



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Raport z badania

Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013



Zespół badania TALIS 2013 w Polsce

Rafał Piwowarski (kierownik krajowy projektu)

Kamila Hernik (koordynator projektu, od marca 2012)

Magdalena Krawczyk-Radwan (koordynator projektu, do marca 2012)

Andrzej Wichrowski (specjalista ds. analizy danych, od czerwca 2013)

Mikołaj Hnatiuk (specjalista ds. losowania i analizy danych, do czerwca 2013)

Joanna Felczak

Aleksandra Mioduszevska

Dominika Walczak

Autorzy raportu

Kamila Hernik

Karolina Malinowska

Rafał Piwowarski

Jadwiga Przewłocka

Magdalena Smak

Andrzej Wichrowski

Recenzenci

Magdalena Krawczyk-Radwan

Stanisław Sławiński

Rada Zarządzająca Programu TALIS:

Przedstawiciele Polski – Lidia Olak (MEN), Magdalena Krawczyk-Radwan (IBE, do czerwca 2012)

Redakcja językowa

Aleksandra Mioduszevska

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

ISBN - 978-83-61693-49-9

Prosimy o cytowanie tej publikacji w następujący sposób:

Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M. i Wichrowski A. (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

Tel. (22) 241 71 00

www.ibe.edu.pl

Badanie w gimnazjach zostało sfinansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Badanie w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych, a także przygotowanie niniejszej publikacji zostało sfinansowane 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.

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Po co badać nauczycieli?.....	5
Podstawowe informacje o badaniu TALIS 2013	6
Metodologia badania TALIS 2013.....	7
Streszczenie	10
Rozdział 1. Charakterystyka badanych nauczycieli, dyrektorów i szkół	12
Nauczyciele	12
Szkoly	14
Rozdział 2. Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli	17
Przekonania nauczycieli na temat nauczania i uczenia się	17
Praktyka nauczania.....	18
Klimat klasy i klimat szkoły.....	19
Współpraca nauczycieli.....	22
Rozdział 3. Rozwój zawodowy nauczycieli	23
Formy i treści rozwoju zawodowego.....	23
Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego.....	25
Bariery i wsparcie rozwoju zawodowego	27
Rozdział 4. Ocenianie pracy nauczycieli	29
Oceniane obszary	31
Metody oceny pracy nauczycieli.....	31
Częstotliwość oceniania nauczycieli.....	32
Konsekwencje oceniania pracy nauczycieli	32
Przekonania nauczycieli na temat procesu oceniania ich pracy	34
Rozdział 5. Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe	35
Poczucie własnej skuteczności	35
Problemy w wykonywaniu zawodu nauczyciela	37
Satysfakcja zawodowa	38
Rozdział 6. Zarządzanie szkołami: rola i zadania dyrektorów	40
Zadania i zakres odpowiedzialności dyrektora	40
Przygotowanie do pełnienia funkcji dyrektora.....	42
Udział w doskonaleniu zawodowym, potrzeby i bariery	43
Bariery efektywności dyrektora.....	45
Bibliografia	46

Wstęp

Oddajemy w Państwa ręce wstępny raport z drugiego cyklu międzynarodowego badania TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), poświęconego warunkom pracy nauczycieli, ich poglądom na nauczanie oraz środowisku nauczania i uczenia się w szkołach.

Badanie TALIS ma na celu dostarczenie informacji na temat nauczycieli i nauczania, w tym danych do międzynarodowych porównań systemów edukacyjnych. Badanie dotyczy takich zagadnień, jak: możliwości rozwoju zawodowego, przekonania i praktyki w zakresie nauczania, ocena pracy nauczycieli i informacja zwrotna od dyrektorów, nauczycieli i innych kwestii dotyczących przywództwa, zarządzania i klimatu szkoły. Analiza tych wskaźników pozwala porównywać kraje stojące przed podobnymi wyzwaniami, umożliwia wykorzystanie różnych doświadczeń i sformułowanie wniosków dotyczących wpływu polityki wobec nauczycieli na środowisko nauczania w szkołach.

Niniejszy raport jest wstępnym opracowaniem informacji zebranych w badaniu, z tego też względu ma charakter czysto opisowy. Czytając raport, należy pamiętać, że metodologia badania TALIS oparta jest na deklaracjach nauczycieli i dyrektorów szkół, dzięki czemu zyskujemy obraz szeroko rozumianych warunków pracy nauczycieli widziany ich oczami. Warto podkreślić jednocześnie, że badanie TALIS ma charakter międzynarodowy, co stwarza możliwość porównań między krajami. Oznacza to jednak, że pytania z kwestionariuszy zostały wystandaryzowane, dlatego też niektóre nie do końca odpowiadają polskiej specyfice.

Dane prezentowane w raporcie dotyczą przede wszystkim nauczycieli i dyrektorów gimnazjów. Tam, gdzie analizowane są informacje odnoszące się do szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych, zostało to wyraźnie podkreślone w tekście. Podyktowane jest to faktem, że podstawową jednostką analizy TALIS są nauczyciele i dyrektorzy gimnazjów. Badanie w szkołach na pozostałych ISCED-ach¹ było opcjonalne, ponadto dla danych dotyczących gimnazjów dysponujemy najszerszą skalą porównania. Szczegółowe analizy dotyczące respondentów wszystkich etapów edukacyjnych, a także rekomendacje dla polityki edukacyjnej zostaną przedstawione w planowanym na grudzień 2014 roku pełnym raporcie z badania.

Mamy nadzieję, że wyniki badania TALIS pozwolą zidentyfikować mocne strony nauczycieli i dyrektorów, a także wskazać obszary, które w dalszym ciągu wymagają poprawy.

Po co badać nauczycieli?

Proces nauczania i uczenia się uwarunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których wymienić należy: potencjał i motywację samych uczniów, podejście i pomoc ich rodzin w zakresie uczenia się, organizację szkoły i jakość pracy nauczycieli. Nie ulega wątpliwości, że wywieranie wpływu na te czynniki jest trudnym zadaniem dla ustawodawcy, wydaje się jednak, że tym, co można zmieniać w systemie, są strategie polityczne koncentrujące się na nauczycielach.

Dziś w Europie pracuje ponad 6 milionów nauczycieli (w Polsce ok. 650 tysięcy²) i to oni, spośród wielu czynników pedagogicznych, odgrywają szczególną rolę w rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dzieci i młodzieży.

1 ISCED (International Standard Classification of Education, Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia) to utworzona przez UNESCO klasyfikacja poziomów edukacyjnych. Ilekroć w tym raporcie mowa o ISCED, chodzi o wersję klasyfikacji z 1997 r., gdzie ISCED 1 to szkoła podstawowa, ISCED 2 to gimnazjum, a ISCED 3 to szkoła ponadgimnazjalna.

2 Mowa tu o wszystkich nauczycielach, zarówno przedmiotów ogólnokształcących jak i zawodowych, w szkołach dla dzieci, młodzieży i dla dorosłych, także w szkołach artystycznych, specjalnych, ośrodkach wychowawczych, internatach itd.

Badając nauczycieli, nie można zapominać o dyrektorach szkół, którzy pośredniczą między uczniami, nauczycielami, rodzicami lub opiekunami, systemem edukacyjnym oraz szerszym otoczeniem, w którym funkcjonują szkoły. Dyrektorzy muszą wychodzić naprzeciw niejednokrotnie sprzecznym oczekiwaniom stawianym im przez uczestników procesów edukacyjnych. Dlatego też kluczową kwestią jest to, w jaki sposób dyrektorzy postrzegają swoje zadania w zakresie zarządzania szkołą: czy są administratorami szkół odpowiadającymi za jakościową aranżację procesów szkolnych i postrzegają siebie jako „tarczę ochronną” swoich organizacji, czy też raczej w całości przeferosowują odgórne nakazy i zarządzenia (Hammerschmidt, 2014). W badaniu TALIS nie mogło więc zabraknąć informacji o dyrektorach szkół: kim są, jakie zadania przed sobą stawiają, jakie są bariery ograniczające ich skuteczność i wiele innych zagadnień.

Podstawowe informacje o badaniu TALIS 2013

Badanie TALIS odbyło się po raz pierwszy w 2008 r. Wzięło w nim udział 90 tysięcy nauczycieli ze szkół będących odpowiednikiem polskiego gimnazjum z 24 krajów. W drugiej edycji liczba krajów i regionów uczestniczących w przedsięwzięciu wzrosła do 34. Oprócz gimnazjów badanie objęło także w wybranych krajach nauczycieli i dyrektorów ze szkół podstawowych (6 krajów) i ponadgimnazjalnych (10 krajów). Z kolei osiem krajów zdecydowało się na opcję tzw. TALIS-PISA link, czyli badanie nauczycieli z tych szkół, w których w 2012 roku realizowano projekt PISA.

Tabela 1. Kraje i regiony uczestniczące w badaniu TALIS 2008 i TALIS 2013 wraz z opcjami dodatkowymi

	TALIS 2008	TALIS 2013			
		gimnazja	szkoły podstawowe	szkoły ponadgimnazjalne	TALIS-PISA link
Kraje członkowskie OECD					
Alberta (Kanada)		X			
Anglia (Wielka Brytania)		X			
Australia	X	X		X	X
Austria	X				
Chile		X			
Czechy		X			
Dania	X	X	X	X	
Estonia	X	X			
Finlandia		X	X	X	X
Flandria (Belgia)	X	X	X		
Francja		X			
Hiszpania	X	X			X
Holandia	X	X			
Irlandia	X				
Islandia	X	X		X	
Izrael		X			
Japonia		X			
Korea	X	X			
Meksyk	X	X	X	X	X
Norwegia	X	X	X	X	

Polska	X	X	X	X	
Portugalia	X	X			X
Słowacja	X	X			
Słowenia	X				
Stany Zjednoczone		X			
Szwecja		X			
Turcja	X				
Węgry	X				
Włochy	X	X		X	
Kraje partnerskie OECD					
Abu Zabi (Zjednoczone Emiraty Arabskie)		X		X	
Brazylia	X	X			
Bułgaria	X	X			
Chorwacja		X			
Cypr		X			
Litwa	X				
Łotwa		X			X
Malezja	X	X			
Malta	X				
Rumunia		X			X
Serbia		X			
Singapur		X		X	X

W 2013 roku badanie objęło ponad 172 tysiące nauczycieli – w tym ze szkół podstawowych prawie 14,6 tysięcy, z niższych szkół średnich prawie 105,5 tysiąca, z wyższych szkół średnich przeszło 25 tysięcy. W ogólnej liczbie mieści się też 27 tysięcy nauczycieli pracujących w szkołach, w których realizowano badanie PISA. Łącznie badania zostały przeprowadzone w ponad 10,3 tysiącach szkół różnych szczebli – przede wszystkim w Europie, ale także w obu Amerykach, Azji i Australii. W Polsce w badaniu uczestniczyło łącznie 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół.

Badanie TALIS 2013 w Polsce, tak jak i poprzednie, było koordynowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Na poziomie międzynarodowym projekt był wdrażany i koordynowany poprzez Centrum Badań i Przetwarzania Danych (Data Processing and Research Center, DPC) przy IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a całkowita odpowiedzialność za badanie TALIS spoczywała na Sekretariacie OECD i Radzie Zarządzającej Programem TALIS.

Metodologia badania TALIS 2013

Uczestnicy badania. W badaniu TALIS 2013 nauczyciela zdefiniowano jako osobę, która w ramach części swoich obowiązków, prowadzi zajęcia dydaktyczne w przynajmniej jednej klasie/oddziale w badanej szkole, w roku szkolnym 2012/2013. W tej definicji nie mieściły się osoby pracujące wyłącznie na stanowiskach pomocniczych (np. bibliotekarze, pedagodzy szkolni).

W badaniu wzięli udział nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych pracujący w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych dla dzieci i młodzieży.

Dobór próby. Próba przygotowana została przez Statistics Canada. Doboru szkół do badania w Polsce dokonano metodą losowo-warstwową na podstawie danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej. Warstwy wyodrębniono ze względu na wielkość szkoły (liczbę uczniów), jej status (publiczna, prywatna) oraz typ miejscowości, w której mieści się placówka (miasto, wieś). W wypadku losowania próby szkół ponadgimnazjalnych dodatkową warstwę wyznaczył typ szkoły (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa). Wylosowano 200 szkół, a dla każdej z nich dwie szkoły rezerwowe o zbliżonych charakterystykach. Z zamienników tych korzystano w sytuacji, gdy wylosowana szkoła odmówiła udziału w badaniu. Z każdej szkoły wylosowano od 20 do 30 nauczycieli, biorąc pod uwagę ich wiek, płeć i przedmiot nauczania. Dyrektorzy będący jednocześnie nauczycielami wypełniali jedynie kwestionariusz przeznaczony dla osób zarządzających szkołą.

Realizacja badania. Kwestionariusz przygotowany został przez grupę ekspertów wybranych przez OECD. W Polsce badanie realizowane było od marca do maja 2013 roku. Badanie w gimnazjach zostało zrealizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych, w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych badanie wykonywała zaś wyłoniona w przetargu firma Millward Brown SMG/KRC Poland Media SA.

Respondenci mogli wybierać, czy chcą wypełnić kwestionariusz w wersji papierowej czy internetowej. W obu wypadkach dane szkół i nauczycieli zostały zanonimizowane. W celu rozwiązania wątpliwości nauczycieli i dyrektorów dotyczących badania, zarówno IBE, jak i MB SMG/KRC uruchomiły specjalne infolinie, za pośrednictwem których można było uzyskać odpowiedź na wszelkie pytania dotyczące badania TALIS. Uruchomiono także stronę internetową badania – www.eduentuzjasci.pl/talis, na której znalazły się szczegółowe informacje.

Zgodnie ze standardami Konsorcjum, szkoła została włączona do badania, jeśli co najmniej 50% wylosowanych nauczycieli wypełniło ankietę. Z kolei jeśli w badaniu wzięło udział mniej niż 50% wylosowanych szkół, zebranych danych nie uwzględniano w międzynarodowych zestawieniach (problem ten dotyczył jedynie USA).

Tabela 2. Poziom realizacji próby dla szkół, nauczycieli i dyrektorów w Polsce (po uwzględnieniu listy rezerwowej)

Poziom realizacji próby dla:	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Szkoły ponadgimnazjalne
Szkół	87%	99%	84%
Nauczycieli	98%	97%	96%
Dyrektorów	87%	96%	82%

Ważenie danych. Dwustopniowy, warstwowy charakter próby oraz niepełna realizacja próby wymuszają zastosowanie wag analitycznych, dzięki którym możemy wnioskować o badanej populacji. W pierwszej kolejności stworzono wagi szkół, bazując na ich wielkości. Wagi nauczycieli wywiedzione z wag szkół zostały skorygowane w związku z odmowami udziału w badaniu, wyłączeniami (np. gdy nauczyciel brał udział w badaniu pilotażowym lub był dyrektorem), a także w związku z uczeniem w kilku szkołach danego poziomu ISCED.

Porównywanie wyników i wnioskowanie. Na obecnym etapie analiz jesteśmy w stanie wnioskować o nauczycielach szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych od-

dzielnie. Porównania między szkołami z różnych poziomów ISCED w Polsce są w świetle faktu, że niektórzy nauczyciele uczą na kilku poziomach jednocześnie, obarczone niewielkim błędem. Ilekroć mowa o średniej międzynarodowej, chodzi o prostą średnią arytmetyczną wyników krajów i regionów biorących udział w badaniu z wyłączeniem USA (wyniki USA zostały wykluczone z porównań międzynarodowych ze względu na zbyt niski odsetek odpowiedzi).

* * *

Na koniec chcielibyśmy serdecznie podziękować wszystkim naszym respondentom oraz dyrektorom szkół za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badania. Nie ulega wątpliwości, że bez Państwa zaangażowania nie byłoby w ogóle możliwe tak sprawne zrealizowanie badania w Polsce, uzyskanie tak wysokiego odsetka zwrotu ankiet, a co za tym idzie – włączenie informacji o polskich nauczycielach, dyrektorach i szkołach do międzynarodowego raportu TALIS.

Streszczenie

Polscy nauczyciele są dobrze wykształceni i dobrze teoretycznie przygotowani do swojej pracy

- Niemal wszyscy nauczyciele mają wyższe wykształcenie, uczą przedmiotów zgodnie z kierunkiem zdobytego wykształcenia.
- W polskich szkołach nie występują niedobory nauczycieli, w przeciwieństwie do sytuacji w wielu krajach.
- Jedną z największych potrzeb polskich nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego są umiejętności i wiedza przydatna w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami. W Polsce ponad dwa razy więcej nauczycieli niż w krajach TALIS (odpowiednio: 58% i 26%) pracuje z takimi uczniami. Może to świadczyć o wyższej świadomości tego zjawiska, ale też o szerokim zakresie definicji specjalnych potrzeb w Polsce.

Wszyscy nauczyciele w Polsce są poddawani formalnej ocenie, choć jest ona dokonywana rzadziej niż w wielu innych krajach

- Praca nauczycieli w Polsce oceniana jest przez dyrektorów, a w innych krajach w tym procesie biorą udział różne osoby, na przykład inni nauczyciele, członkowie zespołu zarządzającego szkołą, wyznaczeni mentorzy czy też zewnętrzne osoby i instytucje.
- W Polsce oceniane są głównie obszary pracy związane z efektywnością nauczania: wyniki uczniów (91%), zarządzanie klasą (87%) i kompetencje związane z nauczaniem konkretnego przedmiotu (86%).
- Informacja zwrotna zwiększa poczucie pewności w roli zawodowej, satysfakcję z pracy, motywację do jej wykonywania. Mimo to niemal połowa polskich nauczycieli jest zdania, że ocena dokonywana jest przede wszystkim w celu spełnienia wymogów administracyjnych.
- Zdaniem nauczycieli ocena ich pracy w praktyce nie pociąga za sobą formalnych konsekwencji (np. w postaci nagród, podwyżki płac, zwolnienia z pracy).

Polscy nauczyciele są zadowoleni ze swojej pracy oraz mają wysokie poczucie własnej skuteczności

- Najwyżej oceniają swoją skuteczność w zakresie utrzymywania dyscypliny w klasie (88%) – spośród wszystkich badanych krajów deklarują poświęcanie na to najmniej czasu podczas lekcji (8%, średnia TALIS: 13%).
- Największym problemem jest dla nich: przeciążenie pracą, niepewność zatrudnienia, niesatysfakcjonujące zarobki i niski prestiż zawodu.

Potrzeby polskich nauczycieli dotyczące rozwoju zawodowego obniżyły się w porównaniu do 2008 roku

- Jednocześnie wzrósł odsetek nauczycieli uczestniczących w różnych formach doskonalenia zawodowego (z 90 do 94%).
- Polscy nauczyciele zgłaszają potrzeby intensywniejszego doskonalenia zawodowego w zakresie zarządzania klasą (13%) oraz wykorzystania nowych technologii w miejscu pracy (13%).
- Nauczyciele w Polsce dostrzegają korzyści z uczestnictwa w działaniach doskonalących, jednak oceny dotyczące ich wpływu na sposób nauczania są raczej powściągliwe: odpowiedzi – wpływ „umiarkowany” wybrało, w zależności od obszaru, od 44% do 58% osób.

Zdecydowana większość nauczycieli uważa, że w procesie nauczania ważniejsze jest samo wyciąganie wniosków i rozumowanie niż nabycie konkretnej wiedzy

- Jednocześnie rzadziej niż pedagodzy z innych krajów stosują techniki w największym stopniu angażujące uczniów (praca w małych grupach, dłuższe projekty).
- W mniejszym stopniu niż nauczyciele z innych krajów zainteresowani są dobrym samopoczuciem uczniów i mniej interesują się tym, co uczniowie mają do powiedzenia.
- Polscy nauczyciele oceniają dyscyplinę w klasie lepiej niż pedagodzy z innych krajów.

Podobnie jak w innych krajach, problemem w codziennej pracy dyrektorów w Polsce jest niewystarczający budżet i zasoby szkoły

- Jednak specyficzne dla Polski jest postrzeganie przez dyrektorów systemu wynagrodzeń nauczycieli opartego na awansie zawodowym jako bariery.
- Praca dyrektora w Polsce wymaga nie tylko kompetencji menedżerskich i znajomości prawa oświatowego, ale także prawa pracy, zamówień publicznych czy prawa budowlanego. We wszystkich tych obszarach dyrektorzy zgłaszają umiarkowane lub wysokie potrzeby szkoleniowe (od 60 do 70%).
- Czterech na pięciu dyrektorów w Polsce zgłosiło potrzebę zdobycia wiedzy i umiejętności w zakresie pozyskiwania dodatkowych środków finansowych dla szkoły. Aż 1/3 wskazała na wysoki poziom potrzeb w tej dziedzinie.

Rozdział 1. Charakterystyka badanych nauczycieli, dyrektorów i szkół

Nauczyciele

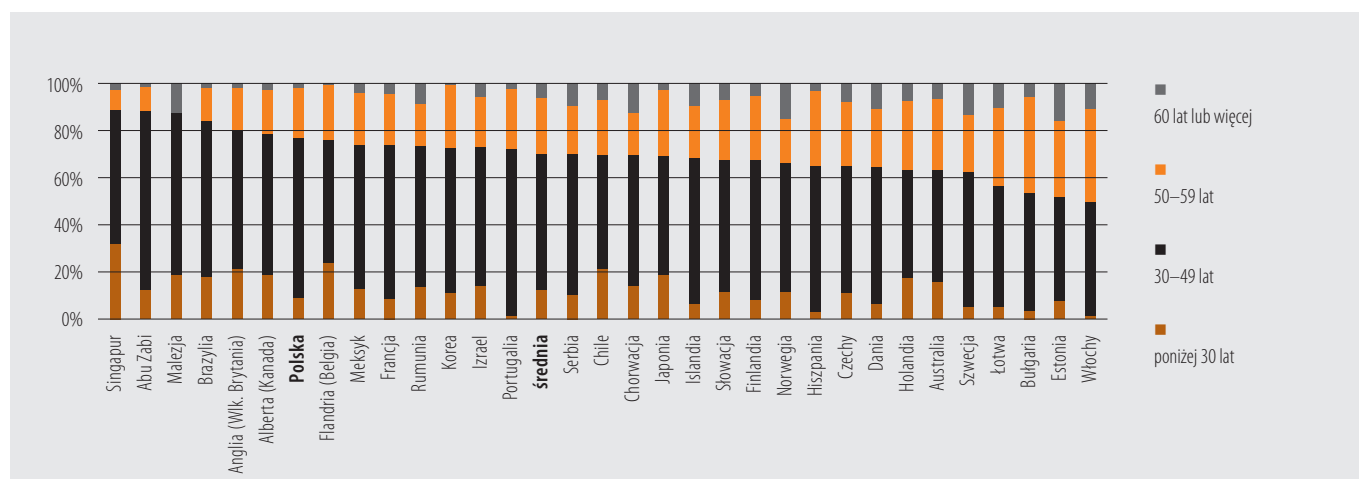
Płeć i wiek nauczycieli

Dysproporcja płci wśród osób wykonujących zawód nauczyciela jest powszechna na świecie (Drudy, 2008; OECD, 2005; 2009) – 68% nauczycieli to kobiety. W Polsce odsetek ten jest większy i wynosi 75%. Nadreprezentacja kobiet (ponad 90%) widoczna jest szczególnie w przedszkolach i na pierwszych etapach edukacji. W szkołach średnich mężczyźni uczą nieco częściej (w Polsce odsetek mężczyzn w szkołach ponadgimnazjalnych stanowi 32%, w krajach TALIS 43%). Dysproporcje płci wiążą się między innymi ze specyfiką kształcenia przyszłych nauczycieli, a także ich pozycją w społeczeństwie. Specyficznym przykładem tych procesów jest Japonia, gdzie kobiety stanowią jedynie 39% wszystkich nauczycieli gimnazjalnych, ale aż 93% przedszkolaków (SBJ, 2010).

Mimo że nauczycielami są w większości kobiety, to stanowiska kierownicze zajmują często mężczyźni. W Polsce im wyższy etap edukacyjny, tym mniej kobiet na stanowiskach dyrektorskich. Odsetek kobiet dyrektorów w szkołach podstawowych wynosi 72%, w gimnazjach 67%, a w szkołach ponadgimnazjalnych 53%. Dyrektorami są najczęściej osoby w wieku 56–65 lat – ich odsetek zwiększył się w porównaniu z rokiem 2008 z 29 do 49%.

Statystyczny nauczyciel gimnazjalny w badanych krajach ma 43 lata, w Polsce jest o rok młodszy. Najmłodszy nauczyciel uczy w Singapurze (średnia 36 lat), Malezji i Abu Zabi (po 39 lat). Średnio w krajach TALIS jedynie 12% nauczycieli szkół średnich ma mniej niż 30 lat, a jednocześnie 30% nauczycieli ma więcej niż 50 lat. Duży problem dla systemów edukacyjnych niektórych krajów stanowi starzenie się nauczycieli, szczególnie we Włoszech (średnia wieku wynosi 49 lat, a 50% nauczycieli ma więcej niż 50 lat) i w Estonii (48 lat). Porównując dane z 2008 roku – widzimy, że problem ten pogłębia się szczególnie szybko we Włoszech, Portugalii i Bułgarii. Choć w Polsce starzenie się nauczycieli nie stanowi obecnie problemu, zwraca jednak uwagę niewielki odsetek osób młodych. Warto zatem na poziomie systemu zastanowić się, jak zachęcać do wykonywania zawodu nauczyciela osoby młode.

Wykres 1. Odsetek nauczycieli według wieku w krajach TALIS



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Wykształcenie nauczycieli

Polscy nauczyciele i dyrektorzy mają lepsze wykształcenie formalne niż w wielu innych krajach, 99% to absolwenci studiów wyższych. Zdobywanie przygotowania do zawodu na uniwersytecie wydaje się powszechne w badanych krajach. Wyjątkiem jest Flandria (Belgia), gdzie 85% nauczycieli przygotowuje się do pracy w wyższej szkole zawodowej.

Tymczasem w wielu krajach, z powodu braku wykwalifikowanej kadry, nauczyciele muszą uczyć przedmiotów, do których nie mają przygotowania. Taka sytuacja ma miejsce szczególnie w Holandii (1/5 nauczycieli podstawowych przedmiotów nie nabyła kompetencji do ich nauczania), Malezji i Danii. A jak jest w Polsce? Polski system kształcenia nauczycieli zapewnia im zarówno teoretyczne, jak i praktyczne przygotowanie do każdego nauczanego przedmiotu (88% wskazań nauczycieli deklarujących takie przygotowanie, w odróżnieniu od Włoch, gdzie jedynie 35% osób potwierdziło takie przygotowanie, oraz Islandii i Kanady – 42% podobnych deklaracji)³. Należy jednak zastanowić się, czy niektóre elementy programu kształcenia nie są zbyt okrojone (np. system zdobywania uprawnień w Polsce do nauczania po kierunkach niepedagogicznych obejmujący jedynie 90 godzin zajęć z psychologii, 90 godzin pedagogiki i 90 godzin dydaktyki przedmiotu) lub nieadekwatne (niewystarczająca liczba zajęć praktycznych np. dotyczących reagowania na trudne sytuacje w klasie). Nie jest obecnie możliwe, by poszerzyć zakres realizacji tych elementów w czasie studiów – w tej sytuacji należy przemyśleć, które umiejętności i kompetencje mogą być zdobywane już podczas pracy w szkole i dalszego doskonalenia zawodowego.

Większość nauczycieli w krajach TALIS (93%) jest zadowolona ze sposobu i jakości przygotowania do zawodu. Jedynie nauczyciele z Finlandii, Japonii i Meksyku zgłaszają (25% wskazań) niedostateczne przygotowanie. Finlandia i Japonia to kraje zajmujące wysokie pozycje w międzynarodowych rankingach testów umiejętności, co sugerowałoby, że dysponują najlepiej wykwalifikowaną kadrą. Być może wysoki odsetek nauczycieli niezadowolonych z przygotowania do zawodu jest wynikiem większej świadomości zmieniających się potrzeb młodzieży oraz konieczności ciągłego podnoszenia własnych kompetencji.

Status zatrudnienia i staż pracy

Polscy nauczyciele w większości mają umowę o pracę na czas nieokreślony, a 81% nauczycieli zatrudnionych jest na pełny etat. Częściej w pełnym wymiarze godzin zatrudnione są kobiety (prawie 83%) niż mężczyźni (75%). Młodych nauczycieli z krótszym stażem pracy w zawodzie częściej zatrudnia się na czas określony, natomiast starsi, którzy otrzymują mianowanie, uzyskują umowę na czas nieokreślony. W badanych krajach 83% nauczycieli jest zatrudnionych na stałe, a 82% na pełny etat.

Praca na część etatu nie jest wyborem własnym, lecz koniecznością w Polsce, Chorwacji, Meksyku, Portugalii i Serbii – rodzaj kontraktu, jaki podpisali nauczyciele, jest wynikiem braku możliwości pracy na cały etat. Natomiast w Singapurze, Australii, Anglii, Danii, Francji, Holandii i Norwegii nauczyciele częściej sami decydowali się podjąć pracę na część etatu. Tendencja zmniejszania liczby nauczycieli zatrudnionych na umowę na czas nieokreślony widoczna jest w Korei i Meksyku (spadek o 10% w 2013 roku w porównaniu do danych z 2008 roku).

W badanych krajach średnia liczba lat w pracy w zawodzie nauczyciela wynosi 16 oraz 4 lata doświadczenia w pracy poza sektorem edukacji. W Polsce nauczyciele gimnazjów i liceów mają

3 Przedstawiono odsetek odpowiedzi nauczycieli gimnazjalnych, dzięki czemu można porównywać je ze wszystkimi krajami z badania TALIS.

średnio 17 lat stażu pracy w zawodzie, a w szkołach podstawowych 19 lat. Dwadzieścia trzy procent polskich nauczycieli miało doświadczenie pracy poza systemem edukacji, które średnio trwało niespełna dwa lata, natomiast w krajach anglosaskich nauczyciele (ok. 70%) mają więcej doświadczeń zawodowych niezwiązanych z oświatą (USA 8 lat, Alberta, Kanada 7 lat, Australia 6 lat, Wielka Brytania 5 lat).

Polscy dyrektorzy szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych mają średnio 2 lata doświadczenia pracy poza oświatą (średnia TALIS dla gimnazjów: 3 lata). Dyrektorzy gimnazjów pracowali 25 lat jako nauczyciele (o 4 więcej niż średnia w krajach TALIS), mają 2 lata doświadczenia na stanowiskach kierowniczych w szkole (4 lata mniej niż średnia w krajach TALIS) oraz 11 lat na stanowisku dyrektora (o dwa lata więcej niż w krajach TALIS).

Styl pracy nauczyciela zależy od wieku i specyfiki uczniów (etap edukacyjny, specjalne potrzeby, zróżnicowanie językowe i statusu uczniów). Optymalne rozlokowanie nauczycieli zakładałoby wykorzystanie zróżnicowanych predyspozycji i wiedzy pedagogów w zależności od potrzeb konkretnej szkoły. Jak dowodzą badania (Jackson, 2009; Bonesronning, Falch i Strom, 2005) mamy do czynienia z mechanizmem, który w przyszłości może skutkować dużymi nierównościami w zapewnianiu szans edukacyjnych. Mechanizm ten polega na tym, iż nauczyciele o gorszych kwalifikacjach i krótszym stażu pracy częściej uczą w szkołach, w których przeważają dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym (*disadvantaged schools*). Dzieje się tak zazwyczaj na wsiach i w małych ośrodkach miejskich oraz w tzw. biednych dzielnicach dużych miast. Analizy danych TALIS⁴⁴ potwierdzają tę niekorzystną dla systemów edukacyjnych zależność. Jest to wskazówka dla kształtowania strategii zachęcającej najlepszych nauczycieli do pracy w trudnych środowiskach nie tylko w postaci atrakcyjnych wynagrodzeń, ale też przez zmniejszanie pensum oraz lepsze warunki pracy. Flandria (Belgia), Dania, Singapur i Brazylia to kraje, w których najczęściej podejmowane są próby motywowania nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach do pracy w najtrudniejszych środowiskach.

Szkoły

W Polsce większość nauczycieli pracuje w szkołach publicznych (odsetek szkół publicznych na wszystkich etapach edukacji dzieci i młodzieży przekracza 94%). W Rumunii, Serbii oraz Malesji wszystkie szkoły są publiczne. Istnieją jednak kraje, w których proporcje te są niemal odwrotne. W Holandii jedynie 22% to szkoły publiczne, podobnie jak we Flandrii (Belgia) gdzie odsetek ten wynosi 27%, natomiast w Chile 40%, a w Anglii i Australii 51%. Różnice występują również w finansowaniu edukacji niepublicznej. W Polsce, podobnie jak w Holandii i Belgii, oświata niepubliczna subsydiowana jest przez państwo na równi z publiczną, w Anglii szkoły niepubliczne utrzymują się wyłącznie z czesnego wpłacanego przez rodziców. W Polsce szkoły niepubliczne mogą również pobierać czesne.

Wielkość szkół

Biorąc pod uwagę średnią wielkość szkoły, polskie placówki są jednymi z najmniejszych na świecie. Szkoły podstawowe liczą średnio 202 uczniów (średnio w oddziale szkolnym dwiętnaścioro dzieci), gimnazja średnio 271 uczniów (w krajach TALIS średnio 546 uczniów). Wielkość oddziałów w gimnazjach jest zróżnicowana, tak samo jak wielkość szkół. W Polsce

4 Dokładniejszy opis analiz można znaleźć w raporcie międzynarodowym (OECD, 2014, rozdział 2, akapit 33).

w oddziale gimnazjalnym uczy się średnio 21 uczniów⁵, w badanych krajach 24, a w krajach Ameryki Łacińskiej – 30 uczniów. Największe szkoły tego etapu edukacji (średnio w szkole uczy się więcej niż 1 000 uczniów) znajdują się w Anglii, Holandii, Portugalii, Australii, Malezji, Singapurze, Abu Zabi (ZEA). Szkoły ponadgimnazjalne w Polsce również należą do najmniejszych, uczęszcza do nich średnio 387 uczniów, podczas gdy w Singapurze 1 257 uczniów, a w Finlandii ponad 1 091. W Polsce średnia liczba nauczycieli pracujących w szkole wynosi 32 i jest niższa niż w innych krajach (średnia TALIS – 45). Na każdego nauczyciela przypada w Polsce średnio 8 uczniów, podczas gdy w krajach TALIS – 12. Wielkość szkoły może wynikać jednak ze specyfiki poszczególnych systemów edukacyjnych. W wielu krajach, np. w Anglii i USA, placówki są większe, ponieważ młodzież w wieku gimnazjalnym chodzi do dziewięcio- lub dziesięcioklasowej szkoły. Podobna sytuacja może występować w Polsce w przypadku zespołów szkół.

Specyfika nauczania w różnych krajach

Nauczyciele pracują w szkołach o zróżnicowanym składzie społecznym, który może przybierać różne formy – etniczne, językowe, pochodzenia społecznego. O ile nauczanie dzieci mówiących różnymi językami i pozbawionych wspólnego kodu kulturowego jest rzadkością w Polsce, o tyle 2/3 nauczycieli w naszym kraju pracuje w szkołach, w których ponad 10% uczniów pochodzi z biednych rodzin (średnia TALIS: 51%). Problem ten szczególnie dotyczy nauczycieli w Chile, Meksyku, Brazylii, Malezji, Izraelu, Francji i Portugalii (powyżej 30% dzieci z biednych domów).

Kolejnym wymiarem różnic między uczniami są ich potrzeby edukacyjne. W Polsce ponad dwa razy więcej nauczycieli gimnazjalnych niż w krajach TALIS (odpowiednio: 58% i 26%) pracuje w szkołach, w których odsetek uczniów ze zdiagnozowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przekracza 10%. Podobnie jest w Norwegii, Szwecji, Anglii, krajach Beneluksu oraz Islandii. Wysoki odsetek takich uczniów może świadczyć o wyższej świadomości tego zjawiska, ale też o łatwości otrzymywania zaświadczeń, szerokim zakresie instytucjonalnej definicji specjalnych potrzeb lub o korzyściach związanych ze statusem takiego ucznia – np. dodatkowym czasie na egzaminie.

Zasoby i wyposażenie szkół

W badaniu TALIS analizie poddano także kwestie związane z zasobami i wyposażeniem szkoły. Polscy dyrektorzy gimnazjów oceniają wyposażenie szkół lepiej niż ich koledzy w innych krajach. W Polsce widoczne jest zróżnicowanie wyposażenia różnego typu szkół.

⁵ Niektóre z zaprezentowanych charakterystyk opisane zostały też w Raporcie o Stanie Edukacji 2013 (IBE, 2014), przy czym wartości liczbowe mogą nieznacznie się od siebie różnić. Wynika to z faktu, iż dane w RoSE 2013 pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) – rzeczywistego spisu nauczycieli, natomiast dane TALIS z reprezentatywnego badania. Różnice te mieszczą się w przedziałach ufności, co oznacza, że badanie zostało poprawnie przeprowadzone, a próba nauczycieli i dyrektorów wylosowana z zachowaniem wysokich standardów metodologicznych, co pozwala na uogólnienie wyników.

Tabela 3. Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach z wymienionymi niedoborami

Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor odczuwa niedobór lub nieadekwatność...	...materiałów dydaktycznych	...zasobów bibliotecznych	...komputerów do pracy dydaktycznej	...dostępu do internetu	...oprogramowania komputerowego
Polska (szkoły podstawowe)	9%	26%	33%	20%	34%
Polska (gimnazja)	12%	21%	29%	23%	41%
Polska (technika)	64%	23%	37%	10%	31%
Polska (zasadnicze szkoły zawodowe)	68%	17%	50%	6%	24%
Polska (licea ogólnokształcące)	25%	22%	49%	16%	43%
Średnia w krajach biorących udział w badaniu	26%	29%	38%	30%	38%

Źródło: dane OECD, TALIS 2013

W polskich gimnazjach sygnalizowano niedobór oprogramowania komputerowego (41% wskazań, skala problemu podobna w badanych krajach), w drugiej kolejności brak (lub nieadekwatność) sprzętu informatycznego (29%). Jedna piąta nauczycieli w Polsce pracuje w szkołach, w których problemem według dyrektora jest niedostateczny dostęp do internetu (średnia dla krajów TALIS jest wyższa i wynosi 30%). Tymczasem niedobory komputerów zgłasza niemal połowa dyrektorów liceów i techników oraz 37% szkół zawodowych. Najgorzej wyposażone w nowe technologie są szkoły w Rumunii i Meksyku.

Należy pamiętać, że inwestowanie w zasoby materialne jest konieczne, ale niewystarczające, gdy chodzi o podnoszenie wyników uczniów (Hanushek, 2006). Tym bardziej że badani dyrektorzy częściej uważają za problematyczny brak odpowiedniego personelu i wsparcia administracyjnego. W większości krajów dyrektorzy szkół muszą zmagać się z niedoborami kadrowymi, brakuje im wykwalifikowanych nauczycieli – w szczególności takich, którzy potrafią pracować z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W Polsce szczególnie dyrektorzy techników i szkół zawodowych odczuwają tego typu deficyty.

Rozdział 2. Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli

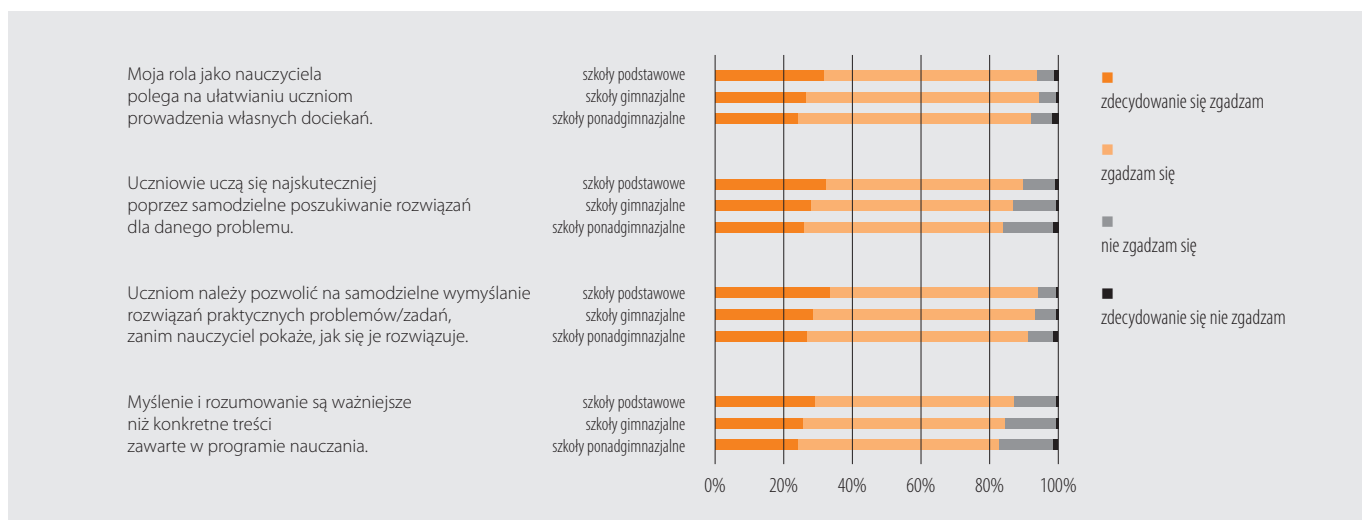
Wykorzystywane przez nauczycieli metody nauczania powiązane są z wieloma czynnikami, między innymi z wykształceniem czy doświadczeniem zawodowym. Znaczenie mają też przekonania dotyczące samej natury uczenia się, które decydować mogą o wyborze określonych metod i odrzuceniu innych. Dlatego też na początku tego rozdziału zaprezentowano przekonania dotyczące procesu nauczania i roli nauczyciela, a następnie pokazane będą deklarowane przez nauczycieli metody stosowane podczas lekcji. Jako istotny kontekst dla praktyki nauczania opisane zostały kwestie dotyczące dyscypliny w klasie oraz relacje między nauczycielami a uczniami. Rozdział uzupełniony jest informacjami dotyczącymi współpracy między nauczycielami, która również może mieć istotny wpływ zarówno na przekonania na temat nauczania, jak i na samą praktykę dydaktyczną.

Przekonania nauczycieli na temat nauczania i uczenia się

Próbując poznać przekonania nauczycieli odnoszące się do procesu nauczania, autorzy badania TALIS odwoływali się do konstruktywistycznego podejścia do nauczania, traktującego ten proces raczej jako konstruowanie wiedzy niż jej przekazywanie. W podejściu tym uczniowie uznawani są za aktywnych uczestników procesu nauczania, rolą nauczyciela jest zaś ułatwianie im prowadzenia dociekań i wspieranie ich w nauce. Kluczowe znaczenie przyznaje się w tym podejściu samemu procesowi rozumowania i wyciągania wniosków przez ucznia.

W Polsce takie przekonania podzielają niemal wszyscy nauczyciele. Około 90% zgadza się z wyrażającymi je stwierdzeniami, w tym ok. 30% wskazuje odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Co ciekawe, nauczyciele nieco częściej deklarują, że takie podejście jest generalnie potrzebne (uczniom powinno się umożliwić samodzielne rozwiązywanie zadań, a rolą nauczyciela jest ułatwianie uczniom własnych dociekań), niż uznają je za najskuteczniejszy sposób nauczania. Okazuje się też, że przekonania konstruktywistyczne są najsilniejsze wśród nauczycieli szkół podstawowych, niższe wśród nauczycieli gimnazjalnych, najniższe zaś wśród uczących w szkołach ponadgimnazjalnych. Oznacza to, że na wyższych etapach edukacyjnych nieco większy nacisk kładziony jest na nabywaną wiedzę niż sam proces rozumowania, a nauczyciele częściej za zasadne uznają przedstawienie gotowych rozwiązań, niż umożliwienie uczniom dojścia do nich poprzez własne dociekania.

Wykres 2. Odsetek polskich nauczycieli zgadzających i niezgadzających się ze stwierdzeniami wyrażającymi konstruktywistyczne podejście do nauczania



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Podobne przekonania wyraża również zdecydowana większość nauczycieli z innych krajów, które wzięły udział w badaniu TALIS, warto jednak zwrócić uwagę na pewne różnice. Polscy nauczyciele gimnazjów nieco rzadziej niż ich koledzy z innych krajów wyrażają pełne przekonanie na temat zaprezentowanych poglądów (odpowiedzi „zgadzam się” dominują nad „zdecydowanie się zgadzam”), zwłaszcza jeśli chodzi o postrzeganie roli nauczyciela jako osoby ułatwiającej uczniom własne dociekania (w Polsce z poglądem tym zdecydowanie zgadza się 26% nauczycieli, a średnia dla badanych krajów to 39%). Jednocześnie nieco częściej niż nauczyciele z innych krajów polscy nauczyciele są przekonani (zdecydowanie lub raczej) o najwyższej skuteczności uczenia się poprzez samodzielne poszukiwanie rozwiązań (87% vs. 83%). Co ciekawe, w niektórych krajach (m.in. w Szwecji i Norwegii) przekonanie takie podziela tylko około połowy nauczycieli. Analiza danych międzynarodowych pokazuje jednak, że uwarunkowania krajowe mają stosunkowo niewielki wpływ na przekonania nauczycieli, a niemal żadnego znaczenia nie mają uwarunkowania związane z konkretną szkołą.

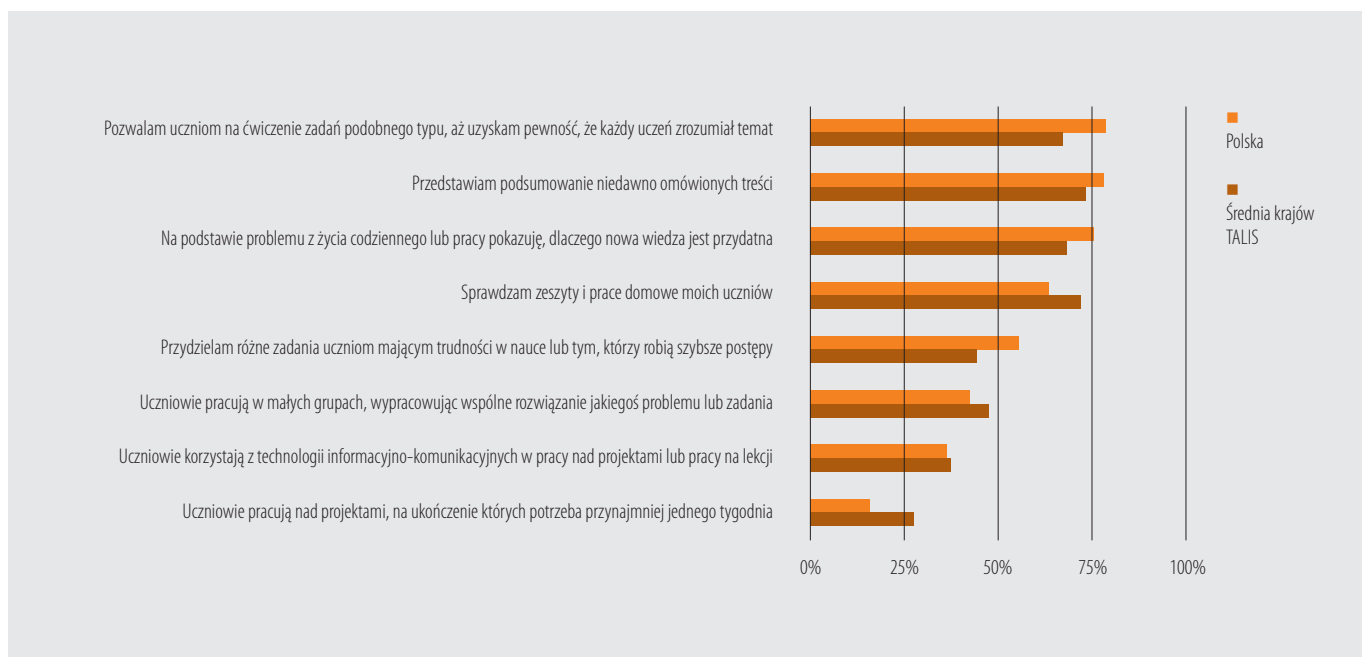
Praktyka nauczania

Badanie TALIS pozwala poznać nie tylko przekonania nauczycieli odnośnie do procesu nauczania i roli nauczyciela, lecz także umożliwia przyjrzenie się samym praktykom dydaktycznym. Trzeba jednak zaznaczyć, że zaprezentowane wyniki (podobnie jak i inne dane przedstawione w tym raporcie) opierają się wyłącznie na deklaracjach nauczycieli.

Na Wykresie 3. pokazane są czynności wykonywane podczas lekcji, obejmujące zarówno pasywne, jak i aktywne metody nauczania. Jak widać, zdecydowana większość polskich nauczycieli przedstawia na lekcjach podsumowanie ostatnio omówionych treści i pozwala uczniom na ćwiczenia w celu zrozumienia tematu, a także odnosi materiał do problemów życia codziennego. W świetle zaprezentowanych wcześniej przekonań dotyczących aktywnej roli ucznia i znaczenia samego procesu rozumowania, szczególnie interesujące jest stosowanie aktywizujących metod nauczania. Jak pokazują wyniki badania TALIS, techniki w największym stopniu angażujące uczniów (i jednocześnie umożliwiające im nabycie umiejętności istotnych z punktu widzenia wymagań współczesnego świata) są jednak stosunkowo mało rozpowszechnione. Praca w małych grupach czy zadania wykorzystujące nowe technologie są często stosowane tylko przez około 40% polskich nauczycieli gimnazjum, natomiast jedynie 16% nauczycieli często wykorzystuje dłuższe projekty⁶. Widoczne na wykresie porównanie deklaracji polskich nauczycieli gimnazjalnych z odpowiedziami nauczycieli innych krajów pokazuje mniejsze wykorzystywanie pracy grupowej w naszym kraju. Jednocześnie powszechniejsze niż w innych krajach jest umożliwianie uczniom ćwiczenia zadań „do skutku”, odnośnienie wiedzy do życia codziennego, a także różnicowanie zadań w zależności od postępów uczniów w nauce.

⁶ Biorąc pod uwagę deklaracyjny charakter danych, można przypuszczać, że niektóre z tych wskazań mogą być nawet zawyżone.

Wykres 3. Odsetek nauczycieli ISCED 2 wykorzystujących na lekcjach określone czynności – suma wskazań odpowiedzi „często” i „na każdej lub prawie każdej lekcji”



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Porównanie między szkołami podstawowymi, gimnazjalnymi i ponadgimnazjalnymi w Polsce pokazuje, że o ile przedstawianie podsumowania niedawno omówionych treści jest powszechne na wszystkich etapach edukacyjnych, o tyle występują duże różnice, jeśli chodzi o sprawdzanie zeszytów i prac domowych (wykonywane często przez 3/4 nauczycieli szkół podstawowych i połowę ponadgimnazjalnych) czy różnicowanie zadań dla uczniów w zależności od ich postępów w nauce (około 2/3 nauczycieli szkół podstawowych i połowa ponadgimnazjalnych). Nauczyciele wyższych etapów edukacyjnych (zwłaszcza w gimnazjum) częściej umożliwiają swoim uczniom wykorzystywanie technologii komunikacyjnych i informacyjnych (TIK), natomiast praca w małych grupach jest powszechniejsza w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych niż w gimnazjach.

Klimat klasy i klimat szkoły

Dodatkowych informacji na temat praktyki dydaktycznej i procesu nauczania w klasie dostarczają dane dotyczące przebiegu lekcji oraz zachowania uczniów. W krajach objętych badaniem TALIS zgodnie z deklaracjami nauczycieli przeciętnie 13% czasu lekcyjnego upływa na zadaniach związanych z utrzymaniem porządku i dyscypliny w klasie. Na tym tle Polska wypada korzystnie – te zadania zajmują jedynie 8% czasu lekcyjnego (jest to najniższa wartość ze wszystkich badanych krajów). Podobna ilość czasu przeznaczana jest na czynności administracyjne, a na rzeczywiste nauczanie i uczenie się przeznaczane jest średnio 82% czasu lekcyjnego. Znow jednak trzeba podkreślić, że są to dane oparte na deklaracjach nauczycieli, tak więc mogą być obciążone błędem.

Tabela 4. Średni czas przeznaczany na określone czynności podczas lekcji – deklaracje nauczycieli ISCED 2

Czynności podczas lekcji	Polska	Średnia krajów TALIS
Czynności administracyjne	8%	8%
Utrzymywanie porządku (dyscypliny) w klasie	8%	13%
Rzeczywiste nauczanie i uczenie się	82%	79%

Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Analizy danych międzynarodowych pokazują, że na tę strukturę czasu lekcyjnego niewielki wpływ mają uwarunkowania krajowe czy związane z konkretną szkołą. Najistotniejsze są tu raczej indywidualne cechy nauczycieli. Jak pokazują analizy dotyczące polskich nauczycieli gimnazjalnych, szczególną rolę odgrywa w tym wypadku doświadczenie. Okazuje się, że na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli ze stażem nieprzekraczającym 5 lat utrzymywanie porządku zajmuje 12% czasu lekcyjnego, natomiast nauczyciele z ponad 30-letnim doświadczeniem przeznaczają na uspokajanie uczniów dwa razy mniej czasu.

Pozytywny obraz atmosfery w klasie wyłania się też z innych deklaracji nauczycieli. O tym, że uczniowie dbają, aby tworzyć przyjemną atmosferę nauki, przekonanych jest 75% polskich nauczycieli gimnazjów (w porównaniu do średniej 71% we wszystkich badanych krajach). Pytani o ocenę sytuacji na lekcjach, polscy nauczyciele wyraźnie rzadziej niż ich koledzy z innych krajów narzekają na przeszkadzających i hałasujących uczniów. Utratę dużej ilości czasu z powodu przeszkadzających uczniów deklaruje 23% polskich nauczycieli (w porównaniu do 30% w całym badaniu TALIS). Natomiast 17% (w porównaniu z 26%) twierdzi, że w klasie często panuje zakłócający naukę hałas, a tylko 16% (w porównaniu z średnią 29% w badanych krajach) zgadza się ze stwierdzeniem: „Kiedy zaczyna się lekcja, musi upłynąć sporo czasu, zanim klasa się uciszy”.

Analizując sytuację w Polsce, warto też zwrócić uwagę na różnice między kolejnymi etapami nauczania. Okazuje się, że nauczyciele gimnazjów oceniają dyscyplinę w klasie nieco gorzej, niż ich koledzy nauczający w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych.

Na podstawie danych zebranych w badaniu TALIS można też wyróżnić kilka problemów, które w opinii dyrektorów utrudniają pracę w szkole. Pierwszym z nich są spóźnienia i nieusprawiedliwione nieobecności uczniów, które zdarzają się w Polsce z równą częstotliwością jak w innych krajach. Natomiast w innych krajach spóźnienia i nieobecności zdarzają się również nauczycielom (najczęściej w Chile i Izraelu, średnia TALIS: 11%, Polska: 3%). Natomiast tym, co stanowi wyzwanie według polskich dyrektorów jest ściąganie. Czterdzieści procent nauczycieli pracuje w szkołach, w których zdaniem dyrektora uczniom zdarza się ściągać co najmniej raz w tygodniu, podczas gdy średnia dla badanych krajów wnosi 13%.

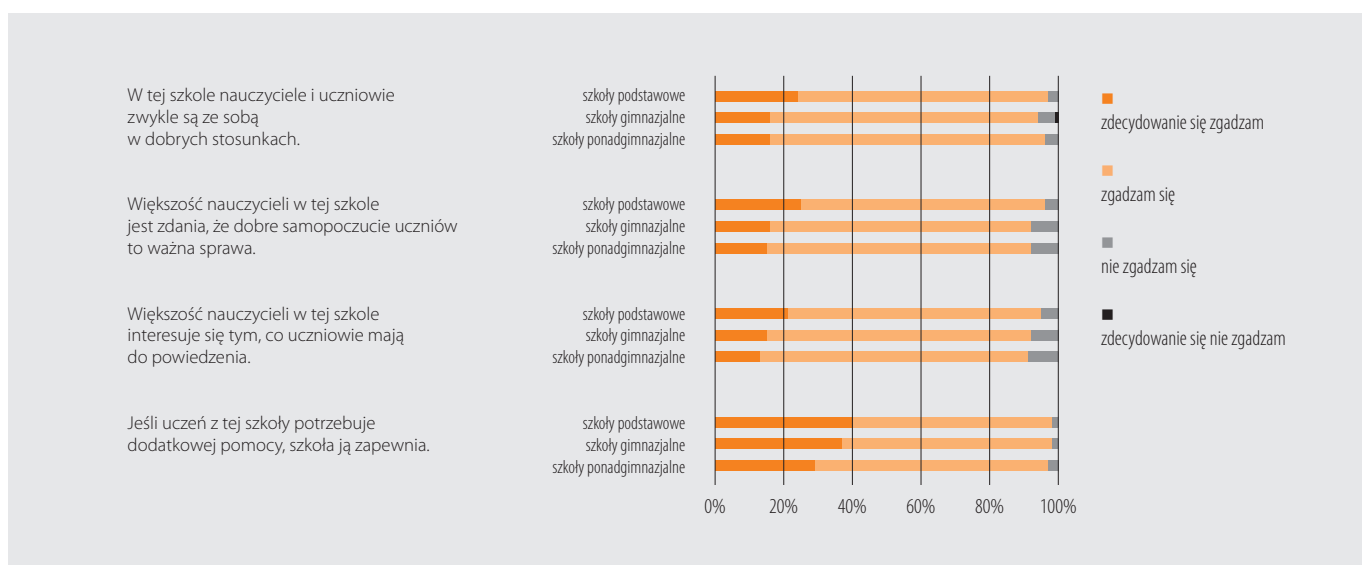
Problem agresji werbalnej, przemocy psychicznej oraz groźnej agresji fizycznej jest w Polsce mniejszy niż w innych badanych krajach. Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor uważa, że uczniom zdarza się co najmniej raz w tygodniu być zastraszonym lub atakowanym słownie, wynosi 8%, a w innych krajach średnio 16%. Należy jednak zachować dużą ostrożność podczas interpretacji tego wyniku, ponieważ deklaracje dyrektorów mogą więcej mówić o poziomie ich świadomości problemu niż o jego rzeczywistej skali.

Na przebieg nauczania w klasie wpływ ma też klimat szkoły, a w szczególności relacje między nauczycielami a uczniami. Jak pokazują liczne badania, klimat szkoły może mieć istotne znacze-

nie zarówno dla wyników w nauce osiągniętych przez uczniów, ich samopoczucia psychicznego i fizycznego, jak i skali przemocy i agresji szkolnej (m.in. Debarbieux i in., 2012, Thapa i in., 2012).

Wyniki badania TALIS pokazują, że relacje społeczne w szkole są przez niemal wszystkich polskich nauczycieli oceniane pozytywnie. Ponad 90% z nich jest przekonanych, że nauczyciele w ich szkole przejmują się samopoczuciem uczniów, interesują się ich zdaniem i są z nimi w dobrych stosunkach. Okazuje się jednak, że klimat społeczny wyraźnie lepiej oceniają nauczyciele na niższych etapach edukacji. Różnice są najbardziej widoczne w przypadku porównań kategorii osób w pełni przekonanych co do ocenianych stwierdzeń (udzielających odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”), co widać na Wykresie 4.

Wykres 4. Odsetek polskich nauczycieli zgadzających się i niezgadzających z opiniami dotyczącymi relacji między nauczycielami a uczniami



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Analiza danych pokazuje też, że relacje nauczycieli i uczniów oceniane są lepiej w niewielkich szkołach. Co ciekawe, relacje gorzej oceniają nauczyciele młodzi, z krótkim stażem. Może to wskazywać na różnice w oczekiwaniach i podejściu, w zależności od liczby lat pracy z uczniami.

Z kolei porównania międzynarodowe pokazują pewne specyficzne cechy klimatu polskich szkół. W opinii nauczycieli nasze gimnazja częściej niż szkoły z innych krajów zapewniają dodatkową pomoc uczniom, którzy jej potrzebują (37% nauczycieli zdecydowanie zgadza się z takim stwierdzeniem w porównaniu z 32% wśród wszystkich badanych krajów), mniejsze jest jednak zainteresowanie nauczycieli i troska o uczniów. Różnice widać zwłaszcza w przypadku dbania o dobre samopoczucie uczniów. Ze stwierdzeniem „Większość nauczycieli w tej szkole jest zdania, że dobre samopoczucie uczniów to ważna sprawa” zdecydowanie zgadza się 16% nauczycieli polskich gimnazjów, podczas gdy średnia z całego badania wyniosła 39%. Mniejsza jest też otwartość na opinie uczniów. Ze zdaniem „Większość nauczycieli w tej szkole interesuje się tym, co uczniowie mają do powiedzenia” zgadza się wprawdzie 92% nauczycieli, jednak tylko 15% wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (średnia w krajach TALIS: 25%). Problemy w tym zakresie dobitnie pokazały wyniki badania PISA 2012: w rankingu stworzonym na podstawie odpowiedzi piętnastolatków z krajów OECD Polska zajęła ostatnie miejsce, jeśli chodzi o relacje między nauczycielami a uczniami. Przytoczone wyżej opinie nauczycieli wskazują, że wprawdzie dostrzegają oni problem, jednak porównanie konkretnych wartości procentowych ujawnia ogromne różnice między nauczycielami a uczniami w postrzeganiu klimatu społecznego szkoły i niedoceniające skali problemów przez nauczycieli. Warto też zauważyć, że nieko-

rzystny obraz polskiej szkoły w opinii uczniów dotyczy m.in. udzielania uczniom dodatkowej pomocy, a więc wymiaru, który przez polskich nauczycieli oceniony został lepiej niż w innych krajach badania.

Współpraca nauczycieli

Kolejną kwestią stanowiącą istotny kontekst dla praktyki nauczania jest poziom współpracy między nauczycielami. Może ona przyjmować różne formy, które między innymi zapewniają przepływ informacji wśród nauczycieli, umożliwiają wspólne podejmowanie istotnych decyzji, a także dają możliwość wymiany wiedzy i doświadczeń czy wspólnego podnoszenia kompetencji.

Najpowszechniejszą formą współpracy wśród polskich nauczycieli są dyskusje na temat przebiegu nauki konkretnych uczniów. Wszyscy nauczyciele uczestniczą w nich przynajmniej od czasu do czasu, a ponad połowa toczy je w każdym tygodniu. Dyskusje takie mogą też być elementem spotkań zespołów, przy czym w polskich szkołach funkcjonuje wiele ich typów, między innymi zespoły przedmiotowe, wychowawcze, zadaniowe, mające na celu wypracowanie indywidualnych form pomocy dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i inne. Wyniki badania pokazują, że w spotkaniach takich nauczyciele uczestniczą najczęściej od kilku do kilkunastu razy w roku (38% badanych wskazuje na 5–10 spotkań w roku, kolejne 30% mówi o 1–3 spotkaniach w miesiącu).

Współpraca w polskich szkołach ma też na celu wzajemne wsparcie w praktyce dydaktycznej. Okazuje się, że ponad 40% nauczycieli gimnazjów przynajmniej raz w tygodniu wymienia z innymi nauczycielami materiały dydaktyczne, przy czym w największym stopniu dotyczy to nauczycieli matematyki, a także języka polskiego i innych języków, w mniejszym natomiast przyrodników. Znacznie rzadziej występuje obserwowanie lekcji innych nauczycieli i dzielenie się uwagami na ich temat: tylko co dziesiąty nauczyciel robi to raz w miesiącu lub częściej, natomiast łącznie blisko 60% podejmuje takie działania rzadziej niż raz w roku lub też w ogóle nie miało nigdy okazji obserwować lekcji innych nauczycieli. Obserwacje lekcji są bardziej popularne wśród nauczycieli z mniejszym stażem pracy, dla których może to być istotnym elementem nabywania kompetencji dydaktycznych. Warto też zwrócić uwagę na grupowe działania związane z doskonaleniem zawodowym, w których (przynajmniej od czasu do czasu) uczestniczą niemal wszyscy nauczyciele. Są to jednak działania podejmowane rzadko, w przypadku blisko połowy nauczycieli – około 1–2 razy w semestrze.

Rozdział 3. Rozwój zawodowy nauczycieli

Rozwój zawodowy nauczycieli ma wiele określeń w literaturze przedmiotu – w badaniu TALIS przyjęto szeroką definicję, na którą składają się działania rozwijające umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakteryzujące nauczyciela (OECD, 2013).

Formy i treści rozwoju zawodowego

Obecnie coraz większą wagę przywiązuje się do wszystkich form rozwoju zawodowego nauczycieli. Wzrasta liczba badań, których wyniki pokazują pozytywny związek między uczestnictwem nauczycieli w rozwoju zawodowym a osiągnięciami uczniów. Rozwój zawodowy, na który poświęca się znaczącą liczbę godzin (w ostatnich 6–12 miesiącach), pozytywnie wpływa na rezultaty osiągane przez uczniów (Yoon i in., 2007).

W badaniu TALIS nauczyciele wskazywali, w jakich formach rozwoju uczestniczyli oraz jak intensywne było to uczestnictwo. Na podstawie analizy danych wyróżniono 9 form/typów rozwoju zawodowego, w których nauczyciele brali udział w ostatnich 12 miesiącach.

Uczestnictwo w poszczególnych formach rozwoju nauczycieli wszystkich krajów jest bardzo zróżnicowane. Najwięcej nauczycieli deklaroowało udział w kursach/warsztatach oraz w konferencjach. Polscy nauczyciele uczestniczyli przede wszystkim w kursach doskonalących (81%, średnia TALIS: 71%), w konferencjach lub seminariach (52% do 44%), w sieci współpracy (41% do 37%), w mentoringu, hospitacjach, coachingu (45% do 30%), a 38% w indywidualnych lub wspólnych badaniach (średnia TALIS: 31%). W kursach, warsztatach (przedmiotowych, metodycznych) brał udział zdecydowanie większy odsetek nauczycieli dyplomowanych i mianowanych, kontraktowych zaś – w mentoringu i programach podnoszących kwalifikacje; w tej ostatniej formie uczestniczył także większy odsetek nauczycieli pracujących do 5 lat. Nauczyciele pracujący powyżej 30 lat częściej uczestniczyli w badaniach.

Z deklaracji tych samych nauczycieli wynika, że średnio ich uczestnictwo trwało: 7 dni w kursach (tymczasem średnia TALIS to 8 dni), 6 dni w kursach w firmach i instytucjach (7 dni), 4 dni w wizytach obserwacyjnych w firmach (3 dni). Łączne wskaźniki uczestnictwa (udział w przynajmniej jednej formie rozwoju zawodowego) są mało zróżnicowane i wynoszą przeciętnie dla wszystkich etapów kształcenia (we wszystkich krajach) – między 88 a 90%. Wskaźniki charakteryzujące polskich nauczycieli są następujące: w szkołach podstawowych 95% nauczycieli uczestniczyło w rozwoju zawodowym, w gimnazjach 94%, w szkołach ponadgimnazjalnych – 93%.

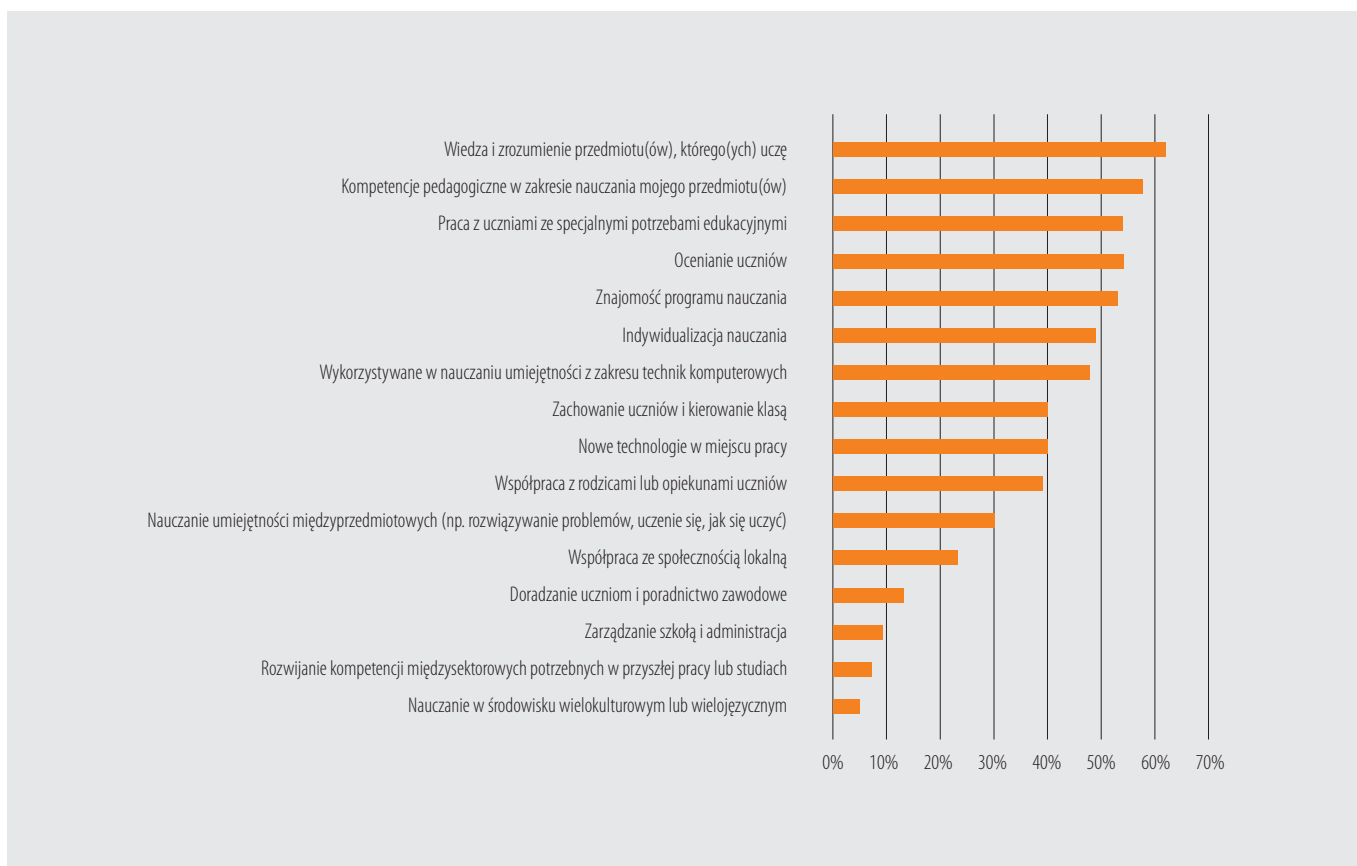
Rozwój zawodowy, w którym uczestniczą nauczyciele, jest zróżnicowany nie tylko pod względem jego formy, ale także poprzez treści, zagadnienia będące przedmiotem zainteresowania nauczycieli. Wśród szesnastu zagadnień największym zainteresowaniem cieszyły się poświęcone: wiedzy i zrozumieniu przedmiotów, których uczą (TALIS: 64%⁷ nauczycieli) i kompetencjom pedagogicznym w zakresie swojego przedmiotu (TALIS: 60% nauczycieli). W przypadku polskich nauczycieli wskaźniki te wyniosły odpowiednio: 62% i 57%, a w doskonaleniu i rozwijaniu tej wiedzy i tych kompetencji częściej uczestniczyli nauczyciele w wieku do 30 lat. Podejmowane przez nauczycieli zagadnienia są nieznacznie zróżnicowane w zależności od stażu pracy: nauczyciele pracujący do 5 lat częściej uczestniczyli w zajęciach dotyczących znajomości

⁷ Wartości procentowe wskazują odsetek nauczycieli podejmujących doskonalenie z danej tematyki wśród wszystkich nauczycieli, dlatego też różnią się nieznacznie od wartości z międzynarodowego raportu TALIS (gdzie prezentowane są odsetki wśród nauczycieli podejmujących jakieś działania w zakresie doskonalenia zawodowego).

programu nauczania (co w polskich warunkach oznacza podstawę programową), a najdłużej pracujący (powyżej 30 lat) – pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami.

Wśród wszystkich badanych nauczycieli (w tym także polskich) dużym zainteresowaniem cieszyły się także takie zagadnienia, jak: znajomość programu nauczania, ocenianie uczniów i wykorzystywanie w nauczaniu technik komputerowych (odsetek uczestniczących nauczycieli wynosił od 48 do 54%). W wypadku polskich nauczycieli szczególnym zainteresowaniem cieszyły się szkolenia poświęcone pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz indywidualizacji nauczania (odsetek uczestnictwa: 54 i 49%; średnia dla krajów TALIS: 28 i 36%). Prawdopodobnie na udział w rozwoju zawodowym poświęconym określonymu zagadnieniu mają wpływ nie tylko zainteresowania i potrzeby samych nauczycieli, ale także potrzeby szkoły i oferta tematyczna, do której mają dostęp nauczyciele. Znaczenie w tym zakresie miała też polityka Ministerstwa Edukacji, realizowana poprzez wprowadzenie np. rozporządzeń regulujących wsparcie dla ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Spowodowało to zwiększenie zainteresowania szkoleniami poświęconymi tej tematyce. Podobnie reforma programowa wzbudziła zainteresowanie celami i treściami nowej podstawy programowej. Nie można też wykluczyć, że spotkanie z innymi nauczycielami może być też wartością i motywem do uczestniczenia w rozwoju zawodowym.

Wykres 5. Zagadnienia podejmowane przez polskich nauczycieli w ramach rozwoju zawodowego w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed badaniem (odsetek ogółu uczestniczących w badaniu – możliwy wielokrotny wybór)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Nauczyciele na ogół dość wysoko ocenili poszczególne zagadnienia – w ich mniemaniu wywarły one przeważnie duży bądź umiarkowany wpływ na sposób nauczania. Tak uważało od 75 do 90% wszystkich badanych, podobnie ich użyteczność oceniali nauczyciele polscy. Jednak gdy uwzględnimy tylko oceny „duży wpływ” – w przypadku ogółu polskich nauczycieli odsetek aprobaty jest znacznie niższy. Tutaj najwyższe oceny uzyskały działania doskonalące

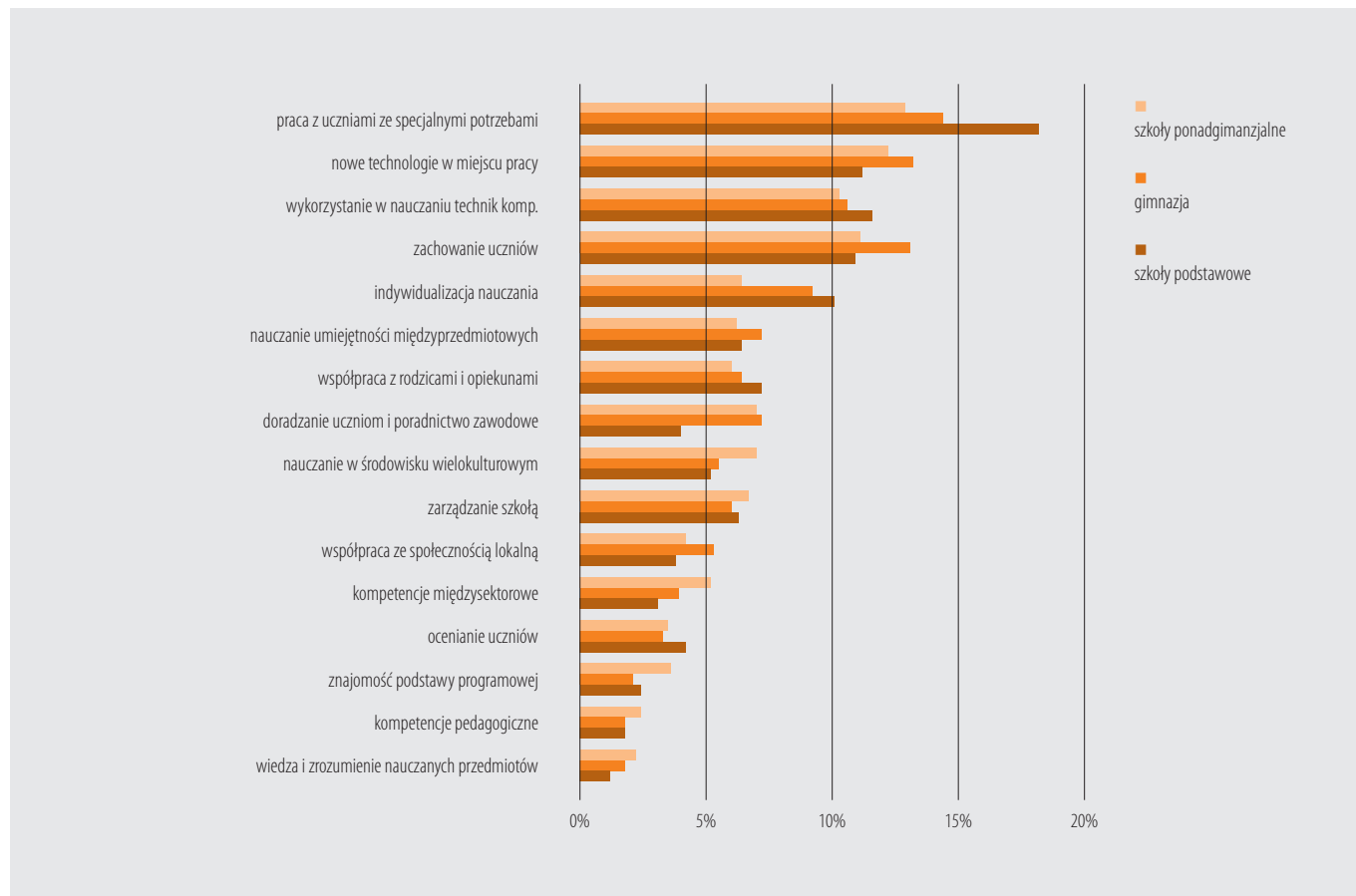
z zakresu znajomości programu nauczania (co może wynikać z niedawnych zmian w tym zakresie). Jednocześnie ocena przydatności tych działań jest wyższa wśród nauczycieli młodszych, z krótszym stażem pracy. Najniżej polscy nauczyciele ocenili przydatność doskonalenia zawodowego w zakresie nauczania umiejętności międzyprzedmiotowych.

W badaniu TALIS podjęto próbę częściowego określenia efektywności rozwoju zawodowego nauczycieli, która jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Uznano, że jednym z nich jest szeroko pojęta współpraca nauczycieli, która pozytywnie koreluje z poczuciem bardzo dobrego przygotowania nauczycieli do nauczania (Parsad i in., 2001). Szczególne miejsce w tej współpracy zajmują wspólne działania edukacyjne (*collaborative learning activities*) i wspólne badania (w trakcie zajęć doskonalących zawodowo). W większości krajów nauczyciele, którzy brali udział w sieci współpracy oraz w indywidualnych i wspólnych badaniach, znacznie częściej wskazywali, że byli zaangażowani we wspólne działania edukacyjne. W wypadku polskich nauczycieli ten predyktor okazał się niezbyt silny (iloraz szans = 1,2, czyli szanse większe o 20 %), a prawie 1/4 nauczycieli stwierdziła, że na żadnych zajęciach nie występowały wspólne działania czy wspólne badania.

Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego

Nie zawsze oferowane formy i treści rozwoju zawodowego zaspokajają takie potrzeby, jakie deklarują nauczyciele. Średnie obliczone dla wszystkich krajów uczestniczących w TALIS wahają się tylko od kilku do nieco ponad 20% nauczycieli deklarujących wysoki poziom potrzeb, ale w niektórych krajach wynoszą one kilkadziesiąt procent. Wskaźniki obliczone dla Polski są na ogół niższe niż średnie TALIS, ale najczęściej wskazywane obszary potrzeb są te same.

Wykres 6. Potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego – odsetek polskich nauczycieli deklarujących wysoki poziom potrzeb



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Zwraca uwagę fakt, że potrzeba doskonalenia się w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami jest zgłaszana przez największy odsetek nauczycieli zarówno wśród wszystkich nauczycieli, jak również wśród nauczycieli polskich (wszystkich etapów nauczania). Jednocześnie tylko 32% wszystkich nauczycieli brało udział w doskonaleniu zawodowym poświęconym temu zagadnieniu (w Polsce – prawie 58% nauczycieli gimnazjów). Ponadto ten obszar tematyczny w ocenie nauczycieli z 34 krajów biorących udział w badaniu uzyskał jedną z niższych ocen pod względem pozytywnego wpływu na ich nauczanie (na duży wpływ wskazało tylko 8% nauczycieli). Wśród polskich nauczycieli gimnazjum odsetek ten był nieco wyższy i wyniósł 14%).

Okazuje się, że w niektórych dziedzinach potrzeby doskonalenia się polskich nauczycieli są bardzo niskie (znajomość programu nauczania, wiedza i zrozumienie nauczanego przedmiotu, kompetencje pedagogiczne – 13%, 14%, 17% deklaracji wysokich i umiarkowanych potrzeb), jednocześnie to właśnie w tych obszarach doskonalili się przeszło połowa nauczycieli. Może to wynikać z potrzeb szkoły, zmian podstaw programowych, ale może być także przejawem takiej, a nie innej oferty. Warty odnotowania jest fakt, że wśród polskich nauczycieli większe potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego mają na ogół nauczyciele młodszy: z wiekiem, ale także z długością stażu potrzeby te maleją. Wyjątkiem jest „wykorzystywanie technik komputerowych w nauczaniu”, na które największe zapotrzebowanie jest wśród nauczycieli najstarszych, co może wskazywać na różnice pokoleniowe, świadczące o lepszej znajomości tych technik przez młodsze pokolenie.

Dla potrzeb analizy skonstruowano dwa syntetyzujące wskaźniki potrzeb rozwoju zawodowego nauczycieli, które pokazują wpływ tych potrzeb na uczestniczenie nauczycieli w różnych formach rozwoju. Pierwszy, dotyczący potrzeb w zakresie nauczania zróżnicowanego, składał się z 6 informacji (indywidualizacja nauczania, praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami, nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym, nauczanie międzyprzedmiotowe, doradzanie uczniom i doradztwo zawodowe oraz rozwijanie kompetencji międzysektorowych potrzebnych w przyszłej pracy lub studiach); drugi, obejmujący potrzeby pedagogiczne – to 5 informacji (wiedza i zrozumienie nauczanego przedmiotu, kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanego przedmiotu, znajomość programu nauczania, ocenianie uczniów oraz zachowanie uczniów i kierowanie klasą). W wielu krajach zaobserwowano istotne związki (na ogół dodatnie) między tymi dwoma zagregowanymi wskaźnikami a aktywnością/uczestnictwem nauczycieli w niektórych formach rozwoju zawodowego. Prawdopodobieństwo uczestniczenia w poszczególnych formach jest tym wyższe, im wyższy jest poziom potrzeb pedagogicznych lub potrzeb w zakresie nauczania zróżnicowanego. W wypadku polskich nauczycieli najsilniejsze związki wystąpiły między: 1) uczestnictwem w kursach, warsztatach, które było uzależnione zarówno od potrzeb pedagogicznych, jak i nauczania zróżnicowanego, 2) uczestnictwem w kursach, szkoleniach organizowanych przez firmy, instytucje, które było uzależnione od potrzeb pedagogicznych, 3) uczestnictwem w sieci współpracy – uzależnione od potrzeb w zakresie nauczania zróżnicowanego oraz 4) uczestnictwem w mentoringu, hospitacjach, coachingu – także uzależnionym od potrzeb nauczania zróżnicowanego. Analiza ta w pewnym stopniu tłumaczy, w jaki sposób ważne potrzeby dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli przekładają się na ich uczestnictwo w konkretnych formach tego rozwoju.

Warto dodać, że w porównaniu z wynikami z 2008 roku, w 2013 roku wyraźnie obniżyły się potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego. I tak w przypadku polskich nauczycieli deklarowany wysoki poziom potrzeb w zakresie wiedzy i zrozumienia nauczanego przedmiotu obniżył się z 17% do niecałych 2%, umiejętności komputerowych z 22% do niespełna 11%, nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami – z 29% w 2008 roku do 14% w 2013 roku. Może to wynikać z faktu, że przez pięć lat – w związku z malejącą liczbą uczniów – mniej przyjmowano

do pracy nowych, młodych nauczycieli, którzy na ogół mają większe potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego (co znalazło odbicie w strukturze ogółu nauczycieli). Czynnikiem mobilizującym nauczycieli do doskonalenia zawodowego był system awansu zawodowego i płacowego, którego możliwości wyczerpują się, ponieważ połowa z nich to nauczyciele dyplomowani. Ponadto potrzeby nauczycieli dotyczące rozwoju zawodowego mogły zostać przez nich już w dużej mierze zaspokojone.

Bariery i wsparcie rozwoju zawodowego

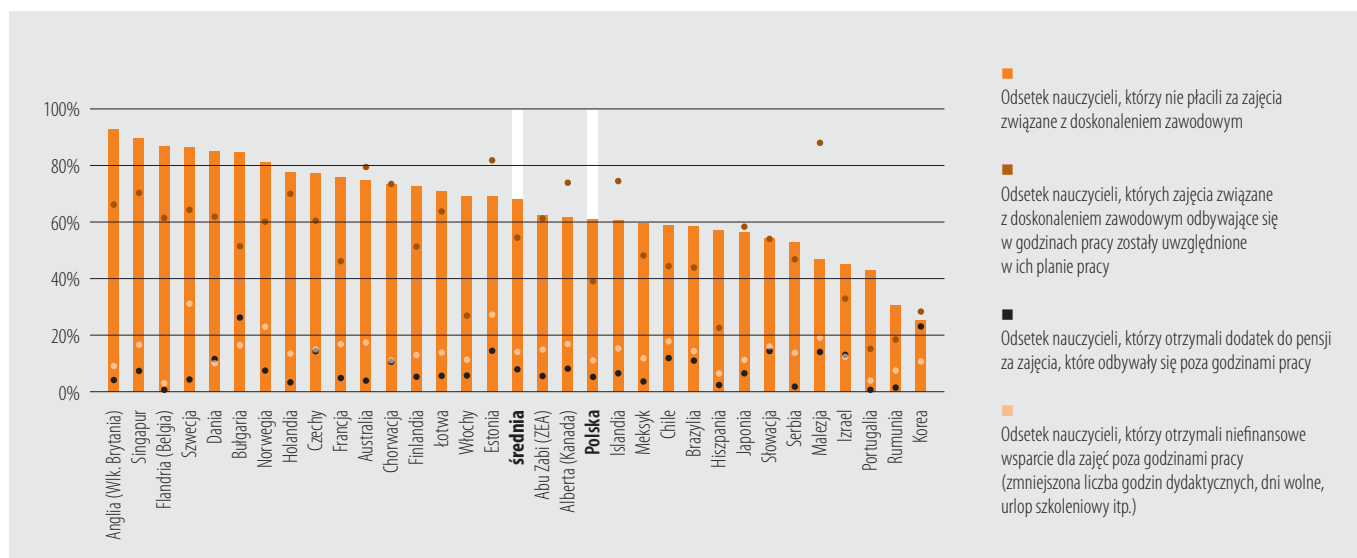
W przekonaniu 51% nauczycieli spośród wszystkich badanych krajów największym utrudnieniem w rozwoju zawodowym jest brak możliwości pogodzenia doskonalenia zawodowego z planem pracy. Na drugim miejscu (według 48% nauczycieli) znalazł się brak zachęt do udziału w działaniach doskonalących, a na trzecim (w przekonaniu 44%) zbyt wysokie koszty rozwoju zawodowego. Tymczasem dla polskich nauczycieli największym utrudnieniem są przede wszystkim zbyt wysokie koszty doskonalenia zawodowego (dla 60% nauczycieli szkół podstawowych, 53% z gimnazjów i 54% ze szkół ponadgimnazjalnych), brak odpowiedniej oferty doskonalenia zawodowego (odpowiednio wg 42%, 47% i 49% nauczycieli), brak czasu z powodu obowiązków rodzinnych (43%, 44%, 45%) oraz brak zachęt do udziału w doskonaleniu zawodowym (39%, 39%, 45% nauczycieli). W większym stopniu niż inni barierę tę wymieniają nauczyciele starsi, z wyższym stopniem awansu zawodowego (mianowani i dyplomowani), a więc na ogół ci, którzy już uczestniczyli w wielu formach doskonalenia (i nie trzeba ich do tego zachęcać).

Warto podkreślić, że w 2013 roku w porównaniu z wynikami badania z 2008 roku wzrósł odsetek nauczycieli (TALIS-ISCED 2) wskazujących na bariery uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym.

W zależności od etapu edukacyjnego 60–66% polskich nauczycieli (wszystkich szczebli kształcenia) nie płaci za zajęcia z zakresu doskonalenia zawodowego, 27–29% – częściowo, a 11–12% nauczycieli musi pokryć wszystkie koszty. Odsetki obliczone dla wszystkich szczebli kształcenia (średnia TALIS) są nieco niższe, jeśli chodzi o tych, którzy płacą (5–9%). W porównaniu z 2008 rokiem średnie dla wszystkich krajów biorących udział w badaniu TALIS prawie się nie zmieniły, natomiast w przypadku Polski – znacznie zwiększył się odsetek nauczycieli nieponoszących opłat za zajęcia związane z doskonaleniem zawodowym (wzrost z 44 do 61%), nieznacznie wzrósł odsetek osób w całości ponoszących koszty doskonalenia zawodowego (wzrost z 11% do 12%). Obserwowane są natomiast różnice, jeśli porównamy odsetki nauczycieli nic niepłacących, w zależności od stażu pracy i stopnia awansu zawodowego. Nic nie płaciło 52% nauczycieli kontraktowych i 66% dyplomowanych. Mniej niż połowa (46%) nauczycieli pracujących krócej niż 5 lat nie ponosiła żadnych kosztów związanych z doskonaleniem, a wśród nauczycieli ze stażem powyżej 30 lat odsetek ten wyniósł 82%.

Udział nauczycieli w ponoszeniu kosztów związanych z rozwojem był zróżnicowany w zależności od tego, jakiej formy rozwoju dotyczył. Najdroższe były programy podnoszące kwalifikacje (np. prowadzące do uzyskania dyplomu; niewiele ponad 40% nauczycieli nic nie płaciło), najtańszy zaś udział w kursach i warsztatach (65% nauczycieli zwolnionych z opłat) – dane te dotyczą wszystkich nauczycieli ISCED 2 z krajów biorących udział w badaniu.

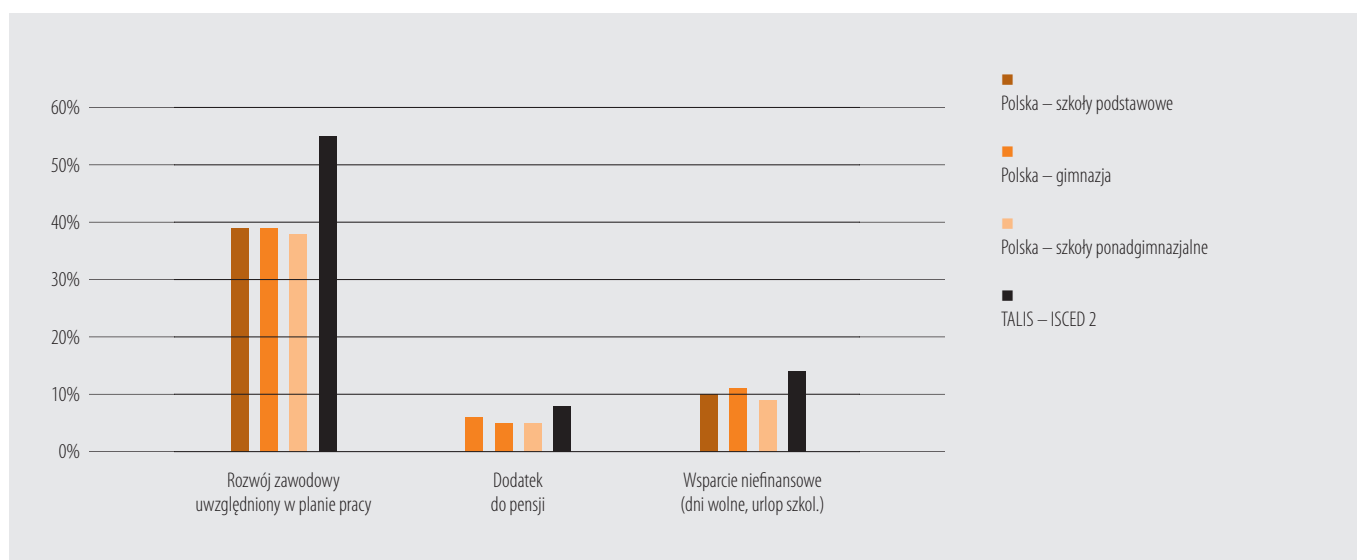
Wykres 7. Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli (ISCED 2)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Poza całkowitym zwolnieniem z opłat nauczyciele mogą uzyskiwać inne rodzaje wsparcia w rozwoju zawodowym. Jak wynika z badania TALIS 2013, wsparcie dotyczyło najczęściej dopasowania planu pracy nauczycieli do zajęć związanych z rozwojem zawodowym (54%). Tylko niecałe 8% (średnia TALIS, przy znacznych zróżnicowaniach między poszczególnymi krajami) nauczycieli mogło liczyć na dodatek do pensji i średnio 14% mogło być zwolnionych z prowadzenia części lekcji, uzyskać urlop szkoleniowy.

Wykres 8. Wsparcie rozwoju zawodowego (odsetek nauczycieli deklarujących uzyskanie danego wsparcia)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

W wypadku Polski odsetek nauczycieli uzyskujących trzy rodzaje wsparcia był niższy, ponadto był prawie jednakowy we wszystkich typach szkół. W Polsce nie ma co prawda dodatku do pensji za doskonalenie zawodowe, ale część polskich nauczycieli (5%–6%, jak przedstawiono na Wykresie 8) wskazała, że taką pomoc uzyskuje. Możliwe, że są to delegacje finansowane przez pracodawcę, jak również, że dotyczyło to w większym stopniu nauczycieli szkół niepublicznych.

Rozdział 4. Ocenianie pracy nauczycieli

Regularna ocena pracy nauczycieli stanowi ważny element ich doskonalenia zawodowego. Jak pokazują liczne badania (Hattie, 2009; Gates Foundation, 2010), dobrze zaplanowany proces udzielania nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy, skutkujący konkretnymi działaniami w zakresie rozwijania potrzebnych kompetencji, wspierający refleksję nad metodami pracy oraz powiązany z systemem motywowania nauczycieli do pracy, może mieć pozytywny związek z efektywnością nauczania uczniów, z ich wynikami, a zatem może wpływać na jakość edukacji. Jak podaje Eurydice w raporcie *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013), zdecydowana większość europejskich systemów edukacji zakłada ewaluację pracy szkoły jako całości, a ocena pracy poszczególnych nauczycieli jest tylko jednym z jej elementów. W Polsce w 2009 roku przyjęto nowy model prowadzenia nadzoru pedagogicznego, który jako jeden z jego elementów zakłada prowadzenie zewnętrznej i wewnętrznej ewaluacji pracy szkół, a więc pośrednio również ewaluację pracy nauczycieli. System ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej zaprojektowano jako mechanizm wspierający rozwój szkół i systemu oświaty oraz ważny element doskonalenia nauczycieli – zwłaszcza w zakresie krytycznej refleksji nad swoimi działaniami (Mazurkiewicz, 2012). Ewaluacji zewnętrznej danej placówki dokonuje zespół wizytatorów, a raporty z ewaluacji wszystkich placówek zamieszczane są w internecie, przez co są powszechnie dostępne.

Ewaluacja pracy szkoły nie jest jednak tożsama z formalną oceną pracy nauczyciela, której warunki określono w ustawie Karta Nauczyciela (Art. 6a.). Zgodnie z tą ustawą, ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego, z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek samego nauczyciela, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organu prowadzącego szkołę, rady szkoły lub rady rodziców. Oceny tej dokonuje dyrektor szkoły posiadający kwalifikacje pedagogiczne lub nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze w szkole, w przypadku gdy dyrektor szkoły nie pełni nadzoru pedagogicznego. Ocenie poddawane są wyłącznie ustawowe obowiązki nauczyciela. Szczegółowe wskaźniki oceny pracy nauczycieli dotyczą: kompetencji zawodowych nauczyciela, zaangażowania w pracę, poprawności merytorycznej, efektywności (Michalak, 2014). Ponadto jeśli nauczyciel ubiega się o wyższy stopień awansu zawodowego, dyrektor szkoły ustala ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu, z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela (Karta Nauczyciela, art. 9c).

W badaniu TALIS kwestię oceny pracy nauczycieli i otrzymywanych przez nich informacji zwrotnych podjęto zarówno w ankiecie wypełnianej przez nauczycieli, jak i przez dyrektorów w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych⁸. Informacja zwrotna rozumiana jest w badaniu szeroko, jako wszelkie informacje, które nauczyciel otrzymuje na temat swojej pracy, ocenianej w różnych sytuacjach (np. obserwacja pracy dydaktycznej w trakcie hospitacji, omawianie programu nauczania danego nauczyciela lub wyników jego uczniów). Formalną ocenę pracy nauczycieli określono w badaniu jako sytuację, gdy praca nauczyciela poddawana jest przeglądowi przez dyrektora szkoły, zewnętrznego wizytatora bądź przez innych nauczycieli i rozumiana jest raczej jako procedura formalna. Głównym celem badania TALIS była możliwość dokonania porównań międzynarodowych i w związku z tym pojęcie formalnej oceny nauczycieli w kwestionariuszu badania TALIS jest takie samo we wszystkich krajach, nie jest jednak tożsame z zapisami polskiego prawa oświatowego. Dlatego respondenci mogli rozu-

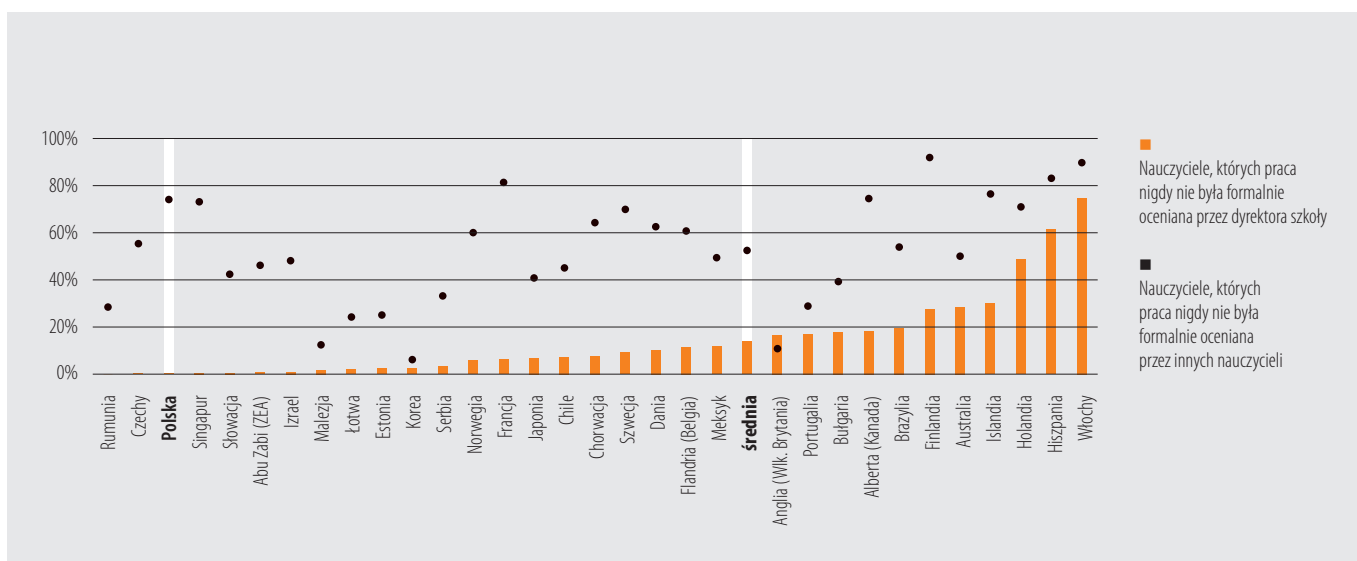
8 W szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych w zakresie oceny pracy nauczycieli i informacji zwrotnej uzyskano wyniki, które nie odbiegają od tych dla nauczycieli z gimnazjów. Dlatego w niniejszym rozdziale prezentowane będą wyniki dla gimnazjum.

mieć ocenę pracy nauczyciela tak jak w ustawie Karta Nauczyciela (art. 6a.) lub jak ocenę do-
robku zawodowego w ramach procedur awansu zawodowego (KN, art. 9c) lub jak niektóre pro-
cedury w ramach ewaluacji pracy szkoły, lub też być może dodatkowo jako wewnątrzszkolną
procedurę nieujęłą żadnymi przepisami prawa oświatowego. Jest to więc bardziej obraz oceny
pracy nauczycieli widziany oczami dyrektorów i nauczycieli niż obraz obecnego stanu prawne-
go, bierze bowiem pod uwagę zarówno procedury formalne, jak i mniej formalne udzielanie
nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy.

Wyniki badania pokazują, że w Polsce zarówno formalna ocena pracy nauczycieli, jak i mniej
formalne udzielanie im informacji zwrotnych dokonywane jest przez dyrektorów szkół – wska-
zuje na to 93% nauczycieli (wobec średniej TALIS: 54%). Nauczyciele deklarują również, że
w procesie udzielania informacji zwrotnych o pracy ponad połowy z nich biorą także udział
inni nauczyciele (średnia TALIS: 42%). Z kolei w innych krajach pracę nauczycieli oceniają czę-
sto różne osoby poza dyrektorem i nauczycielami, również członkowie zespołu zarządzającego
szkołą, wyznaczeni mentorzy czy też zewnętrzne osoby i instytucje. W Polsce jedynie znikomy
odsetek nauczycieli (2%) zadeklarował, że w szkole, w której uczą, dotychczas nikt nie poddawał
ocenie ich pracy (średnia TALIS: 12%). Dla porównania w Finlandii, gdzie proces ewaluacji pracy
nauczycieli nie jest sformalizowany (jest to rezultat wewnętrznych ustaleń w ramach danej
szkoły), odsetek ten wyniósł aż 37%. Dyrektorzy szkół fińskich mogą więc przeprowadzać do-
roczne dyskusje na temat rozwoju zawodowego lub oceny pracy nauczycieli, jednak nie są do
tego zobligowani. Podczas takich działań ocena nie jest skoncentrowana na dotychczasowych
wynikach, a raczej na przyszłości (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013).

Zdaniem polskich dyrektorów w zasadzie nie ma nauczycieli, którzy nie mieliby dotychczas
formalnej oceny dokonanej przez dyrektora szkoły (0,4%) – i jest to wynik wyraźnie odbiega-
jący od średniej TALIS (Wykres 9). W opinii dyrektorów do tej pory w procesie oceniania pracy
3/4 polskich nauczycieli nie brali udziału ich współpracownicy – inni nauczyciele (w ramach
procedur formalnych). Nie oznacza to jednak, że w nieformalnych rozmowach nie udzielali in-
formacji zwrotnych swoim kolegom.

Wykres 9. Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, których dyrektorzy wskazali, że praca nauczycieli nie była formalnie oceniana przez dyrektora lub opiniowana przez innych nauczycieli

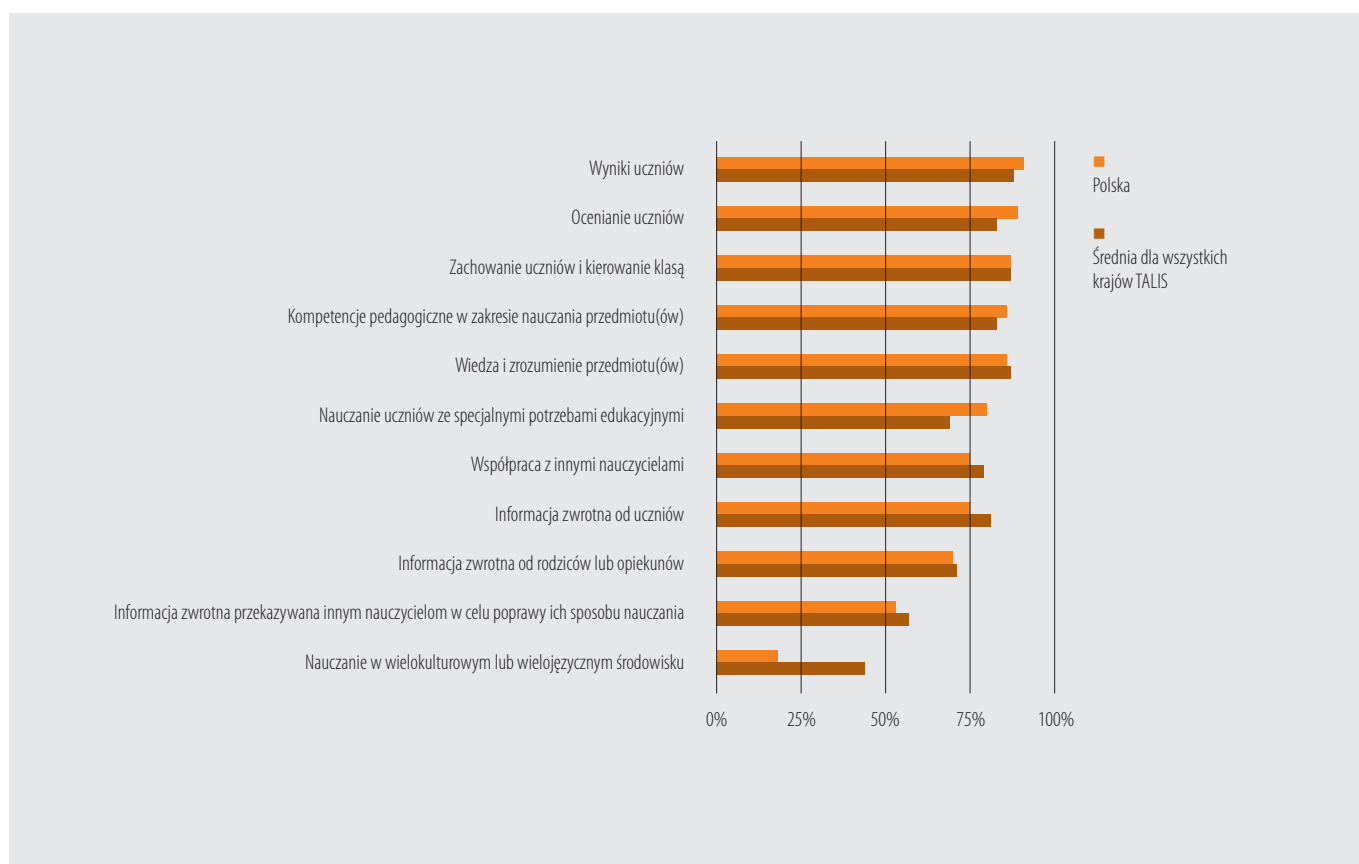


Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Oceniane obszary

Zdaniem nauczycieli najważniejszymi obszarami ich pracy, jakie podlegają ocenie, są: wyniki uczniów, sposoby oceniania uczniów przez nauczycieli oraz kierowanie przez nauczycieli zachowaniem uczniów podczas lekcji (Wykres 10). Duży odsetek nauczycieli wskazał również na kompetencje związane z nauczaniem konkretnego przedmiotu jako temat pojawiający się w informacjach zwrotnych o ich pracy.

Wykres 10. Odsetek nauczycieli wskazujących, że w ich szkole następujące obszary były ważnym lub bardzo ważnym tematem otrzymywanych przez nich informacji zwrotnych, dotyczących ich pracy



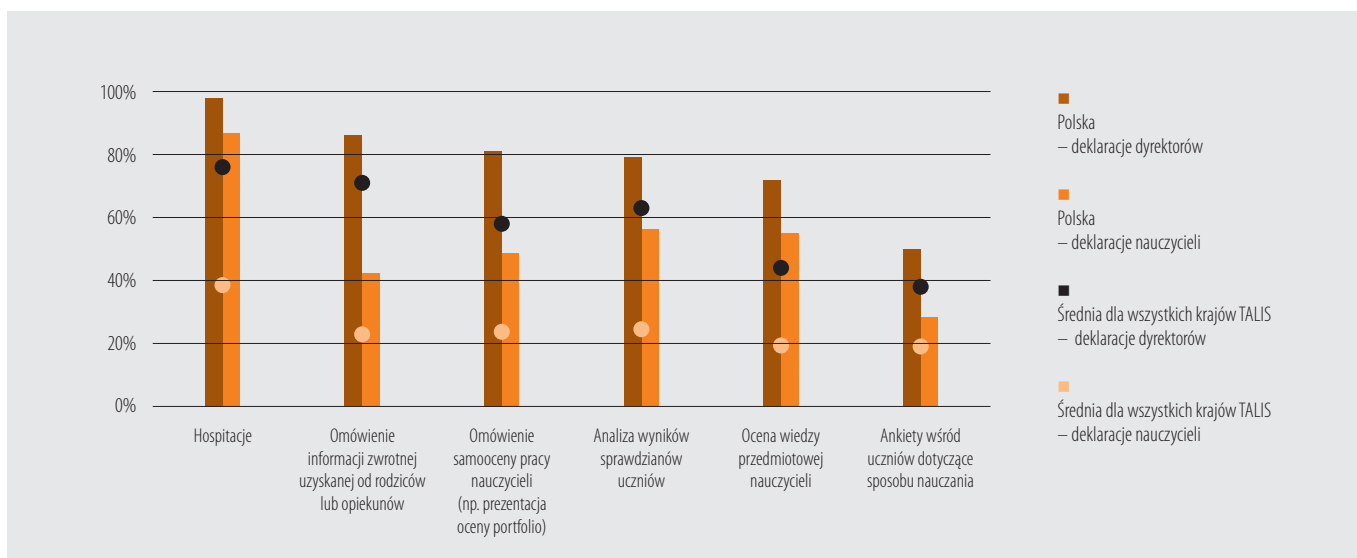
Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Metody oceny pracy nauczycieli

Repertuar metod stosowanych w procesie oceniania nauczycieli i ujętych w badaniu TALIS jest bardzo bogaty (Wykres 11). W Polsce zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy wskazali przede wszystkim na hospitację, przy czym dyrektorzy w większym stopniu niż nauczyciele wskazują na korzystanie z różnych technik w procesie oceniania pracowników (np.: omawianie informacji zwrotnych pochodzących od rodziców uczniów). Te rozbieżności mogą wynikać z faktu, że deklaracje dyrektorów dotyczyły metod stosowanych przez nich w danej szkole, a nie stosowanych wobec konkretnego odsetka nauczycieli⁹. Zatem dyrektor, który wobec części nauczycieli stosował kilka metod oceny ich pracy, zaznaczał, że dane metody stosuje, podczas gdy deklaracje nauczycieli dotyczyły ich osobistych dotychczasowych doświadczeń z poszczególnymi metodami oceny ich pracy.

⁹ Odpowiedzi dyrektorów przeliczane były na liczbę nauczycieli w szkole dyrektora, stąd powstał odsetek nauczycieli, jednak nie jest to tożsame z tym, że dyrektor uważa, iż następujący odsetek nauczycieli oceniany był daną metodą. Otrzymano odpowiedź na pytanie, ilu nauczycieli reprezentuje dyrektor, który wybrał daną odpowiedź.

Wykres 11. Otrzymywanie przez nauczycieli formalnej oceny dokonywanej przez dyrektora szkoły różnymi metodami – deklaracje nauczycieli i dyrektorów dotyczące stosowania danych metod w szkole, w której pracują



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

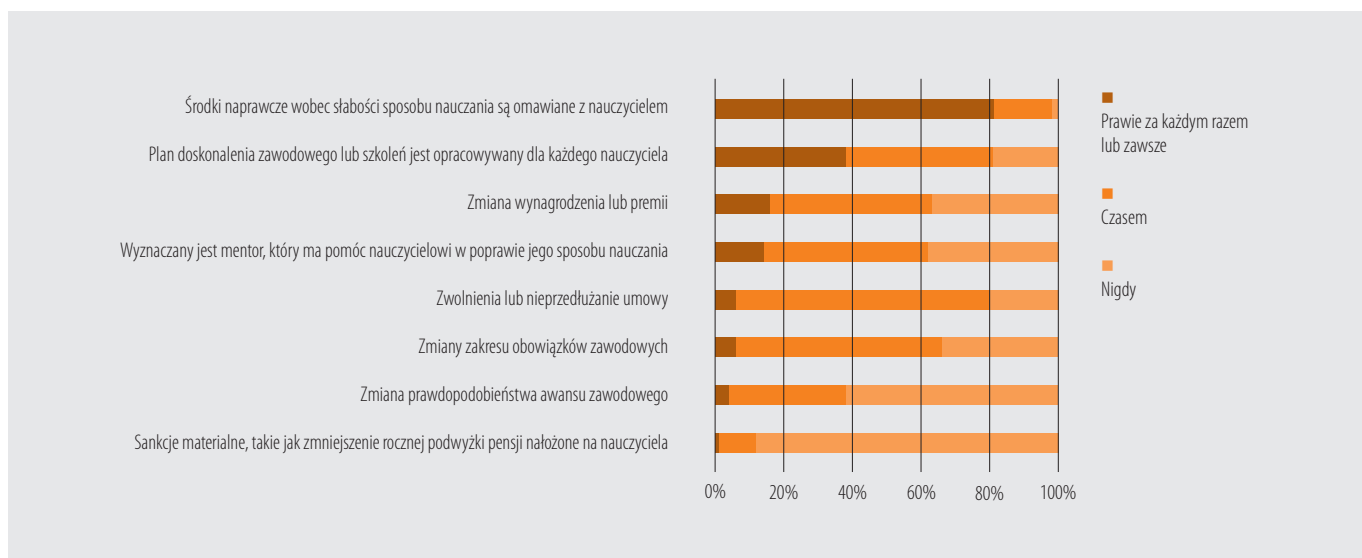
Częstotliwość oceniania nauczycieli

W porównaniu z innymi krajami w Polsce formalna ocena pracy nauczycieli dokonywana jest stosunkowo rzadko. Przeliczając odsetek odpowiedzi dyrektorów na reprezentujący je odsetek nauczycieli, w Polsce taką ocenę raz na dwa lata lub rzadziej otrzymała ponad połowa nauczycieli. Dla porównania: praca 70% nauczycieli w Malezji i 62% nauczycieli z Rumunii jest oceniana przez ich dyrektorów aż dwa lub więcej razy w roku, a w większości państw Europy – raz na rok (we Francji – 82%, w Niemczech – 60%, Norwegii – 64%, Szwecji – 59%, Anglii – 53%, Finlandii – 50%).

Konsekwencje oceniania pracy nauczycieli

Jeśli dążyć do tego, by ocena pracy nauczycieli przekładała się na doskonalenie przez nich stylu pracy i miała praktyczne następstwa oraz efekty, istotne jest, jakie działania są podejmowane po takiej ocenie. Okazuje się, że w Polsce w następstwie formalnej oceny pracy nauczycieli (zwłaszcza jeżeli w ramach oceny ujawniają się obszary pracy nauczyciela wymagające dalszego doskonalenia) najczęściej dochodzi do omówienia z nauczycielem środków naprawczych, ewentualnie ustalenia planu doskonalenia zawodowego (Wykres 12). Sankcje finansowe, zmiana wynagrodzenia lub konsekwencje związane z rozwiązaniem umowy o pracę z danym nauczycielem są niezwykle rzadkie zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. Prawdopodobnym powodem może być to, że uzyskanie przez nauczycieli negatywnego wyniku oceny ich pracy w ramach formalnych procedur nie zdarza się często, a więc również negatywne konsekwencje są rzadko spotykane w szkołach.

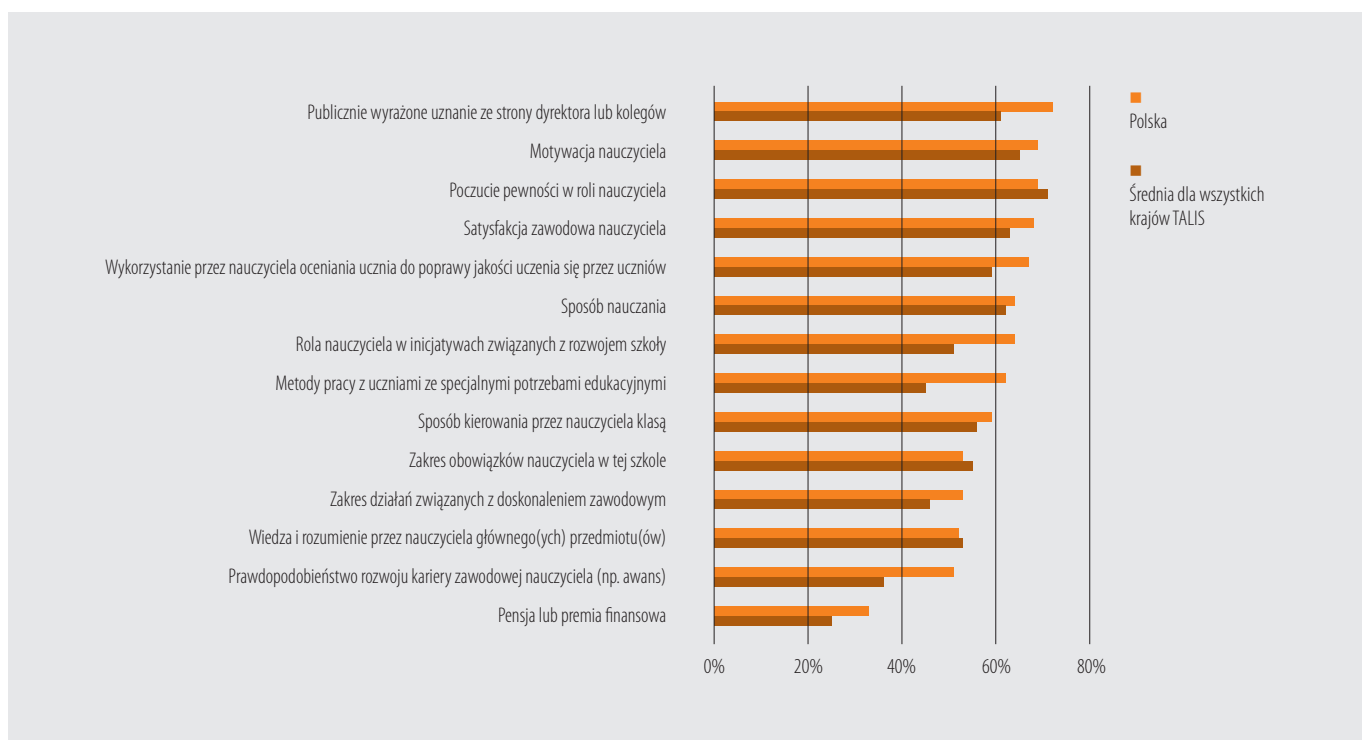
Wykres 12. Działania następujące po ocenie nauczycieli w Polsce (odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektorzy zadeklarowali następujące częstotliwości działań)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Nauczyciele zapytani o pozytywne zmiany, które wiązały się z otrzymaniem przez nich informacji zwrotnych o ich pracy, najczęściej wskazywali te odnoszące się do samego nauczyciela: jego pewności w roli zawodowej, motywacji do pracy i satysfakcji z jej wykonywania (Wykres 13). Pozytywnym następstwem dla nauczycieli jest też uznanie w oczach dyrektora i współpracowników. W efekcie otrzymywania informacji zwrotnych zachodzą również zmiany w sposobie prowadzenia lekcji. Motywowanie finansowe nie jest powszechnym sposobem zarządzania w szkołach – jedynie 1/3 polskich nauczycieli i 1/4 nauczycieli ze wszystkich badanych krajów wskazywała na wzrost pensji lub otrzymanie premii.

Wykres 13. Pozytywne zmiany następujące po otrzymaniu przez nauczycieli informacji zwrotnych dotyczących ich pracy (deklaracje nauczycieli – odpowiedzi „umiarkowana zmiana” i „duża zmiana”)

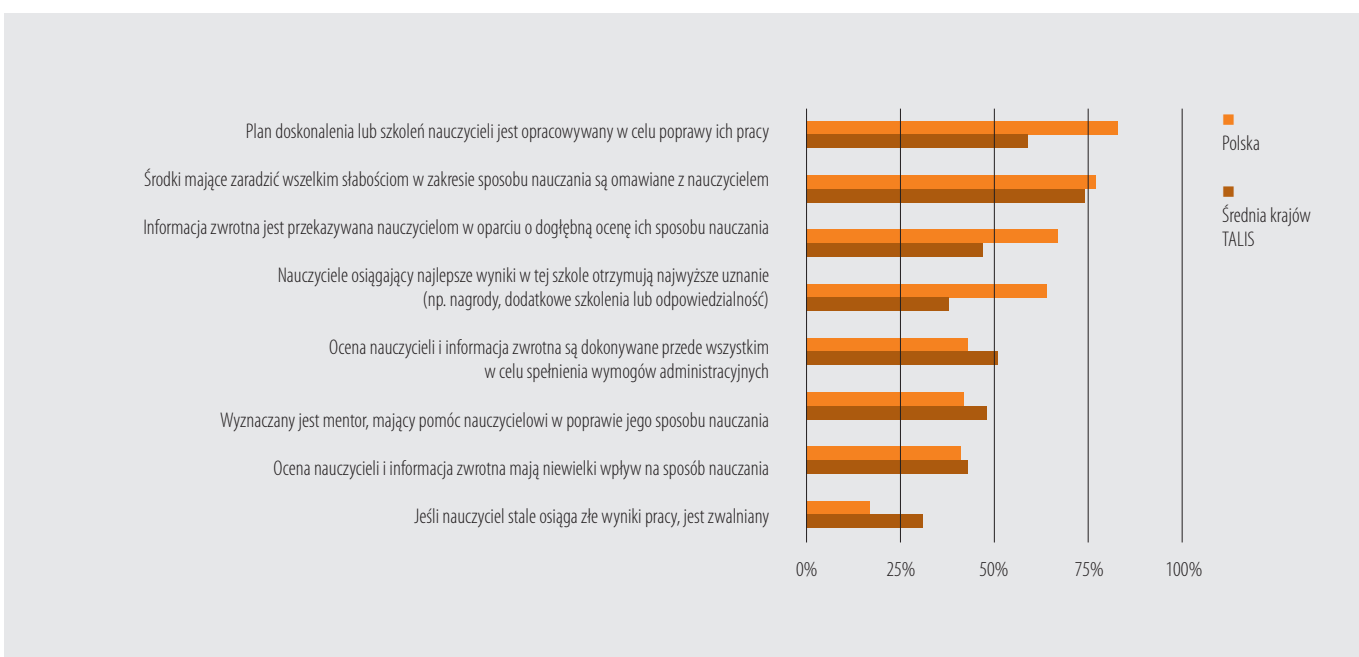


Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Przekonania nauczycieli na temat procesu oceniania ich pracy

Nauczycieli pytano również ogólnie o ich przekonania i doświadczenia związane z procesem oceniania pracy nauczycieli (Wykres 14). Polscy respondenci częściej niż inni uważają, że nauczyciele osiągający najlepsze wyniki w ich szkole, zdobywają najwyższe uznanie (np. nagrody, dodatkowe szkolenia lub większy zakres odpowiedzialności). Wciąż jednak 1/3 polskich nauczycieli nie zgadza się z tym stwierdzeniem. Polscy nauczyciele częściej też deklarują, że informacja zwrotna jest przekazywana na podstawie dogłębnej oceny ich sposobu nauczania. Rzadziej niż inni natomiast uważają, że jeśli nauczyciel stale osiąga złe wyniki pracy, jest zwalniany. W porównaniu z wynikami TALIS 2008 odsetek nauczycieli gimnazjalnych uważających, że zwolnienie z pracy jest realnym działaniem wobec nauczyciela niewywiązującego się z obowiązków, zmniejszył się w Polsce z 34 do 17%. Ponadto 43% nauczycieli w Polsce uważa, że zapis dotyczący oceny pracy służy głównie spełnianiu wymogów administracyjnych (średnia TALIS: 51%). Przy tak dużym odsetku osób w ten sposób postrzegających system oceny pracy warto zastanowić się, jak można byłoby efektywniej kształtować kulturę wzajemnego uczenia się oraz dochodzenia do mistrzostwa poprzez krytyczną refleksję nad swoją pracą. Ocena pracy nie powinna kojarzyć się z obowiązkiem administracyjnym lub wyłącznie z nadzorem nad nauczycielem, ale raczej z możliwością zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji poprzez analizę swojej pracy i omawianie jej z innymi doświadczonymi osobami.

Wykres 14. Przekonania nauczycieli gimnazjów dotyczące oceniania ich pracy (odsetek nauczycieli, którzy zgadzają się z poniższymi stwierdzeniami)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Rozdział 5. Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe

W tej części raportu przedstawione zostaną odpowiedzi polskich nauczycieli gimnazjów na pytania dotyczące poczucia własnej skuteczności, problemów związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela oraz satysfakcji zawodowej. Przedstawione zostaną podstawowe porównania międzynarodowe i odniesienia do wyników uzyskanych w grupie nauczycieli szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych. Zaprezentowane także będą główne zależności pomiędzy tymi zagadnieniami oraz źródła poczucia własnej skuteczności i satysfakcji zawodowej.

Poczucie własnej skuteczności

Koncepcja poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*) zaproponowana przez Bandurę (1977) powstała w wyniku zainteresowania procesami poznania, uczenia się i zmiany zachowania. Poczucie własnej skuteczności miało pomóc wyjaśniać i przewidywać skuteczność zmiany ludzkiego zachowania i odnosi się ono do wszelkich działań podejmowanych przez człowieka. Poczucie własnej skuteczności – to wewnętrzne przekonanie o tym, na ile człowiek jest w stanie osiągać określony poziom wykonania czynności i na ile jego działania są skuteczne. Poczucie własnej skuteczności wpływa więc na to, co ludzie myślą o sobie i świecie, co czują, jak motywują się do działania i wreszcie, jak się zachowują. Osoby o wysokim poziomie poczucia skuteczności będą postrzegały siebie jako sprawcze, radzące sobie i kontrolujące sytuację, a spotykające ich wyzwania będą traktowały jako zadania do wykonania. Inaczej osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności, dla których wyzwania będą zagrożeniem, w działaniu skupiać się będą na trudnościach, a oni sami będą wycofani, bezradni i o niskich aspiracjach (Bandura, 1994).

W badaniu TALIS na podstawie dwunastu stwierdzeń utworzono cztery skale mierzące poczucie własnej skuteczności nauczyciela. Były to: skuteczność w zarządzaniu klasą, w nauczaniu, w pobudzaniu aktywności uczniów i ogólna skala poczucia własnej skuteczności nauczyciela. Dodatkowo polski kwestionariusz zawierał pytanie o współpracę z rodzinami uczniów. Jak widać na Wykresie 15 polscy nauczyciele gimnazjów najwyżej oceniają swoją skuteczność w zarządzaniu klasą (stwierdzenia 1–4). Odpowiedzi na te pytania są zdecydowanie pozytywne, szczególnie w przypadku pytania dotyczącego komunikowania oczekiwań związanych z zachowaniem uczniów. Więcej negatywnych odpowiedzi zebrali pytania dotyczące reagowania na konkretne, hałaśliwe czy zakłócające zachowania uczniów. Polscy nauczyciele prezentują się na tym tle bardzo dobrze – łączny odsetek dwóch górnych odpowiedzi („w znacznym stopniu”, „w dużym stopniu”) w Polsce wyniósł od 87 do 95%. Średnia międzynarodowa wyniosła zaś od 85 do 91%. Wyraźnie odstają wyniki japońskie, które oscylują wokół 50% wskazań.

Kolejne cztery stwierdzenia dotyczyły nauczania (na wykresie stwierdzenia 5–8). Polscy nauczyciele gimnazjów oceniają, że dobrze radzą sobie w obszarach związanych z intelektualnym opracowaniem materiału i przekazywaniem wiedzy. Jedynie co ósmy wskazał, że tylko w pewnym stopniu lub wcale nie udaje mu się korzystać z różnych sposobów oceniania czy tłumaczyć przekazywanego materiału na różne sposoby. Nieco mniej pozytywnych wskazań miało stwierdzenie, które dotyka interakcji między nauczycielem a uczniami („Udaje mi się tworzyć dobre pytania”). Jak wynika z odpowiedzi polskich nauczycieli gimnazjum, najgorzej radzą sobie oni z alternatywnymi sposobami nauczania. Kwestionariusz nie określał, co oznaczają „alternatywne sposoby nauczania”, interpretację tego stwierdzenia pozostawiono respondentowi. Zestawienie tych danych z wynikami opisanymi w części „Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli”, które wskazują na rzadkie korzystanie z metod pracy projektowej czy w małych grupach, pozwala przypuszczać, że w ten sposób uczestnicy badania zrozumieli stwierdzenie „alternatywne”: osoby, które nie czują

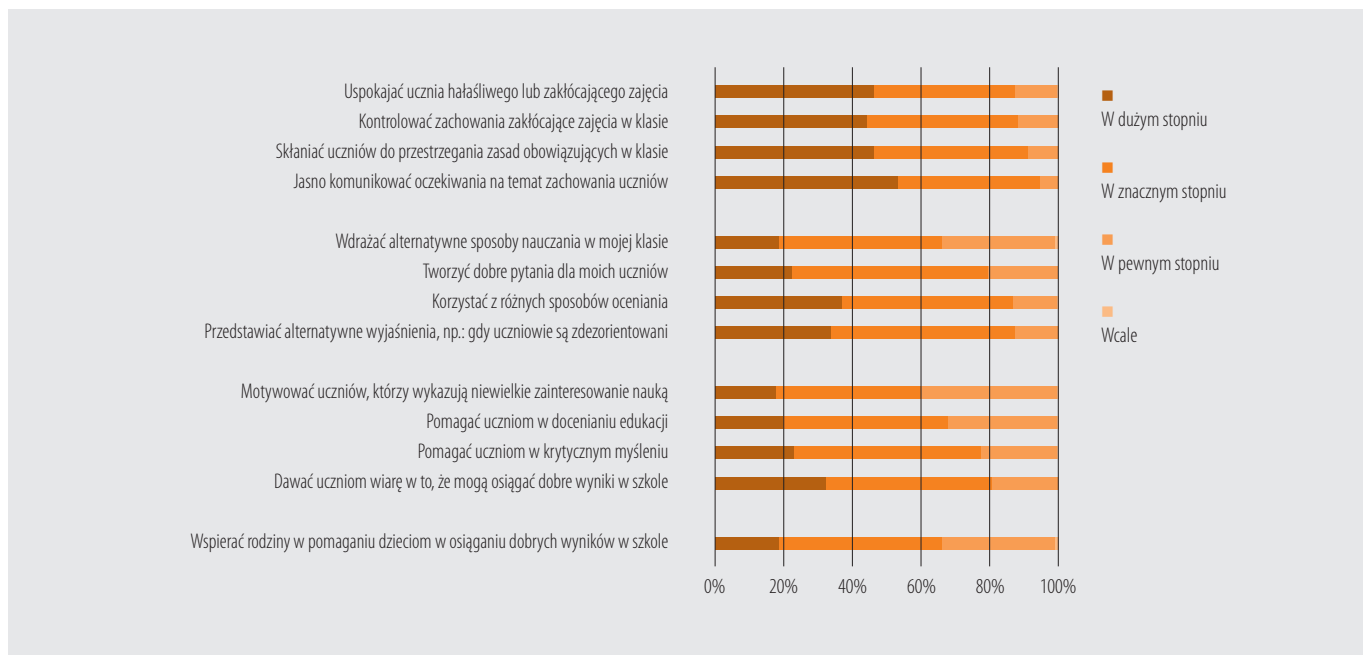
się pewnie w danym obszarze, nie podejmują określonych działań. Jednocześnie nie podejmując tych działań, nie mają szans na ćwiczenie i wykształcenie w sobie poczucia własnej skuteczności. W dalszej części tego rozdziału poruszony zostanie temat źródeł poczucia własnej skuteczności. W pytaniu o łatwość dawania innych wyjaśnień, gdy uczniowie nie rozumieją przedstawianego materiału, polscy nauczyciele oceniają się wyżej niż średnia, jednak w pozostałych trzech pytaniach ich oceny są niższe. W pytaniu o alternatywne techniki nauczania różnica wynosi aż 11 punktów procentowych, choć jednocześnie wynik Polski nie różni się od wyników Finlandii czy Norwegii.

Trzeci obszar poczucia własnej skuteczności dotyczy pobudzania aktywności uczniów (na wykresie stwierdzenia 9–12). Tutaj także przeważają odpowiedzi pozytywne, około 80% polskich nauczycieli odpowiedziało, że w znacznym lub dużym stopniu udaje im się dawać uczniom wiarę w możliwość osiągnięcia dobrych wyników w szkole czy pomagać w krytycznym myśleniu. Mniej pozytywnych wskazań dotyczy pytań związanych ze wzbudzaniem w uczniach doświadczenia wartości nauki i edukacji. Aż 40% nauczycieli odpowiedziało, że wcale lub tylko w pewnym stopniu udaje im się motywować uczniów mało zainteresowanych nauką. Zestawiając te wyniki z odpowiedziami na pytania o alternatywne metody nauczania, możemy więc wyciągnąć wniosek, że nauczyciele z gimnazjów lepiej radzą sobie z przekazywaniem wiedzy w kontekście intelektu (wiedzy encyklopedycznej), a gorzej w wymiarze angażowania uczniów (pobudzania u nich doświadczenia). Odpowiedzi polskich nauczycieli gimnazjalnych na te cztery pytania były mniej pozytywne niż średnia międzynarodowa, gdzie dwie górne („w znacznym stopniu”, „w dużym stopniu”) odpowiedzi zebrały 70% wskazań w pytaniu o motywowanie, około 80% w pytaniach o docenianie edukacji i krytyczne myślenie oraz 85% w pytaniu o dawanie wiary w możliwość osiągnięcia dobrych wyników.

Zestaw 12 stwierdzeń dotyczących poczucia własnej skuteczności, o które pytano we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu, uzupełniało pytanie o współpracę z rodzinami uczniów. Dwie trzecie polskich nauczycieli gimnazjów odpowiedziało, że w znacznym lub dużym stopniu udaje im się wspierać rodziny w pomaganiu dzieciom, aby te osiągały dobre wyniki w szkole (lepiej radzą sobie ci, którzy odbyli szkolenia w tym zakresie, a także ci, którzy oceniają, że ich szkoła stwarza rodzicom lub opiekunom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły).

Przedstawione wyniki dotyczą nauczycieli gimnazjów, przy czym odpowiedzi nauczycieli szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych są podobne – z tym zastrzeżeniem, że nauczyciele szkół podstawowych nieco wyżej oceniają własną skuteczność, natomiast nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych oceniają ją niżej.

Wykres 15. Odsetek odpowiedzi na pytanie „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej udaje się Pani/Panu?”



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

U źródeł poczucia własnej skuteczności Bandura (1994) wskazuje trzy czynniki: własne sukcesy, obserwacje sukcesów innych, podobnych osób oraz perswazję ze strony innych. Nie jest więc zaskoczeniem, że nauczyciele, którzy mają w swoich klasach wielu uczniów sprawiających problemy swoim zachowaniem, mają niższe poczucie własnej skuteczności. Z kolei u nauczycieli, których uczniowie osiągają dobre wyniki w nauce, poczucie to jest wyższe. Respondentów, którzy dobrze oceniają klimat szkoły w kontekście relacji nauczyciel–uczeń oraz tych, którzy częściej współpracują z innymi nauczycielami, również cechuje wyższe poczucie własnej skuteczności. Podobnie możliwość uczestnictwa przez nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły oraz udział w programie integracyjnym dla nowych nauczycieli wiąże się z większym poczuciem własnej skuteczności. Nauczyciele, którzy odpowiadają, że ocena ich pracy służy jedynie wymogom administracyjnym, mają niższe poczucie własnej skuteczności. Wysokiemu *self-efficacy* towarzyszy natomiast poczucie, że ocena ich pracy wynika z dogłębnej analizy ich sposobu nauczania. Nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności relacjonują, że w ich szkołach nauczycielom doświadczającym trudności w pracy wyznaczany jest mentor, a w wyniku oceny pracy nauczyciela wdrażany jest plan jego doskonalenia lub szkolenia. Można więc wysnuć wniosek, że łatwiej o wysokie poczucie własnej skuteczności w środowisku, w którym panuje klimat współpracy nakierowanej na poprawę jakości kształcenia.

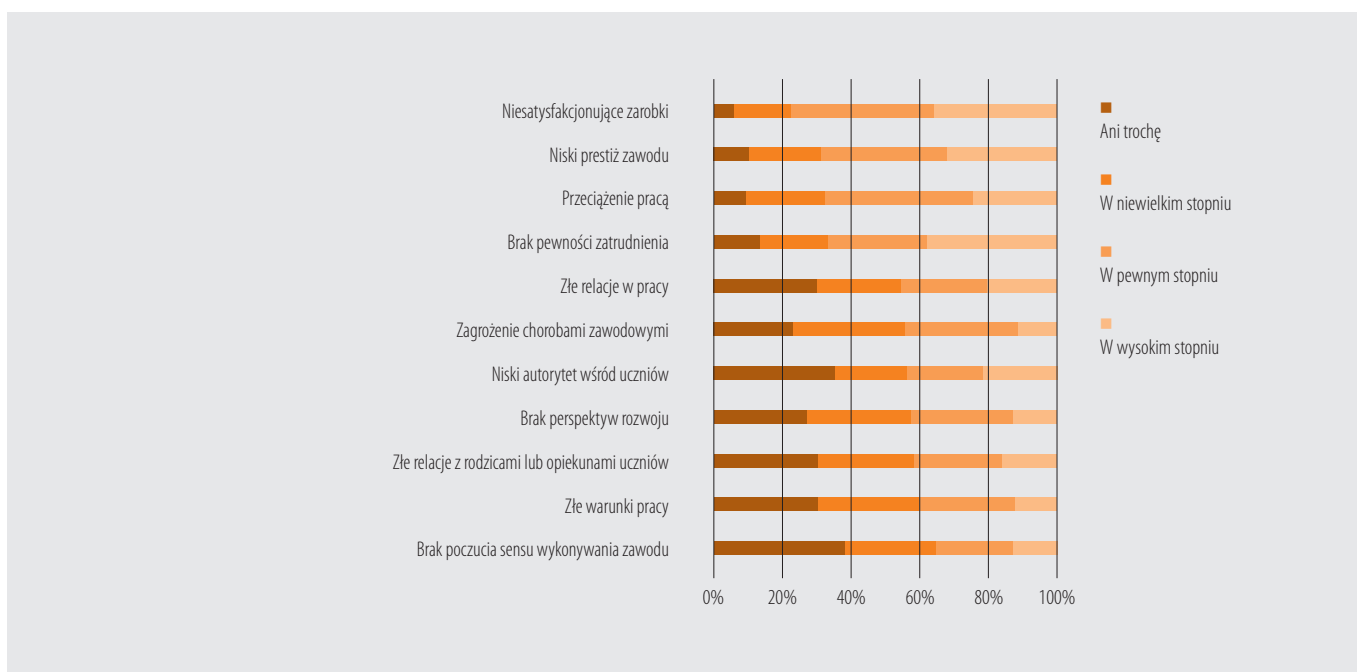
Problemy w wykonywaniu zawodu nauczyciela

W polskiej wersji kwestionariusza proszono nauczycieli o ocenę, na ile każdy z 11 wymienionych obszarów stanowi problem w wykonywaniu przez nich pracy. Zagadnienie, które najrzadziej wskazywano jako problematyczne, to brak poczucia sensu (co czwarty nauczyciel gimnazjum wskazał, że jest to w wysokim lub w pewnym stopniu problem). Kolejnych sześć obszarów: złe warunki pracy, złe relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów i brak perspektyw rozwoju, niski autorytet wśród uczniów, zagrożenie chorobami zawodowymi i złe relacje w pracy jest zgłaszanych jako problemy przez mniej niż 45% nauczycieli gimnazjum. Głównymi problemami, które dotyczą polskich nauczycieli gimnazjów w świetle badania TALIS, są niesatysfakcjonujące zarobki, niski prestiż zawodu, przeciążenie pracą i brak pewności zatrudnienia. Ostatni czynnik zebrali

najwięcej odpowiedzi: „w wysokim stopniu”. Szczegółowe wyniki znajdują się na Wykresie 16. Odpowiedzi nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych są bardzo podobne, choć przeciążenie pracą jest nieco rzadziej zgłaszane przez nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych, a złe relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów rzadziej zgłaszają nauczyciele ze szkół ponadgimnazjalnych.

Problemy wymieniane przez nauczycieli bardzo nisko korelują z ich poczuciem własnej skuteczności, najsilniejsze korelacje miały: niski autorytet wśród uczniów i poczucie braku sensu (zarówno niski autorytet, jak i brak poczucia sensu wiążą się z niższym poczuciem własnej skuteczności). Związki te są silniejsze w przypadku satysfakcji zawodowej. Z tym wskaźnikiem najsilniej koreluje poczucie braku sensu¹⁰. Podobnie silne korelacje obserwujemy w przypadku braku perspektyw rozwoju zawodowego i braku prestiżu zawodu. Przeciążenie pracą, niesatysfakcjonujące zarobki i złe warunki pracy także ujemnie korelują z satysfakcją zawodową¹¹.

Wykres 16. Odsetek odpowiedzi na pytanie „W jakim stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla Pani/Pana następujące czynniki...” w grupie nauczycieli gimnazjalnych (Polska)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Satysfakcja zawodowa

W badaniu TALIS satysfakcję mierzono za pomocą 10 stwierdzeń. Zadano dwa ogólne pytania o zadowolenie z pracy i prestiż zawodu. W Polsce w zasadzie wszyscy są zadowoleni ze swojej pracy, 93% nauczycieli gimnazjum zgadza się lub zdecydowanie zgadza ze stwierdzeniem „Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolony(a) ze swojej pracy”, średnia TALIS wyniosła 91%, a najniższy wynik uzyskano w Anglii – 82%. Inaczej w pytaniu o prestiż: tutaj jedynie 18% nauczycieli twierdzi, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie; średnia TALIS wyniosła 31%. Na Słowacji, w Szwecji i we Francji odsetek ten wyniósł mniej niż 5%, a w Malezji 84%.

Polscy nauczyciele gimnazjalni ogólnie są zadowoleni ze swojej pracy, przy czym wyniki wskazują, że więcej satysfakcji czerpią z pracy w szkole, w której uczą, niż z zawodu jako takiego.

¹⁰ $r = -0,30$

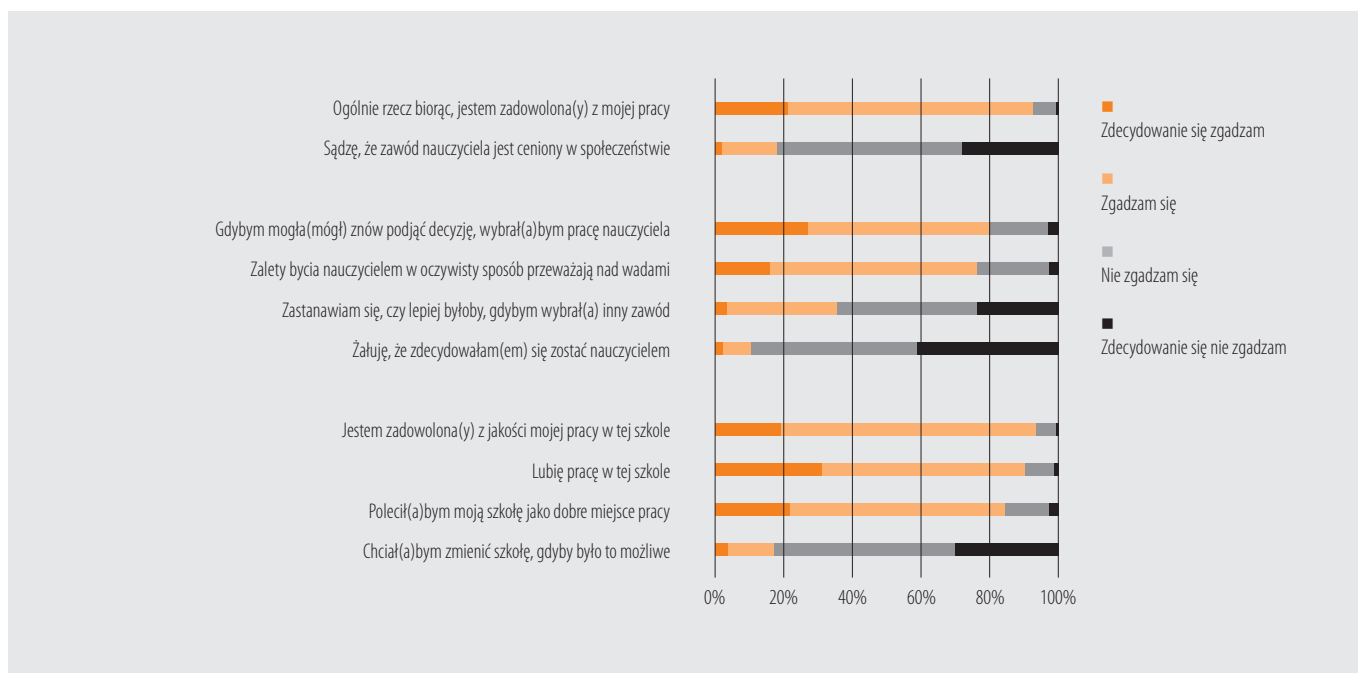
¹¹ Wszystkie te współczynniki korelacji mieszczą się w przedziale od $-0,30$ do $-0,20$.

Aż 90% zgadza się lub zdecydowanie zgadza ze stwierdzeniem, że lubi pracę w swojej szkole, 85% poleciłoby ją jako dobre miejsce pracy, a jedynie 17% zgadza się lub zdecydowanie zgadza ze stwierdzeniem, że chciałoby zmienić szkołę, gdyby było to możliwe. Nauczyciele są też zadowoleni z jakości swojej pracy – odpowiedź taką wskazało 93% badanych nauczycieli gimnazjum. Wyraźne różnice w stosunku do międzynarodowej średniej widać jedynie w pytaniu o potencjalną zmianę szkoły, w której pracują – międzynarodowa średnia wyniosła tutaj 21%.

Niższe wskazania obserwujemy w pytaniach dotyczących zawodu nauczyciela. Choć jedynie co dziesiąty żałuje, że został nauczycielem, to aż co trzeci nauczyciel z gimnazjum zastanawia się, czy nie byłoby lepiej, gdyby wybrał inny zawód. Co piąty zaś raczej lub zdecydowanie nie wybrałby ponownie pracy nauczyciela. Także tutaj wyniki Polski są zbliżone do międzynarodowej średniej.

Wzorzec odpowiedzi nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych jest podobny, wyróżniają się jedynie stwierdzenia „Gdybym mogła(mógł) znów podjąć decyzję...”, do czego rzadziej przyznają się nauczyciele ze szkół podstawowych. Z kolei nauczyciele z gimnazjów w mniejszym stopniu niż ci ze szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych są zdania, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie.

Wykres 17. Odsetek odpowiedzi na pytanie „Chcielibyśmy poznać Pani/Pana ogólne odczucia na temat Pani/Pana pracy. W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?” w grupie polskich nauczycieli gimnazjum (Polska)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Nieco niższa satysfakcja zawodowa charakteryzuje mężczyzn. Także osoby, które pracują dłużej niż 5 lat, mają niższe wyniki na tej skali. Nauczanie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz uczniów osiągających dobre wyniki wiąże się z wyższą satysfakcją zawodową. Z kolei nauczanie uczniów sprawiających problemy swoim zachowaniem wiąże się z niższą satysfakcją. Zarówno dobre relacje z uczniami, jak i współpraca z innymi nauczycielami wiążą się z wyższą satysfakcją zawodową, przy czym związek dobrych relacji jest silniejszy. Także uczestnictwo w programie integracyjnym dla nowych nauczycieli i posiadanie mentora wiążą się z wyższą satysfakcją zawodową. Jest ona także dodatnio związana z poczuciem własnej skuteczności¹².

12 $r = 0,27$

Rozdział 6. Zarządzanie szkołami: rola i zadania dyrektorów

Zagadnienie przywództwa w szkole staje się obecnie jednym z priorytetów w edukacji (Pont i in., 2008). Systemy edukacyjne stoją przed szeregiem wyzwań, takich jak: procesy postępującej decentralizacji i autonomii szkół, nacisk na rozliczalność szkół (*accountability*), wzrastająca rola edukacyjnych badań porównawczych w podejmowaniu decyzji edukacyjnych (Hernik, Wasilewska i Kasprzak, 2012). Liderzy edukacyjni muszą zatem podejmować konkretne działania, by móc odpowiedzieć na te wyzwania. Tym samym zwiększa się ich rola w procesach edukacyjnych. Rosną także oczekiwania różnych uczestników życia szkoły wobec liderów i coraz bardziej poszerza się zakres ich odpowiedzialności.

W badaniu TALIS podjęto próbę uchwycenia roli dyrektora w kreowaniu otoczenia sprzyjającego nauczaniu i uczeniu się. Skupiono się na praktykach i postawach dyrektorów wobec różnych zagadnień, takich jak: zakres odpowiedzialności dyrektora i innych interesariuszy procesu edukacyjnego, czas, jaki dyrektorzy poświęcają na poszczególne zadania wynikające z ich obowiązków, przygotowanie do pełnienia swojej funkcji, rozwój zawodowy i satysfakcja z pracy. W badaniu starano się także sprawdzić, jakie rodzaje przywództwa dominują w szkołach oraz jakie są ich związki z innymi czynnikami¹³.

Zadania i zakres odpowiedzialności dyrektora

Jak dowiedzieliśmy się z rozdziału 1, polscy dyrektorzy to osoby w wieku ok. 50 lat, w większości kobiety (choć im wyższy etap edukacyjny, tym ten odsetek maleje), posiadające 11 lat stażu pracy na stanowisku dyrektora i niewielkie doświadczenia w pracy w innych zawodach (2 lata). Bardzo ważną charakterystyką polskich dyrektorów jest fakt, że około 5 na 6 z nich łączy swoją funkcję z pracą nauczyciela przedmiotu. Mniej więcej tyle samo osób uważa, że stanowisko dyrektora powinno być dostępne wyłącznie dla nauczycieli (86%), gdyż pozwala to dyrektorowi lepiej zarządzać szkołą. Ma on wówczas lepszy kontakt z uczniami, lepsze relacje z nauczycielami i lepiej sprawuje nadzór pedagogiczny (odpowiednio: 75%, 70% i 70% zsumowanych odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”). Niespełna 1/3 polskich dyrektorów uważa, że lepiej, jeśli dyrektor nie prowadzi zajęć z uczniami, bo ma wtedy czas na rzetelne pełnienie swojej funkcji.

Różne badania i analizy pokazują, że praca dyrektora staje się coraz bardziej złożona. Z jednej strony oczekiwania wobec nich formułują nauczyciele, uczniowie i rodzice, a z drugiej system i otoczenie, w którym funkcjonują. Badania TALIS pozwalają wnioskować o alokacji czasu pracy dyrektorów. Osoby zarządzające polskimi szkołami, podobnie jak respondenci z innych krajów, poświęcają najwięcej czasu na czynności typowo administracyjne i przywódcze¹⁴ (41% czasu), około 1/4 czasu zajmuje im wykonywanie zadań związanych z realizacją programu nauczania oraz dydaktyką¹⁵, a pozostały czas przeznaczają na kontakty z uczniami (15%), rodzicami lub opiekunami (11%) oraz kontakty ze społecznością lokalną, biznesem i przemysłem (7%).

Dane z badania TALIS pozwalają wejrzeć nieco głębiej w zakres tych czynności administracyjnych i związanych z programem nauczania. Umożliwiają określenie obszarów odpowiedzialności i zadań dyrektorów, w które angażują się oni najczęściej, oraz takich, które nie wymagają od nich poświęcenia dużej ilości czasu lub nie wydają się dla nich priorytetowe.

¹³ Rodzaje przywództwa będą omówione w głównym raporcie z badania TALIS 2013.

¹⁴ W tym: zarządzanie zasobami ludzkimi/sprawy personalne, przepisy, sprawozdania, budżet szkoły, przygotowanie planów lekcji i składu klas, planowanie strategiczne, przywództwo i działalność związana z zarządzaniem, reagowanie na wnioski urzędników edukacyjnych na poziomie lokalnym, wojewódzkim lub centralnym.

¹⁵ W tym: tworzenie programu nauczania, uczenie, hospitacje, ocenianie uczniów, mentoring dla nauczycieli, doskonalenie zawodowe nauczycieli.

W dobie zwiększonego nacisku na rozliczalność dyrektorów i podejmowanie decyzji na podstawie danych, osoby zarządzające szkołami stawiają na to, by nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki osiągane przez ich uczniów. Dziewięćdziesiąt dwa procent polskich dyrektorów zadeklarowało, że wykorzystywało wyniki uczniów (w tym badania krajowe i międzynarodowe) do opracowania celów i programów edukacyjnych szkoły oraz pracowało nad planem doskonalenia zawodowego dla szkoły. Co ciekawe, dyrektorzy szkół fińskich, których uczniowie są znani na całym świecie z osiągania bardzo wysokich wyników w badaniu PISA, przykładają do tych wyników stosunkowo mniejszą wagę niż osoby zarządzające szkołami z innych krajów (74%). Dla dyrektorów bardzo ważne wydaje się także to, aby rodzice i opiekunowie uzyskiwali informacje na temat szkoły lub wyników uczniów. Polscy dyrektorzy przykładają do tego nieco większą wagę niż średnio dyrektorzy z innych krajów – 81% wskazało, że angażowało się w takie działania często i bardzo często wobec średniej TALIS 66%. Motywowanie nauczycieli do rozwijania swoich umiejętności dydaktycznych oraz współpraca z nimi w celu rozwiązywania problemów z dyscypliną w klasie to także jedno z najczęściej wykonywanych przez dyrektorów zadań (odpowiednio: 72% i 71% wskazań).

Stosunkowo rzadziej (poniżej 50% wskazań) polscy dyrektorzy poświęcają czas na zadania związane z rozwiązywaniem problemów z planem lekcji w szkole (14% odpowiedziało, że nie robi tego nigdy lub bardzo rzadko). Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na kwestię współpracy z dyrektorami z innych szkół w zależności od poziomu ISCED. Najmniej skłonni do tego typu współpracy są dyrektorzy gimnazjów (61%), a najbardziej dyrektorzy szkół podstawowych (80%).

Uznaje się, że ze względu na złożoność pracy dyrektora, odpowiedzialność za poszczególne zadania powinna spoczywać także na innych interesariuszach procesu edukacyjnego, w tym: nauczycielach, rodzicach, władzach samorządowych i krajowych, radach zarządzających szkołą i innych podmiotach (Schleicher, 2012). W badaniu TALIS starano się uchwycić to, na ile dyrektor decyzje podejmuje sam, a w jakiej mierze odpowiedzialność za poszczególne sprawy ponoszą też inne podmioty. Jest to także pytanie o autonomię dyrektora przy podejmowaniu decyzji oraz o poziom centralizacji systemu edukacji w danym kraju.

Na podstawie danych można wyróżnić obszary niemal wyłącznej odpowiedzialności dyrektora w Polsce¹⁶, takie jak: mianowanie lub zatrudnianie nauczycieli (99%), zwalnianie nauczycieli lub zawieszanie ich w pełnieniu obowiązków (98%), zatwierdzanie list uczniów przyjętych do szkoły (93%). Z kolei do obszarów, w których dyrektor zadeklarował, że dzieli się odpowiedzialnością z innymi podmiotami, należą¹⁷: ustalanie zasad polityki oceniania uczniów (68%), ustalanie zasad i procedur dyscyplinarnych dla uczniów (65%), wybór stosowanych materiałów dydaktycznych (59%), decydowanie o tym, które przedmioty będą nauczane (49%), podejmowanie decyzji budżetowych w sprawie szkoły (51%). Dwa ostatnie obszary to w głównej mierze zakres odpowiedzialności administracji samorządowej/rządowej, podczas gdy o tych pierwszych współdecydują nauczyciele – w warunkach polskich poprzez wyrażanie opinii.

Kwestie ustalania początkowego wynagrodzenia nauczycieli oraz określania podwyżek dla nauczycieli są najczęściej regulowane centralnie w krajach uczestniczących w badaniu TALIS. Zdarzają się jednak wyjątki (Korea: 100% wpływu dyrektora na wysokość pensji pracowników). Warto zauważyć, że w Polsce, mimo że w wymienionych obszarach duży wpływ na podejmowanie decyzji ma administracja samorządowa/rządowa (79% i 64%), to i tak dyrektorzy czują

¹⁶ W nawiasach podano odsetek odpowiedzi, w których dyrektorzy zaznaczyli, że za poszczególne obszary ponoszą znaczącą odpowiedzialność.

¹⁷ W nawiasach podano odsetek odpowiedzi, w których dyrektorzy zaznaczyli, że za poszczególne obszary znaczącą odpowiedzialność ponoszą także inne podmioty: inni członkowie zespołu zarządzającego szkołą, nauczyciele (niebędący członkami zespołu zarządzającego szkołą), rada zarządzająca szkołą, administracja samorządowa lub rządowa.

dużą odpowiedzialność za te zagadnienia (odpowiednio: 38% i 53% wskazań na dyrektora). Ponadto połowa respondentów wskazała, że ważne decyzje podejmuje samodzielnie. Szczegółowe wyniki pokazuje Wykres 18¹⁸.

We Francji (jeden z najbardziej scentralizowanych systemów edukacyjnych na świecie), Malezji i Hiszpanii jedynie 27% deklaruje wpływ na zatrudnianie nauczycieli. W Polsce (system zdecentralizowany) dyrektorzy mają poczucie wpływu na stosunkowo wiele obszarów, choć inne badania (Więśław, 2011) pokazują, że rzeczywisty zakres autonomii dyrektora w Polsce jest raczej niski i bardzo zróżnicowany – zależy od osobistych cech dyrektora i lokalnych zwyczajów.

Wykres 18. Odsetek dyrektorów, którzy zadeklarowali, że następujące podmioty angażowały się często lub bardzo często w poszczególne działania w szkole w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed badaniem (Polska)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

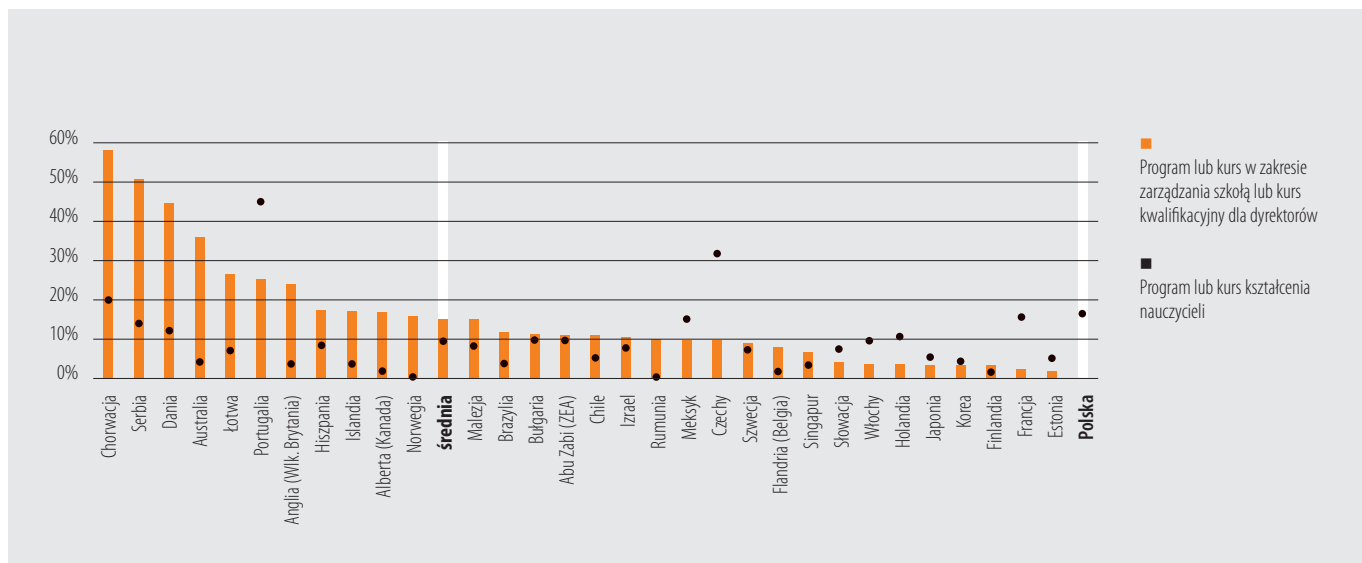
Przygotowanie do pełnienia funkcji dyrektora

Polscy dyrektorzy, podobnie jak polscy nauczyciele są jednymi z najlepiej wykształconych w badaniu TALIS osób. Prawie wszyscy posiadają wyższe wykształcenie (średnia TALIS: 92%). Ważne jest jednak też to, aby kursy i szkolenia, w których dyrektorzy uczestniczyli, pozwoliły im na zdobycie wiedzy i umiejętności przydatnych do pełnienia tej funkcji. Dane TALIS pokazują, że nie jest to oczywiste we wszystkich krajach. Wykres 19 przedstawia odsetek dyrektorów gimnazjów, którzy wskazali, że takie kursy, jak zarządzanie szkołą lub kurs kwalifikacyjny dla dyrektorów oraz program lub kurs kształcenia nauczycieli, nie były elementem ich formalnego

18 W niespełna 2/3 polskich gimnazjów i szkół podstawowych oraz w czterech na pięć szkół ponadgimnazjalnych funkcjonują zespoły zarządzające szkołą. Członkowie tych zespołów to w deklaracjach dyrektorów przede wszystkim: wicedyrektorzy (76%), nauczyciele (82%) i rodzice lub opiekunowie (47%).

wykształcenia¹⁹. Odsetek ten w niektórych krajach, takich jak Chorwacja czy Serbia, przekracza 50%, choć jeśli wziąć pod uwagę wszystkie badane kraje, problem ten dotyczy 15% dyrektorów. Wszyscy respondenci z Polski zadeklarowali ukończenie programu z zakresu zarządzania szkołą lub kursu kwalifikacyjnego dla dyrektorów szkół²⁰. W praktyce okazuje się jednak, że zakres przygotowania do wykonywania zadań dyrektora okazuje się często niewystarczający. Pojawiają się postulaty zmian sposobu awansu w szkole, uwzględniającego tworzenie formalnych stanowisk liderów poszczególnych obszarów, dzięki czemu nauczyciele mogliby w naturalny sposób przygotowywać się do pełnienia ról kierowniczych (IBE, 2014).

Wykres 19. Odsetek dyrektorów gimnazjów, którzy wskazali, że takie kursy, jak zarządzanie szkołą lub kurs kwalifikacyjny dla dyrektorów oraz program lub kurs kształcenia nauczycieli, nie były elementem ich formalnego wykształcenia



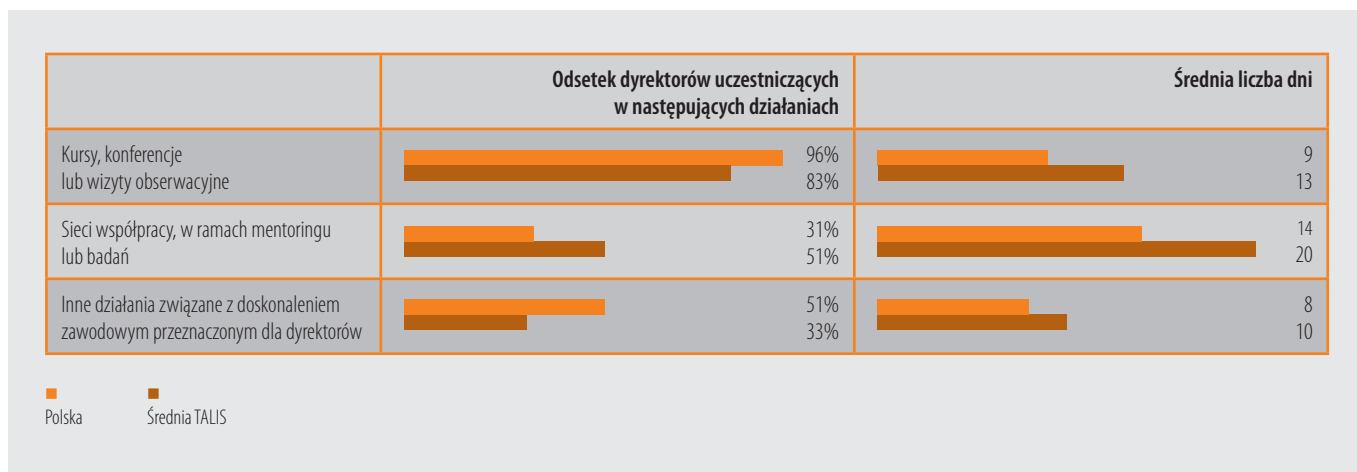
Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Udział w doskonaleniu zawodowym, potrzeby i bariery

W Polsce nie istnieją formalne wymogi dotyczące szkoleń i sposobu doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół, którzy już zajmują to stanowisko. Jednak z racji tego, że zdecydowana większość polskich dyrektorów to nauczyciele, tym samym zobowiązani są oni do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji i doskonalenia się. Ten typ działań został w badaniu TALIS zdefiniowany dość szeroko – niemal wszyscy dyrektorzy z Polski (96%) deklarują udział w kursach, konferencjach lub wizytach obserwacyjnych (średnia TALIS: 83%), ale liczba dni szkoleń, jaką podają, jest znacznie niższa niż średnia międzynarodowa (od 14 do 20 dni). Gdy skonkretyzujemy pytanie, odsetek ten znacznie spada – niespełna 1/3 polskich dyrektorów deklaruje uczestnictwo w sieciach współpracy w ramach mentoringu lub badań (średnia 51%), trwających łącznie średnio 9 dni (średnia TALIS: 13 dni). Pozostałe działania związane z doskonaleniem zawodowym przeznaczonym dla dyrektorów dotyczą połowy respondentów z Polski (trwają łącznie 8 dni) i 1/3 respondentów w skali międzynarodowej (średnia TALIS: 10 dni).

19 Na Wykresie 19 pominięte zostały odpowiedzi na pytania o to, czy elementem formalnego wykształcenia był kurs w zakresie przywództwa edukacyjnego, ze względu na niejasne, naszym zdaniem, znaczenie tego sformułowania – polscy dyrektorzy najczęściej wskazywali, że nie uczestniczyli w takim kursie (57% w stosunku do średniej na poziomie 22%).

20 Dyrektorem szkoły w Polsce może zostać osoba, która m.in. ukończyła studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą.

Wykres 20. Odsetek dyrektorów, którzy uczestniczyli w różnych działaniach z zakresu doskonalenia zawodowego w okresie 12 miesięcy przed badaniem, oraz średnia liczba dni, które poświęcili na nie

Źródło: dane OECD, TALIS 2013

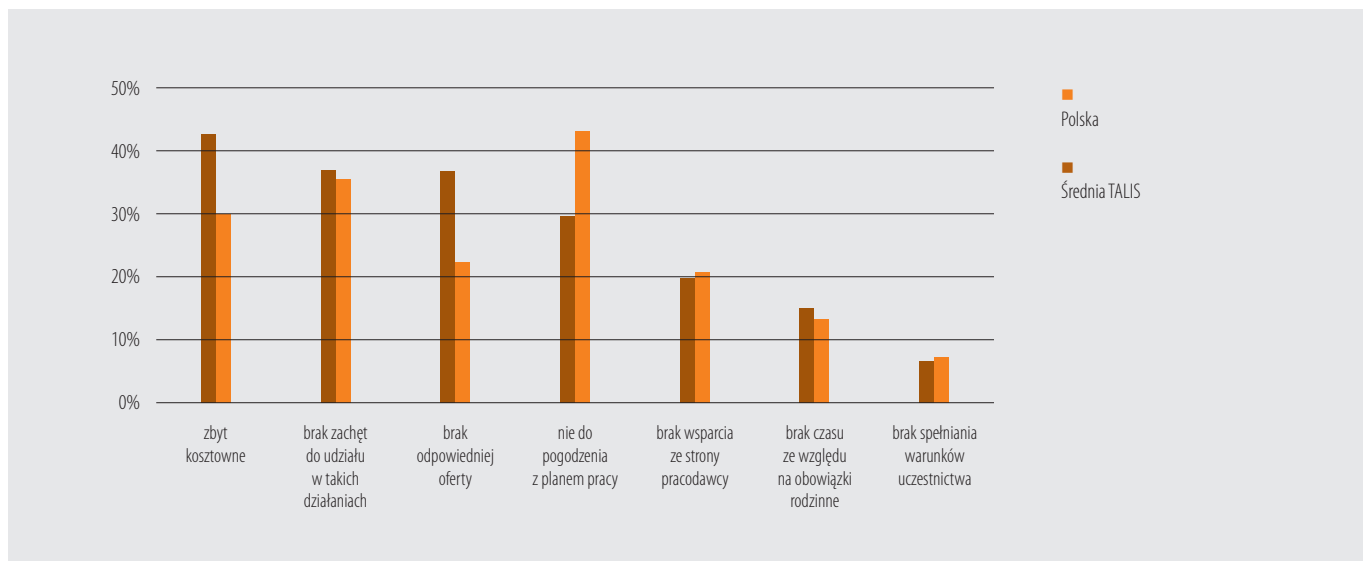
Udział w działaniach z zakresu rozwoju zawodowego zależy od wielu czynników, w tym także od dostępności kursów, które są ważne z punktu widzenia codziennej pracy dyrektora, dysponowania odpowiednią ilością czasu, dostępności innych zasobów, które pozwalają na skorzystanie z oferty doskonalenia, wsparcia od pracodawcy, czy wreszcie warunków uczestnictwa, które mogą ewentualnie uniemożliwiać udział poszczególnych osób. Wnioski są szczególnie ważne dla Polski, gdyż wskazują na istotne problemy związane z rozwojem zawodowym dyrektorów. Polska należy do krajów, w których największy odsetek dyrektorów wskazał, że barierą jest dla nich brak odpowiedniej oferty (37%, średnia TALIS: 22%) oraz koszty uczestnictwa w takich działaniach (43%, średnia TALIS: 30%). Problemem dla nich jest także niemożność pogodzenia tych zadań z planem pracy (30%).

Polskich dyrektorów zapytano także o to, w jakim stopniu potrzebują doskonalenia zawodowego w różnych obszarach. Dane przynoszą ważne wnioski, które w pewnym sensie obrazują, z jakimi problemami borykają się osoby zarządzające szkołami i w których obszarach brakuje im kompetencji, by móc je rozwiązywać. Czterech na pięciu dyrektorów potrzebuje wiedzy i umiejętności w zakresie pozyskiwania dodatkowych środków finansowych dla szkoły (co istotne, aż 1/3 wskazała na wysoki poziom potrzeb w tej dziedzinie). Dane pokazują, że dyrektor szkoły powinien dobrze orientować się nie tylko w zakresie prawa oświatowego, ale także znać prawo zamówień publicznych, prawo pracy czy prawo budowlane. Właśnie te „pozaoświatowe” aspekty prawne są obszarem, w którym 70% dyrektorów potrzebuje doskonalenia zawodowego, w tym 1/4 w wysokim stopniu (61% wskazało na takie potrzeby w zakresie prawa oświatowego). Innym obszarem rozwoju dyrektorów są kompetencje menedżerskie, planowanie strategiczne, a także ewaluacja wewnętrzna w szkole (odpowiednio: 62%, 62% i 59% wskazań na wysoki i umiarkowany poziom potrzeb).

Odpowiedzi na pytanie o potrzeby doskonalenia zawodowego pozwalają dostrzec także te obszary, w których polscy dyrektorzy czują się mocni i nie odczuwają dużych potrzeb zdobywania wiedzy i umiejętności. Są to przede wszystkim metody nauczania oraz współpraca z rodzicami i ze społecznością lokalną (odpowiednio: 74%, 66% i 70% zsumowanych odpowiedzi „brak lub mały poziom potrzeb”). Są to obszary, które nie wymagają specjalistycznej wiedzy i umiejętności, a być może takie kompetencje dyrektorzy polskich szkół już posiadają (na przykład metody nauczania – wszak zdecydowana większość respondentów łączy funkcję dyrektora i nauczyciela przedmiotu). W tym kontekście warto zwrócić uwagę także na obszar „wykorzystywanie

w zarządzaniu umiejętności z zakresu technik komputerowych” – choć znaczna liczba dyrektorów nieźle radzi sobie z tymi kwestiami (największy odsetek wskazań na brak potrzeb – 28%), to ponad połowa ma problemy z opanowaniem tych umiejętności (59%).

Wykres 21. Bariery uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym – odpowiedzi dyrektorów (dane w procentach)



Źródło: dane OECD, TALIS 2013

Bariery efektywności dyrektora

Polscy dyrektorzy borykają się z podobnymi problemami, co osoby zarządzające szkołami w innych krajach: niewystarczający budżet i zasoby szkoły (90% w Polsce, średnia TALIS: 80%), przepisy i polityka rządu (odpowiednio: 89% i 69%) czy duże obciążenie pracą (74% i 72%). Specyficzną dla Polski barierą jest także system wynagrodzeń nauczycieli oparty na awansie zawodowym (73% wskazań wobec średniej 48%) – co jest kolejnym dowodem na to, że system ten wymaga zmian (IBE, 2014). Dodatkowo dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych wskazywali, że uciążliwe dla nich są nieobecności nauczycieli (63% wobec 33% dla gimnazjów i 35% dla szkół podstawowych).

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, pp. 191–215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. W: V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bonesronning, H., Falch, T., i Strom, B. (2005). "Teacher sorting, teacher quality, and student composition", *European Economic Review*, Vol. 49, pp. 457–483.
- Debarbieux et al. (2012). Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration., Ministère de l'Éducation Nationale (France),
Pobrano z: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=actu&id=1730>
- Drudy, S. (2008). „Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation”, *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309–323.
- Gates Foundation (2010). Learning about teaching – initial findings from measures of Effective Teaching Project. Pobrano z: http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf
- Hanushek, E.A. (2006). „School resources”. W: E.A. Hanushek, i F. Welch (eds.), *Handbook of Economics of Education*, Vol. 2, pp. 866–908, Amsterdam, the Netherlands.
- Hammerschmidt, U. (2014). Wspieranie samodzielności nauczycieli – zadanie dyrektora szkoły, w: Mazurkiewicz, G. (red): „Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie”. Warszawa – Kraków: Ośrodek Rozwoju Edukacji Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 65–81.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Milton Park, UK: Routledge.
- Hernik, K., Wasilewska O., i Kasprzak, T. (2012). „Kierunki rozwoju przywództwa szkolnego w Europie”. „Polityka społeczna”, Nr tematyczny 1, 2012, s. 10–15.
- Instytut Badań Edukacyjnych. (2014). Raport o stanie edukacji 2013. Warszawa: IBE.
- Jackson, K. (2009). „Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 27, pp. 213–256.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie). Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Wprowadzenie. W: G. Mazurkiewicz (red). *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak, D. (2014). Ocena pracy nauczyciela (stan prawny na 15.01.2014). Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework*. Pobrano z: http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Parsad, B., Lewis, L., Farris, E., Greene, B. (2001). *Teacher preparation and development: 2000*. Washington: US Department of Education, National Center for Statistics.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving school readership (vol.1: Policy and practice)*. Paris: OECD Publishing.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego. (Dz.U. 2012 0 poz. 1538).

Schleicher, A. (2012). (red.) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.

Statistics Bureau of Japan (bdw.). <http://www.stat.go.jp/>

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary*. New York: National School Climate Center. Pobrano z: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>

Więśław, Sz. (2011). Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych, ORE.

Willms, J.D. (2000). „Monitoring school performance for standards-based reform”, *Evaluation and Research in Education*, Vol. 14, pp. 237–253.

Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. 2014 nr 0 poz. 191).

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., i K. Shapley (2007). „Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement” (Issues & Answers Report, REL 2007 – No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory.

Instytut Badań Edukacyjnych

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

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

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

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.