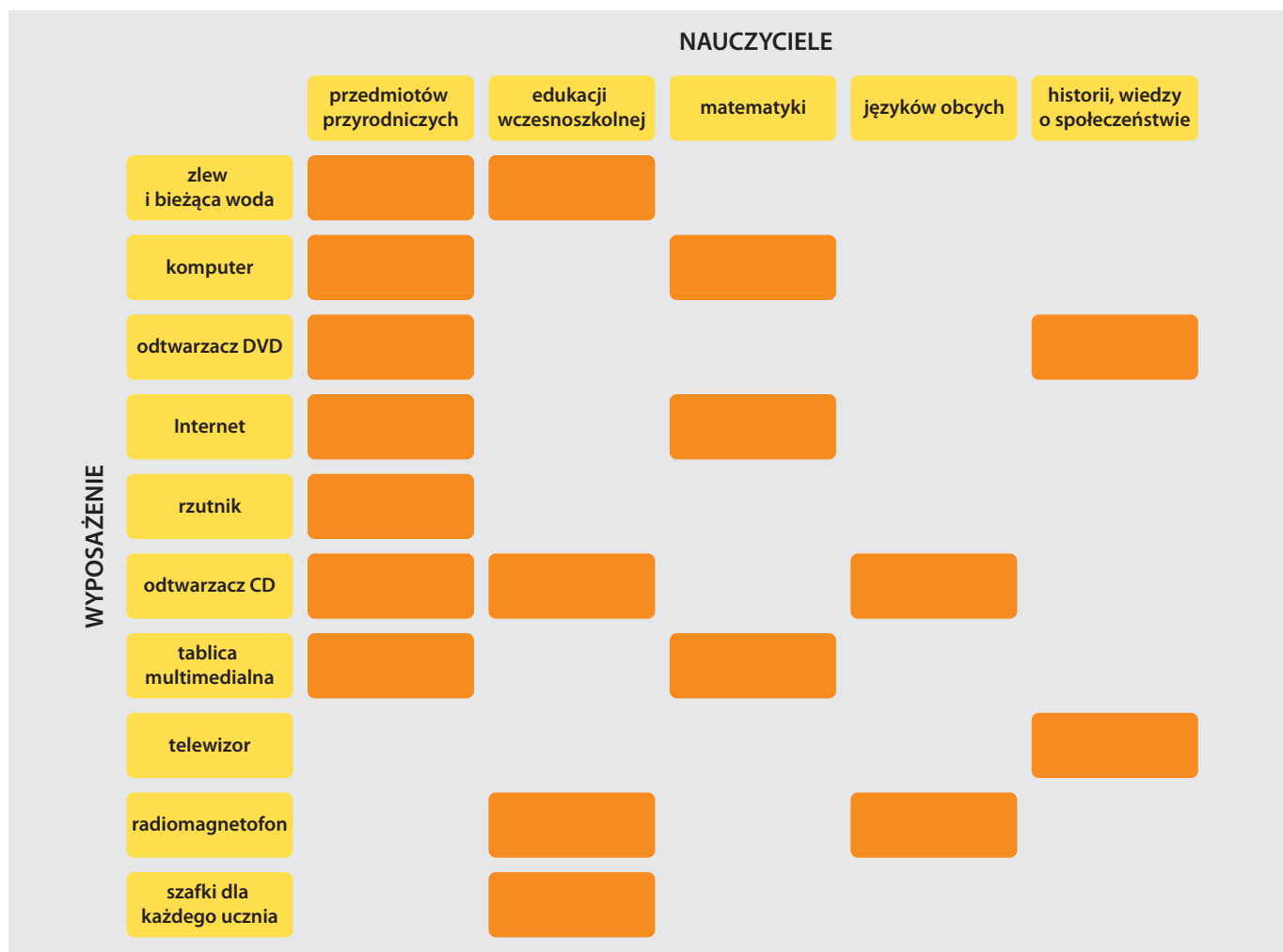
Na podstawie badań można powiedzieć, że szkoły starają się tak gospodarować swoimi zasobami, by odpowiadać na potrzeby nauczycieli związane ze specyfiką ich pracy. Stosunkowo najszerszy dostęp do zróżnicowanych elementów wyposażenia sali mają nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, ale także matematycy, w nieco mniejszym stopniu zaś nauczyciele historii, języków obcych i edukacji wczesnoszkolnej (rysunek 4.1).

4. Szkoła jako miejsce pracy

4.2. Wyposażenie miejsca pracy nauczycieli

Warto podkreślić, że dostęp do większości elementów wyposażenia nie różnicuje szkół miejskich i wiejskich. W szkołach wiejskich (a więc głównie w szkołach podstawowych) nauczyciele mają stosunkowo lepszy dostęp do szafek dla każdego ucznia niż nauczyciele szkół miejskich. Odwrotna sytuacja jest w przypadku tych elementów wyposażenia, które częściej dostępne są także na wyższych etapach kształcenia: odtwarzacza DVD, Internetu, komputera i telewizora.

Rysunek 4.1. Wyposażenie sal w podziale na przedmioty nauczania.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

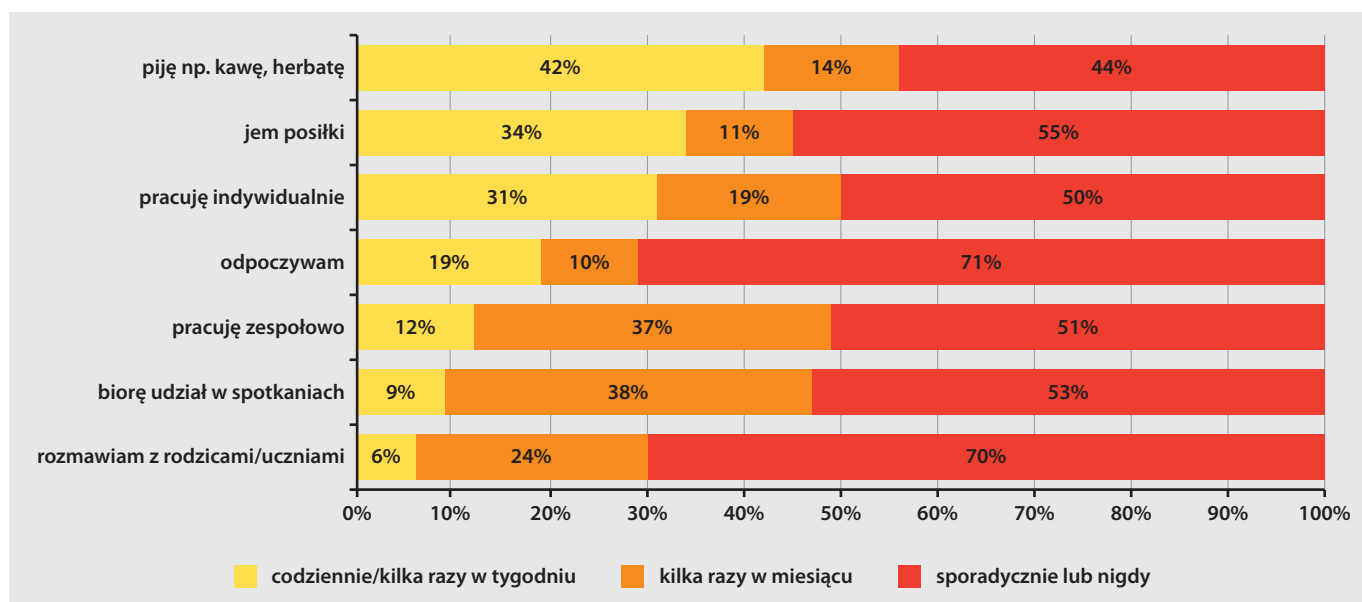
Ważnym wnioskiem z badań, znajdującym po części odzwierciedlenie też w danych z badania TIMSS/PIRLS jest niedostateczny dostęp polskich nauczycieli do materiałów biurowych (50%) i papieru (43%). Z badań czasu i warunków pracy nauczycieli wiemy jednak, że w wielu wypadkach nauczyciele muszą sami organizować sobie potrzebne im materiały, niejednokrotnie za własne pieniądze (Ferderowicz i in., 2013). Z kolei w badaniu psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli nieco ponad połowa badanych zgodziła się ze stwierdzeniem, że w szkole brakuje materiałów, pomocy dydaktycznych, których potrzebują w swojej pracy (Pyżalski i Merecz, 2010).

4.2.4. Pokój nauczycielski

Ważny element składający się na warunki pracy nauczycieli stanowi pokój nauczycielski, a wskaźnikiem jego znaczenia jest to, jak jest wyposażony i co można w nim robić. Częstotliwość jego użytkowania przez nauczycieli wskazywałaby, że jest im potrzebny – dwie trzecie badanych

nauczycieli spędza w tym miejscu czas podczas przerw między lekcjami co najmniej raz dziennie, a tylko co dziesiąty nie robi tego w ogóle lub bardzo sporadycznie. Osoby, które przebywają w pokoju nauczycielskim, mogą zostawić w nim swoje rzeczy osobiste oraz skorzystać z kąta kuchennego (odpowiednio 88% i 82% wskazań na dostępność tych elementów wyposażenia pokoju), a także z komputera i Internetu (po 66%). I te właśnie czynności zdają się obrazować główną funkcję pokoju nauczycielskiego. Nauczyciele zapytani o częstotliwość wykonywania poszczególnych czynności w tym miejscu wskazywali w zasadzie głównie na: picie kawy lub herbaty (42%) oraz spożywanie posiłków (34%) jako na czynności wykonywane kilka razy w tygodniu (wykres 4.6). Jednocześnie nie traktują tych czynności jako odpoczynku (71% wskazań na odpowiedź sporadycznie lub nigdy). Zresztą rozkład odpowiedzi na to pytanie pozwala raczej na pokazanie, czym pokój nauczycielski nie jest – większości czynności nauczyciele w pokoju nie wykonują lub robią to sporadycznie. Czasem nauczycielom udaje się skupić na pracy indywidualnej, nieco rzadziej na pracy zespołowej lub wziąć udział w spotkaniach, bardzo rzadko spotkać się z uczniami i rodzicami uczniów (Federowicz i in., 2013).

Wykres 4.6. Czynności wykonywane przez nauczycieli w pokoju nauczycielskim i częstotliwość ich wykonywania.

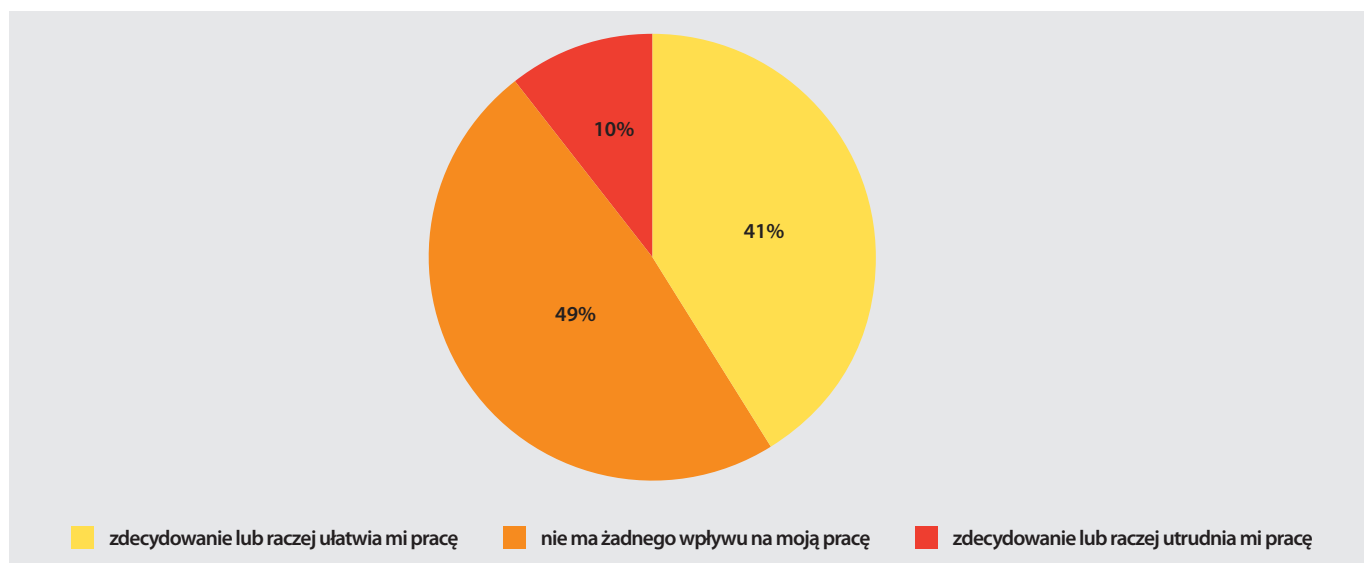


Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Jak wskazują wyniki badania czasu i warunków pracy, problem z funkcjonalnością pokoju nauczycielskiego wynika często z jego niewielkiej powierzchni, co utrudnia organizowanie spotkań, a także ze słabej organizacji stanowisk pracy (małe stoliki, brak krzeseł itd.) stanowiącej przeszkodę dla pracy indywidualnej (Federowicz i in., 2013).

Takie wyjaśnienie potwierdzają wyniki badań dotyczących psychospołecznych warunków pracy polskich nauczycieli, w których dwie trzecie badanych wskazało, że pokój nauczycielski jest „nie-wystarczająco duży, aby podczas przerw wszyscy czuli się wygodnie” (Pyżalski i Merecz, 2010). Znaczenie ma w tym kontekście także atmosfera panująca w tym pomieszczeniu – hałas, zamieszanie, głośne rozmowy, brak miejsca do siedzenia, słowem ogólny chaos oznaczają także brak możliwości wypoczynku. Zatem funkcje pokoju nauczycielskiego zdają się sprowadzone do „przechowalni”, pomieszczenia socjalnego, przeznaczonego głównie do spożywania posiłków czy napojów – prawdopodobnie ze względu na niedostosowanie tego pomieszczenia do wykonywania innych czynności. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli na temat użyteczności pokoju nauczycielskiego w pracy – dla połowy respondentów nie ma wpływu na ich pracę (wykres 4.7).

Wykres 4.7. Wielkość i wyposażenie pokoju nauczycielskiego w swojej szkole w ocenie nauczycieli.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Podsumowując, można zidentyfikować czynniki sprawiające, że warunki pracy nauczycieli są przez nich pozytywnie postrzegane. Wśród tych czynników znajduje się przede wszystkim wyposażenie sal lekcyjnych w urządzenia multimedialne. Współczesna szkoła nie może funkcjonować bez urządzeń multimedialnych. Zdaniem nauczycieli podstawową kwestią jest zapewnienie chociaż jednego komputera z dostępem do Internetu w każdej sali. Ważne jest też, aby sprzęt, jakim szkoła dysponuje, był wyposażony w odpowiednie oprogramowanie. Nauczyciele mogą wówczas korzystać z multimedialnych materiałów dydaktycznych przygotowywanych przez wydawnictwa czy też z własnych materiałów w wersji elektronicznej, co pozwala oszczędzić czas (przeznaczany dotąd na samodzielne przygotowywanie materiałów od podstaw). Ważne jest także, aby w sali lekcyjnej była możliwość prezentowania materiałów na dużym ekranie (telewizor, rzutnik czy tablica multimedialna). Coraz częściej szkoły wyposażane są w tablice multimedialne, jednak nadal dostęp do tej formy pracy z uczniem jest niedostateczny.

Z punktu widzenia nauczycieli istotne jest także zapewnienie zaplecza sali lekcyjnej (lub odpowiedniej szafy w sali lekcyjnej) dającego nauczycielowi wygodę korzystania oraz swobodny dostęp do pomocy dydaktycznych. Istotne jest, aby w szkołach został zapewniony swobodny dostęp dla nauczycieli do komputera wyposażonego w drukarkę. Kolejnym ważnym elementem jest zapewnienie nauczycielom swobodnego dostępu do materiałów biurowych oraz pomocy dydaktycznych, zapewnienie funduszy na ich pozyskiwanie (przede wszystkim zapewnienie dostępu do papieru do drukarek, ksero, a także drobnych materiałów biurowych, jak koszulki, spinacze, zszywacze, dziurkacze itd.).

Rzeczywiste możliwości korzystania z różnych elementów wyposażenia szkół są zatem dla znacznej części polskich nauczycieli ograniczone. Na uwagę zwraca tu przede wszystkim funkcjonalność pokoju nauczycielskiego i brak miejsca do pracy własnej w szkole. Ma to niewątpliwie wpływ na fakt, iż ponad połowa (53%) nauczycieli preferuje wykonywanie pracy własnej w domu, a tylko dla 8% szkoła jest miejscem dla tego typu pracy. Przyglądamy się temu zagadnieniu bliżej w następnym rozdziale.

4.3. Indywidualna praca nauczycieli – w domu czy w szkole?

Specyfika pracy nauczyciela w Polsce polega między innymi na możliwości wykonywania pracy indywidualnej w dowolnym miejscu. Praca indywidualna wymaga często ciszy i skupienia, odosobnionego miejsca. Czy takie miejsce znajduje się w polskiej szkole? A jeśli tak, to czy nauczyciele

jako miejsce wykonywania pracy indywidualnej wybrałoby szkołę, czy dom? Odpowiedzi na powyższe pytania dostarcza nam *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli*. Ilościowe i jakościowe dane na temat preferowanego przez nauczycieli miejsca wykonywania pracy indywidualnej oraz powodów tego stanu rzeczy pozwalają nam na przybliżenie tego, w jaki sposób nauczyciele organizują sobie czas pracy poza pensum.

W Europie czas pracy nauczyciela definiuje się w rozmaity sposób – są kraje, w których określa się zarówno pensum, jak również czas dostępności nauczyciela w szkole. W bardzo niewielu krajach europejskich w umowie o pracę dla nauczyciela określony jest tylko wymiar pensum dydaktycznego. W zdecydowanej większości krajów sprecyzowany jest również całkowity czas pracy nauczyciela i wynosi on zwykle między 35 a 40 godzin tygodniowo (Eurydice, 2012).

Eurydice podaje, że w 17 europejskich krajach lub regionach określona jest także liczba godzin tygodniowo, w których nauczyciel powinien być obecny w szkole (czas jego dostępności w szkole). Są to: Dania, Irlandia (szkoły podstawowe), Belgia (wspólnota flamandzka, szkoły podstawowe), Grecja, Hiszpania, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Malta, Portugalia, Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Finlandia, Szwecja, Szkocja, Islandia i Norwegia (Eurydice, 2012).

Wymagany czas dostępności nauczyciela w szkole zwykle nie przekracza 30 godzin tygodniowo, za wyjątkiem Portugalii (35 godzin tygodniowo), Szwecji (31 godzin), Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna: 32 godziny) i Norwegii (33 w szkołach podstawowych, 31 w gimnazjach) (Eurydice, 2012).

Jak wynika z danych OECD, czas dostępności nauczyciela w szkole określony jest również w: Australii, Brazylii, Kanadzie, Chile, Indonezji, Izraelu, Meksyku, Nowej Zelandii, Norwegii, Portugalii, Hiszpanii, Szwecji i Stanach Zjednoczonych (OECD, 2012).

W Polsce w ustawie Karta Nauczyciela określono pensum (tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych), a ponadto nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych³³, są obowiązani prowadzić dodatkowe zajęcia. I tak: osoby uczące w szkołach podstawowych i gimnazjach muszą poświęcić 2 godziny w tygodniu na opiekę świetlicową lub zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły³⁴, z kolei nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych są obowiązani prowadzić zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły³⁵, w wymiarze 1 godziny w tygodniu (art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy Karta Nauczyciela). Te godziny, potocznie nazywane „godzinami karcianymi”, są w porównaniach międzynarodowych uznawane za dodatkowy, poza pensum, określony ustawowo czas dostępności nauczyciela w szkole. Zarówno niski wymiar pensum w porównaniu do nauczycieli w innych krajach, jak i dysproporcja pomiędzy całkowitym czasem pracy (40 godzin tygodniowo) i czasem dostępności w szkole, stały się przedmiotem ożywionej debaty publicznej w Polsce. Zdania na temat konieczności wprowadzenia obowiązkowego czasu dostępności w szkole w wymiarze większym niż „godziny karciane” są podzielone. Przedmiotem badania IBE było wysłuchanie głosu samych nauczycieli na temat preferowanego przez nich miejsca wykonywania pracy indywidualnej.

Definicja „pracy własnej” nauczycieli została stworzona przez samych nauczycieli biorących udział w badaniu, dotyczy ona przede wszystkim czynności związanych z:

- indywidualnym przygotowaniem do zajęć: opracowanie koncepcji zajęć, merytoryczne przygotowanie do zajęć, zbierania i opracowywanie materiałów edukacyjnych, testów/sprawdzianów,
- oceną prac uczniów: sprawdzanie kartkówki, klasówek, zeszytów,
- prowadzeniem dokumentacji szkolnej (Ferderowicz i in., 2013).

Większość nauczycieli (53%) wybrało dom jako preferowane miejsce wykonywania „pracy własnej”, a kolejne 35% deklarowało, że niektóre czynności woli wykonywać w domu, a niektóre w szkole.

³³ W tym gimnazjów specjalnych.

³⁴ Z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

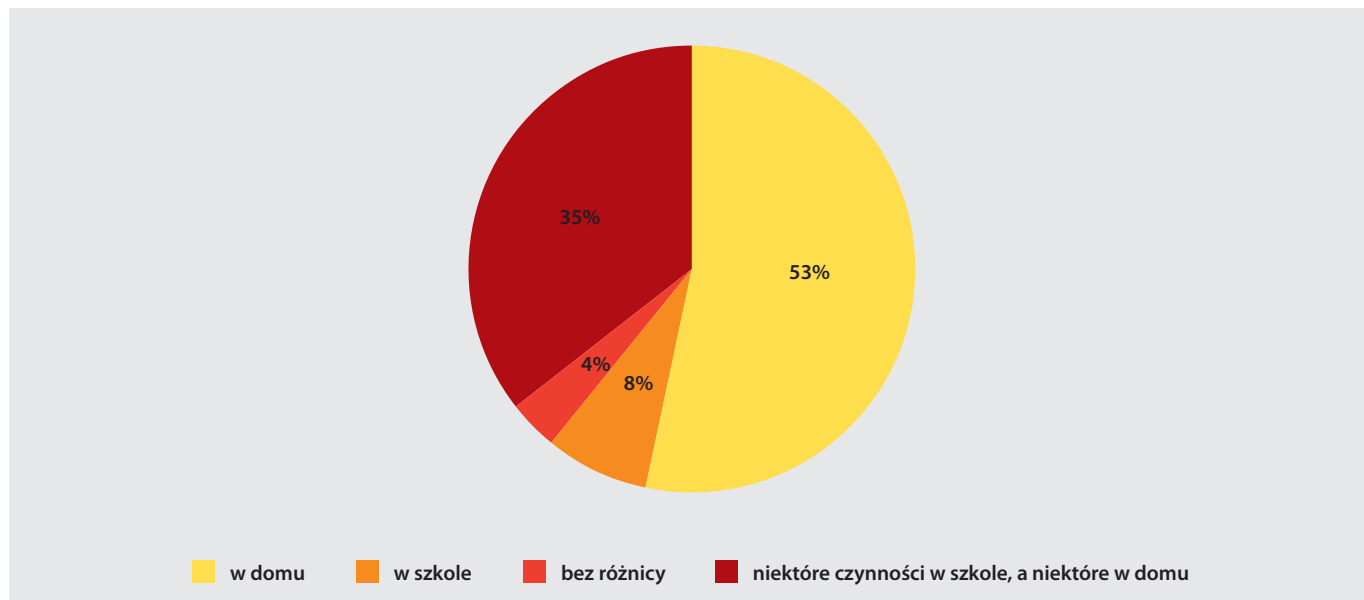
³⁵ Z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych.

4. Szkoła jako miejsce pracy

4.3. Indywidualna praca nauczycieli – w domu czy w szkole?

Zaledwie 8% nauczycieli wolałoby „pracę własną” wykonywać w szkole. Dla pozostałych 4% nauczycieli nie stanowiło różnicy, gdzie wykonują „pracę własną” (wykres 4.8).

Wykres. 4.8. Preferowane przez nauczycieli miejsce wykonywania „pracy własnej”.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

W pytaniu otwartym nauczyciele zostali poproszeni o uzasadnienie swojej odpowiedzi na pytanie o preferowane miejsce wykonywania „pracy własnej”. Najczęściej wskazywane przez nauczycieli powody, dla których wolać „pracę własną” wykonywać w domu, to: cisza, spokój i możliwość skupienia się oraz lepszy dostęp do Internetu, komputera lub drukarki. Respondenci wskazywali także na dostęp do potrzebnych materiałów, w tym osobistej biblioteczki w domu, oraz brak miejsca do „pracy własnej” w szkole i wygodniejsze, bardziej komfortowe warunki do pracy w domu. Dla części nauczycieli ważne było również to, że w domu mają możliwość pracy o dowolnej porze.

W domu dysponuję większym zasobem literatury metodycznej. Atmosfera domu daje mi większą motywację do pracy i komfort psychiczny.

W domu można pracować również w nocy i nie muszę się martwić, że się z czymś nie wyrobuję.

W domu mam ciszę, odosobnione miejsce, co sprzyja skupieniu. Mogę regulować sobie czas pracy.

[Wypowiedzi uczestników *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli*]

Okazuje się, że niektórzy nauczyciele zdecydowanie wolać pracować w domu, co spowodowane jest czynnikami niezależnymi od estetyki sal szkolnych, dostępności oraz jakości szkolnego sprzętu komputerowego. Nauczyciele ci wskazywali na fakt, że po kilku godzinach intensywnej pracy dydaktycznej niezwykle trudne jest skoncentrowanie się na kolejnych zawodowych czynnościach, zazwyczaj wymagających dużego zaangażowania intelektualnego. W domu nauczyciele mogą podjąć pracę po chwili odpoczynku, wytchnienia od zajęć poprowadzonych w szkole (najczęściej wieczorem, ale także w weekend).

Nauczyciele, którzy wskazali, że niektóre czynności wolać wykonywać w szkole, a inne w domu, tłumaczyli, że działania te mają charakter pracy koncepcyjnej, twórczej, dotyczą merytorycznego przygotowania lekcji lub oceny prac uczniów, wymagają skupienia i ciszy. W szkole natomiast

wykonywane są czynności związane z dostępem do dokumentacji szkolnej (np. dzienniki) czy też urządzeń biurowych (np.: kserokopiarka, drukarka).

Najczęściej wskazywane przez nauczycieli powody preferowania szkoły jako miejsca pracy własnej to: poświęcanie czasu rodzinie, chęć oddzielenia życia zawodowego od prywatnego, a także bardzo dobre warunki do pracy własnej w szkole, w tym dostęp do potrzebnych dokumentów, materiałów, pomocy dydaktycznych i urządzeń biurowych.

Nauczyciele podkreślali specyfikę zadań, jakie trzeba wykonywać, gdy pracuje się w zawodzie nauczyciela. Wiele z nich, zdaniem nauczycieli, wymaga skupienia, ciszy i elastycznego planowania, kiedy daną czynność wykonać, a takie warunki dostępne są częściej w domu niż w szkole.

Nauczycielki zdecydowanie rzadziej niż nauczyciele wolałyby pracę własną wykonywać w szkole (kobiety – 6%, mężczyźni – 13%). Chętniej wykonywaliby pracę własną w szkole nauczyciele w wieku 30 lat i mniej (11%). Dla porównania tylko 6% spośród nauczycieli w wieku 41–50 lat wybrałoby szkołę jako miejsce do pracy własnej. Opinie nauczycieli różnicuje stopień awansu zawodowego, okazuje się, że najchętniej pracę własną w szkole wykonywaliby nauczyciele stażyści (16%). Tylko 6% nauczycieli dyplomowanych było tego samego zdania.

Wśród nauczycieli szkół wiejskich nieznacznie, choć istotnie statystycznie mniej jest tych, którzy jako preferowane miejsce wykonywania pracy własnej wskazali dom (50%). Dla porównania takich osób wśród nauczycieli szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców jest 57%.

Nauczyciele języka polskiego (64%) i matematyki (61%) zdecydowanie częściej niż pozostali woleliby pracę własną wykonywać w domu. Co rozumiało, że względu na specyfikę przedmiotu, tylko 35% nauczycieli wychowania fizycznego deklaruowało chęć wykonywania pracy w domu. Warto zauważyć, że część nauczycieli wychowania fizycznego uczy również innych przedmiotów, zatem nauczyciele ci mogli odpowiedzieć na pytanie o preferowane miejsce wykonywania pracy własnej odnieść do drugiego nauczanego przez siebie przedmiotu. W szkole najrzadziej chcieliby wykonywać pracę własną nauczyciele matematyki, języka polskiego i religii (po 4%). Szkołę jako miejsce preferowane do pracy własnej zdecydowanie najrzadziej wskazali nauczyciele szkół podstawowych w klasach I-III (5%), a najczęściej nauczyciele gimnazjum (9%).

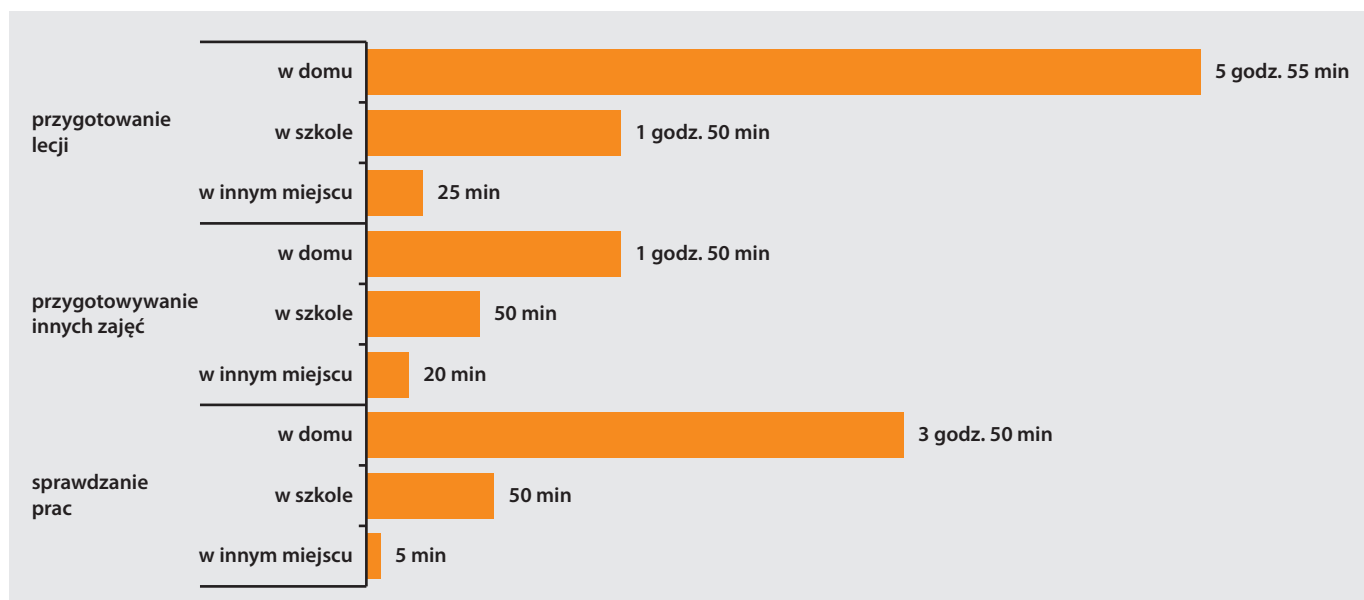
Nauczyciele zostali poproszeni również o podanie szacunkowego czasu trwania różnych czynności w ciągu typowego tygodnia w rozbiciu na miejsca, w których są one wykonywane (w szkole, w domu lub w innym miejscu). Tak jak w przypadku preferowanego miejsca wykonywania pracy własnej, w odpowiedzi na to pytanie okazało się, że nauczyciele wykonywali dużą część pracy własnej w domu. Na zadania, takie jak: przygotowywanie lekcji, przygotowywanie innych zajęć i sprawdzanie prac, nauczyciele poświęcali zdecydowanie więcej czasu w domu niż w szkole (Wykres 4.9). Nieco więcej czasu w domu niż w szkole respondenci przeznaczali także na przygotowywanie kart osiągnięć ucznia, przygotowanie planu pracy z konkretnym uczniem, tworzenie planu lekcji i przygotowywanie dokumentacji związanej z awansem zawodowym.

Wskazanie domu jako preferowanego miejsca pracy własnej nie musi oznaczać braku ogólnego zadowolenia z warunków pracy w szkole – jak wskazywaliśmy w poprzednim rozdziale, badając opinie o warunkach pracy w szkole i pracy własnej w szkole, dowiadujemy się, że prawie 90% nauczycieli jest z nich zadowolonych. Sytuacja się komplikuje, gdy zapytamy ich o możliwości korzystania z poszczególnym elementom wyposażenia szkoły – dowiemy się wówczas o ograniczonych możliwościach wykonywania pracy własnej w szkole ze względu na brak odpowiednich warunków.

Jako jeden z problemów decydujących 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. Stąd, z myślą o możliwości przygotowywania się do zajęć na terenie szkoły zamiast w domach, respondenci postulowali zorganizowanie w szkole zaplecza „biurowego” dla nauczycieli, z komputerami, z dostępem do Internetu, drukarek oraz z kserokopiarką. Zaplecza, w którym znajdowałyby się stoliki do indywidualnej pracy pedagogów. Musiałoby być ono wydzielone od pokoju nauczycielskiego oraz zlokalizowane w miejscu stosunkowo zacisznym, pozwalającym

na koncentrację. Sugerowano także stworzenia zapleczy w salach lekcyjnych oraz respektowanie zasady sali, której wyłącznym gospodarzem jest jeden nauczyciel, co zdaniem badanych mogłoby również przyczynić się do wykonywania pracy indywidualnej na terenie szkoły.

Wykres 4.9. Średni czas wyrażony w godzinach zegarowych poświęcony na przygotowanie lekcji, sprawdzanie prac, przygotowanie innych zajęć w rozbiciu na miejsce wykonywania czynności w typowym tygodniu według szacunków nauczycieli (dla nauczycieli pracujących u jednego pracodawcy i mających 18–27 lekcji tygodniowo, n=2629).



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Należy jednak zaznaczyć, że zapewnienie nauczycielom takich warunków może jedynie ułatwić ich pracę oraz skrócić czas na wykonywanie niektórych czynności. Nie wydaje się jednak, aby mogło to sprawić, że nauczyciele zaprzestaną czy też znacząco ograniczą wykonywanie części swojej pracy w domu. Stosunkowo silny był pogląd reprezentowany przez nauczycieli, że wykonywanie dalszych zawodowych obowiązków po zakończeniu zajęć dydaktycznych jest trudne. Jak sami deklarują, nauczyciele potrzebują z jednej strony chwili odpoczynku, z drugiej zaś są ograniczeni rodzinnymi obowiązkami, aby przez kolejne godziny pozostawać w szkole.

Takie przekonanie i idące za nim rzeczywiste przenoszenie realizacji wielu czynności zawodowych do domu może powodować z jednej strony, że nauczyciel ma większy komfort pracy indywidualnej, ale jednocześnie pojawia się ryzyko zmniejszenia dostępności nauczyciela w szkole, dla rodziców uczniów, uczniów, dyrektora czy innych nauczycieli. Konsekwencją mniejszej dostępności nauczyciela w szkole mogą być trudności w wymianie wiedzy, umiejętności i doświadczeń między nauczycielami, a zatem także w pracy zespołowej nauczycieli. Wyniki uzyskane w badaniu skłaniają więc do stawiania kolejnych pytań: co można zrobić, żeby nauczyciele częściej i chętniej pracowali w szkole, jak zmieniając warunki pracy i relacje w gronie pedagogicznym przyczynić się do zwiększenia zespołowości pracy nauczycieli, w końcu jak zwiększyć dostępność nauczycieli dla rodziców uczniów i samych uczniów?

4.4. Czas pracy w relacjach nauczycieli

Poniżej zaprezentowane są wyniki dwóch badań przeprowadzonych w ostatnich latach w Polsce, które – przy użyciu różnych metod – dotyczyły problematyki czasu pracy nauczycieli. Pierwszym z nich jest *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli* (Federowicz i in., 2013). Jest to jeden z najważniejszych zrealizowanych w ostatnich latach projektów badawczych dotyczących polskich

nauczycieli. Badanie składało się z trzech części. W pierwszej, jakościowej, opracowano między innymi listę czynności wykonywanych przez nauczycieli. W drugim, ilościowym komponencie nauczyciele wypełniali internetową ankietę, odpowiadając na pytania o typowy tydzień pracy. W trzecim, także ilościowym komponencie, nauczyciele odpowiadali na pytania ankietowanych dotyczące dnia poprzedzającego badanie. Badanie realizowane było pomiędzy grudniem 2011 a grudniem 2012 roku. Drugie badanie, którego wyniki są przedstawione, to *Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się TALIS 2013*. W badaniu tym kilka pytań dotyczyło czasu pracy: nauczyciele deklarowali czas poświęcany na pracę ogólnie i na poszczególne czynności w tygodniu poprzedzającym badanie (które realizowane było między marcem a majem 2013 roku). Przedstawienie wyników w sposób umożliwiający ich porównanie wymaga szczegółowej analizy różnic metodologicznych, co ma miejsce jednocześnie z opisem wyników drugiego z prezentowanych badań.

4.4.1. Czynności zawodowe nauczycieli

W jakościowej części *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* stworzono listę 55 czynności wykonywanych przez nauczycieli. Czynności te podzielono na cztery grupy: związane z dydaktyką, z innymi zadaniami wychowawczymi, rozwojem zawodowym i działaniami administracyjnymi. W ankiecie internetowej nauczyciele pytani byli o częstość wykonywania poszczególnych czynności. Analiza odpowiedzi pozwala podzielić te czynności według kryteriów odpowiadających na pytanie jak wielu nauczycieli i jak często angażuje się w ich wykonywanie.

Pierwsza grupa czynności to działania wykonywane przez niemal wszystkich nauczycieli (co najmniej 89%), bardzo często (co najmniej 83% wykonuje je kilka razy w miesiącu lub częściej) to czynności dydaktyczne, takie jak prowadzenie lekcji, przygotowywanie się do lekcji, prowadzenie innych zajęć, przygotowywanie do nich, sprawdzanie prac; oraz prowadzenie dzienników zaliczane do czynności administracyjnych.

Kolejną grupą czynności są te wykonywane przez niemal wszystkich nauczycieli (co najmniej 86%), nieco rzadziej, lecz wciąż często (rzadziej niż raz w tygodniu, ale częściej niż raz w semestrze wykonuje je od 54% do 78% badanych nauczycieli). Są to: przygotowanie uczniów do konkursów i olimpiad, indywidualne spotkania z rodzicami, praca w zespole przedmiotowym oraz poszukiwanie i zapoznanie się z pomocami dydaktycznymi.

Najliczniejszą grupą czynności są te podejmowane przez większość nauczycieli, ale praktycznie nie częściej niż 3–4 razy w semestrze. W tej grupie znalazły się: dyżury na dyskotekach, prowadzenie szkolnych imprez, zebrania, praca w zespole wychowawczym, udział w konferencjach, obliczanie frekwencji czy udział w radach pedagogicznych. To oczywiście tylko niektóre z tych czynności – pełna lista znajduje się w tabeli 4.5.

Tabela 4.5. Zestawienie czynności zawodowych nauczycieli wg częstości i popularności wykonywania.

<p>wszyscy lub niemal wszyscy, bardzo często</p>	<p>[D] prowadzenie lekcji [D] przygotowywanie lekcji [D] prowadzenie innych zajęć z uczniami [D] przygotowywanie innych zajęć [D] sprawdzanie prac [A] prowadzenie dzienników</p>
<p>niemal wszyscy, często</p>	<p>[D] przygotowanie uczniów do konkursów/olimpiad [W] praca w zespole przedmiotowym [W] indywidualne spotkania z rodzicami [R] poszukiwanie i zapoznanie się z pomocami dydaktycznymi (programy komputerowe, dodatkowe materiały)</p>

<p>większość, średnio często</p>	<ul style="list-style-type: none"> [D] dyżury na dyskotekach [D] zajęcia z uczniami w ramach dni wolnych od zajęć dydaktycznych [D] przygotowanie i prowadzenie imprez/wydarzeń szkolnych [D] wycieczki [D] wyjścia (poza godzinami lekcyjnymi) [D] przygotowywanie i przeprowadzanie sprawdzianów semestralnych [D] przygotowanie planu pracy z konkretnym uczniem (w ramach indywidualnego programu nauczania, indywidualnego toku nauczania, nauczania indywidualnego) [W] praca w zespole wychowawczym [W] zebrania z rodzicami [R] uczestnictwo w szkoleniach zewnętrznych i kursach [R] udział w konferencjach [R] uczestnictwo w szkoleniach w ramach wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli [A] obliczanie frekwencji [A] pisanie sprawozdań [A] przygotowanie nagród i dyplomów [A] uczestniczenie w procesie ewaluacji wewnętrznej lub zewnętrznej [A] rady pedagogiczne
<p>ponad połowa, rzadko</p>	<ul style="list-style-type: none"> [D] dyżury związane z rekolekcjami [D] czynności obsługowe związane z przeprowadzaniem egzaminów zewnętrznych (przed egzaminami i po nich) [D] uczestnictwo w egzaminach zewnętrznych (w trakcie egzaminów) [D] przeprowadzanie egzaminów sprawdzających i kwalifikacyjnych [D] przygotowywanie i przeprowadzanie egzaminów próbnych [A] wypisywanie świadectw [A] przygotowanie arkuszy ocen [A] opracowywanie programu nauczania [A] opracowywanie kryteriów oceniania
<p>mniej niż połowa, rzadko</p>	<ul style="list-style-type: none"> [W] przygotowywanie oceny opisowej ucznia [W] obserwacje i pomiary pedagogiczne [W] przygotowywanie kart osiągnięć ucznia [W] opracowywanie karty indywidualnych potrzeb [W] przygotowywanie planu działań wspierających [W] praca w zespole pomocy psychologiczno-pedagogicznej [R] przygotowywanie dokumentacji związanej z awansem zawodowym
<p>czynności „nizowe”</p>	<ul style="list-style-type: none"> [D] przeprowadzanie ustnych egzaminów zewnętrznych [D] przygotowywanie i realizacja zielonych/białych szkół [W] doradztwo edukacyjno-zawodowe [W] opieka nad pocztą sztandarową [W] opieka nad samorządem uczniowskim [W] opieka nad innymi działaniami uczniowskimi [R] udział w zajęciach kursu kwalifikacyjnego [R] udział w zajęciach na studiach podyplomowych (ze skierowaniem od dyrektora szkoły) [R] udział w zajęciach na studiach podyplomowych (bez skierowania od dyrektora szkoły) [A] tworzenie planu lekcji [A] tworzenie siatki dyżurów [A] opiniowanie programów

* [D] – czynności dydaktyczne, [W] – wychowawcze, [R] – związane z rozwojem zawodowym, [A] – administracyjne.

Kolejną grupą są czynności wykonywane przez co najmniej połowę nauczycieli, ale rzadko – praktycznie nie częściej niż raz w semestrze. Są to czynności administracyjne, takie jak wypisywanie świadectw czy opracowywanie kryteriów oceniania, ale również dydaktyczne – przeprowadzanie egzaminów (także próbnych) czy dyżury związane z rekolekcjami. Te ostatnie pełni trzy czwarte nauczycieli raz w roku lub raz w semestrze.

Nie więcej niż połowa nauczycieli angażuje się w czynności, takie jak przygotowywanie ocen opisowych, przygotowanie kart osiągnięć, opracowanie kart indywidualnych potrzeb czy przygotowanie planu działań wspierających uczniów. Czynności te wykonywane są przez niewielki odsetek nauczycieli, przede wszystkim nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, i realizowane są stosunkowo rzadko – zazwyczaj raz, dwa razy w roku szkolnym. Do grupy tej zaliczono także dwie czynności związane z pracą wychowawczą, które – podejmowane przez niewielu nauczycieli – wykonywane są jednak częściej, i są to obserwacje oraz pomiary pedagogiczne, praca w zespole pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Do grupy tej zalicza się także czynność związaną z rozwojem zawodowym, to jest przygotowywanie dokumentacji związanej z awansem.

Wreszcie ostatnia grupa: czynności, które możemy uznać za niszowe, wykonywane są bowiem przez mniej niż 20% badanych nauczycieli. W grupie tej znalazły się: tworzenie planu lekcji czy siatki dyżurów, opiniowanie programów, opieka nad samorządem czy poczem sztandarowym. Wykonywane są one z różną częstością, jednak przez niewielki odsetek nauczycieli. Niektóre czynności z tej kategorii, na przykład tworzenie planu lekcji, pokazuje, że częstotliwość wykonywania poszczególnych czynności zależy nie tylko od etapu edukacyjnego czy pełnienia przez nich funkcji (np. wychowawcy), ale przede wszystkim wiąże się z rytmem roku szkolnego.

W przypadku niektórych czynności wykonywanych przez cały rok szkolny obserwujemy zależności pomiędzy częstością ich wykonywania a czasem na nie poświęcanym. Nauczyciele, którzy rzadko przygotowują swoich uczniów do konkursów i olimpiad, robią to dłużej niż ci, którzy wykonują tę czynność z większą częstotliwością. Podobnie jest z przygotowaniem planu pracy z konkretnym uczniem, obliczaniem frekwencji, obserwacjami i pomiarami psychologicznymi czy przygotowywaniem dokumentacji związanej z awansem zawodowym. Trudno tutaj mówić o konkretnych przypadkach, ale prawdopodobnie lepsze efekty osiągnie się, regularnie pracując z uzdolnionym uczniem, a nie robiąc to zrywami (a na taki styl pracy niektórych wskazują wyniki badania).

Wyniki pochodzące z ankiety internetowej, w której pytano o typowy tydzień, każą przypuszczać, że niektóre czynności administracyjne, które mogłyby być realizowane na bieżąco, niektórzy nauczyciele kumulują, przez co zajmują im one więcej czasu. Wyniki części realizowanej przez ankieterów, w której pytano o dzień poprzedzający wywiad, pokazują, że przygotowanie dokumentacji zajmuje zaledwie 6% ogólnego czasu pracy nauczycieli. Być może to przez kumulację zadań administracyjnych powstaje wrażenie, że zajmują one wiele czasu. Choć oczywiście – wszelkie czynności administracyjne są męczące dla osób, których istota pracy ma inny charakter.

4.4.2. Czas pracy nauczycieli w badaniu czasu i warunków pracy

W badaniu poruszono kwestię odsetka nauczycieli wykonujących daną czynność, częstości jej wykonywania i czasu na nią poświęcanego. To są trzy elementy, które wpływają na ogólną średnią długość czasu pracy zmierzoną w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli*. Opisane powyżej wyniki uzyskano w internetowym komponencie badania, w którym wykorzystywano pełną i nierozłączną listę czynności. W części przeprowadzanej przez ankieterów katalog czynności był krótszy i rozłączny, a uczestnicy badania opowiadali o dniu poprzedzającym wywiad – wyniki tego komponentu przedstawione są poniżej.

Mimo ograniczenia badanej populacji do nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach dla dzieci i młodzieży mamy do czynienia z ogromną różnorodnością nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu. Aby oszacowania były bardziej precyzyjne, w toku analiz wyróżniono „typowego” nauczyciela, który ma jednego pracodawcę, tygodniowo od 18 do 27 godzin „tablicowych”, może

pełnić funkcję wychowawcy, ale nie pełni żadnych funkcji wpływających na pensum (pedagog, psycholog szkolny, nauczyciel biblioteczny itd.). Tacy nauczyciele stanowili 61% próby. Z punktu widzenia wielkiej różnorodności osób badanych jest to homogeniczna grupa, ale wewnątrz jest ona zróżnicowana. „Typowym” nauczycielem będzie zarówno taki, który „przy tablicy” pracuje 18 godzin bez wychowawstwa, jak i ten, który „tablicowych” godzin ma 27 i do tego wychowawstwo. Ten model jest jednak dobrym punktem odniesienia i wiele wyjaśnia w kontekście oszacowywania czasu pracy nauczycieli.

Typowy nauczyciel na pięć głównych czynności (przygotowanie i prowadzenie lekcji, przygotowanie i prowadzenie zajęć pozalekcyjnych, sprawdzanie prac) poświęca 34 godziny i 35 minut tygodniowo. Wyniki części ilościowej, w której ankietę pytał o dzień poprzedzający wywiad, wskazują, że kolejne 12 godzin poświęca na inne czynności, takie jak doskonalenie zawodowe (niemal 2 godziny), spotkania z rodzicami (35 minut), wycieczki (średnio 20 minut) czy tworzenie dokumentacji (niemal 3 godziny). Szczegółowe wyniki zaprezentowano w tabeli 4.6. Wyniki komponentu, w którym respondenci wypełniali internetową ankietę, wpisując tygodniowe czasy pracy ze względów metodologicznych i technicznych (por. Federowicz i in., 2013, s. 17–19, 108), nie są w pełni porównywalne, ale dla czterech czynności przygotowywania i prowadzenia lekcji oraz innych zajęć z uczniami osiągnęły dużą zbieżność (w module internetowym czas poświęcony na te cztery czynności jest o 2 godziny i 22 minuty dłuższy).

Tabela 4.6. Średnie czasy dla „typowych” nauczycieli prowadzących 18–27 godzin zajęciowych uzyskane w badaniu czasu i warunków pracy.

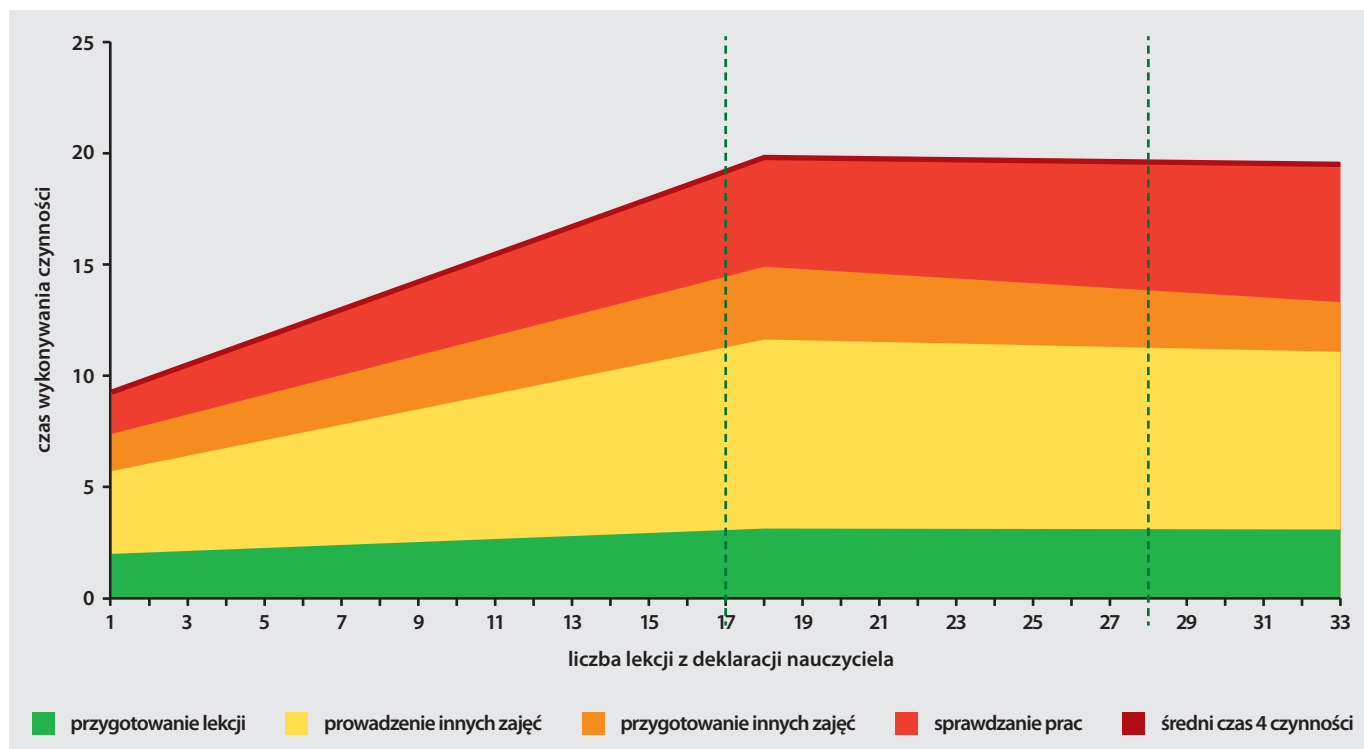
nazwa czynności	średni czas wykonywania w tygodniu (godz.)	udział procentowy w czasie pracy
prowadzenie lekcji	15,30 (20,5 lekcji)	32,9%
prowadzenie innych zajęć z uczniami	2 godz. 10 min	4,7%
przygotowywanie lekcji	7 godz. 05 min	15,3%
przygotowywanie innych zajęć	3 godz. 00 min	6,4%
sprawdzanie prac	7 godz. 20 min	15,6%
razem 5 kluczowych	34 godz. 35 min	
tworzenie dokumentacji przebiegu nauczania i pracy szkoły	2 godz. 55 min	6,1%
samokształcenie i doskonalenie zawodowe	1 godz. 50 min	3,9%
kontakty z innymi nauczycielami	45 min	1,5%
kontakty z rodzicami	35 min	1,3%
wycieczki i wyjścia (poza godzinami lekcyjnymi)	20 min	0,5%
czynności związane z egzaminami zewnętrznymi (niewynikające z odrębnych umów)	30 min	1,1%
czynności wynikające z odrębnych umów	10 min	0,4%
przygotowywanie dokumentacji związanej z awansem zawodowym	10 min	0,3%
inne	4 godz. 40 min	10,0%
razem	46 godz. 40 min	100,0%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

Prezentowane wyniki należy jednak uważnie interpretować. Jak widać w tabeli 4.5, „typowy” nauczyciel poświęca 20 minut tygodniowo na wycieczki. Nie oznacza to oczywiście, że każdy nauczyciel w każdym z 38 tygodni roku szkolnego poświęca na tę czynność dokładnie trzecią część godziny. Nie oznacza to także, że każdy nauczyciel w skali roku szkolnego poświęca na wycieczki 12 godzin i 40 minut. Niektórzy nauczyciele w ogóle nie jeżdżą na wycieczki (i oni obniżają średni czas), a inni jeżdżą na nie często (ci z kolei podwyższają go), jednak ogólne oszacowanie jest rzetelne. Potwierdza to fakt, że struktura czasu pracy uzyskana w części badania realizowanej przez ankierów i w ankiecie internetowej jest spójna mimo zastosowania odmiennych metod badawczych.

Analizując tabelę, można zauważyć, że średnio prowadzeniu jednej lekcji odpowiada 20 minutom przygotowań. Nie należy jednak ulec złudzeniu o prostoliniowej zależności pomiędzy czasem poświęcanym na przygotowywanie i prowadzenie lekcji oraz szerzej – zależnościom w grupie pięciu kluczowych czynności. Zależność pomiędzy czasem „tablicowym” a pozostałymi czterema głównymi czynnościami nie jest bowiem prostoliniowa. W grupie nauczycieli, którzy spędzają mniej niż 18 godzin „przy tablicy”, im więcej prowadzonych lekcji, tym dłuższy czas poświęcony na ich przygotowanie. Jednak nauczyciele, którzy prowadzą więcej niż 18 godzin „tablicowych” tygodniowo, poświęcają tyle samo czasu na przygotowanie (niezależnie od tego, czy będą mieli 18 czy 27 godzin zajęć). Dzieje się tak dlatego, że osoby, które mają więcej zajęć, to nauczyciele uczący tego samego przedmiotu w kilku równoległych klasach. Dlatego przygotowując jedną jednostkę dydaktyczną, przygotowują się do kilku godzin z kilkoma klasami.

Wykres 4.10. Zależność pomiędzy deklarowaną liczbą godzin „tablicowych” a pozostałymi czterema z pięciu głównych czynności nauczyciela.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

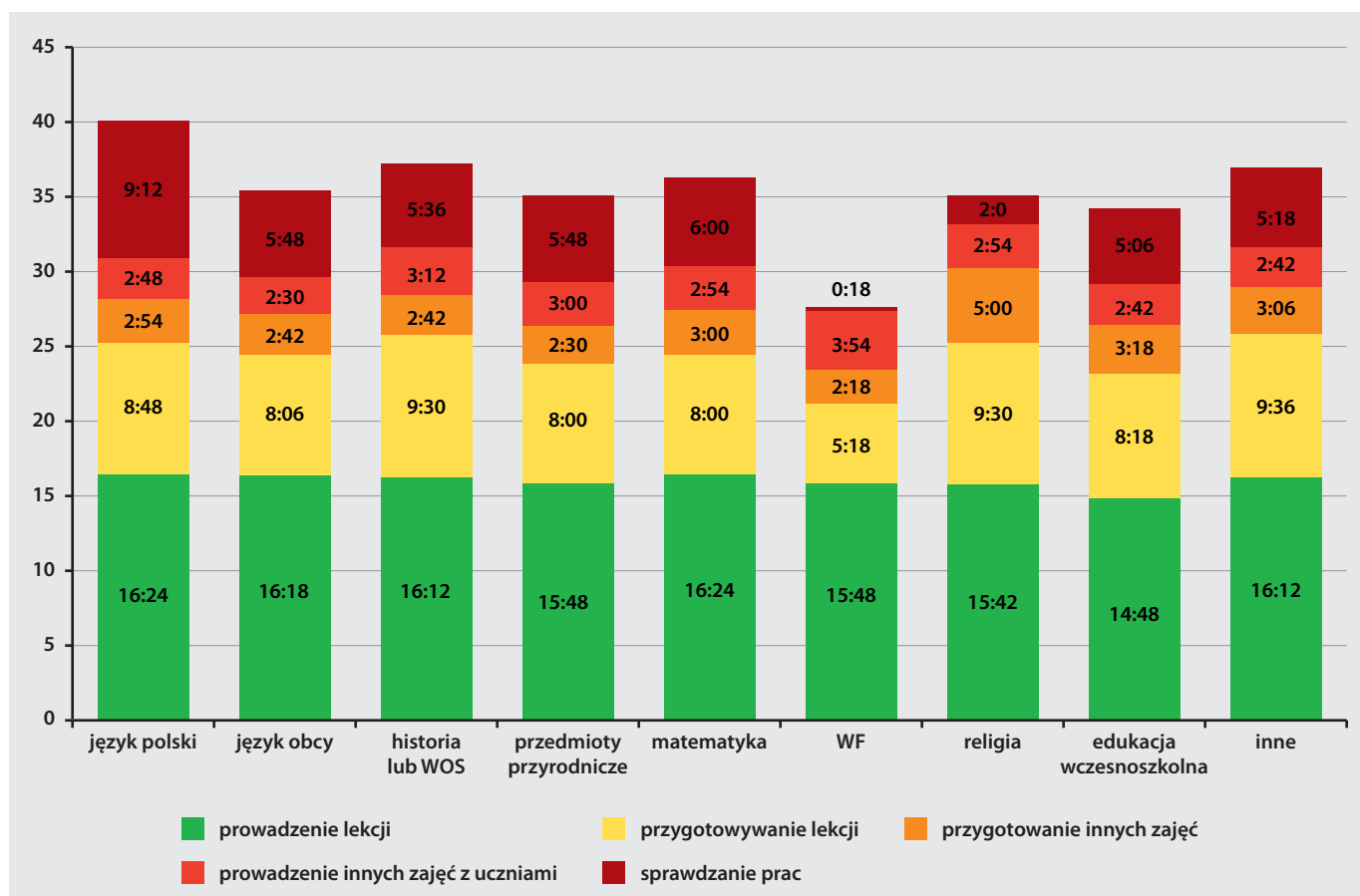
Dużo miejsca w dyskursie poświęconym czasowi pracy nauczycieli zajmuje temat różnic pomiędzy czasem pracy różnych grup nauczycieli, na przykład nauczycieli różnych etapów edukacyjnych. Badania czasu pracy pokazują, że różnice te nie są tak wielkie, jak mogłoby się здаwać. Kiedy porównujemy czas poświęcony na wykonywanie pięciu głównych czynności, obserwujemy różnice

między nauczycielami o różnym poziomie awansu zawodowego. 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), a różnice te wynikają przede wszystkim z czasu poświęcanego na sprawdzanie prac uczniów.

Drugim czynnikiem różnicującym czas poświęcany na pięć głównych czynności jest główny nauczany przedmiot. Jako główny nauczany przedmiot rozumiemy przedmiot, w którym badani nauczyciele mieli najwięcej godzin „tablicowych”. Biorąc pod uwagę ten podział na pięć głównych zajęć, najwięcej czasu poświęcają poloniści (jest to 40 godzin zegarowych tygodniowo), a najmniej nauczyciele WF (28 godzin). Wbrew pozorom nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie różnią się w tym względzie od przeciętnej. Porównując czas poświęcany na pięć głównych czynności przez kobiety i mężczyzn, uzyskuje się wynik, w którym kobiety pracują więcej niż mężczyźni. Wniosek taki jest jednak błędny, ponieważ różnica ta wynika właśnie z nauczanego przedmiotu. Choć w grupie nauczycieli WF jest tyle samo kobiet co mężczyzn, o tyle jedna trzecia mężczyzn pracujących w szkole to nauczyciele WF. Właśnie dlatego obserwujemy niższy średni czas pracy u mężczyzn niż u kobiet – jednak u źródeł tej różnicy leży nie płeć, tylko nauczany przedmiot.

Nie obserwujemy różnic między nauczycielami pracującymi w różnej wielkości miastach. Czas poświęcany na pięć głównych czynności przez nauczycieli pracujących w miejscowościach o różnej wielkości jest ten sam. Warto jednak pamiętać, że w badaniu czasu nie uwzględniano czasu dojazdów do pracy, który może się różnić pomiędzy osobami mieszkającymi w różnej wielkości miejscowościach.

Wykres 4.11. Tygodniowy czas wykonywania czynności codziennych przez nauczycieli prowadzących od 18 do 27 godzin „tablicowych” według przedmiotu nauczania, wyniki CAWI.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie Badania czasu i warunków pracy nauczycieli.

4.4.3. Czas pracy nauczycieli w badaniu TALIS 2013

Badanie TALIS 2013 realizowano na trzech populacjach: nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Z przyczyn metodologicznych połączenie trzech prób w jedną i zestawienie wyników badania TALIS 2013 z badaniem czasu i warunków pracy nauczycieli nie jest możliwe. Ponadto pomiar czasu pracy nie był głównym celem badania TALIS i jest to obszar, dla którego pomiar jest mało precyzyjny, pytano bowiem o czas poświęcany na pracę w ostatnim pełnym tygodniu pracy (dla przypomnienia, badanie realizowano między marcem a majem).

W badaniu TALIS 2013 pytano o liczbę godzin zegarowych, które nauczyciel poświęcił w ostatnim pełnym tygodniu pracy poprzedzającym badanie: na pracę ogółem, na nauczanie oraz na poszczególne czynności (planowanie zajęć, praca zespołowa, sprawdzanie prac, doradzanie uczniom, uczestnictwo w zarządzaniu szkołą, zadania administracyjne, współpraca z rodzicami, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych oraz inne czynności). Nauczyciele sami wypełniali papierowe lub internetowe ankiety. Mimo instrukcji, by w przypadku niewykonywania czynności w pole odpowiedzi wpisywać zero, nauczyciele często pozostawiali pola odpowiedzi puste, co rodzi wątpliwości, na ile mamy do czynienia z odmową odpowiedzi, a na ile z niewykonywaniem czynności. Na trzech poziomach klasyfikacji ISCED, w jedenaśtu pytaniach średni odsetek braków danych wynosi 8%, a najwyższy odsetek braków uzyskano w pytaniach o czas poświęcany na uczestnictwo w zarządzaniu szkołą i na „inne czynności”, co wskazuje, że braki odpowiedzi wynikają raczej z niewykonywania czynności niż odmowy odpowiedzi.

Dla przypomnienia: w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli*, w komponencie realizowanym przez ankietera pytano o przebieg poprzedniego dnia, co strukturyzowało pomiar (prowadzony przez cały rok szkolny), natomiast w ankiecie internetowej nauczyciele wypełniali tygodniowy plan zajęć, dzięki czemu pomiar, choć korzystał z nierozłącznej listy zajęć, był bardziej precyzyjny niż ogólne deklaracje w badaniu TALIS 2013.

W badaniu TALIS 2013 średni ogólny czas pracy zadeklarowany przez nauczycieli szkół podstawowych wyniósł 36 godzin i 53 minuty, szkół gimnazjalnych – 36 godzin i 50 minut, a nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – 37 godzin i 46 minut. Są to średnie wartości, które nauczyciele wpisali pytani o to, „Ile w przybliżeniu godzin 60-minutowych spędzili w trakcie ostatniego pełnego tygodnia kalendarzowego łącznie, ucząc, planując lekcje, sprawdzając prace, współpracując z innymi nauczycielami, uczestnicząc w spotkaniach grona pedagogicznego oraz wypełniając inne zadania związane z pracą w danej szkole”. Natomiast „z tej łącznej liczby godzin 60-minutowych na nauczanie” poświęcili odpowiednio 18 godzin 53 minuty; 18 godzin 36 minut i 19 godzin 19 minut. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych deklarują istotnie wyższy czas nauczania niż nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjalnych. Podobne, istotne statystycznie różnice występują w czasie z pracą zespołową, ocenianiem, uczestnictwem w zarządzaniu szkołą, czynnościami administracyjnymi. Czasu na współpracę z rodzicami więcej niż pozostałe dwie grupy poświęcają nauczyciele szkół podstawowych, a najmniej gimnazjalnych. Ci ostatni za to prowadzą więcej zajęć pozalekcyjnych niż pozostałe grupy. Wraz z etapami edukacyjnymi rośnie czas poświęcany na doradzanie uczniom. Dokładne wyniki znajdują się w tabeli 4.7.

Ponieważ populacje, które badano w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli* oraz badaniu TALIS 2013, były tożsame, a czas realizacji badania nie różnił się bardzo, można oczekiwać, że podobny będzie odsetek osób spełniających kryteria „typowego” nauczyciela. W internetowej ankiecie badania czasu i warunków pracy tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych w zakresie 18–27 (a więc od 13,5 do 20,25 godzin zegarowych) zadeklarowało odpowiednio 73%, 71% i 61% nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Oczekiwalibyśmy, że podobny odsetek osób zadeklaruje taki czas „tablicowy” w badaniu TALIS, gdzie pytano o godziny zegarowe. Tymczasem w badaniu tym od 13,5 do 20,25 godzin zegarowych (a więc od 18 do 27 lekcyjnych) zadeklarowało jedynie odpowiednio 38%, 36% i 33% badanych. Odsetek osób, które zadeklarowały od 18 do 27 godzin zegarowych wynosi z kolei 62%, 58%, 56%, co bardziej odpowiada proporcjom uzyskanym w badaniu czasu i warunków pracy. Sugerowałoby to, że nauczyciele masowo wpisywali zamiast godzin zegarowych godziny lekcyjne: przynajmniej w pytaniu o czas poświęcany na nauczanie.

Tabela 4.7. Średnie czasy pracy nauczycieli w badaniu TALIS 2013.

	szkoły podstawowe		gimnazja		szkoły ponadgimnazjalne	
	N	M	N	M	N	M
łącznie – deklaracja respondenta	209498	36 godz. 53 min	131738	36 godz. 50 min	171694	37 godz. 46 min
nauczanie	209259	18 godz. 53 min	131081	18 godz. 36 min	171986	19 godz. 19 min
planowanie indywidualne lub przygotowanie lekcji, w szkole lub poza szkołą	208210	5 godz. 34 min	129986	5 godz. 28 min	168238	5 godz. 36 min
praca zespołowa i współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole	198469	2 godz. 11 min	125908	2 godz. 10 min	160169	2 godz. 16 min
ocenianie/sprawdzanie prac uczniów	201056	4 godz. 00 min	126803	4 godz. 35 min	164677	5 godz. 8 min
doradzanie uczniom	192496	1 godz. 53 min	124683	2 godz. 7 min	158426	2 godz. 23 min
uczestnictwo w zarządzaniu szkołą	169591	0 godz. 55 min	114113	0 godz. 57 min	134690	1 godz. 18 min
zadania administracyjne	194298	2 godz. 33 min	124170	2 godz. 31 min	155947	2 godz. 45 min
współpraca z rodzicami lub opiekunami	196887	1 godz. 35 min	122207	1 godz. 20 min	152167	1 godz. 23 min
prowadzenie zajęć pozalekcyjnych	193711	2 godz. 15 min	124263	2 godz. 23 min	157413	2 godz. 6 min
inne czynności	170571	1 godz. 51 min	112880	1 godz. 55 min	132116	1 godz. 57 min
średnia suma wszystkich czynności (nauczanie i pozostałe)	144123	40 godz. 31 min	103575	41 godz. 24 min	111132	43 godz. 1 min

Źródło: Obliczenia własne na podstawie badań TALIS 2013. Uwaga: Podano liczebności ważone. N – liczebność, M – średni czas.

Wątpliwości dotyczących odpowiedzi respondentów jest więcej. Dla przypomnienia: w pierwszym pytaniu proszono respondentów o wpisanie ogólnego czasu pracy, a następnie o wpisanie czasów częściowych. W tabeli 3 widoczna jest pewna niespójność odpowiedzi uczestników badania TALIS. Ogólny czas pracy deklarowany w pierwszym pytaniu jest o 4–5 godzin niższy niż suma poszczególnych elementów czasu pracy z pytań kolejnych. Ogólny zadeklarowany czas pracy i suma poszczególnych składników – czasy te są spójne jedynie u około połowy badanych, u jednej trzeciej czas ogólny jest niższy, a u kilkunastu procent wyższy niż suma poszczególnych czasów. Wydaje się, że choć w pierwszym pytaniu respondenci wprowadzili pewną wartość, dopytywani o bardziej szczegółowe elementy przypominali sobie więcej i dlatego łączna suma czynności składająca się na ogólny czas pracy nauczycieli jest wyższa. Efekt ten wiąże się ze specyfiką ludzkiej pamięci, która aktywizuje się w miarę przypominania.

Biorąc pod uwagę wszystkie te wątpliwości, widzimy jednak spójność pomiędzy liczbą 34 i pół godziny zegarowej poświęcanych na pięć głównych czynności w badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli a liczbą ok. 37 godzin ogólnego zadeklarowanego czasu pracy w badaniu TALIS 2013, wszak w internetowej ankiecie badania czasu i warunków pracy oszacowania także były wyższe. Z kolei gdyby porównywać sumę czasów uzyskanych w badaniu TALIS (między 40,5 a 43 godzin) z ogólnym czasem uzyskanym w części badania czasu i warunków pracy realizowanej przez ankietowanych (46 godzin i 40 minut), różnice są na tyle duże, że nie sposób zrzucić ich na karb metody zbierania danych. Podsumowując, wyniki uzyskane w ukierunkowanym badaniu czasu i warunków pracy są częściowo poparte przez wyniki ogólnego i – w aspekcie pomiaru czasu pracy – gorszego badania TALIS 2013.



5. Rozwój kompetencji nauczycieli

Autorzy:

Kamila Hernik

Jadwiga Przewłocka

Magdalena Smak

Rafał Piwowarski

Stale podnoszenie kompetencji zawodowych jest w dzisiejszych czasach nieuniknione w związku z szybkim rozwojem technologicznym i przemianami społeczeństwa. Potrzeba uczenia się przez całe życie w szczególności dotyczy zawodu nauczyciela, przed którym stawiane są coraz bardziej złożone wyzwania. I choć koncepcja rozwoju zawodowego nauczycieli nie jest nowa, dziś nabiera ona szczególnego znaczenia. Wpływ na to ma wiele czynników. Istotną kwestią jest rosnąca złożoność systemu edukacji, w którym funkcjonuje nauczyciel, oraz złożoność środowiska jego pracy, a także rosnące oczekiwania wobec przedstawicieli tego zawodu. Zmienia się postrzeganie roli nauczyciela: jego zadaniem jest dziś już nie tylko przekazywanie wiedzy, ale też różnego rodzaju umiejętności dotyczące między innymi sposobów uczenia się, pracy czy współdziałania z innymi, wykształcenie w uczniach potrzeby uczenia się przez całe życie, jak również stworzenie im warunków umożliwiających elastyczne rozwijanie swoich zainteresowań i talentów. Od nauczycieli oczekuje się więc stałego doskonalenia umiejętności potrzebnych w społeczeństwie opartym na wiedzy. Znaczenie ma też rozwój pedagogiki jako dziedziny nauki i konieczność aktualizowania wiedzy będącej podstawą wykonywanego zawodu. Stale rozwija się wiedza na temat uczenia się, pojawiają się nowe metody i narzędzia dydaktyczne, zmienia się pojmowanie samej edukacji (Kazimierska, 2010; OECD, 2013b; Scheerens, 2010).

Wszystko to powoduje, że tematyka podnoszenia kompetencji przez nauczycieli jest niezwykle ważna – zwłaszcza biorąc pod uwagę kluczową rolę tych kompetencji dla jakości nauczania i poziomu osiągnięć uczniów (OECD, 2013b). Koniecznym elementem opisu zawodu nauczyciela jest więc analiza działań mających na celu rozwój indywidualnych umiejętności, wiedzy, doświadczeń oraz innych cech związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Wszystkie te działania uznajemy za formy rozwoju zawodowego. Definiujemy tu więc rozwój szeroko, pamiętając, że jego znaczenie bywa przez niektórych zawężane do działań sformalizowanych, obejmujących jedynie zdobywanie wiedzy w powołanych do tego celu instytucjach, które tu traktujemy jedynie jako jedną z form rozwoju. Za rozwój zawodowy uznajemy więc zarówno działania podejmowane indywidualnie, jak i w ramach bardziej lub mniej sformalizowanych grup; zarówno podejmowane w miejscu pracy (w tym działania związane z awansem zawodowym), jak i prowadzone niezależnie od szkoły, w której dany nauczyciel uczy. Kategorią tą obejmujemy między innymi szkolenia, kursy, warsztaty, samokształcenie, udział w konferencjach i seminariach, udział w sieci współpracy, mentoring i inne. Intensywność i efektywność działań tego typu zależy od wielu czynników (m.in. motywacji samych nauczycieli, stwarzanych przez szkołę możliwości doskonalenia, istniejącej na rynku oferty kształcenia, zachęt i wsparcia ze strony dyrekcji szkoły, relacji w szkole itp. – por. Scheerens, 2010), dlatego też analizując dane na temat rozwoju zawodowego, warto przyrzeć się także opiniom nauczycieli na temat możliwości doskonalenia zawodowego oraz odczuwanych w tym zakresie barier.

Wprowadzeniem do tych rozważań niech będzie przegląd kompetencji niezbędnych w zawodzie nauczyciela. Rozporządzenie MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli³⁶ definiuje kwalifikacje poprzez wskazanie kierunków i specjalności (na uczelniach lub w zakładach kształcenia nauczycieli), których ukończenie jest konieczne, aby móc zajmować stanowisko nauczyciela w placówkach oświatowych. Rozporządzenie wskazuje też inne specyficzne kwalifikacje wymagane w nauczycieli określonych przedmiotów.

Kwestia określonych umiejętności podjęta jest natomiast w przepisach dotyczących awansu zawodowego nauczyciela (określonych w Karcie nauczyciela i rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego). System awansu obejmuje w Polsce cztery stopnie: nauczyciel

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2013 r. poz. 1207).

stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany³⁷. Awans związany jest z dwoma kryteriami: dorobkiem nauczyciela w okresie stażu oraz jego rozwojem zawodowym i nabytymi umiejętnościami. W praktyce mocniej akcentowane jest to pierwsze kryterium (Sławiński, 2012), niemniej przepisy określają konkretne umiejętności, których oczekuje się od nauczycieli na kolejnych stopniach awansu.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego obejmują między innymi umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły oraz umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć. Wśród wymagań na stopień nauczyciela mianowanego znajdują się między innymi umiejętność organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań; umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych; umiejętność wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej; umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki; umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich. Większość wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego dotyczy dorobku, jednak wśród oczekiwań znalazły się też te dotyczące umiejętności, między innymi dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, znajomości języków, a także rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych (Pery, 2011).

Wymienione wyżej umiejętności są ważne w pracy nauczyciela, można jednak wskazać też szeregi istotnych kompetencji, które nie zostały ujęte w przepisach. W Polsce obecnie nie ma systemowo uporządkowanego zbioru kompetencji dodatkowych, których nabycie nauczyciel mógłby urzędowo poświadczać. Pedagodzy i badacze edukacji wskazują jednak wiele umiejętności ważnych z punktu widzenia jakości nauczania, różnych w zależności od nauczanego przedmiotu. Wśród szczególnie istotnych pojawiają się zarówno kompetencje związane z warszatem pracy i umiejętnościami dydaktycznymi, jak i kompetencje społeczne. Badacze³⁸ wymieniają między innymi wiedzę oraz umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki, umiejętność zainteresowania uczniów nauczaną dziedziną, rozwijania autonomii ucznia, wykorzystywania technologii informatycznych do nauczania i samodoskonalenia, kreatywność, umiejętność wykorzystywania metod innych niż wykład, umiejętności komunikacyjne, współdziałania, adaptowania się do zmian i inne.

Obok konieczności stałego rozwoju kompetencji związanych z nauczaniem w szkole, nauczyciele stają także wobec wyzwań wynikających z przemian na rynku pracy. Zmiany demograficzne oraz zmiany w systemie oświaty, takie jak modyfikacje podstawy programowej, nowelizacja ustawy Karta Nauczyciela, przekształcanie sieci szkolnej, powodują, że wielu nauczycieli zmuszonych jest do zmiany strategii zawodowej. Maleje liczba uczniów (od 2005 roku o 1 mln 113 tys., GUS, 2013c), a w konsekwencji także nauczycieli szkolnych (ich liczba zmalała o 19,7 tys. od 2005 roku, GUS, 2013c). Dla części nauczycieli nie jest możliwe wypełnienie pensum w jednej placówce – konieczne jest szukanie pracy poza szkołą lub przekwalifikowanie się i zmiana zawodu. Wiąże się to z koniecznością rozwijania kompetencji potrzebnych poza zawodem nauczyciela, które mogą być nabywane między innymi poprzez różnorodne doświadczenia zawodowe.

Na rynku pracy pożądane są kompetencje takie jak: planowanie i organizowanie własnego uczenia się, skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach, umiejętność współdziałania w zespole, twórcze rozwiązywanie problemów, kompetencje informatyczne, kreatywność. Pracodawcy cenią również kompetencje samoorganizacji, samodyscypliny i szeroko rozumiane kompetencje społeczne, a także fakt ciągłego doskonalenia się (PARP, 2013).

³⁷ Szczegółowy opis systemu awansu zawodowego znajduje się w podrozdziale 5.1.2.

³⁸ Więcej informacji na ten temat znajduje się w części raportu poświęconej nauczycielom poszczególnych przedmiotów, w szczególności w podrozdziałach dotyczących nauczycieli „idealnych”.

Kompetencje związane z samodzielnym organizowaniem sobie pracy, wpływające na efektywność i skuteczność działań podejmowanych w ramach pracy (samodzielność, zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji, inicjatywa, odporność na stres i ogólnie chęć do pracy) są najbardziej pożądane przez pracodawców (54%). Ważne są również umiejętności interpersonalne – dla 42% pracodawców istotne jest, aby przyszły pracownik był komunikatywny, umiał pracować w grupie i radził sobie z trudnymi sytuacjami. Kompetencje zawodowe – związane z wykonywaniem konkretnej pracy – są na trzecim miejscu (ważne dla 40% pracodawców).

[PARP 2013: 23]

Charakter wykonywanej przez nauczycieli pracy sprawia, że mogliby nabywać te kompetencje podczas pracy w szkole. Są oni bowiem osobami dobrze wykształconymi (98% nauczycieli ukończyło studia wyższe), zdobywają kolejne stopnie awansu, przez co powinni posiadać umiejętność planowania i organizowania uczenia się, gotowość i umiejętność połączenia pracy i ciągłego podnoszenia kompetencji wykazuje 98% nauczycieli. Ponadto specyfika zawodu wymaga skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach i z różnymi partnerami – zarówno dziećmi, młodzieżą, dorosłymi, przełożonymi, jak również rozwiązywania problemów wynikających z częstych interakcji. Wielu nauczycieli, szczególnie młodszych, potrafi sprawnie poruszać się w świecie nowych technologii. Wszystkie wspomniane uwarunkowania sprawiają, że polscy nauczyciele podejmują liczne działania mające na celu podnoszenie swoich kompetencji. Dotyczą one między innymi poszerzenia i stałej aktualizacji wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, metod dydaktycznych, wiedzy dotyczącej polskiego systemu oświaty, a także wspomnianych kompetencji, które mogą być przydatne także poza systemem oświaty, związanych między innymi z wykorzystaniem nowych technologii czy tzw. umiejętnościami miękkimi. Działania, dzięki którym nauczyciele podnoszą swoje kompetencje, to zarówno organizowane przez różne podmioty szkolenia, warsztaty, seminaria czy badania, jak również samokształcenie w wolnym czasie, różnorodna aktywność w ramach pracy w szkole pozwalająca opanować nowe umiejętności, a także aktywność zawodowa poza szkołą. Kolejne podrozdziały pokazują różnorodność tych działań: w pierwszym podrozdziale analizujemy funkcjonujący w Polsce system doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz system awansu zawodowego – który z założenia ma motywować nauczycieli do rozwoju zawodowego; w podrozdziale drugim prezentujemy dane dotyczące działań z zakresu awansu zawodowego i doskonalenia zawodowego podejmowanych przez nauczycieli, a następnie omawiamy kierunki zmian w obu tych systemach. W ostatniej części rozdziału przedstawiamy z kolei aktywność zawodową nauczycieli dotyczącą pracy w szkole i poza nią, w ramach której nauczyciele nabywają szeregu kompetencji ważnych nie tylko z punktu widzenia pracy w szkole. Zastanawiamy się, jak doświadczenie to wpływa na kształtowanie się sposobów radzenia sobie z niepewnością i napięciami obecnymi w systemie oświaty, a także na szerszym rynku pracy.

5.1. Doskonalenie i awans zawodowy

5.1.1. System doskonalenia

Zgodnie z Kartą nauczyciela „Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie”. Doskonalenie to odbywa się poprzez samokształcenie, doskonalenie wewnątrzszkolne, jak i pozaszkolne (np. w ramach dodatkowych studiów, kursów, warsztatów). Wsparcie w tym zakresie zapewnia system doskonalenia nauczycieli, regulowany przez ustawę o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 wraz z późn. zm.). W systemie tym funkcjonują wyspecjalizowane instytucje, zagwarantowane są też środki finansowe na realizację zadań dotyczących doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego dla nauczycieli.

Na system doskonalenia nauczycieli składa się (MEN, 2012a):

- 1) działalność placówek doskonalenia nauczycieli funkcjonujących na poziomie:
 - centralnym – prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego oraz ministra właściwego do spraw rolnictwa,
 - wojewódzkim – prowadzonych przez samorządy województw,
 - lokalnym – prowadzonych przez gminy i powiaty,
 - a także niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez osoby fizyczne i prawne;
- 2) doradztwo metodyczne.

Nad placówkami doskonalenia nadzór sprawują kuratorzy oświaty, do których zadań należy też między innymi przyznawanie akredytacji na podstawie oceny dokonywanej przez zespół specjalistów. Placówki te prowadzą szereg działań, między innymi udzielają nauczycielom konsultacji i oferują im udział w seminariach, konferencjach, wykładach, warsztatach czy szkoleniach uwzględniających specyfikę nauczanych przedmiotów lub prowadzonych zajęć oraz dotyczących ogólnej wiedzy i umiejętności zawodowych nauczyciela (ORE, 2010; Dz.U. 2012 nr 0 poz. 1196).

Na poziomie centralnym działają placówki podległe MEN: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej i wchodzące w skład Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą Polonijne Centrum Nauczycielskie (które m.in. wspierają publiczne placówki doskonalenia, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne w organizowaniu wspomagania szkół, prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia oraz opracowują materiały informacyjne i metodyczne), a także podległe innym ministerstwom Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych oraz Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej.

Placówki na poziomie regionalnym, powiatowym lub gminnym między innymi wspomagają szkoły i placówki poprzez pomoc w diagnozowaniu ich potrzeb, ustalanie sposobów ich zaspokajania, planowanie i realizację form wspomagania; organizują także i prowadzą sieci współpracy, prowadzą różne formy doskonalenia, takie jak konferencje, szkolenia czy warsztaty, udzielają konsultacji, upowszechniają dobre praktyki.

W całej Polsce działa ponad 100 publicznych placówek doskonalenia nauczycieli (5 ogólnokrajowych, 38 wojewódzkich, a także 69 gminnych i powiatowych) oraz blisko 400 placówek niepublicznych³⁹. Na koniec 2012 roku w placówkach doskonalenia zatrudnionych było ok. 2 tys. nauczycieli – konsultantów i ok. 1 tys. specjalistów niebędących nauczycielami. Oprócz nich doskonalenie zawodowe we współpracy z tymi placówkami prowadzi też ok. 1,5 tys. nauczycieli – doradców metodycznych, którzy między innymi prowadzą lekcje i zajęcia otwarte, udzielają konsultacji, organizują szkolenia (MEN, 2012a).

5.1.2. System awansu zawodowego

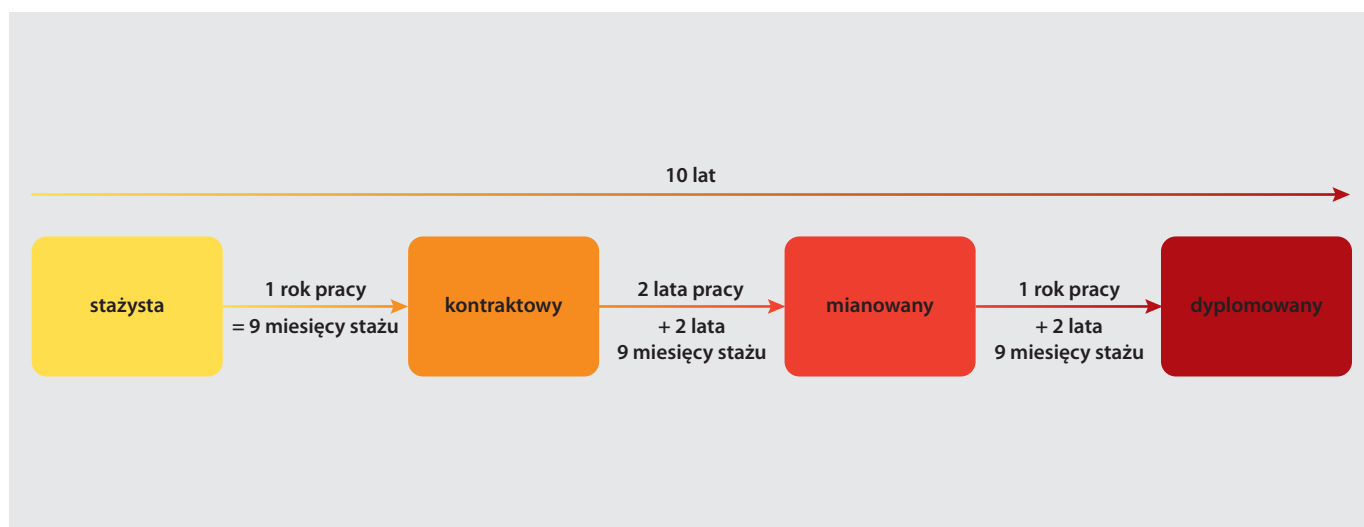
Do podnoszenia kompetencji motywować ma nauczycieli zarysowany już wyżej system awansu zawodowego. Obejmuje on cztery stopnie: stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany⁴⁰. Podejmując pracę w szkole, nauczyciel zatrudniany jest na jeden rok szkolny, otrzymuje stopień stażysty i z początkiem tego roku rozpoczyna staż na stopień nauczyciela kontraktowego, który trwa 9 miesięcy. Po odbyciu stażu zakończonym pozytywną oceną dorobku zawodowego i uzyskaniu akceptacji komisji kwalifikacyjnej, dyrektor szkoły nadaje stopień nauczyciela kontraktowe-

³⁹ Stan na 2012 rok.

⁴⁰ W praktyce możliwe jest prowadzenie zajęć w szkole przez osoby, które nie posiadają stopnia awansu: 1) nauczyciele zatrudnieni nie w oparciu o Kartę Nauczyciela; 2) specjaliści od konkretnego zawodu nieposiadający wykształcenia pedagogicznego, zatrudnieni na podstawie Ustawy o systemie oświaty art. 7; 3) nauczyciele zatrudnieni na mniej niż połowę wymiaru etatu w danej szkole.

go. Po przepracowaniu co najmniej 2 lat od chwili otrzymania stopnia nauczyciela kontraktowego, nauczyciel może rozpocząć procedurę awansu na stopień nauczyciela mianowanego. Ten staż trwa 2 lata i 9 miesięcy. Po uzyskaniu pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu i zdaniu egzaminu przed komisją, stopień nauczyciela mianowanego nadaje organ prowadzący szkołę. Po przepracowaniu co najmniej roku od chwili otrzymania stopnia nauczyciela mianowanego, nauczyciel może rozpocząć kolejny staż związany z ubieganiem się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego. Staż ten trwa także 2 lata i 9 miesięcy. Po analizie dorobku zawodowego i przeprowadzonej przez komisję rozmowie, stopień nauczyciela dyplomowanego nadaje organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Przypomnijmy, że w świetle przepisów awans związany jest z rozwojem zawodowym nauczyciela i nabytymi umiejętnościami.

Rysunek 5.1. System awansu zawodowego nauczycieli w Polsce.



Źródło: Opracowanie własne.

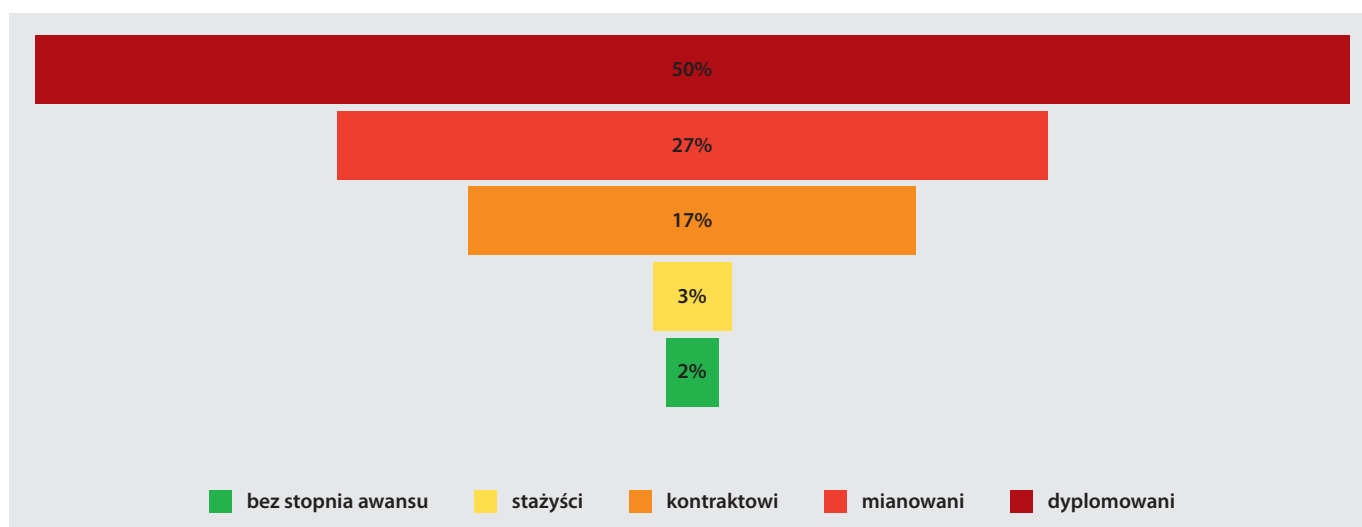
Biorąc pod uwagę standardową ścieżkę awansu, opisaną w Karcie Nauczyciela (pomijając możliwość odbywania stażu skróconego oraz dodatkowego), w praktyce nauczyciel może dojść do najwyższego stopnia po upływie ok. 10 lat od momentu rozpoczęcia pracy w szkole (7 lat trwania stażów związanych ze zdobywaniem kolejnych stopni awansu i 3 lata okresów przerw pomiędzy stażami na kolejny stopień). Ten średni czas przejścia całej ścieżki awansu zawodowego przez nauczyciela, określony na podstawie zapisów Karty Nauczyciela znajduje potwierdzenie w wynikach badań. W badaniach SUEK z 2013 roku, które objęły nauczycieli klas IV–VI szkół podstawowych, respondentów pytano o datę uzyskania kolejnych stopni awansu. Zdobywanie stopnia nauczyciela kontraktowego zajęło badanym nauczycielom średnio ok. 1 roku i 3 miesięcy⁴¹; nauczyciela mianowanego średnio niespełna 4 lata⁴² (stosunkowo dłużej zajmuje to nauczycielom posiadającym obecnie ten status, niż tym, którzy obecnie są już nauczycielami dyplomowanymi⁴³). Zdobywanie stopnia awansu nauczyciela dyplomowanego zajmuje nauczycielom średnio 4,5 roku. Razem daje to ok. 10 lat. To dosyć szybko, biorąc pod uwagę fakt, iż na całym świecie czas pracy w różnych zawodach ulega wydłużeniu. A jak wskazują na to dane SIO z 2013 roku, obecnie już połowa nauczycieli w Polsce osiągnęła najwyższy stopień awansu zawodowego (nauczyciel dyplomowany), a przeszło jedna czwarta stopień nauczyciela mianowanego (wykres 5.1).

⁴¹ Me=1

⁴² Me=3

⁴³ W pierwszym przypadku średnio ok. 4,5 roku (Me=5), w drugim średnio 3 lata (Me=3).

Rysunek 5.2. Struktura nauczycieli według stopni awansu zawodowego.

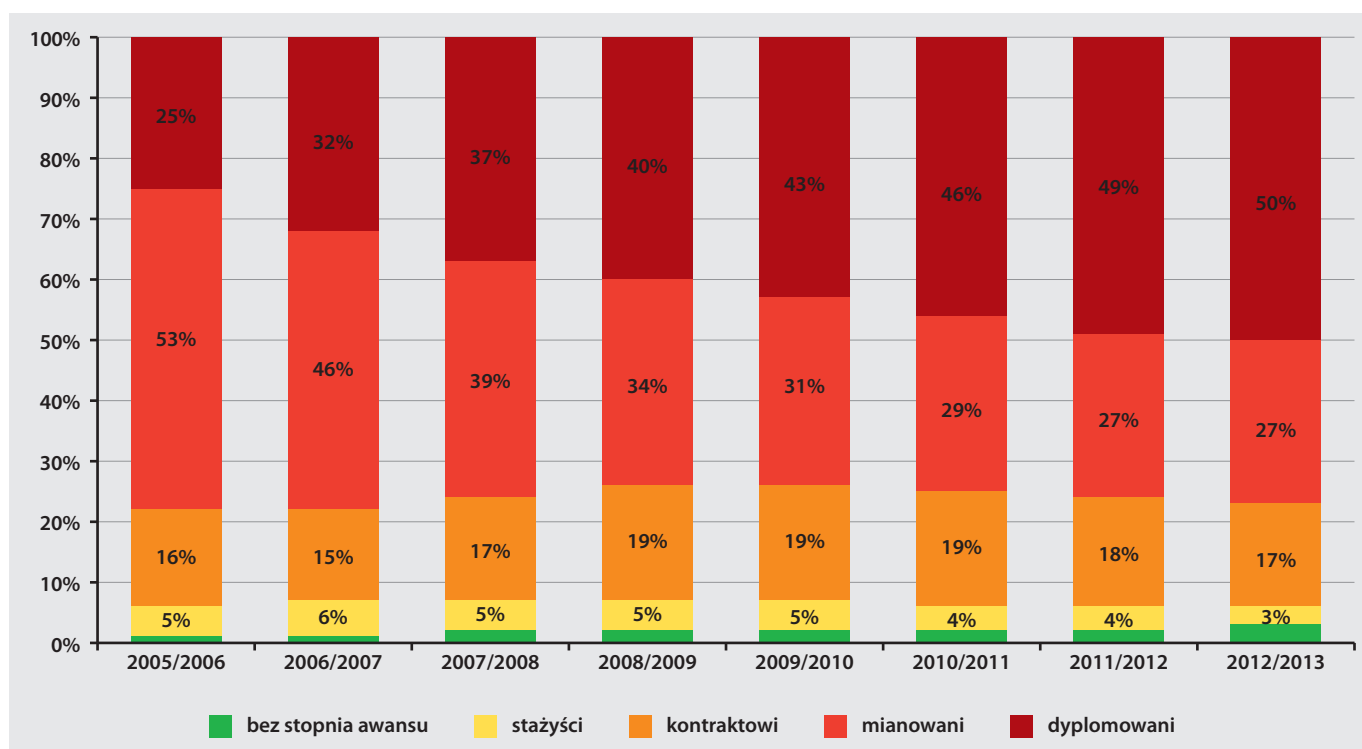


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS, Oświata i wychowanie, 2013.

Od szeregu lat obserwuje się tzw. odwróconą piramidę, polegającą na tym, iż to, co powinno dotyczyć stosunkowo niewielkiej grupy najlepszych, wyróżniających się nauczycieli, spełniających największe wymagania (formalne) a więc czubek piramidy, jest największe w tej strukturze odwrócone są proporcje i nauczyciele dyplomowani są największą grupą.

Nauczyciele stosunkowo szybko i w stosunkowo młodym wieku osiągają najwyższy szczebel awansu zawodowego. Badania SUEK z 2011 roku, które objęły nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej, pokazują, że średni wiek osiągnięcia stopnia nauczyciela dyplomowanego to ok. 39 lat. Z kolei dane SIO wskazują, iż w roku szkolnym 2005/2006 mieliśmy niespełna jedną czwartą nauczycieli dyplomowanych, przez kolejne siedem lat ich liczba się podwoiła (wykres 5.1).

Wykres 5.1. Nauczyciele według stopnia awansu zawodowego.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS, Oświata i wychowanie, 2006/2007–2012/2013.

Obecnie odsetek osób z najwyższym stopniem awansu jest najwyższy wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących (57%) i szkół podstawowych (56%), najniższy zaś w szkołach policealnych (25%). Widoczne jest też zróżnicowanie regionalne: w województwach świętokrzyskim i podkarpackim nauczyciele dyplomowani stanowią przeszło 60% ogółu nauczycieli, a w województwie wielkopolskim niecałe 43% (GUS, 2013).

Warto odnotować w tym miejscu, że wysoki odsetek nauczycieli z najwyższym stopniem awansu wynika nie tylko z konstrukcji tego systemu, ale także związany jest z rozwiązaniami towarzyszącymi jego wprowadzeniu w 2000 roku⁴⁴. Nauczyciele zatrudnieni wówczas na podstawie mianowania mogli starać się od razu o najwyższy stopień awansu – nauczyciela dyplomowanego. Pokazują to między innymi dane zebrane w badaniu SUEK, gdzie 38% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zadeklarowało osiągnięcie od razu najwyższego stopnia w systemie awansu zawodowego, a tylko 1% nauczycieli wskazało przejście całej ścieżki awansu – począwszy od stażysty po nauczyciela dyplomowanego (3% nauczycieli klas IV–VI).

5.2. Rozwój zawodowy nauczycieli w świetle badań

5.2.1. Awans zawodowy

Przytoczone wyżej dane na temat awansu zawodowego nauczycieli pokazują, że wymaga on zmian. Zgadają się z tym przedstawiciele samorządów lokalnych prowadzących szkoły, przedstawiciele szkolnictwa niepublicznego, kadry zarządzającej oświatą, eksperci, nauczyciele i związki zawodowe czy wreszcie rodzice. Różni interesariusze tego procesu różnie oceniają funkcjonowanie tego systemu i formułują odmienne wizje tej zmiany.

Przede wszystkim należy zacząć od tego, że wprowadzając system awansu w 2000 roku pokładano w nim nadzieję na jakościową zmianę szkoły, uruchomienie mechanizmów skłaniających nauczycieli do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Jak pokazuje jednak debata, która toczy się od momentu wprowadzenia tego systemu, nadzieje te nie zostały spełnione. Dostrzega się jego pewne pozytywne efekty, polegające na motywowaniu pedagogów do poszukiwania różnych ścieżek doskonalenia zawodowego. Zdecydowanie jednak więcej jest uwag krytycznych. Niebagatelne znaczenie ma w tym kontekście fakt, że zmiana w rozwoju zawodowym nauczycieli miała charakter zmiany odgórnej, a nauczyciele musieli się do niej dostosować. Podkreśla się między innymi, że system ten jest statyczny i oparty jedynie na motywacji finansowej – wraz z osiągnięciem kolejnych szczebli awansu wzrasta podstawa wynagrodzenia – która dodatkowo w tej chwili przestaje pełnić swoją funkcję, skoro już połowa nauczycieli osiągnęła szczyt w swojej karierze zawodowej. Znaczenie ma także fakt, że wraz z osiągnięciem stopnia nauczyciela mianowanego, nauczyciele nabywają uprawnień do zatrudnienia na podstawie mianowania, co przy spełnionych określonych warunkach, dotyczących między innymi wymiaru etatu, stwarza bardzo bezpieczne warunki zatrudnienia. Dla organów prowadzących oznacza to nie lada problem – takiego nauczyciela niezwykle trudno zwolnić, nawet jeśli jego praca jest źle oceniana przez przełożonego.

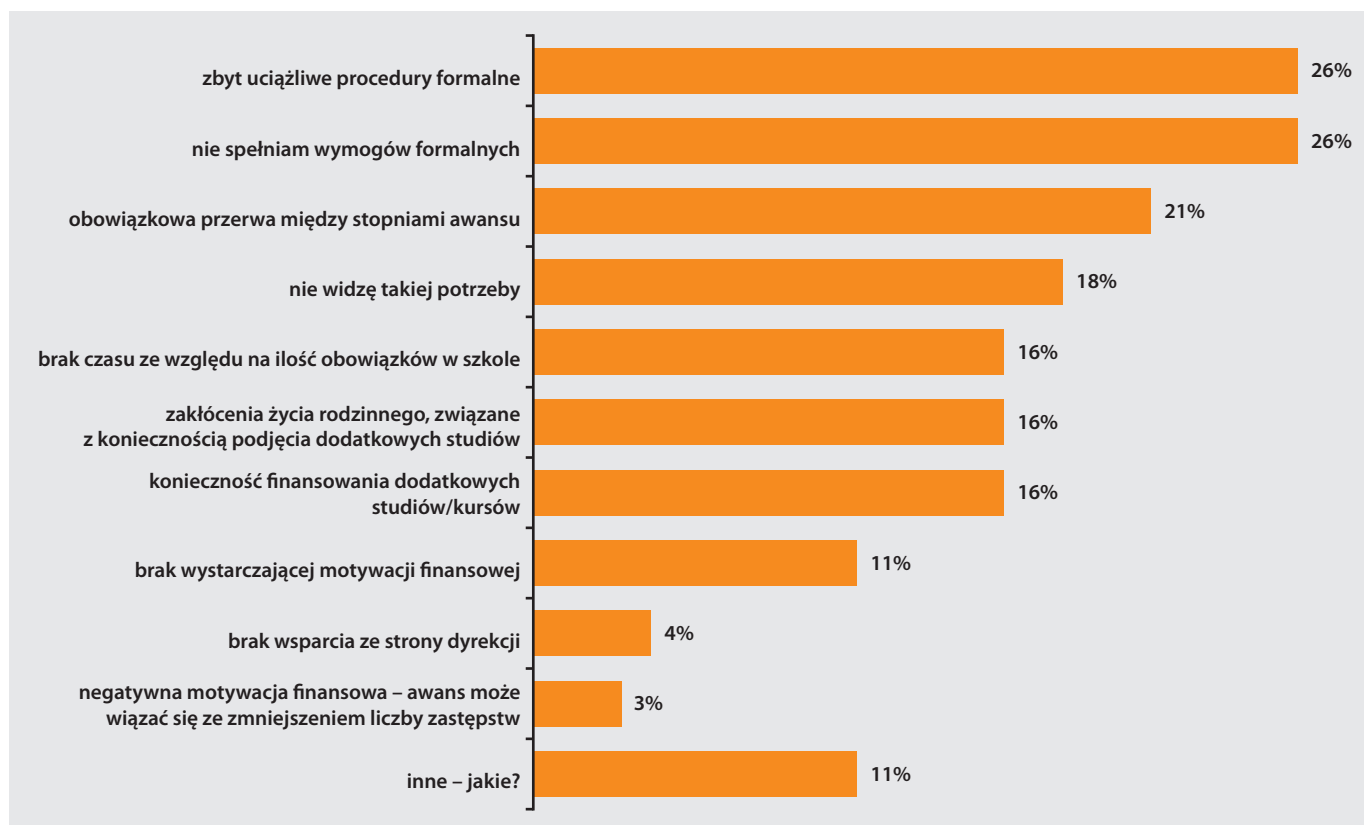
Ponadto podaje się w wątpliwość sposób oceny dorobku zawodowego nauczyciela w procedurze osiągania poszczególnych szczebli awansu. Zwraca się uwagę na fakt, że kryteria oceny dorobku zawodowego nauczycieli przez dyrektorów oraz komisje kwalifikacyjne i egzaminacyjne nie są dookreślone w przepisach dotyczących awansu, a przez to wysoce subiektywne. Ponadto uzależnienie awansu zawodowego od zewnętrznych organów powoduje oderwanie pracownika od jego miejsca pracy, nie dając dyrektorowi gwarancji otrzymania pracownika o określonych kwalifikacjach

⁴⁴ System awansu zawodowego nauczycieli realizowany jest od dnia 6 kwietnia 2000 roku, tj. od dnia wejścia w życie ustawy z dnia 18 lutego 2000 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2000 r. nr 19, poz. 239 ze zm.).

zawodowych ze względu na różnice interpretacji przez poszczególne komisje przepisów dotyczących kwalifikacji zawodowych nauczycieli, sposobu oceny zadań czy projektów⁴⁵.

W debacie na temat systemu awansu zawodowego nauczycieli uwypukla się przede wszystkim jego biurokratyczny i jednowymiarowy charakter (awans pionowy), sprowadzający się do podjęcia jednorazowego wysiłku w celu osiągnięcia określonego nauczycielskiego statusu. Jednocześnie system awansu nie uwzględnia wielu bardzo ważnych i przydatnych w codziennej pracy nauczycieli kompetencji nabywanych w toku pracy i rozwoju zawodowego.

Wykres 5.2. Odsetek nauczycieli wskazujących określone przyczyny nieodbywania stażu na wyższy stopień awansu zawodowego (dotyczy nauczycieli nieposiadających stopnia nauczyciela dyplomowanego).



Źródło: Federowicz i in., 2013.

Krytyczni wobec systemu są także sami nauczyciele. Widać to nie tylko w doniesieniach gazet, wpisach na blogach czy wypowiedziach nauczycieli w dyskusjach prowadzonych podczas rozmaitych spotkań, ale także w badaniach. Dane zebrane w ramach *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* pokazują, że największe aspiracje rozwoju w ramach istniejącego systemu awansu mają nauczyciele posiadający niższe stopnie awansu. Wśród nauczycieli kontraktowych i stażystów odpowiednio 87% i 68% deklarowało odbywanie stażu na stopień wyższy, podczas gdy wśród nauczycieli mianowanych – niespełna 50%. Ci ostatni wydają się najmniej zmotywowani do osiągania wyższych szczebli w ramach systemu awansu. Wśród przyczyn, jakie podają, stosunkowo częściej niż w przypadku nauczycieli plasujących się niżej w hierarchii awansu zawodowego, pojawiają się względy formalne

⁴⁵ Pomimo że zgodnie z przepisami to dyrektor odpowiedzialny jest za przebieg stażu nauczyciela, dokonuje oceny dorobku zawodowego z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela, a w przypadku nauczyciela mianowanego – po zasięgnięciu opinii rady rodziców, to w praktyce dyrektorzy zgłaszają taki problem, podkreślając zwłaszcza kwestię traktowania obecności dyrektora szkoły podczas prac komisji na poszczególne stopnie awansu zawodowego. Por. opinia Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kierowników Kadr Oświaty na temat realizacji awansu zawodowego w szkołach, ocena wpływu awansu zawodowego na jakość pracy szkoły, <http://oskko.edu.pl/konferencje/MEN19-05-2006/awans.pdf> (pobrano 23.12.2013 r.).

(„zbyt uciążliwe wymogi formalne” – 34%), trudne do pogodzenia z ilością obowiązków w szkole oraz z życiem prywatnym („brak czasu ze względu na ilość obowiązków w szkole” – 21%, „zakłócenia życia rodzinnego, związane z koniecznością podjęcia dodatkowych studiów” – 21%), ale także brak motywacji („nie widzę takiej potrzeby” – 25%, „brak wystarczającej motywacji finansowej” – 14%). Z kolei nauczyciele mający niższe stopnie awansu zawodowego częściej wskazywali na fakt, że nie spełniają wymogów formalnych (64% – nauczyciele bez stopnia awansu, 37% – nauczyciele stażysty, 49% – nauczyciele mianowani). Należy dodać, że znaczący odsetek badanych nauczycieli stażystów, kontraktowych i mianowanych jako przyczynę wskazał fakt obowiązkowej przerwy między kolejnymi stopniami awansu zawodowego (wykres 5.2). Warto odnotować także, iż w mniejszym stopniu awansem na wyższy stopień zainteresowani byli mężczyźni.

Powyżej wskazane przyczyny znajdują potwierdzenie w kolejnym pytaniu, w którym respondentów poproszono o wyrażenie swoich opinii na temat procedur awansu zawodowego oraz o wskazanie, w jakim stopniu zgadzają się z danym stwierdzeniem. Nauczyciele myślą o procedurze awansu raczej w kategoriach czynności, które zabierają im dużo czasu (86% wskazań na odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”) i wymagają poświęcenia ich życia prywatnego ze względu na konieczność udziału w szkoleniach i konferencjach związanych ze stażem (82%), znacznie rzadziej natomiast jako o czynnościach przyczyniających się do rozwoju zawodowego nauczyciela (58%) oraz wymagających znacznego wysiłku intelektualnego (również 58%).

Inne badania (Wiłkomirska i Zielińska, 2013) pokazują, że poproszeni o wskazanie zalet istniejącego systemu awansu nauczyciele podkreślają przede wszystkim aspekty finansowe (69%), natomiast jedynie 33% mówi o motywacji do doskonalenia zawodowego. Nieco lepiej pod tym względem system oceniają dyrektorzy, spośród których zachęty do doskonalenia zauważa 56%, jednocześnie znacznie częściej niż nauczyciele (56% w stosunku do 12%) podkreślają oni wadę systemu, jaką jest brak motywacji do doskonalenia już po uzyskaniu awansu.

Wyniki tych badań pozwalają na dostrzeżenie w konstrukcji systemu awansu problemu dla nauczycieli osiągających wyższe stopnie rozwoju zawodowego, pewnego zmęczenia procedurą i brakiem wiary w jego skuteczność. Badania H. Kędzierskiej (Kędzierska, 2012) prowadzone w latach 2009–2011 pozwalają między innymi na zrozumienie znaczenia, jakie w karierach zawodowych nauczycieli ogrywa system awansu zawodowego. Autorka na podstawie dogłębnej analizy materiału biograficznego 52 karier zawodowych nauczycieli⁴⁶ opracowała ich typologię (wraz z podtypami): kariera konstrukcja, kariera kotwica, kariera typu „patchwork” oraz kariera typu „ślepy tor”. Wyniki badania pokazały, że jednym z bardzo istotnych elementów procesu konstrukcji karier zawodowych nauczycieli jest awans zawodowy.

Niezależnie od modelu kariery awans zawodowy jest postrzegany i doświadczany przez nauczycieli w kategoriach indywidualistycznych i etatystycznych. Oznacza to po pierwsze, że nauczyciele „zaliczają” kolejne stopnie awansu w celu stabilizacji kariery i nie jest to związane z potrzebami szkół, w których pracują. Po drugie celem kariery staje się posiadanie formalnych dowodów rozwoju zawodowego, a nie realnych kompetencji, które można wykorzystać w swojej codziennej pracy. Taka postawa ujawnia się zwłaszcza w przypadku kariery typu patchwork – u osób, których sytuacja zawodowa uległa nagłej destabilizacji wynikającej ze zmiany systemowej. Dążą one do odbycia jak największej liczby form doskonalenia zawodowego, stając się kolekcjonerami dyplomów zawłaszczających jak największą przestrzeń kwalifikacji i uprawnień zawodowych, by odzyskać utraconą stabilność. Kędzierska pokazuje także, w jaki sposób etatystyczne reguły awansu i karier nauczycieli w istocie w niektórych wypadkach hamują rozwój nauczycieli. W związku ze zmianami na rynku pracy do zawodu nauczyciela trafiają osoby, które mają za sobą już bogate, niekiedy kilkuletnie doświadczenie zawodowe i znajdują się w różnych fazach życia zawodowego, ale funkcjonujący system awansu nie uwzględnia ani tego doświadczenia, ani zróżnicowania kompetencji zawodowych

⁴⁶ Były to kariery zarówno osób wykształconych w minionym okresie i dostosowujących się do zmiany po 1989 roku, jak i reprezentujących osoby młodsze rozpoczynające pracę zawodową przed reformą i po niej z 1999 roku.

absolwentów. Natomiast w przypadku kariery kreatywnej konstrukcji, nauczyciele koncentrują się na tworzeniu nowej ścieżki kariery, ale już poza systemem oświatowym.

Kędzierska pokazuje także, że dla nauczycieli mających w 2000 roku już za sobą znaczny dorobek zawodowy, wprowadzenie procedury awansu oznaczało wydłużenie ścieżki rozwoju zawodowego, a dla wielu z nich dodatkowo zakwestionowanie dotychczasowych osiągnięć. Nauczyciele reagowali na tę sytuację albo podejmując zintensyfikowany wysiłek zdobycia jak najszybciej najwyższego stopnia w hierarchii awansu, albo kontestując ten system. Te grupy nauczycieli wiązały uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego z gwarancją zatrudnienia, choć obietnica ta nie została spełniona w obliczu likwidacji szkół, tendencji samorządów do obniżania kosztów ich utrzymania. Jak pokazuje w swoich analizach Kędzierska, to poczucie rozczarowania spotęgowało rozdzielanie awansu zawodowego (rozumianego jako prestiż zawodowy) od awansu płacowego (Kędzierska, 2012, s. 309), co oznacza, że osiągnięcie najwyższego stopnia awansu w systemie, choć podnosi podstawę wynagrodzenia, nie wiąże się w żaden sposób z osiągnięciem prestiżu zawodowego: „Awans jako procedura formalna wymuszona poprzez konstrukcję kariery, jest wartością utylitarną, która nie mieści się w rdzeniu wartości altruistycznych, charakteryzujących profesjonalizm nauczycielski. *Prawdziwy nauczyciel* nie musi mieć awansu zawodowego, aby być nauczycielem. Mistrzostwo w zawodzie zdobywane jest poprzez praktykę bycia nauczycielem umiejscowioną w sferze codziennego doświadczenia. Dobry nauczyciel robi awans niejako wbrew sobie, aby odzyskać wolność bycia nauczycielem ograniczoną poprzez wymagania ustawodawcy” (Kędzierska, 2012, s. 331).

Tak skonstruowany system awansu zawodowego nauczycieli jest problematyczny także dla dyrektorów szkół. W badaniu TALIS 2013 wskazali oni, że jedną z kluczowych barier ograniczających ich efektywność, jest system wynagrodzeń oparty na awansie zawodowym (73% wskazań wobec średniej TALIS 48%). Należy zaznaczyć, że jest to bariera specyficzna dla Polski, pozostałe były zgłaszane mniej więcej przez podobny odsetek dyrektorów we wszystkich krajach uczestniczących w TALIS.

Wszystkie przywołane badania podają w wątpliwość rzeczywistą rolę awansu zawodowego jako systemu motywującego do rozwoju i umożliwiającego podnoszenie kompetencji zgodnie z potrzebami samych nauczycieli oraz zatrudniających ich szkół. Nauczyciele starają się więc rozwijać niezależnie od systemu awansu, a działania doskonalące podejmowane w ramach tego systemu są tylko jednymi z wielu elementów składających się na rozwój zawodowy w tym zawodzie. Przypomnijmy, że staż na wyższy stopień odbywa aktualnie znacznie mniej niż połowa nauczycieli (68% stażystów, 87% nauczycieli kontraktowych, mniej niż 50% nauczycieli mianowanych oraz – z definicji – nikt spośród nauczycieli dyplomowanych), tymczasem, jak pokazują różne badania, działania związane z rozwojem zawodowym podejmują niemal wszyscy, także ci na najwyższym stopniu awansu zawodowego. Na podstawie danych z badania TALIS 2013 możemy stwierdzić, że 94% nauczycieli uczestniczy w jakichś działaniach mających na celu doskonalenie zawodowe. Przyjrzyjmy się więc bliżej tej aktywności nauczycieli.

5.2.2. Formy rozwoju zawodowego

Działania związane z rozwojem zawodowym, choć powszechne, nie są jednak intensywne. Jak pokazują wyniki *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* (Federowicz i in., 2013), samokształcenie i doskonalenie zawodowe zajmuje nauczycielom ok. 4% tygodniowego czasu pracy (a więc mniej niż chociażby tworzenie dokumentacji przebiegu nauczania i pracy szkoły).

Najpopularniejsze formy rozwoju to różnego rodzaju szkolenia, kursy, warsztaty. Dane z badania czasu pracy nauczycieli pokazują, że nieco częściej są to działania w ramach wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia niż kursy zewnętrzne. W tych pierwszych uczestniczy 91% nauczycieli, z czego zdecydowana większość co najmniej 3–4 razy w semestrze. W kursach zewnętrznych udział bierze nieco mniej, bo 83% nauczycieli, przy czym w porównaniu do doskonalenia w ramach szkoły działania takie podejmowane są nieco rzadziej (tylko mniej więcej połowa nauczycieli biorących w nich udział deklaruje co najmniej 3–4 szkolenia w semestrze), jednak jednorazowo są bardziej czasochłonne (przeciętnie

ponad 6 godzin w porównaniu do nieco ponad 3 godzin w przypadku szkoleń wewnętrznych). Uczestnictwo w szkoleniach zewnętrznych jest szczególnie częste wśród nauczycieli pierwszego etapu kształcenia, a także osób z krótkim stażem. Z analiz wynika, że aktywność tego typu nieznacznie maleje po 10 latach pracy w zawodzie nauczyciela i wyraźnie zmniejsza się po 30 latach pracy.

Szczegółowe informacje dotyczące innych form rozwoju zawodowego, a także obszarów tematycznych, których dotyczą, uzyskać możemy dzięki danym pozyskanym w badaniu TALIS 2013. Większość przywoływanych niżej szczegółowych danych odnosi się wprawdzie do nauczycieli gimnazjalnych, jednak obraz ten dobrze pokazuje sytuację wśród wszystkich polskich nauczycieli, także uczących na poziomie podstawowym i ponadgimnazjalnym⁴⁷.

Jak widać na poniższym wykresie, jedynie uczestnictwo w kursach/warsztatach oraz konferencjach i seminariach edukacyjnych dotyczy większości nauczycieli (odpowiednio 81% i 52%). Te pierwsze są też najbardziej czasochłonne: blisko połowie uczestniczących w nich nauczycieli zajęły w skali roku 4 dni lub więcej. Pozostałe wymienione formy rozwoju wykorzystywane są już rzadziej; zajmują też uczestnikom mniej czasu.

Wykres 5.3. Odsetek nauczycieli gimnazjum biorących udział w różnych formach działań z zakresu doskonalenia zawodowego w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie TALIS 2013.

Sieci współpracy, które mają pełnić ważną funkcję w zreformowanym systemie doskonalenia, już dziś cieszą się stosunkowo dużą popularnością: udział w nich deklaruje 41% nauczycieli. To wynik wysoki, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż sieci takie występują na większą skalę od niedawna. Na ich upowszechnienie wpływ miała reforma nadzoru pedagogicznego (wprowadzająca między innymi wymagania związane ze współpracą nauczycieli) oraz wprowadzane obecnie zmiany w systemie doskonalenia nauczycieli i wspierania szkół obejmujące m.in. tworzenie sieci współpracy. Sieci te aktualnie są rozwijane w ramach projektu systemowego realizowanego przez ORE oraz pilotażowych projektów wdrożeniowych realizowanych w powiatach⁴⁸.

⁴⁷ Analizy pokazują, że nauczyciele tych poziomów nie różnią się znacząco od nauczycieli gimnazjalnych, jeśli chodzi o zaprezentowane kwestie związane z rozwojem zawodowym.

⁴⁸ Więcej na ten temat w podrozdziale 5.3.

Ponad jedna trzecia nauczycieli (38%) prowadzi badania (indywidualne lub we współpracy z innymi nauczycielami), natomiast znacznie mniej uczestniczy w wizytach obserwacyjnych – czy to w innych szkołach (12%), czy firmach lub instytucjach (9%).

Warto zwrócić uwagę na zróżnicowanie nauczycieli w zakresie wykorzystywanych form rozwoju zawodowego. Kursy/warsztaty częściej praktykowane są przez nauczycieli w środku ich kariery zawodowej niż na początku i na końcu; udział w konferencjach jest stosunkowo niski wśród najmłodszych nauczycieli, którzy z kolei znacznie częściej niż ich starsi koledzy uczestniczą w programach podnoszących kwalifikacje (co wiąże się z odbywanymi przez nich stażami na wyższy stopień awansu). Sieci współpracy najpopularniejsze są wśród nauczycieli ze stażem 10–30 lat, na wyższych stopniach awansu zawodowego.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że udział nauczycieli z najwyższym stopniem awansu zawodowego (a więc z definicji nieuczestniczących już w żadnym stażu w ramach systemu awansu) w działaniach z zakresu doskonalenia zawodowego jest podobny do udziału osób na niższych stopniach. Istotną rolę odgrywają tu więc czynniki niezależne od formalnego systemu awansu.

Dane dotyczące czasu przeznaczanego na udział w różnych formach rozwoju zawodowego pokazują z kolei duże zróżnicowanie w podejściu nauczycieli do doskonalenia. Jak już wskazywaliśmy, blisko połowa nauczycieli biorących udział w kursach lub warsztatach przeznacza na to co najmniej cztery dni w roku, ale jednocześnie jedna czwarta uczestników raportuje jedynie jeden poświęcony na tę formę szkolenia dzień. W przypadku drugiej najpopularniejszej formy – konferencji i seminariów – ponad jedna trzecia uczestników ogranicza się do jednego dnia w roku, a tylko co czwarty deklaruje cztery lub więcej dni spędzonych na takich formach szkolenia. Wynika to zarówno z liczby szkoleń czy seminariów, w których uczestniczą nauczyciele, jak i ich formy. Tylko nieco ponad połowa (59%) nauczycieli podejmujących działania rozwojowe deklaruje, że były wśród nich zajęcia rozłożone w czasie (np. kilka zajęć na przestrzeni kilku tygodni).

Interesujące są też inne analizowane w badaniu TALIS charakterystyki wykorzystywanych form rozwoju zawodowego. Pokazują one, że większość (72%) doskonalących się nauczycieli gimnazjum miała okazję uczestniczyć w zajęciach wykorzystujących pracę grupową (metody wspólnej nauki lub badań z innymi nauczycielami). Jeszcze więcej (83%) osób uczestniczących w różnych formach rozwoju zawodowego miało okazję brać udział w formach umożliwiających aktywne uczenie się (a nie tylko słuchanie wykładowcy).

5.2.3. Obszary tematyczne rozwoju zawodowego

Nauczyciele najczęściej uczestniczą w doskonaleniu zawodowym dotyczącym nauczanych przez nich przedmiotów: 62% doksztala się w tematyce wiedzy i zrozumienia przedmiotów, których uczą, a 57% doskonalili się w obszarze kompetencji pedagogicznych w zakresie nauczania swojego przedmiotu. Inne tematy wybierane przez stosunkowo wielu nauczycieli to: praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ocenianie, znajomość programu nauczania, indywidualizacja nauczania oraz wykorzystanie technik komputerowych (warto zauważyć, że dodatkowo 39% wskazało doskonalenie z zakresu nowych technologii w miejscu pracy).

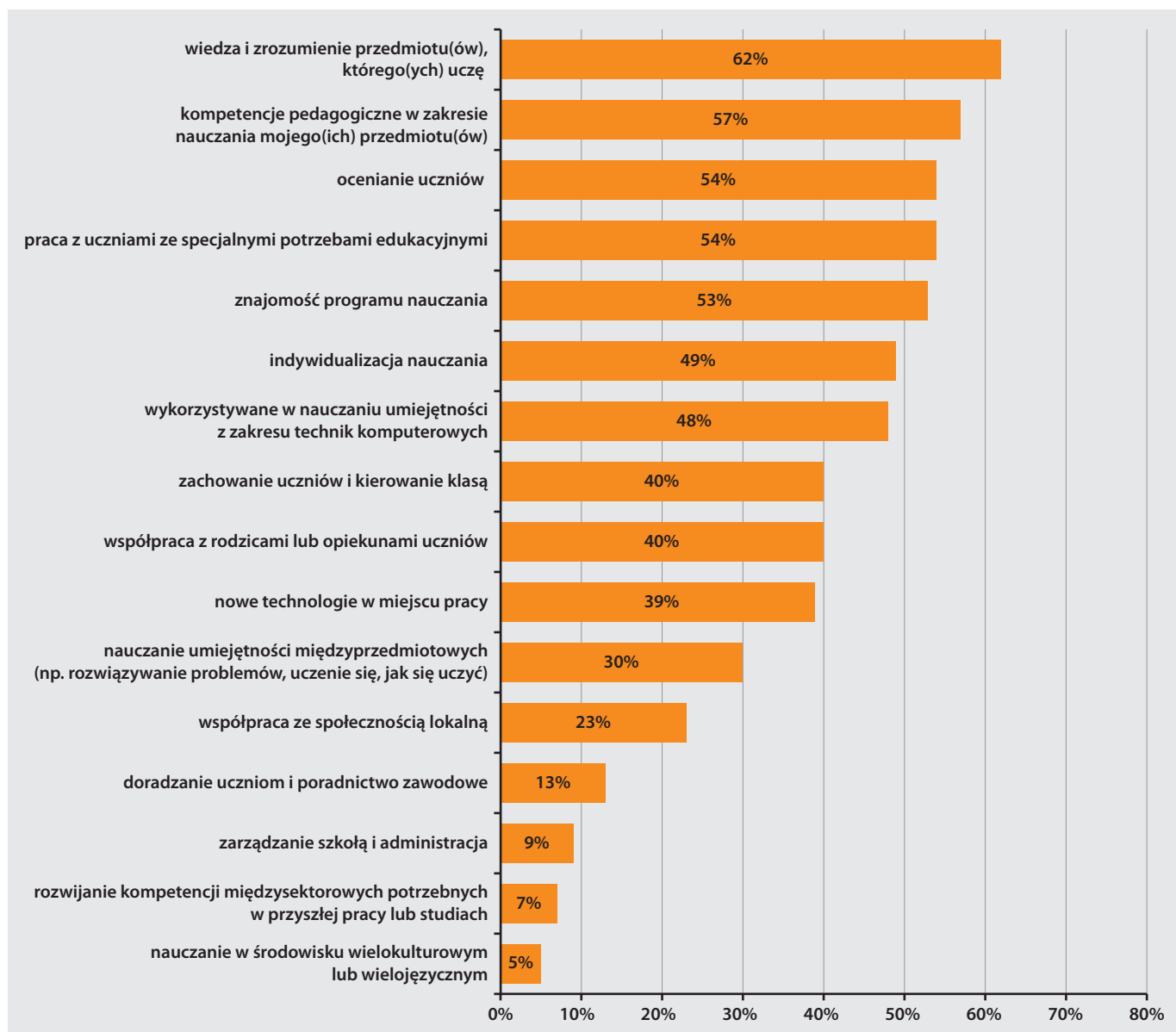
Na udział w doskonaleniu dotyczącym określonych tematów wpływ mają nie tylko zainteresowania i potrzeby nauczycieli, ale też potrzeby szkoły i oczekiwania przełożonych, a także istniejąca oferta tematyczna. Warto tu zwrócić uwagę na proponowane nauczycielom formy doskonalenia zawodowego połączonego z promocją podręczników organizowane przez wydawców. Szkolenia takie mogą mieć znaczenie dla popularności widocznych na szczycie rankingu działań doskonalących z zakresu wiedzy przedmiotowej czy umiejętności metodycznych.

Te ostatnie działania wyraźnie częściej wybierane są przez nauczycieli o najkrótszym stażu, którzy prawdopodobnie nie mają jeszcze wystarczających kompetencji w tym zakresie. Mogą oni być też w większym stopniu zainteresowani wspomnianą ofertą wydawców. Jednocześnie nauczyciele

o najkrótszym stażu rzadziej niż ich starsi koledzy wybierają doskonalenie z zakresu pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami, oceniania oraz znajomości programu nauczania.

W przypadku nauczycieli innych etapów nauczania ranking jest podobny, jednak pojawia się kilka ciekawych różnic: nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych częściej uczestniczyli w doskonaleniu dotyczącym znajomości zakresu nauczania, natomiast nauczający w szkołach podstawowych stosunkowo często wybierali szkolenia dotyczące pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, indywidualizacji nauczania, a także współpracy z rodzicami uczniów.

Wykres 5.4. Odsetek nauczycieli gimnazjum podejmujących w ramach doskonalenia zawodowego różne zagadnienia w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.



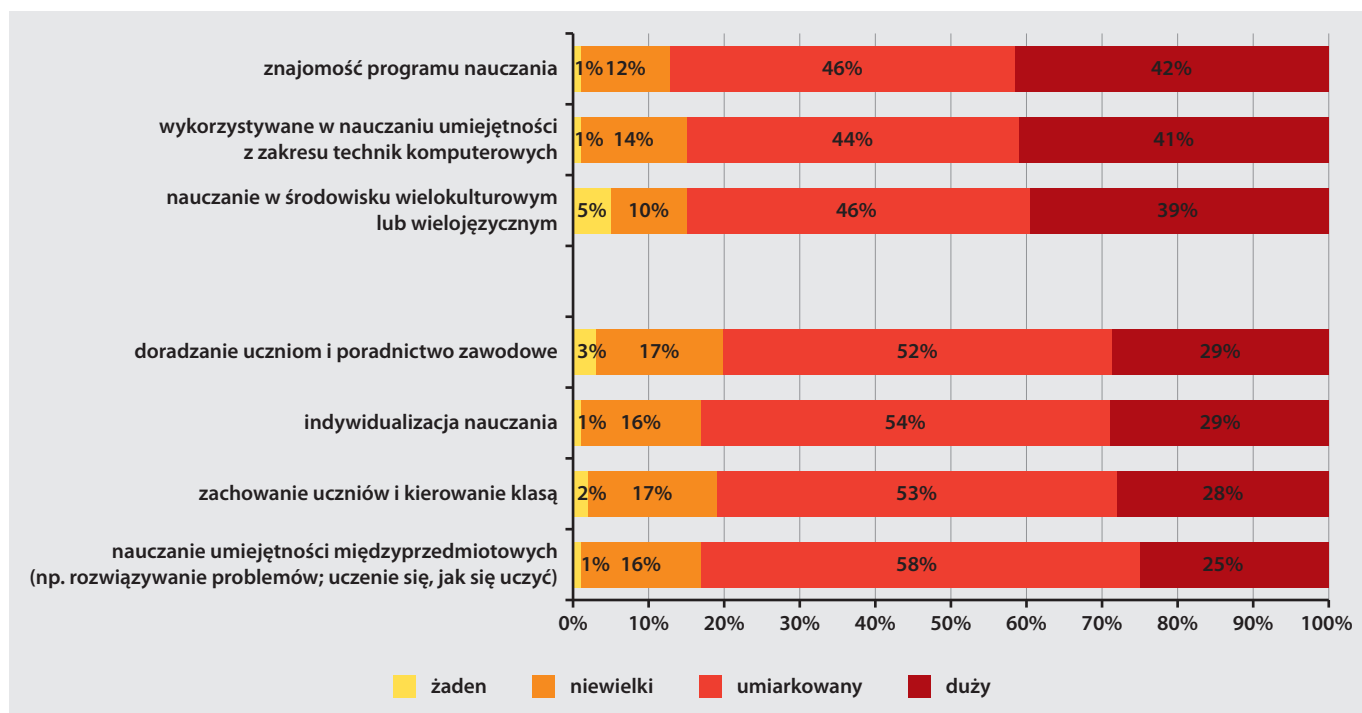
Źródło: Obliczenia własne na podstawie TALIS 2013.

5.2.4. Opinie nauczycieli na temat podejmowanych działań z zakresu doskonalenia zawodowego

Nauczyciele dostrzegają korzyści z uczestnictwa w różnych formach rozwoju zawodowego, jednak ich oceny dotyczące wpływu tych działań na sposób nauczania są raczej powściągliwe. Uczestniczący

w TALIS 2013 nauczyciele gimnazjów byli zgodni co do tego, że poszczególne zagadnienia wywarły jakiś wpływ na ich sposób nauczania, dominowały jednak odpowiedzi, że był on „umiarkowany” (odpowiedź taką wybrało, w zależności od tematu, od 44% do 58% odpowiadających), natomiast odpowiedzi, iż dane zagadnienie wywarło „duży wpływ” udzielane były znacznie rzadziej – przez 25–42% nauczycieli.

Wykres 5.5. Wpływ doskonalenia zawodowego na sposób nauczania w opinii nauczycieli gimnazjum – tematy oceniane najwyżej i najniżej.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie TALIS 2013.

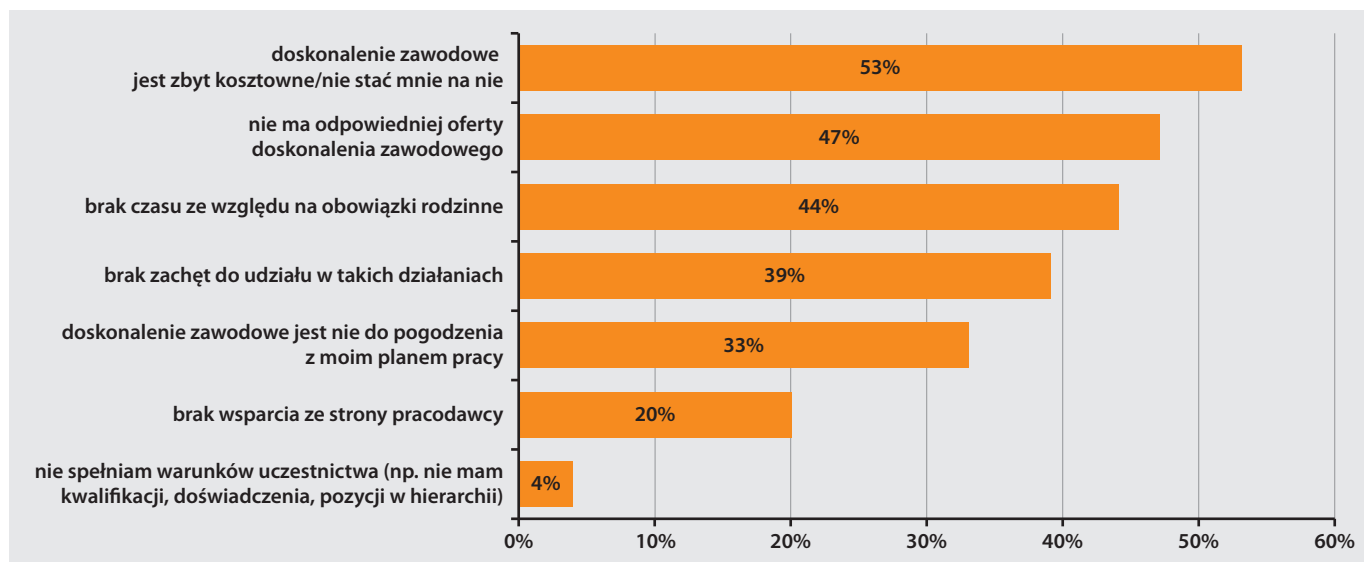
Na tym tle wyróżniają się działania doskonalące z zakresu znajomości programu nauczania (co może wynikać z niedawnych zmian podstawy programowej) i wykorzystania technik komputerowych – ponad 40% nauczycieli biorących w nich udział uznało, że miały one duży wpływ na sposób ich nauczania. Najmniej zróżnicowane (i raczej nie za wysokie) są oceny najpopularniejszych działań doskonalących: zarówno wiedzy i zrozumienia własnego przedmiotu, jak i kompetencji pedagogicznych w zakresie jego nauczania. Blisko 60% uczestniczących w nich nauczycieli wskazuje na umiarkowany wpływ, a zaledwie 33% – na duży. Jednocześnie ocena przydatności tych działań jest wyższa wśród nauczycieli młodszych stażem niż ich starszych kolegów.

Wśród działań doskonalących, których wpływ na sposób nauczania oceniany jest nisko, znalazły się tematy istotne w szybko zmieniającym się społeczeństwie. Spośród nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu z zakresu nauczania umiejętności międzyprzedmiotowych (np. rozwiązywanie problemów, uczenie się) zaledwie co czwarty określił te działania jako mające duży wpływ na sposób nauczania; wśród tych kształcących się w zakresie indywidualizacji nauczania, a także doradzania uczniom i poradnictwa zawodowego wskazania były niewiele wyższe (29% i 28%). Otwarte pozostaje pytanie, na ile wynika to z jakości kursów, a na ile z niemożności stosowania nowatorskich sposobów podejścia do ucznia w rzeczywistości szkolnej. Warto też podkreślić, że jedną z przyczyn niemożności wykorzystania wiedzy i umiejętności zdobytych podczas doskonalenia może być jego niedostosowanie do potrzeb szkoły, w której uczy dany nauczyciel. Problem niewystarczającego uwzględnienia tych potrzeb w polskim systemie doskonalenia nauczycieli zostanie jeszcze podjęty w dalszej części rozdziału.

5.2.5. Czynniki wpływające na podejmowanie działań w zakresie doskonalenia zawodowego

Intensywność i efektywność działań podejmowanych w ramach rozwoju zawodowego zależą od wielu czynników, zarówno indywidualnych, jak i organizacyjnych oraz systemowych. W opinii samych nauczycieli najważniejszymi barierami ich rozwoju są kwestie finansowe oraz brak odpowiedniej oferty doskonalenia. Szczegóły przedstawione są na poniższym wykresie.

Wykres 5.6. Odsetek nauczycieli gimnazjum wskazujących określone bariery doskonalenia zawodowego.



Źródło: Obliczenia własne na podstawie TALIS 2013.

Przyjrzyjmy się bliżej najważniejszym zagadnieniom.

5.2.5.1. Adekwatność oferowanych form doskonalenia zawodowego

W opinii nauczycieli jedną z najważniejszych barier (obok kwestii finansowych, które omówimy dalej) jest brak odpowiedniej oferty doskonalenia zawodowego (na ten problem wskazuje 47% badanych). Niezwykle ważne jest w tym kontekście pytanie o to, na ile istniejące możliwości doskonalenia odpowiadają na faktyczne potrzeby nauczycieli. W oparciu o dane TALIS 2013 można stwierdzić, że tematyka podejmowanych przez nauczycieli działań z zakresu rozwoju zawodowego odpowiada – z pewnymi wyjątkami – deklarowanym przez nich potrzebom. W przypadku nauczycieli gimnazjów pięć najczęściej wskazywanych obszarów, w których nauczyciele chcieliby się kształcić, to:

- praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- zachowanie uczniów i kierowanie klasą,
- nowe technologie w miejscu pracy,
- indywidualizacja nauczania,
- wykorzystanie w nauczaniu umiejętności z zakresu technik komputerowych.

I rzeczywiście wszystkie te tematy są też w pierwszej dziesiątce faktycznie odbywanych form doskonalenia zawodowego. Niepokojąca jest jednak niska użyteczność szkoleń dotyczących dwóch z owych pięciu najważniejszych tematów: działania z zakresu zachowania uczniów i kierowania klasą oraz indywidualizacji nauczania znalazły się na niemal ostatnich miejscach, jeśli chodzi o poczucie pozytywnego wpływu działań doskonalących na sposób nauczania (mniej niż 30% uznało, że był to wpływ duży).

Tabela 5.1. Porównanie potrzeb edukacyjnych z wykorzystywanymi formami doskonalenia oraz ich oceną (kolory oznaczają miejsce w rankingu ułożonym na podstawie zaprezentowanych w danej kolumnie procentów w celu ułatwienia porównania miejsca w trzech rankingach).

	% nauczycieli deklarujących wysokie lub umiarkowane potrzeby kształcenia w tym zakresie	% nauczycieli korzystających z tych form doskonalenia w ostatnich 12 miesiącach	% nauczycieli oceniających wpływ jako duży (wśród uczestniczących)
praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	53%	54%	36%
zachowanie uczniów i kierowanie klasą	46%	40%	28%
nowe technologie w miejscu pracy	45%	39%	33%
indywidualizacja nauczania	43%	49%	29%
wykorzystywane w nauczaniu umiejętności z zakresu technik komputerowych	42%	48%	41%
nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych (np. rozwiązywanie problemów, uczenie się)	37%	30%	25%
współpraca z rodzicami lub opiekunami uczniów	36%	40%	30%
doradzanie uczniom i poradnictwo zawodowe	29%	13%	29%
współpraca ze społecznością lokalną	28%	23%	32%
ocenie uczniów	24%	54%	37%
zarządzanie szkołą i administracja	18%	9%	33%
kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczania swojego(ich) przedmiotu(ów)	17%	57%	32%
rozwijanie kompetencji międzysektorowych potrzebnych w przyszłej pracy lub studiach	17%	7%	31%
nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym	15%	5%	39%
wiedza i zrozumienie przedmiotu(ów), którego(ych) uczyć	14%	62%	33%
znajomość programu nauczania	13%	53%	42%

Źródło: Obliczenia własne na podstawie TALIS 2013.

Porównanie rankingu najbardziej potrzebnych oraz faktycznie realizowanych działań doskonalących pokazuje też pewne rozbieżności. Okazuje się, że choć potrzeby kształcenia z zakresu znajomości programu nauczania, wiedzy i zrozumienia uczonego przedmiotu, a także kompetencji pedagogicznych w zakresie nauczania swojego przedmiotu są bardzo niskie (zaledwie kilkanaście procent nauczycieli określa je jako umiarkowane lub wysokie), to szkolenia i inne formy doskonalenia w tych właśnie obszarach znajdują się wśród najbardziej popularnych (podejmuje je znacznie ponad połowa nauczycieli, są w pierwszej piątce tematów, z których nauczyciele najczęściej się doskonalą). Być może w przypadku tych tematów podjęcie doskonalenia wynika więc nie z potrzeb samych nauczycieli, ale z potrzeb szkoły, oczekiwań przełożonych lub wymogów formalnych. Znaczenie może mieć też wspomniana oferta wydawców podręczników. Przy czym warto zauważyć, że w przypadku znajomości programu oraz wiedzy na temat swojego przedmiotu, szkolenia te okazują się bardzo użyteczne dla codziennej pracy nauczycieli (wysokie wskazania w trzeciej kolumnie tabeli). Wynik ten z jednej strony wskazywać może na korzyści płynące z innych niż potrzeby samych nauczycieli podstaw wyboru szkoleń, z drugiej jednak może być po prostu konsekwencją niedawnych zmian w podstawie programowej (które wymagały od nauczycieli dodatkowego doskonalenia, jednak potrzeby te zostały już zaspokojone).

W tym miejscu warto też zwrócić uwagę na zróżnicowanie deklarowanych potrzeb szkoleniowych wśród nauczycieli z różnym stażem. Wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego spada zainteresowanie większością tematów. Wyjątkiem jest natomiast zainteresowanie szkoleniami z zakresu wykorzystania technik komputerowych, które największe jest wśród nauczycieli najstarszych.

5.2.5.2. Finansowanie rozwoju zawodowego

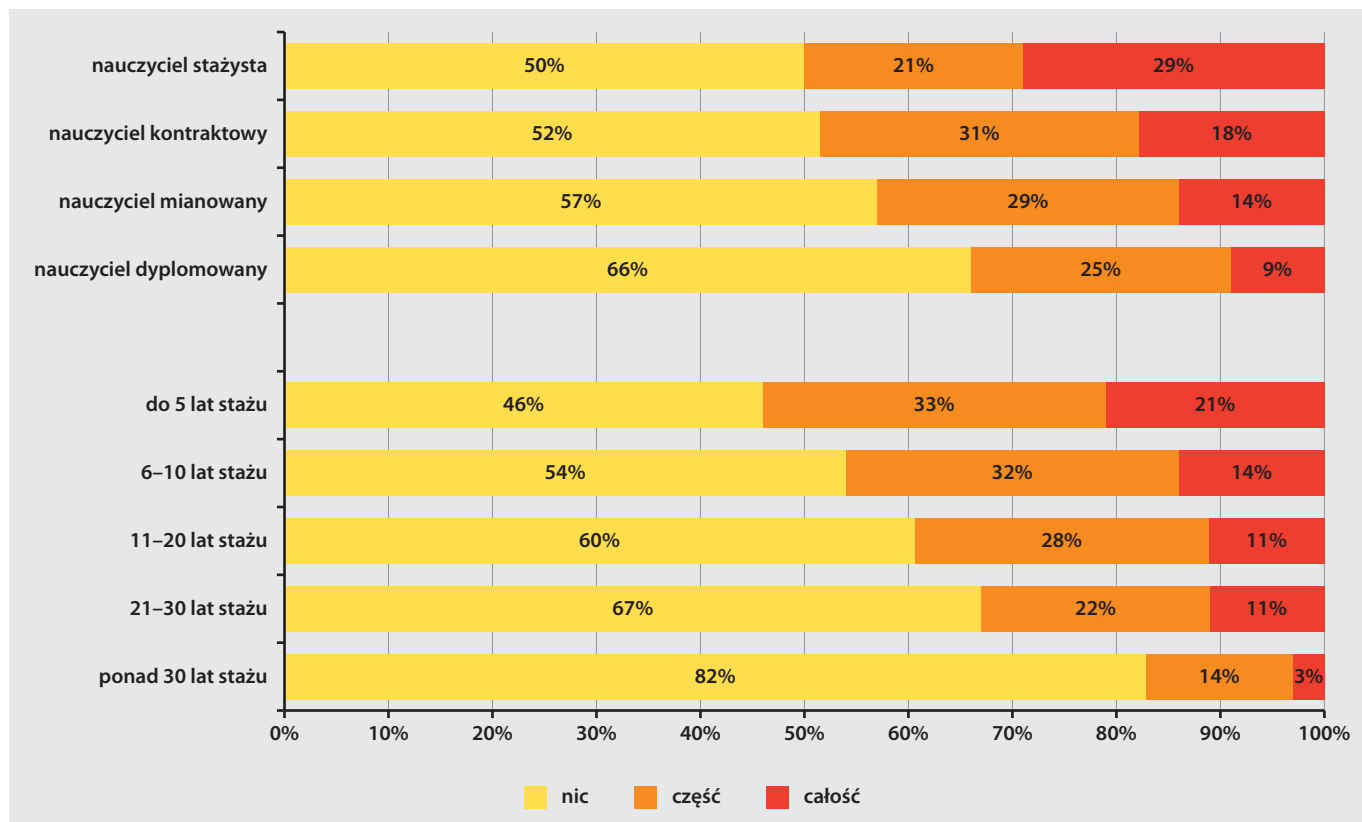
Ponad połowa nauczycieli deklaruje, że czynnikiem utrudniającym im rozwój zawodowy są kwestie finansowe. Wynik ten pokazuje, że duża część kosztów rozwoju zawodowego nauczycieli przerzucana jest na samych zainteresowanych i nie jest ponoszona ani przez szkołę, ani inne podmioty publiczne. Skala tego zjawiska może być oszacowana na podstawie innych pytań zadawanych w badaniu TALIS 2013. Okazuje się, że ok. 60% nauczycieli podejmujących działania z zakresu doskonalenia zawodowego nie wydało na ten cel żadnych pieniędzy (wykorzystywane przez nich formy albo były bezkosztowe, albo też całość kosztów pokryła szkoła lub inna instytucja). Ponad jedna czwarta nauczycieli (29% w przypadku nauczycieli szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych oraz 27% w przypadku nauczycieli gimnazjum) osobiście musiała zapłacić za część zajęć, natomiast nieco ponad jedna dziesiąta (odpowiednio 11% i 12%) poniosła całość kosztów związanych z doskonaleniem zawodowym.

Skala finansowania rozwoju przez samych nauczycieli jest wysoka zwłaszcza wśród nauczycieli najmłodszych stażem. Wśród nauczycieli stażystów i kontraktowych około połowy doskonalących się musiało z tego tytułu ponieść jakieś koszty (pełne lub częściowe), podczas gdy wśród nauczycieli dyplomowanych – tylko jedna trzecia.

Co ciekawe, pomimo tych różnic, w pytaniu o bariery problem kosztów wskazywany był częściej przez nauczycieli mianowanych i dyplomowanych. Brakuje, niestety, szczegółowych danych dotyczących łącznych nakładów na doskonalenie. Otwarte zatem pozostaje pytanie, na ile zaobserwowane różnice wynikają z odmienności szkoleń wybieranych przez nauczycieli na niższych stopniach awansu, na ile z podejścia przełożonych, którzy mogą preferować wspieranie nauczycieli starszych stażem, a na ile z nastawienia i oczekiwań nauczycieli będących na wyższych stopniach awansu.

Trzeba jednak podkreślić, że związane z doskonaleniem obciążenie finansowe nauczycieli spadło – w porównaniu do 2008 roku zmniejszył się odsetek tych, którzy musieli sami pokrywać część lub całość kosztów działań związanych z doskonaleniem zawodowym (z 56% do 39%) przy jednoczesnym wzroście liczby nauczycieli podejmujących takie działania.

Wykres 5.7. Odsetek nauczycieli gimnazjum ponoszących całość, część lub nieponoszących kosztów szkolenia zawodowego (odpowiedź na pytanie *Ile musiał(a) Pan/Pani zapłacić osobiście...?*).



Źródło: Obliczenia własne na podstawie TALIS 2013.

5.2.5.3. Rola dyrekcji i udzielanego nauczycielom wsparcia

Jak pokazują badania, istotne dla rozwoju zawodowego jest wsparcie środowiska, a zwłaszcza osób kierujących szkołą (Scheerens, 2010). Brak takiego wsparcia może być istotną barierą w podejmowaniu działań doskonalących przez nauczycieli. Problem ten potwierdzają wyniki badania TALIS 2013: brak zachęt wskazywany był przez nauczycieli na czwartym miejscu wśród barier uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym (problem ten wskazało 39% nauczycieli gimnazjum i szkoły podstawowej oraz 45% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych). Szczególnie często zwracali na to uwagę nauczyciele z większym stażem i na wyższych stopniach awansu zawodowego, co po raz kolejny zwraca uwagę na problem zbyt krótkiej ścieżki awansu pionowego. Warto też zauważyć, że problem ten jest znacznie częściej odczuwany przez nauczycieli największych gimnazjów (45% w szkołach powyżej 500 uczniów) niż tych, gdzie uczy się niewielu uczniów (31% w szkołach do 10 uczniów).

Stosunkowo wysoki jest też odsetek nauczycieli deklarujących, że barierą w rozwoju jest brak możliwości pogodzenia działań doskonalących z obowiązkami rodzinnymi (44%) oraz planem pracy (33%; ten problem także jest poważniejszy w największych szkołach). Przeszkodą jest również brak wsparcia ze strony pracodawcy (20%). Problem łączenia aktywności związanych z podnoszeniem kompetencji z życiem prywatnym i zawodowym jest więc kwestią wartą zauważenia i oczekiwane byłoby wsparcie przełożonych w tym zakresie. Jedną z form takiego wsparcia (dotyczącą 39% doskonalących się nauczycieli) jest na przykład uwzględnienie w planie pracy zajęć związanych z doskonaleniem zawodowym, które odbywały się w godzinach pracy.

Jednak, jak pokazują wyniki badania czasu pracy nauczycieli, wiele działań związanych z rozwojem zawodowym odbywa się poza godzinami pracy, w tym w weekendy (Federowicz i in., 2013). W soboty nauczyciele poświęcają ponaddwukrotnie więcej czasu na samokształcenie i doskonalenie

zawodowe niż w typowy dzień powszedni. Ważne jest więc, w jakim stopniu dyrektorzy dostrzegają tę kwestię i na ile starają się to zrekompensować. Może to być istotnym czynnikiem motywującym do podjęcia działań rozwojowych, realizowanych poza standardowymi godzinami pracy. Badanie TALIS 2013 pokazuje jednak niewielką skalę takiego wsparcia: 11% nauczycieli podejmujących jakieś działania z zakresu doskonalenia zawodowego otrzymuje niefinansową rekompensatę za doskonaleniem po godzinach (zmniejszona liczba godzin, dni wolne, urlop szkoleniowy), a ok. 5% – dodatek do pensji za zajęcia, które odbywały się poza godzinami pracy.

5.3. Kierunki zmian systemowych

Przytoczone wyżej wyniki badań prezentują podstawowe informacje na temat działań z zakresu rozwoju zawodowego podejmowanych przez polskich nauczycieli. Przed systemem doskonalenia nauczycieli stoją dziś liczne wyzwania, wśród których ważne miejsce zajmuje wspomniana już kwestia dostosowania go do potrzeb szkół. Jak czytamy na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji:

Do najczęściej podnoszonych wad obecnego modelu [wsparcia pracy szkół i nauczycieli] należy: brak współpracy między różnymi instytucjami odpowiedzialnymi za udzielanie wsparcia szkołom, nastawienie na indywidualne potrzeby nauczyciela – często oderwane od potrzeb konkretnej szkoły oraz przewaga podejścia incydentalnego czyli opartego o jednokrotne, krótkie formy szkoleniowe, które nie przekładają się na trwałą poprawę jakości pracy nauczycieli.

[ORE, 2011b]

Eksperti MEN zarekomendowali traktowanie doskonalenia jako elementu systemu wspomaganie służącego szkole, podkreślając rolę między innymi motywowania nauczycieli do dalszego uczenia się w miejscu pracy (Hajdukiewicz, 2013).

Dlatego też aktualnie wprowadzane są zmiany zakładające większy nacisk na autonomiczność szkoły i podporządkowanie systemu doskonalenia nauczycieli indywidualnym potrzebom szkół. Zamiast nacisku na rozwój poszczególnych nauczycieli, podkreśla się rozwój szkoły jako całości. System doskonalenia nauczycieli ma pomagać szkole w rozwiązywaniu jej własnych problemów na podstawie analizy indywidualnej sytuacji szkoły (ORE, 2012b). W 2012 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2012 poz. 1196), a w 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 199) oraz publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 369). Mają one już teraz umożliwić tym jednostkom realizację wspomaganie szkół, co stanie się obowiązkowym zadaniem od 2016 roku.

Jednocześnie Ośrodek Rozwoju Edukacji prowadzi projekt systemowy „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”, którego celem jest szczegółowe przygotowanie zarysowanych wyżej zmian. W ramach projektu prowadzone są między innymi szkolenia, przygotowywane jest zaplecze merytoryczne (m.in. oferty doskonalenia, poradniki, programy szkoleń, scenariusze spotkań sieci współpracy i samokształcenia, plany działań sieci) oraz techniczne (platforma informatyczna).

Zgodnie z założeniami, podstawą działań wspomagających będą roczne programy wspomaganie szkół, a ich dopełnieniem będą sieci współpracy i samokształcenia skupiające nauczycieli i dyrektorów z różnych szkół, którzy współdziałają ze sobą, spotykając się bezpośrednio kilka razy w roku szkolnym oraz stale współpracując dzięki przeznaczonej do tego platformie internetowej. Już dziś rozwiązania te są testowane w ramach realizowanych przez samorządy powiatowe pilotażowych projektów wdrożeniowych. Mają one umożliwić praktyczne sprawdzenie narzędzi i form pracy nowego systemu wspomaganie placówek oświatowych (ORE, 2012c).

Zmian wymaga też obowiązujący system awansu zawodowego. Warto tu przytoczyć wnioski z raportu OECD *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World* (OECD, 2011) powstałego na podstawie raportów i badań OECD, przygotowanego na międzynarodowy szczyt dotyczący zawodu nauczyciela. Raport podejmuje wiele ważnych zagadnień, tj. rekrutacja do zawodu i udział w programach integracyjnych, doskonalenie zawodowe i wsparcie dla nauczycieli, ocena nauczycieli i zaangażowanie ich w procesy reform. Wiele uwagi poświęcono w nim także systemowi awansu zawodowego nauczyciela. Wskazuje się w nim, że awans nauczycieli to nie tylko pięcie się w górę hierarchii płacowej, ale jako taki powiązany jest dodatkowo z takimi czynnikami, jak:

- rekrutacja i przygotowanie do zawodu,
- rozwój zawodowy i system wsparcia,
- różnorodność ścieżek kariery zawodowej nauczycieli (awans poziomy i pionowy),
- płace i inne aspekty warunków pracy,
- ocena pracy nauczycieli,
- zaangażowanie nauczycieli w zmiany systemu oświatowego.

Na podstawie ww. raportu Zespół Badań Nauczycieli IBE przygotował rekomendacje dotyczące konstrukcji systemu awansu zawodowego nauczycieli.

Każdy system awansu powinien:

1) stwarzać bodźce do zdobywania przez nauczycieli i rozwijania potrzebnych im kompetencji, co wymaga jednoczesnego spełnienia trzech warunków:

- skutecznych sposobów pobudzania aktywnego zaangażowania nauczycieli w ich rozwój kompetencji,
- narzędzi do oceny kompetencji odpowiadających celom modelu kompetencji nauczyciela,
- spójnego i ustawicznego stwarzania nauczycielom warunków do zdobywania i rozwijania potrzebnych kompetencji.

Istotne jest, aby system awansu był kluczowym czynnikiem stymulującym pogłębianie i poszerzanie kompetencji przez nauczycieli. W tym celu konieczne jest stworzenie spójnego i podzielanego przez ogół środowiska oświatowego katalogu kompetencji nauczycielskich, a w dalszym kroku dokonywania ich pomiaru i weryfikacji. Powinny być one spójne z europejskimi i krajowymi ramami kwalifikacji. Modyfikacja systemu awansu zawodowego nauczycieli powinna polegać na tym, że podstawą nadania nauczycielowi stopnia awansu nie będzie ocena dotychczasowego dorobku, ale udowodnienie w procesie oceny, że nauczyciel posiada określone zestawy kompetencji mających istotne znaczenie w pracy nauczycielskiej. System awansu i oceny pracy nauczyciela powinien być systemem opartym na podstawie kryteriów merytorycznych. Kryteria awansu powinny być jasne, znane nauczycielom i odnosić się do jakości wykonywanej pracy.

Rola oceny i ewaluacji pracy nauczycieli rośnie w ostatnich latach. W większości krajów OECD przyjmuje się prowadzenie monitoringu pracy nauczycieli z użyciem centralnie określanych procedur i narzędzi. Aktualna zmiana polega przede wszystkim na skupieniu uwagi na ocenie efektów edukacyjnych osiągniętych przez nauczycieli w klasie. Ten nowy sposób oceniania pracy nauczyciela ma na celu podnoszenie efektów edukacyjnych poprzez wzmacnianie i ukierunkowywanie rozwoju zawodowego nauczycieli i jednocześnie utrzymanie wysokiego stopnia odpowiedzialności i rozliczalności nauczycieli (*accountability*). Tak więc mamy do czynienia z dwiema funkcjami systemu oceny pracy nauczyciela – funkcją rozwojową i funkcją rozliczeniową. Szczególnie istotne jest podnoszenie atrakcyjności zawodu nauczyciela poprzez tworzenie nauczycielom warunków do wykonywania zawodu z zachowaniem najwyższych standardów jakości.

Istnieje wiele dowodów na to, że wysokość wynagrodzeń jest istotnym czynnikiem wpływającym na decyzje o podjęciu i pozostaniu w zawodzie. Czynniki finansowy powinien być istotnym warunkiem w systemie awansu pionowego (związanego z przesunięciem w hierarchii) i poziomego (kompetencyjnego, związanego z poszerzaniem zakresu kompetencji). Ważne, by jednak wzrost zarobków był równomiernie rozłożony w systemie awansu w ciągu kariery zawodowej, co sprzyja utrzymywaniu wysokiego poziomu motywacji nauczycieli. Oczywiście wynagrodzenie nie powinno, co wyżej zostało podkreślone, być jedynym czynnikiem motywującym nauczycieli, sami nauczyciele wskazują na szczególną rolę jakości relacji z innymi nauczycielami, uczniami, wsparcia dyrektora, dobrych warunków pracy i możliwości rozwoju.

2) przewidywać różne ścieżki rozwoju nauczyciela – dywersyfikacja mogłaby zaspokoić różnorodne potrzeby zarówno szkoły jako instytucji, jak i samych nauczycieli.

System awansu powinien być dwutorowy i uwzględniać zarówno możliwość awansu pionowego, jak i poziomego. W ramach awansu poziomego ważne jest umożliwienie tworzenia stanowisk związanych z wykonywaniem rozmaitych zadań i odgrywaniem szeregu ról dotyczących różnych obszarów funkcjonowania szkoły, oprócz nauczania w klasie. Formą awansu poziomego może być między innymi tworzenie takich funkcji jak mentor (istniejąca w Polsce, ale wymagająca dowartościowania funkcja opiekuna stażu), mediator szkolny, promotor młodych talentów czy szkolny koordynator projektów. Takie funkcje mogą, ale nie muszą wiązać się ze zróżnicowaniem wynagrodzeń. Ważne jednak, by pełnienie owych funkcji wiązało się ze zmianą podstawowego pensum dydaktycznego (inny sposób jego obliczania). Tymczasem awans pionowy oparty na hierarchii kompetencji i odpowiedzialności pełni funkcje motywacyjne. Wymaga różnorodności stopni z jasno określonymi kryteriami, które należy spełnić, chcąc awansować na drabinie hierarchii zawodowej. Co więcej, kolejne stopnie awansu wiążą się z coraz wyższymi wymogami wobec kandydatów, coraz większą odpowiedzialnością i coraz wyższym prestiżem – w tym sensie są coraz trudniej dostępne. Przykładowymi funkcjami związanymi z dodatkową odpowiedzialnością (i odnoszącymi się do obszaru zarządzania) są: dyrektor, wicedyrektor szkoły, liderzy zespołów przedmiotowych, menedżer rozwoju zawodowego. Istotna jest spójność obu systemów awansu – zajmowanie pozycji w jednym systemie uzależnione jest od zajmowanej pozycji w drugim (nie można zostać liderem zespołu, mając status początkującego nauczyciela).

Tego typu zdywersyfikowany model odchodzi od typowego dla większości krajów automatycznego modelu, opartego na stażu zawodowym, gdzie kolejne lata pracy przekładają się na kolejne stopnie awansu. Co więcej, jest on stymulujący zarówno dla tych nauczycieli, którzy stawiają w swojej pracy na ciągły rozwój i doskonalenie zawodowe, jak i tych, którzy korzyści wynikające z awansu zawodowego przedkładają nad korzyściami wynikającymi z doskonalenia zawodowego.

3) poszukiwać równowagi pomiędzy rozwojem nauczyciela i szkoły jako całości – kluczowa rola przypada tu dyrektorowi szkoły. W kompetencjach dyrektora szkoły powinno być

diagnozowanie potrzeb doskonalenia zawodowego, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między indywidualnymi potrzebami nauczyciela a potrzebami szkoły jako instytucji. Rzetelna diagnoza potrzeb doskonalenia zawodowego z punktu widzenia indywidualnych nauczycieli, jak i instytucji, oraz korzystanie z akredytowanej i certyfikowanej bazy ofert szkoleniowych mogłaby stać się jasną przesłanką wyboru finansowanych przez szkołę form doskonalenia zawodowego. Profesjonalna diagnoza potrzeb szkoleniowych nie jest zadaniem łatwym, w związku z tym warto pomyśleć nad wsparciem dyrektora w tym zadaniu. Być może jest to pole do rekomendowanej ścisłej współpracy między szkołą a uczelnią. Istotne jest także stworzenie systemowej bazy oferty rozwoju zawodowego dla nauczycieli, by ułatwić poruszanie się ich po bogatej ofercie szkoleń, kursów, studiów podyplomowych itp.

Współczesna szkoła w dalszym ciągu stoi przed wyzwaniem zmiany kultury organizacyjnej poprzez odejście od pracy indywidualnej na rzecz zespołowej. Koniecznym w tym kontekście jest tworzenie i wzmacnianie sieci współpracy między nauczycielami, a także między szkołami. Zadaniem sieci współpracy między szkołami jest promowanie nowych praktyk, metod czy zmian wprowadzanych do edukacji. Położenie nacisku na dobrze działające zespoły nauczycielskie mogłoby stać się przyczynkiem upowszechnienia dobrych praktyk, służących zdobywaniu wartościowych doświadczeń szczególnie istotnych w początkowym okresie pracy nauczyciela. W pracy zespołowej w szkole uczące się grupy nauczycieli powinny charakteryzować się postawą otwartości na nowych, zainteresowanych członków, dzięki temu mogą stać się one ważnym narzędziem w procesie doskonalenia nauczycieli. Praca zespołowa powinna prowadzić do zawiązania grupy, której członkowie mają wspólne doświadczenie uczenia się od siebie oraz kreatywnego rozwiązywania problemów, w tym tych, które napotykają początkujący nauczyciele.

- 4) wspierać poczucie własnej skuteczności** – zasadnicze w tym kontekście jest pytanie, jak motywować nauczycieli do bycia aktywnymi, refleksyjnymi profesjonalistami. Poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) to przekonanie, że można tak kierować swoim zachowaniem, żeby osiągnąć założone cele. Silne poczucie własnej skuteczności może chronić przed syndromem wypalenia zawodowego u nauczycieli i prowadzić do większych osiągnięć uczniów. Poczucie własnej skuteczności można wzmacniać między innymi poprzez indywidualny plan rozwoju zawodowego, przekładającego się na stopień awansu. Nauczyciele różnią się między sobą stylami uczenia się, poziomem zaangażowania i rozumieniem korzyści wynikających z rozwoju zawodowego. Możliwym czynnikiem stymulującym rozwój zawodowy nauczyciela jest stworzenie indywidualnego planu rozwoju, który opiera się na modelu kompetencji nauczycieli, promuje autorefleksyjność nauczycieli, uwzględnia różnorodność ich potrzeb z punktu widzenia jednostki, co więcej – pozostawia szkole autonomię w realizacji tych planów.

Nauczyciele z wysokim poczuciem własnej skuteczności, którzy pracują w zróżnicowanym środowisku, lepiej dostosowują się do dynamiki wyzwań szkoły i częściej ją modernizują, zwłaszcza w szkołach o dużym zróżnicowaniu środowiska rodzinnego i kulturowego uczniów.

- 5) służyć profesjonalizacji zawodu nauczyciela** – między innymi poprzez tworzenie przez samych nauczycieli kodeksów etycznych (zbiorów norm etycznych i moralnych charakterystycznych dla zawodu nauczyciela), istnienie stowarzyszeń zawodowych zrzeszających swoich członków w korporacje. Profesjonalizm przekłada się na uznanie i autorytet społeczny wynikający z posiadanych kompetencji. Poprzez silniejsze powiązanie systemu awansu zawodowego z oceną umiejętności i dokonań nauczycieli można wpływać na zwiększenie prestiżu zawodu nauczyciela jako tego, który wymaga szerokich i niełatwych do zdobycia kompetencji. System awansu zawodowego dla zawodów prestiżowych zakłada zwykle równomierne rozłożenie w czasie zdobywania poszczególnych szczebli awansu przez całą karierę zawodową. W tym kontekście wydaje się, że nauczyciele w Polsce zbyt szybko osiągają najwyższy poziom awansu. Aby system awansu wspierał zwiększanie prestiżu zawodu, najwyższy poziom awansu zawodowego powinien być osiągalny nie dla wszystkich nauczycieli, a raczej dla tych wyjątkowych, najlepszych.

W debacie na temat kierunku zmian systemu awansu zawodowego w Polsce pojawiają się propozycje silniejszego zaakcentowania kwestii wzrostu kompetencji w systemie awansu zawodowego nauczyciela (Sławiński, 2012). Oznacza to, że stopień awansu zawodowego mógłby mieć charakter

kwalifikacji złożonej (KSK)⁴⁹. Kompetencje składające się na zawód nauczyciela nie miałyby charakteru patrykularnego, ale uniwersalny. Innymi słowy – zamiast kształcić się w jednym zawodzie, osoba nabywałaby kompetencje przydatnych do zastosowania w różnych zawodach. Wybór kolejnych kwalifikacji częściowych dokonywany byłby zarówno z uwzględnieniem preferencji nauczyciela, jak i potrzeb szkoły, w której jest zatrudniony. Rozwój zawodowy winien zatem opierać się zarówno na analizowaniu własnych zainteresowań, potrzeb pracodawcy, jak i popytu na kompetencje na rynku pracy.

Taki sposób postrzegania zawodu nauczyciela – jako zestawu kompetencji – odpowiada obecnym przemianom na rynku pracy. W kolejnych podrozdziałach przeanalizujemy zawód nauczyciela z uwzględnieniem wyżej wymienionych kategorii.

5.4. Kompetencje nauczycieli na rynku pracy

5.4.1. Funkcje pełnione przez nauczycieli

Różne czynności nauczycieli, wykonywane w szkole, ale również poza nią przyczyniają się do poprawy jakości nauczania, a także do zwiększenia ich szans na rynku pracy. Zasięg kompetencji nauczycieli jest bogaty, ponieważ podczas swojej pracy pełnią oni różnorodne zadania. Przyjrzymy się zatem kompetencjom, które są pochodną czynności wykonywanych przez nauczycieli podczas ich codziennej pracy. Dobry nauczyciel jest specjalistą w swojej dziedzinie, ma szeroką wiedzę, a praca z uczniami pozwala na rozwijanie kompetencji wychowawczych i umiejętności opieki nad innymi. W tym aspekcie ważna jest również umiejętność uczenia innych oraz umiejętność wyszukiwania i weryfikowania informacji (realizowana poprzez przygotowywanie się do lekcji, gromadzenie materiałów dla uczniów) – pożądane w społeczeństwie opartym na wiedzy. Nauczyciel ma kompetencje komunikacyjne – nabywa je podczas spotkań z uczniami i rodzicami, natomiast działając w zespołach przedmiotowych, uczy się współpracy. Nauczyciele mają również umiejętności organizacyjne (organizowanie wycieczek, wyjazdów, akademii), jak i administracyjne (tworzenie dokumentacji). Czynność egzaminowania wewnętrznego i zewnętrznego oraz analizowanie wyników uczniów kształci kompetencję ewaluacji pracy własnej i innych. Niektórzy nauczyciele wykazują się również dużą przedsiębiorczością, zdobywając środki i sponsorów zewnętrznych na nagrody dla uczniów oraz dodatkową działalność szkoły. Zawód nauczyciela wymaga także ciągłego kształcenia i rozwoju (kursy, szkolenia, awans zawodowy).

Ponadto nauczyciele pełnią w szkole różne funkcje – mogą być wychowawcami klasy (dwie trzecie nauczycieli), liderami zespołu przedmiotowego (jedna czwarta nauczycieli), opiekunami stażu (6%), dyrektorami lub wicedyrektorami (5%), doradcami zawodowymi (2%) (Federowicz i in. 2013). Istnieje także szereg funkcji nauczycielskich w Polsce mało popularnych, na przykład nauczyciel asystent uczniów niepełnosprawnych⁵⁰, pełnomocnik ds. wychowawczych, zajmujący się między innymi opracowywaniem i uspoźnianiem planu działania szkoły, czy lider projektów interdyscyplinarnych. *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli* pozwala na dostrzeżenie ciekawej zależności – wśród nauczycieli pełniących funkcję wychowawcy zdecydowanie więcej jest liderów zespołów niż wśród respondentów nienależących do tej kategorii nauczycieli. Oznacza to, że nauczyciele aktywni pełnią po kilka funkcji jednocześnie, tym samym ucząc się i doskonaląc w wielu dziedzinach, co podnosi ich szanse zarówno na szkolnym, jak i pozaszkolnym rynku pracy. Jednak 25% nauczycieli uczestniczących w tym badaniu nie pełniło żadnej funkcji. Oznacza to, że nie podejmują oni dodatkowej odpowiedzialności ponad prowadzenie lekcji, nie wykorzystują więc szkoły jako miejsca pracy oferującego możliwości rozwoju zróżnicowanych kompetencji.

⁴⁹ Informacje o przygotowywanym w Polsce krajowym systemie kwalifikacji są dostępne na stronie www.kwalifikacje.org.pl

⁵⁰ W Polsce jest 16 tys. takich uczniów, którzy posiadając odpowiednią pomoc, mogliby uczyć się w szkołach razem z dziećmi zdrowymi.

5.4.2. Doświadczenie innej pracy

W związku ze zmianami na rynku pracy, zmianami demograficznymi oraz modyfikacjami podstaw programowych wielu nauczycieli stanie przed koniecznością zmiany ścieżki kariery. Łatwiej myśleć o zmianie pracy tym nauczycielom, którzy mają doświadczenia zawodowe poza szkolnictwem (Badanie BECKER, 2013). Doświadczenie innej, pozaszkolnej pracy może różnicować gotowość nauczycieli do elastycznego formowania dalszej drogi zawodowej. Takie doświadczenia (kiedykolwiek) miało 27% respondentów, natomiast w chwili badania 15% pedagogów pracowało jednocześnie w szkole oraz w innym miejscu (Federowicz i in. 2013). Zdecydowanie częściej równoległą pracę w innym zawodzie podejmują mężczyźni (34%) niż kobiety (5%). Pozaszkolną aktywność zawodową wykonują raczej nauczyciele młodszy, o niższym stopniu awansu, a także nauczyciele przedmiotów z niską pulą godzinową, takich jak religia czy przysposobienie obronne. Nie dziwi fakt podejmowania dodatkowej pracy przez nauczycieli początkujących – otrzymują oni stosunkowo niskie wynagrodzenia, co skłania do poszukiwania dodatkowego źródła utrzymania. Podejmowanie pracy poza szkołą uzależnione jest także od zapotrzebowania społecznego na kompetencje poszczególnych nauczycieli – moda na naukę języków obcych sprawia, że nauczyciele językowcy mają więcej możliwości na rynku pracy, podobnie jak nauczyciele wychowania fizycznego, odpowiadający na potrzeby badania o zdrowie i wygląd fizyczny znajdują zatrudnienie na przykład w klubach sportowych. Większy popyt na tego typu usługi, a także większą podaż instytucji i firm je świadczących, odnotowuje się w średnich i dużych miastach – dlatego nauczyciele pracujący w nich częściej poświęcają swój czas na dodatkowe zajęcia niż nauczyciele z małych miast i wsi. Osoby posiadające dodatkowe źródło utrzymania pracują zarówno w instytucjach edukacyjnych formalnych i nieformalnych, jak też w branżach niezwiązanych z sektorem oświaty. Nauczyciele pracują w szkołach językowych, okręgowych komisjach egzaminacyjnych, kuratoriach oświaty, wydawnictwach tworzących podręczniki, przedszkolach, przy organizacji wypoczynku dla dzieci, w NGO, firmach szkoleniowych, a także w charakterze korepetytora. Nauczyciele pracują również w miejscach niezwiązanych ze szkolnictwem: w urzędach gmin i powiatów oraz domach kultury, prowadząc własną działalność gospodarczą. Z badania czasu i warunków pracy nauczycieli możemy dowiedzieć się także, jakie zawody niektórzy nauczyciele wykonywali, zanim zdecydowali się na pracę w szkole. Były to prace biurowe (37% wskazań wśród odpowiadających na to pytanie), wolne zawody (31%), prace w sprzedaży lub handlu (23%), w usługach (12%), a także zawód robotnika i prace na roli (45%) (Federowicz i in., 2013).

5.4.3. Wsparcie dla nauczycieli oraz potencjalne bariery na rynku pracy

Opisywany wcześniej problem zmniejszającej się liczby etatów nauczycielskich dostrzeżony został zarówno na szczeblu władz centralnych (poprzez wygospodarowanie dotacji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na przekwalifikowanie nauczycieli⁵¹), jak i samorządowych. Przykładem działań wymagających współpracy wielu podmiotów na rzecz poprawy sytuacji nauczycieli jest Małopolska oraz Łódź, w których stworzono specjalne programy: ONyKS i Parasol do przeciwdziałania bezrobociu wśród nauczycieli⁵². Pomoc kierowana do nauczycieli w zakresie doradztwa i przekwalifikowania

⁵¹ MEN przeznaczyło 100 mln zł na aktywizację zawodową nauczycieli tracących pracę. Więcej informacji na <https://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci/186-100-mln-zl-z-ue-na-wsparcie-nauczycieli> (dostęp 4.03.2014).

⁵² ONyKS (Program Outplacementu Nauczycieli Krakowskich Szkół), stworzony we współpracy z Urzędem Miasta Krakowa, Wojewódzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Grodzkim Urzędem Pracy w Krakowie, Urzędem Pracy Powiatu Krakowskiego oraz Grupą Doradczą Projekt Sp. z o.o. Program zapewnia zwolnionym nauczycielom opiekę psychologów, doradców zawodowych, trenerów podnoszących umiejętności poruszania się na rynku pracy, szkolenia, staże i praktyki zawodowe oraz dotacje na rozpoczęcie działalności gospodarczej w wysokości 40 tys. zł oraz kursy z zakresu przedsiębiorczości. Program Parasol zapewnia organizowanie stałych konsultacji doradczych dla nauczycieli, które zapewnią członkowie Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery wspólnie z Biurem Karier Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna. Planowane są kursy, szkolenia i studia podyplomowe uwzględniające konkretne potrzeby i oczekiwania nauczycieli. Zajęcia teoretyczne i praktyczne prowadzone będą wspólnie przez Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP, Akademię Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi oraz doradców zawodowych członków Łódzkiego Forum Doradztwa Kariery.

powinna być jednak indywidualizowana z uwagi na zróżnicowane kompetencje przedmiotowe. Zdolności analityczne nauczycieli matematyki, fizyki, informatyki mogą być wykorzystane w pracy w bankach, instytucjach doradztwa finansowego i podatkowego. Pasjonaci literatury i przedmiotów humanistycznych mogą wykorzystać swoją wiedzę w wydawnictwach i lokalnych gazetach. Wiedza z dziedziny biologii i chemii mogłaby być wykorzystana w branży farmaceutycznej i żywnościowej. Ważnym elementem wsparcia nauczycieli jest zmiana sposobu myślenia o dalszym życiu zawodowym nastawionym na kształtowanie samopoznania, określenie własnych kompetencji, budowanie otwartości na zmiany oraz wspieranie motywacji. Istotne jest również wskazanie nauczycielom innych dróg kariery, tak by końca pracy w szkole nie traktowali jako porażki, ale jako możliwość rozwoju i zwiększenia swoich szans. Tym bardziej że przemiany świadomościowe w społeczeństwie powodują, że tradycyjne kryteria służby społecznej nauczycieli i kapitału kulturowego zastępowane są przez wyznaczniki pozycji w hierarchii społecznej związane z profesjonalizmem, znajomością nowych technologii, zamożnością i poziomem konsumpcji.

Wiele instytucji prowadzi banki ofert pracy dla nauczycieli – ZNP⁵³, Kuratorium Mazowieckie, a także portale internetowe: pozn.pl/oswiata, edukacja-warszawa.pl. Związek Nauczycielstwa Polskiego organizuje również konferencje krajowe i regionalne, których celem jest między innymi obiektywna ocena mocnych i słabych stron nauczycieli. Jednym z poruszanych tematów było podejście pracodawców do osób poszukujących pracy po redukcjach etatów w szkolnictwie⁵⁴.

Niewielu pracodawców dostrzega złożoność profesji nauczycieli czy też ich doświadczenia w pracy w innych zawodach. Osoby rekrutujące posługują się obrazem nauczyciela jako osoby oderwanej od realiów pracy w sektorze prywatnym, dalekiej od myślenia kategoriami efektywności, zysków i strat. Kolejnym zarzutem kierowanym do nauczycieli jest fakt ich przyzwyczajenia do pracy w mniejszym wymiarze godzin i związany z tym brak efektywności podczas czterdziestogodzinnego tygodnia pracy. Jak wykazano wcześniej, praca nauczyciela składa się z wielu zróżnicowanych czynności, których tylko część stanowią tzw. godziny tablicowe, a wiele innych zajęć, zarówno administracyjnych, jak i merytorycznych, odbywa się poza tygodniowym obowiązkowym wymiarem zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, a także często poza szkołą. Pracodawcy zarzucają nauczycielom również trudności z pracą zespołową, współpracą z osobami dorosłymi, brak umiejętności przyjmowania krytyki oraz stawianie się w pozycji mentora. Brakiem, na który wskazują rekruterzy, jest również mniejsza umiejętność pracy z nowymi technologiami. Obraz ten może wynikać z faktu, że pracodawcy, myśląc o nauczycielach, posługują się obrazem tej części przedstawicieli zawodu, którzy się nie rozwijają i nie pełnią żadnych dodatkowych funkcji. Opinia ta może być więc prawdziwa jedynie dla 25% osób wykonujących ten zawód, natomiast reszta nauczycieli, jak wykazano wcześniej, ma możliwość kształcenia kompetencji pożądaných na rynku pracy na równi z innymi jego uczestnikami. Negatywna ocena nauczycieli jako potencjalnych pracowników może wynikać także z omawianego już w tym rozdziale powszechnego przekonania o zbiurokratyzowanym systemie awansu zawodowego, który ogranicza możliwości oceniania ich w kategoriach merytokratycznych. Podobnie może oddziaływać brak efektywnego systemu egzekwowania ich niekompetencji oraz mała selektywność na wejściu i w trakcie wykonywania tego zawodu. Obecny system oceny nauczycieli nie monitoruje zależności między wkładanym w pracę wysiłkiem i czasem na przygotowanie się do lekcji a otrzymywanym wynagrodzeniem.

5.4.4. Perspektywy rozwoju

Ośrodek Rozwoju Edukacji przeprowadził badania pt. *Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012*, analizując trzy sposoby radzenia sobie z redukcjami etatów nauczycielskich: bierny, modyfikację oraz

⁵³ http://www.znp.edu.pl/element/1802/Jak_pomoc_zwalnianym_nauczycielom (dostęp: 03.03.2014).

⁵⁴ <http://www.ahe.lodz.pl/konferencja/1690/konferencja-perspektywy-zawodowe-nauczycieli-wobec-zmian-na-rynku-pracy> (dostęp: 01.03.2014).

zmianę. Z badań wynika, że nauczyciele w różnym stopniu odnajdują się na zmieniającym się rynku pracy (ORE, 2012c). Pierwszą grupę cechuje bierność zawodowa i nadzieja na to, że sytuacja niżej demograficznego się odmieni. Część nauczycieli stara się zatrudniać w szkołach w znacznie zredukowanym wymiarze godzinowym, jednak poleganie na dotychczasowym zawodzie, który przestaje zapewniać wystarczające wynagrodzenie i satysfakcję z pracy może nie być korzystne. Istnieje niebezpieczeństwo, że brak strategii związanej z własną ścieżką zawodową może w przyszłości przerozdzić się w bezrobocie.

Drugim sposobem radzenia sobie z redukcją etatów nauczycielskich jest modyfikacja sytuacji, czyli poszukiwanie pracy w zawodach pokrewnych związanych z edukacją, na przykład przechodzenia do szkół niepublicznych, udzielania korepetycji, prowadzenie zajęć dodatkowych w domach kultury lub instytucjach komercyjnych. Na rozwój edukacji nieformalnej niebagatelny wpływ miały unijne fundusze strukturalne. Dzięki dodatkowym środkom w szkołach i innych instytucjach odbywa się wiele zajęć pozalekcyjnych – ich beneficjentami są przede wszystkim uczniowie, ale pośrednio również nauczyciele – zyskujący dodatkowe źródło zarobku. Sektor pozaszkolnych usług edukacyjnych ma szansę rozwijać się, ponieważ z jednej strony niż demograficzny powoduje coraz mniejsze zapotrzebowanie na nauczycieli w szkołach dla młodzieży. Z drugiej zaś strony wzrasta w Polsce świadomość konieczności posiadania wykształcenia i uzupełniania kwalifikacji – co skłania do zwiększenia popytu na osoby potrafiące kształcić innych. Diagnozy popytu na rynku oświaty i wychowania wskazują na zapotrzebowanie na nauczycieli wspomagających w procesie edukacyjnym dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nauczycieli przedmiotów zawodowo-technicznych oraz opiekunów dzieci i osób starszych (PARP, 2013).

Trzecia grupa nauczycieli adaptuje się do sytuacji poprzez przekwalifikowanie się, które może przybierać dwie formy – przyjmowania pracy poniżej posiadanych kwalifikacji lub świadomego kierowania rozwojem zawodowym. Wyniki pilotażowego badania jakościowego na temat korzyści i kosztów wyjścia z zawodu nauczyciela przeprowadzonego przez IBE w 2012 roku wskazują, że najczęściej do zysków związanych z rezygnacją z zawodu nauczyciela osoby badane zaliczały: zbudowanie większej pewności siebie, przekonanie o zaradności na otwartym rynku pracy, większe niż w szkole możliwości rozwoju i podejmowania decyzji, a także większe zarobki. Pojawiły się również opinie o podwyższeniu statusu poprzez pracę o wyższym prestiżu społecznym niż zawód nauczyciela. Po wyjściu z zawodu ścieżki kariery badanych związane były zarówno z edukacją i szkoleniami, jak i z prywatną działalnością gospodarczą oraz branżą usług. Zmiana pracy jest jednak trudniejsza w tych regionach kraju, które zmagają się z dużym bezrobociem (woj. podlaskie, warmińsko-mazurskie, lubuskie), zdarzają się więc przypadki degradacji zawodowej nauczycieli, którzy są zmuszeni pracować poniżej posiadanych kompetencji – niektórzy nauczyciele mężczyźni podejmują prace fizyczne, natomiast kobiety decydują się na emigrację (ORE, 2012d).

Nauczyciele pragnący pozostać w zawodzie będą musieli zmierzyć się ze zmieniającą się rolą szkoły – większymi wymaganiami uczniów i rodziców w związku z demokratyzacją zarządzania procesem kształcenia, szybko przyrastającą wiedzą, potrzebą dopasowania programów nauczania do zmieniającego się rynku pracy, rozwojem nowych technologii i ich wpływem na sposób myślenia młodych ludzi. Nauczyciele będą zatem zmuszeni do podnoszenia swoich kompetencji dydaktycznych, ale też psychologicznych czy komunikacyjnych. Zmieniają się też odbiorcy działań edukacyjnych – mamy do czynienia ze zmniejszającą się liczbą dzieci, a zwiększającą się liczbą osób dorosłych. Warto zwrócić uwagę, że osoby te często nie mają formalnego wykształcenia, a także nie potrafią korzystać z zasobów nowych technologii. Niezagospodarowanym obszarem jest kształcenie ustawiczne (*life long learning*), w Polsce odsetek stale uczących się po 50. roku życia jest mniejszy niż 9%. Obserwujemy także od kilku lat zapotrzebowanie na nauczycieli zawodu i nauczycieli w technikach. Niewykluczone, że jakaś część nauczycieli będzie zachęcana do zmiany formy zatrudnienia na bardziej elastyczną – uczestnictwo w projektach edukacyjnych lub przejście do sektora niepublicznego, który mimo niżej demograficznego się rozwija (PARP, 2013).

W wielu opracowaniach na temat zwolnień nauczycieli postulowane są rozwiązania obligujące samorząd terytorialny do wzięcia odpowiedzialności za tę sytuację poprzez stwarzanie nowych miejsc pracy (ORE, 2012d). Zwracamy uwagę, że może być to rozwiązanie pozorne – ponieważ budżety jednostek samorządu terytorialnego są w złym stanie. Taka sytuacja powinna skłaniać do innowacyjnego podejścia do zarządzania na terenie gmin i powiatów, zwiększającego efektywność wykorzystania kapitału ludzkiego. Zintensyfikowanie działalności pozalekcyjnej szkoły, jak również wykorzystanie orlików i hal sportowych, domów kultury poprzez prowadzenie zajęć nie tylko dla dzieci, ale dla wszystkich mieszkańców lokalnej społeczności, pomogłoby nie tylko zachować pracę nauczycielom, ale również tworzyć więzi społeczne. Bardziej elastyczne wykorzystanie potencjału nauczycieli wymagałoby zmian w prawie – tak by na przykład zagrożony zwolnieniem nauczyciel mógł brakujące godziny do etatu nauczycielskiego odrobić w innych placówkach prowadzonych przez samorząd.

* * *

Zaprezentowane wyżej dane pokazują, że choć niemal wszyscy nauczyciele starają się podnosić swoje kompetencje, to jednak przydatność wykorzystywanych form doskonalenia nie jest satysfakcjonująca. Brak jest danych pozwalających na ocenę efektów w postaci uczenia się uczniów, wiadomo jednak, że sami nauczyciele jako umiarkowany oceniają wpływ szkoleń na praktykowany przez nich sposób nauczania. Innymi słowy – wkładają oni wiele wysiłku (zarówno czasowego, jak i finansowego) w doskonalenie zawodowe, jednak nie ma to dużego, w ich odczuciu, przełożenia na efekty. Problemem jest między innymi 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.

Wśród polskich nauczycieli dominują szkolenia dotyczące wiedzy przedmiotowej, umiejętności metodycznych oraz budowy programów nauczania (co po części wiąże się ze szkoleniami oferowanymi przez wydawców podręczników), a także związane z ocenianiem czy indywidualizacją nauczania. Jednocześnie pożądana przez nauczycieli oferta rozwoju zawodowego zawierałaby w większym stopniu kwestie miękkie, takie jak kierowanie klasą czy nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych, a także zagadnienia dotyczące nowych technologii w miejscu pracy. Najczęściej wykorzystywane formy podnoszenia kompetencji to szkolenia, kursy, warsztaty oraz konferencje. Stosunkowo popularne są też sieci współpracy, które będą ważnym elementem dopracowywanego aktualnie nowego modelu wspomagania szkół i doskonalenia nauczycieli. Zmiany systemu doskonalenia zakładają większą koncentrację na potrzebach szkoły i odejście od form pojedynczych i samodzielnych.

Gruntownych zmian wymaga też system awansu zawodowego nauczycieli. Z założenia powinien on być istotnym czynnikiem motywującym nauczycieli do podnoszenia kompetencji, jednak analiza istniejących w Polsce rozwiązań pokazuje, że obarczony jest licznymi wadami. Wśród głównych można wymienić:

- niewystarczające powiązanie działań z zakresu awansu z faktycznym doskonaleniem zawodowym oraz narzucone wymagania nieuwzględniające licznym istotnym kompetencjom potrzebnych w pracy nauczycielskiej,
- niewystarczające powiązanie awansu z potrzebami szkół,
- biurokratyczny charakter systemu,
- oparcie systemu wyłącznie na motywacji finansowej i stabilizacji sytuacji zawodowej nauczyciela,
- krótką ścieżkę awansu: nauczyciele w stosunkowo młodym wieku osiągają najwyższy szczebel awansu.

Dlatego rekomendujemy zmianę systemu awansu zawodowego, tak by stwarzał bodźce do zdobywania przez nauczycieli i rozwijania potrzebnych im kompetencji, przewidywał różne ścieżki rozwoju nauczyciela, uwzględniał zarówno potrzeby nauczycieli, jak i szkół jako całości oraz służył profesjonalizacji tego zawodu. Zmiany takie w połączeniu z nowym modelem wsparcia szkół oraz doskonalenia nauczycieli mogą sprawić, że podejmowane przez nauczycieli działania będą w większym niż obecnie stopniu odpowiadały na potrzeby szkół i samych nauczycieli, przełożą się na jakość pracy szkół i umożliwią nauczycielom uzyskanie istotnych kompetencji: zarówno tych potrzebnych w pracy dydaktycznej, jak i uniwersalnych, niezbędnych na szybko zmieniającym się rynku pracy. Warto tu zaznaczyć, że także w swojej codziennej pracy nauczyciele wykonują rozmaite czynności i pełnią różnorodne funkcje, pozwalające im na rozwijanie wielu pożądaných na rynku pracy umiejętności. Trzeba też podkreślić, że co czwarty nauczyciel ma za sobą doświadczenie pracy poza szkołą. Wciąż jednak wśród pracodawców pokutuje negatywny wizerunek nauczyciela jako pracownika, co nie ułatwia pedagogom zmiany pracy w razie takiej potrzeby. Na problem zmniejszającej się liczby etatów nauczycielskich uwagę zwróciły władze centralne i samorządowe, jak również partnerzy społeczni, proponując nauczycielom wsparcie w przekwalifikowaniu się. Z kolei nauczyciele pozostający w zawodzie muszą zmierzyć się ze zmieniającą się rolą szkoły i w związku z tym podnosić nie tylko swoje kompetencje dydaktyczne, ale także psychologiczne czy komunikacyjne.

CZĘŚĆ III

**NAUCZYCIELE
W DZIAŁANIU**



Wstęp

Autorka:

Jolanta Choińska-Mika

W tej części *Raportu* podjęliśmy próbę przedstawienia różnorodnych aspektów codziennej pracy nauczycieli. Materiału do badań i analiz dostarczyły nam przede wszystkim obserwacje lekcji oraz wywiady z nauczycielami i uczniami. Dzięki nim otrzymaliśmy bardzo ciekawy ogląd różnych stylów pracy i metod osiągania dydaktycznych celów. Prezentowany obraz daleki jest od kompletności, ale pozwala dostrzec zarówno mocne strony polskiej szkoły, jak i jej niedostatki.

Raport przedstawiamy w układzie przedmiotowym, odwzorowującym główne obszary badań prowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE. Skoncentrowaliśmy się na pięciu przedmiotach szkolnych, które stanowią trzon edukacji na wszystkich etapach kształcenia. Pierwszy rozdział poświęcony został nauczycielom języka polskiego, drugi – matematyki, kolejne zaś językom obcym, historii oraz przedmiotom przyrodniczym. W każdym z rozdziałów staramy się odpowiedzieć na podobne pytania, dotyczące procesu dydaktycznego i form pracy z uczniami. Uzyskaliśmy dzięki temu spójny i porównywalny obraz analizowanej problematyki, uwzględniający specyfikę poszczególnych przedmiotów oraz aktualny stan badań.

Wnikliwym oglądem objęliśmy gimnazja. Realizowana od 2009 roku reforma podstawy programowej zaczęła się właśnie w gimnazjach i to nauczyciele tych szkół pierwsi musieli stawić czoła nowym wyzwaniom. Zmienił się również egzamin gimnazjalny, w którym wprowadzono odrębne arkusze dla przedmiotów przyrodniczych, dla historii i wiedzy o społeczeństwie oraz znacząco zwiększono wymagania dotyczące znajomości języka obcego. Zatem skupienie się naszych analiz na tym etapie kształcenia nie było przypadkowe, gdyż istotnym celem wprowadzanych zmian jest podnoszenie jakości i efektywności nauczania w gimnazjach, tak by stały się rzeczywistym fundamentem edukacji ogólnokształcącej.



6. Nauczyciele języka polskiego

6.1. Wprowadzenie

Autorzy:
Piotr Bordzof
Zofia Zasacka

Język polski jako przedmiot nauczania w szkole staje przed wyzwaniami coraz szybciej następujących przemian cywilizacyjnych. Kształtowanie takich umiejętności jak czytanie, tworzenie i interpretacja tekstu, rozumienie wartości i przekazów kultury, zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym, wymaga ciągłego udoskonalania procesów dydaktycznych. Pojawia się potrzeba wykorzystania możliwości społecznego obiegu tekstów kultury i informacji, jakich dostarczają nowe środki komunikacji i technologie cyfrowe. Przed dydaktyką polonistyczną rysują się zadania kształtowania kompetencji literackich i językowych wymagających rozwijania społecznych umiejętności komunikacyjnych, kompetencji kulturowych, krytycznego odbioru tekstów kultury, także pochodzących z obszaru kultury popularnej oraz ich wykorzystania w nowych kontekstach funkcjonalnych. Polonistyka szkolna winna także rozwijać uczniowskie umiejętności kreatywnej pracy, samodzielnej i zespołowej. Efektem opanowania kompetencji formowanych na lekcjach języka polskiego powinno być wypracowanie podstaw do świadomego i aktywnego uczestnictwa uczniów w społeczeństwie obywatelskim, opartego na potrzebie rozwoju indywidualnego, ale także wrażliwości na dobro wspólne.

Aby zrealizować tak postawione cele, nauczyciele oraz dydaktycy literatury i języka polskiego korzystają z osiągnięć teoretyków i badaczy, jak Bożena Chrzóstowska, Anna Marzec, Barbara Kryda, Tadeusz Patrzalek, Wincenty Okoń, Zenon Uryga, Wojciech Pasterniak, Bolesław Niemierko, Ryszard Handke, Stanisław Bortnowski i inni. Ich dorobek obejmuje badania nad formami i metodami pracy na lekcji, recepcją tekstów kultury na lekcjach języka polskiego, kształceniem kompetencji językowych. Badania nad dydaktyką języka polskiego obejmują także obserwowanie efektów procesu dydaktycznego skorelowanego z uwarunkowaniami szkolnymi i społeczno-kulturowymi, które mogą mieć wpływ na jakość kształcenia. Ten typ badań wykorzystuje narzędzia socjologiczne i pozwala na diagnozę oraz planowanie zmian, czego dobrym przykładem są raporty związane z przygotowaniem, wdrażaniem i monitorowaniem reform szkolnictwa (np. *Nauczyciele wobec reformy edukacji...*, 1999; Konarzewski, 2001; *Zmiany w systemie oświaty...*, 2002; Konarzewski, 2004a, 2004b; Domalewski, Wasilewski, 2011).

W niniejszym szkicu profile polonistów oraz ich postawy zawodowe i metody pracy zostaną zaprezentowane na podstawie wyników badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych. Badacze mieli na celu diagnozę stanu nauczania języka polskiego, zgodnie z nową podstawą programową na III etapie edukacyjnym⁵⁵, oraz opis środowiska szkolnego i pozaszkolnego, które może warunkować ten stan. Postawiono sobie za zadanie identyfikację słabych i mocnych stron nauczania polonistycznego oraz określenie szans i zagrożeń związanych z wdrażaniem nowej podstawy programowej z języka polskiego. Towarzyszyła temu ocena umiejętności gimnazjalistów, takich jak między innymi: odbiór, analiza i interpretacja tekstów kultury, dyskusja, tworzenie wypowiedzi. Poddane obserwacji zagadnienia, między innymi formy i metody pracy na lekcji, w tym analiza i interpretacja tekstów kultury, oparte zostały na funkcjonującej w literaturze przedmiotu tradycji dydaktycznej, wypracowanej przez wspomnianych teoretyków i dydaktyków języka polskiego. Wyniki empiryczne uzyskane w badaniu poddano analizie w celu znalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące pracy na lekcjach języka polskiego, w tym stosowanych przez nauczycieli metod i pomocy dydaktycznych, sposobów komunikacji z uczniami i zagadnień związanych z ocenianiem.

⁵⁵ Podstawa programowa była wdrażana od roku szkolnego 2009/2010; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

Zdiagnozowano także problemy i odnotowano sukcesy towarzyszące nauczycielom w ich codziennej pracy dydaktycznej⁵⁶.

Jako materiał kontekstowy wykorzystane zostały wyniki badań: *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów* (Choińska-Mika i in., 2013, dalej: DKG), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów* (Federowicz i in., 2006, 2009, 2013, dalej: PISA), *Edukacyjna Wartość Dodana* (Dolata i in. 2013, dalej: EWD) oraz *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (Federowicz i in. 2013, dalej: CzPN).

Większość badanych polonistów – 70% – było w wieku do 45 lat, 74% to kobiety. Posiadali kierunkowe wykształcenie: 97% to absolwenci filologii polskiej, w tym 88% na poziomie magisterskim; 85% zdobyło uprawnienia do pracy pedagogicznej w trakcie specjalizacji nauczycielskiej na studiach, 12% skończyło studia podyplomowe; 43% posiadało uprawnienia do prowadzenia zajęć z więcej niż jednego przedmiotu (w miejscowościach do 20 tys. mieszkańców – 56%, w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców – 37%). Więcej niż co drugi badany nauczyciel posiadał uprawnienia egzaminatora CKE (55%). Najczęściej dotyczyły one oceny egzaminów gimnazjalnych (80% polonistów posiadających uprawnienia), rzadziej egzaminu maturalnego (25%) i sprawdzianu szóstoklasisty (20%). 66% badanych posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego, 23% – nauczyciela mianowanego.

6.2. Przygotowania polonistów do lekcji

Codzienna praca nauczycielska obejmuje nie tylko prowadzenie zajęć, sprawdzanie prac pisemnych oraz uzupełnianie dokumentacji szkolnej, ważne jest także przygotowanie polonistów do lekcji.

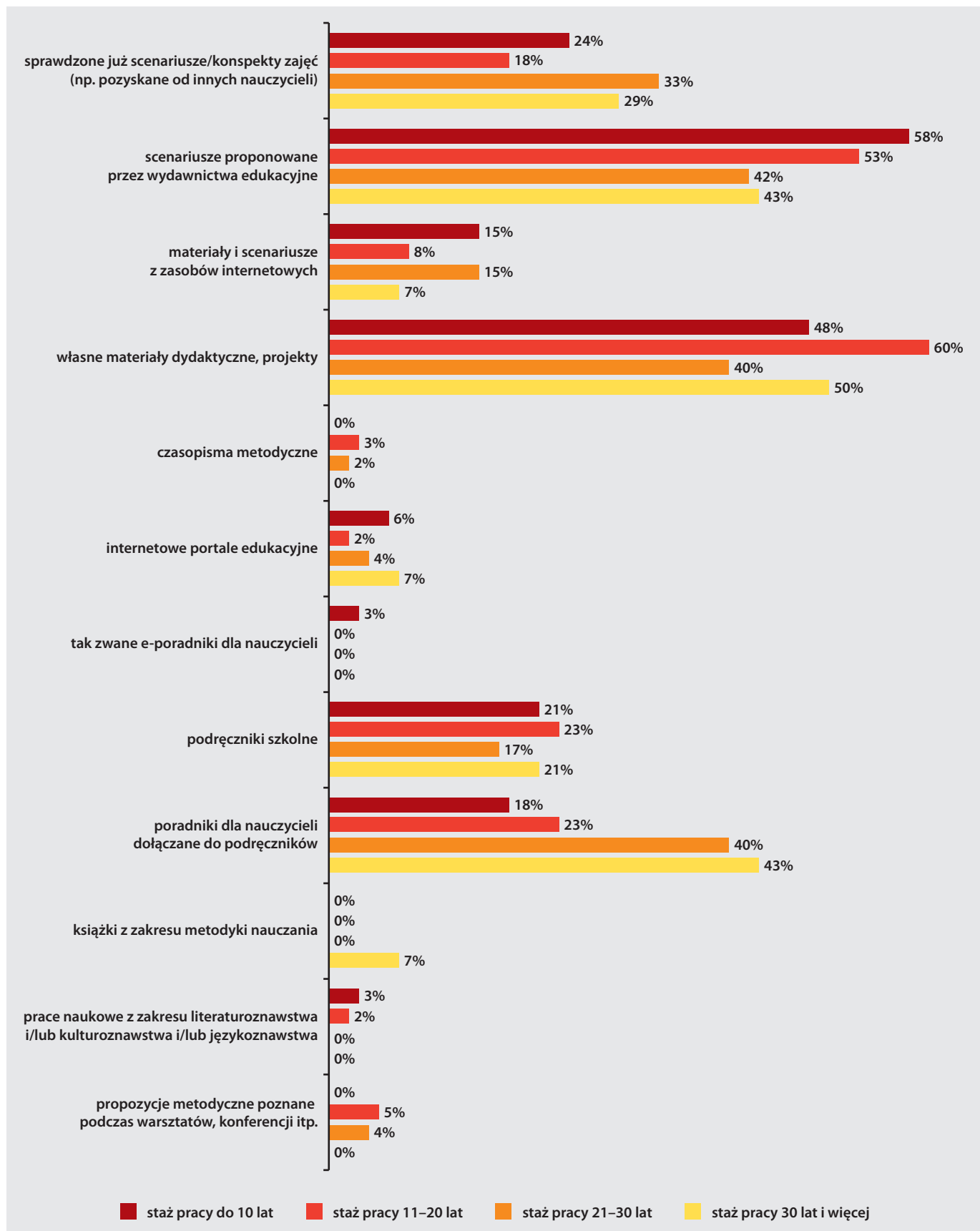
Niemal wszyscy nauczyciele deklarują, że przygotowują się do lekcji w domu, średnio poświęcają temu 9 godzin tygodniowo. Nieliczni zadeklarowali, że zajęcie to zajmuje im co najmniej 20 godzin w tygodniu. Są to wyniki zbieżne z danymi uzyskanymi w badaniu CzPN, gdzie tygodniowy czas przygotowywania się do lekcji dla nauczycieli mających od 18 do 27 lekcji wynosi 8,8 godziny, a dla nauczycieli mających od 18 do 35 lekcji – 8,4.

W opracowywaniu koncepcji i przebiegu lekcji nauczyciele języka polskiego w gimnazjum kierują się przede wszystkim wymaganiami zapisanymi w podstawie programowej, perspektywą egzaminu gimnazjalnego oraz propozycjami sformułowanymi przez wydawnictwo wykorzystywanego podręcznika. Ponad połowa badanych polonistów (56%) realizuje program skonstruowany przez wydawnictwo, nie wprowadzając w nim żadnych zmian; 40% korzysta z programu wydawnictwa, ale go modyfikuje. Żaden badany nauczyciel nie stosuje programu autorskiego, co świadczy o niewykorzystaniu możliwości indywidualizacji procesu dydaktycznego w zależności od specyficznych kompetencji polonisty i indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

W swoich deklaracjach poloniści nie ukrywają, że przywiązują dużą wagę do obudowy dydaktycznej oferowanej przez wydawnictwa pedagogiczne. Przy planowaniu lekcji wykorzystują takie materiały jak przewodnik metodyczny, sprawdziany, testy diagnozujące, próbne testy gimnazjalne, scenariusze lekcji, opracowania lektur, plansze informacyjne oraz reprodukcje, prezentacje multimedialne, płyty z nagraniami, karty pracy i filmy.

⁵⁶ Populacja przebadanych uczniów stanowi reprezentację gimnazjalistów uczęszczających do szkół w każdym z trzech regionów, natomiast 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. Choć we wszystkich trzech regionach wyniki badań ilościowych i jakościowych okazały się zbliżone, w niniejszym artykule, dla jasności i precyzji wyводу, podawane są wyniki liczbowe z badania zrealizowanego w pierwszym regionie (w przypadku cytowania wyników z innych regionów, zostało to odnotowane w przypisie).

Wykres 6.1. Jakie materiały wykorzystuje Pani/Pan najczęściej podczas przygotowywania się do lekcji? (podział ze względu na staż pracy, n=162)



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

Analiza wyników badania wskazuje, że na pracę dydaktyczną nauczycieli decydujący wpływ ma koncepcja rozumienia podstawy programowej proponowana przez twórców podręczników. Należy zaznaczyć, że poloniści z dłuższym stażem pracy chętniej korzystają ze sprawdzonych konspektów zajęć i poradników dla nauczycieli dołączanych do podręczników, natomiast osoby z krótszym doświadczeniem zawodowym wybierają raczej gotowe scenariusze proponowane przez wydawnictwa edukacyjne, choć, warto odnotować, wspierają się również własnymi pomysłami i narzędziami dydaktycznymi. W praktyce dydaktycznej nieobecne są tzw. e-poradniki. Niepokojącym sygnałem jest to, że poloniści nie praktykują lektury prac naukowych z zakresu metodyki i nauk humanistycznych oraz czasopism metodycznych (wykres 6.1). To w dużej mierze tłumaczy szeroki zakres stosowania gotowej oferty wydawnictw pedagogicznych. Nieznajomość kierunków rozwoju metodyki, historii i teorii literatury oraz językoznawstwa z pewnością stanowi barierę w formułowaniu własnych, oryginalnych koncepcji praktyk dydaktycznych.

Na organizację pracy nauczycieli ma również wpływ perspektywa egzaminu gimnazjalnego. Pojawia się pytanie, na ile przygotowanie do egzaminu staje się treningiem opartym na wykonywaniu zadań typu egzaminacyjnego, nie zaś na kształceniu kompetencji zapisanych w podstawie programowej. Może to prowokować zaniedbywanie ćwiczenia kompetencji, które nie są sprawdzane podczas egzaminu gimnazjalnego, na przykład formułowania wypowiedzi ustnej. Jest to ważny problem, bo, jak wskazują wyniki omawianego badania, umiejętności komunikacyjne uczniów są stosunkowo wysokie na podstawowym poziomie, ograniczającym się do wyrażania zdawkowych, krótkich informacji. Młodzież ma jednak problemy z formułowaniem wypowiedzi (w której wymagane jest wykorzystanie wiedzy), zarówno pod kątem stylistycznym, jak i umiejętności przytaczania argumentów.

6.3. Środki dydaktyczne stosowane na lekcjach języka polskiego w gimnazjum

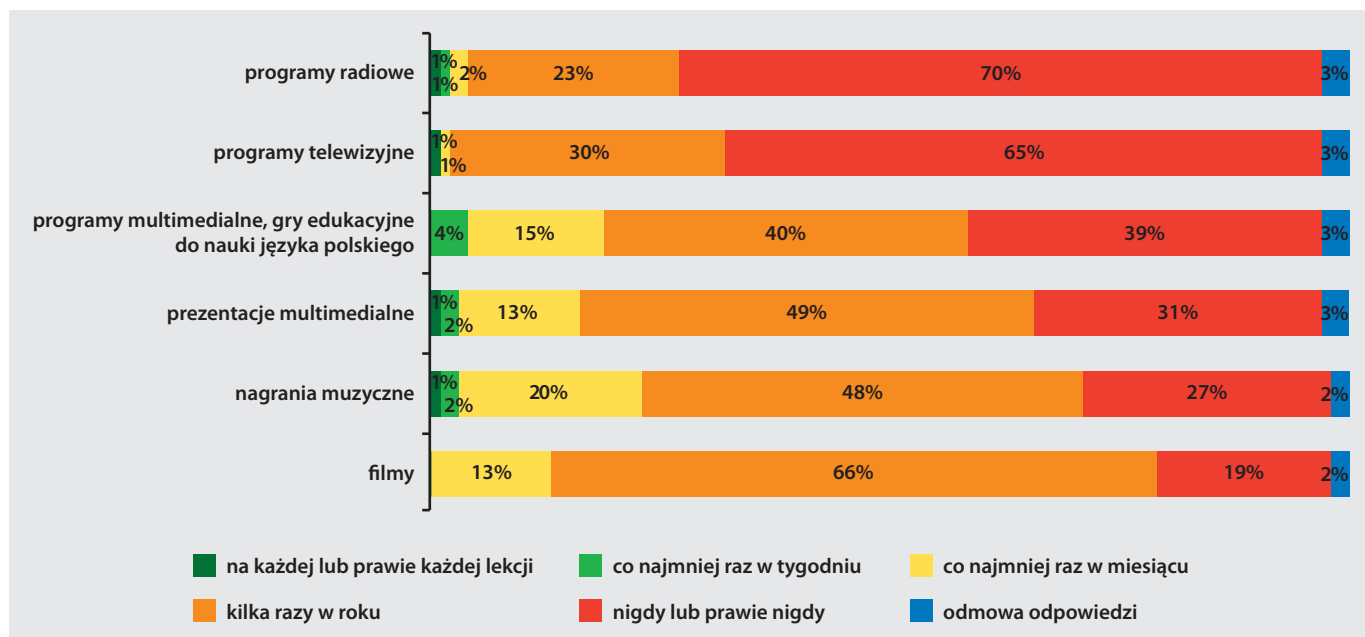
Jak zostało powiedziane, podstawowe narzędzia wykorzystywane przez nauczycieli na lekcjach języka polskiego to materiały proponowane przez wydawnictwa edukacyjne: podręczniki, zeszyty ćwiczeń, wszelkie materiały dodatkowe (w tym ćwiczenia testowe). W codziennej pracy dydaktycznej poloniści wykorzystują także filmy, programy telewizyjne i radiowe, programy multimedialne i gry edukacyjne oraz nagrania muzyczne (wykres 6.2).

Spośród niezbędnych w codziennej pracy pomocy dydaktycznych nauczyciele języka polskiego wykorzystują Internet, projektory i tablice multimedialne oraz telewizory (wykres 6.3). Należy zaznaczyć, że zdecydowana większość gimnazjalnych pracowni polonistycznych wyposażona jest w przydatny do prowadzenia lekcji sprzęt (odtwarzacz płyt CD, telewizor, magnetowidy i odtwarzacze płyt DVD, komputery przenośne), ponad połowa dysponuje dodatkowo projektorem multimedialnym czy głośnikami do komputera. Trudniej dostępne w salach polonistycznych są komputery stacjonarne oraz tablice multimedialne. Sposób korzystania z tych pomocy dydaktycznych na lekcjach języka polskiego różni się między lekcjami literackimi i językowymi (zob. także podrozdziały: *Metody kształcenia umiejętności przedmiotowych* oraz *Procesy komunikacji społecznej w klasie*). Wykorzystywanie narzędzi dydaktycznych innych niż podręczniki i opracowania proponowane przez wydawnictwa łączy się najczęściej z pracą nad nieliterackim tekstem kultury bądź włączaniem określonego kontekstu. Telewizor i odtwarzacz DVD są stosowane do prezentowania uczniom filmów, w tym adaptacji lektur. Komputer i rzutnik służą najczęściej do prezentacji przez nauczyciela tekstu lub obrazu, stanowiących przedmiot lekcji, są także używane do zademonstrowania wykładu w formie prezentacji multimedialnej. Przebieg lekcji językowych bywa wzbogacany przez użycie projektorów i tablic multimedialnych. Wywiady z uczniami pokazały, że młodzież lubi pracę z wykorzystaniem tablic multimedialnych, ale, jak zostało wspomniane, nie wszystkie pracownie polonistyczne są w nie wyposażone.

Czynnikiem utrudniającym zastosowanie pomocy technologicznych podczas lekcji języka polskiego jest odczuwana przez nauczycieli presja czasu związana z realizacją programu nauczania. Niektóre zadania, jak korzystanie z platformy edukacyjnej czy projekcja filmu, postrzegane są jako zbyt czasochłonne. Stąd nawet najlepsze wyposażenie szkoły nie gwarantuje integracji nowych mediów z tradycyjnym procesem dydaktycznym, jeśli nauczyciel nie ma opracowanego pomysłu i wystarczających kompetencji. Należy zwrócić uwagę, że zakres wykorzystania nowych technologii (jeżeli jest do nich dostęp w szkole) zależy także od tego, w jakim stopniu nauczyciele są oswojeni z tego typu pomocami, oraz od otwartości pedagogów na poznawanie nowych rozwiązań i zdobywanie nowych doświadczeń. Dlatego też wyposażenie pracowni w sprzęt multimedialny nie gwarantuje właściwego wykorzystania tych urządzeń na lekcjach. Niektórzy nauczyciele przyznają, że korzystają ze wskazówek i pomocy uczniów, którzy objaśniają zasady obsługi danej pomocy dydaktycznej. Ważne jest, aby nauczyciele kształtowali praktyki czytelnicze wykorzystujące nowe media, w tym umiejętności wyszukiwania informacji i tekstów w Sieci oraz oceny źródeł i zasobów internetowych. Z drugiej strony niezbędne jest wyposażenie uczniów w narzędzia do analizy i interpretacji takich tekstów kultury jak hiperteksty, poezja cybernetyczna, teksty multimedialne, literatura itd. (Rusek, 2008).

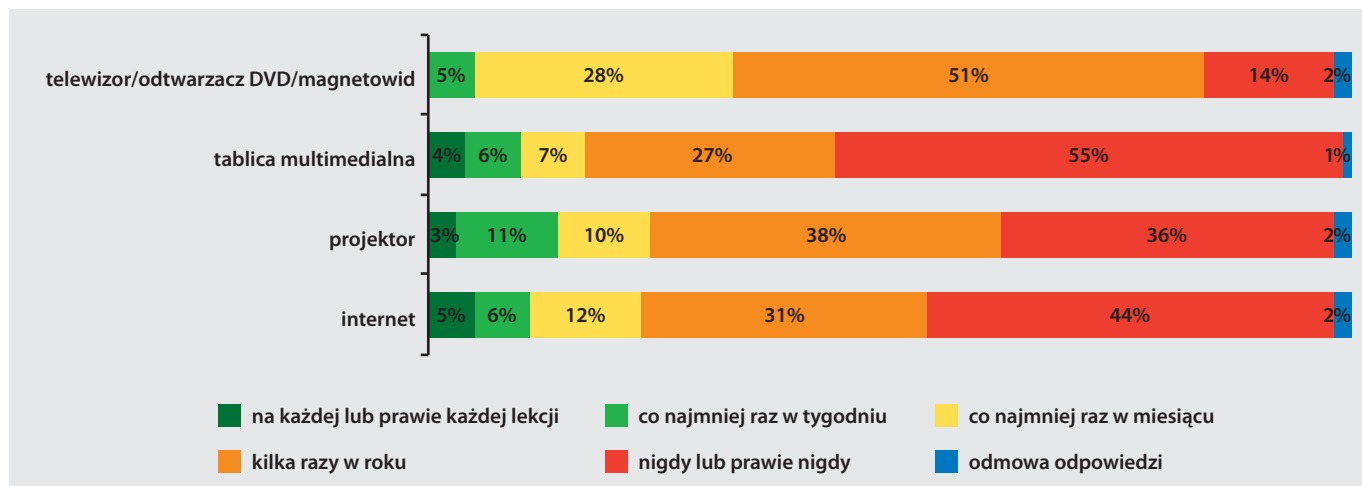
Istotne w codziennej pracy dydaktycznej są biblioteki szkolne, zwłaszcza zaopatrzenie księgozbiorów w lektury szkolne i literaturę piękną dla młodzieży. Należy podkreślić, że zasoby biblioteki szkolnej są jednym z najważniejszych czynników decydujących o wyborze tekstów do pracy na lekcjach. Uczniowie powinni mieć łatwy dostęp do słowników i encyklopedii (nauczyciele deklarują częste korzystanie przez uczniów z tych narzędzi dydaktycznych), które wykorzystywane są do kształtowania kompetencji w zakresie samodzielnego, krytycznego wyszukiwania i opracowywania informacji. Biblioteki szkolne, jako najbardziej dostępne dla ucznia miejsca zdobywania lektur, powinny także oferować książki, które wykraczają poza kanon lektur szkolnych, pozwalają poznawać nowości i mody czytelnicze oraz rozwijać indywidualne zainteresowania.

Wykres 6.2. Jak często korzysta Pani/Pan z wymienionych narzędzi dydaktycznych na poszczególnych lekcjach literackich? (n=162)



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

Wykres 6.3. Jak często korzysta Pani/Pan z wymienionych pomocy dydaktycznych na poszczególnych lekcjach literackich? (n=162)



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

Wydaje się, że nauczyciele niedostatecznie wykorzystują potencjał środków dydaktycznych, innych niż te proponowane przez wydawnictwa edukacyjne, do rozbudzania motywacji i aktywności edukacyjnej uczniów. Warto zwrócić szczególną uwagę na nowoczesne środki multimedialne, które są bliskie uczniom, obecne w ich codzienności. Właściwie wykorzystane technologie multimedialne mogą być skuteczną formą zachęcenia uczniów do udziału w kulturze.

6.4. Metody kształcenia umiejętności przedmiotowych

O skuteczności kształcenia umiejętności polonistycznych decyduje rzetelny dobór i odpowiednie zastosowanie form i metod pracy na lekcji. Wiąże się z tym konieczność właściwego doboru literackich i nieliterackich tekstów kultury, zarówno tych wskazanych w podstawie programowej, jak i zgodnych z zainteresowaniami uczniów.

6.4.1. Formy pracy na lekcji

Nauczyciele mają rozmaite doświadczenia i przyzwyczajenia w swojej pracy dydaktycznej. Jednak znaczące jest to, jak stosowane przez polonistę strategie dydaktyczne uwzględniają podmiotowość ucznia oraz jego aktywne uczestnictwo na przykład w procesach interpretacji tekstów kultury. Sposób prowadzenia lekcji języka polskiego można obserwować pod kątem dwóch wykorzystanych porządków: mechanicznego lub organicznego. Lekcja, w której został zastosowany porządek mechaniczny, cechuje się konsekwentnym wykonywaniem wcześniej zaplanowanych kolejnych, logicznie powiązanych punktów realizowanego materiału. Lekcja o charakterze organicznym jest efektem atrakcyjnego dla uczniów pomysłu dydaktycznego, który angażuje intelekt, emocje i wyobraźnię uczniowską, zostawia margines na inicjatywę młodzieży⁵⁷.

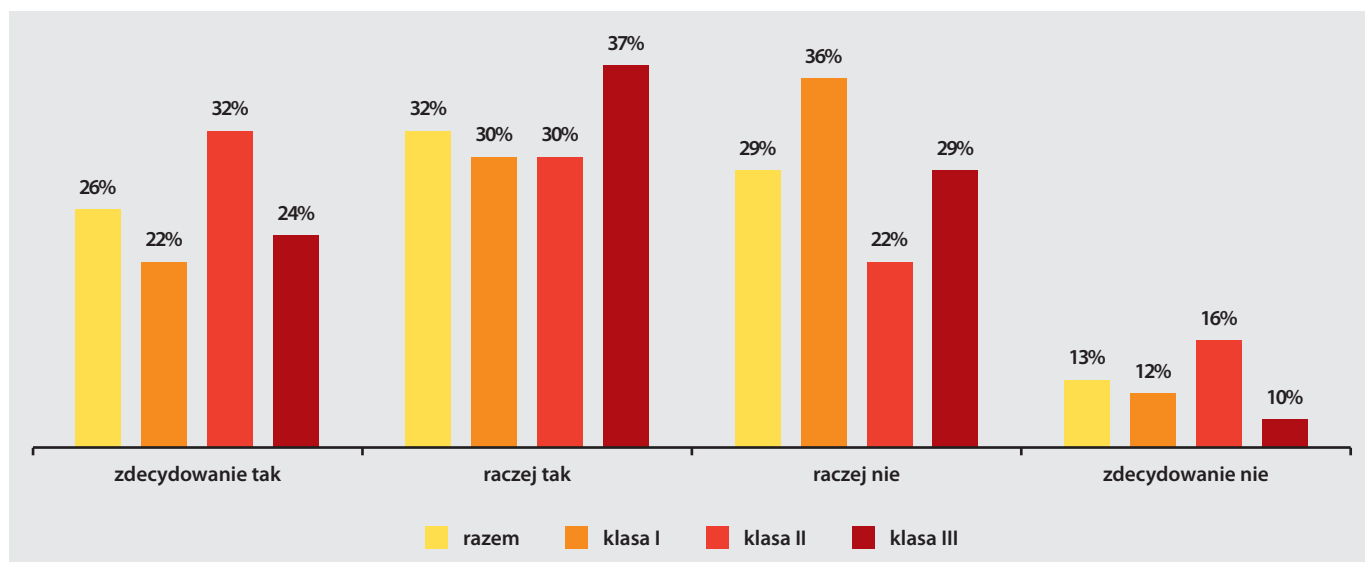
⁵⁷ Zastosowane kategorie mechanicznego oraz organicznego porządku lekcji stanowią autorski pomysł zespołu badawczego pod kierownictwem Grażyny Tomaszewskiej. Przedstawione wyniki opierają się na analizie danych z badania jakościowego, należy zatem zastrzec, że odnoszą się tylko do obserwowanych lekcji i nie można na ich podstawie wnioskować o częstotliwości prowadzenia lekcji w taki czy inny sposób. Wydaje się, że analiza wpływu stosowania mechanicznego czy organicznego pomysłu dydaktycznego na przebieg lekcji może stanowić inspirację do dalszych, pogłębionych badań nad dydaktyką polonistyczną.

Na obserwowanych lekcjach przeważał porządek organiczny. Występował najczęściej na lekcjach literackich, zdecydowanie rzadziej na zajęciach językowych. W tym drugim przypadku najczęściej nauczyciele po prostu podawali wiadomości, a rola uczniów ograniczała się do zapamiętywania.

Analiza danych z obserwacji pokazuje, że w przypadku, gdy lekcja ma charakter mechaniczny, nauczyciel znacznie częściej gubi się w porządku lekcyjnym, na lekcjach o charakterze organicznym zdarza się to sporadycznie. Podobna prawidłowość zachodzi w przypadku uczniów. Na podstawie wniosków z obserwowanych lekcji można stwierdzić, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie nie gubią się w porządku lekcyjnym przede wszystkim wtedy, gdy lekcja oparta jest na interesującym dla ucznia, włączającym go w aktywne uczestnictwo w lekcji pomysłem dydaktycznym. Warto także zauważyć, że pomysł dydaktyczny uwalnia nauczycieli od ścisłego trzymania się wytycznych z podręcznika, który pełni wówczas funkcję pomocniczą, a zapisane w nim polecenia twórczo wpisywane zostają w koncepcję lekcji.

Większość obserwowanych lekcji zawierała ciekawy pomysł dydaktyczny (wykres 6.4), jednak częściej pojawiał się on na lekcjach o porządku organicznym. Większość lekcji zawierających – zdaniem obserwatorów – interesujący pomysł dydaktyczny, była poświęcona zajęciom, podczas których uczniowie pracowali z tekstem literackim. Zdecydowanie słabiej pod tym względem wypadły lekcje dotyczące nauki o języku i użytkowych formach tekstu. Nie najlepiej pod tym względem wyglądają również lekcje powtórzeniowe. Choć, trzeba zaznaczyć, lekcje o charakterze mechanicznym także bywają atrakcyjne dla ucznia. Jak wykazały obserwacje, zdarza się to przede wszystkim na zajęciach prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli z dłuższym stażem, którzy potrafią zaangażować uczniów w pracę na lekcji. Niestety, odnotowano, że najmniej lekcji opartych o spójny pomysł dydaktyczny, który sprzyjał zaangażowaniu uczniowskich emocji, wyobraźni i intelektu, odbyło się w pierwszych klasach gimnazjalnych. Zapewne można wskazać wiele przyczyn tego zjawiska, na przykład to, że nauczyciele w pierwszych klasach uzupełniają braki w umiejętnościach i kompetencjach uczniów, które wynikają z poprzedniego etapu edukacji.

Wykres 6.4. 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 własne na podstawie wyników badania Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej.

Jak dowiodły analizy obserwacji lekcji, w większości przypadków uczniowie otrzymują od nauczycieli wskazówki do pracy z tekstami kultury. Uwagi dotyczą kontekstu, wyjaśnienia pojęć i symboli, nakierowania na wskazanie najważniejszych informacji, wskazania użytecznych pomocy dydaktycznych.

Zdecydowana większość polonistów liczy się z uczniowskimi interpretacjami omawianych tekstów. Najczęściej komentują je, rozwijają zawarte w nich myśli, prowokują pozostałych uczniów do dyskusji nad proponowaną interpretacją i wykorzystania jej we własnej pracy, zachęcają innych uczniów do przemyślenia pomysłów zgłoszonych przez kolegów i zawierają je w podsumowaniu lekcji.

Nieuwzględnianie uczniowskich pomysłów na interpretację przejawia się natomiast w sterowaniu wypowiedziami tak, by interpretacja okazała się możliwa do zaakceptowania przez nauczyciela bądź w lakonicznym kwitowaniu, następnie dyktowaniu notatki. Niemniej warto podkreślić, że dwie trzecie badanych gimnazjalistów przyznaje, że w trakcie zajęć języka polskiego ma możliwość wyrażania własnych opinii o utworze, nawet jeśli ich zdanie jest odmienne niż to reprezentowane przez nauczyciela. Z drugiej strony jednak co trzeci uczeń pozostaje bierny, nie uczestniczy w dyskusji, nauczyciel ponosi porażkę w stymulacji uczniowskiego zaangażowania.

Jednym z podstawowych celów nauczania jest kształtowanie umiejętności pracy z tekstem. Co drugi badany uczeń potwierdza, że poloniści starają się uczyć gimnazjalistów samodzielnej analizy i interpretacji tekstów kultury. Jednak zdecydowana większość badanych polonistów ma problemy ze zdefiniowaniem metodologii, która może zostać wykorzystana w procesie interpretacji. Większość z nich nie potrafi wymienić strategii interpretacyjnych, które wykraczają poza analizę strukturalną, a uwzględniają inwencję i samodzielność myślenia oraz angażują emocje uczniów. Uwidacznia się tu obszar braków w świadomości dydaktycznej pedagogów. Należy podkreślić, że według opinii nauczycieli objętych omawianym tu badaniem, wiedza teoretyczna prezentowana na studiach wyższych nie jest przydatna w nauczaniu języka polskiego, a formy i metody pracy z uczniami poznawane są dopiero podczas szkoleń i kursów oraz kształcone na podstawie poradników metodycznych. Jest to o tyle istotne, że obserwatorzy zwrócili uwagę na ograniczenia stosowanej na lekcjach analizy strukturalnej, takie jak mała atrakcyjność dla uczniów (których ogarnia nuda, apatyczność, zniechęcenie), mechaniczność, schematyzm nauczycielskich działań, brak związku między analizą a interpretacją czy wprost brak interpretacji, a także to, że za rozumieniem tekstu nie podąża rozumienie wpisanej w tekst sfery wartości. Natomiast inne strategie pracy z tekstem pozwalają uczniom na ujawnienie emocji, w większym stopniu angażują ich wyobraźnię, dają poczucie bycia współtwórcą interpretacji tekstu, pozwalają powiązać tekst z własnymi doświadczeniami, inspirują, choć – trzeba podkreślić – nie zawsze i nie wszyscy uczniowie potrafią sprostać zadaniom odwołującym się do ich inwencji twórczej⁵⁸.

Jednak z deklaracji uczniów można wnioskować, że blisko połowa z nich (47%) często czuje się zmotywowana przez nauczyciela do zastanowienia się nad utworem poprzez stawianie ciekawych, zmuszających do myślenia pytań, a co drugi gimnazjalista ma wrażenie, że w razie problemów może liczyć na to, że nauczyciel pokaże mu, jak pokonywać interpretacyjne trudności. I choć prawie 70% uczniów jest zdania, że nauczyciel zachęca ich do dyskusowania, to jednak, według deklaracji co czwartego gimnazjalisty, uczniowie niechętnie uczestniczą w dyskusji o utworze. Warto w tym miejscu postawić pytanie, na ile stosowanie metod aktywizujących może być wsparciem w zachęcaniu i przygotowywaniu uczniów do prowadzenia dyskusji o tekstach kultury, przełamania bierności wycofanej grupy uczniów, do której mogą należeć uczniowie osiągający słabsze wyniki w nauce bądź unikający czytania lektur szkolnych (zob. także podrozdziały: *Metody dydaktyczne* i *Procesy komunikacyjne w klasie*).

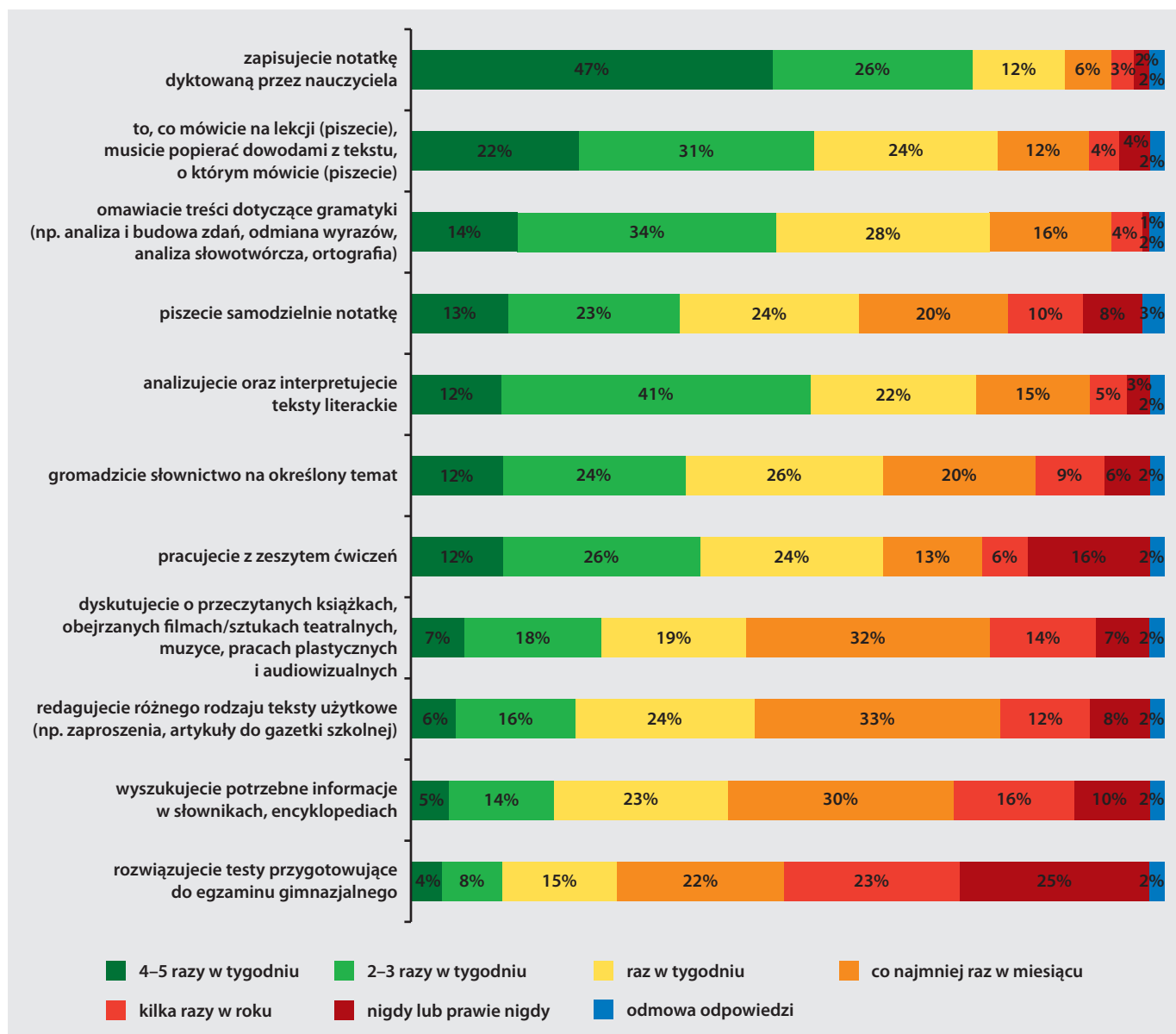
Aktualne potrzeby dydaktyki kształcenia językowego dążą do przekazywania wiedzy sfunkcjonalizowanej – łączącej komponent teoretyczny z praktycznym (Kowalikowa, 2004). Akcentuje się możliwość zintegrowanego i funkcjonalnego nauczania gramatyki w powiązaniu z tworzeniem, odbiorem, analizą tekstu i działaniami na tekście na wszystkich poziomach edukacji (Uryga, 1996; Bartmiński, 2004; Kowalikowa, Synowiec, 2005). Refleksje o potrzebie zintegrowanego, funkcjonalnego kształcenia literacko-językowego obecne są od wielu lat w pracach badaczy problemu [Dyduchowa, 1988, Uryga, Sienko (red.), 2005, Kowalikowa, 2006]. Dydaktycy podkreślają jednak, że nie wszyscy nauczyciele odchodzą od systemowego, normatywnego ujmowania zjawisk językowych. Wprowadzają

⁵⁸ O konieczności otwarcia uczniów na różnorodność w sposobie czytania zob. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, 2009; eadem, *Doświadczenie lektury...*, 2012.

na oddzielnych lekcjach wiedzę o języku, opisują zjawiska językowe od stron znaczenia i formy, kładą nacisk na formy poprawnościowe. Tymczasem zintegrowany model nauczania języka skupia się na umiejętności sprawnego mówienia i pisania. Konkretyzuje się w podporządkowaniu nauki o języku nauczaniu języka, wówczas na lekcjach dominują ćwiczenia umiejętności: mówienia, czytania, rozumienia tekstu i pisania (Synowiec, 2006). Pojawiają się także propozycje dotyczące stosowania metod glottodydaktycznych w kształtowaniu kompetencji językowych (Nocoń, 2009).

Badani uczniowie dostrzegali różnicę pomiędzy przebiegiem lekcji poświęconych literaturze a zajęciami dotyczącymi gramatyki (uczniowie z gramatyką utożsamiają kształcenie językowe). Z deklaracji uczniów wynika, że zagadnienia związane z kształceniem językowym wprowadzane są zazwyczaj metodą podawczą (prezentowane przez nauczyciela bądź odczytywane z podręcznika), następnie przechodzi się do ćwiczeń. Lekcje gramatyki są, ich zdaniem, bardziej schematyczne, a te poświęcone literaturze – bardziej urozmaicone (wykres 6.5).

Wykres 6.5. Jak często na lekcjach języka polskiego w Twojej klasie wykonujecie wymienione czynności? (deklaracje uczniów, n=5475)



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

Można przypuszczać, że nauczyciele lepiej sobie radzą ze stosowaniem urozmaiconych strategii dydaktycznych na lekcjach podejmujących kształcenie literackie i kulturowe niż kształcenie językowe. Zgromadzony materiał pozwala także stwierdzić, że na zdecydowanej większości obserwowanych lekcji (83%) kształcone były kompetencje komunikacyjne uczniów, jednak tylko w jednej czwartej przypadków stworzone zostały sytuacje pozwalające na aktywny udział uczniów w kształtowaniu i utrwalaniu kompetencji związanych ze świadomością językową. Jest to istotna informacja, wyniki DKG pokazały bowiem, że uczniowie mają problemy z opanowaniem zagadnień językowych. W raporcie czytamy: „Najsłabiej wypadły zadania, w których [uczniowie] mieli się wykazać świadomością językową (która ma szerszy zakres niż sama wiedza gramatyczna), zwłaszcza podjąc refleksję nad funkcją wykorzystywanych w tekście form językowych. Szczególnie źle wyglądają praktyczne umiejętności uczniów w tym zakresie, na co wskazują budzące duży niepokój wyniki oceny rozprawki: ponad 88% uczniów nie potrafi zachować poprawności językowej, 79% źle sobie radzi z interpunkcją, a 50% popełnia błędy ortograficzne” (DKG: 44).

Inną ważną dla dydaktyki polonistycznej kwestią jest to, że nauczyciele na co dzień dyktują uczniom notatki (wykres 6.5). Nawet w trzecich klasach jest to powszechna praktyka. Taki sposób porządkowania informacji nie sprzyja aktywizacji ucznia, rozwijaniu umiejętności formułowania wypowiedzi i interpretacji poznawanych treści i sensów, a propaguje bierność i osłabia samodzielność myślenia. Warto tu dodać, że dyktowanie notatek okazało się częstą praktyką w klasach, w których wyniki w przeprowadzonym w trakcie badania teście były najniższe.

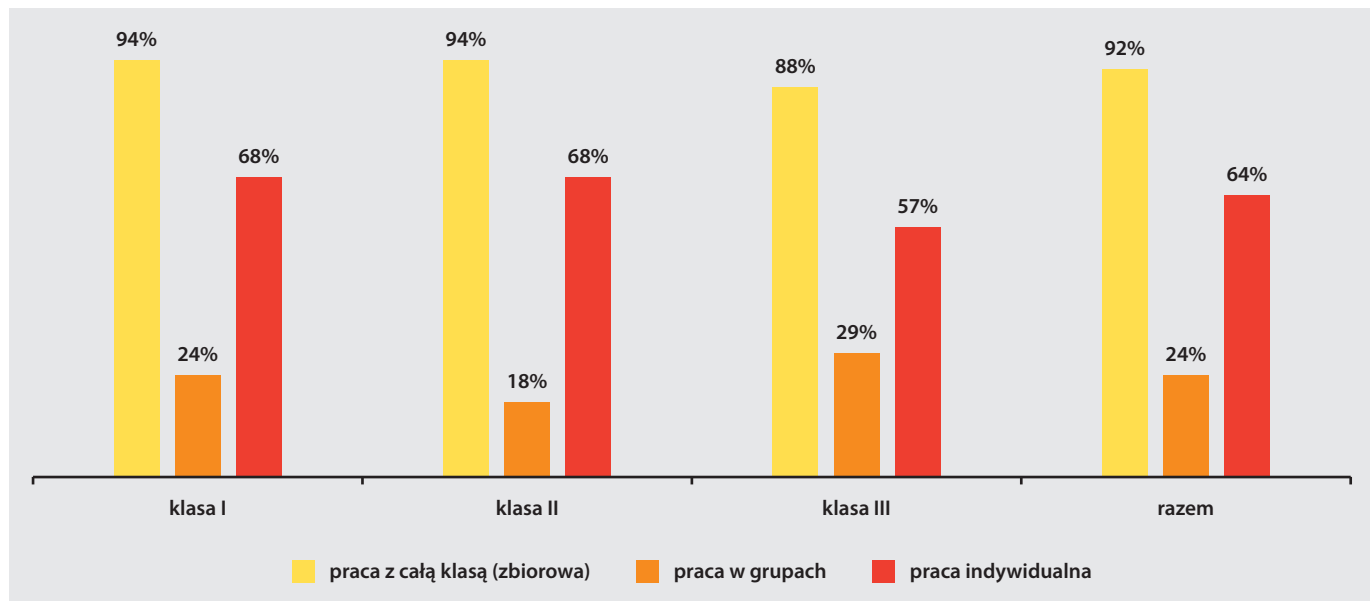
Jakkolwiek zapis notatki dyktowanej przez nauczyciela może być efektem finalnym lekcji poświęconej na przykład dyskusji o nieliterackim tekście kultury, to trzeba podkreślić, że jeśli 48% uczniów deklaruje zapisywanie gotowej notatki 4–5 razy w tygodniu, to tylko 12% z tą częstotliwością tworzy notatkę samodzielnie. Sytuacja wydaje się bardziej niepokojąca, jeśli weźmie się pod uwagę to, że w tym samym czasie zaledwie 6% gimnazjalistów redaguje samodzielnie inne teksty, 5% zaś samodzielnie poszukuje informacji w materiałach źródłowych⁵⁹. Jest to także ważny sygnał, że co piąty gimnazjalista nie ćwiczy kreatywnej pracy na lekcjach języka polskiego.

Zróżnicowane umiejętności uczniów i ich specjalne potrzeby edukacyjne wymagają od nauczyciela indywidualizacji pracy dydaktycznej. Nauczyciele w większości przypadków, co wynika z obserwacji lekcji, dostosowują tempo zajęć do indywidualnych możliwości gimnazjalistów. Poloniści kontrolują pracę uczniów na lekcji, upewniają się, czy mogą wydać kolejne polecenie, w przypadku działań w grupach oczekują, aż wszystkie zespoły skończą wyznaczone zadania. Uwagi uczniów o potrzebie wydłużenia czasu na wykonanie danego zadania nie pozostają bez odpowiedzi. Obserwacje te w dużej mierze są zgodne z danymi z ewaluacji zewnętrznych, gdzie uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych potwierdzali, że zajęcia, w których uczestniczyli, były dostosowane do ich potrzeb (Jewdokimow, 2013). Trzeba podkreślić, że tempo pracy na lekcji jest w większym stopniu dostosowane do możliwości uczniów słabszych, nauczyciele często nie uwzględniają potrzeb uczniów zdolnych, którzy oczekują na dodatkowe polecenia po szybkim wykonaniu podstawowych zadań.

Warto w tym miejscu wspomnieć o pracy w grupach, która sprzyja kształtowaniu uczniowskich umiejętności komunikacyjnych, zdolności do współpracy, odpowiedzialności, a także aktywizacji uczniów biernych czy stymulacji dodatkowych motywacji do współdziałania. Jest ona, niestety, jak wykazały to przeprowadzone obserwacje lekcji, najrzadziej stosowanym sposobem organizacji zajęć na lekcjach języka polskiego (wykres 6.6). Powszechna jest praca z całą klasą oraz w drugiej kolejności indywidualna praca ucznia na lekcji. Wiąże się to także z niewykorzystywaniem przez nauczycieli metody projektów (jedna trzecia nauczycieli z dłuższym stażem nigdy nie włączyła uczniów w projekt edukacyjny). Jest to zjawisko niepokojące; praca w grupach, w tym wspólna praca w projektach, kształtuje szeroki wachlarz kompetencji, może być także skutecznym sposobem na stymulowanie uczniów, którzy unikają angażowania się w pracę na lekcji.

⁵⁹ O dyktowaniu, które „[...] nadal szerzy się w szkołach, ograniczając samodzielność uczniów”, pisał Konarzewski (*Reforma oświaty...*, 2004: 65).

Wykres 6.6. Jakie formy pracy zastosował nauczyciel podczas lekcji? (wyniki obserwacji lekcji, n=151)



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

6.4.2. Metody dydaktyczne

Klasyfikacji metod dydaktycznych towarzyszy niejednorodność związana z ich nazewnictwem i pojemnością znaczeniową. Przyjęto ugruntowane w literaturze rozumienie analizowanych metod (zob. np. Nawroczyński, 1961; Nagajowa, 1980; Chrzóstowska, 1987; Uryga, 1996; Bortnowski, 2005). W przeprowadzonym badaniu analizie poddano stosowanie następujących metod dydaktycznych obecnych na lekcjach języka polskiego: metody podające (wykład, instruktaż, opis), metodę poszukującą (heureza), metody problemowe i aktywizujące (w tym różne odmiany dyskusji, sąd literacki, metody impresyjne) oraz inne metody wspomagające pracę analityczno-interpretacyjną. Dzięki wywiadam z nauczycielami oraz obserwacjom lekcji języka polskiego wiadomo, że najczęściej stosowaną metodą dydaktyczną jest metoda poszukująca (heureza). Stosowanie tej metody zadeklarowało trzy czwarte ankietowanych nauczycieli, częściej w młodszych klasach gimnazjalnych. Warto jednak zaznaczyć, że na 108 obserwowanych lekcji, podczas których nauczyciele wykorzystywali metodę poszukującą, tylko w 8 przypadkach występowała ona pojedynczo. Najczęściej współwystępowała z metodą podającą i problemową. Obserwatorzy pozytywnie ocenili wykorzystanie heurezy w realizacji takich celów jak przypomnienie treści z poprzednich lekcji i lat nauki, formułowanie wniosków i podsumowań, analiza i interpretacja tekstów kultury. Obserwacje lekcji potwierdziły, że stosowanie metody poszukującej wymaga rzetelnego przemyślenia treści stawianych pytań tak, aby nie zamykać możliwych odpowiedzi uczniów i mobilizować do pracy całą klasę. Drugie pod względem częstotliwości wykorzystania są metody podające, najczęściej wykorzystywane w klasach pierwszych, występujące, podobnie jak heureza, z innymi metodami, przede wszystkim z metodą poszukującą i problemową (na 79 lekcji, podczas których wykorzystywano metody podające, tylko w 5 przypadkach występowały one pojedynczo). Badania ankietowe dowiodły, że metodę podającą stosuje ponad połowa nauczycieli. Służy ona niewątpliwie porządkowaniu toku lekcji oraz wprowadzaniu kontekstów historycznych i kulturowych, niemniej, jak wykazały obserwacje lekcji, warunkiem skuteczności stosowania metody podającej jest korzystanie z niej w odpowiednich proporcjach. Niespełna połowa nauczycieli wykorzystuje metody problemowe, sytuujące ucznia w roli badacza. Także te metody najczęściej łączone są z innymi (podającą, poszukującą oraz impresyjną). Poddane obserwacji lekcje dowiodły, że metody problemowe inspirują uczniów do samodzielnego myślenia,

ćwiczą umiejętność argumentowania, zachęcają do wyrażania opinii, angażują do pogłębionej pracy z tekstem. Stosowanie metody poszukującej nie zawsze jest skuteczne w przypadku uczniów osiągających gorsze wyniki. W słabszych klasach zatem najbardziej widoczna jest konieczność łączenia stosowanych metod dydaktycznych i dostosowywania ich do możliwości i kompetencji młodzieży.

Niezbyt popularnymi metodami okazały się metody aktywizujące (takie jak: mapa mentalna, meta-plan, burza mózgów, drzewko decyzyjne, metoda projektu, kapelusze myślowe, happening, drama i inne) oraz różne formy dyskusji (decyduje się na nie niespełna jedna piąta nauczycieli). Podobnie rzecz się ma z takimi metodami wspomagającymi pracę analityczno-interpretacyjną jak hipoteza interpretacyjna, metoda słów kluczy czy przekład intersemiotyczny (stosuje je nieco ponad jedna piąta badanych polonistów). Najrzadziej wybieraną przez nauczycieli metodą jest sąd literacki, rzadko stosowana jest też drama, natomiast nieco większą popularnością cieszy się hipoteza interpretacyjna, następnie różne formy zabawy z tekstem literackim. Metody aktywizujące na większości obserwowanych lekcji występowały z innymi (na 40 lekcji, podczas których wykorzystano metody aktywizujące, tylko w 1 przypadku nie zastosowano innych metod dydaktycznych, takich jak heureka, metoda podająca i problemowa). Należy także zaznaczyć, że metody aktywizujące chętniej stosują nauczyciele z krótszym stażem pracy. Niska frekwencja metod aktywizujących na lekcjach języka polskiego może wynikać z tego, że poloniści nie są świadomi korzyści płynących z ich wykorzystania. Znajduje to potwierdzenie we wnioskach z analiz ewaluacji zewnętrznych, z których wynika, że nauczyciele mają trudności w definiowaniu stosowanych metod, przede wszystkim aktywizujących (Swat-Pawlicka, Pawlicki, 2012).

Warto wspomnieć, że mimo niskiego odsetka nauczycieli wykorzystujących metody aktywizujące, są one najchętniej stosowane do nauczania samodzielności interpretacyjnej. Jest to o tyle istotne, że umiejętność interpretowania literackich i nieliterackich tekstów kultury jest jedną z kluczowych kompetencji, która winna być kształcona na lekcjach języka polskiego. Wyniki międzynarodowego badania PISA z 2006 i 2009 roku oraz wyniki badania DKG z 2012 roku pokazały, że w polskiej szkole mało skutecznie kształcone są umiejętności złożone (zadania wymagające wykonania kilku powiązanych ze sobą operacji oraz samodzielności myślenia i sprawności w rozwiązywaniu problemów niestandardowych). Wyniki badania PISA przeprowadzonego w 2012 roku ujawniły wzrost umiejętności czytania i interpretacji wśród polskich uczniów. Wynik osiągnięty przez polską młodzież w roku 2012 jest najlepszy od początku prowadzenia badania i sugeruje, że systematycznie maleje liczba młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem społecznym z powodu braku kompetencji w zakresie czytania. Niemniej rezultaty ostatniej edycji badania dowiodły, że polscy uczniowie dobrze sobie radzą z wyszukiwaniem informacji, refleksją i oceną, natomiast wciąż mają problemy z interpretacją tekstu⁶⁰.

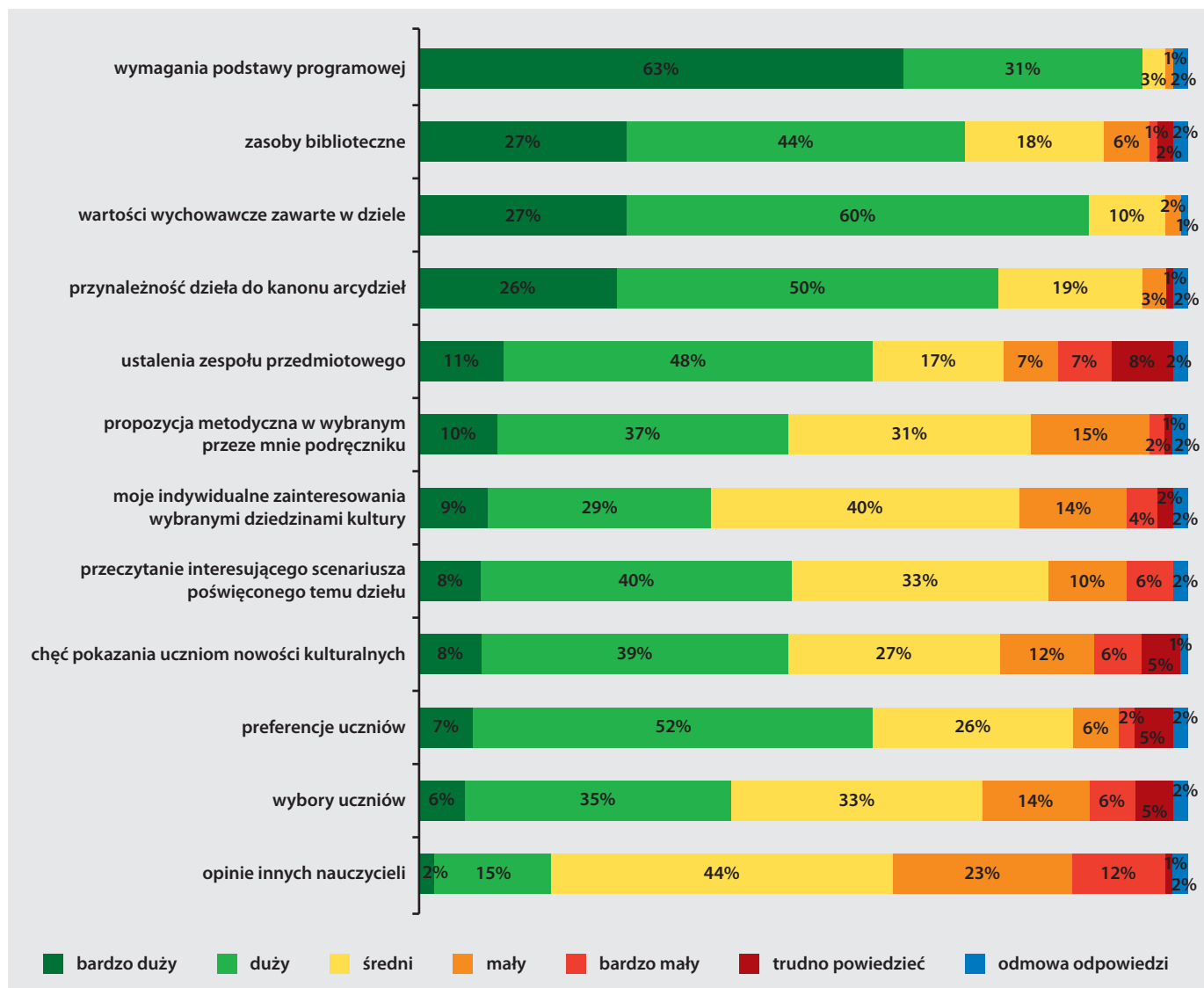
Nauczyciele mają świadomość skuteczności metod aktywizujących w kształtowaniu samodzielnego myślenia, a także umiejętności komunikacji i współpracy z grupą. W opinii badanych nauczycieli skuteczność metod zależy jednak od konkretnego zespołu klasowego oraz sytuacji dydaktycznej, a kluczem do sukcesu jest ich zamienne stosowanie, różnicowanie, co sprawia, że uczniowie się nie nudzą i każda lekcja wygląda inaczej. Jest to zbieżne z oceną Stanisława Bortnowskiego, który nowoczesność dydaktyki polonistycznej widzi w realizacji czterech strategii wskazanych przez Wincentego Okonia (podawania, badania, działania i przeżywania), jak również w „płodozmianie metod” i „sumowaniu doświadczeń”. Badacz odnosi się negatywnie do ograniczania rozwoju samodzielności uczniów przez przekazywanie gotowych informacji, „tępienie” zdania uczniów, dyktowanie i sprowadzanie lekcji do wykonywania ćwiczeń z podręcznika (Bortnowski, 2011). Warto pamiętać, że otwarty styl prowadzenia zajęć sprzyja uzyskiwaniu przez uczniów wyższych wyników z polonistycznej części egzaminu gimnazjalnego (Dolata i in., 2013; Koniewski, 2013).

⁶⁰ O potrzebie i sposobach kształtowania umiejętności interpretacyjnych zob. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, 2009; Biedrzycki, 2012.

6.5. Dobór analizowanych lektur i innych tekstów kultury

Nauczyciel staje przed dylematem, jak w trakcie realizacji celów poznawczych uchronić podmiotowość procesu uczenia i autonomii literatury (Uryga, 1996). Kluczową przeszkodę dla efektywności kształcenia kultury literackiej stanowi antynomia między obligatoryjnością nauczania a potrzebami ucznia, szczególnie ludycznymi (Handke, 1979; Chrzęstowska, 1979). Jednym z kluczowych komponentów kształtowania postaw czytelniczych jest zaangażowanie w lekturę, o którym decyduje odpowiednia motywacja (Brophy, 2012). Czytanie szkolne potrafi rozbudzić zaangażowanie emocjonalne bądź poznawcze poprzez wskazanie istotnych powodów dla zdobywanej dzięki lekturze wiedzy oraz związków między światem realnym, znanym uczniowi z jego osobistego doświadczenia, a światem przedstawionym w dziele literackim (Bielak, 2008; Fiszbak, 2008). Dlatego teksty omawiane w szkole powinny być interesujące, uczniowie powinni wiedzieć, dlaczego zaproponowano im taką, a nie inną listę lektur (konstruowaną najlepiej przy ich udziale), oraz otrzymać wskazówki pomocne przy interpretacji tekstów (Guthrie, Alao, 1997; Guthrie, 2008).

Wykres 6.7. W jakim stopniu następujące czynniki mają wpływ na dokonywany przez Panią/Pana wybór tekstów kultury innych niż literackie? (n=162)



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

Nauczyciele uznają za wystarczającą listę lektur obowiązkowych i nieobowiązkowych zaproponowaną w podstawie programowej. Do pracy na lekcjach, jak twierdzą, najczęściej wybierają te lektury, które są najbliższe problemom nastolatków. Częściej jednak decydują się na wybór utworu z kanonu dzieł literackich niż z nowości księgarskich. Podstawowym czynnikiem w wyborze lektur nieobowiązkowych jest obecność pozycji w podstawie programowej, następnie: możliwość realizacji celów wychowawczych, przynależność dzieła do kanonu arcydzieł, aktualność poruszanej tematyki, dostępność w bibliotece szkolnej i uwzględnienie lektury w realizowanym programie nauczania. Deklarowali, że omawiają z uczniami wybraną pozycję z zakresu literatury młodzieżowej. Uczniowie mają wpływ na wybór takiej lektury, jednak zanim nauczyciel zaakceptuje jej wybór, musi zapoznać się z jej treścią, aby upewnić się, czy jest to pozycja wartościowa, czy nie zawiera „niewskazanego” przekazu. To ważna informacja, szczególnie w kontekście potrzeby motywowania uczniów do sięgnięcia po książkę (zob. podrozdział: *Sukcesy i trudności w codziennej pracy nauczycieli języka polskiego*).

Wśród nieliterackich tekstów kultury najbardziej powszechne na lekcjach języka polskiego są dzieła sztuki z obszaru malarstwa, grafiki i rysunku, najczęściej te zamieszczane w podręcznikach szkolnych. Przedstawienia wizualne stanowią zazwyczaj kontekst do omawianego tekstu literackiego, służą osadzeniu tekstu w rzeczywistości historycznej i kulturowej. Jednym z najchętniej wprowadzanych przez nauczycieli tekstów kultury są filmy, zarówno ekranizacje lektur szkolnych, jak i filmy dokumentalne oraz współczesne produkcje kinowe. Poloniści deklarują, że uczniowie chętnie uczestniczą w lekcjach poświęconych filmom, ponieważ zawarte w nich treści stanowią ważny punkt odniesienia dla problemów młodych ludzi. Język filmu jest atrakcyjny dla wrażliwości masowego odbiorcy, dlatego może pomóc w motywowaniu uczniów do sięgania po literaturę, jednocześnie ułatwia odbiór i interpretację tekstów literackich (Bobiński, 2011). Znacznie rzadziej pojawiają się utwory muzyczne, które stanowią raczej uatrakcyjnienie lekcji niż przedmiot analizy i interpretacji. Do najrzadziej omawianych na lekcjach języka polskiego należą teksty kultury popularnej: programy rozrywkowe i seriale telewizyjne, komiksy, powieści popularne itp., ale też programy informacyjne. Jest to informacja szczególnie niepokojąca, zważywszy na to, że młodzi ludzie mają stały dostęp do kultury popularnej i są jej licznymi odbiorcami. Niepodejmowanie prób analizy i interpretacji tego typu przekazów w szkole, a tym samym niewyposażenie uczniów w narzędzia służące ich rozumieniu i wartościowaniu, sprawia, że mogą być odbierane bezkrytycznie (Myrdzik, Latoch-Zielińska 2006; Łazarska 2008). Brak analizy przekazów informacyjnych i tekstów kultury dostępnych dzięki nowym mediom rodzi niebezpieczeństwo niewypracowania umiejętności odróżniania faktów od opinii, a co za tym idzie, naraża młodzież na uleganie procesom manipulacyjnym. Omawiany problem wiąże się z tym, że w wyborze innych niż literackie teksty kultury nauczyciele w niskim stopniu kierują się wyborami i preferencjami uczniów, stawiając ponad nie, podobnie jak w przypadku lektur „nieogwiazdkowanych”, wymagania podstawy programowej, przynależność tekstu do kanonu czy dostrzeżone w dziele wartości wychowawcze (wykres 6.7).

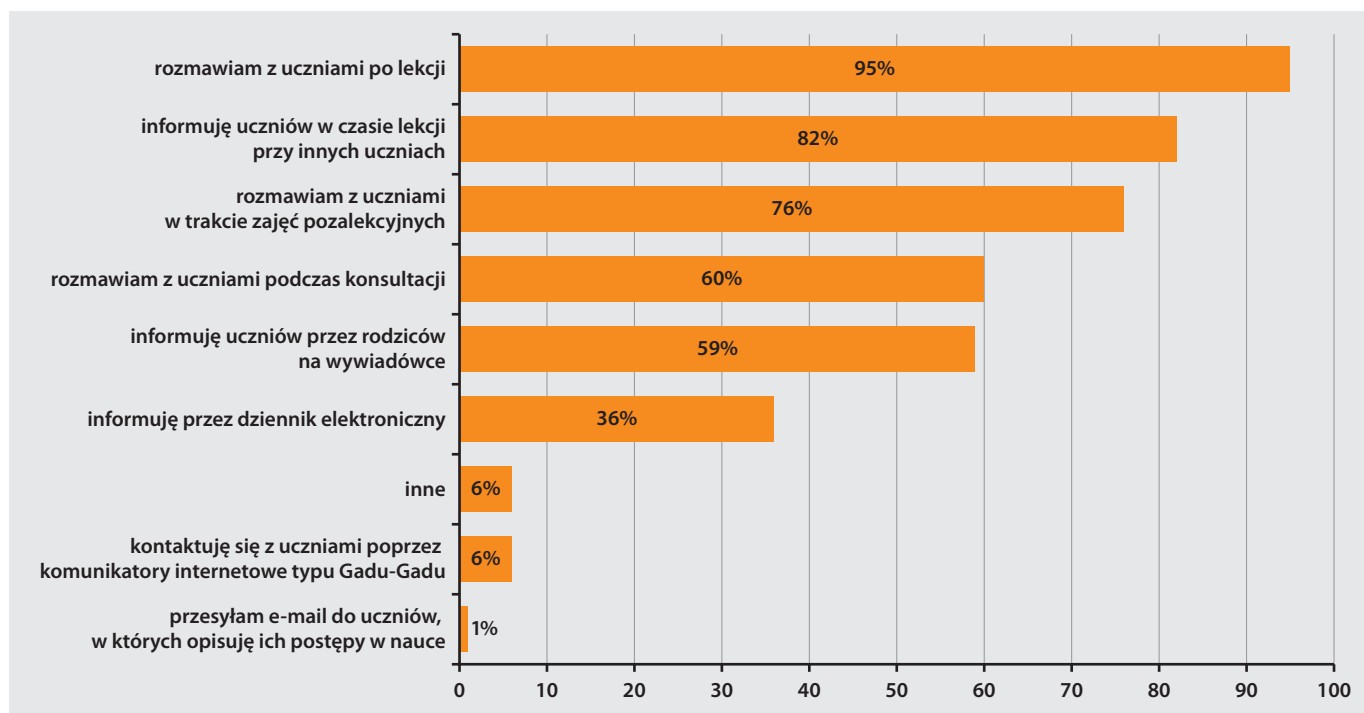
Należy zaznaczyć, że nauczyciele doceniają wagę umiejętności wyszukiwania informacji i weryfikacji wiarygodności źródeł. Blisko co trzeci nauczyciel (30%) poświęca kształceniu tych umiejętności pięć lub więcej lekcji w roku. Kolejne 40% polonistów organizuje trzy lub cztery takie lekcje w roku szkolnym. Ponadto co czwarty nauczyciel co najmniej pięć razy w ciągu roku przeprowadza z uczniami zajęcia kształcące umiejętność wyszukiwania i weryfikacji źródeł informacji w Internecie. Kolejne 31% przeprowadza troje lub czworo takich zajęć w roku. Prezentowane wyniki wskazują, że w pewnym stopniu nauczyciele mają świadomość wagi kształcenia kompetencji związanych z rozwojem nowych technologii, przede wszystkim uświadamiania młodym ludziom, jaki wpływ elektroniczne źródła informacji wywierają na kreowanie i postrzeganie rzeczywistości. Jest to jednak obszar działań dydaktycznych, który powinien być częściej obecny w codziennej pracy na lekcji.

6.6. Procesy komunikacji społecznej w klasie

Procesy komunikacyjne na lekcjach szkolnych to z jednej strony wzajemne relacje między uczniami oraz nauczycielem tworzące klimat panujący w klasie, z drugiej zaś strony sposoby wymiany informacji o przebiegu procesu dydaktycznego, wymaganiach, postępach i niedociągnięciach edukacyjnych oraz pomysłach na poprawę jakości kształcenia.

Nauczyciele języka polskiego potrafią pracować z pasją. Zaangażowanie polonistów w prowadzone lekcje przekłada się na zainteresowanie uczniów. Dobrej sytuacji komunikacyjnej na lekcji sprzyjają takie działania, jak profesjonalne przygotowanie nauczycieli do lekcji, sięganie po różnorodne metody dydaktyczne, motywowanie uczniów do pracy, wykorzystywanie nowych technologii, wprowadzanie ciekawostek i zróżnicowanych tekstów kultury, pozytywne nastawienie do wychowanków. Towarzyszy takim sytuacjom zaangażowanie ze strony uczniów, które przejawia się w kierowaniu do nauczyciela pytań, zainteresowaniem tematami poruszonymi na lekcji. Im bardziej dopracowane scenariusze i komfortowa atmosfera, tym większą aktywnością wykazują się uczniowie. I dalej: im więcej pojawia się nauczycielskich zachęt do zabierania głosu, tym liczniejsze są uczniowskie pytania. Z badania wynika, że zdecydowana większość nauczycieli ośmiela młodzież do aktywności, przy czym widoczna jest tendencja zwyżkowa – począwszy od klas pierwszych, stopniowo wzrasta liczba zabiegów zmierzających do czynnego włączania się uczniów w lekcje.

Wykres 6.8. W jaki sposób informuje Pani/Pan swoich uczniów o postępach w nauce języka polskiego? (deklaracje nauczycieli, n=162)



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

Jeżeli polecenia nauczyciela układają się w koncepcyjną całość (wskazuje na to zwłaszcza analiza obserwacji lekcji), to inspirują uczniów do aktywnego uczestnictwa i odwrotnie. Zaobserwowano zajęcia, które nie mobilizowały uczniów do samodzielnego myślenia, głównie wtedy, gdy przeważało na nich wykorzystanie metod podających, a podstawowym narzędziem dydaktycznym był podręcznik (zob. podrozdział: *Formy pracy na lekcji*). Istotnym bodźcem dla uczniów jest możliwość

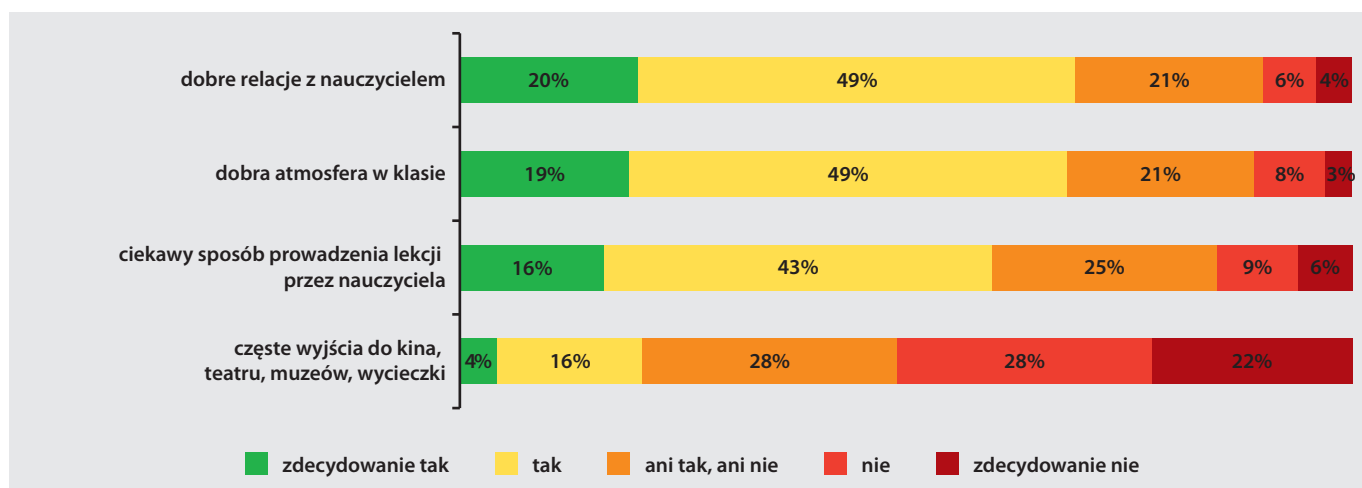
komunikowania własnych odczuć i emocji, doświadczeń czytelniczych oraz odwoływanie się do posiadanej wiedzy pozaprzedmiotowej⁶¹.

Podstawowym czynnikiem w komunikacji nauczyciela z uczniami jest także częstotliwość i sposób przekazywania informacji zwrotnej o osiągnięciach i postępach ucznia. Jak wynika z wywiadów z nauczycielami, zdecydowanie najpopularniejszą formą informowania uczniów o postępach w nauce jest rozmowa przeprowadzona w trakcie lekcji lub podczas zajęć pozalekcyjnych (wykres 6.8). Warto odnotować, że rzadkie są formy dialogu z uczniami drogą elektroniczną.

Świadectwem udanej komunikacji nauczyciela z jego podopiecznymi są pozytywne relacje między uczniami i nauczycielem. Takie nastroje zaobserwowano na wielu lekcjach, co także potwierdzają deklaracje gimnazjalistów (wykres 6.9). Zgodnie z opiniami uczniów na lekcjach języka polskiego dominuje dobra atmosfera, szacunek oraz wzajemna sympatia.

Uczniowie podkreślają, że nauczyciele mają do nich pozytywny stosunek – deklarują, że poloniści to z reguły osoby miłe, sympatyczne i zawsze gotowe do pomocy. Większość pedagogów dość dobrze radzi sobie z klasą. Nauczycieli lepiej oceniali ci uczniowie, których wyniki w nauce są najlepsze – 83% z nich uznało polonistów za miłych, sympatycznych i zawsze gotowych do pomocy.

Wykres 6.9. Na ile te stwierdzenia opisują Twoje lekcje języka polskiego? (deklaracje uczniów, n=5475)



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

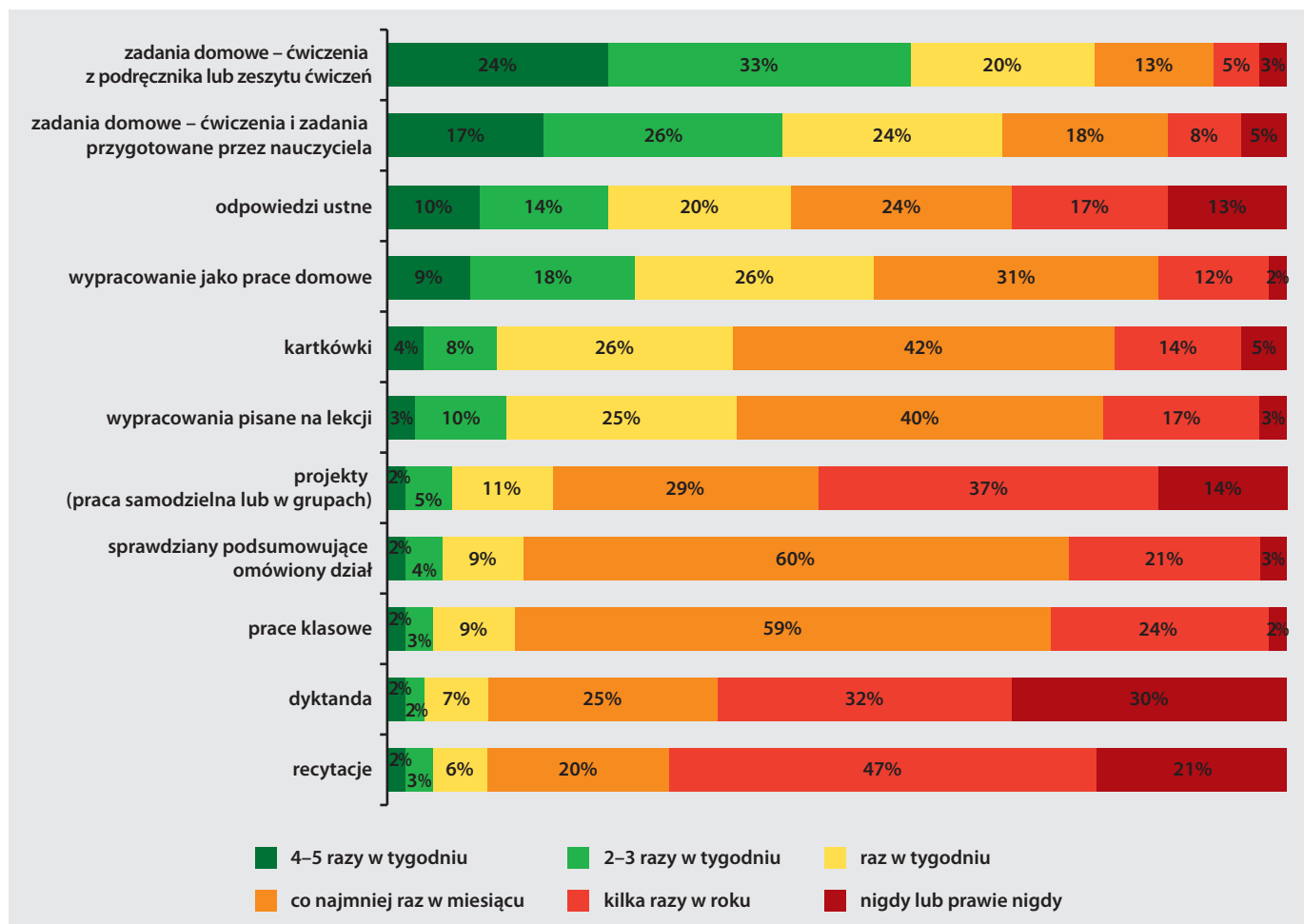
Nauczyciele często nie potrafią zmobilizować słabszych uczniów do nauki. Grupa uczniów niewierzących we własne siły, biernych na lekcji stanowi wyzwanie dla pedagogów, którzy winni pracować nad sposobami ich zaktywizowania i zmotywowania do pracy. Należy jednak zaznaczyć, że prawie wszyscy poloniści podejmują dodatkową indywidualną pracę z uczniami mającymi trudności w nauce (choć w opinii co piątego ucznia, który osiągnął najsłabsze wyniki w teście, nauczyciel języka polskiego jest w stosunku do niego mało wymagający). Indywidualizacja nauczania polega na współpracy z pedagogiem lub psychologiem szkolnym i prowadzeniu zajęć wyrównawczych. Na co dzień nauczyciele starają się dostosowywać wymagania do możliwości ucznia, nagradzać drobne sukcesy w nauce, wspierać w odrabianiu prac domowych. Niestety, zaobserwowano także, że uczniowie zdolni nie znajdują wsparcia i szans na dodatkowy rozwój posiadanych talentów.

⁶¹ Wiąże się to z postulowaną przez badaczy (m.in. Chrzęstowską, Bortnowskiego, Kurczabą) potrzebą integracji międzyprzedmiotowej opartej na dydaktyce polonistycznej skorelowanej z innymi przedmiotami, jakkolwiek, na co wskazywały badania Konarzewskiego, zdania ekspertów w tej kwestii są podzielone (Konarzewski, *Reforma oświaty...*, 2004; Malicka, 2012).

6.7. Weryfikacja i ocenianie pracy uczniów

Odnosząc się do zagadnień oceniania, poloniści deklarują, że stosują wypracowany przez cały zespół polonistyczny Przedmiotowy System Oceniania oparty na Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania. Elementy PSO, znanego zarówno uczniom, jak i rodzicom, które odnoszą się do oceniania pisemnych form wypowiedzi, są zgodne z kryteriami oceniania pracy na egzaminie gimnazjalnym. Nauczyciele oceniają treść wypowiedzi, konstrukcję danej formy, ortografię i interpunkcję, stylistykę, zasób słownictwa. W tym celu stosują najczęściej kartkówki i sprawdziany (z lektury, na zakończenie działu, z gramatyki). Poloniści ocenniają nie tylko prace pisemne, ale także aktywność ucznia na lekcji, wypowiedzi ustne (tzw. odpytywanie), pracę w grupach. Nauczyciele podkreślają, że różnicują i indywidualizują sposoby oceniania uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Część zadań sprawdzających wiedzę ucznia oparta jest na ćwiczeniach związanych z egzaminem gimnazjalnym i przyjmuje formę testu. Na ocenę roczną ucznia mają wpływ oceny cząstkowe, w tym ocena za pierwsze półrocze oraz zaangażowanie i aktywność. Zamiast średniej arytmetycznej do wyliczenia oceny służą średnie ważone.

Wykres 6.10. Jak często Twój nauczyciel sprawdza Wasze umiejętności zdobyte na lekcjach języka polskiego, poprzez (n=5475):



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

Zgodnie z deklaracjami uczniów najczęstszą formą sprawdzenia umiejętności jest polecenie wykonania gotowego zadania z podręcznika (niemal jedna piąta uczniów zadeklarowała, że 4-5 razy w tygodniu otrzymuje polecenie wykonania tego typu zadań) oraz praca domowa oparta

na zadaniu skonstruowanym przez nauczyciela (wykres 6.10). Według wypowiedzi uczniowskich w dużej mierze intencją nauczycieli jest motywowanie słabszych uczniów do nauki za pomocą kartkówki i sprawdzianów. Zestawienie wyników analizy ankiet uczniowskich z wynikami testu pokazuje, że uczniowie najslabsi częściej poddawani są różnym formom sprawdzania ich umiejętności: piszą kartkówki, prace klasowe, dyktanda, recytują teksty itp.

Problemem jest to, że uczniowie częstokroć nie otrzymują od nauczycieli jasnej informacji o efektach udzielanych odpowiedzi ustnych. Analiza materiału zgromadzonego podczas obserwacji lekcji pozwala stwierdzić, że prawie 80% nauczycieli nie stawia ocen za odpowiedź ustną. Wśród tych, którzy stawiają oceny za taką odpowiedź, tylko 15% formułuje komentarz do wystawionego stopnia. Ten powszechny brak informacji zwrotnej dla ucznia o jego umiejętnościach komunikacyjnych i sposobach formułowania wypowiedzi słownej uniemożliwia definiowanie błędów i braków oraz wyklucza możliwość ewaluacji.

Ważnym aspektem w kształtowaniu kompetencji polonistycznych jest motywowanie uczniów do formułowania wypowiedzi pisemnych przez zadawanie prac domowych. Z deklaracji nauczycieli wynika, że często zadają uczniom prace domowe (służą one zarówno weryfikacji wiedzy, jak i ćwiczeniu umiejętności przedmiotowych). Najczęściej gimnazjaliści mają za zadanie napisanie dłuższej wypowiedzi powiązanej z samodzielnym poszukiwaniem informacji w źródłach dotyczących danego zagadnienia. Trzech na czterech nauczycieli zadaje tak skonstruowane prace domowe co najmniej raz w miesiącu. Co trzeci z nich w ciągu jednego półrocza zadaje 5–6 takich prac. Co ciekawe, najczęściej prace pisemne zadawane są przez nauczycieli z mniejszych miejscowości – może to być związane z mniejszą liczbą klas w tamtejszych szkołach.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na zależność pomiędzy liczbą zadawanych prac a sposobem ich oceny przez nauczyciela. Szczególną funkcję motywującą do uczenia się pełnią informacje zwrotne, które dają uczniowi orientację w ich postępach, w tym, co robią dobrze, a co i jak powinni naprawić (Sterna, Strzemieczny, 2012; Borek, Domerecka, 2012).

Nieco ponad połowa nauczycieli ocenia i opatruje komentarzem wszystkie zadane prace pisemne. Niepokojąca jest prawidłowość, że im więcej zadawanych prac pisemnych, tym rzadziej można zaobserwować informację zwrotną od polonisty. Ogółem jedna trzecia nauczycieli decyduje się na indywidualne omówienie większości prac, a tylko 15% omawia je wszystkie.

Gimnazjaliści przyznają, że oceniając prace pisemne, nauczyciele z reguły stawiają stopień i wyjaśniają powody wystawienia takiej oceny – stwierdziło tak 68% uczniów. Jednak w opinii co czwartego ucznia polonista jedynie wystawia oceny, bez uzasadnienia przyczyn swojej decyzji. Analiza materiału badawczego pozwala dostrzec wagę jasnego komunikowania uczniom kryteriów wystawiania ocen – 73% uczniów znających kryteria oceniania w odniesieniu do wszystkich form sprawdzania wiedzy i umiejętności uznało wystawione oceny za sprawiedliwe, w przypadku uczniów, którzy nie znali zasad oceniania, odsetek ten wyniósł jedynie 48%. Warto także zauważyć, że największe różnice w ocenach działań nauczycieli występowały wśród uczniów osiągających odmienne wyniki w nauce – lepsi uczniowie znacznie częściej byli przekonani, że oceny wystawiane przez polonistę są sprawiedliwe (76%) niż ich słabsi koledzy (49%).

Należy także odnotować, że na początku pracy z daną klasą poloniści zapoznają się z wynikami sprawdzianu po VI klasie (90% nauczycieli), zbliżony odsetek przeprowadza dodatkowe testy diagnostujące (częściej robią to nauczyciele o dłuższym stażu pracy).

6.8. Sukcesy i trudności w codziennej pracy nauczycieli języka polskiego

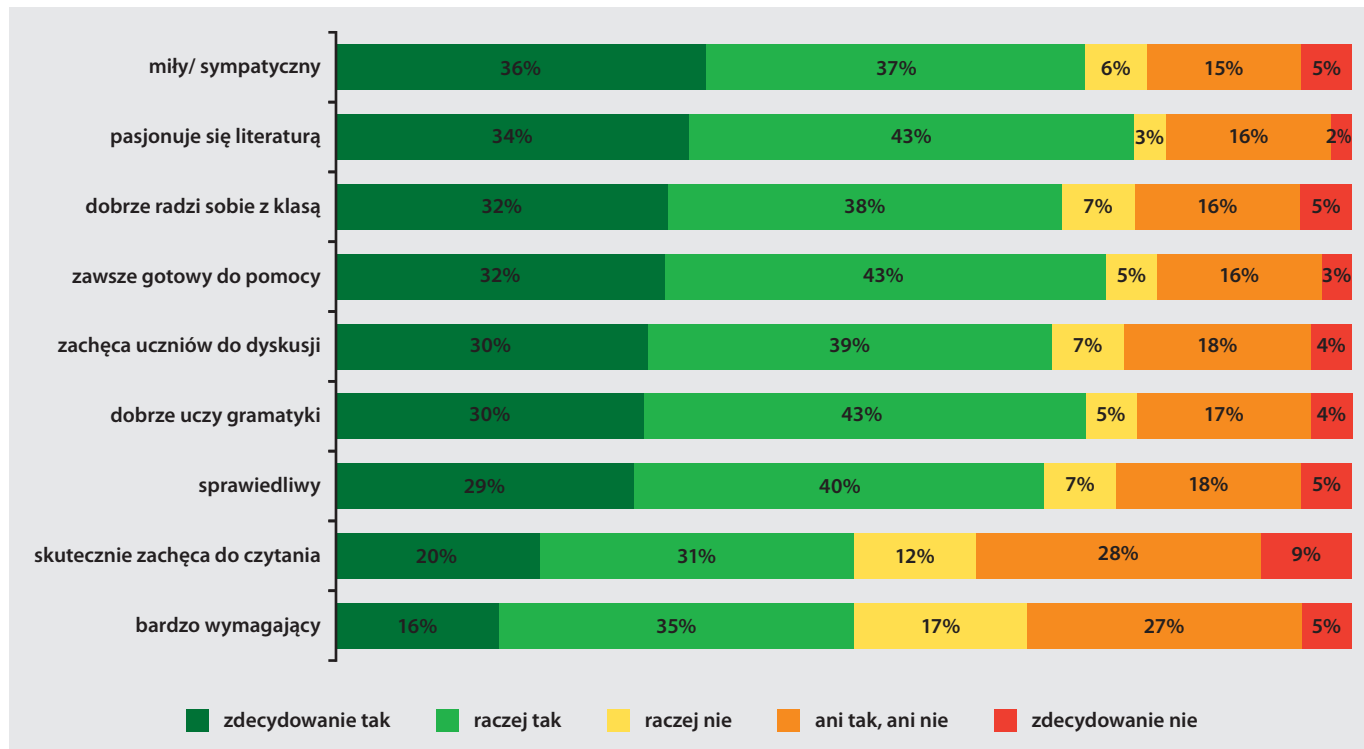
Na problemy i sukcesy zawodowe polonistów warto spojrzeć z ich osobistej perspektywy. Większość nauczycieli biorących udział w badaniu *Dydaktyka literatury i języka polskiego* to osoby zadowolone i czerpiące satysfakcję ze swojej pracy. Stale podnoszą swoje kwalifikacje – i to najczęściej bez bezpośredniej motywacji zewnętrznej, a z własnej inicjatywy. Podejmują kursy doszkolające, studia podyplomowe, wymieniają doświadczenia z innymi polonistami lub doksztalają się samodzielnie.

6. Nauczyciele języka polskiego

6.8. Sukcesy i trudności w codziennej pracy nauczycieli języka polskiego

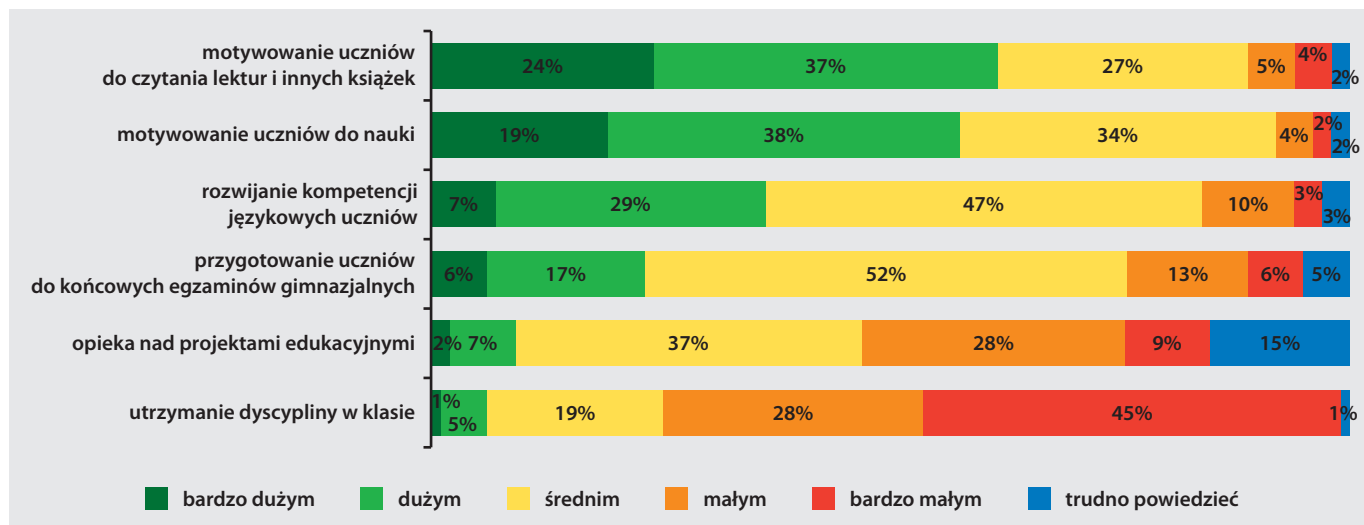
Efekty pracy nauczycielskiej można oceniać nie tylko według postępów edukacyjnych ich podopiecznych – miarą sukcesu są także opinie uczniowskie. W ocenie gimnazjalistów nauczyciele języka polskiego to osoby pasjonujące się literaturą piękną, miłe i pomocne na co dzień. Większość polonistów to, według badanej młodzieży, osoby sprawiedliwe i potrafiące poradzić sobie z klasą (wykres 6.11).

Wykres 6.11. Zaznacz w tabeli, która z cech pasuje bądź nie pasuje do Twojego nauczyciela języka polskiego. (n=5475)



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

Wykres 6.12. W jakim stopniu poniższe elementy procesu dydaktycznego sprawiają Pani/Panu trudność na lekcjach języka polskiego? (n=162)



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

Uczniowskie opinie są zbieżne z samooceną nauczycielską. Badani poloniści odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy. Starają się codzienną dydaktykę łączyć z praktyką wychowawczą. Uważają, że są osobami, które kształtują wzorce osobowe, zaszczipiają hierarchie wartości. Zgodna także z nauczycielskimi deklaracjami jest ocena dwóch trzecich badanych uczniów, potwierdzających, że nauczyciele języka polskiego skłaniają ich do dyskusji na lekcji. Jednak tylko co drugi gimnazjalista uważa, że polonista potrafi zachęcić jego i kolegów do czytania. Jest to kolejne potwierdzenie, że temu ostatniemu zadaniu najtrudniej jest nauczycielowi sprostać. Motywowanie do samodzielnej lektury to w większym stopniu porażka, a nie sukces pedagogiczny. Sami nauczyciele podstawowe przeszkody w swojej pracy dydaktycznej dostrzegają w niskiej motywacji uczniów do nauki, a zwłaszcza do czytania literackich tekstów kultury w ramach obowiązku szkolnego i poza nim. Istotną trudność stanowią także niewystarczające kompetencje językowe uczniów – co trzeci badany nauczyciel nie radzi sobie z ich kształtowaniem (wykres 6.12).

Analiza wyników badania potwierdza, że część gimnazjalistów niechętnie podejmuje praktyki lekturowe. Duża grupa uczniów nie czyta dłuższych złożonych tekstów, są to zarówno ci, którzy nie czytają książek poza obowiązkiem szkolnym (co piąty nie czyta ich w ogóle), jak i ci, którzy nie czytają lektur szkolnych – aż 12% przyznaje się, że w ogóle tego nie robi, a co trzeci badany gimnazjalista tylko sporadycznie.

Jeśli weźmie się pod uwagę książki spoza listy lektur szkolnych, to 15% gimnazjalistów zadeklarowało, że nie przeczytało żadnej takiej książki w ciągu ostatniego półrocza, w tym aż 21% chłopców i 9% dziewcząt. Prezentowane wyniki zbieżne są z ogólnopolskimi badaniami czytelnictwa gimnazjalistów (Zasacka, 2012). Warto podkreślić, że uczniowie czytający więcej książek osiągnęli lepsze wyniki w testach przeprowadzonych w ramach badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego*.

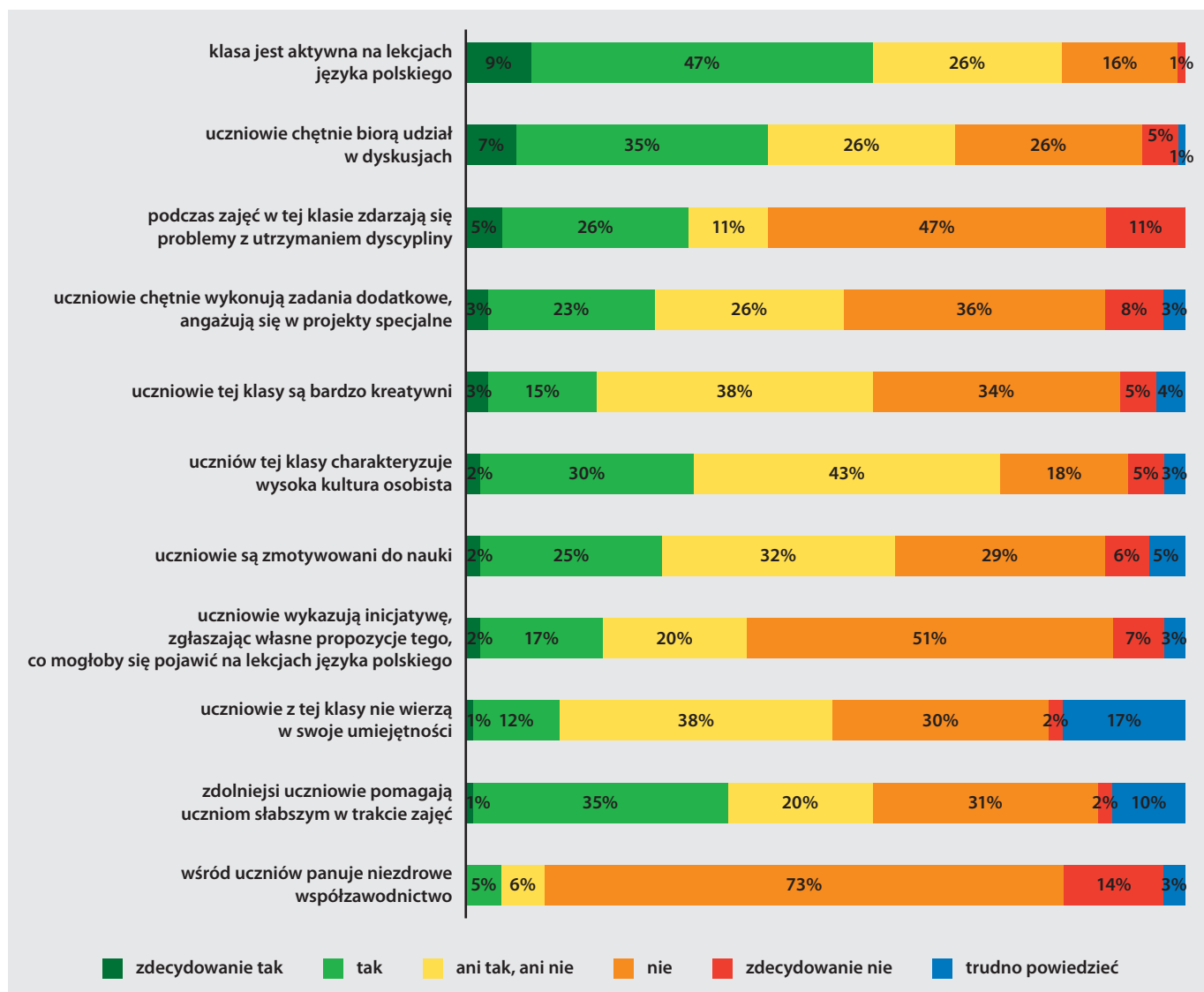
Deklaracje nauczycielskie wskazujące na odczuwane utrudnienia w pracy dydaktycznej można skonfrontować z wyrażanymi przez nich opiniami o klasie, którą uczą (wykres 6.13).

Według badanych polonistów większość uczniów jest aktywna i dyskutuje na lekcjach, ale wyraźnie rysuje się także grupa uczniów biernych, pozbawionych motywacji do nauki, niezainteresowanych lekcją, niewykazujących własnej inwencji związanej z jej przebiegiem i niekreatywnych. Wiąże się to też z samooceną uczniów i problemem wiary we własne możliwości. Korelacja szkolnej samooceny gimnazjalistów z wynikami testów pokazuje, że uczniowie wierzący w siebie znacznie lepiej radzą sobie z językiem polskim od swoich rówieśników, którzy nie najlepiej postrzegają swoje umiejętności. Analiza wyników z ewaluacji zewnętrznych pokazuje, że nauczyciele w szkołach podstawowych lepiej oceniają zaangażowanie uczniów na lekcjach niż ci uczący w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Z drugiej strony wraz z wiekiem uczniów ich aktywność przejawia się w coraz bardziej samodzielnych działaniach, większej inicjatywie w zgłaszaniu pomysłów i odwadze do zabierania głosu w dyskusji (Tędziągolska 2013). Ta tendencja z pewnością może stać się inspiracją dla działań dydaktycznych zmierzających w stronę skutecznego angażowania uczniów w pracę na lekcji.

Gimnazjaliści to młodzież znajdująca się w okresie dorostania i w trakcie intensywnych procesów rozwoju fizycznego, poznawczego i emocjonalnego (Bardziejewska, Brzezińska, Ziółkowska, 2003; Erikson, 1997), które mogą przebiegać z różną dynamiką oraz podlegać zaburzeniom. Jednak zarówno obserwacje lekcji, jak też uczniowskie i nauczycielskie deklaracje nie wskazały na występowanie poważniejszych problemów z utrzymaniem dyscypliny na lekcjach. Pedagodzy przyznają się do drobnych kłopotów z opanowaniem spokoju na zajęciach i objawami braku kultury wśród podopiecznych. Podejmują działania, które zmierzają do wyrugowania niewłaściwych, niezgodnych z umową społeczną zachowań uczniów, na przykład organizują indywidualne spotkania z uczniami sprawiającymi trudności oraz ich rodzicami, które pozwalają zrozumieć motywy postępowania ucznia i skutecznie na niego oddziaływać, proponują uczniom kontrakt regulujący zachowanie obydwu stron, następnie, w razie potrzeby, odwołują się do zapisów umowy. Odnoszą się do zasad kultury osobistej, konieczności wykazywania szacunku w stosunku do innych osób, próbują angażować uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji przez kierowanie pytań w stronę najmniej zainteresowanych lekcją wychowanków. W kontekście „trudnego wieku” uczniów w gimnazjum jako istotny jawi się problem wyboru

omawianych do analizy tekstów kultury. Warto włączać w codzienną dydaktykę teksty traktujące o problemach dorastającej młodzieży, takich jak labilność emocjonalna związana również z rozwojem sfery seksualności, potrzeba integracji z grupą rówieśniczą, kłopoty z definiowaniem autorytetów. Tymczasem wyniki badania pokazują, że nauczyciele unikają poruszania tematów związanych z okresem dojrzewania, erotyką, ale także nierównym traktowaniem kobiet i mężczyzn, starością, śmiercią itd.

Wykres 6.13. Proszę odpowiedzieć, w jakim stopniu (w kontekście Pani/Pana zajęć) poniższe stwierdzenia charakteryzują badaną klasę? (n=308)



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

6.9. Portret dobrego nauczyciela polonisty

Nauczyciele, których opisano w niniejszym rozdziale, wskazywali na pożądane cechy polonisty, takie jak odpowiednie wykształcenie poparte wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi, orientacja w życiu kulturalnym oraz społeczno-ekonomicznym, wreszcie powołanie do zawodu i poczucie odpowiedzialności. Profesjonalne przygotowanie, autorytet oraz umiejętność dotarcia do ucznia

pozwalają osiągać cele oparte na procesie samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów i wzbudzania w nich ciekawości świata. Poloniści widzą siebie w roli przewodników, mistrzów, partnerów wspierających ucznia w wielopłaszczyznowym rozwoju. Należy jednak podkreślić, że opisane postawy i profile zawodowe dotyczą przede wszystkim nauczycieli gimnazjum. Jakkolwiek prezentowane cechy dobrego nauczyciela odnoszą się do pedagogów ze wszystkich etapów kształcenia.

Stanowisko nauczycieli jest zbieżne z opiniami badaczy problemu, podkreślającymi, że wiele cech, które winien posiadać nauczyciel polonista, ma charakter ponadczasowy, ugruntowany w tradycji edukacyjnej, nie tracący swej ważności mimo zachodzących przemian. Do obiektywnych cech specjalności zalicza się znajomość literatury rodzimej i obcej wraz z orientacją w stanie badań, wtajemniczenie w problematykę związaną ze skutecznością komunikacyjną, poprawnością językową, uczestnictwo w życiu kulturalnym, umiejętność wzbudzania w uczniach tak zwanych wyższych potrzeb i zainteresowań, pozytywne wpływanie na ich umysły i uczucia. Polonista musi także wzbogacać swój warsztat wraz z dostosowywaniem się szkoły do wyzwań współczesności (Kowalikowa, 2006)⁶².

Dobre praktyki polonistyczne w obszarach dydaktyki szczegółowej wynikają z obserwacji lekcji i z wywiadów z nauczycielami. Kluczowe jest kształcenie umiejętności i kompetencji, a nie tylko przekazywanie suchej, niesfunkcjonalizowanej wiedzy. Dobry nauczyciel dba o rozwijanie uczniowskich umiejętności tworzenia wypowiedzi, jednocześnie funkcjonalizuje wiedzę o języku. Ważna jest umiejętność doboru i właściwego stosowania metod dydaktycznych. Najbardziej efektywni są ci nauczyciele, którzy potrafią elastycznie dostosowywać metody do celu i charakteru kształtowanej umiejętności, tematu lekcji, omawianego tekstu kultury, osobistych predyspozycji pedagoga oraz możliwości i kompetencji uczniowskich. W klasach, które w omawianym badaniu uzyskały najwyższe wyniki, stosuje się różne metody dydaktyczne, najczęściej w uzasadnionym specyfiką lekcji połączeniu. Służą one jednak na ogół uruchomieniu pogłębionego rozumienia sensu tekstu, rozbudzeniu uczniowskiej aktywności i samodzielności interpretacyjnej. Mamy tu też do czynienia z wyjściem poza reguły interpretacji strukturalnej, sprowadzane do poziomu rozpoznania podstawowych elementów tekstu. Obserwacje lekcji pozwoliły na wskazanie przykładowych wiązek metod dydaktycznych, które przekładają się na osiągnięcie dobrych efektów dydaktycznych:

- praca w grupach oparta na rozmowie z wykorzystaniem hipotezy interpretacyjnej i elementów metody podającej;
- heureza i metoda problemowa, uruchamiające połączenie strukturalnej i hermeneutycznej strategii czytania tekstu, owocujące uczniowską aktywnością i prawdziwą pasją interpretacyjną uczniów;
- heureza, wspomagana dyskusją, z wykorzystaniem burzy mózgów i mapy mentalnej;
- metoda problemowa, połączona z dyskusją bądź heurezą i elementami dyskusji;
- heureza, metoda problemowa połączona z wykładem (w formie prezentacji multimedialnej) i próbą zastosowania strategii intertekstualnej.

Przytoczone przykłady odnoszą się do konkretnych zaobserwowanych lekcji i nie stanowią, rzecz jasna, wykładni stosowania metod dydaktycznych, ich prezentacja w niniejszym artykule pozwala jednak na pokazanie efektywności przemyślanej strategii dydaktycznej opartej na łączeniu form pracy i metod dydaktycznych. Tak rozumiane działanie winno z pewnością budować wizerunek nauczyciela języka polskiego.

Cenne jest także pobudzenie zaangażowania w lekcję obu podmiotów: ucznia i nauczyciela. Ważna jest umiejętność motywowania uczniów do własnych poszukiwań, twórczego odczytywania tekstów kultury, podejmowania czynności wykorzystujących inwencję i kreatywność uczniów, chęci

⁶² Warto zauważyć, że kompetencje nauczyciela polonisty stały się przedmiotem refleksji uczestników Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole* w Warszawie w 2006 r. oraz I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie w 2013 r.

sięgnięcia po tekst i podjęcia czynności zmierzających do kształtowania umiejętności zapisanych w podstawie programowej. Analiza wyników badania pokazała, że wyższe wyniki z testów uzyskują ci uczniowie, którzy dobrze oceniają swoje relacje z polonistą, postrzegają go jako nauczyciela pasjonującego się literaturą, zachęcającego uczniów do dyskusji oraz uczącego samodzielności w dokonywaniu analizy i interpretacji. Uczniowie uzyskują tym lepsze wyniki, im częściej mają możliwość wyrażania opinii o utworze i czują się inspirowani do przemyśleń na temat tekstu dzięki ciekawym pytaniom stawianym przez nauczyciela.

W pracy dobrego polonisty podręcznik wykorzystywany jest jako pomoc i źródło konkretnych zadań i ćwiczeń, nie zaś jako główny wyznacznik toku lekcji. Nauczyciel szczegółowo analizuje propozycje wydawnicze pod kątem ich przydatności do realizacji celów wyznaczanych przez podstawę programową, następnie projektuje dodatkowe materiały, dostosowując je do kompetencji klasy i aktualnych celów nauczania. Angażuje się tym samym w urozmaicanie lekcji tekstami kultury spoza podręcznika – szuka materiałów, które mogłyby zainteresować uczniów, stara się uwzględnić utwory o tematyce współczesnej, ważnej z perspektywy uczniów.

Ważne dla nauczyciela polonisty jest wspieranie i promowanie czytelnictwa, ponieważ braki w tej dziedzinie stwarzają bariery i problemy w nauczaniu. Nauczyciel zachęca uczniów do czytania lektur szkolnych, bez znajomości omawianego utworu – co oczywiście – prowadzenie lekcji jest utrudnione. Dobry polonista stosuje też zabiegi mające na celu motywowanie uczniów do czytania książek spoza listy lektur szkolnych, a atrakcyjnych z punktu widzenia zainteresowań młodzieży. Ważne jest, by przy wyborze lektur nieobowiązkowych uwzględniane były propozycje uczniów.

Przy ocenianiu prac pisemnych dobry polonista, pozostając sprawiedliwym, stosuje urozmaicone i zindywidualizowane metody z uwzględnieniem informacji zwrotnej, która prowokuje działania naprawcze. Uczniowie winni znać i rozumieć obowiązujące kryteria oceny swojej pracy, dobry nauczyciel jest konsekwentny i sprawiedliwy w ich stosowaniu. Ocenia także aktywność uczniów. Ocenę merytoryczną z przedmiotu wyraźnie oddziela od oceny za zachowanie.

Hasłem ogniskującym istotę powyższych uwag może stać się tytuł artykułu Zenona Urygi *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze* (Uryga, 2009)⁶³. Autor szkicu kreśli inspirujące sugestie dotyczące tego, w jaki sposób teoria może zostać przełożona na praktykę. Jako fundament traktuje zasadę współdziałania z uczniami w planowaniu i organizowaniu pracy nad tekstami kultury i zagadnieniami językowymi. Należy zbliżyć uczniów do czytanych przez nich tekstów przez zwrócenie uwagi na osobiste przeżycie – emocjonalne, estetyczne, moralne, społeczne, światopoglądowe. Jednocześnie polonista ma obowiązek konfrontowania powszechnej praktyki uczestnictwa w kulturze z poziomem wymagań kultury wysokiej. Winien także wzbudzać zainteresowanie uczniów tekstami z kanonu literackiego przez sięganie do różnego typu odniesień kulturowych⁶⁴. W kształtowaniu sprawności i poprawności językowej polonista powinien zadbać o czas dla wypowiedzi uczniów, przeprowadzane operacje językowe winny być funkcjonalnie powiązane z głównymi tematami rozważań lekcyjnych, tak aby świadomość językowa stała się dyspozycją zintegrowaną z kształceniem literackim i kulturowym (wiąże się to z kształtowaniem umiejętności „mówienia o uczuciach” w kontekście tekstów kultury, Gajak-Toczek, 2007). Poloniście powierza się zadanie kształtowania umiejętności uczenia się, korzystania z dostępnych narzędzi gromadzenia i przetwarzania informacji w ścisłej korelacji z kształtowaniem woli i zdolności samokształcenia (Uryga, 2009).

Poloniści, co jasno wynika z omawianego badania, mają świadomość, że obecnie nie stanowią dla uczniów głównego źródła wiedzy w przestrzeni szeroko rozumianych zagadnień polonistycznych. Związana z rozwojem Internetu możliwość szybkiego dostępu do informacji niejako wymusza

⁶³ Badacze zwracają także uwagę na rolę wartości w kształtowaniu tożsamości osobowej i kulturowej uczniów (Myrdzik, 2007).

⁶⁴ Elżbieta M. Kur na określenie nauczycieli potrafiących wskazać ciekawe intertekstualne nawiązania do lektur oraz motywujących uczniów do ciekawych pomysłów interpretacyjnych stosuje określenie zawarte w tytule książki Antoniego Libery – „Madame”, w odróżnieniu do gombrowiczowskiego „Bładaczki” (Kur, 2007).

na nauczycielach konieczność otwarcia się na nowe technologie i wykorzystywania ich na lekcjach języka polskiego. Nauczyciele, co ważne, mają ambicję uczenia wychowanków, w jaki sposób można pozyskiwać wiarygodne informacje na przykład przez sięganie do słowników i encyklopedii internetowych z pominięciem przypadkowych źródeł.

Stawianie przed polonistą nowych zadań, i tu powracamy do rozważań podjętych we wstępie, nie przekreśla „przymiotów” wypracowanych w tradycji dydaktyki polonistycznej (Budrewicz, 2011). Jednym z czynników decydujących o skuteczności działań wykonywanych na lekcjach języka polskiego pozostaje świadomość edukacyjna (Perzycka, 2000), rozumiana nie tylko jako „zespół wiedzy, umiejętności, upodobań i nawyków, ale również pierwsza instancja myślenia i formułowania światopoglądu” (Perzycka, 2000: 161). Mowa przede wszystkim o świadomości celów i metod edukacji (Perzycka, 2000). Wiąże się to z takimi zagadnieniami, jak motywacja wewnętrzna w pracy polonisty i wpisywanie trudności w jej integralny charakter. Polonista musi rozumieć zmieniające się potrzeby uczniów i stwarzać takie warunki, w których uczeń wypracuje własny, przywołajmy sformułowanie Zofii Budrewicz, „pomysł na tożsamość” (Budrewicz, 2011: 74).

7. Nauczyciele matematyki

7.1. Wprowadzenie

Autorki:

Monika Czajkowska

Margaryta Orzechowska

Matematyka jest jednym z przedmiotów stanowiących fundament wykształcenia człowieka, nauczany od I klasy szkoły podstawowej, a nawet od przedszkola, aż po klasę maturalną. Treści matematyczne znajdują się w programach kształcenia na wielu kierunkach studiów wyższych. „Choć istnieje wiele poglądów i opinii na temat tego, co szkolna edukacja matematyczna powinna zapewnić (i dlaczego), wszystkie te poglądy łączy leżąca u ich podstaw wiara, że dobre wykształcenie w zakresie matematyki przynosi korzyści zarówno jednostkom, jak i ich całym społeczeństwom. Korzyści te obejmują pewne wspólne wartości, na przykład wzmocnienie pozycji społecznej jednostki, nabycie umiejętności logicznego myślenia umożliwiającej podejmowanie słuszných życiowych decyzji, krytycyzmu w myśleniu, precyzyjności wypowiedzi itp.” (Żeromska, 2013, 9–10). Jednocześnie matematyka uważana jest za jeden z trudniejszych przedmiotów uczenia się i nauczania, między innymi ze względu na abstrakcyjność pojęć matematycznych, jej dedukcyjny charakter czy specyficzny język. Od lat otwarte są pytania o najbardziej efektywny sposób nauczania tego przedmiotu oraz o to, jakie kompetencje powinien mieć dobry nauczyciel matematyki, a także jakie powinno być przygotowanie młodych ludzi do wykonywania tego zawodu, zwłaszcza w kontekście zachodzących przemian technologicznych, społecznych, kulturowych czy ekonomicznych.

Naszkicowany w tym rozdziale portret nauczyciela matematyki oraz obraz jego pracy powstał na podstawie trzech badań prowadzonych przez Pracownię Matematyki w Instytucie Badań Edukacyjnych: *Szkoła samodzielnego myślenia*, *Nauczanie matematyki w gimnazjum*, *Badanie potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*⁶⁵ oraz dostępnych autorkom raportu publikacji dotyczących omawianego zagadnienia.

7.2. Jak pracują nauczyciele matematyki?

7.2.1. Planowanie procesu dydaktycznego

Pierwszym krokiem w planowaniu lekcji matematyki jest określenie jej celów. Do najważniejszych, które powinny być realizowane na każdej lekcji, należą umiejętności złożone, określone w podstawie programowej. Oprócz tego nauczyciele formułują cele szczegółowe, ściśle podporządkowane tematowi lekcji. Realizacja postawionych celów wymaga doboru odpowiednich dla nauczanej grupy uczniowskiej metod nauczania, form pracy i środków dydaktycznych. Dlatego niektórzy 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.

Dużym zaufaniem nauczycieli matematyki cieszą się wydawnictwa edukacyjne. Nauczyciele są przekonani, że omawianie z uczniami kolejnych treści zawartych w podręcznikach i rozwiązywanie zadań zamieszczonych w zbiorach pozwoli na pełną realizację zapisów podstawy programowej. Zdecydowana większość nauczycieli uczestniczących w *Badaniu potrzeb nauczycieli...* zadeklarowała, że planując lekcje, korzysta z podręczników szkolnych (ponad 97%), poradników metodycznych dla nauczycieli (90%) oraz stron internetowych wydawnictw (86%). Można zatem wnioskować, że to od propozycji wydawnictw w dużej mierze zależy, w jakim kierunku podąża nauczyciel i w jaki sposób realizuje treści określone w podstawie programowej – czy skupia się

⁶⁵ Szczegółowe informacje o badaniach znajdują się w Aneksie: *Informacje o badaniach* niniejszego raportu.

tylko na wymaganiach szczegółowych, czy też dostrzega wymagania ogólne. Dobór materiału do nauczania matematyki proponowany przez wydawnictwa często stanowi podstawę tego, jakie zadania matematyczne będą uczniowie rozwiązywać, jakie treści poznawać, jakie umiejętności rozwijać. A zatem jakość nauczania w znacznym stopniu zależy od jakości podręczników, z których korzystają nauczyciele.

Nauczyciele matematyki chętnie korzystają również ze stron internetowych instytucji oświatowych. Są to strony: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych, Instytutu Badań Edukacyjnych, Ośrodka Rozwoju Edukacji, kuratoriów oświaty lub centrów doskonalenia nauczycieli. Zainteresowanie tymi stronami może świadczyć o dużym zaufaniu do wyżej wymienionych instytucji. Znacznie mniejszym zainteresowaniem cieszą się natomiast materiały zamieszczone na stronach internetowych osób prywatnych i na forach dyskusyjnych dla nauczycieli matematyki.

Dość często nauczyciele matematyki, przygotowując się do lekcji, korzystają z wiedzy i umiejętności innych nauczycieli tego przedmiotu, z którymi mają bezpośredni kontakt. Wymieniają się doświadczeniami, próbują stosować 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% nauczycieli.

Podsumowaniem przemyśleń nauczyciela dotyczących koncepcji lekcji, określenia celów nauczania, doboru metod i środków dydaktycznych jest sporządzenie scenariusza lekcji. Stanowi on dla nauczyciela drogowskaz i pomoc podczas prowadzenia zajęć. Nie ma i nie może być jednego wzorca takiego scenariusza, choć w literaturze tematu zaleca się, aby scenariusz lekcji składał się z części wstępnej (tematu lekcji, metod, celów, form nauczania, środków dydaktycznych, bibliografii) oraz części zasadniczej – opisu przebiegu zajęć, w tym zadań kierowanych do uczniów i ich rozwiązań (Siwek, 2005). W niektórych scenariuszach podawane są również możliwe zachowania uczniów związane z ich aktywnością w procesie zdobywania wiedzy. To, jak szczegółowy będzie scenariusz, zależy w dużej mierze od osobowości nauczyciela, jego doświadczenia, umiejętności reagowania na różne sytuacje w klasie. Praktyka pokazuje, że niektórzy nauczyciele preferują scenariusze, w których przebieg lekcji opisany jest krótko, wręcz hasłowo, inni – bardzo drobiazgowo, minuta po minucie. Wiele przykładowych scenariuszy można znaleźć w opracowaniach metodycznych, poradnikach dla nauczycieli, czasopismach i Internecie. Jednak zostały one przygotowane z myślą o konkretnych uczniach, konkretnej klasie i szkole. Nauczyciele matematyki często traktują je jako pomysły na lekcje i modyfikują stosownie do możliwości swoich uczniów oraz wyposażenia szkoły.

7.2.2. Środki dydaktyczne

Najczęściej stosowanymi środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi przez nauczycieli matematyki, bez względu na etap edukacyjny, na którym uczą, jest kreda, tablica, podręcznik, kserokopie zadań oraz karty pracy. Znajduje to potwierdzenie zarówno w wypowiedziach nauczycieli i uczniów, jak i obserwacjach lekcji. Na przykład w wywiadach prowadzonych w ramach *Badania potrzeb nauczycieli...* na pytanie: *Jakie pomoce dydaktyczne i środki technologii informacyjnej wykorzystuje Pani/Pan na lekcjach matematyki w gimnazjum?* często pojawiały się odpowiedzi typu: „Na matematyce to nie ma jak kreda i tablica. To znaczy teraz już pisaki i tablica”, „Kreda i tablica przede wszystkim. I podręcznik ucznia, bo każdy uczeń ma podręcznik”.

Przeważająca większość nauczycieli matematyki (ponad 82%) ma różne podręczniki i zbiory zadań (w tym kierowane do uczniów uzdolnionych) i w swojej pracy wykorzystuje znajdujące się w nich zadania. Nauczyciele są przekonani, że te książki są jednymi z najlepszych środków dydaktycznych,

ponieważ znajdują się w nich zarówno zadania, które doskonałą drobne, szczegółowe umiejętności (np. sprawności rachunkowe), jak i zadania rozwijające umiejętności złożone.

Oprócz stale stosowanych podręczników i zbiorów zadań, nauczyciele matematyki chętnie korzystają z innych środków dydaktycznych, przy realizacji różnych, konkretnych tematów. Wśród nich znajdują się modele brył. Ponad 94% nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów uczestniczących w badaniu *Szkoła samodzielnego myślenia* zadeklarowało, że ma je na wyposażeniu swojej pracowni i chętnie z nich korzysta przy omawianiu zagadnień geometrii przestrzennej. Niektóre modele zakupiono, jednak większość z nich została wykonana samodzielnie przez uczniów.

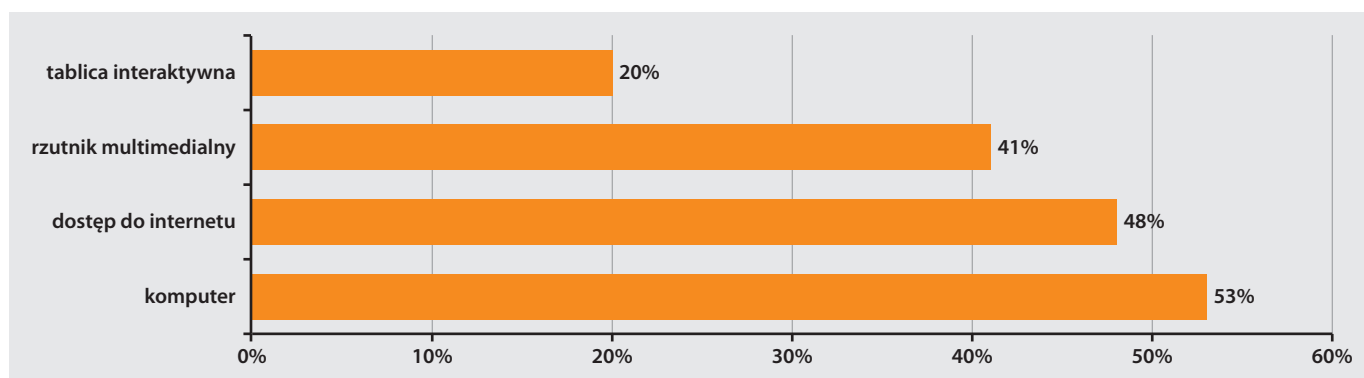
Nauczyciele matematyki w gimnazjum i w szkole podstawowej często wykorzystują również teksty użytkowe (ulotki, reklamy, instrukcje itp.), na przykład przy realizacji zagadnień związanych z procentami czy statystyką opisową. Mniej chętnie korzystają z nich nauczyciele liceów.

7.2.3. Nowe technologie

W ostatnich latach w związku z szybkim rozwojem technologii informacyjnej panuje przekonanie, że nauczyciele powinni wykorzystywać nowoczesne technologie podczas zajęć. Jednak badania pokazują, że mimo tej presji nauczyciele matematyki dość rzadko stosują pomoce multimedialne (komputery, Internet, rzutniki, tablice interaktywne). Są co najmniej trzy powody takiej sytuacji.

Po pierwsze wynika to w dużej mierze z niedostatecznego wyposażenia szkoły w urządzenia multimedialne. Na wykresie 7.1 zestawiono odpowiedzi nauczycieli uczestniczących w *Badaniu potrzeb nauczycieli...* na pytanie dotyczące wyposażenia pracowni w środki multimedialne.

Wykres 7.1. Wyposażenie pracowni szkół podstawowych i gimnazjum w środki multimedialne (na podstawie deklaracji nauczycieli).



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

Nie dziwi więc fakt, że z programów komputerowych do rozwiązywania zadań matematycznych korzysta co trzeci nauczyciel matematyki w szkole podstawowej, co czwarty w gimnazjum i zaledwie co piąty w liceum, technikum i szkole zawodowej. Wśród najczęściej wykorzystywanych programów jest Excel. Relatywnie często wykorzystywane są także programy do rysowania wykresów funkcji (np. wykresy, wykresy online czy WinPlot). Zdecydowanie rzadziej wykorzystywane są programy GeoGebra i Cabri, a tylko niewielki odsetek nauczycieli korzysta z programu C.a.R.

Nauczyciele matematyki czasami wykorzystują na swoich lekcjach Internet. Korzystanie z tych zasobów na niektórych lekcjach deklaruje co trzeci nauczyciel, przy czym najczęściej wykorzystują go nauczyciele w szkołach podstawowych (40%), a najrzadziej w liceach ogólnokształcących (30%). Stosunkowo rzadko nauczyciele wykorzystują płyty CD dołączane do podręczników (22%). Najczęściej robią to nauczyciele gimnazjów (29%) i szkół podstawowych (28%), a najrzadziej zasadniczych szkół zawodowych (11%).

Kolejnym powodem, dla którego nauczyciele nie korzystają na lekcjach ze środków multimedialnych, jest brak umiejętności zastosowania nowych technologii do wspierania procesu nauczania matematyki. Aż 77% nauczycieli matematyki szkół podstawowych i 73% nauczycieli matematyki w gimnazjum wskazało na potrzebę uczestnictwa w szkoleniach z tego zakresu.

Ostatnim ze zidentyfikowanych powodów, dla których nauczyciele matematyki stosunkowo rzadko wykorzystują nowoczesne technologie podczas zajęć, jest brak przekonania o skuteczności tych narzędzi. W wywiadach prowadzonych w ramach *Badania potrzeb nauczycieli...* na pytanie: *Czy korzysta Pani/Pan ze środków technologii informacyjnej na swoich zajęciach?* pojawiały się odpowiedzi typu: „Staram się tego nie robić. Kreda i tablica wystarczy. Wiem, jest mnóstwo możliwości, programów. Niektóre bardzo ciekawe, na przykład GeoGebra. Jednak jestem przeciwnikiem wykorzystywania technologii informacyjnej na lekcji matematyki. Uważam, że to odwraca uwagę”. W domyśle – od tego, co najważniejsze w nauczaniu matematyki, czyli od rozumowania. Nauczyciele obawiają się, że nakład pracy, wysiłek i czas, jaki trzeba by włożyć, zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów, we wdrożenie tych narzędzi, są niewspółmiernie duże do ewentualnych, niepewnych, ich zdaniem, korzyści.

Mimo tych przeszkód, trudności i obaw są jednak nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów, którzy systematycznie wykorzystują środki multimedialne – zwłaszcza rzutnik multimedialny, laptopy, e-booki czy obudowę internetową podręczników. Organizują oni dla swoich uczniów lekcje matematyki w pracowni komputerowej i korzystają z płyt CD dołączanych do podręczników. Korzystają również ze stron internetowych, zwłaszcza zawierających testy interaktywne (strony internetowe wydawnictw, ogólnodostępne strony internetowe, na przykład www.edukacja.gazeta.pl) lub portali edukacyjnych (np. www.math.edu.pl).

7.2.4. Metody i formy nauczania

Nauczyciele matematyki deklarują, że stosują bardzo różne metody i formy pracy. Są wśród nich zarówno metody podające (np. pogadanka, dyskusja, praca z książką), aktywizujące (np. burza mózgów, śnieżna kula, sześć myślących kapeluszy, metaplan, drzewo decyzyjne), jak i praktyczne (rozwiązywanie zadań). Na lekcjach stosują formy pracy: frontálną (zbiorową), grupową lub indywidualną. Czasami organizują konkursy matematyczne, w których nagrodą jest dobra ocena. Dobór stosowanych metod i form pracy w dużej mierze wynika z typu szkoły, etapu edukacyjnego oraz środowiska, grupy uczniowskiej, stażu pracy nauczyciela i jego podejścia do nauczania matematyki, a także zmian zachodzących w edukacji. Nauczyciele deklarują, że ich styl pracy z uczniami zależy od dwóch podstawowych czynników: od tematu realizowanego na lekcji oraz od charakteru klasy – potencjału intelektualnego uczniów, relacji interpersonalnych między nimi, aktywności, gotowości do współpracy z nauczycielem i do współpracy uczniów między sobą.

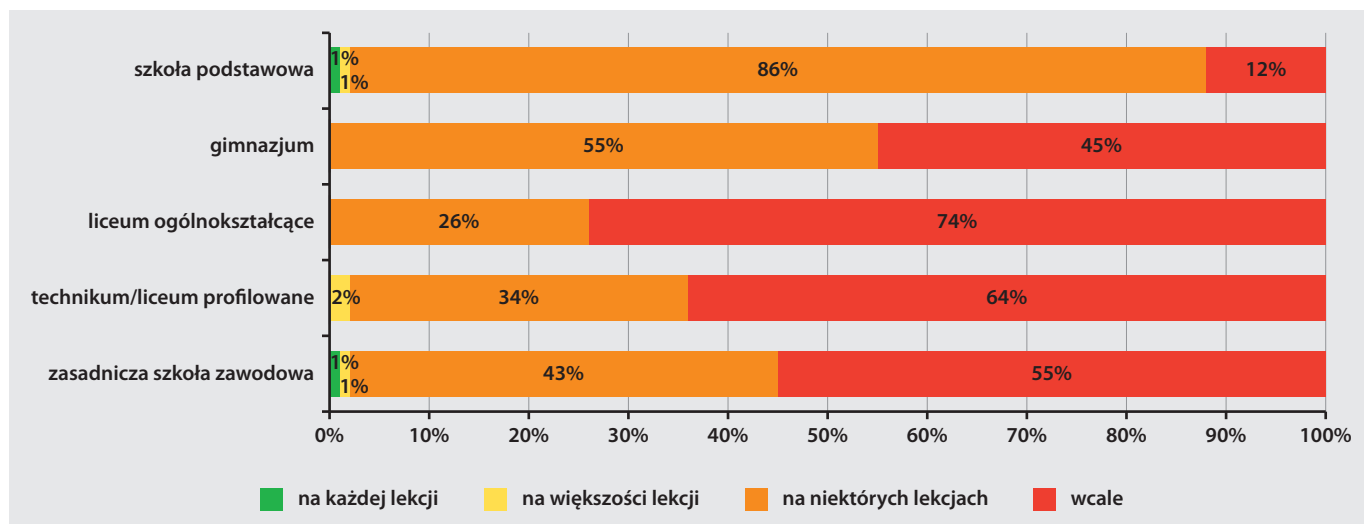
Zdaniem nauczycieli przy wprowadzaniu nowych treści matematycznych najlepsze są metody podające (pogadanka lub wykład). Natomiast na lekcjach, które mają na celu usystematyzowanie i utrwalenie wiedzy, ćwiczenie poznanej umiejętności czy wykorzystanie poznanych narzędzi, można również stosować metody problemowe lub praktyczne.

Większość nauczycieli matematyki deklaruje, że najlepsze efekty i wzrost zaangażowania uczniów przynosi praca metodami aktywizującymi. Część z nich twierdzi jednak, że praca takimi metodami możliwa jest jedynie w klasach, w których uczniowie są gotowi do współpracy i są ze sobą w dobrych relacjach. Podkreślają, że w przypadku klas, w których znaczna część uczniów ma małe umiejętności matematyczne, jest niezaangażowana w zdobywanie wiedzy, uczniowie nie lubią się lub są ze sobą skonfliktowani, konieczne jest stosowanie metod podających.

Wśród metod aktywizujących wyróżnia się gry i zabawy dydaktyczne. Z deklaracji nauczycieli wynika, że najczęściej stosują je matematycy w szkołach podstawowych. W szkołach średnich są one mniej popularne. Nauczyciele liceów ogólnokształcących uznają tę metodę za mniej odpowiednią dla starszych uczniów. Stosunkowo częściej, co jest warte podkreślenia, po metodę gier dydaktycznych

sięgają na tym etapie edukacyjnym nauczyciele techników i zasadniczych szkół zawodowych. Deklaracje nauczycieli o częstotliwości wykorzystywania gier i zabaw dydaktycznych zamieszczono na wykresie 7.2.

Wykres 7.2. 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 własne na podstawie wyników badania *Szkoła samodzielnego myślenia*.

Otrzymane wyniki ilościowe znajdują potwierdzenie w wypowiedziach nauczycieli biorących udział w wywiadach. Niektórzy nauczyciele uważają, że metoda gier i zabaw ma ograniczone zastosowanie i jest właściwa do realizacji ściśle określonych zagadnień lub doskonalenia określonych umiejętności. Może na przykład być wykorzystywana w trakcie realizacji zagadnień z rachunku prawdopodobieństwa lub ćwiczenia sprawności rachunkowych.

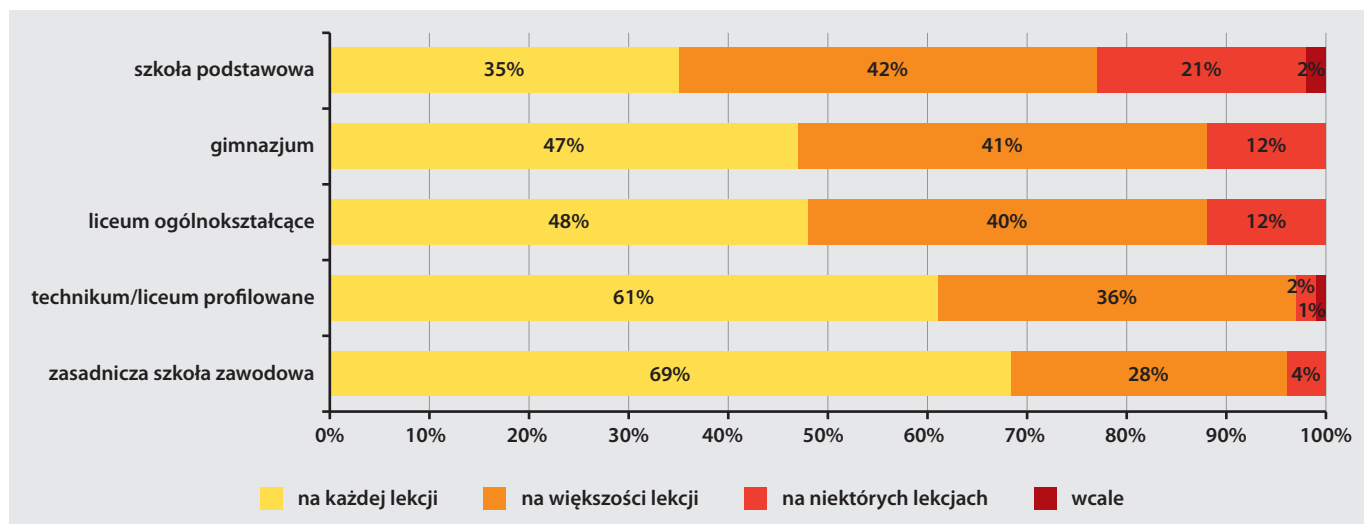
O tym, że gry na lekcjach matematyki pojawiają się rzadko, mówią też uczniowie, potwierdzając tym samym deklaracje nauczycieli. Z ich wypowiedzi wynika, że im wyższy poziom edukacyjny, tym rzadziej na lekcjach wykorzystywane są gry dydaktyczne. Najrzadziej grają w nie uczniowie ostatnich klas liceów i techników. Natomiast w szkołach podstawowych 59% uczniów przyznaje, że uczestniczyło w grach i zabawach matematycznych.

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 (pogadankę lub elementy wykładu), pracując „jednym frontem” z całą klasą. W badaniu *Nauczanie matematyki w gimnazjum* prawie wszystkie z 80 obserwowanych lekcji były prowadzone przez nauczycieli bardzo podobnie. Większość z nich przebiegała zgodnie ze schematem: sprawdzanie pracy domowej, wprowadzenie przez nauczyciela nowych treści albo rozwiązywanie przez nauczyciela przykładowych zadań na tablicy, rozwiązywanie zadań przez uczniów. W zasadniczej części lekcji nauczyciele przekazywali uczniom wiedzę niezbędną do realizacji zaplanowanego tematu. Przekaz ten był zazwyczaj uzupełniany rozwiązywaniem przez nauczycieli przykładowych, wzorcowych zadań. Następnie zadania rozwiązywali również uczniowie. Często wyglądało to w ten sposób, że jeden z uczniów prezentował rozwiązanie zadania na tablicy, a pozostali uczniowie przepisywali je do zeszytów. Niekiedy uczniowie rozwiązywali zadania samodzielnie w ławkach, a następnie wybrany uczeń prezentował rozwiązanie na tablicy.

Uczniowskie próby rozwiązywania zadań były zazwyczaj wspierane przez nauczycieli prowadzeniem ich „krok po kroku”. Nauczyciel najczęściej stawiał uczniowi szczegółowe pytania, które w rezultacie doprowadzały ucznia do poprawnego rozwiązania zadania, ale pozbawiały go możliwości

podjmowania samodzielnej próby rozwiązania. Stosowanie takiej metody pracy z uczniami zadeklarowała większość nauczycieli uczestniczących w badaniu *Szkoła samodzielnego myślenia*. Ogółem ponad połowa z nich stwierdziła, że robi tak na każdej lekcji. Najrzadziej postępowali tak nauczyciele szkół podstawowych, a najczęściej – zasadniczych szkół zawodowych. Szczegółowe informacje na ten temat zamieszczono na wykresie 7.3.

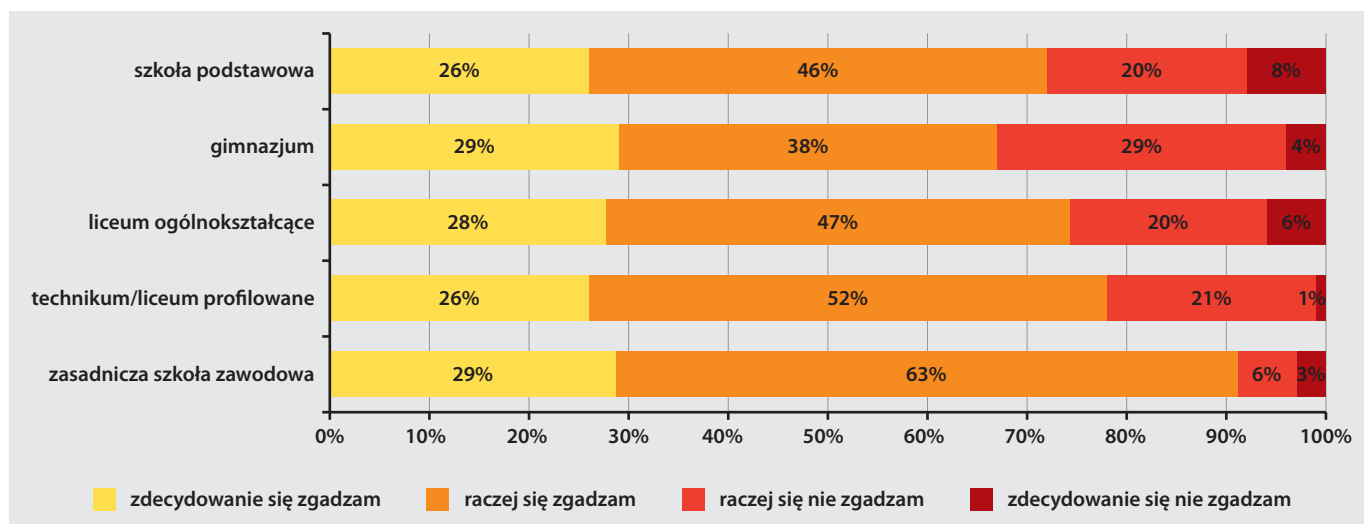
Wykres 7.3. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Jak często w ciągu ostatnich dwóch miesięcy na lekcjach matematyki wyjaśniała Pani/wyjaśniał Pan uczniom, krok po kroku, jak należy rozwiązać zadanie matematyczne?” z podziałem na typ szkoły.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania *Szkoła samodzielnego myślenia*.

Taki sposób pracy potwierdzają również uczniowie, mówiąc, że nauczyciel przez większą część lekcji tłumaczy pewne treści lub pokazuje, jak rozwiązywać zadania matematyczne. Porównajmy przytoczone powyżej wskazania nauczycieli z odpowiedziami na kolejne pytanie (wykres 7.4).

Wykres 7.4. 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 własne na podstawie wyników badania *Szkoła samodzielnego myślenia*.

Wykres 7.4 pokazuje, że część nauczycieli uważa, że nie trzeba pokazywać uczniom krok po kroku rozwiązania zadania, aby skutecznie nauczać matematyki. Na przykład w gimnazjum 33% nauczycieli nie zgadza się (raczej lub zdecydowanie) ze skutecznością tej metody. Jednak z wcześniejszych danych (wykres 7.3) wynika, że najczęściej tak właśnie postępują. Aż 88% nauczycieli stosuje tę metodę na prawie każdej lub większości lekcji. Można stąd wnioskować, że ok. 20% nauczycieli gimnazjum stosuje ją na prawie każdej lekcji, choć nie wierzy w jej skuteczność. Oznacza to prawdopodobnie, że co piąty matematyk chciałby, ale nie potrafi inaczej prowadzić lekcji.

Inną praktyką stosowaną przez nauczycieli podczas rozwiązywania z uczniami zadań jest zadawanie wszystkim uczniom wielu szczegółowych pytań pomocniczych. Nauczyciele wychwytyją oczekiwane odpowiedzi uczniów, a następnie mechanicznie „sklejają” z nich rozwiązanie zadania. Taki sposób postępowania daje pozory, że uczniowie i nauczyciel wspólnie rozwiązali zadanie. Jednak w rzeczywistości uczniowie są jedynie wykonawcami prostych instrukcji, prowadzonymi drobnymi krokami do rozwiązania zadania sposobem wybranym przez nauczyciela. Brak jest tutaj zarówno poszukiwania różnych sposobów rozwiązania danego problemu, jak i dyskusji nad sensownością podawanych przez uczniów propozycji i otrzymanego wyniku. Takie działanie może świadczyć o braku wiary nauczycieli w możliwości intelektualne uczniów. Z wywiadów przeprowadzonych z uczniami w badaniu *Nauczanie matematyki w gimnazjum* wynika jednak, że niektórym uczniom odpowiada taka metoda pracy. Mówili oni, że ten sposób prowadzenia lekcji jest dla nich wygodny. Mogą bowiem uzyskać pozytywną ocenę z matematyki przy stosunkowo niewielkim wysiłku intelektualnym i nakładzie pracy, stosując algorytmy i wzorcowe rozwiązania zadań prezentowane przez nauczyciela.

Warto zauważyć, że uczniowie pytani w tym samym badaniu o ciekawe lekcje matematyki, wymieniali przede wszystkim zajęcia odbiegające od utartego schematu – takie, na których pojawiły się na przykład rozwiązywanie zagadek, sudoku, praca indywidualna lub grupowa, problemy wzbudzające zainteresowanie (np. tworzenie figur z patyczków), środki dydaktyczne inne niż kreda i tablica (np. rzutnik multimedialny, tablica interaktywna, prezentacja multimedialna).

7.2.5. Rozwijanie umiejętności matematycznych

Umiejętności matematyczne, które powinni posiadać uczniowie, kończąc odpowiednio II, III lub IV etap edukacyjny, zostały zapisane w podstawie programowej z matematyki w postaci wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych. Wymagania szczegółowe to spis podstawowych matematycznych umiejętności narzędziowych. Są one związane z konkretnymi treściami matematycznymi. Ich opanowanie jest konieczne, ale nie jest wystarczające do nabywania i rozwijania umiejętności złożonych, zapisanych w wymaganiach ogólnych. Umiejętności złożone stanowią sens i cel nauczania matematyki. Nie są one związane z konkretnymi treściami, ale powinny być doskonalone podczas realizacji wszystkich zagadnień na różnym materiale.

W podstawie programowej z matematyki dla II etapu edukacyjnego znajdują się następujące wymagania ogólne: I. Sprawność rachunkowa, II. Wykorzystanie i tworzenie informacji, III. Modelowanie matematyczne, IV. Rozumowanie i tworzenie strategii. Natomiast w podstawie programowej z matematyki dla III i IV etapu edukacyjnego mamy: I. Wykorzystanie i tworzenie informacji, II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji, III. Modelowanie matematyczne, IV. Użycie i tworzenie strategii, V. Rozumowanie i argumentacja. Ponadto należy zauważyć, że podstawa programowa została tak skonstruowana, aby na kolejnych etapach edukacyjnych wymagania ogólne były rozwijane i pogłębiane, a wymagania szczegółowe zawierały w sobie wymagania z etapów niższych.

Prawie wszyscy nauczyciele matematyki deklarują bardzo dobrą znajomość podstawy programowej dla etapu, na którym nauczają. W szkołach realizowano szkolenia z tego zakresu, a wielu nauczycieli zobowiązanych było do wykazania się znajomością jej zapisów przed zwierzchnikami. Jednocześnie ok. 86% nauczycieli deklaruje dobrą lub bardzo dobrą znajomość podstawy programowej dla etapu

wcześniejszego niż ten, na którym nauczają. Nieco mniej nauczycieli deklaruje znajomość podstawy dla etapu następnego (74% nauczycieli szkół podstawowych i 77% gimnazjum).

Ponad połowa (54%) nauczycieli matematyki uczących w szkołach podstawowych i 61% uczących w gimnazjach, którzy uczestniczyli w *Badaniu potrzeb nauczycieli matematyki...* zadeklarowało, że zgadza się ze stwierdzeniem, że podstawa programowa z 2008 roku w większym stopniu niż poprzednie podstawy kładzie nacisk na rozwijanie umiejętności złożonych (modelowania matematycznego, tworzenia strategii rozwiązywania zadań, rozumowania matematycznego i argumentowania). Ale jednocześnie aż 41% nauczycieli szkół podstawowych i taki sam odsetek nauczycieli gimnazjów uważa, że obecnie obowiązująca podstawa programowa różni się od poprzednich tylko tym, że wiele treści matematycznych usunięto lub przeniesiono na inny etap edukacyjny. Może to oznaczać, że nauczyciele postrzegają podstawę programową przede wszystkim przez pryzmat wymagań szczegółowych i na nich głównie skupiają swoją uwagę.

Obserwacje lekcji w badaniu *Nauczanie matematyki w gimnazjum* pod kątem sposobu stawiania problemów i ich rodzaju, typów zadań rozwiązywanych na lekcjach czy zadawanych do domu, wskazują, że nauczyciele zajmują się niemal wyłącznie prostymi umiejętnościami narzędziowymi opisanymi w wymaganiach szczegółowych podstawy. Większość rozwiązywanych zadań to zadania bardzo proste, wymagające tylko zastosowania wprost poznanych wzorów i schematów. Niewiele zadań wymaga mniej typowych zastosowań poznanych wzorów czy łączenia ze sobą różnych umiejętności szczegółowych.

Co więcej, uczniowie bardzo rzadko mogą podczas lekcji zobaczyć kilka sposobów rozwiązania tego samego problemu. Na obserwowanych 80 lekcjach czasami nauczyciel po prostu informował uczniów, że zadanie można inaczej rozwiązać albo, nie będąc zadowolonym ze sposobu rozwiązania zadania przez ucznia, pokazywał inny, lepszy jego zdaniem, sposób. W sytuacjach, gdy mówił o innych możliwych rozwiązaniach, to jednak tych innych rozwiązań nie przedstawiał dokładnie – co najwyżej skrótowo je opisywał. Tylko na jednej z obserwowanych lekcji, analizowano alternatywne rozwiązanie zaproponowane przez ucznia. Oznacza to, że na pozostałych 79 lekcjach uczniowie nie mieli okazji do ćwiczenia umiejętności tworzenia własnej strategii rozwiązania problemu. A ta umiejętność to jedna z najważniejszych umiejętności opisanych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej.

Kolejną bardzo ważną umiejętnością opisaną w wymaganiach ogólnych podstawy programowej jest rozumowanie i argumentacja. Z badania *Nauczanie matematyki w gimnazjum* wynika, że rozwijanie tej umiejętności jest blokowane przez nauczycieli matematyki mających tendencję do zadawania tak szczegółowych pytań pomocniczych i podpowiedzi, że uczeń nie ma szans stać się odkrywcą rozwiązania, a jest jedynie wykonawcą prostych instrukcji, prowadzonym drobnymi krokami ku sposobowi rozwiązania wybranemu przez nauczyciela. Jednak takie zachowanie nauczycieli jest częściowo odpowiedzią na oczekiwania uczniów, o czym piszemy na s. 191.

Można zatem postawić hipotezę, że nauczyciele matematyki doskonale kształcą umiejętności określone w wymaganiach szczegółowych, ale w niewystarczającym stopniu rozwijają umiejętności zapisane w wymaganiach ogólnych podstawy programowej. Być może nie doceniają znaczenia wymagań ogólnych w procesie dydaktycznym lub nie wierzą w możliwości swoich uczniów.

7.2.6. Komunikacja na lekcjach matematyki

Jednym z istotnych elementów edukacji matematycznej jest właściwa komunikacja między nauczycielem a uczniami lub uczniami między sobą. Właściwa komunikacja następuje wtedy, gdy sens wypowiedzi będzie tak samo rozumiany przez nadawcę komunikatu, jak i jego odbiorcę (Czajkowska, 2003; Slezakova-Kratochvilova, Swoboda, 2006; Slezakova, Swoboda, 2008). Jest to szczególnie trudne w przypadku nauczania matematyki. Przede wszystkim specyfika języka matematyki powoduje obiektywne trudności związane z komunikacją między uczniem a nauczycielem. Język matematyczny ucznia i nauczyciela są tylko pozornie podobne. Pod zewnętrzną zgodnością

słów kryje się znaczna rozbieżność pojęciowa i znaczeniowa. Znaczenie, jakie uczeń nadaje poszczególnym terminom, nie zawsze odpowiada znaczeniom nadawanym im w matematyce. Niekiedy rozumienie sensu wypowiedzi nauczyciela wymaga od uczniów znajomości skrótów myślowych czy żargonu matematycznego. Często nauczyciel stosuje różne sformułowania na określenie tej samej czynności. Innym razem nauczyciel matematyki i nauczyciele innych przedmiotów używają tych samych słów na określenie różnych czynności, reakcji i działań, jakich oczekują od ucznia (zob. Bugajska-Jaszczołt, Czajkowska, 2013).

To powoduje, że dość często na lekcjach matematyki komunikacja między uczniami i nauczycielem jest zaburzona. Nieporozumienia pojawiają się na skutek różnego bagażu doświadczeń matematycznych nauczyciela i uczniów, różnego rozumienia przez obie strony kontekstu sytuacji lub zadania, nadawania rozmaitego znaczenia słowom lub koncentrowaniu uwagi na różnych fragmentach informacji (Slezakova-Kratochvilova, Swoboda, 2006; Slezakova, Swoboda, 2008; Bugajska-Jaszczołt, Czajkowska, 2013). Jeżeli jednak nauczanie organizowane jest we właściwych warunkach emocjonalnych, a ponadto obie strony dialogu dążą do uzyskania porozumienia, to powstałe przeszkody kognitywne są dość szybko usuwane, a chwilowy brak komunikacji, powstały na skutek pojawienia się tego rodzaju przeszkód, ma walory kształcące zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Przemyślane interwencje i wskazówki nauczyciela (Pardała, 1984) mogą prowadzić do lepszej znajomości języka matematyki przez ucznia i umiejętności posługiwania się nim, gromadzenia doświadczeń heurystycznych, a w konsekwencji do rozwijania takich umiejętności, jak rozumowanie matematyczne czy tworzenie strategii rozwiązywania zadań. Dla nauczyciela chwilowy brak komunikacji może być cenną informacją o sposobach myślenia uczniów i przyczynach popełnianych przez nich błędów.

Poważny problem dydaktyczny pojawia się wtedy, gdy nauczyciel nie stara się zrozumieć sensu wypowiedzi uczniów i wsłuchać w to, co mówią, lub gdy proces nauczania przebiega niewłaściwie – uczniowie odczuwają lęk przed zabieraniem głosu i zadawaniem pytań. Brak umiejętności porozumiewania się między nauczycielem a uczniem, który myśli inaczej niż nauczyciel, może rodzić niechęć do nauki i blokady emocjonalne. Może być również przyczyną małych efektów uczenia się i nauczania, a także narastania trudności w nauce matematyki pomimo wysiłków zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela.

Obserwacje lekcji w badaniu *Nauczanie matematyki w gimnazjum* pokazały, że często na lekcjach matematyki panuje atmosfera, która wydaje się być sprzyjająca aktywności uczniów i komunikacji między uczniami i nauczycielem lub uczniami między sobą. Mimo to na większości lekcji komunikacja nie przebiega we właściwy sposób. Można przypuszczać, że powodem tego jest zbyt częste stosowanie metod podających i organizacja lekcji, w której nauczyciel pełni dominującą rolę – jest tylko nadawcą komunikatów, a nie ich odbiorcą.

Czynnikiem utrudniającym komunikację może być też brak odpowiednich kompetencji społecznych i komunikacyjnych zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Niektórzy nauczyciele nie posiadają umiejętności przekazywania uczniowi informacji zwrotnych pozytywnych i negatywnych, na przykład o jego zachowaniu. Używają bardzo ogólnych lub oceniających stwierdzeń i stosują komunikaty typu „ty”, na przykład: „Jesteś niegrzeczny. Zachowujesz się naganie”, nie precyzując, co jest naganne w zachowaniu ucznia.

Umiejętności komunikacyjne, rozumiane jako przestrzeganie ustalonych zasad i stosowanie narzędzi komunikacji, są, niestety, rzadko kształcone i doskonalone, zarówno u nauczycieli, jak i u uczniów.

7.2.7. Ocenianie uczniów

Nie jest zaskoczeniem, że nauczyciele matematyki stosują Przedmiotowy system oceniania, który jest zgodny z Wewnątrzszkolnym systemem oceniania. Nauczyciele deklarują, że każdego roku na pierwszej lekcji zapoznają z nim uczniów, a zatem uczniowie znają go i przyjmują do wiadomości.

Zazwyczaj, jak wynika z badań i obserwacji praktyki, nauczyciele matematyki oceniają bieżącą pracę uczniów za pomocą stopni szkolnych. Uczniowie otrzymują je ze sprawdzianów, kartkówek i klasówek, odpowiedzi ustnych, prac domowych, aktywności na lekcji, prac dodatkowych. Oceny z prac pisemnych nauczyciele traktują jednocześnie jako podstawowy sposób zbierania informacji zwrotnej o swojej pracy i pracy uczniów. Większość nauczycieli twierdzi, że podczas lekcji, oprócz ocen wyrażonych stopniem, stosuje także ocenę słowną. Zazwyczaj za tę formę oceny uważają oni pochwałę ucznia albo zwrócenie uwagi na niedociągnięcia. Często jednak ograniczają się do mało precyzyjnego komentarza dotyczącego pracy albo postawy uczniów, na przykład „Świetnie. Dobrze ci idzie. Całkiem nieźle myślisz, ale zachęcam do wyjątkowego wysiłku, systematycznej pracy i samodzielnych działań w zeszycie”. Czasami, w przypadku zauważalnego wysiłku uczniów słabych, stosują motywatory w postaci naklejek lub zawyżanie ocen.

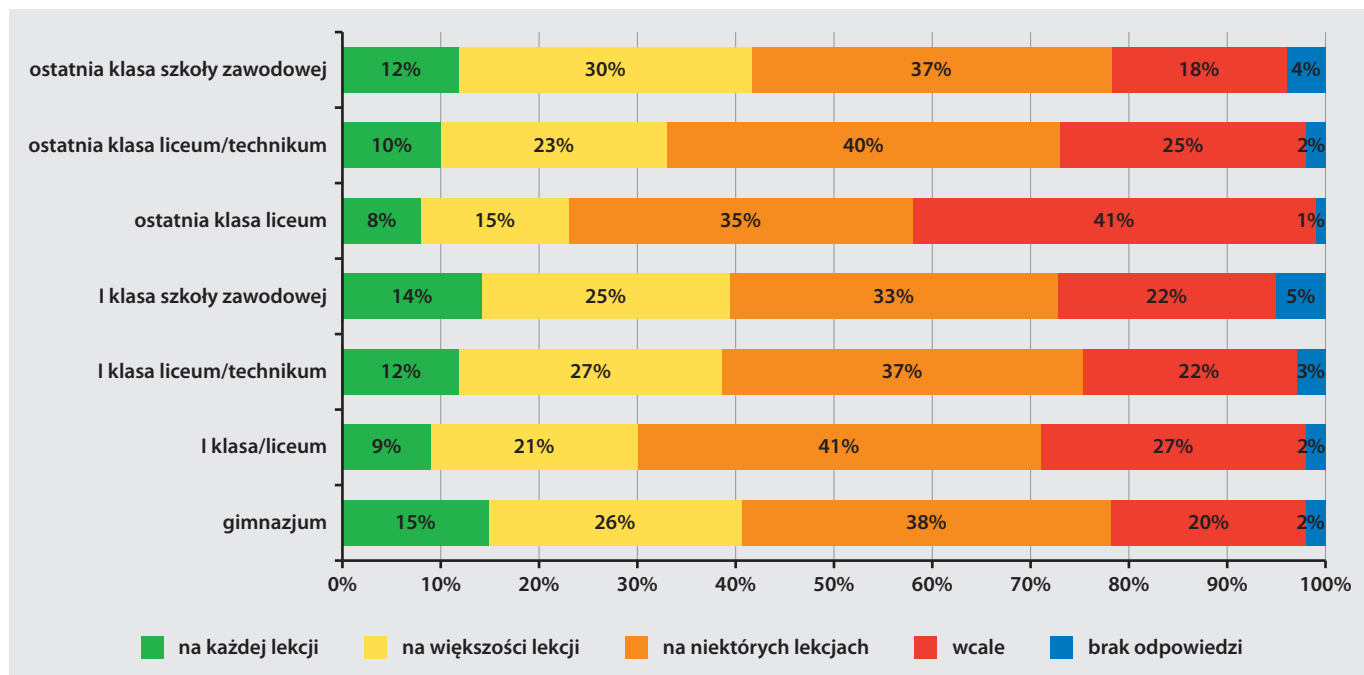
Dość często informacja zwrotna dotycząca pisemnej pracy ucznia, jaką przekazują nauczyciele matematyki, jest również mało precyzyjna. Uczeń poprzez obniżony stopień lub punktację wie, że coś jest źle, natomiast nie dostaje informacji na temat rodzaju błędu, który popełnił. Niższa ocena lub punktacja może być bowiem wynikiem na przykład poważnego błędu merytorycznego, błędu rachunkowego, błędu nieuwagi, błędu w zapisie, niewłaściwego zrozumienia sytuacji i rozwiązania zupełnie innego zadania, zastosowania poprawnej metody, ale innej niż preferowana przez nauczyciela lub zbyt skrótowego przedstawienia rozumowania czy rozwiązania zadania. Najczęściej nauczyciele podkreślają miejsce, w którym występuje błąd, ale go nieokreślają. Znacznie rzadziej obok podkreślenia podają wskazówkę, aby uczeń sam mógł wykryć, na czym ten błąd polega. Niekiedy przedstawiają pełne, poprawne rozwiązanie lub dopisują te fragmenty rozwiązania, których uczeń nie przedstawił, a które ich zdaniem powinny się pojawić. Zdarza się również, że nauczyciele obok oceny wyrażonej stopniem szkolnym piszą komentarz słowny będący zarazem oceną i określeniem stosunku nauczyciela do ucznia i jego pracy, na przykład „Ocena pracy: 4. Jestem z Ciebie dumna”, „Zawiodłeś mnie dziś. Nie spodziewałam się po Tobie, że możesz zrobić takie błędy”. Nauczyciele są przekonani, że pochwały słowne zachęcają słabych uczniów do pracy, komentarze negatywne zaś mobilizują zdolnych do większego wysiłku. Na uwagę zasługuje fakt, że nauczyciele matematyki stosują pochwały zdecydowanie częściej niż komentarze negatywne.

Dość częstą praktyką jest omawianie przez nauczycieli wyników prac klasowych. Czasami relacjonują oni tylko, które działania uczniów były punktowane. Innym razem prezentują poprawne rozwiązania zadań lub proszą o to uczniów, którzy otrzymali najwyższe wyniki. Chodzi o to, aby każdy uczeń mógł porównać swoje rozwiązanie z rozwiązaniem wzorcowym. Wielokrotnie pojawiają się wtedy różne rozwiązania tego samego zadania, co jest zjawiskiem korzystnym.

Większość nauczycieli matematyki twierdzi, że nie obniża uczniowi oceny, jeśli ten rozwiąże zadanie inną metodą niż prezentowana na lekcji. W badaniu *Szkoła samodzielnego myślenia* aż 94% nauczycieli nie zgodziło się z opinią, że „uczniowie w pracy domowej lub na sprawdzianie nie powinni rozwiązywać zadań matematycznych innymi metodami niż te, które poznali na lekcji”. Co więcej, niektórzy nauczyciele twierdzili, że nagradzają dobrymi stopniami tych uczniów, którzy właśnie rozwiązują zadania swoimi metodami, o ile są one poprawne. Deklaracje nauczycieli, niestety, nie znajdują potwierdzenia w wypowiedziach uczniów. Na pytanie: *Jak często Twój nauczyciel wymagał, aby zadania były rozwiązane tylko wskazaną przez niego metodą?* aż 41% gimnazjalistów odpowiedziało, że na każdej lub większości lekcji. Jak wynika z badań, nieco więcej swobody mają w tym względzie uczniowie liceum (wykres 7.5).

Ocenę szkolną nauczyciele matematyki uważają za najlepszy środek motywacji. Dlatego również chętnie nagradzają plusami, piątkami i szóstkami wszelkie przejawy pożądanej aktywności ucznia (np. zgłaszanie się na lekcji do odpowiedzi, rozwiązanie dodatkowego zadania), jak i karzą minusami lub ocenami niedostatecznymi nieakceptowane zachowania uczniów, zaniedbania i łamanie ustalonych zasad (np. brak pracy domowej, przeszkadzanie podczas lekcji) oraz braki w wiedzy uczniowskiej. Nauczyciele sądzą, że negatywna ocena zmotywuje uczniów i wpłynie na efektywność ich nauki matematyki.

Wykres 7.5. Rozkład odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często Twój nauczyciel wymagał, aby zadania były rozwiązane tylko wskazaną przez niego metodą?”



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badania *Szkoła samodzielnego myślenia*.

Z badania *Szkoła samodzielnego myślenia* możemy dowiedzieć się, jak nauczyciele matematyki postrzegają umiejętności swoich uczniów. Ponad połowa badanych (53%) oceniła poziom wiedzy i umiejętności matematycznych swoich uczniów jako przeciętny, a blisko jedna trzecia uznała, że jest on niski. Niemal tyle samo badanych oceniło umiejętności uczniów na poziomie bardzo wysokim (7%), jak i bardzo niskim (8%). Jeśli jednak przyjrzymy się dokładnie ocenom nauczycieli poszczególnych typów szkół, widać spore różnice w ocenie umiejętności uczniów. Trzy czwarte nauczycieli szkół podstawowych ocenia umiejętności swoich uczniów jako przeciętne. Jednocześnie w tej grupie najwięcej nauczycieli ocenia poziom umiejętności swoich uczniów jako wysoki i najmniej jako niski lub bardzo niski. Nauczyciele z gimnazjów i liceów pracują z uczniami o bardziej zróżnicowanym poziomie umiejętności. Połowa nauczycieli z techników i liceów profilowanych oceniła umiejętności swoich uczniów jako niskie, a 41% uznało, że są one przeciętne. Najgorzej umiejętności matematyczne swoich uczniów oceniają nauczyciele szkół zawodowych: blisko jedna czwarta oceniła, że są one na najniższym poziomie, połowa uznała, że ich poziom jest niski, a co piąty określił, że są one przeciętne.

Przyjrzyjmy się, w jaki sposób nauczyciele uczący w różnych typach szkół oceniają umiejętności złożone swoich uczniów. Umiejętności związane ze sprawnością rachunkową, wykorzystaniem i tworzeniem informacji, modelowaniem matematycznym oraz użyciem i tworzeniem strategii najlepiej ocenili nauczyciele ze szkół podstawowych. Zdecydowanie najgorzej ocenili je nauczyciele pracujący w szkołach zawodowych. Umiejętności związane z wykorzystaniem i interpretowaniem reprezentacji najlepiej ocenili nauczyciele uczący w liceach ogólnokształcących – jedynie 3% badanych określiło umiejętności swoich uczniów na poziomie bardzo niskim. Najgorzej ocenili je nauczyciele z zasadniczych szkół zawodowych – prawie co piąty uznał, że jego uczniowie opanowali te umiejętności na bardzo niskim poziomie, blisko połowa określiła ich poziom jako niski. W przypadku oceny umiejętności związanych z rozumowaniem i argumentacją odpowiedzi respondentów nie są aż tak bardzo zróżnicowane, jak w przypadku pozostałych umiejętności. Najlepiej pod tym względem zostali ocenieni uczniowie liceów – w stosunku do oceny nauczycieli z gimnazjów widać, iż maleje odsetek ocen najniższych na rzecz ocen wysokich, co może świadczyć o rozwoju umiejętności w tym obszarze – wśród nauczycieli gimnazjów jedynie 3% oceniło umiejętności uczniów jako wysokie,

wśród nauczycieli licealistów zaś odsetek ten wyniósł 9%. Nauczyciele uczący w technikach i liceach profilowanych nieco gorzej oceniają umiejętności swoich uczniów – w porównaniu z uczniami gimnazjów i liceów więcej jest tu uczniów, którzy, zdaniem nauczycieli, opanowali te umiejętności na niskim poziomie. Ponad jedna trzecia respondentów oceniła umiejętności uczniów ze szkół zawodowych jako bardzo niskie, a co piąty określił je jako przeciętne.

7.3. Trudności w codziennej pracy nauczyciela matematyki

Jednym z najistotniejszych problemów, jaki deklarują nauczyciele matematyki, są trudności związane z realizacją zapisów podstawy programowej. Wynikają one przede wszystkim z indywidualnych predyspozycji uczniów oraz ich postawy wobec matematyki i uczenia się tego przedmiotu. Nauczyciele uważają, że nie wszyscy uczniowie przyswajają wiedzę w tym samym tempie, nie wszyscy są zdolni do nabycia i rozwijania umiejętności złożonych. Zauważają również, że często uczniowie uczą się na pamięć i nie potrafią wykorzystywać zdobytej wiedzy, na przykład nie wiedzą, jak zastosować znany wzór w praktyce. Za najtrudniejsze do realizacji nauczyciele uznają najwyższe wymagania ogólne podstawy programowej: III. Modelowanie matematyczne, IV. Użycie i tworzenie strategii, V. Rozumowanie i argumentacja. Brak wiary w możliwości uczniów powoduje, że rzadko na lekcjach oferowane są zadania związane z tymi wymaganiami ogólnymi. Natomiast takie zadania stosunkowo często kierowane są do grupy tzw. uczniów chętnych lub zadawane są jako dodatkowa praca domowa. Nauczyciele deklarują, że nie mają większych problemów z realizacją celów szczegółowych podstawy programowej, choć ograniczona liczba godzin przeznaczonych na lekcje matematyki to utrudnia. W związku z tym ograniczeniem realizują wszystkie cele szczegółowe podstawy programowej, ale bardziej pobieżnie niż by tego chcieli. Wśród innych czynników utrudniających realizację podstawy programowej wymienianych przez nauczycieli są także: niewystarczająca liczba pomocy dydaktycznych, zwłaszcza multimedialnych, zbyt duża liczba uczniów w klasie (szczególnie określanych jako „słabi”), obecność w klasie uczniów dysfunkcyjnych, brak współpracy ze strony uczniów (brak zdyscyplinowania, zaniedbywanie prac domowych, lenistwo), brak współpracy ze strony rodziców i ich błędy wychowawcze.

Tabela 7.1. 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 własne na podstawie wyników *Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego – pilotaż*.

Kolejną trudnością, na którą nauczyciele zwracają uwagę, jest rozwijanie umiejętności rozwiązywania zadań matematycznych. Jej źródła tkwią, zdaniem nauczycieli, w braku umiejętności rozumienia przez uczniów czytanego tekstu. Główną trudnością wskazywaną przez nauczycieli jest to, że uczniowie rozumieją tylko najprostsze polecenia typu: zapisz, oblicz, narysuj. Obserwacje nauczycieli potwierdzają wypowiedzi uczniów. Tylko zadania, w których są tego typu polecenia i które wymagają od nich przede wszystkim mechanicznego stosowania posiadanej wiedzy, są zrozumiałe dla większości.

Nauczyciele matematyki deklarują potrzebę wsparcia i szkoleń w wielu obszarach. Szczegółowe informacje na ten temat zawiera tabela 7.1.

Możemy zatem stwierdzić, że polscy 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, a więc ma na uwadze doskonalenie praktycznych umiejętności, które są niezbędne w tym zawodzie.

7.4. Sukcesy nauczycieli matematyki

Nauczyciele matematyki określają w bardzo różny sposób, czym jest dla nich sukces zawodowy. Dla jednych sukcesem zawodowym są osiągnięcia ich uczniów, dla innych – pozostawanie w dobrych relacjach z uczniami, a dla niektórych – ich własne osiągnięcia.

Dla części nauczycieli sukcesem zawodowym jest na przykład zwycięstwo ich uczniów w konkursach matematycznych o różnym zasięgu, dobre wyniki ze sprawdzianu szóstoklasisty lub egzaminu gimnazjalnego („Sukcesem zawodowym jest to, żeby uczniowie napisali sprawdzian dobrze, żeby dostali się do wymarzonych przez siebie szkół, żeby tam osiągnęli dobre i nawet bardzo dobre wyniki.”) lub też zrobienie postępów przez najłabszych uczniów („Sukces? Jak zobaczę, że uczeń zrobił jakieś postępy. Nie umiał, po iluś tam próbach patrzę już sobie z danym zagadnieniem daje radę.”). Nauczyciele, których uczniowie uczestniczą w konkursach przedmiotowych, zwłaszcza kuratoryjnych, przeżywają radości i porażki razem ze swoimi uczniami. Często nie mogą pogodzić się z ich słabym wynikiem, odczuwają niedosyt, zwłaszcza wtedy, gdy wiedzą, jaki potencjał intelektualny ma ich uczeń.

Drugą grupę stanowią nauczyciele, dla których największym sukcesem jest pozostawanie w dobrych relacjach z uczniami. Należy jednak zwrócić uwagę, że tych nauczycieli można zasadniczo podzielić na dwie podgrupy – do pierwszej z nich należą ci, którzy chcą w oczach uczniów uchodzić za specjalistów, którzy skutecznie pomagają im w zdobywaniu wiedzy matematycznej. Świadczyć o tym mogą następujące wypowiedzi nauczycielek gimnazjum: „Moim sukcesem jest to, że uczniowie są zadowoleni z tego jak prowadzę [lekcje], (...) że nie będą narzekać, tylko będą zadowoleni, że pani fajnie tłumaczy; „Sukcesem jest to, jak po latach zdarzy mi się spotkać mojego ucznia, którego uczyłam matematyki i on mi mówi: pani bardzo fajnie tłumaczyła i ja dzięki pani nie miałem problemów w średniej szkole.” Do tej podgrupy można zaliczyć również nauczycieli, którzy za swój sukces zawodowy uważają umiejętność zaciekawiania uczniów przedmiotem, wzbudzania zainteresowania matematyką, zwłaszcza uczniów o niskich umiejętnościach matematycznych. Jeden z badanych nauczycieli gimnazjum uznał, że do swoich największych sukcesów może zaliczyć uczestnictwo „słabych” uczniów w kółku matematycznym. Do drugiej podgrupy należą nauczyciele, którzy uważają, że ich sukcesem jest to, że uczniowie nie czują lęku przed lekcją matematyki, potrafią na zajęciach zadawać różne pytania, a nawet zwracają się do nich z problemami rodzinnymi lub dotyczącymi grupy rówieśniczej.

Kolejną grupę stanowią nauczyciele, dla których sukcesem jest uzyskanie stopnia awansu zawodowego („Sukcesem jest na pewno to, że człowiek się dyplomował, jest to sukces dla nauczyciela bardzo ważny.”), ukończenie studiów podyplomowych lub kursów („Jestem już nauczycielem

dyplomowanym, to jest mój sukces. Ponadto sukcesem jest to, że skończyłam dodatkowy kurs z oligofrenopedagogiki”), otrzymanie etatu w szkole postrzeganej przez społeczeństwo za „dobrą”, przekonanie o własnym profesjonalizmie lub zadowolenie z wykonywanego zawodu („Sukcesem jest zadowolenie z pracy i przede wszystkim brak wypalenia zawodowego. No i to, że jeszcze chce mi się nauczać dzieci i młodzież matematyki.”; „Sukcesem jest to, że wykonuję zawód, który jest społecznie użyteczny, a nie o każdym zawodzie można to powiedzieć. A na pewno z pracy nauczyciela społeczeństwo odnosi korzyść”).

7.5. Sylwetka dobrego nauczyciela matematyki

Na jakość nauczania matematyki mają niewątpliwie wpływ wiedza, umiejętności i postawa nauczycieli. Stworzenie portretu idealnego nauczyciela matematyki wydaje się niemożliwe, jednak można wyodrębnić pewne warunki brzegowe – cechy, którymi powinien się on charakteryzować (zob. Ball, Thames, Phelps, 2008; Baumert i in., 2010; Czajkowska, 2013; Davis, 2011; Even, 1990, 1993; Hill, Schilling, Ball, 2004; Kersting, 2008; Krauss i in., 2008; Niss, 2004; Polya, 1975; Siwek, 2005; Sajka, 2006; Shulman, 1986). Jak pisze Helena Siwek, nauczyciel matematyki „powinien być bardzo dobrze przygotowany pod względem: rzeczowym – znać treści nauczania i strukturę tych treści; pedagogicznym i społecznym – organizować proces nauczania zgodnie z celami nauczania oraz z podstawowymi zasadami psychologicznymi i znajomością możliwości swoich uczniów; konstruktywnym – planować i stosować w praktyce nauczania dojrzałe zawodowo decyzje, uwzględniające matematyczne, psychologiczne i pedagogiczne czynniki w pełnym zespoleniu, w pełnej integracji” (2005, 13).

Dobry nauczyciel matematyki **posiada wysokie kompetencje merytoryczne**, czyli doskonale zna i rozumie matematykę, prawidłowo posługuje się pojęciami matematycznymi, nie popełnia błędów rzeczowych. Jest świadomy znaczenia danego zagadnienia w matematyce teoretycznej i w programie nauczania. Potrafi spojrzeć na matematykę szkolną z wyższego stanowiska i dostrzec związku matematyki wyższej z matematyką szkolną.

Dobry nauczyciel matematyki **posiada i wykorzystuje wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki matematyki**. Jako nadrzędny cel stawia sobie nabycie przez uczniów umiejętności matematycznych koniecznych do funkcjonowania we współczesnym świecie, w szczególności tych umiejętności, które są sensem kształcenia matematycznego, czyli rozumowania i argumentowania. Stara się możliwie najpełniej odpowiedzieć na potrzeby edukacyjne swoich uczniów. Jest dla nich przewodnikiem, diagnostykiem i tutorem cieszącym się zaufaniem. Nie tyle zarządza klasą, co motywuje uczniów do nauki, organizuje ciekawe sytuacje problemowe prowadzące do odkrywania treści subiektywnie nowych dla uczących się. Potrafi odpowiedzieć na wyzwania współczesności. Jest zafascynowany matematyką i swoją pasją zaraża uczniów. Zachęca ich do działania i eksperymentowania w obrębie matematyki, do wysuwania hipotez i ich weryfikowania (por. Polya, 1975). Dba o to, aby nauka organizowana była w dobrych warunkach emocjonalnych. Rozwija autonomię ucznia, pozwala mu na prezentowanie własnego stanowiska i wsłuchuje się w to, co uczeń mówi. Analizuje popełniane przez niego błędy i stara się dociec ich przyczyn.

Dobry nauczyciel matematyki **posiada bogatą wiedzę oraz umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki**. Dobrze zna psychologię rozwojową i poznawczą człowieka i potrafi tę wiedzę wykorzystać w pracy z uczniami w różnym wieku.

Kolejnymi ważnymi kompetencjami charakteryzującymi dobrego nauczyciela matematyki są **kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne**. Jest to szczególnie ważne w przypadku nauczania tego przedmiotu, gdyż na lekcji pojawiają się różne rodzaje języków: formalnie poprawny, ścisły język matematyczny, język zawierający poza elementami języka matematyki także elementy języka nieformalnego – intuicyjnego oraz język potoczny. To powoduje powstawanie przeszkód kognitywnych w komunikacji na linii nauczyciel–ucznio- wie (zob. Slezakova-Kratochvilova, Swoboda, 2006; Slezakova, Swoboda, 2008). Dobry nauczyciel ma świadomość ich istnienia i dlatego dąży

do wyjaśnienia wszelkich nieporozumień, a także próbuje im zapobiegać, wykorzystując swoją znajomość dydaktyki przedmiotu. Dobry nauczyciel przede wszystkim słucha swoich uczniów. Jest dla niego bardzo ważne to, co mówią, ponieważ wypowiedzi uczniów stanowią dla niego podstawę do ewaluacji własnej pracy, doskonalenia warsztatu i tworzenia nowej jakości nauczania. Dobry nauczyciel matematyki to innowator, badacz i refleksyjny praktyk.

Ponadto dobry nauczyciel matematyki XXI wieku właściwie **wykorzystuje technologie informacyjno-komunikacyjne** do wspierania rozwoju myślenia matematycznego uczniów. Krytycznie podchodzi do programów komputerowych pojawiających się w Internecie i zadań występujących na płytach CD dołączanych do podręczników. Potrafi dokonać ich analizy dydaktycznej pod kątem stawianych celów nauczania. Używa programów komputerowych w sposób dobrze przemyślany i zaplanowany. Wykorzystuje je wtedy, gdy zastosowanie tradycyjnych środków jest na przykład niemożliwe lub czasochłonne. Wie też, jak wykorzystać TIK do pokonywania blokad emocjonalnych i poznawczych swoich uczniów.

Idealny nauczyciel matematyki **ma nienaganną postawę etyczno-moralną**. Jest odpowiedzialny społecznie. To wychowawca kształtujący normy i zasady postępowania, a przy tym traktujący podmiotowo ucznia i szanujący jego prawa. Swoją postawą i zachowaniem stanowi wzór dla uczniów.

Przytoczona powyżej sylwetka jest wzorcem, do którego powinien dążyć każdy nauczyciel matematyki. Warto więc się nad nim zatrzymać i dokonać refleksji. Uświadomienie sobie swoich mocnych i słabych stron jest pierwszym krokiem na drodze do osiągnięcia tego celu.



8. Nauczyciele języków obcych

8.1. Wprowadzenie

Autorki:

Katarzyna Paczuska

Magdalena Szpotowicz

Choć nauczanie języków obcych ma w Polsce długą tradycję, powszechność kształcenia w zakresie zachodnich języków nowożytnych w systemie edukacji obowiązkowej dotyczy zaledwie ostatnich 20 lat. Do 1989 roku na wszystkich etapach edukacji, począwszy od V klasy szkoły podstawowej, obowiązkowym językiem nauczaniem w szkołach był wyłącznie język rosyjski. Jedynie uczniowie liceów ogólnokształcących mieli przywilej i obowiązek nauki drugiego języka obcego, był to zazwyczaj język angielski lub niemiecki. Zatem nauka zachodnich języków nowożytnych dotyczyła zaledwie 14% uczniów w wieku 15–19 lat – taki udział w populacji uczniów w tym wieku stanowili bowiem licealiści. Jedną z pierwszych reform w systemie edukacji podjętych przez demokratyczny rząd w 1990 roku było zniesienie obowiązkowej nauki języka rosyjskiego i nadanie równego statusu pozostałym językom obcym. Zachęcano również do nauczania dwóch języków obcych już na etapie szkoły podstawowej, o ile były na to środki oraz przygotowani nauczyciele (Komorowska, 1991, 2012).

Otwarcie na zachodnie języki nowożytne wywołało ogromne i natychmiastowe zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego. W 1990 roku, gdy liczba nauczycieli języka rosyjskiego pracujących w szkołach wynosiła 18 tys., a liczba nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego zaledwie 2,4 tys., powstała konieczność przygotowania do zawodu ok. 20 tys. nauczycieli tych języków. Oczywiście stało się, że będzie to zadanie, które przerasta wydziały filologiczne uczelni wyższych. I dlatego już w październiku 1990 roku podjęto decyzję o utworzeniu kilkudziesięciu nauczycielskich kolegiów językowych. Kolegia nauczycielskie wprowadziły, na wiele lat przed przyjęciem przez Polskę systemu bolońskiego, trzyletnie studia zawodowe uprawniające do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego (Komorowska, 2007a, 2012). Wielu nauczycieli języka rosyjskiego podjęło wtedy także naukę na kursach kwalifikacyjnych w celu uzyskania kwalifikacji do nauczania języka angielskiego.

Kolejnym krokiem w kierunku upowszechniania edukacji językowej na wszystkich etapach edukacji było obniżenie wieku rozpoczynania nauki języka obcego do klasy IV szkoły podstawowej, stanowiące część reformy oświaty z 1999 roku. Ostatnim dużym wyzwaniem dla nauczycieli oraz instytucji kształcących nauczycieli języków obcych było obniżenie wieku rozpoczynania nauki języków obcych do pierwszej klasy szkoły podstawowej, wprowadzone w 2008 roku. Zmianę tę umocowała podstawa programowa wprowadzona w życie w 2009 roku, w której zapisano wymagania dla języka obcego nowożytnego już od I etapu edukacji szkolnej. Taki stan rzeczy powoduje, że każdy nauczyciel uzyskujący kwalifikacje do nauczania w ramach pierwszego stopnia studiów filologicznych o specjalności nauczycielskiej będzie przygotowany do nauczania języka obcego dzieci od szóstego roku życia. Wejście w życie w 2015 roku nowych zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego wprowadzających obowiązkową naukę języka obcego w przedszkolu (MEN, 2014) zwiększy zapotrzebowanie na nauczycieli posiadających kompetencje do nauczania jeszcze młodszych dzieci.

Jak widać z powyższego przeglądu zmian dotyczących nauczania i nauczycieli zachodnich języków nowożytnych, przez ostatnie 20 lat ich obecność zwiększała się stopniowo we wszystkich typach szkół i na wszystkich etapach edukacji. Obecnie w szkołach dla dzieci i młodzieży zatrudnionych jest ponad 70 tys. nauczycieli języków obcych nowożytnych, większość stanowią nauczyciele języka angielskiego i niemieckiego (tabela 8.1). Ponad 90% uczniów we wszystkich typach szkół dla dzieci i młodzieży uczy się obowiązkowo języka angielskiego, języka niemieckiego uczy się blisko 40% uczniów, a udziały dla rosyjskiego i francuskiego nie przekraczają kilku procent i od kilku lat maleją (GUS, 2013c).

Tabela 8.1. Nauczyciele języków obcych nowożytnych w szkołach dla dzieci i młodzieży w roku szkolnym 2012/2013 (n=70622).

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 własne na podstawie danych SIO.

Omawiając pracę nauczyciela języka obcego, warto wspomnieć, że główny nurt kształcenia nauczycieli języka obcego odbywa się w języku, którego będą uczyć, aby dać studentowi maksymalną ekspozycję na język obcy przy założeniu, że doskonalenie umiejętności językowych jest jednym z najważniejszych zadań samego nauczyciela. Program studiów przyszłego nauczyciela, oprócz przedmiotów filologicznych, takich jak nauka o języku, literatura i kultura krajów danego obszaru językowego, obejmuje też praktyczną naukę języka obcego, praktyczne i teoretyczne przygotowanie w zakresie metodyki nauczania języka obcego oraz blok przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych (MNIŚW, 2012). Kształcenie nauczycieli języków obcych od lat odbywa się w duchu podejścia komunikacyjnego (Richards i Rodgers, 2001), które stanowi podstawę teoretyczną dla zasad obowiązującej metodyki nauczania języków obcych. Podejście to (ang. *Communicative Approach*) odnosi się do kilku pokrewnych sobie podejść i metod, które charakteryzują dwa niezmiennie cele: 1) naczelnym zadaniem edukacji językowej jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, 2) opracowanie technik nauczania czterech sprawności językowych (słuchania, czytania, mówienia i pisanie), które uwzględniają wzajemne powiązanie pomiędzy językiem i komunikacją (ibid. 2001, s. 155).

8.2. Jak pracują nauczyciele języków obcych?

Naszkieowany w tym rozdziale obraz pracy nauczycieli języków obcych oraz prowadzonych przez nich lekcji powstał w głównej mierze na podstawie danych pochodzących z trzech badań: *Europejskiego badania kompetencji językowych 2011* (ESLC), pierwszego etapu *Badania uczenia się i nauczania języka obcego w gimnazjum* (BUNJO) oraz *Badania efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej* (BENJA). Każde z nich wnosi unikalną perspektywę do stanu badań nad edukacją językową i pracą nauczyciela języka obcego (więcej o badaniach w *Aneksie: Informacja o badaniach*).

Pierwsze dwa badania realizowane były na ogólnopolskich, reprezentatywnych próbach gimnazjów. Badanie ESLC 2011, poza wglądem w polski kontekst nauki i nauczania języka angielskiego oraz niemieckiego, daje możliwość analiz porównawczych pomiędzy 16 europejskimi krajami/wspólnotami językowymi. Z kolei BUNJO ilustruje pracę nauczycieli języka angielskiego po wprowadzeniu w 2009 roku nowej podstawy programowej dla języków obcych nowożytnych.

Trzecie z omawianych badań – BENJA – dotyczy dydaktyki wczesnoszkolnej i objęło nauczycieli języka angielskiego klas I–III szkoły podstawowej. Badanie to realizowane było w ramach badania podłużnego *Szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia* (SUEK). Języka obcego w I etapie edukacyjnym naucza najczęściej inny nauczyciel niż specjalista edukacji wczesnoszkolnej. Według danych pochodzących z informacji dotyczących monitorowania realizacji podstawy programowej dotyczy to 78% klas (MEN, 2010b). Języka obcego uczą zazwyczaj filolodzy posiadający przygotowanie do nauczania dzieci oraz nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy przeszli odpowiednie przygotowanie językowe i metodyczne. Znajduje to również potwierdzenie w badaniu BENJA.

8.2.1. Planowanie procesu dydaktycznego – cele nauczania i planowanie lekcji

Podstawowy krok w planowaniu procesu dydaktycznego to określenie jego celów. Są one oczywiście wyznaczone w podstawie programowej i przyjętym w szkole programie nauczania, wydaje się jednak, że to, jak wyrażają je nauczyciele własnym językiem, jest bardzo ważne. Pokazuje bowiem nauczycielską interpretację istoty kształcenia w systemie oświaty, stopień identyfikacji i wyjścia naprzeciw kontekstowym uwarunkowaniom nauczania w danej szkole oraz określenie roli swojej i uczniów w procesie dydaktycznym.

Cele, jakie wyznaczają sobie nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum, sprowadzić można do trzech komplementarnych zadań: kształcenia językowego zorientowanego na aktywne posługiwanie się językiem obcym, kształtowania postaw i przygotowania do egzaminu gimnazjalnego. Większość dydaktyków uczestniczących w wywiadach pogłębionych badania BUNJO uważa za priorytet rozwój umiejętności komunikacji w języku angielskim u uczniów. Chodzi przede wszystkim o komunikację ustną, przy jednoczesnym braku nacisku na pełną poprawność językową. Wielu nauczycieli podkreśla też, że znajomość języka to użyteczne narzędzie dla uczniów teraz i w przyszłości, i to właśnie funkcjonalne posługiwanie się językiem uważa za najistotniejsze w pracy z gimnazjalistami. Mimo że sformułowane są nieco inaczej, oba te cele odnoszą się w istocie do tej samej kwestii – językowej kompetencji komunikacyjnej, która umożliwi realizację celów i zadań komunikacyjnych (Rada Europy, 2003). Jest ona określona jako priorytetowy cel nauki języka obcego w podstawie programowej (MEN, 2008).

Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego to kolejny cel, który bardzo wielu nauczycieli języka angielskiego uważa za najważniejszy w nauczaniu w gimnazjum. Dużej grupie badanych nauczycieli przyświeca on przez wszystkie trzy lata nauczania danego rocznika podopiecznych. Warto przypomnieć, że zakres wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminie określa podstawa programowa. Traktowanie przygotowania do egzaminu jako osobnego celu, nietożsamego z realizacją podstawy programowej, sprawiać może, że cel egzaminacyjny staje się konkurencyjny dla celu pracy zgodnie z podstawą programową. Być może na silną orientację nauczycieli na przygotowanie uczniów do egzaminu wpływ mają oczekiwania samych uczniów i ich rodziców. Wydaje się jednak, że szkoła powinna podejmować pracę nad kształtowaniem ich oczekiwań i osłabieniem tzw. efektu zwrotnego oceniania zewnętrznego, wskazując rzeczywistą rolę egzaminów. Tymczasem jak pokazało badanie BUNJO, wyniki egzaminu to również jedna z podstawowych miar efektywności pracy szkoły wykorzystywanych przez dyrekcję oraz szkolne zespoły przedmiotowe (Paczuska i in., 2014).

Zmiana postaw uczniów to kolejny priorytet w pracy z gimnazjalistami sygnalizowany przez bardzo liczną grupę nauczycieli. Rozumiane jest przez nią rozbudzanie ciekawości i motywacji do nauki języka, eksponowanie przydatności znajomości języka obcego w obecnym i dorosłym życiu codziennym młodzieży, kształtowanie otwartości kulturowej. Na pozytywne nastawienie do nauki języka ma wpływać także komfort emocjonalny uczniów w klasie językowej budowany poprzez wprowadzanie przyjaznej atmosfery na zajęciach, wspieranie pozytywnej samooceny uczniów i pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcym, nawet mimo deficytów w umiejętnościach.

Planowanie lekcji

W planowaniu lekcji najistotniejszy jest jej cel – to, czego uczniowie będą się uczyć, co powtarzać, ćwiczyć, nad czym będą pracować. W metodyce nauczania języka obcego stosuje się kilka kluczowych zasad planowania, które sprzyjają skuteczności nauczania. Plan powinien więc przewidywać różnorodność form pracy, ćwiczonych sprawności językowych, materiałów dydaktycznych oraz odpowiednie ułożenie zadań w trakcie lekcji: trudniejsze wcześniej, łatwiejsze później, spokojne przed aktywizującymi, wyraźne i logiczne przejścia pomiędzy etapami lekcji oraz wprowadzenie i zakończenie związane z tematem i celem lekcji (Ur, 1996; Komorowska, 2011). Taki sposób planowania zajęć powoduje między innymi to, że lekcja ma szansę być dynamiczna, a jej tok nie do końca

przewidywalny dla uczniów. Brak przewidywalności jest sposobem na utrzymanie zainteresowania uczniów i skupienie ich uwagi. Aby tak pracować na lekcji, nauczyciele powinni w sposób przemyślany korzystać z podręczników, którymi posługują się uczniowie i adaptować je do potrzeb indywidualnych każdej grupy.

Tymczasem badania pokazują, że planując i przygotowując zajęcia lekcyjne, nauczyciele opierają się w największym stopniu na podręczniku, którego rola w tym procesie okazuje się kluczowa. Podręcznik determinuje, co będzie przedmiotem pracy, czyli treści nauczania, oraz jak będą przebiegały zajęcia, czyli scenariusz lekcji. Taki obraz funkcji podręcznika rysuje się z danych uzyskanych w wywiadach z anglistami w badaniu BUNJO. Potwierdzają to również dane z badań ankietowych. Co drugi anglista i germanista uczestniczący w badaniu ESLC ocenił podręcznik wykorzystywany do nauczania w gimnazjum jako całkiem przydatny w planowaniu lekcji, kolejne 40% nauczycieli – jako bardzo przydatny. W badaniu BUNJO co drugi nauczyciel języka angielskiego wskazał, że podręcznik jest najważniejszy podczas podejmowania decyzji o treściach nauczania. Wydaje się, że podręcznik pełni funkcję planu lekcji, a powinien być materiałem dydaktycznym wykorzystywanym w jego realizacji. Silne przywiązanie do podręcznika może sprawić, że nie uwzględnia się potrzeb i tempa pracy danej grupy nauczania, w rezultacie prowadzić to może do koncentracji na prowadzeniu lekcji zamiast na nauce uczniów.

Przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego także odgrywa istotną rolę w planowaniu zajęć. Świadczyć o tym może jedno z kryteriów oceny podręcznika stosowane przez nauczycieli, tj. przydatność w przygotowaniu do egzaminu. Przemawia za tym także popularność repetytoriów gimnazjalnych bezpośrednio zorientowanych na egzamin, z których korzysta co drugi badany w BUNJO nauczyciel języka angielskiego. Warto przypomnieć, że wielu nauczycieli w tym badaniu deklaruowało, że przygotowanie do egzaminu trwa przez wszystkie trzy lata nauki w szkole. Potwierdzają to sami uczniowie: aż 56% gimnazjalistów uczęszczających do I klasy wskazało, że na lekcjach wykonuje dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu z języka angielskiego. Praca nad przygotowaniem się uczniów do egzaminu powinna być dobrze przemyślana i rozłożona na trzy lata nauki gimnazjalistów, aby cały cykl kształcenia nie zamienił się w mechaniczne ćwiczenie zadań odpowiadających typem zadaniom egzaminacyjnym, podczas gdy powinien być poświęcony pracy nad osiągnięciem przez uczniów docelowego poziomu kompetencji językowych określonego w podstawie programowej.

8.2.2. Kształcenie umiejętności przedmiotowych

Językowa kompetencja komunikacyjna, stanowiąca nadrzędny cel kształcenia wyznaczony przez podstawę programową, łączy umiejętności w zakresie poszczególnych sprawności językowych i znajomości podsystemów języka. Oznacza to, że żaden z tych elementów nie powinien być pomijany w nauczaniu języka obcego, a nauczyciel winien czuwać nad harmonijnym i zrównoważonym rozwijaniem biegłości uczniów zarówno w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych, pisemnych, jak i rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstu pisanego, znajomości słownictwa, gramatyki, poprawności wymowy, nie zapominając o ich integracji, ponieważ tylko ona jest warunkiem osiągnięcia głównego celu nauki, jakim jest skuteczne porozumiewanie się uczniów w nauczonym języku w mowie i piśmie.

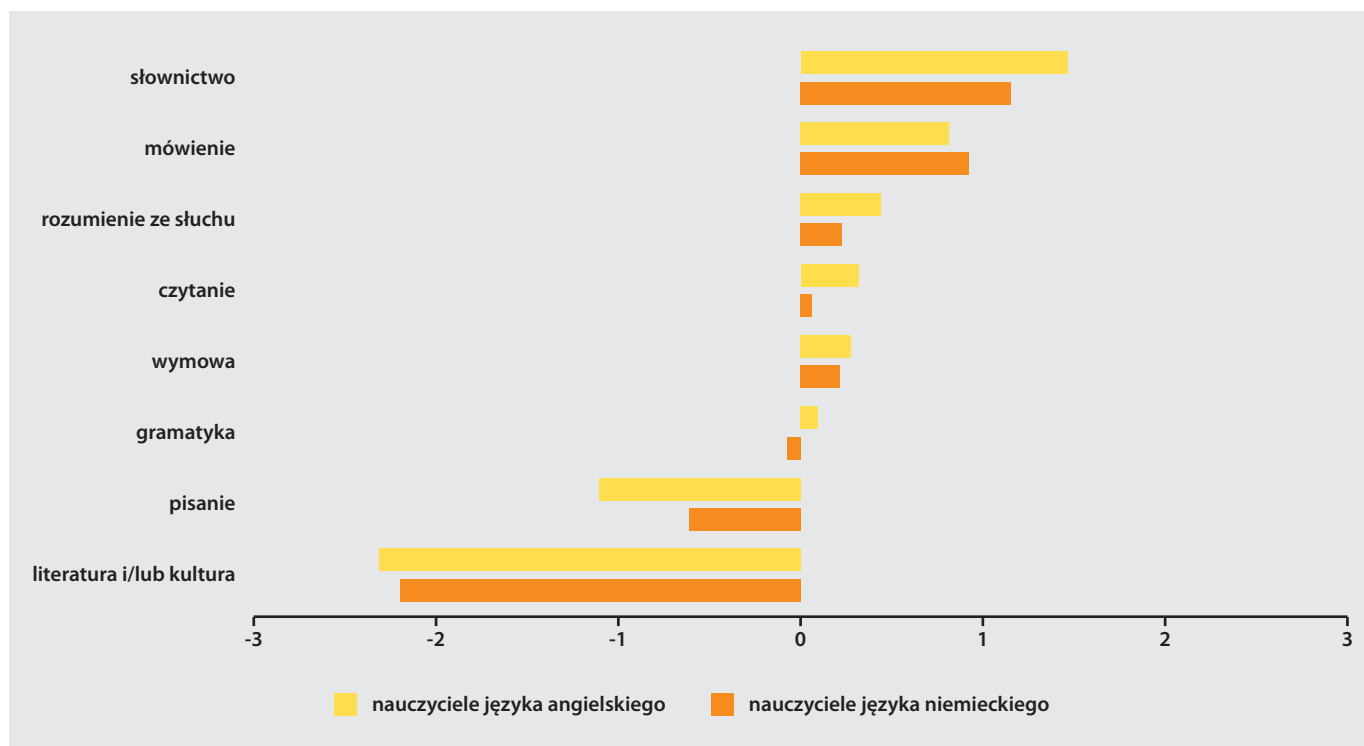
Analiza 1) częstotliwości nauczania poszczególnych aspektów języka na lekcji, 2) zadawania z nich prac domowych, 3) ich wpływu na końcową ocenę, 4) tego, jak ważne jest dla nauczycieli, aby uczniowie je doskonalili – deklarowanych przez nauczycieli w badaniu ESLC pozwoliła na stworzenie wskaźnika ilustrującego nacisk, jaki nauczyciele kładą na poszczególne umiejętności językowe i środki językowe (wykres 8.1). Z zestawienia tego wyniku, że największą wagę przykładają oni do nauki słownictwa oraz mówienia. Najmniej uwagi ze wszystkich czterech sprawności językowych poświęca się nauce pisania. Wskazuje to, że tworzenie wypowiedzi pisemnych jest traktowane marginalnie, a nauczanie słownictwa nie jest zintegrowane z nauką sprawności językowych

w wystarczającym stopniu. Tak duży nacisk kładziony przez nauczycieli na słownictwo może oznaczać, że jest ono wprowadzane i ćwiczone w oderwaniu od bezpośredniego użycia go w wypowiedzi ustnej czy pisemnej.

Na uwagę zasługują kwestie związane z kulturą krajów danego obszaru językowego, silnie powiązane z kompetencją socjokulturową (składową językowej kompetencji komunikacyjnej), które zdają się zaniedbywane. Być może jest to efektem słabo położonego akcentu na rozwijanie tego obszaru wiedzy i kompetencji w podstawie programowej. Możliwe też, że komponent kulturowy w nauczaniu języka nie jest obszarem omawianym podczas zajęć metodycznych w toku kształcenia nauczycieli, nie dając nauczycielom silnego przekazu o wadze edukacji kulturowej i jest kojarzony przez nauczycieli jedynie jako obszar ich własnej edukacji językowej. Słaby nacisk na kulturę i literaturę krajów danego obszaru językowego można skojarzyć z niewielkim wykorzystaniem w nauczaniu materiałów autentycznych na lekcjach językowych. Jest to kwestia zasadnicza, bo kontakt z kulturą i literaturą poprzez użycie materiałów autentycznych stanowi bogate źródło środków językowych występujących w konkretnym kontekście. Pozwala to na uczenie się incydentalne i utrwalanie słownictwa i struktur językowych mimochodem.

Warto dodać, że wartości wskaźnika nacisku, jaki nauczyciele kładą na nauczanie elementów kultury krajów języka obcego w przypadku praktycznie wszystkich 16 krajów/wspólnot językowych uczestniczących w badaniu ESLC znalazły się na ostatnim miejscu bez względu na nauczany język. Oznacza to, że rozwój kompetencji socjokulturowej nie jest stałym elementem przeciętnej europejskiej lekcji językowej. Natomiast polscy nauczyciele odróżniają się od swoich kolegów z innych krajów omawianym już silnym naciskiem kładzionym na nauczanie słownictwa i niskim na kształcenie umiejętności tworzenia przez uczniów wypowiedzi pisemnych (Komisja Europejska, 2012, s. 201–204).

Wykres 8.1. 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.

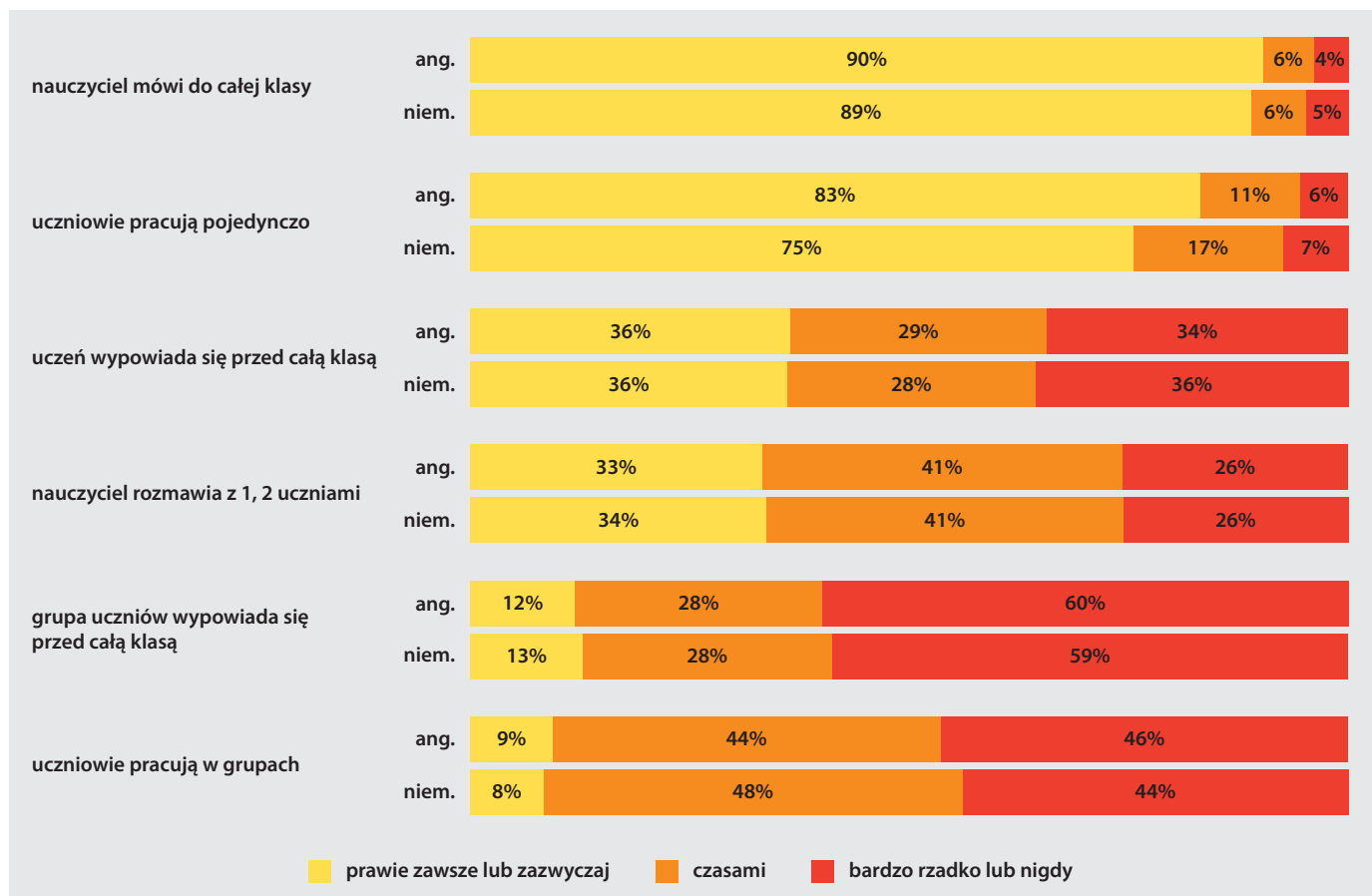
8.2.3. Procesy komunikacyjne na lekcji

Na lekcji języka obcego procesy komunikacyjne nabierają szczególnego znaczenia, ponieważ stanowią zarówno środek, jak i cel sam w sobie. Cechy typowego dyskursu szkolnego, tj. nierówność uprawnień nauczyciela i ucznia, władza nauczyciela nad komunikacją, proporcje czasu wypowiedzi poszczególnych osób, dobór osób inicjujących i zaangażowanych w komunikację, przewidywalność wypowiedzi szkolnych, brak tzw. luk informacyjnych, dzięki którym tworzy się potrzeba wymiany informacji, są niekorzystne z punktu widzenia nauki języka (Komorowska, 2011). Przed nauczycielem języka obcego stoi trudne zadanie zmiany przyzwyczajeń i oczekiwań uczniów wyniesionych z lekcji innych przedmiotów i przezwyciężenie tych cech komunikacji szkolnej oraz stwarzanie warunków do interakcji z uczniami i między nimi samymi w nauczonym języku.

Formy pracy na lekcji

Ogólna refleksja, jaką można wysnuć na podstawie danych dotyczących interakcji w klasie językowej w gimnazjum, jest taka, że lekcja to miejsce pracy samodzielnej i często indywidualnej, indywidualnie zdają się pracować i uczniowie, i nauczyciel. A to właśnie praca wspólna daje szansę na większy udział w mówieniu na lekcji każdego ucznia, gdy praca w parach i grupach toczy się jednocześnie, a nauczyciel ma możliwość przysłuchiwać się, jak wykonywane jest zadanie, i sprawdzać, czy komunikacja odbywa się w języku obcym.

Wykres 8.2. Częstotliwość wykorzystywania określonych form pracy na lekcji języka na podstawie wskazań polskich uczniów w badaniu ESLC uczących się języka angielskiego (ang.) i niemieckiego (niem.).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych badania ESLC 2011.

Niemal 90% gimnazjalistów ocenia, że podczas lekcji to nauczyciel prawie zawsze lub zawsze mówi do uczniów. Oznacza to, że czas, który potencjalnie mógłby w części być zagospodarowany na ćwiczenia komunikacyjne, jest zajęty przez nauczyciela. Taki stan rzeczy potwierdza też niski – ok. 10% – udział odpowiedzi wskazujących na częstą pracę uczniów w grupach i wypowiedzania się grupy uczniów do całej klasy. Aż ośmiu na dziesięciu uczniów oszacowało, że na ich lekcjach uczniowie zazwyczaj pracują pojedynczo (wykres 8.2). W świetle tych danych dziwią deklaracje nauczycieli o dużym nacisku na rozwój sprawności mówienia opisane powyżej (wykres 8.1). Być może nauczyciele, wskazując mówienie, mają na myśli modelowanie językowe i pracę nad poprawnością językową na forum całej klasy, w miejsce ćwiczeń rozwijających swobodę i płynność wypowiedzi, które realizowane są w parach i małych grupach, i nie zauważają, że to głównie oni sami mówią. Częstotliwość, z jaką wykorzystywane są na lekcjach omawiane formy pracy, sugeruje, że procesy komunikacyjne w klasie nie przebiegają w sposób pozwalający na dużą intensywność posługiwania się przez uczniów językiem, którego się uczą, i rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Warto zwrócić uwagę, że poza zaletami z perspektywy dydaktyki języka obcego, praca w grupach rozwija u uczniów umiejętności społeczne, współdziałania w zespole, strategie rozwiązywania problemów, czyli cele kształcenia zapisane w podstawie programowej. Być może nie jest ona codziennością na lekcji języka, ponieważ efektywna praca grup wymaga starannego przygotowania pod względem merytorycznym i organizacyjnym lub nauczycielom brak przekonania o jej skuteczności. Jednocześnie okazuje się, że liczba uczniów w klasie nie determinuje doboru przez nauczyciela form pracy na lekcji. Badanie ESLC nie wykazało statystycznie istotnego związku pomiędzy liczebnością grupy nauczania a organizacją pracy, co oznacza, że nauczyciele uczą języka z wykorzystaniem metody podawczej nie dlatego, że organizacja pracy w parach i grupach jest utrudniona ze względu na dużą liczbę uczniów na lekcjach.

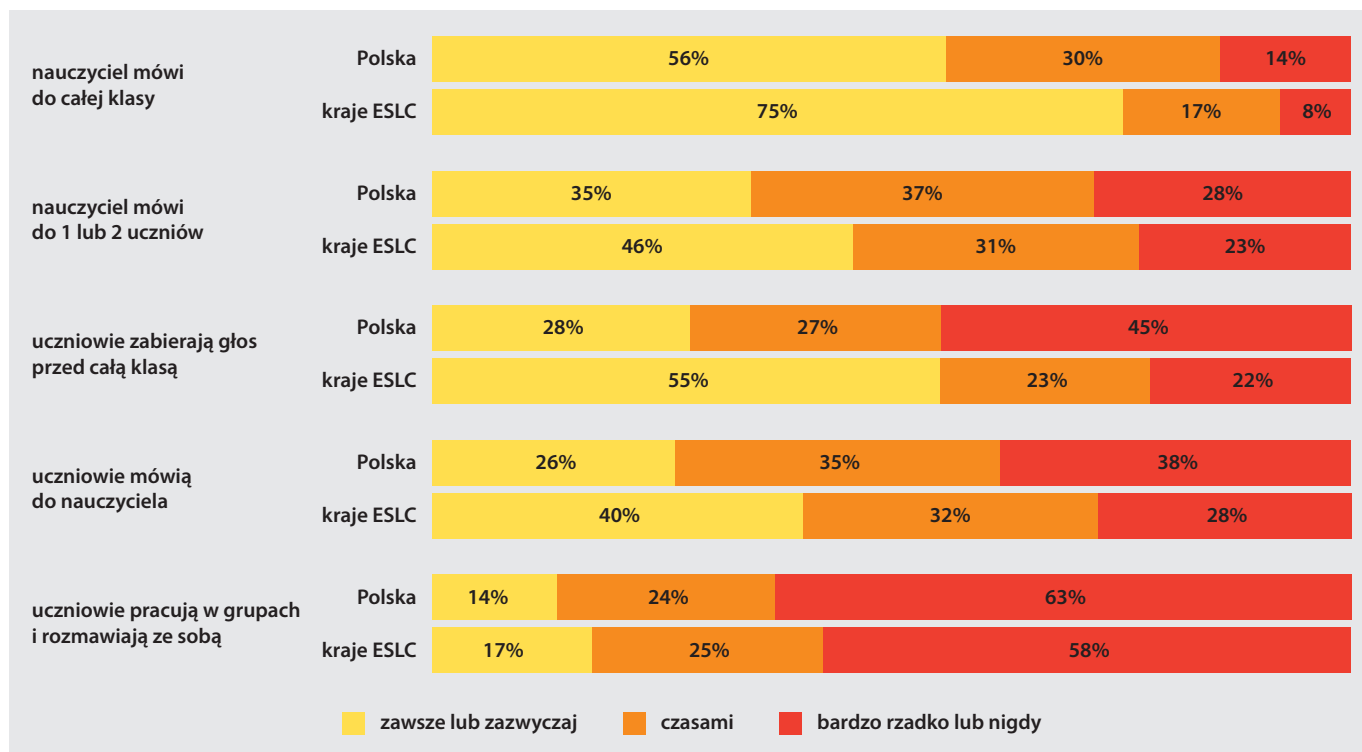
Komunikacja w nauczonym języku na lekcji

Polscy nauczyciele języków obcych są dla uczniów podstawowym modelowym źródłem danych językowych, a lekcja językowa głównym, i czasem wyłącznym, źródłem kontaktu z językiem i możliwością aktywnego posługiwania się nim. Uczniowie mają ograniczony kontakt z językami obcymi w życiu codziennym. Nie jesteśmy krajem turystycznym, więc nie odwiedzają nas na dużą skalę użytkownicy innych języków, publiczna telewizja nie nadaje zagranicznych programów w oryginalnej wersji językowej z napisami, lecz w wersji lektorskiej. W efekcie stosunkowo niedawno wprowadzonej powszechności nauczania zachodnioeuropejskich języków jesteśmy nadal na językowym dorobku – rodzice dzisiejszej młodzieży nie znają w ogóle lub dobrze zachodnioeuropejskich języków obcych, więc nie są pod tym względem wzorem dla swoich dzieci. Jak pokazało badanie ESLC, pozaszkolny kontakt, głównie bierny, z nauczonym językiem, uczniowie mają przede wszystkim poprzez nowe media (Internet), ewentualnie poprzez wyjazdy zagraniczne, na przykład na wakacje, ale dotyczy to niskiego odsetka uczniów i głównie języka angielskiego (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Oznacza to, że ekspozycja uczniów na nauczany język oraz organizacja pracy tak, aby mieli oni okazję do interakcji w nim, spoczywa na barkach nauczyciela.

Rola nauczyciela w kształtowaniu zachowań językowych uczniów i ich współzależność – im częściej nauczyciel posługuje się nauczonym językiem na lekcji, tym częściej robią to jego uczniowie – została potwierdzona w badaniu ESLC (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013, s. 76). Jednocześnie badanie to pokazało, że nauczyciel zazwyczaj posługuje się nauczonym językiem obcym, zwracając się do całej klasy tylko na lekcjach połowy uczniów języka angielskiego i niemieckiego, a w przypadku co siódmego gimnazjalisty odbywa się to bardzo rzadko lub nigdy. Nie dziwią zatem deklaracje uczniów na temat tego, jak często (a właściwie rzadko) oni sami komunikują się w nauczonym języku. Blisko połowa gimnazjalistów twierdzi, że na ich lekcjach uczniowie nigdy lub bardzo rzadko używają języka, którego się uczą, mówiąc do całej klasy. Jeszcze wyższy odsetek młodzieży gimnazjalnej – 63% uczniów – twierdzi, że mówi bardzo rzadko lub nie mówi w ogóle w nauczonym języku podczas pracy w grupach i rozmowach między sobą na lekcji (wykres 8.3). Oznacza to, że na lekcjach nie jest wykorzystywany potencjał

procesów interakcyjnych w klasie, bowiem interakcja przebiega w dużym zakresie w języku ojczystym, a nie nauczonym, co uważane jest za błąd metodyczny (Martin, 2009; Pawlak, 2009).

Wykres 8.3. Intensywność posługiwania się nauczonym 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 własne na podstawie danych badania ESLC 2011.

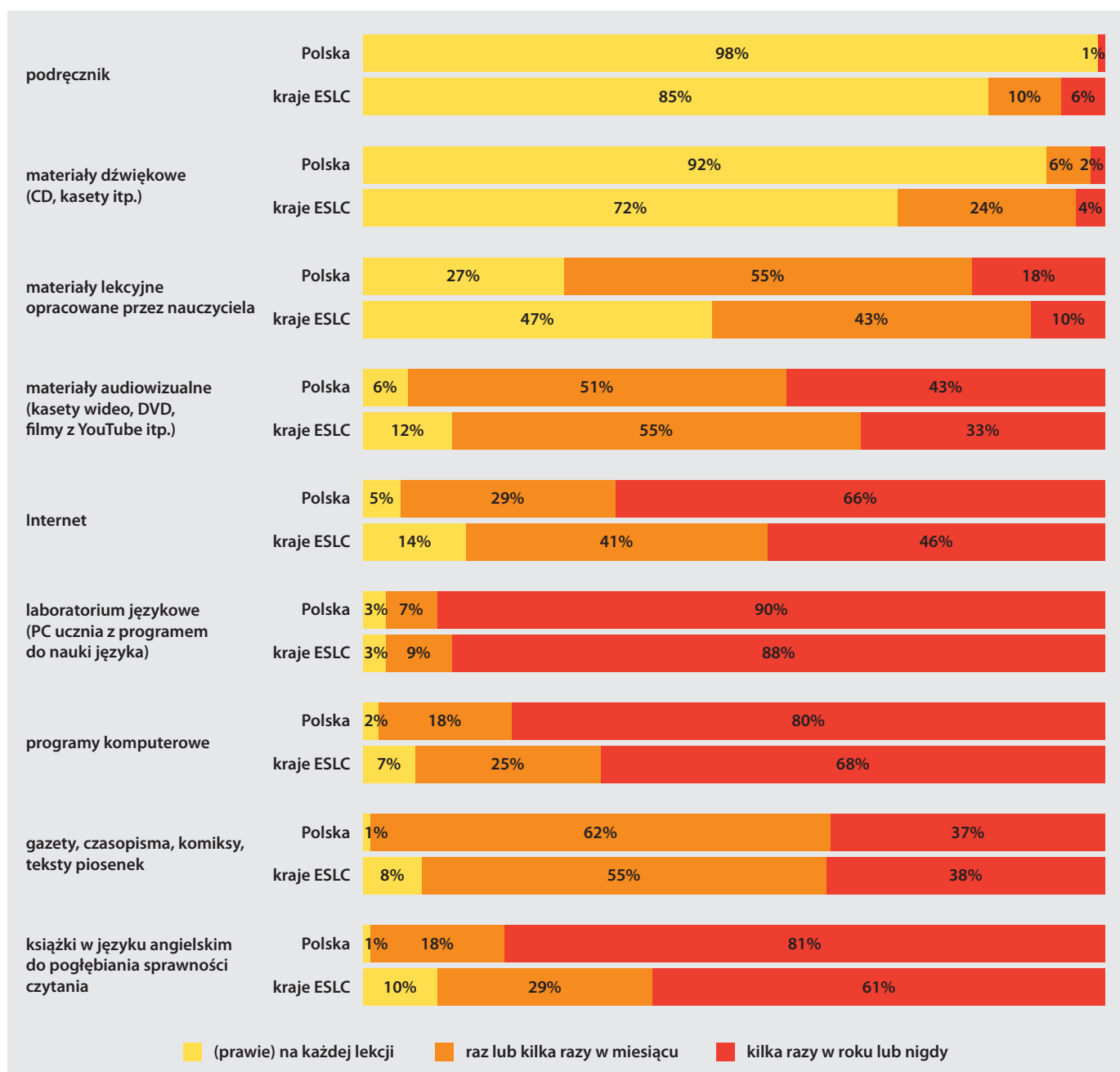
Komunikacja w nauczonym języku obcym na lekcji to wyzwanie i dla nauczyciela, i dla jego uczniów, zwłaszcza w przypadku grup o niższym poziomie zaawansowania językowego. Jest jednak z pewnością możliwa w zakresie szerszym niż pokazało to badanie ESLC dla Polski. Ilustrują to chociażby międzynarodowe wyniki ESLC. Średnia częstotliwość posługiwania się językiem angielskim na lekcji w Polsce jest niższa niż średnia dla całego badania, zarówno w przypadku wypowiedzi nauczyciela, jak i uczniów. Badanie ESLC wykazało także zasadność postulatu maksymalizacji komunikacji na lekcji w nauczonym języku poprzez ukazanie pozytywnego wpływu posługiwania się na lekcji przez uczniów językiem, którego się uczą, na ich osiągnięcia (Komisja Europejska, 2012, s. 88).

W niższych klasach szkoły podstawowej język angielski również wykorzystywany jest na lekcji w umiarkowany sposób. Nauczyciele uczestniczący w badaniu BENJA szacują, że mówią w tym języku przez mniej więcej połowę lekcji. Niższy wiek uczniów, podobnie jak wspomniany w przypadku gimnazjalistów niski poziom językowy, nie powinny być powodem ograniczania użycia języka obcego na rzecz ojczystego. Pomimo że język ojczysty jest często pomocny lub wręcz nieodzowny na lekcji językowej, na przykład w celu wyjaśnienia zagadnienia, zdyscyplinowania uczniów, sprawdzenia zrozumienia, naczelną zasadą jest świadome obieranie przez nauczycieli takich strategii komunikacji na lekcji, które pozwalają zmaksymalizować użycie języka obcego (Cameron, 2001, s. 211–213). Istotną rolę dbałości o odpowiednią do wieku uczniów jakość i ilość języka angielskiego na lekcji stwierdzono w badaniu ELLiE (*Early Language Learning in Europe*). Dzieci, których nauczyciele kładli szczególny nacisk na systematyczne zwracanie się do uczniów w języku angielskim i angażowali je często w krótkie dialogi, uzyskały istotnie wyższe wyniki w testach językowych od uczniów klas, gdzie nie zaobserwowano takich zachowań nauczycieli (Szpotowicz, 2013).

8.2.4. Materiały i środki dydaktyczne wykorzystywane na lekcji języka obcego

Podstawowym materiałem dydaktycznym wykorzystywanym przez nauczycieli języka jest podręcznik oraz nagrania audio w postaci płyt CD lub kaset (które najczęściej stanowią część zestawu wraz z podręcznikiem). Ponad 90% nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego w gimnazjum w badaniu ESLC zadeklarowało, że ich uczniowie korzystają z podręcznika na każdej lub prawie każdej lekcji, tak samo często – prawie na każdej lekcji wykorzystuje się materiały dźwiękowe, takie jak płyty CD czy kasety. Analogiczne wyniki uzyskano dla nauczycieli języka angielskiego uczących w klasach I–III szkoły podstawowej w badaniu BENJA. Spośród nich podręcznika w ogóle nie używa zaledwie 5% nauczycieli.

Wykres 8.4. Częstotliwość korzystania z wybranych materiałów i środków dydaktycznych na lekcji na podstawie wskazań polskich nauczycieli języka angielskiego w badaniu ESLC (Polska) i wszystkich nauczycieli języka angielskiego nauczanego jako pierwszego języka obcego w krajach badania ESLC (kraje ESLC).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych badania ESLC 2011.

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. Zdecydowanie rzadziej pracuje się z materiałami audiowizualnymi. W przypadku prawie połowy nauczycieli obu języków dzieje się tak jedynie kilka razy w roku lub rzadziej, podobnie jest z materiałami autentycznymi, takimi jak na przykład gazety, komiksy, teksty piosenek, książki typu *Easy Readers* (wykres 8.4). Z kolei w klasach I–III szkoły podstawowej do najrzadziej wykorzystywanych materiałów należały nagrania video/DVD – ich częste lub bardzo częste użycie zadeklarowało 32% anglistów. Z literatury dziecięcej w języku angielskim w formie dodatkowych książeczek często lub bardzo często korzystało 38% nauczycieli.

Lekcjom języka obcego brakuje zróżnicowania pod względem wykorzystywanych materiałów i środków dydaktycznych. W połączeniu z dominującą pozycją podręcznika oznacza to, że uczniowie mają ograniczony kontakt z żywym językiem. O ile stosunkowo silne przywiązanie do podręcznika jest powszechnym zjawiskiem na lekcjach języka obcego w szkołach europejskich, to jednak nauczycieli z innych krajów różni od nauczycieli polskich intensywność jednoczesnego korzystania z różnorodnych środków i materiałów – materiałów autentycznych, audiowizualnych, Internetu (wykres 8.4). Polska lekcja jest pod tym względem bardziej monotonna, a przeciętna europejska – bardziej różnorodna.

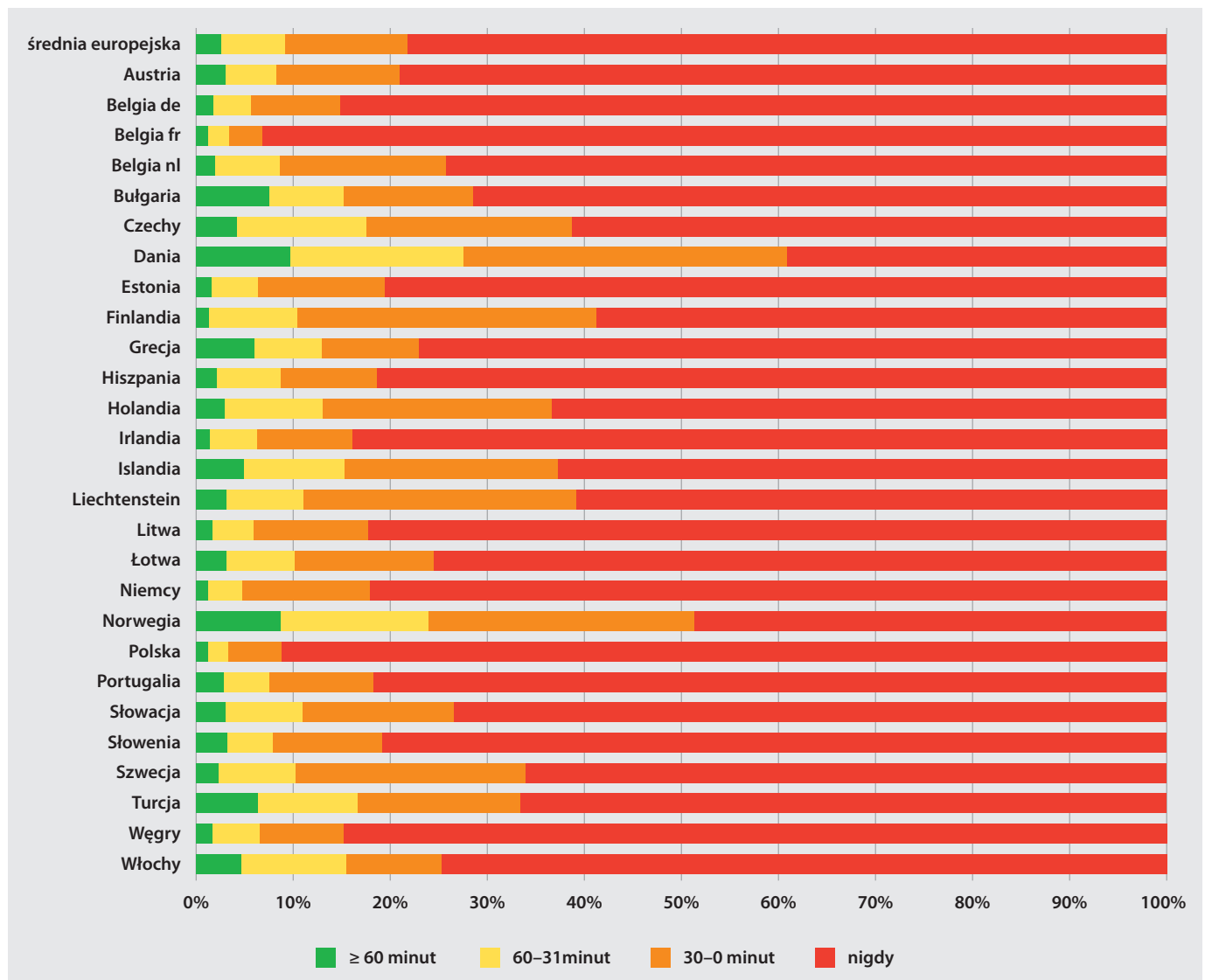
Nowe technologie

Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji językowej, podobnie jak w przypadku wszystkich dydaktyk przedmiotowych, nie jest celem samym w sobie, lecz środkiem. Sam zakres ich stosowania nie stanowi zatem miary efektywnego nauczania i musi być analizowany w połączeniu z celami, które dzięki nim mają być osiągnięte. W przypadku nauki języków potencjalna rola TIK jest nie do przecenienia – zasoby Internetu, media społecznościowe i funkcjonalności komunikacyjne stanowią dla uczących się doskonale źródło języka w wykonaniu rodzimych użytkowników i dają im możliwość posługiwania się językiem obcym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Zebrane w badaniu PISA 2009 informacje o średnim tygodniowym czasie korzystania przez piętnastolatków z komputera na lekcji języka obcego pokazują, niestety, że ten potencjał nie jest wykorzystywany – powyżej 90% polskich gimnazjalistów w ogóle nie korzysta z komputera na lekcji języka obcego, w większości krajów europejskich odsetek takich uczniów jest niższy, wynosi ok. 60–80%, są też kraje, gdzie nie przekracza 50% (wykres 8.5).

W przypadku polskich gimnazjów taki stan rzeczy wydaje się wynikać, w głównej mierze, z braku potrzebnego wyposażenia w szkole lub braku jego dostępności w salach, w których odbywają się lekcje. Ilustrują to wyniki badania ESLC – znacząca większość nauczycieli obu języków zadeklarowała, że nie ma dostępu do multimedialnego laboratorium językowego, czyli komputera ucznia i nauczyciela z oprogramowaniem do nauki języków, lub do laboratorium bez takiego oprogramowania, a także do wirtualnych platform edukacyjnych wspomagających naukę i nauczanie języka, na przykład Moodle. Ponad połowa nauczycieli nie miała tablicy interaktywnej w klasie, niewiele mniej nauczycieli nie miało w klasie łącza internetowego, ok. 40% badanych brakowało rzutnika i komputera stacjonarnego lub laptopa (wykres 8.6). Dostępność wymienionego wyposażenia nie jest związana z wielkością miejscowości lokalizacji szkół, w których pracowali nauczyciele.

Warto jednak zwrócić uwagę, że w zdecydowanej większości przypadków, gdy dane urządzenie jest dostępne, odsetek nauczycieli, którzy wykorzystują je regularnie, jest niższy lub równy odsetkowi nauczycieli korzystających z niego sporadycznie (wykres 8.6). Oznacza to, że sam dostęp do urządzeń i oprogramowania nie jest warunkiem wystarczającym, aby TIK stał się stałym elementem lekcji języka.

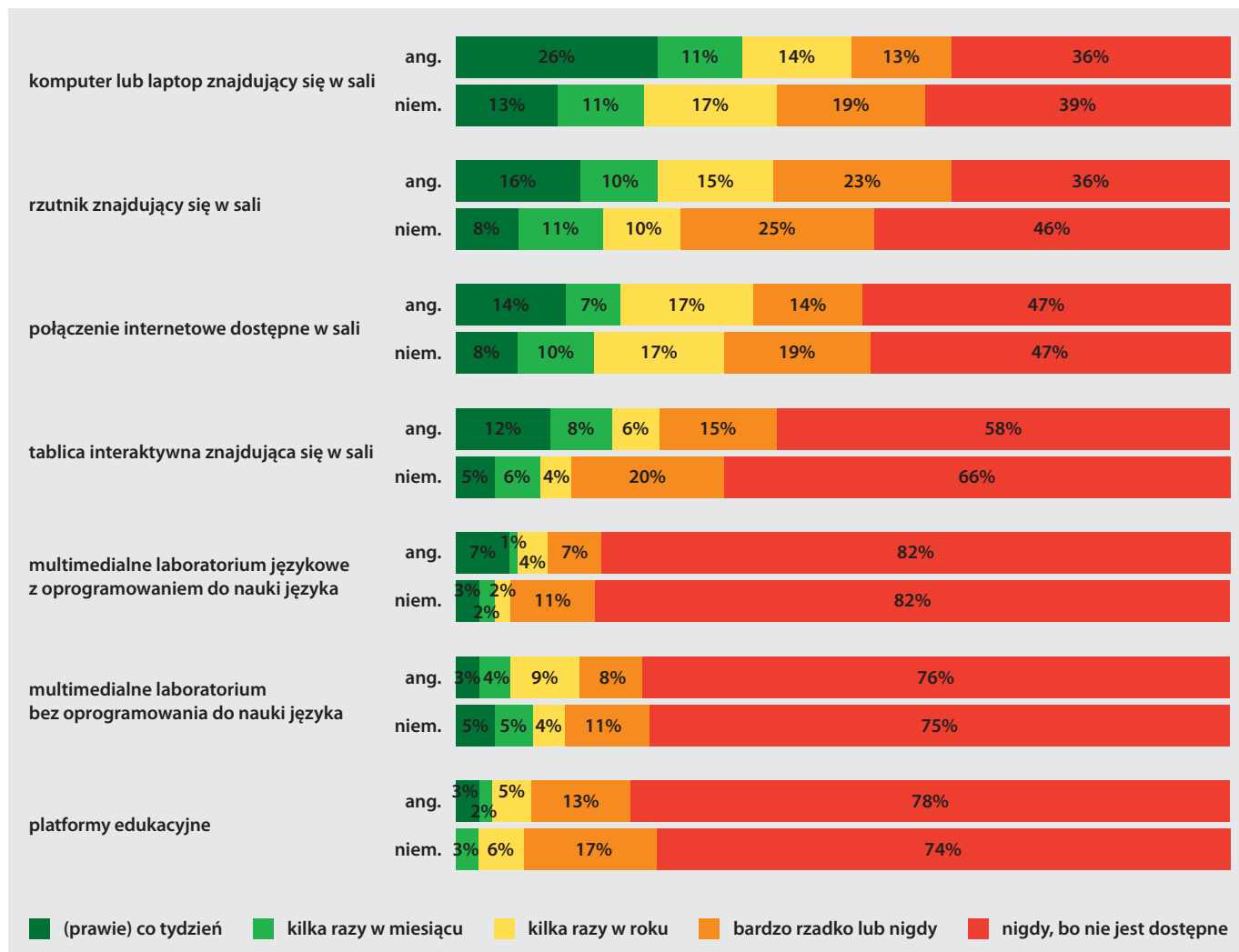
Wykres 8.5. Czas pracy z komputerem na lekcji języka obcego w typowym tygodniu nauki w szkole uczniów 15-letnich na podstawie wskazań uczniów w badaniu PISA 2009.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Eurydice, 2011, s. 51–52.

Nieco większy dostęp do sprzętu i oprogramowania mają nauczyciele uczący w niższych klasach szkoły podstawowej. W badaniu BENJA niemal połowa anglistów stwierdziła, że ma dostęp do komputera w sali. Tablica interaktywna była dostępna w przybliżeniu w co trzeciej szkole. Większą dostępność TIK można łączyć z faktem, że wszystkie lekcje klas niższych odbywają się w tej samej sali, o której wyposażenie dba nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, a anglista uczy w tej klasie gościnnie. Sala taka jest pod opieką jednego nauczyciela, który systematycznie dba o jej nowoczesne wyposażenie. Jak wynika z raportu *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (Federowicz i in., 2013, s. 42) właśnie nauczyciele wczesnoszkolni mają najczęściej dostęp do własnej pracowni (95% badanych). Angliści w gimnazjum prawdopodobnie częściej niż nauczyciele klas I–III borykają się z brakiem pracowni językowej, a ich lekcje odbywają się w różnych salach, co utrudnia swobodne posługiwanie się znanym sobie sprzętem i przygotowanie się do kolejnych lekcji, jeżeli każda z nich odbywa się w innym miejscu szkoły.

Wykres 8.6. Częstotliwość wykorzystywania TIK przez polskich nauczycieli języka angielskiego (ang.) i niemieckiego (niem.) na podstawie wskazań nauczycieli w badaniu ESLC.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych badania ESLC 2011.

Przeprowadzone przez Gajek (2008) w latach 2000–2005 badania wśród polskich nauczycieli języków obcych wykazały stały wzrost deklarowanych kompetencji w zakresie wykorzystywania TIK w nauczaniu, a także że biegłość nauczycieli w posługiwaniu się nowymi technologiami idzie w parze z pozytywną oceną ich przydatności w dydaktyce języka obcego. Z drugiej strony oceniając w tym badaniu, co stanowi barierę w korzystaniu z TIK na lekcjach, poza brakiem dostępności odpowiedniego wyposażenia, nauczyciele wskazywali często obawę przed uszkodzeniem sprzętu przez uczniów, brak znajomości programów multimedialnych oraz brak doświadczenia w wykorzystywaniu TIK zarówno w nauczaniu, jak i własnej nauce języka obcego. Oznaczać to może, że wielu nauczycielom nadal brakuje przygotowania w zakresie dydaktyki przedmiotowej wspomaganą nowymi technologiami.

Skuteczne nauczanie języka obcego może przebiegać bez TIK. Sama obecność TIK na lekcjach nie gwarantuje sukcesu dydaktycznego, a zasadność wykorzystywania nowych technologii sankcjonowana jest sposobami i celami, do jakich są wybierane i wykorzystywane. Jednocześnie nie można zapominać, że dzieci i młodzież to cyfrowi tubylcy (w przeciwieństwie do wielu nauczycieli – cyfrowych imigrantów), dla których nowe technologie to codzienność. Ich brak w szkole sprawia, że szkoła staje się anachroniczna, ponadto nie spełnia jednego ze swoich zadań – przygotowania ucznia do życia w rzeczywistości, której jedna z charakterystyk to zwiększająca się obecność i rola nowych technologii. Przede wszystkim zaś Internet i nowe media są niezastąpionym źródłem autentycznego

języka i jednocześnie szybkim i tanim medium komunikacji, co daje, zarówno w połączeniu, jak i oddzielnie, ogromny potencjał dydaktyczny. Szkoły powinny zapewniać nauczycielom i podopiecznym dostęp do TIK, a nauczyciele dbać o rozwój kompetencji w zakresie umiejętnego czerpania korzyści, jakie niesie za sobą wplatanie TIK w dydaktyczną codzienność.

8.2.5. Kontrola i ocenianie postępów w nauce

Trudność w kontroli i ocenianiu postępów uczniów na lekcji języka polega między innymi na tym, że ocena poszczególnych elementów języka nie obrazuje umiejętności językowych potrzebnych w akcie komunikacji wymagającym jednoczesnego użycia i integracji wielu umiejętności w tym samym czasie. Mimo tego przyjmuje się, że bieżąca kontrola stopnia opanowania i biegłości w zakresie poszczególnych środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych) i sprawności językowych (tworzenia pisemnych i ustnych wypowiedzi, w tym produkcji oraz interakcji, rozumienia ze słuchu oraz tekstu czytanego) jest słusznym rozwiązaniem na użytek oceniania kształtującego (Komorowska, 2007b; Tomaszewska, 2009). Jednocześnie ważne jest, aby monitorować postępy uczniów, nie pomijając żadnego z wymienionych obszarów, między innymi żeby uniknąć tzw. efektu zwrotnego oceniania, czyli uczenia się i przywiązywania wagi przez uczniów tylko do tego, co jest przedmiotem oceny i sprawdzania.

Poszczególne aspekty języka podlegają kontroli i ocenie na stopień z różną regularnością. Według uczniów (badanie BUNJO), na lekcjach 24% z nich regularnie oceniane było na stopień tworzenie wypowiedzi ustnej, podczas gdy regularne testy z rozumienia ze słuchu i czytania wskazało już 42% uczniów, regularne oceny z prac pisemnych – 55% uczniów, a na lekcjach największej grupy gimnazjalistów, tj. 58%, regularnie przeprowadzane były testy z gramatyki oraz słownictwa. Wynika z tego, że najczęściej testowi podlegają środki językowe (leksykalne i gramatyczne), a najrzadziej – umiejętność wypowiedzi ustnej, która jest najbardziej praktyczną i bezpośrednią formą realizacji głównego celu edukacji językowej.

Taka organizacja monitorowania postępów w nauce może być podyktowana zróżnicowanym stopniem trudności zarówno w przeprowadzaniu, jak i ocenie poszczególnych aspektów języka. Niewykluczone też, że jest to efekt dwóch ścierających się perspektyw i celów dydaktycznych – rozwijania kompetencji komunikacyjnej, w tym ustnej, oraz przygotowania do egzaminu gimnazjalnego, który jest testem pisemnym nieuwzględniającym tworzenia wypowiedzi ustnej. Brak przyzwyczajenia gimnazjalistów do bycia ocenianym w zakresie wypowiedzi ustnej, w tym interakcji na przykład w formie dialogu, pokazało *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim* (Gajewska-Dyszkiewicz i in., w przygotowaniu). To również może stanowić potwierdzenie niskiej częstotliwości monitorowania przez nauczycieli postępów w zakresie komunikacji ustnej. Decydując o obszarach podlegających ocenie oraz o tym, czy ocena będzie wyrażona w stopniu szkolnym, należy bardzo poważnie brać pod uwagę, że jest to drogowskaz dla ucznia wskazujący priorytety w nauce i nauczaniu.

Wkład pracy oraz indywidualne możliwości ucznia to ważny punkt odniesienia dla nauczycieli w ocenie pracy ich podopiecznych. Duża grupa anglistów w wywiadach badania BUNJO odpowiedziała, że ocenia zaangażowanie i pracę na lekcji. Wystawianie ocen za wysiłek, aktywność na zajęciach to forma nagrody, która ma na celu zmotywować i zachęcić gimnazjalistów do pracy. Część nauczycieli podkreśla, że stosuje system oceniania dostosowany do uczniów – relatywny, zależny od wkładanego wysiłku, a nie obiektywnych efektów nauki. W ten sposób nauczyciele starają się każdemu uczniowi dać szansę na satysfakcję z nauki, jest to w ich ocenie jeden ze sposobów indywidualizacji nauczania.

Kontrola i ocena postępów uczniów powinny odbywać się w zgodzie z co najmniej dwiema regułami: jasnego określenia zasad i kryteriów oceniania oraz udzielania informacji zwrotnej dotyczącej wykonanej pracy – to omówienie zadania i opisowy komentarz ocenianej pracy decyduje o dydaktycznym i wychowawczym charakterze oceniania (Tomaszewska, 2009). Uczniowie deklarują, że znają i rozumieją zasady oceniania. Z wywiadów z gimnazjalistami przeprowadzonych w ramach

badania BUNJO wynika, że większość ich nauczycieli prezentuje system oceniania ogólnie oraz konkretnie w odniesieniu do poszczególnych sprawdzianów, a także udziela informacji zwrotnej dotyczącej ich wyników. W ankieterowej części BUNJO 66% uczniów wskazało, że nauczyciel tłumaczy, co należy zrobić i umieć, aby dostać określoną ocenę. Taki sam odsetek badanych wyraził także opinię, że stopnie, które dostają, odzwierciedlają ich znajomość języka. Nieco ponad trzy czwarte gimnazjalistów uważa swojego nauczyciela języka angielskiego za sprawiedliwego wobec wszystkich uczniów. Dane te pokazują, że nauczyciele przywiązują wagę do kontroli postępów uczniów. Warto jednak zwrócić uwagę, że na ich podstawie nie można wnioskować o jakościowej charakterystyce systemów oceniania i udzielania informacji zwrotnych, a to właśnie jakość decyduje o ich dydaktycznej wartości.

8.2.6. Wspomaganie kontaktu z językiem obcym

Rolą nauczyciela języka obcego jest nie tylko wspomaganie rozwoju umiejętności komunikacyjnych na lekcji, ale również wskazywanie i organizowanie różnorodnych form nauki poza lekcjami. Dla efektywnego przyswajania języka obcego potrzebny jest bowiem kontakt z językiem poza szkołą w warunkach, które zapewniają naturalną potrzebę rozmowy lub korespondencji z osobami, które nie znają naszego języka ojczystego (Long, 1981, 1996; Gass, 1997; Lindgren i Muñoz, 2013). Okazję do takich kontaktów stwarzają międzynarodowe projekty językowe, na przykład Comenius czy eTwinning. Udział w projekcie, w którym uczestniczą nauczyciele i uczniowie z dwóch lub kilku krajów, stwarza niepowtarzalną szansę nadania nauce języka nowego wymiaru. Język obcy, który często kojarzony jest z kolejnym przedmiotem w szkole, staje się wtedy narzędziem do przekazywania informacji i pozwala na nawiązanie relacji z uczniami ze szkół partnerskich współpracujących ze szkołą.

Tymczasem udział nauczycieli języka angielskiego klas I-III szkół podstawowych uczestniczących w międzynarodowych projektach edukacyjnych w badaniu BENJA wyniósł niespełna 9%. Wśród programów, w ramach których odbywały się projekty z udziałem szkół z zagranicy, dominowały Comenius – 53% i eTwinning – 37%. Według nauczycieli, których klasy uczestniczyły w projektach, najczęstszą formą kontaktu z językiem angielskim, z jaką dzieci miały do czynienia, były wizyty gości zagranicznych – 34% wskazań, oraz korespondencja e-mail w języku angielskim – 30% wskazań. Tylko w pięciu przypadkach (10%) uczniowie mogli wyjechać na wizytę zagraniczną, a w sześciu (12%) mieli okazję rozmawiać z rówieśnikami w sieci. Ta ostatnia forma kontaktu, obecnie już powszechnie dostępna, ma w sobie duży potencjał dla różnorodnych form aktywności uczniów ze szkół partnerskich i należy mieć nadzieję, że z czasem będzie częściej wykorzystywana przez nauczycieli przy realizacji projektów.

W szkołach gimnazjalnych wspomaganie przez nauczycieli kontaktu z językiem obcym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych wydaje się nieco intensywniejsze. W badaniu ESLC w przybliżeniu co drugi nauczyciel języka angielskiego i niemieckiego zadeklarował, że w ciągu ostatnich trzech lat co najmniej raz inicjował wśród swoich uczniów znajomości korespondencyjne z wykorzystaniem poczty elektronicznej lub komunikatorów internetowych. Odsetki nauczycieli obu języków zaangażowanych w tym samym czasie w organizację projektów współpracy ze szkołami z zagranicy są już jednak dużo niższe – jest to 42% germanistów i 37% anglistów. Uczestnictwo w organizacji wizyt uczniów z krajów rodzimych użytkowników nauczanego języka (anglo- lub niemieckojęzycznych) wskazało 14% nauczycieli języka angielskiego i 35% nauczycieli języka niemieckiego.

8.2.7. Kształtowanie postaw wobec nauki języków obcych

Szkoła ma za zadanie nie tylko stwarzać uczniom warunki do pogłębiania wiedzy, rozwoju kompetencji i umiejętności. Ma także kształtować postawy uczniów, w tym pozytywne postawy wobec nauczanych przedmiotów, między innymi poprzez pokazywanie zastosowań nabywanych

umiejętności w sytuacjach codziennych, podkreślanie ich znaczenia i zastosowań w przyszłości edukacyjnej i zawodowej, budowanie autonomii ucznia oraz gotowości do uczenia się przez całe życie (MEN, 2008).

Wydawać by się mogło, że dobra znajomość języka obcego we współczesnym świecie jest kapitałem, którego wartość jest powszechnie rozpoznawana i uznawana, zatem rola szkoły w kształtowaniu takiej postawy nie jest kluczowa. Jest jednak grupa uczniów, której brakuje wsparcia w tym obszarze w najbliższym środowisku. Co piąty uczeń w gimnazjum (badanie BUNJO) wskazał, że nikogo nie obchodzi, czy uczy się języka obcego, a co szósty, że wszyscy wokół niego oceniają naukę języków obcych jako stratę czasu. Ponadto deklarowany przez uczniów w badaniu ESLC poziom znajomości języka obcego ich rodziców jest jednym z najniższych w Europie – 80% gimnazjalistów wskazało, że ich rodzice znają badany język obcy *trochę* lub *nie znają go wcale*, co oznacza, że w pewnej mierze najbliższe otoczenie uczniów niekoniecznie jest najlepszym punktem odniesienia w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych w zakresie języków obcych. Okazuje się zatem, że rola szkoły w budowaniu pozytywnych postaw wobec znajomości języków dla wielu uczniów jest kluczowa i zdarza się, że jest jedynym źródłem motywacji do nauki.

Nauczyciele zdają się rozpoznawać tę potrzebę. Jednym z najczęściej wymienianych przez nich priorytetów stawianych sobie w pracy z uczniami w gimnazjum, o czym mowa była już wcześniej, jest właśnie kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki języka w dwóch wymiarach. Poprzez pokazywanie użyteczności języka w życiu codziennym, zachęcanie do kontaktu z językiem poza szkołą oraz poprzez wzmacnianie pozytywnego wizerunku ucznia jako osoby uczącej się, czyli budowanie dobrej atmosfery na lekcji, poczucia satysfakcji z nauki, wspieranie pozytywnej samooceny i niwelowanie braku pewności siebie w posługiwaniu się nie w pełni biegle opanowanym językiem. Czy nauczycielom udaje się zrealizować to zadanie i uczniowie mają pozytywne nastawienie do nauki języka obcego i siebie jako osób uczących się? Przyjmując za miarę skuteczności w tym obszarze deklarowane przez uczniów przekonania o przydatności znajomości języka w życiu oraz postawy wobec nauki języka obcego w szkole, można na to pytanie odpowiedzieć twierdząco.

Znacząca większość gimnazjalistów, co pokazało badanie ESLC, widzi korzyści z umiejętności posługiwania się językiem obcym w swojej dalszej edukacji, późniejszej pracy zawodowej oraz w niektórych aspektach życia prywatnego, na przykład podróży, rozrywki (Gajewska-Dyszkiewicz, 2012). Uczniowie pozytywnie oceniają także zajęcia z języka obcego jako przedmiotu szkolnego – większość uznaje język obcy za jeden z najbardziej przydatnych i lubianych przedmiotów w gimnazjum. Lubiani są również sami nauczyciele, przeważająca grupa uczniów jest zdania, że ma dobry kontakt ze swoim nauczycielem oraz że stara się on, by prowadzone przez niego lekcje były interesujące. Pozytywnie oceniane jest również doświadczenie w nauce języka obcego wyniesione ze szkoły podstawowej. Około dwóch na trzech gimnazjalistów w badaniu BUNJO wskazało, że lubiło lekcje i swojego nauczyciela języka angielskiego na poprzednim etapie edukacyjnym, a nauka nie sprawiała im trudności. O dobrej atmosferze w klasie językowej świadczyć może też fakt, że wysoki odsetek gimnazjalistów lubi grupę, w której uczy się języka, i uznaje, że dobrze ona ze sobą współpracuje, nauczyciel jest przyjazny i pomocny. Świadczy o tym także niski odsetek uczniów, którzy deklarują, że wstydzą się mówić w języku angielskim przy innych. Uczniowie oceniają także, że dobrze radzą sobie z nauką języka w szkole.

Zaprezentowane powyżej postawy gimnazjalistów wobec nauki języka obcego i siebie samych jako uczących się wskazują, że jest obszar, w którym nauczyciele działają skutecznie. To z pewnością pozytywna wiadomość, bo dobra atmosfera na lekcji i motywacja uczniów do pracy to jeden z warunków efektywnego kształcenia, a uwarunkowania afektywne uczniów w literaturze przedmiotu identyfikowane są jako predyktory (niejedyne) sukcesu w nauce języka obcego (Bielska, 2011; Dörnyei, 2005).

Dobrym przykładem roli pozytywnego nastawienia do nauki i postrzegania siebie jako osoby uczącej się jest ich powiązanie z osiągnięciami w zakresie języków obcych w badaniu ESLC. Wpływ tych czynników okazał się jednym z najsilniejszych i wyjaśnił od 25 do 31% wariacji wyniku

w zakresie języka angielskiego wśród polskich uczniów (w zależności od badanej sprawności językowej) (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013, s. 69). Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że opisywane powyżej pozytywne zjawiska dotyczą większości, nie zaś wszystkich uczniów, zatem ten obszar jest jeszcze polem do działania nauczycieli. Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że w badaniu ESLC w Polsce odnotowano nieco niższe wskaźniki pozytywnych postaw wobec nauki i nauczania języka niemieckiego w porównaniu z językiem angielskim. Sugeruje to, że nauczyciele języków mniej popularnych niż angielski powinni dokładać szczególnych starań, aby eksponować wartość i przydatność umiejętności w zakresie nauczanych przez nich języków.

8.3. Co pomaga, a co przeszkadza nauczycielom języków obcych w pracy?

Głos nauczycieli w dyskusji nad barierami na drodze efektywnego kształcenia językowego i środkami zaradczymi w tym zakresie to cenna perspektywa dająca wgląd w realia codzienności szkolnej. W wywiadach badania BUNJO angliści mieli możliwość podzielenia się opiniami, jakie warunki i rozwiązania sprzyjają zwiększaniu jakości i efektywności wspólnych wysiłków – ich oraz uczniów – na rzecz podnoszenia poziomu osiągnięć uczącej się w gimnazjum młodzieży. Zgłaszane przez nauczycieli problemy, trudności i pomysły obejmują dość szerokie spektrum kwestii na różnych poziomach – dotyczą samych uczniów, organizacji lekcji, zasobów materialnych szkoły, organizacji nauczania języków w szkole, systemu kształcenia językowego na tym etapie edukacyjnym. Pokazują jednocześnie, że nauczyciele opatrują własną pracę refleksją – zakładamy bowiem, że przypisują znaczenie omawianym przez siebie czynnikom jako wpływającym na jakość pracy w oparciu o własne doświadczenia i obserwacje.

Wielu nauczycieli zwraca uwagę na niedostateczny stopień zainteresowania i zaangażowania gimnazjalistów na lekcjach języka angielskiego. Deklarowana przez uczniów motywacja do nauki języka, o której mowa była wcześniej, i jej częsty brak w odczuciu nauczycieli nie są ze sobą jednak sprzeczne. Nauka języka jest procesem długotrwałym i wymaga wysiłku z odroczonym w czasie efektem, dla uczniów znajomość języka obcego to cel długoterminowy, odległy. Obserwowany brak zaangażowania na lekcji może wynikać z trudności uczniów w przełożeniu zadań wykonywanych na zajęciach na ten ogólny, odległy cel lub niezrozumienie zasadności i celowości realizowanych działań na lekcji. Nauczyciel powinien uczniom w tym pomagać poprzez wskazywanie celów krótkoterminowych, celu ćwiczenia, lekcji itd., a także poprzez wspólną ewaluację, czy cel ten został osiągnięty. Równie ważne jest pobudzanie uczniów do refleksji dotyczącej odpowiedzialności za własną naukę i wspieranie autonomii ucznia. W dydaktyce języków obcych rolę orientacji na cel uznaje się za jeden z kluczowych czynników podtrzymujących motywację do nauki (Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ushioda, 2011).

Bardzo często pojawiającym się w wypowiedziach nauczycieli wątkiem jest też wykorzystywanie w nauczaniu języka w szkole technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zwiększa to w ich opinii atrakcyjność zajęć między innymi dlatego, że nowe technologie i multimedia to środowisko naturalne uczniów. W efektywnym nauczaniu pomagają również zróżnicowane środki i materiały dydaktyczne wykorzystywane na lekcjach. Wydaje się, że poza omawianymi wcześniej ograniczeniami w wyposażeniu szkół, które są niezależne od nauczyciela, są to obszary, na które sami nauczyciele mają wpływ. Podstawa programowa daje swobodę w wyborze środków i materiałów dydaktycznych oraz form pracy i technik nauczania, nauczyciel zatem ma możliwość dostosowania ich do potrzeb i zainteresowań uczniów przy jednoczesnym zapewnieniu ich dydaktycznej wartości.

Kolejny często wymieniany aspekt nauczania języka w szkole potencjalnie warunkujący efektywność dotyczy jego ram organizacyjnych – grup nauczania. W opiniach nauczycieli grupy, w których prowadzone są zajęcia obowiązkowe, powinny być małe oraz w miarę jednolite pod względem poziomu znajomości języka przez uczniów, co umożliwi dostosowanie tempa i form pracy do większości uczących się. Wielu nauczycieli jest także zdania, że więcej godzin języka – zajęć

obowiązkowych i zajęć pozalekcyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów (zarówno tych z trudnościami w nauce, jak i tych uzdolnionych językowo) – korzystnie wpływa na efekty nauczania w gimnazjum. Warto zauważyć, że organizacja nauczania języka obcego w podziale na grupy oraz według stopnia zaawansowania językowego uczniów to zalecane warunki realizacji podstawy programowej, a prowadzenie zajęć pozalekcyjnych jest elementem pracy nauczyciela wynikającym z zapisów art. 42 Karty Nauczyciela. Zatem nauczyciele rozpoznają i potwierdzają korzyści wynikające z tych rozwiązań ustawowych (Paczuska i in., 2014).

Jakie problemy stoją na przeszkodzie, by lekcje w polskich szkołach były bardziej skuteczne? Wiele kroków zostało już podjętych systemowo i organizacyjnie: obniżono wiek rozpoczynania nauki języka, co powoduje, że polscy uczniowie uczą się języka obcego przez cały okres swojej edukacji, wprowadzono wspomniany już obowiązek podziału licznych klas na mniejsze grupy podczas lekcji językowych. Są to warunki sprzyjające i stawiające polskich uczniów w korzystnej sytuacji na tle innych krajów w Europie. Obszarem, który wymaga dalszej pracy, jest kwestia wykorzystania czasu lekcji i poza lekcją w celu zwiększenia możliwości używania języka przez uczniów. Zbytня koncentracja na pracy z podręcznikiem oraz niewielkie wykorzystanie różnorodnych materiałów i form pracy na lekcji nie sprzyjają bowiem rozwojowi umiejętności komunikacyjnych.

8.4. Dobry nauczyciel języka obcego na dzisiejsze czasy

Choć jakość edukacji zależy od wielu czynników, bez wątplenia rola nauczyciela – osoby wchodzącej w bezpośrednie relacje z uczniem oraz na bieżąco odpowiedzialnej za proces dydaktyczny i kierującej nim – jest nie do przecenienia. Jednocześnie nie istnieje jedynie słuszna recepta na to, jak uczyć i jakim być nauczycielem języka obcego, aby osiągnąć sukces. Zgodnie z myślą arystotelesowską całość to coś więcej niż suma elementów i czasem to, co decyduje o efektywności i ma największy wpływ na jakość nauczania, jest trudno uchwytną interakcją pomiędzy poszczególnymi działaniami dydaktycznymi, uwarunkowaniami zewnątrz- i wewnątrzszkolnymi, predyspozycjami uczniów itp. Aby zilustrować trudność w jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, co definiuje dobrego nauczyciela języka obcego, warto przywołać wyniki jakościowego studium poświęconego identyfikacji cech skutecznego nauczyciela języka angielskiego w polskich warunkach. Pokazało ono, że, choć można wyodrębnić grupę charakterystyk wspólnych dla nauczycieli uznawanych za wybitnych specjalistów – na przykład biegła znajomość nauczanego języka, doskonałe zarządzanie czasem lekcji, umiejętności interpersonalne, sumienność, sprawiedliwość, ukierunkowanie na globalny rozwój ucznia oraz entuzjazm i pasja do nauczanego przedmiotu i wykonywanej pracy – reprezentują oni jednak bardzo odmienne style nauczania (Werbińska, 2004, 2011).

Stworzenie uniwersalnego portretu idealnego nauczyciela nie wydaje się możliwe i do końca zasadne ze względu na mnogość uwarunkowań kontekstowych nauczania. Można jednak wyodrębnić grupę warunków brzegowych – kompetencji nauczyciela języka obcego, które umożliwiają efektywne nauczanie języka uwzględniające specyfikę systemu kształcenia językowego w polskiej oświacie, ram organizacyjnych nauczania w szkole, specyficznych potrzeb polskich uczniów i wyzwań, jakie stawia im świat w XXI wieku.

Dobry nauczyciel języka dysponuje kompetencją merytoryczną rozumianą jako doskonała znajomość danego języka oraz wiedza o języku. Cechuje się także biegłością w zakresie realioznawstwa danego obszaru językowego, czyli znajomością historii, kultury, życia społecznego kraju lub krajów, w których dany język jest dla jego mieszkańców językiem ojczystym (Komorowska, 2011). Nauczyciel na swoich lekcjach ma bowiem za zadanie, poza wspieraniem rozwoju językowego uczniów, budowanie kompetencji interkulturowej uczniów, postawy poszanowania, ciekawości i otwartości wobec innych kultur i tradycji.

Kolejna kompetencja, w której biegłość cechuje dobrego nauczyciela, to obszar dydaktyki przedmiotowej. Poza tradycyjnym jej ujęciem jako umiejętnością zastosowania wiedzy w zakresie metod

i technik nauczania, planowania i organizacji przebiegu nauczania, doboru materiałów dydaktycznych, operacjonalizacji celów kształcenia, na uwagę zasługują jeszcze inne jej aspekty. Jest to między innymi przygotowanie do nauczania różnych grup wiekowych – dzieci, młodzieży, dorosłych, przygotowanie do nauczania języka w ramach zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (CLIL), nauczania języka jako drugiego/kolejnego języka obcego, nauczania języka do potrzeb zawodowych oraz nauczania języka obcego na odległość (Zawadzka, 2004). Dobry nauczyciel potrafi także motywować do pracy, rozwijać autonomię ucznia, w tym strategie uczenia się oraz gotowość uczenia się przez całe życie.

Dobry nauczyciel posiada i wykorzystuje bogatą wiedzę oraz umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki. W przypadku nauczania wszystkich grup wiekowych niezbędna jest znajomość psychologii rozwojowej i poznawczej danej grupy wiekowej. Zrozumienie procesów uczenia się języka przez uczniów poniżej 10. roku życia wydaje się szczególnie istotne, ponieważ przebiegają one odmiennie od procesów, które mają miejsce u uczniów starszych. W dobie obniżania wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki języka obcego do etapu przedszkola, znajomość specyfiki pracy z najmłodszymi uczniami jawi się jako nowy, ważny obszar kompetencyjny dla nauczycieli wymagający nie tylko wiedzy o procesach poznawczych dzieci, ale też umiejętności posługiwania się odpowiednimi technikami nauczania opartymi na zabawie.

W opiniach zarówno badaczy, nauczycieli, jak i samych uczniów, nauka języka obcego różni się od nauki wielu innych przedmiotów (Borg, 2006). Specyfika ta polega między innymi na tym, że język służy do wyrażania siebie, a jego nauka to również nabieranie nowej, innej tożsamości społecznej (Pavlenko i Lantolf, 2001; Williams i Burden, 1997). Ważna jest zatem znajomość psychologii różnic indywidualnych i świadomość znaczenia afektywnych uwarunkowań uczniów na przebieg nauki i jej końcowe efekty, dobry nauczyciel jest wrażliwy i dba o emocjonalną kondycję uczniów. Nauczyciel języka obcego to również wychowawca, kształtujący normy i zasady postępowania, odpowiedzialność społeczną i obywatelską uczniów, szanujący ich podmiotowość. Na uwagę zasługują także umiejętności interakcyjne stanowiące niezbędną kompetencję nauczyciela języka obcego (Komorowska, 2011). Bez wątplenia ucząc komunikacji, nauczyciel sam musi być doskonałym moderatorem interakcji oraz musi być komunikatywny.

Kompetencje zawodowe są dynamiczne, podlegają stałemu rozwojowi w okresie aktywności zawodowej nauczyciela. Rozwój ten jest bardzo zindywidualizowany, ponieważ w dużej mierze zależy od stopnia otwartości, umiejętności wglądu i oceny własnej pracy oraz refleksji nad nią (Wysocka, 2003). Dobry nauczyciel języka to innowator, badacz oraz refleksyjny praktyk. Jest to dydaktyk potrafiący opatrzyć swoje działania oceną, interpretacją i krytycznym wglądem w ich uwarunkowania, wprowadzić w nie zmiany, w tym innowacyjne, a także jest zainteresowany oraz umiejętnie przeprowadza analizy wprowadzenia zmian, między innymi poprzez badania w działaniu.

Omówione powyżej domeny kompetencji i umiejętności dobrego nauczyciela języka obcego warto uzupełnić jeszcze tzw. nowymi obszarami kompetencji nauczyciela XXI wieku wynikającymi z szeroko rozumianych zmian zachodzących we współczesnych społeczeństwach (Eurydice, 2002, s. 49). Choć nie uwzględniają one w szczególności sposób uwarunkowań dydaktyki języka obcego, warto się im przyjrzeć, bo dotyczą sfer pracy zawodowej i sytuacji, z którymi także nauczyciele języków obcych się stykają. Pierwszy z tych obszarów to *technologie informacyjno-komunikacyjne*, których coraz większa obecność w życiu codziennym sprawia, że biegłe posługiwanie się TIK przez nauczycieli w pracy dydaktycznej, a także rozwijanie u uczniów krytycznego podejścia do mediów (np. podczas selekcionowania i doboru informacji) wydaje się konieczne. Wraz z obserwowaną w niektórych krajach tendencją do poszerzania zakresu autonomii zarówno placówek oświatowych, jak i nauczycieli, następnym obszarem, który wymaga specyficznych umiejętności i wiedzy nauczyciela jest *zarządzanie i administracja*. Kolejnymi sferami, które są elementem rzeczywistości szkolnej i z pewnością stanowią wyzwanie dla wielu nauczycieli, jest *integracja uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne* oraz *praca z uczniami wywodzącymi się z różnych kręgów kulturowych*. Ostatni z tzw. nowych obszarów kompetencji nauczyciela XXI wieku to umiejętności w zakresie *kierowania zachowaniami*

uczniów, zarządzanie dyscypliną, rozwiązywanie konfliktów i mediacja w różnych relacjach: pomiędzy uczniami, nauczycielem i uczniem, uczniem i rodzicami, nauczycielem i rodzicami itp.

Nauczyciel nie działa jednak w próżni. Do prowadzenia procesu dydaktycznego w sposób ciekawy i efektywny potrzebne są podstawowe narzędzia pracy, wspomniane tu wielokrotnie materiały dydaktyczne: pomoce wizualne, materiały autentyczne, literatura w języku obcym, słowniki i różnorodne pomoce audio i audiowizualne, odtwarzacz CD. Aby z nich korzystać w sposób skuteczny i swobodny, nauczyciel potrzebuje odpowiedniego środowiska pracy – wyposażonej na jego potrzeby pracowni. W idealnej pracowni językowej ławki są w kształcie trapezu i są lekkie, by można je było dowolnie przestawiać i ustawiać w zespoły, w rzędy i w kwadraty. Taka swoboda zachęca do tego, aby uczniowie mogli łatwo angażować się w różne formy interakcji w parach i w grupach. Krzesła też powinny być lekkie, aby podczas lekcji uczniowie z nauczycielem mogli szybko przearanżować ustawienie sprzętów w klasie, bo jest to potrzebne na przykład do pracy w grupach lub prezentacji projektów na forum klasy. Dla utrzymania motywacji i aktywnego zaangażowania uczniów w proces uczenia się niezbędna jest bowiem różnorodność, również w formach pracy.

Idealna pracownia ma ciekawie, estetycznie i tematycznie zagospodarowane ściany. Są tam mapy, zdjęcia, informacje dotyczące krajów nauczanego języka, plakaty ilustrujące zagadnienia gramatyczne, jest też miejsce na ekspozycje czasowe, gdzie pojawiają się produkty prac projektowych uczniów. Odpowiednio wyposażona pracownia językowa posiada dostęp do Internetu i przynajmniej jeden komputer z rzutnikiem multimedialnym. Za pomocą tego sprzętu nauczyciel może prezentować najróżniejsze materiały audiowizualne, krótkie filmy, scenki, teledyski, ale i uczniowie mogą prezentować swoje prace. Sprzęt ten zapewni też możliwość telekonferencji z zaprzyjaźnioną szkołą w projekcie międzynarodowym, o ile dostępna będzie kamera internetowa.

Ważnym elementem pracowni językowej jest mała biblioteczka zawierająca słowniki dostosowane do etapu edukacyjnego – obrazkowe, dwujęzyczne czy jednojęzyczne – w zależności od wieku uczniów. Uczniowie powinni mieć do nich swobodny dostęp na każdej lekcji i przerwie, zwłaszcza wtedy, gdy pracują w grupach lub samodzielnie. W ten sposób rozwijają autonomię pracy, bez której trudno wyobrazić sobie osiąganie coraz wyższych poziomów zaawansowania językowego. Biblioteczka powinna koniecznie zawierać literaturę w języku obcym, od bogato ilustrowanych książek dla dzieci w szkole podstawowej po uproszczone i oryginalne wersje językowe klasyki oraz współczesnej literatury młodzieżowej w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych. Kontakt z językiem obcym poprzez ciekawy tekst daje nie tylko poczucie sukcesu w nauce, ale również nadaje tej nauce wymiar praktyczny – uczeń czyta dla przyjemności, dla zdobycia dodatkowych informacji, język obcy przydaje mu się w życiu.

Niewątpliwie każdy dobry nauczyciel języka posiada bogate zasoby wymienionych powyżej materiałów i pomocy, niejednokrotnie zdoła zorganizować sesję z wykorzystaniem komputera oraz przynieść naręczne słowników i książek z biblioteki. Jednak jego praca w odpowiednio wyposażonej pracowni mogłaby być o wiele bardziej efektywna i mniej uciążliwa.

Omawiając cechy dobrego nauczyciela języka obcego, nie można pominąć perspektywy uczniów. W ich oczach na idealnej lekcji nauczyciel poświęca uczniom dużo czasu i cierpliwie wyjaśnia. Panuje na niej dobra atmosfera, nauczyciel wprowadza elementy humoru, grupa dobrze współpracuje. Nauczyciel organizuje zajęcia tak, aby były one zróżnicowane pod względem form pracy, w tym bogate w formy pracy zorientowane na interakcję, na przykład pracę w grupach, dyskusję. Zróżnicowane są także materiały i środki dydaktyczne, obecne są materiały autentyczne. Nauczyciel kładzie nacisk na praktyczne zastosowania języka w życiu codziennym oraz daje uczniom możliwość kontaktu z żywym językiem. Przywołane powyżej opinie gimnazjalistów zebrane w wywiadach badania BUNJO na temat idealnej lekcji języka angielskiego są zbieżne z postulatami współczesnej glottodydaktyki – wymieniana przez uczniów charakterystyka dobrego nauczyciela i lekcji to cechy dobrego nauczyciela i lekcji wskazywane w literaturze przedmiotu. Z pewnością wielu nauczycieli języków obcych odnajdzie siebie w tej charakterystyce.



9. Nauczyciele historii

9.1. Wprowadzenie

Autorzy:

Jolanta Choińska-Mika

Jakub Lorenc

Krzysztof Mrozowski

Aleksandra Oniszczyk

Jacek Staniszewski

Klaudia Starczynowska

Już na wstępie warto zaznaczyć, że mimo szczególnego zainteresowania opinii publicznej nauczaniem historii, w ostatnich latach nie prowadzono w Polsce pogłębionych badań poświęconych wyłącznie nauczycielom tego przedmiotu. Pierwsze ustalenia poczyniono dopiero w trakcie dwóch badań jakościowych przeprowadzonych przez Pracownię Historii IBE: *Badanie realizacji podstawy programowej w gimnazjum* (2011) i *Badanie dobrych praktyk w nauczaniu historii* (2012). Oba badania, ze względu na gruntowne zmiany, które zaszły w nauczaniu historii na poziomie gimnazjum wraz ze zmianą programu i wprowadzeniem odrębnego arkusza egzaminacyjnego z tego przedmiotu, dotyczyły nauczania historii właśnie na tym etapie edukacyjnym. Natomiast decyzja o przeprowadzeniu w pierwszej kolejności badań jakościowych wynikała z przekonania, że umożliwią one uzyskanie pogłębionego i możliwie szczegółowego obrazu badanego problemu oraz pomogą w zdiagnozowaniu obszarów wymagających dalszych analiz. Badania te stały się punktem wyjścia do dalszych prac: ilościowego *Badania umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum* oraz jakościowego *Badania sposobów realizacji nowej podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych*. W momencie powstawania tekstu raportu oba badania jeszcze się nie zakończyły. Trzon narracji stanowią będą dwa badania wspomniane na początku. Ich atutem jest aktualność oraz jakościowy, pogłębiony charakter. W rozdziale uwzględniono też inne, starsze analizy. Jednak ze względu na zmiany, które wprowadziła w szkolnej edukacji historycznej reforma programowa z 2008 roku, prace te mają charakter pomocniczy i były wykorzystywane jedynie wtedy, gdy sformułowane przez ich autorów wnioski zachowały aktualność.

9.2. Zadania nauczycieli historii

Rozważania dotyczące pracy nauczycieli historii warto poprzedzić refleksją nad tym, co – jak można podejrzewać – wyróżnia osoby uczące tego przedmiotu na tle innych dydaktyków w szkole. Chodzi o pewien bagaż społecznych oczekiwań wobec nauczycieli historii, które w swej różnorodności wykraczają poza przekazywanie wiedzy. Wiąże się to z kolei z rolą, jaką tradycyjnie pełniło w Polsce nauczanie historii. Wiedza historyczna uważana jest za spoiwo narodowej i cywilizacyjno-kulturowej wspólnoty, a wszelkie zmiany modelu edukacji historycznej budzą olbrzymie zainteresowanie społeczne, a nawet – jak pokazały doświadczenia ostatnich lat – bardzo emocjonalne spory polityczne, ogniskujące się wokół szczegółowych rozwiązań dydaktycznych czy konkretnych podręczników. Nauczanie historii winno służyć nie tylko zaznajamianiu uczniów z dziedzictwem przeszłości, ale również kształtować ich postawy – pokazywać wzory i wpajać wartości związane z tradycją, zwłaszcza ojczyzną, umacniać przywiązanie do idei wolności, wprowadzać w świat ogólnoludzkich ideałów, a także pomagać lepiej zrozumieć otaczający świat i mechanizmy życia społecznego. Równie ważnym zadaniem edukacji historycznej jest przygotowywanie młodzieży do uczestnictwa w życiu publicznym (por. Babińska i in. 2009; Choińska-Mika, 2012). Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że nauczyciele historii są świadomi powyższych oczekiwań i traktują ich spełnienie jako dość naturalną część swoich zawodowych zadań. Na ogół odpowiadają oni w szkole za organizację uroczystości z okazji narodowych rocznic. Zdarza się, że biorą również udział w działaniach tego typu na rzecz społeczności lokalnych, uczestniczą w kształtowaniu lokalnych programów historycznych, upamiętnianiu miejscowej tradycji na przykład poprzez założenia poświęcone śladom tradycji antycznej w swojej rodzimej miejscowości lub historii zapisanej w nazwach lokalnych ulic.

Rola nauczyciela [polega] na zachowywaniu i przekazywaniu tradycji. (...) Warto wiedzieć, w jakim kraju się mieszka, o naszych korzeniach, o tradycjach, o zwyczajach. Żeby oni rozumieli, skąd wywodzą się, o związkach z inną kulturą.

Na czym mi zależy? Żeby tak naprawdę [uczniowie] byli dumni z tego, że są Polakami. Bo mam wrażenie, że oni się wstydzą tej polskości, że będąc za granicą, wyrzekają się. Cały czas im powtarzam, że jako Polacy mamy z czego się cieszyć. Powinniśmy.

Ja bym chciała, żeby [uczniowie] byli pasjonatami historii, żeby się zaciekawili historią, żeby znali historię [naszej miejscowości], żeby umieli obronić też w jakiejś takiej dyskusji (...), że Polska to jest wielka wartość, że ta historia ma takie piękne momenty, że ma też słabe momenty.

Staram się ich [uczniów] zarazić i odpierać takie zarzuty „a po co mi historia?“, [pokazywać] że z historii mamy być dumni, że historia to nasze korzenie, że historia to my sami, że to nasza tożsamość; z dużym patosem podchodzę do tego przedmiotu, [gdy] mam robić jakieś uroczystości szkolne, to robię to w taki sposób, żeby młodzież się zachwyciła historią.

[Badanie realizacji podstawy programowej, Rozmowy z nauczycielami]

Badani nauczyciele postrzegali swoją rolę dwojako: doceniali wychowawczy walor edukacji historycznej, deklarowali również znajomość dodatkowych zadań, na które kładzie nacisk nowoczesna dydaktyka historii, a także podstawa programowa, tj. zaznajomienie uczniów z elementami warsztatu historyka, kształtowanie tzw. myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym (por. *Badanie dobrych praktyk*; Babińska i in. 2009; Maternicki, Majorek, Suchoński, 1994).

9.3. Jak nauczyciele historii planują proces dydaktyczny?

Planowanie procesu dydaktycznego, a zwłaszcza odmienności w sposobach przygotowywania się nauczycieli do lekcji historii, jest w dużej mierze pochodną zróżnicowanego doświadczenia zawodowego. Osoby z krótszym stażem zawodowym chętnie odwołują się do gotowych scenariuszy opublikowanych przez wydawnictwa edukacyjne albo przygotowują własne konspekty lekcji, w których nie tylko określają cele, ale także sposoby wykorzystania wybranych pomocy dydaktycznych – a zwłaszcza źródeł historycznych. Jak wynika z deklaracji, zapewnia to – szczególnie początkującym nauczycielom – większe poczucie pewności podczas zajęć. Nauczyciele z dłuższym stażem pracy zdecydowanie rzadziej opracowują scenariusze lekcji, gdyż – jak podkreślają w wywiadach – nie widzą takiej potrzeby. Zwykle dostosowują się płynnie do zmieniających się sytuacji dydaktycznych, wykorzystując wcześniejsze doświadczenia – swoje i kolegów. Korzystają z różnych inspiracji, umiejętnie łącząc je w kolejną narrację.

Bez względu na to, które z powyższych rozwiązań stosowali badani nauczyciele, ich deklaracje dotyczące nakładu pracy i czasu przygotowań do lekcji pokrywały się. Wszyscy bowiem podkreślali, że przygotowują się na ogół w domu i zajmuje im to dużo czasu (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Długość przygotowań zależy przede wszystkim od stopnia trudności tematu lekcji, a także rodzaju planowanych przez nauczyciela metod. Im bardziej złożone rozwiązania dydaktyczne mają pojawić się podczas zajęć, tym więcej czasu, co zupełnie zrozumiałe, zajmuje ich przygotowanie. Ważnym czynnikiem jest dostępność materiałów dydaktycznych – nauczyciele sporo czasu poświęcają na ich pozyskanie, przeszukując zasoby internetowe, dostępne monografie itp. Poszukują ciekawych tekstów źródłowych, ikonografii oraz map innych niż zamieszczone w podręczniku.

Warto podkreślić, że przywoływane powyżej deklaracje znajdują potwierdzenie w wynikach badania *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (s. 96, 101). Pokazują one, że nauczyciele historii, obok polonistów i matematyków, poświęcają najwięcej czasu na opracowanie zajęć. Uczestnicy *Badania realizacji podstawy programowej* wskazywali, że nakład czasu potrzebnego na przygotowanie do lekcji zależy w dużej mierze od doświadczenia nauczyciela.

Konieczność wykorzystywania na lekcjach urozmaiconych materiałów dydaktycznych, w tym również różnorodnych typów źródeł historycznych, skłania nauczycieli historii do gromadzenia ich i tworzenia prywatnych kolekcji – przechowywanych na ogół w domu. Uczestnicy *Badania dobrych praktyk* dość zgodnie deklarowali posiadanie własnych bogatych zbiorów, które znajdują zastosowanie w różnorodnych sytuacjach – pozwalają urozmaicać pracę z uczniami, rozszerzać treści przedstawione w podręczniku, pomagają lepiej zorganizować lekcję. W nauczycielskich zasobach znaleźć można zarówno opracowania naukowe i popularnonaukowe, jak i własne notatki (często jeszcze ze studiów), materiały zaczerpnięte z Internetu oraz pozyskane podczas różnego rodzaju szkoleń czy wreszcie pomysły zaczerpnięte od innych nauczycieli tego przedmiotu. Osobny zbiór stanowią konspekty i scenariusze lekcji. Nie trzeba dodawać, że stworzenie własnej kolekcji, składającej się z różnorodnych materiałów, a także aktualizowanie jej, wymaga od nauczyciela sporego nakładu pracy i procentuje dopiero po pewnym czasie.

Badani podkreślali, że właściwym punktem wyjścia do planowania konkretnej lekcji jest szkolny podręcznik. Współczesne podręczniki do historii są na ogół bogato ilustrowane, zawierają materiały źródłowe oraz zestawy ćwiczeń dla uczniów. Ułatwia to z pewnością pracę nauczycielom, choć ma też i negatywne skutki – rozleniwia, ogranicza inicjatywę i chęć poszukiwania autorskich rozwiązań. Oznacza również zorientowanie procesu dydaktycznego na przypisany do podręcznika program, a nie na realizację podstawy programowej, składającej się nie tylko z wymagań szczegółowych (w postaci treści kształcenia), ale także ogólnych. Nauczyciele starają się wykorzystywać wszystkie elementy podręcznika, zdarza się jednak, że odrzucają rozwiązania, które wydają im się zbyt trudne lub nie sprawdziły się podczas lekcji w innej klasie.

Raz opracowane pomysły na lekcję, zaplanowane sposoby omówienia konkretnego tematu, scenariusze i rozwiązania metodyczne są zwykle wykorzystywane w kolejnych latach, choć za każdym razem w nieco innym kształcie. W przypadku gdy nauczyciele uczą równolegle w kilku klasach, z zasady nie tworzą odrębnych scenariuszy zajęć, lecz modyfikują podstawową wersję, uwzględniając specyfikę każdej klasy (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Badani podkreślali w miarę zgodnie, że starają się działać elastycznie.

Pierwszym wyznacznikiem doboru określonej metody są dla mnie uczniowie i ich możliwości intelektualne. Pewne umiejętności trudno kształtować w pierwszej klasie gimnazjum, a łatwiej w kolejnych latach. Znając dobrze klasę, wybieram metody. Jeśli przynoszą oczekiwany efekt, częściej z nich korzystam. Nie zawsze jednak sprawdzają się one w klasie równoległej.

[*Badanie dobrych praktyk*]

Nauczyciele deklarowali, że modyfikują swoje pomysły dydaktyczne, uwzględniając zapisy podstawy programowej, jak również dostępność materiałów źródłowych oraz pomocy dydaktycznych. Uczestnicy *Badania dobrych praktyk* za najważniejszy czynnik wpływający na ich bieżącą pracę wskazali jednak dostosowywanie lekcji do poziomu umiejętności i potrzeb uczniów (*Badanie dobrych praktyk*, 2013). W tym miejscu warto zwrócić uwagę na sformułowany przez MEN postulat dostosowywania poziomu nauczania nie tylko do ogółu klasy (zazwyczaj rozumianego jako jej większość), ale także do indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów, o czym mowa była między innymi w rozporządzeniu o nadzorze („Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału”; „Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się”, Rozporządzenie o nadzorze, 2013, s. 9).

9.4. Jak nauczyciele historii kształcą umiejętności przedmiotowe?

Nauczyciele historii mają ważny udział w kształceniu kompetencji kluczowych, wśród których szczególne miejsce zajmuje komunikacja w języku ojczystym – zarówno rozumienie tekstów, jak i tworzenie własnych komunikatów. Coraz więcej miejsca na lekcjach historii zajmuje analiza materiałów źródłowych – nauczyciele starają się rozwijać u swoich uczniów umiejętność krytycznego odbioru i interpretacji możliwie różnorodnych typów źródeł historycznych, uczą również argumentacji, umiejętności dowodzenia swych racji oraz tworzenia narracji historycznej. Kształcenie tych kompetencji sprzyja formowaniu podstaw myślenia historycznego.

Warto odnotować, że podobnie definiowano zadania nauczycieli historii w badaniu przeprowadzonym przez Marię Kujawską w połowie lat 90. XX wieku. Próbowano w nim określić, jaki model nauczania historii jest najbardziej pożądany przez nauczycieli (Kujawska, 1996). W badaniu o charakterze jakościowym wzięli udział czynni nauczyciele historii, studenci tego kierunku oraz nauczyciele akademicy. Większość z nich uznała kształcenie podstaw myślenia historycznego za nadrzędny cel nauczania historii. W dalszej kolejności respondenci wskazali: rozbudzenie zainteresowań historycznych uczniów oraz wykorzystanie wiedzy historycznej w praktyce.

Warto podkreślić, że zmiany wprowadzone w szkolnej edukacji historycznej w 2008 roku odpowiadają w pełni oczekiwaniom wyrażonym w cytowanym badaniu z połowy lat 90. W podstawie programowej położono nacisk na kształcenie myślenia historycznego, wyróżniając trzy zasadnicze obszary kompetencji historycznych, które powinny być rozwijane w ciągu całego toku nauczania:

- 1) chronologia historyczna,
- 2) analiza i interpretacja historyczna,
- 3) tworzenie narracji historycznej.

Dość precyzyjnie określono, w formie opisu osiągnięć, wymagania obowiązujące na określonym poziomie edukacji (w tym wypadku: gimnazjum) i do nich właśnie odnoszono się w trakcie obu badań.

9.4.1. Umiejętności z zakresu chronologii historycznej

Badani nauczyciele zgodnie wskazują, że kształcenie umiejętności w zakresie chronologii jest istotnym celem nauczania historii. Obserwacje lekcji i wypowiedzi uczących oraz uczniów potwierdzają, że ćwiczenia związane z tymi umiejętnościami pojawiają się stosunkowo często zarówno na lekcjach, jak i podczas sprawdzianów. Podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego określa dwa główne zespoły umiejętności związanych z myśleniem chronologicznym (por. Lorenc i in., 2012). Uczniowie powinni „sytuować wydarzenia i procesy historyczne w czasie oraz porządkować je i ustalać związki poprzedzania równoczesności i następstwa”, a także „dostrzegać zmiany w życiu społecznym oraz ciągłość w rozwoju kulturowym i cywilizacyjnym”. Powyższe zapisy bywają rozmaicie interpretowane przez nauczycieli (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Niestety, ciągle jeszcze umiejętności w zakresie chronologii utożsamiane są z pamięciowym opanowaniem dat, co sprawdzane jest między innymi poprzez zadania wymagające od uczniów uszeregowania wydarzeń lub postaci we właściwej kolejności, ewentualnie przypisywania dat do odpowiednich stuleci. Rzadziej pojawiają się na lekcjach zadania rozwijające bardziej złożone umiejętności i elementy myślenia chronologicznego – umiejętność porządkowania wydarzeń na podstawie zachodzących między nimi relacji przyczynowo-skutkowych, związków poprzedzania i następstwa, a także zadania wymagające synchronizowania różnych faktów lub powiązania wydarzeń odległych w czasie (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

Sprawdzam znajomość dat, po pierwsze do danych wydarzeń dopisanie dat, potem uszeregowanie ich w kolejności chronologicznej na podstawie tylko podanych przeze mnie wydarzeń, bez dat rocznych.

[Uczeń] powinien umieć poruszać się w czasie. Powinien umieć powiedzieć, co było wcześniej, później (...). Powinien umieć powiązać fakty na różnych terenach równoległe, czyli jeżeli u nas było to i to, to tam było to i to.

[Badanie realizacji podstawy programowej, Rozmowy z nauczycielami]

9.4.2. Umiejętności z zakresu analizy i interpretacji historycznej

Zapisy podstawy programowej obszernie, a zarazem konkretnie wskazują, jakie kompetencje w zakresie analizy i interpretacji powinni osiągnąć uczniowie w czasie kolejnych etapów edukacji historycznej. Badani nauczyciele podkreślali znaczenie kształcenia tego obszaru umiejętności (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Niektórzy zwracali też uwagę na praktyczny wymiar umiejętności analizy historycznej – pomaga ona, ich zdaniem, wyjaśniać zjawiska współczesne, ułatwiając – podobnie jak znajomość przeszłości – rozumienie bieżących wypadków.

Spośród kompetencji składających się na umiejętności analityczne, uczestnicy badania za najważniejsze (podstawowe) uznawali wyszukiwanie i porównywanie informacji z różnych źródeł oraz wyjaśnianie genezy i następstw konkretnych wydarzeń i zjawisk. Dużą rangę nadawali również umiejętności dostrzegania i objaśniania związków przyczynowo-skutkowych, w dalszej zaś kolejności wymieniali umiejętność wskazywania w narracji historycznej warstw informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej, zwracając jednocześnie uwagę na różne poziomy trudności formowania i rozwijania powyższych kompetencji.

W szkolnej praktyce jakość kształcenia umiejętności analizy i interpretacji historycznej zależy przede wszystkim od działań podejmowanych przez nauczyciela. Część badanych nauczycieli deklaruje, że w sposób świadomy i systematyczny rozwija kompetencje analityczne swoich uczniów, wykorzystując do tego celu ćwiczenia uwzględniające różnorodny materiał źródłowy. Kładą oni też duży nacisk na kształcenie umiejętności analizy i interpretacji związków przyczynowo-skutkowych, postrzegając to jako uczenie logicznego myślenia.

Natomiast w III klasie gimnazjum to czasami dwa teksty często są, znajdują z jednego, znajdują z drugiego i porównują bardzo często. Może nie wychodzi do końca tak dobrze, bo to jest trudna sztuka, ale już zaczynają porównywać. Na zasadzie wyluskania informacji z tekstu jednego i drugiego.

[S]taram się, żeby każdy miał przed sobą tekst źródłowy, żeby to nie było tylko słyszane, żeby ten tekst miał przed oczami, każdy ma inne predyspozycje. Staram się, żeby przynajmniej jeden tekst źródłowy był na ławce, jeżeli nie dla każdego ucznia. Mają wcześniej podane szczegółowe zadania, no i później mówię, [że] albo robimy to indywidualnie, w parach, czasami w grupach, czasami w całej klasie jednocześnie, odpowiadamy sobie na nie, czasami jest to na ocenę, czasami nie, różnie, ale na każdym sprawdzianie, choćby najkrótszy tekst źródłowy jest.

[Badanie realizacji podstawy programowej, Rozmowy z nauczycielami]

Nie wszystkim jednak uczestnikom badania udawało się pracować równie konsekwentnie.

W trakcie obserwowanych lekcji dostrzec można było niewielkie zróżnicowanie stosowanych typów źródeł i form pracy z nimi. Najczęściej pojawiały się teksty źródłowe i mapy historyczne; po źródła ikonograficzne oraz statystyczne nauczyciele sięgali rzadziej. Różny był też sposób wykorzystywania źródeł i głębokość prowadzonej analizy. W trakcie niektórych lekcji materiały źródłowe służyły jedynie ilustracji omawianego zagadnienia lub uatrakcyjnieniu narracji, a od uczniów wymagano tylko pobieżnego zapoznania się z ich treścią lub wyszukania bardzo prostych informacji. W tych przypadkach analizę *de facto* kończono w momencie, w którym winna była się rozpocząć.

Ograniczanie roli analizy i interpretacji źródeł w procesie dydaktycznym wynika po części z przekonania nauczycieli, że ćwiczenie umiejętności historycznych jest czasochłonne, a zabierając sporo

czasu na lekcji, uniemożliwia sprawną realizację materiału, z czego nauczyciele byli i są najczęściej rozliczani, choć podstawa programowa nie kładzie nacisku na treści kształcenia, ale właśnie umiejętności. Warto zatem zbadać, jakie kryteria oceny pracy nauczycieli stosowane są w praktyce szkolnej, zwracając szczególną uwagę na te spośród nich, które mogą demotywować nauczycieli, zniechęcać ich do podejmowania bardziej urozmaiconych metod prowadzenia lekcji.

9.4.3. Umiejętności z zakresu tworzenia narracji

Tworzenie narracji historycznej, czyli formułowanie ustnej lub pisemnej wypowiedzi na określony temat, związany oczywiście z historią, integruje różnorodne kompetencje uczniów. Nauczyciele uczestniczący w *Badaniu realizacji podstawy programowej* zwykle podkreślali szczególną przydatność umiejętności uczniów w zakresie wnioskowania oraz argumentowania, a także łączenia i porównywania informacji z różnych źródeł. Kształcenie tych kompetencji przez nauczycieli, rozwijanie ich poprzez odpowiednie ćwiczenia na lekcji przygotowuje uczniów do tworzenia samodzielnych wypowiedzi pisemnych. Z przeprowadzonych w trakcie badania obserwacji wynika, że uczniowie podczas lekcji zachęceni są do prezentowania swojej opinii oraz argumentowania. Jednocześnie zwrócono jednak uwagę na istotną kwestię, która może zmniejszać skuteczność podejmowanych przez nauczycieli starań – choć umiejętność tworzenia pytań problemowych i otwartych jest jedną z podstawowych kompetencji dydaktycznych, to zaobserwowano szereg przypadków, gdy pytania formułowane były w sposób umożliwiający udzielenie bardzo lakonicznej odpowiedzi, w skrajnych wypadkach nawet jednym zdaniem (np. „Kiedy została uchwalona Konstytucja Republiki?“, „Kim był Stanisław August Poniatowski w rękach Katarzyny?“). Zadawanie pytań dodatkowych często zmienia charakter ćwiczenia i nie prowadzi do formowania umiejętności tworzenia ustnej narracji. Wypowiedzi pisemne są nieco bardziej rozbudowane, choć i w tym wypadku dominują krótkie, jednoakapitowe formy. Podobny charakter mają ćwiczenia, w których wykorzystywane są wyniki analizy źródeł historycznych. Jedynie w ramach tzw. pracy domowej uczniowie tworzą dłuższe wypowiedzi, wymagające więcej pracy i czasu, niż można poświęcić na lekcji.

Czasochłonność ćwiczeń rozwijających umiejętność tworzenia narracji jest najczęściej podawaną przeszkodą w uwzględnianiu takich zadań na lekcji. Okolicznością usprawiedliwiającą niepodejmowanie lub ograniczanie tego typu działań jest dla części nauczycieli kształt egzaminu gimnazjalnego z historii. Niektórzy z badanych deklarowali wprost, że forma arkusza egzaminacyjnego (brak odrębnego zadania wymagającej dłuższej wypowiedzi) jest powodem koncentrowania uwagi na innych, niż tworzenie narracji, kompetencjach uczniów. Wypowiedzi te budzą szczególny niepokój – dowodzą bowiem, że niektórzy nauczyciele sami z siebie zawężają obszar swoich zainteresowań i działań dydaktycznych jedynie do aspektów sprawdzanych podczas egzaminu. Ucząc selektywnie i doraźnie (do konkretnego egzaminu, nie dostrzegając zarazem ewolucji formy egzaminu), nie realizują tym samym wszystkich celów kształcenia.

Do tej pory, przez te wszystkie lata w każdej klasie przynajmniej raz w semestrze zadawałem temat rozprawki, oni pisali, ja sprawdzałem. Przyszła, że już teraz nie robię. (...) Faktycznie powinienem to robić, bo [z pisaniem u uczniów] jest coraz gorzej.

[Badanie realizacji podstawy programowej, Rozmowy z nauczycielami]

Kształcenie umiejętności tworzenia narracji historycznej (zwłaszcza pisemnej) jest dużym wyzwaniem dydaktycznym dla nauczycieli gimnazjum. Co ciekawe, nauczyciele są merytorycznie przygotowani do tego typu działań, bowiem w ramach kół przedmiotowych, a także przygotowując wybranych uczniów do udziału w konkursach historycznych, ćwiczą z nimi umiejętność łączenia i porównywania informacji z różnych źródeł oraz pisanie na tej podstawie rozbudowanych prac pisemnych (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Rzetelne wyjaśnienie tego dysonansu wymaga dalszych badań.

9.5. Z jakich środków dydaktycznych nauczyciele historii korzystają? W jaki sposób?

Z obserwacji prowadzonych w szkołach wynika, że pracownice historyczne są na ogół dobrze wyposażone w materiały pomocnicze. Zwykle dostępne są mapy ściennie, atlasy czy zbiory tekstów źródłowych. Mimo to najważniejszym środkiem dydaktycznym na lekcjach pozostaje wciąż podręcznik, który organizuje cały proces dydaktyczny (*Badanie dobrych praktyk*, 2013; *Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

Część nauczycieli wykorzystuje wszystkie treści podręcznika – zarówno autorską narrację, jak i elementy obudowy dydaktycznej, a zwłaszcza zamieszczone w podręczniku materiały źródłowe i zadania. Bywa, że tekst jest czytany na głos i komentowany przez nauczyciela lub uczniów. Zdarzają się też niepoprawne z punktu widzenia dydaktyki lekcje w całości wypełnione jedynie samodzielną pracą uczniów z podręcznikiem (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Podręcznik pozostaje wciąż podstawowym źródłem wiedzy niezbędnej do wykonania prac domowych. Tym bardziej ważny jest wybór dobrego podręcznika. Najczęściej odpowiada za to nauczyciel bądź zespół humanistyczny, niekiedy jednak taką decyzję podejmuje dyrektor szkoły. Nauczyciele deklarują, że przy wyborze podręczników kierują się najczęściej jego zawartością merytoryczną oraz użytecznością obudowy dydaktycznej.

Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że postrzegają oni regularne korzystanie z obudowy dydaktycznej oferowanej w podręcznikach jako istotny element w kształtowaniu różnych kompetencji – w tym zwłaszcza czytania ze zrozumieniem, wnioskowania oraz krytycznego myślenia (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Zaobserwowano jednak lekcje, podczas których potencjał dydaktyczny materiałów źródłowych nie był w pełni wykorzystany, a same materiały (na ogół teksty źródłowe) pozostawały tylko ilustracją do wydarzeń opisywanych przez nauczyciela (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013), co koresponduje z wcześniejszymi wnioskami na temat kształcenia umiejętności historycznych.

Czytamy wspólnie. Najczęściej proszę uczniów, żeby odczytali tekst źródłowy. Do każdego tekstu są już gotowe w podręczniku pytania. Zawsze odpowiadamy na te pytania, które są w podręczniku, a oprócz tego ja staram się zadawać od siebie pytania do tekstu źródłowego.

[*Badanie realizacji podstawy programowej*, Rozmowy z nauczycielami]

Drugim niezwykle istotnym środkiem dydaktycznym wykorzystywanym na lekcjach historii są mapy. Dziś to materiały łatwo dostępne, zarówno w podręcznikach, jak i w postaci map ściennych czy atlasów historycznych oraz w Internecie. Mapa na lekcji historii służy zazwyczaj do sprawdzenia umiejętności lokowania miejsc czy obszarów. Zdarza się, że uczniowie samodzielnie wyszukują na niej informacje, choć czasem jest ona tylko ilustracją do prowadzonego przez nauczyciela wykładu. Mapa, zdaniem części badanych, pozwala na wizualizację omawianych treści oraz ułatwia uczniom zapamiętywanie podawanych informacji. Zebrane w badaniu materiały wskazują, że do rzadkości należą lekcje, na których mapa wykorzystywana jest do ćwiczenia umiejętności bardziej złożonych, na przykład do rekonstruowania procesu zmian granic czy migracji. Obserwacje lekcji utwierdzają w przekonaniu, że należy wciąż zachęcać nauczycieli do bardziej zaawansowanej pracy nie tylko z mapą, ale również z innymi formami źródeł kartograficznych – wykorzystywania ich do kształcenia i rozwijania umiejętności analitycznych uczniów (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

[Używam mapy] w różnorodny sposób, czyli tak: trzeba odszukać coś na mapie... , na przykład pokazać trasę... podróży. Zresztą mapa jest świetnym źródłem informacji (...). [M]apę zaczynamy od czytania legendy.

[*Badanie realizacji podstawy programowej*, Rozmowy z nauczycielami]

Na lekcjach historii stosunkowo często pojawiają się również materiały ikonograficzne, których nauczyciele chętnie używają do ilustracji omawianych wydarzeń, przywoływanych postaci itp. Taką funkcję niezmiennie pełnią portrety władców, przedstawienia bitew czy zdjęcia określonych miejsc. Natomiast pogłębiona analiza źródeł ikonograficznych, podczas której uczniowie wspólnie z nauczycielem starają się odczytać ich przekaz i program ideowy, jest w naszej praktyce szkolnej wciąż zjawiskiem bardzo rzadkim (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Różne mogą być przyczyny tego stanu – w wypowiedziach niektórych nauczycieli pojawiały się nawet sugestie, że nie czują się wystarczająco dobrze przygotowani do prowadzenia wnikliwej analizy i interpretacji ikonografii, co z kolei mogłoby świadczyć, że w programach ich studiów (lub odbytych szkoleń) ten element warsztatu historyka nie znalazł należytego miejsca.

Na obserwowanych lekcjach pojawiały się również materiały statystyczne. Są one znacznie rzadziej stosowane, co wynika z ich specyfiki i dostępności. Nie każdy też temat omawiany na lekcjach historii wymaga wykorzystania takich danych. Na lekcjach historii nauczyciele wykorzystują zestawienia (również w formie wykresów) przy omawianiu problemów związanych z gospodarką, zmianami terytorialnymi oraz demograficznymi (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

9.6. Jakie metody i formy nauczyciele historii wykorzystują w swojej pracy?

Na lekcjach historii dominują: rozmowa nauczająca (pogadanka) oraz wykład. Inne rozwiązania metodyczne, zakładające większą aktywność i samodzielność uczniów, stosowane są rzadziej. Można przypuszczać, że ten stan rzeczy wynika po części z tradycji nauczania historii oraz przekonania, że wykład i pogadanka są najbardziej efektywnymi metodami pracy na lekcjach.

Na początku mojej kariery starsi koledzy i koleżanki nauczycielki uczyli mnie prowadzenia lekcji historii w sposób encyklopedyczny, w formie wykładu. Inny był wtedy również dostęp do nowoczesnych środków i metod. Obecnie tamte stare metody w ogóle się już nie sprawdzają w pracy z młodzieżą.

[*Badanie dobrych praktyk*, s. 16]

We własnej opinii nauczycieli miernikiem ich skuteczności metodycznej – mimo wyraźnego zmniejszenia w nowej podstawie programowej nacisku na przyswojenie wiadomości na rzecz kształcenia umiejętności – wciąż jest przede wszystkim ilość przekazanych uczniom i zapamiętanych przez nich wiadomości. Za efektywne uznawane są więc rozwiązania i metody, które pozwalają lepiej wytłumaczyć uczniom zjawiska i wydarzenia będące przedmiotem lekcji. Nauczyciel występuje zatem w roli opowiadającego i tłumaczącego, uczniowie zaś w roli słuchaczy. Co ciekawe, uczniowie rolę taką dość chętnie przyjmują. Dla niektórych badanych uczniów dobra lekcja historii to taka, na której „dużo się dowiedzieli”. Nie negując wartości przywołanego powyżej kryterium uczniowskiej oceny, należy jednak zauważyć, że zawężenie działań nauczyciela do przekazywania treści (nawet jeśli pozytywnie oceniane przez uczniów – słuchaczy) w istotny sposób utrudnia kształcenie podstaw myślenia historycznego, a tym samym i kompetencji kluczowych.

Laureaci konkursu *Lekcja dobrej historii* podkreślali znaczenie przemyślanego doboru metody pracy z uczniami, wskazując najważniejsze czynniki, które warunkują ich decyzje i pozwalają osiągnąć zakładane cele lekcji. Przede wszystkim starają się uwzględniać, zróżnicowany zazwyczaj, poziom wiedzy oraz umiejętności, tak poszczególnych uczniów, jak i całych klas. Deklaracja o dostrzeganiu specyfiki (szeroko rozumianej) konkretnego zespołu uczniowskiego, uwzględniającej również czynniki psychologiczne i uwarunkowania środowiskowe, w tym typ szkoły, łączy laureatów z różnych stron Polski. Nietrudno zauważyć, że są to zarazem przymioty, które powinny charakteryzować każdego dobrego nauczyciela, niezależnie od przedmiotu.

Nauczyciele zwracali również uwagę na dodatkowe uwarunkowania wyboru metod pracy na lekcji, wśród których ważne miejsce zajmuje ocena możliwości równomiernego zaangażowania

wszystkich uczniów. Badani preferują rozwiązania, które nie wymagają dłuższej koncentracji na pojedynczym uczniu oraz pozwalają na kontrolowanie stopnia aktywności każdej z obecnych na lekcji osób, nawet jeśli aktywność ta ogranicza się do robienia notatek z wykładu.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na problem zdiagnozowany w czasie obserwacji lekcji historii, który – jak można mniemać – dotyczy nie tylko tego przedmiotu. Wśród stosowanych przez nauczycieli rozwiązań metodycznych stosunkowo rzadko pojawia się praca w grupach – najczęściej wszyscy uczniowie (ale indywidualnie) wykonują te same zadania. Zastanawiać może, dlaczego rozwiązanie o dość dawnym rodowodzie, uznawane za jedną ze skuteczniejszych metod aktywizujących (Chorąży, Konieczka-Śliwińska, Roszak, 2009, s. 122–124; Maternicki, Majorek, Suchoński, 1994), nie ma trwałego miejsca w codziennej pracy nauczycieli. Uczestnicy badania zwracali uwagę na konieczność włożenia dość dużego wysiłku w przygotowanie lekcji z wykorzystaniem tej metody – zaplanowanie zajęć, zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym (odpowiednie dla metody ustrukturyzowanie treści) jest czasochłonne, a sama realizacja nie zawsze prowadzi do zakładanych przez nauczyciela efektów. Ponadto, jak wspomniano, zdaniem badanych przeszkodą w stosowaniu tej metody są zbyt duże zespoły klasowe, choć – na co należy zwrócić uwagę – w opinii badaczy zajmujących się procesami uczenia, odpowiednio przygotowana praca w grupie nawet w większych klasach przynosi dobre efekty (zob. np. Hattie, 2013, podrozdział *Within-class grouping*). W pojedynczych wypowiedziach pojawił się również wątek „sprawiedliwego oceniania” pracy całej grupy i poszczególnych jej członków – nauczyciele obawiają się stawiania „ocen na wyrost”, chcą mieć pewność, że wszyscy uczestnicy konkretnego zespołu „w jednakowym stopniu” zasłużyli na tę samą ocenę.

Jako czasochłonne i nie zawsze skuteczne postrzegane są również inne metody aktywizujące – takie jak drama, metaplan czy analiza SWOT. Jednak rozwiązania te mają swoich zwolenników, którzy uznają je za wartościowy merytorycznie sposób „ożywienia lekcji”. Zdaniem tych nauczycieli, metody aktywizujące nie tylko podtrzymują uwagę uczniów w czasie lekcji, ale – co ważniejsze – angażują ich emocjonalnie, oferując uczniom „doznanie przeżywania dziejów”.

Rzetelne ustalenie zakresu wykorzystania przez nauczycieli metod aktywizujących wymaga dalszych badań; już teraz wydaje się jednak, że można zwrócić uwagę na to, że nauczyciele: 1) ze względu na czasochłonność metody mają trudności z przygotowaniem materiałów do pracy w grupach, 2) nie potrafią powiązać celów lekcji z zadaniami, które uczniowie otrzymują do przepracowania w grupie, 3) nie wiedzą, jak oceniać uczniów w grupie. Przeszkodą w szerszym uwzględnianiu metod aktywizujących może być więc brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli w zakresie wykorzystywania takich metod (m.in. ze względu na niewystarczające kształcenie w tym zakresie w toku studiów) i stosowanie ich jedynie intuicyjnie. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że uważają metody aktywizujące za atrakcyjne, ale nieefektywne (nieuczące). Natomiast ustalenia badaczy w zakresie efektywności uczenia się przeczą takiemu pogładowi i wskazują na potrzebę szerokiego wykorzystania takich metod (zob. np. Silberman, 2006).

Bardzo trudno znaleźć równowagę pomiędzy metodą, która z jednej strony będzie bodźcować jak największą liczbę zmysłów ucznia, a z drugiej strony – naprawdę utrwaląc jego wiedzę. Niestety, moim zdaniem, w nauczaniu historii nie można zupełnie uciec od metod pamięciowych i nauczać jedynie poprzez współdoświadczenie i atrakcyjne, aktywizujące metody.

Owszem, uczniowie generalnie lubią, kiedy coś się dzieje, więc staram się wplatać w tok lekcji metody aktywizujące. Nie jestem jednak zwolenniczką szukania na siłę nowoczesnych metod i korzystania na lekcji z maksymalnie różnych źródeł. Pewnie jestem dość konserwatywna pod tym względem, ale po prostu te tradycyjne metody też się sprawdzają.

Uczniowie nie zawsze oczekują ode mnie fajerwerków. Czasami show ich męczy i wtedy chętnie wracamy do wykładu i snucia opowieści.

[Badanie dobrych praktyk, s. 20, 31]

9.7. Jak przebiegają procesy komunikacyjne w klasie?

Samo pojęcie „procesy komunikacyjne” może być rozmaicie definiowane. W *Badaniu realizacji podstawy programowej* koncentrowano się na kilku wątkach związanych z merytoryczną stroną zajęć (klarowność narracji, precyzja stawianych pytań i formułowanych poleceń) oraz kompetencjami społecznymi nauczyciela (budowanie atmosfery w klasie, gotowość do odpowiadania na pytania uczniów, formy dyscyplinowania itp.).

Podczas lekcji obserwowanych w trakcie *Badania realizacji podstawy programowej*, panowała atmosfera wzajemnej życzliwości. Nauczyciele odnosili się do uczniów przyjaźnie i z szacunkiem, uczniowie zaś nie nadużywali przychylności prowadzących zajęcia. Uczestnicy badania (zarówno nauczyciele, jak i uczniowie) zachowywali się dość swobodnie, nie krępowała ich też zbyt obecność obserwatora. Formy interakcji zależały przede wszystkim od osobowości nauczyciela, a w dalszej kolejności od wybranych przezeń metod pracy z uczniami. Pogadanka i wykład stwarzają, co zrozumiałe, mniej sytuacji komunikacyjnych aniżeli metody aktywizujące. Niezależnie jednak od przyjmowanych rozwiązań metodycznych, podstawowe znaczenie dla efektywności komunikacji ma klarowność poleceń nauczyciela. Zaobserwowano różnorodne style wypowiedzi – można było więc usłyszeć zarówno krótkie, wręcz hasłowe komendy, których odbiorcami byli uczniowie, jak i bardzo drobiazgowo instrukcje. Niekiedy nauczyciel musiał doprecyzować sformułowane wcześniej polecenie, objaśnić je lub obudować dodatkowymi wskazówkami, naprowadzając przy okazji uczniów na właściwy trop.

Nauczyciele dbają o precyzyjne sformułowanie i podanie uczniom tematu lekcji, mniejszą wagę przywiązując do równie szczegółowego przedstawienia celów tych zajęć. Istniejące wymagania formalne w postaci obowiązku dokumentowania własnej pracy, a także powszechna dość praktyka rozliczania nauczycieli na podstawie listy tematów zarejestrowanych w dzienniku (niezależnie od jego formy) tłumaczy powyższą dysproporcję. Warto dodać, że tematy lekcji często odpowiadają tytułom rozdziałów w podręczniku. Sporadycznie tylko można spotkać tematy sformułowane problemowo, w formie pytania.

9.8. Jak nauczyciele historii oceniają uczniów?

Ocenianie jest kluczowym elementem w procesie dydaktycznym, a dobrze przygotowane narzędzia pomiaru dostarczają cennych informacji zarówno nauczycielom, jak też uczniom oraz ich rodzicom. Historycy wykorzystują typowe dla większości przedmiotów szkolnych instrumentarium – odpowiedzi ustne oraz mniej lub bardziej złożone sprawdziany pisemne. Warto jednak od razu podkreślić, że w procesie kształcenia umiejętności historycznych istotne znaczenie ma nie tyle forma zadań sprawdzających poziom osiągnięć ucznia, co treść i sposób formułowania poleceń oraz wiążące się z nimi oczekiwania pod adresem ucznia.

Analiza tych ostatnich prowadzi do wniosku, że nauczanie historii wciąż jest zorientowane na rozbudowywanie zasobu wiadomości uczniów, mniejszą zaś wagę przykładają do formowania kompetencji warsztatowych – rozwijanie umiejętności myślenia historycznego. Potwierdza to sygnalizowane wcześniej zjawiska, dostrzegalne podczas obserwacji innych elementów procesu dydaktycznego na lekcjach historii. Pytania stawiane w trakcie odpytywania uczniów dotyczą najczęściej faktografii – uczeń odtwarza z pamięci różne wiadomości, wykorzystując (o ile jest o to proszony) również mapę, wskazując na niej miejsca związane z przywoływanymi w odpowiedzi wydarzeniami lub postaciami. Podczas obserwacji nie odnotowano pytań sprawdzających umiejętność analizy źródeł historycznych, pojawiały się natomiast niekiedy pytania problemowe, które wymagały od ucznia powiązania informacji odnoszących się do kilku omawianych wcześniej zagadnień. Nauczyciele oceniają wypowiedzi uczniowskie całościowo – w trakcie obserwowanych lekcji nie zauważono stosowania odrębnych kryteriów dla oceny poszczególnych, umiejętnościowych komponentów odpowiedzi, takich jak selekcja informacji, budowanie powiązań między wydarzeniami,

wskazywanie zależności między nimi. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciele nie biorą ich pod uwagę – można raczej przypuszczać, że są one uwzględniane w sposób naturalny, nie podlegają jednak osobnej ocenie i nie są odrębnie komentowane. W praktyce liczy się ostateczny efekt wypowiedzi ucznia, choć wydaje się, że warto byłoby informować go o konkretnych niedostatkach czy błędach (np. w zakresie dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych czy analizy tekstu), co mogłoby pomóc uczniowi w bardziej świadomym doskonaleniu konkretnych umiejętności.

W praktyce szkolnej tradycyjnie dominują dwie formy sprawdzianów pisemnych: krótkie prace, zwyczajowo zwane kartkówkami, obejmujące na ogół treści z ostatniej lub kilku ostatnich lekcji i dłuższe prace klasowe odnoszące się do większej partii materiału, które zawierają bardziej zróżnicowane zadania pozwalające sprawdzić również umiejętność myślenia w kategoriach przyczynowo-skutkowych, a także pewne elementy analizy źródeł historycznych czy pracy z mapą. Co ważne, nie wszystkie jednak zadania traktowane przez nauczyciela jako sprawdzające umiejętności, w istocie je weryfikują. Zastrzeżenie to odnosi się przede wszystkim do ćwiczeń, w których uczeń proszony jest o podanie przyczyn i następstw konkretnego omawianego wcześniej wydarzenia. Rolą ucznia jest rekonstrukcja z pamięci informacji podanych na lekcji, mieszczących się w jednej bądź drugiej kategorii.

Należy odnotować, że nauczyciele raczej unikają sprawdzania wiedzy uczniów za pomocą dłuższych wypowiedzi pisemnych. Tylko nieliczni nauczyciele konstruują prace klasowe zawierające pytania otwarte. Wypowiedzi uczniów potwierdzają spostrzeżenie, że nauczyciele kładą nacisk na utrwalanie faktografii, a przygotowanie do sprawdzianu najczęściej sprowadza się do czasochłonnego uczenia się na pamięć dat, przebiegu wydarzeń, informacji dotyczących postaci historycznych, a także schematycznie podawanych przyczyn i skutków wydarzeń.

9.9. Jakie sukcesy i problemy mają nauczyciele historii?

Sukcesy i problemy nauczycieli historii można analizować wielotorowo. Istotne wydaje się ustalenie, jak sami nauczyciele je definiują, co jest dla nich źródłem satysfakcji. Warto te deklaracje zestawić z wynikami badania M. Boby i M. Michłowicz z OKE w Krakowie, w którym zebrano wypowiedzi dyrektorów gimnazjów powiatu krośnieńskiego na temat sukcesów nauczycieli historii (Boba, Michłowicz, 2006). Szereg problemów związanych z pracą nauczycieli udało się zdiagnozować w trakcie obserwowanych lekcji podczas *Badania realizacji podstawy programowej w gimnazjum*. W dalszej części rozważań ten swoisty katalog sukcesów i problemów uzupełniony będzie o zestawienie elementów sprzyjających i przeszkadzających w pracy nauczyciela historii.

9.9.1. Jak definiowane są sukcesy?

W codziennej praktyce źródłem satysfakcji dla nauczycieli jest przede wszystkim zainteresowanie uczniów tematem lekcji. Wyraża się ono w aktywnym uczestnictwie w zajęciach, śledzeniu ich toku, udziale w dyskusji, zaangażowaniu w przygotowane przez nauczyciela zadania i inne formy aktywności czy wreszcie w zadawaniu merytorycznych pytań do tematu (*Badanie dobrych praktyk*, 2013; *Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

[J]eżeli dziecko lubi, po prostu przychodzi bez zniechęcenia na lekcję, jeśli nie boi się o pewne rzeczy pytać, jeśli dyskutują nawet na poziomie takim, jakim mogą – to jest sukces.

[Badanie realizacji podstawy programowej, Rozmowy z nauczycielami]

W opinii nauczycieli zainteresowanie uczniów jest pierwszym krokiem do efektywnego wykorzystania czasu na lekcji. Jeśli uczniowie się nie nudzą, nie przeszkadzają w zajęciach, a ich energia skierowana jest na naukę, oznacza to, że cel powyższy został osiągnięty. Za sukces w codziennej pracy

nauczyciele postrzegają również realizację celów postawionych na lekcji, a więc zarówno omówienie przewidzianych wątków, jak i przeprowadzenie zaplanowanych aktywności (*Badanie dobrych praktyk*, 2013).

Szczególnym źródłem satysfakcji są lekcje, po których uczniowie zostają po dzwonku i nie mają ochoty wychodzić z klasy bądź też sami zgłaszają chęć i gotowość do samodzielnych poszukiwań i rozwijania wątków, które pojawiły się w czasie zajęć. Powyższe deklaracje korespondują z wynikami starszych badań, w których respondenci podkreślali, że zainteresowanie historią jest jednym z najważniejszych celów edukacji historycznej (Kujawska, 1996).

Nauczyciele konsekwentnie podkreślali, że źródłem ich satysfakcji są również mniejsze i większe sukcesy uczniów, które dowodzą, że poszerzyli oni swoją wiedzę i rozwinęli kompetencje. Przekonanie to odnosi się zarówno do rezultatów uzyskiwanych przez uczniów na pojedynczych sprawdzianach, jak i na egzaminach końcowych. To właśnie wyniki egzaminów zewnętrznych są dla dydaktyków głównym wyznacznikiem w ocenie długoterminowej efektywności stosowanych metod, a dobry wynik zarówno pojedynczego ucznia, jak i całej klasy na egzaminie utożsamiany jest z sukcesem nauczyciela (*Badanie dobrych praktyk*, 2013). Co wydaje się ciekawe, a zarazem przeczy stereotypowym ocenom, nie wszyscy dyrektorzy podzielają takie przekonania, zwracając uwagę na bardziej złożone uwarunkowania wyników egzaminacyjnych uczniów. Ich zdaniem, obok pracy nauczyciela ważną rolę odgrywają uzdolnienia i zaangażowanie uczniów, a także wsparcie rodziców, zwłaszcza w budowaniu odpowiedniej motywacji do nauki (Boba, Michłowicz, 2006).

Nauczyciele czerpią również satysfakcję z pracy indywidualnej z uczniami – zarówno z tymi wyjątkowo zainteresowanymi przedmiotem, jak i takimi, którzy wymagają szczególnego wsparcia. W efekcie nauczyciele postrzegają jako swój sukces nie tylko osiągnięcia uczniów w konkursach przedmiotowych i olimpiadach, ale również drobne osiągnięcia słabszych uczniów, które stanowią efekt wspólnych wysiłków obu stron, co jest zachętą do dalszej pracy z tymi, którzy szczególnie potrzebują uwagi (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Jednocześnie nauczyciele są świadomi, że w obu wypadkach, obok zaangażowania nauczyciela, szczególnie istotne jest nastawienie bądź predyspozycje uczniów.

Jest uczeń, który dostał ocenę naganną z zachowania, uczeń drugoroczny, który został do mojej klasy przydzielony; miał same jedynki, a w tej chwili ma czwórki z historii. On testy pisze na czwórkę, on się interesuje historią, on się zgłasza, więc widzę, że jestem w stanie, i to mnie bardzo cieszy, zainteresować moimi lekcjami uczniów, którzy rzeczywiście mają awersję do nauki.

[*Badanie realizacji podstawy programowej*, Rozmowy z nauczycielami]

Dla części nauczycieli źródłem znacznej satysfakcji są również spotkania z absolwentami, zwłaszcza jeśli ci przychodzą nie tyle do samej szkoły, co do konkretnych osób. Szczególnie miłe dla dydaktyków są rozmowy z tymi dawnymi uczniami, którzy w trakcie edukacji sprawiali problemy, ale po jej zakończeniu potrafią wskazać, czego się na lekcjach nauczyli, co dała im nauka historii (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

Uznanie uczniów jest podstawowym kryterium osobistego sukcesu. Dlatego też spośród otrzymywanych wyróżnień i nagród, nauczyciele na pierwszym miejscu wymieniali laury przyznawane przez społeczność uczniów (np. wygrane w plebiscycie). Źródłem satysfakcji są jednak także wyróżnienia wręczane przez dyrektorów czy władze samorządowe (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

9.9.2. Jak definiowane są problemy?

Deklarowane przez nauczycieli historii problemy w pracy z uczniami podzielić można na dwie grupy. Pierwsza z nich to lustrzane odbicie sukcesów, a więc przede wszystkim brak zainteresowania uczniów przedmiotem, który rodzi problemy z dyscypliną i motywacją uczniów, co w konsekwencji

przekłada się na słabe oceny oraz niski poziom umiejętności i wiadomości uczniów. Nauczyciele traktują zatem jako swoją porażkę znudzenie lekcją, widoczne w postawach (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013), szczególnie jeśli stan taki utrzymuje się dłużej i nie udaje się go zmienić, a podejmowane różnorodne próby zaktywizowania klasy kończą się bezowocnie. Za własną porażkę uznają również trwały brak motywacji uczniów (*Badanie dobrych praktyk*, 2013), zwłaszcza gdy towarzyszą temu negatywne zachowania i problemy z utrzymaniem dyscypliny w czasie zajęć. W zgodnej opinii nauczycieli zasadniczo zmniejsza to szanse przeprowadzenia udanej lekcji.

Obojętność. Obojętność. Tak siedzą i tak... siedzą i patrzą na mnie i myślą o niebieskich migdałkach, to już jest koniec. Jak nie jestem w stanie zainteresować żadnym fragmentem lekcji, to już jest porażka totalna.

[*Badanie realizacji podstawy programowej*, Rozmowy z nauczycielami]

Źródłem frustracji nauczycieli historii są także niepowodzenia w pracy z uczniami słabszymi (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Brak efektów, a zwłaszcza konieczność wystawienia oceny niedostatecznej na zakończenie roku, badani uznają za porażkę zawodową, a niekiedy również osobistą (*Badanie dobrych praktyk*, 2013). Podobnie traktują niewykorzystanie pełnego potencjału uczniów – zarówno tych lepszych, jak i słabszych.

Wiadomo, jak jest problem wychowawczy, to automatycznie przekłada się na wyniki w nauce, historii i każdego innego przedmiotu.

Niepowodzeniem jest, jeżeli jednak wystawiam tę ocenę niedostateczną.

[*Badanie realizacji podstawy programowej*, Rozmowy z nauczycielami]

Sygnalizowane powyżej problemy, a także trudności wychowawcze, z jakimi borykają się nauczyciele historii, nie odbiegają od wyzwania, którym muszą stawić czoła osoby uczące innych przedmiotów, a szerzej – cała szkoła (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). W wywiadach przeprowadzonych z nauczycielami pojawiły się jednak również informacje o trudnościach specyficznych dla dydaktyki historii, które można podzielić na cztery grupy.

Pierwsza z nich obejmuje problemy dotyczące oceniania kompetencji uczniów w sposób dostosowany do nowych wymagań. W pewnym uproszczeniu sprowadzić je można do dylematu, czy umiejętności należy oceniać w oderwaniu od wiadomości, czy też w połączeniu z nimi. Kwestia ta ujawniła się szczególnie mocno w badaniu przeprowadzonym jesienią 2011 roku, a więc przed pierwszym egzaminem gimnazjalnym z historii i wiedzy o społeczeństwie. Zamieszczone przez CKE informacje oraz przykłady konkretnych zadań (tzw. arkusz pokazowy) nie rozwiązały wszystkich wątpliwości (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Wątek ten pojawiał się również w wypowiedziach nauczycieli po sesji egzaminacyjnej i to nie tylko w 2012 roku, ale również w 2013 roku.

Druga kategoria problemów zgłaszanych przez uczestników badania obejmuje kwestie związane z autoewaluacją. Nauczyciele historii nie mają w zwyczaju przeprowadzania systematycznej samooceny swojej pracy. Głównym źródłem ich wiedzy o własnej skuteczności są wyniki sprawdzianów i egzaminów (Boba, Michłowicz, 2006). Nie pozwalają one jednak rozstrzygnąć, które z wybieranych przez nauczycieli rozwiązań metodycznych jest naprawdę skuteczne. O ile łatwo jest poddać samoocenę metody mające na celu lepsze zapamiętywanie informacji przez uczniów, o tyle ocenienie, do jakiego stopnia przeprowadzona lekcja lub pojedyncze ćwiczenie sprzyjało kształceniu konkretnych kompetencji wydaje się już stosunkowo trudne. Można więc problemy w tym obszarze sprowadzić do twierdzenia, że nauczyciele nie potrafią satysfakcjonująco dla siebie oceniać swojej pracy pod kątem metodycznym. Brakuje im doświadczenia w tej materii oraz narzędzi analitycznych (*Badanie dobrych praktyk*, 2013).

Do trzeciej grupy zaliczyć można problemy związane z organizacją wartościowych zajęć poza szkołą. Dotyczy to zwłaszcza tzw. lekcji muzealnych, a także innych form zajęć terenowych, jak zwiedzanie zabytków itp. (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Większość badanych podkreślała w trakcie wywiadów zarówno wychowawcze, jak i dydaktyczne wartości tego typu lekcji. Równocześnie jednak wskazywano na różnorakie trudności, począwszy od logistycznych (włączenie zajęć poza szkołą w harmonogram pracy szkoły, tygodniowy plan lekcji itp.), a na merytorycznych skończywszy. Sporym wyzwaniem dla nauczycieli jest połączenie programowe – wkomponowanie treści lekcji muzealnych (lub ćwiczeń terenowych) w proces dydaktyczny. Zauważano również, że nie zawsze pracownicy instytucji będących celem wycieczek potrafią zapewnić nauczycielom wsparcie w tym zakresie. Najczęściej zajęcia poza szkołą traktowane są jako forma uatrakcyjnienia edukacji historycznej, a także sposób na poszerzenie wiedzy uczniów.

Odrębną grupę stanowią problemy związane z podnoszeniem kompetencji samych nauczycieli, przy czym, co warto od razu wyjaśnić, nie dotyczy to spraw tzw. awansu zawodowego, o które nie pytano w przywoływanym badaniu. Z rozmów z nauczycielami wynika, że nie otrzymują oni dostatecznie wartościowego wsparcia merytorycznego – pomimo szerokiej oferty szkoleniowej (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013; *Badanie dobrych praktyk*, 2013). Jednak, na co zwracali uwagę badani, brakuje szkoleń, w trakcie których nauczyciele mogliby w sposób praktyczny sprawdzić przydatność różnych metod i narzędzi do kształcenia umiejętności historycznych zapisanych w podstawie programowej. Tymczasem dominującą formą zajęć dla nauczycieli są wykłady i prezentacje, ukierunkowane na przekazanie słuchaczom określonych informacji. Odrębne szkolenia organizują wydawnictwa, zwykle przy okazji akcji promujących konkretne podręczniki. Choć bywają one atrakcyjne w formie i zawierają elementy działań praktycznych, to niewątpliwym ich mankamentem jest zawężenie obszaru zainteresowań do wybranej publikacji.

9.9.3. Jakie problemy zaobserwowano?

Przedstawiony wyżej katalog problemów, zbudowany wyłącznie na podstawie deklaracji nauczycieli, warto uzupełnić o wnioski płynące z obserwacji lekcji przeprowadzonych w ramach *Badania realizacji podstawy programowej*, tym bardziej że w ich trakcie dostrzeżono szereg kwestii, które nie zostały wskazane przez samych nauczycieli.

Niektóre trudności sygnalizowane przez nauczycieli, związane na przykład z brakiem wystarczającego zaangażowania ze strony uczniów, znalazły potwierdzenie w obserwacjach lekcji. Warto jednak zwrócić uwagę, że dostrzeżono też przypadki, w których brak umiejętności oceny własnych metod pracy sprzyjał podejmowaniu przez nauczycieli działań, które można ocenić jako bezowocne z założenia. Ponadto niektóre obserwacje wskazały, że deklaracje dotyczące kształcenia kompetencji historycznych uczniów nie znajdowały pokrycia w praktyce szkolnej; działania ukierunkowane były raczej na przekazanie i wyegzekwowanie wiadomości, w mniejszym zaś stopniu na rozwijanie kompetencji.

Szczególnie rzadkie wydaje się kształcenie umiejętności złożonych oraz narracyjnych. Ciągłe najbardziej popularne są lekcje, na których rolą uczniów jest jedynie uważne słuchanie wykładu nauczyciela, z rzadką ilustrowanego pojedynczymi źródłami (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Sprowadzenie tekstów źródłowych do roli ilustracji wykładu jest niekiedy uzasadniane niskim poziomem kompetencji wyjściowych uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum. Zdaniem nauczycieli wielu uczniów wymaga kształcenia od podstaw umiejętności rozumienia tekstu. Konsekwencją tego stanu jest obniżenie oczekiwań związanych z analizą materiałów źródłowych – trudności, jakie sprawia uczniom interpretowanie tekstów (zwłaszcza dawnych) skłaniają nauczycieli do ograniczania ich roli w procesie dydaktycznym.

Kształceniu umiejętności historycznych uczniów nie sprzyja również sposób formułowania tematu i celów lekcji – wyraźnie rzadką praktyką jest budowanie zajęć wokół konkretnego problemu, którego rozwiązanie wymaga aktywności całej klasy. Tymczasem wspólne poszukiwanie odpowiedzi

na określone pytanie badawcze, rozważanie i konfrontowanie argumentów może ułatwić zainteresowanie uczniów omawianą tematyką, ma również walor wychowawczy – uczy poszanowania zdania innych osób, szeroko rozumianej kultury dyskusji.

Osobnego omówienia wymagają kwestie związane z tzw. zarządzaniem czasem. Dotyczy ono zarówno organizowania samych lekcji, jak również takiego rozplanowania materiału w ciągu roku szkolnego, które pozwoli na efektywną realizację wymagań zapisanych w podstawie programowej (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Przeprowadzane badania nie pozwalają na uogólnienia dotyczące planowania długookresowego, można co najwyżej stawiać hipotezy, opierając się na deklaracjach nauczycieli, niezwerifikowane jednak empirycznie. Obserwacje prowadzone były jesienią, a więc relatywnie wcześnie, bo w początkowych miesiącach pierwszego semestru, zatem nauczyciele nie czuli, a przynajmniej nie okazywali jeszcze obaw co do możliwości zdążenia z realizacją programu do końca roku szkolnego. Ograniczenie zakresu chronologicznego treści przewidzianych na etap gimnazjum do 1918 roku (co jednak nie wszyscy nauczyciele potraktowali jako korzystną zmianę) pozwoliło badanym na rozgęszczanie materiału, inne nieco rozłożenie akcentów niż w latach poprzednich.

Większą niepewność budziła kwestia ilości czasu potrzebnego na przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego w nowej formule – nauczyciele nie mogli odnieść się do wcześniejszych doświadczeń, uważali natomiast, że część lekcji powinna być poświęcona tylko powyższemu celowi. Obawiali się, że może być to okoliczność, która zmusi ich do zwiększenia tempa realizacji programu.

Warto podkreślić, że w większości przypadków obserwowane lekcje były przeprowadzone w sposób uporządkowany, a nauczyciele realizowali swoje zamierzenia w ciągu 45 minut. Obserwatorzy odnotowali jednak przypadki przedłużania czasu pracy, pośpiesznego kończenia lekcji w trakcie przerwy, a także nagłego zwiększania tempa toku lekcji (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Zaobserwowany pośpiech miał wielorakie przyczyny – deklarowaną chęć zmieszczenia się w czasie można jednak uznać za dowód niewłaściwego zaplanowania zajęć lub pojawienia się (nieprzewidzianych, a być może możliwych do przewidzenia) trudności realizacyjnych (opóźnienia wynikające z małej aktywności uczniów itp.).

Ostatnią z zaobserwowanych w badaniu trudności, które również wiążą się z jakością kształcenia umiejętności historycznych na lekcjach, jest ocenianie poziomu osiągnięć uczniów (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Na to zagadnienie wskazywali także sami nauczyciele, nie podając wszakże przyczyn tego stanu. Rzetelna diagnoza problemu wymagałaby odrębnych badań. W literaturze zwracano uwagę jedynie na niektóre aspekty problemu – jak choćby nieumiejętność wykorzystywania zadań otwartych (por. Jurek, 2006). Używane są one przede wszystkim jako narzędzie do sprawdzania wiedzy. Tymczasem zadania otwarte pozwalają sprawdzić szereg istotnych kompetencji, których kształcenie jest celem edukacji historycznej – od umiejętności z zakresu chronologii, przez analizę materiałów źródłowych, aż po syntezę wiadomości i wyrażenie własnego, odpowiednio uargumentowanego zdania (por. Finkstein, Jurek, Kozioł, 2009).

Niepokojące wydaje się też odstępowanie od ćwiczenia i oceniania dłuższych wypowiedzi ustnych (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Problemem zdaje się niewystarczająco wnikliwie analizowanie wyników sprawdzianów. Wywiady z nauczycielami, wsparte wywiadami grupowymi z uczniami i obserwacjami lekcji, wskazują, że tzw. poprawa pracy klasowej nie wiąże się ze wzrostem świadomości uczniów co do popełnionych błędów. Nauczyciele zbyt rzadko i zbyt pobieżnie lub powierzchownie omawiają treść zadań, nie rozmawiają z uczniami na temat poprawnych rozwiązań i popełnionych błędów, nie wskazują uczniom ich słabych i mocnych stron. W efekcie nie tylko sami nauczyciele nie mają dokładnego rozpoznania potrzeb swoich uczniów, ale także uczniowie pozbawieni są wskazówek niezbędnych do poprawienia swoich wyników (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Ostatecznie brak refleksji nad wynikami oceniania sumującego zdaje się tym bardziej niepokojący, że na żadnej z lekcji nie zaobserwowano elementów oceniania kształtującego (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013), choć ma ono już dość długą tradycję i udowodniło

swoją skuteczność (por. Czetwertyńska, 2006). Problemy z ocenianiem uczniów nie są bynajmniej zjawiskiem nowym i wskazywano na nie już w kontekście innych badań (np. Wróżyńska, 2000).

9.9.4. Co pomaga, a co przeszkadza nauczycielom w pracy?

Jako główny czynnik pomagający w pracy nauczyciele wskazywali przede wszystkim dobre wyposażenie klas. Łatwy dostęp do pomocy dydaktycznych, takich jak mapy ścienne, atlasy historyczne czy zbiory tekstów źródłowych pomaga efektywnie pracować i sprzyja wysokim efektom kształcenia. W tym kontekście zwracano też uwagę na dostępność sprzętu audiowizualnego jako na czynnik umożliwiający wykorzystywanie nowych technologii na lekcjach historii (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013; por. Boba, Michłowicz, 2006).

Drugim istotnym czynnikiem, który należy uznać za sprzyjający efektywnej pracy dydaktycznej, jest wymiana doświadczeń między nauczycielami. Dokonuje się ona zarówno poprzez osobiste przekazywanie sobie materiałów (kart pracy, scenariuszy, pomysłów na realizację konkretnych lekcji itp.), jak również za pośrednictwem bardziej zinstytucjonalizowanych form, takich jak szkolenia, seminaria czy wydawnictwa książkowe (*Badanie dobrych praktyk*, 2013). Inspiracji dla poszczególnych lekcji dostarczają szczególnie te publikacje edukacyjne, które są ukierunkowane na pokazanie praktycznych przykładów rozwiązań. Stosunkowo często dydaktycy wykorzystują także platformy edukacyjne, elektroniczne bazy materiałów na nośnikach CD czy materiały publikowane przez wydawnictwa (*Badanie dobrych praktyk*, 2013).

Z kolei wśród czynników utrudniających pracę nauczycieli badani wskazywali przede wszystkim zbyt dużą liczbę uczniów w klasach, która uniemożliwia zastosowanie niektórych metod pracy (*Badanie dobrych praktyk*, 2013; *Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013) i ogranicza możliwość efektywnej indywidualizacji procesu kształcenia. W opinii wielu nauczycieli kształcenie umiejętności w licznych grupach jest trudne i mało efektywne (por. Boba, Michłowicz, 2006), choć – jak wspomniano – słuszność tego poglądu podważają badania poświęcone procesom uczenia się.

Osobną trudnością, wskazywaną jako przeszkoda w efektywnej pracy, jest zmęczenie wielością obowiązków powodujące niechęć do angażowania się w dodatkowe inicjatywy (*Badanie dobrych praktyk*, 2013) i wiążący się z tym brak czasu na podejmowanie tego typu działań. Zwracano też uwagę na biurokratyzację szkoły. Konieczność spełnienia wielu wymogów formalnych utrudnia zwłaszcza planowanie i organizację zajęć poza budynkiem szkoły – w przypadku nauczycieli historii szczególnie dotkliwie ogranicza to możliwości wyjścia do muzeum, odwiedzania miejsc pamięci itp. (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013; por. Pawlak, Sanojca, 2008).

Nauczyciele skarżą się również na mało efektywny system informowania ich o zmianach zachodzących w programach i oczekiwaniach egzaminacyjnych (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013). Deklaracje te pochodzą co prawda z 2011 roku i dotyczą nauczycieli gimnazjów, którzy właśnie mierzyli się z nowym wyzwaniem – przygotowaniem uczniów do odrębnego egzaminu gimnazjalnego z historii, niemniej można podejrzewać, że ich odczucia nie są odległe od doświadczeń nauczycieli licealnych w 2013 roku. Tę dość konkretną trudność można też sprowadzić do szerszego i bardziej uniwersalnego w swej wymowie spostrzeżenia – rzetelna, łatwo dostępna informacja zwiększa poczucie bezpieczeństwa nauczycieli, ułatwia im adaptację do nowych wymagań, a tym samym też sprzyja podnoszeniu jakości ich pracy (*Badanie realizacji podstawy programowej*, 2013).

9.10. Sylwetka nauczyciela historii – obraz postulowany

W nauczaniu historii, obok uniwersalnych kompetencji pedagogicznych i psychologicznych, niezbędnych w pracy każdego nauczyciela, istotne są również kompetencje właściwe dla warsztatu pracy historyka. Za najważniejsze należy uznać te z nich, które wiążą się z pracą nad materiałami źródłowymi. Oznaczają one z jednej strony świadomość istnienia różnorodnych typów źródeł, często

charakterystycznych jedynie dla niektórych okresów historii, z drugiej zaś zasadzają się na umiejętności ich analizy. Wśród postulowanych cech nauczyciela historii, które też zaliczamy do obszaru warsztatowego, pozostają podtrzymywanie własnego zainteresowania historią oraz pozostawanie z kontaktem z literaturą przedmiotu. Pożądanym przykładem takiej praktyki może być wykorzystywanie nowo poznanych materiałów źródłowych w pracy z uczniami. Nauczyciel, który czuje się kompetentny zarówno w zakresie doboru materiałów źródłowych, jak i w zakresie ich analizy, nie obawia się podjęcia z uczniami żywego dialogu na temat wiarygodności źródeł, ich przydatności, ograniczeń czy wynikających z tej analizy wniosków. Posiadanie odpowiednich kompetencji w zakresie pracy ze źródłami pozwala na spontaniczne i twórcze, a jednocześnie zgodne z warszatem pracy historyka, wykorzystywanie tych materiałów w praktyce dydaktycznej.

Czasami wystarczy dobra książka, interesujący film czy dokument, wizyta w muzeum, które pobudzą do wprowadzenia nowego materiału podczas lekcji lub skłonią do spojrzenia na ten temat z nowej perspektywy.

[Badanie dobrych praktyk, s. 26]

Dla zapewnienia jakości kształcenia wysoki poziom kompetencji warsztatowych nauczyciela powinien iść w parze z jego kompetencjami w zakresie dydaktyki. Nauczyciel powinien mieć świadomość istnienia wielu różnorodnych form i metod pracy, które potrafi skutecznie stosować do realizacji założonych celów. Wiedza teoretyczna powinna iść w parze z umiejętnością praktycznego jej zastosowania. Jedną z oczekiwanych cech dobrego nauczyciela jest świadomość zróżnicowanych potrzeb intelektualnych oraz emocjonalnych zespołów uczniowskich. Potrzeba tej świadomości bazuje na przekonaniu, że współczesna szkoła musi podążać za potrzebami, możliwościami i chęćmi młodzieży. Jedynie wówczas będzie mogła skutecznie spełniać swoje zadania zarówno wychowawcze, jak i edukacyjne. Dzięki uważnej obserwacji swoich uczniów i świata ich zainteresowań nauczyciele mogą dostosowywać swoje metody pracy tak, żeby odpowiadać na zmiany w świecie poza szkolnym murem. Codzienną dobrą praktyką powinno się stać odwoływanie się do miejsc i wydarzeń bliskich uczniom (np. dotyczących historii lokalnej), ale także sięganie w trakcie procesu dydaktycznego po rozwiązania, które oferują nowe technologie. Dzięki wykorzystaniu możliwości, jakie daje Internet (zarówno pod względem treści, jak i form komunikacji), nauczyciel może sprawić, że edukacja nie będzie odseparowanym od rzeczywistości, nieprzydatnym bytem, ale prawdziwą szansą na zrozumienie świata i zmierzenie się z nim. Podejście to przekłada się na konkretne działania, które odchodzą od tradycyjnego przekazywania uczniom wyłącznie wiedzy, na rzecz działań zmierzających do stymulowania krytycznego i samodzielnego myślenia.

Sądzę, że dobry dydaktyk musi być otwarty na testowanie nowych pomysłów na lekcję, również takich, których nie jest autorem. Pewnie wymaga to odwagi ze strony nauczyciela, a także liczenia się z potencjalną porażką czy napotkaniem oporu ze strony uczniów. Jednak nie sprawdzając pewnych rozwiązań, nie uda się skutecznie wzbogacić lekcji o nowe metody i praktyki. Trzeba z góry przyjąć, że pewne pomysły okażą się porażką, i szukać dalej.

[Badanie dobrych praktyk, s. 26]

Przygotowanie do każdego zajęcia powinna poprzedzać refleksja dotycząca celowości działania, by przywołane wiadomości i użyte materiały źródłowe stawiały ucznia w roli, w której znajduje się zazwyczaj zawodowy historyk rozwiązujący problem badawczy. Przykładem stawiania uczniów w roli badaczy mogą być lekcje (lub ich cykle) stawiające w centrum jedno konkretne pytanie badawcze sformułowane na przykład w temacie zajęć. W trakcie lekcji niezwykle ważne jest, by uczniowie mieli szansę na samodzielne formułowanie wniosków oraz stawianie własnych hipotez. Idealny nauczyciel historii słucha uczniów, nie narzuca swoich ocen i sądów, pozwalając im na własne poszukiwania oraz rozbudzenie ciekawości poznawczej. Rolą nauczyciela jest

przygotowanie uczniów nie tylko do formułowania własnych, zrównoważonych opinii, ale także trafnego argumentowania. Dobry nauczyciel wymaga od swoich uczniów tworzenia spójnych i ustrukturyzowanych wypowiedzi.

Wypowiedzi pisemne zajmują w warsztacie pracy dobrego nauczyciela historii szczególne miejsce. Nie służą jedynie sprawdzaniu zasobu wiadomości uczniowskich. Pisząc prace, uczniowie mają szansę, by stosować niemal wszystkie umiejętności, których kształcenie jest celem edukacji historycznej. Pozwalają bowiem nie tylko na poprawne językowo sformułowanie własnego zdania i poparcie go argumentami, ale są też wyjątkowo przydatnym narzędziem do nauki selekcjonowania i syntetyzowania wiadomości. W pracach pisemnych uczeń może w pełni wykazać się również myśleniem przyczynowo-skutkowym. Są też one dla niego szansą na pokazanie swojego rozumowania i sposobu analizowania źródeł. Niezwykle ważnym elementem prac pisemnych jest ich omówienie z uczniem. Dla dobrego nauczyciela stanowi ono niepowtarzalną okazję do kształcenia wszystkich wyżej wspomnianych kompetencji, dla ucznia natomiast stanowi ważną informację wskazującą na jego mocne i słabsze strony.

Ważnym dopełnieniem obrazu idealnego nauczyciela jest jego otwartość wobec instytucji zewnętrznych wspomagających edukację historyczną (np. muzeów). Idealny nauczyciel ma świadomość tego, jak wiele lekcja w takich placówkach może dać uczniom. Nie traktuje ich więc jako czasu straconego, starając się tak korzystać z oferowanych przez nie propozycji, żeby pożytek dla wiedzy i umiejętności uczniów był jak największy. Wiele przykładów dobrych zajęć z uczniami, nadesłanych na konkurs *Lekcja dobrej historii*, dotyczyło pracy z podopiecznymi poza własną salą lekcyjną i szkołą.

Oczekiwania sprowadzające się wyłącznie do kompetencji merytorycznych (warsztatowych i dydaktycznych) nie wypełniają obrazu idealnego nauczyciela historii. Elementem koniecznym są kompetencje społeczne. Wśród nich na pierwszym miejscu należy wymienić umiejętności komunikacyjne, zarówno wobec uczniów, jak również rodziców i innych nauczycieli. Idealny nauczyciel komunikuje uczniom w sposób dla nich zrozumiały nie tylko wymagania i cele lekcji, ale przede wszystkim zapewnia im informację zwrotną dotyczącą czynionych przez nich postępów. Szczególnie ważne jest, by odbywało się to w atmosferze wzajemnego szacunku i zaufania (Boba, Michłowicz, 2006).

Pożądaną cechą idealnego nauczyciela, którą potwierdzają badania, jest jego otwartość na ciągłe uczenie się i podejmowanie nowych wyzwań. Otwartość przejawia się nie tylko w gotowości do udziału w powszechnie dostępnych dziś szkoleniach, ale przede wszystkim w ciągłym poszukiwaniu nowych rozwiązań metodycznych oraz doskonaleniu dotychczas używanych. Takie podejście pozwala utrzymywać wysoki poziom zajęć dzięki dostosowywaniu ich do zachodzących w świecie zmian kulturowych. Opisany przez nas idealny nauczyciel powinien chętnie dzielić się własnymi doświadczeniami ze swoim środowiskiem zawodowym. Przywoływane tu cechy idealnego nauczyciela wynikają w dużym stopniu z jego otwartości na potrzeby środowiska, w którym przychodzi mu na co dzień pracować. Postawa ta może być wspierana przez wiele czynników, spośród których zebrane w trakcie badań materiały wyróżniają w szczególności dwa. Istotną cechą idealnego nauczyciela wspierającą jego otwartość wydaje się aktywny kontakt z innymi niż tylko historia przedmiotami. Wszyscy laureaci konkursu *Lekcja dobrej historii* prowadzą zajęcia nie tylko z historii, ale także przynajmniej z jeszcze jednym przedmiotem (nie tylko z wiedzy o społeczeństwie, ale z języka obcego lub polskiego). Takie doświadczenia uelastyczniają ich metody dydaktyczne o pomysły zaczerpnięte z innych dyscyplin, chroniąc jednocześnie przed zamykaniem się jedynie w obrębie historii jako przedmiotu szkolnego. Oprócz tego większość z nagrodzonych nauczycieli nie ogranicza się jedynie do pracy w macierzystych placówkach. Wielu z nich uczy także w innych szkołach, nie tylko gimnazjach, ale także podstawowych lub liceach. Pozwala im to lepiej orientować się w specyfice pracy z uczniami na poszczególnych etapach edukacyjnych. Sprawia bowiem, że są z jednej strony świadomi, czego mogą oczekiwać od ucznia na początku edukacji na danym poziomie edukacyjnym, z drugiej zaś poziomu, do którego powinni doprowadzić swoich uczniów.

Cenne są różne formy wymiany myśli i doświadczeń, podczas których można na szerszym forum przedyskutować i skonsultować swoje pomysły z pomysłami innych. Ma to zawsze dużą wartość i pozwala czasami skutecznie zmodyfikować, unowocześnić własny warsztat pracy.

[Badanie dobrych praktyk, s. 26]

Jak wspomniano we wstępie, poczynione ustalenia to dopiero pierwszy krok w badaniach nad metodami i organizacją pracy nauczycieli historii; stąd przedstawiony obraz daleki jest od kompletności. Kreśląc go, starano się możliwie najpełniej wykorzystać zebrane w trakcie badań wywiady z nauczycielami historii, obserwacje lekcji i rozmowy z uczniami. Przeprowadzone badania jakościowe umożliwiły pogłębioną analizę i miały ogromne znaczenie w zdiagnozowaniu obszarów wartych dalszej uwagi. Stanowiły one jednak dopiero punkt wyjścia i wskazówkę dla kolejnych, prowadzonych obecnie badań. Dopiero po ich zakończeniu możliwe będzie stworzenie pełniejszego obrazu nauczycieli historii.



10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.1. Wprowadzenie

Autorki:

Małgorzata Musialik

Barbara Ostrowska

Urszula Poziomek

Kim powinien być nauczyciel? Nauczyciel ma rozbudzać entuzjazm w dzieciach, chęć poszukiwania. (...) Ma być także przewodnikiem, ma wskazać, ma rozbudzić, rozpalic jakieś zainteresowanie. (...) Trzeba im tylko wskazywać kierunek i oni fruną.

[Wypowiedź nauczycielki przyrody]

Prezentowany portret polskiego nauczyciela przedmiotów przyrodniczych powstał na podstawie wyników badań i analiz, realizowanych przez różne ośrodki naukowe prowadzące badania krajowe i międzynarodowe o charakterze zarówno jakościowym, jak i ilościowym. Uczestnikami badań byli nauczyciele przedmiotów przyrodniczych – przyrody w szkole podstawowej, biologii, chemii, fizyki, geografii w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej oraz uczniowie.

Portret nie jest jednorodny, prezentuje bogactwo tej grupy zawodowej, obejmującej nauczycieli aż pięciu przedmiotów przyrodniczych⁶⁶. W raporcie zastosowano nieformalną nazwę tej grupy – nauczyciel przyrodnik – mając świadomość, że określenie to nie jest precyzyjne. Nie każdy fizyk czy geograf jest przyrodnikiem, są też przyrodnicy, którzy nie są biologami czy chemikami. Założono jednak, że przyrodnik to przede wszystkim „badacz przyrody” (SJP PWN, 2013) i że taka nazwa będzie dla odbiorców wskazówką, w jakim kierunku należy podążać, pracując w tym zawodzie.

Przyjęto również, zgodnie ze stanem rzeczywistym, że wszystkie przedmioty przyrodnicze mają charakter eksperymentalny, a więc łączy je metoda badawcza (naukowa) oparta na doświadczeniach, obserwacjach i pomiarach. Warto jednak pamiętać, że pewne obszary w nauczaniu przyrody, biologii, chemii, fizyki czy geografii różnią się między sobą. Należą do nich z pewnością ćwiczenia i pomiary w terenie, które są ważnym elementem dydaktyki przede wszystkim przyrody, biologii i geografii. Z kolei eksperymenty i obserwacje są podstawą pracy na lekcjach przyrody, biologii, chemii i fizyki.

Podstawowym źródłem danych wykorzystanych w tej części raportu są badania zrealizowane przez Pracownię Przedmiotów Przyrodniczych Instytutu Badań Edukacyjnych (PPP IBE), a także badania realizowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), Ogólnopolską Fundację Edukacji Komputerowej w partnerstwie z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) w ramach projektu *Kolegium Śniadeckich* (KŚ), Wydział Fizyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (SECURE) oraz Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (IFiS PAN). Autorki są świadome, że zbiór wybranych badań jest niepełny, nie jest jednak możliwe, by w tak krótkim opracowaniu wykorzystać wyniki wszystkich badań dotyczących polskich nauczycieli przyrodników. Należy zatem traktować ten rozdział jako zaproszenie do dyskusji o stylach pracy, o kondycji i przyszłości nauczyciela przyrodnika. Zaproszenie skierowane jest przede wszystkim do nauczycieli przyrodników i do środowisk akademickich – dydaktyków biologii, chemii, fizyki i geografii. Szczegółowe opisy wykorzystanych badań, zawierające między innymi cele badania, opis próby, zasięg badania i opis narzędzi w nim wykorzystanych znajdują się w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

⁶⁶ W zasadzie przedmiotów przyrodniczych w kształceniu ogólnym jest sześć, ponieważ na IV etapie edukacyjnym funkcjonuje przedmiot uzupełniający – przyroda. Nie został on uwzględniony w raporcie, gdyż przyrody mogą uczyć nauczyciele biologii, chemii, fizyki i geografii.

10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodniczy?

Dobre jest wszystko to, co nie jest dyktowaniem i wpisywaniem do zeszytu.

[Wypowiedź nauczycielki w badaniu FGI⁶⁷]

Przedmioty przyrodnicze mają charakter empiryczny, doświadczalny. Nie można uczyć o przyrodzie, nie obserwując jej i nie doświadczając. Dlatego nadrzędnym celem kształcenia w tych przedmiotach jest rozwijanie umiejętności posługiwania się metodą badawczą, umiejętność rozpoznawania problemów, które dadzą się za jej pomocą rozwiązać. Umiejętność posługiwania się metodą badawczą jest pochodną kompetencji kluczowej w naukach przyrodniczych, jaką jest rozumowanie naukowe. Drogą do opanowania tych dwóch podstawowych umiejętności – rozumowania naukowego i stosowania metody badawczej – są ćwiczenia praktyczne, tj. wykonywanie doświadczeń, obserwacji i pomiarów. Nie można w pełni opanować posługiwania się metodą badawczą jedynie za pomocą teorii.

Nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych nie polega jednak tylko na kształceniu umiejętności przedmiotowych. Równie ważne jest rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak sprawne komunikowanie się, umiejętność pracy w zespole czy prezentowanie wyników pracy lub własnych osiągnięć. Sprawność w posługiwaniu się tymi „miękkimi” umiejętnościami będzie niezwykle przydatna w dorosłym życiu, bez względu na ścieżkę kariery, jaką wybiorą młodzi ludzie.

Ucząc przedmiotu przyrodniczego, nie można też zapominać, że zainteresowanie ucznia przedmiotem, zaciekawienie go elementami środowiska i uwrażliwienie na otaczającą przyrodę może zaowocować wybraniem przez niego zawodu związanego z naukami przyrodniczymi i dalszą specjalizacją w wybranej dziedzinie.

Warto się zastanowić, w jakim zakresie nauczyciele przyrodniczy są świadomi tych celów kształcenia. Czy stosują środki dydaktyczne i metody pracy sprzyjające rozwijaniu postawy badawczej? Czy i w jakim stopniu na lekcjach przyrody rozwijane są kompetencje społeczne?

10.2.1. Cele kształcenia

Nauczyciele przyrody ze szkoły podstawowej, biorący udział w diagnozie potrzeb dotyczących wsparcia w prowadzeniu lekcji metodą badawczą (DPNP⁶⁸), uznają za najważniejsze w kształceniu przyrodniczym rozwijanie umiejętności przedmiotowych i ogólnych, praktycznych, przydatnych również w życiu codziennym (wykres 10.1.) Równie ważne w ocenie tej grupy nauczycieli jest przekazanie wiedzy uczniom, która będzie potrzebna jako podbudowa na dalszych etapach kształcenia. Jeśli przyjmie się, że pojęcie umiejętności ogólnych obejmuje umiejętność posługiwania się metodą naukową w życiu codziennym, to powstaje optymistyczny obraz edukacji przyrodniczej, przynajmniej w sferze deklaracji.

Duże znaczenie dla nauczycieli ma też zaciekawienie uczniów przyrodą i zachęcanie ich do samodzielnego poznawania procesów w niej zachodzących. Zaciekawianie przyrodą nie łączy się jednak, w ocenie nauczycieli, z uwrażliwianiem uczniów i uczeniem szacunku do niej – ten cel badani nauczyciele uznali za najmniej ważny.

Wyniki badania pokazują, że nauczyciele przyrodniczy 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

⁶⁷ Krótki opis badania *Podstawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów (FGI)* znajduje się w *Aneksie: Informacje o badaniach*. Skrótów nazw badań opisywanych w tekście podawane są w nawiasach.

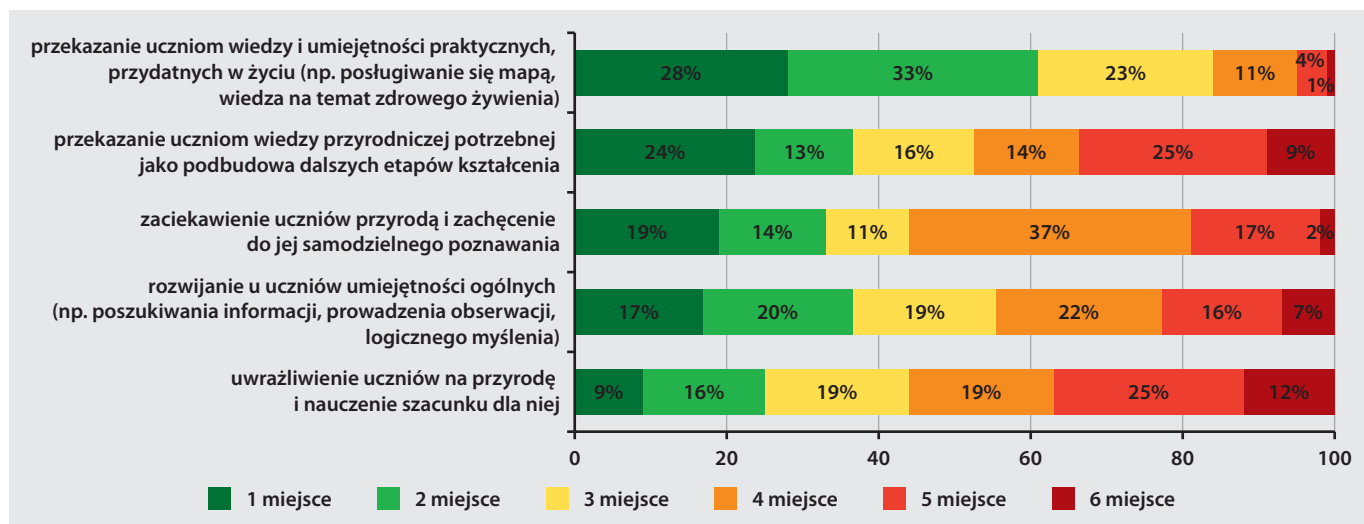
⁶⁸ Skrót nazwy badania *Diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej w zakresie wsparcia dla prowadzenia lekcji metodą badawczą*. Więcej informacji o badaniu można znaleźć w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodnicy?

w obowiązującej podstawie programowej, z drugiej strony szkoda, że wrażliwość uczniów na otaczającą przyrodę i szacunek do niej nie są w wystarczającym stopniu doceniane przez nauczycieli przyrodników i rozwijane wśród młodych ludzi.

Wykres 10.1. Ranking celów, jakie nauczyciele przyrody szkół podstawowych starają się osiągnąć w pracy z uczniami, uszeregowanych od najważniejszego (1) do najmniej ważnego (6) (DPNP, 2013).



Źródło: Badanie DPNP, PPP IBE.

Cennym uzupełnieniem są cele nauczania przedmiotów przyrodniczych opisane jako ważne w czasie wywiadów grupowych z aktywnymi, zaangażowanymi nauczycielami biologii, chemii, fizyki i geografii w gimnazjum⁶⁹, zrealizowanych w ramach badania *Podstawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów* (FGI), (IBE, 2013a).

Nauczyciele gimnazjalni wskazali jako ważne w edukacji przyrodniczej kształcenie postawy badawczej, ukazywanie przyrody w sposób holistyczny, interdyscyplinarny oraz wspieranie uczniów uzdolnionych i zainteresowanych przedmiotami przyrodniczymi w ich rozwoju. Opisali również sposoby realizacji tych celów.

Według aktywnych nauczycieli kształcenie postawy badawczej powinno odbywać się przez opanowanie przez uczniów etapów planowania prac badawczych, wykonywanie eksperymentów i obserwacji (np. mikroskopowych) i ich poprawnej dokumentacji, ale też przez udział uczniów w zajęciach terenowych i wycieczkach edukacyjnych.

Rozwijaniu holistycznego podejścia do zagadnień przyrodniczych – zdaniem badanej grupy nauczycieli – sprzyja stosowanie metody projektów, zwłaszcza międzyprzedmiotowych, realizowanych w zespole uczniowskim pod opieką często dwóch lub trzech nauczycieli różnych przedmiotów przyrodniczych. Nauczyciele podkreślali również, że realizacji tego celu sprzyja wrażliwość na pomysły samych uczniów, którzy często wnoszą wiele niekonwencjonalnych propozycji, których realizacja jest możliwa jedynie w sposób międzyprzedmiotowy (np. prezentacje najważniejszych wynalazków w nauce czy laureatów Nagrody Nobla). Warto tutaj dodać, że w gimnazjum, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (MEN, 2010a), każdy uczeń ma obowiązek zrealizowania minimum jednego projektu w cyklu edukacyjnym, co jest warunkiem ukończenia przez niego szkoły. Może zatem warto rozszerzyć ten obowiązek na pozostałe etapy edukacyjne, jeśli daje on cenny efekt w postaci szukania połączeń między różnymi przedmiotami przyrodniczymi i sprzyja współpracy nauczycieli?

⁶⁹ Aktywność i zaangażowanie tych nauczycieli przejawiały się między innymi w prowadzeniu ciekawych zajęć pozalekcyjnych i przygotowywaniu uczniów do konkursów i olimpiad.

W opinii badanych nauczycieli wspieranie uczniów uzdolnionych i zainteresowanych przedmiotami przyrodniczymi powinno polegać na zachęcaniu ich do samodzielnych poszukiwań informacji i samodzielnym pogłębianiu wiedzy poprzez oglądanie filmów dokumentalnych, studiowanie czasopism naukowych czy też prowadzenie badań w terenie lub w warunkach laboratoryjnych, w szkole lub gościnnie na wyższej uczelni. Warto dodać, że w ocenie uczniów nauczyciele przyrodniczy realizują ten cel w swojej codziennej pracy. Wyniki ankietowania absolwentów gimnazjum – uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych w badaniu *Laboratorium myślenia (LM)*⁷⁰, którego głównym celem jest diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce, pokazują, że to nauczyciele są głównymi promotorami korzystania z wartościowych źródeł informacji, różnych niż podręcznik i zeszyt ćwiczeń. Uczniowie zapytani o to, kto lub co przyczynia się do tego, że czytają książki o nauce, artykuły naukowe, wykorzystują Internet do poszukiwania wiarygodnych informacji naukowych, a także że uczestniczą w wydarzeniach naukowych takich jak festiwale nauki, wymieniali nauczycieli na drugim miejscu po swoich własnych zainteresowaniach (IBE, 2012a, niepublikowany).

10.2.2. Przygotowanie do lekcji

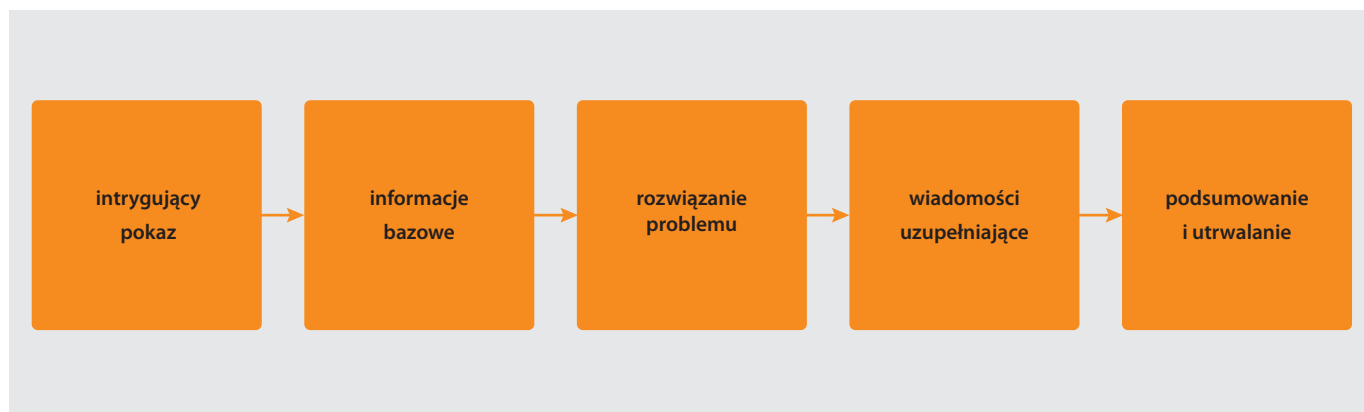
Przygotowując się do lekcji, nauczyciel przyrodnik powinien sformułować cele i temat zajęć zgodne z podstawą programową oraz dobrać odpowiedni do nich zakres treści. Ponadto powinien dokonać wyboru metod dostosowanych do specyfiki zespołu klasowego, które pozwolą zrealizować zakładane cele lekcji, zaplanować użycie odpowiednich środków dydaktycznych oraz sposobów utrwalenia czy też sprawdzenia efektów konkretnych działań. W trudnym procesie planowania lekcji w dużym stopniu zastępują nauczycieli wydawnictwa edukacyjne. Obudowa dydaktyczna w postaci podręcznika i zeszytu ćwiczeń z reguły narzuca określony porządek lekcji, zgodny z teoretycznymi założeniami dydaktyki, może przy tym ograniczać swobodę twórczą nauczyciela, choć jedynie w stopniu przyzwolonym przez niego. Wydaje się jednak, że większość nauczycieli przyrodników korzysta z gotowych propozycji zawartych w wybranym do realizacji podręczniku i dostosowanym do niego zeszycie ćwiczeń. Wiadomo z badań, że dla większości nauczycieli podręcznik jest głównym środkiem dydaktycznym stosowanym na lekcji (Grajkowski, 2014; SECURE, 2013), można zatem przypuszczać, że zawarty w nim porządek treści i zadań przeznaczonych do wykonania przez uczniów stanowi podstawę planowania i realizacji lekcji dla większości nauczycieli. Wybierając taki sposób pracy, nauczyciele przyjmują, że podręcznik – dopuszczony do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej – zapewni realizację wszystkich celów i treści podstawy programowej. Z pewnością tak jest, pewnym problemem może być jednak przeładowanie treścią wielu dostępnych na rynku podręczników. Może to – przy bezkrytycznym korzystaniu z nich – powodować problemy z realizacją przez nauczyciela wszystkich treści podstawy programowej w określonej dla cyklu nauczania liczbie godzin i zaniedbywanie realizacji celów, czyli kształtowania ważnych umiejętności ucznia. Inaczej wygląda przygotowanie do lekcji w przypadku nauczycieli twórczych, w dużym stopniu angażujących się w przygotowanie lekcji według własnego pomysłu. Takie kreatywne podejście do planowania lekcji przedmiotu przyrodniczego przedstawiła grupa aktywnych i zaangażowanych nauczycieli przyrodników, uczestniczących w badaniu FGI. W wywiadach grupowych nauczyciele opisali elementy, jakie ich zdaniem składają się na przebieg dobrze zrealizowanej lekcji. Interesujące jest, że posługiwali się własną terminologią, niezupełnie zgodną z językiem formalnej dydaktyki. Zachowali przy tym pełną poprawność dydaktyczną w opisywanej strukturze lekcji.

Zdaniem badanych nauczycieli dobrze zaplanowana lekcja powinna rozpocząć się od intrygującego, zaciekawiającego uczniów pokazu. Takim pokazem może być krótki film lub prezentacja, ciekawe zdjęcie lub interesujący rekwizyt. Pokaz powinien być powiązany ze sformułowaniem pytania

⁷⁰ Pełna nazwa badania to: *Laboratorium myślenia. Diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce (LM)*. Opis badania znajduje się w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

badawczego. Niewielka porcja podstawowych informacji ma służyć zbudowaniu fundamentu wiedzy na temat poruszany na lekcji. Nauczyciele podkreślali, że najlepiej podawać te bazowe informacje w postaci syntetycznej – w formie schematu, wykresu, stosując komputer z rzutnikiem, foliogramy czy tablice poglądowe w celu usprawnienia przebiegu tej części lekcji. Równie efektywnym sposobem jest wcześniejsze przygotowanie się wybranych uczniów, którzy przekazują podstawowe informacje kolegom i koleżankom. Kolejnym etapem lekcji powinna być aktywność uczniów, polegająca na znalezieniu odpowiedzi na postawione pytanie badawcze. Nauczyciele zaproponowali zastosowanie takich metod pracy, jak dyskusja czy burza mózgów. Według nauczycieli głównym celem tego etapu lekcji jest pobudzenie do myślenia. Najwyższą efektywność można uzyskać na tym etapie pracą zespołową uczniów, rzadziej nauczyciele stosują formę pracy indywidualnej, ponieważ wtedy słabsi uczniowie nie radzą sobie z takim zadaniem lub wykonują je niedbale. Ważne jest też zachęcanie uczniów do jak najlepszego wykonania realizowanego zadania przez wprowadzanie elementu rywalizacji i oceny. Po rozwiązaniu przez uczniów problemu badawczego nauczyciel powinien przekazać kolejną porcję wiadomości pogłębiających temat. W tej części lekcji dobrze też jest odnieść się do wcześniejszych wypowiedzi uczniów. Podsumowaniem lekcji powinno być uporządkowanie – najlepiej wspólnie, z udziałem uczniów i nauczyciela – materiału z lekcji i wskazanie, co jest w nim najważniejsze i wymaga utrwalenia w dalszym toku nauczania. Nauczyciele uznali, że najlepszym rozwiązaniem metodycznym będą w tej części lekcji metody warsztatowe, a także środki multimedialne. Ważnym elementem podsumowania są też w ich opinii ćwiczenia utrwalające lub sprawdzające – przykładowo wykonanie zadania w zeszytach ćwiczeń. Badani nauczyciele podkreślali znaczenie części praktycznej lekcji w postaci doświadczenia, obserwacji lub tworzenia modeli na przykład cząsteczek związków chemicznych.

Rys. 10.1. Struktura lekcji przyrodniczej w opinii aktywnych nauczycieli (opracowanie własne na podstawie Raportu FGI, 2011, niepublikowanego)



Należy dodać, że przedstawiony przez badanych nauczycieli porządek lekcji przyrodniczej, choć opisany bez użycia specjalistycznej terminologii, jest zgodny z założeniami teoretyków dydaktyki przedmiotów przyrodniczych, zakładających między innymi właściwy dla tematu lekcji dobór metod nauczania z zachowaniem ich różnorodności, a także występowanie takich elementów nauczania, jak motywujące zapoznanie uczniów z zadaniem, poznawanie faktów, kształtowanie umiejętności i nawyków, utrwalanie czy kontrola i ocena wyników nauczania (Kupisiewicz, 1973; Okoń, 1987 za Stawiński, 2006).

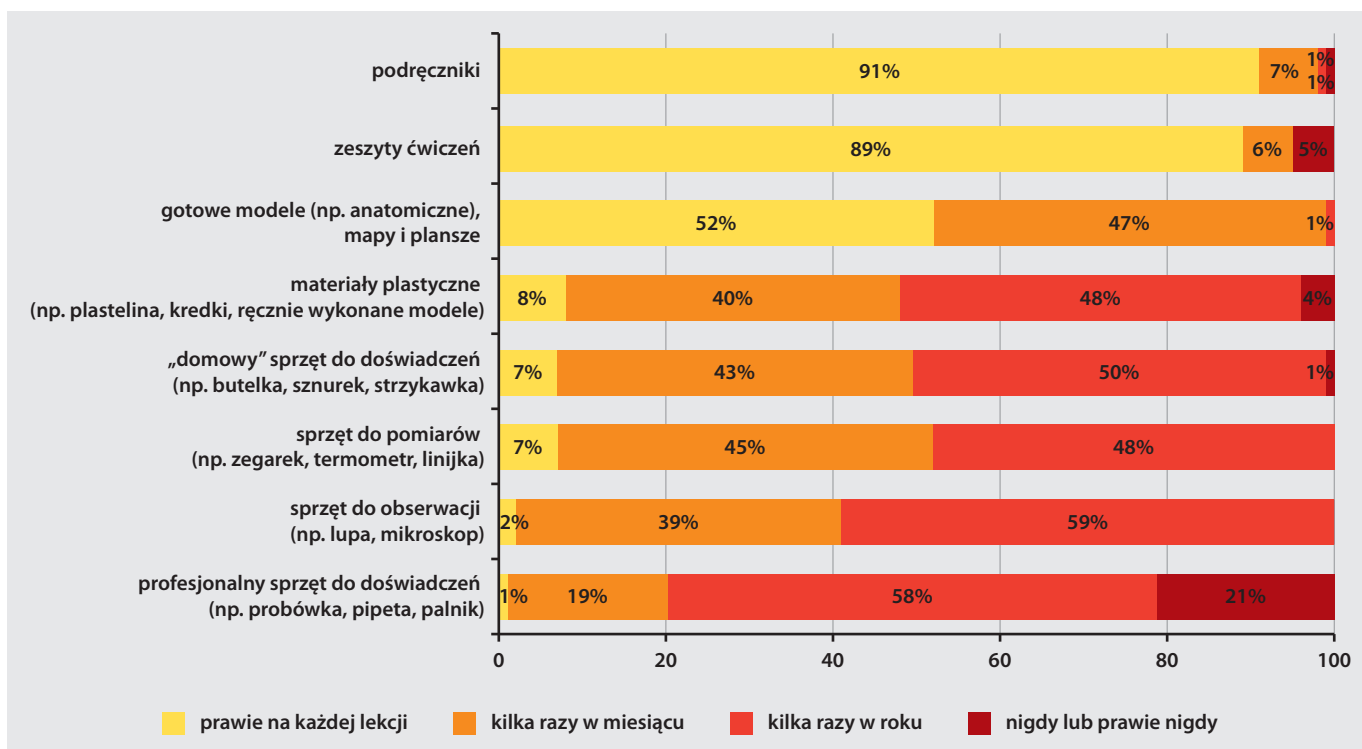
10.2.3. Środki dydaktyczne

W założeniu środki dydaktyczne powinny służyć jak najpełniejszej realizacji celów lekcji przeprowadzonej z zastosowaniem wybranych metod i form pracy. Jego skuteczność będzie tym większa,

im bardziej będzie dostosowany do specyfiki przedmiotu, treści nauczania i stosowanych na lekcji metod (Stawiński, 2006), ale też do wyników diagnozy potrzeb uczniów, ich stylów uczenia się czy też profilu zespołu klasowego.

Nauczyciel przyrodnik z założenia powinien korzystać głównie ze środków dydaktycznych dostosowanych do metody badawczej, laboratoryjnej lub problemowej. Wynika to z empirycznego charakteru tych przedmiotów, będących pochodną nauk przyrodniczych, realizowanych i rozwijanych oraz pogłębianych badaniami naukowymi na uczelniach wyższych. Zatem można założyć, że najczęściej stosowanymi przez nauczycieli przyrodników środkami dydaktycznymi będzie sprzęt laboratoryjny lub sprzęt do obserwacji – próbówki, zlewki, mikroskopy, lornetki itp. Wsparciem dla realizacji celów kształcenia może być też odpowiednio stosowana technologia informacyjno-komunikacyjna – multimedia (prezentacje, filmy), programy służące do animacji obiektów przyrodniczych, symulacji doświadczeń lub modelowania procesów i zjawisk oraz odpowiedni sprzęt komputerowy umożliwiający ich efektywne wykorzystanie. Ważną funkcją, jaką może spełniać specjalistyczne oprogramowanie, jest też monitorowanie i dokumentowanie przebiegu doświadczeń czy pomiarów. Prezentowane wyniki badań pokazują nieco inną rzeczywistość. Najczęściej stosowanym środkiem dydaktycznym na lekcjach przyrodniczych jest podręcznik i zeszyt ćwiczeń. Te preferencje widać wyraźnie w deklaracjach nauczycieli przyrody w szkołach podstawowych na terenie całego kraju (DPNP) oraz w opiniach uczniów gimnazjów województwa małopolskiego i Krakowa, uczestniczących w badaniu w ramach projektu SECURE⁷¹.

Wykres 10.2. Częstotliwość* wykorzystywania różnych pomocy dydaktycznych przez nauczycieli przyrody w klasach IV–VI szkół podstawowych (DPNP, 2013).



* Częstotliwość odnosi się do liczby lekcji realizowanych przez nauczycieli.

Źródło: Badanie DPNP, PPP IBE.

Może to oznaczać, że duża część nauczycieli przyrody w szkołach podstawowych stosuje metodę słowną, polegającą na pracy z tekstem podręcznika i rozwiązywaniem ćwiczeń. Metoda ta ma swoje

⁷¹ Pełna nazwa badania to: *Badanie programów matematyki, przedmiotów przyrodniczych i techniki w krajach europejskich w ramach europejskiego Projektu SECURE*. Jego opis można znaleźć w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

zalety – rozwija umiejętność czytania ze zrozumieniem, korzystania z różnorodnych form przekazu informacji (tekstu, schematu, zdjęcia, wykresu itp.) czy też tworzenia informacji (np. odpowiedzi na polecenia w zeszytach ćwiczeń). Nie może ona jednak zastąpić metody badawczej, podstawowej w nauczaniu i uczeniu się przedmiotów przyrodniczych.

Uczniowie szkół gimnazjalnych Małopolski i Krakowa potwierdzają swoimi opiniami w badaniu SECURE, że głównym środkiem dydaktycznym stosowanym przez nauczycieli przedmiotów przyrodniczych są podręczniki – na wszystkich lekcjach biologii, geografii i chemii używała ich ponad połowa badanych uczniów (odpowiednio 60%, 60% i 58% wskazań), nieco mniej (42%) na lekcjach fizyki.

Drugim w kolejności najczęściej stosowanym środkiem dydaktycznym były – w opinii gimnazjalistów – zeszyty ćwiczeń. Na lekcjach biologii używała ich zawsze 45% uczniów, a około połowy na lekcjach chemii i geografii.

Kolejną pozycję w deklaracjach nauczycieli przyrody w szkole podstawowej (DPNP) zajęły plansze dydaktyczne, mapy i modele. Częste korzystanie z tego typu środków wskazuje na preferowanie przez nauczycieli metod podawczych – wykładu lub rozmowy nauczającej ilustrowanych tego typu środkami zastępczymi. Stosowanie przez nauczycieli metod podawczych w niewielkim stopniu przyczynia się do rozwijania ważnych w czasach współczesnych umiejętności uczniów – twórczego rozwiązywania problemów czy komunikacji. Niemożliwe jest przy tym rozwijanie umiejętności pracy w zespole. Sprzęt do badań laboratoryjnych i obserwacji stosowany jest przez większość badanych w DPNP nauczycieli przyrody kilka razy w roku, a ponad 20% nauczycieli nigdy nie stosuje tego typu sprzętu. Można przypuszczać na podstawie tych deklaracji, że równie rzadko nauczyciele stosują na lekcjach metodę badawczą w formie wykonywania przez uczniów doświadczeń, obserwacji czy pomiarów.

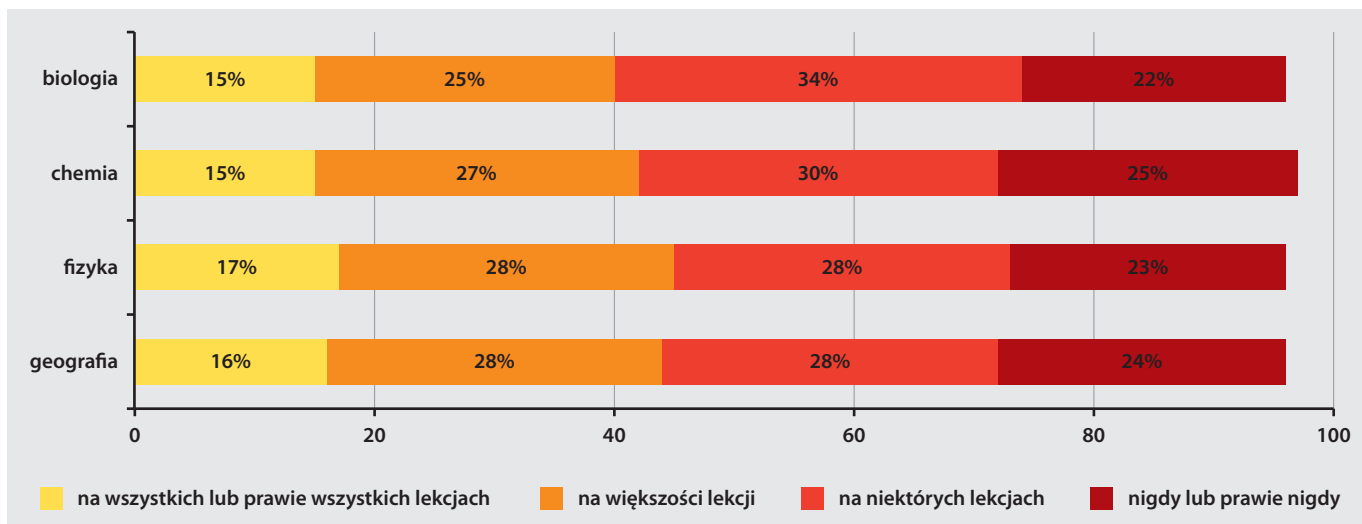
Pisząc o środkach dydaktycznych, nie sposób pominąć wykorzystywania na lekcjach przyrodniczych technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK). W podstawie programowej przedmiotów przyrodniczych znajdują się zapisy podkreślające rolę zarówno pokazów multimedialnych na lekcjach (np. pokazy doświadczeń z chemii), jak i pozyskiwania informacji z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Należy zaznaczyć jednak, że TIK stanowi jedynie narzędzie w kształtowaniu umiejętności przedmiotowych i kompetencji społecznych. Technologia nie może zastąpić kształtowania przez nauczyciela umiejętności uczniowskich, budowania określonych struktur myślowych, pewnych – w dobrym tego słowa znaczeniu – nawyków intelektualnych i komunikacyjnych. Zbyt wczesne i bezkrytyczne korzystanie z TIK może stanowić barierę hamującą nie tylko rzeczywisty rozwój intelektualny uczniów, ale również ich rozwój emocjonalny (Róźiewicz, 2011). Dotyczy to także edukacji szkolnej, w tym przyrodniczej. Z drugiej strony – TIK może stanowić wspaniałe narzędzie, służące modelowaniu i animowaniu procesów i zjawisk przyrodniczych, pozwalające precyzyjnie monitorować przebieg obserwacji i doświadczeń (Meritum, 2007), a także wspierać komunikację w klasie. To od nauczyciela zależy, jaką rolę w procesie edukacyjnym odegra technologia.

Deklaracje badanych nauczycieli wskazują na wzrost ich zainteresowania wykorzystaniem TIK na lekcjach. Potwierdzają ten trend wyniki badania *Laboratorium myślenia* (LM).

Filmy i prezentacje multimedialne stosowane były na wszystkich, prawie wszystkich i większości lekcji przez ok. 40% badanych w 2012 roku nauczycieli. Porównanie tych danych z rokiem 2011 pokazuje wzrost zastosowania tego typu pomocy na lekcjach przedmiotów przyrodniczych.

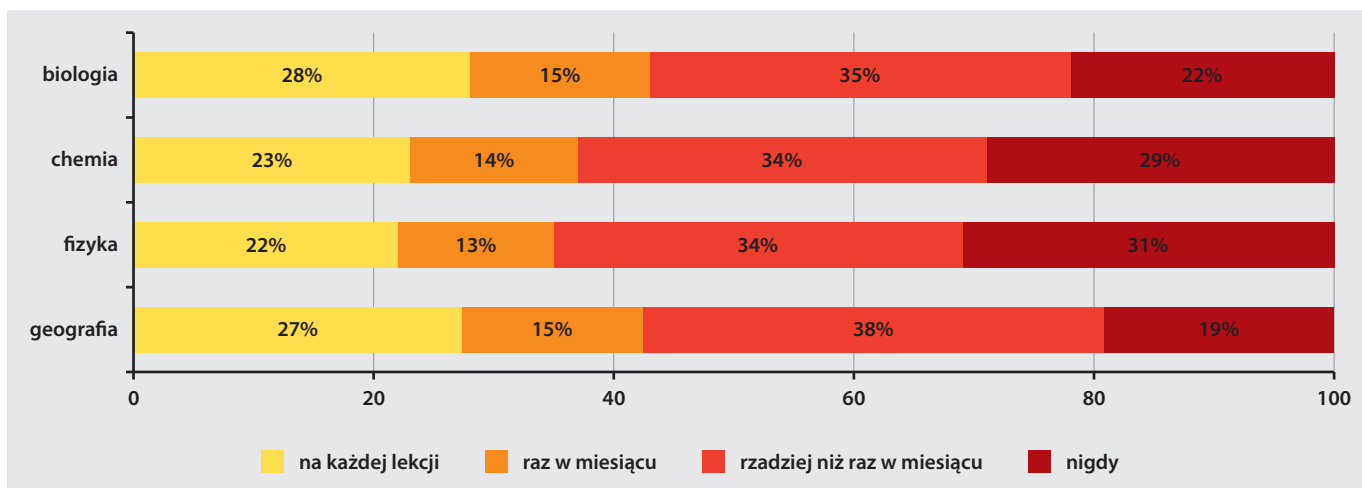
Deklaracje nauczycieli przyrodników w diagnozie realizacji podstawy programowej w klasach pierwszych gimnazjum, przeprowadzonej przez ORE (ORE, 2011a) również potwierdzają wykorzystywanie TIK na lekcjach przedmiotów przyrodniczych, w największym stopniu biologii i geografii.

Wykres 10.3. Częstotliwość, z jaką nauczyciele w gimnazjum wykorzystują filmy i prezentacje multimedialne według deklaracji uczniów w II cyklu badania Laboratorium myślenia (LM, 2012, niepublikowany).



Źródło: LM, PPP IBE.

Wykres 10.4. Uczestnictwo uczniów w zajęciach z wykorzystaniem TIK od początku roku szkolnego 2010/2011 na lekcjach z przedmiotów przyrodniczych w I klasie gimnazjum (ORE 2011a).

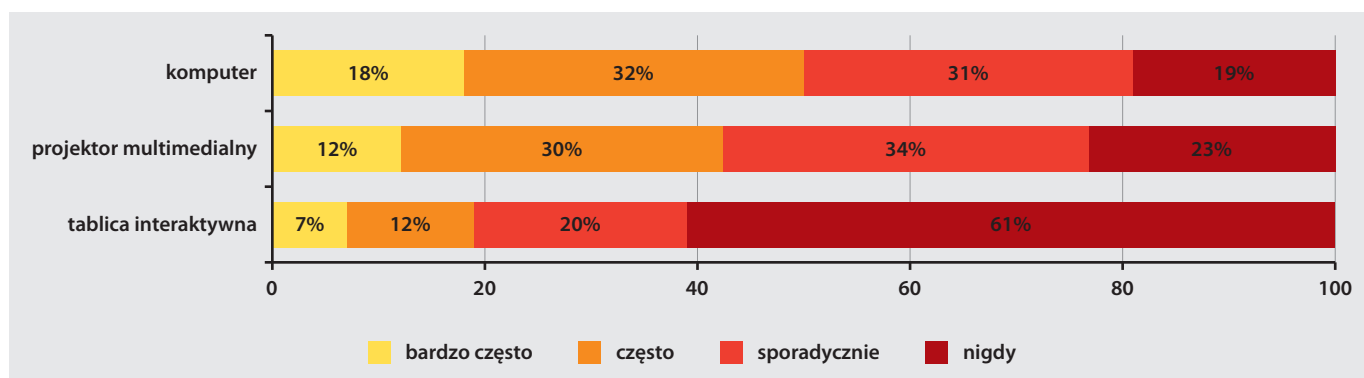


Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania ORE.

Wzrost częstotliwości korzystania przez nauczycieli z multimediów w postaci prezentacji i filmów edukacyjnych jest z pewnością pozytywnym efektem wprowadzenia reformy programowej. Warto jednak zastanowić się w kontekście wcześniej opisanych, możliwych oddziaływań TIK na proces nauczania, w jaki sposób nauczyciele korzystają z tego typu środków. Zbyt częsty przekaz informacji zawartych w prezentacji multimedialnej – choćby nawet w najbardziej atrakcyjnej formie – nie pozwoli na rozwijanie umiejętności pracy metodą badawczą czy też umiejętności komunikacyjnych lub pracy w grupie. Może natomiast skutecznie zniechęcić uczniów do nauki. Często też multimedia zastępują wykonywanie przez uczniów doświadczeń, obserwacji i pomiarów – wydawnictwa edukacyjne przygotowały pełen zestaw krótkich filmów edukacyjnych i animacji, które prezentują aktywności uczniowskie zalecane podstawą programową. Nauczyciel chemii, który boryka się z brakiem sprzętu lub odczynników, skorzysta wtedy z takiego zastępczego środka dydaktycznego, a uczniowie – zamiast oswajać się ze sprzętem laboratoryjnym i jego obsługą – obejrzą film. Trudno oceniać tego typu działania – z jednej strony zapewniają one realizację podstawy programowej, choć w niedoskonałej formie, z drugiej – uniemożliwiają rzeczywistą aktywność badawczą uczniów.

Nie każda prezentacja jest równoznaczna ze stosowaniem metody podawczej. Można wykorzystać prezentację jako inspirację do rozwiązywania problemu badawczego podczas na przykład pracy w grupach. Podobnie jest z filmem edukacyjnym – nauczyciel może przeprowadzić lekcję, wyświetlając uczniom przez 40 minut film, może też pokazać pięciominutowy fragment filmu, na podstawie którego buduje lekcję poświęconą na przykład rozstrzygnięciu ważnego problemu etycznego w nauce lub też rozwiązaniu określonego wcześniej problemu badawczego. Niestety, brak jest danych szczegółowych dotyczących sposobu wykorzystania multimedialnych na lekcjach przyrodniczych. Wyniki ogólnopolskiego badania *Czynniki kształtujące efektywność pracy nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i matematyki*⁷² (KŚ, 2011) zrealizowanego w ramach projektu „Kolegium Śniadeckich – innowacyjny program nauczania przedmiotów przyrodniczych” z udziałem nauczycieli klas pierwszych liceów ogólnokształcących (wykres 10.5) wskazują natomiast, że wraz ze wzrostem wykorzystania multimedialnych wzrasta też stosowanie przez nauczycieli przyrodników sprzętu do ich obsługi – komputerów, projektorów i tablic multimedialnych. Podobnie jak w przypadku multimedialnych, nie wiadomo, w jaki sposób nauczyciele wykorzystują ten sprzęt. Można jedynie przypuszczać, że jest on dostępny głównie (jeśli nie jedynie) dla nauczyciela, a więc sprzyja stosowaniu metod podawczych w nauczaniu.

Wykres 10.5. Wykorzystanie sprzętu elektronicznego podczas realizacji zajęć przez nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i matematyki w klasach I liceów ogólnokształcących według deklaracji nauczycieli (KŚ, 2011).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania KŚ.

Ograniczenia w dostępie do sprzętu elektronicznego mogą stanowić też barierę w kształtowaniu wśród uczniów umiejętności pozyskiwania i przetwarzania informacji z różnorodnych źródeł z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz pracy metodą projektów. Pewnym rozwiązaniem tego problemu może być zadawanie uczniom prac domowych z użyciem Internetu, korzystanie z komputerów w szkolnej pracowni komputerowej lub w czytelnicy oraz praca projektowa na zajęciach pozalekcyjnych już tylko dla chętnych uczniów.

Jeśli chodzi o Internet, badanie KŚ wykazało, że dostęp do sieci ma prawie 50% badanych nauczycieli. Możliwość udostępniania sieci uczniom deklarowało już znacznie mniej respondentów – 32%. Nie ma, niestety, danych co do możliwości korzystania przez uczniów w czasie lekcji z własnych laptopów czy telefonów komórkowych z dostępem do Internetu. Co więcej, w niektórych szkołach korzystanie przez uczniów z telefonów komórkowych jest zabronione i grozi karą administracyjną określoną w Statucie szkoły. A przecież smartfon zapewnia nie tylko dostęp do Internetu – może być również przenośnym laboratorium, dzięki modułowi GPS, żyroskopowi, akcelerometrowi, aparatowi fotograficznemu (zdjęcia mikroskopowe) i innym bezpłatnym aplikacjom do pomiarów. Warto jednak podkreślić, że jest to tylko narzędzie i aby je świadomie wykorzystać, trzeba dobrze zrozumieć cel zastosowania danego urządzenia.

⁷² Opis badania znajduje się w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

Znów zatem można przypuszczać, że w polskiej szkole na wielu (choć na pewno nie na wszystkich) lekcjach przedmiotów przyrodniczych nauczyciel korzysta ze sprzętu komputerowego, multimedialnych i Internetu w ramach pokazu, a uczniowie są biernymi odbiorcami informacji przekazywanych w formie obrazów i dźwięków.

Warto wspomnieć, że inną równie ważną funkcją Internetu (oprócz funkcji środka dydaktycznego) jest komunikacja społeczna. Młodzież szkolna biegle korzysta z portali społecznościowych, wykorzystując je jednak głównie do komunikacji prywatnej. W badaniu KŚ komunikacja z uczniami była usytuowana najniżej w rankingu działań, do których nauczyciele wykorzystują Internet. Prawie 60% nauczycieli liceów ogólnokształcących nigdy nie korzysta z komunikacji internetowej lub korzysta z niej tylko sporadycznie w kontaktach z uczniami. Jest nadzieja na zmianę tej sytuacji – pod naciskiem rodziców i organów prowadzących szkoły, a także w wyniku działań części nauczycieli, coraz więcej szkół przechodzi w dokumentowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej do wersji elektronicznej dziennika lekcyjnego. Rozwiązania systemowe stosowane w takich dziennikach sprzyjają, a czasem wręcz wymuszają podejmowanie kontaktów z uczniami i ich rodzicami oraz między pracownikami szkoły drogą elektroniczną. Należy jednak pamiętać, że osobisty kontakt nauczyciela z rodzicami nadal pozostaje niezwykle ważny.

10.2.4. Zajęcia terenowe

Edukacja przyrodnicza na każdym etapie kształcenia powinna być organizowana z uwzględnieniem różnorodnych środków dydaktycznych – nie tylko w formie map, rysunków, zdjęć, filmów czy podręczników, ale przede wszystkim okazów w postaci żywych lub spreparowanych organizmów oraz obiektów przyrody nieożywionej. W szczególności dotyczy to przyrody na II etapie edukacyjnym oraz biologii i geografii. Okazy żywe można badać w ich środowisku naturalnym (las, łąka) lub sztucznym (hodowle, ogród zoologiczny, botaniczny). Z obiektami przyrody nieożywionej w naturze można zapoznawać się jedynie w czasie zajęć poza budynkiem szkoły.

W zapisach podstawy programowej znajdują się zalecenia odnośnie do przeprowadzania zajęć terenowych pozwalających uczniom na naukę w środowisku naturalnym, w parkach, ogrodach botanicznych i zoologicznych czy nawet w gospodarstwach rolnych. Wyjątkowe znaczenie ma to w przypadku geografii, gdzie: „wycieczki i zajęcia w terenie powinny być obowiązującym, stałym i systematycznie stosowanym sposobem poznania geograficznego oraz kształtowania umiejętności w toku realizacji wymagań dotyczących umiejętności czytania, interpretacji i posługiwania się planem i mapą, rozpoznawania form rzeźby, (...) rodzajów zasobów naturalnych, struktury użytkowania ziemi, zmian zachodzących w usługach, rolnictwie i przemyśle Polski, problemów ochrony środowiska”⁷³. Poznanie własnego regionu jest nieodzownym elementem kształtowania świadomości i postaw prośrodowiskowych oraz rozumienia współczesnych problemów przyrodniczych czy gospodarczych. Zatem dla nauczyciela przyrody, biologa czy geografa niezbędna jest realizacja części zajęć poza budynkiem szkolnym. Mogą być to wycieczki edukacyjne do ośrodków przyrodniczej edukacji pozaformalnej – instytutów badawczych, ogrodów zoologicznych czy botanicznych, centrów nauki. Tego typu wyjścia mogą być realizowane również przez nauczycieli fizyki i chemii, zapewniając uczniom możliwość skorzystania przykładowo z profesjonalnych zajęć laboratoryjnych. Zajęcia terenowe mogą również przyjąć formę ćwiczeń realizowanych pod opieką nauczyciela – na terenie wokół szkoły, w pobliskim parku czy gospodarstwie rolnym. Tego typu zajęcia w terenie są zalecane w podstawie programowej przyrody, biologii i geografii, natomiast nie ma takich zaleceń dla chemii i fizyki, stąd znikome zastosowanie ich przez nauczycieli tych przedmiotów.

Mimo wyraźnie sformułowanych zaleceń w podstawie programowej nauczyciele przyrodnicy w niewystarczającym stopniu realizują zajęcia terenowe.

⁷³ Podstawa programowa z komentarzami, T.5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum; przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka, MEN, 2009.

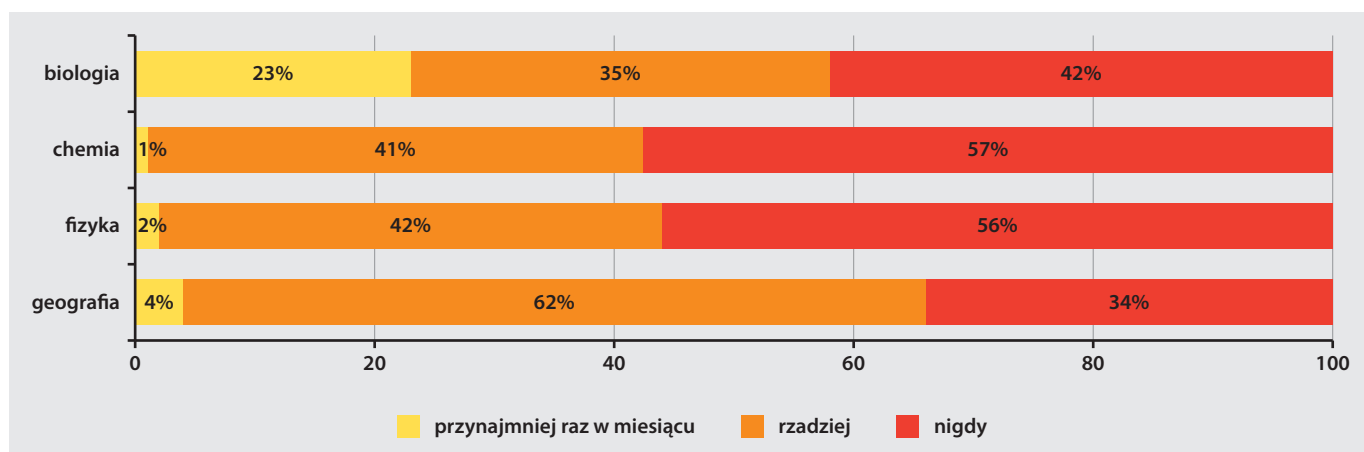
10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodnicy?

W badaniu projektu SECURE, przeprowadzonym z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych, zapytano ich o lekcje poza szkołą lub w formie wycieczki w teren. Około 85% uczniów całkowicie nie zgodziło się ze stwierdzeniami, że w czasie lekcji (biologii, chemii, fizyki i geografii) wychodzą ze szkoły lub idą na wycieczkę. W tym wypadku nie było istotnych różnic między wynikami w poszczególnych przedmiotach. Zdecydowana większość lekcji odbywa się w pracowniach przedmiotowych bądź w salach przypisanych do danej klasy.

Wyniki monitorowania realizacji podstawy programowej, przeprowadzonego przez ORE⁷⁴ w roku 2012, potwierdzają, że nauczyciele przyrodnicy rzadko prowadzą zajęcia w terenie.

Wykres 10.6. Deklaracje nauczycieli odnośnie do uczestnictwa w wycieczkach dydaktycznych na lekcjach biologii, chemii, fizyki i geografii od początku roku szkolnego 2011/2012 w pierwszych klasach gimnazjum (ORE 2012a).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania ORE.

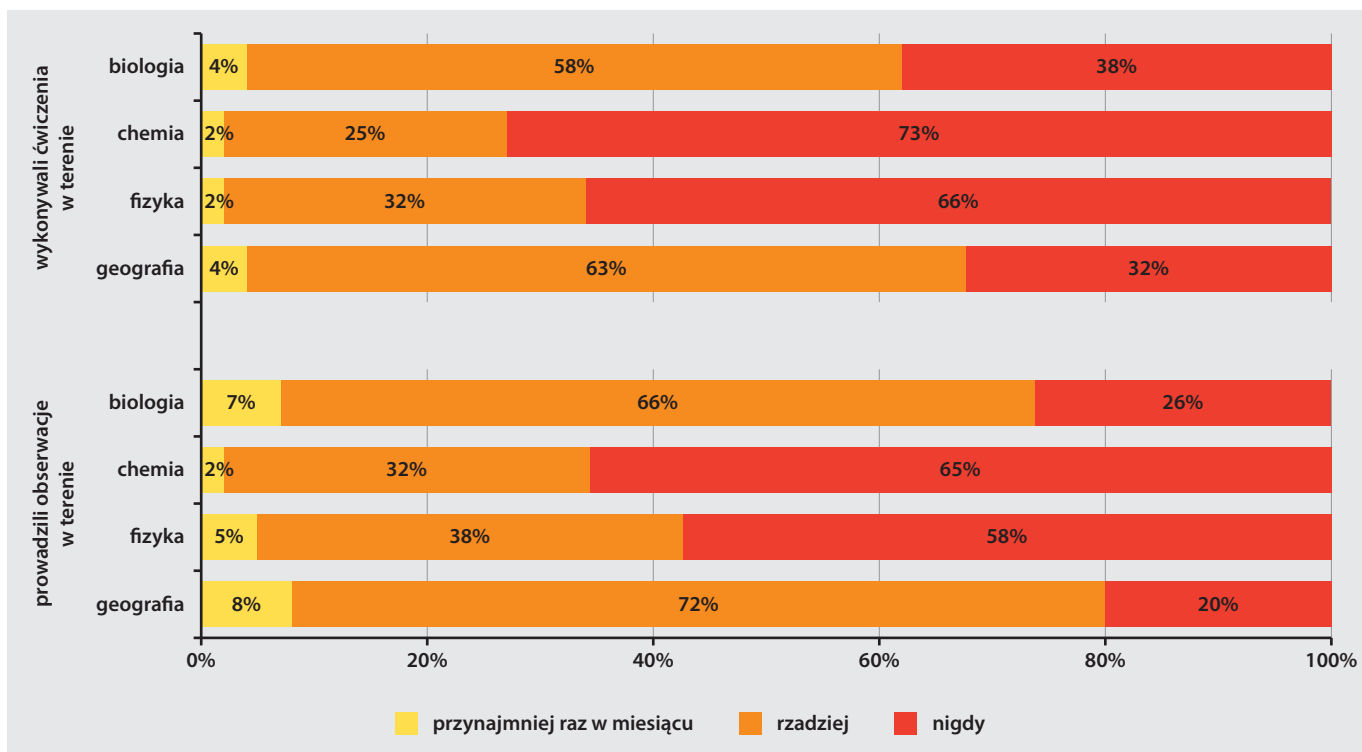
Niechęć do realizowania zajęć w warunkach terenowych dotyczy nauczycieli wszystkich czterech przedmiotów, choć w pewnym stopniu pozytywnie wyróżniają się tutaj nauczyciele biologii – ponad 20% biologów zadeklarowało, że prowadzi takie zajęcia przynajmniej raz w miesiącu. Przyczyn takiej sytuacji może być wiele. Wyjście z uczniami poza szkołę na zajęcia w centrum nauki czy w profesjonalnym laboratorium zaburza pracę na innych przedmiotach, co w sytuacji ściśle określonego minimum godzin przeznaczonych na jego realizację może stanowić problem organizacyjny. Problem ten można oczywiście rozwiązać, planując takie wyjścia na cały rok szkolny jeszcze przed jego rozpoczęciem. Przyjmując do realizacji takie nauczycielskie plany, dyrektor szkoły może uwzględnić je w ramowym planie nauczania, blokując okresowo godziny jednego przedmiotu bądź różnicując plan zajęć w określonym czasie. Jest to działanie trudne dla dyrektora, bo tzw. siatki godzin, przekazywane przez organy prowadzące, nie przewidują takich modyfikacji mimo istniejących zapisów w prawie oświatowym⁷⁵. Dyrektor może oczywiście podjąć taki wysiłek, ale wiąże się on z przygotowaniem dwóch różnych ramowych planów nauczania – dla szkoły i dla urzędu. Kolejną przyczyną opisywanej sytuacji może być, często podnoszony przez nauczycieli – brak środków finansowych na realizację wycieczek edukacyjnych. Niestety, często bywa tak, że przeszkody systemowe stają się usprawiedliwieniem bierności zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów szkół w tym zakresie. Nie można tutaj pominąć faktu, że nauczyciele, których uczniowie nie mogą finansować tego typu lekcji, mogą jednak szukać oferty zajęć bezpłatnych, realizowanych przykładowo w ramach projektu unijnego lub też zwrócić się o pomoc w dofinansowaniu zajęć do organu prowadzącego szkołę.

⁷⁴ Pełna nazwa badania to: *Monitorowanie wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2011/2012*, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Opis można znaleźć w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

⁷⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 22 lutego 2012 r., poz. 204) (MEN, 2012c).

Jeszcze niższa częstotliwość cechuje prowadzenie ćwiczeń i obserwacji w terenie na lekcjach biologii i geografii.

Wykres 10.7. Deklaracje nauczycieli odnośnie do prowadzenia zajęć z przedmiotów przyrodniczych w terenie od początku roku szkolnego 2011/2012 w pierwszych klasach gimnazjum (ORE 2012a).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania ORE.

Przyczyną tej sytuacji – podobnie jak opisywanej wyżej – może być trudność z wychodzeniem poza budynek szkoły, zaburzający porządek dziennego planu zajęć czy problem z dodatkową opieką, zapewniającą bezpieczeństwo uczniów. Jednak wydaje się, że najczęstszą przyczyną jest konieczność perfekcyjnego przygotowania tego typu zajęć przez nauczyciela. Chcąc na przykład prowadzić obserwacje lub ćwiczenia w terenie, nauczyciel powinien wcześniej zapoznać się z terenem, zdiagnozować, jakie obiekty przyrodnicze i gdzie można na nim znaleźć. Powinien również przygotować karty pracy, przewodniki, atlasy w odpowiedniej liczbie, bo w trakcie zajęć w terenie uczniowie z reguły pracują samodzielnie lub w grupach i powinni dysponować kompletem materiałów potrzebnych do realizacji określonych zadań. Przygotowanie zatem takich zajęć to ogromny wysiłek dla nauczyciela, nawet jeśli korzysta z gotowych materiałów metodycznych przygotowanych przez wydawnictwa czy doradców metodycznych. Nauczyciele mogą również obawiać się o utrzymanie właściwej dyscypliny wśród uczniów samodzielnie pracujących w terenie.

Wydaje się jednak, że każdy nauczyciel przyrodnik, który choć raz zrealizuje takie zajęcia, będzie chciał je wprowadzić na stałe do swojego planu pracy – radość i zainteresowanie tematem wśród uczniów, zaangażowanie w wykonanie zadań może stać się dla niego zachętą do podjęcia takiego wysiłku.

Z danych uzyskanych przez ORE wynika, że nauczyciele geografii i biologii biorący udział w badaniu korzystali głównie z terenu szkoły lub naturalnego środowiska w okolicy szkoły. Rzadko uczestniczyli z uczniami w wycieczkach przyrodniczych w miejsca oddalone od szkoły, a jeszcze rzadziej w wycieczkach do ogrodów zoologicznych lub botanicznych (zalecane w podstawie programowej dla biologii). Może potwierdzać to tezę o problemie z finansowaniem takich wyjazdów, szczególnie w regionach uboższych. Można też przyjąć alternatywne wytłumaczenie tego faktu – często

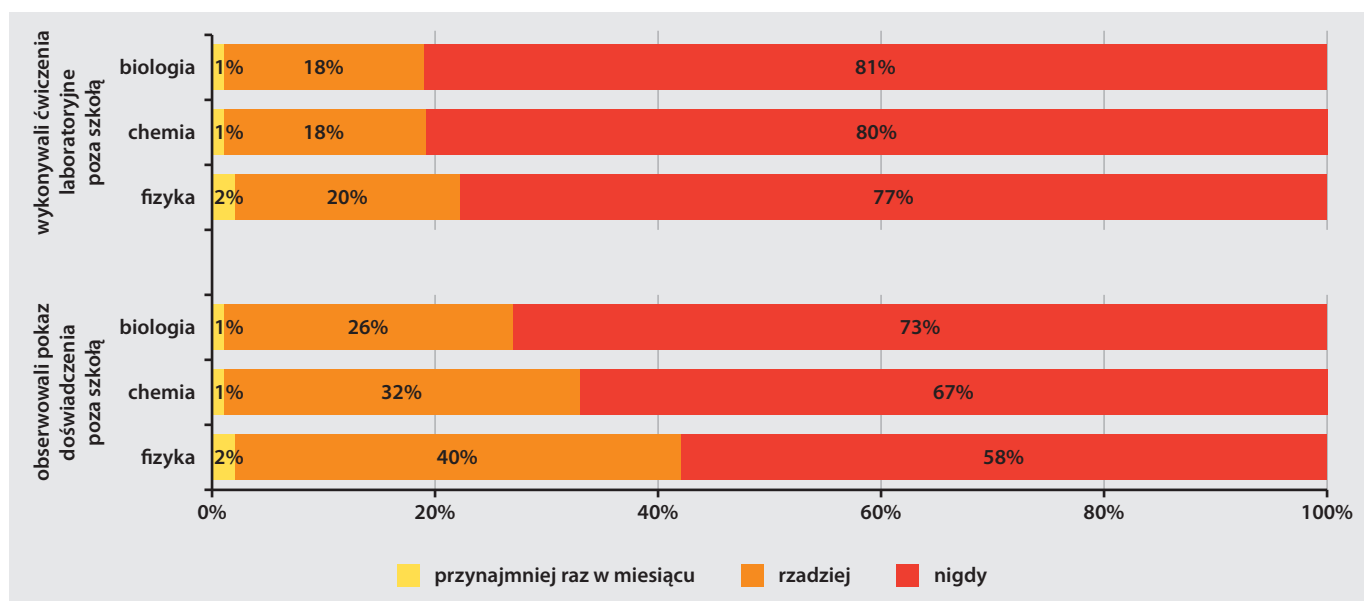
10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodnicy?

organizowane z funduszy unijnych czy rad rodziców wycieczki nie są odpowiednio przygotowane, program jest przypadkowy, często narzucony przez firmę turystyczną, a nauczyciele nie podejmują wysiłku, by go zmodyfikować w kierunku realizacji zapisów podstawy programowej i wynikających z nich zaleceń.

Podobne wyniki uzyskano, jeśli chodzi o pokazy doświadczeń i ćwiczenia laboratoryjne realizowane poza szkołą – ok. 80% nauczycieli przyrodników zadeklarowało w badaniu ORE, że ich uczniowie nigdy w ciągu roku szkolnego 2011/2012 nie brali udziału w ćwiczeniach laboratoryjnych. Trochę mniejsza grupa zadeklarowała brak uczestniczenia ich uczniów w pokazach doświadczeń poza szkołą (ok. 65%).

Wykres 10.8. 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 własne na podstawie danych z badania ORE.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciele przyrodnicy starają się realizować zajęcia terenowe z uczniami, jednak stopień wypełniania zaleceń podstawy programowej jest niewielki, szczególnie w przypadku nauczycieli przyrody, biologii i geografii. W niewielkim zakresie nauczyciele korzystają również z możliwości udziału ich uczniów w zajęciach laboratoryjnych w ośrodkach edukacji pozaformalnej. Jeśli realizują zajęcia terenowe, to są to zazwyczaj zajęcia w miejscach niewymagających dojazdu i ponoszenia dodatkowych kosztów.

10.2.5. Metody pracy

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 (Stawiński, 2006).

W niniejszym opracowaniu zastosowano pewne uproszczenie, wprowadzając pojęcie metody badawczej obejmujące również obserwacje. Uproszczenie to wprowadzono, chcąc uniknąć komplikacji klasyfikacyjnych i nazewnictwa, związanych z obszerną i nie zawsze spójną teorią poświęconą dydaktyce przedmiotów przyrodniczych w Polsce. Przez metodę badawczą rozumie się planowanie i przeprowadzanie doświadczeń, obserwacji i pomiarów, analizę ich wyników i wnioskowanie. W planowaniu istotne są umiejętności formułowania problemów badawczych i stawiania hipotez.

Duże znaczenie ma też umiejętność dyskusowania uzyskanych wyników i prezentowania stanowiska popartego rzeczową argumentacją. Równie cenne w kształtowaniu rozumowania naukowego wydają się metody słowne oparte na analizie tekstów źródłowych – popularnonaukowych i naukowych, w tym wyników badań empirycznych – praca z materiałem źródłowym czy dyskusja.

Wyniki badania PISA⁷⁶ (MEN, PISA, 2006) stały się punktem wyjścia do podjęcia działań w celu zreformowania programów szkolnych, zmiany struktury i treści podstawy programowej – również przedmiotów przyrodniczych. Znacznie niższe wyniki ankietowania polskich gimnazjalistów wobec średniej OECD w zakresie wykonywania doświadczeń na lekcjach przedmiotów przyrodniczych (IFiS PAN, 2008) ukierunkowały zmiany w edukacji przyrodniczej – celem nadrzędnym stało się ograniczenie encyklopedyzmu i przywrócenie wagi metodzie badawczej w nauczaniu tych przedmiotów. Wprowadzone w 2008 roku do podstawy programowej zapisy dotyczące zalecanych doświadczeń i obserwacji kładą nacisk na wykonywanie przez samych uczniów doświadczeń, obserwacji i pomiarów, co z założenia sprzyja kształtowaniu i pogłębianiu umiejętności posługiwania się metodą badawczą do rozwiązywania problemów i rozumowania naukowego.

Czy nauczyciele przyrodnicy skorzystali z możliwości modyfikacji metod stosowanych w swojej pracy? Czy rozwijają na lekcjach przedmiotów przyrodniczych umiejętności pracy metodą badawczą, rozwiązywania problemów, stawiania pytań badawczych i formułowania hipotez, posługiwania się sprzętem do doświadczeń i obserwacji? Na podstawie dotychczas przedstawionych faktów (np. primat podręcznika jako najczęściej stosowanego środka dydaktycznego), wydaje się, że nie w pełni. Przyjrzyjmy się zatem deklaracjom nauczycieli dotyczącym stosowania przez nich różnorodnych metod pracy na lekcjach.

W badaniu LM diagnozującym uczniów po zakończeniu gimnazjum sprawdzano między innymi rozwijanie umiejętności posługiwania się metodą badawczą wśród uczniów, pytając ich, jak często na lekcjach biologii, chemii i fizyki mieli możliwość ćwiczyć umiejętności związane z planowaniem prac badawczych i wnioskowaniem na podstawie ich wyników.

Tabela 10.1. Deklarowana przez uczniów częstotliwość, z jaką na lekcjach biologii, chemii i fizyki w gimnazjum miały miejsce różne sytuacje związane z planowaniem doświadczeń w badaniu *Laboratorium myślenia* (LM 2012).

aktywność	częstotliwość	na biologii [%]	na chemii [%]	na fizyce [%]
uczniowie byli proszeni o wyciągnięcie wniosków z doświadczenia, które przeprowadzili	często	30	39	35
	nigdy	21	14	17
uczniowie mogli samodzielnie planować doświadczenia	często	13	14	16
	nigdy	42	39	39
uczniowie określali, czy dany problem można rozwiązać doświadczalnie	często	14	21	20
	nigdy	31	23	26

Źródło: LM, PPP IBE.

Uczniowie rzadko mieli możliwość samodzielnego planowania doświadczenia, choć nie jest to zadanie trudne do zrealizowania przez nauczyciela. Można przecież zadać taką pracę do domu i poprosić o dostarczenie planów doświadczeń drogą elektroniczną lub na wydrukach.

Najczęściej stosowanym ćwiczeniem wydaje się wnioskowanie na podstawie analizy danych, choć można mieć wątpliwości, czy formułowanie wniosku odbywa się prawidłowo. Zdarza się bowiem, że uczniowie jeszcze na etapie szkoły ponadgimnazjalnej myślą wnioskowanie z analizą wyników, a nawet z ich odczytem z tabeli lub wykresu.

⁷⁶ Pełna nazwa badania to: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA* (Programme International Student Assessment). Wyniki badania 2006 w Polsce. Opis badania można znaleźć w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodnicy?

W ankiecie dla uczniów w badaniu LM zadano również szereg pytań związanych ze sposobem prowadzenia doświadczeń na lekcjach przedmiotów przyrodniczych.

Tabela 10.2. Deklarowana przez uczniów częstotliwość, z jaką na lekcjach biologii, chemii i fizyki w gimnazjum miały miejsce różne sytuacje związane z wykonywaniem doświadczeń w badaniu *Laboratorium myślenia* (LM 2012).

aktywność	częstotliwość	na biologii [%]	na chemii [%]	na fizyce [%]
uczniowie samodzielnie robili doświadczenia w pracowni szkolnej	często	10	15	18
	nigdy	49	41	33
uczniowie robili doświadczenia według poleceń nauczyciela	często	22	27	29
	nigdy	33	26	24
nauczyciel demonstrował uczniom doświadczenia	często	26	42	39
	nigdy	27	12	13

Źródło: LM, PPP IBE.

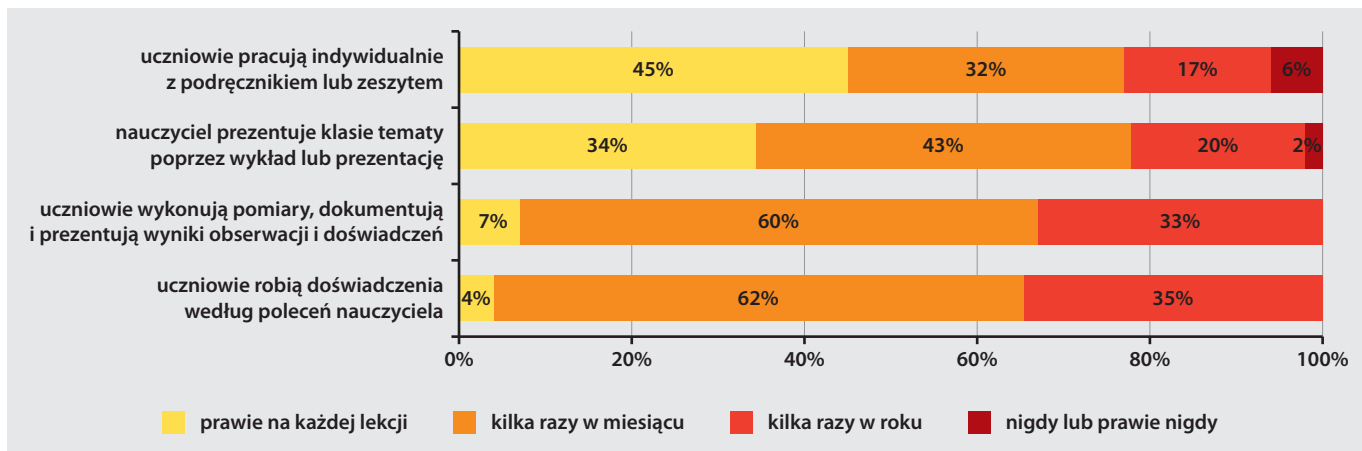
Widać, że uczniowie rzadko przeprowadzali doświadczenia samodzielnie lub w grupie. Zdecydowanie częściej uczniowie byli jedynie obserwatorami eksperymentów demonstrowanych przez nauczyciela. Porównując wyniki badania z 2011 i 2012 roku, można zauważyć niewielką poprawę (różnice istotne statystycznie) w częstości wykonywania doświadczeń przez uczniów, jak i demonstrowania doświadczeń przez nauczyciela. Można przypuszczać, że jest to pozytywny efekt zmiany podstawy programowej.

Podobny obszar działań, związanych z metodami i formami pracy stosowanymi przez nauczycieli, badano poprzez ankietowanie uczniów w projekcie SECURE. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że preferowane przez nauczycieli przyrodników metody pracy to metody podawcze – co drugi ankietowany uczeń deklarował, że na każdej lekcji słucha objaśnień nauczyciela. Druga w kolejności była samodzielna praca ucznia (ok. 40%). Można domyślać się na podstawie najczęściej stosowanych środków dydaktycznych, że ta samodzielna praca ucznia odbywała się zapewne z podręcznikiem i zeszytem ćwiczeń. Rzadko uczniowie mieli okazję pracować nad problemem w małych grupach oraz przedstawiać wyniki klasie (ponad połowa deklarowała, że nigdy nie uczestniczy w takich zajęciach).

O rozwijanie umiejętności posługiwania się metodą badawczą i przeprowadzanie eksperymentów byli pytani w projekcie SECURE również nauczyciele, jednak ich deklaracje nie do końca są zgodne z opiniami uczniów. Tylko 14% nauczycieli stwierdziło, że nigdy nie stosuje wspólnej pracy uczniów w małych grupach nad eksperymentem lub badaniem, podczas gdy ponad 50% uczniów odpowiedziało w ankiecie, że nigdy nie pracuje nad problemem w małych grupach. Podobna dysproporcja wyników dotyczy planowania i przeprowadzania doświadczeń/ćwiczeń praktycznych. Rozbieżność ocen uczniów i nauczycieli w kwestii częstości stosowania określonych metod i form pracy może wynikać z niejednakowego rozumienia treści pytań w kwestionariuszach lub też z różnej klasyfikacji i różnego nazywania działań dydaktycznych realizowanych na lekcjach przez uczniów i nauczycieli. Może też wynikać z chęci poprawienia wyników badania przez nauczycieli w obszarach edukacji przyrodniczej, na które duży nacisk kładzie reforma programowa z 2008 roku.

Deklaracje podobne do wyników badania nauczycieli w projekcie SECURE uzyskano w diagnozie potrzeb nauczycieli przyrody w szkołach podstawowych.

Wykres 10.9. Deklaracje nauczycieli przyrody w szkołach podstawowych odnośnie do częstości stosowania przez nich określonych metod: „Jak często na prowadzonych przez Panią/Pana lekcjach przyrody mają miejsce opisane poniżej sytuacje”?



Źródło: Badanie DPNP, PPP IBE.

Widać wyraźnie, że dominujące metody to metoda słowna w formie pracy z podręcznikiem i wykład lub wykład z prezentacją. Jest to tym bardziej niepokojące, że dotyczy dzieci w wieku 10–12 lat, dla których aktywność, zwłaszcza lokomotoryczna, jest niezwykle ważna. W większości przypadków uczniowie klas IV–VI na lekcjach przyrody pracują indywidualnie z podręcznikiem prawie na każdej lekcji. Później zapewne referują opracowane przez siebie zagadnienia, sformułowane uprzednio przez nauczyciela. Niewielu nauczycieli stwarzało odpowiednie warunki do tego, by uczniowie robili doświadczenia bądź wykonywali pomiary. Równie niewielu rozwijało uczniowską umiejętność dokumentowania i prezentowania wyników obserwacji i doświadczeń. Takie podejście dydaktyczne do uczniów ciągle jeszcze zainteresowanych przedmiotami przyrodniczymi (Osborne, 2003) może drastycznie obniżyć ich motywację do nauki, szczególnie tych przedmiotów, które tradycyjnie mają opinię trudnych – chemii i fizyki.

Na zakończenie opinie uczniów. Z badania jakościowego FGI z udziałem uczniów wynika, że rzadko się zdarza, aby uczniowie mogli wykonywać doświadczenia na lekcjach samodzielnie. Jeśli eksperyment jest przeprowadzany na lekcjach, to najczęściej wyłącznie przez nauczyciela.

Mamy tylko podane do wiadomości, że istnieje takie i takie doświadczenie, ale tego nie przeprowadzimy ze względu na brak sprzętu i warunków (...) albo też jest zła wola nauczycielki, że byliśmy niegrzeczni.

[Uczniowie liceów ogólnokształcących, Warszawa]

Należy jednak pamiętać, że są i tacy nauczyciele przyrodnicy, którzy zachęcają uczniów i stwarzają im odpowiednie warunki do realizacji doświadczeń.

U nas, na przykład na chemii, to oczywiste, że nauczyciel musi robić sam, ale na fizyce to raczej my robimy, tylko nam pani mówi, co i jak. U nas są takie propozycje w książce i każdy może sobie wybrać i zrobić na lekcji.

[Uczniowie gimnazjum, Warszawa]

W tym samym badaniu FGI nauczyciele przyrodnicy przedstawili również metody, które – ich zdaniem – są skuteczne w kształtowaniu i rozwijaniu złożonych umiejętności przyrodniczych, przede wszystkim umiejętności pracy metodą doświadczalną, a także posługiwanie się metodą naukową w celu rozwiązywania różnorodnych problemów. Jak już wspomniano wcześniej, terminologia stosowana przez nauczycieli nie zawsze jest spójna z formalną terminologią dydaktyki przedmiotów przyrodniczych. Nauczyciele mówili o budowaniu złożonych konstrukcji mentalnych uczniów, które rozumieli jako kształcenie samodzielności w myśleniu (np. przez umiejętność wyciągania

wniosków) i działaniu (np. przez wykonywanie i rozumienie przebiegu eksperymentów). Złożone konstrukcje można budować również przez rozwijanie postawy badawczej, umiejętności rozumowania naukowego i wykorzystywania jej do rozwiązywania problemów. Metody przydatne do budowania takich złożonych konstrukcji to – zdaniem nauczycieli – dyskusja, analiza tekstu źródłowego o charakterze naukowym, burza mózgów ukierunkowana na rozwiązanie problemu, rozwiązywanie zadań problemowych i wykonywanie ćwiczeń wymagających kojarzenia faktów, syntezy lub analizy danych.

Nauczyciele biorący udział w badaniu FGI zwrócili również uwagę na podstawową zasadę dydaktyki – stosowanie różnorodnych metod dostosowanych nie tylko do danego celu i treści lekcji, ale również do odbiorców. Konieczne jest też – zdaniem nauczycieli – zachowanie elastyczności w ich doborze. Według ich opinii metoda, która przynosi satysfakcjonujące efekty w jednej klasie, może nie sprawdzić się w innej. Również nadużywanie jednej metody może prowadzić do znudzenia odbiorców i ograniczenia jej funkcji stymulującej. Podobnie stosowanie atrakcyjnej dla uczniów metody (np. praca z filmem edukacyjnym jako materiałem źródłowym, dyskusja) może stracić na atrakcyjności, jeśli będzie realizowana w oparciu o mało ciekawe lub nieaktualne zagadnienia (np. przestarzały, nieaktualny film, dyskusja na temat zbyt abstrakcyjny dla uczniów).

Rozwijanie umiejętności posługiwania się metodą badawczą jest realizowane w niewystarczający sposób przez nauczycieli przyrodników. Preferowane przez nich metody pracy to metody podawcze i metoda słowna – z tekstem źródłowym będącym najczęściej fragmentem podręcznika. W zbyt małym stopniu na lekcjach realizowane są doświadczenia, obserwacje i pomiary oraz związane z nimi aktywności rozwijające umiejętność pracy metodą badawczą.

Nauczyciele przyrodnicy starają się jak najlepiej realizować cele i treści obowiązującej ich podstawy programowej. Stosują różnorodne środki dydaktyczne, z wyraźną dominacją podręcznika i zeszytu ćwiczeń. Sprzęt laboratoryjny i obserwacyjny jest używany sporadycznie.

Nauczyciele rzadko prowadzą zajęcia z wykorzystaniem metod opartych na samodzielnej lub grupowej pracy uczniów pod opieką nauczyciela. Prawdopodobną przyczyną takiego stanu jest obawa przed utratą kontroli nad tym, co robią uczniowie, obawa przed zaburzeniem dyscypliny lekcyjnej. Obawa przed utratą kontroli zazwyczaj wynika z braku zaufania do uczniów, do ich motywacji i zainteresowania przedmiotem, a także do ich wewnętrznej dyscypliny, która w niewystarczającym stopniu jest kształtowana w polskiej szkole. Stosując głównie metody podawcze i metodę słowną, które umożliwiają obserwację całego oddziału klasowego i kontrolę dyscypliny każdego ucznia, nauczyciele nie zawsze mają świadomość tego, że odejście od tych metod na rzecz samodzielnego lub grupowego rozwiązywania przez uczniów problemów z pomocą doświadczeń, obserwacji, pomiarów w klasie czy w terenie może przyczynić się do wzrostu ich zainteresowania przedmiotem i poziomu ich motywacji do nauki. Stosowane wielokrotnie tego typu metody powodują, że uczniowie wyrabiają dobre nawyki, które w efekcie przyczyniają się do rozwijania wewnętrznej dyscypliny badawczej i umiejętności rozumowania naukowego, co przenosi się na jakość realizowanych z nimi zajęć edukacyjnych. Można było zaobserwować taką zależność w czasie wizyt studyjnych zrealizowanych przez PPP IBE w Anglii i Finlandii. Na lekcjach przedmiotów przyrodniczych uczniowie z dużą swobodą realizowali doświadczenia chemiczne czy fizyczne i prowadzili obserwacje biologiczne – wiedzieli, gdzie szukać odpowiedniego sprzętu, zachowywali należytą ostrożność w stosunku do stosowanych odczynników i ognia. Uczniowie angielscy pytani o to, czy często na lekcjach realizują obserwacje lub doświadczenia, potwierdzali przypuszczenie badaczy, że swoboda zachowania wynikała z rutyny badawczej w dobrym znaczeniu tego terminu (Lilpop i Poziomek, 2012). Podobna sytuacja miała miejsce w szkołach fińskich.

Warto podkreślić, że prezentowane opinie na temat stylu pracy i najczęściej stosowanych metod dotyczą głównie tzw. przeciętnego nauczyciela przyrodnika, wielu nauczycieli zaangażowanych, twórczych prowadzi edukację przyrodniczą na najwyższym poziomie, mając świadomość realizacji celów zarówno przedmiotowych, jak i społecznych na lekcjach swojego przedmiotu. Podobnie jak w innych zawodach, tak i w zawodzie nauczyciela, w tym nauczyciela przyrodnika, można znaleźć osoby zaangażowane, z pasją, entuzjastycznie nastawione do tego, co robią, i osoby mniej zaangażowane, które wykonują to, co muszą. To są dwie postawy skrajne, a większość nauczycieli przyrodników znajduje się zapewne gdzieś pośrodku. To zróżnicowane podejście do zawodu potwierdza badanie *Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej (PEP)*⁷⁷ – w wywiadach indywidualnych pracownicy ośrodków przyrodniczej edukacji pozaformalnej stwierdzali, że nauczyciele odwiedzający wraz ze swoimi uczniami takie ośrodki prezentują zasadniczo dwie postawy – zaangażowania (akceptacji) oraz wycofania (odrzczenia). Warto dodać, że obie postawy występują w grupie nauczycieli, którzy jednak realizują zapisy podstawy programowej dotyczące zajęć poza budynkiem szkolnym. Nauczyciel zaangażowany to osoba, która bierze aktywny udział w zajęciach jako członek grupy zajęciowej lub oferuje wsparcie dla prowadzącego zajęcia, najczęściej świadomie wybiera elementy programu ośrodka dla swoich uczniów, zachęca do udziału w zajęciach uczniów z kół zainteresowań. Nauczycielem zaangażowanym jest często pasjonat, nauczyciel z powołania, któremu zależy na motywowaniu uczniów do nauki i poszerzaniu ich wiedzy. Nauczyciel wycofany po przeprowadzeniu uczniów do ośrodka wchodzi w rolę obserwatora, przyjmuje bierną postawę – nie ingeruje w przebieg zajęć, nie uczestniczy w nich, nie wspiera też edukatora, choćby pomagając w utrzymaniu porządku na zajęciach. Takie zróżnicowane podejście można również obserwować na poziomie szkoły.

10.2.6. Komunikacja w klasie

Umiejętność sprawnego komunikowania się zarówno w świecie realnym, jak i poprzez komunikatory elektroniczne jest jedną z najwyższej cenionych tzw. kompetencji miękkich. Przedsiębiorcy w Polsce od kilku lat alarmują, że absolwenci szkół i uczelni wyższych nie zawsze prezentują wystarczający poziom umiejętności społecznych. Wydaje się zatem, że szkoła i nauczyciele, a wśród nich nauczyciele przyrodnicy, powinni przykładać szczególną wagę do kształtowania tego typu umiejętności.

Komunikacja pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz między samymi uczniami jest kluczowa w życiu społecznym szkoły, ale również w procesie kształcenia. Bez dobrej komunikacji nie może być mowy o efektywnym pozyskiwaniu wiedzy przez uczniów, kształtowaniu umiejętności współpracy czy aktywnego uczestniczenia w debatach i dyskusjach oraz wymianie opinii i poglądów. Przedmioty przyrodnicze są postrzegane przez uczniów jako trudne, a więc wszelkie zakłócenia w przepływie informacji będą dodatkowo obciążać proces uczenia się tych przedmiotów. Nauczyciel przyrodnik powinien zachęcać uczniów do zadawania pytań i otwartego mówienia o tym, czego nie rozumieją, jasno deklarować uczniom, jakie są jego wymagania, a także zachęcać do wspólnego, grupowego rozwiązywania problemów.

Czy tak jest w istocie?

Biorący udział w diagnozie potrzeb (DPNP) nauczyciele przyrody najbardziej cenią u uczniów poszukiwanie rozwiązań postawionego problemu, natomiast niewielu z nich wybrało na pierwszym miejscu zadawanie pytań i skuteczną współpracę w zespole. Wydaje się, że nie wszyscy nauczyciele są świadomi wagi pracy zespołowej i umiejętności, które można dzięki niej rozwijać. Dlaczego tak się dzieje? Można przypuszczać, że praca zespołowa uczniów budzi lęk wśród nauczycieli, powoduje bowiem w jakimś sensie utratę kontroli nauczyciela nad sytuacją w klasie i zakłócenie jednostronnego przepływu informacji, do którego większość nauczycieli jest po prostu przyzwyczajona.

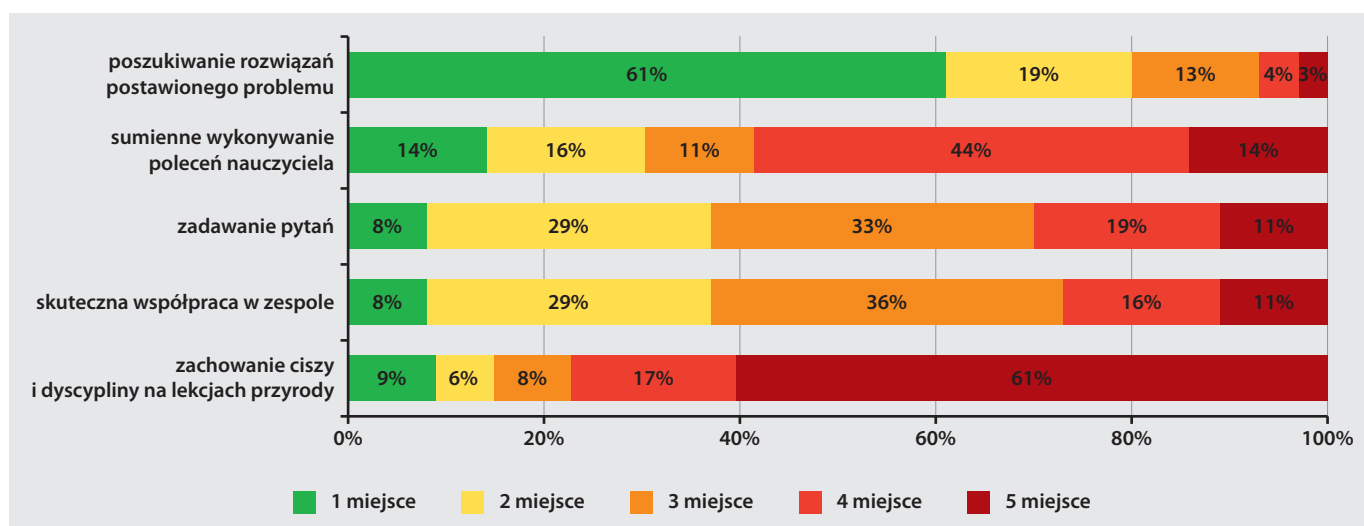
⁷⁷ Pełna nazwa badania to: Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej. Badania oferty zajęć przyrodniczych. Krótki opis badania można znaleźć w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.2. Jak pracują nauczyciele przyrodnicy?

Prowadzący zajęcia obawiają się też, że pracując w grupie, uczniowie słabsi będą bazować na wiedzy i umiejętnościach uczniów zdolnych. Stwarza to dla nauczycieli trudną sytuację w momencie oceniania pracy poszczególnych osób. Ponadto nauczyciele mogą być przekonani, że poprawna merytorycznie jest jedynie wiedza, którą przekazują od tablicy do uczniów. Zdarza się, że nie mają zaufania do uczniów, nie wierzą, że uczniowie, szczególnie słabsi, poradzą sobie z zadaniem, które trzeba w grupie rozwiązać. Co gorsza, mogą je rozwiązać niewłaściwie i pozostać z taką zafałszowaną, niezweryfikowaną wiedzą. Nauczyciele nie biorą przy tym pod uwagę ewidentnych korzyści polegających nie tylko na rozwijaniu umiejętności komunikowania się i odpowiedzialności, ale też samodzielnego pozyskiwania informacji, dzielenia się nią, krytycznej oceny analizowanych danych i wreszcie wnioskowania, czyli formułowania uogólnień. Tego wszystkiego może pozbawić swoich uczniów nauczyciel, który nie ma odwagi stosować formy pracy w grupie. Istnieje być może też bariera zewnętrzna, organizacyjna – otóż trudno jest wprowadzić uczniów w temat lekcji, sformułować problem, przekazać materiały źródłowe do pracy w grupach, zebrać wyniki pracy grup i je omówić na forum klasy w ciągu 45 minut standardowej lekcji. A bez omówienia wyników pracy w grupie taka forma traci swój sens dydaktyczny.

Wykres 10.10. Ranking zachowań uczniów, które nauczyciele przyrody szkół podstawowych cenią najbardziej, uszeregowanych od najbardziej do najmniej cenionego (DPNP, 2013).



Źródło: Badanie DPNP, PPP IBE.

Inny problem może wiązać się z niską oceną nauczycieli dotyczącą ważności zadawania pytań przez uczniów. Taka ocena w połączeniu z wysoką rangą sumiennego wykonywania poleceń nauczyciela może sugerować preferowanie dyrektywnego stylu nauczania. Uczniowie mają rozwiązywać problemy sformułowane zapewne przez nauczyciela, zadawać niewiele pytań i słuchać poleceń nauczyciela. W takiej atmosferze nie ma miejsca na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, nie ma też miejsca na kreatywność i aktywność ucznia. Niepokojący jest również fakt, że nauczyciele nie łączą rozwiązywania problemów z umiejętnością zadawania pytań, a przecież zadawanie pytań świadczy o badawczym podejściu do otaczającego świata i jest umiejętnością niezbędną przy posługiwaniu się metodą naukową. Możliwe, że nauczyciele bagatelizują znaczenie tej umiejętności, nie dostrzegając tego, że uczeń, który nie potrafi samodzielnie formułować pytań, nie będzie też umiał dostrzec problemów, które warto rozwiązać.

Bardziej optymistyczne są wyniki ankietowania uczniów w badaniu *Laboratorium myślenia* (LM). Uczniom zadano pytanie, jak często w gimnazjum nauczyciel danego przedmiotu zachęcał ich do zadawania pytań i otwartego mówienia, czego się nie rozumie. Z odpowiedzi wynika, że ponad 60% nauczycieli przyrodników zachęcało uczniów do zadawania pytań na każdej i na większości

lekcji. W tym samym badaniu pytano również uczniów o to, czy mieli okazję uczestniczyć na lekcjach przyrodniczych w debatach i dyskusjach. Z uzyskanych danych wynika, że takie metody realizowane były na lekcjach przyrodniczych sporadycznie. Nie można jednak stwierdzić, że nauczyciele przyrodniczy całkowicie zaniedbują kształtowanie takich umiejętności, jak publiczne wyrażanie własnych poglądów i poprawne argumentowanie – odsetek przypadków, w których uczniowie w ogóle nie uczestniczyli w dyskusjach, mieścił się w granicach 22–26%. Procesy komunikacyjne w klasie opierają się przede wszystkim na wyrażaniu opinii przez uczniów na dany temat lub wyjaśnianiu pojęć, procesów i zjawisk. Debaty i dyskusje nie są na lekcjach przyrodniczych częste, jednak jest grupa nauczycieli, która stwarza warunki do takiej aktywności uczniów.

10.2.7. Ocenianie uczniów

Zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych sześcioletnich szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych regulują rozporządzenie MEN⁷⁸ oraz Wewnętrzne Systemy Oceniania. Według przepisów prawa oświatowego uczeń może być oceniany na podstawie wyniku pracy pisemnej (sprawdziany zapowiedziane z określonego materiału, kartkówki lub test sprawdzający z działu programowego, pisemne prace domowe), wypowiedzi ustnych (np. odpowiedź ustna, udział w dyskusji, rozmowie nauczającej), a także za jakość wykonywanych ćwiczeń praktycznych, prac projektowych wykonywanych samodzielnie lub w grupie. Ocenie podlegać może aktywność i zaangażowanie na lekcjach, a także zrobienie zadań dodatkowych. Nie należy tutaj zapominać o ocenianiu jakości wykonanych doświadczeń i obserwacji, w tym ich dokumentacji. Trzeba dodać, że integralnym elementem oceniania jest diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, a funkcja oceny jest złożona i służy nie tylko rangowaniu uczniów, ale przede wszystkim przekazaniu informacji zwrotnej o aktualnym poziomie wiedzy i umiejętności ucznia, a także motywowaniu do wysiłku i dalszej nauki.

Forma oceniania ucznia przez nauczyciela zazwyczaj wynika z jego osobistej hierarchii celów kształcenia. Jeśli dla nauczyciela ważna jest przede wszystkim wiedza ucznia, będzie on diagnozował jej poziom głównie tradycyjnymi metodami – sprawdzianem, kartkówką czy odpowiedzią ustną „pod tablicą”, przykładając mniejszą wagę do działalności praktycznej ucznia. Jeśli dużą wagę nadaje on umiejętnościom uczniowskim, będzie cenił takie aktywności uczniowskie, jak realizacja projektów, wykonywanie modeli, rozwiązywanie problemów na zajęciach lekcyjnych czy wreszcie poprawność realizacji i dokumentowania doświadczeń i obserwacji. Podstawą diagnozy i oceniania są wymagania edukacyjne, formułowane przez nauczyciela, prezentowane uczniom zazwyczaj na początku każdego roku szkolnego i przypominane sukcesywnie w miarę realizacji treści i celów programowych. Wymagania powinny być spójne z celami i treściami obowiązującej podstawy programowej.

W badaniu *Laboratorium myślenia* pytano uczniów o to, czy nauczyciel informował ich, co trzeba umieć, rozumieć po danej lekcji. Odsetek uczniów, którzy deklarowali, że nauczyciel udzielał im tego typu informacji, wyniósł średnio ponad 60%.

Czy nauczyciele przyrodniczy stosują różnorodne formy oceniania? Jaka forma diagnozy i oceniania jest przez nich preferowana? Czy diagnoza jest zgodna z wymaganiami edukacyjnymi i podstawą programową?

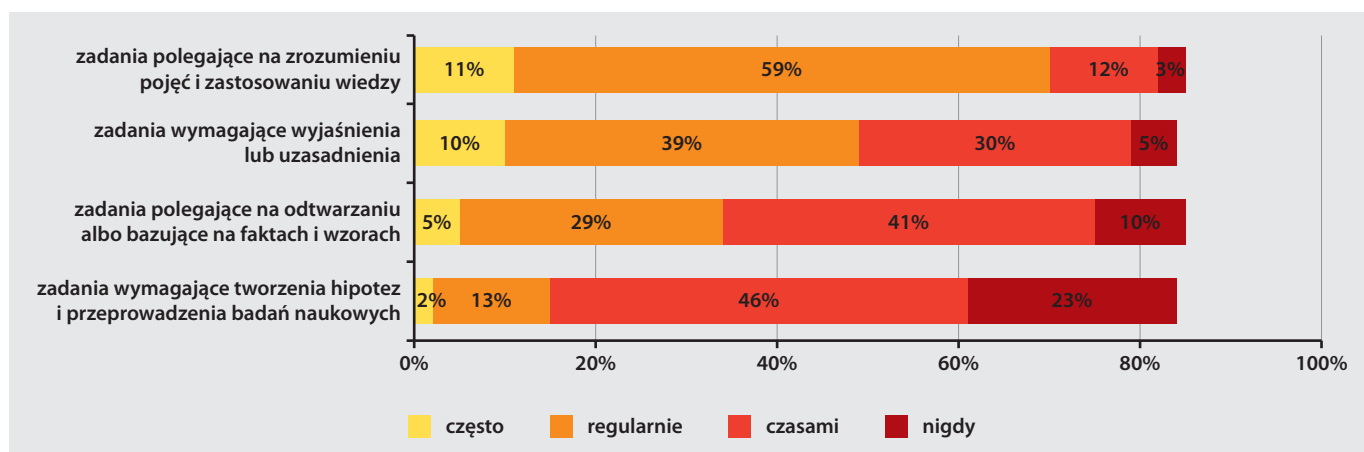
Absolwenci gimnazjum w badaniu LM zapytani o wymagania nauczycieli przedmiotów przyrodniczych na pierwszym miejscu umieścili znajomość faktów, reguł i definicji (IBE, 2012a). W badaniu przeprowadzonym przez IFiS PAN⁷⁹ nauczyciele przyrodniczy uczący w gimnazjum pytani o to,

⁷⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 nr 156, poz. 1046).

⁷⁹ Pełna nazwa badania to: *Wstępna diagnoza nauczania w zakresie nauk przyrodniczych na podstawie wywiadów z nauczycielami gimnazjów i szkół podstawowych*. Krótki opis badania można znaleźć w *Aneksie: Informacje o badaniach*.

co podlega diagnozie i ocenie w pracy ucznia, wymienili wiadomości i umiejętności podstawowe, określone wymaganiami podstawy programowej i egzaminów zewnętrznych, poziom wiedzy przekrojowej z naciskiem na interdyscyplinarność oraz samodzielne rozumowanie uczniów. Zabrakło na liście ocenianych elementów umiejętności badawczych, korzystania z różnorodnych źródeł informacji, umiejętności pracy zespołowej czy komunikowania się. W ankiecie dla nauczycieli w badaniu SECURE zapytano też, jak często na sprawdzianach respondenci dają uczniom zadania związane z metodą naukową, wymagające uzasadnienia, polegające na odtworzeniu wiadomości lub zrozumieniu pojęć.

Wykres 10.11. Deklaracje nauczycieli w badaniu projektu SECURE dotyczące typów zadań stosowanych na sprawdzianach z nauk przyrodniczych/techniki (SECURE)*.



* Wyniki nie sumują się do 100% z powodu braku odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania SECURE.

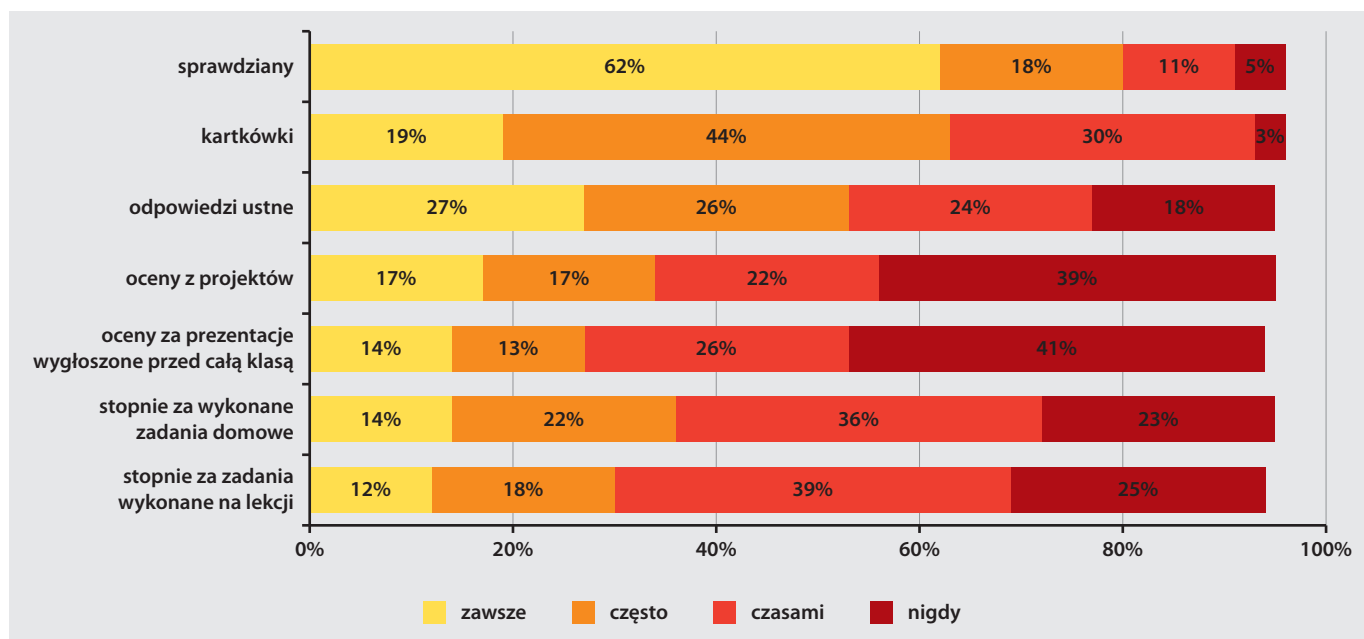
Widać wyraźnie, że nauczyciele preferują diagnozę rozumienia pojęć i stosowania nabytej wiedzy, umiejętność wyjaśniania lub uzasadniania. Mniejszą wagę przywiązują do diagnozy umiejętności posługiwania się metodą badawczą w formie tworzenia hipotez i znajomości procedur badań naukowych. Powyższe rezultaty nie do końca są zgodne z wynikami badania *Laboratorium myślenia*, w którym uczniów pytano, jak często nauczyciele przedmiotów przyrodniczych wymagają od nich znajomości faktów, reguł i definicji. W obu cyklach LM co czwarty uczeń deklarował, że takie wiadomości są od nich wymagane tylko na niektórych lekcjach, natomiast od 64–70% uczniów znajomość faktów i reguł egzekwowano regularnie (tzn. *na wszystkich lekcjach* lub *na większości lekcji*). Różnice między deklaracjami nauczycieli a informacjami pozyskanymi od uczniów mogą wynikać z tego, że uczniowie nie zawsze odróżniają zadania wymagające prostego przytoczenia jakichś informacji od zadań wymagających bardziej złożonych umiejętności albo też z tego, że byli bardziej bezpośredni w swoich odpowiedziach od nauczycieli.

Zatem w większości przypadków nadal istotne jest, ile uczeń się nauczył, mniej istotne – ile i jak potrafi wykonać, przeprowadzić. Może warto zastanowić się, czy jest opłacalne dla nauczyciela przyrodnika przykładanie wagi do diagnozy umiejętności, które jednak dużo rzadziej sprawdzane są na egzaminach zewnętrznych? Może jest to postawa pragmatyczna, wypracowana jako adaptacja do warunków, w jakich nauczyciel przyrodnik pracuje, i tego, jak jest rozliczany ze swojej pracy?

Jeśli chodzi o formy oceniania, największą popularnością wśród nauczycieli przyrodników cieszą się sprawdziany pisemne. Nie dziwi taka preferencja w sytuacji, gdy każdego ucznia czeka co najmniej jeden sprawdzian i jeden egzamin zewnętrzny w formie pisemnej. Co prawda forma i treść zadań na tych sprawdzianach w coraz większym stopniu sprzyja diagnozie umiejętności rozumowania zdającego, niemniej jednak jest to nadal egzamin pisemny. Nauczyciele, preferując taki sposób

diagnozowania poziomu wiedzy i umiejętności, 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 pojedynczego ucznia, jak i całej szkoły. Nauczyciele przyrodnicy uczestniczący w wywiadach grupowych realizowanych w ramach badania FGI podkreślali, że najważniejsze oceny uzyskane przez ucznia w ciągu roku szkolnego to stopnie ze sprawdzianów. Podobną nauczycielską hierarchię ważności form oceniania zaprezentowali uczniowie ankietowani w projekcie SECURE.

Wykres 10.12. Deklaracje uczniów I klasy gimnazjum na temat sposobów oceniania na lekcjach chemii, biologii, fizyki i geografii w badaniu projektu SECURE*.



* Wyniki nie sumują się do 100% z powodu braku odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania SECURE.

Z odpowiedzi uczniów wynika, że nauczyciele przyrodnicy do diagnozy poziomu wiedzy i umiejętności, a także postępów uczniów w nauce stosują przede wszystkim sprawdziany i kartkówki. Nauczyciele w mniejszym stopniu wykorzystują do diagnozy odpowiedzi ustne, przypuszczalnie ze względu na czasochłonność takich działań. Uczniów pytano również o częstość oceniania przez nauczycieli zadań wykonywanych w domu, zadań robionych na lekcji, prezentacji na forum klasowym oraz projektów uczniowskich. W odpowiedziach uczniów wyraźnie widać zdecydowaną przewagę form tradycyjnych nad tymi, które sprawdzają przede wszystkim ich umiejętności. Niepokoi też fakt rzadkiego oceniania pracy domowej i pracy na lekcji. Można dodatkowo obawiać się, że praca domowa nie jest w części przypadków w ogóle sprawdzana, a czasem może być oceniany jedynie jej brak.

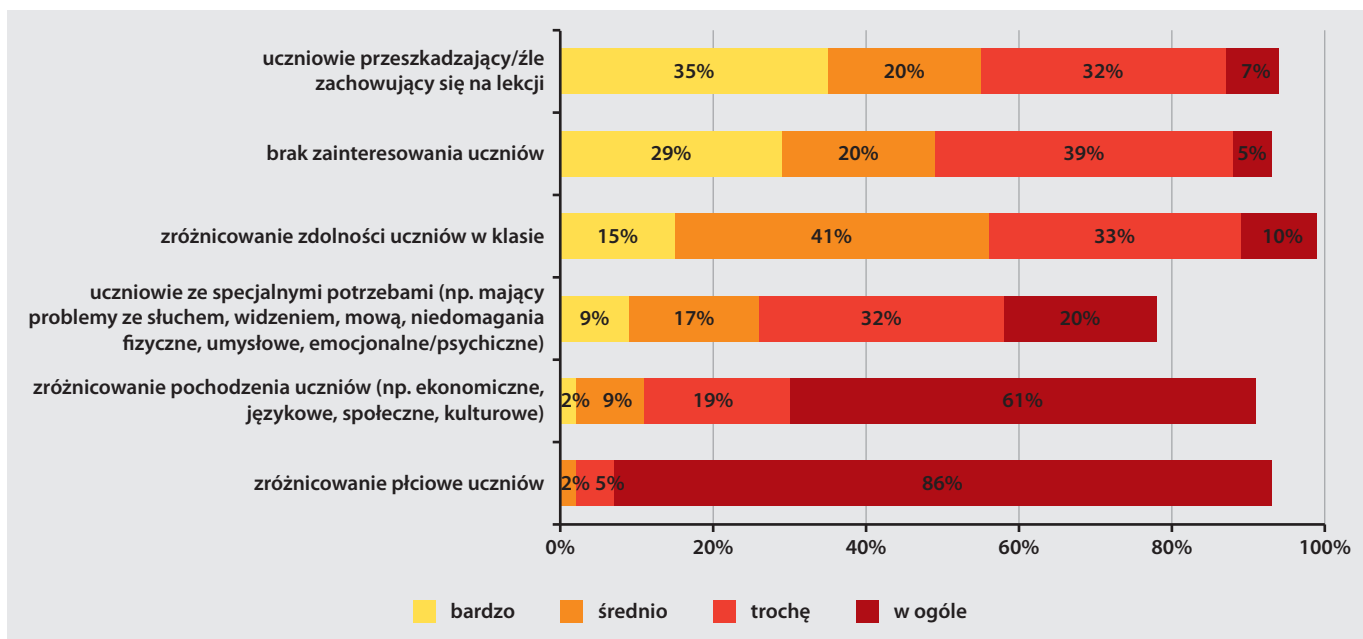
Należy dodać, że aktywni, zaangażowani nauczyciele przyrodnicy, uczestniczący w badaniu FGI są świadomi znaczenia motywacyjnego oceniania, a także konieczności różnicowania ocen i dostosowywania kryteriów oceny do możliwości, włożonego wysiłku i obserwowanego w danym czasie postępu ucznia. Niestety, brak jest danych dotyczących stosowania przez nauczycieli przyrodników oceniania kształtującego (*formative assessment, assessment for learning*), którego istotną częścią jest przekazywanie uczniom informacji zwrotnej.

10.3. Co utrudnia pracę nauczycielom przyrodnikom?

Barieri przeszkadzające nauczycielom w pracy można podzielić na dwie zasadnicze grupy – zewnętrzne i wewnętrzne. Niektóre bariery zewnętrzne są powszechnie znane – od lat nauczyciele, nie tylko przyrodnicy, narzekają na zbyt liczne oddziały klasowe i za małą liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu. Nie pomagają argumenty, że Polska jest krajem o jednym z najniższych wskaźników liczebności oddziałów klasowych w Europie, ani też informacja, że w wyniku reformy programowej nie zmieniła się liczba godzin lekcyjnych, tylko ich dystrybucja na poszczególne przedmioty.

W badaniu projektu SECURE poproszono nauczycieli o ocenę pewnych cech i zachowań uczniów jako elementów ograniczających możliwości skutecznego nauczania.

Wykres 10.13. Deklaracje nauczycieli na temat cech lub zachowań uczniów, które stanowią ograniczenie w nauczaniu nauk przyrodniczych/techniki (SECURE)*.



* Wyniki nie sumują się do 100% z powodu braku odpowiedzi.

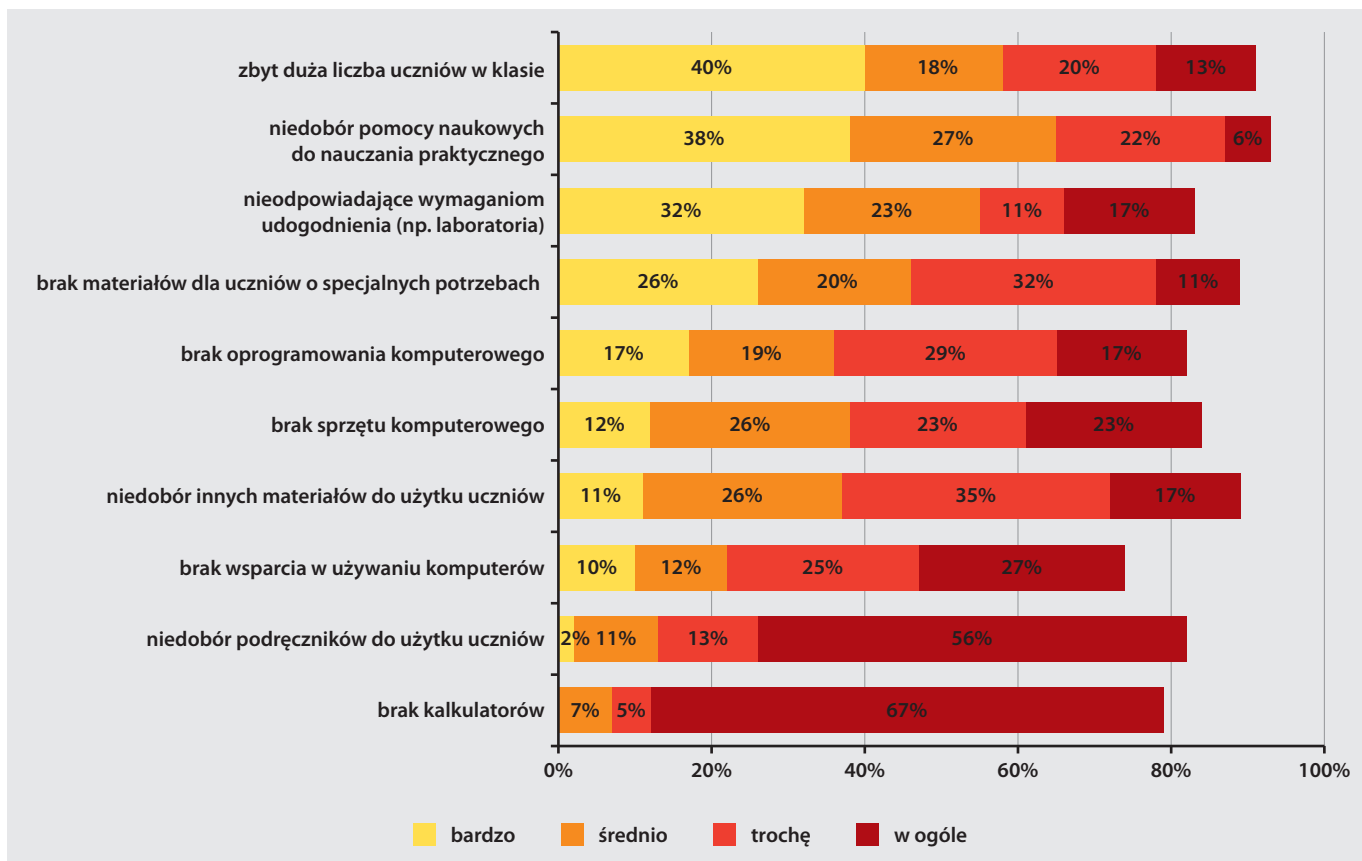
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania SECURE.

W największym stopniu przeszkadzają nauczycielom źle zachowujący się na lekcjach uczniowie. Interesujące jest to szczególnie w kontekście wcześniej przywoływanych wyników, gdzie utrzymywanie dyscypliny na lekcjach znalazło się na ostatnim miejscu pod względem ważności działań nauczycieli. Kolejnym czynnikiem negatywnym jest brak zainteresowania uczniów przedmiotami przyrodniczymi. Ponad połowa nauczycieli wskazywała na zróżnicowanie zdolności uczniów jako źródło problemów w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych.

W kwestionariuszu projektu SECURE znalazło się również pytanie o elementy, które przeszkadzają nauczycielom w prowadzeniu lekcji przedmiotów przyrodniczych.

Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że najbardziej przeszkadza im w pracy zbyt duża liczba uczniów w klasie oraz niedobór pomocy naukowych do nauczania praktycznego, w tym nieodpowiednio wyposażone pracownie przedmiotowe. Dużym problemem jest też brak materiałów dla uczniów o specjalnych potrzebach. Nauczyciele mają też nadal problemy z niedoborem sprzętu komputerowego, oprogramowania oraz wsparcia technicznego.

Wykres 10.14. Deklaracje nauczycieli dotyczące elementów, które ograniczają możliwość prowadzenia lekcji nauk przyrodniczych/techniki (SECURE)*.



* Wyniki nie sumują się do 100% z powodu braku odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z badania SECURE.

Z badania FGI wynika, że większość nauczycieli poszukujących wsparcia w dofinansowaniu pracowni ogranicza się tylko do zanoszenia listy zapotrzebowań do dyrekcji szkoły. Po odmowie motywowanej brakiem finansów rzadko podejmują dalsze działania w celu pozyskania funduszy z innych źródeł. Są jednak i bardziej przedsiębiorczy nauczyciele, którzy poszukują wsparcia u rodziców uczniów, przykładowo w sprawie wykonania remontu pracowni lub dostarczenia potrzebnych sprzętów i materiałów, aplikują też o granty z Europejskiego Funduszu Społecznego (w ramach określonych programów) lub zgłaszają własne projekty do konkursów organizowanych przez samorządy lokalne, uczelnie oraz instytucje naukowe itp. Bywa też i tak, że dyrektorzy szkół wręcz wymagają od nauczycieli, by sami szukali pozaszkolnych źródeł finansowania.

Zgłaszamy, chociaż dla mnie jest to problem, bo dyrektor ode mnie wymaga, żebym załatwił sponsorów i nagrody. Więc jeśli chcę coś zrobić, to, niestety, też staję się sponsorem – kimś, kto załatwia te nagrody.

[Nauczyciel geografii, Włocławek]

Nie wiadomo natomiast, czy nauczyciele podejmują jakiegokolwiek działania, by zmniejszyć liczebność klas, czy zwracają się z wnioskiem do organu prowadzącego o umożliwienie prowadzenia zajęć laboratoryjnych w grupach.

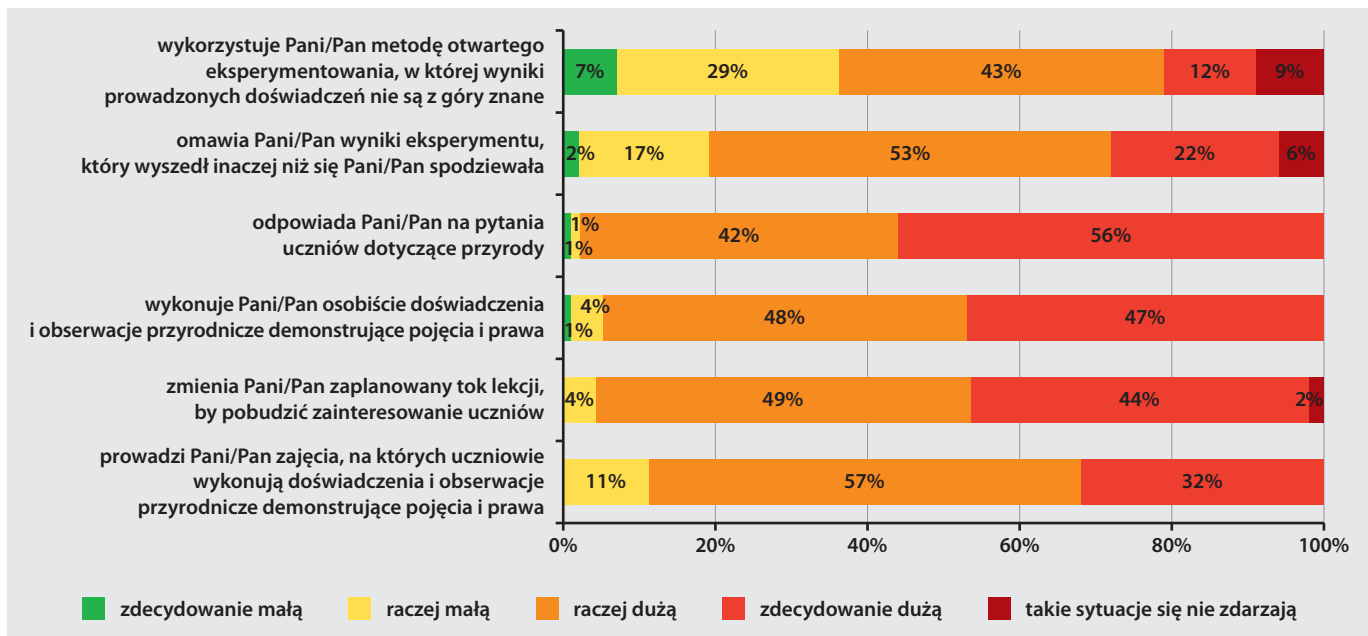
Podczas prowadzenia zajęć zdarzają się różne sytuacje, w których nauczyciel przyrodnik może odczuwać zarówno niepewność i dyskomfort, jak i pełną swobodę oraz poczucie panowania nad sytuacją. W badaniu potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej (DPNP) starano się zdiagnozować te bariery wewnętrzne nauczycieli przyrodników, między innymi trudności, jakie

10. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

10.4. Jakie sukcesy mają nauczyciele przyrodnicy?

mają oni z wykonywaniem określonych czynności związanych z metodą badawczą w czasie zajęć z uczniami.

Wykres 10.15. Trudności nauczycieli przyrody związane z określoną aktywnością na lekcjach w klasach IV–VI szkół podstawowych, diagnozowane pytaniem: „Podczas zajęć z przyrody z jak dużą pewnością siebie...” (DPNP, 2013).



Źródło: DPNP, PPP IBE.

Z raczej małą pewnością siebie nauczyciele omawiają na lekcjach wyniki eksperymentu, który zakończył się inaczej, niż się spodziewano, oraz wykorzystują metodę otwartego eksperymentowania, w którym wyniki nie są z góry znane. Może to świadczyć o niepełnym zrozumieniu przez nauczycieli przyrodników istoty eksperymentowania, które z zasady jest działaniem otwartym. To przypuszczenie może potwierdzać fakt, że tylko co dziesiąty badany wskazał jako problem zajęcia, na których uczniowie wykonują doświadczenia i obserwacje przyrodnicze. Zatem jeśli uczeń wykona doświadczenie, które „nie wyjdzie”, nie będzie to sytuacja trudna dla nauczyciela. Z deklaracji wynika, że nauczyciele prowadzą takie zajęcia z dużą pewnością siebie, a więc problemy wewnętrzne nie są powodem rzadkiego wykonywania przez nich eksperymentów na lekcjach przyrody.

Z omówionych badań można wnosić, że nauczycielom najbardziej przeszkadza w pracy zbyt duża liczba uczniów w klasie, problemy z dyscypliną oraz brak zainteresowania przedmiotem. Elementami ograniczającymi pracę nauczycieli przyrodników są też niedobory pomocy naukowych, niewystarczająco wyposażone pracownie, brak materiałów dla uczniów, w tym takich o specjalnych potrzebach oraz brak sprzętu komputerowego. Dość duża grupa ma też problemy z otwartym eksperymentowaniem na lekcjach i eksperymentami, które nie wyszły według oczekiwań.

10.4. Jakie sukcesy mają nauczyciele przyrodnicy?

Dla nauczyciela przyrodnika sukcesem jest sukces ucznia – zarówno tego zdolnego, jak i słabszego, nieradzącego sobie z przedmiotem. W wywiadach grupowych (badanie FGI) aktywni nauczyciele opisywali swoje sukcesy odnoszone w pracy zawodowej.

Wielu badanych nauczycieli jako przykład swojego sukcesu wymieniało poprawę osiągnięć uczniów słabych lub niezainteresowanych nauką. Za sukcesy w tej kategorii nauczyciele uznawali

10.4. Jakie sukcesy mają nauczyciele przyrodnicy?

sytuację, kiedy słabszy uczeń zaczyna rozumieć zagadnienia, które wcześniej sprawiały mu dużo problemów, gdy widać postępy w jego nauce, gdy uczeń mało pracujący, traktujący naukę lekceważąco, zaczyna wykazywać zainteresowanie przedmiotem, zaangażowanie w zajęcia lekcyjne i zaczyna się uczyć. Nauczyciele podkreślali satysfakcję, jaką czerpią z doprowadzenia szczególnie trudnych przypadków uczniów do uzyskania świadectwa ukończenia szkoły i pomyślnie zdanego egzaminu.

Oczywistym źródłem satysfakcji zawodowej są dla nauczycieli przyrodników uczniowie zdolni i zainteresowani przedmiotami przyrodniczymi. Nauczyciele są dumni z uczniów zdobywających nagrody i pochwały, osiągających wysokie lokaty w konkursach i olimpiadach.

Laureaci to jest balsam na nasze serca.

[Nauczyciel fizyki, Kraków]

Nauczycieli niezwykle cieszą uczniowie, zwłaszcza wybitnie zdolni, którzy rozwijają zainteresowania przyrodnicze i kontynuują edukację z ich przedmiotu na wybranym kierunku przyrodniczym lub pokrewnym (np. wybrali klasę o profilu biologiczno-chemicznym lub studiują medycynę). Nauczyciele mają poczucie, że to właśnie ich praca przyczyniła się do obrania przez uczniów ścieżki kariery związanej z naukami przyrodniczymi i pogłębiania specjalizacji w tym zakresie.

Ja się cieszę jak słyszę, że dostali się do wymarzonej szkoły, do klasy o profilu biologiczno-chemicznym, że jak są w takiej klasie, to dają sobie radę z mojego przedmiotu.

[Nauczyciel chemii, Poznań]

Bardzo ważne dla nauczycieli przyrodników są podziękowania od uczniów, którzy docenili ich starania i metody nauczania, twierdząc, że dzięki wysoko postawionej poprzeczce w gimnazjum nie mają większych problemów na dalszych etapach kształcenia albo nawet z łatwością radzą sobie z danego przedmiotu.

Sukcesem dla nauczycieli przyrodników jest też zainteresowanie ucznia przedmiotem i zmiana jego nastawienia do nauki. Zdają sobie sprawę, że nauczane przez nich przedmioty postrzegane są przez uczniów jako trudne i często nie są zbyt lubiane, więc tym bardziej cieszą ich wszelkie przejawy zainteresowania, inicjatywy ucznia, by poszerzać wiedzę przyrodniczą. Przejawy zainteresowania wymieniane przez nauczycieli były różne – chęć poprawienia oceny przez pojedynczego ucznia, dobre wyniki całej klasy z określonego zakresu materiału, chęć ucznia czy grupy uczniów, by uczęszczać na zajęcia kółka zainteresowań z danego przedmiotu, dobre wyniki semestralne, roczne lub na egzaminach.

Egzamin poszedł mu lepiej niż systematyczna nauka. Na koniec ma czwórkę, a test napisał na piątkę. Może nie był systematyczny, ale w głowie coś ma. To znaczy, że moje metody się sprawdziły.

[Nauczyciel chemii, Poznań]

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 nauczyciele przyrodnicy zaliczali też przezwyciężanie własnych trudności związanych z wykonywaniem zawodu lub wręcz wytrwanie w tym trudnym zawodzie. Czerpią autentyczną satysfakcję z pracy z młodzieżą, z tego, że pomimo przerabiania tych samych czy podobnych tematów każda lekcja wciąż jest dla nich wyzwaniem, że mimo wielu lat pracowanych w zawodzie uniknęli rutyny i zmęczenia.

Sukcesem jest to, że dalej chce mi się być w tym zawodzie. To też sukces.

[Nauczyciel przyrody i geografii, Katowice]

Z wypowiedzi aktywnych nauczycieli przyrodników wynika, że dla wielu z nich najważniejsze nie są wcale spektakularne czy mierzalne sukcesy zawodowe w postaci dużej liczby laureatów olimpiad czy wysokość średniej z przedmiotu, lecz pomoc słabszym uczniom, rozwijanie zainteresowania swoim przedmiotem i dobre relacje z uczniami.

10.5. Dobry nauczyciel przyrodnik

Kim jest dobry nauczyciel przyrodnik? Na takie pytanie próbowali odpowiedzieć uczniowie biorący udział w badaniu FGI. Była to próba celowa uczniów gimnazjów i liceów, interesujących się przedmiotami przyrodniczymi, można zatem przypuszczać, że przedstawiony przez nich obraz dobrego nauczyciela przyrodnika oparty jest choćby w części na obserwacjach nauczycieli przyrodników znanych im ze szkoły.

Według uczniów biorących udział w wywiadach FGI, dobry nauczyciel nastawiony jest na zainteresowanie uczniów swoim przedmiotem, wykazuje się cierpliwością przy przekazywaniu informacji, na przykład tłumaczy temat ponownie, jeśli zajdzie taka potrzeba, potrafi zaktywizować uczniów (zachęca do zadawania pytań, dyskusji) oraz używa różnych technik w celu zainteresowania uczniów tematem (przeprowadzanie eksperymentów, korzystanie z ekspozycji i ich tworzenie, stosowanie ciekawych prezentacji multimedialnych itp.). Ważne jest, by dysponował szeroką wiedzą z własnej dziedziny oraz miał umiejętność jej przekazywania w sposób jasny i językiem zrozumiałym dla młodzieży, by umiał i chciał odpowiadać na pytania uczniów, a także by potrafił rozwiązać nawet najtrudniejsze zadania z przedmiotu i orientował się w najnowszych osiągnięciach w swojej dziedzinie wiedzy.

Dobry nauczyciel nie powinien budzić strachu wśród uczniów, ale nie może być też typowym „kumplem”, powinien wzbudzać w nich szacunek dla swojej osoby dzięki stanowczemu postępowaniu, konsekwencji, głębokiej wiedzy, sprawiedliwości w ocenianiu.

Uczniowie określili również, jakie cechy specyficzne powinien mieć dobry nauczyciel przyrodnik. Cechą oczekiwaną od nauczycieli nauk przyrodniczych w sposób szczególny jest kreatywność. Uczniowie biorący udział w badaniu definiowali kreatywność jako umiejętność przekazywania wiedzy w interesujący sposób, tzn.: poprzez doświadczenia; wykorzystywanie ekspozycji, technik multimedialnych, filmów, zdjęć; włączanie uczniów w lekcje (np. przez wspólne budowanie komórki z papieru na lekcji biologii); organizowanie konkursów dla uczniów (np. przez wskazywanie określonych kości na modelu czaszki, tworzenie krzyżówek składających się z haseł związanych z tematem lekcji).

W tym samym badaniu FGI, w ramach zogniskowanych wywiadów grupowych, nauczyciele przedmiotów przyrodniczych na etapie gimnazjum potwierdzili opinie uczniowskie, wymieniając cechy dobrego nauczyciela, który potrafi prowadzić lekcje w sposób ciekawy, angażujący i efektywny. Dobrego nauczyciela – według tych opinii – charakteryzują 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, niestandardowego tłumaczenia itp. Nauczyciele podkreślali również, jak ważne w ich pracy jest indywidualne podejście do ucznia i docenianie jego wysiłków. Kolejną istotną cechą, wymienianą przez samych nauczycieli przyrodników, jest chęć ciągłego doskonalenia w swojej dziedzinie, stała aktualizacja wiedzy zarówno z nauczanego przedmiotu, jak i z dydaktyki nauczania oraz umiejętność szybkiego adaptowania się do zmian.

Nie ulega wątpliwości, że przedmioty przyrodnicze są specyficzną dziedziną nauki, których dynamiczny rozwój wymusza na nauczycielach przyrodnikach ciągle uzupełnianie i aktualizowanie

posiadanej wiedzy. Nauczyciele, którzy nie doskonalą swego warsztatu pracy, narażają się na rutynę i utratę kompetencji merytorycznych niezbędnych w tym zawodzie, a uczniów na naukę przestarzałych wiadomości, z których nie będą mieli żadnego pożytku.

Nauczyciele rozumieją potrzebę ciągłego doskonalenia w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych – na przykład w badaniu kwestionariuszowym projektu SECURE z koniecznością ciągłego podnoszenia kwalifikacji zawodowych zgodziło się prawie 90% badanych. Jednocześnie ponad połowa respondentów stwierdziła, że nie ma wystarczająco dużo czasu, by podnosić swoje kwalifikacje. Nauczyciele przyrody w szkołach podstawowych (DPNP) zapytani o chęć uczestniczenia w szkoleniach dotyczących stosowania metody badawczej w 96% przypadków odpowiedzieli twierdząco.

Większość nauczycieli doskonalili swój warsztat pracy przede wszystkim pod wpływem zmian systemowych i programowych, wymuszających nabycie dodatkowych kompetencji. W badaniu IFIS PAN prawie połowa badanych deklaruwała, że swój warsztat doskonalili w sposób świadomy i przemyślany. Co czwarty badany rozwijał swoje kompetencje, korzystając ze szkoleń organizowanych przez ośrodki szkolenia nauczycieli lub wydawnictwa. Niejednokrotnie motywacją do doskonalenia zawodowego były zalecenia dyrekcji szkoły i wpływ przebytych szkoleń na awans zawodowy. O tym, że nauczyciele są grupą zawodową żywotnie zainteresowaną podnoszeniem własnych kwalifikacji zawodowych świadczy choćby fakt, że niektórzy z tych nauczycieli posiadali uprawnienia do nauczania aż 4–5 przedmiotów na poziomie gimnazjum i doksztalali się nawet po uzyskaniu stopnia nauczyciela dyplomowanego. Mało było takich nauczycieli, którzy w ogóle nie doskonalili warsztatu pracy. Warto jednak podkreślić, że dobrzy nauczyciele przyrodnicy są bardziej zainteresowani szkoleniami praktycznymi, laboratoryjnymi na przykład dotyczącymi metody badawczej, niż szkoleniami teoretycznymi. Nauczyciel, który chce przekazać pewne zagadnienia swoim uczniom, sam powinien je najpierw dobrze poznać i zrozumieć. W badaniu nauczycieli klas IV–VI w szkołach podstawowych (DPNP) prawie połowa nauczycieli deklaruwała potrzebę poznania prostych i łatwych do przeprowadzenia doświadczeń, ciekawych dla uczniów. Co piąty ankietowany chciał poznać zagadnienia związane z metodą badawczą, na przykład jak prawidłowo zaplanować doświadczenie albo jak nauczyć uczniów stawiania hipotez. Nauczycieli interesowały też takie zagadnienia, jak motywowanie uczniów do pracy metodą badawczą i dobór doświadczeń dostosowanych do wieku uczniów czy metody prowadzenia zajęć eksperymentalnych w trudnych warunkach, na przykład w bardzo licznych klasach lub z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele żywotnie zainteresowani rozwijaniem swoich umiejętności w prowadzeniu zajęć eksperymentalnych starają się uczestniczyć w różnego rodzaju warsztatach organizowanych w ramach projektów propagujących innowacyjne metody nauczania w przedmiotach przyrodniczych. Na takich warsztatach mogą się zapoznać z najnowocześniejszymi technikami prowadzenia zajęć i motywowania uczniów do pracy metodą badawczą, opracowanymi przez ośrodki zajmujące się doskonaleniem zawodowym nauczycieli w ramach projektów europejskich i amerykańskich⁸⁰.

Dobry nauczyciel przyrodnik powinien również doskonalić się w używaniu TIK, tak by nie odczuwał dyskomfortu przy posługiwaniu się nimi na lekcji, a także aby umiał świadomie i celowo korzystać z możliwości tego typu narzędzi. Z badań nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w liceach (KŚ, 2011) wynika, że nauczyciele rzadko wykorzystują Internet do weryfikacji i pogłębiania własnej wiedzy z powodu wątpliwości co do wiarygodności i jakości informacji pochodzących z sieci w stosunku do źródeł drukowanych. Taki sceptycyzm wydaje się nieuzasadniony – nauczyciele nie powinni weryfikować swojej wiedzy wyłącznie w oparciu o podręczniki i treści, które poznali jeszcze na studiach, a ponadto zapisy w podstawie programowej obligują wręcz nauczycieli do pracy z takimi źródłami informacji. Mądrze wykorzystane zasoby sieciowe mogą być nieocenioną pomocą w przygotowywaniu się nauczyciela do zajęć i źródłem ciekawych pomocy dydaktycznych. Dają też okazję do wymiany poglądów i dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi nauczycielami

⁸⁰ Na przykład nauczyciele zainteresowani metodą IBSE (*Inquiry Based Science Education* – nauczanie przez dociekanie naukowe) mogli ją poznać na warsztatach organizowanych przez UJ w ramach projektów Fibonacci, ESTABLISH, SAILS oraz *IBSE for Life Science Teacher Training* przygotowanych przez Amgen Foundation i European Schoolnet.

– przykładem takiego wykorzystania może być projekt europejski eTwinning⁸¹. Nie można jednak zapominać, że TIK to tylko narzędzia, które mają pomóc nauczycielowi w realizacji celów kształcenia i nie powinny dominować w procesie dydaktycznym.

Zarówno w opinii uczniów, jak i samych nauczycieli kreatywność jest cechą kluczową dobrego nauczyciela przyrodnika. Ta zbieżność opinii nie jest przypadkowa. Prowadzenie doświadczeń, planowanie i realizacja lekcji eksperymentalnych, otwartość na nieoczekiwane wyniki eksperymentów i nietypowe pomysły uczniów, właściwe reagowanie w przypadku nieprzewidzianych zdarzeń w pracowni czy w trakcie ćwiczeń terenowych, niekonwencjonalne pomysły na motywowanie uczniów do wytężonej nauki przedmiotów uważanych za trudne – to wszystko wymaga od nauczyciela uruchamiania głębokich pokładów kreatywności. Nauczyciel przyrodnik ma często do czynienia z sytuacjami, które wymagają zastosowania niestandardowych form i metod pracy. Aby skutecznie rozwiązywać nietypowe problemy, dobry nauczyciel powinien być gotowy zarówno na opracowywanie nowych strategii działania, jak i na ryzyko porażki. W pracy z uczniami nierzadko ważniejsza jest próba rozwiązania jakiegoś problemu, samo testowanie różnych możliwości, niż udzielenie poprawnej odpowiedzi. Nauczycielowi, który sam potrafi odejść od schematu na rzecz myślenia twórczego i spekulatywnego, łatwiej jest wykształcić podobne kompetencje wśród uczniów, więc być może najcenniejszą cechą nauczyciela przyrodnika jest niezależność – myślenia i działania.

Nakreślony obraz dobrego nauczyciela przyrodnika, choć subiektywny i niepełny, wydaje się odzwierciedlać specyfikę tej grupy nauczycieli. Czy można określić, w jakim kierunku będzie ewoluował polski nauczyciel przyrodnik, aby mógł sprostać wymogom nauczania w XXI wieku? Odpowiedź na to pytanie wymaga zastanowienia się, jaką rolę ma do spełnienia nauczyciel przyrodnik w XXI wieku, gdyż funkcje pełnione w procesie dydaktycznym narzucają w dużym stopniu zestaw cech i kompetencji potrzebnych do ich wykonywania.

O tym, jak będą wyglądać przyszłe kadry nauczycielskie, trzeba myśleć z perspektywy europejskiej, czy nawet globalnej, mając świadomość, że nowoczesny nauczyciel przyrodnik będzie pracował w rzeczywistości społeczno-gospodarczej, w której „wszyscy uczniowie, niezależnie od ich planów po ukończeniu szkoły, muszą rozwinąć taką elastyczność i wszechstronność, jakiej wcześniejsze pokolenia nawet sobie nie wyobrażały. W coraz większym stopniu powinni oni wykorzystać krytyczne i twórcze myślenie do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, być obeznani z techniką, a także wykształceni w tradycyjnym tego słowa znaczeniu oraz wysoce komunikatywni. Wymaga się od nich dobrych umiejętności interpersonalnych i umiejętności współpracy z innymi. Wreszcie, muszą uczyć się przez całe życie” (Day, 2004, s. 274). Kompetencje kluczowe, na których ma być budowany kapitał ludzki zdefiniowano w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. W ramach zalecenia wyróżniono osiem kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturalną.

Nauczyciele przyrodnicy powinni w sposób szczególny interesować się formami i metodami pozwalającymi zarówno im, jak i ich uczniom nabywać i ciągle aktualizować kompetencje naukowo-techniczne, które „odnoszą się do zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach. (...) stosowania tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. (...) rozumienia zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli” (Okońska-Walkowicz, Plebańska, Szaleniec, 2009, s. 23). Nie są to jednak jedyne kompetencje, jakie powinni rozwijać, by być skutecznymi w swojej

⁸¹ <http://www.etwinning.net/pl/pub/index.htm>

pracy. Równie ważna jest umiejętność porozumiewania się w językach obcych, gdyż dokształcanie się nierzadko wymaga czytania literatury i artykułów napisanych w językach obcych, warsztatów i wyjazdów konferencyjnych do zagranicznych ośrodków edukacyjnych, wymiany doświadczeń poprzez zagraniczne fora internetowe czy uczestnictwa w międzynarodowych projektach skierowanych do nauczycieli. Wreszcie znajomość języka obcego umożliwia podjęcie pracy nauczyciela przyrodnika w innym kraju. Kompetencje informatyczne, czyli umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, staną się po prostu niezbędne, ponieważ już w tej chwili od uczniów wymaga się poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji oraz ich wykorzystania w krytyczny i systematyczny sposób jako wsparcia myślenia naukowego, kreatywności i innowacji. Być może w przyszłości od nauczycieli przyrodników będzie się wymagać dużo bardziej zaawansowanej znajomości technologii informatycznych, niż ma to miejsce w tej chwili. Wiedza o TIK ulega szybkiej dezaktualizacji, a więc nauczyciele będą zmuszeni również i te kompetencje rozwijać przez całe życie zawodowe. Umiejętność uczenia się, definiowaną jako „zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami zarówno indywidualnie, jak i w grupach, (...) świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się” (Okońska-Walkowicz i in., 2009, s. 26) należy rozpatrywać w dwóch aspektach – ustawicznego doskonalenia zawodowego samego nauczyciela (*Continuing Professional Development – CPD*) oraz kształtowania takich umiejętności wśród uczniów. Nauczyciel przyrodnik XXI wieku powinien być silnie zmotywowany do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji i zdobywania nowej wiedzy, doskonalący swoje umiejętności samodzielnie lub na wybranych kursach doszkalających, chętnie i bez odgórných nacisków. Równie ważne dla nauczyciela są umiejętności komunikacyjne, bez których nie może on właściwie wykonywać swojej pracy. Dobra znajomość różnych form komunikacji (np. udzielania pełnej informacji zwrotnej, parafrazowania) i poprawne posługiwanie się językiem ojczystym to umiejętności, dzięki którym nauczyciel będzie potrafił wyjaśnić skomplikowane pojęcia i idee w sposób zrozumiały i przejrzysty dla uczniów, a także będzie bez problemu komunikował się z nimi i ich rodzicami. Pamiętajmy, że nauczyciel ma być w dużej mierze również przewodnikiem ucznia w wyszukiwaniu, selekcjonowaniu, a przede wszystkim krytycznej ocenie dostępnych wiadomości. Niemniej ważne są wysoko rozwinięte kompetencje społeczne, umożliwiające swobodną współpracę z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami i dyrektorami oraz rozwiązywanie trudnych problemów na płaszczyźnie społecznej. Z kolei inicjatywność i przedsiębiorczość oznaczają „zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów.” (Okońska-Walkowicz i in., 2009, s. 30). Nauczyciel XXI wieku bardziej niż kiedykolwiek będzie obciążony koniecznością zarządzania projektami, wdrażania nowych pomysłów dydaktycznych, rozstrzygania problemów, na które nie ma gotowych rozwiązań, wymyślenia scenariuszy lekcji, które zaintrygują i zmuszą do myślenia jego uczniów. Być może będzie musiał także wykazywać się większą przedsiębiorczością niż obecnie, na przykład szukać źródeł finansowania swoich pomysłów poza szkołą.

Jakie metody dydaktyczne będzie stosował nauczyciel przyrodnik XXI wieku? Wśród specjalistów istnieje duża zgodność co do tego, że środek ciężkości procesu dydaktycznego, powinien być przesunięty z nauczyciela (*teacher-centered learning*) na ucznia (*student-centered learning*). Zatem model nauczania, w którym nauczyciel prowadzi całą lekcję przy tablicy, metodą podawczą, powinien być zastąpiony modelem, w którym nauczyciel jest mentorem asystującym i wspomagającym uczniów w ich samodzielnym dochodzeniu do wiedzy poprzez różne sposoby dociekania naukowego (*inquiry-based learning*) (EC, 2007; NRC, 2000; Bernard i in., 2012). Zadaniem nauczyciela nie będzie „transmisja wiedzy” i przygotowanie do rozwiązywania testów na egzaminie państwowym, tylko zaciekawienie ucznia, zmotywowanie go do pracy, wyposażenie w wiedzę i umiejętności niezbędne w poznawaniu świata i wyjaśnianiu zjawisk na podstawie danych empirycznych, nauczanie

krytycznej analizy rzeczywistości, oddzielania faktów od opinii, efektywnego poszukiwania i analizy informacji, a wreszcie nauczanie konstruktywnego i twórczego rozwiązywania problemów. Starania nauczyciela będą się skupiać na tym, by jak najmocniej zaangażować uczniów w proces badawczy, tak by przebieg nauczania był jak najefektywniejszy. Nowoczesny nauczyciel przyrodnik będzie rozumiał, że celem edukacji przyrodniczej nie jest przekazywanie wiedzy encyklopedycznej, faktów, definicji i pojęć, tylko kształtowanie umiejętności rozumowania naukowego i ukierunkowanie uczniów na zdobywanie wiedzy i umiejętności badawczych, wyrabianie w nich umiejętności dostrzegania problemów, zadawania ważnych pytań i znajdowania właściwych odpowiedzi (Ellermeijer, Kędzierska, Odrowąż, Maciejowska, 2013).

Tę optymistyczną wizję nauczyciela przyrodnika zaburzają trochę dane demograficzne, z badań wynika bowiem, że „nowoczesny nauczyciel przyrodnik” nie będzie człowiekiem młodym. Jest coraz mniej nauczycieli w grupach wiekowych poniżej 40. roku życia, a coraz więcej w grupach wiekowych 40+ (Eurydice, 2013). Z jednej strony to dobrze, bo doświadczeni nauczyciele, chętni do doskonalenia zawodowego, mogą stanowić podstawę zachodzących zmian. Z drugiej strony deficyt młodych kadr nauczycielskich, wykwalifikowanych do nauczania według standardów przyjętych w systemie edukacji ustawicznej, trzeba będzie z pewnością kompensować poprzez ciągłe doskonalenie zawodowe starzejącej się kadry nauczycielskiej, która stanie się najlepszym przykładem „społeczeństwa uczącego się przez całe życie”. Podkreślić należy, że problem starzejących się nauczycieli dotyczy całej Europy (Eurydice, 2013). Państwa członkowskie Unii Europejskiej mogą i powinny wspierać się w poszukiwaniu efektywnych rozwiązań tego problemu oraz dzielić się doświadczeniami zarówno na szczeblu regionalnym, jak i poprzez raporty eksperckie Komisji Europejskiej lub OECD.

Przedstawione przez nas badania nauczycieli przedmiotów przyrodniczych wskazują, że XIX-wieczny model nauczania oparty na podręczniku, tablicy i kredzie jest powoli, ale skutecznie wypierany przez nowocześniejsze modele kształcenia, a wielu nauczycieli dostrzega konieczność zmian i stara się dopasowywać do nowych wzorców. W rezultacie już teraz w polskim systemie szkolnictwa można odnaleźć nauczycieli, którzy reprezentują opisany powyżej model nauczyciela przyrodnika XXI wieku lub do niego dążą.



Aneks 1: Informacje o badaniach

CZĘŚĆ II Polscy nauczyciele

TYTUŁ BADANIA: Czas i warunki pracy nauczycieli

Po co badano?

Głównym celem badania było określenie czasu, poświęcanego w skali typowego tygodnia roku szkolnego, na wykonywanie przez nauczycieli czynności zawodowych oraz zidentyfikowanie czynników warunkujących jego zróżnicowanie.

Kiedy badano?

Badanie było realizowane od listopada 2011 roku do 1 grudnia 2012 roku.

Kogo badano?

W badaniu wzięło udział 2617 nauczycieli z 477 szkół (CAPI) oraz 4762 nauczycieli z 921 szkół (CAWI).

Próba została utworzona metodą dwustopniowego, warstwowego losowania i jest reprezentatywna dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących oraz średnich i zasadniczych szkół zawodowych, uczących przedmiotów ogólnokształcących. Nie mierzonego czasu pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych, nauczycieli ze szkół artystycznych czy ze szkół specjalnych.

Jak badano?

Badanie jakościowe zostało przeprowadzone za pomocą 24 wywiadów grupowych, w czasie których opracowano katalog czynności zawodowych nauczycieli oraz słownik pojęć, tak aby narzędzia w głównych badaniach ilościowych odwoływały się do pojęć i terminów dobrze odpowiadających realiom pracy nauczycielskiej i dopasowanych do sposobu, w jaki ją opisują sami nauczyciele.

Badanie ilościowe zostało zrealizowane dwiema technikami.

Pierwsza technika, realizowana metodą wywiadu bezpośredniego wspomaganego komputerem (*Computer Assisted Personal Interviewing, CAPI*), to DAR (ang. *Day After Recall*, dosł. przypomnienie dzień po). Ankieterzy pytali o czas poświęcony przez badanego na czynności zawodowe w dniu poprzedzającym wywiad.

Druga to ankieta internetowa (*Computer Assisted Web Interviews, CAWI*), której głównym przedmiotem był czas poświęcony na realizację poszczególnych czynności zawodowych w typowym tygodniu respondenta, a także częstotliwość wykonywania różnych czynności z katalogu czynności zawodowych i czas poświęcony na nie jednorazowo.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Źródło:

Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

TYTUŁ BADANIA: TALIS 2013 – Teaching and Learning International Survey, czyli Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się

Po co badano?

Badanie TALIS ma na celu dostarczenie informacji na temat nauczycieli, nauczania i wpływu, jaki nauczyciele mają na proces uczenia się uczniów, w tym – informacji do międzynarodowych porównań systemów edukacyjnych.

Co więcej, umożliwia nauczycielom i dyrektorom szkół wniesienie wkładu w analizę sytuacji w oświacie oraz rozwój polityki edukacyjnej poprzez wyrażenie zdania w sprawach takich, jak: możliwości rozwoju zawodowego, przekonania i praktyki w zakresie nauczania, ocena pracy nauczycieli i informacja zwrotna od dyrektorów i nauczycieli, a także w innych zagadnieniach dotyczących kwestii przywództwa i zarządzania szkołą, klimatu szkoły.

W końcu, pozwala poszczególnym państwom zidentyfikować inne kraje stojące przed podobnymi wyzwaniami oraz umożliwia wyciąganie wniosków z przykładów polityki edukacyjnej stosowanej w tych krajach.

Kiedy badano?

Badanie było realizowane od lutego do kwietnia 2013 roku.

Kogo badano?

Uczestnikami badania byli zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół.

W 2013 roku w Polsce badano nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Dane pochodzą od 3863 nauczycieli i 188 dyrektorów pracujących w 195 szkołach.

Próba wylosowana była metodą dwustopniową, warstwową i ma charakter reprezentatywny dla nauczycieli gimnazjów w Polsce.

Jak badano?

Badani mieli do wyboru wypełnić albo ankietę internetową (CAWI), albo kwestionariusz papierowy (*Paper And Pencil Interview, PAPI*).

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Jest to wspólne przedsięwzięcie rządów, konsorcjum międzynarodowego, OECD i związków zawodowych nauczycieli państw stowarzyszonych.

Po stronie polskiej za badanie pod względem merytorycznym jest odpowiedzialny Instytut Badań Edukacyjnych. Badanie sfinansowane ze środków MEN oraz środków EFS w ramach projektu „Entuzjaści edukacji”.

Źródło:

Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M. i Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

TYTUŁ BADANIA: TEDS-M 2008 – Teacher Education and Development Study in Mathematics, czyli Badanie kształcenia i rozwoju nauczycieli matematyki

Po co badano?

Celem badania była próba odpowiedzi na pytania o drogę do zawodu nauczyciela, motywację, samoocenę przygotowania zawodowego, czas poświęcany na obowiązki zawodowe, ścieżki

awansu, sposoby prowadzenia lekcji oraz warunki pracy (w tym: zarobki, klimat panujący w miejscu zatrudnienia, wyposażenie szkoły w pomoce dydaktyczne czy stan sal lekcyjnych).

Kiedy badano?

Terenową realizację badania przeprowadzono w listopadzie 2008 roku.

Kogo badano?

W ramach projektu TEDS-M 2008 w Polsce przeprowadzono, oprócz badania studentów ostatniego roku studiów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela matematyki w szkole podstawowej lub średniej, dodatkowe badanie, które objęło 1076 nauczycieli matematyki uczących w wylosowanych szkołach podstawowych i gimnazjach.

Jak badano?

Ankieterzy przeprowadzili z nauczycielami ankietę techniką PAPI.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie polskich nauczycieli matematyki zostało przeprowadzone przez Instytut Filozofii i Socjologii PAN w ramach międzynarodowego projektu Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) realizowanego w 17 krajach przez międzynarodową organizację International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Badanie sfinansowane ze środków MEN.

Źródło:

Grzęda, M. (2010). *Nauczyciele matematyki w Polsce – raport z badania TEDS-M*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii.

Czajkowska, M., Jasińska, A., Sitek, M. (2010). *Kształcenie nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M 2008*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii.

TYTUŁ BADANIA: TIMSS/PIRLS – Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), czyli Tendencje w międzynarodowym badaniu osiągnięć w matematyce i przyrodznawstwie / PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), czyli Międzynarodowe badanie postępów w czytaniu

Po co badano?

Celem badań było dostarczenie porównywalnych międzynarodowo danych o osiągnięciach szkolnych dzieci, ich uwarunkowaniach i dynamice zmian.

Kiedy badano?

Badanie realizowano od marca do czerwca 2011 roku.

Kogo badano?

W obu badaniach respondentami byli uczniowie klas III szkół podstawowych i ich nauczyciele. W badaniu TIMSS wzięło udział 5027 uczniów i 527 nauczycieli. W badaniu PIRLS wzięło udział 5005 uczniów i 527 nauczycieli.

Jak badano?

Uczniowie jednego dnia rozwiązywali zadania z zakresu pisania i czytania oraz odpowiadali na pytania dotyczące nauczyciela i nauczania pisania i czytania, a drugiego dnia podejmowali się zadań z dziedziny matematyki i przyrody, uzupełnionych o analogiczny kwestionariusz dotyczący nauczyciela i nauczania.

Ponadto sami nauczyciele (w zdecydowanej większości nauczania początkowego) odpowiadali na pytania dotyczące swojej szkoły, bycia nauczycielem, nauczanej klasy, przygotowania merytorycznego, zakresu materiału i stylów nauczania.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

PIRLS i TIMSS to bliźniacze, międzynarodowe cykliczne badania organizowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*). Za realizację badania w Polsce odpowiadała Centralna Komisja Egzaminacyjna. Badanie sfinansowane ze środków MEN.

Źródło:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011a). *TIMSS 2011 Assessment*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat: Amsterdam.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011b). *PIRLS 2011 Assessment*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat: Amsterdam.

TYTUŁ BADANIA: Szkoła bez przemocy

Po co badano?

Program społeczny „Szkoła bez przemocy” ma za zadanie zwiększenie świadomości problemu, zmianę postaw wobec przemocy i agresji oraz dostarczenie szkołom wsparcia i narzędzi, które skutecznie i systemowo będą zapobiegały zjawisku przemocy.

Celem badania było określenie skali problemu przemocy w szkole, analiza dynamiki zjawiska – porównanie: polska szkoła w latach 2006 i 2011, analiza czynników systemowych w kontekście przemocy oraz próba określenia efektów programu „Szkoła bez przemocy”.

Kiedy badano?

Dane zbierano w lutym i marcu 2009 roku.

Kogo badano?

W badaniu wzięło udział 3169 uczniów, 883 nauczycieli i 2301 rodziców, w tym 428 rodziców dzieci w wieku szkolnym.

Jak badano?

Zrealizowano badanie kwestionariuszowe.

Badanie przeprowadzono na reprezentatywnej próbie 150 szkół. Dodatkowo w próbie znalazło się 30 szkół biorących udział w programie.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zostało przeprowadzone na zlecenie grup wydawniczych: Polskapresse, Media Regionalne, Fundacji Orange oraz Wydawnictwa Pedagogicznego Operon, organizatorów i partnera programu „Szkoła bez przemocy”.

Projekt badania i analiza danych: zespół badawczy z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego: prof. Anna Giza-Poleszczuk, Agata Komendant-Brodowska, Anna Baczek-Dombi. Badanie zrealizowało Centrum Badania Opinii Społecznej.

Źródło:

Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. Strona internetowa: <http://www.szkołabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf> (dostęp 1 grudnia 2013).

TYTUŁ BADANIA: Młodzież 2010 i Młodzież 2013

Po co badano?

W badaniu uwzględniono obszerną problematykę: domu rodzinnego i szkoły, warunków materialnych i pracy zarobkowej, aspiracji życiowych i sposobów spędzania wolnego czasu, postaw wobec demokracji i polityki, ale także deklarowanych wartości i norm obyczajowych. Sporo miejsca poświęcono doświadczeniom badanych z substancjami psychoaktywnymi. Po raz pierwszy podjęto kwestię uczestnictwa młodzieży w grach typu hazardowego.

Kiedy badano?

Młodzież 2010: Badanie realizowano w dniach 2–19 listopada 2010 roku.

Młodzież 2013: Badanie realizowane w dniach 22 listopada – 12 grudnia 2013 roku.

Kogo badano?

Młodzież 2010: Badaniem objęto 1246 uczniów. W badaniu wzięła udział młodzież uczęszczająca do ostatnich klas szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych, dziennych młodzieżowych (bez szkół specjalnych), na podbudowie programowej szkoły podstawowej lub gimnazjum.

Młodzież 2013: Badaniem objęto 1360 uczniów. W badaniu uczestniczyła młodzież ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych dziennych, bez szkół specjalnych.

Jak badano?

Młodzież 2010: Wywiady z uczniami zostały zrealizowane metodą audytoryjną (wielu uczestników w tym samym czasie samodzielnie wypełniało ankiety).

Badanie przeprowadzono za pomocą metody ilościowej na ogólnopolskiej próbie losowej 65 szkół (jedna klasa w szkole) – liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych.

W każdej klasie badaniem objęto wszystkich uczniów obecnych w szkole w dniu realizacji sondażu.

Szkoły losowano z bazy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dostępnej na stronie internetowej www.cie.men.gov.pl.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano przez Centrum Badania Opinii Społecznej na zlecenie Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii.

Źródło:

Kalka, J. (2011). *Młodzież a szkoła. Opinie i diagnozy*, 19, 24–42. Warszawa: CBOS.

Kalka, J. i Feliksiak, M. (2014). *Młodzież a szkoła*. W: CBOS i KBPN, *Młodzież 2013* (s. 22–43).

TYTUŁ BADANIA: Wizerunek nauczycieli

Po co badano?

Celem badania było poznanie opinii dorosłych Polaków na temat wizerunku nauczycieli, ich pracy i stosunku do pomysłu, że dziecko respondenta miałoby zostać nauczycielem.

Kiedy badano?

Badanie realizowano w listopadzie 2012 roku.

Kogo badano?

Badanie przeprowadzono na reprezentatywnej grupie 952 dorosłych Polaków.

Jak badano?

Dobór do badania miał charakter losowy.

Ankiety przeprowadzono z zastosowaniem technologii CAPI.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano przez Centrum Badania Opinii Społecznej w ramach omnibusowego (wielotematycznego) badania „Aktualne problemy i wydarzenia”.

Źródło:

CBOS (2012a). *Wizerunek nauczycieli. Komunikat z badań nr BS/173/2012*. Warszawa: CBOS.

TYTUŁ BADANIA: Prestiż zawodów

Po co badano?

W badaniu pytano, jakim szacunkiem respondenci darzą poszczególne grupy zawodowe.

Kiedy badano?

Badanie realizowano w sierpniu 2013 roku.

Kogo badano?

Badanie przeprowadzono na reprezentatywnej grupie 904 dorosłych Polaków.

Jak badano?

Dobór do badania miał charakter losowy.

Ankiety przeprowadzono z zastosowaniem technologii CAPI.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano przez Centrum Badania Opinii Społecznej w ramach omnibusowego (wielotematycznego) badania „Aktualne problemy i wydarzenia”.

Źródło:

CBOS (2012b). *Prestiż zawodów. Komunikat z badań nr BS/164/2013*. Warszawa: CBOS.

TYTUŁ BADANIA: Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli

Po co badano?

Badanie skupiało się na postrzeganiu przez nauczycieli pozytywnych (salutogennych) i negatywnych (stresorów, patogenów) czynników charakteryzujących ich miejsce pracy oraz związków pomiędzy tymi czynnikami a relacją nauczyciel–uczeń i wypaleniem zawodowym.

Badano wsparcie społeczne, warunki fizyczne, organizację pracy, relacje ze współpracownikami, uczniami i ich rodzicami, agresję ze strony przełożonych, wsparcie społeczne itd.

Kiedy badano?

Badania przeprowadzono w ramach finansowanego przez NCN projektu „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy etap I”, realizowanego w latach 2008–2010.

Kogo badano?

W badaniu wzięło udział 1214 nauczycieli ze szkół podstawowych, gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych, liceów profilowanych, ogólnokształcących i techników.

Jak badano?

Dobór nauczycieli do badania miał charakter dwustopniowego, warstwowego losowania.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie było finansowane przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, realizowane przez Instytut Medycyny Pracy w Łodzi i koordynowane przez Centralny Instytut Ochrony Pracy.

Źródło:

Pyżalski, J., Merecz, D. (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Impuls.

TYTUŁ BADANIA: Badanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia (SUEK)

Po co badano?

SUEK jest badaniem podłużnym, którego celem jest identyfikacja kluczowych czynników szkolnych warunkujących efektywność kształcenia w szkołach podstawowych.

Kiedy badano?

I etap badania rozpoczął się w drugiej połowie 2010 roku, natomiast realizacja ostatniego, VII etapu badania, zakończył się w październiku 2014.

Kogo badano?

Główną badaną populację określono jako uczniów, którzy w roku szkolnym 2010/2011 uczęszczali do klas III szkół podstawowych. Wylosowana grupa uczniów była badana na kolejnych etapach badania. W I etapie badania wzięli udział uczniowie, ich rodzice, a także nauczyciele oraz dyrektorzy ze 180 szkół podstawowych.

Jak badano?

W trakcie badania, na różnych etapach, wykorzystano liczne narzędzia badawcze skierowane do wszystkich grup respondentów. Uczniowie rozwiązywali testy osiągnięć szkolnych, testy psychologiczne, w tym test inteligencji, a także ankiety dotyczące nauki w szkole. Rodzice proszeni byli o wypełnienie szeregu kwestionariuszy dotyczących sytuacji gospodarstwa domowego

oraz różnych aspektów edukacji swoich dzieci. Nauczyciele, zarówno nauczania początkowego jak i uczący w klasach IV–VI, uzupełniali ankiety dotyczące pracy w zawodzie oraz różnych praktyk i przekonań związanych z nauczaniem. Dyrektorzy stanowili źródło informacji o różnorodnych strukturalnych charakterystykach szkół. Jeden z etapów badania stanowiła obserwacja serii lekcji z języka polskiego i matematyki w badanych oddziałach klasowych na etapie klasy V.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia to projekt badawczy realizowany w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Źródło:

Instytut Badań Edukacyjnych (2012). *Szkolne, psychologiczne i społeczne uwarunkowania wyników nauczania na I etapie edukacyjnym. Raport na podstawie fazy wstępnej ogólnopolskiego badania podłużnego Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia*. Warszawa: IBE. Raport niepublikowany.

TYTUŁ BADANIA: Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym

Po co badano?

Celem badania było oszacowanie zróżnicowania wiedzy i kompetencji poznawczych wśród dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych, a także oszacowanie dynamiki rozwoju wiedzy oraz kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych wśród dzieci 6- i 7-letnich w zależności od wybranych dla nich ścieżek edukacyjnych. Realizowane analizy będą prowadzone przy uwzględnieniu zmiennych kontekstowych, takich jak sytuacja rodzinna dziecka, status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka, wyposażenie domu dziecka, wczesna edukacja dziecka, powody podjętej decyzji odnośnie do posłania dziecka do pierwszej klasy/zerówki, szkolnej/zerówki przedszkolnej, stan zdrowia dziecka.

Kiedy badano?

Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym było trwającym rok podłużnym badaniem zrealizowanym w latach 2011–2012.

Kogo badano?

W badaniu wzięło udział 2861 rodziców i opiekunów dzieci.

Jak badano?

Ankiety z rodzicami i/lub opiekunami dzieci zostały przeprowadzone przez ankierów techniką CAPI.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Źródło:

IBE (2014). *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

TYTUŁ BADANIA: Badanie jakościowe początkujących nauczycieli

Po co badano?

Przedmiotem badania początkujących nauczycieli, zrealizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych w 2010 roku, był stopień przygotowania i adaptacji zawodowej tych nauczycieli do pracy w szkole oraz ich mocne i słabe strony w momencie wejścia do zawodu.

Kiedy badano?

Indywidualne wywiady pogłębione zrealizowano w maju i czerwcu 2011 roku.

Kogo badano?

Przeprowadzono 76 indywidualnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami o krótkim stażu pracy, 45 – z dyrektorami szkół oraz dodatkowo, w celu uzupełnienia danych: 15 – z nauczycielami starszymi stażem i 15 – z uczniami.

Jak badano?

Badanie miało charakter jakościowy i było realizowane za pomocą indywidualnych wywiadów pogłębionych (*Individual In-Depth Interviews, IDI*).

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Źródło:

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: IBE

INNE ŹRÓDŁA DANYCH

Poza wymienionymi wyżej badaniami przy przygotowaniu niniejszej części raportu korzystano z danych Głównego Urzędu Statystycznego (szczególnie z Rocznika Statystycznego Edukacji Oświata i Wychowanie 2012/2013).

Przy pisaniu raportu korzystano także z danych pochodzących z kuratoriów oświaty, podległych wojewodzie urzędów odpowiedzialnych przede wszystkim za nadzór edukacyjny i realizację polityki oświatowej państwa, których funkcjonowanie regulowane jest ustawami o systemie oświaty (Dz.U. 2004 nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), ustawą Karta nauczyciela (Dz.U. 2006 nr 97, poz. 674 z późn. zm.).

Wykorzystano także dane Systemu Informacji Oświatowej⁸². System Informacji Oświatowej (SIO) jest to baza danych, której istnienie reguluje ustawa o SIO (Dz.U. 2011 nr 139, poz. 814 z późn. zm.) i rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (Dz.U. 2012 poz. 957).

W SIO gromadzone są między innymi informacje na temat szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych, ich wyposażenia, obszarów i form działania (kształcenie zawodowe, tryb nauczania, wydawane posiłki), uczniów (pomoc psychologiczna, socjalna, wypadki), wreszcie nauczycieli (wykształcenie, formy doskonalenia, wynagrodzenia).

⁸² Autorzy dziękują Jackowi Szejdzie, Piotrowi Zielonce i Mateuszowi Pawłowskiemu za pomoc w przetwarzaniu danych SIO.

Część III Portrety nauczycieli wybranych przedmiotów

Nauczyciele języka polskiego

TYTUŁ BADANIA: Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej

Region I

1. Zasięg terytorialny:

województwa: warmińsko-mazurskie, pomorskie, kujawsko-pomorskie, zachodniopomorskie, podlaskie.

2. Kiedy:

19 listopada 2012 roku – 9 stycznia 2013 roku.

3. Badanie ilościowe:

60 wylosowanych gimnazjów; 5475 ankiet uczniów (2716 dziewcząt i 2759 chłopców); ankiety z 5180 rodzicami uczniów biorących udział w badaniu; badanie ze 157 nauczycielami języka polskiego; badanie z 59 dyrektorami; badanie z 60 nauczycielami bibliotekarzami.

4. Badanie jakościowe:

10 publicznych gimnazjów; 151 obserwacji nieuczestniczących; 30 FGI z uczniami (10 w klasach I, 10 w klasach II, 10 w klasach III); 120 IDI z uczniami, w tym 120 zadań z kluczem holistycznym (po 12 w każdej badanej klasie); indywidualne wywiady pogłębione w ramach dwóch modułów (razem 72 IDI) z nauczycielami prowadzącymi z wylosowanymi do badania klasami regularne lekcje języka polskiego; 10 FGI z zespołami polonistów (po 1 FGI na szkołę); badanie z urzędnikami wydziałów oświaty; analiza *desk research*.

Region II

1. Zasięg terytorialny:

województwa: lubuskie, wielkopolskie, dolnośląskie, opolskie, śląskie, łódzkie.

2. Kiedy:

18 lutego – 15 marca 2013 roku.

3. Badanie ilościowe:

60 wylosowanych gimnazjów; 6183 ankiety uczniów (3105 dziewcząt i 3078 chłopców); ankiety z 5805 rodzicami uczniów biorących udział w badaniu; badanie ze 157 nauczycielami języka polskiego; badanie z 59 dyrektorami; badanie z 60 nauczycielami bibliotekarzami.

4. Badanie jakościowe:

10 publicznych gimnazjów; 150 obserwacji nieuczestniczących; 30 MG i 60 IDI z uczniami; 27 indywidualnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami prowadzącymi regularne lekcje języka polskiego z wylosowanymi do badania klasami. IDI z nauczycielami były realizowane po obserwacjach nieuczestniczących, równoległe z pozostałymi elementami badania jakościowego; przeprowadzano je wśród nauczycieli, których lekcje były wcześniej obserwowane.

W każdej szkole przeprowadzono jeden wywiad z zespołem polonistów; w sumie zrealizowano 10 zogniskowanych wywiadów grupowych. W badaniu tym wzięło udział 39 nauczycieli języka polskiego. Do udziału w wywiadzie zostali zaproszeni wszyscy poloniści danej szkoły; w każdej szkole przeprowadzono po jednym IDI z dyrektorem; analiza *desk research*.

Region III

1. Zasięg terytorialny:

województwa: mazowieckie, lubelskie, świętokrzyskie, podkarpackie, małopolskie.

2. Kiedy:

5 listopada 2012 roku – 1 lutego 2013.

3. Badanie ilościowe:

60 wylosowanych gimnazjów; 5228 ankiet wypełnionych przez uczniów; 5228 ankiet otrzymanych od rodziców; 163 ankiety od nauczycieli polonistów; 72 ankiety od nauczycieli bibliotekarzy; 59 ankiet wypełnionych przez dyrektorów szkół.

4. Badanie jakościowe:

10 publicznych gimnazjów; obserwacje nieuczestniczące 90 lekcji języka polskiego; 29 indywidualnych wywiadów pogłębionych z nauczycielami; 180 indywidualnych wywiadów pogłębionych z uczniami; 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych z psychologami i pedagogami; 10 zogniskowanych grupowych z nauczycielami; 30 zogniskowanych grupowych z uczniami; poddano analizie strony internetowe szkół, a w każdej zrealizowano projekt edukacyjny WebQuest, który objął łącznie 217 uczniów.

Badanie zrealizowane w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Diagnoza kompetencji gimnazjalistów (język polski)

Po co badano?

Badanie zostało przeprowadzone przy okazji diagnozy wiadomości i umiejętności uczniów klas III gimnazjów, przygotowywanej przez CKE i okręgowe komisje egzaminacyjne. Zbierane i analizowane wyniki uczniów oraz opinie ich samych i nauczycieli na temat trudności zadań użytych w badaniu sprzyja między innymi tworzeniu narzędzi dydaktycznych sprawdzających umiejętności dotyczące podstawy programowej.

Kiedy badano?

Diagnoza z języka polskiego została przeprowadzona 13 listopada 2012 roku.

Kogo badano?

W projekcie wzięły udział 82 losowo wybrane szkoły. Badanie objęło uczniów III klas gimnazjów.

Jak badano?

Wykorzystany w DKG test z języka polskiego składał się z zadań skupionych wokół trzech obszarów wymagań wpisanych w podstawę programową z języka polskiego dla gimnazjum: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analiza i interpretacja tekstów kultury, tworzenie wypowiedzi.

Test obejmował 22 zadania. Dwadzieścia z nich miało formę zamkniętą (w przeważającej części wyboru wielokrotnego), a jedno – otwartą krótkiej odpowiedzi. Podstawą tych zadań były cztery teksty kultury.

Poza tym uczniowie mieli do napisania rozprawkę na temat: *Dlaczego, Twoim zdaniem, współcześni twórcy w swoich dziełach chętnie odwołują się do tradycyjnej baśni, mitów, legend? Przedstaw w formie rozprawki swoją opinię na ten temat. Wskaż przykłady z literatury, filmu lub reklamy.*

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów OECD PISA (Programme International Student Assessment). Wyniki badania 2006, 2009 i 2012 w Polsce

Po co badano?

Celem badania było sprawdzenie, jak piętnastolatki pod koniec obowiązkowego kształcenia w szkole są przygotowane do dalszej kariery edukacyjnej, wymagań rynku pracy oraz dorosłego życia.

Kiedy badano?

Badanie było realizowane w latach: 2006, 2009, 2012.

Kogo badano?

Badano uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia. W roku 2006 w badaniu wzięło udział 6119 uczniów, w tym 5978 gimnazjalistów, w 2009 – 5891 uczniów, w tym 5862 gimnazjalistów, a w 2012 – 4607 uczniów, w tym 4594 gimnazjalistów.

Jak badano?

Badanie miało charakter ilościowy i międzynarodowy (dwustopniowa próba losowa: warstwowa próba szkół, próba losowa prosta uczniów). Narzędzia badawcze: testy kognitywne i kontekstowe.

Badanie finansowane ze środków MEN.

Więcej o badaniu:

http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98

Nauczyciele matematyki

TYTUŁ BADANIA: Szkoła samodzielnego myślenia (SSM)

Po co badano?

Celem badania była diagnoza polonistycznych i matematycznych złożonych umiejętności uczniów na II, III i IV etapie edukacyjnym oraz wspieranie rozwoju tych umiejętności.

Kiedy badano?

Badanie pilotażowe przeprowadzono w terminie 16 maja – 30 września 2011 roku, a badanie główne w terminie 21 listopada – 20 grudnia 2011 roku.

Kogo badano?

Badanie pilotażowe objęło uczniów klas IV i VI z 10 szkół podstawowych oraz uczniów klas III z 10 gimnazjów. Ponadto zorganizowano spotkanie eksperckie (panel) z nauczycielami matematyki. Pięciu nauczycieli matematyki biorących udział w tym spotkaniu uczyło w gimnazjum, a pięciu – w szkole podstawowej.

Badanie główne objęło: uczniów IV klas szkół podstawowych (1836 osób), I klas gimnazjum (2036 osób), I i ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych (odpowiednio 3489 osób oraz 3004 osoby), rodziców lub opiekunów IV klas szkół podstawowych (1836 osób), nauczycieli języka polskiego i matematyki uczących w wylosowanych klasach (po 500 nauczycieli każdego przedmiotu, w tym: 100 nauczycieli matematyki uczących w szkołach podstawowych, 100 – w gimnazjach, 120 – w liceach ogólnokształcących, 100 – w technikum i liceach profilowanych, 80 – w zasadniczych szkołach zawodowych) oraz dyrektorów wylosowanych szkół (350 osób).

Jak badano?

Dobór szkół do badania był losowy. Na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej dokonano losowania szkół w warstwach ze względu na: województwo, typ szkoły (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, technikum i liceum profilowane, zasadnicza szkoła zawodowa), wielkość miejscowości, wielkość szkoły.

Uczniowie wypełniali zeszyty testowe, w których zamieszczono zadania badające poziom posiadanych umiejętności złożonych oraz kwestionariusze typu PAPI (kwestionariusz papierowy). Rodzice uczniów klas IV wypełniali kwestionariusze PAPI. Dyrektorzy badanych szkół, nauczyciele języka polskiego i matematyki uczący w klasach wylosowanych do badania zostali objęci badaniem CAWI (wywiad wspomagany komputerowo przy użyciu strony WWW). Ankiety dla uczniów były zróżnicowane w zależności od etapu edukacyjnego, jednakże większość pytań pokrywała się, co umożliwiło dokonywanie porównań między poszczególnymi etapami. W ankiecie znalazły się pytania dotyczące wykształcenia rodziców, sytuacji rodzinnej, sposobów wspierania rozwoju dziecka. Kwestionariusz Nauczyciela dotyczył zagadnień związanych z organizacją przebiegu nauczania języka polskiego i matematyki, a także oceny poziomu umiejętności uczniów. Kwestionariusz Dyrektora Szkoły dotyczył zagadnień związanych z organizacją zajęć szkolnych (lekcyjnych i pozalekcyjnych), charakterystyki środowiska szkolnego oraz charakterystyki pracy szkoły.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Badanie nauczania matematyki w gimnazjum (NMG)

Po co badano?

Celem badania była ocena stanu realizacji podstawy programowej w gimnazjum w zakresie wymagań, głównie ogólnych, odnoszących się do matematyki.

Kiedy badano?

Badanie zrealizowano w okresie od 12 marca do 11 czerwca 2012 roku.

Kogo badano?

Do próby zostało wylosowanych 20 gimnazjów z czterech województw: pomorskiego, mazowieckiego, dolnośląskiego oraz podlaskiego. W próbie było po pięć szkół zlokalizowanych: na wsi, w miastach do 20 tysięcy mieszkańców, w miastach 20–100 tysięcy mieszkańców oraz w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców. Znalazły się w niej zarówno szkoły o słabych wynikach

nauczania w zakresie matematyki (mierzonych wskaźnikiem Edukacyjnej Wartości Dodanej – EWD), jak i szkoły osiągające wysokie wyniki nauczania. W każdym z 20 gimnazjów wylosowano do badania jeden oddział klasy II wraz z nauczycielem matematyki prowadzącym w tym oddziale regularne lekcje. W części testowej uczestniczyło 405 uczniów, a w części ankietowej oraz w wywiadach grupowych wybranych spośród nich 365 uczniów.

Jak badano?

Zastosowano różne metody i techniki badawcze. Informacje pochodziły z trzech źródeł: od nauczycieli, uczniów i rodziców. Badanie uczniów zostało przeprowadzone z wykorzystaniem ankiety audytoryjnej, wywiadów grupowych oraz testów matematycznych; nauczycieli – z wykorzystaniem obserwacji lekcji i wywiadów indywidualnych; rodziców – z wykorzystaniem wywiadów indywidualnych. Badanie uczniów, nauczycieli i rodziców dotyczyło tych samych obszarów, co umożliwiło spojrzenie na analizowane problemy z różnych punktów widzenia. W każdym z oddziałów przeprowadzono następujące działania: obserwacje czterech kolejnych lekcji matematyki; badanie nauczycieli (krótka ankieta po pierwszej obserwowanej lekcji matematyki); wywiady indywidualne; test matematyczny; badanie uczniów (ankieta audytoryjna; wywiady grupowe) – łącznie dwa wywiady grupowe (jeden z chłopcami, jeden z dziewczętami z wylosowanej do badania klasy); badanie rodziców (indywidualne wywiady – 3 wywiady w każdym z województw). Dokonano obserwacji 80 lekcji matematyki w gimnazjum (po 4 lekcje u jednego nauczyciela). Po każdej obserwowanej lekcji obserwator wypełniał formularz obserwacji lekcji na podstawie sporządzonej przez siebie w trakcie lekcji notatki, która zawierała między innymi wszystkie pytania zadawane przez uczniów i nauczyciela, odpowiedzi uczniów, zapis treści zadań rozwiązywanych na lekcji i zadawanych jako praca domowa oraz szczegółowy opis lekcji z uwzględnieniem istotnych, wypisanych w formularzu obszarów. Formularz obserwacji lekcji obejmował trzy obszary obserwacji: postawa nauczyciela (wiedza merytoryczna, styl pracy, sposób uwzględniania podstawy programowej w metodach pracy, sposób wprowadzania nowych lub przypomnienia znanych treści matematycznych), przebieg lekcji (organizacja pracy na lekcji, komunikacja uczniów z nauczycielem i komunikacja między uczniami, zadawanie i sprawdzanie zadanej pracy domowej), postawa uczniów na lekcjach matematyki (motywacja do nauki i pracy na lekcjach, zainteresowanie lekcją, swoboda w zadawaniu pytań nauczycielowi i wypowiedaniu się na tematy matematyczne).

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Badanie potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego (PNM)⁸³

Po co badano?

Celem badania była diagnoza obszarów, w których nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej lub matematyki potrzebują wsparcia na podstawie deklaracji czynnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki oraz pomiaru ich kompetencji matematycznych i dydaktycznych.

⁸³ W niniejszym raporcie wykorzystano wyniki badań ankietowych badania pilotażowego oraz wstępne wyniki wywiadów pogłębianych badania głównego. Wyniki badania głównego w czasie powstawania raportu nie zostały jeszcze opracowane.

Kiedy badano?

Badanie pilotażowe przeprowadzono w terminie 7 maja – 30 czerwca 2012 roku, a badanie główne 16 października 2013 – 24 stycznia 2014 roku.

Kogo badano?

Zarówno w pilotażu, jak i badaniu głównym dobór nauczycieli do próby był losowy. Z uwagi na fakt, że istniejące bazy danych nauczycieli były niepełne i zawierały często nieaktualne dane, zastosowano dwustopniowe losowanie nauczycieli w warstwach ze względu na etap, na którym uczy nauczyciel. W badaniu pilotażowym najpierw do próby zostało wylosowanych 900 szkół z dwóch województw: mazowieckiego i lubelskiego z podziałem na I, II i III etap edukacyjny. Następnie na podstawie siatki Kisha i alfabetycznych list nauczycieli wylosowano do badań 300 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 300 nauczycieli matematyki uczących w klasach IV–VI szkoły podstawowej oraz 300 nauczycieli matematyki uczących w gimnazjum. Ostatecznie w badaniu pilotażowym wzięło udział 855 czynnych nauczycieli: 285 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 283 nauczycieli matematyki w klasach IV–VI i 287 nauczycieli gimnazjum. W badaniu głównym wylosowano 900 szkół z całej Polski, w warstwach na I, II i III etap edukacyjny. Następnie, podobnie jak w badaniu pilotażowym, na podstawie siatki Kisha wylosowano 1200 nauczycieli (w każdej warstwie po jednym z 200 szkół i po dwóch ze 100 szkół). Ponadto wyłoniono 90 nauczycieli (po 30 osób z każdego etapu edukacyjnego) do udziału w indywidualnych wywiadach pogłębionych IDI (*Individual In-Depth Interview*).

Jak badano?

W badaniu pilotażowym do badań zostało użytych łącznie sześć zeszytów testowych i dwie ankiety, odpowiednio dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki. W badaniu głównym zastosowano dziewięć zeszytów testowych i dwie ankiety. Zadania w każdym zeszycie dotyczyły następujących obszarów: znajomości podstawy programowej, wiadomości i umiejętności matematycznych nauczyciela, przygotowania i prowadzenia procesu dydaktycznego. W każdym zeszycie większość zadań dotyczyła etapu, na którym nauczał nauczyciel, ale występowały również zadania z etapów niższych lub wyższych. Pytania ankietowe dla nauczyciela matematyki dotyczyły obszarów: drogi do zawodu nauczyciela matematyki, rozwoju zawodowego, oceny pracy nauczyciela i informacji zwrotnej o efektach jego pracy, lekcji matematyki. W wywiadach pogłębionych, prowadzonych zgodnie ze scenariuszami, poruszano takie zagadnienia, jak: stosowane przez nauczyciela formy i metody pracy z uczniami, sposoby komunikowania się z uczniem, realizacja podstawy programowej z 2008 roku (ze szczególnym uwzględnieniem wymagań ogólnych), tworzenie i wykorzystanie środków dydaktycznych podczas lekcji, potrzeby nauczyciela w zakresie rozwoju zawodowego, sposoby podnoszenia kompetencji przez nauczyciela, praca z uczniem uzdolnionym i uczniem z trudnościami w nauce, sukcesy i porażki zawodowe nauczycieli, stosunek do zmian zachodzących w oświacie.

Kto jest odpowiedzialny za badanie?

Badanie zrealizowano w Instytucie Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Nauczyciele języków obcych

TYTUŁ BADANIA: Europejskie badanie kompetencji językowych 2011 (European Survey on Language Competences – ESLC)

Cele badania ESLC:

- pomiar znajomości języków obcych wśród europejskiej młodzieży w sposób umożliwiający porównanie poziomu umiejętności uczących się różnych języków obcych w ramach różnych systemów oświaty,
- zebranie danych kontekstowych na temat nauki i nauczania języków obcych w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu,
- stworzenie Europejskiego Wskaźnika Kompetencji Językowych (*European Indicator of Language Competence*, EILC).

Cechy badania ESLC:

- pomiar znajomości dwóch najczęściej nauczanych języków obcych w każdym kraju spośród: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego,
- wyniki testów językowych wyrażone w odniesieniu do poziomów: A1, A2, B1, B2 skali biegłości językowej Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego,
- pomiar w zakresie trzech sprawności: rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku obcym; uczeń przystępował do pisemnych testów z jednego języka obcego sprawdzających dwie spośród trzech badanych sprawności językowych,
- badanie kwestionariuszowe dotyczące kontekstu nauki i nauczania języków obcych wśród uczniów, nauczycieli języków, dyrektorów szkół,
- uczestnicy: 16 krajów/wspólnot językowych – Anglia, Belgia (osobno: wspólnota flamandzka, wspólnota frankofońska, wspólnota niemieckojęzyczna), Bułgaria, Chorwacja, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Malta, Polska, Portugalia, Słowenia, Szwecja.

Badanie ESLC w Polsce:

- badana znajomość języków angielskiego i niemieckiego,
- do badania przystąpiło łącznie 3324 uczniów III klasy gimnazjum,
- do badania kwestionariuszowego przystąpiło 1764 uczniów języka angielskiego i 1560 uczniów języka niemieckiego; 245 nauczycieli języka angielskiego oraz 154 nauczycieli języka niemieckiego, 124 dyrektorów ze 146 gimnazjów.

Polska część badania realizowana jest przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS oraz ze środków MEN.

TYTUŁ BADANIA: Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum (BUNJO)

Cele badania BUNJO:

- śledzenie zmian w poziomie umiejętności w zakresie języka angielskiego u uczniów gimnazjum,
- identyfikacja czynników sprzyjających nabywaniu umiejętności w zakresie języka angielskiego: w domu, szkole i najbliższym otoczeniu,
- obserwacja realizacji zapisów nowej podstawy programowej.

Cechy badania BUNJO:

- badanie podłużne obejmujące 3 lata nauki w gimnazjum uczniów języka angielskiego według podstawy programowej III. 1 (kontynuacja ze szkoły podstawowej),
- realizowane na reprezentatywnej próbie 120 gimnazjów; w każdej szkole przez 3 lata badane te same 3 grupy nauczania języka angielskiego (ok. 4500 uczniów), nauczyciele angielskiego w danej szkole, dyrektorzy szkół.

I etap badania (2012)

pomiar umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego:

- testy w zakresie struktur gramatycznych i słownictwa,

badanie kontekstu nauki i nauczania języka angielskiego:

- badanie kwestionariuszowe uczniów, nauczycieli języka angielskiego i dyrektorów szkół; przystąpiło do niego 4316 uczniów (kwestionariusz 1) 4343 uczniów (kwestionariusz 2), 380 nauczycieli, 120 dyrektorów,
- wywiady indywidualne z wybranymi uczniami, nauczycielami, dyrektorami; przystąpiło do nich 480 uczniów, 301 nauczycieli, 115 dyrektorów,
- badanie obserwacyjne w 40 szkołach.

II etap badania (2013)

pomiar umiejętności w zakresie języka angielskiego:

- testy w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, słownictwa, struktur gramatycznych oraz funkcji językowych, tworzenia wypowiedzi pisemnych.

III etap badania (2014)

pomiar umiejętności w zakresie języka angielskiego:

- testy w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, słownictwa, struktur gramatycznych oraz funkcji językowych, tworzenia wypowiedzi pisemnych,

badanie kontekstu nauki i nauczania języka angielskiego:

- badanie kwestionariuszowe uczniów, nauczycieli języka angielskiego i dyrektorów szkół.

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Badanie efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej (BENJA)

Cele badania BENJA:

- śledzenie zmian w poziomie umiejętności w zakresie języka angielskiego u uczniów,
- identyfikacja czynników sprzyjających nabywaniu umiejętności w zakresie języka angielskiego: w domu, szkole i najbliższym otoczeniu,
- obserwacja realizacji zapisów nowej podstawy programowej.

Cechy badania BENJA:

- badanie podłużne realizowane w ramach badania Szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia (SUEK) (patrz tab. s. 279) i obejmujące I i II etap edukacyjny,
- realizowane na reprezentatywnej próbie 178 szkół podstawowych, w każdej z nich obejmujące dyrektorów szkół, nauczycieli języka angielskiego, uczniów (ok. 4700) i ich rodziców.

I etap badania (2011)

pomiar umiejętności w zakresie języka angielskiego po klasie III,
badanie kontekstu nauki i nauczania języka angielskiego:

- badanie ankietowe 258 nauczycieli języka angielskiego (76,5% ma przygotowanie filologiczne, około 10% przygotowanie do nauczania języka angielskiego oraz edukacji wczesnoszkolnej, a 13% jest w trakcie zdobywania kwalifikacji lub posiada inne kwalifikacje),
- badanie ankietowe dyrektorów oraz rodziców uczniów klas III.

II etap badania (2014)

pomiar umiejętności w zakresie języka angielskiego na koniec klasy VI,
badanie kontekstu nauki i nauczania języka angielskiego:

- badanie ankietowe nauczycieli, dyrektorów, uczniów oraz rodziców,
- badanie obserwacyjne w 42 szkołach.

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Nauczyciele historii

TYTUŁ BADANIA: Badanie realizacji podstawy programowej z historii w gimnazjum (2011)

Cele badania:

ocena stanu realizacji nowej podstawy programowej z historii na III etapie edukacji szkolnej poprzez zdiagnozowanie:

- czy nauczyciele znają zapisy podstawy programowej?
- jak treść tego dokumentu wpływa na codzienną pracę nauczycieli?
- jak zmiana podstawy wpłynęła na system oceniania?
- jakie są szkolne i pozaszkolne czynniki warunkujące realizację podstawy programowej?
- jakie są mocne oraz słabe strony nauczania historii w gimnazjum?

Cechy badania:

- badanie miało charakter jakościowy,
- próba miała charakter celowy, wzięło w niej udział 20 gimnazjów o różnym (zazwyczaj wysokim) poziomie EWD, znajdujących się w różnych regionach Polski oraz w zróżnicowanym otoczeniu społecznym,
- w trakcie badania obserwowano dwie kolejne lekcje historii jednego nauczyciela w każdej badanej szkole (w sumie 80 obserwacji),
- przeprowadzono 20 wywiadów indywidualnych z nauczycielami, 8 wywiadów zogniskowanych z udziałem uczniów oraz test umiejętności historycznych w obserwowanych klasach.

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Badanie dobrych praktyk w nauczaniu historii (2012)

Cele badania:

- zebranie, opracowanie i opublikowanie przykładów dobrych praktyk,
- rozpoznanie sposobu ich powstawania,
- stworzenie Kodeksu dobrych praktyk.

Cechy badania:

- badanie miało charakter jakościowy,
- próbę stanowili laureaci konkursu Lekcja Dobrej Historii zorganizowanego przez Pracownię Historii IBE wiosną 2012 roku,
- konkurs na najlepsze pomysły lekcyjne z historii adresowany był do nauczycieli gimnazjalnych,
- przeprowadzono 18 wywiadów indywidualnych.

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych

TYTUŁ BADANIA: Laboratorium myślenia. Diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce (LM)

Cele badania:

- diagnoza poziomu wiadomości i umiejętności z przedmiotów przyrodniczych u absolwentów gimnazjum, ze szczególnym naciskiem na umiejętności rozumowania, w tym rozumowania naukowego,
- zbadanie wpływu zmian wprowadzonych w podstawie programowej na poziom wiadomości i umiejętności uczniów,
- opracowanie narzędzi – zamkniętych zadań testowych trafnie i rzetelnie sprawdzających umiejętności rozumowania naukowego,
- opracowanie zaleceń dla systemu edukacji zawierających propozycje udoskonaleń obowiązkowego kształcenia przyrodniczego.

Cechy badania:

- ilościowe, ogólnopolskie, cykliczne.

Termin badania:

2011–2014, w każdym roku wrzesień–październik.

Opis próby:

- uczniowie I klas 180 szkół ponadgimnazjalnych (licea, technika, szkoły zawodowe),
- w roku 2011 – 7689 uczniów, w roku 2012 – 7376 uczniów – próba losowa, warstwowa, ważona.

Narzędzia badawcze:

test złożony z 208 zadań zamkniętych (po 52 pytania z biologii, chemii, fizyki i geografii), kwestionariusz dla ucznia (27 pytań w 2011 roku, 28 pytań w 2012 roku).

Więcej o badaniu:

<http://eduentuzjasci.pl/pl/badania>

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Podstawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów (FGI)

Cele badania:

- identyfikacja czynników wpływających na jakość kształcenia w zakresie przedmiotów przyrodniczych,
- poznanie stopnia znajomości nowej podstawy programowej oraz nastawienia do niej nauczycieli i dyrektorów szkół,
- określenie ograniczeń utrudniających wprowadzenie w życie zapisów nowej podstawy programowej przedmiotów przyrodniczych.

Cechy badania:

- jakościowe, ogólnopolskie.

Termin badania:

2010

Opis próby:

- nauczyciele przedmiotów przyrodniczych w gimnazjum, uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, zainteresowani przedmiotami przyrodniczymi, dyrektorzy szkół obu typów, w sumie 10 FGI z nauczycielami (80 nauczycieli), 6 FGI z uczniami (48 uczniów),
- próba celowa, warstwowa.

Narzędzia badawcze:

- ogniskowany wywiad grupowy FGI w formie grup wydłużonych (czas wywiadu 150 minut),
- pogłębiony wywiad indywidualny IDI.

Więcej o badaniu:

<http://eduentuzjasci.pl/pl/badania>

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej. Badania oferty zajęć przyrodniczych (PEP)

Cele badania:

- ocena, na ile oferta zajęć przyrodniczych ośrodków edukacji pozaformalnej może przyczynić się do kształtowania i rozwijania umiejętności rozumowania naukowego.

Cechy badania:

- jakościowe, ogólnopolskie.

Termin badania:

2011–2012

Opis próby:

- ośrodki przyrodniczej edukacji pozaformalnej wybrane kryterialnie do badania,
- 89 pracowników dydaktycznych i administracyjnych z 50 ośrodków.

Narzędzia badawcze:

- indywidualny wywiad pogłębiony IDI⁸⁴.

Więcej o badaniu:

<http://eduentuzjasci.pl/pl/badania>

<http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-dobre-praktyki-w-npp.pdf>

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

TYTUŁ BADANIA: Diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej w zakresie wsparcia dla prowadzenia lekcji metodą badawczą (DPNP)

Cele badania:

- diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej, związanych ze stosowaniem metody badawczej,
- diagnoza barier utrudniających nauczanie przyrody metodą badawczą.

Cechy badania:

- ilościowe, ogólnopolskie.

Termin badania:

2013

Opis próby:

- 375 nauczycieli przyrody z 300 szkół podstawowych,
- próba losowa, warstwowa.

Narzędzia badawcze:

- kwestionariusz ankiety internetowej.

Więcej o badaniu:

<http://eduentuzjasci.pl/pl/badania>

Badanie zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu „Entuzjaści edukacji” współfinansowanego ze środków EFS.

⁸⁴ W badaniu wykorzystano również inne narzędzia badawcze (ankiety dla uczniów i nauczycieli, obserwacje), ale w raporcie wykorzystano jedynie wyniki uzyskane w IDI.

TYTUŁ BADANIA: Wstępna diagnoza nauczania w zakresie nauk przyrodniczych na podstawie wywiadów z nauczycielami gimnazjów i szkół podstawowych (IFiS PAN)

Cele badania:

- opis praktyk nauczania na przedmiotach przyrodniczych w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej,
- wyłonienie przykładów pracy nauczycieli, które sprzyjałyby kształtowaniu u uczniów umiejętności złożonych niezbędnych w dalszej edukacji i dorosłym życiu, w szczególności myślenia naukowego towarzyszącego metodzie eksperymentu.

Cechy badania:

- jakościowe, ogólnopolskie.

Termin badania:

2008

Opis próby:

- 134 nauczycieli przedmiotów przyrodniczych ze szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Narzędzia badawcze:

- wywiad pogłębiony, półstandardowy.

Więcej o badaniu:

raport niepublikowany z IFiS PAN, przekazany do CKE.

TYTUŁ BADANIA: Badanie programów matematyki, przedmiotów przyrodniczych i techniki w krajach europejskich w ramach europejskiego projektu (SECURE)

Cele badania:

- zbadanie i przeanalizowanie stanu faktycznego programów nauczania matematyki, przedmiotów przyrodniczych i techniki (MPT) oraz ich wdrożenia w 10 krajach europejskich (m.in. w Polsce),
- przygotowanie rekomendacji dla Unii Europejskiej na podstawie zastanego stanu faktycznego w celu rozpoczęcia dyskusji dotyczącej zrównoważenia w nauczaniu przedmiotów MPT potrzeb przyszłych naukowców i pozostałej części społeczeństwa opartego na wiedzy (w tym potrzeb z zakresu podstawowego wykształcenia naukowo-matematycznego).

Cechy badania:

- ilościowe, obejmujące szkoły publiczne i społeczne z miast i wsi województwa małopolskiego.

Termin badania:

1 listopada 2010 – 30 października 2013 roku (główne badanie w roku szkolnym 2011/2012).

Opis próby:

- 60 klas z losowo wybranych przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych z województwa małopolskiego (w tym 15 klas uczniów w wieku 13 lat),
- 897 uczniów w wieku 5, 8, 11 i 13 lat, w tym 285 uczniów w wieku 13 lat,
- 133 nauczycieli przedmiotów przyrodniczych (przyroda, biologia, chemia, fizyka i geografia) i techniki.

Narzędzia badawcze:

- kwestionariusze dla uczniów dostosowane do wieku oraz kwestionariusze dla nauczycieli.

Więcej o badaniu:

<http://www.secure-project.eu/poland> i <http://www.secure-project.eu/>

TYTUŁ BADANIA: Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów OECD PISA (Programme International Student Assessment). Wyniki badania 2006 w Polsce (PISA)

Cele badania:

- zbadanie, jak 15-latkowie pod koniec obowiązkowego kształcenia w szkole są przygotowane do dalszej kariery edukacyjnej, wymagań rynku pracy oraz dorosłego życia.

Cechy badania:

- ilościowe, międzynarodowe.

Termin badania:

2006

Opis próby:

- dwustopniowa próba losowa (warstwowa próba szkół, próba losowa prosta uczniów),
- 5978 uczniów w wieku 15 lat ze 170 gimnazjów.

Narzędzia badawcze:

- testy kognitywne i kontekstowe.

Badanie finansowane ze środków MEN.

Więcej o badaniu:

<http://www.oecd.org/pisa/>

TYTUŁ BADANIA: Monitorowanie wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2011/2012, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE 2012)

Cele badania:

- badanie sposobu zapoznawania się nauczycieli z podstawą programową,
- monitorowanie realizacji zadań określonych w podstawie programowej (m.in. metody i pomoce dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli do realizacji podstawy programowej).

Cechy badania:

- ilościowe, ogólnopolskie.

Termin badania:

2011–2012

Opis próby:

- nauczyciele klas I i III z 484 gimnazjów wytypowanych przez kuratoria,
- gimnazja publiczne stanowiły 94,7% badanej próby, a niepubliczne 5,3%,
- badaniem objęto reprezentatywną grupę szkół z różnych regionów Polski oraz z miejscowości o zróżnicowanej wielkości.

Narzędzia badawcze:

- kwestionariusze ankietowe dla nauczycieli publikowane na internetowej platformie Monitorowanie Wdrażania Podstawy Programowej.

Więcej o badaniu:

„Informacja o wynikach Monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2011/2012”, Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), <http://www.ore.edu.pl/>

TYTUŁ BADANIA: Czynniki kształtujące efektywność pracy nauczycieli przedmiotów przyrodniczych oraz matematyki, projekt Kolegium Śniadeckich – innowacyjny program nauczania przedmiotów przyrodniczych (KŚ)

Cele badania:

- ocena roli czynników wpływających na efektywność pracy nauczycieli z uczniami,
- zbadanie, od czego zależą postawy nauczycieli wobec istniejącego modelu organizacji kształcenia, jaka jest hierarchia celów kształcenia i wychowania w środowisku nauczycieli, jakie środki dydaktyczne są istotne dla polepszenia efektywności kształcenia uczniów, jaki jest poziom wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym.

Cechy badania:

- ilościowe, ogólnopolskie.

Termin badania:

2011

Opis próby:

- do badania zakwalifikowano 1213 ankiet wypełnionych przez nauczycieli przedmiotów przyrodniczych i matematyki, uczących w klasach I liceów ogólnokształcących.

Narzędzia badawcze:

- anonimowa anketa internetowa (CAWI).

Więcej o badaniu:

Badanie zostało zrealizowane w ramach projektu „Kolegium Śniadeckich – innowacyjny program nauczania przedmiotów przyrodniczych” przez Ogólnopolską Fundację Edukacji Komputerowej (OFEK, Oddział w Poznaniu) w partnerstwie z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), pod kierunkiem naukowym prof. dra hab. Stanisława Dylaka. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://www.kolegiumsniadeckich.pl/>.

Ubermanowicz, S., Kokociński, M. (2011). *Czynniki kształtujące efektywność pracy nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Raport z badań ankietowych postaw nauczycieli, partycypacji uczniów oraz wykorzystywania mediów w realizacji przedmiotów: matematyka, geografia, chemia, fizyka i biologia w klasach I liceów ogólnokształcących*. Poznań: OFEK, UAM.

Aneks 2: Akty prawne

Akty prawne dotyczące oświaty – 2013

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2013 poz. 827)
Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2013 poz. 1265)
Ustawa z dnia 27 września 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 2013 poz. 1317)
Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2014 poz. 7)
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lutego 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia ich delegatur
Porozumienie pomiędzy Ewangelicznym Związkiem Braterskim w Rzeczypospolitej Polskiej oraz Ministrem Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2013 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wymaganych od nauczycieli religii
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy, sposobu prowadzenia listy ekspertów oraz trybu wpisywania i skreślenia ekspertów z listy
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 marca 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 marca 2013 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w przedszkolach i szkołach specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (kwiecień 2013)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 2013 r. w sprawie udzielania gminom dotacji celowej z budżetu państwa na dofinansowanie zadań w zakresie wychowania przedszkolnego
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie stawek, szczegółowego sposobu oraz trybu udzielania i rozliczania dotacji przedmiotowych do podręczników szkolnych

Akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego – 2013

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 stycznia 2013 r. w sprawie nagród za wybitne osiągnięcia naukowe oraz za osiągnięcia w opiece naukowej i dydaktycznej
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 lutego 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie sposobu podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie nagród ministra dla nauczycieli akademickich
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 maja 2013 r. w sprawie zmiany nazwy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gnieźnie

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 maja 2013 r. w sprawie maksymalnej wysokości opłat za postępowanie związane z przyjęciem na studia na rok akademicki 2013/2014

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 czerwca 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu podziału i trybu przekazywania podmiotowej dotacji na dofinansowanie zadań projakościowych z budżetu państwa

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 listopada 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu i trybu ustalania wskaźników kosztochłonności dla poszczególnych kierunków studiów stacjonarnych pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiów magisterskich (poz. 1365)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2013 r. w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2013 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich



Bibliografia

Armstrong, M. (2005). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Aronson, E., Wilson, T.D. i Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna: serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Babiańska, D., Bracisiewicz, J., Choińska-Mika, J. i Pawlicki, A. (2009). Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo. W: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia)*. Warszawa, 54–68.

http://www.womgorz.edu.pl/files/File/Doradztwo_metodyczne/Podstawa%20programowa%20z%20komentarzami.%20Edukacja%20historyczna%20i%20obywatelska.pdf [dostęp 28.11.2013]

Balacheff i in. (1993). Na czym polegają badania w dydaktyce matematyki i jakie są ich wyniki? (Materiały do dyskusji). *Dydaktyka Matematyki*, 15, 117–124.

Ball, D.L., Thames, M.H. i Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389–407.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. W: V. S. Ramachaudran (red.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. [Reprinted in H. Friedman (red.) (1998), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press].

Bardziejewska, M., Brzezińska, A., Ziółkowska, B. (2003). *Zagrożenia rozwoju w okresie dorastania*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Bartmiński, J. (2004). Tekstologia (lingwistyka tekstu). W: A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole. Szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne*. Warszawa: Nowa Era, 29–54.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. i Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.

BECKER (2013). *Badanie ekonomicznych uwarunkowań, celów i kierunków alokacji nakładów na edukację realizowanych przez podmioty publiczne i prywatne w Polsce*.

Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Bernard, P. i in. (2012). Podstawy metodologii IBSE. W: *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*. Kraków: Wydział Chemii Uniwersytet Jagielloński.

Biedrzycki, K. (2012). Interpretacja – szkoła rozumienia. W: S.J. Żurek i A. Adamczuk-Stęplewska (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 159–168.

- Bielak, A. (2008). Rola nauczyciela w kształtowaniu czytelniczej postawy uczniów (w świetle badań ankietowych). W: B. Myrdzik i L. Tymiakin (red.), *Teksty kultury w szkole. Nowe wyzwania i dylematy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 27–46.
- Bielska, J. (2011). Bariery psychiczne w nauce języka obcego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Łośgraf.
- Birch, A. (2012). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boba, M., Michłowicz, M. (2006). *Anatomia sukcesu dydaktyczno-wychowawczego wybranych szkół powiatu krośnieńskiego. Część humanistyczna*. Kraków. Pobrano z: http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/EWD_Krosno_biuletyn.pdf [dostęp 28.11.2013]
- Bobiński, W. (2011). *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Kraków: Universitas.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, Vol. 13, 251–269.
- Borek, A. i Domerecka, A. (2013). Nauczyciele aktywizują, uczniowie się nudzą, czyli jak są zorganizowane procesy edukacyjne w polskich szkołach – analiza danych dotyczących wymagania „procesy edukacyjne są organizowane”. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 81–109.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10, 3–31.
- Bortnowski, S. (2005). *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Warszawa: STENTOR.
- Bortnowski, S. (2011). Czy naprawdę nowa metodyka? *Kwartalnik Edukacyjny*, 2011(3), 46–55.
- Brophy, J. (2012). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A.I., Kaliszewska-Czeremska, K., Matejczuk, J. i Urbańska, J. (2010). *Zadowolenie rodziców z przedszkola. Analiza wyników badań w Przedszkolu im. Krasnala Hałabały w Grodzisku Wielkopolskim*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (maszynopis niepublikowany) (raport i ekspertyza wykonane na zlecenie burmistrza miasta i gminy Grodzisk Wielkopolski).
- Budrewicz, Z. (2011). Przymioty polonisty. W: G. Różańska (red.), *Osoba nauczyciela: polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*. Słupsk: Instytut Naukowo-Wydawniczy „SPATIUM”.
- Bugajska-Jaszczołt, B. i Czajkowska, M. (2013). Komunikacja na zajęciach z edukacji matematycznej. *Problemy wczesnej edukacji*, Rok IX 2013, 4 (23), 39-50.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Card, D., Kramarz, F. i Lemieux, T. (1996). *Changes in the relative structure of wages and employment: A comparison of the United States, Canada, and France*. No. 5487. National Bureau of Economic Research.

- CBOS (2012a). *Oceny instytucji publicznych*. Komunikat z badań BS/158/2012. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- CBOS (2012b). *Wizerunek nauczycieli*. Komunikat z badań BS/173/2012. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- CBOS (2013a). *Prestiż zawodów*. Komunikat z badań BS/164/2013. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- CBOS (2013b). *Wykształcenie ma znaczenie?*. Komunikat z badań BS/96/2013. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- CBOS (2013c). *Zadowolenie z pracy i jej oceny*. Komunikat z badań BS/10/2013. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.
- Choińska-Mika, J. (2012). Dlaczego reformujemy?, *Wiadomości Historyczne*, t. 55, nr 3, 24–27.
- Choińska-Mika, J. i in. (2013). *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Chorąży, E., Śliwińska-Konieczka, D. i Roszak, S. (2008). *Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka*. Warszawa.
- Chrzęstowska, B. (1987). *Lektura i poetyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chrzęstowska, B. (red.) (1995). *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*. Warszawa: WSiP.
- Czajkowska, M. (2003). Mathematical Task as a Linguistic Message (students' interpretation of the author's intention). W: J. Novotná (red.), *International Symposium Elementary Maths Teaching (SEMT'03)*. Praga, 51–56.
- Czajkowska, M., Jasińska, A. i Sitek, M. (2010). *Kształcenie nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M 2008*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii.
- Czajkowska, M. (2013). Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki. *Edukacja*, 1/2013, 73–88.
- Czapiński, J. (2009). *Badania rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców*. Warszawa: Szkoła bez przemocy.
- Czepulis-Rastenis, R. (1973). *Klasa umysłowa. Inteligencja Królestwa Polskiego 1832-1862*. Książka i Wiedza.
- Czetwertyńska, G. (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Czołpińska, E. (2009). Możliwości finansowania szkół wyższych z budżetów jednostek samorządu terytorialnego. *Finanse Komunalne* 5/2009.

Davis, B. (2011). Mathematics teachers' subtle, complex disciplinary knowledge. *Education forum*. Pobrano z: www.sciencemag.org [dostęp: 25.11.2013].

Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dolata, R. i in. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Domalewski, J. i Wasilewski, K. (red.) (2011). *Zmiany w edukacji: szkoła i jej społeczne otoczenie*. Toruń: Polskie Towarzystwo Socjologiczne.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z i Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education.

Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Ellermeijer, T., Kędzierska, E., Maciejowska, I., Odrowąż, E., Konsorcjum ESTABLISH (2013). Rola nauczyciela w szkole XXI wieku. W: I. Maciejowska i E. Odrowąż (red.), *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów – część 2*, 48–56. Kraków: Wydział Chemii Uniwersytet Jagielloński.

Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.

European Commission (2007). *Science Education Now: A renewed pedagogy for the future of Europe* (The Rocard report). Brussels: EC.

Eurydice (2002). *Kluczowe problemy edukacji w Europie, tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: Profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport I. Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Eurydice (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice.

Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruksela: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Pobrano z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/key_data_series/134EN.pdf

Eurydice, Komisja Europejska, EACEA (2013). *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Even, R. (1990). Subject matter knowledge for teaching and the case of functions. *Educational Studies in Mathematics*, 6, 521–554.

- Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94–116.
- Fazlagić, J. (2012). *Jakość szkoleń w oświacie*. Gniezno: Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Millenium.
- Federowicz, M. i in. (2006, 2009, 2013). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D. i Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Federowicz, M. i Sitek, M. (red.) (2011). *Raport o stanie Edukacji 2010*. Warszawa: IBE.
- Finkstein, A., Jurek, K. i Kozioł, J. (2009). *Wypowiedzi uczniowskie na egzaminie maturalnym z przedmiotów humanistycznych jako zjawisko społeczne* [PDF], Łódź. Pobrano z: <http://www.komisja.pl/pobierz/badania/2009/jurek.pdf> [dostęp 26.11.2013].
- Fischer, J.M. i Taylor, J. (2012). Wspieranie zespołów nauczycieli w procesie podejmowania decyzji. W: G. Mazurkiewicz (red.). *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fiszbak, J. (2008). *O czytaniu lektur szkolnych – kilka myśli, co nienowe*. W: B. Myrdzik i L. Tympiakin (red.), *Teksty kultury w szkole. Nowe wyzwania i dylematy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 11–26.
- Freeman, R.B. (1995). Are your wages set in Beijing? *The Journal of Economic Perspectives* 9.3, 15–32.
- Gajak-Toczek, M. (2007). *Świat emocji nauczyciela polonisty*. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica*, 44, 23–31.
- Gajderowicz, T., Grotkowska, G. i Wincenciak, L. (2012). Premia płacowa z wykształcenia wyższego według grup zawodów. *Ekonomista* nr 5, 577–603.
- Gajek, E. (2008). *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A. (2012). Opinie polskich gimnazjalistów dotyczące nauki języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 73–78.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC – Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Męziński, M., Rycielska, L., Ellis, M. i Chandler, D. (w przygotowaniu). *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gass, S.M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A. i Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. Uzyskano z: <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf> [dostęp 1 grudnia 2013].
- Górniak, J. (2012). *Młodość czy doświadczenie. Kapitał ludzki w Polsce*. Raport podsumowujący III edycję badań BKL.
- Grajkowski, W. (2014). *Raport tematyczny z badania Diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej w zakresie wsparcia w prowadzeniu lekcji metodą badawczą*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Grzęda, M. (2010). *Nauczyciele matematyki w Polsce – raport z badania TEDS-M*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii.
- GUS (2007). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2006/2007*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2008). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2009). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2010). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2011). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2013a). *Kształcenie Dorosłych 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2013b). *Migracje zagraniczne ludności. Narodowy Spis powszechny ludności i mieszkań*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2013c). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2013d). *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Guthrie, J.T. (red.) (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, J.T. i Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95–105.
- Guthrie, J.T. i Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. W: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, i R. Barr (red.), *Handbook of reading research: Volume III*. New York: Erlbaum, 403–422.
- Hajdukiewicz, M. (2013). *Ewaluacja a wspomaganie pracy szkoły na podstawie doświadczeń projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiiu szkół”*, System Ewaluacji Oświaty – Nadzór pedagogiczny. Pobrano z: <http://www.npseo.pl/data/documents/3/296/296.pdf>
- Hanushek, E.A. (2002). Evidence, politics, and the class size debate. *The class size debate*, 37–65.

- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Wiederhold, S. i Woessmann, L. (2013). „Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC”, OECD Education Working Papers, No. 101, OECD Publishing. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqmvtq2-en>
- Hattie, J. (2013). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Herbst, M., Herczyński, J. i Levitas, A. (2009). *Finansowanie oświaty w Polsce: diagnoza, dylematy, możliwości*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2013). *Sieć szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007–2012*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M. i Wichrowski, A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: IBE.
- Hill, H.C., Schilling, S.G. i Ball, D.L. (2004). Developing measures of teachers' mathematics knowledge for teaching. *The Elementary School Journal*, 105(1), 11–30.
- Hirigoyen, M.F. (2003). *Molestowanie w pracy*. Poznań: Wydawnictwo W Drodze.
- Hung, C.M., Oi, A.K., Chee, P.K. i Man, C.L. (2007). Defining the meaning of teacher success in Hong Kong. W: T. Townsend, R. Bates (red.). *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 415–430.
- IBE (2012a). Raport z II cyklu badania *Laboratorium myślenia*, niepublikowany.
- IBE (2012b). *Szkolne, psychologiczne i społeczne uwarunkowania wyników nauczania na I etapie edukacyjnym. Raport na podstawie fazy wstępnej ogólnopolskiego badania podłużnego Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia*. Nieopublikowany raport. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2013a). *Dobre praktyki dydaktyczne w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych w Polsce. W: Raport z badania Podstawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2013b). *Raport z badania dobrych praktyk w nauczaniu historii*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2013c). *Raport z badania realizacji podstawy programowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- IBE (2014). *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011a). *TIMSS 2011 Assessment*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat: Amsterdam.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011b). *PIRLS 2011 Assessment*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College,

Chestnut Hill, MA and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat: Amsterdam.

IFiS PAN (2009). *Wstępna diagnoza nauczania w zakresie nauk przyrodniczych na podstawie wywiadów z nauczycielami gimnazjów i szkół podstawowych*. Raport niepublikowany, przekazany do CKE.

IFiS PAN (2013). *Wyniki badania PISA 2013*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.

ISP (1991). *Nauczyciele wobec reformy edukacji: raport z badań*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

ISP (2002). *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz, A. i Biedrzycki, K. (red.), (2012). *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.

Jewdokimow, M. (2013). *Analiza danych dotyczących wymagań: „Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności” i „Oferta edukacyjna umożliwia realizację podstawy programowej”*. W: G. Mazurkiewicz (red.). *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 27–36.

Jurek, K. (2006). *Analityczna i holistyczna metoda oceny zadania rozszerzonej odpowiedzi na przykładzie egzaminu maturalnego z historii i wiedzy o społeczeństwie*. Łódź. Pobrano z: http://www.komisja.pl/pobierz/badania/K.Jurek_2005.pdf [dostęp 24.11.2013]

Kaczan, R. i Rycielski, P. (red.) (2014). *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym. Raport z badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Kalisiak, K., Szapiro, T., Białowąg, K. i Szreder, M. (2012). Premia płacowa z wykształcenia wyższego według kierunku studiów. *Ekonomista*, (5), 555–576.

Kalka, J. (2011). Młodzież a szkoła. *Opinie i diagnozy*, 19, 24–42. Warszawa: CBOS.

Kalka, J. i Feliksiak, M. (2014). *Młodzież a szkoła*. W: CBOS i KBPN, *Młodzież 2013* (s. 22–43). Uzyskano z: http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746

Kazimierska, I. (2010). *Aspekty praktycznego wykorzystania czynników wpływających na motywację wewnętrzną w pracy zespołowej nauczycieli*. Warszawa: ORE. Pobrane z: <http://ore.edu.pl/>

Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68 (5), 845–861.

Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kołodziejczyk, J. (2011). Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kołodziejczyk, J. (2013). *Collaboration of teachers in planning and execution of educational processes in school. ICERI2013 Proceedings*, 4033–4041.
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. i Kasprzak, T. (2012). Rodzice – partnerzy szkoły? Perspektywa ewaluacyjna. *Polityka Społeczna* nr tematyczny 1/2012.
- Komisja Europejska (2012). *First European Survey on Language Competences: Final report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Komorowska, H. (1991). Second language teaching in Poland prior to the reform of 1990. W: J.E. Alatis (red.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Komorowska, H. (2007a). *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Komorowska, H. (2007b). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2011). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2012). The Teacher Training Colleges Project in Poland. W: Ch. Tribble (red.), *Managing change in English language teaching: lessons from experience*. London: British Council.
- Konarzewski, K. (2001). *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2004). *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2004). *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Konieczna, A. (2009). *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Koniewski, M. (2013). Szacowanie efektu nauczyciela na osiągnięcia edukacyjne uczniów z wykorzystaniem hierarchicznego modelowania liniowego. *Edukacja*, 3, 37–59.
- Konior, J. (1998). Dydaktyka matematyki i jej metodologia w rozwoju (wybrane zagadnienia). *Dydaktyka Matematyki*, 20, 49–71.

- Kowalikowa, J. (2004). Kształcenie językowe, teoria dla praktyki. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas, 117–124.
- Kowalikowa, J. (2006). *Narodziny nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas.
- Kowalikowa, J. i Synowiec, H. (2005). *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*. W: Z. Uryga, M. Sienko (red.), *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań językowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, 45–56.
- Krauss, S. i in. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716–725.
- KRRIO (2012). *Informacja o wynikach kontroli dotacji udzielanych z budżetów jednostek samorządu terytorialnego dla jednostek sektora finansów publicznych*. Poznań.
- Krygowska, Z. (1982). Główne problemy i kierunki badań współczesnej dydaktyki matematyki, *Dydaktyka Matematyki*, 1, 7–60.
- Kujawska, M. (1996). W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii., *Wiadomości Historyczne*, 5, 267–277.
- Kur, E.M. (2007). Madame czy Bładaczka? Wizerunek nauczyciela – rzeczywistość, oczekiwania, potrzeby. *Edukacja Humanistyczna (Zielona Góra)*, 5, 69–82.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2) 165–184.
- Lilpop, J. i Poziomek, U. (2012). *Raport z wizyty studyjnej w Anglii*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lindgren, E. i Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10 (1), 105–129.
- Long, M.H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W: W. Ritchie i T. Bhatia (red.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press.
- Lorenc, J., Mrozowski, K., Oniszczyk, A., Staniszewski, J. i Starczynowska, K. (2012). Jak sprawdzane jest myślenie chronologiczne?, *Edukacja*, 3 (119), 46–62.
- Lowit, T. (1971). *Le syndicalisme de type soviétique*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Łazarska, D. (2008). *Polonista wobec potrzeby „czytania” tekstów kultury popularnej w gimnazjum*. W: B. Myrdzik i L. Tymiakin (red.), *Teksty kultury w szkole. Nowe wyzwania i dylematy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 277–288.

Machin, S. i Manning, A. (1999). The causes and consequences of longterm unemployment in Europe. *Handbook of labor economics*, 3, (1999): 3085–3139.

Malicka, J. (2012). Czym jest integracja w kształceniu polonistycznym? Rozróżnienia badawcze. W: S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 51–62.

Martin, J. (2009). Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Maternicki, J., Majorek, C. i Suchoński, A. (1994). *Dydaktyka Historii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mawhinney, L. (2008). Laugh so you don't cry: teachers combating isolation in schools through humour and social support. *Ethnography & Education*, 3(2).

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej]. (2008). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2008 nr 4 z 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

MEN (2009). *Podstawa programowa z komentarzami, T. 5. Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum; przyroda, geografia, biologia, chemia, fizyka*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pozyskano z: http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_5.pdf

MEN (2010a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 2010 nr 156, poz. 1046). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2010b). *Informacja o wynikach monitorowania wdrażania realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2009/2010*. Warszawa: ORE.

MEN (2012a). *System doskonalenia nauczycieli – stan obecny, wady i zalety, propozycje zmian*. Materiał przygotowany przez Departament Programów Nauczania i Podręczników MEN.

MEN (2012b). System informacji oświatowej.

MEN (2012c). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 22 lutego 2012 poz. 204). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN (2014). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Pozyskano 05.06.2014 r. z: http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/podstawa_programowa_rozp_do_podpisu.pdf

MEN, PISA (2006). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2006 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Meritum (2007). Komputer w szkole. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 4.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*, HWWA Discussion Paper, No. 188.
- Michalak, J. (2000). *Przywódstwo w zarządzaniu szkołą ORE*. Pobrano z: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/listopad,163/zarzadzanie_w_szkole,1049.html
- Mincer, J. (1974). Schooling and earnings. *Schooling, experience, and earnings*. Columbia University Press, 41–63.
- Mincer, J. (1991). *Education and Unemployment* (Working Paper No 3838). National Bureau of Economic Research.
- MNiSW [Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego]. (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (na podstawie art. 9c Ustawy z dnia 27 lipca 2005 – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365 z późn. zm.)). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Mościcka, A. i Drabek, M. (2010). Mobbing w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merez. (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Mullis, I.V.S, Martin, M.O., Foy, P. i Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam.
- Myck, M., Nicinska, A. i Morawski, L. (2009). *Count your hours: returns to education in Poland* (No. 4332). IZA Discussion Papers.
- Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Myrdzik, B. (2007). O roli nauczyciela w procesie kształtowania tożsamości kulturowej ucznia. *Edukacja Humanistyczna* (Zielona Góra), 2007(5), 9–21.
- Myrdzik, B. i Latoch-Zielińska, M. (red.) (2006). *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Nagajowa, M. (1980). *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa: WSiP.
- Nawroczyński, B. (1961). *Zasady nauczania*. Wrocław: WSiP.
- Newell, A. i Socha, M.W. (2007). The Polish Wage Inequality Explosion. *Economics of Transition*, 15(4), 733–758.
- Nickell, S., i Bell, B. (1995). The collapse in demand for the unskilled and unemployment across the OECD. *Oxford Review of Economic Policy* 11.1, 40–62.

- Niss, M. (2004). The Danish „KOM” project and possible consequences for teacher education. W: R. Strässer, G. Brandell, B. Grevholmi O. Helenius (red.), *Educating for the future. Proceedings of an international symposium on mathematics teacher education: preparation of mathematics teachers for the future* (179–190). Stockholm: Royal Swedish Academy of Science.
- Nocoń, J. (2009). Wiedza o języku czy wiedza językowa? – o uczeniu gramatyki w szkole. *Polonistyka*, 2009(8), 10–16.
- NRC (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. Washington: The National Academy Press.
- Oates, W.E. (1972). *Fiscal Federalism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania*. Warszawa: WSiP.
- OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Pobrano z: <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paryż: OECD Publishing. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2013a). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. Paryż: OECD.
- OECD (2013b). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework*, pobrano z: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD (2014). *Teaching and Learning International Survey*.
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty (2006). *Stanowisko OSKKO w sprawie awansu zawodowego nauczycieli*. Materiał roboczy. Pobrano z: <http://oskko.edu.pl/konferencje/MEN19-05-2006/awans.pdf> (pobrano 23.12.2013)
- Ojrzyńska, B.K. (2004). Mobbing wśród nauczycieli przyczyną przemocy wśród młodzieży: wnioski z obserwacji życia w szkole. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole: spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 109–115.
- Okońska-Walkowicz, A., Plebańska, M. i Szaleniec, H. (2009). *O kompetencjach kluczowych, e-learningu i metodzie projektów*. Warszawa: WSiP.
- ORE (2010). *Wzmocnienie systemu wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego – Raport*. Pobrane z: <http://ore.edu.pl/>
- ORE (2011a). *Informacja o wynikach Monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- ORE (2011b). *Nowy system kompleksowego wsparcia pracy szkoły*. Pobrano z http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=943:nowy-system-kompleksowe

- ORE (2012a). *Informacja o wynikach Monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- ORE (2012b). *Podstawowe założenia i organizacja nowego systemu doskonalenia nauczycieli*. Pobrane z: <http://ore.edu.pl/>
- ORE (2012c). *Poradnik dla beneficjenta. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty. Działanie 3.5. Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół. Konkurs otwarty nr 1/POKL/3.5/2012*. Pobrane z: <http://ore.edu.pl/>
- ORE (2012d). *Wykorzystanie przez jednostki samorządu terytorialnego potencjału intelektualnego nauczycieli wypadających z zawodu w latach 2011 i 2012*. Pobrane z: <http://ore.edu.pl/>
- Osborne, J.F., Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation*. London: King's College London.
- Osiecka, J. (1996). *Kształcenie i doskonalenie zawodowe oraz kwalifikacje nauczycieli w Polsce*. Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz, kwiecień.
- Ostroff, C. (1992). The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963–974.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M., Szpotowicz, M. (2014). *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pardała, A. (1984). *Problemy dydaktyczne związane z interwencją nauczyciela w toku rozwiązywania zadań matematycznych przez uczniów*. Rzeszów: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Rzeszowie.
- Parent-Thirion, A., Fernández Macías, E., Hurley, J., Vermeylen, G. (2007). Fourth European Working Conditions Survey. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- PARP (2013). *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce*. Pobrano z: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_broszura_2013.pdf?1371447997
- Pavlenko, A. i Lantolf, J.P. (2001). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. W: J. P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawlak, M. (2009). Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak M. i Sanojca, K. (2008). Wyzwania współczesnej oświaty – reforma szkolnictwa i kształt edukacji historycznej w oczach nauczycieli. W: *Nauczanie historii – ciekawiej: Notatnik nauczyciela*, (red.) W. Mrozowicz, K. Sanojca. Wrocław. Pobrano z: <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/26.pdf> [dostęp 25.11.2013]

- Pery, A. (2011). *Awans zawodowy nauczyciela – krok po kroku*. Warszawa: ORE. Pobrano z: <http://ore.edu.pl/>
- Perzycka, E. (2000). Świadomość edukacyjna nauczycieli języka polskiego. *Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis*, 1, 159–168.
- Polya, G. (1975). *Odkrycie matematyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- Psacharopoulos, G. (1985). Returns to education: a further international update and implications. *Journal of human resources*, 583–604.
- Poziomek, U. i Studzińska, M. (red.) (2013). *Raport z badania Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski, J. i Merecz, D. (red.) (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Impuls.
- Rada Europy (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ratajczak, Z. (2007). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Richards, J.C. i Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (wyd. 2). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richman, J.A. i in. (1999). Sexual harassment and generalized workplace abuse among university employees: Prevalence and mental health correlates. *American Journal of Public Health*, 89(3).
- RIO (2013). *Sytuacja finansowa JST w ocenie RIO*. Materiały na Konferencję „Przyszłość finansów samorządów – dylematy i wyzwania” organizowaną przez Senat RP, 20.06.2013.
- Rostowski, T. i Sienkiewicz, Ł. (2003). Wprowadzenie pracownika do pracy. W: Juchnowicz, M. (red.), *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Poltext.
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 50 poz. 400).
- Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2012 poz. 1196).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013 poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013 poz. 369).

Róziewicz, G. (2011). Dzieci sieci – specyfika pokolenia. *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, 1.

Rusek, M. (2008). *Polonistyka wobec „literatury sieci”. Kłopoty z czytaniem i problemy z interpretacją hipertekstu*. W: B. Myrdzik i L. Tymiakin (red.), *Teksty kultury w szkole. Nowe wyzwania i dylematy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 239–248.

Rynko, M. (red.) (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sajka, M. (2006). Refleksje na temat określania wiedzy przedmiotowej nauczycieli matematyki. *Annales Academicæ Pedagogicæ Cracoviensis* 36, *Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinantia* I, 297–319.

Schaufeli, W.B. i Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

Scheerens, J. (red.) (2011). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's TALIS*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, doi 10.2766/63494.

Sęk, H. (1996). *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.

Sęk, H. (2000). Wybrane zagadnienia psychoprophylaktyki. W: H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.

Sheffield, D., Dobbie, D. i Carrol D. (1994). Stress, social support, and psychological and physical wellbeing in secondary school teachers. *Work & Stress*, 8.

Shen, Y. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(2).

Sierpińska, A. i Kilpatrick, J. (1998). Continuing the Search. W: A. Sierpińska, J. Kilpatrick (red.), *Mathematics as a Research Domain: A Search for Identity*. AN ICMI Study. Book 2. Kluwer Academic Publishers, 527–549.

Siwek, H. (2005). *Dydaktyka matematyki. Teoria i zastosowania w matematyce szkolnej*. Warszawa: WSiP.

Slezakova-Kratochvilova, J. i Swoboda, E. (2006). Kognitywne przeszkody w komunikowaniu się nauczyciel – uczeń. *Dydaktyka Matematyki*, 29, 185–207.

Slezakova, J. i Swoboda, E. (2008). Ewolucja znaczenia słowa w matematyce jako problem dydaktyczny. *Dydaktyka Matematyki*, 31, 5–30.

Sławiński, S. (2012). *Analiza regulacji prawnych zawodu nauczyciela w Polsce*. Warszawa: IBE.

- Smak, M. (w przygotowaniu). *Neoinstytucjonalna analiza mechanizmów zapewniających dobry poziom nauczania*. Maszynopis pracy doktorskiej w przygotowaniu. Wydział Filozofii i Socjologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, Polska.
- Smith, T.W., Glazer, K., Ruiz, J.M. i Gallo, L.C. (2004). Hostility, anger, aggressiveness, and coronary heart disease: An interpersonal perspective on personality, emotion, and health. *Journal of Personality*, 72(6).
- Spence, A.M. (1973). *Job Market Signaling*, Quarterly Journal of Economics, 87(3), 355–374.
- Spillane, J.P. (2011). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Starypan, I. (2012). *Szkoła widziana oczami rodziców. Analiza realizacji wymagań na podstawie danych ewaluacji zewnętrznej zebranych od rodziców*. Pobrano z: http://www.npseo.pl/data/various/files/Szko%C5%82a%20w%20oczach%20rodzic%C3%B3w_5_09_2012.pdf
- Stawiński, W. (red.) (2006). *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strawiński, P. (2006). Zwrot z inwestowania w wyższe wykształcenie, *Ekonomista*, nr 6, 805–821.
- Sterna, D. i Strzemieczny, J. (2012). *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*. Pobrano z: http://www.npseo.pl/data/various/files/sterna_strzemieczny.pdf [dostęp 27.02.2014].
- Swat-Pawlicka, M. i Pawlicki, A., *Analiza niektórych danych zebranych podczas ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2011/2012 w związku z wymaganiami „Uczniowie są aktywni”*. Pobrano z: http://www.cms.npseo.pl/data/various/files/Magdalena%20Swat%20Pawlicja%20Aleksander%20Pawlicki%20aktywno%C5%9B%C4%87%20uczni%C3%B3w%202011_12.pdf [dostęp 27.02.2013].
- Synowiec, H. (2006). O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole. W: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 125–136.
- Szczucka, A., Turek, K. i Worek, B. (2012). *Kształcenie przez całe życie*. Warszawa: PARP.
- Szpotowicz, M. (2013). Language achievements of Polish young learners: evidence from the ELLiE study. W: D. Gabryś-Barker, E. Piechurska, J. Zybert (red.), *Investigations in teaching and learning languages*. New York: Springer.
- Sztanderska, U. i Minkiewicz, B. (red.) (2007). *Edukacja dla pracy: raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*. UNDP Poland.
- Tędziągolska, M. (2013). *Analiza danych dotyczących wymagań „Uczniowie są aktywni”, czyli o aktywności uczniów i nauczycieli w szkole*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2010–2011*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 37–54.
- Tomaszewska, B. (2009). Lekcja w szkole ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

- Treliński, G. (2004). *Kształcenie matematyczne w systemie zintegrowanym w klasach I–III*. Kielce: Wydawnictwo Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Ubermanowicz, S. i Kokociński, M. (2011). *Czynniki kształtujące efektywność pracy nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych. Raport z badań ankietowych postaw nauczycieli, partycypacji uczniów oraz wykorzystywania mediów w realizacji przedmiotów: matematyka, geografia, chemia, fizyka i biologia w klasach I liceów ogólnokształcących*. Poznań: Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uryga, Z. (1996). *Godziny języka polskiego*. Warszawa–Kraków: PWN.
- Uryga, Z. (2009). *Zadanie polonisty w gimnazjum – zaprosić uczniów do udziału w kulturze*. *Polonistyka*, 2009 (7), 6–10.
- Uryga, Z. i Sienko M. (red.). (2005). *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982. Karta Nauczyciela (Dz.U. 2014 poz. 191).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 z późn. zm.).
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Warszewska-Makuch, M. (2008). *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*. *Bezpieczeństwo Pracy*, 5, 6–9.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2004). *Relacje komunikacyjne nauczyciel-uczeń. Uwagi na marginesie badań*. *Studia Edukacyjne*, 2004(6), 289–301.
- Werbińska, D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Werbińska, D. (2011). *Developing into an effective Polish teacher of English*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Williams, M. i Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiłkomirska, A. i Zielińska, A. (2013). *Ocena system awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Warszawa: WUW.
- Wróżyńska, H. (2000). *Innowacyjność w procesie kontroli i oceny szansą dla edukacji jutra*, *Edukacja Humanistyczna: kwartalnik*, nr 2–3, 73–78
- Wysocka, M. (2003). *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

Zasacka, Z. (2012). Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania. *Edukacja*, 2012(2–118), 20–35.

Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

ZEE (2011). *Opracowanie koncepcji badania nakładów na edukację i przeprowadzenie analiz danych zastanych*. Raport niepublikowany Zespołu Ekonomii Edukacji IBE. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

ZEE (2012). *Finansowanie i zarządzanie oświatą przez jednostki samorządu terytorialnego – badania pilotażowe*. Raport niepublikowany Zespołu Ekonomii Edukacji IBE. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

ZEE (2013). *Koszty edukacji ponadgimnazjalnej i policealnej*, Raport niepublikowany Zespołu Ekonomii Edukacji IBE. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Żeromska, A. (2013). *Metodologia matematyki jako przedmiot badań antropomatematycznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Strony internetowe

<http://www.lodz.znp.edu.pl/index.php?a=2&r=2012&im=201209141> [dostęp 03.03.2014].

<http://www.ahe.lodz.pl/konferencja/1690/konferencja-perspektywy-zawodowe-nauczycieli-wobec-zmian-na-ryнку-pracy> [dostęp 01.03.2014].

http://www.znp.edu.pl/element/1802/Jak_pomoc_zwalnianym_nauczycielom [dostęp 03.03.2014].



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.

Raporty o stanie edukacji

Pierwszy „Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy” został zaprezentowany na I Kongresie Polskiej Edukacji w 2011 roku. Ten kompleksowy dokument ukazywał wyniki badań oraz dane statystyczne dotyczące polskiej oświaty z perspektywy poprzedzających go 10-15 lat.

Kolejne raporty ukazują się co roku. Raport z 2011 roku „Kontynuacja przemian” szczegółowo omawiał obraz dwóch obszarów edukacji – szkolnictwa wyższego i szkolnictwa zawodowego. Raport z 2012 roku „Liczą się efekty” to wnikliwe omówienie modernizacji systemu kwalifikacji: Polskiej Ramy Kwalifikacji na tle Europejskiej Ramy Kwalifikacji i krajowych ram kwalifikacji UE, ze szczególnym uwzględnieniem polityki na rzecz uczenia się przez całe życie.

Autorzy „Raportu o stanie edukacji. Liczą się nauczyciele” starali się naszkicować portret przedstawicieli tego zawodu. Zagadnienia prezentowane w Raporcie z 2013 roku zostały opracowane przede wszystkim na podstawie badań przeprowadzonych przez zespoły i pracownie IBE.

W części „Edukacja w liczbach” przedstawione są aktualne dane dotyczące wykształcenia Polaków, a także analizy statystyczne dotyczące obserwowanych tendencji.

Część „Zawód – nauczyciel” opisuje m.in., jak nauczyciele oceniają siebie i swoją pracę, jak są oceniani przez innych, co myślą o szkole, w której pracują, jakie relacje obserwują w swoim środowisku pracy, jak podnoszą swoje kompetencje.

W części „Nauczyciele w działaniu” przedstawione są portrety nauczycieli wybranych przedmiotów: języka polskiego, matematyki, języków obcych, historii, przedmiotów przyrodniczych. Przyglądamy się metodom i formom pracy z uczniami, dowiadujemy się, z jakich sukcesów są dumni, a co postrzegają jako zawodową porażkę, a także jakie wyzwania stoją przed nauczycielem XXI wieku.

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.