



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Jolanta Choińska-Mika (red.)
Michał Sitek (red.)

Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego

**Wnioski z badań
przeprowadzonych przez
Zespół Dydaktyk Szczegółowych
IBE**

Warszawa, październik 2015

Autorzy:

Krzysztof Biedrzycki
Joanna Borgenstein
Dorota E. Campfield
Jolanta Choińska-Mika (red.)
Agata Gajewska-Dyszkiewicz
Marcin Karpiński
Mariusz Marczak
Anna Michałowska
Marek Muszyński
Elżbieta Barbara Ostrowska
Katarzyna Paczuska
Joanna Pitura
Michał Sitek (red.)
Agnieszka Sułowska
Magdalena Szpotowicz
Małgorzata Zambrowska

Recenzenci:

Prof. Zbigniew Marciniak
dr Grażyna Czetwertyńska

Wzór cytowania:

Choińska-Mika, J., Sitek, M. (red.) (2015). *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

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, 2015*

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

Spis Treści

Spis Treści	4
1. Wprowadzenie	6
1.1. Kalendarz wprowadzania zmian programowych	8
1.2. „Filozofia” podstawy programowej	10
Cele kształcenia ogólnego	11
Umiejętności zdobywane przez uczniów na kolejnych etapach kształcenia	11
1.3. Spójność wewnętrzna podstawy programowej	12
1.4. Najpoważniejsze zmiany wprowadzono na III i IV etapie edukacyjnym	12
1.5. Struktura i forma	13
1.6. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej przez IBE	14
1.7. Pierwszy cykl wdrażania nowej podstawy programowej jest w toku	15
1.8. Postawy nauczycieli wobec wprowadzenia podstawy programowej	16
1.9. Znajomość podstawy programowej	16
1.10. Zrozumienie podstawy programowej	17
1.11. Czy wprowadzenie nowej podstawy programowej wpłynęło na zmianę sposobu nauczania?	18
2. Realizacja podstawy programowej z języka polskiego	21
2.1. Osiągnięcia uczniów	22
2.2. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji	22
2.3. Analiza i interpretacja tekstów kultury	24
2.4. Tworzenie wypowiedzi	25
2.5. Osiągnięcia dydaktyki polonistycznej	27
2.6. Słabości dydaktyki polonistycznej	27
2.7. Podsumowanie	29
2.8. Kierunki działań	30
3. Realizacja podstawy programowej z matematyki	32
3.1. Podstawowy cel nauczania matematyki – umiejętności złożone	32
3.2. Podstawa z 2008 roku	33
3.3. Znajomość wymagań szczegółowych przez nauczycieli	34
3.3.1. I etap edukacyjny	34
3.3.2. II etap edukacyjny	35
3.3.3. III etap edukacyjny	35
3.4. Kompetencje nauczycieli	36
3.5. Style pracy nauczycieli gimnazjum	36
3.6. Umiejętności uczniów	37
3.6.1. Umiejętności uczniów szkół podstawowych	38
3.6.2. Umiejętności matematyczne uczniów gimnazjum	40
3.7. Kierunki działań	42

4. Realizacja podstawy programowej z historii	43
4.1. Edukacja historyczna w klasach IV–VI.....	43
4.2. Realizacja podstawy programowej.....	45
4.3. Znajomość zapisów podstawy a realizacja	45
4.4. Realizacja wymagań ogólnych	46
4.5. Podsumowanie i wnioski	51
5. Realizacja podstawy programowej przedmiotów przyrodniczych	54
5.1. Stosunek nauczycieli do reformy programowej	54
5.2. Umiejętności złożone w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych	56
5.3. Czy wprowadzenie nowej podstawy programowej wpłynęło na zmianę sposobu nauczania? ..	57
5.4. Dobre praktyki w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych	58
5.5. Metoda badawcza (naukowa) w podstawie programowej przedmiotów przyrodniczych.....	60
5.6. Metoda badawcza (naukowa) w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych	60
5.6.1. Metoda badawcza na lekcjach przyrody w szkołach podstawowych	60
5.6.2. Przeszkody utrudniające nauczanie metodą badawczą	61
5.7. Diagnoza umiejętności przyrodniczych uczniów	62
5.8. Średni wynik uzyskany przez ucznia a typ szkoły ponadgimnazjalnej	63
5.9. Różnice umiejętności przyrodniczych uczniów pierwszej i drugiej klasy szkół ponadgimnazjalnych.....	66
5.10. Umiejętności przyrodnicze uczniów – podsumowanie	66
5.11. Realizacja podstawy programowej z przedmiotów przyrodniczych – podsumowanie i wnioski	67
6. Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego	69
6.1. Warunki realizacji podstawy programowej w szkołach	69
6.2. Warunki organizacyjne	70
6.3. Warunki dydaktyczne	73
6.4. Stopień realizacji podstawy programowej w szkołach	78
6.4.1. Realizacja wymagań podstawy programowej w szkole podstawowej	78
6.4.2. Realizacja wymagań podstawy programowej w gimnazjum.....	79
6.5. Wnioski.....	80
6.6. Kierunki zmian.....	83
7. Uwagi końcowe	86
Aneks	88

1. Wprowadzenie

Podstawa programowa określa cele i treści nauczania, umiejętności uczniów oraz zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględniane w programach wychowania przedszkolnego oraz w programach nauczania i jest jednym z kluczowych dokumentów wpływających na jakość edukacji oraz jednym z podstawowych instrumentów kształtowania polityki edukacyjnej na poziomie krajowym.

Wprowadzona w życie w 2009 r. podstawa programowa kształcenia ogólnego¹ [dalej: PP] była jednym z najważniejszych elementów zaprojektowanego długofalowo projektu zmiany systemu edukacji. Jej celem było dostosowanie edukacji do wyzwań wynikających ze zmienionej sytuacji społecznej, a zwłaszcza bezprecedensowego wzrostu aspiracji edukacyjnych młodych Polaków zapoczątkowanego w latach 90. ubiegłego wieku. Najbardziej widocznym przejawem tych ambicji był gwałtowny wzrost liczby uczniów podejmujących naukę w szkołach umożliwiających zdawanie matury (do ponad 80% uczniów z rocznika) oraz kilkukrotny wzrost liczby studentów w Polsce¹. Jednocześnie założenia programowe, wedle których pracowała polska szkoła, nie uwzględniały tej okoliczności. Były dostosowane do stanu, w którym do szkół kończących się maturą trafiało co najwyżej 50% rocznika młodzieży.

Reforma podstawy programowej w 2009 r. wynikała również z doświadczeń zebranych po wprowadzeniu tzw. reformy Handkego w 1999 r. Nie ograniczała się ona jedynie do wprowadzenia gimnazjów. Przeobrażeniom struktury systemu szkolnego towarzyszyły kompleksowe zmiany dotyczące zarządzania, finansowania i nadzorowania oświaty. W miejsce obowiązujących wcześniej *podstaw programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących* wprowadzono *podstawę kształcenia ogólnego*, która formułowała zadania merytoryczne stojące przed szkołą, cele nauczania². Określono także relację między podstawą programową i programami nauczania, zwiększając przy okazji autonomię szkół i nauczycieli. Zapisane w podstawie treści nauczania zmieniono jednak nieznacznie, co w nowej strukturze szkół spowodowało nowe problemy. Zapewne wbrew intencjom twórców ówczesnej zmiany, w praktyce okazało się, że szkoła dwukrotnie usiłowała zrealizować pełny cykl kształcenia ogólnego – po raz pierwszy w gimnazjum, a po raz drugi w szkole ponadgimnazjalnej, zacierając niekiedy różnicę pomiędzy tymi cyklami. Zakres przewidzianych na każdy cykl treści przedmiotowych był dość podobny, a podręczniki gimnazjalne dorównywały poziomem szczegółowości podręcznikom przygotowanym dla szkół IV etapu edukacyjnego. Towarzyszyły temu, niekorzystnie odbijające się na procesie kształcenia, zjawiska wynikające z chęci do dwukrotnego pomieszczenia tych samych treści, które obowiązywały wcześniej w czteroletnim liceum, w cyklu o rok krótsze (trzyletnie gimnazjum, a następnie trzyletnią szkołę ponadgimnazjalną). Konsekwencją były przeladowane wiadomościami programy – realizowane na ogół w pośpiechu i dość powierzchownie. Zadowolające i współmierne do włożonego wysiłku uczniów i nauczycieli, efekty osiągnęli jedynie najzdolniejsi. Nauczycielom skoncentrowanym na tym, by zdążyć „przerobić materiał” w ramach istniejącej siatki zajęć, brakowało czasu na indywidualną pracę z uczniem na lekcji. Uczniowie zaś, ukierunkowywani na przyjmowanie gotowych, podawanych przez nauczyciela rozwiązań, nie mieli

¹ *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, GUS 2014, s. 46-47; *Szkoły wyższe i ich finanse*, GUS 2014, s. 29.

² Zob. C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2006, s. 70–83. Podstawę programową wprowadziło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego. (Dz. U. 1999 nr 14 poz. 129), które jeszcze w 1999 r. zmieniono dwukrotnie.

czasu na namysł i refleksję. W szkolnej praktyce mało było miejsca na samodzielne dociekania uczniów i rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, co potwierdziły m.in. wyniki badań międzynarodowych PISA.

Istotną przesłanką była także potrzeba połączenia reformy programowej z planowanym obniżeniem wieku rozpoczęcia szkolnego nauki w szkole podstawowej i koniecznością lepszego powiązania programu kształcenia przedszkolnego z programem kształcenia wczesnoszkolnego wynikającą z doświadczeń funkcjonowania, od 2004 r., obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego: „z jednej strony w „zerówce” dziecko spędza zbyt wiele czasu na zajęciach typowo szkolnych; z drugiej – nauczanie początkowe dzieci zaledwie o kilka miesięcy starszych stanowi dla wielu z nich zbyt wysoko ustawioną przeszkodę”³.

Ważną okolicznością wpływającą na **charakter zmian** zaproponowanych w 2008 r. w podstawie programowej był udział Polski w dyskursie europejskim i przyjęcie przez nasz kraj dokumentów europejskich. Sformułowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego w języku wymagań traktowano jako pierwszy krok wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie⁴. Podkreślano także rolę kompetencji kluczowych, które powinien posiadać każdy obywatel⁵.

Warto je tu przytoczyć⁶:

1. **Komunikowanie się w języku ojczystym** – obejmuje zdolność do wyrażania i interpretowania myśli, odczuć i faktów w mowie i piśmie; umiejętność uczestniczenia w dyskusjach, słuchania, wypowiedzania się, czytania i kojarzenia informacji, pisemnego wyrażania własnego stanowiska, poglądów, odczuć, adekwatnego do sytuacji i kontekstu; także dyspozycje do krytycznego i konstruktywnego dialogu, gotowość do wymiany myśli z innymi.
2. **Komunikowanie się w języku obcym** – obejmuje analogiczne umiejętności do posiadanych w języku ojczystym, oczywiście zróżnicowane w zależności od liczby języków obcych, ponadto zwraca uwagę na wyrobienie dyspozycji do poznawania różnic kulturowych i do komunikowania się między kulturami.
3. **Myślenie matematyczne i umiejętność rozumowania w kategoriach nauk przyrodniczych, obycie z zagadnieniami technicznymi** – obejmuje umiejętność myślenia matematycznego i wykorzystywania jego elementów w rozwiązywaniu codziennych problemów, stając się jedną z podstawowych dyspozycji potrzebnych w życiu; znajomość i obycie z pewnym trybem rozumowania w działalności naukowej są niezbędne do rozumienia współczesnego świata i towarzyszących mu przekazów; ważna jest twórcza i krytyczna postawa wobec nauki.

³ Projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 2 12 2008 r. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_projekty/projekt_rozporzadzenia_20081202_uzasadnienie.pdf

⁴ Tamże, s. 2

⁵ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (Official Journal L 394 of 30.12.2006).

⁶ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, IBE 2011, s.127.

4. **Umiejętność posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi**, a także wykształcenie odpowiedzialności w posługiwaniu się mediami elektronicznymi.
5. **Umiejętność uczenia się** – obejmuje dość rozległy zespół dyspozycji, które mają zapewnić łatwość do dalszego zdobywania wiedzy, poczynając od wykształcenia poczucia zaufania do własnych możliwości i motywacji do pogłębiania swoich umiejętności, poprzez umiejętność określenia potrzeb własnego rozwoju, po umiejętność zorganizowania sobie własnego pola działania w tym zakresie i korzystania z istniejących udogodnień, a także umiejętność kojarzenia ze sobą różnych dziedzin wiedzy.
6. **Umiejętności społeczne, współpracy z innymi, także obywatelskie i międzykulturowe** – obejmują zagadnienia od podstawowych zasad pracy w grupie i rozumienie potrzeby uczestnictwa w różnych formach współpracy, znajomość praw człowieka, szacunek dla innych, świadomość własnej tożsamości w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim.
7. **Przedsiębiorczość** – rozumiana bardzo szeroko jako umiejętność przekuwania pomysłów w czyny, twórczego podejścia do otaczającej rzeczywistości, podejmowania i kalkulowania ryzyka, zarówno w sprawach zawodowych, jak i codziennych oraz umiejętność zaplanowania różnego typu i o różnej skali przedsięwzięć i kierowania nimi.
8. **Ekspresja kulturalna** – czyli umiejętność odczytywania podstawowych znaków dziedzictwa kultury jako ważny aspekt poczucia tożsamości, również odniesienie do własnej lub innych twórczej ekspresji i jej różnorodności, znaczenie estetyki w codziennym życiu.

Kompetencje powyższe stały się najważniejszym drogowskazem dla autorów podstawy programowej. Zaproponowane w dokumencie zapisy, przekładane na codzienną praktykę szkolną, umożliwiają kształtowanie i rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w ramach każdego przedmiotu. Trudno bowiem, jak podkreślono w raporcie o stanie edukacji 2010 [dalej: ROSE 2010], sobie wyobrazić, „że umiejętność uczenia się miałaby stać się domeną osobnego przedmiotu a można było ją ignorować na innych zajęciach”⁷. Uwaga powyższa odnosi się również do innych kompetencji kluczowych. Uczniowie zdobędą je tylko wówczas, gdy wszyscy nauczyciele, a szerzej cała szkoła, w ramach nauczania przedmiotowego oraz działań wychowawczych dostarczą doświadczeń sprzyjających autentycznemu rozwijaniu tych umiejętności.

1.1. Kalendarz wprowadzania zmian programowych

Nową PP wprowadzono rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17) wydanym na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.). Zmianie uległy podstawy programowe dla wychowania przedszkolnego (załącznik 1), szkół podstawowych i gimnazjów (załącznik 2), szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia przystąpienie do egzaminu maturalnego (załącznik 4) oraz zasadniczych szkół zawodowych (załącznik 5). Zmiany nie obejmowały podstawy programowej dla uczniów z upośledzeniem

⁷ Tamże, s. 128.

umysłowym stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach (załącznik nr 3), szkół policealnych (załącznik 7) oraz szkół przysposabiających do pracy (załącznik nr 8), w przypadku których utrzymano brzmienie dotychczasowych przepisów⁸.

Od tego czasu w PP dokonano kilka nieznacznych zmian.

- 27 sierpnia 2012 r. wprowadzono nowe rozporządzenie (Dz. U. 2012 poz. 977). Wzmocniło ono rangę wątku tematycznego „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” w procesie kształcenia historycznego⁹ na czwartym etapie edukacyjnym, w ramach przedmiotu uzupełniającego historia i społeczeństwo. Stał się on wątkiem obowiązkowym. Zachowano swobodę wyboru pozostałych trzech wątków¹⁰. Zmiana oznaczała wprawdzie uchylene poprzedniego rozporządzenia, ale było to podyktowane jedynie względami legislacyjnymi.
- 30 maja 2014 r. wprowadzone zostały dodatkowe zmiany w rozporządzeniu (Dz.U. 2014 poz. 803), w tym m.in.:
 - wprowadzono obowiązkową, bezpłatną naukę języka obcego nowożytnego dla wszystkich dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego (wprowadzenie nowego obszaru „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym”);
 - zrezygnowano z wyodrębnienia wykazu wiadomości i umiejętności, które powinny być opanowane przez dziecko kończące klasę I szkoły podstawowej;
 - wykreślono z wymagań dla I etapu edukacyjnego wymagania związane z korzystaniem z podręczników, ćwiczeń i innych środków dydaktycznych.

Dopełnieniem zmian programowych była modernizacja egzaminów zewnętrznych: gimnazjalnego, sprawdzianu oraz matury¹¹, a także zmiany ramowych planów nauczania i nowe zasady oceniania¹². PP zastąpiła standardy wymagań egzaminacyjnych. Rozszerzono listę egzaminacyjnych przedmiotów, wprowadzając również zmiany w obrębie niektórych egzaminów przedmiotowych (np. zastąpienie prezentacji na maturze z języka polskiego egzaminem ustnym – odpowiedzią na wylosowane pytania). Najważniejszą zmianą w ramowym planie nauczania było określenie minimalnych ogólnych liczb przeznaczonych na realizację PP z poszczególnych obowiązkowych zajęć w całym cyklu kształcenia w miejsce wcześniej praktykowanej zasady określania liczby godzin tygodniowo przydzielonych dla danego przedmiotu w cyklu kształcenia. Zmiana ta pozwala dyrektorowi szkoły na bardziej elastyczne planowanie roku szkolnego, w tym również na okresowe modyfikacje, nierównomierne rozłożenie

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.). Nie było potrzeby modyfikowania załącznika 6 rozporządzenia, ponieważ, w związku z zakończeniem procesu zmian w strukturze szkół szkoły ponadpodstawowe przestały funkcjonować.

⁹ Rozporządzenie uwzględniało postulaty zgłaszane m.in. w czasie debat zorganizowanych pod auspicjami Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego 29 sierpnia 2012 r.

¹⁰ Zajęcia z przedmiotu historia i społeczeństwo powinny objąć co najmniej cztery wątki spośród dziewięciu wymienionych w podstawie programowej. Dopuszczono również realizację wątku tematycznego zaproponowanego przez nauczyciela, *Podstawa programowa z komentarzami*, MEN 2009, t. 4, s. 60.

¹¹ Zob. <http://archiwum.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=65&Itemid=80>, (15 stycznia 2015).

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2012 poz. 204) z późn. zm.; 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) z późn. zm.

godzin nauki w niektóre dni tygodnia itp. Szkoła tym samym otrzymała większą autonomię w zakresie organizacji pracy.

Nowa podstawa programowa zaczęła obowiązywać w szkołach od września 2009 r. obejmując uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej i gimnazjum, co ilustruje poniższe kalendarium. Pierwszy rocznik uczących się według nowej PP przystąpił do zmodyfikowanego egzaminu gimnazjalnego w 2012 r. i sprawdzianu po szkole podstawowej w 2015 r. Od 2015 r. pierwsze roczniki uczące się według nowej podstawy przystąpią do egzaminu maturalnego. W ten sposób PP wyznaczyła też rytm zmian w egzaminach zewnętrznych.

KALENDARIUM

Rok szkolny	Zreformowane nauczanie w klasach			
2009/2010	I SP	I GIMNAZJUM		
2010/2011	II SP	II GIMNAZJUM		
2011/2012	III SP	III GIMNAZJUM Egzamin gimnazjalny dostosowany do nowej podstawy programowej		
2012/2013	IV SP	I L	I T	I ZSZ
2013/2014	V SP	II L	II T	II ZSZ
2014/2015	VI SP Sprawdzian dostosowany do nowej podstawy programowej	IIIL Egzamin maturalny dostosowany do nowej podstawy programowej	III T	III ZSZ
2015/2016			IV T	I LU
2016/2017				II LU

1.2. „Filozofia” podstawy programowej

Jednym z kluczowych założeń podstawy programowej było opracowanie spójnej wizji edukacji, obejmującej wychowanie przedszkolne oraz wszystkie kolejne etapy edukacji, od edukacji

wczesnoszkolnej (I etap), poprzez naukę w klasach IV – VI (II etap), gimnazjum (III etap) aż do szkoły ponadgimnazjalnej (IV etap).

Spójność podkreślają dopełniające się cele kształcenia ogólnego oraz wykaz najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów na kolejnych etapach kształcenia.

Cele kształcenia ogólnego		
	SZKOŁA PODSTAWOWA (I ORAZ II ETAP)	GIMNAZJUM I SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA (III ORAZ IV ETAP)
1.	Przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów.	Przyswojenie przez uczniów określonego zasobu na temat faktów, zasad, teorii i praktyk.
2.	Zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów	Zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.
3.	Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie	Kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie
Umiejętności zdobywane przez uczniów na kolejnych etapach kształcenia		
	Czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa.	Czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa
	Myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych	Myślenie matematyczne – umiejętność wykorzystania narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowania sądów opartych na rozumowaniu matematycznym.
	Myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa.	Myślenie naukowe – umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa.
	Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie.	Umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie.
	Umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji.	Umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.
		Umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji
	Umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji.	Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się
	Umiejętność pracy zespołowej	Umiejętność pracy zespołowej.

1.3. Spójność wewnętrzna podstawy programowej

W podstawie programowej określono cele wychowania przedszkolnego tak, by podejmowane na tym etapie działania stymulowały rozwój intelektualny i społeczny dziecka, sprzyjając kształtowaniu postaw i umiejętności, które pomogą im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji, wprowadzą w świat wartości estetycznych, norm społecznych i kulturowych. Bardzo mocno uwypuklono znaczenie wychowania przedszkolnego dla budowania spójności społecznej, kładąc nacisk na działania zmierzające do niwelowania dysharmonii rozwojowych oraz wyrównywania zaniedbań środowiskowych, dla zapewnienia dzieciom lepszych szans edukacyjnych: wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, budowanie wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, rozwijanie umiejętności ważnych w edukacji szkolnej.

Treści kształcenia i umiejętności wchodzące w zakres wychowania przedszkolnego są następnie rozszerzane i pogłębiane w szkole podstawowej, począwszy od klasy pierwszej. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej uzupełniają się, podkreślając poprzez swoje zapisy ciągłość edukacji na obu poziomach. Przygotowany przez prof. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską, obszerny komentarz do PP¹³, ułatwić miał realizację powyższych założeń w codziennej praktyce przedszkolnej i szkolnej. Zwrócono w nim uwagę m.in. na konieczność łączenia wspomagania rozwoju umysłowego dzieci z ich edukacją matematyczną. Postulat ten, w świetle wyników późniejszych badań, ujawniających duże niedostatki umiejętności matematycznych uczniów, nabiera na znaczeniu.

Edukacja w klasach I–III ma formę kształcenia zintegrowanego, prowadzonego na ogół przez jednego nauczyciela. Od IV klasy szkoły podstawowej, a więc na II etapie edukacyjnym, dominuje kształcenie przedmiotowe. Ma ono jednak, jak podkreślają autorzy komentarzy do PP, propedeutyczny charakter – wprowadza uczniów w szerokokorozumiany świat kultury i wiedzy, rozwijając umiejętności zdobyte w klasach I–III¹⁴.

1.4. Najpoważniejsze zmiany wprowadzono na III i IV etapie edukacyjnym

Czas nauki w gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej potraktowano jako spójny programowo, sześcioletni (a w wypadku techników nawet siedmioletni) okres kształcenia, realizowany w dwuczęściowej sekwencji. Najpierw uczniowie wyposażani są we wspólny zasób kompetencji i wiedzy ogólnej, które są następnie pogłębiane i rozwijane na poziomie odpowiadającym zainteresowaniom i predyspozycjom każdego ucznia. Elementem zmiany była przebudowa zakresu treści nauczania na III i IV etapie edukacyjnym. Wspólny fundament wiedzy ogólnej realizowany jest przez trzy lata nauki w gimnazjum oraz część czasu każdej szkoły ponadgimnazjalnej (niezależnie od typu). Oznacza to zawężenie („rozgęszczenie”) treści przewidzianych dla III etapu edukacyjnego przesunięcie części z nich na pierwszy rok IV etapu¹⁵. Dalsze zmiany dotyczyły nauki w liceum lub technikum. Twórcy PP od początku zakładali, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą, po zrealizowaniu treści zakładanych dla wspólnego komponentu wiedzy ogólnej, będą mieli

¹³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, s. 25-35 i teŹe, *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, s.60-68, [w:] *Podstawa Programowa z komentarzami*, t.1.

¹⁴ W. Bobiński, *Język polski w klasach IV–VI – wskazówki metodyczne*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, s.63.

¹⁵ Szczegółowy opis zmian dotyczący poszczególnych przedmiotów, zobacz dalej.

możliwość ukierunkowania swojej dalszej ścieżki edukacyjnej poprzez wybór grupy przedmiotów, których uczyć się będą w zakresie rozszerzonym i w zwiększonym wymiarze godzin. Jednocześnie, by zapewnić harmonijny i w miarę wszechstronny rozwój uczniów oraz zachować ogólnokształcący charakter edukacji w szkołach kończących się maturą, wprowadzono przedmiot historia i społeczeństwo przeznaczony dla uczniów nie wybierających rozszerzonego kursu historii, a dla osób o humanistycznych zainteresowaniach przedmiot przyroda. Zajęcia z tych przedmiotów przedstawiają w ujęciu problemowym najważniejsze, istotne dla rozumienia współczesnego świata zagadnienia z obu dyscyplin. Wszyscy uczniowie w tych szkołach będą aż do matury kontynuować naukę w zakresie obowiązkowych przedmiotów maturalnych: języka polskiego, matematyki oraz języków obcych.

1.5. Struktura i forma

Podstawa programowa określiła zakres celów oraz treści kształcenia, precyzyjnie określając, „czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia, zachęcając jednocześnie do wzbogacania i pogłębiania treści nauczania”. Jednocześnie, jak zapewniali autorzy PP, dołożono „wszelkich starań, by zdefiniowany w niej zakres treści był możliwy do opanowania przez takiego ucznia”¹⁶.

Wiadomości i umiejętności, które uczniowie powinni zdobyć na kolejnych etapach edukacyjnych zostały zapisane w języku wymagań i efektów. Wyróżniono również, w postaci wymagań ogólnych główne cele kształcenia dla każdego przedmiotu nauczania. Nadają one spójność całemu dokumentowi, stanowią punkt odniesienia dla wymagań szczegółowych, wspomagają ich integrację. Pełnią funkcję nadrzędną i odnoszą się do całego procesu nauczania, zaś wymagania szczegółowe wyjaśniają, co konkretnie uczeń powinien umieć, by można było uznać, że opanował dany zakres. Jednocześnie wskazują, do jakich treści należy się odwoływać, dążąc do osiągnięcia przedmiotowych celów kształcenia. W obrębie zapisów dotyczących poszczególnych przedmiotów przyjęto zasadę, że umiejętności zdobywane na niższych etapach są fundamentem nauczania na kolejnych. Wymaga to od nauczycieli znajomości PP całego cyklu kształcenia, a także zwrócenia bacznej uwagi na tzw. progi przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami.

Podstawa programowa, ukierunkowana na efekty kształcenia jest jednocześnie ważnym komponentem Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK), stanowiącej ośnowę zintegrowanego systemu kwalifikacji w Polsce. Szczegółowe analizy obu dokumentów wykazują jednak, że PP jest dokumentem stawiającym wyższe wymagania w zdobywaniu i gromadzeniu wiedzy oraz nauczaniu umiejętności, wyprzedza w tym zakresie wymogi określone przez PRK. Istnieje natomiast duża zbieżność pomiędzy zapisami dotyczącymi kształtowanych kompetencji społecznych¹⁷.

Właściwa realizacja założeń nowej podstawy programowej wymaga położenia nacisku na efekty, unowocześnienia sposobów pracy na lekcjach poszczególnych przedmiotów, mocniejszego włączania do praktyki metod aktywizujących, wymagających interakcji z uczniem, stymulowania uczniów do samodzielnych dociekań i rozwiązywania nietypowych problemów.

Czy i jak założenia powyższe przełożyły się na szkolną praktykę, rozważać będziemy w dalszych częściach.

¹⁶ Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, s. 10.

¹⁷ K. Biedrzycki, J. Choińska-Mika, B. Ostrowska, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego a Polska Rama Kwalifikacji, Raport o stanie edukacji 2012*, IBE 2013 s. 139-163.

1.6. Monitorowanie wdrażania podstawy programowej przez IBE

Instytut Badań Edukacyjnych w ramach projektu *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego* podjął cały szereg przedsięwzięć o charakterze badawczym i interwencyjnym¹⁸, których celem było zidentyfikowanie ewentualnych problemów związanych z wdrażaniem PP, diagnozowanie kompetencji uczniów w obszarach przedmiotowych oraz wypracowanie i udostępnienie narzędzi wspierających działania nauczycieli i uczniów. Punktem wyjścia do działań wdrożeniowych były analizy z badań empirycznych przeprowadzonych w szkołach.

Fundusze projektu umożliwiły zatrudnienie w charakterze wykonawców badań empirycznych profesjonalnych firm wyspecjalizowanych w prowadzeniu badań społecznych, zwłaszcza na dużą skalę, wymagających m.in. odpowiedniej infrastruktury i sieci ankietarskiej. Konceptcje oraz metodologia wszystkich badań były dziełem pracowników oraz ekspertów IBE.

Podjęte przez IBE działania ukierunkowane na monitorowanie PP zgodne były z sekwencją oraz charakterem wprowadzanych zmian. Stąd też w centrum uwagi znalazło się najpierw gimnazjum, które jako pierwsze, bo już od 1 września 2009 r. rozpoczęło pracę wedle nowej PP. Badanie tego właśnie typu szkół ma jeszcze jedno uzasadnienie: gimnazjum wprowadzone wraz z tzw. reformą Handkego było i nadal jest najczęściej kontestowaną zmianą dotyczącą systemu edukacji po 1989 r., pojawiają się nawet propozycje likwidacji gimnazjów i powrotu do dawnego systemu ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum. Te bardzo daleko idące postulaty nie mają jednak umocowania w żadnych solidnych badaniach naukowych.

Podstawa wprowadzona w 2009 r. wzmacnia rolę kształcenia gimnazjalnego, czego elementem była również zmiana formuły egzaminu, poszerzenie zakresu poprzez zwiększenie liczby przedmiotów, wprowadzenie odrębnego egzaminu z historii i wiedzy o społeczeństwie oraz przyrody¹⁹. Instytut Badań Edukacyjnych brał aktywny udział we wprowadzaniu tych zmian, współpracując z Centralną Komisją Egzaminacyjną przy opracowywaniu materiałów egzaminacyjnych, a następnie przeprowadzając jesienią 2011 r. badanie pt. *Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów*. Wnioski z tego badania pozwoliły wskazać obszary przedmiotowe wymagające wzmocnienia, co na pół roku przed właściwym egzaminem, było ważną wskazówką dla nauczycieli i uczniów. Podobne badanie przeprowadzono w 2012 r. Kolejną przesłanką ukierunkowującą zakres podejmowanych przez IBE działań było skoncentrowanie się na tzw. wielkiej czwórce przedmiotów szkolnych: języku ojczystym, historii, matematyce i naukach przyrodniczych (potraktowanych w sposób integralny) oraz językach obcych. Te ostatnie umożliwiają rzeczywiste otwarcie się Polski i młodych Polaków na świat, uwrażliwiają na różnorodność kultur, co staje się coraz bardziej aktualnym i ważnym wyzwaniem dla naszego kraju. W kolejnych fazach badań IBE analizą objęto nauczanie na II i IV etapie, różnicując zakres badań i działań o charakterze wdrożeniowym w zależności od przedmiotów i zdiagnozowanych wcześniej problemów. Efektem było, między innymi, zasadniczo większe zainteresowanie matematyką oraz językiem polskim – przedmiotami obowiązkowymi przez cały cykl edukacyjny. Instytut wspierał CKE w działaniach związanych z wprowadzaniem nowej formuły sprawdzianu szóstoklasisty – w 2014 przeprowadzono badania: *Diagnozę umiejętności matematycznych piątoklasistów oraz Diagnozę umiejętności szóstoklasistów*²⁰. W 2014 Instytut przeprowadził *Diagnozę przedmaturalną z języka*

¹⁸ Wykaz przedsięwzięć zob. Aneks do raportu.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83 poz.562).

²⁰ Badanie to dotyczyło również umiejętności w zakresie języka polskiego.

polskiego, której celem była ocena poziomu kompetencji na rok przed tzw. nową maturą z polskiego. Wyniki tych badań stanowiły również istotną informację na temat realizacji PP z obu przedmiotów.

Badania prowadzone przez IBE były komplementarne do innych działań zainicjowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w celu monitorowania wdrażania PP, w tym zwłaszcza działań podjętych w projekcie systemowym „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach, ze szczególnym uwzględnieniem II i IV etapu edukacyjnego” realizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2010-2012 (etap I) i 2012-2015 (etap II, prowadzony wspólnie z Centrum Edukacji Obywatelskiej)²¹. W projekcie tym zbierano opinie i relacje dyrektorów szkół oraz nauczycieli o ogólnych problemach wdrażania podstawy programowych, obejmując badaniem dużą liczbę szkół i placówek na różnych etapach kształcenia. W badaniach IBE dążono do uzyskania bardziej szczegółowego obrazu problemów w ramach wybranych obszarów PP, włączając także pomiar efektów uczenia się i oceny formułowane przez uczniów.

1.7. Pierwszy cykl wdrażania nowej podstawy programowej jest w toku

W 2012 r. pracę wedle nowej podstawy programowej rozpoczęli uczniowie klas czwartych szkoły podstawowej (II etap) oraz klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych (IV). Równolegle prowadzono prace nad nową formułą egzaminów zewnętrznych dostosowaną do wymagań PP dla tych etapów – sprawdzianem szóstoklasisty oraz maturą²². W chwili, gdy powstaje niniejsze opracowanie nie zakończono jeszcze wdrażania PP dla II i IV etapu edukacyjnego. Dopiero wiosną 2015 r. pierwszy rocznik szóstoklasistów przystąpi do sprawdzianu dostosowanego do wymagań nowej PP, pod koniec czerwca 2015 r. poznamy wyniki egzaminów maturalnych uczniów liceów ogólnokształcących, a rok później uczniów technik realizujących wymagania PP od jesieni 2012 r. Podobnie jak to miało miejsce wcześniej, w odniesieniu do gimnazjów, Instytut Badań Edukacyjnych uczestniczył w merytorycznym przygotowywaniu wdrożenia nowej formuły zarówno sprawdzianu jak i egzaminu maturalnego. Przeprowadził również badania diagnostyczne, związane przede wszystkim z edukacją matematyczną, która jak pokazały również wyniki analiz prowadzonych przez inne instytucje (m.in. instytucje systemu egzaminacyjnego), wymaga zakrojonego na szeroką skalę programu wsparcia. Badano również kompetencje polonistyczne uczniów drugich klas liceów na rok przed czekającą ich maturą. Działania powyższe były podejmowane we współpracy z CKE.

Trudno w tej fazie formułować jednoznaczne rozstrzygające wnioski co do skuteczności założonych zmian, czy też stopnia osiągnięcia głównych celów reformy PP. Nie w pełni miarodajne do czynienia takich ocen będą również wyniki egzaminów zewnętrznych już po pierwszym cyklu. Nauczyciele, jak pokazują przeprowadzone badania, w różnym tempie przyswajają wyrażoną w podstawie

²¹ Monitorowanie prowadzono corocznie, począwszy od roku szkolnego 2009/2010. Ostatnia dostępna publicznie informacja z monitorowania dotyczy roku szkolnego 2012/2013. Zob. http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=208:informacje-o-wynikach-monitorowania-podstawy-programowej&Itemid=1932, (15 stycznia 2015).

²² Zob. http://zsswierczyna.edupage.org/files/spawdzian_szostoklasisty-inf.dla_rodzicow.pdf (15 stycznia 2015); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977); dla matury egzaminu maturalnego: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.) oraz, w szczególności, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające powyższe rozporządzenie (Dz. U. z 2013 r., poz. 520).

programowej nową filozofię edukacji, w różnym też tempie implementują założenia reformy w swojej codziennej pracy w szkole.

Poniższy tekst podsumowuje wyniki badań realizacji PP w wymienionych powyżej pięciu obszarach. Ponieważ każdy z nich ma swoją specyfikę, i w trakcie wprowadzania reformy ujawniły się specyficzne dla danej dyscypliny problemy, w tym miejscu koncentrujemy się na wątkach i zagadnieniach wspólnych, syntetyzując doświadczenia przedmiotowe.

1.8. Postawy nauczycieli wobec wprowadzenia podstawy programowej

Wprowadzaniu reformy PP towarzyszyły od początku bardzo zróżnicowane opinie. Krytycy podstawy najczęściej negatywnie oceniali rozłożenie treści dotychczas obowiązujących w gimnazjum również na IV etap – przy czym byli też i tacy, którym bardzo się to podobało. W przypadku dwóch przedmiotów – historii i języka polskiego reakcje części nauczycieli były skrajnie negatywne i bardzo emocjonalne. Szczególne kontrowersje wzbudziła lista lektur obowiązkowych z języka polskiego oraz koncepcja przedmiotu historia i społeczeństwo, przewidzianego dla IV etapu edukacyjnego. Niestety dyskusja na temat szkolnej edukacji historycznej bardzo szybko stała się częścią politycznej debaty, co miało swoje długofalowe reperkusje²³ i odbiło się również na pracy szkoły. Niektórzy nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych, czekając na polityczne rozstrzygnięcia, a być może nawet zatrzymanie reformy, z opóźnieniem podejmowali przygotowania do prowadzenia zajęć wedle odmiennego niż obowiązujący przez wiele lat, schematu organizacyjnego.

W dyskusjach dotyczących innych przedmiotów, zwłaszcza przyrodniczych, wskazywano na potencjalne zagrożenia realizacyjne wynikające np. z braku odpowiednich warunków do przeprowadzania doświadczeń czy bardzo ograniczonych możliwości organizowania wyjazdów terenowych. Zwracano również uwagę na niekompatybilność wymagań odnoszących się do niektórych przedmiotów, niemożność np. osiągnięcia niektórych celów z chemii bez uprzedniego opanowania przez uczniów odpowiednich umiejętności matematycznych.

Niektórzy krytykowali już sam fakt dania uczniom możliwości ukierunkowania swojej dalszej edukacji po pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej. Dla części krytyków był to zbyt wczesny moment do podejmowania takiej decyzji. Obawiano się, że wybory szesnastolatków będą niedojrzałe, co w konsekwencji przełoży się na ograniczenie możliwości podejmowania studiów na kierunkach o innym niż zadeklarowany w szkole profilu. Jeszcze inni uważali, że reforma zniszczy dotychczasowy „ogólnokształcący” charakter edukacji licealnej. Oczywiście byli też nauczyciele, którzy przyjęli proponowane rozwiązania ze zrozumieniem, dostrzegając w nich szansę na unowocześnienie szkolnej dydaktyki, wprowadzanie nowych metod i stylów pracy.

1.9. Znajomość podstawy programowej

Poziom wiedzy nauczycieli na temat założeń reformy był zróżnicowany, a sama wiedza pochodziła z różnych źródeł: badani nauczyciele deklarowali znajomość zapisów PP; mówili, że zapoznali się

²³ A. Nowak, *Dlaczego protestujemy?*, *Wiadomości Historyczne*, 3 (2012), s. 20-24; J. Choińska-Mika, *Dlaczego reformujemy?*, *Wiadomości Historyczne*, 3 (2012), s. 24-27; Taż, *Rozmyślenia nad reformą – kilka uwag polemicznych*, *Wiadomości Historyczne* 5 (2009), s. 32-35.

z nią podczas różnego typu szkoleń i warsztatów organizowanych przez instytucje systemu doskonalenia lub dyrekcje szkół. Powtarzała się jednak opinia, że MEN nie przeprowadził skutecznej kampanii informacyjnej, a podjęte działania nie wyszły na przeciw nauczycielskim potrzebom. Oznacza to, że wielu nauczycieli nie skorzystało z okazji, jaką były otwarte konsultacje, prowadzone na niespotykaną wcześniej (a przynajmniej w historii zmian podstaw programowych) skalę, z zastosowaniem narzędzi internetowych, pozwalających na bezpośrednie zadawanie pytań autorom podstawy, zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu prac nad PP. Nie wzięło też udziału w organizowanych w 2008 r. konferencjach regionalnych poświęconych reformie programowej.

Niepokojącym, a ujawnionym zjawiskiem była pewna pasywność środowiska i oczekiwanie na informację bezpośrednio dostarczoną nauczycielowi przez ministerstwo.

Ci spośród nauczycieli, którzy docierali do dokumentu wyjściowego, często zainspirowani szkoleniem, uznawali ten sposób przekazywania informacji za wystarczający, deklarując jednak potrzebę dodatkowych objaśnień, dotyczących nie tyle samych zapisów, co praktycznych sposobów wprowadzanie ich w życie.

Istotny wkład w upowszechnianie założeń reformy miały wydawnictwa edukacyjne, które przy okazji prowadzonych akcji promocyjnych swoich produktów, organizowały działania o charakterze informacyjnym, adresowane do nauczycieli – szkolenia, warsztaty, konferencje. Podczas prezentacji nowych podręczników poświęcano pewną ilość czasu na przedstawienie konkretnych propozycji dotyczących rozkładu godzin oraz sposobów realizacji niektórych fragmentów podstawy programowej.

Niestety, w efekcie intensywnych działań promocyjno-informacyjnych prowadzonych przez wydawców, nauczyciele nie musieli wkładać niemal żadnego wysiłku w poszukiwanie informacji o nowo publikowanych podręcznikach, ani analizować ich treści pod kątem dostosowania do wymogów podstawy programowej. Często nauczyciele decydowali się na wybór konkretnego podręcznika po zapoznaniu się jedynie z jego pierwszą częścią, ponieważ większość wydawnictw nie miała jeszcze przygotowanej pełnej oferty dla całego cyklu.

1.10. Zrozumienie podstawy programowej

Konfrontacja deklaracji nauczycieli z praktyką ujawniała, że zdecydowana większość z nich postrzegała zmianę podstawy przede wszystkim przez pryzmat treści. Sprawdzano, które zagadnienia przeniesiono na inny etap, a co zostało „tak jak było”, w skrajnych przypadkach utożsamiając podstawę z listą tematów lekcji. Wiele trudności sprawiało nauczycielom zrozumienie zasad, zapisanych w formie wymagań i efektów kształcenia. Wykorzystane w zapisie wymagań szczegółowych czasowniki określają oczekiwane umiejętności docelowe o różnym stopniu złożoności. Opanowanie ich wymaga uruchomienia wcześniej nabytych umiejętności cząstkowych, wykonania przez ucznia całego szeregu operacji umysłowych, których podstawą powinny być odpowiednio dobrane treści. Nauczyciele nie w pełni uświadamiali sobie powyższą zależność. Najczęstszym, dostrzeżonym problemem było bardzo wąskie, literalne wręcz, odczytywanie poszczególnych zapisów, nieumiejętność odróżnienia znajdujących się w PP wymagań docelowych od wymagań cząstkowych (pośredniczących), a co za tym idzie również powiązania jednych i drugich na poziomie operacyjnym. Prowadziło to często do powstawania mylnych opinii na temat wymaganego przez PP zakresu treści czy umiejętności uczniów.

*Przykład: wymaganie szczegółowe (docelowe). Uczeń:
Oceni wkład Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego w odbudowę państwa polskiego.*

Wymagania pośredniczące (częstkowe): Uczeń:

- 1. Opisuje życie i działalność Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego z uwzględnieniem celów działania i sposobów realizacji;*
- 2. Charakteryzuje rezultaty ich działalności z uwzględnieniem następstw, jakie wywołały oraz oszacowania ich trwałości;*
- 3. Przedstawia i porównuje ważniejsze oceny historiografii dotyczące wkładu Józefa Piłsudskiego i Romana Dmowskiego w odbudowę państwa polskiego;*
- 4. Formułuje ocenę.*

Cyt. za Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo, t.4, s.79

Sprzyjały temu dość kuriozalne działania wielu dyrektorów, którzy wprowadzili obowiązek wpisywania do dziennika, obok tematu lekcji, numeru punktu PP, realizowanego przez nauczyciela na konkretnej lekcji. Interpretowano to (całkowicie bezzasadnie) jako konieczność poświęcania jednej godziny lekcyjnej na jedno wymaganie szczegółowe.

Najpoważniejszą jednak, a ujawnioną w trakcie wszystkich prowadzonych badań, barierą było niezrozumienie idei wymagań ogólnych.

Wielu nauczycieli nie potrafiło sobie wyobrazić konkretnych sposobów realizacji wymagań ogólnych **poprzez** realizację wymagań szczegółowych. Miało to swoje negatywne konsekwencje w praktyce – stylu pracy i sposobach realizacji PP, a co za tym idzie efektach podejmowanych działań.

1.11. Czy wprowadzenie nowej podstawy programowej wpłynęło na zmianę sposobu nauczania?

W PP szczególny nacisk został położony na efekty kształcenia w postaci nabytych przez uczniów kompetencji przedmiotowych, a zwłaszcza umiejętności złożonych. Zrezygnowano z typowego dla dawnego modelu szkoły encyklopedyzmu, wskazując konkretne umiejętności, które uczeń powinien zdobyć na danym etapie edukacyjnym. Powinno to pociągnąć za sobą pewne zmiany w sposobie nauczania, które dałyby się zaobserwować i zmierzyć.

Przeprowadzone przez pracownię IBE badania wskazują, że zmiany te następują powoli, z różną dynamiką i wciąż są niewystarczające. Choć dostrzeżono szereg przykładów dobrych praktyk dydaktycznych, to obserwacje lekcji, ankiety, wywiady z uczniami i nauczycielami prowadzą do wniosku, że nadal dominuje model transmisyjny, a nauczyciele z trudem rezygnują z roli mentora, źródła tzw. jedynie słusznej wiedzy. Skutkuje to niejednokrotnie nauką schematycznego myślenia, przejmowania gotowych rozwiązań. Dobrym przykładem jest częste dyktowanie uczniom notatki z lekcji. Wielu nauczycieli boi się samodzielności uczniów. Dlatego nie tylko przekazują im gotową wiedzę, ale i ograniczają działania, które mogłyby rozwijać u uczniów umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. Oczywiście zjawisko to występuje z różnym nasileniem w zależności od

przedmiotu²⁴. Szczególnie często problem ten uwidacznia się podczas lekcji matematyki, które, jak zaobserwowano, zwykle oparte są na schemacie: nauczyciel tłumaczy nowe zagadnienia, a uczniowie słuchają i notują, ewentualnie nauczyciel lub uczeń rozwiązuje zadanie na tablicy, a reszta uczniów obserwuje lub przepisuje. Potem zazwyczaj ćwiczony jest kilka zadań o podobnym schemacie rozwiązania.

W praktyce szkolnej metody aktywizujące są stosowane rzadziej, co wielu nauczycieli tłumaczy ich czasochłonnością. Choć nauczyciele zadają wiele pytań uczniom w czasie lekcji, najczęściej są to pytania wymagające jedynie odtworzenia wiadomości, bądź udzielenia krótkiej, czasami nawet jednozdaniowej odpowiedzi. Pytania problemowe, zmuszające uczniów do pogłębionej, krytycznej refleksji, pojawiają się na lekcjach relatywnie rzadko, co bywa tłumaczone niewystarczającymi kompetencjami uczniów. Nauczyciele obawiają się, że ich uczniowie nie poradzą sobie z tego rodzaju pytaniami. Z pewnością niski poziom kompetencji uczniów jest ważną okolicznością, którą nauczyciel winien brać pod uwagę niemniej jednak nie powinno to zwalniać od podejmowania wysiłków w celu rozwijania umiejętności złożonych. Być może bowiem źródłem trudności uczniów jest forma zadawanych pytań. Problem wart jest dodatkowych analiz.

W trakcie badań zaobserwowano, że nauczyciele starają się podejmować różne działania, mające na celu wsparcie uczniów słabszych. Zadają im dodatkowe proste pytania, zachęcają do odpowiedzi. Sporym wyzwaniem jest ciągle praca z uczniem zdolnym, kojarzona dość często przede wszystkim z przygotowaniem do olimpiady lub konkursu przedmiotowego. Ponadprzedmiotowy charakter mają problemy związane z przekazywaniem uczniom informacji zwrotnej na temat ich osiągnięć, zwłaszcza przy okazji sprawdzianów czy prac klasowych.

Analizy stylów pracy nauczycieli prowadzić muszą do refleksji na temat efektywności systemu wsparcia i szukania nowych metod doskonalenia, które, jak wynika z oczekiwań samych zainteresowanych, powinny być nakierowane przede wszystkim na praktykę szkolną, dzielenie się doświadczeniami oraz operacjonalizację wymagań podstawy programowej.²⁵

Wyniki przeprowadzonych obserwacji i analiz, jak również wypowiedzi samych nauczycieli wskazują, że najbardziej istotny wpływ na sposoby pracy miała zmiana formuły egzaminu. Wydzielenie odrębnych części egzaminu gimnazjalnego: z historii i wiedzy o społeczeństwie, a także przyrody, wzmocniło nauczanie tych przedmiotów na III etapie. Wprowadzenie zaś nowych typów zadań, sprawdzających w większym stopniu umiejętność nie tylko odtwarzania, ale także krytycznego przetwarzania informacji, argumentowania, wyboru strategii itp. stało się ważnym sygnałem dla nauczycieli, w jakim kierunku powinna podążać szkolna praktyka. Jednocześnie jednak zauważono u niektórych nauczycieli świadome zawężanie zakresu swoich działań, zaniedbywanie kształcenia kompetencji, które nie znajdują bezpośredniego odbicia w arkuszu egzaminacyjnym. Jaskrawym tego przykładem jest rezygnowanie z rozwijania u uczniów umiejętności tworzenia narracji historycznej.

Można z dużą dozą prawdopodobieństwa przypuszczać, że postępująca w dobrym kierunku ewolucja egzaminów zewnętrznych może mieć rozstrzygające znaczenie dla powodzenia reformy. Wcześniejsze doświadczenia wskazują, że egzamin zewnętrzny jest niezwykle silnym narzędziem stymulującym działania nauczycieli. Problem ten wymaga pogłębionej refleksji, po zebraniu i analizie doświadczeń z egzaminu maturalnego oraz sprawdzianu szóstoklasisty w 2015 r. i następnych latach,

²⁴ Style pracy nauczycieli poszczególnych przedmiotów zostały obszernie omówione w opracowaniu *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013* [dalej ROSE 2013], Warszawa 2014, s. 157-273.

²⁵ Tamże, s. 157-273.

gdy przystąpią do nich uczniowie uczący się zgodnie z nową PP przez przynajmniej dwa etapy edukacyjne.

Ponieważ pierwszy cykl wdrażania reformy PP jeszcze się nie zakończył, nie pozwala to, jak wcześniej wspomniano, na kompleksową ocenę wszystkich aspektów tego procesu. Przeprowadzone przez IBE badania pozwalają jednak sformułować pewne wnioski dotyczące problemów będących pochodną niedostatecznego zrozumienia idei wymagań ogólnych i nieumiejętności przełożenia tych wymagań na konkretne rozwiązania metodyczne. Te niedostatki mogą być istotną przeszkodą w osiągnięciu zakładanych przez reformę celów. Powodzenie zmiany nie zależy oczywiście li tylko od umiejętności nauczycieli. Bardzo ważne są warunki, w jakich pracują uczniowie i nauczyciele, wyposażenie pracowni, czy możliwość tworzenia grup stosownie do poziomu kompetencji językowych, co zostanie omówione w dalszej części. Równie istotny jest kontekst społeczny (a zwłaszcza kapitał kulturowy), który w największym stopniu wpływa na efekty ich pracy, a jednocześnie najmocniej różnicuje osiągnięcia uczniów. Znaczenie ma także różny kontekst organizacyjny, wiążący się z dużymi różnicami w wielkości oddziałów i szkół oraz obserwowanych zmian w strukturze szkół wchodzących w skład zespołów szkół. Nasza wiedza na temat tych uwarunkowań jest jeszcze dość fragmentaryczna, niemniej jednak warto, zwłaszcza oceniając efekty pracy szkoły, zwracać baczną uwagę na jej otoczenie i warunki środowiskowe.

W dalszej części raportu zostaną omówione różne aspekty wdrażania i funkcjonowania podstawy programowej z przedmiotów objętych diagnozami IBE. Autorzy kolejnych rozdziałów przedstawili najistotniejsze wnioski z badań, koncentrując się w pierwszym rzędzie na realizacji wymagań ogólnych i celów kształcenia z danego przedmiotu, ocenianej przez pryzmat osiągnięć uczniów oraz metod pracy nauczycieli. Jak już podkreślano wcześniej, obraz ten jest daleki od kompletności – jeszcze nie zakończył się bowiem pierwszy cykl wdrażania PP na wszystkich etapach, a same badania były podejmowane przez IBE w dość wczesnej fazie procesu, gdy znaczna część nauczycieli dopiero oswajać się poczęła z nowymi wymaganiami. Pomimo tych zastrzeżeń uzyskane wyniki mają cenny walor, bowiem pozwalają dostrzec węzłowe dla każdego przedmiotu problemy, istotne dla powodzenia reformy. Poszczególne rozdziały mają autorski charakter, zaprezentowany w nich materiał został ustrukturyzowany tak, by w przystępny sposób wskazać mocne i słabe strony dydaktyki konkretnego przedmiotu, wskazać czynniki ryzyka, rekomendując, tam, gdzie stan badań już na to pozwalał, pewne metody wsparcia całego procesu. Zainteresowanych zachęcamy do lektury raportów z przeprowadzonych badań – pełny wykaz badań, które były podstawą niniejszego opracowania zamieszczono w Aneksie.

2. Realizacja podstawy programowej z języka polskiego

opracowanie: Krzysztof Biedrzycki

W nowej podstawie programowej z języka polskiego zostały zakreślone trzy cele ogólne nauczania przedmiotu:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury
- III. Tworzenie wypowiedzi

Cel pierwszy dotyczy podstawowej umiejętności komunikacyjnej – rozumienia przekazu informacyjnego w formie mówionej, pisanej oraz pozawerbalnej. Żeby wykształcić tę sprawność, uczeń powinienem zyskać podstawową świadomość językową obejmującą wiedzę o systemie języka ojczystego, w tym przede wszystkim o funkcji rządzących nim reguł. Powinien też poznać różne gatunki wypowiedzi i zyskać wiedzę o wpływie ich formy na treść przekazu. Istotne jest zaznajomienie ucznia z mechanizmami wpływania na odbiorcę w postaci perswazji, manipulacji czy rozmaitych chwytów retorycznych. Ważne, by uczeń poznał zasady funkcjonowania nowoczesnych mediów. Wreszcie – by potrafił samodzielnie docierać do źródeł informacji oraz by umiał je wykorzystać.

Cel drugi po części jest rozwinięciem pierwszego, z tym że specyficzny jest typ przekazu: tekst kultury. Zatem chodzi tu o umiejętność analizy i interpretacji wypowiedzi o charakterze artystycznym (zwłaszcza, choć nie tylko, literackim), posiadającej budowę podporządkowaną funkcji estetycznej oraz zawierającej naddatek znaczeniowy, którego odczytanie wymaga dużej aktywności odbiorczej. Wobec tego konieczna jest elementarna sprawność w rozpoznawaniu konwencji artystycznych, umiejętność rozpoznawania sensów zawartych w różnych elementach tekstu i zdolność do podejmowania wysiłku interpretacyjnego, który ma prowadzić do zrozumienia przekazu, jakim jest poznawane dzieło.

Cel trzeci stanowi konsekwentne rozwinięcie dwóch poprzednich. Odbiór wypowiedzi, czy to prostego przekazu informacyjnego, czy posiadającego rozbudowaną strukturę tekstu kultury, domaga się odpowiedzi, a więc zwerbalizowania własnej myśli w formie pisemnej albo ustnej, niejednokrotnie jednak przekaz ten może być wzmocniony lub w całości wyrażony za pomocą kodu pozawerbalnego (np. język ciała, język ikoniczny, język nowoczesnych mediów itd.), a więc uczeń powinien zyskać sprawność wypowiadania się w różnych systemach. Powinien też mieć świadomość semantycznych, etycznych czy etykietalnych konsekwencji wyboru form swoich wypowiedzi.

Jak widać, w nowej podstawie programowej główne cele dydaktyczne w nauczaniu języka polskiego sprowadzają się do kształcenia dwóch podstawowych kompetencji, które są ściśle z sobą powiązane: kompetencji komunikacyjnych i kulturowych. Istota zmiany polega na tym, że nacisk zostaje położony na umiejętności, wiedza ma stanowić ich podstawę, jednak powinna zostać ściśle powiązana z praktyką. Chodzi o to, żeby młody człowiek po zakończeniu edukacji potrafił skutecznie się porozumiewać i żeby był świadomym obywatelem, który zna kod kulturowy obowiązujący w społeczeństwie, w którym żyje. Służy temu też formacja osobowości, refleksja nad wartościami, rozbudzanie potrzeb estetycznych, wyzwalamie wyobraźni i uczenie odwagi, a także precyzji myślenia. Ważne jest skupienie uwagi na autonomii i samodzielności. Absolwent polskiej szkoły powinien być człowiekiem aktywnym, myślącym, skutecznie się komunikującym i twórczym.

Trzeba podkreślić, że podczas lekcji języka polskiego kształcone są umiejętności niezbędne w dalszej nauce (kompetencja językowa), a także w karierze zawodowej (tzw. umiejętności miękkie) i w życiu społecznym (znajomość kodu kulturowego, który stanowi spoiwo społeczne).

Podstawa programowa do języka polskiego stanowi spójną całość. Wszystkie cele ogólne przyświecają dydaktyce na każdym etapie edukacji, umiejętności mają być rozwijane i doskonalone, a wiedza systematycznie uzupełniana. Na wyższych etapach należy odwoływać się do osiągnięć z niższych etapów. Określone w nowej podstawie programowej cele dydaktyczne nie są katalogiem postulatów, lecz wskazaniem konkretnych umiejętności, które uczeń powinien opanować na danym etapie edukacyjnym.

Instytut Badań Edukacyjnych w latach 2009-2014 przeprowadził szereg badań, które miały na celu sprawdzenie, w jakim stopniu nowa podstawa programowa z języka polskiego jest wcielana w życie oraz jakie są konsekwencje jej funkcjonowania w edukacji szkolnej. Zbadane zostały umiejętności uczniów na wszystkich etapach edukacyjnych, na których język polski stanowi autonomiczny przedmiot nauczania, jednak szczególna uwaga została skupiona na etapie III (gimnazjum), gdyż na nim nowa podstawa programowa została wprowadzona już w 2009 roku (na II i IV etapie dopiero w roku 2012).

Poniżej zostały omówione umiejętności kształtowane na wszystkich etapach edukacyjnych. W PP są one zapisane w postaci wymagań szczegółowych, które stanowią rozwinięcie wymagań ogólnych.

2.1. Osiągnięcia uczniów

Wyniki kolejnych edycji międzynarodowego badania PISA pokazują postęp w doskonaleniu umiejętności czytania, która kształcona jest głównie podczas lekcji języka polskiego. Podkreślić jednak należy, że na osiągnięcia polskich uczniów w tej dziedzinie wywierają duży wpływ również nauczyciele innych przedmiotów. W badaniach IBE zwracano przede wszystkim uwagę na umiejętności związane z celami kształcenia polonistycznego, zapisanymi w podstawie programowej.

Wnioskowanie o kompetencjach uczniów, precyzyjne zdefiniowanie słabych i mocnych stron, wymaga sporej ostrożności badawczej. Opiera się bowiem na wynikach, które uzyskiwali uczniowie wykonujący sprawdzające ich osiągnięcia zadania. (a więc bardziej zasadne byłoby mówienie o sukcesie bądź niepowodzeniu w wykonaniu konkretnych zadań), poza tym mowa o statystycznej większości, która poradziła sobie lub nie poradziła z zadaniami. Uogólnienie musi być zatem opatrzone zastrzeżeniem, że mówimy o zaobserwowanych zjawiskach, które występują na tyle często, iż są zauważalne w badaniach.

Osiągnięcia uczniów zostały szerzej omówione w raportach z badań (patrz Aneks). Poniżej w punktach podsumowano płynące z tych badań wnioski.

2.2. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji

■ Podstawowa wiedza z zakresu gramatyki

Uczniowie w większości opanowują podstawową wiedzę z zakresu gramatyki. Proste zadania językowe, w których trzeba dokonać oczywistych przekształceń form (np. odmienić przez przypadki)

lub wykazać się nieskomplikowaną wiedzą (np. wskazać rodzaje zdań) na ogół wykonują poprawnie. Znają terminologię w zakresie wymaganym przez podstawę programową.

■ **Podstawowa wiedza z zakresu literatury i kultury**

Uczniowie opanowują również podstawową wiedzę z zakresu literaturoznawstwa i kultury. Rozpoznają gatunki literackie, znają terminologię w zakresie wymaganym przez podstawę programową, nie są im obce szczególnie ważne motywy z dziejów kultury. Gdy uczniowie mają wskazać cechy charakterystyczne gatunków, w większości wykonują te zadania z powodzeniem. Również nie mają kłopotu, gdy mają znaleźć odniesienia kulturowe dla wskazanego tekstu.

■ **Odczytywanie informacji na poziomie dosłownym; rozumienie słownictwa na poziomie dosłownym; interpretacja tekstu literackiego i ikonicznego na poziomie dosłownym**

Uczniowie nie mają problemów z odczytywaniem tekstów (zarówno prostych tekstów informacyjnych, jak tekstów kultury) na poziomie dosłownym. Poza sprawiającym kłopoty słownictwem wyszukany, archaicznym czy specjalistycznym, najczęściej właściwie rozumieją warstwę leksykalną wypowiedzi. Przekaz literalny jest dla nich łatwy do odczytania. Jakkolwiek wydawałoby się to oczywiste, nie możemy zapominać, że w pierwszych edycjach badania PISA odsetek spora część polskich uczniów słabo radziła sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność odczytywania sensów zawartych w tekstach na poziomie znaczeń dosłownych. Poprawa skuteczności kształcenia w tym zakresie wśród uczniów najslabszych jest dużym osiągnięciem polskiej edukacji w pierwszej dekadzie XXI wieku.

■ **Wynajdywanie wskazanych fragmentów tekstu, porządkowanie wydarzeń w fabule**

Większość uczniów rozumie znaczenie przeczytanej lub wysłuchanej wypowiedzi, nawet jeśli jej struktura nie jest prosta. Gdy kieruje się ich działaniami, wynajdują wskazane fragmenty tekstu. Potrafią porządkować wydarzenia w fabule utworu narracyjnego. Łatwość tego typu operacji wzrasta wraz z wiekiem uczniów. Największą różnicę zaobserwować można między klasą czwartą szkoły podstawowej a klasą pierwszą gimnazjum. Uczniom szkół ponadgimnazjalnych (w klasie pierwszej i ostatniej) zadania te sprawiają większe lub mniejsze trudności w zależności od typu szkoły, w zasadniczych szkołach zawodowych okazują się trudne, w liceach bardzo łatwe. Uczniowie na każdym etapie kształcenia lepiej wyszukują informacje ważne, ściśle związane z całościową wymową tekstu, niż informacje poboczne, uzupełniające główną myśl. Kłopot pojawia się, gdy trzeba uporządkować wydarzenia, które w tekście nie są przedstawione chronologicznie.

■ **Hierarchizacja problemów w przeczytanym tekście; wskazywanie w tekście tezy i argumentów; odróżnianie opinii od faktów; rozpoznawanie intencji wypowiedzi**

Lektura tekstu na poziomie głębszym niż znaczenia dosłowne sprawia dużo kłopotu. Uczniowie nie zawsze potrafią właściwie hierarchizować problemy dostrzeżone w bardziej skomplikowanym tekście. Trudność sprawia im wskazanie niewyrażonej wprost tezy i argumentów. Kłopotliwe jest odróżnianie opinii od faktów, jak również rozpoznawanie intencji wpisanej w wypowiedź.

■ **Operacje na cudzym tekście**

Dużo kłopotu sprawiają operacje na cudzym tekście, na przykład redakcja, korekta, streszczenie, wskazanie znaczących elementów struktury tekstu. Szczególnie musi niepokoić fakt, że zdecydowana

mniejszość uczniów potrafi napisać streszczenie spełniające wszystkie kryteria tego gatunku wypowiedzi.

■ **Opisanie, na czym polegają perswazja lub manipulacja**

O ile w praktyce uczniowie potrafią skutecznie posługiwać się perswazją, o tyle z trudem przychodzi im opisanie jej mechanizmu, jak również opisanie mechanizmu manipulacji. Nie zawsze dostrzegają intencję zawartą w tekście, a tym bardziej nie zauważają obecnych w nim perswazji lub manipulacji. To powoduje, że niejednokrotnie są bezradni wobec działań nadawców rozmaitych przekazów, których celem jest wpłynięcie na poglądy i zachowania odbiorców. Podstawa programowa wymaga, by w gimnazjum młodzież uczyła się rozpoznawać funkcje (także retoryczne) różnych sformułowań i wyrażeń oraz nazywać je. Jednak wyniki badań dowodzą, że refleksyjny odbiór różnego rodzaju komunikatów i rozpoznawanie manipulacji, mogą sprawiać kłopoty. Najczęściej funkcja perswazyjna jest dostrzegana wtedy, gdy wyraźnie widoczne są zastosowane środki retoryczne lub gdy sytuacja jest jednoznaczna (np. gdy wiadomo, że wypowiedź w jawny sposób ma do czegoś zachęcać lub przed czymś przestrzegać), natomiast gdy manipulacja jest mniej widoczna i ściśle powiązana z pozornie obiektywną informacją, uczniowie mają duży problem z dostrzeżeniem jej.

2.3. Analiza i interpretacja tekstów kultury

■ **Czytelnictwo**

Nie może budzić satysfakcji poziom czytelnictwa wśród polskich uczniów. Zbyt duży jest odsetek młodych ludzi w ogóle nieczytających. Niepokoi fakt, że poziom czytelnictwa spada z wiekiem – niższy jest w gimnazjum niż w szkole podstawowej. Trzeba zwrócić uwagę na dużą różnicę w czytelnictwie dziewcząt i chłopców, a także na uwarunkowanie społeczne w dostępie od książki.

5% ogółu badanych dwunastolatków, a wśród nich 2% ogółu badanych dziewcząt i 8% chłopców, deklaruje, że nie czyta w ogóle, nawet lektur szkolnych. W grupie gimnazjalistów odsetek osób w ogóle nieczytających wzrasta do 14% ogółu badanych uczniów: 7% dziewcząt i aż 20% chłopców. Niepokoi, że aż co piąty chłopiec w wieku 15 lat unika czytania szkolnych lektur i nie sięga po książkę w czasie wolnym. Tacy uczniowie nie mogą aktywnie uczestniczyć w lekcjach języka polskiego.

Największy odsetek uczniów nieczytających książek znajdujemy w zbiorowości młodzieży wiejskiej, szczególnie w grupie wiejskich chłopców – aż co czwarty członek tej zbiorowości należy do kategorii nie-czytelników. Ważną rolę odgrywa wykształcenie rodziców. Gimnazjalistą nieczytającym książek jest co czwarty chłopiec, którego matka miała wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz co dziesiąta dziewczynka z takim pochodzeniem, równocześnie do tej grupy należy tylko 11% chłopców i 3% dziewcząt, których matki mają wyższe wykształcenie.

Najważniejszym wskaźnikiem przynależności ucznia do kategorii nie-czytelników jest wielkość domowych i uczniowskich księgozbiorów, będących wskaźnikiem kapitału kulturowego domu rodzinnego. Nie czyta książek co trzeci gimnazjalista, w którego domu nie ma domowej biblioteczki. Aż 22% nieczytających uczniów wywodzi się z rodzin mających minimalną, nie większą niż 10 tomów kolekcję książek. Dla porównania, zupełnie nie czyta tylko 2% piętnastolatków z domów z zasobnymi księgozbiorami (powyżej 200 egzemplarzy).

- **Interpretacja tekstu na poziomie symbolicznym; interpretacja porównawcza różnych typów tekstów; charakterystyka postaci, opisanie ich intencji**

Dużym problemem jest dokonanie samodzielnej i popartej argumentami interpretacji tekstu kultury. Uczniowie mają kłopot z postawieniem nieukierunkowanej przez temat tezy interpretacyjnej. Trudność sprawia odczytanie warstwy symbolicznej lub metaforycznej utworu. Dużym wyzwaniem okazuje się dokonanie analizy porównawczej różnych typów tekstów, na przykład literackiego i ikonizacyjnego. Dla uczniów nie jest łatwa pogłębiona charakterystyka postaci występujących w utworach, zwłaszcza wieloznaczność intencji, którymi kierują się w działaniu – uczniowie mają skłonność do upraszczania interpretacji zachowań ludzkich i ujednoznaczniania ocen postaci.

O tym, że uczniowie zdają sobie sprawę z niekompetencji ze swoich braków w tej dziedzinie świadczy fakt, że gdy licealiści mają do wyboru napisanie wypracowania w formie rozprawki lub interpretacji utworu poetyckiego, na interpretację decyduje się wyraźna mniejszość. Nadto w tej grupie spora część uczniów nie potrafi samodzielnie postawić tezy interpretacyjnej lub właściwie uzasadnić postawionej tezy. Uczniowie często poprzestają na streszczeniu utworu (zresztą nie zawsze udanym), ich odczytania bywają powierzchowne, niejednokrotnie zatrzymują się na poziomie sensów dosłownych. Zdarzają się również dowolne, nieuzasadnione nadinterpretacje.

Niepokoi fakt, że w toku edukacji następuje dosyć powolny wzrost odsetka uczniów, którzy bardzo dobrze radzą sobie z zadaniami interpretacyjnymi. Teksty o skomplikowanej strukturze, niecodziennej formie, z przesłaniem niewyraźnym wprost stanowią dla nich poważną barierę i stają się problemem, z którym nie potrafią sobie poradzić.

2.4. Tworzenie wypowiedzi

- **Tworzenie własnej narracji**

Uczniowie potrafią tworzyć własną narrację. Nie mają kłopotów z opowiadaniem, gdy wskazuje się im temat. Tworzą właściwą strukturę wypowiedzi. Dobrze hierarchizują informacje. Lepiej tę umiejętność opanowują dziewczęta, jakkolwiek w kolejnych klasach wyraźnie rośnie sprawność narracyjna chłopców, w trzeciej klasie gimnazjum praktycznie zrównują się oni z dziewczętami. Umiejętności dziewcząt w tym zakresie pozostają na stałym (dosyć wysokim) poziomie przez cały czas edukacji.

- **Formułowanie własnego sądu**

Gdy uczniom zada się temat lub pytanie problemowe, potrafią sformułować własny sąd. W takiej sytuacji nie mają kłopotu ze stawianiem tezy. Zwłaszcza jest to zauważalne, gdy uczniowie znają utwór, którego dotyczy temat.

- **Stosowanie perswazji**

W praktyce retorycznej uczniowie potrafią stosować perswazję. Nie mają kłopotu z przekonywaniem do własnego zdania w tekście argumentacyjnym i w nieoficjalnej rozmowie. Mają tego świadomość – deklarują, że nie sprawia im problemu wpływanie na postawy i poglądy kolegów.

■ **Prowadzenie nieformalnej rozmowy**

Rozmowy, w których nie odczuwają ograniczeń powodujących formalny charakter sytuacji, uczniowie prowadzą swobodnie i poprawnie. Posiadają duże praktyczne kompetencje komunikacyjne. W trakcie badań dokonywano oceny sposobu mówienia uczniów. Okazywało się, że gdy się rozluźniają i rozmawiają swobodnie, zapominając o sytuacji formalnej, bardzo dobrze budują zdania, logicznie argumentują, dobrze się komunikują.

■ **Przedstawianie argumentów we własnej wypowiedzi. Uzasadnianie postawionej tezy**

Kłopotem dla uczniów jest uzasadnienie postawionej tezy: dobór argumentów, ich hierarchizacja, nadanie wypowiedzi logicznej i spójnej struktury. Zadania, w których uczniowie mają uzasadnić swoje stanowisko, wypadają bardzo słabo. Takie operacje jak odniesienie się do problemu sformułowanego w temacie, przedstawienie stanowiska wraz z trafną i wnikliwą argumentacją, zachowanie logiki wyводу podkreślonej segmentacją tekstu sprawia problemy uczniom na każdym etapie edukacji, jest to umiejętność słabo ćwiczona aż do matury.

■ **Prowadzenie dyskusji i polemiki**

Duży kłopot sprawia szczególny typ wypowiedzi argumentacyjnej, jaką jest głos w dyskusji, a zwłaszcza polemika. Zauważalna jest nieumiejętność słuchania adwersarza, rozumienia jego stanowiska, rzeczowego argumentowania, panowania nad emocjami.

■ **Poprawność językowa; znalezienie odpowiedniego stylu; ortografia; interpunkcja**

Wielu uczniów nie potrafi właściwie stosować zasad poprawności językowej. Dotyczy to wielu poziomów: od doboru adekwatnego słownictwa przez znalezienie odpowiedniego stylu, mieszanie różnych rejestrów językowych w jednej wypowiedzi po ortografię i interpunkcję. Widoczne są niedostatki, jeśli chodzi o częstotliwość prowadzenia na lekcjach ćwiczeń redakcyjnych i językowych służących nadaniu wypowiedzi właściwej formy stylistycznej. Ten problem został zauważony we wszystkich badaniach. Na kolejnych etapach edukacyjnych poprawia się wyraźnie tylko umiejętność dostosowania stylu do charakteru wypowiedzi, choć i ona nie jest opanowana powszechnie. Natomiast pod względem poprawności językowej i poprawności zapisu nawet licealiści zyskują średnio około połowy możliwych do otrzymania punktów.

■ **Wypowiadanie się w sytuacji oficjalnej**

Z umiejętnością znalezienia odpowiedniego stylu łączy się problem mówienia w sytuacji oficjalnej. Uczniowie, którzy skądinąd zazwyczaj nie mają kłopotów z przekazywaniem swoich myśli za pomocą mowy, z trudem formułują wypowiedź oficjalną, której powinni nadać właściwą dla sytuacji strukturę i dostosować do niej odpowiedni rejestr językowy. Uczniowie nie zawsze potrafią dostosować styl wypowiedzi do sytuacji, z trudem przychodzi im posługiwanie się retoryką. Szczególne kłopoty z tą umiejętnością mają chłopcy. Również formułowanie oficjalnych wypowiedzi pisemnych rodzi problemy. Większość uczniów nie radzi sobie z formą podania – z hierarchizacją informacji, uzasadnieniem, zachowaniem właściwej struktury tekstu, wreszcie z odpowiednim stylem i elementarną poprawnością językową.

2.5. Osiągnięcia dydaktyki polonistycznej

■ Poprawa umiejętności uczniów najsłabszych

Badanie PISA wskazuje, że największym sukcesem polskiej dydaktyki jest poprawa wyników uczniów najsłabszych. Jeśli chodzi o umiejętność czytania (rozumienia tekstu), należymy do grupy krajów, w których odsetek uczniów najsłabszych jest najniższy. Badania prowadzone w IBE pokazują, że nauczyciele, zwracają szczególnie dużą uwagę na pracę z najsłabszymi uczniami.

■ Przekazywanie wiedzy

Nauczyciele są raczej skuteczni w przekazywaniu wiedzy. Uczniowie opanowują podstawową terminologię związaną z literaturoznawstwem i językoznawstwem, a także przyswajają najważniejsze wiadomości.

■ Ośmielanie uczniów do wypowiadania i konfrontowania opinii

Odpowiedzi na ankiety, wywiady z uczniami oraz obserwacje lekcji języka polskiego pokazują, że z dużym powodzeniem nauczycielom polonistom udaje się aktywizować uczniów, ośmielać ich do wypowiadania własnego zdania i konfrontowania opinii w toku dyskusji. Właśnie możliwość wyrażania opinii jest tym, co uczniowie szczególnie cenią w nauce języka polskiego.

■ Uczenie przez działanie

Wielu nauczycieli z powodzeniem stosuje metody nauczania przez działanie. Jest dużo szkół, w których uczy się w sposób nowoczesny. Można znaleźć wiele dobrych praktyk, które warte są propagowania i naśladowania. Metody aktywizujące są także najbardziej lubiane przez uczniów. Nauczyciele twierdzą, że metody te zmuszają do samodzielnego myślenia, a także do współpracy z grupą, są to umiejętności wymagane w podstawie programowej.

2.6. Słabości dydaktyki polonistycznej

■ Niedostatki w kształceniu

W wielu zakresach osiągnięcia uczniów nie mogą jednak budzić satysfakcji. Szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę wymagania stawiane przez nowoczesne społeczeństwo, w tym wymagania rynku pracy. Uczniowie zbyt słabo opanowują te umiejętności, które w szczególny sposób mogą im pomóc w osiągnięciu samodzielności myślenia, sprawności w rozwiązywaniu problemów, zadowalającego stopnia kreatywności. Niedostatki dostrzeżone w badaniach IBE potwierdzają wyniki analiz badania PISA. Choć zauważalny jest postęp, polscy uczniowie nadal nie radzą sobie z niektórymi najtrudniejszymi zadaniami mierzącymi opanowanie umiejętności złożonych tak dobrze jak ich rówieśnicy z wielu innych krajów.

■ Wiedza nie jest sfunkcjonalizowana, a niekiedy stanowi obciążenie

To, co stanowi siłę dydaktyki polonistycznej, czyli przekazywanie wiedzy o języku, nie ułatwia rozwoju świadomości językowej. Uczniowie przyswajają fakty i terminologię, ale nie zawsze potrafią z nich właściwie korzystać. Niekiedy wiedza o literaturze i kulturze przeszkadza w samodzielnej interpretacji

tekstu, bo skłania do powielania przejętych odczytań. Wiedza o języku nie zawsze wpływa na kształtowanie świadomości językowej, a więc na zdolność do posługiwania się językiem jako stosowanym samodzielnie narzędziem precyzyjnego i skutecznego przekazywania myśli. W efekcie uczniowie potrafią wykonywać związane z posiadaną wiedzą proste polecenia, nie zawsze są jednak w stanie twórczo wykorzystać swoją wiedzę.

- **Schematyzm myślenia. Wykorzystywanie metod sprzyjających utrwalaniu schematycznego myślenia**

Zbyt często uczniom przekazuje się gotową wiedzę, co niejednokrotnie przynosi skutek w postaci schematycznego myślenia. Uczniowie przejmują wzorce interpretacyjne, a także schematy formalne wypowiedzi ustnych oraz pisemnych. Wraz z przechodzeniem uczniów do kolejnego etapu kształcenia rosną ich kompetencje odbiorcze, wypowiedzi interpretacyjne stają się obszerniejsze, ale okazuje się, że równocześnie stają się coraz bardziej schematyczne. Stosowane metody, schematy interpretacji tekstu poetyckiego mogą być wynikiem przenikania do dydaktyki szkolnej traktowanych ortodoksyjnie założeń różnych szkół interpretacji. Obserwacje nieuczestniczące lekcji w klasach osiągających najwyższe i najniższe wyniki wskazują, że w przypadku lekcji analityczno-interpretacyjnych zbyt często w klasach słabych zakłada się, że praca lekcyjna powinna sprowadzać się tylko do prezentacji wiedzy gotowej, którą uczniowie mają przyswoić. Nie stwarza się sytuacji problemowych, poprzez które uczniowie mogliby mieć odczucie współtworzenia koncepcji interpretacyjnej.

- **Obawa przed samodzielnością uczniów**

Wielu nauczycieli boi się samodzielności uczniów. Dlatego nie tylko przekazują im gotową wiedzę, ale i ograniczają działania, które mogłyby rozwijać u uczniów umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. Przykładem może być częste dyktowanie uczniom notatki z lekcji, które jest nieskutecznym środkiem dydaktycznym: zauważalna jest relacja między częstotliwością stosowania tej praktyki i wynikami uczniów, im mniej samodzielności, tym wyniki są słabsze.

- **Nieumiejętność motywowania do lektury, niedobry wybór lektur**

Tak nauczyciele, jak uczniowie wskazują, że największa porażka dydaktyki języka polskiego polega na nieskuteczności motywowania do lektury. Wielu nauczycieli nie ma pomysłu, jak uczniów zachęcać do czytania. Poprzestają na zadaniu lektury i stawianiu ocen za jej przeczytanie lub nieprzeczytanie. Zbyt rzadko stosują inne, atrakcyjniejsze metody, wpływające na motywację wewnętrzną. Nie potrafią też dobrać lektur, które byłyby interesujące dla uczniów, choć nowa podstawa programowa daje im dużą swobodę w doborze czytanych tekstów. Bardzo często zalecane są do lektury pozycje przestarzałe, trudne w odbiorze i nieatrakcyjne dla uczniów. Większość nauczycieli motywowanie do lektury traktuje jako jedną z podstawowych trudności w codziennej pracy dydaktycznej. Z kolei uczniowie jako przyczynę niechęci do czytania wskazują nudę. Tymczasem następuje duży rozdziew między proponowaną przez nauczyciela lekturą, a tym, co młodzież czyta w czasie wolnym. Ponadto nauczyciele obawiają się przy okazji lektury omawiania tak żywotnych dla młodych ludzi tematów jak problemy okresu dojrzewania, konflikty międzypokoleniowe, erotyka czy nierówne traktowanie płci.

- **Słaby postęp w szkołach ponadgimnazjalnych, zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych**

Dalszych badań wymaga kwestia rozwijania umiejętności na IV etapie edukacyjnym. W liceach osiągnięcia uczniów są wyższe niż w technikach i szkołach zawodowych, jednak w dużej mierze

wynika to stąd, że rekrutowani są tam uczniowie uzyskujący lepsze wyniki na etapie gimnazjalnym. Do zasadniczych szkół zawodowych trafiają zazwyczaj uczniowie najslabsi, częściej są to chłopcy, którzy często nie rozwijają już swoich umiejętności językowych, co jest niepokojące także ze względu na duże znaczenie umiejętności rozumienia tekstu i świadomości językowej na współczesnym rynku pracy.

■ **Zbyt wąski zakres wykorzystania nowoczesnych technologii**

Nauczyciele języka polskiego w pracy dydaktycznej w niewielkim stopniu wykorzystują technologie informacyjno-komunikacyjne. Ich warsztat pracy najczęściej jest tradycyjny, nie odwołują się oni do doświadczenia uczniów, dla których Internet i inne technologie cyfrowe są naturalnym środowiskiem. Powoduje to, że nauczyciele zamykają kształcenie kulturowe w obrębie tradycji, która wobec tego przez uczniów postrzegana jest jako coś obcego, związanego tylko z przymusem szkolnym. Ma to także wpływ na jakość kształcenia w ramach edukacji polonistycznej kompetencji cyfrowych i medialnych. Wprawdzie polscy uczniowie pozytywnie wyróżniali się na tle swoich rówieśników z innych krajów w międzynarodowym badaniu ICILS 2013 prowadzonym w drugiej klasie gimnazjum, to jednak spory odsetek uczniów miał niski poziom umiejętności, a przeciętnie dobry wynik był przede wszystkim efektem nabycia tych umiejętności poza szkołą²⁶.

2.7. Podsumowanie

■ **Dobrze opanowane umiejętności proste**

Uczniowie podczas lekcji języka polskiego dobrze opanowują umiejętności proste. Rozumieją teksty na poziomie dosłownym, sami potrafią formułować nieskomplikowane wypowiedzi.

■ **Duże problemy w zakresie umiejętności złożonych**

Kłopoty pojawiają się, gdy trzeba opanować umiejętności złożone. Interpretacja tekstu zmetaforyzowanego, symbolicznego lub wielowarstwowego jest dużym wyzwaniem. Problematyczne jest sformułowanie wypowiedzi argumentacyjnej, zarówno ustnej jak pisemnej. Trudne okazuje się dostosowanie stylu do celu wypowiedzi.

■ **Myślenie schematami**

Dużym kłopotem dla uczniów jest przełamywanie schematów myślenia. Niestety nauczyciele zbyt rzadko uczą samodzielności w rozwiązywaniu problemów.

■ **Posiadana wiedza nie zawsze pomaga, nie zawsze jest sfunkcjonalizowana**

W polskiej szkole uczeń zyskuje stosunkowo dużą porcję wiedzy, niestety nie zawsze potrafi ją sfunkcjonalizować. Bardzo często wiedza nie znajduje przełożenia na działania praktyczne, a niekiedy wręcz przeszkadza.

²⁶ *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, red. K. Sijko, IBE 2014.

- **Nie ma motywacji do czytania**

Uczniowie zbyt słabo są motywowani do czytania. Zalecane lektury nie są dla nich interesujące. Nawet dla uczniów czytających istnieje duży rozdźwięk między czytaniem „dla szkoły” i czytaniem „dla siebie”.

- **Falszywy pragmatyzm (po co mam się tego uczyć?)**

Zauważalny jest falszywy pragmatyzm uczniów, którzy nie znajdują odpowiedzi na pytanie, po co się uczą języka polskiego. Częste jest powtarzanie, że czytanie lektur i nauka o języku do niczego się nie przyda poza zdaniem egzaminu. Nauczyciele są wobec tego bezradni, nie potrafią uczniów przekonać, że ćwiczą umiejętności niezbędne w edukacji dorosłym życiu, w tym w pracy zawodowej.

2.8. Kierunki działań

- **Refleksja nad podstawą programową**

Badania pokazują, że nie wszystkie zapisy w nowej PP są realizowane. Warto podjąć refleksję, na ile jest to rezultatem braku realizmu w przypadku niektórych wymagań szczegółowych, na ile nieumiejętności dydaktycznych nauczycieli lub ich trudności w przełamaniu nawyków, kontekstu społecznego i kulturowego, w którym funkcjonuje szkoła, mentalności współczesnych uczniów, których umiejętności i światopogląd w coraz większej mierze kształtowane są poza systemem edukacji formalnej.

- **Rewizja spisu lektur**

Swoboda w doborze lektur, jaką nowa PP dała nauczycielom, nie zawsze jest przez nich wykorzystywana do zachęcania uczniów do czytania. Nauczyciele słabo się orientują w nowościach i w tym, co uczniów naprawdę interesuje. Spis lektur powinien być zatem rozważnie przejrany, żeby nauczycielom zarekomendować pozycje nowsze, atrakcyjniejsze i ambitniejsze.

- **Położenie nacisku na czytelnictwo**

Odchodzenie starszych uczniów od czytelnictwa musi niepokoić. Trzeba zdecydowanie położyć nacisk na kształtowanie umiejętności czytania na różnych poziomach tekstu (od dosłownego po symboliczny), ukazywanie walorów lektury, inspirowanie do czytania (tworzenie motywacji wewnętrznej), odnoszenie literatury do doświadczenia uczniów.

- **Równowaga między potrzebą prezentowania wiedzy z zakresu języka i kultury a pragmatyzmem – jak przygotować do dorosłego życia (w tym zawodowego)**

Trzeba przemyśleć, jak zachować równowagę między przekazywaną na lekcjach języka polskiego wiedzą, a celem pragmatycznym przedmiotu, czyli przygotowaniem do dorosłego życia. Niestety zbyt często wiedza, jaką zyskują uczniowie, jest oderwana od ich doświadczenia, ma charakter abstrakcyjny, nie zawsze jest użyteczna, a niekiedy nawet przeszkadza, gdy nie pozwala na samodzielne rozwiązywanie problemów. W kształceniu polonistycznym bardzo mocno musi być wyeksponowany aspekt praktyczny przedmiotu.

■ **Wyeksponowanie umiejętności miękkich**

Z perspektywy rynku pracy język polski jest przedmiotem, podczas którego szczególnie intensywnie kształci się cenione przez pracodawców umiejętności miękkie. W praktyce dydaktycznej trzeba zwracać uwagę na umiejętności komunikacyjne, interpersonalne, na rozumienie wypowiedzi drugiego człowieka, empatię, umiejętność współpracy, samodzielność w rozwiązywaniu problemów.

■ **Wyeksponowanie roli nowoczesnych technologii: ich potencjału komunikacyjnego i kulturowego**

Nauczyciele poloniści jeszcze nie w pełni odkryli potencjał tkwiący w nowoczesnych technologiach komunikacyjnych. Nie zawsze realizują te zapisy z podstawy programowej, które ich obligują do kształcenia umiejętności wykorzystywania technologii w komunikacji i w kulturze. Tymczasem jest to niezbędne dla przyszłości ucznia i jego sprawności poruszania się w we współczesnym świecie.

3. Realizacja podstawy programowej z matematyki

opracowanie: Marcin Karpiński, Małgorzata Zambrowska, Agnieszka Sułowska

3.1. Podstawowy cel nauczania matematyki – umiejętności złożone

Podstawa programowa z matematyki zmieniana była w innym rytmie niż podstawy pozostałych przedmiotów, bowiem zasadnicze zmiany rozpoczęto już w 2007 r. Wiązało się to z przygotowaniem do wprowadzenia, a dokładniej przywrócenia po kilkuletniej nieobecności, obowiązkowej matury z matematyki od 2010 r. Zrewidowano przede wszystkim zakres treści nauczania. Ponieważ matematyka szkolna obejmuje zagadnienia, które są ze sobą ściśle powiązane i na ogół bez dobrego opanowania jednych nie sposób dobrze opanować kolejnych. Dlatego też nie można było zmian ograniczyć jedynie do podstawy programowej szkół ponadgimnazjalnych, nie modyfikując jednocześnie problematyki realizowanej na niższych etapach edukacyjnych.

Projekt nowej podstawy przygotował w 2007 r. zespół pod kierownictwem prof. Zbigniewa Marciniaka. Zmodyfikowano w nim zapisy odnoszące się do wszystkich etapów nauczania od klasy pierwszej szkoły podstawowej do ostatniej klasy liceum lub technikum.

Rozporządzenie o zmianie podstawy programowej podpisane zostało przez ministra R. Legutkę 23 sierpnia 2007 roku²⁷ i wchodziło w życie od 1 września jednocześnie we wszystkich klasach. Spowodowało to spore zamieszanie, albowiem np. uczniowie, którzy rozpoczynali właśnie naukę w ostatniej klasie każdego z etapów edukacyjnych mogli „zgubić” część tematów przy takim trybie zmiany podstawy. Nie wspominając już o problemie dostosowania podręczników do wszystkich klas.

Jednocześnie w ramach przygotowań do wprowadzenia obowiązkowej matury z matematyki od roku 2010, przy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, powołano zespół, któremu powierzono to zadanie. Zespół ten zaproponował nowe podejście do egzaminu maturalnego z matematyki, a w ślad za tym również nową strukturę standardu egzaminacyjnego: wskazano pięć najważniejszych celów nauczania matematyki, a wśród nich kształcenie umiejętności rozumowania i argumentacji, myślenia strategicznego oraz modelowania matematycznego. Zadaniem egzaminu nie jest sprawdzenie opanowania pojęć oraz rutynowych algorytmów, lecz miarę stopnia opanowania owych najważniejszych umiejętności. Choć uczniowie nadal rozwiązują zadania dotyczące liczb, funkcji, figur i prawdopodobieństwa, ich prace oceniane są według innych kryteriów. Także dobór zadań egzaminacyjnych jest podporządkowany temu nadrzędnemu celowi. Na przykład, by sprawdzić, w jakim stopniu zdający opanowali umiejętność rozumowania, należało wprowadzić do egzaminu maturalnego zadania, wymagające przedstawienia dowodu matematycznego. Tak się stało – od roku 2010 w każdym arkuszu maturalnym, nawet na poziomie podstawowym, takie zadania występują.

Wprowadzenie nowych standardów wymagań egzaminacyjnych pogłębiło występujący już wcześniej, także w zakresie innych przedmiotów, dylemat polegający na tym, że istniały aż dwa państwowe

²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U.2007.157.1100).

dokumenty, oba w randze rozporządzenia MEN, definiujące cele kształcenia: podstawa programowa kształcenia ogólnego oraz standardy wymagań egzaminacyjnych. Podczas lektury obu dokumentów pojawiały trudne do rozstrzygnięcia rozbieżności interpretacyjne. Problem ten rozwiązała nowa podstawa kształcenia ogólnego z 2008 r.

3.2. Podstawa z 2008 roku

Wprowadzone w 2008 r. zmiany dotyczyły w pierwszym rzędzie konstrukcji tego dokumentu oraz uwypuklenia w nim wymagań ogólnych. Został on napisany takim językiem, że można było PP traktować jednocześnie jako spis wymagań egzaminacyjnych, co umożliwiło uchylene rozporządzenia o standardach egzaminacyjnych. Podstawa programowa stała się w ten sposób jedynym aktem prawnym dotyczącym nauczania matematyki.

Podstawa programowa opisuje kilka podstawowych celów nauczania, które z niewielkimi modyfikacjami obowiązują przez cały czas nauczania matematyki jako odrębnego przedmiotu (czyli na II, III i IV etapie edukacyjnym). Te same cele powinny być też brane pod uwagę przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie nauczania tego przedmiotu.

Wprowadzone w 2008 r. zmiany, polegały głównie na przeniesieniu akcentu z nauczania drobnych, narzędziowych umiejętności matematycznych na nauczanie umiejętności bardziej złożonych: posługiwanie się informacją, budowanie i stosowanie odpowiedniego modelu matematycznego, rozumowanie i argumentację.

Wnioski przedstawione niżej wynikają z badań²⁸:

- *Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*
- *Badania nauczania matematyki w szkole podstawowej*
- *Badania nauczania matematyki w gimnazjum (wcześniejsza nazwa: Badanie dydaktyki szczegółowej matematyki w gimnazjum)*

Cennych informacji dostarczyły również badania osiągnięć uczniów²⁹.

Każde z tych badań zostało dokładnie omówione w odrębnym raporcie. W niniejszym opracowaniu ograniczono się do wybranych zagadnień, istotnych dla wiodącego tematu.

²⁸ Zob. Aneks do Raportu.

²⁹ *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów, Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych, Diagnoza umiejętności szóstoklasistów, Diagnoza kompetencji gimnazjalistów.*

3.3. Znajomość wymagań szczegółowych przez nauczycieli

3.3.1. I etap edukacyjny

Nauczyciele I etapu edukacyjnego dość dobrze znają podstawę programową z 2008 r. Jednak część z badanych uważała, że niektóre umiejętności powinien posiadać uczeń na etapie wcześniejszym niż określono w podstawie programowej. Co czwarty badany nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej stwierdził, że uczeń I klasy szkoły podstawowej powinien posiadać umiejętność posługiwania się jednostkami: milimetr, centymetr i metr, a 17% uważało, że pierwszoklasista powinien również odczytywać i zapisywać liczby w systemie rzymskim od I do XII. Analogicznie przypisywano uczniom klas II-III szkoły podstawowej umiejętności, które zgodnie z PP nabywa dopiero uczeń klas IV-VI. Co dwudziesty badany nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej twierdził, że jedną z podstawowych umiejętności w klasach II-III szkoły podstawowej jest rozwiązywanie równań typu: $4x - 2 = 1$.

Jest też niewielka grupa nauczycieli, która uznała, że niektóre umiejętności powinien posiadać uczeń na etapie późniejszym niż określono to w PP. Przykładowo, stwierdzono, że uczniowie w III klasie szkoły podstawowej nie muszą posiadać umiejętności: rysowania figur w powiększeniu i pomniejszeniu (ok. 19% badanych) czy też odczytywania temperatury ujemnej powietrza bez konieczności posługiwania się liczbami ujemnymi (ok. 12%), mimo że są one ujęte w podstawie programowej dla III klasy.

Generalnie, można stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają trudności z zakwalifikowaniem umiejętności związanych z wymaganiami szczegółowymi do odpowiedniego etapu nauczania. Są to zwłaszcza te umiejętności, które zgodnie z poprzednio obowiązującymi podstawami programowymi były przypisane do wychowania przedszkolnego. Wyniki *Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki w zakresie rozwoju zawodowego* sugerują, że nauczyciele częściej zawyżali niż zaniżali wymagania wobec uczniów klas I-III w stosunku do obowiązującej na tym etapie podstawy programowej. Problem ten łagodzi zmiana podstawy programowej z 2014 r., w którym zniesiono podział na wymagania na koniec pierwszej klasy szkoły podstawowej i wymagania na koniec pierwszego etapu edukacyjnego.

Zjawisko zawyżania przez nauczycieli wymagań w stosunku do wymagań określonych w PP z jednej strony może niepokoić, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów o przeciętnych możliwościach, z drugiej strony może dawać szansę wykorzystania potencjału dzieci zdolnych. Nauczyciele dość często mylą pojęcie „umiejętności, które powinien posiadać uczeń zgodnie z podstawą programową” z pojęciem „umiejętności kształconych i doskonalonych przez nauczyciela”. Musimy pamiętać, że „zakres wiadomości i umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący III klasę szkoły podstawowej, ustalono tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach. Jest to ważne założenie, gdyż wiadomości i umiejętności ukształtowane w klasach I-III szkoły podstawowej stanowią bazę i punkt wyjścia do nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej. W sprzyjających warunkach edukacyjnych można kształcenie zorganizować tak, by uczniowie w ciągu I etapu edukacyjnego nauczyli się znacznie więcej. Z drugiej strony, sprośnienie wymaganiami określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych w zakresie I etapu edukacyjnego może wymagać konieczności udzielenia dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej niektórym uczniom”³⁰.

³⁰ Podstawa Programowa z komentarzami, MEN 2009, t.1, s. 39.

3.3.2. II etap edukacyjny

Trudności z zakwalifikowaniem umiejętności szczegółowych do odpowiedniego etapu edukacyjnego mają także nauczyciele II etapu edukacyjnego. Są to zwłaszcza te umiejętności, które w poprzednich podstawach programowych były przypisane do wcześniejszych lub późniejszych etapów. Problemy te mogą wynikać z nieuważnego analizowania treści podstawy programowej lub braku systematycznego śledzenia zmian wprowadzanych w podstawie programowej, dotyczących niektórych zagadnień, takich jak np. obliczenia procentowe, odczytywanie i zapisywanie liczb w systemie rzymskim czy rozwiązywanie równań pierwszego stopnia. I tak np. ponad 35% badanych uważało, że obliczanie 50%, 25% lub 10% danej wielkości występuje dopiero w gimnazjum, tak jak to było w poprzedniej podstawie programowej. Z kolei ok. 55% badanych uznało, że umiejętności wyznaczania średniej arytmetycznej i mediany zestawu danych powinni posiadać uczniowie szkoły podstawowej, mimo że są one zapisane w podstawie programowej dla gimnazjum.

Nauczyciele matematyki napotkali też pewne trudności z określeniem umiejętności matematycznych jakie, zgodnie z podstawą programową, powinien posiadać uczeń rozpoczynający naukę w IV klasie. Konieczne zatem się wydaje podjęcie działań, które umożliwiłyby nauczycielom klas IV-VI dogłębne poznanie i interpretację zapisów podstawy programowej dla I i II etapu, co pomogłoby złagodzić uczniom próg przejścia pomiędzy klasą III a IV. Podobnie jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, tak i nauczyciele matematyki klas IV-VI dość często mylą pojęcie „umiejętności, które powinien posiadać uczeń zgodnie z podstawą programową” z pojęciem „umiejętności kształconych i doskonalonych przez nauczyciela”.

3.3.3. III etap edukacyjny

Badani nauczyciele gimnazjum posiadali dobrą wiedzę o umiejętnościach, które powinien posiadać uczeń po ukończeniu VI klasy szkoły podstawowej. Część jednak miała problemy z zakwalifikowaniem konkretnych umiejętności szczegółowych do odpowiedniego etapu edukacyjnego. Na przykład około 41% badanych poprawnie podało, że umiejętność obliczania wartości bezwzględnej liczb całkowitych znajduje się w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego. Około 40%, błędnie uznało, że wymaganie to jest podstawie programowej dla trzeciego, a 16% – że dopiero dla czwartego etapu edukacyjnego. Podobnie jak miało to miejsce w przypadku nauczycieli szkół podstawowych, trudności z prawidłowym określeniem etapów edukacyjnych, na których uczniowie powinni nabywać określone w podstawie programowej umiejętności mogą wynikać zarówno z nieuważnego czytania i analizowania zapisów treści podstawy programowej, jak też z niesystematycznego śledzenia wprowadzanych w niej zmian. Innym czynnikiem może też być np. dostosowanie wymagań do poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, którzy przychodzą do gimnazjum. Można przypuszczać, że nauczyciele w większym stopniu kierują się poziomem wiedzy i umiejętności prezentowanym przez uczniów niż realizowaniem zapisów PP. Takie podejście można uznać za właściwe w przypadku, gdy nauczyciel na początku roku prawidłowo przeprowadził diagnozę i stwierdził, że wszyscy uczniowie prezentują wysoki poziom wiedzy i umiejętności. Wymagania nauczyciela są wówczas adekwatne do możliwości uczniów. Nie zmienia to jednak faktu, że nauczyciel powinien orientować się w zagadnieniach ujętych w podstawie programowej, która wskazuje kierunki działań nauczyciela i wymagań wobec uczniów. Jest to ważne także z tego powodu, że umiejętności określone w niej dla niższego etapu edukacyjnego obowiązują także na wyższych etapach.

3.4. Kompetencje nauczycieli

Przeprowadzone w 2013 r. *Badanie potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki* (etap I-III) w zakresie rozwoju zawodowego, w którym udział wzięło ok. 1200 nauczycieli (po ok. 400 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, klas 4-6 oraz gimnazjum)³¹ wskazało, że nauczyciele mają dość zróżnicowaną wiedzę matematyczną.

Wśród badanych były zarówno osoby o bardzo wysokich kompetencjach, jak też i takie, których kompetencje matematyczne są bardzo niskie. Na każdym z trzech etapów edukacyjnych wśród badanych zidentyfikowano grupę nauczycieli (ok. 20%) nie posiadających podstawowej wiedzy matematycznej koniecznej do realizacji celów nauczania matematyki.

Podobnie liczna grupa badanych nauczycieli każdego etapu edukacyjnego posiadała duże luki w zakresie kompetencji dydaktycznych. Najbardziej typowe braki w tym obszarze to:

- nieumiejętność prowadzenia ucznia do samodzielnego rozwiązania problemu, narzucanie mu własnego sposobu rozwiązania;
- niezrozumienie dydaktycznych aspektów poszczególnych zadań matematycznych;
- brak umiejętności oceny nietypowych rozwiązań uczniowskich.

Umiejętności matematyczne badanych nauczycieli były silnie skorelowane z umiejętnościami dydaktycznymi. Oznacza to, że braki umiejętności dydaktycznych na ogół występowały u tych samych nauczycieli, którzy zaprezentowali w badaniu niskie kompetencje matematyczne. Z badania wynika, że poziom umiejętności matematycznych i dydaktycznych nie jest skorelowany ze stopniem awansu zawodowego. Nauczyciele zarówno edukacji wczesnoszkolnej jak i matematyki są świadomi, że zawód nauczyciela wymaga ciągłego doskonalenia. Dlatego uczestniczyli w wielu szkoleniach, często płacąc za nie z własnych środków (ok. 30% deklarowała, że pokrywa koszty szkoleń w całości, a kolejne 40% - że częściowo). Jednak szkolenia nie spełniły oczekiwań nauczycieli. Można więc twierdzić, że spora część szkoleń jest mało efektywna i że system doskonalenia zawodowego wymaga sporych zmian.

3.5. Style pracy nauczycieli gimnazjum

W 2013 r. Pracownia Matematyki przeprowadziła *Badanie nauczania matematyki w gimnazjum*, którego głównym celem była analiza praktyki nauczania tego przedmiotu. Głównym narzędziem były obserwacje lekcji. Poza tym przeprowadzone zostały: test matematyczny dla uczniów oraz wywiady z uczniami, nauczycielami i rodzicami. Badanie objęło 20 szkół z czterech województw. Połączenie wniosków z obserwacji lekcji z wywiadami oraz analizy wyników testu matematycznego skłania do sformułowania następujących wniosków:

- Podczas obserwowanych lekcji nauczyciele wykazywali dobre przygotowanie z zakresu wiedzy matematycznej.

³¹ Raport z *Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki* zostanie opublikowany w pierwszej połowie 2015 r.

- Badani nauczyciele byli świadomi oczekiwań pod ich adresem. Wiedzieli, że powinni stosować rozmaite metody pracy z uczniem i deklarowali, że je wykorzystują. W rzeczywistości jednak tego nie robili.
- Stosowane w praktyce metody nauczania matematyki były zazwyczaj jednowymiarowe: nauczyciele skupiali się na przekazaniu uczniom swojej wiedzy.
- Komunikacja nauczycieli z uczniami była na ogół bardzo słaba i jednokierunkowa: komunikaty przekazywane były przede wszystkim od nauczyciela do ucznia. Nauczyciele zazwyczaj słabo reagowali na potrzeby, pytania i wątpliwości uczniów.
- Nowa podstawa programowa zakładała m. in. zmianę podejścia do nauczania matematyki – większy niż dotąd nacisk na cele ogólne związane z rozumowaniem, argumentacją, umiejętnością dobierania własnej strategii. Ten cel nowej podstawy programowej był przez badanych nauczycieli słabo realizowany albo wcale.
- Uczniowie uczestniczący w badaniu źle sobie radzili z samodzielnym i nieschematycznym stosowaniem narzędzi matematycznych – nieźle potrafili rozwiązywać tylko te problemy, z którymi się już wcześniej spotkali.
- Rodzice badanych uczniów uznają matematykę za ważny przedmiot w szkole, ponieważ wiąże się z praktycznymi umiejętnościami życiowymi.

Badanie pokazało, że bardzo rozpowszechniona jest zła tradycja nauczania matematyki, której główne cechy to:

- przekonanie, że celem nauczania jest wyłożenie uczniom odpowiednich wiadomości;
- lekcje są niezwykle podobne do siebie, a ich organizacja wyklucza uczniów z twórczego uczestnictwa;
- wypełnianie niemal całego czasu lekcji ćwiczeniem podstawowych umiejętności, ćwiczeniami algorytmicznymi, a ignorowanie ćwiczenia umiejętności wymagających samodzielnego myślenia i pomysłowości;
- traktowanie uczniów jako niesamodzielnich wykonawców prostych poleceń;
- przekonanie, że na lekcjach matematyki uczniowie nie mogą ze sobą rozmawiać, mają słuchać wyłącznie nauczyciela i mówić wyłącznie do niego (to uniemożliwia twórczą dyskusję oraz możliwość uczenia się od koleżanek i kolegów z klasy).

3.6. Umiejętności uczniów

Pracownia matematyki przeprowadziła szereg badań diagnostycznych, które pozwoliły określić poziom kompetencji matematycznych uczniów szkoły podstawowej oraz gimnazjum, dostarczając jednocześnie dodatkowych informacji o realizacji podstawy programowej z matematyki na etapach I, II oraz III. Każde z tych badań zostało szczegółowo omówione w odrębnym raporcie, gdzie również poddano dokładnej analizie osiągnięcia uczniów.

3.6.1. Umiejętności uczniów szkół podstawowych

Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów (OBUT)

Pracownia matematyki przygotowała i przeprowadziła dwie edycje badania OBUT: w latach 2013 i 2014. Wyniki tych badań służyły przede wszystkim nauczycielom do analizowania umiejętności matematycznych własnych uczniów, z możliwością odniesienia ich wyniku do średniego wyniku dla wszystkich badanych. Cenniejsza była jednak możliwość dokładnego przyjrzenia się umiejętnościom każdego z uczniów w badanych obszarach, a nawet w poszczególnych zadaniach. Badania odbywały się pod koniec roku szkolnego w trzeciej klasie i taka dokładna analiza możliwości poszczególnych uczniów dawała szansę na rozmowę o każdym z uczniów przekazywanym przez nauczyciela klasy III nauczycielowi matematyki w klasie IV.

W badaniu OBUT 2013 wzięło udział ok. 250 tys. uczniów, w badaniu OBUT2014 – ponad 220 tys. uczniów.

Z obu edycji badania płyną następujące wnioski:

- Niektórzy uczniowie trzeciej klasy nie potrafili zapisać swojego sposobu rozumowania, nawet jeśli wiedzieli, jak rozwiązać problem matematyczny. Wyraźnie niedocenianym narzędziem służącym odkryciu i zapisaniu rozwiązania jest sporządzenie rysunku, porządkującego informacje podane w zadaniu. Wyniki badania wskazują, że stosunkowo niewielu uczniów to robi, ale ci, którzy sporządzają rysunek, częściej znajdują poprawne rozwiązanie.
- Najtrudniejsze dla trzecioklasistów okazało się dostrzeganie zależności między wielkościami opisanymi w zadaniu. Nie ma w tym nic dziwnego, albowiem badane tu były bardzo zaawansowane umiejętności matematyczne. Na tym etapie nauczania naturalne jest, że spora grupa uczniów jeszcze ich nie opanowała. Na I etapie edukacyjnym dużo większy nacisk kładziony jest na rozwijanie sprawności rachunkowych niż na kształcenie umiejętności analizowania związków. Jednak zaniechanie rozwijania tych umiejętności może doprowadzić do ich zaniku nawet u tych, którzy je posiadają. Nauczyciele klas czwartych powinni również wiedzieć, którzy ich uczniowie dobrze sobie z tym radzą, a którzy mają jeszcze duże kłopoty. Pozwoli to dobrać zadania adekwatnie do możliwości każdego ucznia i odpowiednio dostosować metody pracy.

Badanie umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych 2014: DUMa oraz DUSZa

W roku 2014 przeprowadzono dwa badania diagnozujące umiejętności matematyczne uczniów na II etapie edukacyjnym. Odrębnie badano kompetencje uczniów klasy piątej, odrębnie zaś klasy szóstej.

Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów klas piątych (DUMa) była badaniem nawiązującym swoją formą i rodzajem użytych w nim zadań do sprawdzianu po szkole podstawowej, który w 2015 r. po raz pierwszy został oparty na wymaganiach nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Celem badania było dostarczenie szkołom informacji, które mogą pomóc nauczycielom ocenić mocne i słabe strony ich uczniów oraz lepiej zaplanować pracę w VI klasie.

Badanie, które objęło szóstoklasistów (DUSZa) miało podobne założenia, dostarczając nauczycielom informacji na temat poziomu osiągnięć uczniów pod koniec kolejnego etapu edukacyjnego. Wzięło w nim udział 60 szkół podstawowych z terenu całej Polski, w których zadania rozwiązywało 2453 uczniów.

W obu badaniach opracowując i analizując zadania uwzględniono podział na umiejętności ogólne opisane w podstawie programowej dla szkoły podstawowej:

- Sprawność rachunkowa
- Wykorzystanie i tworzenie informacji
- Modelowanie matematyczne
- Rozumowanie i tworzenie strategii

Z przywołanych badań płyną następujące wnioski:

- **Wyniki uczniów.** Za rozwiązanie całego zestawu uczniowie **klas piątych** otrzymali średnio 35% możliwych do zdobycia punktów – średni wynik ucznia wyniósł 7 punktów na 20 możliwych. Nie należy jednak zapominać, że uczniowie, którzy brali udział w badaniu mają przed sobą jeszcze cały rok nauki, zanim przystąpią do sprawdzianu. Za rozwiązanie całego zestawu uczniowie **klas szóstych** otrzymali średnio 47% możliwych do zdobycia punktów – średni wynik ucznia wyniósł 9,35 punktu na 20 możliwych.
- **Sprawność rachunkowa.** Okazało się, że umiejętność porównywania ułamków zwykłych jest przez uczniów **klas piątych** lepiej opanowana (57% poprawnych odpowiedzi) niż umiejętność wykonywania działań na ułamkach dziesiętnych (tylko 35% poprawnych odpowiedzi). Za zadania dotyczące sprawności rachunkowej uczniowie **klas szóstych** uzyskali średnio 44% punktów. Jednak tylko 13% szóstoklasistów rozumiało zasady działań zarówno na ułamkach zwykłych, jak i na dziesiętnych, a 58% uczniów w połowie szóstej klasy nie posiadało jeszcze tych umiejętności. Oznacza to, że sprawność rachunkowa, która jest jedną z podstawowych umiejętności używanych w codziennym życiu oraz jest podstawą do uczenia się matematyki na dalszych etapach kształcenia, nie została opanowana przez piątoklasistów w stopniu wystarczającym. Podobnymi brakami wykazali się niestety uczniowie klas szóstych.
- **Wykorzystanie i tworzenie informacji.** Umiejętnością dobrze opanowaną przez większość uczniów **piątej klasy** było odczytywanie pojedynczych informacji podanych w tekście zadania, na diagramie lub w tabeli. Jednak już odczytanie wielu informacji podanych w kilku źródłach (w tekście zadania, na diagramie, w tabeli, na schemacie), a następnie właściwe ich połączenie i wykorzystanie przekracza możliwości znacznej części uczniów klasy V. Można również stwierdzić, że uczniowie tych klas nieźle radzą sobie z posługiwaniem się informacjami w sytuacjach prostych i typowych. Nieco gorzej jest, gdy należało odczytać informacje podane w nietypowej formie. Uczniowie **szóstej klasy** uzyskali 58% punktów możliwych do zdobycia w tym obszarze. Oni również, podobnie jak piątoklasiści, w większości dość dobrze sobie radzili z odczytywaniem pojedynczych informacji podanych na diagramie słupkowym, w tabeli lub w formie graficznej (np. na kartce z kalendarza). Potrafili wykorzystać informacje w sytuacjach typowych. Słabiej natomiast radzili sobie z interpretacją nietypowych informacji, gdy np. należało zinterpretować np. oś liczbową z nietypowym odcinkiem jednostkowym.
- **Umiejętność modelowania matematycznego,** czyli m.in. dobrania modelu matematycznego do opisanej w zadaniu sytuacji czy przetworzenia tekstu zadania na odpowiednie działania arytmetyczne. Wszystkie zadania dotyczące tej umiejętności były poprawnie rozwiązywane przez bardzo podobny odsetek uczniów **piątej klasy**: od 40% do 45%. Tak podobne wyniki we wszystkich zadaniach zdają się świadczyć, że na poziomie klasy V taki właśnie odsetek

uczniów posiada już umiejętność modelowania. **Uczniowie szóstej klasy** uzyskali średnio za zadania z tego obszaru 49% punktów. Okazało się, że umiejętność modelowania jest dość trudna dla szóstoklasistów – prawie połowa uczniów słabo sobie z nią radziła. Z drugiej strony co trzeci uczeń posiadał tę umiejętność w stopniu dobrym lub bardzo dobrym.

- **Umiejętność rozumowania i tworzenia strategii.** Tylko kilkanaście procent uczniów **klas piątych** radzi sobie dość dobrze lub bardzo dobrze z tego rodzaju problemami. Jest to również umiejętność najslabiej opanowana przez uczniów **klas szóstych** – zdecydowana większość słabo sobie z nią radzi, a tylko co piąty szóstoklasista posiadał tę umiejętność w stopniu dobrym lub bardzo dobrym. Średnio za zadania z tego obszaru uczniowie uzyskali tylko 31% punktów. Najważniejsze deficyty uczniów klas szóstych, zidentyfikowane w badaniu to brak wyobraźni przestrzennej (u 2/3 uczniów), nieumiejętność obliczenia w sytuacji praktycznej objętości najprostszego prostopadłościanu (3/4 uczniów) oraz brak umiejętności wyciągnięcia wniosków z przeprowadzonych obliczeń (co 10 uczniów o wysokich umiejętnościach matematycznych).

3.6.2. Umiejętności matematyczne uczniów gimnazjum

Bardzo ważną rolę we wdrażaniu nowej PP w gimnazjum miały dwa badania przeprowadzone przez Pracownię Matematyki IBE we współpracy z Centralną Komisją Egzaminacyjną: *Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów 2011* oraz *Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów 2012*. Każde z ich objęło ponad 6 tysięcy uczniów i poza uzyskaniem reprezentatywnych w skali ogólnopolskiej wyników, dostarczyły nauczycielom ważnych informacji: zasobu oryginalnych zadań, które można wykorzystać w pracy z uczniami by doskonalić ich umiejętności złożone (rozumowanie, myślenie strategiczne, modelowanie matematyczne). Dla każdego z tych zadań przeprowadzona została szczegółowa analiza odpowiedzi uczniów i trudności, jakie uczniowie mieli z jego rozwiązaniem, z odniesieniem do umiejętności całej badanej populacji³².

W tym miejscu przywołamy tylko niektóre wnioski z dwóch edycji DKG.

Na podstawie wyników badania przeprowadzonego w 2011 r. można stwierdzić, że najłatwiejsze dla uczniów okazały się dwa zadania (10 i 11) dotyczące odczytywania informacji ze schematu i wykresu funkcji. Odnotowano odpowiednio 82% i 73% poprawnych odpowiedzi. Nie było to zaskoczeniem, gdyż zadania sprawdzające tę umiejętność już od kilku lat osiągały na egzaminach gimnazjalnych wysokie współczynniki łatwości. Są one także lubiane przez uczniów i nauczycieli. Również stosunkowo łatwe (72%) okazało zadanie 14. z rachunku prawdopodobieństwa. W tym wypadku jednak była to dość zaskakująca informacja, albowiem w momencie, gdy przeprowadzano badanie, tylko część szkół miała za sobą już zrealizowany ten dział. Stosunkowo wysokie współczynniki łatwości miały też zadania 8. (obliczenie rozmiaru ramy roweru na podstawie słownego przepisu), 1. (obliczenia na podstawie informacji podanych w tabeli – statystyka opisowa), 12. (obliczenie wartości wyrażenia algebraicznego) i 5. (ocena prawdziwości zdań dotyczących liczb całkowitych).

Dużą trudność sprawiło uczniom zadanie, w którym trzeba było podać uzasadnienie. Wielu uczniom wydawało się, że uzasadnili podaną w tym zadaniu własność, a w rzeczywistości nie potrafili podać właściwych argumentów. Było to zadanie, które opuściło najwięcej uczniów – niemal 28%. Rozumowanie i argumentacja to jedno z pięciu wymagań ogólnych (celów nauczania) zapisanych w PP. Wyniki diagnozy wskazują, że jest jeszcze sporo do zrobienia, by ten cel osiągnąć.

³² *Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów 2011* oraz *Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów 2012*.

Najtrudniejsze jednak okazało się zadanie, w którym należało dostrzec prostopadłością w nieco bardziej skomplikowanej bryle i obliczyć ich objętości. Niemal 90% uczniów nie zdobyło za to zadanie ani jednego punktu z czterech punktów. Inaczej mówiąc, 90% badanych uczniów nie ma dostatecznie wyrobionej wyobraźni przestrzennej.

Analizując wyniki badania, zwrócono również uwagę na dość zaskakujący fakt, który skłania do przypuszczeń, że znaczna część uczniów nie jest przyzwyczajona do sprawdzania, czy podane przez nich rozwiązanie jest prawidłowe. Objawiało się to wskazywaniem odpowiedzi wyraźnie sprzecznych z warunkami zadania i ze zdrowym rozsądkiem.

W badaniu DKG z roku 2012 najłatwiejsze okazało się zadanie nr 19, w którym wymagano od ucznia prawidłowego rozpoznania siatek graniastosłupów prostych i ostrosłupów. Aż 89% badanych uczniów nie miało problemu z tym zadaniem. Stosunkowo łatwe okazały się też zadania, w których należało:

- a) obliczyć kąt środkowy oparty na łuku (zad.12 – 71% poprawnych odpowiedzi)
- b) Ustalić możliwość zbudowania trójkąta z odpowiednio obliczonych odcinków (zad. 9- 67%)
- c) Ocenic, czy podane trójkąty są podobne i wskazać spośród podanych trzech, jeden argument uzasadniający tę ocenę (zad. 18 – 63%)

Niezwykle trudne okazało się zadanie nr 8, które wymagało zastosowania obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym. W tym konkretnym zadaniu odwoływano się do dość prawdopodobnej sytuacji z życia codziennego – dokonywania zakupu wykładziny i płaconia za nią wedle różnych zasad: za metr kwadratowy lub metr bieżący. Uczeń miał określić m.in. relacje pomiędzy kosztami zakupu w zależności od przyjmowanej jednostki. Pod względem łatwości było to drugie od końca zadanie – rozwiązało je poprawnie tylko 18% uczniów.

Zdecydowanie najtrudniejsze okazało się zadanie otwarte (nr 23), w którym należało obliczyć wysokość graniastosłupa, mając daną jego powierzchnię całkowitą i zależności procentowe między ścianami. Zadanie to rozwiązało zaledwie 8% uczniów. Nieco łatwiejsze, ale nadal bardzo trudne, okazało się zadanie otwarte nr 22, które dotyczyło rzutu kostką. Uczeń miał znaleźć wszystkie możliwe wyniki rzutów przy podanych warunkach. Zadanie to wykonało poprawnie 21% uczniów i było to pod względem łatwości trzecie od końca zadanie.

W arkuszu diagnostycznym zamieszczono tylko trzy zadania otwarte. Trzecie z nich (nr 21) okazało się znacznie łatwiejsze niż przywołane powyżej. W zadaniu tym uczeń miał rozdzielić pewną kwotę pieniędzy między kilka klas, proporcjonalnie do dokonanych wcześniej wpłat. Aż 41% uczniów wykonało je poprawnie.

Jak już wspomniano, dokładne omówienie wszystkich zadań wraz z analizą wyników znaleźć można w raportach dostępnych na stronie IBE³³.

Analizując wyniki dostrzeżono kilka pozytywnych zjawisk. Zaczyna zmieniać się stosunek uczniów do zadań otwartych, nawet słabsi uczniowie próbują je rozwiązywać. Wcześniej spory odsetek słabszych uczniów nie podejmował próby rozwiązania tego typu zadań.

³³ Tamże.

W obu badaniach pytano uczniów o ocenę stopnia trudności poszczególnych zadań. Zestawienie uczniowskich deklaracji z rzeczywistymi wynikami osiągniętymi w poszczególnych zadaniach pozwala wnioskować, że uczniowie wskazują jako łatwe te zadania, które są bardziej typowe, częściej rozwiązywane na lekcjach. Wydają im się one łatwiejsze, bo od razu wiedzą, od czego zacząć i jak je rozwiązywać. Niestety wyniki uzyskiwane w tych zadaniach pokazują, że nie wszyscy potrafią je poprawnie rozwiązać i w efekcie zadania te są trudniejsze niż się uczniom wydaje. Okazuje się, że uczniowie nie doceniają swoich umiejętności w zakresie geometrii, zwłaszcza w wypadku zadań mniej typowych. Rzeczywiste wyniki pokazują, że zadania te są łatwiejsze, niż sądzą uczniowie.

3.7. Kierunki działań

Podstawa programowa dobrze opisuje główne cele nauczania matematyki. Z punktu widzenia poprawy jakości edukacji matematycznej kluczowe jest nie tyle doskonalenie zapisów podstawy, co poprawa kompetencji nauczycieli. Dotyczy to przede wszystkim nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zmiany wymaga także praktyka nauczania matematyki, a co za tym idzie kształcenie nauczycieli i system doskonalenia ich umiejętności. W przypadku pozostałych etapów znaczenie ma zmiana stylu nauczania matematyki na taki, który w większym stopniu kształtuje podkreślane w wymaganiach ogólnych umiejętności samodzielne tworzenia strategii rozwiązania oraz rozumowania i argumentacji.

Podstawa programowa pozostałaby tylko martwym dokumentem, gdyby nie zadbano o spójną z tymi celami zawartość egzaminów końcowych. Matematyka jest obowiązkowym elementem sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i obowiązkowym przedmiotem na maturze, co stawia ją w uprzywilejowanej pozycji w porównaniu z wieloma innymi przedmiotami. Ale z tego względu, ważna jest pełna zgodność arkuszy egzaminacyjnych z celami nauczania matematyki opisanymi w podstawie.

Monitorowanie osiągnięcia efektów uczenia się opisanych w PP nie może się ograniczać jedynie do sprawdzianów i egzaminów, zwłaszcza z powodu trudności w ocenie zmian poziomu umiejętności kolejnych roczników uczniów. Zmiany umiejętności matematycznych polskich uczniów możemy w pewnym zakresie ocenić w takich badaniach międzynarodowych, jak TIMSS czy PISA, w których część zestawu zadań jest tajna i w każdym kolejnym badaniu taka sama. Zestawy te jednak tylko częściowo są zgodne z wymaganiami polskiej PP (w PISA bardziej, w TIMSS – znacznie mniej). Ich zaletą jest znacznie większy zakres zadań i większa liczba zadań wymagających sformułowania przez ucznia krótkiej odpowiedzi, co pozwala zweryfikować umiejętność argumentacji.

Ważna jest także dostępność wysokiej jakości narzędzi diagnostycznych, zwłaszcza tych, które umożliwiających diagnozę umiejętności matematycznych w niższych klasach szkoły podstawowej. Takim narzędziem jest np. prowadzone przez IBE *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów (OBUT)* oraz *Diagnoza umiejętności matematycznych (DUMa)*, które stały się ważnym kanałem komunikacji informującym nauczycieli, jak należy rozumieć cele nauczania matematyki. Siła tego narzędzia jest znaczna dzięki temu, że oba te badania były powszechne – uczestniczy w nich zdecydowana większość szkół podstawowych.

4. Realizacja podstawy programowej z historii

Opracowanie: Jolanta Choińska-Mika

Edukacja historyczna w Polsce pełniła zawsze istotną rolę w procesie wprowadzania uczniów w świat wartości związanych z tradycją, zwłaszcza ojczystą. Podstawa programowa umacnia ten aspekt nauczania historii, wskazując, że winno ono „nie tylko zaznajamiać uczniów z dziedzictwem minionych epok, ale również kształtować ich postawy”, jak również „przygotowywać do uczestnictwa w życiu publicznym, pomagać lepiej zrozumieć otaczający świat i mechanizmy życia społecznego”³⁴.

Celem edukacji historycznej, na który kładzie nacisk współczesna dydaktyka, jest również zapoznanie uczniów z warsztatem historyka i kształtowanie tzw. myślenia historycznego oraz umiejętności pozwalających na twórczy i aktywny udział w procesie poznawczym.

W podstawie programowej wyróżniono trzy zasadnicze obszary rozwijania kompetencji uczniów w ciągu całego toku nauczania, a więc od II do IV etapu:

- Chronologia historyczna
- Analiza i interpretacja historyczna
- Tworzenie narracji historycznej

Z tymi obszarami powiązane są wymagania właściwe dla danego etapu edukacyjnego, ściśle podporządkowane celom kształcenia i uwzględniające wiek i rozwój poznawczy uczniów.

Podobnie jak w przypadku pozostałych przedmiotów, w dokumencie zostały one przedstawione w formie opisu osiągnięć obowiązujących uczniów na określonym etapie szkolnej edukacji historycznej. W pierwszym etapie pojawiają się pewne treści historyczne związane z tradycją i symbolami narodowymi. Nauka historii prowadzona jest na II, III i IV etapie.

4.1. Edukacja historyczna w klasach IV–VI

Edukacja historyczna w klasach IV–VI odbywa się w ramach przedmiotu historia i społeczeństwo i ma charakter propedeutyczny – przygotowuje uczniów do systematycznego kursu historii oraz wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum, wprowadza w świat pojęć historycznych. Treści przeznaczone do realizacji dotyczą przede wszystkim historii ojczystej, a cały kurs przypomina serię „obrazów z przeszłości” – nauczanie bowiem na tym etapie ma służyć rozbudzeniu w uczniach zainteresowania przeszłością. Treści społeczne pozwalają umieścić wiedzę historyczną w kontekście współczesnym, bliższym uczniom. Proponowana tematyka ma rozległy zakres czasowy, od założenia państwa polskiego do czasów najnowszych. Historia powszechna została potraktowana bardzo selektywnie,

³⁴ D. Babińska, J. Bracisiewicz, J. Choińska-Mika, G. Okła, A. Pawlicki, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotów historia oraz historia i społeczeństwo*, [w:] *Podstawa Programowa z komentarzami*, MEN 2009, t.4, s. 67.

odwołano się do tych elementów dorobku kultury starożytnej i średniowiecznej, które tworzą podstawę tożsamości Polski i Europy, a także wydarzeń, które w późniejszych epokach miały największy wpływ na losy całej Europy a nawet świata (odkrycia geograficzna, wojny światowe).

Główne kompetencje, na które kładzie nacisk podstawa dla tego etapu obejmują: myślenie chronologiczne, a zwłaszcza dostrzeganie relacji pomiędzy przeszłością a teraźniejszością; stosowanie pojęć historycznych w opisywaniu i wyjaśnianiu wydarzeń; korzystanie z różnych źródeł informacji; stawianie pytań oraz formułowanie własnego stanowiska. Do tych umiejętności zaliczono również tworzenie narracji historycznej z wykorzystaniem pojęć opisujących sekwencje wydarzeń, ciągłość, zmianę, relacje w czasie i przestrzeni. W podstawie wprowadzono również elementy wiedzy z zakresu badania historii i źródłoznawstwa, uczniowie dowiadują się na czym polega praca historyka, czy co to są źródła historyczne.

Warto więc zauważyć, że wprowadzona w 2008 r. PP nawiązywała do wcześniej obowiązujących założeń edukacji historycznej w szkole podstawowej, a główną różnicą było położenie nacisku na kształtowanie umiejętności historycznych oraz oczywiście, jak w przypadku innych przedmiotów, opisanie w formie wymagań szczegółowych osiągnięć uczniów na tym etapie.

Zmiany dotyczyły przede wszystkim szkolnej edukacji historycznej na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Połączenie programowe obu etapów pozwoliło na zasadniczą zmianę układu treści – przeniesienie nauczania historii najnowszej na IV etap. W gimnazjum uczniowie kończą naukę dziejów Polski i świata na roku 1918, natomiast we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych w pierwszej klasie uczą się historii od zakończenia I wojny światowej po czasy współczesne. Takie rozłożenie treści nauczania ma na celu podkreślenie znaczenia historii najnowszej w edukacji szkolnej. Realizowany wcześniej model dwukrotnego powtarzania, w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, tego samego zakresu treści, stanowił poważną barierę dla rzetelnego nauczania dziejów XX wieku. Przewidziana zazwyczaj na koniec każdego cyklu tematyka była najczęściej omawiana w pośpiechu, na ogół bardzo powierzchownie. W zasadniczych szkołach zawodowych, ze względu na niewielki wymiar godzin przeznaczonych na kształcenie ogólne, z braku czasu, bardzo często w ogóle nie realizowano treści związanych z historią najnowszą.

Stąd też sama idea wzmocnienia w podstawie programowej miejsca historii najnowszej została potraktowana przez nauczycieli (ale również i uczniów) bardzo przychylnie, kontrowersje natomiast budził pomysł przeniesienia jej na IV etap edukacyjny.

Po zrealizowaniu czteroletniego kursu historii (3 lata w gimnazjum i 1 rok w szkole ponadgimnazjalnej) uczniowie szkół ponadgimnazjalnych zakończonych maturą mogą wybrać rozszerzony kurs historii, na który przeznaczono 240 godzin, lub przedmiot historia i społeczeństwo. W zamyśle autorów podstawy celem tych zajęć jest pokazanie uczniom zainteresowanym naukami matematycznymi i przyrodznawstwem, że historia pomaga zrozumieć świat współczesny. Stąd też zwrócono uwagę na wybrane wątki dziedzictwa kulturowego (ojczystego i powszechnego) ważnych z perspektywy współczesnej. Koncepcja tego przedmiotu zakłada bardzo dużą autonomię nauczycieli w doborze treści, zachęcając ich do uwzględniania przy konstruowaniu programów lokalnej specyfiki, zainteresowań uczniów, dziedzictwa regionalnego³⁵. Przedmiot *Historia i społeczeństwo* ma układ problemowy, w podstawie programowej zaproponowano dziewięć wątków, z których jeden pt. *Ojczysty panteon, ojczyste spory*, od 2012³⁶ stał się wątkiem obowiązkowym.

³⁵ Tamże, s. 81-88; A. Pawlicki, *Tygodnik Powszechny*, nr 15 (3274), 8.04.2012, <http://tygodnik.onet.pl/kraj/historia-ma-przyszlosc/zcj21>, (15 stycznia 2015).

http://www.bc.ore.edu.pl/Content/658/historia_poradnik_jerzy_bracisiewicz_1.pdf, (15 stycznia 2015).

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977)

4.2. Realizacja podstawy programowej

W badaniach Zespołu Dydaktyk Szczegółowych IBE dotyczących realizacji podstawy programowej z historii skoncentrowano się na gimnazjum³⁷ oraz pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej³⁸. Motywem była, nie tylko wspomniana już we wstępie sekwencja wdrażania podstawy programowej, ale również świadomość, że w przypadku edukacji historycznej, to właśnie na III i IV etapie nowa PP wprowadziła największe zmiany. Równolegle prowadzono badania dobrych praktyk wdrażania podstawy programowej z historii oraz diagnozy kompetencji historycznych uczniów, analizowano wyniki kolejnych egzaminów gimnazjalnych, przygotowując równolegle narzędzia wspierające kształcenie umiejętności w zakresie opisanym wymaganiami PP. Odsyłając zainteresowanych metodologią tych badań oraz szczegółowymi wynikami analiz do upublicznionych raportów³⁹, w tym miejscu przedstawimy najważniejsze wnioski dotyczące wdrażania podstawy programowej, zwracając szczególną uwagę na realizację celów kształcenia/ wymagań ogólnych.

4.3. Znajomość zapisów podstawy a realizacja

Badani nauczyciele, zarówno III jak i IV etapu, deklarowali znajomość zapisów podstawy programowej, przy czym najbardziej dla nich istotną informacją była zmiana zakresu treści przewidzianych na oba etapy. Dostrzegali specyfikę konstrukcji i języka dokumentu („język efektów”). Wiedzieli, że w podstawie programowej zwrócono dużą uwagę na kształcenie umiejętności historycznych. Obserwacje lekcji, analiza sposobów oceniania, a także wypowiedzi uczniów prowadzą jednak do wniosku, że nie zawsze nauczycielskie deklaracje przekładają się na praktykę szkolną – nawet nauczyciele świadomi znaczenia wymagań ogólnych często nie potrafili ich zoperacjonalizować, przełożyć na konkretne działania z uczniami, powiązać z realizacją wymagań szczegółowych. Nauczanie historii wciąż zorientowane jest na rozbudowywanie zasobu wiadomości uczniów, mniejszą zaś wagę przykładają do kompetencji warsztatowych – rozwijanie umiejętności myślenia historycznego. Na lekcjach historii dominują: rozmowa nauczająca (pogadanka) oraz wykład. Inne rozwiązania metodyczne, zakładające większą aktywność i samodzielność uczniów, stosowane są rzadziej⁴⁰. Szczególnie duży „konserwatyzm dydaktyczny” zaobserwowano u wielu nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Wydaje się, że ten stan wynika po części z tradycji nauczania historii oraz przekonania, że metody podające są najbardziej efektywne, tzn. pozwalają przekazać uczniom jak najwięcej nowych treści. Uczniowie oceniani są przede wszystkim za to, „co wiedzą”, a więc za znajomość faktografii. Nie sprzyja to rozwijaniu umiejętności, na które nacisk kładzie podstawa programowa, a jednocześnie pokazuje deklaratywność rozumienia jej założeń przez wielu nauczycieli.

Dla większości badanych właściwym „przewodnikiem” po podstawie programowej był wybrany podręcznik. Ponieważ dostępne obecnie na rynku podręczniki do historii mają bogatą obudowę dydaktyczną, zawierają fragmenty różnego typu źródeł, propozycje ćwiczeń i zadań dla uczniów, pozwala to wykorzystywać je na lekcjach w wieloraki sposób, choć z drugiej strony potrafi demotywować nauczycieli do własnych poszukiwań i „wychodzenia poza” materiał przygotowany przez wydawcę. Warto jednak już w tym miejscu odnotować, że nauczyciele – twórczy nauczyciele, rzadko poprzestają jedynie na podręczniku. Sami tworzą własne kolekcje źródeł i narzędzi, które

³⁷ *Badanie realizacji podstawy programowej z historii w gimnazjum.*

³⁸ *Badanie realizacji podstawy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych; Badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum.*

³⁹ *Badanie realizacji podstawy programowej z historii w gimnazjum, Dobre praktyki w nauczaniu historii, Diagnoza kompetencji Gimnazjalistów 2011 i 2012, Badanie realizacji podstawy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych; Badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum – raporty z badań w opracowaniu.*

⁴⁰ Obszernie opisano w: ROSE 2013, s. 221-239.

pozwalają na urozmaicenie lekcji, skuteczniejsze rozwijanie umiejętności uczniów lub pogłębienie ich zainteresowań.

4.4. Realizacja wymagań ogólnych

Podobnie jak to ma miejsce w przypadku innych przedmiotów, wymagania ogólne sformułowane dla kolejnych etapów nauczania historii są spójne, a umiejętności w nich określone formowane są przez wszystkie lata edukacji historycznej. Stąd też bardzo istotne jest, by nauczyciele wyższych etapów znali cele kształcenia i wymagania dla etapu wcześniejszego. Pozwoli to odpowiednio planować proces dydaktyczny, zwłaszcza w pierwszych miesiącach nauki. Niepokojącym zjawiskiem jest wyrażane przez niektórych nauczycieli niezadowolenie z poziomu kompetencji swoich uczniów „na wejściu”, tzn. z chwilą rozpoczynania nauki w gimnazjum lub z chwilą rozpoczynania nauki w szkole ponadgimnazjalnej (zwłaszcza liceum). Często powiązane jest to z krytyką pracy nauczycieli poprzedniego etapu. Nie wdając się w tym miejscu w rozważania, na ile są to zasadne narzekania i jakie jest ich podłoże, warto zasygnalizować konieczność zwrócenia większej uwagi na tzw. progi przejścia pomiędzy etapami. Problem wymaga poważniejszej refleksji badawczej.

Wymagania ogólne dla przedmiotu historia określają zestawy umiejętności, które odpowiednio rozwijane, wspierają budowanie kompetencji kluczowych uczniów. Do najważniejszych, odróżniających w istotny sposób nauczanie historii od innych przedmiotów, należą **umiejętności w zakresie chronologii historycznej**. Uczniowie po zakończeniu II etapu powinni potrafić posługiwać się podstawowymi określeniami czasu historycznego, przyporządkowywać fakty datom, ale również obliczać upływ czasu pomiędzy wydarzeniami i umieszczać je na taśmie chronologicznej. W trakcie nauki w gimnazjum umiejętności te są pogłębiane i wzbogacane o nowe. Podstawa programowa dla III etapu edukacyjnego określa dwa główne zespoły umiejętności związanych z myśleniem historycznym. 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”. W oparciu o te kompetencje, uczniowie na IV etapie rozwijają umiejętność porządkowania i synchronizowania wydarzeń z historii powszechnej oraz dziejów ojczystych, a po zakończeniu cyklu potrafią również dostrzegać zmienność i dynamikę wydarzeń w dziejach, a także ciągłość procesów historycznych.

Badani nauczyciele uważają, że kształcenie umiejętności z zakresu chronologii jest jednym z ważniejszych celów edukacji historycznej. Obserwacje lekcji i wypowiedzi uczniów potwierdzają, że ćwiczenia związane z tymi umiejętnościami pojawiają się stosunkowo często zarówno na lekcjach, jak i podczas sprawdzianów. Jednak tylko niektóre spośród praktykowanych przez nauczycieli rozwiązań w rzeczywisty sposób sprzyjają rozwijaniu myślenia chronologicznego.

O nieskuteczności podejmowanych działań dydaktycznych świadczą wyniki diagnoz kompetencji historycznych uczniów, tak III jak i IV etapu⁴¹.

Okazuje się bowiem, że zadania wymagające sytuowania wydarzeń w czasie, czyli określania związków poprzedzania, równoczesności i następstwa, nastroczały uczniom dużo problemów. Słabo wypadło szeregowanie w czasie epok, dynastii czy powstawania systemów religijnych. Trudno nie odnieść wrażenia, że uczniowie nie posiadają „wycucia czasu”, ogólnego wyobrażenia na temat sekwencji czasowych w przeszłości, nie potrafią też budować z posiadanych wiadomości budować większych obrazów. Szczególną trudnością sprawiły uczniom zadania, wymagające dokonania operacji chronologicznych w połączeniu z analizą podanych informacji. Wielu badanych nie potrafiło

⁴¹ *Badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum (raport w przygotowaniu); Diagnoza kompetencji Gimnazjalistów 2011 i 2012.*

poprawnie określić relacji czasowych zachodzących pomiędzy wydarzeniami opisanymi przy pomocy kilkudziesięciu tekstów współczesnych. Niemalą grupą uczniów zarówno w gimnazjum jak i pierwszej klasie szkoły ponadgimnazjalnej nie radziła sobie z przekładaniem dat rocznych na stulecia, co każe podejrzewać, że uczniowie ci mogą mieć również problem z przyswajaniem podręcznikowej narracji historycznej, operującej wszak pojęciem „wiek”. Stosunkowo niewielka grupa rozwiązywała poprawnie zadania wymagające pewnego rodzaju wyobraźni czasoprzestrzennej, sprawnego poruszania się w czasie i zrozumienia porządku chronologicznego wydarzeń opisanych w tekście.

W raportach z przywoływanych badań czytelnik znajdzie dokładne rozkłady wyników wraz komentarzem, jak również charakterystyki popełnianych przez uczniów błędów. Odsyłając po szczegółowe dane do tych publikacji, w tym miejscu warto przyrzeć się problemom uczniów z chronologią historyczną, uwzględniając deklaracje nauczycieli dotyczące metod pracy oraz wnioski z obserwacji lekcji.

W świadomości wielu nauczycieli umiejętności chronologiczne utożsamiane są jedynie ze znajomością, a więc zapamiętywaniem, konkretnych dat [*uczę poprzez podawanie dat i poprzez egzekwowanie tego na sprawdzianach (IDI-MZ-T1); uczę standardowo, mamy datę i trzeba zapamiętać (IDI-PO-Z3)*].⁴² To dość tradycyjne podejście sprawia, że uczniowie koncentrując się na zapamiętaniu daty konkretnego wydarzenia, postrzegają je w oderwaniu od innych, a zapomniawszy daty nie są w stanie wykonywać innych operacji z zakresu chronologii. Na ogół bowiem pytani są o tylko to, kiedy dane wydarzenie miało miejsce. Znacznie rzadziej zaś pojawiają się w pytaniach kategorie takie jak „wcześniej/później”, „przed/po”, które rozwijają ogólną orientację w czasie. Wielu nauczycieli w swoich wykładach czy pogadankach zwraca uwagę na relacje czasowe pomiędzy wydarzeniami, uznając jednocześnie, że już sam ten fakt wskazania powiązań wystarczy, by uczniowie posiadli taką samą umiejętność.

Z drugiej strony, trudności gimnazjalistów z przekładaniem dat rocznych na stulecia, sugerują, że ta czynność nie jest ćwiczona i sprawdzana dostatecznie często. Być może nauczyciele uczący w gimnazjum zakładają, że umiejętności te należą do „prostych”, wymaganych na wcześniejszym etapie i nie chcą „tracić czasu” na jej doskonalenie, co skutkuje, jak pokazują wyniki diagnozy, kompetencyjnym regresem.

Nauczyciele (autorzy tzw. dobrych praktyk) częściej stosują w swojej codziennej pracy z uczniem ćwiczenia kształtujące elementy myślenia chronologicznego, umiejętność porządkowania wydarzeń na podstawie zachodzących między nimi relacji przyczynowo-skutkowych, związków poprzedzania i następstwa, wprowadzają także zadania wymagające synchronizowania różnych faktów lub powiązania wydarzeń odległych w czasie. Wywiady z tymi nauczycielami wskazują, że uczniowie dość chętnie wykonują tego rodzaju zadania, co nie oznacza, że nie sprawiają one im trudności.

Przeprowadzone badania wskazują, że spośród różnorodnych barier utrudniających kształcenie kompetencji chronologicznych w zakresie wymaganym przez podstawę programową, największe znaczenie mają: nawyki i tradycja nauczania historii w sposób ukierunkowany na odtwarzanie faktografii; dość powierzchowne rozumienie wymagań podstawy; wykorzystywanie przez nauczycieli nieefektywnych narzędzi, czyli słabej jakości materiałów dydaktycznych (ćwiczeń, zadań), sprawdzają znajomość dat, które „ćwiczą daty”, lecz nie rozwijają myślenia chronologicznego.

⁴² Cytaty pochodzą z wywiadów z nauczycielami przeprowadzonych na potrzeby *Badania realizacji podstawy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych*, raport z tego badania zostanie ukończony w pierwszym kwartale 2015 r.

Drugi obszar kompetencji rozwijanych w czasie lekcji historii obejmuje zespół umiejętności z **zakresu analizy i interpretacji historycznej**. Już w szkole podstawowej uczniowie zapoznają się z różnego typu źródłami informacji, podejmują próby analizy krótkich tekstów, ilustracji, planu czy mapy, stawiają pytania dotyczące przyczyn i skutków analizowanych wydarzeń historycznych i współczesnych. W trakcie nauki w gimnazjum uczniowie pogłębiają swoje umiejętności analityczne i interpretacyjne. Wymagania podstawy dla III etapu kładą nacisk na umiejętność samodzielnego wyszukiwania i porównywania informacji z różnych źródeł, odróżniania w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej, tłumaczenia związków przyczynowo-skutkowych analizowanych wydarzeń, zjawisk i procesów. Do umiejętności tych w trakcie IV etapu dochodzą nowe: umiejętność analizy wydarzeń, zjawisk i procesów w kontekście epoki, dostrzeganie zależności pomiędzy różnymi dziedzinami życia społecznego. Jednocześnie w podstawie dla IV etapu znajdują się wymagania związane z rozpoznawaniem rodzajów źródeł, oceną ich przydatności do wyjaśnienia problemów historycznych. Oczekuje się również, że absolwent szkoły ponadgimnazjalnej będzie dostrzegał wielość perspektyw badawczych, a zarazem rozumiał, że historycy mogą różnić się w opiniach, bowiem istnieć mogą wielorakie interpretacje historii.

Wymienione powyżej umiejętności z zakresu analizy i interpretacji historycznej mają niezwykle praktyczny wymiar – przygotowują uczniów do krytycznego odbioru otaczającego ich świata i docierających doń wieloma drogami różnego typu komunikatów i informacji. Pomagają wyjaśniać zjawiska współczesne. Badani nauczyciele rozumieli znaczenie kształcenia tego obszaru umiejętności, zwracając uwagę również, na ich uniwersalny, a zatem nie ograniczający się li tylko do poznawania przeszłości, charakter. Materiały źródłowe są już dość powszechnie na lekcjach obecne, między innymi dzięki podręcznikom, które dostosowując się do wymagań podstawy programowej, zamieszczają zarówno teksty, jak i innego typu źródła: ikonografię, mapy, zestawienia statystyczne. Jednak jakość kształcenia umiejętności analizy i interpretacji historycznej zależy przede wszystkim od działań podejmowanych przez nauczyciela. W badaniach zaobserwowano szereg przykładów świadomego rozwijania kompetencji analitycznych uczniów z wykorzystaniem różnorodnych materiałów źródłowych. Nauczyciele podejmujący ten trud, stawiają również na samodzielność intelektualną uczniów, zadają pytania zmuszające do wnikliwego zapoznania się ze źródłem. Takie działania zajmują sporo czasu na lekcji, dlatego też wielu nauczycieli uważa je za zbyt czasochłonne i jako takie „nie służące celowi lekcji”. Pogląd taki wyrażali zazwyczaj ci nauczycieli, którzy preferują pogadankę i wykład, wychodząc z założenia, że celem ich działania na lekcjach historii jest przede wszystkim przekazywanie wiadomości. Zaobserwowano, że nauczyciele najczęściej wykorzystują w swojej pracy teksty źródłowe, najrzadziej zaś ikonografię. Jest to w dużej mierze związane z kompetencjami nauczycieli, którzy znacznie lepiej mają opanowaną umiejętność analizy źródeł pisanych niż materiałów ikonograficznych. Spostrzeżenie to warte jest upowszechnienia wśród osób odpowiedzialnych za kształcenie studentów – przyszłych nauczycieli. Współcześnie, gdy przekaz informacyjny (ale też i propagandowy) odbywa się w dużej mierze za pośrednictwem i przy pomocy obrazu, przygotowanie uczniów do świadomego ich odbioru wydaje się wręcz dydaktycznym nakazem.

Niepokój może budzić fakt, że wykorzystywane podczas lekcji źródła, często występują jedynie w roli „ozdobników” nauczycielskiego wykładu – ilustrują lub urozmaicają narrację. Od uczniów wymaga się jedynie pobieżnego zapoznania z ich treścią lub wyszukania bardzo prostych informacji. W tego typu sytuacjach analiza w istocie kończy się w momencie, w którym winna się była rozpocząć. Powierzchność analizy, ograniczanie jej do prostych, ćwiczonych już w II etapie, działań to najbardziej powszechne niedostatki zaobserwowane w badaniach o charakterze jakościowym. I choć z samej swej istoty badania te nie pozwalają na zbyt daleko idące uogólnienia, to jednak powiązane z wynikami diagnozy kompetencji uczniów dają obraz daleki od doskonałości i niepokojący.

Uczniowie bez większych problemów wyszukiwają w tekstach proste wiadomości zarówno na III jak i IV etapie. Na IV etapie potrafią również odróżnić informację od opinii, skutki od przyczyn, przeprowadzić proste wnioskowanie. Trudności natomiast sprawiają im bardziej złożone operacje, np. wiązanie tekstu

z kontekstem historycznym, budowanie argumentów z wykorzystaniem informacji znajdujących się w tekście, jak również wykorzystywanie posiadanych wiadomości do analizy tekstu. Mniej dziwią problemy, na jakie napotykają uczniowie przy analizie tekstów z ubiegłych epok, wymagających wyjaśniania archaicznego słownictwa, oswojenia z nietypową składnią.

Umiejętności uczniów w zakresie analizy i interpretacji map, które są dość powszechnie wykorzystywanym źródłem na lekcjach historii, są podobnie zróżnicowane. Najłatwiejsze okazywały się zadania, które wymagały wyszukania na mapie, lub w legendzie do mapy, podstawowych informacji. Jednak już zadania, w których należało się wykazać ogólną znajomością geografii historycznej Polski, sprawiały uczniom trudność. Największym jednak wyzwaniem były zdania wymagające wykorzystania posiadanych wiadomości lub umiejętności z zakresu chronologii.

Podobnie wnioski dotyczą umiejętności uczniów w zakresie analizy i interpretacji ikonografii. Uczniowie bez większych problemów literalnie odczytują treści przedstawień, potrafią również **rozpoznać** proste kody kulturowe, natomiast już ich **odczytanie/wyjaśnienie**, nawet na IV etapie sprawia uczniom problemy. Poważnym wyzwaniem jest dla uczniów datowanie źródeł ikonograficznych na podstawie ich treści, przy czym nie chodzi tu o podawanie precyzyjnych dat, ale osadzanie konkretnego obrazu w czasie, powiązanie z epoką. Najtrudniejsze okazały się zadania wymagające umiejętności wnioskowania w oparciu o źródła ikonograficzne.

Potwierdza to obserwację, że uczniowie zbyt rzadko i zbyt powierzchownie analizują na lekcjach materiał ikonograficzny, co sprawia, że z jednej strony nie rozpoznają nawet podstawowych symboli, a z drugiej, że nie posiadają spójnej wizji poszczególnych epok. I choć cieszy fakt, że źródła historyczne stają się stałym komponentem lekcji, to z drugiej strony niepokojące jest, że nauczyciele zbyt często ograniczają zakres analizy (niezależnie od typu źródła) do elementarnych umiejętności – wyszukania prostych informacji, literalnego odczytania treści. Można mieć nadzieję, że pozytywnym impulsem do podejmowania bardziej wnikliwej analizy i interpretacji okaże się obowiązujący od 2012 roku powszechny egzamin gimnazjalny z historii i wiedzy o społeczeństwie, w którym jest coraz więcej zadań wymagających umiejętności złożonych. Podobną rolę może odegrać w planowany egzamin maturalny, podczas którego będą sprawdzana różne umiejętności.⁴³

Trzeci obszar wymagań dotyczy **tworzenia narracji historycznej**, czyli formułowania ustnej lub pisemnej wypowiedzi. Uczeń rozpoczynający naukę w gimnazjum powinien potrafić ułożyć krótką wypowiedź o wybranej postaci i wydarzeniu historycznym, używając odpowiednich, poznanych w trakcie nauki, pojęć. Powinien również umieć zaprezentować swoje stanowisko, oczekuje się również, że będzie przygotowany do podjęcia próby uzasadnienia tej opinii. Po trzech latach nauki, w chwili opuszczania gimnazjum uczniowie powinni posiadać umiejętności, które pozwolą im zbudować narrację historyczną na podstawie informacji pozyskanych z różnych źródeł oraz stworzyć krótką wypowiedź pisemną. Jednocześnie PP dla III etapu wymaga od absolwentów gimnazjum umiejętności dowodzenia swych racji, prezentowania argumentów uzasadniających formułowane opinie. Wymagania dla IV etapu są jeszcze wyższe. Oczekuje się, że uczniowie zdobędą na lekcjach bardziej złożone umiejętności tworzenia narracji historycznej w ujęciu problemowym lub przekrojowym, będą potrafili dostrzec problem, zbudować odpowiednią argumentację, uwzględnieniem różnych aspektów procesu historycznego. Równie istotne są wymagania dotyczące umiejętności wykorzystywania informacji – selekcji, hierarchizacji i integrowania informacji pozyskanych z różnych źródeł wiedzy.

⁴³ W informatorze i tzw. arkuszu próbnym z historii zaprezentowano szereg zadań odwołujących się do różnych umiejętności, zob. *Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/1015* http://cke.edu.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Historia.pdf, (15 stycznia 2015).

Rosnąc stopniowo w trakcie kolejnych lat nauki wymagania przygotowują uczniów do świadomego efektywnego uczestnictwa w wymianie myśli i komunikacji. Z tego też względu kształcenie umiejętności w zakresie tworzenia narracji historycznej, scalające różnorodne kompetencje uczniów, również z zakresu analizy i myślenia chronologicznego ma niezwykle istotne znaczenie i winno zajmować ważne miejsce w procesie dydaktycznym. Badani nauczyciele podzielali ten pogląd, podkreślając również szczególną przydatność praktyczną umiejętności uczniów w zakresie wnioskowania i argumentacji, łączenia i porównywania informacji z różnych źródeł. Dostrzegali konieczność podejmowania różnorodnych ćwiczeń, które przygotowują młodzież do tworzenia samodzielnych wypowiedzi – ustnych i pisemnych. Z przeprowadzonych w trakcie badań obserwacji wynika, że uczniowie są zachęceni podczas lekcji do prezentowania swoich opinii oraz ich uzasadniania. Jednocześnie jednak zaobserwowano pewną nieporadność w formułowaniu pytań przez nauczycieli – w miejsce pytań problemowych i otwartych, skłaniających uczniów do budowania kilkuzdaniowej spójnej wypowiedzi, pojawiały się bardzo często pytania, na które uczniowie mogli odpowiedzieć w bardzo lakoniczny sposób, w skrajnych wypadkach, nawet jednym zdaniem. Zadawanie dodatkowych pytań często zmieniało charakter ćwiczenia. Wypowiedzi pisemne są nieco bardziej rozbudowane, choć i w tym wypadku dominują krótkie formy. Zasadniczo obniża to skuteczność podejmowanych przez nauczycieli działań. Problem ten występuje na lekcjach historii zarówno w gimnazjum, jak i w szkołach ponadgimnazjalnych, aczkolwiek w wypadku tych ostatnich widać nieco większe zróżnicowanie. Nauczyciele w liceach, zwłaszcza tych, które mają dość selektywne zasady rekrutacji, a tym samym pracują z młodzieżą o wyższych kompetencjach wyjściowych, mają mniej problemów z mobilizowaniem uczniów do tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych, szczególnie w klasach humanistycznych. Dość popularne na tym etapie jest robienie sprawdzianów w formie wypracowania na konkretny temat lub udzielenia dłuższej pisemnej odpowiedzi na pytanie otwarte. Niekiedy nauczyciele wykorzystują tematy maturalne z ubiegłych.

Nauczyciele techników i szkół zawodowych (zwłaszcza tych ostatnich) napotykają na spore trudności wynikające z niskich kompetencji językowych uczniów i braku z ich strony motywacji do rozwijania własnych, „niezawodowych” kompetencji. Tymczasem, jak pokazują różne opracowania, pracodawcy cenią umiejętności komunikacyjne, w tym zwłaszcza umiejętność tworzenia pisemnych wypowiedzi, należące wszak do kompetencji kluczowych. Dlatego niezwykle ważne jest kształcenie umiejętności narracji historycznej w gimnazjum, by uczniowie rozpoczynający naukę na IV etapie, niezależnie od typu szkoły, mieli pewien zasób kompetencji związanych z tworzeniem wypowiedzi.

Tymczasem na etapie gimnazjalnym zaobserwowano szereg niepokojących zjawisk, które utrudniają osiąganie celów w zakresie tworzenia narracji historycznej, zapisanych w podstawie programowej. Największym zagrożeniem jest świadoma rezygnacja przez niektórych nauczycieli gimnazjów z działań ukierunkowanych na rozwijanie umiejętności konstruowania pisemnej wypowiedzi. Pytani o powody, usprawiedliwiali swoją decyzję formą egzaminu gimnazjalnego, który składa się jedynie z pytań zamkniętych, przyznając się tym samym do uczenia „pod egzamin” i nierealizowania zapisów podstawy programowej. Wielu nauczycieli z tego samego powodu poprzestaje w swoich działaniach na ćwiczeniu prostych umiejętności – tworzenia kilkuzdaniowej odpowiedzi. Można z dużą dozą prawdopodobieństwa przypuszczać, że uczniowie tych nauczycieli będą mieli trudności w osiągnięciu wymagań przewidzianych dla IV etapu.

Innym niepokojącym zjawiskiem jest powierzchowne sprawdzanie i ocenianie zadawanych prac pisemnych – uczeń otrzymuje tylko ocenę, bez wyjaśnienia popełnionych błędów i ma niewielkie szanse na omówienie pracy z nauczycielem. Badani nauczyciele nie wspominali o ocenianiu kształtującym, można więc podejrzewać, że w swojej praktyce go nie stosują. Uwaga powyższa odnosi się zarówno do III jak i IV etapu. Trudno jednak nie dostrzec, że staranne sprawdzenie krótkiego nawet tekstu wymaga odpowiedniej ilości czasu. I to właśnie brakiem czasu nauczyciele tłumaczyli powierzchowność komentarzy, wybieranie tylko niektórych prac do sprawdzenia i oceny.

Niektórzy nauczyciele, co ujawniło się w badaniach prowadzonych w szkołach ponadgimnazjalnych, uważają, że tworzenie narracji można ćwiczyć przy pomocy wykładu. Zdaniem tych, na szczęście nielicznych, nauczycieli, dobrze skonstruowany wykład w poglądowy sposób zaznajamia uczniów z zasadami budowy narracji, pokazuje prawidłowy sposób relacjonowania zjawisk w ujęciu problemowym. Nauczyciele ci nie dostrzegają, że tego typu rozwiązania są co najwyżej formą instruktażu, a aktywność uczniów jest ograniczona do rekonstrukcji wywodu nauczyciela.

4.5. Podsumowanie i wnioski

W zaprezentowanych powyżej uwagach skoncentrowano się na problemach, które ujawniły się w trakcie badań, a które w dość istotny sposób mogą utrudniać osiąganie celów kształcenia historycznego zakładanych w podstawie programowej. Nie jest to oczywiście obraz kompletny. Badania, a także liczne kontakty z nauczycielami, przy okazji prowadzenia diagnoz kompetencji uczniów, udowodniły również, że można znaleźć wiele przykładów tzw. dobrych praktyk, opracowywania i wdrażania przez nauczycieli rozwiązań, które sprawdzone na lekcjach w konkretnej klasie, dadzą się również zastosować z inną grupą uczniów. Zebrane przykłady pokazują, że istnieje potencjał, który warto identyfikować, a co najważniejsze wyzwalać. Nauczyciele chętnie korzystają z rozwiązań, które cechuje tzw. szkolny realizm, możliwość wykorzystania w ciągu 45 minutowej lekcji. Stąd też przykłady działań sprawdzonych przez innych nauczycieli są dobrze przyjmowane.

Podstawa programowa z historii, której kształt stał się w latach 2008–2012 przedmiotem politycznej debaty, jest w miarę konsekwentnie wdrażana. Za wcześnie jeszcze na całościową ocenę tego procesu, przed nami jest bowiem matura 2015 i pierwsza weryfikacja efektów osiągniętych przez uczniów liceów. Można się spodziewać, że uzyskają oni bardzo zróżnicowane wyniki, bowiem już na „wejściu” ich uczniowie są nadzwyczaj zróżnicowaną grupą pod względem kompetencji historycznych. Jakość przyjmowanych do liceów kandydatów w dużym stopniu determinuje późniejsze ich osiągnięcia. Stąd też warunki pracy i wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele historii w dużej mierze również zależą od środowiska szkolnego, w jakim pracują. Dotyczy to zresztą nie tylko tego przedmiotu.

Przeprowadzone badania pokazują, że nauczyciele historii są świadomi społecznych oczekiwań, dotyczących kształtowania postaw młodzieży i na ogół traktują je jako naturalną część swoich zawodowych zadań, dobrze wywiązując się z tej roli. Na ogół odpowiadają w szkole za organizację uroczystości z okazji narodowych rocznic, uczestniczą w tworzeniu lokalnych programów historycznych, upamiętnianiu miejscowej tradycji.

Dość dobrze sobie radzą z przekazywaniem wiadomości – intensywnie wykorzystują do tego celu podręcznik, posiadają również na ogół duże zasoby swoich własnych materiałów, którymi posilkują się na lekcjach. Chętnie prowadzą wykład lub (w gimnazjum) pogadankę. Niekiedy mają jednak kłopot z hierarchizacją przekazywanej faktografii, co sprawia, że uczniowie nie uczą się oddzielać wydarzeń ważnych od mniej istotnych. Szczególny „konserwatyzm dydaktyczny” zaobserwowano u szeregu nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych.

Słabiej wypada kształcenie umiejętności, zwłaszcza złożonych, wymagających od uczniów dokonania kilku operacji myślowych, skojarzenia danych, wykorzystania posiadanych wiadomości w nietypowych kontekstach, a zwłaszcza do analizy źródeł. Wielu nauczycieli dość powierzchownie traktuje wymagania ogólne. Wydaje się, że główną przyczyną są pewne niedostatki kompetencyjne nauczycieli, przyzwyczajonych do stosowania metod podawczych, ukierunkowanych na rozwijanie zasobu wiadomości uczniów.

Nauczyciele zainteresowani wprowadzaniem metod sprzyjających kształtowaniu umiejętności narzekają na brak odpowiednich narzędzi wsparcia w postaci nie tylko zadań, ale również scenariuszy lekcji, bądź pojedynczych rozwiązań dydaktycznych odnoszących się np. do pracy z określonym typem źródeł, opatrzonych odpowiednim komentarzem wyjaśniającym różne aspekty merytoryczne i metodyczne proponowanego narzędzia.

Dlatego **głównym celem działań podejmowanych w celu wzmocnienia procesu wdrażania podstawy programowej z historii** winno być upowszechnianie dobrych praktyk i stałe podnoszenie/doskonalenie kompetencji warsztatowych samych nauczycieli. Wydaje się, że naturalnym partnerem systemu wspomaganie powinny być wyższe uczelnie – wielu nauczycieli jest zainteresowanych uaktualnianiem swojej wiedzy na temat stanu i nowych kierunków, a zwłaszcza metod pracy z nietypowymi źródłami. Z kolei dla uczelni kontakty z nauczycielami – praktykami miałyby nieocenioną wartość dla doskonalenia swoich programów i to nie tylko programów specjalizacji nauczycielskiej, przede wszystkim w kierunku aktywizowania uczniów, prowadzenia większej liczby ćwiczeń, podczas których uczniowie sami analizują różne typy źródeł, pracy w grupach itp.

Pozytywnym zjawiskiem jest otwarcie się na potrzeby nauczycieli instytucji kultury, galerii i muzeów. Od wielu lat działalność edukacyjną prowadzą, np. warszawski Zamek Królewski czy Wawel, a także specjalizujące się w historii najnowszej: Instytut Pamięci Narodowej, Dom Spotkań z Historią, czy Ośrodek Karta. Instytucje tego typu wspierają szkolną edukację historyczną, prowadzą lekcje dla młodzieży, dostarczają odpowiednie materiały, coraz częściej uwzględniając w swoich działaniach wskazania podstawy programowej z historii. Mogą być również bardzo cennym partnerem dla ośrodków doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele z różną częstotliwością i ochotą korzystają z tej oferty – ograniczają ich na ogół tzw. trudności organizacyjne związane z codzienną pracą szkoły.

Doskonalenie nauczyciele, jak sugerowali badani pedagodzy, winno koncentrować się przede wszystkim na praktyce, tzn. organizować przede wszystkim dobrze przygotowane warsztaty, dotyczące skutecznych metod rozwijania kompetencji historycznych uczniów, kierując się jednak w większej niż dotąd mierze zdiagnozowanymi potrzebami konkretnych szkół lub regionu. Oferta programowa ośrodków powinna być elastyczna, uwzględniająca specyfikę danego typu szkoły oraz lokalne uwarunkowania społeczne. Szczególnie ważne jest wsparcie nauczycieli historii, uczących w technikach, a zwłaszcza szkołach zawodowych. Postrzegane przez długie lata jako szkoły dla najsłabszych gimnazjalistów, koncentrowały się one na edukacji stricte zawodowej, marginalizując znaczenie kształcenia humanistycznego, również z powodu bardzo niskiej motywacji uczniów. Przeniesienie historii najnowszej, bliższej młodym ludziom, upowszechnianej również za pośrednictwem pop kultury (film, gry komputerowe) na IV etap, a więc także do szkół zawodowych, daje szansę na zwiększenie zainteresowania uczniów i podniesienie motywacji.

Podejmowane w ramach systemu doskonalenia działania winny rozwijać również kompetencje nauczycieli w zakresie metod, które są rzadko przez nich wykorzystywane, przede wszystkim umiejętność pracy w grupach na lekcjach historii.

Możliwości upowszechniania dobrych praktyk w zakresie kształcenia kompetencji historycznych jest wiele i może być ono prowadzone przez różne ośrodki, niekoniecznie związane z systemem wspomaganie. Wydaje się jednak, że w przypadku podejmowania się tego zadania przez instytucje systemu, warto zadbać o zapewnienie odpowiedniej jakości podejmowanych działań – zarówno od strony merytorycznej jak i organizacyjnej. Badani nauczyciele wskazywali na potrzebę zorganizowania jakiejś formy „centralnych zasobów” – platformy internetowej, która integrowałaby różnorodne przedsięwzięcia – a przynajmniej informację na ich temat.

Ponieważ na poziomie szkoły odpowiedzialność za realizację podstawy programowej ponosi dyrektor, do którego należy m.in. monitorowanie wdrażania zaleceń z historii, warto by zdawał on sobie również sprawę z celów kształcenia historycznego. Analizując przedstawiane przez nauczycieli programy, czy

wizytując lekcje, dyrektorzy powinni zwracać uwagę na założenia metodyczne związane ze stosowaniem metod aktywizujących uczniów, obecność różnorodnych materiałów źródłowych, a także głębokość i formę prowadzonej analizy, stosowane przez nauczycieli sposoby oceniania, uwzględniające umiejętności historyczne zgodne z opisem wymagań ogólnych. Jednocześnie dyrektor winien wspierać podejmowanie przez nauczycieli historii działań, które umożliwiają młodym ludziom kontakt z historią „żywą”, np. w postaci wyjść do muzeów, czy poprzez realizację projektów odwołujących się do lokalnej historii.

5. Realizacja podstawy programowej przedmiotów przyrodniczych

Opracowanie: Joanna Borgenstein, Elżbieta Barbara Ostrowska

W obszarze przedmiotów przyrodniczych reforma programowa miała na celu między innymi położenie większego nacisku na kształtowanie zarówno praktycznych umiejętności uczniów (przeprowadzanie doświadczeń, obserwacji i pomiarów) jak i rozwój umiejętności intelektualnych (rozumowanie przyczynowo-skutkowe, wnioskowanie, tworzenie i przetwarzanie informacji). Zapisy podstawy programowej wprost nakładają na nauczyciela przedmiotów przyrodniczych obowiązek posługiwania się metodą naukową lub jej wybranymi elementami w zależności od specyfiki przedmiotu. Zwrócono na to uwagę w wymaganiach ogólnych, wymieniono też listę obligatoryjnych doświadczeń, a więc tych, które muszą zostać przeprowadzone na lekcjach. Kolejnym ważnym celem zmian było zapewnienie ciągłości programowej nauczania przedmiotów przyrodniczych na wszystkich etapach edukacyjnych. Podstawa programowa definiuje edukację przyrodniczą na I etapie edukacyjnym (edukacja wczesnoszkolna, klasy I-III) jako „wychowanie do rozumienia i poszanowania przyrody żywej i nieożywionej”. Na II etapie edukacyjnym (IV-VI klasa szkoły podstawowej) prowadzony jest przedmiot przyroda. Ma on na celu między innymi zapoznanie uczniów z podstawami metody naukowej i przygotowanie ich do nauki takich przedmiotów jak przedmiotów biologia, chemia, fizyka i geografia (III i IV etap edukacyjny).

Zrezygnowano ze spiralnego układu treści nauczania obecnego w poprzedniej podstawie programowej na rzecz układu liniowego. Uczniowie zaczynają naukę biologii, chemii, fizyki i geografii na III etapie edukacyjnym (gimnazjum) i kontynuują do końca tego etapu, a także przez pierwszy rok IV etapu edukacyjnego (szkoła ponadgimnazjalna). Po czteroletnim cyklu kształcenia z przedmiotów przyrodniczych w zakresie podstawowym, uczeń może wybrać naukę tych przedmiotów w zakresie rozszerzonym. Wariant taki został opracowany z myślą o osobach szczególnie zainteresowanych naukami przyrodniczymi, które chcą pogłębić swoją wiedzę, przygotować się do zdawania egzaminu maturalnego i kontynuować edukację na studiach.

Uczniowie, którzy nie wybiorą kształcenia w zakresie rozszerzonym z przedmiotów przyrodniczych, kontynuują edukację przyrodniczą w ramach obowiązkowego przedmiotu uzupełniającego przyroda. Zadaniem przedmiotu przyroda na IV etapie edukacyjnym jest „utrwalenie postawy naukowej wobec świata przyrody, zaciekawienie jego bogactwem i dostrzeganie holistycznego charakteru nauk przyrodniczych”. Przyroda jest realizowana w kolejnych latach nauki w szkole ponadgimnazjalnej.

5.1. Stosunek nauczycieli do reformy programowej

Bez wątplenia nastawienie nauczycieli do reformy programowej mogło wpłynąć na gotowość dostosowania sposobu nauczania do nowych założeń. Z badań przeprowadzonych przez Pracownię Przedmiotów Przyrodniczych wynika, że na samym początku wprowadzania nowej PP do gimnazjów nastawienie nauczycieli do reformy było często negatywne, a wypowiedzi wielu z nich, dotyczące tej

kwestii – bardzo emocjonalne. Znaczna część badanych osób dopiero po wyliczeniu negatywnych aspektów reformy programowej, zauważała również jej pozytywne strony⁴⁴.

Krytyczne opinie nauczycieli nie zawsze były bezpodstawne. Badani wymieniali bowiem rozmaite ograniczenia natury organizacyjnej lub materialnej w szkołach, które mogły im utrudniać wprowadzenie w życie zmian zalecanych reformą programową. Z ograniczeń natury materialnej i organizacyjnej, badani nauczyciele wymieniali przede wszystkim:

- zbyt małą liczbę godzin lekcyjnych na realizację wszystkich treści;
- niedoposażone pracownie przedmiotowe lub ich brak;
- brak możliwości podziału oddziału klasowego na grupy, co prowadzi do problemów z zapanowaniem nad klasą i zapewnieniem wszystkim uczniom sprzętu i odczynników do doświadczeń;
- utrudnienia w organizowaniu wyjść terenowych (przede wszystkim brak możliwości dostosowania rozkładu zajęć);
- słabe przygotowanie absolwentów szkoły podstawowej do nauki w gimnazjum.

Z czynników dotyczących samego sposobu wprowadzania reformy, badani mówili o:

- zbyt szybkim tempie wprowadzania reformy, które sprawiło, że na przygotowanie się do zmian było za mało czasu (np. wydawnictwa nie nadążały z przygotowaniem podręczników, a dyrekcja szkoły – z odpowiednim wyposażeniem pracowni przedmiotowych);
- swoim poczuciu, że środowisku nauczycielskiemu narzucono odgórnie rozwiązania, które nie były z nim konsultowane;
- wrażeniu, że nauczyciele zostali pozostawieni sami sobie z podstawą programową, której założenia nie przystają do rzeczywistości – często zgłaszano potrzebę większego wsparcia np. prezentacji konkretnych rozwiązań umożliwiających wykonanie obowiązkowych doświadczeń w ciągu 45 minut w dużym oddziale klasowym przy skromnym zapleczu sprzętowym.

Badania wskazały dość wyraźnie, że większość uwag krytycznych wynikała z obaw niektórych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych o to, czy uda im się uwzględnić w ciągu cyklu nauczania wszystkie treści szczegółowe, przewidziane zapisami podstawy programowej. Zasadniczo jednak większość nauczycieli była zadowolona z uszczegółowienia tych treści w stosunku do poprzednich zapisów. Nie obeszło się również bez błędnych interpretacji nowych przepisów. Nie od początku dotarło do nauczycieli, że wymagania ogólne mają być realizowane poprzez wymagania szczegółowe (a nie obok nich, jako osobne tematy lekcji, na które potencjalnie może zabraknąć godzin). Również obowiązek wpisywania obok tematu lekcji punktów podstawy programowej, realizowanych na tej lekcji (narzucony przez dyrektorów większości szkół), został błędnie zinterpretowany jako konieczność poświęcania jednej godziny lekcyjnej na jedno wymaganie szczegółowe.

⁴⁴ Zob. Raport *Podstawa programowa przedmiotów przyrodniczych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów*, IBE 2013.

Najczęściej pojawiającym się zastrzeżeniem w stosunku do nowej podstawy programowej był zarzut przesadnie ambitnych założeń i zbyt dużych wymagań przy jednoczesnym braku zapewnienia odpowiednich warunków do realizacji zapisów podstawy programowej w szkołach⁴⁵. Zatem to nie kierunek zmian w edukacji budził zastrzeżenia u większości nauczycieli, ale sposób i zakres ich wprowadzania.

Badani nauczyciele pozytywnie oceniali:

- **Uszczegółowienie treści nauczania.** Na tę kwestię nauczyciele zwracali uwagę zdecydowanie najczęściej. Wielu z nich pozytywnie oceniało też zamieszczenie listy obowiązkowych doświadczeń. Oba te rozwiązania sprawiają, że nauczyciele mają dużo większą jasność, czego się od nich wymaga (abstrahując od tego, na ile owe wymagania są, ich zdaniem, realne).
- **Przedstawianie przedmiotów przyrodniczych jako niezbyt trudnych, atrakcyjnych, ciekawych i przydatnych w codziennym życiu.** W największym stopniu dotyczyło to fizyki i chemii postrzeganych tradycyjnie jako przedmioty „trudne”. Według nauczycieli osadzenie treści przedmiotowych w realiach życia codziennego z jednej strony ułatwia przekazywanie wiedzy, z drugiej – sprawia, że uczniowie widzą większy sens w jej zdobywaniu.
- **Zalecenia dotyczące stosowanie technik aktywizujących, metody naukowej, doświadczeń i zajęć terenowych.** Z reguły nauczyciele, którzy zwracali uwagę na ten pozytywny aspekt nowej podstawy programowej, deklarowali jednocześnie, że oni sami stosowali te metody jeszcze przed wprowadzeniem reformy. Cieszyli się jednak z pojawienia się oficjalnych zapisów i mieli nadzieję, że ich obecność ułatwi im prowadzenie tego typu działań.

5.2. Umiejętności złożone w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych

Zgodnie z założeniami podstawy programowej, cele kształcenia koncentrują się nie tylko na przyswojeniu przez uczniów pewnych wiadomości, ale również na zdobyciu określonych umiejętności, przydatnych do rozwiązywania praktycznych problemów oraz ukształtowaniu pożądanych postaw, warunkujących sprawne funkcjonowanie w otaczającym nas świecie.

W przypadku edukacji przyrodniczej, nacisk jest położony na zdobycie kilku umiejętności złożonych, wspólnych wszystkim przedmiotom przyrodniczym. Do umiejętności tych możemy zaliczyć korzystanie z różnorodnych źródeł informacji, planowanie i przeprowadzanie doświadczeń lub obserwacji, zbieranie wyników, analizowanie, w tym znajdowanie zależności i związków przyczynowo-skutkowych oraz wnioskowanie.

Przede wszystkim należy doceniać rolę przyrody, przedmiotu realizowanego na II etapie edukacyjnym. Wiele treści kształcenia tego przedmiotu jest spójnych z treściami kształcenia języka polskiego i matematyki, co jest istotne między innymi dla przygotowawców do nowej formuły sprawdzianu szóstoklasisty, który uczniowie będą zdawać po raz pierwszy wiosną 2015. Sprawdzian ten obejmuje wiadomości i umiejętności ujęte w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w odniesieniu do trzech kluczowych przedmiotów nauczanych na dwóch pierwszych etapach edukacyjnych, tj. języka polskiego, matematyki i języka obcego nowożytnego⁴⁶. Co istotne, zadania z języka polskiego i matematyki mogą uwzględniać praktyczne zagadnienia

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ <http://www.cke.edu.pl/index.php/sprawdzian-left/o-sprawdzianie-em> (15 stycznia 2015).

z przyrody. Przykładowy zestaw zadań opublikowany na stronie CKE nie pozostawia żadnych wątpliwości co do tego, że w sprawdzianie szóstoklasisty położony będzie nacisk na umiejętności ponadprzedmiotowe. Można zatem spodziewać się, że umiejętności nabyte na lekcjach przyrody okażą się przydatne w trakcie tego egzaminu, jak również na dalszych etapach edukacyjnych.

Niektóre zapisy PP z przedmiotów przyrodniczych na III i IV etapie edukacyjnym wspierają także rozwój umiejętności tradycyjnie przypisywanych językowi polskiemu i matematyce. Rozwijanie umiejętności czytania (ale również sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) wspiera te punkty podstawy programowej, których nadrzędnym celem jest wykształcenie u uczniów umiejętności posługiwania się językiem symboli, specyficznym dla danego przedmiotu.

5.3. Czy wprowadzenie nowej podstawy programowej wpłynęło na zmianę sposobu nauczania?

Udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie nie jest łatwe, biorąc pod uwagę krótki czas, jaki upłynął od chwili wprowadzenia w życie dokumentu. Badania przeprowadzone przez Pracownię Przedmiotów Przyrodniczych pozwalają dostrzec pewne pozytywne tendencje oraz wskazać szereg przykładów dobrych praktyk. Nie mają one jednak jeszcze powszechnego charakteru. I tak np. w kolejnych trzech cyklach badania *Laboratorium myślenia*⁴⁷, w którym wzięło udział w każdym cyklu ponad 7 tys. uczniów pierwszych klasy szkół ponadgimnazjalnych tylko ok. 47% deklaruowało, że na większości lekcji biologii w gimnazjum nauczyciel zachęcał do samodzielnego rozwiązywania problemów. Dla chemii odsetek ten wyniósł ok. 53%, fizyki i geografii – ok. 55%.

Za pozytywny można uznać fakt, że aż 2/3 badanych uczniów deklaruowało, że nauczyciele tych przedmiotów zachęcają do zadawania pytań i otwartego mówienia, czego się nie rozumie. Zebrane dane wskazują również na to, że po wprowadzeniu nowej podstawy programowej nieznacznie spadł odsetek nauczycieli chemii i fizyki wymagających, zdaniem uczniów, dokładnej znajomości tzw. twardej wiedzy – encyklopedycznych definicji, szczegółowych informacji faktograficznych itp.

Opierając się na opiniach uczniów można też stwierdzić, że nieznacznie powiększyła się grupa nauczycieli wykorzystujących na lekcjach przedmiotów przyrodniczych filmy i materiały multimedialne, jak również tych, którzy starali się pokazywać uczniom międzyprzedmiotowe powiązania w obrębie nauk przyrodniczych. Przeprowadzone ankiety wskazują również, że reforma programowa i dostosowany do jej wymagań egzamin gimnazjalny z wyodrębnioną częścią przyrodniczą zmotywowały nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w gimnazjach do pokazywania związków pomiędzy wiedzą szkolną a sytuacjami codziennymi, pokazywania powiązań pomiędzy przedmiotami. Informacje te można traktować jako dość dobry prognostyk zmian postępujących w miarę utrwalania się podstawy programowej w świadomości nauczycieli i praktyce szkolnej.

Poniżej zestawiono odpowiedzi uczniów na pytanie, jak często w trakcie nauki w gimnazjum **wykonywali samodzielnie doświadczenia z poszczególnych przedmiotów** w pracowni szkolnej. Uwzględnianie w toku lekcji samodzielnych działań uczniów, choć niekiedy czasochłonne, odgrywa ważną rolę, prowadzi do wzrostu zaangażowania uczniów w pracę doświadczalną, a przez to również do lepszego zrozumienia badanego problemu.

⁴⁷ Szczegółowe wyniki wraz z omówieniem zostaną opublikowane w 2015, po opracowaniu danych z ostatniego

Tabela 1. Odsetek uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych, którzy deklaruwali, że w trakcie nauki w gimnazjum samodzielnie wykonywali doświadczenia w pracowni szkolnej

	Biologia			Chemia			Fizyka		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013	2011	2012	2013
często	9%	10%	11%	15%	16%	17%	17%	20%	21%
czasami	39%	38%	39%	41%	41%	41%	45%	45%	46%
Nigdy	53%	52%	50%	44%	43%	41%	38%	36%	33%

Źródło: badanie *Laboratorium Myślenia*, cykl I (październik 2011) , II (październik 2012) i III (październik 2013).

Pomimo pewnego zamieszania, towarzyszącego wprowadzeniu reformy programowej, część nauczycieli od początku utożsamiała się z jej założeniami. Ta grupa deklarowała, że już wcześniej nauczała według podobnych założeń. Większość nauczycieli, dla których założenia reformy były nowością, uznawała za słuszną konieczność dostosowania się do zmian, pomimo przewidywanych przez nich przeszkód natury formalnej, organizacyjnej lub finansowej. Niektórzy nauczyciele deklaruwali jednak, że pomimo zmian przewidzianych reformą, będą uczyć według poprzednich standardów.

Jak można wywnioskować z danych ankietowych uzyskanych od uczniów w badaniu *Laboratorium myślenia*⁴⁸, pomimo początkowych obaw nauczycieli, wprowadzenie nowej PP najwyraźniej nie spowodowało negatywnych zmian w sposobie nauczania, a wręcz stworzyło warunki do wzmocnienia zjawisk jak najbardziej pozytywnych. Możliwe jest, że znacznie większy odsetek nauczycieli, niż wynikałoby to z deklaracji zebranych w badaniu *Podstawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów* już od pewnego czasu uczył według nowych założeń. Tłumaczyłoby to dlaczego wprowadzenie nowej podstawy programowej wpłynęło w stopniu nieznacznym na niektóre aspekty pracy nauczycieli, opisane w tym rozdziale.

5.4. Dobre praktyki w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych

Przez pojęcie dobrych praktyk rozumie się różnego typu rozwiązania, których skuteczność sprawdzono w praktyce i dlatego można je zarekomendować innym. Termin ten funkcjonuje w wielu dziedzinach, w tym również w edukacji. Zalecenia nowej podstawy programowej poniekąd wymuszają

⁴⁸ O badaniu *Laboratorium myślenia*, zob. <http://eduentuzjasci.pl/zadania/110-badanie/409-laboratorium-myślenia-diagnoza-nauczania-przedmiotow-przyrodniczych-w-polsce.html>.

na nauczycielach przedmiotów przyrodniczych stosowanie takich form nauczania jak przeprowadzanie eksperymentów i obserwacji oraz uczestnictwo w zajęciach terenowych.

Wprowadzenie nowej podstawy programowej do szkół stworzyło sytuację, w której wzrosło zapotrzebowanie na sprawdzone rozwiązania dydaktyczne, warte polecenia innym nauczycielom, a nazywane powszechnie dobrymi praktykami. Poszukując przykładów dobrych praktyk stosowanych w nauczaniu biologii, chemii i fizyki zwracano szczególną uwagę na te działania nauczycieli, które rozwijają u uczniów rozumowanie naukowe oraz różnego rodzaju umiejętności złożone, związane z planowaniem i wykonywaniem doświadczeń. Najczęściej stosowanymi rozwiązaniami w tym obszarze jest zachęcanie uczniów do dobierania przykładów z życia do omawianych tematów oraz do wyciągania wniosków z doświadczeń. Dostępną praktyką są uczniowskie dyskusje i debaty. Najbardziej praktykowane jest pozwalanie uczniom na samodzielne projektowanie i wykonywanie doświadczeń. Uzyskane wyniki wskazują jednak na to, że wprowadzenie reformy programowej przyczyniło się do zmniejszenia o kilka punktów procentowych odsetka uczniów, którzy nigdy nie podejmowali tego typu aktywności. W przypadku geografii skupiono się na tych elementach zajęć, na które szczególnie nacisk położyła nowa podstawa programowa, a które związane są z pracą z mapą oraz uczestnictwem w różnego rodzaju zajęciach terenowych. Również te działania służą kształtowaniu rozumowania naukowego u uczniów, zgodnie ze specyfiką przedmiotu geografia, która różni się nieco od pozostałych przedmiotów przyrodniczych.

Jak wykazało przeprowadzone wśród uczniów badanie ankietowe, najczęściej w gimnazjach wykorzystuje się na lekcji tradycyjne mapy, bądź to w postaci map ściennych, atlasów oraz map zamieszczonych w książkach. Znacznie rzadziej są wykorzystywane plany miast i inne mapy topograficzne. Bardzo rzadko wykorzystuje się na lekcjach geografii mapy dostępne w Internecie, przy czym przeprowadzone badanie nie pozwala określić przyczyny tego zjawiska.

Jeśli chodzi o zajęcia terenowe, najczęściej uczniowie uczestniczą w wycieczkach krajoznawczych. Najbardziej biorą udział w różnego rodzaju zajęciach praktycznych. Najprawdopodobniej mała popularność niektórych form zajęć terenowych wiąże się z problemem, jaki stanowi blokowanie godzin dydaktycznych. Bardzo często jedna jednostka lekcyjna to za mała ilość czasu aby dojść lub dojechać na przykład do zakładu przemysłowego, zwiedzić go i wrócić do szkoły.

Obserwacje zajęć prowadzonych w ośrodkach edukacji pozaformalnej oraz wywiady z ich pracownikami pozwoliły ustalić, jakie elementy dobrych praktyk można znaleźć w ofercie tych ośrodków.⁴⁹ Z uznaniem warto podkreślić, że wiele ośrodków oferuje zajęcia powiązane z PP przedmiotów przyrodniczych, co jest sytuacją bardzo korzystną z punktu widzenia ucznia, biorącego udział w takich zajęciach. Dużym atutem tych placówek jest wysoko wykwalifikowana kadra oraz dostęp do nowoczesnej aparatury, ekspozycji muzealnych czy bazy przyrodniczej, dzięki czemu oferowane tam zajęcia mogą stanowić cenne uzupełnienie edukacji szkolnej⁵⁰. Stosowane rozwiązania i metody prowadzenia zajęć w większości przypadków sprzyjają kształtowaniu rozumowania naukowego i wspierają samodzielność uczniów. Pracownicy tych ośrodków reprezentują zazwyczaj postawę otwartą na współpracę ze szkołami i deklarują gotowość do wspierania szkoły w realizacji jej celów dydaktycznych. Jako główne mankamenty współpracy ze szkołami wymieniają jednak bierność nauczycieli, słabe przygotowanie uczestników do zajęć oraz problemy z dyscypliną wśród uczniów.

⁴⁹ O badaniach oferty zajęć przyrodniczych, zob. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/556-dobre-praktyki-w-przyrodniczej-edukacji-pozafomalnej-badania-oferty-zajec-przyrodniczych.html>

5.5. Metoda badawcza (naukowa) w podstawie programowej przedmiotów przyrodniczych

Poprzednia podstawa programowa zakładała, że szkoła powinna stwarzać możliwość przeprowadzania doświadczeń laboratoryjnych oraz obserwacji terenowych. Nie został jednak sprecyzowany sposób, w jaki szkoła miałaby wykonać tego typu zadania, nie zaproponowano również narzędzi, które nauczyciel mógłby wykorzystywać w swojej pracy. W PP z 23 grudnia 2008 wprowadzono obowiązek stosowania metody badawczej w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych. Sposób realizacji tego obowiązku różni się nieco, w zależności od przedmiotu.

W podstawie programowej przyrody na II etapie edukacyjnym wymagania szczegółowe dotyczące posługiwania się metodą badawczą są wplecione w punkty treści nauczania. Podobne rozwiązanie zastosowano w podstawie programowej chemii i geografii na III i IV etapie edukacyjnym.

W przypadku chemii sformułowano zestaw zalecanych doświadczeń, oddzielnie dla każdego etapu edukacyjnego. W przypadku geografii wymieniono konkretne obserwacje terenowe, których powinien dokonać uczeń w ramach zajęć. W przypadku biologii i fizyki w podstawie programowej wyodrębnione zostały osobne punkty treści nauczania, zawierające listę zalecanych doświadczeń i obserwacji. W biologii są to *Zalecane doświadczenia* (dla IV etapu edukacyjnego również *wycieczki*), a w fizyce *Wymagania doświadczalne*. W przypadku uzupełniającego przyrody (IV etap), rekomendowaną metodą pracy na zajęciach jest metoda projektu. Zajęcia te mogą być organizowane **jako zajęcia blokowe**, co ułatwiły równoległe do zmiany podstawy zmiany w rozporządzeniu o ramowych planach nauczania w szkołach publicznych. Jest to istotne w przypadku przedmiotów przyrodniczych, ponieważ jedna godzina lekcyjna nie wystarcza zazwyczaj na przeprowadzenie doświadczenia laboratoryjnego lub obserwacji terenowej, w szczególności jeśli wymaga się od uczniów samodzielnego zaplanowania i wykonania obserwacji lub pomiaru oraz przeanalizowania otrzymanych wyników. Z tego punktu widzenia zmiany w podstawie programowej wydają się więc bardzo korzystne dla stworzenia optymalnych warunków do wdrażania metody badawczej w pracy szkolnej.

5.6. Metoda badawcza (naukowa) w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych

5.6.1. Metoda badawcza na lekcjach przyrody w szkołach podstawowych

Przeprowadzone w 2013 r. we współpracy z Centrum Nauki „Kopernik” badanie nauczycieli przyrody w szkołach podstawowych⁵¹ wykazało, że najczęściej wykorzystywanymi na lekcjach tego przedmiotu pomocami naukowymi są podręczniki i zeszyty ćwiczeń – ogromna większość nauczycieli zadeklarowała, że korzysta z nich na każdej lekcji. Relatywnie często nauczyciele korzystają z różnego typu gotowych pomocy dydaktycznych takich jak modele, mapy i plansze – ponad połowa badanych zadeklarowała, że korzysta z nich na każdej lekcji, a niemal wszyscy pozostali odpowiedzieli, że korzystają z nich kilka razy w miesiącu. Dużo rzadziej wykorzystywane są zdjęcia, filmy, prezentacje multimedialne i aplikacje komputerowe. Większość nauczycieli korzysta z nich kilka razy w miesiącu. Najrzadziej wykorzystywane są wszelkiego rodzaju pomoce służące do

⁵¹ Wojciech Grajkowski, *Diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej w zakresie wsparcia w prowadzeniu lekcji metodą badawczą*, IBE 2014.

⁵¹ Tamże.

przeprowadzania doświadczeń, pomiarów lub obserwacji. W przypadku tego typu pomocy przeważały odpowiedzi, wskazujące, że nauczyciele korzystają z nich zaledwie kilka razy do roku, przy czym wyraźnie częściej niż sprzęt „profesjonalny” (np. próbówka, pipeta, palnik) do doświadczeń wykorzystywany jest sprzęt „domowy” (np. butelka, sznurek, strzykawka). Rozbieżność ta staje się łatwo wytłumaczalna, jeśli założymy, że większość nauczycieli nie dysponuje sprzętem „profesjonalnym”.

Zgodnie z deklaracjami badanych nauczycieli, uczniowie na lekcjach przyrody niezbyt często mają okazję **wykonywać samodzielnie pomiary i dokumentować ich wyniki** – ponad połowa respondentów odpowiedziała, że uczniowie wykonują te czynności kilka razy w miesiącu, a co trzeci badany, że jedynie kilka razy w roku. Jeszcze rzadziej uczniowie **wykonywają obserwacje lub posługują się sprzętem laboratoryjnym (lub zastępczym)** – w tym przypadku ponad połowa badanych odpowiedziała, że czynności te uczniowie wykonują kilka razy w roku. Najrzadziej uczniowie samodzielnie **wykonywają modele** – mniej niż jedna trzecia nauczycieli zadeklarowała, że taka aktywność odbywa się na ich lekcjach kilka razy w miesiącu. Niemal wszyscy pozostali nauczyciele wskazywali, że uczniowie wykonują je kilka razy w roku. Z drugiej strony, jedynie nieznaczny odsetek nauczycieli deklarował, że ich uczniowie nie wykonują wyżej wymienionych czynności nigdy lub prawie nigdy.

Uczniowie na lekcjach przyrody zazwyczaj są biernymi obserwatorami doświadczenia wykonywanego w formie pokazu przez nauczyciela lub zaprezentowanego na filmie lub animacji. Co drugi nauczyciel deklarował, że **doświadczenia w grupach** uczniowie wykonują na jego lekcjach zaledwie kilka razy do roku, a około dwóch trzecich nauczycieli odpowiedziało, że z taką częstotliwością ich uczniowie wykonują **doświadczenia indywidualnie**. Najczęściej na lekcjach **uczniowie podczas ustnych wypowiedzi wyjaśniają jak rozumieją dane zjawisko i stawiają pytania dotyczące zjawisk obserwowanych w przyrodzie** (około dwóch trzecich badanych zadeklarowało, że dzieje się tak prawie na każdej lekcji). Najpowszechniejszą formą samodzielnej pracy jest **praca indywidualna z podręcznikiem lub zeszytem ćwiczeń** – niemal co drugi nauczyciel zadeklarował, że jego uczniowie pracują w ten sposób prawie na każdej lekcji, a co trzeci – że kilka razy w miesiącu.

5.6.2. Przeszkody utrudniające nauczanie metodą badawczą

Z prowadzonych przez Pracownię Przedmiotów Przyrodniczych badań⁵² wyłania się spójny obraz przeszkód które, zdaniem nauczycieli, przeszkadzają im uczyć metodą badawczą. Część tych przeszkód to przeszkody natury organizacyjnej, takie jak brak osobnej pracowni przedmiotowej, brak podstawowego wyposażenia tejże pracowni, problemy z łączeniem zajęć z przedmiotów przyrodniczych w dwugodzinne bloki, brak podziału na grupy w klasach w których taki podział byłby uzasadniony ze względu na liczbę uczniów oraz zbyt małą liczbę godzin lekcyjnych w całym cyklu kształcenia. Część nauczycieli podkreślała również potrzebę szkoleń w zakresie nauczania metodą badawczą.

Badani wskazywali również na trudności leżące po stronie relacji nauczyciel-klasa lub po stronie braku wystarczającej dojrzałości uczniów, takie jak brak dyscypliny w klasach, nieopanowanie przez niektórych uczniów na wcześniejszych etapach edukacji podstaw niezbędnych do stosowania bardziej

⁵² Zob. m.in. I. Buczek, M. Musiałik, M.M. Chrzanowski, *Chemia bez eksperymentów*, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, nr 4/2013; A. Twardowska raport *Badanie przygotowania nauczycieli fizyki do realizacji doświadczeń zalecanych w nowej podstawie programowej*, Warszawa 2011. Ważnych informacji dostarczyło tu również badanie *Postawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów*.

zaawansowanych metod pracy, takich jak nauczanie problemowe, samodzielne przeprowadzanie i analizowanie wyników eksperymentu itp. Niektórzy nauczyciele wyrażali obawę o bezpieczeństwo uczniów w trakcie przeprowadzania doświadczeń oraz o powierzony uczniom sprzęt.

Co ciekawe, badani nauczyciele zazwyczaj dopatrywali się przyczyn zaistniałych trudności w czynnikach zewnętrznych, nieleżących po ich stronie. Wydaje się jednak, że jest to subiektywne odczucie, ponieważ przeprowadzone badanie ujawniło iż nauczyciele nie są silnie zmotywowani do przeprowadzania doświadczeń. Część z nich skupiała się przede wszystkim na przygotowaniu uczniów do czekających ich egzaminów (sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny), traktując metodę badawczą jako atrakcyjny dodatek do lekcji.

Pewnym problemem, który udało się zdiagnozować w szczególności wśród nauczycieli chemii i fizyki (na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej) jest raczej bierna postawa wobec napotkanych trudności: nauczyciel stwierdziwszy braki w wyposażeniu pracowni przedmiotowej nie próbuje samodzielnie pokonać zaistniałych trudności. Przykładowo, do przeprowadzenia doświadczenia wyznaczania okresu i częstotliwości drgań można wykorzystać cienki sznurek, niewielki ciężarek z dowolnego materiału oraz stoper wbudowany w telefon komórkowy. Niepotrzebna jest nawet pracownia fizyczna, ponieważ takie doświadczenie można wykonać w dowolnym pomieszczeniu. Tymczasem ponad połowa badanych nauczycieli fizyki zadeklarowała, że na ich lekcjach doświadczenie to w ogóle nie jest wykonywane.

Również nauczyciele chemii czują się zagubieni, jeśli chodzi o kwestie związane z wyposażeniem pracowni. Większość z nich nie była w stanie określić kosztów rocznego utrzymania pracowni przedmiotowej, ani wskazać firm, w których szkoła zaopatruje się w sprzęt i odczynniki. Nauczyciele prowadzili wprawdzie rozmowy na ten temat z dyrekcją (tylko 14% respondentów nie prowadziło takich rozmów), wydaje się jednak, że na tym kończyły się próby wpłynięcia na sytuację.

Jakkolwiek wydaje się, że nauczyciele dosyć dobrze rozumieją pojęcie metody badawczej i uważają ją za metodę bardziej wartościową niż nauczanie faktograficzne, istnieje pewien rozdźwięk pomiędzy ich pozytywną postawą wobec tej metody a jej stosowaniem w praktyce szkolnej. Rozdźwięk ten bierze się po części z tego, że nauczyciele za cel nadrzędny uważają jak najlepsze przygotowanie uczniów do czekających ich egzaminów, a po części uważają, że istnieje wiele przeszkód utrudniających czy wręcz uniemożliwiających stosowanie tej metody w praktyce.

Przede wszystkim warto zauważyć, że eksperymentowanie nie jest stałym i nieodłącznym elementem lekcji, niezależnie od badanego etapu edukacyjnego. Oczywiście, nie każde omawiane na lekcji zagadnienie nadaje się do zilustrowania przy pomocy pokazu, doświadczenia lub obserwacji, niemniej nie brakuje takich punktów podstawy programowej (zarówno w przypadku przedmiotu przyroda na II etapie edukacyjnym jak i poszczególnych przedmiotów przyrodniczych na dalszych etapach), gdzie przeprowadzenie doświadczenia lub obserwacji wydaje się nieodzowne w celu zrozumienia omawianych zagadnień. Tym bardziej dziwi, że większość badanych nauczycieli fizyki i chemii, deklaruje raczej niezbyt częste wykonywanie zarówno doświadczeń w formie pokazów jak i dopuszczanie uczniów do samodzielnego eksperymentowania.

5.7. Diagnoza umiejętności przyrodniczych uczniów

W celu zdiagnozowania jakości nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce zaprojektowano i przeprowadzono ogólnopolskie badanie *Laboratorium myślenia*. Celem badania był pomiar umiejętności uczniów, określonych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych w podstawie

programowej kształcenia ogólnego na III etapie edukacyjnym w odniesieniu do biologii, chemii, fizyki i geografii. Badanie kładzie silny nacisk na sprawdzenie umiejętności rozumowania naukowego (np. wyszukiwanie informacji, formułowanie problemów i pytań badawczych, analiza materiałów źródłowych, wyciąganie wniosków, wykorzystanie wiedzy w sytuacjach życia codziennego), a nie na odpytywanie z wiedzy faktograficznej. *Laboratorium myślenia* koncentrowało się głównie na umiejętnościach ponadprzedmiotowych i jednym z jego celów było sprawdzenie, na ile przedmioty przyrodnicze przygotowują młodych ludzi do funkcjonowania we współczesnym świecie⁵³.

Badanie było realizowane w czterech cyklach (2011, 2012, 2013 i 2014), corocznie brało w nim udział ponad siedem tysięcy uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych (zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów), stanowiących reprezentatywną próbę ogólnopolską. Badanie przeprowadzono na początku roku szkolnego, aby zmierzyć umiejętności ucznia nabyte w trakcie nauki w gimnazjum (wszyscy uczniowie mają za sobą pełny cykl kształcenia na III etapie edukacyjnym) a jednocześnie zminimalizować wpływ nowej szkoły na wynik. W ramach badania uczniowie rozwiązywali test przyrodniczy, składający się z 52 zadań zamkniętych obejmujących poszczególne przedmioty przyrodnicze, czyli biologii, chemii, fizyki i geografii. Zadania te dotyczyły trzech zasadniczych rodzajów umiejętności złożonych⁵⁴:

- posługiwanie się językiem (symbolami, wzorami, pojęciami itd.) właściwym danej dyscyplinie oraz umiejętność opisu zjawisk i procesów za pomocą tego języka;
- wyjaśnianie zjawisk i procesów przyrodniczych (w zakresie objętym wymaganiami szczegółowymi), w tym przykładów z życia codziennego, za pomocą poznanych pojęć, praw i prawidłowości;
- poszukiwanie, przetwarzanie, tworzenie, analiza i wykorzystywanie informacji pochodzących z różnych źródeł, w tym prowadzenie doświadczeń i obserwacji oraz wnioskowanie na podstawie uzyskanych wyników albo zebranych informacji.

W każdym cyklu badania użyte zostały te same narzędzia pomiaru dydaktycznego, co zapewnia możliwość porównywania wyników pomiędzy cyklami.

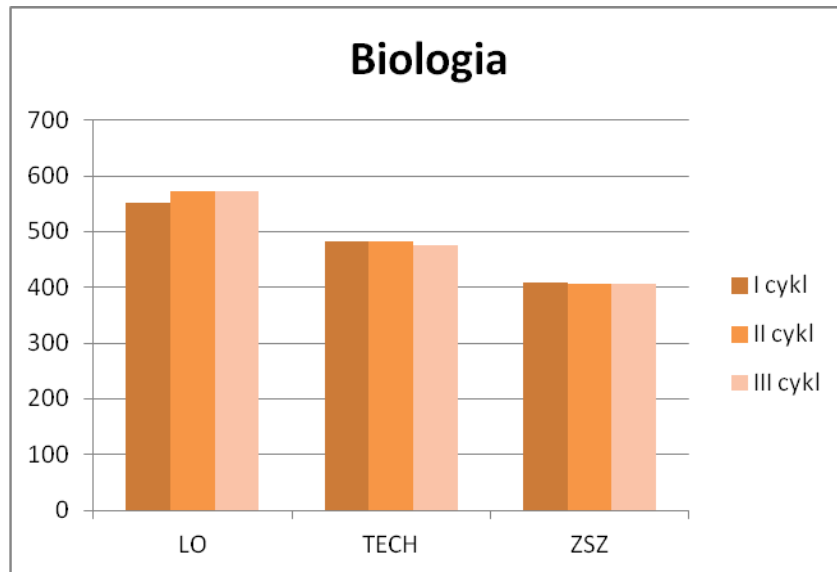
5.8. Średni wynik uzyskany przez ucznia a typ szkoły ponadgimnazjalnej

Jak już wspomniano, badanie *Laboratorium myślenia* było corocznie przeprowadzane na początku roku szkolnego w szkołach ponadgimnazjalnych. Dzięki temu test nie mierzy efektywności nauczania w tych szkołach lecz na poprzednich etapach edukacyjnych. Badanie umożliwia także ocenę różnic umiejętności uczniów rozpoczynających naukę w poszczególnych rodzajach szkół. Na rysunkach 4.1. – 4.4. przedstawione zostały wyniki uzyskane z poszczególnych przedmiotów przyrodniczych w trzech pierwszych cyklach badania z uwzględnieniem podziału na typy szkół.

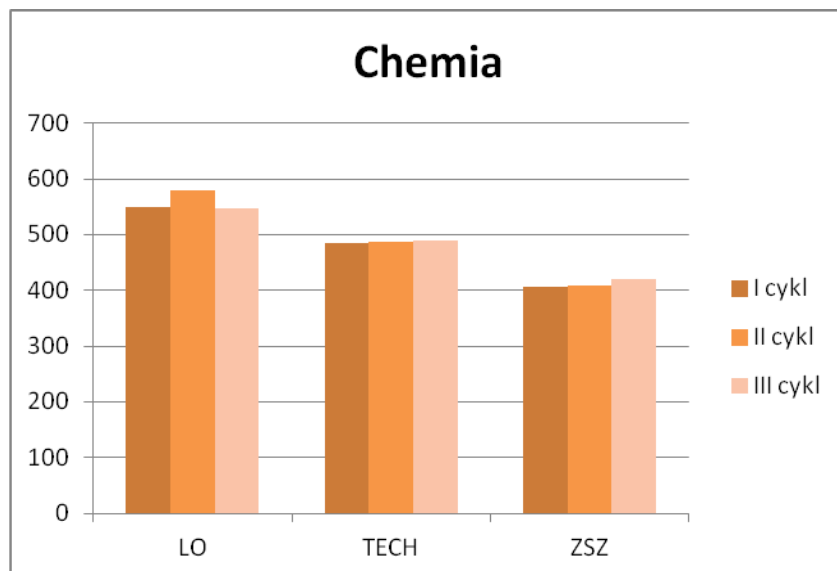
⁵³ Zob. *Laboratorium myślenia Diagnoza przedmiotów przyrodniczych w Polsce, cykl I, 2011*. Kompleksowa analiza, podsumowująca wszystkie edycje badania, jest w trakcie przygotowania.

⁵⁴ *Umiejętności złożone w nauczaniu historii i przedmiotów przyrodniczych*, Warszawa 2010.

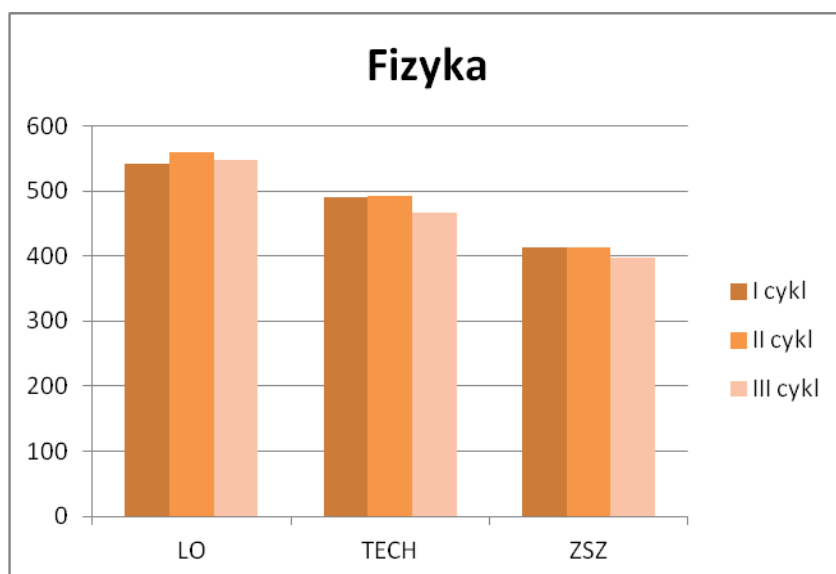
Rys. 4.1. Średni wynik ucznia (wyrażony w punktach: w pierwszym cyklu badania średnia=500, odch. Stand.=100) uzyskany z biologii w trzech pierwszych cyklach badania z uwzględnieniem podziału na rodzaje szkół



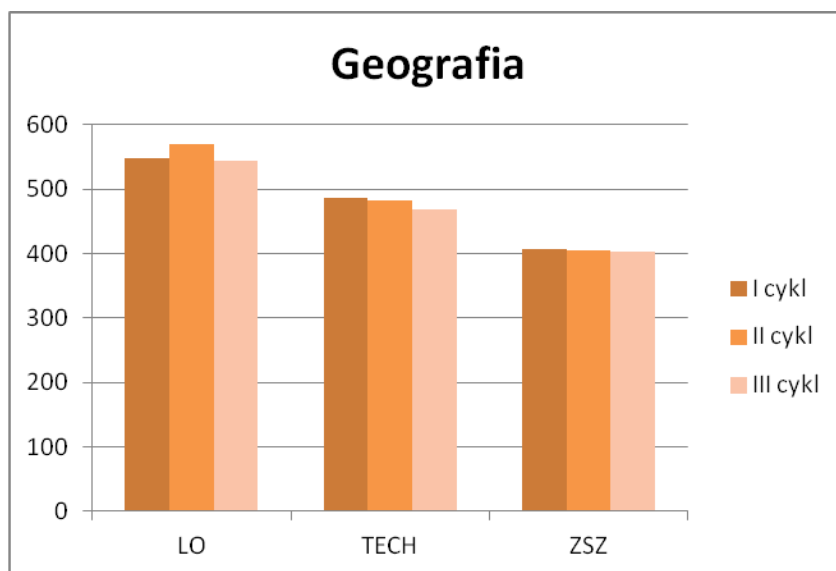
Rys. 4.2. Średni wynik ucznia (wyrażony w punktach) uzyskany z chemii w trzech pierwszych cyklach badania z uwzględnieniem podziału na typy szkół



Rys. 4.3. Średni wynik ucznia (wyrażony w punktach) uzyskany z fizyki w trzech pierwszych cyklach badania z uwzględnieniem podziału na typy szkół.



Rys. 4.4. Średni wynik ucznia (wyrażony w punktach) uzyskany z geografii w trzech pierwszych cyklach badania z uwzględnieniem podziału na typy szkół.



Uczniowie liceów ogólnokształcących uzyskują z każdego przedmiotu wyższe wyniki niż uczniowie techników, a ci z kolei wypadają lepiej niż uczniowie szkół zawodowych. W ostatnich latach nie zaobserwowano zmiany w różnicach wyników między uczniami rozpoczynającymi naukę w poszczególnych rodzajach szkół.

5.9. Różnice umiejętności przyrodniczych uczniów pierwszej i drugiej klasy szkół ponadgimnazjalnych

Głównym celem badania *Laboratorium myślenia* był pomiar umiejętności uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych. W jego trzecim cyklu (2013), oprócz klasy pierwszej w badaniu wzięły udział również uczniowie klasy drugiej, reprezentujące ten sam rocznik, który uczestniczył w poprzednim cyklu badania. Porównując wyniki uczniów klasy drugiej w 2013 r. z wynikami uczniów klasy pierwszej, biorących udział w badaniu rok wcześniej, można obserwować różnicę poziomu umiejętności przyrodniczych uczniów. Ponieważ narzędzia diagnostyczne dostosowane zostały do wymagań podstawy programowej dla gimnazjów, nie sprawdzały one umiejętności, które uczeń nabywał na IV etapie edukacyjnym. Warto podkreślić, że uczniowie kończący pierwszą klasę szkoły ponadgimnazjalnej odbyli pełny cykl nauczania przedmiotów przyrodniczych.

Raport podsumowujący trzy cykle badania zostanie opublikowany w połowie 2015 r. W tym miejscu warto tylko zasygnalizować wstępne obserwacje. Z badania widać, że średni wynik ucznia drugiej klasy szkoły ponadgimnazjalnej z przedmiotu biologia, niezależnie od jej typu, jest wyższy o przeciętnie o kilkanaście punktów. Różnice wyników pomiędzy drugą a pierwszą klasą są istotne statystycznie w przypadku każdego typu szkoły. Co ciekawe, najbardziej zauważalne jest to w wypadku uczniów szkół zawodowych. W liceach obserwujemy nieco mniejsze różnice w poziomie umiejętności, a najmniejsze w technikach.

W przypadku przedmiotu chemia różnice wyników uczniów techników i szkół zawodowych pomiędzy pierwszą a drugą klasą są dość duże. I znów, jak w przypadku przedmiotu biologia, największe różnice odnotowano w szkołach zawodowych. Zaskakujące jest, że średni wynik uczniów uczęszczających do liceów pogorszył się o niemal 10 punktów. Różnice pomiędzy wynikami klas drugich a pierwszych są w tym przypadku istotne statystycznie dla wszystkich typów szkół.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w przypadku fizyki. Nie zaobserwowano bowiem żadnej zmiany w umiejętnościach uczniów liceów pomiędzy pierwszą a drugą klasą. Jeśli chodzi o technika i szkoły zawodowe, obserwujemy wręcz spadek tych umiejętności (różnice pomiędzy wynikami dla klas pierwszych i drugich są istotne statystycznie).

W badaniu umiejętności uczniów z geografii w liceach zaobserwowano niższy wynik w klasie drugiej niż pierwszej. W technikach różnica pomiędzy wynikiem w klasie pierwszej i drugiej była nieistotna statystycznie, natomiast w szkołach zawodowych wyniki w klasie drugiej były wyższe niż w pierwszej.

5.10. Umiejętności przyrodnicze uczniów – podsumowanie

Istnieje wyraźne zróżnicowanie poziomu umiejętności uczniów „na wejściu” do szkoły ponadgimnazjalnej. Różnice te są pochodną selekcji do szkół ponadgimnazjalnych. Przeciętny licealista uzyskuje na początku pierwszej klasy nieco lepsze wyniki w badaniu *Laboratorium myślenia* niż przeciętny uczeń technikum, a ten z kolei wypada lepiej niż przeciętny uczeń szkoły zawodowej. Z drugiej strony, paradoksalnie, to właśnie w zasadniczych szkołach zawodowych, a w dalszej kolejności w technikach, uczniowie drugiej klasy uzyskali wyższy wynik niż uczniowie pierwszej, co pozwala sądzić, że w sporej części tych szkół, np. w grupie kierunków inżynieryjno-technicznych czy związanych z produkcją i przetwórstwem, uczniowie mają sprzyjające warunki, aby rozwinąć swoje kompetencje związane z przedmiotami przyrodniczymi. Można przypuszczać, że przyczyniają się do tego przedmioty zawodowe, które odwołują się nierzadko do wiadomości z przedmiotów

przyrodniczych. Istnieje zatem szansa, by odpowiednio skonstruowany program kształcenia zawodowego wspomagał rozwój umiejętności złożonych i kompetencji kluczowych rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego.

Wyniki badania *Laboratorium myślenia* zachęcają do zintegrowanej analizy podstaw kształcenia ogólnego i zawodowego, która pozwoliłaby uwypuklić powiązania sprzyjające kształtowaniu kompetencji kluczowych nie tylko na IV etapie edukacyjnym, ale również w dłuższej perspektywie czasowej, z uwzględnieniem etapów wcześniejszych.

5.11. Realizacja podstawy programowej z przedmiotów przyrodniczych – podsumowanie i wnioski

Jak wynika z przeprowadzonych badań, wprowadzenie reformy programowej nie obyło się bez pewnego zamieszania organizacyjnego i subiektywnego odczucia nauczycieli, że są niedoinformowani. Wielu nauczycieli, wdrażając PP, napotkało na trudności realizacyjne, wynikające przede wszystkim z niedostatecznych możliwości organizacyjnych szkoły. Dotyczyły one zarówno ograniczonej dostępności wyposażenia niezbędnego do przeprowadzania doświadczeń, jak i planowania czasu potrzebnego na ich wykonanie. Okoliczności te stanowiły, według opinii nauczycieli, zasadniczą przeszkodę w osiągnięciu najważniejszych celów kształcenia zapisanych w podstawie programowej.

Warto zatem w szkole stworzyć optymalne warunki do pracy metodą badawczą, zarówno od strony organizacyjnej (możliwość tworzenia bloków lekcyjnych), jak i wyposażać pracownie przedmiotowe w niezbędne materiały. Należy również zadbać o dostępność praktycznych szkoleń dla nauczycieli w zakresie pracy metodą badawczą, zaznajamiając ich również z alternatywnymi metodami wykonywania doświadczeń – przykładowo wszystkie obowiązkowe doświadczenia z fizyki na poziomie gimnazjum można wykonać przy pomocy przedmiotów codziennego użytku.

Aby pomóc nauczycielom w stosowaniu metody badawczej na lekcjach przedmiotów przyrodniczych opracowano **rekomendacje dotyczące podstawowego wyposażenia pracowni przedmiotów przyrodniczych** na III⁵⁵ i IV⁵⁶ etapie edukacyjnym. Opracowania te zawierają również propozycje rozwiązań organizacyjnych, które ułatwiają pracę z uczniami metoda laboratoryjną, a także zalecenia dotyczące szkoleń dla nauczycieli w zakresie wykorzystywania metody badawczej i rozwijania rozumowania naukowego uczniów.

W odpowiedzi na zapotrzebowanie nauczycieli na przykłady dobrych praktyk oraz zadania rozwijające umiejętności złożone została stworzona **baza dobrych praktyk** połączona z **bazą narzędzi dydaktycznych**⁵⁷. Baza ta zawiera zadania do wykorzystania na lekcji czy sprawdzianie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów przyrodniczych (biologia, chemia, fizyka, geografia) na poziomie gimnazjum oraz na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej. Zadania te zostały opatrzone szerokimi komentarzami, odwołującymi się do wyników badań przeprowadzonych z udziałem uczniów. Dzięki temu nauczyciel ma możliwość prześledzić ich sposób myślenia oraz przewidzieć wszystkie

⁵⁵ *Rekomendacje dotyczące podstawowego wyposażenia pracowni przedmiotów przyrodniczych oraz zasad realizacji szkoleń dla nauczycieli przedmiotów na III etapie edukacyjnym (szkoły gimnazja)*, Warszawa 2013.

⁵⁶ *Rekomendacje dotyczące podstawowego wyposażenia pracowni przedmiotów przyrodniczych oraz zasad realizacji szkoleń dla nauczycieli przedmiotów na IV etapie edukacyjnym (szkoły ponadgimnazjalne)*, Warszawa 2013.

⁵⁷ Baza dobrych praktyk, zob. <http://bdp.ibe.edu.pl/>.

przeszkody na jakie uczniowie mogą napotkać rozwiązując konkretne problemy. Przygotowano również przykłady zajęć na lekcje przyrody, jako przedmiotu uzupełniającego, na IV etapie edukacyjnym.

Wyniki badania *Laboratorium myślenia* wskazują na to, że wprowadzenie reformy programowej przyczyniło się do zwiększenia częstotliwości samodzielnego planowania i wykonywania przez uczniów doświadczeń na lekcjach. Z pewnością te pozytywne zmiany zaszyły pod wpływem nauczycieli. Wobec tego można przypuszczać, że nauczyciel odpowiednio przygotowany i zmotywowany, mając zapewnione odpowiednie warunki organizacyjne, będzie w stanie podołać zadaniu, jakim jest realizacja wymagań związanych z wykonywaniem doświadczeń i rozwijaniem rozumowania naukowego.

Wielu nauczycieli sygnalizowało potrzebę wzmocnienia korelacji pomiędzy treściami nauczania poszczególnych przedmiotów przyrodniczych, zwracając również uwagę na różnice wynikające ze specyficznego dla każdego przedmiotu prezentowania metody badawczej. Wydaje się zatem bardzo potrzebne wypracowanie nie tylko jednolitego całościowego przekazu odnoszącego się do technik badawczych, ale przede wszystkim **spójnej idei nauczania przedmiotów przyrodniczych** i odchodzenie od sposobu nauczania, zgodnym z którym każdy przedmiot jest traktowany jak osobny i niezależny byt.

Warto byłoby również **zdefiniować pewne ponadprzedmiotowe umiejętności przyrodnicze** i skupić się na rozwijaniu ich wśród uczniów, dzięki czemu w znacznie większym stopniu niż dotychczas można by było realizować ideę przejścia od nauczania faktów, do nauczania umiejętności.

6. Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego

Opracowanie: Mariusz Marczak, Marek Muszyński, Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Dorota E. Campfield, Katarzyna Kutylowska, Katarzyna Paczuska, Joanna Pitura, Anna Michałowska, Magdalena Szpotowicz

Reforma programowa kształcenia ogólnego wprowadziła kilku istotnych zmian do systemu kształcenia językowego w polskiej szkole. Przede wszystkim, wydłużyła czas przeznaczony na naukę języka obcego poprzez wprowadzenie obowiązkowej nauki języka od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Stworzyła także możliwość kontynuacji nauki języka wybranego na wcześniejszym etapie uczniowi przechodzącemu ze szkoły podstawowej do gimnazjum oraz z gimnazjum do szkoły średniej. Podstawa gwarantuje także każdemu uczniowi naukę w grupie o stopniu zaawansowania odpowiadającym poziomowi jego umiejętności językowych.

Podobnie jak w innych przedmiotach nowa PP dla języków obcych nowożytnych przedstawia zatem kształcenie w szkole podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej jako programowo spójny cykl nauczania, uwzględniający obniżony wiek uczniów rozpoczynających naukę języka. Ponadto uwzględnia również fakt, że oprócz kontynuacji pierwszego języka obcego, na poziomie gimnazjum uczeń rozpoczyna również naukę drugiego języka, a szkoła musi zapewnić możliwość realizacji tego celu.

Dla każdego etapu edukacyjnego dokument precyzuje treści nauczania, spodziewane efekty kształcenia, które sformułowano w języku wymagań (ogólnych i szczegółowych) dotyczących wiedzy, umiejętności i postaw jakie powinien osiągnąć uczeń, oraz docelowy poziom językowy. Istotne jest, że wymagania PP odnoszą się do umiejętności, jakie zdobyć mają w toku nauki szkolnej uczniowie o przeciętnych uzdolnieniach. Należy więc pamiętać, że zapisów podstawy nie powinno się interpretować jako zestawu maksymalnych wymagań w stosunku np. do ucznia uzdolnionego językowo. Z założenia nauczyciele powinni dążyć do rozwijania umiejętności zgodnie z możliwościami uczniów, zarówno tych mniej, jak i bardziej uzdolnionych. Specyfiką podstawy programowej z języków obcych jest szczególnie znacznie zapisów podstawy dotyczące warunków realizacji.

6.1. Warunki realizacji podstawy programowej w szkołach

Podstawa programowa dla języków obcych wyznacza wymagania ogólne i szczegółowe dla poszczególnych etapów edukacyjnych, ale określa również warunki ich realizacji, które są niezbędne do osiągnięcia wyznaczonych przez podstawę celów. Uwzględniając trudności realizacyjne na poziomie szkół w zapewnieniu pożądaných warunków uczniom i nauczycielom, podstawa formułuje je jednak jako zalecenia dla osób zaangażowanych w proces dydaktyczny, czyli dyrektorów szkół i nauczycieli.

Główne zalecenia, które znalazły wyraz w zapisach podstawy programowej, odnaleźć można w oficjalnym komentarzu do tego dokumentu⁵⁸. Wśród nich najistotniejsze to: budowanie kompetencji uczniów na poszczególnych etapach edukacji w oparciu o wiedzę i umiejętności nabyte przez nich na etapie poprzedzającym; uwzględnienie w procesie kształcenia indywidualnych potrzeb (tzn. zapewnienie pomocy w nauce każdemu uczniowi: najsłabszemu i najbardziej utalentowanemu językowo, a także i temu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) i zainteresowań ucznia; umożliwienie nauki w grupach uczniów o podobnym poziomie zaawansowania, np. poprzez przeprowadzanie testów plasujących; zmniejszenie liczebności grup poprzez zamianę systemu klasowo-lekcyjnego na system nauki w mniejszych grupach, w tym grupach międzyoddziałowych lub międzyklasowych.

W podstawie zaleca się również prowadzenie zajęć językowych w sali wyposażonej w pomoce audiowizualne i sprzęt odpowiedni do stosowania technologii w nauczaniu. Za niezbędne pomoce audiowizualne uznaje się słowniki, wszelkiego rodzaju pomoce wizualne (np. mapy, symbole, piktogramy), odtwarzacz płyt CD oraz zestaw nagrań audio na odpowiednich nośnikach. Przewiduje się także wykorzystanie nagrań audio-wideo, np. w postaci filmów czy reklam. Ponadto zaleca się wykorzystywanie w procesie dydaktycznym technologii informacyjno-komunikacyjnych, które pozwoliłyby uczniom osiągnąć umiejętność wyszukiwania oraz korzystania z informacji np. za pomocą komputerów wyposażonych w dostęp do Internetu.

Podstawa programowa podkreśla ponadto wagę oceniania wewnętrznego – zarówno bieżącego jak i końcowego – oraz zewnętrznego, w formie sprawdzianu umiejętności na zakończenie szkoły podstawowej i egzaminu gimnazjalnego, w procesie dydaktycznym. Zaleca przy tym, aby oceny dokonywano zawsze w oparciu o czytelne i zakomunikowane uprzednio uczniowi kryteria. W końcu informacje na temat warunków i sposobów realizacji podstawy programowej zawierają również zalecenie, by nauczyciel języka obcego oprócz pracy nad kompetencją językowo-komunikacyjną uczniów dbał również o kształtowanie pożądaných w świetle europejskich uregulowań edukacyjnych, postaw ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

6.2. Warunki organizacyjne

Na realizację zapisów podstawy programowej w szkole mają wpływ zarówno warunki organizacyjne, jak i dydaktyczne. Warunki organizacyjne omówione zostaną jako pierwsze, jako że kształtują one środowisko, w którym odbywa się realizacja podstawy, a zatem mają znaczący wpływ na podejmowane przez nauczycieli działania dydaktyczne. Najistotniejsze z nich to: liczba godzin zajęć języka obcego w tygodniu, podział uczniów na grupy językowe oraz formy zajęć pozalekcyjnych, wspomagających nabywanie umiejętności językowych przez uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych.

■ Tygodniowa liczba godzin zajęć językowych w szkole

Podstawa programowa nie określa liczby godzin nauki języka, którą realizować ma uczeń na danym etapie edukacyjnym. Minimalne liczby godzin przeznaczone na realizację zajęć z obu języków

⁵⁸ Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, s. 7-16.

obowiązkowych na poszczególnych etapach kształcenia określa odrębne rozporządzenie⁵⁹. Jest to odpowiednio 190 godzin nauczania języka pierwszego na I etapie edukacyjnym, 290 godzin na II etapie oraz 450 godzin łącznie dla języka pierwszego i drugiego na III etapie edukacyjnym. Jednak decyzje na temat ostatecznie realizowanej liczby godzin w szkole podejmowane są na szczeblu lokalnym przez dyrektora szkoły, który układa plan zajęć stosownie do potrzeb, dysponując pulą dwóch godzin, o które może zwiększyć liczbę godzin nauczania języka⁶⁰ lub też, np. na poziomie powiatu, przez organ prowadzący szkoły, który może sfinansować dodatkową godzinę zajęć tygodniowo.

Możliwości te wykorzystywane są jednak prawie wyłącznie na wyższych etapach edukacyjnych. Przykładowo, w prowadzonym przez Pracownię Języków Obcych *Badaniu efektywności nauczania języka angielskiego* (BENJA) niemal wszystkie badane szkoły oferowały swoim uczniom minimalną liczbę godzin ustaloną w ramowym planie nauczania. Na II etapie edukacyjnym tylko nieliczne z nich oferowały łącznie 10 godzin w trzyletnim cyklu nauczania, czyli jedną godzinę ponad minimum. Natomiast jedna na trzy szkoły oferowały 8 godzin, czyli o jedną godzinę mniej. W takim wypadku zazwyczaj organizowano nauczanie według schematu 2-3-3, czyli obniżając liczbę godzin tygodniowo w IV klasie.

Odsetek szkół gimnazjalnych oferujących ponadwymiarowe nauczanie języków zdecydowanie jest większy. Na podstawie informacji udzielonych przez uczniów można wyliczyć, że niemal połowa z nich (47%) mogła się uczyć języków obcych w zwiększonym wymiarze godzinowym. I choć większość uczniów uczyła się tylko o jedną godzinę lekcyjną więcej w ciągu trzyletniego toku nauczania, to jednak co dziesiąty gimnazjalista dodatkowych lekcji języka miał już trzy lub więcej. Warto też dodać, że częściej zwiększano wymiar nauczania pierwszego języka, czyli języka angielskiego.

■ Podział uczniów na grupy językowe

Jednym z podstawowych czynników organizacyjnych mających istotny wpływ na warunki realizacji w szkołach podstawy programowej jest stosowanie, lub nie, podziału uczniów na grupy. Odpowiedź na pytanie o realizację zapisu podstawy programowej dotyczącego podziału na grupy nie jest jednoznaczna. Większość szkół na II i III etapie edukacyjnym stosuje podział na grupy, jednak tylko w połowie badanych szkół podstawowych, dzielących uczniów na grupy nauczania, podziału dokonuje się na podstawie kryteriów merytorycznych. Dzieje się tak pomimo, że z dużą dozą prawdopodobieństwa, w starszych klasach szkoły podstawowej poziom uczniów jest, przynajmniej w pewnym stopniu, zróżnicowany. Wydaje się także, że często o podziale na II etapie edukacyjnym decyduje fakt przekroczenia dopuszczalnej liczebności oddziału, a nie poziom zaawansowania uczniów, co w przypadku mniejszych oddziałów praktycznie pozbawia uczniów możliwości uczenia się języka angielskiego wspólnie z osobami reprezentującymi porównywalny poziom umiejętności.

⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012 poz. 204 z późn zm.)

⁶⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, (Dz.U. rok 2012, nr 0, poz. 204, §2, pkt 1, pkt 5).

■ Zajęcia pozalekcyjne/indywidualizacja

Podstawa programowa zwraca szczególną uwagę na uwzględnienie w procesie dydaktycznym potrzeb uczniów o różnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach, dlatego podkreśla potrzebę indywidualizacji nauczania. Powinna się ona wyrażać przede wszystkim w sposobie pracy z uczniem podczas obowiązkowego kursu językowego – odpowiednim dostosowaniem form i tempa pracy na lekcjach oraz prac domowych. Innym możliwym sposobem indywidualizacji jest organizacja pozalekcyjnych zajęć wyrównawczych dla uczniów słabszych, zajęć dla uczniów uzdolnionych, a także kół zainteresowań.

W tym kontekście warto się przyjrzeć danym dotyczącym powszechności i przeznaczenia zajęć dodatkowych organizowanych przez szkoły. Udział szkół deklarujących organizowanie regularnych zajęć dodatkowych wzrasta z każdym etapem edukacyjnym. Z danych badania BENJA wynika, że na I etapie edukacyjnym 44% szkół organizowało koła zainteresowań, 36% realizowało zajęcia dla uczniów uzdolnionych, a 33% szkół – zajęcia wyrównawcze. W klasach IV-VI szkół podstawowych zwiększa liczba szkół oferujących zajęcia dodatkowe, choć jednocześnie zmienia się ich główny odbiorca. Zajęcia dodatkowe najczęściej miały formę zajęć wyrównawczych (73% szkół oferujących ten typ zajęć). Nieco mniejsza liczba placówek (67%) prowadziła koła językowe. Najrzadziej, bo tylko w 58% szkół, oferowane były zajęcia dla uczniów uzdolnionych.

Także w szkołach gimnazjalnych najczęściej oferowanymi zajęciami dodatkowymi są zajęcia wyrównawcze. Łącznie 87% badanych dyrektorów szkół zadeklarowało organizowanie takich zajęć. W średnich i dużych miastach (powyżej 15 tys. mieszkańców) porównywalny odsetek dyrektorów szkół zadeklarował organizowanie zajęć również dla uczniów uzdolnionych. Natomiast, w szkołach z terenów wiejskich i małomiejskich zajęcia dla uczniów uzdolnionych prowadzone są rzadziej. Wyraźnie widoczny jest stosunkowo duży odsetek szkół wiejskich (39%) nieoferujących uczniom szczególnie uzdolnionym zajęć wspierających ich dalszy rozwój. Mimo iż stosunkowo wiele gimnazjów oferuje swoim uczniom możliwość dalszej nauki poza obowiązkowym kursem językowym, uczestnictwo w bezpłatnych zajęciach pozalekcyjnych pozostaje na stosunkowo niskim poziomie. Odsetek uczniów klas I i II gimnazjum deklarujących uczestnictwo w bezpłatnych zajęciach dodatkowych z języka angielskiego organizowanych przez szkołę wynosi ok. 11%, natomiast wzrasta do około 16% w klasie III. Na uwagę zasługuje mniejszy odsetek uczniów uczęszczających na takie zajęcia w dużych miastach, co może wynikać z potencjalnie większej podaży alternatywnych zajęć płatnych na tamtejszym rynku edukacyjnym.

Podsumowując, można stwierdzić, że na I etapie edukacyjnym, gdzie zróżnicowanie poziomu językowego uczniów nie jest jeszcze widoczne lub dobrze zdiagnozowane, dominują zajęcia dla uczniów zainteresowanych nauką języka, co sprzyja zwiększaniu ich motywacji do dalszej nauki języka. Na II etapie zdecydowanie dominują już zajęcia wyrównawcze, co z kolei wydaje się wskazywać na wyraźniejsze zaznaczenie się różnic w umiejętnościach uczniów, a jednocześnie pokazuje odpowiednią reakcję szkoły na to zjawisko. W gimnazjum przeważają zajęcia dla uczniów mniej zdolnych, ale i ich bardziej uzdolnieni koledzy mają szansę na rozwój swoich umiejętności, szczególnie w miastach średniej wielkości. Natomiast na terenach wiejskich i małomiejskich stosunkowo najmniej dba się o potrzeby uczniów zdolnych, a praca nastawiona jest na ucznia słabszego. Zastanawiający jest stosunkowo niski poziom uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych w gimnazjum, które szkoła oferuje bezpłatnie.

6.3. Warunki dydaktyczne

■ Wykorzystywane podręczniki

Stopień realizacji PP na lekcjach języka obcego w dużej mierze zależy jest od wykorzystywanych przez nauczyciela i uczniów podręczników, tym bardziej, iż w świetle wyników ankietowej części Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC)⁶¹ i wywiadów z nauczycielami *Badania uczenia się i nauczania języków obcych* (BUNJO)⁶², rola podręcznika jest kluczowa w procesie opracowywania scenariuszy zajęć. Badanie BUNJO wskazało, że dla 50% nauczycieli podręcznik w zasadzie determinuje treści nauczania. Ważna jest zatem zawartość treściowa podręczników wykorzystywanych przez nauczycieli.

Wyniki analizy siedmiu serii podręczników, które były najczęściej wykorzystywane w procesie nauczania języka angielskiego w szkołach uczestniczących w badaniu BUNJO pokazały, że żadna z przebadanych serii nie umożliwia uczniom systematycznego rozwoju wszystkich opisanych w PP szczegółowych umiejętności receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych w języku obcym, zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. We wszystkich przeanalizowanych seriach podręczników dominowały zadania na rozumienie tekstu czytanego i słuchanego, przy czym nawet w ich przypadku stwierdzono braki, np. ćwiczenia na rozumienie tekstu pisemnego nie rozwijały sprawności rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi, natomiast ćwiczenia na rozumienie tekstu słuchanego wykazywały niedobory w zakresie określania intencji nadawcy/autora tekstu oraz rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi.

Główne niedostatki analizowanych podręczników to: nierównomierny nacisk na rozwijanie umiejętności cząstkowych składających się na umiejętności receptywne, interakcyjne, produktywne i mediacyjne; zbyt duży nacisk na pisemną kontrolowaną praktykę językową przy jednoczesnym niedoborze ćwiczeń umożliwiających rozwój umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych; małą liczbę ćwiczeń wymagających od uczniów spontanicznego i adekwatnego reagowania w sytuacjach komunikacyjnych oraz niewielką różnorodność ustnych zadań komunikacyjnych.

■ Materiały wykorzystywane na lekcji

Podstawa programowa przewiduje, że nauczyciel korzysta na lekcji z szerokiej gamy materiałów dydaktycznych pozwalających skutecznie realizować jej cele. Oprócz podręcznika mają to być materiały autentyczne: „filmy, gazety, czasopisma, Internet, literatura piękna, publikacje popularno-naukowe, itp.”⁶³ materiały wizualne typu: mapy, symbole i piktogramy, jak i audiowizualne, np. filmy czy reklamy.

W szkołach podstawowych i gimnazjach lekcje realizowane są głównie z wykorzystaniem podręcznika oraz dołączonych do niego nagrań audio czy zeszytu ćwiczeń. W szkołach podstawowych na I i II

⁶¹ A. Gajewska-Dyszkiewicz, M. Grudniewska, F. Kulon, K. Kutylowska, K. Paczuska, L. Rycielska, M. Szpotowicz, *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, IBE 2013.

⁶² K. Paczuska, K. Kutylowska, A. Gajewska-Dyszkiewicz, M. Ellis, M. Szpotowicz, *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, IBE 2014.

⁶³ *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN 2009, t. 3.

etapie edukacyjnym niemal wszyscy nauczyciele (odpowiednio 95% i 98% badanych) używają podręcznika lub zeszytu ćwiczeń na każdej lub prawie każdej lekcji języka angielskiego.

W przypadku gimnazjów, dane ankietowe uzyskane w badaniu BUNJO wskazują, że typowa lekcja w gimnazjum oparta jest na materiale z podręcznika lub zeszytach ćwiczeń (95% przypadków) i nagraniach audio – zwykle dołączonych do podręcznika na płytach CD (76%).

Jeżeli chodzi o materiały autentyczne, nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów korzystają z nich również rzadko. W szkole podstawowej co piąty badany nauczyciel nie robi tego nigdy, a przeważająca liczba (42%) najwyżej kilka razy w roku, jedynie niecałe 20% korzysta z nich kilka razy w miesiącu. W gimnazjum nauczyciele, którzy zapewniają uczniom kontakt z autentycznymi materiałami na każdej lekcji stanowią wyjątek, ponad 40% nauczycieli pracuje wykorzystując takie materiały, ale czyni to zaledwie kilka razy w roku, natomiast aż co trzeci nauczyciel nigdy nie korzysta z materiałów autentycznych na lekcji.

Materiały audiowizualne na I, II i III etapie edukacyjnym są wykorzystywane również dość rzadko. W klasach I-III szkoły podstawowej niespełna 6% ankietowanych w badaniu BENJA nauczycieli czyni z nich użytek na każdej lekcji, a 10% nie używa ich wcale. Ponadto, niemal 43% badanych nauczycieli zadeklarowało, że rzadko wykorzystuje materiały audiowizualne. W klasach IV-VI sytuacja jest podobna, 40% nauczycieli wykorzystuje materiały audiowizualne tylko kilka razy w roku, choć jednocześnie spore grupy pedagogów używają ich nieco bardziej regularnie – raz w miesiącu (20%) lub częściej (prawie 30%). W gimnazjum połowa nauczycieli pracuje z materiałami audiowizualnymi, ale czyni to tylko raz lub kilka razy w roku.

Nasuwa się wniosek, że nauczanie oparte jest głównie na zadaniach podręcznikowych, co prowadzi do monotonii, która potencjalnie zmniejsza motywację uczniów. Jednocześnie, sporadyczny kontakt z materiałami autentycznymi lub jego brak, oznaczać może mniej szans na przedstawianie uczniom przykładów naturalnej komunikacji językowej oraz ograniczenie form pracy zorientowanych na poznawanie realiów krajów nauczanego języka, jak i rozwijanie świadomości kulturowej uczniów.

■ Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) na lekcji

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) na lekcji wyraża się głównie w korzystaniu z komputera przez nauczyciela. Badanie BENJA wskazało, że 36% nauczycieli na I etapie edukacyjnym korzysta z komputera w klasie często lub bardzo często, a 29% robi to z taką samą częstotliwością pracując z tablicą interaktywną. Aparat cyfrowy i cyfrowa kamera video wykorzystywane są zdecydowanie rzadziej; często lub bardzo często korzysta z nich odpowiednio tylko 17% i 11% badanych nauczycieli. Wyniki II etapu badania BENJA pokazały, że trzy na cztery ankietowane szkoły posiadały komputer i tablicę interaktywną w klasie, jednak pomimo to, połowa nauczycieli uznała, że niewystarczające wyposażenie szkoły w sprzęt elektroniczny utrudnia im pracę dydaktyczną, przy czym, niedostatki dotyczą nie tylko sprzętu, ale również dostępności oprogramowania edukacyjnego. Co trzeci nauczyciel miał problemy ze słabym dostępem do Internetu lub z siecią bezprzewodową na terenie szkoły; podobny odsetek uskarża się też na kłopoty spowodowane niedostateczną pomocą techniczną w szkole. Być może dlatego tylko nieco ponad 40% nauczycieli ze szkół wyposażonych w sprzęt korzysta z komputera w klasie, a tylko 30% używa tablicy interaktywnej na każdej lekcji.

Co ciekawe, tylko co dziesiąty nauczyciel łączy kłopoty z wykorzystaniem TIK ze swoim stanem wiedzy i umiejętności, natomiast ponad jedna trzecia twierdzi, że problemem jest czasochłonność przygotowania lekcji z użyciem TIK. Sytuacja w zakresie wykorzystania TIK nie wydaje się zatem satysfakcjonująca, zważywszy na fakt, że w trakcie 252 obserwowanych w badaniu BENJA lekcji tylko raz zaobserwowano użycie Internetu. Choć nagrania audio były używane niemal na każdej lekcji w każdej szkole, tablica interaktywna i projektor multimedialny były używane już tylko w jednej trzeciej placówek. Użycie nagrań wideo odnotowano tylko w co dziesiątej szkole.

W badaniu BUNJO ponad połowa anglistów nauczających w gimnazjum (53%) zadeklarowała, że korzysta z komputera na prawie każdej lekcji. Mniejszy odsetek nauczycieli korzysta z nieco bardziej zaawansowanych technologii; co trzeci nauczyciel (37%) regularnie, tzn. co najmniej raz w miesiącu, korzysta z tablicy interaktywnej, a co szósty (16%) używa jej na prawie każdej lekcji. Być może przyczyną tej sytuacji jest stosunkowo mała liczba nauczycieli, która posiada względną biegłość w korzystaniu z TIK lub też fakt, że pewna grupa nauczycieli posiadająca taką biegłość pozbawiona jest szansy na korzystanie z bardziej zaawansowanych technologii w szkole. Dobrze ilustruje to dość wysoki odsetek nauczycieli, którzy nie mają możliwości organizowania zajęć, podczas których uczniowie korzystaliby z komputerów z dostępem do Internetu. W praktyce tylko około 30% nauczycieli stara się prowadzić zajęcia w takiej formie minimum kilka razy w roku.

Uzyskane w badaniu BUNJO dane sugerują, że nowoczesne technologie wykorzystywane są w kontekście nauki języka w gimnazjum częściej w celach prezentowania wybranych treści, niż w formie bardziej interaktywnej. Uderza brak przełożenia zastosowania TIK na działania umożliwiające uczniom bardziej aktywne korzystanie z elektronicznych źródeł. Uczniowie jako elektroniczni tubylcy, zwykle bardziej biegli w kwestiach technicznych z zakresu TIK od nauczycieli, z pewnością chętniej uczestniczyliby w takich zadaniach, a przy okazji mogliby nauczyć się efektywnego korzystania z treści i narzędzi wspomagających naukę języka online, np. ze wszelkiego rodzaju słowników.

Powyższe dane wskazują, że TIK są mało różnorodnie – dominują nagrania audio, przy czym zwykle są to nagrania z płyty dołączonej do podręcznika. Innych form używa się rzadko i nie w każdej szkole, dodajmy, że rzadziej niżby na to wskazywała dostępność sprzętu w szkole oraz dużo rzadziej, niż wskazują na to deklarowane umiejętności nauczycieli. Liczby te wskazują więc nie tyle na potrzebę uzupełnienia zasobów szkolnych o sprzęt niezbędny do realizacji zajęć z wykorzystaniem TIK, ale także zwrócenie większej uwagi, jeśli chodzi o aranżację klas szkolnych służących do nauki języków obcych oraz dostarczenia nauczycielom wartościowych szkoleń z zakresu różnorodnego wykorzystania TIK na lekcjach.

■ **Formy pracy/interakcja na lekcji**

Podstawa programowa przewiduje, że nauczyciele organizować będą formy pracy pozwalające uczniom na rozwój umiejętności językowych we współpracy z innymi, np. poprzez realizację zadań w parach, grupach, czy w ramach projektów, w tym wymian międzynarodowych. Tymczasem obserwacje lekcji języka angielskiego rysują inny – bardziej „frontalny” – obraz nauczania, w którym *gros* komunikatów nadawanych jest przez nauczyciela, a komunikacja między uczniami następuje sporadycznie.

Podczas obserwowanych lekcji klas szóstych szkoły podstawowej, prawie połowa zadań była realizowana przez wszystkich uczniów oddziału razem, a jedna trzecia indywidualnie przez każdego

z uczniów. Te dwie formy pracy służyły do realizacji aż 90% zadań. Praca w parach służyła tylko do realizacji 5% zadań, a praca w grupach niespełna 3%. Dane te pokazują, że nauczyciele niezmiernie rzadko sięgają po inne formy pracy, niż praca całą klasą lub zlecenie tego samego zadania wszystkim uczniom do pracy indywidualnej. Rzadko również nauczyciele sięgają po przygotowanie dla uczniów zróżnicowanych, w zależności do ich potrzeb i oczekiwań, zadań do pracy indywidualnej. Zachowanie takie zaobserwowano tylko w jednej czwartej szkół i zdarzało się ono mniej więcej raz na dwie lekcje.

Analiza transkrypcji obserwowanych lekcji przeprowadzona w II etapie badania BENJA pokazuje, że niemal trzy czwarte komunikatów, które padają na lekcji, pochodzi od nauczycieli. Co znamienne, w żadnej z 42 szkół, gdzie analizowano transkrypcje lekcji uczniowie łącznie nie wypowiedzieli nawet 50% słów na lekcji. W takiej sytuacji, trudno o ćwiczenie kompetencji komunikacyjnych, gdyż uczniowie często w ogóle nie są dopuszczani do głosu.

Lekcje w szkołach gimnazjalnych nie różnią się zasadniczo od tych obserwowanych pod koniec szkoły podstawowej. Największa część lekcji poświęcona jest na komunikację między nauczycielem uczniem lub całą klasą oraz pracę indywidualną uczniów. Czas poświęcony na pracę grupową uczniów wynosi średnio nieco ponad 3 minuty na lekcję. Według deklaracji nauczycieli uzyskanych badaniu BUNJO, najpowszechniej stosowanymi formami pracy na lekcji są: wykład (80%) indywidualne wypowiedzi uczniów (73%). Blisko połowa nauczycieli (52%) deklaruje, że niemal na każdej lekcji uczniowie pracują w parach, kolejne 43% twierdzi, że robią to kilka razy w miesiącu. Praca w grupach wykorzystywana jest co prawda przez zdecydowaną większość nauczycieli (87%), natomiast metoda ta stosowana jest z wiele mniejszą częstotliwością, tzn. co najmniej raz w miesiącu. Zatem, formy pracy skierowane na komunikację z rówieśnikami są stosunkowo często, choć być może nie wystarczająco często, stosowaną metodą. Najrzadziej stosuje się formy pracy wymagające grupowej wypowiedzi uczniów na forum klasy, co pośrednio wskazuje na rzadkie wykorzystanie pracy projektowej. Jednak nawet do tych danych należy podchodzić ostrożnie mając na uwadze, iż ich źródłem są deklaracje nauczycieli; według informacji uzyskanych od uczniów w tym samym badaniu, wszystkie formy wymagające interakcji z rówieśnikami stosowane są rzadziej niż sugerują to deklaracje pedagogów.

■ Modelowanie językowe

Modelowanie językowe jest istotnym aspektem działań językowych nauczyciela, którego celem jest ulepszanie umiejętności językowych ucznia poprzez motywowanie go do bardziej wyczerpujących odpowiedzi, rozwijanie jego wypowiedzi czy kierowanie do niego prośby o wyrażenie opinii. Modelowanie językowe może również stanowić ważną formę dostarczania uczniom informacji zwrotnej na temat poprawności ich wypowiedzi.

Wyniki analiz transkrypcji badania BENJA pokazują, że najpopularniejsze formy modelowania wśród nauczycieli II etapu edukacyjnego to: prośba nauczyciela o odpowiedź ze strony ucznia; wspomaganie odpowiedzi ucznia oraz dwie formy powtarzania odpowiedzi ucznia: włącznie z jednoczesnym poprawianiem błędów ucznia lub bez poprawiania błędów. Dane takie uzyskano również bezpośrednio podczas obserwacji lekcji, gdzie modelowanie zaobserwowano średnio 22 razy na lekcję, z czego 14 razy nauczyciel prosił ucznia o udzielenie odpowiedzi, 3 razy wspomagał odpowiedź, 2,5 razu nauczyciel powtarzał odpowiedzi ucznia, a nieco ponad 2 razy powtarzał odpowiedzi, jednocześnie poprawiając błędy. Pozostałe formy modelowania stosowane są na lekcji znacznie rzadziej, lub wręcz znikomo: wykorzystanie parafrazy dało się zaobserwować tylko raz na pięć lekcji; pytanie o opinię –

raz na dwie lekcje; a prośbę o wypowiedź całym zdaniem i jej uzasadnienie – raz na trzy lekcje. Liczba słów poświęconych na wszystkie techniki modelowania łącznie wynosi średnio niemal 600 na lekcję, co stanowi prawie 20% wszystkich słów, wypowiedzianych na lekcjach.

Analiza długości poszczególnych komunikatów wywołanych modelowaniem wykazała, że najczęściej używane techniki, a więc: powtarzanie, powtarzanie z poprawką oraz prośba o odpowiedź, mają formę bardzo skrótowych interakcji nauczyciel-uczeń, podczas których używa się niezbędnego do osiągnięcia celów komunikacyjnych minimum słów. Wyniki świadczą też o tym, że jest to sytuacja typowa dla większości szkół. Techniki, które implikują dłuższe komunikaty, np. prośba o wypowiedź całym zdaniem (średnio ponad 6 słów na interakcję) oraz pytanie ucznia o opinię (średnio niemal 9 słów na interakcję), stosowane są tylko w około połowie obserwowanych szkół, ale nawet tam dzieje się to bardzo rzadko.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciele stosują dość różnorodne formy modelowania językowego, ale najczęściej ograniczają się do najbardziej oczywistych technik, z rzadka sięgając po te, które wymagałyby od uczniów podjęcia większego wysiłku w formułowaniu wypowiedzi. Stosowaną techniką prowokującą uczniów do formułowania wypowiedzi jest wspomaganie, natomiast techniki mające skutkować bardziej złożonymi komunikatami uczniów, np. prośba o wypowiedź całym zdaniem, prośba o opinię i jej uzasadnienie, stanowią margines modelowania. Pracując nad poprawnością wypowiedzi ucznia nauczyciele dość często sięgają po powtórzenie wypowiedzi ucznia z jednoczesną korektą błędu, niezmiernie rzadko jednak, pokazują uczniom możliwość użycia innych struktur bądź słów poprzez zastosowanie parafrazy.

■ Język na lekcji

Skoro podstawa programowa jako główny cel stawia skuteczne rozwijanie umiejętności komunikacyjnych uczniów w języku obcym, warto przyjrzeć się, ile czasu na lekcji wykorzystywane jest na komunikację w nauczonym języku. Nauczyciele klas I-III badani w ramach I etapu badania BENJA zadeklarowali, że mówią na lekcji w języku angielskim średnio ponad 23 minuty, co stanowi 51% czasu na lekcji. Znajduje to potwierdzenie w wynikach tego badania dla II etapu edukacyjnego, gdzie ankietowani nauczyciele zadeklarowali, że mówią po angielsku średnio niemal 24 minuty w ciągu lekcji (53% czasu trwania lekcji), przy czym, podczas analizy transkrypcji prowadzonych przez nich lekcji uzyskano nieco niższą wartość; po angielsku nauczyciele wypowiadali 49% zdań i 42% słów spośród wszystkich zdań i słów, które wypowiadali podczas lekcji.

Niemal 40% nauczycieli stwierdziło, że zagadnienia językowe omawiają zwykle po polsku, a 23%, że robi to wyłącznie po polsku. Język angielski wykorzystywany jest w celu organizowania ćwiczeń, wydawania poleceń oraz dyskusji z uczniami. Wprowadzanie tematu i dyscyplinowanie uczniów odbywa się według nauczycieli przy równym użyciu obu języków, z nieznaczną przewagą języka angielskiego.

W gimnazjum proporcje wykorzystywanych podczas poszczególnych czynności dydaktycznych języków zdają się nieco zmieniać, co może mieć uzasadnienie w większych umiejętnościach językowych i dojrzałości uczniów. Co prawda nowe zagadnienia wciąż wprowadzane są częściej w języku polskim, niż angielskim, lecz udział nauczycieli odwołujących się do języka rodzimego jest mniejszy (34% nauczycieli deklarujących przewagę języka polskiego i 13% używających wyłącznie języka rodzimego). Podobnie jak w szkole podstawowej, przy wprowadzaniu nowego tematu,

prowadzeniu dyskusji, wydawania poleceń i prowadzeniu ćwiczeń przeważa użycie języka angielskiego. Natomiast, inaczej niż w przypadku uczniów młodszych, dyscyplinowanie uczniów odbywa się częściej przy użyciu języka polskiego.

Wydaje się jednak, że język polski pełni zbyt dużą rolę podczas lekcji języka angielskiego. Zrozumiałe, uwzględniając oczekiwany poziom uczniów, wydaje się użycie języka ojczystego do tłumaczenia uczniom słownictwa, czy zasad gramatycznych, jak również do zaprowadzania dyscypliny. Zasadnym wydaje się jednak wniosek, że konieczne jest ograniczanie języka ojczystego, tam, gdzie może on z powodzeniem zostać zastąpiony przez nauczany język obcy.

■ **Udział w projektach międzynarodowych**

Korzyści z udziału w działaniach międzynarodowych w zakresie umiejętności językowych uczniów są nie do przecenienia. Jednak udział w nich przyczynia się także do realizacji innych celów, o których mówi podstawa programowa – pogłębianiu wiedzy o innych kulturach, kształtowaniu postawy tolerancji i zrozumienia wobec innych oraz rozwijaniu kompetencji z zakresu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej, jeżeli projekt realizowany jest za pośrednictwem Internetu.

Tymczasem w badanych szkołach widoczny jest wyraźny deficyt takich form pracy. Zdecydowana większość nauczycieli szkół podstawowych (91%) nauczających na I etapie edukacyjnym stwierdziła, że żaden z nauczanych przez nich oddziałów z klas I-III nie uczestniczył w międzynarodowym projekcie, np. w ramach programów typu *e-Twinning*, czy *Comenius*. Jest to niepokojące, biorąc pod uwagę fakt, że projekty tego typu umożliwiają uczniom rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w autentycznym kontekście.

Drugi etap badania BENJA, który dotyczył uczniów klas VI w szkołach podstawowych, pokazał, że zaangażowanie uczniów w projekty międzynarodowe nie rośnie niestety z wiekiem ucznia i nawet w starszych klasach szkoły podstawowej utrzymuje się na poziomie około 10% badanych szkół. Wydaje się więc, że pomimo oraz wszelakich zachęt do angażowania się w projekty międzynarodowe polskie szkoły wciąż sporadycznie korzystają z tego narzędzia. Wyodrębnienie przyczyn tego zjawiska jest niemożliwe bez szczegółowych badań tego problemu.

6.4. Stopień realizacji podstawy programowej w szkołach

6.4.1. Realizacja wymagań podstawy programowej w szkole podstawowej

Informacji na temat realizacji wymagań podstawy programowej w zakresie sprawności mówienia na II etapie edukacyjnym (klasa VI szkoły podstawowej) dostarczają dane z badania BENJA, które obejmowało m.in. analizę transkrypcji obserwowanych lekcji pod kątem realizacji zapisów PP dotyczących kształcenia sprawności mówienia, zarówno w zakresie tworzenia wypowiedzi, reagowania, jak i ustnego przetwarzania informacji.

Stwierdzono, że słowa wypowiedziane przez uczniów w trakcie tworzenia wypowiedzi ustnych stanowiły nieco ponad 10% wszystkich słów, jakie padały na lekcji. Liczba słów wypowiedzianych przez uczniów podczas, gdy musieli oni reagować w sytuacjach komunikacyjnych stanowiły nieco ponad 6%

wszystkich słów, jakie padały na lekcji. Natomiast w przypadku ustnego przetwarzania, zarejestrowano średnio niespełna 4% słów ogółem wypowiedzianych na lekcji.

Dane z transkrypcji lekcji pokazują, że jest spora grupa nauczycieli, która w ogóle nie ćwiczy tych umiejętności na swoich lekcjach. Jeżeli sprawność mówienia jest w jakiś sposób ćwiczona, to nacisk kładziony jest głównie na tworzenie przez uczniów samodzielnych wypowiedzi, podczas gdy reagowanie i przetwarzanie ustne traktowane są marginalnie. Co ciekawe, podobne wyniki uzyskano podczas badania transkrypcji lekcji gimnazjalnych pod kątem realizacji zapisów podstawy programowej w badaniu BUNJO.

Wynikiem tego są słabe osiągnięcia uczniów w zakresie umiejętności komunikacyjnych, na co wskazują dane z badania BENJA dla I etapu edukacyjnego, gdzie zmierzono umiejętność mówienia u 665 uczniów z 42 szkół. Stwierdzono, że na 40 zdań, które uczniowie powtarzali w ramach procedury *elicited imitation*, tylko około 6 zdań uczniowie prawdopodobnie potrafiliby użyć/wypowiedzieć w jakiegokolwiek formie komunikacji, ponieważ wydawały się one być częścią opanowanych przez nich środków językowych. Wyniki pokazały, że przeważnie uczniowie potrafią się posługiwać raczej pojedynczymi wyrazami, a nie, jak to opisują wymagania podstawy programowej, dłuższymi formami wypowiedzi.

6.4.2. Realizacja wymagań podstawy programowej w gimnazjum

Część ankietowa badania BUNJO pozwoliła przyjrzeć się bliżej częstotliwości, z jaką nauczyciele realizują ogólne wymagania PP dla gimnazjum w odniesieniu do najistotniejszego jej celu, tj. rozwijania umiejętności skutecznej komunikacji w języku obcym, które opisano w wymaganiach III-V: samodzielnego formułowania krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi ustnych; samodzielnego formułowania krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych; uczestnictwa w rozmowach w typowych sytuacjach komunikacyjnych; przekazywania w języku polskim głównych myśli lub wybranych informacji z tekstu w języku angielskim; oraz przekazywania w języku angielskim informacji sformułowanych w języku polskim.

Z deklaracji nauczycieli wynika że, największy odsetek anglistów (91%) ćwiczy z uczniami przynajmniej kilka razy w miesiącu lub częściej samodzielne formułowanie wypowiedzi ustnej. Zauważalnie mniejszy odsetek z taką samą częstotliwością angażuje uczniów w rozmowy w typowych sytuacjach komunikacyjnych (77%). Mniej nauczycieli (73%) ćwiczy też z uczniami samodzielne formułowanie krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych (73%). Można więc zauważyć, że chociaż wielu nauczycieli pracuje nad rozwijaniem sprawności mówienia, większość priorytetowo traktuje tworzenie samodzielnej wypowiedzi, a mniejsza liczba nauczycieli pracuje nad formą komunikacji, która wymaga reagowania językowego, zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Obraz, który wyłania się z obserwacji lekcji gimnazjalnych różni się od tego, który rysują nauczyciele w swoich deklaracjach. Według danych pozyskanych w trakcie obserwacji wynika, że w zasadzie praca na lekcjach w gimnazjum ogranicza się do bardzo niewielkiej liczby wymagań stawianych przez PP. Wyraźnie dominuje tu praca ukierunkowana na rozumienie ze słuchu (46% ogółu zakodowanych zdarzeń we wszystkich transkrybowanych lekcjach; odpowiada to 10665 zdarzeń na 23115 zakodowanych). Nie oznacza to, że nauczyciele aż tyle czasu poświęcają na ćwiczenia rozwijające tę sprawność; wliczano tu również sytuacje wymagające od uczniów zrozumienia komunikatów

nauczyciela, np. w postaci poleceń, czy komentarzy zawierających informację zwrotną. Drugą najczęściej ćwiczoną umiejętnością jest reagowanie ustne w sytuacjach komunikacyjnych, ale w bardzo wąskim zakresie, tzn. w sytuacjach, gdzie uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia (14% ogółu zakodowanych zdarzeń). Pozostałe aspekty reagowania praktycznie występują na lekcji symbolicznie, tzn. ich odsetek wynosi poniżej 2% zakodowanych zdarzeń (461 zdarzeń i mniej) na wszystkich obserwowanych lekcjach, dotyczy to na przykład: stosowania form grzecznościowych, proszenia o powtórzenie lub wyjaśnienie wypowiedzi rozmówcy, czy proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji, lub też nie są prawie wcale ćwiczone, jak ma to miejsce w przypadku nawiązywania kontaktów towarzyskich (.01%, czyli 2 zdarzenia), wyrażania skargi, przeproszenia, i przyjmowania przeprosin (.01%), czy też prowadzenia prostych negocjacji w typowych sytuacjach życia codziennego (0.0% – jedno zdarzenie).

Inne wymagania podstawy programowej, które realizowane są na niskim, ale zauważalnym poziomie to: wybrane wymiary tworzenia wypowiedzi ustnej (opisywanie przedmiotów – 8%; wyrażanie i uzasadnianie swoich opinii, poglądów i uczuć – 5%; przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości – 4%) oraz rozumienie wypowiedzi pisemnej (7%). Wszystkie pozostałe wymagania podstawy programowej trudno uznać za realizowane, ponieważ podobnie jak w przypadku większości aspektów ustnego reagowania ich odsetek nie przekracza nawet 2% zdarzeń na lekcji.

W świetle tych wyników rodzi się zasadnicze pytanie o szanse, jakie ma uczeń na spełnienie wymogów podstawy programowej dla III etapu edukacyjnego, skoro podczas lekcji w gimnazjum nie ma sposobności rozwijania niezbędnych do tego celu umiejętności, a przebieg lekcji często powoduje wrażenie, że językiem naprawdę ćwiczonym jest język polski, a nie docelowy język obcy.

Być może przyczyn takiego stanu rzeczy należy doszukiwać się m.in. w fakcie, że sprawność mówienia nie jest przedmiotem bezpośredniej oceny na egzaminie gimnazjalnym w obecnej formie, a skoro tak, nauczyciele, nie ćwiczą jej w dostatecznym stopniu, zaniehbując realizację podstawowego celu podstawy programowej jakim jest rozwijanie umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Znajduje to potwierdzenie w wynikach badania ankietowego BUNJO dla nauczycieli, w którym przyznali, że praktycznie przez trzy lata pracy z uczniami w gimnazjum pracują nad przygotowaniem uczniów do egzaminu zewnętrznego. Mowa więc tutaj o negatywnym efekcie zwrotnym egzaminu gimnazjalnego na proces dydaktyczny. Znajduje to potwierdzenie w wypowiedziach na temat podręczników z pierwszego etapu badania BUNJO⁶⁴. Dokładnie połowa ankietowanych nauczycieli za mocną stroną używanego przez nich podręcznika uważała zapewnienie dobrego przygotowania uczniów do egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego. Tylko co piąty wymieniał jako zaletę podręcznika ciekawe, dostosowane do podstawy programowej treści, a w przybliżeniu co szósty doceniał pozytywne ćwiczenia podręcznikowe.

6.5. Wnioski

Z zestawionych powyżej danych wynika, że szkoły starają się uwzględnić większość zaleceń co do warunków realizacji podstawy programowej. Na poziomie organizacyjnym, dbają by nauka języka

⁶⁴ K. Paczuska (i in.), *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, IBE 2014.

obcego odbywała się w grupach o zmniejszonej liczebności. Zgodnie z tym zaleceniem, lekcje nie są więc realizowane w obrębie pełnych oddziałów szkolnych, a w mniejszych grupach, liczących średnio 13-14 uczniów na grupę. Liczba szkół, gdzie liczebność grup jest znacząco większa, jest mała i takie przypadki są raczej wyjątkiem. Jednocześnie placówki szkolne nie zawsze zapewniają uczniom możliwość nauki z osobami reprezentującymi podobny poziom zaawansowania. Choć szkoły wydają się dążyć do realizacji tego, co zaleca podstawa programowa i większość z nich na II i III etapie edukacyjnym stosuje podział na grupy, nie dzieje się to w pełni zgodnie z adekwatnym zapisem podstawy. Chociaż wśród szkół gimnazjalnych prowadzących kontynuację języka ze szkoły podstawowej niemal wszystkie stosujące podział na grupy, kierują uczniów do grup na podstawie wyników testów plasujących, mniej niż połowa szkół podstawowych dokonuje podziału na II etapie edukacyjnym w oparciu o przesłanki merytoryczne, tzn. na podstawie wyników testów plasujących.

Podstawa programowa przewiduje, że proces dydaktyczny w zakresie kształcenia językowego uwzględnia indywidualne potrzeby i zainteresowania ucznia w procesie nauczania. Trzeba stwierdzić, że szkoły podstawowe i gimnazjalne próbują realizować ten zapis głównie w formie zajęć pozalekcyjnych. Przy czym, szkoły podstawowe początkowo motywujące uczniów do nauki, z upływem czasu nie dbają należycie o zabezpieczenie uczniów o zróżnicowanym poziomie językowym. Szkoły gimnazjalne zaś, dbają o uczniów słabszych, lecz zaniedbują uczniów zdolniejszych, co widać szczególnie w lokalizacjach małomiasteczkich i wiejskich.

Lekcje językowe są mało zróżnicowane, ponieważ nauczyciele pracują bazując głównie na podręczniku i towarzyszących mu nagraniach. Widoczny jest wąski zakres, w jakim nauczyciele wykorzystują środki audiowizualne na lekcjach. O ile kanon stanowi wykorzystanie nagrań z towarzyszącej podręcznikowi płyty CD, o tyle wykorzystanie innych środków, np. filmów DVD, nie jest już tak powszechne. Sytuację mogłoby rozwiązać wykorzystanie internetowych materiałów audiowizualnych, np. za pośrednictwem tablicy interaktywnej – na przeszkodzie stoi jednak ograniczony dostęp do sieci w szkole (na różne jej aspekty narzeka 30-40% nauczycieli).

Podstawa programowa zaleca, by nauka języka odbywała się z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz w klasie wyposażonej w pomoce audiowizualne. Polska szkoła niewątpliwie poczyniła postępy pod względem wyposażenia w sprzęt komputerowy, wzrasta liczba klas wyposażonych w przynajmniej jeden komputer – dla nauczyciela, dość duży odsetek nauczycieli korzysta z nowoczesnych technologii na lekcji. Nadal jednak występują niedostatki w infrastrukturze, brakuje sprawnie działających łącz internetowych. Problemem może być jednak również deficyt wiedzy nauczycieli na temat efektywnych zastosowań technologii w dydaktyce i niezbędnych umiejętności, co wynika z ukierunkowania szkoleń z zakresów TIK na aspekty techniczne, z wyłączeniem najistotniejszej kwestii – dydaktyki, która często jest pomijana na kursach szkoleniowych dla nauczycieli z zakresu TIK⁶⁵. Do takiego wniosku prowadzi bardzo mała różnorodność obserwowanych ćwiczeń z użyciem TIK.

Jak wskazują dane obserwacyjne, uczniowie – wbrew deklaracjom nauczycieli z badań ankietowych – nie są jednak zachęceni do refleksji nad własnymi postępami w nauce, a także atutami i niedostatkami językowymi poprzez dokonywanie samooceny. Nawet jeżeli tego typu ćwiczenia są w praktyce realizowane, dzieje się tak bardzo rzadko. Znikomy jest również zakres, w jakim nauczyciele

⁶⁵ E. Gajek, *(Nie)potrzebne kursy nauczania metodyki on-line, E-mentor*, 5 (No. 7).

pomagają uczniom rozwijać strategie komunikacyjne, w tym podejmowanie negocjacji w sytuacjach życia codziennego i reagowanie w sytuacjach komunikacyjnych, oraz strategie kompensacyjne.

Jeśli zaś chodzi o kształtowanie u uczniów postawy ciekawości, tolerancji, otwartości wobec innych kultur, jest ono realizowane w ograniczonym zakresie, podręczniki zawierają elementy wiedzy o obszarach i ludziach kulturowo odmiennych, czasami tego typu zajęcia odbywają się w ramach pozalekcyjnych zajęć nieobowiązkowych, trudno jednak twierdzić, że sam ten fakt skutkuje u uczniów zwiększeniem tolerancji lub wrażliwości na odmienność. Osiągnięcie takich efektów wymaga odpowiednio skonstruowanych zadań wymagających od ucznia refleksji nad poznawanymi aspektami kultury. W przeciwnym wypadku, sam kontakt z obcą kulturą skutkować może wręcz wzmocnieniem myślenia etnocentrycznego, tzn. nakierowanego na kulturę rodzimą, a tym samym, prowadzić do negatywnych reakcji na odmienność.

Jeżeli chodzi o stopień realizacji podstawy programowej w szkołach, zaobserwowano, że w szkole podstawowej bardzo mało czasu na lekcjach poświęca się ćwiczeniu przez uczniów umiejętności skutecznej komunikacji ustnej. Uczniowie szkół podstawowych mają zazwyczaj szanse tworzyć samodzielne wypowiedzi, ale w znacznie mniejszym stopniu stwarza im się warunki, by mogli reagować ustnie w sytuacjach komunikacyjnych bądź też przetwarzać informacje. Spora grupa nauczycieli ze szkół podstawowych w ogóle nie ćwiczy z uczniami umiejętności komunikacyjnych. W gimnazjach większy odsetek nauczycieli ćwiczy sprawność mówienia z uczniami, ale tam również ćwiczenia koncentrują się głównie na tworzeniu wypowiedzi. W ograniczonym stopniu ćwiczy się reagowanie ustne w sytuacjach komunikacyjnych, ale w bardzo wąskim zakresie w stosunku do tego, co opisują wymagania szczegółowe podstawy. Inne wymiary tworzenia wypowiedzi ustnej, np. opisywanie przedmiotów, wyrażanie i uzasadnianie swoich opinii, poglądów i uczuć, czy przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości, oraz rozumienie wypowiedzi pisemnej realizowane są w bardzo niskim stopniu. Problemy z komunikacją w języku obcym mogą być również spowodowane brakiem ćwiczeń, które pozwoliłyby uczniowi ćwiczyć wykorzystywanie strategii kompensacyjnych. Niedostatki w tym zakresie mogą zdecydowanie zmniejszać efektywność komunikacyjną uczniów w sytuacjach, które wymagają od nich przekazania komunikatu pomimo ograniczeń w posiadanych przez nich środkach i umiejętnościach językowych.

Jest to niepokojące, tym bardziej że sprawdzian umiejętności na koniec szkoły podstawowej ani też egzamin gimnazjalny nie sprawdzają np. kompetencji komunikacyjnych ucznia w zakresie mówienia – tak podkreślanych w podstawie programowej. Powoduje to swoisty efekt zwrotny – zgodnie z przytoczonym przez Byrama powiedzeniem „Co nie jest oceniane nie jest nauczane”⁶⁶ – na skutek którego kształcenie umiejętności komunikacyjnych jest przez nauczycieli zaniedbywane. Świadczą tym dane obserwacyjne, jak i wyniki analizy transkrypcji lekcji, które pokazują, że umiejętność komunikacji nie jest na lekcjach kształcona lub dzieje się to w bardzo ograniczonym zakresie. Co ciekawe, przynajmniej ograniczony odsetek dyrektorów szkół jest świadomy niedostatków w tej materii – „konieczność zwiększenia nacisku na język mówiony” zgłaszał (...) co piąty dyrektor, a co szósty wspominał o potrzebie „ćwiczeń odzwierciedlających sytuacje życiowe”⁶⁷.

⁶⁶ M. Byram, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, Sprogforum 18 (2000), 6, s. 8.

⁶⁷ K. Paczuska (i in.), *Język angielski w gimnazjum. Raport częściowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, IBE 2014.

Ogólnie praca na lekcjach w gimnazjum ogranicza się do bardzo niewielkiej liczby wymagań stawianych przez podstawę programową, wyraźnie dominują sytuacje, w których uczniowie mogą ćwiczyć rozumienie ze słuchu, pozostałe wymagania podstawy programowej realizowane są symbolicznie lub wcale.

Mniej niż połowa nauczycieli ćwiczy z uczniami dokonywanie samooceny, co nie pozwala zdobyć wiedzy o tym, które umiejętności językowo-komunikacyjne stanowią ich słabe i mocne strony. W połączeniu z ogólnie małą liczbą form pracy na lekcji wymagających aktywnego udziału uczniów w komunikacji, prowadzi to do poważnych zaniedbań w tym zakresie, a przy tym nie pozwala uczniowi stać się świadomym użytkownikiem języka obcego, który nie tylko dba o swój systematyczny rozwój, ale również jest w stanie skutecznie diagnozować swoje niedostatki i przeciwdziałać im.

6.6. Kierunki zmian

Na podstawie analizy warunków realizacji podstawy programowej w szkołach podstawowych i gimnazjalnych oraz zaobserwowanych efektów jej wdrażania na lekcjach istotnym wydaje się podjęcie działań, które miałyby przede wszystkim wspierać nauczycieli w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczniów. Chociaż kompetencja ta stanowi naczelny cel edukacji językowej określony przez podstawę programową, doświadczenie pokazuje, że jest on dość trudny w realizacji, można jednak spróbować temu zaradzić za pośrednictwem co najmniej kilku nasuwających się rozwiązań.

Przede wszystkim, nauczyciele mogliby zdecydowanie zwiększyć zakres, w jakim realizują na zajęciach ćwiczenia zorientowane na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych ucznia np. poprzez systematyczne wykorzystywanie tego języka podczas lekcji. Powinni przy tym uważać, by nie zdominować komunikacji i umożliwić uczniom jak najczęstsze wypowiedzianie się w nauczonym języku. Naturalnie, podczas planowania lekcji należy uwzględniać w swoich działaniach formy pracy pozwalające na realizację wszystkich pozostałych wymagań podstawy programowej, włącznie z tymi najbardziej zaniedbywanymi. Zajęcia mogłyby być przy tym prowadzone w sposób zdecydowanie bardziej urozmaicony, z zastosowaniem materiałów poza-podręcznikowych i nowoczesnych pomocy dydaktycznych tak, by motywować uczniów, pomagać im rozwijać ich zainteresowania i pasje oraz stworzyć szanse na rozwój językowy dla wszystkich, włącznie z uczniami najzdolniejszymi. Dobrym rozwiązaniem wydaje się też być systematyczna ewaluacja sprawności językowych uczniów choćby poprzez zastosowanie form oceniania kształtującego, realizowanego na bieżąco w odniesieniu do czytelnie komunikowanych uczniom kryteriów zaczerpniętych np. z ESOKJ.

Naturalnie, nauczyciel powinien otrzymać wsparcie w realizacji tych celów, dzięki któremu mógłby zwiększyć swoją świadomość zapisów podstawy programowej, a w konsekwencji, również podejmowanych przez niego działań. Być może jednym z możliwych rozwiązań byłby system szkoleń ilustrujących konkretne rozwiązania dydaktyczne – ze szczególnym uwzględnieniem działań nauczyciela – w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnych uczniów, zarówno jeśli chodzi o reagowanie ustne, jak i ustne przetwarzanie informacji, ale również oceniania, dostarczania informacji zwrotnej oraz wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szkolenia takie winny zatem koncentrować się nie tylko na pożądanym efekcie pracy dydaktycznej, ale przede wszystkim na zastosowaniu środków pomocnych w realizacji powyższych celów.

Szkolenia takie warto byłoby uzupełnić o stabilny system wsparcia nauczycieli, szczególnie początkujących, który mógłby polegać na obserwacji przez ekspertów wybranych lekcji nauczyciela i przekazaniu mu informacji zwrotnej podczas bezpośredniej rozmowy. System taki mógłby funkcjonować w oparciu o wyselekcjonowanych ekspertów dydaktyki języków obcych, np. dodatkowo przeszkolonych kadr aktualnie likwidowanych nauczycielskich kolegiów języków obcych; nie powinien on jednak pełnić funkcji nadzoru czy kontroli nad pracą nauczycieli, a jedynie wspierać ich w dążeniach do zwiększenia efektywności nauczania.

Jak już wspomniano, skuteczna realizacja wymagań podstawy programowej zależy również w dużym stopniu od autonomicznych działań dydaktycznych nauczyciela, m.in. poszukiwaniu skutecznych rozwiązań poza-podręcznikowych tak, by najefektywniej wspierać ucznia w jego rozwoju językowym, wspomagać ucznia słabszego, a jednocześnie nie hamować w rozwoju ucznia zdolniejszego. Rozwiązania tego typu mogłyby być konsultowane i koordynowane przez wspomnianych wyżej ekspertów, jednak nie do przecenienia jest w tym przypadku życzliwa i pro-aktywna postawa dyrektora szkoły, który powinien zapewnić nauczycielowi niezbędne wsparcie organizacyjno-merytoryczne w podejmowaniu działań urozmaicających formy pracy na lekcji.

Działania nauczyciela zmierzające do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych uczniów powinien jednak również zdecydowanie bardziej wspierać podręcznik, który stanowi przecież główne narzędzie wykorzystywane podczas lekcji. W tym celu należałoby zrewidować stopień obecności podstawy programowej w podręczniku tak, by w mniejszym stopniu pełnił rolę repetytorium przygotowującego uczniów do egzaminu gimnazjalnego, a w większym stopniu pozwalał realizować wszystkie wymagania podstawy programowej, włącznie z ćwiczeniami wymagającymi reagowania językowego i przetwarzania informacji. Liczba tego typu ćwiczeń powinna zauważalnie się zwiększyć, tak by została zbalansowana z ćwiczeniami innego typu w podręczniku.

Istotną kwestią jest również potrzeba zbalansowania wpływu formy egzaminu gimnazjalnego, ale także sprawdzianu umiejętności po szkole podstawowej, na treści i formy nauczania. Chodzi o zminimalizowanie zauważalnego obecnie negatywnego efektu zwrotnego egzaminu na proces dydaktyczny. Egzamin w znacznie szerszym zakresie powinien uwzględniać umiejętności komunikowania się w języku angielskim, choćby w dotychczasowej pośredniej formie. Być może należałoby rozważyć zmiany, które zbliżyłyby egzamin gimnazjalny do egzaminu maturalnego po względem stopnia, w jakim ten ostatni zorientowany jest na sprawdzanie ustnych i pisemnych umiejętności komunikacyjnych.

Dobrym rozwiązaniem wydaje się wprowadzenie zmian w wewnętrznym systemie oceniania pracy nauczycieli pod kątem realizacji wszystkich wymagań podstawy programowej, włącznie z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych uczniów, oraz wprowadzenie egzaminu wewnętrznego, który koncentrowałby się na sprawdzaniu umiejętności komunikacyjnych uczniów. Wypowiedzi egzaminacyjne uczniów mogłyby być nagrywane i archiwizowane w szkole, co z jednej strony pomogłoby w analizie zasadności wystawianych uczniom ocen semestralnych/rocznych, a z drugiej, umożliwiłoby nauczycielowi refleksję nad efektami jego pracy oraz stosowanym przez niego sposobem oceniania umiejętności komunikacyjnych uczniów. Podkreśliłoby to wagę nieco obecnie zaniedbywanych umiejętności komunikacyjnych, a jednocześnie realnie wspomagałoby proces systematycznego doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela.

Do rozwiązania pozostaje jednak kwestia rozdziwku między kwalifikacjami formalnymi nauczycieli a ich umiejętnościami praktycznymi. Nie zawsze ukończenie pełnego toku studiów, tzn. studiów I i II stopnia, skutkuje nabyciem przez przyszłego nauczyciela odpowiednich umiejętności, które pozwalałyby mu podejmować efektywne działania dydaktyczne. Jak już wspomniano, wydaje się, że nauczycielom brakuje przygotowania *stricte* praktycznego.

Nieodzownym krokiem zmierzającym do zwiększenia efektywności realizacji podstawy programowej w szkołach wydaje się uświadomienie dyrektorom szkół, nauczycielom i rodzicom, że zapisy podstawy programowej określają średni próg osiągnięć, dopasowany do poziomu przeciętnego ucznia. Brak takiej świadomości prowadzić może do „zaniedbywania” uczniów zdolniejszych i ponadprzeciętnie zdolnych, co rzeczywiście potwierdzają badania. Wygląda na to, że szkoła umie radzić sobie z uczniami słabszymi, zaniedbuje natomiast ucznia zdolnego. Z badań wynika, że z dodatkowych zajęć oferowanych przez szkoły korzysta mniej uczniów uzdolnionych niż tych potrzebujących wsparcia. Być może wynika to z posługiwania się przez nauczycieli głównie wymaganiami szczegółowymi podstawy podczas, gdy wymagania ogólne wskazują na możliwość realizacji treści wykraczających poza nieodzowne minimum.

W podsumowaniu stwierdzić można, że uczniowie mają bardzo ograniczony z kontakt z językiem angielskim poza szkołą. Większość z nich nie uczestniczy w pozalekcyjnych zajęciach językowych. Również w domu uczniowie mają ograniczony kontakt z językiem docelowym, np. za pośrednictwem mediów. Dodatkowo, zdecydowana większość uczniów nie może liczyć na znaczące wsparcie rodziców w zakresie nauki języka angielskiego, jako że jego znajomość wśród członków rodziny jest mocno ograniczona. Nauczyciele muszą więc mieć świadomość, że postępy językowe uczniów zależne są w głównej mierze od ich wysiłków, stosowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych, ale też poziomu motywacji uczniów do nauki języka. Rozwiązaniem, które mogłoby wydatnie poprawić efekty nauki szkolnej w tej sytuacji, jest systematyczne zachęcanie uczniów do wykorzystywania nowoczesnych technologii, ale też mediów tradycyjnych, w celu doskonalenia posiadanych już umiejętności językowych.

7. Uwagi końcowe

Jak już wielokrotnie wspomniano, zarysowany w poprzednich rozdziałach obraz realizacji podstawy programowej, który wyłania się z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE, jest daleki od kompletności. Uwzględnia jednak te elementy, które zdaniem autorów dostarczają informacji na temat kluczowych problemów i pozwalają zaprojektować **działania wspierające nauczycieli**. Oni to bowiem, jak wynika z badań, w zasadniczej mierze decydują o powodzeniu wdrażania reformy. Głównym celem podejmowanych działań winno być upowszechnianie dobrych praktyk oraz stałe podnoszenie kompetencji nauczycieli. Identyfikacja i upowszechnianie dobrych praktyk, zwłaszcza tych, których autorami są sami nauczyciele, wzmacnia motywację, ośmielając innych do podejmowania samodzielnych poszukiwań rozwiązań adekwatnych do potrzeb konkretnego zespołu uczniowskiego. Zachęcanie nauczycieli do tworzenia autorskich rozwiązań winno być ważnym elementem działań dyrektorów szkół. Równie ważne jest docenienie proponowanych przez nauczycieli innowacji oraz stworzenie możliwości uelastyczniania siatki zajęć, tak by zapisane w podstawie programowej formy aktywności (doświadczenia, wyjścia w teren, zajęcia muzealne itp.) mogły być realizowane.

Podnoszenie kompetencji nauczycieli powinno mieć charakter stały, lecz wyraźnie sprofilowany pod kątem zdiagnozowanych potrzeb konkretnej szkoły i konkretnego zespołu nauczycielskiego lub konkretnego przedmiotu. W świetle zebranych informacji, wydaje się, że dotychczasowa formuła szkoleń wymaga uelastycznienia i przeniesienia punktu ciężkości przede wszystkim na zajęcia praktyczne, warsztatowe – ćwiczenie i omawianie różnych rozwiązań, które sprzyjają kształtowaniu umiejętności zapisanych w wymaganiach ogólnych w podstawie programowej każdego przedmiotu.

Równie istotne jest zaznajamianie nauczycieli z najnowszymi osiągnięciami naukowymi, kierunkami metodologicznymi, nowymi metodami badawczymi. Uwaga ta dotyczy nie tylko nauczycieli przedmiotów ścisłych czy przyrodniczych. Równie istotne jest aktualizowanie wiedzy polonistów czy historyków. Wydaje się więc, że naturalnym partnerem modernizowanego systemu wspomagania nauczycieli winny być wyższe uczelnie. Formuła tej współpracy powinna uwzględniać lokalne uwarunkowania i zdiagnozowane problemy/potrzeby obu stron: szkoły i uczelni.

Z badań wynika również, że szczególnie wiele uwagi należy poświęcić kształceniu ogólnemu w technikach i szkołach zawodowych. Zwłaszcza te ostatnie wymagają istotnego wsparcia. Badania (*Laboratorium myślenia, Badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum*) udowadniają, że uczniowie szkół zawodowych już „na wejściu” mają niższe kompetencje ogólne niż ich rówieśnicy podejmujący równolegle naukę w innych typach szkół. Jednocześnie jednak wskazują, że w ciągu jednego roku nauki, uczniowie szkół zawodowych są w stanie te kompetencje podnieść. Biorąc pod uwagę potrzeby zgłaszane przez pracodawców, możliwości odnalezienia się na rynku pracy i późniejszą mobilność absolwentów, należy wesprzeć nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, by w sposób efektywny mogli formować na swoich lekcjach kompetencje kluczowe. Należy wykorzystać pozytywny klimat społeczny, który powstał wokół szkolnictwa zawodowego, które z wolna przestaje być postrzegane jako alternatywa dla tzw. najsłabszej młodzieży.

Interwencje w tym obszarze winny być poprzedzone dalszymi badaniami, przede wszystkim diagnozą potrzeb nauczycieli, uwzględniającą specyfikę poszczególnych przedmiotów oraz różne lokalne uwarunkowania. Dopiero pozyskane informacje mogą być podstawą do konstruowania adekwatnych narzędzi wsparcia. Pozwoli to uniknąć działań nietrafionych, a przynajmniej ograniczyć ich liczbę i zakres.

Jak już wielokrotnie wspomiano, proces wprowadzania w życie pierwszego pełnego cyklu podstawy programowej jeszcze się nie zakończył. Przywoływane w niniejszym opracowaniu badania i diagnozy miały miejsce w dość wczesnej fazie wdrażania, gdy nauczyciele dopiero rozpoczynali pracę z nową podstawą. Trudno więc było oczekiwać, że jakość szkolnej edukacji i kompetencje uczniów gwałtownie się podniosą. Znając jednak słabe i mocne strony dydaktyk przedmiotowych w początkach zmiany, należy śledzić jej przebieg w czasie, zwracając uwagę na te pola, które w dotychczasowych badaniach (głównie ze względu na sekwencję czasową wprowadzania reformy) zostały słabiej rozpoznane. Dotyczy to zwłaszcza wdrażania podstawy dla IV etapu edukacyjnego, w tym również tzw. przedmiotów uzupełniających (przyroda oraz historia i społeczeństwo), które budziły szczególnie duże kontrowersje

Aneks

Badania prowadzone w ramach obszaru „Podstawy programowe i rozwój dydaktyk przedmiotowych” w projekcie „Entuzjaści Edukacji” – stan na 31 grudnia 2014 r.

<p>b) <i>Upublicznienie w raporcie wyników badania kompetencji w zakresie języków obcych – ESLC (2013 =2,54%)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Badanie główne Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC) (PJO) (raport przekazano w lutym 2013 r., etap zakończony); 2. Badanie umiejętności mówienia BUM I – krajowy komponent badania ESLC (PJO) (zakończenie prac nad raportem, przekazanie raportu do MEN 31.03.2014 r.) 3. Badanie umiejętności mówienia BUM II - (Analiza danych z terenowej realizacji badania)
<p>c) <i>Utworzenie bazy dobrych praktyk dydaktycznych (2013=2,54%)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baza Dobrych Praktyk Dydaktycznych (PH, PM, PJP, PPP) (upublicznienie bazy w listopadzie 2013 r., jej częścią jest dotychczasowa BND) 2. Dobre praktyki w przyrodniczej edukacji pozaformalnej. Badanie oferty zajęć przyrodniczych” (PPP) (zakończone w 2012, raport przekazany do MEN w IV kw. 2012 r.) 3. Utworzenie bazy dobrych praktyk dydaktycznych – w tym: realizacja konkursu "Lekcja dobrej historii" (PH) (w 2013 r. przeprowadzono II edycję konkursu, I edycja przeprowadzona w 2012 r.) 4. Dobre praktyki w dydaktyce historii (Zakończone.) 5. Rekomendacje dot. wyposażenia pracowni przyrodniczych w szkołach ponadgimnazjalnych (PPP) (działanie zakończone, przekazanie raportu do MEN w IV kw. 2013 r.)
<p>d) <i>Upublicznienie w raporcie wyników badania realizacji podstawy programowej (2014=3,45%)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Badanie Szkoła Samodzielnego Myślenia (PJP, PM) – badanie jakościowe; badanie ilościowe; (badanie zakończone, przekazanie raportu z badania do MEN w listopadzie 2013 r.) 2. Diagnoza Kompetencji Gimnazjalistów (PH, PM, PJP, PPP) (działanie zakończone, wyniki dotychczasowych badań w tym zakresie będą wykorzystane w raporcie ogólnym dla dydaktyk szczegółowych) 3. Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjum (PH) (badanie zakończone przekazanie raportu do MEN – marzec 2013) 4. Badanie umiejętności historycznych absolwentów gimnazjum (dotychczasowa nazwa: Szkoła krytycznego myślenia (PH), (Realizacja II fali badania, Prace nad raportem z badania) 5. Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych (PH) (Analizy danych i prace nad raportem z badania) 6. Badania nauczania filozofii w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (PH) (Realizacja badania terenowego, Prowadzenie analiz statystycznych i merytorycznych) 7. Badanie postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec

	<p>historii Polski XX wieku (PH) (Wybór wykonawcy badania naukowego)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Badanie nauczania matematyki w gimnazjum (dotychczasowa nazwa: Badanie dydaktyki szczegółowej matematyki w gimnazjum) (PM) (badanie zakończone, przekazanie raportu z badania do MEN - listopad 2013 r.) 9. Nauczanie matematyki w szkołach podstawowych (dotychczasowa nazwa: Nauczanie matematyki w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych) (PM) (Analiza danych i prace nad raportem z badania) 10. Badanie "Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki dotyczących rozwoju zawodowego" (poprzednia nazwa: Badania potrzeb nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i matematyki dotyczących rozwoju zawodowego) (PM) (Analiza danych i prace nad raportem z badania) 11. Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych - DUMa (PM) (Odbiór baz danych od wykonawcy i prace nad raportem z badania) 12. Badanie dydaktyki szczegółowej literatury i języka polskiego – badanie ogólnopolskie (PJP), (kontynuacja badania) 13. Badanie "Czytelność dzieci i młodzieży" (PJP) (Końcowe prace nad raportem z badania) 14. Badanie "Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego" (PJP) (Realizacja badania) 15. Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum - BUNJO (PJO) (Analiza danych z terenowej realizacji BUM II i BUNJO II) 16. Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum - BUNJO III (PJO) (kontrola danych, Analiza danych statystycznych i merytorycznych. Prace nad przygotowaniem raportu) 17. Badanie efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej - BENJA (etap 6 SUEK) cd. (badanie obserwacyjne + badanie testowe) (PJO) (Analiza danych) 18. Analiza podręczników pod kątem nowej podstawy programowej (zlecenie zewnętrzne) (PJO) (działanie zakończone, przygotowano raport cząstkowy, będzie wykorzystywany do zbiorczego raportu ZDS, płatność dokonana w listopadzie 2013 r.) 19. Analiza danych zastanych dotyczących jakości nauczania języków obcych (PJO) (zrezygnowano decyzją Dyr. M. Sitka, bo w ESLC są nowsze dane) 20. Laboratorium myślenia – Diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce, (PPP) (Analiza danych z badania trzech rund badania) 21. Diagnoza potrzeb nauczycieli przyrody w szkole podstawowej w zakresie wsparcia dla prowadzenia lekcji metodą badawczą" (PPP) (badanie było prowadzone we współpracy z Centrum Nauki Kopernik, przekazanie do MEN raportu z badania styczeń 2014 r.) 22. Podstawa programowa z przedmiotów przyrodniczych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów
--	--

	<p>(dotychczasowa nazwa: Podstawa programowa i rozwój dydaktyk przedmiotowych w opiniach nauczycieli, dyrektorów szkół oraz uczniów) (PPP) (raport przekazany do MEN w czerwcu 2013 r.)</p> <p>23. Analiza porównawcza struktur i funkcjonowania podstaw programowych przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach (PPP) (przekazanie raportu do MEN 30.12.2013 r.)</p> <p>24. Weryfikacja zadań z nauk przyrodniczych na podstawie analizy opinii nauczycieli i badania uczniów szkół ponadgimnazjalnych (PPP) (zakończone w 2012 r.)</p> <p>25. ICILS (ZWE) (Współpraca międzynarodowa w zakresie opracowywania danych, Zakończenie prac nad raportem z badania)</p> <p>26. Diagnoza umiejętności szóstoklasistów - DUSZA (ZDS) (badanie dot. umiejętności szóstoklasistów z jęz. polskiego i matematyki, które zostanie przeprowadzone w szkołach wterminie sprawdzianu próbnego, organizowanego przez CKE) (Prace nad koncepcją badania)</p>
<p>e) <i>Upublicznienie zestawu opracowanych i przetestowanych narzędzi dydaktycznych i pomiarowych przeznaczonych do pracy z uczniem z zakresu języka polskiego, historii, matematyki, nauk przyrodniczych i języków obcych (2015=4,3%)</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Konstruowanie zadań i narzędzi dydaktycznych do nowej podstawy programowej dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceum (PJP,) (wszystkie prace związane z konstruowaniem narzędzi dydaktycznych są przypisane do Bazy Dobrych Praktyk Dydaktycznych od listopada 2013 r.) 2. badanie „Pilotaż zadań testowych” (ZDSz) (Działania przygotowawcze do realizacji IX cyklu badania) 3. Pilotaż zadań testowych z historii (PH) (w ramach realizacji do badania "Szkoła krytycznego myślenia") (zakończone w 2012 r.) 4. Przygotowanie narzędzi dydaktycznych (zadań, scenariuszy lekcji itp.) z przedmiotów język polski, matematyka, historia, biologia, geografia, chemia, fizyka (PJP, PM, PH, PPP) (prace ciągłe) 5. Optymalizacja sposobu wykorzystania narzędzi dydaktycznych IBE w praktyce lekcyjnej – wdrożenia (Rozpoczęcie realizacji badania)