



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kamila Hernik (red.)

**Polscy nauczyciele
i dyrektorzy
w Międzynarodowym
Badaniu Nauczania
i Uczenia się TALIS 2013**



Redakcja merytoryczna:

Kamila Hernik

Autorzy raportu:

*Kamila Hernik
Karolina Malinowska
Rafał Piwowarski
Jadwiga Przewłocka
Magdalena Smak
Andrzej Wichrowski*

Recenzenci:

prof. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński, dr Barbara Murawska

Rada Zarządzająca Programu TALIS:

Przedstawiciele Polski – Lidia Olak, Magdalena Krawczyk-Radwan (do 2012), Kamila Hernik (od 2014)

Zespół badania TALIS 2013 w Polsce:

*Rafał Piwowarski (kierownik krajowy projektu)
Kamila Hernik (koordynator projektu, od 2012)
Magdalena Krawczyk-Radwan (koordynator projektu, do 2012)
Andrzej Wichrowski (specjalista ds. analizy danych, od 2013)
Mikołaj Hnatiuk (specjalista ds. losowania i analizy danych, do 2013).
Joanna Felczak
Aleksandra Mioduszevska
Dominika Walczak*

Koordinacja projektu w Ministerstwie Edukacji Narodowej:

Lidia Olak

Redakcja językowa:

Beata Dąbrowska

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, wrzesień 2015

ISBN: 978-83-61693-88-8

Wzór cytowania:

Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się 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

Streszczenie	5
Polscy nauczyciele i szkoły na tle międzynarodowym.....	5
Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli	5
Rozwój zawodowy nauczycieli	5
Informacja zwrotna o pracy nauczycieli i formalna ocena pracy	5
Klimat szkoły.....	6
Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe	6
Przywódstwo szkolne.....	6
Wstęp – Kamila Hernik, Rafał Piwowarski, Andrzej Wichrowski	8
Po co badać nauczycieli?.....	9
Podstawowe informacje o badaniu TALIS 2013	9
Metodologia.....	11
Rozdział 1. Charakterystyka społeczno-demograficzna szkół i nauczycieli – Magdalena Smak	13
Płeć i wiek nauczycieli.....	13
Kwalifikacje nauczycieli	14
Status zatrudnienia i staż pracy	15
Warunki pracy	17
Czas pracy nauczycieli	18
Polskie szkoły w perspektywie międzynarodowej.....	19
Specyfika nauczania w różnych krajach.....	19
Zasoby i wyposażenie szkół	20
Podsumowanie.....	21
Rozdział 2. Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli – Jadwiga Przewłocka	22
Przekonania nauczycieli dotyczące nauczania i uczenia się	22
Praktyka nauczania	24
Dyscyplina w klasie	26
Podsumowanie.....	28
Rozdział 3. Rozwój zawodowy nauczycieli – Rafał Piwowarski	29
Program integracyjny i mentoring	29
Formy i treści rozwoju zawodowego	34
Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego.....	36
Bariery i wsparcie rozwoju zawodowego	38
Wyjazdy zagraniczne polskich nauczycieli związane z ich pracą.....	41
Podsumowanie.....	43
Rozdział 4. Informacja zwrotna oraz formalna ocena pracy nauczycieli – Karolina Malinowska	45
Formalna ocena pracy nauczycieli – odpowiedzi dyrektorów szkół.....	47
Częstotliwość oceniania nauczycieli	48
Konsekwencje oceniania pracy nauczycieli.....	49
Informacja zwrotna o pracy – odpowiedzi nauczycieli.....	50
Obszary oceny pracy nauczycieli.....	52
Metody uzyskiwania informacji o pracy nauczycieli.....	54
Pozytywne zmiany następujące po otrzymaniu przez nauczycieli informacji zwrotnych dotyczących ich pracy.....	55
Przekonania i doświadczenia nauczycieli związane z procesem oceniania ich pracy	56
Podsumowanie.....	57

Rozdział 5. Klimat szkoły – Jadwiga Przewłocka	59
Relacje nauczyciel–uczeń.....	59
Relacje w gronie pedagogicznym.....	61
Podsumowanie.....	63
Rozdział 6. Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe – Andrzej Wichrowski	64
Poczucie własnej skuteczności.....	64
Satysfakcja z pracy.....	66
Problemy w pracy.....	67
Źródła poczucia własnej skuteczności i satysfakcji z pracy	70
Podsumowanie.....	71
Rozdział 7. Przywództwo szkolne: rola i zadania dyrektorów – Kamila Hernik	72
Statystyczny dyrektor	72
Przygotowanie do pełnienia funkcji dyrektora.....	77
Doskonalenie zawodowe: udział, potrzeby i bariery.....	78
Zadania i zakres odpowiedzialności dyrektora.....	83
Bariery efektywności dyrektora.....	86
Style przywództwa.....	87
Satysfakcja zawodowa.....	90
Podsumowanie.....	93
Rekomendacje – Kamila Hernik, Karolina Malinowska, Rafał Piwowarski, Jadwiga Przewłocka, Magdalena Smak, Andrzej Wichrowski	94
Rozwój zawodowy.....	94
Ocena pracy nauczycieli.....	95
Metody dydaktyczne.....	97
Klimat szkoły.....	97
Przywództwo i zarządzanie w szkołach.....	98
Bibliografia	100

Streszczenie

Polscy nauczyciele i szkoły na tle międzynarodowym

- Polscy nauczyciele są dobrze wykształceni i dobrze merytorycznie przygotowani do swojej pracy, gorzej natomiast jeśli chodzi o umiejętności miękkie – zarządzanie klasą, komunikację z uczniami.
- W przeciwieństwie do sytuacji w wielu krajach, w Polsce nie występują niedobory nauczycieli, a dyrektorzy mają niewielkie problemy ze skompletowaniem zespołu nauczycielskiego.
- Polskie szkoły, zwłaszcza ponadgimnazjalne, są słabo wyposażone w sprzęty wykorzystujące nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Największe niedobory sprzętu i materiałów dydaktycznych zgłaszają dyrektorzy szkół zawodowych.

Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli

- Zdecydowana większość nauczycieli uważa, że w procesie nauczania ważniejsze jest samo wyciąganie wniosków i rozumowanie niż nabycie konkretnej wiedzy.
- Jednocześnie polscy nauczyciele rzadziej niż pedagodzy z innych krajów stosują techniki nauczania w największym stopniu angażujące uczniów (praca w małych grupach, dłuższe projekty).
- Polscy nauczyciele oceniają zachowanie uczniów w klasie lepiej niż pedagodzy z innych krajów.

Rozwój zawodowy nauczycieli

- Niemal wszyscy polscy nauczyciele uczestniczą w różnych formach rozwoju zawodowego.
- W Polsce formalny program integracyjny jest jeszcze w niewielkim stopniu upowszechniony zarówno wśród osób rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielskim, jak i również wśród nowo zatrudnionych nauczycieli.
- Najwięcej nauczycieli doskonali się w zakresie nauczanego przedmiotu i kompetencji pedagogicznych, które nie są dla nich samych priorytetowe w obszarze ich potrzeb związanych z rozwojem zawodowym.
- Największe deklarowane przez nauczycieli potrzeby to umiejętności i wiedza przydatne w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (podobnie jak w pozostałych krajach objętych badaniami).
- Głównymi barierami utrudniającymi udział polskich nauczycieli w rozwoju zawodowym są nadal zbyt wysokie koszty oraz brak odpowiedniej oferty.

Informacja zwrotna o pracy nauczycieli i formalna ocena pracy

- Wszyscy nauczyciele w Polsce są poddawani formalnej ocenie przez dyrektora, choć jest ona dokonywana rzadziej niż w wielu innych krajach.
- Oceniane są przede wszystkim obszary pracy związane z efektywnością nauczania: wyniki uczniów i kompetencje związane z nauczaniem konkretnego przedmiotu.
- Nauczyciele w Polsce uzyskują także nieformalne informacje zwrotne na temat swojej pracy najczęściej od dyrektorów i wicedyrektorów lub innych nauczycieli. Udzielanie sobie przez nauczycieli informacji zwrotnych dotyczących pracy nie jest jednak powszechne w polskich szkołach, podobnie jak w innych krajach europejskich.

- W Polsce w mniejszym stopniu niż w innych krajach TALIS omawiane są z nauczycielami informacje zwrotne od uczniów i rodziców. Rzadziej też podejmuje się kwestię współpracy w gronie pedagogicznym.
- Zdaniem polskich nauczycieli otrzymywanie przez nich informacji zwrotnych o swojej pracy ma na nią pozytywny wpływ: zwiększa poczucie pewności w roli zawodowej, satysfakcję z pracy, motywację do jej wykonywania. Mimo to niemal połowa z nich jest zdania, że ocena dokonywana jest przede wszystkim w celu spełnienia wymogów administracyjnych, a informacje zwrotne o pracy mają niewielki wpływ na sposób nauczania uczniów.
- Zdaniem nauczycieli ocena ich pracy i otrzymywanie informacji zwrotnych w praktyce raczej nie pociągają za sobą formalnych konsekwencji (np. w postaci nagród, podwyżki płac, zwolnienia z pracy).

Klimat szkoły

- Polscy nauczyciele w mniejszym stopniu niż nauczyciele z innych krajów zainteresowani są dobrym samopoczuciem uczniów i w mniejszym stopniu interesują się tym, co uczniowie mają do powiedzenia.
- W polskiej szkole zaburzona jest równowaga: w zakresie wymagań i dyscypliny sytuujemy się wysoko w międzynarodowym rankingu, a jednocześnie widoczne są wyraźne deficyty, jeśli chodzi o wsparcie i zrozumienie uczniów.
- W Polsce funkcjonują zróżnicowane formy współpracy w gronie pedagogicznym, które wykorzystywane są częściej niż w innych badanych krajach.
- Polscy nauczyciele rzadziej niż nauczyciele z innych krajów otwarcie rozmawiają o trudnościach.

Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe

- Polscy nauczyciele oceniają swoją skuteczność w dyscyplinowaniu uczniów wyżej niż skuteczność nauczania. Najniżej oceniają swoją skuteczność w pobudzaniu aktywności i motywowaniu uczniów.
- Nauczyciele szkół podstawowych najwyżej (w porównaniu z nauczycielami gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) oceniają swoją skuteczność, ich oceny są też najbardziej spójne.
- Poziom ogólną satysfakcji polskich nauczycieli jest wysoki, są oni bardziej zadowoleni ze szkoły, w której pracują, niż z wykonywanego zawodu.
- Zwiększeniu poczucia własnej skuteczności służy wprowadzanie bardziej rzeczowych, a mniej formalnych metod oceniania (nie tylko na potrzeby dokumentacji) i planów rozwojowych dla nauczycieli, udział w programie integracyjnym i opieka mentora oraz współpraca między nauczycielami i ich udział w podejmowaniu decyzji związanych z zarządzaniem szkołą.

Przywództwo szkolne

- W Polsce, inaczej niż w większości krajów TALIS, kobiety stanowią większość wśród dyrektorów szkół. Jednocześnie, im wyższy etap edukacyjny, tym przewaga kobiet wśród dyrektorów maleje, a szanse objęcia stanowiska dyrektora przez mężczyzn są znacznie większe niż przez kobiety.
- Polska na tle międzynarodowym jest w czołówce krajów z najkrótszym stażem pracy dyrektorów na innych stanowiskach zarządczych w szkole oraz w pracy poza szkołą, ale najdłuższym stażem w zawodzie nauczyciela.
- Największymi barierami w uczestnictwie w rozwoju zawodowym dyrektorów są: brak odpowiedniej oferty, koszty uczestnictwa w takich działaniach oraz niemożność pogodzenia tego typu aktywności z planem pracy.

Streszczenie

- Polscy dyrektorzy zgłaszają potrzebę zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie pozyskiwania dodatkowych środków finansowych dla szkoły, zdobywania kompetencji menedżerskich i pogłębiania wiedzy na temat prawa oświatowego, ale także prawa pracy, zamówień publicznych czy prawa budowlanego. We wszystkich tych obszarach dyrektorzy zgłaszają umiarkowane lub wysokie potrzeby szkoleniowe.
- Dane TALIS wskazują na słabości systemu przygotowania osób do zawodu dyrektora w Polsce – są one na ogół dobrze formalnie przygotowane do swojej pracy (ukończyły kursy kwalifikacyjne i związane z administrowaniem szkołą), ale są stosunkowo słabo wyszkolone w zakresie przywództwa edukacyjnego.
- Polscy dyrektorzy mają duże poczucie odpowiedzialności, nawet w obszarach, które nie są w ich gestii (ustalenie początkowego wynagrodzenia nauczycieli oraz określanie podwyżek dla nauczycieli). Połowa dyrektorów wskazała, że ważne decyzje podejmuje w szkole samodzielnie.
- Największym problemem w codziennej pracy dyrektorów, podobnie jak w innych krajach, jest niewystarczający budżet i zasoby szkoły. Polscy dyrektorzy zgłaszają także problem zbyt dużego obciążenia pracą, brak wystarczającego zaangażowania i wsparcia ze strony rodziców, co ogranicza efektywność ich pracy jako dyrektora.

Wstęp

Kamila Hernik, Rafał Piwowski, Andrzej Wichrowski

Opracowanie jest uzupełnioną i pogłębioną wersją raportu z drugiego cyklu międzynarodowego badania TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), przeprowadzonego wiosną 2013 r., poświęconego warunkom pracy nauczycieli, ich poglądom na nauczanie oraz środowisku nauczania i uczenia się w szkołach.

Badanie TALIS ma na celu dostarczenie porównywalnych międzynarodowo informacji na temat nauczycieli i nauczania. Jest to największe na świecie badanie na temat nauczycieli i dyrektorów szkół. Dotyczy takich zagadnień jak: możliwości rozwoju zawodowego, przekonania i praktyki w zakresie nauczania, ocena pracy nauczycieli i informacja zwrotna od dyrektorów i nauczycieli, a także przywództwo, zarządzanie szkołą i klimat szkoły. Analiza danych z badania pozwala porównywać kraje stojące przed podobnymi wyzwaniami, umożliwia wykorzystanie różnych doświadczeń i sformułowanie wniosków na potrzeby kształtowania polityki edukacyjnej.

Wprowadzone w raporcie zmiany obejmują przede wszystkim opracowanie dotąd nieanalizowanych obszarów badania dotyczących: rozwoju zawodowego nauczycieli, programów integracyjnych i mentorskich, wyjazdów zagranicznych polskich nauczycieli w celach zawodowych, skal przywództwa rozproszonego i zorientowanego na nauczanie oraz satysfakcji zawodowej dyrektorów. Poszczególne rozdziały zostały poszerzone o szczegółowe porównania międzynarodowe, pogłębiono też analizy dotyczące sytuacji w polskich szkołach, zwłaszcza uwzględniające różnice między poszczególnymi poziomami kształcenia. Ponadto dane zostały osadzone w szerszym kontekście literatury przedmiotu. Zgodnie z tymi zmianami rozbudowano streszczenie i dodano rozdział zawierający rekomendacje z badań odnoszące się zarówno do poziomu systemu, jak i do sposobu pracy poszczególnych szkół oraz dyrektorów i nauczycieli.

Czytając raport, należy pamiętać, że badanie TALIS opiera się na deklaracjach nauczycieli i dyrektorów szkół, nawet w wypadku pozornie obiektywnych informacji o faktach może to prowadzić do niezamierzonego obciążenia wyników. Dzięki temu zyskujemy ocenę szeroko rozumianych warunków pracy nauczycieli widzianą ich oczami i znacznie pogłębioną w stosunku do tego, co możemy powiedzieć o nauczycielach na podstawie administracyjnych danych statystycznych. Warto też podkreślić, że badanie TALIS ma charakter międzynarodowy, co stwarza unikalną możliwość dokonywania porównań między krajami. Oznacza to jednak, że nauczyciele z różnych krajów odpowiadali na możliwie podobne pytania, przez co niektóre z nich nie w pełni odpowiadają specyfice krajowych problemów i rozwiązań prawno-organizacyjnych.

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 na dwóch poziomach kształcenia (ISCED 1 oraz ISCED 3)¹ było dodatkowe, zdecydowała się na nie tylko część krajów TALIS.

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

* * *

Chcielibyśmy serdecznie podziękować wszystkim naszym respondentom oraz dyrektorom szkół za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badania i udział w nim. Nie ulega wątpliwości, że bez Państwa zaangażowania nie byłoby 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. Serdeczne podziękowania kierujemy też w stronę Lidii Olak, radcy w Ministerstwie Edukacji Narodowej, za wysiłek włożony w koordynację prac nad projektem.

¹ Rozróżniając poziomy kształcenia, posłużono się klasyfikacją ISCED (*International Standard Classification of Education*, Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia) utworzoną przez UNESCO. Ilekroć w tym raporcie mowa o ISCED, chodzi o wersję klasyfikacji z 1997 roku, gdzie ISCED 1 to szkoła podstawowa, ISCED 2 to niższa szkoła średnia (w Polsce jej odpowiednikiem jest gimnazjum), a ISCED 3 to szkoła ponadgimnazjalna.

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 polityki edukacyjnej, wydaje się jednak, że realizowanie jakichkolwiek strategii zmian edukacyjnych musi się opierać na nauczycielach – możliwe jest też określanie konkretnych celów i priorytetów odnoszących się do samych nauczycieli.

Nauczyciele są jedną z najliczniejszych grup zawodowych. W Europie pracuje ponad 6 milionów nauczycieli. W Polsce jest ich ponad 450 tysięcy² (Kłobuszewska i in., 2014). Oznacza to, że nauczyciele nie tylko odgrywają szczególną rolę w rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dzieci i młodzieży, ale też stanowią istotny segment polskiego rynku pracy.

Badając nauczycieli, nie można zapominać o dyrektorach szkół. 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 przeforsowują odgórne nakazy i zarządzenia (Hammerschmidt, 2014). W 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 odpowiednikami polskich gimnazjów z 24 krajów (OECD, 2009). W drugiej edycji liczba krajów i regionów uczestniczących w przedsięwzięciu wzrosła do 34. Oprócz gimnazjów badanie objęło też w wybranych krajach nauczycieli i dyrektorów ze szkół podstawowych (6 krajów) i ponadgimnazjalnych (10 krajów). Z kolei osiem krajów zdecydowało się na badanie nauczycieli z tych szkół, w których w 2012 roku realizowano projekt PISA (tzw. TALIS-PISA link).

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

	TALIS 2008	TALIS 2013			TALIS-PISA link
		Gimnazja	Szkoły podstawowe	Szkoły ponadgimnazjalne	
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			

² Mowa tutaj o nauczycielach przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, w szkołach dla dzieci i młodzieży, populacji objętej badaniem TALIS.

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

Źródło: Opracowanie własne.

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 (OECD, 2014b). W Polsce w badaniach uczestniczyło łącznie 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół.

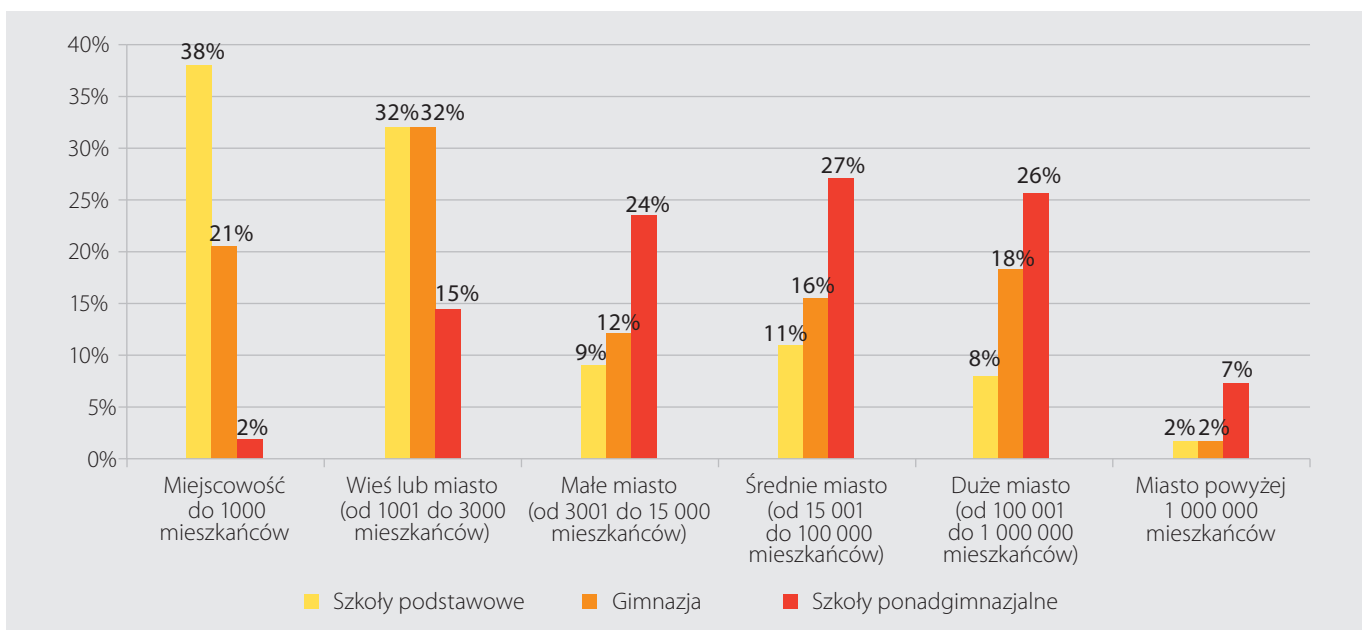
Badanie TALIS 2013 w Polsce, tak jak i poprzednie, było koordynowane przez Instytut Badań Edukacyjnych. Na poziomie międzynarodowym projekt był wdrażany i koordynowany poprzez Centrum Badań i Przetwarzania Danych (*Data Processing and Research Center, DPC*) przy IEA (*International Association for the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

Metodologia

Uczestnicy badania. W TALIS nauczyciela zdefiniowano jako osobę, która, jako część 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 kanadyjski urząd statystyczny (*Statistics Canada*). Doboru szkół do badania w Polsce dokonano metodą losowo-warstwową na podstawie danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej. Nauczycieli poszczególnych poziomów traktowano jako oddzielne populacje, więc prezentowane wnioski dotyczą poszczególnych grup, a nie nauczycieli ogółem. Zastosowano cztery warstwy explicite (status szkoły: publiczna lub prywatna oraz typ miejscowości: miasto lub wieś), zaś przed losowaniem posortowano szkoły wg liczby uczniów (warstwa implicite). W wypadku losowania próby szkół ponadgimnazjalnych dodatkową warstwę implicite wyznaczył typ szkoły (liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa). Wylosowano po 200 szkół dla każdego poziomu ISCED, 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.

Wykres 1. Rozmieszczenie terytorialne badanych szkół



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Realizacja badania. 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 S.A.

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

Zgodnie z przyjętymi w badaniu standardami technicznymi (OECD, 2014b) 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%

Źródło: Opracowanie własne.

Ważenie danych. Ze względu na dwustopniowy, warstwowy charakter próby oraz jej niepełną realizację konieczne było zastosowanie wag analitycznych, dzięki którym możemy wnioskować o badanej populacji. Stworzono wagi szkół oraz wagi nauczycieli, które zostały skorygowane w związku z odmowami udziału w badaniu, wyłączeniami (np. gdy nauczyciel brał udział w badaniu próbnym lub był jednocześnie dyrektorem), a także w związku z pracą nauczyciela w kilku szkołach danego poziomu ISCED.

Porównywanie wyników i wnioskowanie. Ponieważ w TALIS traktowano nauczycieli uczących na poszczególnych poziomach kształcenia jako osobne populacje, to możemy wnioskować o nauczycielach szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oddzielnie. W Polsce część nauczycieli uczy na kilku poziomach jednocześnie, czego nie uwzględniał schemat losowania próby.

Ilekcio mowa o średniej międzynarodowej, chodzi o prostą średnią arytmetyczną wyników krajów i regionów biorących udział w badaniu, co w praktyce oznacza, że w obliczeniach w taki sposób traktuje się małe i duże kraje. Ze względu na zbyt niski odsetek odpowiedzi z obliczeń wyłączono dane ze Stanów Zjednoczonych. Dane z wszystkich krajów biorących udział w badaniu można pobrać ze strony OECD³.

³ http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20

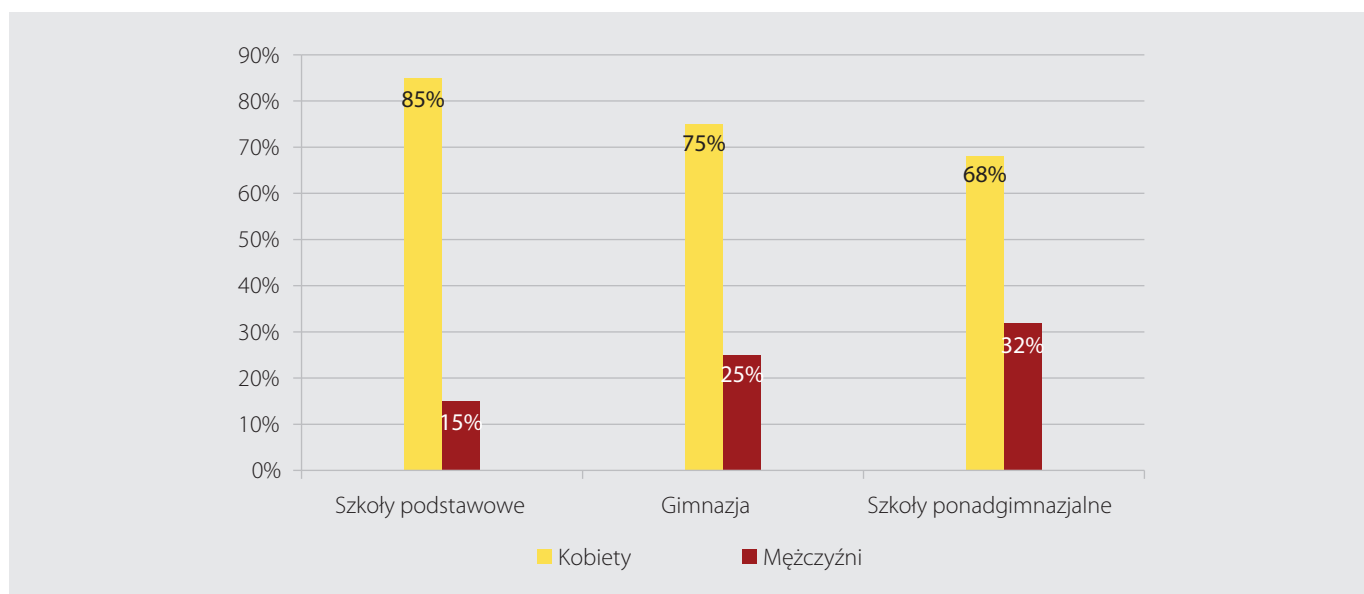
Rozdział 1. Charakterystyka społeczno-demograficzna szkół i nauczycieli

Magdalena Smak

Płeć i wiek nauczycieli

Dysproporcja płci wśród osób wykonujących zawód nauczyciela jest powszechna na świecie (Drudy, 2008; OECD, 2005, 2009) – w krajach TALIS w 2013 roku 68% nauczycieli to kobiety. Krajem blisko średniej TALIS jest Francja, gdzie 66% stanowią kobiety, a średnia wieku nauczycieli wynosi 43 lata. W Polsce odsetek ten jest większy i wynosi 75% w gimnazjach. Nadreprezentacja kobiet (ponad 90%) widoczna jest szczególnie w przedszkolach i na pierwszych poziomach edukacji.

Wykres 1.1. Odsetek nauczycieli kobiet i mężczyzn w Polsce

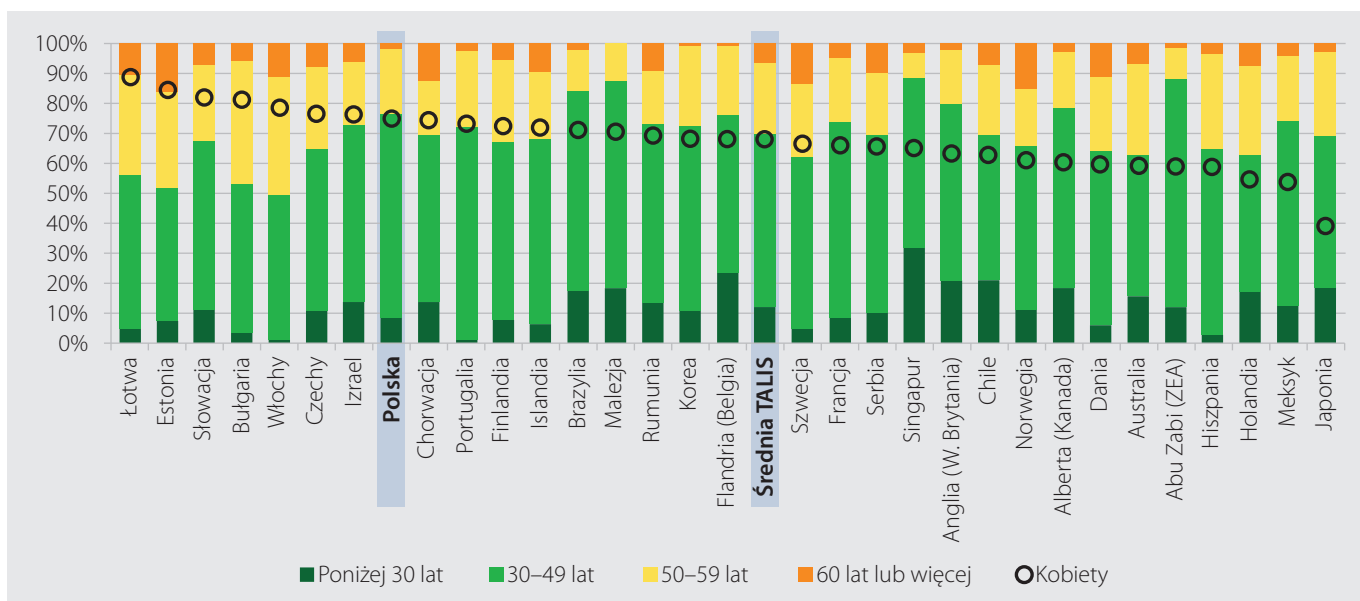


Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Liczebna dominacja kobiet w nauczaniu początkowym może wiązać się z postrzeganiem prestiżu zawodu na poszczególnych poziomach edukacyjnych. Nauczyciel w szkole ponadgimnazjalnej uważany jest za specjalistę w swojej dziedzinie, w Polsce jest nawet nazywany przez uczniów „profesorem” – jako deklaracja szacunku i uznania. W wielu krajach nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych są traktowani podobnie jak nauczyciele akademicy: przysługuje im ten sam rodzaj przywilejów i wymagań, wspólnie zrzeszają się w związkach zawodowych. Natomiast praca z dziećmi młodszymi często postrzegana jest jako wymagająca mniejszych kwalifikacji, raczej jako opieka niż nauczanie. Kulturowe przypisywanie kobietom lepszych umiejętności „opiekowania się” dziećmi młodszymi sprzyja feminizacji kadry pedagogicznej w szkołach niższych poziomów edukacyjnych. Specyficznym przykładem tego zjawiska jest Japonia, gdzie kobiety stanowią jedynie 39% wszystkich nauczycieli gimnazjalnych, ale za to aż 93% wychowawczyń w przedszkolach (SBJ, 2010).

Duży problem dla systemów edukacyjnych niektórych krajów stanowi starzenie się nauczycieli. Przykładem mogą być tu Włochy (średnia wieku wynosi 49 lat, a połowa nauczycieli ma więcej niż 50 lat) i Estonia (średnia wieku 48 lat). W Polsce jest mniejszy odsetek nauczycieli w wieku powyżej 55. roku życia, co może wiązać się z istniejącymi w naszym kraju przywilejami emerytalnymi. 40% nauczycieli w szkołach podstawowych stanowią osoby w wieku 40–49 lat, a 25% w wieku 50–59 lat. Najmłodszy nauczyciele uczą w gimnazjach (35% jest w wieku 30–39 lat, 33% w wieku 40–49 lat).

Wykres 1.2. Odsetek nauczycieli gimnazjów według płci i wieku



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Porównując te wyniki z wynikami z 2008 roku – widzimy, że problem starzenia się nauczycieli pogłębia się szczególnie szybko we Włoszech, Portugalii i Bułgarii. Niemal we wszystkich krajach, również w Polsce, wyraźne jest zahamowanie dopływu młodych osób do zawodu⁴. Ta nierównowaga może nieść ze sobą pewne negatywne konsekwencje. O ile długi staż przekłada się na posiadanie doświadczenia zawodowego oraz umiejętność rozwiązywania wielu problemów związanych z zachowaniem uczniów, to jednak zagrożeniem może okazać się rutyna i wypalenie zawodowe. Dlatego też współpraca nauczycieli doświadczonych z młodymi może pełnić funkcje nie tylko szkoleniowe dla początkujących, ale również zapobiegające zagrożeniom związanym z długotrwałą pracą w jednym zawodzie, które mogą dotknąć starszych nauczycieli.

Kwalifikacje nauczycieli

Polscy nauczyciele mają lepsze wykształcenie formalne niż w wielu innych krajach – 99% to absolwenci studiów wyższych. Przygotowanie do zawodu na studiach magisterskich jest powszechne w badanych krajach poza Flandrią (Belgia), gdzie 85% nauczycieli przygotowuje się do pracy w trzyletnich kolegiach nauczycielskich (z czego dużą część stanowią praktyki zawodowe). Istotne jest też to, jacy uczniowie i studenci decydują się na wybór tej kariery zawodowej. W Finlandii trudno jest dostać się na studia pedagogiczne, ponieważ nawet kilkunastu kandydatów ubiega się o indeks. W Singapurze, Korei, Finlandii i Wielkiej Brytanii istnieje system zachęcający najlepszych uczniów szkół średnich do tego, by wybrali zawód nauczyciela.

W Finlandii rekrutacja kandydatów na nauczycieli odbywa się kilkustopniowo, po to, by wybrać osoby o najlepszych predyspozycjach do nauczania. Ważnym elementem są narzucone przez państwo limity osób w instytucjach kształcących nauczycieli. W wielu krajach nauczyciele, zanim zaczną pracę w szkole, zdają egzamin państwowy uprawniający do wykonywania zawodu. Pierwszym etapem weryfikacji jest test obejmujący liczenie, czytanie, pisanie i rozwiązywanie problemów. Jego zaliczenie uprawnia do wzięcia udziału w rozmowach kwalifikacyjnych oraz grupach zadaniowych sprawdzających umiejętności miękkie.

Polska jest jednym z niewielu krajów, w którym dyrektorzy twierdzą, że nie ma problemu z rekrutacją nauczycieli: 56% dyrektorów gimnazjów nie ma żadnego problemu (a 31% w niewielkim stopniu) ze znalezieniem odpowiednio przygotowanych i dobrze uczących nauczycieli. Co ciekawe, jest to najwyższy odsetek wśród badanych krajów (średnia TALIS: 24%). Dla porównania – w Finlandii jedynie 31% dyrektorów nie ma z tym żadnego problemu, a 52% – w małym stopniu. Dyrektorzy w Polsce wyrażają opinię na temat świetnego przygotowania polskich nauczycieli niemal we wszystkich obszarach ich pracy, choć sami nauczyciele zgłaszają konieczność organizowania dodatkowych szkoleń⁵.

⁴ Sytuacja ta nie zmieniła się w Polsce między 2008 a 2013 rokiem.

⁵ Szersze omówienie tego tematu zawiera rozdział trzeci.

Tymczasem w wielu krajach, z powodu braku wykwalifikowanej kadry, nauczyciele muszą uczyć przedmiotów, do których nie mają przygotowania kierunkowego. Dzieje się tak szczególnie we Włoszech, Islandii i Kanadzie (nawet 42% nauczycieli w tym kraju znajduje się w takiej sytuacji). Mimo to większość nauczycieli w krajach TALIS (93%) jest zadowolonych ze sposobu i jakości przygotowania do zawodu. Jedynie nauczyciele z Finlandii, Japonii i Meksyku postrzegają swoje przygotowanie jako niewystarczające (25% wskazań). Systemy edukacyjne Finlandii i Japonii są uznawane za najlepsze, co sugerowałoby, że dysponują najlepiej wykwalifikowaną kadrą. Być może wysoki odsetek nauczycieli niezadowolonych z przygotowania do zawodu jest wynikiem ich większej świadomości potrzeby ciągłego doskonalenia się i podnoszenia kompetencji.

Według deklaracji nauczycieli we wszystkich krajach TALIS dobrze przygotowany do pełnienia zawodu jest ten, kto nabył jednocześnie wiedzę merytoryczną z przedmiotów, których naucza, jak również wiedzę i praktykę pedagogiczną. Polski system kształcenia nauczycieli zawiera elementy rekomendowane przez OECD (88% wskazań nauczycieli gimnazjów), co sprawia, że na tle innych krajów wypadamy korzystnie⁶. Niemal wszyscy nauczyciele w Polsce odbyli praktyki zawodowe. Natomiast we Francji niemal co piąty nauczyciel ich nie odbył, a we Włoszech odsetek ten wynosi aż 52%. Myśląc jednak o dalszym zwiększaniu efektywności systemu polskiego, należy zastanowić się, czy niektóre z tych elementów nie są zbyt okrojone, np. zdobywanie uprawnień do nauczania po kierunkach innych niż pedagogika obejmuje jedynie 90 godzin zajęć z psychologii, 90 godzin pedagogiki i 90 godzin dydaktyki przedmiotu⁷. Zatem niektóre umiejętności i kompetencje mogłyby być zdobywane już podczas pracy w szkole i dalszego doskonalenia zawodowego. Systemy Azji Wschodniej podkreślają konieczność zapewnienia nauczycielom wiedzy, umiejętności do jej skutecznego nauczania oraz wzajemnego obserwowania lekcji. Na przykład w Singapurze szkolenie nauczycieli poddawane jest ciągłej ewaluacji, a przedmioty, które określone są jako niemające istotnego wpływu na uczenie się studenta, usuwane są z programu kształcenia i doskonalenia przyszłych nauczycieli. Z analizy systemów krajów odnoszących sukcesy edukacyjne wynika, że ważne jest położenie nacisku na praktyczne uczenie się nauczycieli, które ma na celu zarówno usprawnienie procesu przekazywania wiedzy, ale również reagowanie na trudne sytuacje w klasie czy zarządzanie procesami grupowymi wśród uczniów. Jak pokazują analizy Hattiego (2009), wpływ na osiągnięcia uczniów ma wiele czynników, w tym ocenianie własnej pracy, ewaluacja pracy uczniów, odpowiednie relacje i komunikacja między uczniem a nauczycielem, wzajemne uczenie się (dążenie do sytuacji, w której uczeń sam zdobywa wiedzę⁸), dialog pozwalający na zdobywanie informacji zwrotnej, refleksja na temat tego, jak uczą się dzieci (strategie metakognitywne/myślenie o czymś myśleniu), nastawienie na rozwiązywanie problemów i przewyżczanie trudności.

W Anglii funkcjonuje 30 ścieżek przygotowujących do zawodu, w tym kilka programów specjalnych, np. program Graduate Teacher – podczas którego szkolenie odbywa się na stanowisku pracy, Teach First – zakładający rekrutację najlepszych absolwentów do prestiżowych szkół, Schools Direct – w którym kandydaci wybierają placówkę przygotowującą ich do zawodu w trakcie oczekiwania na zatrudnienie.

Status zatrudnienia i staż pracy

Polscy nauczyciele gimnazjów w większości mają umowę o pracę na czas nieokreślony, a 81% zatrudnionych jest na pełny etat. W większości są to kobiety (prawie 83%), mężczyźni stanowią 75%. To oni częściej deklarują, że praca w szkole na część etatu była ich wyborem (24% wobec 16% wśród kobiet). Nauczycieli stażystów częściej zatrudnia się na czas określony, natomiast starsi stażem, którzy otrzymują mianowanie, uzyskują umowę na czas nieokreślony. W badanych krajach 83% nauczycieli zatrudnionych jest na stałe, a 82% na pełny etat. W Polsce, Chorwacji, Meksyku, Portugalii i Serbii rodzaj kontraktu, jaki podpisali nauczyciele, jest wynikiem braku możliwości pracy na cały etat, a nie ich wyborem. Natomiast w Singapurze, Australii, Anglii, Danii, Francji, Holandii i Norwegii nauczyciele częściej sami decydowali się podjąć pracę na część etatu.

Status nauczyciela jest zróżnicowany w krajach europejskich: można być pracownikiem służby cywilnej, pracownikiem mianowanym przez władze oświatowe lub pracownikiem zatrudnionym na umowę o pracę. Uprzywilejowany status można uzyskać

⁶ W Polsce nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych nieznacznie rzadziej niż nauczyciele pozostałych poziomów edukacyjnych deklarują ukończenie kursów z metodyki nauczania przedmiotu (85% wobec 95% gimnazjalnych) i praktycznych umiejętności z zakresu nauczania (79% wskazań nauczycieli ponadgimnazjalnych wobec 88% nauczycieli gimnazjalnych). Wiąże się to ze sposobem dochodzenia do zawodu – nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych rzadziej są absolwentami pedagogiki.

⁷ Ścieżki dochodzenia do zawodu w Polsce zostały szeroko omówione w *Raporcie o Stanie Edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, rozdział 6.

⁸ Jednak nie tylko poprzez rozwiązywanie zadań domowych, ale raczej zachęcanie uczniów do bycia odkrywcami, kreatorami wiedzy.

również na różnych etapach pracy w zawodzie. Status urzędnika państwowego nadawany jest w niektórych krajach od początku pracy, w innych dopiero po kilku latach, np. w Niemczech po pięciu latach⁹.

Rysunek 1. Status zatrudnienia nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3). 2011/2012.

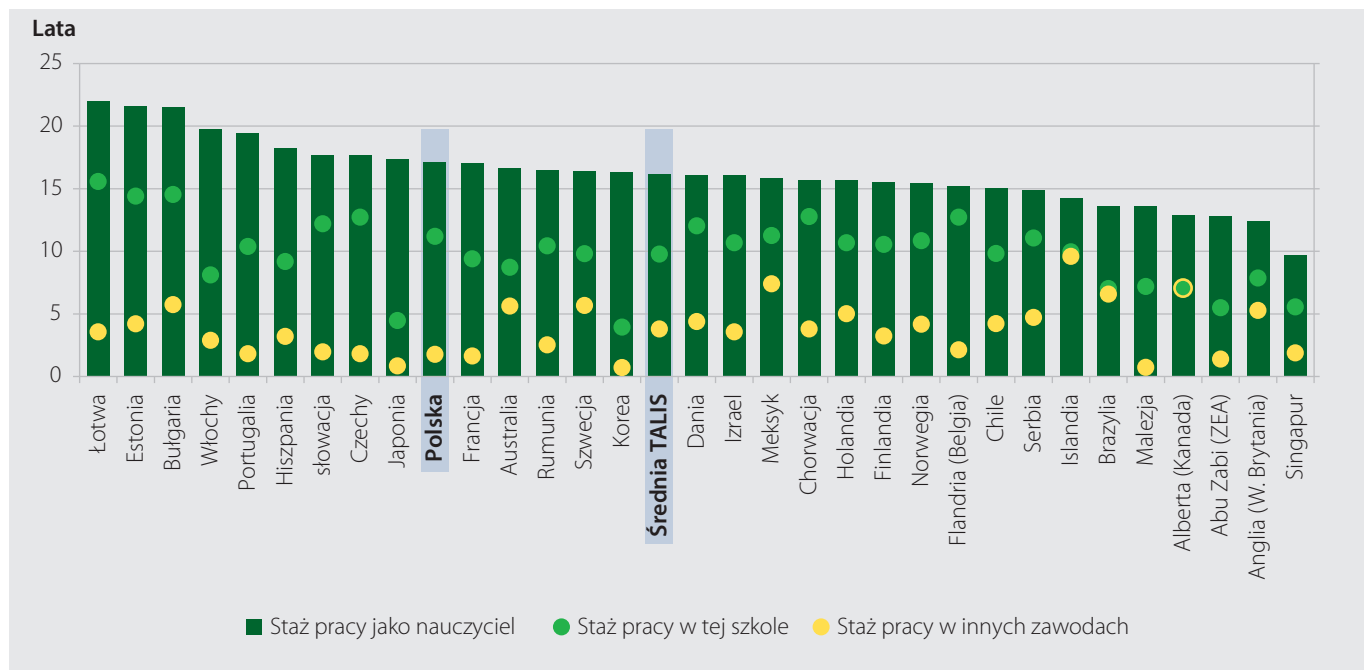


Źródło: Eurydice, 2013.

⁹ Co ciekawe, w części badanych krajów do niedawna funkcjonowały, oprócz certyfikatów potwierdzających odpowiednie kwalifikacje, świadectwa moralności. We Francji jeszcze w 1996 roku dyrektor musiał sprawdzić, czy kandydat na nauczyciela: nie był karany, nie był narkomanem, nie miał zaburzeń na tle seksualnym oraz miał dobry stan zdrowia. W Polsce należy przedstawić oświadczenie o niekaralności, a zgodnie z art. 9 ust. 2 *Karty nauczyciela* nauczycielem może zostać osoba, która „przestrzega podstawowych zasad moralnych”.

W Polsce zawód nauczyciela jest wciąż profesją zapewniającą więcej stabilizacji niż inne miejsca pracy, szczególnie te w sektorze prywatnym. Nauczyciela mianowanego trudno jest zwolnić, nawet gdy odnotowuje się skargi dotyczące jakości jego pracy. Według deklaracji polskich nauczycieli na skutek wystawienia negatywnej oceny pracy nauczyciela zwolnienia nigdy nie zdarzają się w 36% szkół podstawowych, w 24% w gimnazjów, liceów i techników. Sądząc po odpowiedziach nauczycieli, najczęściej zjawisko zwalniania źle pracujących nauczycieli występuje w zasadniczych szkołach zawodowych (jedynie 12% nauczycieli odpowiedziało, że nie zdarza się to nigdy).

Wykres 1.3. Przeciętny staż pracy nauczycieli gimnazjów (dane w latach)



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Średni staż pracy w zawodzie nauczyciela w Polsce i innych badanych krajach jest podobny i wynosi 16 lat, różni się natomiast liczba lat doświadczenia pracy w innych zawodach oraz częstotliwość zmiany pracy. Wśród nauczycieli szkół podstawowych w Polsce 38% miało doświadczenia pracy poza systemem edukacji, w szkołach gimnazjalnych odsetek ten wynosi 33%, a w szkołach ponadgimnazjalnych ponad połowa nauczycieli pracowała w zawodach niezwiązanych z oświatą (54%). Natomiast w krajach anglosaskich ok. 70% nauczycieli ma takie doświadczenia, trwają one również dłużej¹⁰. Doświadczenie nauczycieli na pozaszkolnym rynku pracy mogłoby wpływać na lepsze przygotowywanie uczniów na czekające ich wyzwania. Uelastycznienie wymagań kwalifikacyjnych do nauczania w szkole ułatwiłoby zatrudnianie szczególnie w szkołach zawodowych – tak, by przedmiotów zawodowych mogli uczyć praktycy. We wszystkich badanych krajach rekrutacja takich nauczycieli stanowiła największy problem.

Warunki pracy

Styl pracy nauczyciela zależy od wieku i specyfiki uczniów, z jakimi pracuje (specjalne potrzeby uczniów, różnicowanie językowe i status 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 wzrastającymi nierównościami w zapewnianiu szans edukacyjnych. Polega on 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. Dzieje się tak zazwyczaj na wsiach i w małych miastach oraz w defaworyzowanych dzielnicach dużych miast. Analizy danych TALIS (OECD, 2014a) potwierdzają tę niekorzystną dla systemów edukacyjnych zależność. Flandria (Belgia), Dania, Singapur i Brazylia to kraje, w których najczęściej podejmowane są próby

¹⁰ Średnia długość pracy poza szkolnictwem wynosi 7 lat w Albercie (Kanada), 6 lat w Australii, 5 lat w Anglii. W Polsce nauczyciele szkół podstawowych mają 2–3 lata doświadczenia zawodowego poza sektorem edukacyjnym, nauczyciele gimnazjów pracowali 1–3 lat, a szkół ponadgimnazjalnych 3–4 lata. Nauczyciele mężczyźni mają takie doświadczenia dwa razy częściej niż kobiety.

motywowania nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach do pracy w najtrudniejszych środowiskach, np. poprzez atrakcyjne wynagrodzenia, zmniejszanie pensum oraz lepsze warunki pracy.

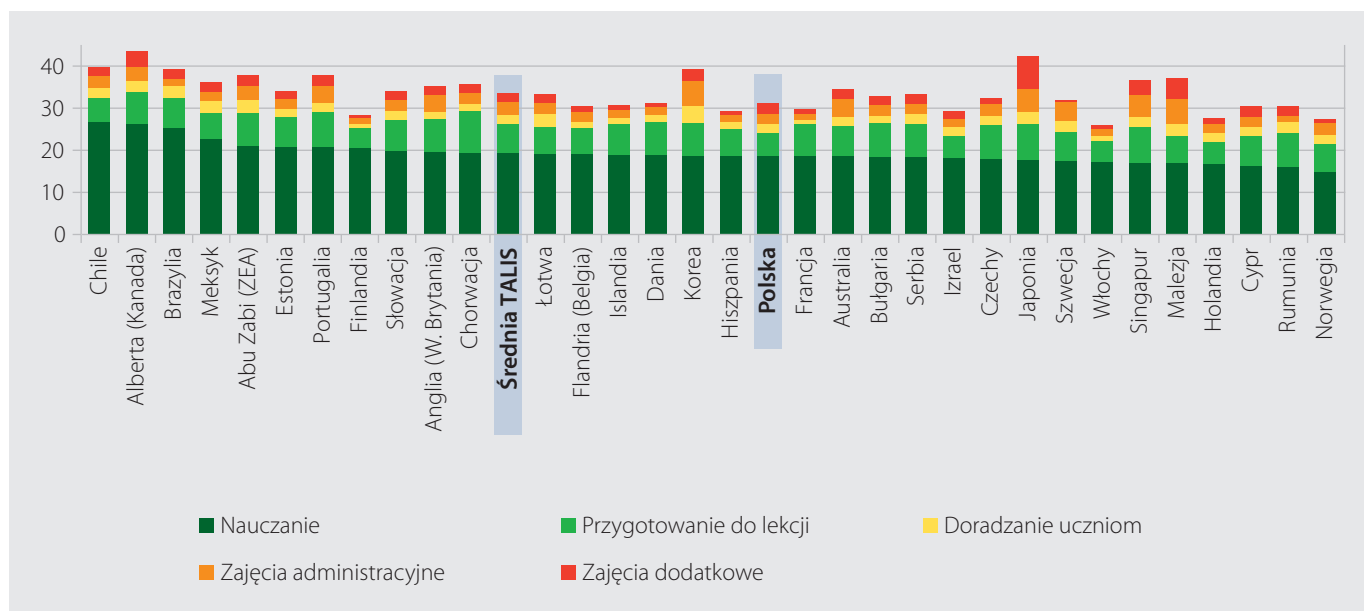
W niektórych krajach nie przykładają się dużej wagi do testów i oceniania, np. w Finlandii uczniowie do 16. roku życia nie są poddawani testom, a nauka jest pojmowana bardziej jako czas rozwoju i odnajdywania pasji. Nie występuje kultura korepetycji pozaszkolnych, istnieje za to system pomocy wewnątrzszkolnej – szkoła zatrudnia kilku korepetytorów pomagających uczniom, którzy mają problem z nauką (przypomnieć należy, że nakłady na edukację stanowią 7% budżetu państwa).

We Francji lekcje trwają 60 minut w szkołach podstawowych, 55 minut w szkołach średnich, co daje więcej możliwości na prowadzenie lekcji metodą miniprojektów lub prac w grupach. Uczniowie są też oceniani w inny sposób niż w Polsce – na koniec szkoły średniej otrzymują świadectwo egzaminu państwowego oraz wyników z dwóch ostatnich lat.

Czas pracy nauczycieli

W TALIS pytano nauczycieli, ile czasu poświęcili na czynności związane z pracą zawodową podczas ostatniego tygodnia.

Wykres 1.4. Średni czas przeznaczany przez nauczycieli gimnazjów na wybrane czynności (w godzinach)



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Nauczyciele w badanych krajach średnio pracują ok. 38 godzin tygodniowo (we Włoszech 29 godzin, a w Japonii aż 54)¹¹. Wyraźne zróżnicowanie widać w czasie poświęcanym na przygotowanie do lekcji, w krajach azjatyckich zajmuje ono ok. 8 godz., ale w Finlandii i Polsce ok. 5 godzin. Polscy nauczyciele narzekają na ilość pracy administracyjnej, którą muszą wykonać, jednak porównując z innymi badanymi, widać, że czynność ta nie zabiera im więcej czasu niż w innych krajach. Analizując różnice między szkołami w Polsce, zaobserwować można, że im wyższy poziom edukacyjny, tym nauczyciele poświęcają więcej czasu na doradzenie uczniom¹². Przeznaczanie czasu na indywidualne rozmowy z uczniami, na doradzanie im, pomaganie w odkrywaniu talentów i mocnych stron może mieć znaczący wpływ na ich dalszą karierę szkolną lub zawodową. Badania urzędów pracy (WUP, 2013) dowodzą, że wprowadzony do szkół wymóg zapewniania uczniom doradztwa edukacyjno-zawodowego przyniósł dobre efekty – dzięki niemu uczniowie podejmują decyzje w bardziej świadomy i przemyślany sposób.

¹¹ Raport *Czas i warunki pracy w relacjach nauczycieli* (IBE, 2013) podaje, że polscy nauczyciele pracują 46 godzin w tygodniu. Różnice w liczbie godzin wynikają z zastosowania odmiennej metodologii, co szczegółowo omówiono w *Raporcie o Stanie Edukacji* (Federowicz i in., 2014, s. 122). Dane TALIS wykorzystujemy wyłącznie porównawczo.

¹² W szkołach podstawowych na tę czynność nauczyciele przeznaczają 1 godzinę i 53 minuty, natomiast w gimnazjach i w szkołach ponadgimnazjalnych 2 godziny i 23 minuty (nauczyciele techników spędzają z uczniami 2 godziny i 35 minut – 23% nauczycieli techników spędza na doradztwie od 3 do 5 godzin tygodniowo).

Polskie szkoły w perspektywie międzynarodowej

Odsetek szkół publicznych dla dzieci i młodzieży przekracza w Polsce 94%, w Rumunii, Serbii oraz Malezji wszystkie szkoły są publiczne. W badanych krajach średnio 19% nauczycieli pracuje w gimnazjach niepublicznych, natomiast w Polsce 6%. Istnieją jednak kraje, w których proporcje te są niemal odwrotne. W Holandii jedynie 22% to szkoły publiczne, we Flandrii (Belgia) 27% (większość z nich to szkoły katolickie), natomiast w Chile 40%, a w Anglii i Australii 51%.

W Polsce organem prowadzącym szkołę może być samorząd, stowarzyszenie, organizacja wyznaniowa lub osoba prywatna. Dużo bardziej skomplikowany system funkcjonuje w Anglii, gdzie mamy do czynienia ze szkołami środowiskowymi, powierniczymi, selektywnymi, dobrowolnie wspomaganyymi – niezależnymi od lokalnych władz oświatowych, zarządzanymi i w większości finansowanymi przez sponsorów (z kręgu biznesu, organizacji wyznaniowych). Podziały te wynikają z różnych wariantów finansowania (publiczne, prywatne lub mieszane), rejonizacji, a także sprawowania kontroli – samorząd, fundusz powierniczy, organizacja wyznaniowa.

Wielkość szkół

Biorąc pod uwagę średnią wielkość szkoły, polskie placówki są jednymi z najmniejszych na świecie¹³. Szkoły podstawowe liczą średnio 202 uczniów (w oddziale klasowym jest 19 dzieci), gimnazja 271 uczniów (w krajach TALIS średnio 546 uczniów). Szkoły ponadgimnazjalne w Polsce również należą do najmniejszych, uczęszcza do nich średnio 387 uczniów, podczas gdy w Singapurze 1257 uczniów, a w Finlandii ponad 1090. W Polsce mamy do czynienia z różnicami między szkołami na terenach wiejskich i w miastach. Na wsiach zdarzają się klasy po kilku uczniów, natomiast klasy w miejskich szkołach liczą czasem nawet po 36 osób. Wielkość oddziałów klasowych w gimnazjach jest zróżnicowana, tak samo jak wielkość szkół. W Polsce w gimnazjalnym oddziale klasowym uczy się średnio 21 uczniów, w badanych krajach 24, a w krajach Ameryki Łacińskiej – 30 uczniów. Największe szkoły tego poziomu edukacji (średnio w szkole uczy się więcej niż 1000 uczniów) znajdują się w Anglii, Holandii, Portugalii, Australii, Malezji, Singapurze i Abu Zabi (ZEA). Wielkość szkoły może wynikać jednak ze specyfiki poszczególnych systemów edukacyjnych. W wielu krajach, np. w Anglii i USA, szkoły są większe, ponieważ młodzież w wieku gimnazjalnym chodzi do dziewięcio- lub dziesięcioklasowej szkoły. Podobna sytuacja może występować w Polsce w wypadku zespołów szkół. We wszystkich badanych krajach szkoły podstawowe są zazwyczaj mniejsze (średnio 248 uczniów) niż szkoły ponadgimnazjalne (788 uczniów).

W Polsce średnia liczba nauczycieli pracujących w gimnazjach wynosi 32 i jest niższa niż w innych krajach (średnia TALIS – 45). Na nauczyciela w gimnazjum w Polsce przypada średnio ośmiu uczniów, podczas gdy w badanych krajach – dwunastu. W Japonii przypada 20 uczniów na nauczyciela, w Singapurze 14, w Holandii 11, w Kanadzie 18, natomiast we Włoszech 10 uczniów (mimo małych klas włoscy uczniowie nie osiągają wysokich wyników).

Z przeprowadzonego badania wynika, że duże szkoły występują zarówno w Singapurze, Australii i Holandii – krajach, które znajdują się w światowej czołówce, jeśli chodzi o wyniki w międzynarodowych testach osiągnięć, jak i w Malezji i Abu Zabi – krajach, które zamykają te rankingi. Z badań wynika, że poprawianie się wyników uczniów uwarunkowane jest nie tylko wielkością szkoły, ale także wielkością klasy, wyposażeniem szkoły oraz czasem, który nauczyciele spędzają z uczniami. W dużych szkołach relacje między uczniami i nauczycielami są utrudnione, a uczniowie z biedniejszych rodzin lub z problemami edukacyjnymi mają mniejsze szanse na wsparcie nauczycieli oraz poświęcenie im czasu na rozwiązywanie problemów w nauce bądź związanych z trudną sytuacją w domu (Leithwood i Jantzi, 2009).

Specyfika nauczania w różnych krajach

Nauczyciele pracują w szkołach o zróżnicowanym składzie społecznym, który może przybierać różne formy – etniczne, językowe, pochodzenia społecznego. W Europie mamy do czynienia ze społeczeństwami wielokulturowymi, np. Dania, Francja, Norwegia, Anglia, Hiszpania czy Belgia (Flandria) to kraje, w których ponad 10% uczniów posługuje się w domu innym językiem niż wykładowy język w szkole, co stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Dydaktycy w tych krajach opracowują programy mające na celu ułatwienie edukacji dzieciom z mniejszości kulturowych. Nauczanie dzieci mówiących różnymi językami i pozbawionych wspólnego kodu kulturowego jest rzadkością w Polsce, większym wyzwaniem zaś jest konieczność pracy z dziećmi z domów o zróżnicowanym

¹³ Należy pamiętać o tym, że wiele szkół w Polsce funkcjonuje w zespołach.

statusie materialnym. Dwie trzecie nauczycieli w naszym kraju deklaruje, że pracuje w szkołach, w których ponad 10% uczniów pochodzi z biednych rodzin (średnia TALIS: 51%). Spośród innych krajów TALIS problem ten szczególnie dotyka nauczycieli w Chile, Meksyku, Brazylii, Malezji, Izraelu, we Francji i w Portugalii (powyżej 30% dzieci z biednych domów).

Trzecim 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 Beneluxu oraz w Islandii. Wysoki odsetek takich uczniów może świadczyć o wyższej świadomości tego zjawiska, ale też o łatwości w zdobywaniu zaświadczeń, o szerokim zakresie instytucjonalnej definicji specjalnych potrzeb lub o korzyściach związanych ze statusem takiego ucznia – np. dodatkowym czasie na egzaminie.

Zasoby i wyposażenie szkół

W TALIS poddano analizie także kwestie związane z zasobami i wyposażeniem szkoły. Polscy dyrektorzy gimnazjów oceniają wyposażenie szkół lepiej niż ich koleżanki i koledzy w innych krajach. W Polsce widoczne jest zróżnicowanie wyposażenia na poszczególnych poziomach edukacyjnych.

W polskich gimnazjach sygnalizowano niedobór oprogramowania komputerowego (41% wskazań, skala problemu podobna w badanych krajach), w drugiej kolejności zgłaszano brak (lub nieadekwatność) sprzętu informatycznego (29%). Jedna piąta nauczycieli gimnazjów w Polsce pracuje w szkołach, w których problemem według dyrektora jest niedostateczny dostęp do Internetu (średnia dla krajów TALIS jest wyższa i wynosi 30%). Trudnością może być także słabe wykorzystywanie przez nauczycieli technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) do kontaktów z rodzicami uczniów czy innymi szkołami. Wyniki *Międzynarodowego Badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych ICILS 2013* wskazują, że polskie szkoły w porównaniu z placówkami z innych krajów są słabo wyposażone w technologiczną infrastrukturę informatyczną, a liczba komputerów w szkole jest słabo związana z liczbą uczniów (Sijko i in., 2014). Co ciekawe, najlepszy dostęp do komputera mają gimnazjaliści ze szkół w najmniejszych miejscowościach (1 komputer na sześć osób), a w 25% gimnazjów komputery są dostępne we wszystkich salach lekcyjnych.

Najgorzej wyposażone są szkoły w Rumunii i Meksyku – ponad 60% dyrektorów zgłasza tam niedobory we wszystkich badanych wymiarach, natomiast najlepsza sytuacja jest w Singapurze i Australii. Inwestowanie w zasoby materialne jest konieczne, ale niewystarczające, gdy chodzi o podnoszenie wyników uczniów (Hanushek, 2006). Tym bardziej, że badani dyrektorzy częściej za problematyczny uważają brak odpowiedniego personelu i wsparcia administracyjnego niż braki w majątku szkoły. W większości krajów dyrektorzy szkół muszą zmagać się z niedoborami kadrowymi, brakuje im wykwalifikowanych nauczycieli – w szczególności tych, którzy potrafią pracować z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (średnia odpowiedzi wskazujących, że jest to duży problem i tych, którzy tylko w pewnym stopniu go odczuwają, wynosi 60%). W polskich szkołach podstawowych 69% dyrektorów nie odczuwa tego braku, a w gimnazjach 58%. Tego typu deficyty w Polsce zgłaszają szczególnie dyrektorzy techników i szkół zawodowych, ponadto mają też trudności w znajdowaniu nauczycieli przedmiotów zawodowych. Natomiast brak personelu pomocniczego jest problemem deklarowanym przez 32% dyrektorów szkół podstawowych, 35% dyrektorów gimnazjów i 20% dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych.

Podsumowanie

We wszystkich badanych krajach w szkołach uczy więcej kobiet, można jednak zaobserwować prawidłowość mówiącą o tym, że im wyższy poziom edukacyjny, tym odsetek nauczycieli mężczyzn wzrasta. Polscy nauczyciele są dobrze przygotowani do wykonywania zawodu pod względem formalnym, dlatego dyrektorzy, w przeciwieństwie do tych z innych państw, deklarują jedynie nieznaczne problemy ze skompletowaniem kadry pedagogicznej do kierowanych przez nich placówek.

Kształcenie nauczycieli zawiera wszystkie elementy wskazane jako konieczne przez nauczycieli z krajów biorących udział w badaniu, jednak wiele z nich wymaga rewizji i dostosowania do współczesnej, zmieniającej się roli szkoły. Polscy nauczyciele mają stosunkowo mniej doświadczeń na pozaszkolnym rynku pracy. Rzadziej też zmieniają miejsce zatrudnienia. Rozkład czasu przeznaczanego przez polskich nauczycieli na nauczanie i inne czynności, w tym prace administracyjne, nie odbiega od rozkładu czasu pracy nauczycieli z innych państw.

W przeciwieństwie do wielu innych krajów, w Polsce nie odczuwa się jeszcze problemu starzejącej się kadry pedagogicznej. Jeśli jednak obecnie nie zostanie zapoczątkowany proces zachęcania ludzi młodych do pracy w zawodzie nauczyciela, w ciągu dekady sytuacja demograficzna nauczycieli będzie stanowiła istotny problem.

Zaletą pracy w polskich szkołach jest stosunkowo niewielka liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wadą zaś jest słabe wyposażenie szkół, szczególnie zasadniczych szkół zawodowych, w nowoczesne pomoce dydaktyczne.

Rozdział 2. Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli

Jadwiga Przewłocka

Jednym z istotnych elementów szkicowanego w tym raporcie portretu nauczycieli jest praktykowany przez nich sposób nauczania, a także leżące u jego podstawy przekonania dotyczące samej natury uczenia się. Wyniki odnoszące się do tych przekonań i praktyk są szczególnie interesujące w kontekście przemian dotyczących edukacji – zarówno jeśli chodzi o koncepcje i trendy ogólnosięciowe, jak i przemiany oraz reformy polskiego systemu szkolnictwa. W ostatnich dziesięcioleciach (a w Polsce zwłaszcza w ostatnich kilkunastu latach) jesteśmy świadkami głębokich zmian dotyczących celów kształcenia, roli szkoły, a w szczególności roli nauczyciela i zadań przed nim stojących. Odchodzi się od tradycyjnego przekazywania wiedzy, w coraz większym stopniu podkreślając znaczenie aktywności, samodzielnego dochodzenia do wniosków i współpracy w grupie, zaś metody podające uzupełniane są metodami aktywizującymi.

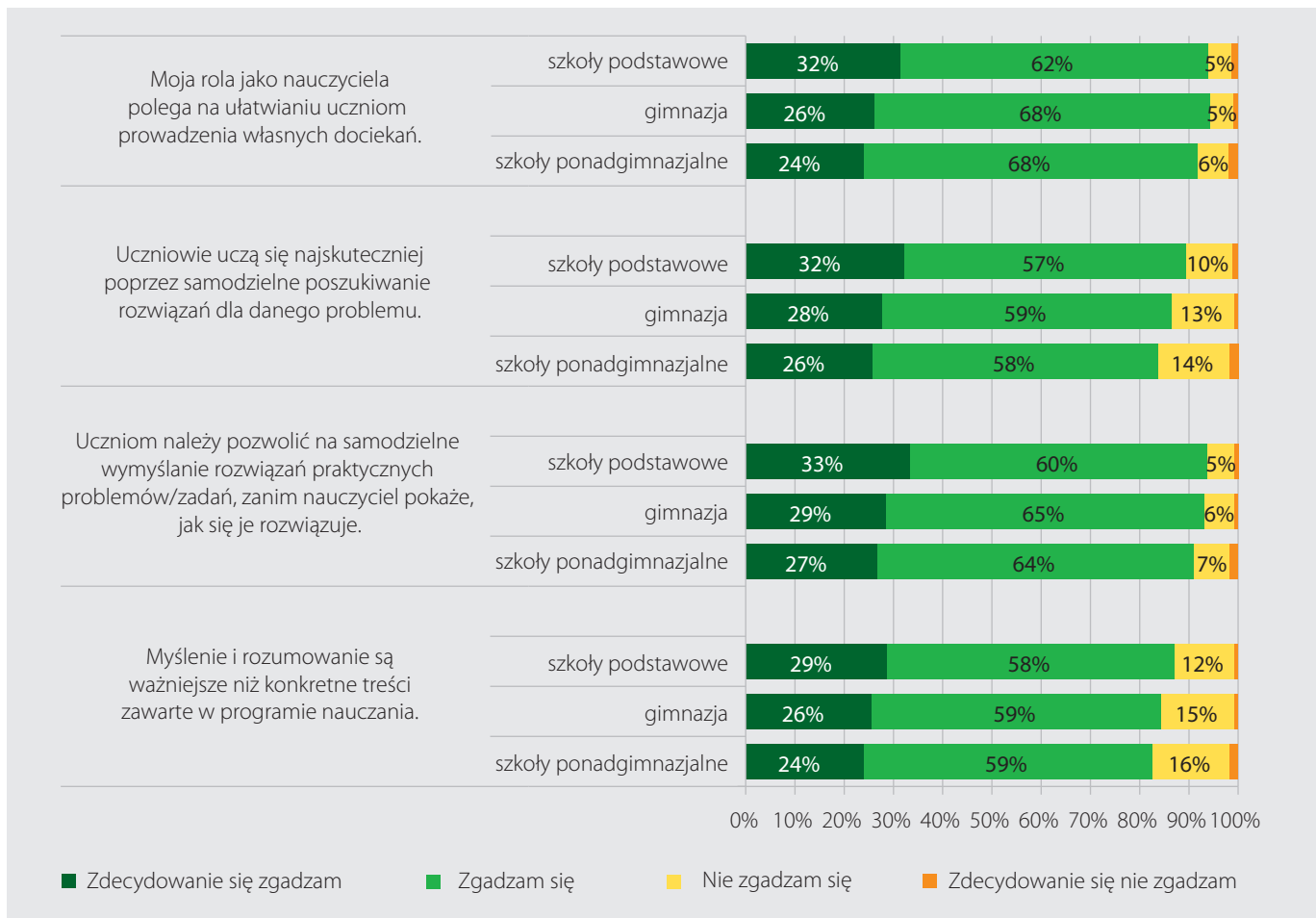
Wiąże się to z upowszechnieniem konstruktywizmu – teorii wiedzy głoszącej, iż budowanie wiedzy i nadawanie znaczeń nie polega na prostym rejestrowaniu informacji, ale jest procesem twórczym, opartym na budowaniu przez ucznia struktur nowej wiedzy w oparciu o wiedzę już posiadaną oraz własne doświadczenia. Proces nauczania traktowany jest więc raczej jako stwarzanie warunków do konstruowania 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 samemu procesowi rozumowania i wyciągania wniosków przez ucznia, któremu zatem powinno się umożliwić samodzielne poszukiwanie oraz testowanie nowych pojęć i struktur wiedzy (OECD, 2014a; Dylak, 2000; Chan, *bdw*). Dowodów na skuteczność metod promowanych w tym podejściu dostarczają obecnie wyniki badań dotyczących funkcjonowania mózgu, przywoływane często w nurcie tzw. neurodydaktyki. Pokazują one m.in. dużą rolę satysfakcji płynącej z samodzielnego rozwiązania problemu, potencjał naturalnej ciekawości poznawczej uczniów czy współpracy z innymi ludźmi (Żylińska, 2013).

Zmienia się rola nauczyciela: w coraz większym stopniu ma on być przewodnikiem i doradcą wspierającym ucznia w jego poszukiwaniach i rozwoju, nie zaś wykładowcą, który przekazuje obiektywną wiedzę biernym wychowankom. Jednocześnie podkreśla się, że nauczyciel powinien umieć wykształcić w uczniach szereg umiejętności związanych m.in. z koordynacją działań w grupie czy koniecznością uczenia się przez całe życie. Coraz ważniejszym jego zadaniem staje się motywowanie uczniów, rozbudzanie ich ciekawości, a także wsparcie ich w poszukiwaniu, ocenianiu, organizowaniu i selekcji źródeł wiedzy oraz w posługiwaniu się wiedzą (Feiner i Went, 1997; Chan, *bdw*).

Przekonania nauczycieli dotyczące nauczania i uczenia się

Badanie TALIS pokazuje, że przekonania konstruktywistyczne podzielają niemal wszyscy nauczyciele w Polsce. Około 90% zgadza się z wyrażającymi je stwierdzeniami, w tym ok. 30% wskazuje odpowiedź „Zdecydowanie się zgadzam”. Nauczyciele nieco częściej deklarują, że takie podejście jest generalnie potrzebne („Uczniom powinno się umożliwić samodzielne rozwiązanie zadań”, a „rolą nauczyciela jest ułatwianie uczniom własnych dociekań”), niż uznają je za najskuteczniejszy sposób nauczania („Uczniowie uczą się najskuteczniej poprzez samodzielne poszukiwania”).

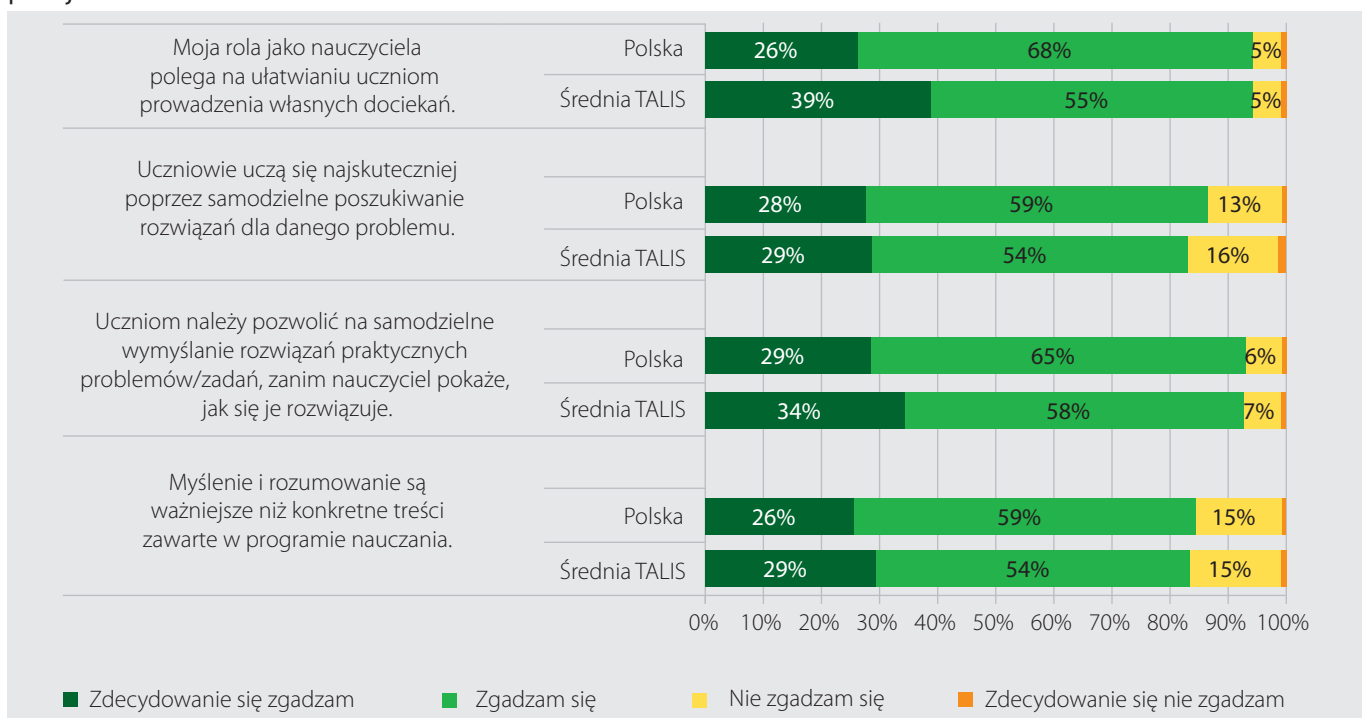
Przekonania konstruktywistyczne są najsilniejsze wśród nauczycieli szkół podstawowych, słabsze natomiast na wyższych poziomach kształcenia. Widoczne na wykresie mniejsze ugruntowanie tych poglądów wśród nauczycieli ponadgimnazjalnych wiąże się przede wszystkim z opiniami nauczycieli szkół zawodowych (którzy rzadziej za zasadne uznają umożliwienie uczniom samodzielnego dojścia do wniosków), podczas gdy przekonania nauczycieli liceów ogólnokształcących są zbliżone do tych prezentowanych przez nauczycieli gimnazjów.

Wykres 2.1. Odsetek polskich nauczycieli zgadzających się ze stwierdzeniami wyrażającymi konstruktywistyczne podejście do nauczania

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Przekonania konstruktywistyczne wyraża również zdecydowana większość nauczycieli z innych krajów, które wzięły udział w TALIS. Warto jednak zwrócić uwagę na pewne różnice. Polscy nauczyciele gimnazjów nieco rzadziej niż nauczyciele z innych krajów wyrażają pełne przekonanie co do zaprezentowanych poglądów (odpowiedzi „Zdecydowanie się zgadzam”), zwłaszcza jeśli chodzi o postrzeganie roli nauczyciela jako osoby ułatwiającej uczniom własne dociekania (Polska – 26%, średnia TALIS – 39%). Jednocześnie nieco częściej 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 połowa nauczycieli! Jak pokazują jednak analizy danych międzynarodowych, zróżnicowanie opinii wynika przede wszystkim z indywidualnych cech nauczycieli, zaś wpływ krajowych i szkolnych uwarunkowań jest stosunkowo niewielki.

Wykres 2.2. Odsetek nauczycieli gimnazjów zgadzających się ze stwierdzeniami wyrażającymi konstruktywistyczne podejście do nauczania



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Praktyka nauczania

Aby uzyskać precyzyjne i wiarygodne informacje dotyczące stosowanych przez nauczycieli metod dydaktycznych, w badaniu zadano pytania dotyczące przebiegu lekcji, przy czym nauczyciele odnosili się do konkretnej lekcji wskazanej w ankiecie. Trzeba jednak przypomnieć, że zaprezentowane wyniki (podobnie jak i inne dane przedstawione w tym raporcie) opierają się wyłącznie na deklaracjach nauczycieli.

Na wykresie 2.3 pokazane są wybrane czynności wykonywane podczas lekcji. Ponad trzy czwarte nauczycieli (najczęściej w szkole podstawowej) często odnosi materiał do problemów życia codziennego w celu pokazania, dlaczego jest on ważny. Dzięki temu mogą pobudzić ciekawość uczniów i skupić ich uwagę na wprowadzanej wiedzy. Takie działania najczęściej podejmowane są na lekcjach nauk przyrodniczych i społecznych, a w wypadku szkoły podstawowej – także na lekcjach czytania, pisania i literatury¹⁴. Rzadziej stosowane jest różnicowanie zadań w zależności od umiejętności uczniów, dające im możliwość samodzielnego dojścia do wniosków i satysfakcji z sukcesu: w szkole podstawowej praktykowane jest często przez ok. dwie trzecie nauczycieli, na wyższych poziomach – przez nieco ponad połowę nauczycieli. Warto dokładniej przyjrzeć się wykorzystaniu trzech angażujących technik: pracy grupowej, projektów oraz wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w pracy nad projektami lub pracy na lekcjach. W oparciu o analizę danych międzynarodowych badania TALIS oraz przegląd literatury, metody te można uznać za reprezentatywne dla aktywnych technik dydaktycznych¹⁵ (OECD, 2014a). Wyniki pokazują, że są one stosunkowo słabo rozpowszechnione w Polsce. Praca w małych grupach, umożliwiającą współdziałanie z innymi i aktywną dyskusję, jest często stosowana tylko przez nieco ponad 40% nauczycieli, zaś około połowa deklaruje, że metodę taką wykorzystuje „czasami”. Rzadziej stosowane są na lekcjach nowe technologie – zaledwie ok. jedna trzecia nauczycieli deklaruje, że korzysta z nich często. Tymczasem ich stosowanie pozwala nie tylko zwiększyć zaangażowanie uczniów, ale też jest istotne z punktu widzenia nabywania przez nich niezbędnych

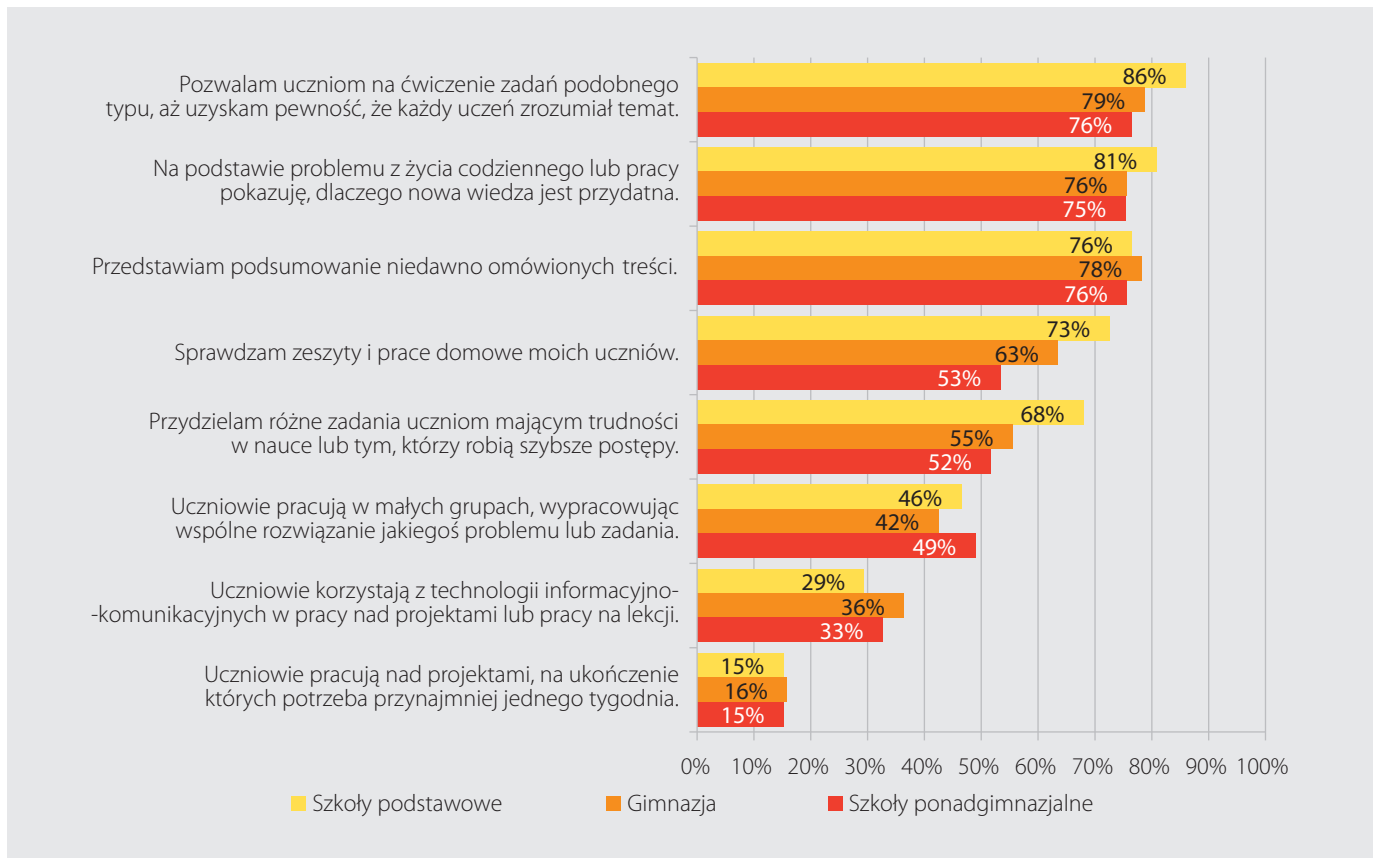
¹⁴ W badaniu TALIS przedmioty podzielono na szerokie kategorie umożliwiające porównania międzynarodowe. „Nauki przyrodnicze” to kategoria obejmująca przyrodę, fizykę, nauki ścisłe, chemię, biologię, naukę o środowisku, rolnictwo/sadownictwo/leśnictwo. Kategoria „Nauki społeczne” obejmuje nauki społeczne, wiedzę o społeczeństwie, badania nad współczesnością, ekonomię, badania środowiskowe, geografę, historię, nauki humanistyczne, nauki prawne, wiedzę o własnym kraju, filozofię. Natomiast kategoria „Czytanie, pisanie, literatura” obejmuje czytanie i pisanie oraz literaturę w języku polskim lub w języku nauczania (w szkołach, w których językiem nauczania jest język inny niż polski), studia językowe, przemówienia publiczne.

¹⁵ Trzeba jednocześnie podkreślić, że TIK to kategoria bardzo szeroka i w wypadku części lekcji bywa sprowadzana do działań w niewielkim stopniu aktywizujących, takich jak np. pokazywanie uczniom prezentacji. Wydaje się jednak, że wykorzystane w badaniu sformułowanie („Uczniowie korzystają z TIK w pracy nad projektami lub na lekcji”) ogniskowało uwagę respondentów na działaniach faktycznie angażujących.

w dzisiejszym świecie kompetencji posługiwania się tymi technologiami. Warto tu odwołać się do wyników badania poświęconego w całości kompetencjom komputerowym i informacyjnym – ICILS. Pokazują one, że w polskich gimnazjach tylko 41% nauczycieli (najniższy odsetek wśród badanych krajów) co najmniej raz w tygodniu wykorzystuje komputer do nauczania, podczas gdy np. w Australii odsetek ten wynosi 90%, a w Rosji i Korei Południowej – 76%. Najczęściej nauczyciele wykorzystują komputerowe i internetowe źródła informacji (jak np. Wikipedia), edytory tekstu, a także programy instruktażowe i ćwiczeniowe (Sijko i in., 2014).

Wśród metod dydaktycznych, o które pytano nauczycieli w TALIS, najmniejszą popularnością cieszą się dłuższe projekty – jedynie ok. 15% nauczycieli deklaruje, że stosuje je często.

Wykres 2.3. Odsetek polskich nauczycieli wykonujących na lekcjach określone czynności – suma wskazań odpowiedzi „Często” i „Na każdej lub prawie każdej lekcji”



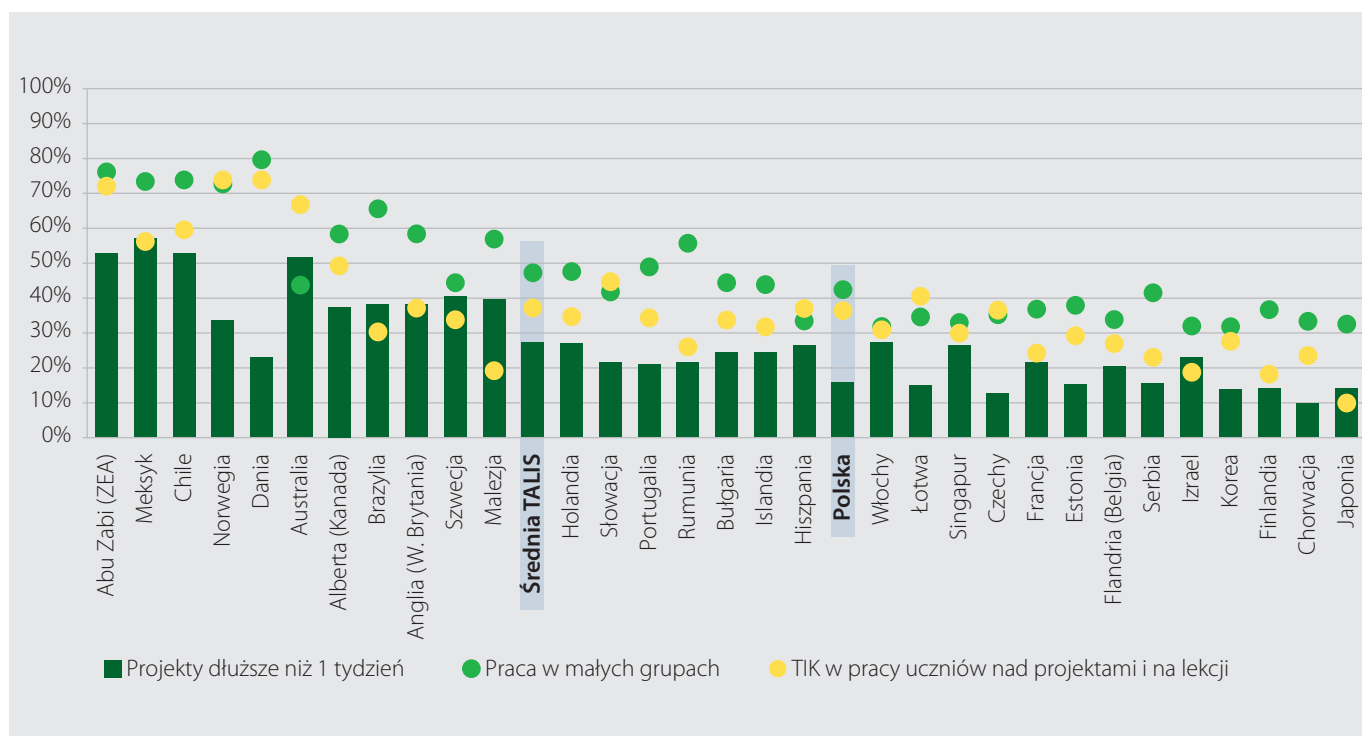
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Jak wspomniano, praktyki dydaktyczne różnią się w zależności od nauczanego przedmiotu. W gimnazjach sprawdzanie zeszytów najczęstsze jest na lekcjach języka polskiego i języków obcych, odwoływanie się do przykładów z życia stosunkowo często ma miejsce na lekcjach z nauk przyrodniczych, natomiast różnicowanie trudności zadań w zależności od postępów ucznia stosunkowo częste jest na matematyce i WF-ie. Praca w małych grupach charakterystyczna jest dla lekcji języków obcych oraz WF-u, stosunkowo rzadko natomiast wykorzystuje się ją podczas zajęć z matematyki, nauk przyrodniczych i społecznych. Z technologii informacyjno-komunikacyjnych uczniowie gimnazjum korzystają częściej podczas zajęć z nauk społecznych, bardzo rzadko natomiast na matematyce. Praca projektowa (projekty dłuższe niż 1 tydzień), generalnie sporadyczna w polskiej szkole, szczególnie rzadko wykorzystywana jest na lekcjach matematyki i nauk przyrodniczych (wśród nauczycieli gimnazjów prowadzących te lekcje mniej niż co dziesiąty wykorzystywał pracę projektową często lub na każdej lekcji).

Wykorzystanie dłuższych projektów jest w Polsce mniej powszechne niż średnio w innych badanych krajach (często stosuje je 16% nauczycieli w Polsce i 27% w krajach TALIS), nieco rzadsze jest też wykorzystywanie pracy grupowej (odpowiednio 42% i 47%). Jednocześnie powszechniejsze niż w innych krajach jest umożliwianie uczniom ćwiczenia zadań „do skutku”, odnoszenie wiedzy do życia codziennego w celu podkreślenia jej wagi, a także różnicowanie zadań w zależności od postępów uczniów w nauce. Jeśli chodzi o wykorzystywanie technologii komunikacyjno-informacyjnych, wynik Polski zbliżony jest do średniej krajów TALIS.

Analizując wyniki dla krajów europejskich, widzimy, że praca w małych grupach praktykowana jest często przez ponad 70% nauczycieli w Danii czy Norwegii i zaledwie ok. jedną trzecią we Włoszech, Chorwacji, Hiszpanii, Flandrii (Belgii) czy na Litwie. Także w Danii i Norwegii powszechne jest wykorzystywanie na lekcjach TIK ($\frac{3}{4}$ nauczycieli robi to często), a jednocześnie w Finlandii techniki te stosuje często zaledwie co piąty nauczyciel. Dłuższe projekty praktykowane są z kolei często przez ponad 40% nauczycieli szwedzkich i tylko 10% chorwackich.

Wykres 2.4. Odsetek nauczycieli gimnazjum wykonujących na lekcjach wybrane czynności – suma wskazań odpowiedzi „Często” i „Na każdej lub prawie każdej lekcji”



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Pomimo tych kontrastów, większość zróżnicowania zanotowanego w TALIS wynika jednak z indywidualnych różnic między nauczycielami, w niewielkim tylko stopniu zdeterminowana jest przez kraj czy konkretną szkołę, w której uczy dana osoba. W wypadku pracy w grupach i dłuższych projektów zaledwie 10% zróżnicowania związane jest z krajem, a kolejne 2%–4% ze szkołą. Jeśli chodzi o korzystanie z TIK, znaczenie uwarunkowań krajowych czy szkolnych jest nieco większe (odpowiednio 13% i 7% wariacji), jednak nadal 80% zróżnicowania wynika z różnic indywidualnych. Niezależnie więc od formalnych wytycznych na poziomie kraju czy placówki, w celu upowszechnienia aktywnych metod dydaktycznych bardzo istotne są też działania kierowane do konkretnych nauczycieli.

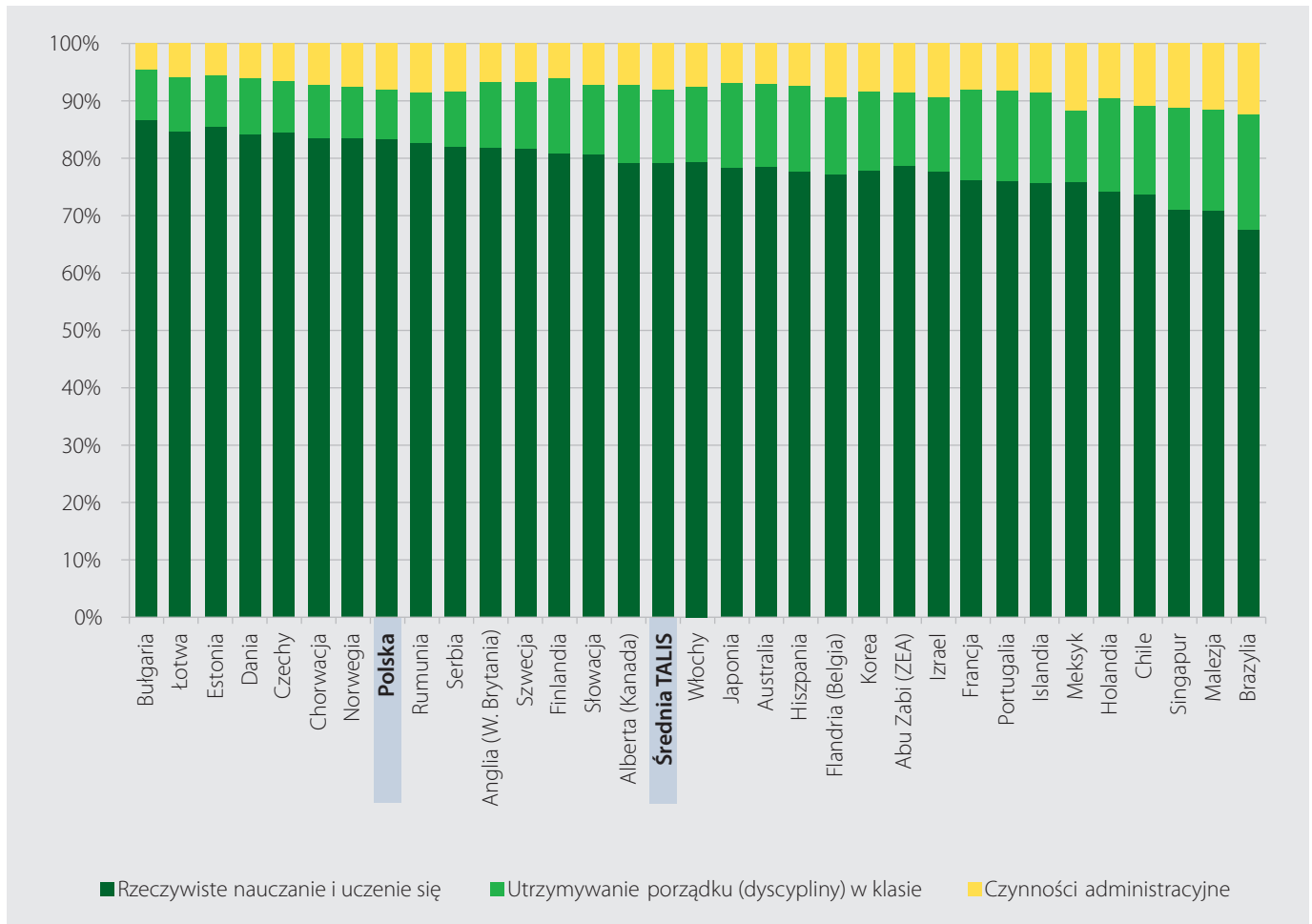
Dyscyplina w klasie

Dodatkowych informacji na temat procesu nauczania w klasie dostarczają dane dotyczące przebiegu lekcji oraz zachowania uczniów. Tu też odwołujemy się do informacji, których nauczyciele udzielali, odnosząc się do konkretnej, losowo wybranej lekcji, a jednocześnie ponownie trzeba podkreślić, że są to dane deklaratywne (nie weryfikowane obserwacjami), tak więc mogą być obciążone pewnym błędem.

Struktura lekcji jest porównywalna w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych: na faktyczną naukę poświęcanych jest, według deklaracji nauczycieli, ok. 83% lekcji (biorąc pod uwagę czas trwania lekcji można szacować, że jest to ok. 37 minut), ok. 8% przeznaczane jest na czynności administracyjne (np. sprawdzanie obecności, przekazywanie informacji szkolnych/formularzy), również ok. 8% – na utrzymywanie dyscypliny. W wypadku szkół ponadgimnazjalnych widoczne jest wyraźne zróżnicowanie między szkołami różnego typu: najmniej czasu na utrzymywanie porządku przeznaczane jest w liceach ogólnokształcących, nieco więcej w technikach i najwięcej w szkołach zawodowych.

Porównanie międzynarodowe danych dotyczących gimnazjów pokazuje korzystny obraz Polski. Na zadaniach związanych z utrzymaniem porządku i dyscypliny w klasie upływa w krajach objętych badaniem TALIS przeciętnie 13% czasu lekcyjnego, podczas gdy w Polsce jest to jedynie 8%. Hałas, przeszkadzanie na lekcji i problemy z uczeniem klasy są w polskich szkołach bardziej dotkliwe w dużych oddziałach.

Wykres 2.5. Średni czas przeznaczany na określone czynności podczas lekcji – deklaracje nauczycieli gimnazjów



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Na strukturę czasu lekcyjnego wpływ mają indywidualne cechy nauczycieli – w Polsce szczególną rolę odgrywa doświadczenie. Na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli ze stażem nieprzekraczającym 5 lat utrzymywanie porządku zajmuje 12% czasu lekcyjnego, natomiast nauczyciele z ponad 30-letnim doświadczeniem przeznaczają go na te działania dwa razy mniej.

Większą dyscyplinę na lekcjach w polskich gimnazjach potwierdzają też deklaracje nauczycieli. Wyraźnie rzadziej niż ich koleżanki i koledzy z innych krajów narzekają na przeszkadzających i hałasujących uczniów. Utratę dużej ilości czasu z powodu takich zachowań deklaruje 23% polskich nauczycieli (średnia TALIS: 30%). Natomiast 17% (w porównaniu z 26%) twierdzi, że w klasie często panuje zakłócający naukę hałas, a tylko 16% (średnia TALIS: 29%) zgadza się ze stwierdzeniem: „Kiedy zaczyna się lekcja, musi upłynąć sporo czasu, zanim klasa się uciszy”.

Analizując sytuację w Polsce, warto jednak zwrócić uwagę na różnice między kolejnymi poziomami nauczania oraz typami szkół. Okazuje się, że nauczyciele gimnazjów oceniają dyscyplinę w klasie nieco gorzej niż nauczyciele ze szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem szkół zawodowych, w których sytuacja jest porównywalna z gimnazjami). Potwierdza to obiegową opinię na temat specyficznych problemów wychowawczych na etapie gimnazjum.

Tabela 2.2. Odsetek polskich nauczycieli zgadzających się ze stwierdzeniami dotyczącymi zachowania uczniów na lekcjach

	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Szkoły ponadgimnazjalne			
			ponadgimnazjalne ogółem	liceum ogólnokszt.	technikum	zasadnicza szkoła zawodowa
Kiedy zaczyna się lekcja, musi upłynąć sporo czasu, zanim klasa się uciszy.	13%	16%	12%	8%	13%	15%
Tracę sporo czasu z powodu uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji.	19%	23%	17%	9%	19%	26%
W tej klasie często panuje zakłócający naukę hałas.	15%	17%	14%	9%	15%	20%
Uczniowie na tej lekcji dbają o to, aby stworzyć przyjemną atmosferę nauki.	84%	75%	79%	88%	77%	66%

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Jednocześnie około czterech na pięciu nauczycieli podkreśla, że uczniowie dbają o to, aby tworzyć przyjemną atmosferę nauki. Ta atmosfera i szerzej – klimat szkoły – nie mogą być pominięte przy analizie kontekstu, w jakim odbywa się nauczanie. Zależy on jednak od wszystkich uczestników życia szkolnego, nie tylko od uczniów – szczególnie ważne są tu relacje między nauczycielami a uczniami. Szerzej zostanie to omówione w rozdziale 5.

Obraz dyscypliny w klasie uzupełnić możemy danymi dot. problemów utrudniających pracę w szkole w opinii dyrektorów. Wyniki pokazują, że spóźnienia i nieusprawiedliwione nieobecności uczniów zdarzają się w Polsce z podobną 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%). Tym, co w opinii polskich dyrektorów stanowi duże wyzwanie dla szkół, jest ściąganie. Aż 40% nauczycieli w Polsce pracuje w szkołach, w których zdaniem dyrektora uczniom zdarza się ściągać co najmniej raz w tygodniu, podczas gdy średnia dla badanych krajów wnosi 13%.

Podsumowanie

Jak pokazują przytoczone dane, zarówno w Polsce, jak i w innych krajach TALIS, wśród nauczycieli powszechne są przekonania konstruktywistyczne, wskazujące na kluczową rolę własnych dociekań uczniów i nową rolę nauczyciela – przewodnika i doradcy. Przekonania te są jednak w Polsce nieco mniej ugruntowane niż średnio w badanych krajach. Niepokojące jest, że nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych rzadziej dostrzegają znaczenie samodzielnej pracy ucznia niż nauczyciele ze szkół podstawowych.

W zakresie praktyki dydaktycznej widoczne są różnice w stosunku do innych krajów: stosunkowo rzadko stosuje się w Polsce takie aktywizujące metody jak praca nad dłuższymi projektami czy praca w grupach. Wykorzystanie ich jest bardzo zróżnicowane w zależności od przedmiotu – w polskich gimnazjach szczególnie rzadkie jest na matematyce i przedmiotach przyrodniczych.

Korzystny jest obraz Polski na tle innych krajów TALIS jeśli chodzi o umiejętność utrzymywania dyscypliny w klasie – wedle deklaracji polskich nauczycieli poświęcają oni na działania z tym związane mniej czasu niż ich koleżanki i koledzy z zagranicy. Jednocześnie problemem w Polsce pozostaje ściąganie na lekcjach.

Rozdział 3. Rozwój zawodowy nauczycieli

Rafał Piwowski

Można wyróżnić trzy główne strategie zachęcające nauczycieli do udziału w aktywności związanej z ich rozwojem. Pierwsza z nich to prawo do określonej liczby godzin lub kursów przewidzianych w umowie zawieranej z nauczycielem. Druga strategia opiera się na systemie motywacyjnym, w którym rozwój zawodowy związany jest z wynikami ewaluacji mogącej skutkować podwyżką pensji lub awansem. Trzecia, tzw. strategia szkolna (w ramach całej szkoły lub pewnych jej segmentów), łączy plan doskonalenia pracy szkoły z indywidualnym rozwojem zawodowym nauczyciela. Podkreśla się jednak, iż na ogół brak jest spójności między tymi trzema strategiami (Asia Society, 2010). Ponadto „dostarczyciele” różnych form, treści rozwoju zawodowego nie zawsze dostosowują swoje oferty do potrzeb szkół i nauczycieli.

Efektywność tego rozwoju wzrasta, gdy zapewnia się nauczycielom czas na udział w nim, a także udziela się im wsparcia. Sukces odnoszą te programy rozwoju zawodowego, w których nauczyciele włączają się w takie czynności nauczania, jakie zastosują później ze swoimi uczniami oraz te, które zachęcają do rozwoju wspólnoty, zespoły nauczycielskie (OECD, 2005). Wzrasta liczba badań, których wyniki wskazują, iż istnieje 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 poprzedzających badanie), pozytywnie wpływa na rezultaty osiągane przez uczniów (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss i Shapley, 2007). Wstępne wyniki umożliwiające porównanie osiągnięć uczniów w badaniu PISA z charakterystykami nauczycieli z badania TALIS (tzw. TALIS-PISA link) nie ukazują jednak spójnych związków z zaangażowaniem nauczycieli w rozwój zawodowy (co może być spowodowane tym, iż badano tylko związki odnoszące się do poszczególnych szkół, a nie uczniów i nauczycieli). W innym podejściu badawczym analizowano związki między wybranymi charakterystykami nauczycieli (TALIS, 2013) i wynikami z badań PISA, TIMSS i PIAAC w dziewięciu krajach, w których badani mieli najwyższe osiągnięcia¹⁶. Okazało się, że w tych krajach odsetek nauczycieli wskazujących wpływ rozwoju zawodowego na nauczanie był wyższy niż średnie obliczone dla całego badania TALIS. Podobnie – efektywność stosowania w nauczaniu technik informacyjnych i komunikowania się (TIK) była wyżej oceniana przez nauczycieli z tych dziewięciu krajów (Micklewright i in., 2014). John Hattie (2012) zalicza rozwój zawodowy nauczycieli do oddziaływań mających średni wpływ na wyniki osiągane przez uczniów (poza przyjętymi w swojej klasyfikacji – słabymi i silnymi).

Tak więc nikt nie podważa korzyści płynących z udziału nauczycieli w rozwoju zawodowym – występują zaś pewne różnice w ocenie efektywności tego rozwoju. Warto jeszcze przytoczyć wniosek z sympozjum poświęconego jakości pracy nauczycieli (w Tokio, w 2010 r.), który porusza ważny aspekt strategii wobec pracy i rozwoju zawodowego nauczyciela: „Kraje uzyskujące najlepsze wyniki – wkładają znacznie więcej energii w rekrutowanie, przygotowanie i wspieranie dobrych nauczycieli aniżeli w znajdowanie sposobów pracy ze słabymi nauczycielami lub ich zwalnianie” (Asia Society, 2010, s. 1).

W badaniu TALIS przyjęto szeroką definicję rozwoju zawodowego, na który składają się działania rozwijające umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakteryzujące nauczyciela (OECD, 2014a, s. 86).

Program integracyjny i mentoring

Zarówno program integracyjny, jak i mentoring są szczególnymi formami rozwoju zawodowego, skierowanymi przede wszystkim do początkujących nauczycieli. Według założeń badania TALIS integracja poprzedza mentoring, po nich (lub równolegle) pojawiają się inne formy dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli.

Efektywne działania integracyjne podejmowane na początku drogi zawodowej nauczyciela powinny eliminować szok związany z wejściem do zawodu oraz minimalizować ryzyko odejścia z zawodu nauczyciela. W niektórych krajach, w pierwszych pięciu latach pracy wskaźnik ten dochodzi do 30%, a nawet 50% w wypadku USA (Asia Society, 2010). Działania te mają więc na celu zatrzymanie w zawodzie najlepiej rokujących kandydatów i eliminowanie tych, którzy do tego zawodu się nie nadają. **Program integracyjny** dostarcza nauczycielom wsparcia osobistego, środowiskowego (społecznego) i zawodowego na początku ich kariery zawodowej. Działania takie służą nie tylko lepszym osiągnięciom zawodowym i rozwojowi nauczyciela, lecz także przyczyniają się do lepszych efektów szkoły (European Commission, 2010, s. 13–16; za: *TALIS 2013 Results*, s. 88).

¹⁶ W Japonii, Korei, Singapurze, Estonii, Finlandii, Holandii, Flandrii (Belgia), Albercie (Kanada) i Australii.

Programy integracyjne w wybranych krajach

Niektóre kraje ustanowiły formalne programy integracyjne dla wszystkich nowych nauczycieli, jak np. roczne programy w Anglii i Walii czy mniej lub bardziej podobne w Grecji, Izraelu, Włoszech, Japonii, Korei, Płn. Irlandii, Szwajcarii i Francji (Asia Society, 2010). We Francji od roku szkolnego 2013/2014 programy te są zredukowane, wchłonięte przez inne programy dokształcające. Istotne, że koncentrują się na tzw. trudnych obszarach pracy nauczyciela, np. kierowaniu klasą (OECD, 2014, s. 91). W wielu krajach kwestie dotyczące realizacji programów integracyjnych pozostawiono do decyzji na poziomie średnich i niższych szczebli administracji lub na poziomie szkół (np. Finlandia nie posiada systemu integracji na poziomie krajowym, istnieje duża autonomia szkół w tym zakresie – OECD, 2014, s.102).

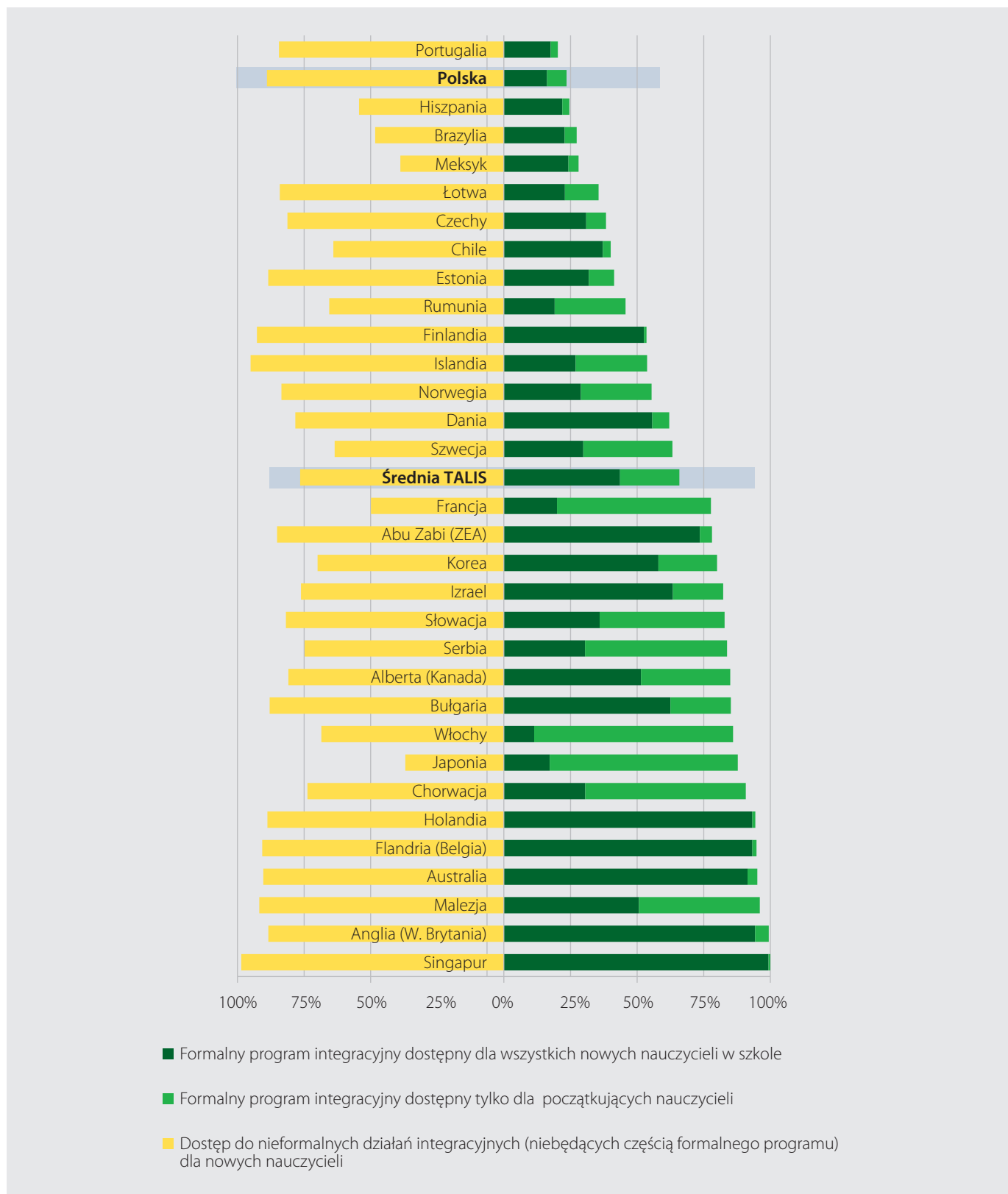
W Korei kandydaci na nauczycieli przechodzą dwutygodniowe tzw. szkolenie „przed-zatrudnieniowe”, które koncentruje się na kierowaniu klasą, doradzaniu uczniom, praktycznych zadaniach nauczycielskich. Przez pierwsze 6 miesięcy nowy nauczyciel otrzymuje wskazówki dotyczące nauczania, oceniania uczniów, zarządzania klasą, nadzoru dotyczącego prac administracyjnych, wskazówek życiowych i dotyczących uczniów. Na tym etapie wdrażania młodych nauczycieli do zawodu czołową rolę odgrywają dyrektor szkoły, jego pomocnik oraz nauczyciele-mentorzy (Asia Society, 2010). W Szwajcarii nauczyciele przechodzą dwuletni program integracyjny, w którym udział jest niezbędny, aby uzyskać formalny certyfikat zawodowy (podobnie jest ze stażem pracy w Polsce, który wymagany jest od nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela kontraktowego). W szwajcarskim programie integracyjnym są trzy poziomy wsparcia początkującego nauczyciela: 1. mentoring, 2. kursy dla nowych nauczycieli z programami obowiązkowymi i nieobowiązkowymi, 3. dobrowolne indywidualne konsultacje prowadzone przez ministerstwo oświaty, preferowane przez nauczycieli pragnących zachować poufność konsultacji (z osobami spoza szkoły). Ponadto, nowi nauczyciele mogą decydować, czy wypełniają 50, 80, czy też 100% obciążeń dydaktyką, ale wówczas ich zarobki są związane z dokonany wyboem (Asia Society, 2010).

W Polsce „program integracyjny” jest pojęciem rzadko używanym, a prawdopodobnie też nie zawsze jednoznacznie rozumianym przez badanych nauczycieli¹⁷. Pytania skierowane do badanych są wersją kompromisową dla 34 krajów, wynikającą z różnych uwarunkowań, nie zawsze, jak w wypadku Polski, odpowiadającą realiom pragmatyki nauczycielskiej danego kraju. Można przypuszczać, że część (raczej niewielka, o czym świadczy niski odsetek objętych formalnym programem integracyjnym) polskich nauczycieli i dyrektorów szkół utożsamia integrację nauczycieli z 9-miesięcznym stażem, jaki obowiązuje w Polsce nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela kontraktowego w procedurze awansu zawodowego. Szczegóły dotyczące zasad i wymagań odnoszących się do stażu są zawarte w *Karcie nauczyciela*. Są pewne podobieństwa stażu i integracji, ale podstawowa różnica polega na tym, że „duch” polskiej ustawy akcentuje formalne zaliczenie stażu, uwzględniając oczywiście elementy, które też występują w programach integracyjnych (rozwój pewnych umiejętności, kompetencji niezbędnych do prowadzenia lekcji i związanych z organizacją, funkcjonowaniem szkoły). Natomiast brak jest podkreślenia działań wobec młodego/nowego nauczyciela z perspektywy ogólnoludzkiej, w której widzi się człowieka często jeszcze niepewnego, zagubionego, którego należy wesprzeć nie tylko w kwestiach czysto zawodowych. Wiele tu zależy od dyrektora szkoły, opiekuna stażu i bardziej doświadczonych nauczycieli, którzy wspomagają (lub nie) nauczyciela, który może zaliczyć staż, ale może nie w pełni czuć się zintegrowany z nowym miejscem pracy, z zespołem nauczycieli. Ponadto staż w Polsce nie obejmuje nauczycieli zmieniających szkołę, zaś większość programów integracyjnych funkcjonujących na świecie skierowana jest także do takich nauczycieli.

W TALIS wyróżniono dwa zasadnicze podejścia w realizowaniu polityki integracyjnej: politykę opartą na formalnym programie integracyjnym i na działaniach nieformalnych. Pierwsza dotyczy wszystkich nowych nauczycieli w szkole i nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie. Druga, w zależności od kraju – może być bardziej zróżnicowana i adresowana do rozpoczynających pracę w zawodzie lub „nowych” w danej szkole lub skierowana do wszystkich nowo zatrudnionych. W większości krajów realizowane są obie polityki jednocześnie, ale można też wyróżnić kraje zdecydowanie stosujące integrację opartą na formalnym programie integracyjnym, dostępnym dla ponad 90% nauczycieli, i kraje, w których dominują nieformalne działania integracyjne.

¹⁷ Prawdopodobnie lepszym określeniem byłby „Program wsparcia startu zawodowego”, który nie kojarzyłby się z pracą z dziećmi niepełnosprawnymi.

Wykres 3.1. Odsetek nauczycieli gimnazjów, których dyrektorzy zgłosili istnienie formalnych programów integracyjnych i nieformalnych działań integracyjnych



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

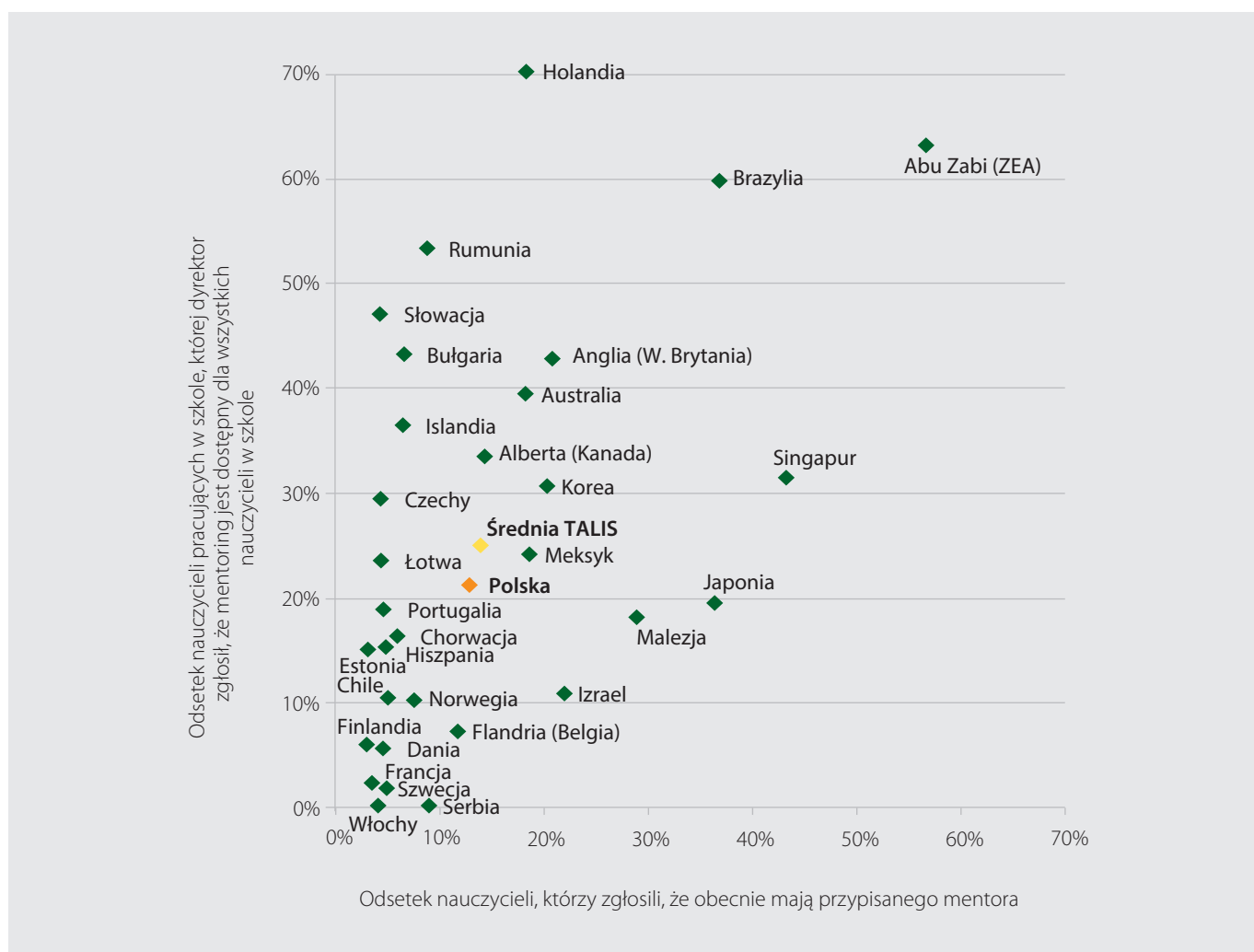
Wskaźnik udziału nauczycieli w formalnych programach integracyjnych jest ważnym predyktorem udziału nauczycieli w rozwoju zawodowym w przyszłości. Pomimo że w Polsce programem takim objętych było stosunkowo niewielu nauczycieli (19% w szkołach podstawowych, 16% w gimnazjach i 20% w szkołach ponadgimnazjalnych), to tzw. iloraz szans obliczony dla nauczycieli polskich gimnazjów (1,8) wskazuje, że nauczyciele, którzy byli objęci formalną integracją, mają o 80% więcej szans na udział w dalszym

rozwoju zawodowym niż nauczyciele, którzy takim oddziaływaniem nie byli objęci. W Polsce w programach integracyjnych uczestniczyło (w przeszłości) nieco więcej nauczycieli starszych, o dłuższym stażu i wyższym stopniu awansu zawodowego. Jest to rezultatem mniejszego obecnie naboru do pracy w szkołach, co się przejawia znacznie mniejszą liczbą nauczycieli rozpoczynających pracę. Możliwe też, że w przeszłości programy integracyjne występowały częściej.

Mentoring rozumiany jest przede wszystkim jako osobiste przewodnictwo i pomoc doświadczonych nauczycieli wobec nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole. W TALIS przyjęto bardzo podobne określenie: „...to układ wsparcia (*support structure*) w szkołach, w których bardziej doświadczeni nauczyciele wspierają mniej doświadczonych nauczycieli. Ten układ może angażować wszystkich nauczycieli w danej szkole lub tylko nowych” (OECD, 2014a, s. 93). W ostatnich latach podkreśla się, że mentoring staje się dominującą formą integracji nauczycieli (Strong, 2009), co wskazuje, że obejmuje mniejszy zakres oddziaływań w porównaniu z programami integracyjnymi. W wielu krajach obserwuje się duży przyrost programów mentorskich dla początkujących nauczycieli (Hobson, Ashby, Malderez i Tomlinson, 2009).

W większości krajów stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli jest mentorami, zaś programy mentorskie są dostępne średnio dla 24% nauczycieli – od zaledwie kilku procent w siedmiu krajach, do przeszło 70% w Holandii (wykres 3.2).

Wykres 3.2. Odsetek nauczycieli gimnazjów, którzy mają mentorów i dostęp do mentoringu



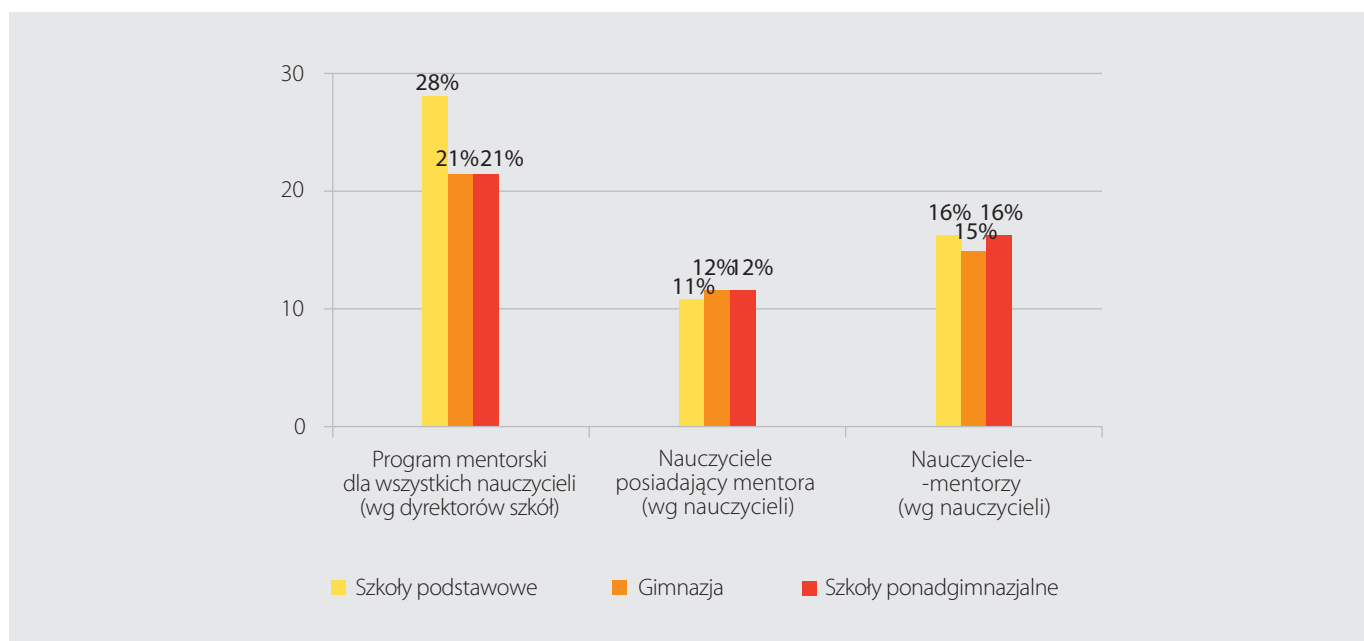
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Także odsetki nauczycieli mających mentora są znacznie zróżnicowane (od kilku procent do ponad 50%). W Polsce, w ocenie dyrektorów szkół (podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych), programy mentorskie były dostępne średnio dla 21–28% wszystkich nauczycieli w szkole. Nauczycieli, którzy mieli w trakcie badania swoich mentorów, było około 11% na każdym szczeblu nauczania. Zaś funkcję mentora pełniło 15–16% nauczycieli (wykres 3.3). Wartości te są w dużym stopniu odzwierciedleniem potrzeb, będących skutkiem niewielkiej liczby nauczycieli rozpoczynających pracę. Te różnice mogą też świadczyć o tym, że nie

wszyscy nauczyciele korzystają z mentoringu (obserwuje się to prawie we wszystkich krajach TALIS). Warto także zwrócić uwagę, iż w wypadku polskich nauczycieli-mentorów i tych, którzy są pod ich opieką – nie w pełni zachowana jest zgodność nauczanego przedmiotu obu tych grup nauczycieli. W szkołach podstawowych prawie 32% nauczycieli będących pod opieką mentora nie ma opiekuna, który naucza tego samego przedmiotu, lepiej jest w gimnazjach (22%) i szkołach ponadgimnazjalnych (prawie 18%). W liceach ogólnokształcących pod tym względem jest najlepiej – tylko w wypadku 8% par: mentor – nauczyciel pod opieką mentora nie ma zgodności nauczanego przedmiotu.

Dyrektorzy ze szkół biorących udział w TALIS są przekonani, iż mentoring ma znaczenie dla nauczycieli i szkół przede wszystkim w zakresie wsparcia mniej doświadczonych nauczycieli, poprawy współpracy między nimi, poprawy ich kompetencji pedagogicznych. Nieco mniejsze znaczenie dyrektorzy przypisują mentoringowi w zakresie poprawy wyników uczniów oraz wzmocnienia tożsamości zawodowej nauczyciela, a najmniejsze w zakresie poszerzenia wiedzy przedmiotowej nauczycieli.

Wykres 3.3. Odsetki polskich nauczycieli, którzy są mentorami, nauczycieli, którzy mają mentora oraz nauczycieli, którzy mają dostęp do programu mentorskiego



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

W 17 krajach (w tym w Polsce) ważnym prognostykiem objęcia funkcji mentora było wcześniejsze uczestniczenie w programie integracyjnym. Obliczony dla nauczycieli polskich gimnazjów iloraz szans (1,8) wskazuje, że nauczyciele, którzy na początku swojej kariery byli objęci formalnym programem integracyjnym, mają o 80% więcej szans bycia mentorami niż ci, którzy z takim programem nie mieli do czynienia.

Podsumowując, należy podkreślić, że realizacja integracji i mentoringu w poszczególnych krajach jest bardzo zróżnicowana, ale jeszcze ważniejsze jest to, że występują istotne różnice między możliwością skorzystania przez nauczycieli z programów, a ich uczestnictwem w takich programach. Jest to ważna przesłanka dla polityki oświatowej, dyrektorów szkół, aby wspierać szkoły nie tylko w zapewnieniu dostępności do obu programów (integracyjnego i mentorskiego), ale przede wszystkim stwarzać mechanizmy większego zaangażowania nauczycieli w te działania. W Polsce, pomimo mniejszego zapotrzebowania na kadry nauczycielskie z powodu stale zmniejszającej się liczby uczniów, problem adaptacji zawodowej nadal dotyczy kilkudziesięciu tysięcy nauczycieli, dlatego nie powinien być w przyszłości lekceważony.

Formy i treści rozwoju zawodowego

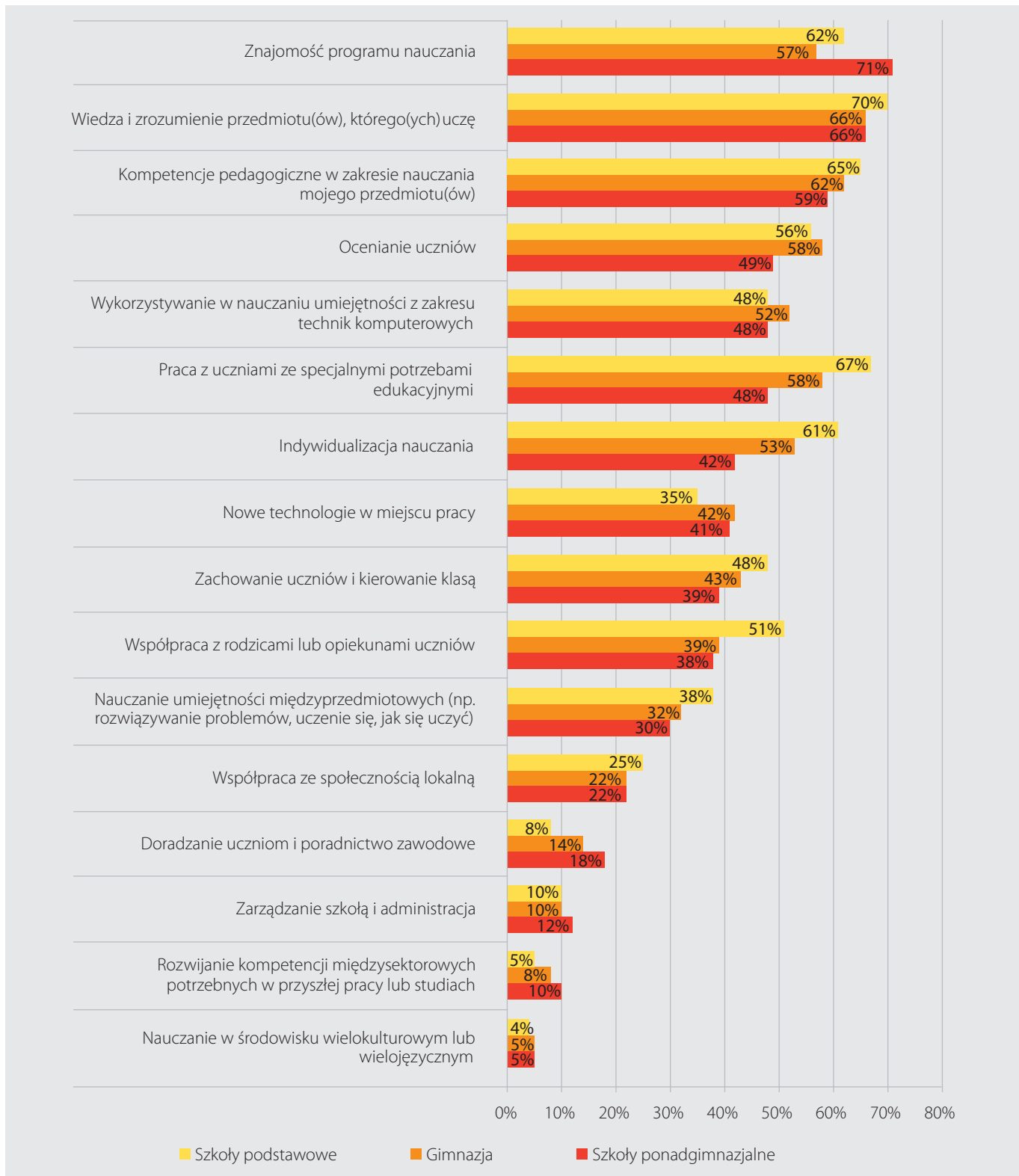
W TALIS nauczyciele wskazywali, ile dni poświęcili na uczestnictwo w poszczególnych formach rozwoju zawodowego w ostatnich 12 miesiącach poprzedzających badanie: 1) kursy, warsztaty, 2) konferencje, seminaria, 3) wizyty obserwacyjne w innych szkołach, 4) wizyty obserwacyjne w firmach, instytucjach, 5) kursy, szkolenia w firmach, instytucjach, 6) programy podnoszące kwalifikacje, 7) udział w sieci współpracy nauczycieli, 8) indywidualne lub wspólne badania, 9) mentoring, hospitacje, coaching.

Procentowe wskaźniki uczestnictwa nauczycieli (z krajów biorących udział w badaniu TALIS) w poszczególnych formach są znacznie zróżnicowane (czasami od kilku do kilkudziesięciu procent w ramach jednej formy rozwoju). Najwięcej nauczycieli deklarowało swój udział w kursach/warsztatach oraz w konferencjach. W wypadku nauczycieli polskich gimnazjów 81% brało udział w kursach (dla porównania w krajach TALIS 71%), 52% w konferencjach (TALIS 44%), 41% w sieci współpracy (TALIS 37%), 45% w mentoringu, hospitacjach, coachingu (TALIS 30%), 38% w indywidualnych lub wspólnych badaniach (31%). W kursach, warsztatach (przedmiotowych, metodycznych) brał udział znacznie większy odsetek nauczycieli dyplomowanych i mianowanych, zaś kontraktowych – 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 wyższe, ale też bardzo mało zróżnicowane: w szkołach podstawowych 95% nauczycieli uczestniczyło w rozwoju zawodowym, w gimnazjach 94% i w szkołach ponadgimnazjalnych – 93%.

Zróżnicowane są nie tylko formy rozwoju zawodowego, ale także jego treści będące przedmiotem zainteresowania nauczycieli. Wśród szesnastu zagadnień największym zainteresowaniem cieszyły się dotyczące: wiedzy i zrozumienia przedmiotów, których uczą (TALIS, gimnazja – 73% nauczycieli) i kompetencji pedagogicznych w zakresie swojego przedmiotu (TALIS, gimnazja – 68% nauczycieli). W wypadku polskich nauczycieli gimnazjów odpowiednio: 66% i 62%. 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: pracujący do 5 lat częściej uczestniczyli w zajęciach dotyczących znajomości programu nauczania, a najdłużej pracujący (powyżej 30 lat) – pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wszyscy badani nauczyciele polscy interesowali się też takimi zagadnieniami jak: znajomość programów nauczania, ocenianie uczniów i wykorzystywanie w nauczaniu technik komputerowych. W wypadku polskich nauczycieli szczególnym zainteresowaniem cieszyły się także szkolenia dotyczące pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz indywidualizacji nauczania. Prawdopodobnie na udział w rozwoju zawodowym poświęconym określonemu 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 Narodowej realizowana poprzez wprowadzenie np. rozporządzeń regulujących wsparcie dla ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Spowodowało to większe zainteresowanie 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 wartością i motywem do uczestniczenia w rozwoju zawodowym.

Wykres 3.4. Odsetek polskich nauczycieli deklarujących, że następujące zagadnienia były podejmowane w ramach rozwoju zawodowego w ostatnich 12 miesiącach przed badaniem (spośród tych, którzy uczestniczyli, możliwy wielokrotny wybór)

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Nauczyciele na ogół dość wysoko ocenili przydatność poszczególnych zagadnień. W ich mniemaniu wywarły one przeważnie duży bądź umiarkowany wpływ na sposób nauczania (75–90% badanych). Jednak gdy uwzględnimy tylko oceny „duży wpływ” – w wypadku 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 międzysektorowych i międzyprzedmiotowych.

W TALIS podjęto próbę częściowego określenia efektywności rozwoju zawodowego nauczycieli, która jest uwarunkowana wieloma czynnikami. Uznano, iż jednym z nich jest szeroko pojęta współpraca nauczycieli, która pozytywnie koreluje z poczuciem bardzo dobrego przygotowania nauczycieli do nauczania (Parsad, Lewis, Farris i Greene, 2001). Szczególne miejsce w tej współpracy zajmują wspólne działania edukacyjne (*collaborative learning activities*) i wspólne badania (w trakcie zajęć doskonalących zawodowo). Uznając, że wspólna nauka jest wartością pozytywnie wpływającą na rozwój zawodowy nauczycieli, obliczono ponownie ilorazy szans dla poszczególnych państw, z uwzględnieniem różnych form rozwoju zawodowego. 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%), zaś prawie ¼ 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 potrzeby, jakie deklarują nauczyciele. Średnie obliczone dla badania TALIS wahają się od kilku do nieco ponad 20% nauczycieli deklarujących wysoki poziom potrzeb, ale w niektórych krajach wynoszą one po kilkadziesiąt procent w obszarze danej potrzeby dotyczącej rozwoju zawodowego.

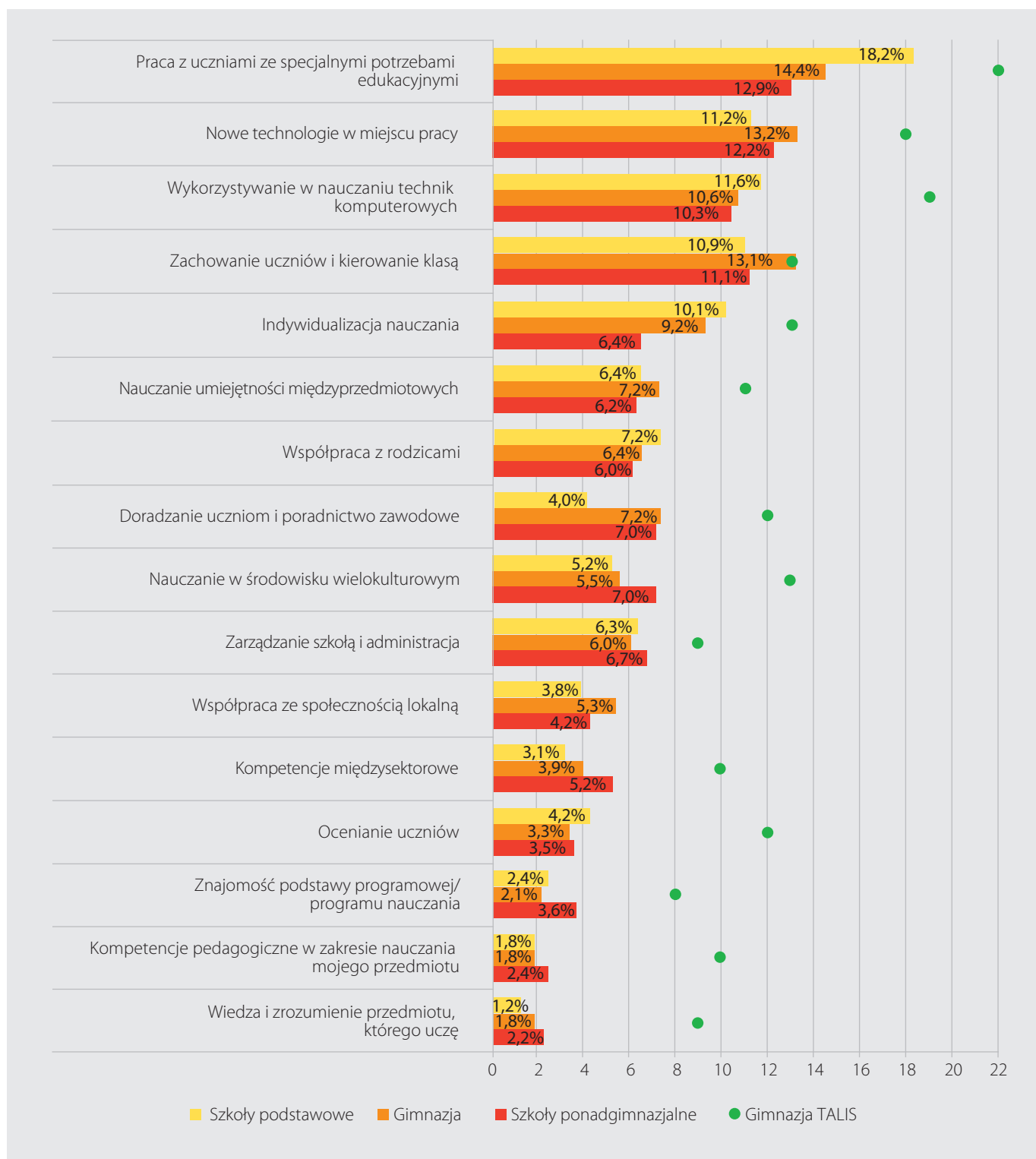
Wskaźniki obliczone dla Polski są na ogół niższe niż średnie TALIS, ale najczęściej wskazywane obszary potrzeb są takie same.

Zwraca uwagę fakt, iż potrzeba doskonalenia się w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami, zarówno wśród wszystkich nauczycieli, jak również wśród nauczycieli polskich (wszystkich poziomów nauczania) jest zgłaszana przez największy odsetek nauczycieli. Jednocześnie tylko 32% nauczycieli (gimnazja, TALIS) brało udział w doskonaleniu zawodowym poświęconym temu zagadnieniu, zaś w Polsce – 67% w szkołach podstawowych, 58% w gimnazjach i 48% w szkołach ponadgimnazjalnych. Ponadto ten obszar tematyczny w ocenie nauczycieli państw biorących udział w badaniu uzyskał nie najwyższą ocenę pod względem pozytywnego wpływu na ich nauczanie (duży wpływ – 27% nauczycieli gimnazjów). Wśród polskich nauczycieli odsetek ten wyniósł 39% w szkołach podstawowych, 36% w gimnazjach i 32% w szkołach ponadgimnazjalnych.

Okazuje się, że w niektórych dziedzinach potrzeby doskonalenia się polskich nauczycieli są bardzo niskie. Jednocześnie to właśnie w tych obszarach dokształcała się przeszło połowa z nich. Może to wynikać z potrzeb szkoły, zmian podstaw programowych, ale może być też przejawem takiej, a nie innej oferty. Oprócz pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do najbardziej pożądaných szkoleń należą także te, które dotyczą zachowania uczniów i kierowania klasą oraz indywidualizacji nauczania. Są one jednocześnie najniżej ocenianymi przez nauczycieli.

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 roczniki.

Wykres 3.5. Odsetek polskich nauczycieli oraz nauczycieli gimnazjów w krajach TALIS 2013 deklarujących wysoki poziom potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego



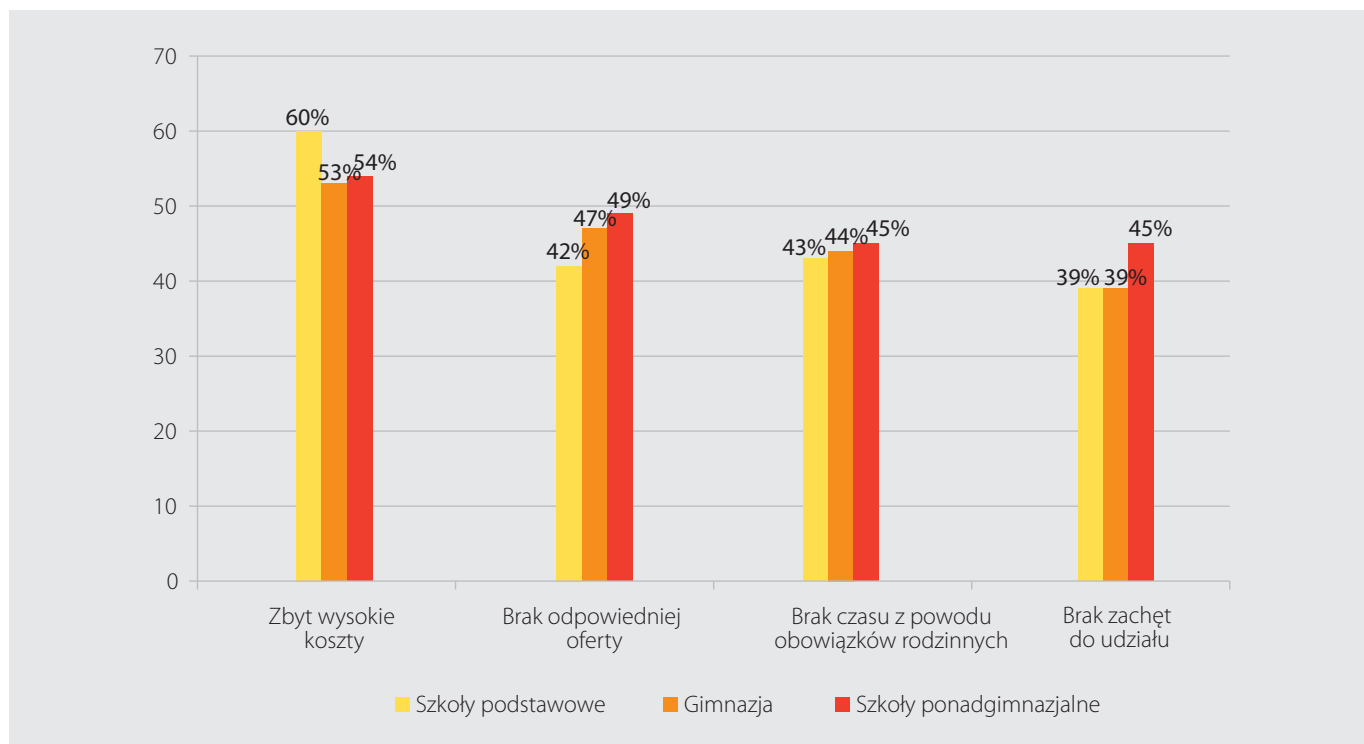
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

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 edukacyjnymi, 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 (traktowanych jako zmienne zależne) jest tym wyższe, im wyższy jest poziom potrzeb pedagogicznych lub potrzeb w zakresie nauczania zróżnicowanego (traktowanych jako zmienne niezależne). 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.

W 2013 roku, w porównaniu z 2008, wyraźnie obniżyły się potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego (TALIS, gimnazja). Także w wypadku polskich nauczycieli gimnazjów 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 ze szkół średnich niższego poziomu (TALIS) największym utrudnieniem w rozwoju zawodowym jest brak możliwości pogodzenia doskonalenia zawodowego z planem pracy nauczycieli. 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.

Wykres 3.6. Odsetek polskich nauczycieli deklarujących, że następujące czynniki są barierami utrudniającymi udział w rozwoju zawodowym (możliwy wielokrotny wybór)

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

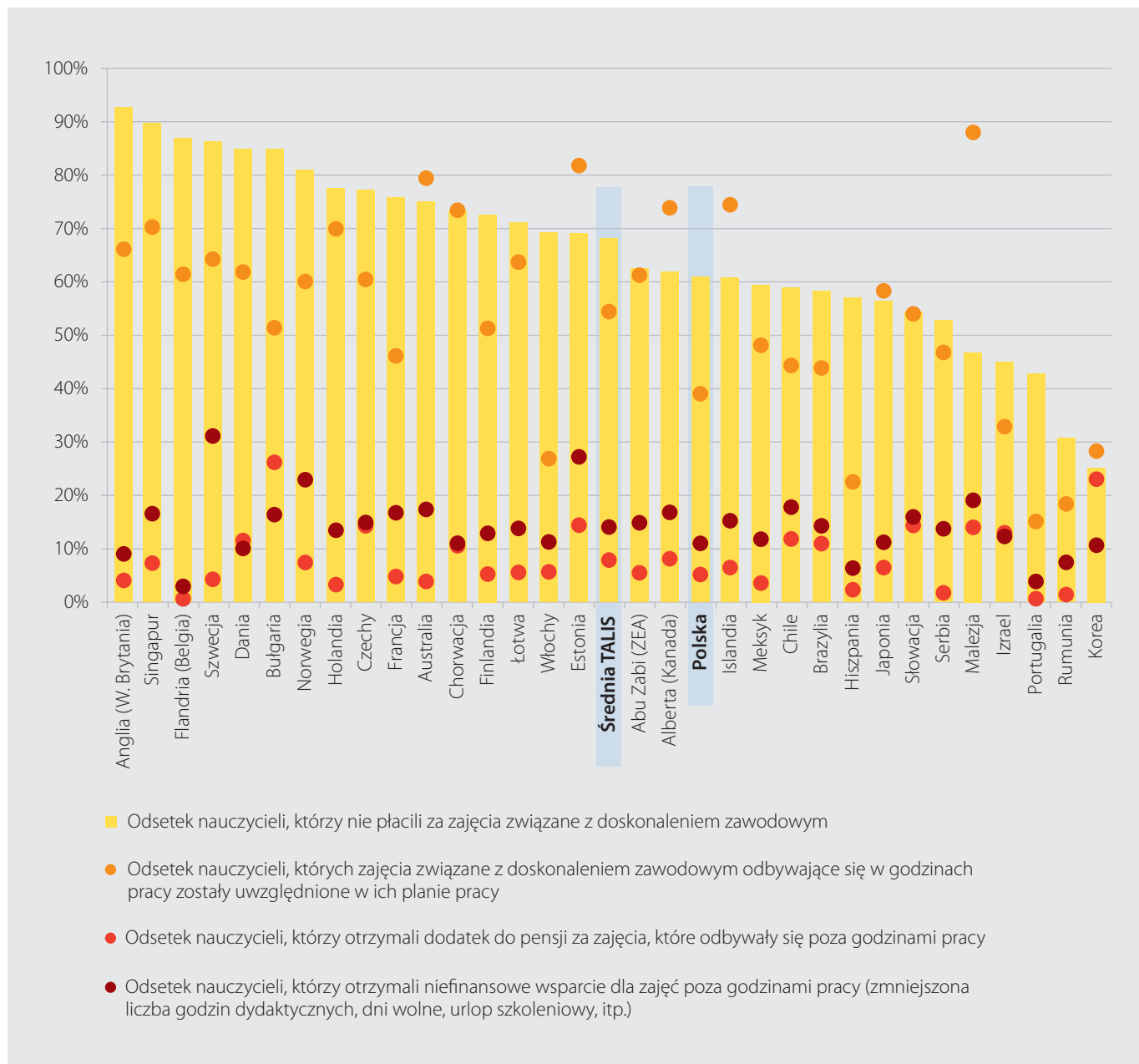
Dla polskich nauczycieli największym utrudnieniem są przede wszystkim: zbyt wysokie koszty doskonalenia zawodowego, brak odpowiedniej oferty doskonalenia zawodowego, brak czasu z powodu obowiązków rodzinnych oraz brak zachęt do udziału w doskonaleniu zawodowym. W większym stopniu niż inni barierę tę wymieniają nauczyciele starsi, z wyższym stopniem awansu zawodowego, a więc na ogół ci, którzy już uczestniczyli w wielu formach doskonalenia (i nie trzeba ich do tego zachęcać), pracujący w szkołach, do których uczęszcza więcej niż 500 uczniów. Różnice te mogą wynikać też z faktu, iż w większych szkołach skierowanie nauczyciela na zajęcia doskonalące może spowodować większe trudności w realizacji planu nauczania (trudniej o zastępstwa, nauczyciele mają więcej nadgodzin) niż w szkołach małych.

W 2013 roku w porównaniu do wyników badania z 2008 roku wzrósł odsetek nauczycieli wskazujących na bariery uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym (TALIS, gimnazja). W wypadku nauczycieli polskich gimnazjów nieznacznie powiększył się odsetek tych, którzy wskazywali na zbyt wysokie koszty (z 51% do 53%, pomimo wzrostu odsetka nauczycieli nic niepłacących). Większe różnice wystąpiły w wypadku braku wsparcia (z 12% do 20%), braku odpowiedniej oferty (z 39% do 47%), niemożności pogodzenia rozwoju zawodowego z obowiązkami rodzinnymi (z 33% do 44%). Jednocześnie obniżył się odsetek tych, którzy za utrudnienie w rozwoju zawodowym uważali niemożność pogodzenia go z planem pracy.

Skoro opłaty związane z rozwojem zawodowym są jedną z największych barier utrudniających uczestnictwo polskich nauczycieli w doskonaleniu zawodowym, warto uważniej przeanalizować tę kwestię, a zwłaszcza informacje dotyczące stopnia obciążenia nauczycieli opłatami. Niezależnie od poziomu edukacyjnego 60–61% polskich nauczycieli (wszystkich szczebli nauczania) nie jest obciążana opłatami, 27–29% częściowo, zaś 11–12% nauczycieli musi pokryć wszystkie koszty związane z ich rozwojem. Średnie obliczone dla wszystkich szczebli kształcenia, uwzględniające wszystkie kraje, są nieco niższe, jeśli chodzi o tych, którzy nic nie płać (5–9%). W porównaniu do 2008 roku średnie dla wszystkich krajów biorących udział w TALIS prawie się nie zmieniły, natomiast w wypadku 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 (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 płać 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 wynosił 82%.

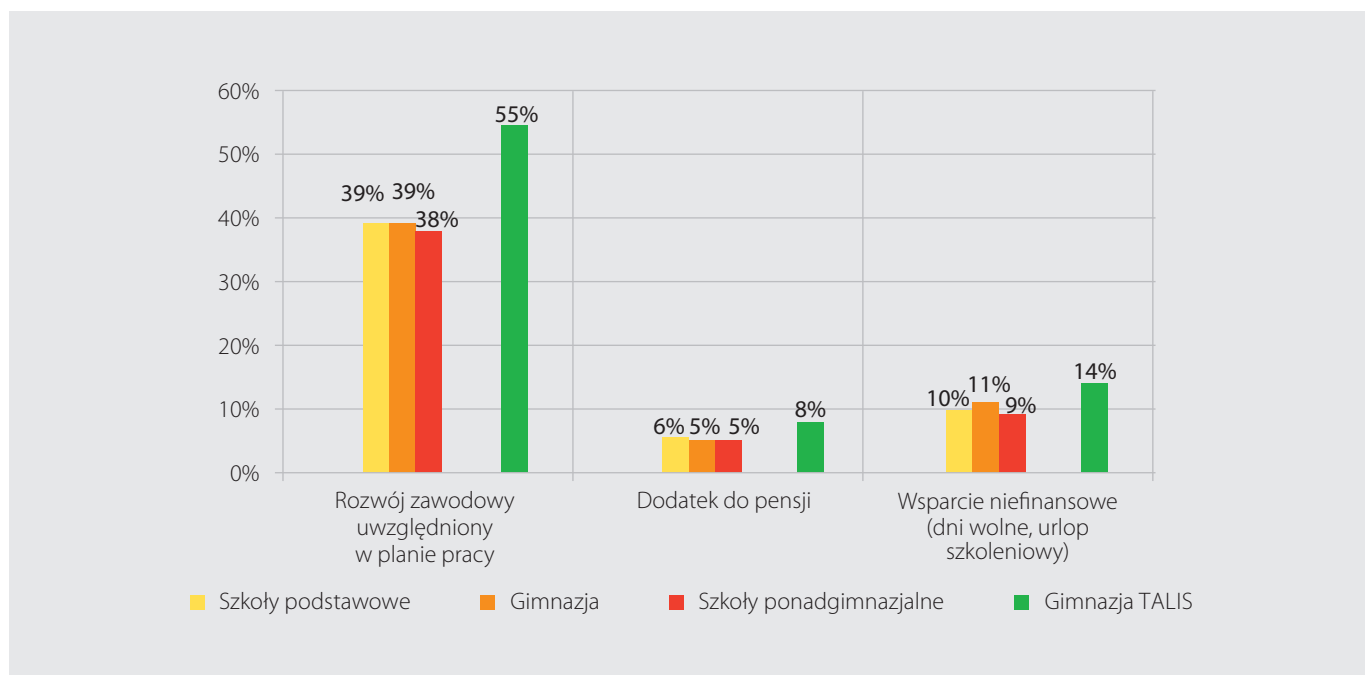
Obciążenie nauczycieli kosztami rozwoju było zróżnicowane, w zależności od tego, jakiej formy rozwoju dotyczyło. Najdroższe były programy podnoszące kwalifikacje (np. prowadzące do uzyskania dyplomu; niewiele ponad 40% nauczycieli nic nie płaciło), najtańszy zaś udział w kursach, warsztatach (65% nauczycieli zwolnionych z opłat) – dane te dotyczą wszystkich nauczycieli (ze szkół będących odpowiednikami gimnazjów) z krajów biorących udział w badaniu.

Wykres 3.7. Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli gimnazjów



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Poza całkowitym zwolnieniem z opłat nauczyciele mogli uzyskać jeszcze inne rodzaje wsparcia, a mianowicie: 1) zajęcia związane z rozwojem były uwzględniane w planie pracy w szkole, 2) dodatek do pensji za zajęcia, które odbywały się poza godzinami pracy i 3) wsparcie niefinansowe w postaci zmniejszonej liczby lekcji, urlopu szkoleniowego itp. Zdecydowanie najczęściej stosowanym wsparciem we wszystkich krajach było dopasowanie planu pracy nauczycieli do zajęć związanych z rozwojem zawodowym (średnio około 54% nauczycieli uzyskało takie wsparcie). Tylko niecałe 8% (średnia TALIS, przy znacznych różnicowaniach między poszczególnymi krajami) nauczycieli mogło liczyć na dodatek do pensji i średnio 14% nauczycieli mogło być zwolnionych z prowadzenia części lekcji, uzyskać urlop szkoleniowy.

Wykres 3.8. Odsetek nauczycieli gimnazjów deklarujących uzyskanie danego rodzaju wsparcia rozwoju zawodowego

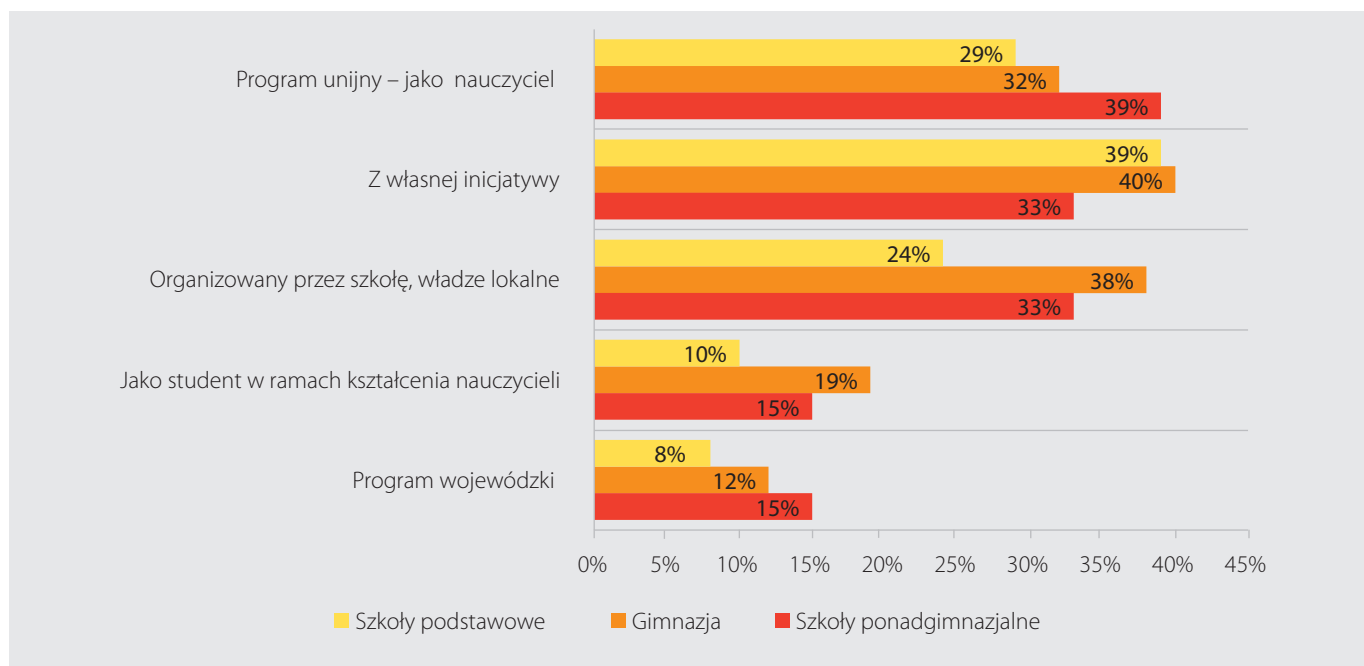
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

W wypadku Polski odsetek nauczycieli uzyskujących te trzy rodzaje wsparcia był niższy, ponadto był prawie jednakowy na wszystkich poziomach szkół. W Polsce nie ma co prawda dodatku do pensji za doskonalenie zawodowe, ale część nauczycieli (5–6%, jak przedstawiono na wykresie 3.8) wskazała, że taką pomoc uzyskała. Możliwe, że są to delegacje finansowane przez pracodawcę.

Wyjazdy zagraniczne polskich nauczycieli związane z ich pracą

Od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku coraz więcej polskich nauczycieli wyjeżdża za granicę w celach zawodowych, chociaż te cele nie zawsze są związane z rozwojem zawodowym nauczycieli. Analiza odpowiedzi uzyskanych od nauczycieli w 2013 roku w trakcie badania TALIS wskazuje, że wyjazdy (kiedykolwiek) dotyczyły średnio co piątego nauczyciela spośród szkół wszystkich szczebli. Najbardziej mobilni byli nauczyciele liceów ogólnokształcących (prawie 31%), najmniej nauczycieli wyjeżdżało za granicę w celach zawodowych ze szkół podstawowych (13,4%). Może się to wiązać z różnymi uwarunkowaniami, ale prawdopodobnie jest to także związane z lokalizacją szkół. Na wsi prawie nie ma szkół ponadgimnazjalnych, które najczęściej są zlokalizowane w miastach, a te na ogół dysponują większymi środkami finansowymi (mogącymi w większym stopniu wspomagać wyjazdy nauczycieli). Ponadto nauczyciele liceów ogólnokształcących są najprawdopodobniej bardziej biegli w znajomości języków obcych.

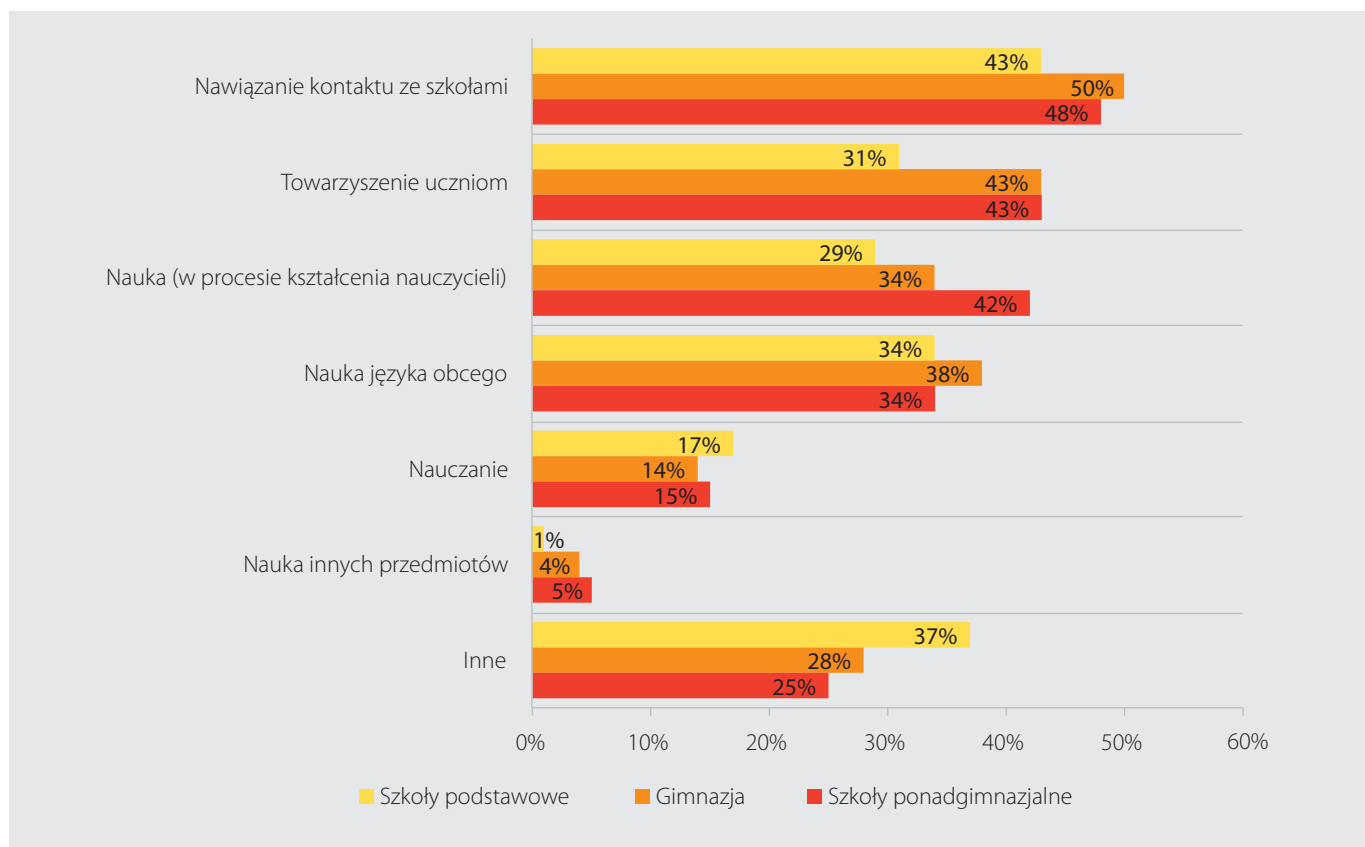
Wykres 3.9. Odsetek polskich nauczycieli wyjeżdżających za granicę w celach zawodowych (spośród tych, którzy deklarowali wyjazd – możliwy wielokrotny wybór)



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Z własnej inicjatywy nieco częściej wyjeżdżali nauczyciele młodszy i o krótszym stażu pracy, z niższym stopniem awansu zawodowego, co może być związane z lepszą znajomością języków obcych wśród młodszych, a także ich naturalną większą skłonnością do mobilności, spowodowaną przez często jeszcze mniejszą stabilizację rodzinną i zawodową. Nauczyciele z mniejszych miejscowości wyjeżdżali raczej z własnej inicjatywy, z większych – w ramach wyjazdu organizowanego przez szkołę, władze lokalne. Jeśli chodzi o nauczycieli poszczególnych przedmiotów, to nie budzi zdziwienia fakt, iż najbardziej mobilnymi byli nauczyciele nowożytnych języków obcych (najbardziej wyjeżdżali nauczyciele matematyki). Nauczyciele języków obcych, w porównaniu do nauczycieli innych przedmiotów, zdecydowanie częściej wyjeżdżali z własnej inicjatywy oraz jeszcze jako studenci.

Wśród wielu celów, które nauczyciele realizowali w trakcie wyjazdów zagranicznych, przeważają takie jak nawiązanie kontaktu ze szkołami z zagranicy oraz towarzyszenie uczniom w trakcie wizyt. Nie są więc to cele ściśle związane z procesem kształcenia nauczycieli, nauką języka czy też innych przedmiotów, ale także służą rozwojowi zawodowemu nauczycieli.

Wykres 3.10. Cele wyjazdów zagranicznych nauczycieli (wśród tych, którzy deklarowali wyjazd – możliwy wielokrotny wybór)

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Nauczyciele młodszy, o krótszym stażu pracy, częściej wskazywali, iż celem ich wyjazdu była nauka języka obcego. Tak jak w poprzedniej analizie nauczyciele nowożytnych języków obcych – w porównaniu do nauczycieli innych przedmiotów – odbiegali nieco pod względem realizowanych celów wyjazdu. Ich głównym celem była nauka języka, a także w większym stopniu nauka w ramach procesu kształcenia nauczycieli. Realizowali też dwa cele, które miały w dużym stopniu charakter organizacyjny – były to kontakty ze szkołami za granicą i towarzyszenie uczniom w trakcie wizyt zagranicznych.

Na mobilność nauczycieli należałoby spojrzeć jeszcze z innej perspektywy – przewidywanych w przyszłości zmian zawodu nauczycieli spowodowanych zmniejszającym się popytem na ich pracę. Wymaga to jednak przeprowadzenia dodatkowych i wykraczających poza zarysowaną w tym rozdziale problematykę badań.

Podsumowanie

Wzrastające na świecie zainteresowanie rozwojem zawodowym nauczycieli wynika z faktu, iż dostrzega się pozytywny związek między podejmowaniem przez nich działań na rzecz własnego rozwoju a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, szkół. W Polsce na te tendencje wpływają też coraz większe oczekiwania dyrektorów szkół, nauczycieli wobec różnego rodzaju szkoleń i to nie tylko związanych z awansem zawodowym. Ponadto na tę sytuację oddziałuje coraz bogatsza oferta szkoleń.

Zapoczątkowano wiele korzystnych zmian dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli (z inicjatywy MEN, ORE i innych działających w skali regionalnej i lokalnej placówek). Proces ten trwa, co stwarza dobre warunki do wprowadzania dalszych, szczegółowych rozwiązań.

Spośród wielu form rozwoju zawodowego nauczycieli szczególną troską powinny być objęte programy integracyjny i mentorski – skierowane głównie do młodych, początkujących adeptów zawodu nauczycielskiego oraz wszystkich nowo zatrudnianych nauczycieli. Udział w tych formach na początku kariery nauczycielskiej na ogół skutkuje znacznie większą aktywnością w doskonaleniu

się w zawodzie – w dalszych latach kariery zawodowej. Ponadto znacznie częściej mentorami zostają ci, którzy byli objęci formalnym programem integracyjnym. W wypadku polskich nauczycieli te szczególne formy rozwoju zawodowego nie są jeszcze dostatecznie rozwinięte.

W Polsce i pozostałych krajach uczestniczących w TALIS (w 2013, jak również w 2008 roku) nauczyciele odczuwają największe potrzeby w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponadto – zachowania uczniów i kierowania klasą, indywidualizacji nauczania oraz stosowania nowych technologii, wykorzystywania w nauczaniu technik komputerowych. Te potrzeby są jednocześnie brakami w ich przygotowaniu i rozwoju zawodowym bądź wynikają z posiadania nieaktualnej wiedzy, kompetencji w tym zakresie.

Pomimo że, w porównaniu z 2008 r., odsetek nauczycieli pokrywających koszty rozwoju zawodowego z własnych środków znacznie zmalał, to nadal polscy nauczyciele uważają, że jest to największe utrudnienie w uczestniczeniu w tym rozwoju.

Rozdział 4. Informacja zwrotna oraz formalna ocena pracy nauczycieli

Karolina Malinowska

Ocena pracy nauczycieli w Polsce

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 nauczania, powiązany z systemem motywowania nauczycieli do pracy, ma pozytywny związek z efektywnością nauczania uczniów, z ich wynikami, a zatem wpływa na jakość edukacji.

Ewaluacja pracy szkół

Jak podaje Eurydice w raporcie *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013*, zdecydowana większość europejskich systemów edukacji zakłada ewaluację pracy szkoły jako całości, a ocena pracy poszczególnych nauczycieli jest jedynie jednym z jej elementów. W Polsce w 2009 roku przyjęto nowy model prowadzenia nadzoru pedagogicznego, który jako jeden z 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 jako ważny element doskonalenia nauczycieli, zwłaszcza w zakresie krytycznej refleksji nad swoimi działaniami (Mazurkiewicz, 2012).

Formalna ocena pracy nauczycieli i ocena dorobku zawodowego

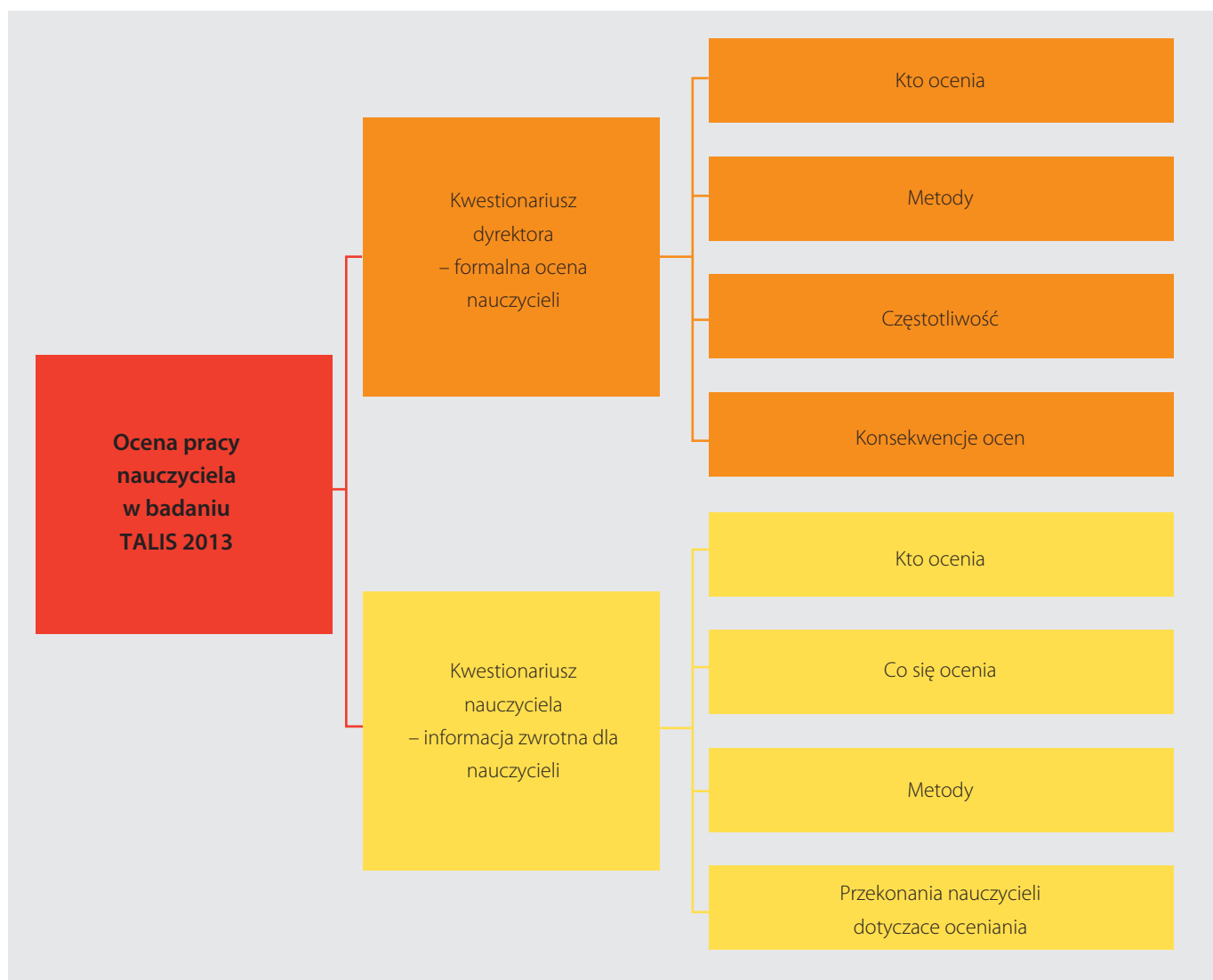
Ewaluacja pracy szkoły nie jest jednak tożsama z formalną oceną pracy nauczyciela, której warunki określono w *Karcie nauczyciela* (art. 6a). Zgodnie z tą ustawą, może być ona dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego, z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek samego nauczyciela, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organu prowadzącego szkołę, rady szkoły lub rady rodziców. W ramach tych procedur oceniane są wyłącznie ustawowe obowiązki nauczyciela: jego kompetencje zawodowe, zaangażowanie w pracę, poprawność merytoryczna, efektywność (Michalak, 2014).

W Polsce ocena osiągnięć zawodowych nauczycieli jest również przeprowadzana przez dyrektora szkoły w ramach procedur systemu awansu zawodowego nauczycieli.

Ujęcie oceny pracy nauczycieli w TALIS

W TALIS kwestię oceny pracy nauczycieli i otrzymywanych przez nich informacji zwrotnych podjęto zarówno w ankiecie wypełnianej przez nauczycieli, jak i przez dyrektorów (rysunek 4.1).

Rysunek 4.1. Informacje dotyczące oceny pracy nauczycieli w kwestionariuszach dyrektorów i nauczycieli – TALIS 2013



Źródło: Opracowanie własne.

W ankiecie dla nauczycieli pytania dotyczyły informacji zwrotnej o pracy nauczycieli, a w ankiecie dla dyrektorów – formalnej oceny pracy nauczycieli.

- **Informacja zwrotna** rozumiana jest w badaniu szeroko, jako wszelkie wiadomości, jakie 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). Informacje zwrotne mogą być przekazywane w nieformalnych rozmowach lub w ramach bardziej sformalizowanych procedur szkolnych.
- Z kolei **ocena pracy nauczycieli** odnosi się do sytuacji, gdy praca nauczyciela jest poddawana przeglądowi przez dyrektora szkoły, zewnętrznego wizytatora bądź przez innych nauczycieli. Rozumiana jest raczej formalnie (np. jako część formalnego systemu zarządzania jakością pracy, obejmującego ustalone procedury i kryteria) niż nieformalnie (np. poprzez nieformalne rozmowy). Zatem na określenie tego rodzaju metod posługiwać będziemy się terminem – formalna ocena pracy nauczycieli.

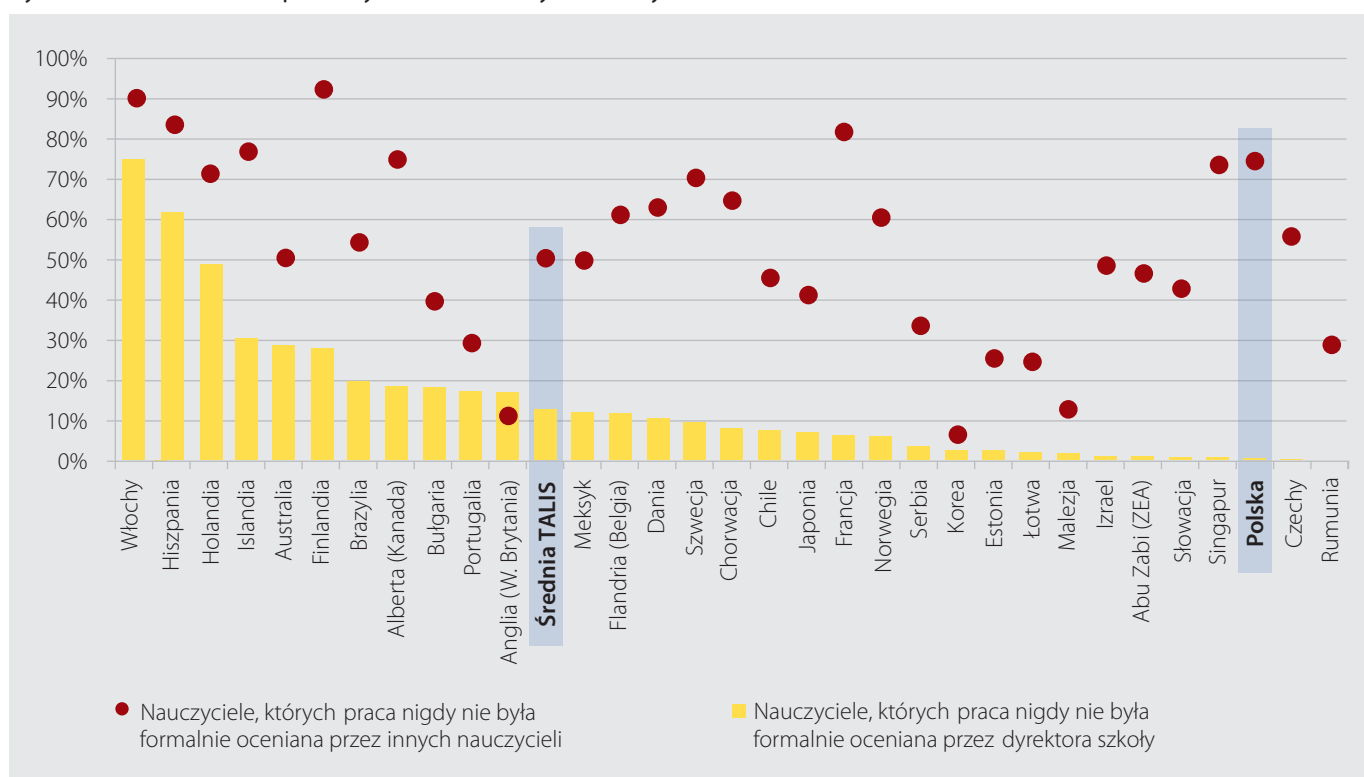
Głównym celem badania TALIS była możliwość dokonania porównań międzynarodowych i w związku z tym pojęcie formalnej oceny nauczycieli w kwestionariuszu jest we wszystkich krajach tak samo zdefiniowane, nie jest jednak tożsamy z zapisami polskiego

prawa oświatowego. Respondenci mogli ją rozumieć tak jak w ustawie *Karta nauczyciela* (art. 6a¹⁸) lub jak ocenę dorobku zawodowego w ramach procedur awansu zawodowego (KN, art. 9c¹⁹) lub jak niektóre procedury z zewnętrznej ewaluacji pracy szkoły lub też jako wewnątrzszkolną procedurę nieujęty żadnymi przepisami prawa oświatowego. Jest to więc bardziej obraz oceny pracy nauczycieli widziany oczami dyrektorów i nauczycieli niż wyłącznie obraz obecnego stanu prawnego. Bierze bowiem pod uwagę zarówno procedury formalnej oceny i ewaluacji, jak i mniej formalne udzielanie nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy.

Formalna ocena pracy nauczycieli – odpowiedzi dyrektorów szkół

W Polsce formalnej oceny pracy nauczycieli dokonują dyrektorzy szkół i ten wynik potwierdzają w TALIS dane od respondentów ze wszystkich poziomów edukacyjnych: podstawowych, gimnazjów i ponadgimnazjalnych. Nie ma też w zasadzie szkół, w których dyrektor nie dokonywałby formalnej oceny pracy nauczycieli (jedynie 0,2% nauczycieli pracuje w szkołach podstawowych, w których dyrektor dotychczas nie oceniał pracy nauczycieli, 0,4% w gimnazjach, a w szkołach ponadgimnazjalnych nie było takich osób w ogóle) i jest to wynik wyraźnie odbiegający od średniej TALIS (wykres 4.1).

Wykres 4.1. Odsetek nauczycieli gimnazjów pracujących w szkołach, których dyrektorzy wskazali, że praca nauczycieli nie była formalnie oceniana przez dyrektora lub innych nauczycieli



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

W badaniu możliwe było uzyskanie informacji o udziale następujących podmiotów w formalnej ocenie pracy nauczycieli: dyrektora szkoły, członków zespołu zarządzającego szkołą, innych nauczycieli (niebędących członkami zespołu zarządzającego), zewnętrznych osób lub instytucji (np. w Polsce: kuratorów) i wyznaczonych mentorów.

¹⁸ Art. 6a. 1. Praca nauczyciela, z wyjątkiem pracy nauczyciela stażysty, podlega ocenie. Ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego, o której mowa w art. 9c ust. 6, z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek:

- 1) nauczyciela;
- 2) organu sprawującego nadzór pedagogiczny;
- 3) organu prowadzącego szkołę;
- 4) rady szkoły;
- 5) rady rodziców.

¹⁹ Art. 9c. 6. Ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu ustala, w terminie nie dłuższym niż 21 dni od dnia złożenia sprawozdania, o którym mowa w ust. 3, z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela, dyrektor szkoły:

- 1) w wypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego – po zapoznaniu się z projektem oceny opracowanym przez opiekuna stażu i po zasięgnięciu opinii rady rodziców;
- 2) w wypadku nauczyciela mianowanego – po zasięgnięciu opinii rady rodziców.

Zespół zarządzający szkołą zdefiniowany został jako grupa osób, które podejmują w szkole decyzje dotyczące dydaktyki, wykorzystania zasobów, programu nauczania, oceny i ewaluacji, a także inne decyzje strategiczne związane z właściwym funkcjonowaniem szkoły.

Chociaż w Polsce raczej nie używa się pojęcia „zespół zarządzający szkołą”, to większość dyrektorów zadeklarowała, zgodnie z podaną wyżej definicją zespołu zarządzającego szkołą, istnienie takich zespołów (63% w szkołach podstawowych, 62% w gimnazjach i 84% w szkołach ponadgimnazjalnych). Jako członków takich zespołów (innych niż sam dyrektor) wymieniano w Polsce głównie wicedyrektorów, czasem nauczycieli i rodziców uczniów.

Wyniki badania TALIS odzwierciedlają zapisy polskiego prawa oświatowego, pokazują bowiem, że odpowiedzialność za ocenę pracy nauczycieli, w szczególności tę formalną, leży po stronie dyrektora²⁰. Podobnie jest w krajach sąsiadujących z Polską, na przykład w Czechach i na Słowacji (wykres 4.1).

Są jednak kraje i regiony, w których w proces formalnej oceny włączonych jest więcej podmiotów, na przykład inni nauczyciele (np. w Korei i Anglii), członkowie zespołu zarządzającego szkołą (np. w Korei, Anglii, Malezji), wyznaczeni mentorzy czy też zewnętrzne osoby i instytucje np. władze lokalne (np. w Malezji).

We Francji natomiast inspektoraty (odpowiedniki kuratoriów oświaty) ponoszą główną odpowiedzialność za ocenę nauczycieli. W Holandii indywidualną ocenę pracowników, w tym również nauczycieli, przeprowadza rada szkoły (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013).

Ocena pracy nauczycieli

W Norwegii nie ma ustalonych na poziomie kraju procedur oceny pracy nauczycieli, systematycznie przeprowadzana jest jednak ewaluacja pracy szkoły. Właściciel szkoły może zdecydować, czy nauczyciele w niej uczący będą poddawani indywidualnej ocenie. Obowiązkowo raz w roku dyrektor szkoły dokonuje analizy wyników pracy nauczycieli, a rozmowa na ten temat z nauczycielem może być okazją do oceny jego pracy i ustalenia oczekiwań, celów na przyszły rok itp. Pośrednio nauczyciele są również oceniani przez uczniów, którzy raz w roku wypełniają obowiązkową ankietę ewaluacyjną: Pupil Survey.

Warto zauważyć, że w Polsce taką włączającą różne podmioty formą oceny jest przyjęta w ramach nadzoru pedagogicznego ewaluacja pracy szkoły, zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna. Ewaluacji zewnętrznej danej placówki dokonuje zespół wizytorów. Całe badanie trwa kilka tygodni. W badaniu ewaluacyjnym biorą udział nie tylko dyrektor szkoły, ale również nauczyciele, inni pracownicy placówki, uczniowie i ich rodzice, a także przedstawiciele instytucji współpracujących ze szkołą (np. samorządu, organizacji pozarządowych, domów kultury czy służb mundurowych).

Ocena pracy nauczycieli

Są również kraje, w których nie ma żadnego formalnego systemu oceny pracy nauczycieli. W Finlandii na przykład proces ewaluacji pracy nauczycieli nie jest sformalizowany i jest efektem wewnętrznych ustaleń w ramach danej szkoły. Dyrektorzy szkół fińskich mogą więc przeprowadzać doroczne dyskusje na temat rozwoju zawodowego lub oceny pracy nauczycieli, jednak nie są do tego zobligowani. Podczas takich rozmów ocena nie jest skoncentrowana w głównej mierze na dotychczasowych wynikach, a raczej na planowaniu przyszłych działań nauczyciela (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013).

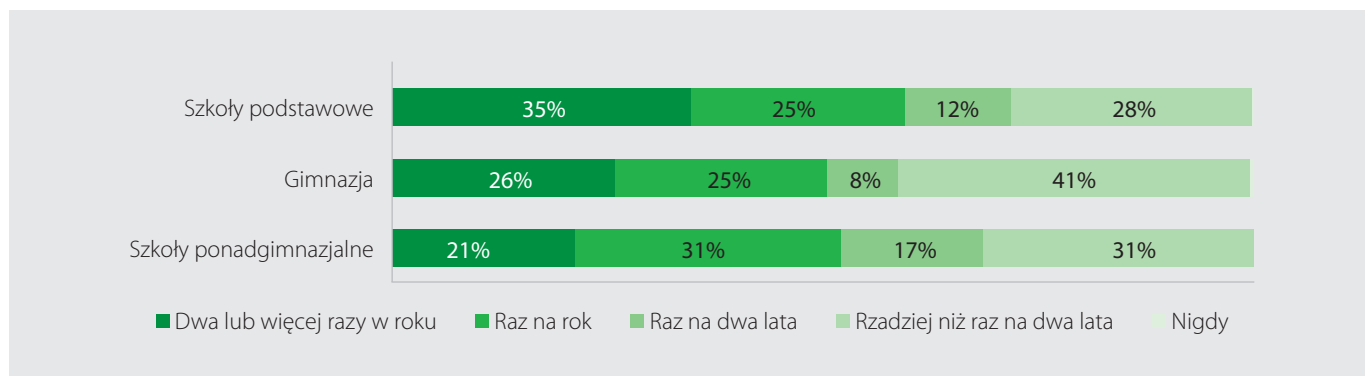
Częstotliwość oceniania nauczycieli

Z badania TALIS wynika, że w porównaniu z innymi krajami w Polsce formalna ocena pracy nauczycieli dokonywana jest stosunkowo rzadko – połowa nauczycieli gimnazjów w Polsce oceniana jest przez dyrektorów ich szkół raz na 2 lata lub rzadziej (wykres 4.2). Praca 70% nauczycieli gimnazjów w Malezji i 62% nauczycieli z Rumunii jest oceniana przez ich dyrektorów aż 2 lub więcej razy w roku. W większości państw Europy formalna ocena ma miejsce raz na rok (dotyczy to 82% nauczycieli gimnazjów z Francji,

²⁰ W obecnym stanie prawnym w Polsce poza dyrektorem szkoły procedury formalnej oceny pracy nauczycieli wskazują jedynie podmioty uprawnione do opiniowania oceny i uprawnienie to może mieć charakter obligatoryjny (np. rada szkoły lub rada pedagogiczna) lub fakultatywny (np. samorząd uczniowski).

60% z Niemiec, 64% z Norwegii, 59% ze Szwecji, 53% z Anglii, 50% z Finlandii). Również 76% nauczycieli z Korei jest ocenianych raz w roku.

Wykres 4.2. Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektorzy zadeklarowali następującą częstotliwość oceniania pracy nauczycieli



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

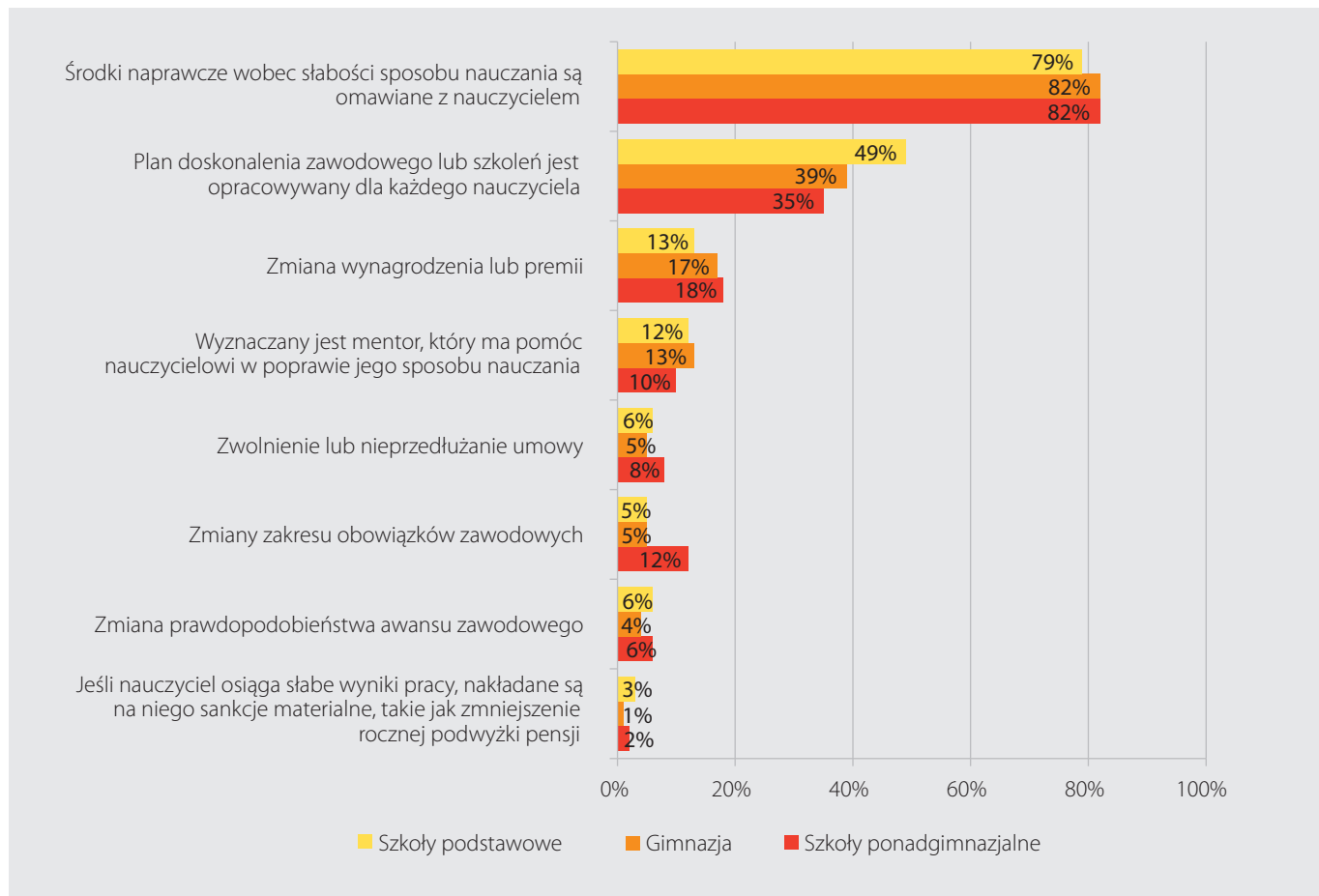
W Polsce wyraźnie większą częstotliwość oceniania nauczycieli zadeklarowali dyrektorzy szkół podstawowych niż ci z gimnazjów czy szkół ponadgimnazjalnych²¹.

Konsekwencje oceniania pracy nauczycieli

Jeśli celem oceny pracy nauczycieli jest doskonalenie przez nich swojego stylu pracy, ważne jest, co po takiej ocenie następuje. Najczęściej wskazywane konsekwencje formalnej oceny pracy nauczycieli w Polsce to: omówienie wraz z nauczycielem środków naprawczych (jeżeli w ramach oceny ujawniają się jakieś obszary pracy nauczyciela wymagające dalszego doskonalenia), ewentualnie ustalenie planu doskonalenia zawodowego (wykres 4.3). Sankcje finansowe, zmiana wynagrodzenia lub konsekwencje związane z rozwiązaniem umowy o pracę z danym nauczycielem zarówno w Polsce, jak i w innych krajach TALIS są niezwykle rzadkie. Ponadto zdaniem polskich dyrektorów ocena pracy nauczycieli nie ma związku z ich możliwościami awansu zawodowego.

²¹ Mimo że w Polsce w ramach procedur formalnej oceny pracy nauczycieli określonych w ustawie *Karta nauczyciela* (art. 6a) nie jest możliwe dokonywanie ocen częściej niż raz na rok, część dyrektorów, prawdopodobnie rozumiejąc pojęcie oceny pracy nauczycieli w badaniu TALIS szerzej, również jako element wewnętrznych procedur zarządzania zasobami ludzkimi, zadeklarowała, że ocenia pracę nauczycieli dwa lub więcej razy w roku.

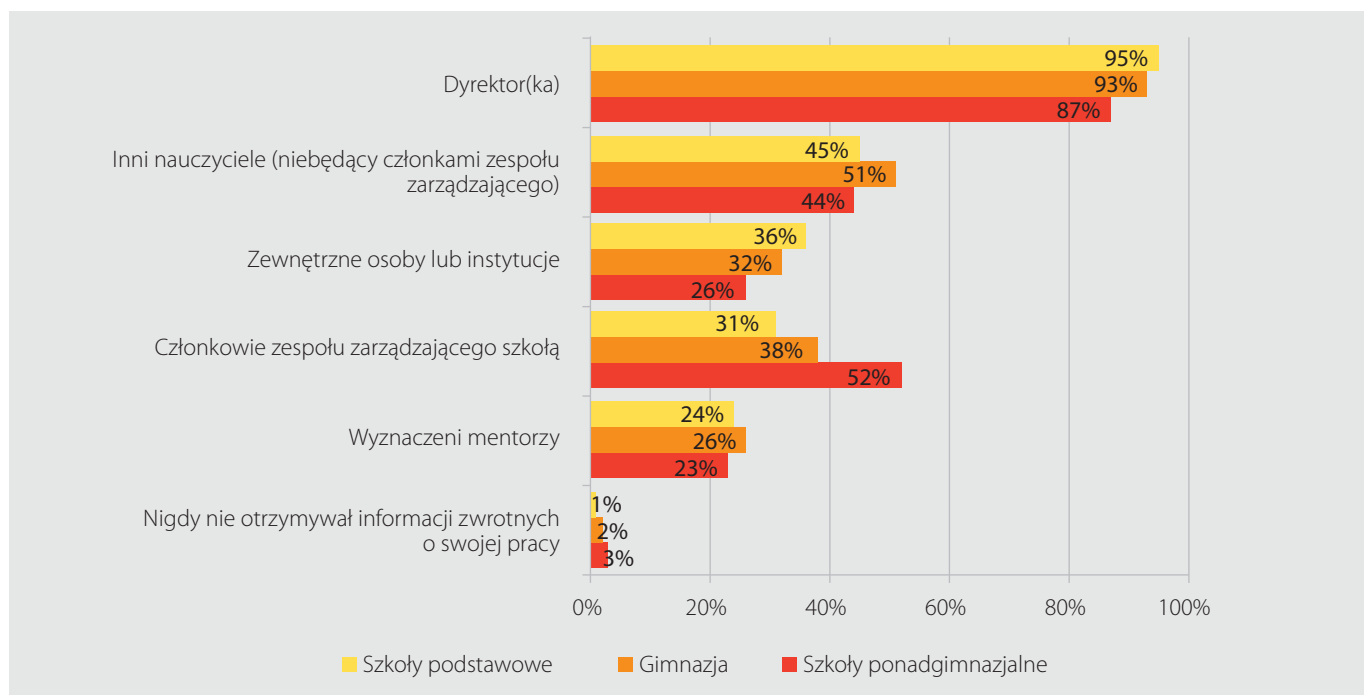
Wykres 4.3. Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektorzy zadeklarowali, że następujące działania następują prawie za każdym razem lub zawsze po ocenie pracy nauczycieli



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Informacja zwrotna o pracy – odpowiedzi nauczycieli

Ważnym zagadnieniem podejmowanym w TALIS była nie tylko formalna ocena pracy nauczycieli, ale też inne otrzymywane przez nich informacje zwrotne o ich pracy, np. w trakcie codziennych rozmów ze współpracownikami czy przełożonymi. Okazało się, że nauczyciele w Polsce najczęściej otrzymują informacje zwrotne o swojej pracy od dyrektorów szkół – wskazało ich 95% polskich nauczycieli szkół podstawowych, 93% nauczycieli gimnazjów i 87% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (wykres 4.4).

Wykres 4.4. Odsetek nauczycieli wskazujących otrzymywanie informacji zwrotnych o swojej pracy od następujących osób lub instytucji

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Niespełna połowa nauczycieli w Polsce otrzymuje informacje zwrotne o swojej pracy od współpracowników. Wzajemne udzielanie sobie informacji zwrotnych dotyczących pracy przez nauczycieli nie jest więc w polskich szkołach powszechne, a mogłoby być wartościowym czynnikiem ich rozwoju zawodowego. Przed podobnym wyzwaniem stoją również szkoły w innych krajach europejskich.

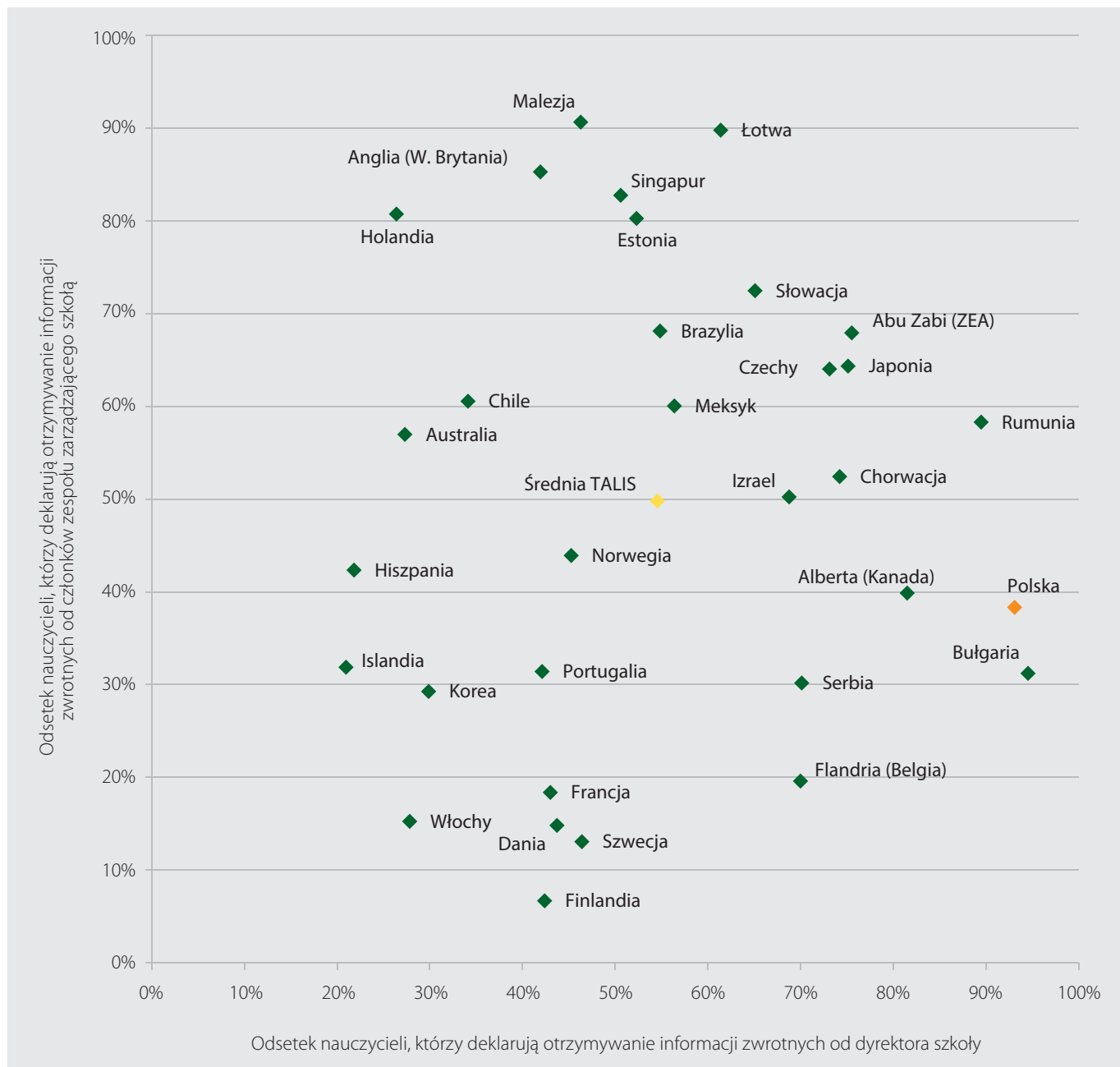
Obserwacje koleżeńskie wśród nauczycieli

Dobrym przykładem dla innych systemów edukacyjnych może być **Portugalia**, w której ocena pracy nauczycieli opiera się w głównej mierze na udzielanej sobie nawzajem przez nauczycieli informacji zwrotnej. Wszystkie kluczowe role w procesie oceny pracy i zadania, takie jak obserwacje lekcji, doradztwo i mentoring, pełnią przygotowani do tego nauczyciele. W 2011 roku 50 nauczycieli zostało przeszkolonych w zakresie ewaluacji pracy, a następnie szkolili oni kolejnych pedagogów w swoich regionach. W ten sposób odpowiedzialność za udzielanie nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy przekazana została całkowicie w ręce samych nauczycieli (Shewbridge, Hulshof, Nusche i Staehr, 2014). Ponadto w Portugalii jednym z ważnych elementów oceny pracy nauczycieli jest ich samoocena, co umacnia podmiotową rolę nauczyciela w tym procesie poprzez podejmowanie refleksji nad własnym stylem pracy (OECD, 2013; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013).

W TALIS nauczyciele z polskich szkół podstawowych wskazali na dość częste uzyskiwanie informacji zwrotnych od zewnętrznych osób lub instytucji (np. od kuratoriów oświaty). Co ciekawe, wraz z kolejnymi poziomami edukacyjnymi odsetek wskazań na te podmioty istotnie się zmniejsza. Z kolei ponad połowa nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych zadeklarowała, że źródłem oceny ich pracy są dla nich członkowie zespołu zarządzającego szkołą. Tylko 1/3 nauczycieli szkół podstawowych udzieliła takiej samej odpowiedzi.

W wielu krajach TALIS informacji zwrotnych o pracy udzielają nauczycielom głównie członkowie zespołu zarządzającego szkołą (wykres 4.5), np. w Anglii i Holandii.

Wykres 4.5. Odsetek nauczycieli gimnazjów, którzy deklarują otrzymywanie informacji zwrotnych na temat swojej pracy od dyrektora szkoły i od członków zespołu zarządzającego szkołą



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Niezależnie od poziomu edukacji polscy nauczyciele rzadko uzyskują informacje zwrotne o swojej pracy od wyznaczonych mentorów. Najczęściej uzyskują je osoby z małym doświadczeniem w pracy nauczyciela, w szczególności początkujące w zawodzie, co związane jest prawdopodobnie z odbywaniem przez nie stażu w ramach awansu zawodowego. Wtedy rolę mentora przyjmuje na siebie opiekun stażu.

Obszary oceny pracy nauczycieli

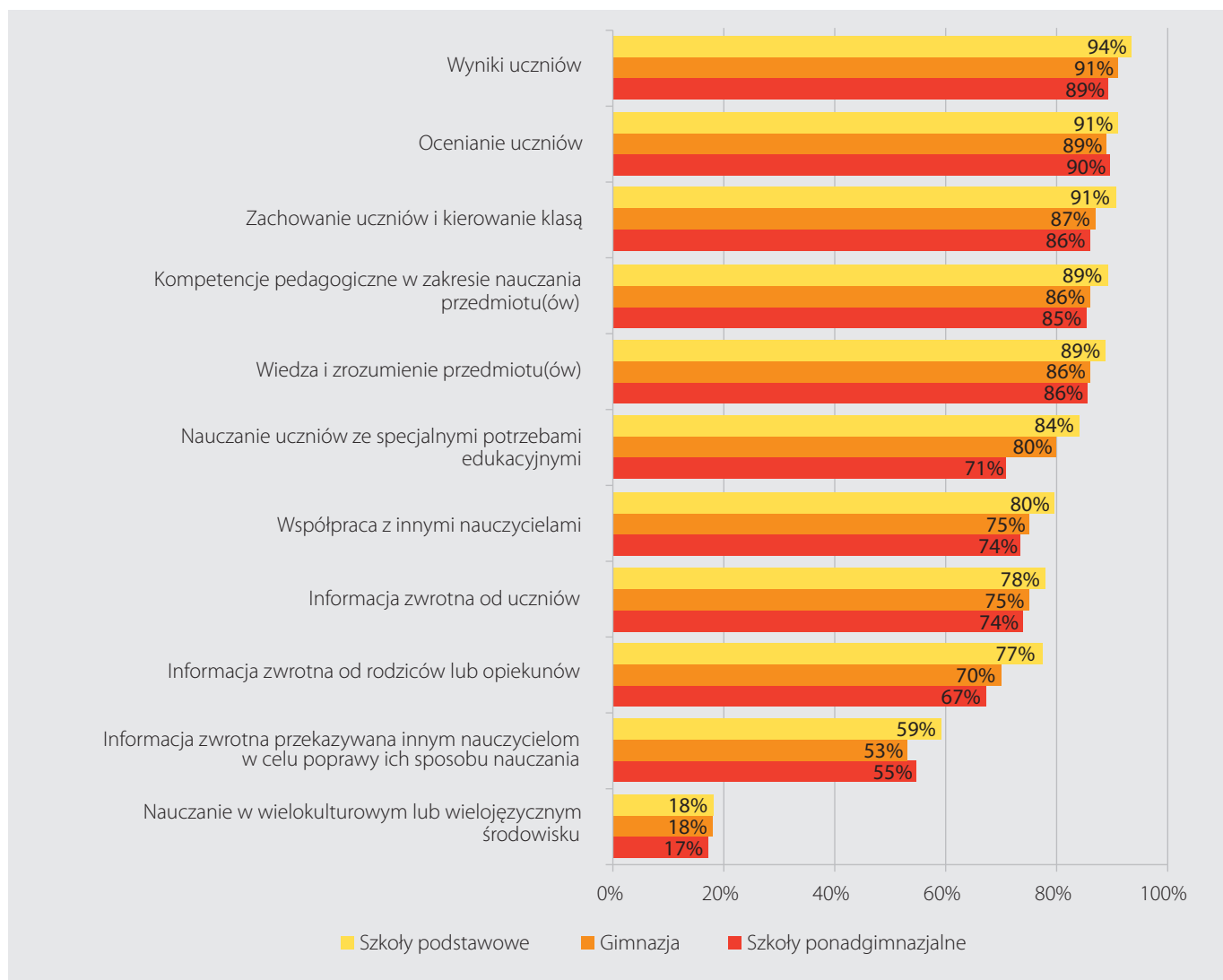
Zdaniem nauczycieli, najważniejszym obszarem ich pracy, jaki podlega ocenie, są wyniki uczniów, sposoby oceniania uczniów przez nauczycieli oraz kierowanie klasą i zachowanie uczniów podczas lekcji (wykres 4.6). Duży odsetek nauczycieli wskazał również na kompetencje związane z nauczaniem konkretnego przedmiotu jako ważny temat pojawiający się w informacjach zwrotnych dotyczących ich pracy. Nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz opinie rodziców uczniów o pracy nauczycieli okazały się tematem częściej podejmowanym w informacjach zwrotnych dla nauczycieli szkół podstawowych czy gimnazjów niż

Rozdział 4. Informacja zwrotna oraz formalna ocena pracy nauczycieli

nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. W Polsce zdecydowanie najrzadziej poruszaną kwestią, niezależnie od poziomu edukacyjnego, jest nauczanie w środowisku wielokulturowym, co ma związek z jednolitą strukturą społeczną pod względem narodowościowym (narodowość polską deklaruje 98% obywateli). Jest to sytuacja rzadko spotykana w Europie i na świecie.

Porównując nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, w Polsce zarysowała się pewna ogólna tendencja: wraz z kolejnymi poziomami edukacyjnymi w zasadzie wszystkie tematy wskazywane są rzadziej jako te ważne lub bardzo ważne – większy odsetek nauczycieli szkół podstawowych wskazał poszczególne zagadnienia jako istotne w otrzymywanych przez nich informacjach zwrotnych niż wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych czy gimnazjów.

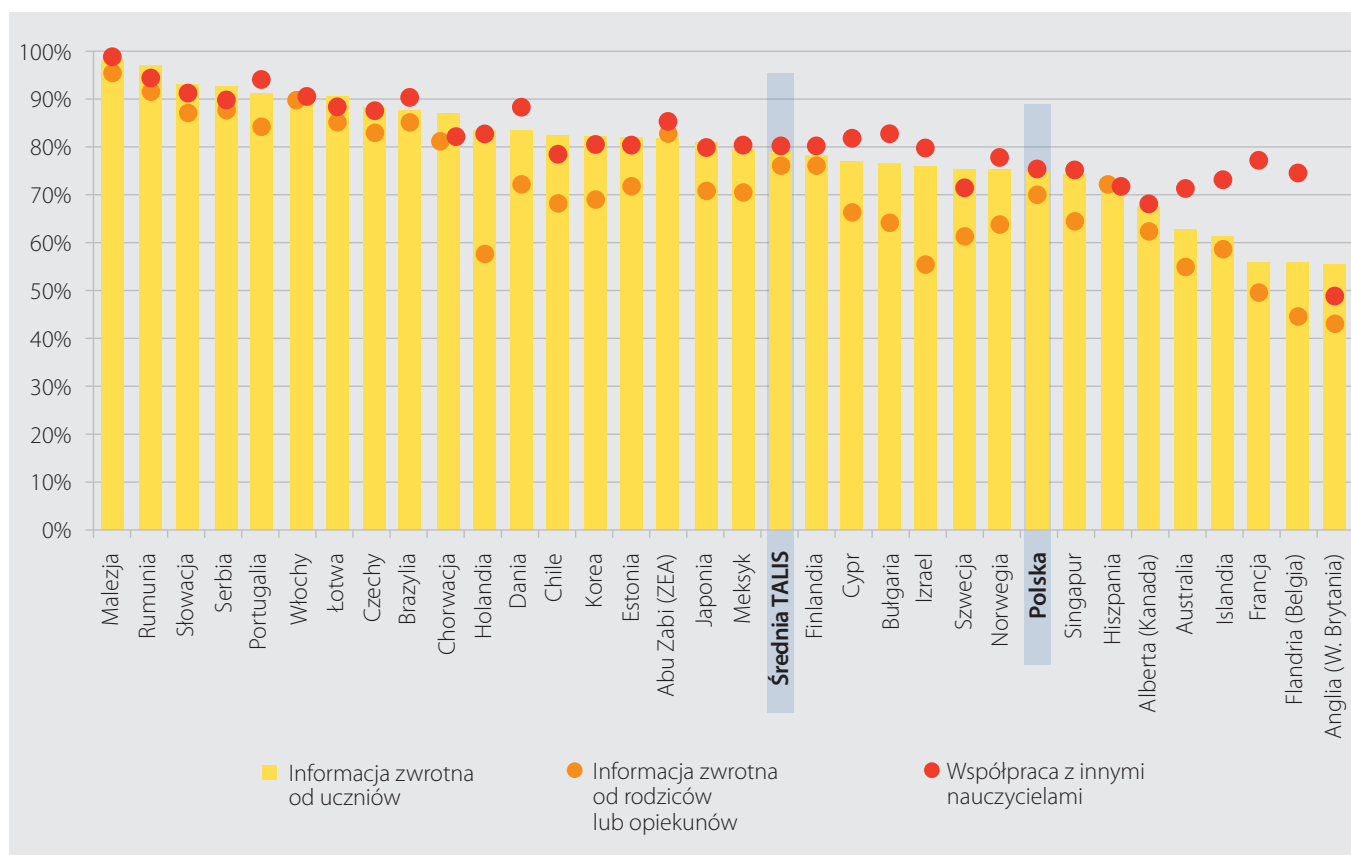
Wykres 4.6. Odsetek nauczycieli wskazujących, że w ich szkole następujące obszary stały się ważnym lub bardzo ważnym tematem otrzymywanych przez nich informacji zwrotnych dotyczących ich pracy



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Polscy nauczyciele rzadziej niż nauczyciele z innych krajów TALIS otrzymują informacje zwrotne o swojej pracy od uczniów lub rodziców uczniów (wykres 4.7). Wyraźnie rzadziej wskazywane jest też w Polsce jako istotny obszar informacji zwrotnych zagadnienie współpracy między nauczycielami (wykres 4.7). Dla porównania, w Rumunii, w informacjach zwrotnych o pracy, aż 97% nauczycieli gimnazjów wskazuje jako ważny temat opinię uczniów, rodziców (92% wskazań) czy współpracę w gronie pedagogicznym – 95%. Wśród nauczycieli ze Słowacji wartości te odpowiednio wynoszą: 93%, 87% i 92%.

Wykres 4.7. Odsetek nauczycieli gimnazjów wskazujących, że w ich szkole informacje zwrotne od uczniów, rodziców i współpraca w gronie pedagogicznym stały się ważnym lub bardzo ważnym tematem otrzymywanych przez nich informacji zwrotnych dotyczących ich pracy



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Metody uzyskiwania informacji o pracy nauczycieli

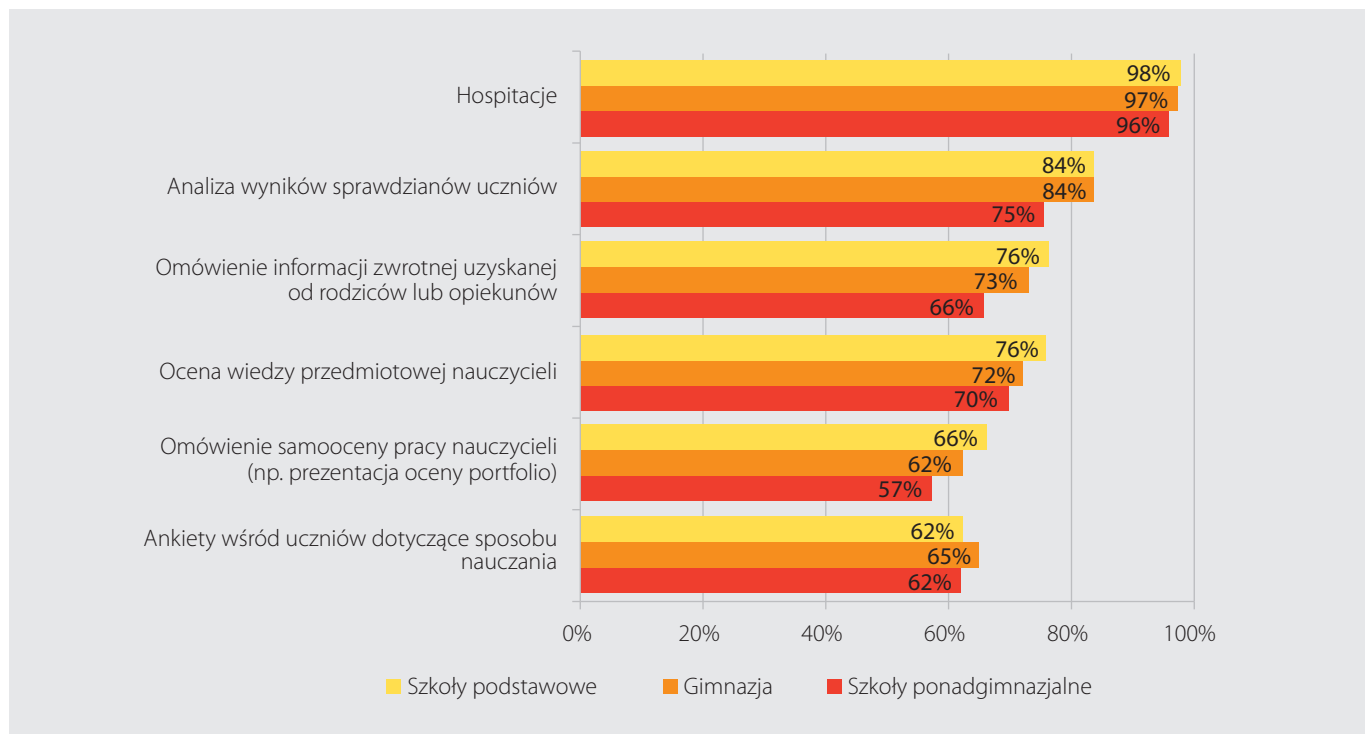
Repertuar metod stosowanych w procesie oceniania nauczycieli i udzielania im informacji zwrotnej ujęty w TALIS zawiera:

- obserwacje lekcji (hospitacje)
- ankiety wśród uczniów dotyczące sposobu nauczania
- ocenę wiedzy przedmiotowej nauczycieli
- analizę wyników sprawdzianów uczniów
- samoocenę pracy nauczycieli (np. prezentacja oceny portfolio)
- informacje zwrotne uzyskane od rodziców lub opiekunów.

W Polsce zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy wskazali, że główną metodą stosowaną w procesie oceniania pracy nauczycieli i udzielania im informacji zwrotnej są obserwacje lekcji (wykres 4.8). Są one jednym z najlepszych źródeł informacji o stylu pracy nauczyciela, niezależnie od jego stażu pracy w zawodzie. Z kilku innych badań wiadomo również, że gdy obserwacje prowadzone są przez doświadczonych mentorów przy użyciu precyzyjnych kryteriów oceny stworzonych na podstawie standardów pracy nauczycieli i gdy następuje po nich rzetelne omówienie mocnych i słabych stron pedagoga, mają one pozytywny wpływ na wyniki uczniów (Kane i Staiger, 2012; Milanowski, 2004). Warto więc dalej rozwijać tę metodę doskonalenia pracy nauczycieli, tak by dyrektorzy możliwie najefektywniej, a więc z korzyścią dla uczniów, stosowali takie właśnie formy oceny swoich pracowników.

Zdecydowanie korzystnym rozwiązaniem jest też rozwijanie i upowszechnianie w polskich szkołach praktyki obserwacji koleżeńskich wśród nauczycieli. W Polsce jedynie 10% nauczycieli wszystkich badanych szkół otrzymuje informacje zwrotne poprzedzone obserwacjami ich lekcji przez kolegów.

Wykres 4.8. Odsetek nauczycieli wskazujących następujące metody oceny ich pracy stosowane przez którąkolwiek z osób udzielających nauczycielowi informacji zwrotnych



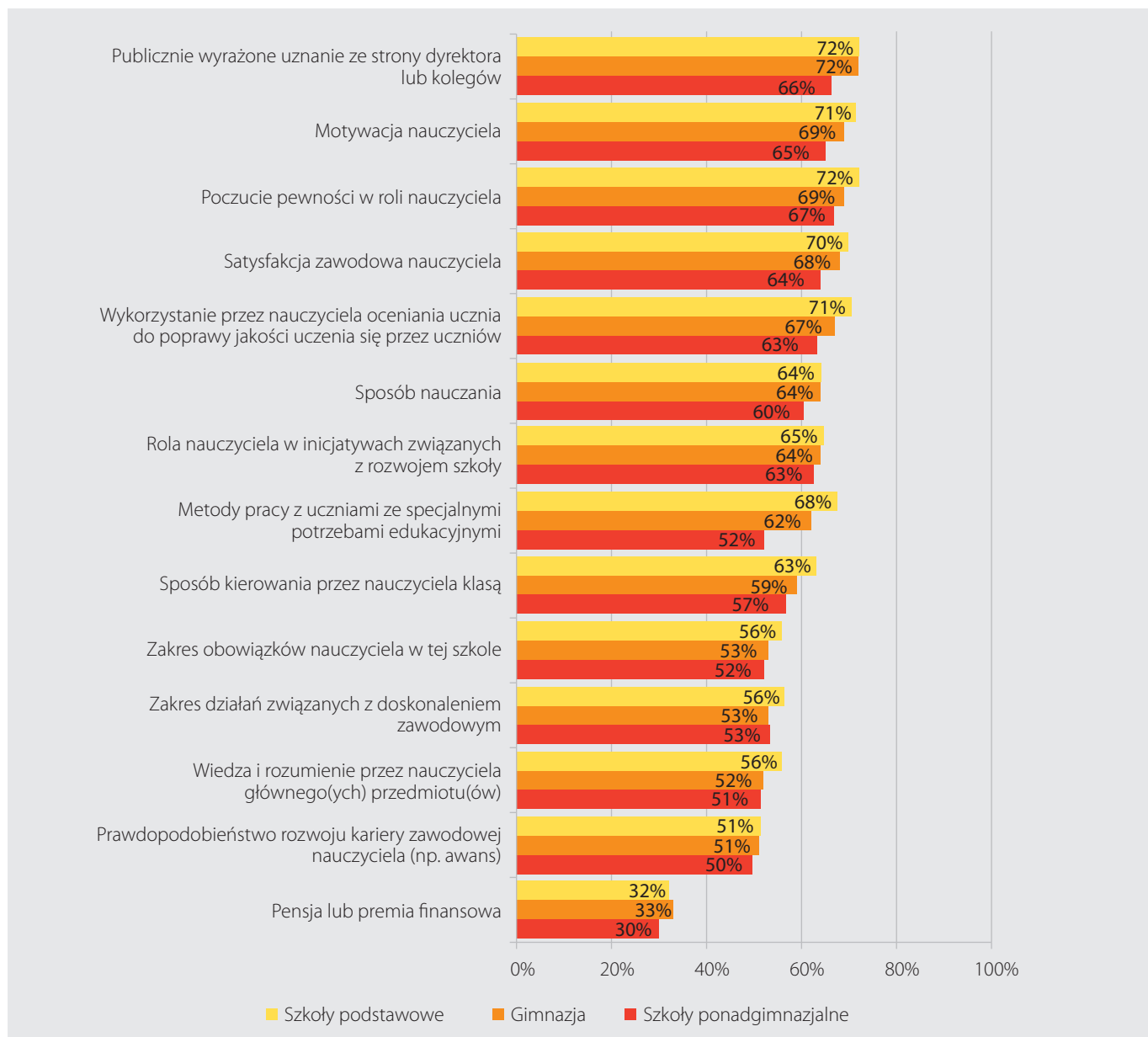
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Nie ma większych różnic między nauczycielami ze szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, jeśli chodzi o wskazywanie różnych metod używanych w ich szkołach do oceny pracy nauczycieli (wykres 4.8). Wszyscy oni deklarują, że obserwacja lekcji i analiza wyników sprawdzianów uczniów to najczęstsze metody pozyskiwania informacji o pracy nauczyciela. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach biorących udział w badaniu TALIS można dostrzec pewną tendencję, polegającą na tym, że wśród nauczycieli szkół podstawowych większy odsetek niż na dwóch pozostałych poziomach edukacyjnych otrzymywał informacje zwrotne oparte na opiniach uzyskanych od rodziców uczniów. Wynik ten jest spójny z wynikami innych badań, pokazującymi, że właśnie w szkołach podstawowych kontakty nauczycieli z rodzicami są najczęstsze (Czapiński, 2009), a co za tym idzie – również częściej zbiera się opinie rodziców uczniów najmłodszych o pracy nauczycieli. Warto byłoby jednak w większym stopniu włączać rodziców uczniów w proces udzielania nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy, oczywiście w tych jej obszarach, które są dostępne rodzicom, czyli np. kontakty z rodzicami czy kwestie wychowawcze, również te związane ze sferą przekazywanych w szkole wartości i kształtowanych postaw. Podobna sytuacja dotyczy zbierania opinii uczniów na temat sposobu nauczania. Ponad 1/3 polskich nauczycieli nigdy dotąd nie otrzymała informacji zwrotnej o swojej pracy opartej na opiniach uczniów. Wynik ten jest wyraźnym sygnałem, pokazującym, że proces upodmiotowienia uczniów w polskich szkołach nadal trwa i wymaga dalszych działań ze strony nauczycieli i dyrektorów.

Pozytywne zmiany następujące po otrzymaniu przez nauczycieli informacji zwrotnych dotyczących ich pracy

Polscy nauczyciele wskazali następujące pozytywne zmiany, które wiązały się z otrzymaniem przez nich informacji zwrotnych dotyczących ich pracy: pewność w roli zawodowej, motywacja do pracy, satysfakcja z jej wykonywania, a także uznanie w oczach dyrektora i współpracowników oraz zmiany w sposobie prowadzenia lekcji (wykres 4.9). Dane TALIS pokazują ponadto, że motywowanie finansowe nie jest powszechnym sposobem zarządzania w szkołach – jedynie 1/3 polskich nauczycieli gimnazjów wskazywała na wzrost pensji lub otrzymanie premii jako efekt pozytywnej oceny, a wśród wszystkich krajów TALIS odpowiedź tę wskazało jeszcze mniej, bo 1/4 nauczycieli gimnazjów.

Wykres 4.9. Odsetek nauczycieli wskazujących pozytywne zmiany następujące po otrzymaniu przez nich informacji zwrotnych dotyczących ich pracy (odpowiedzi „Umiarkowana zmiana” i „Duża zmiana”)



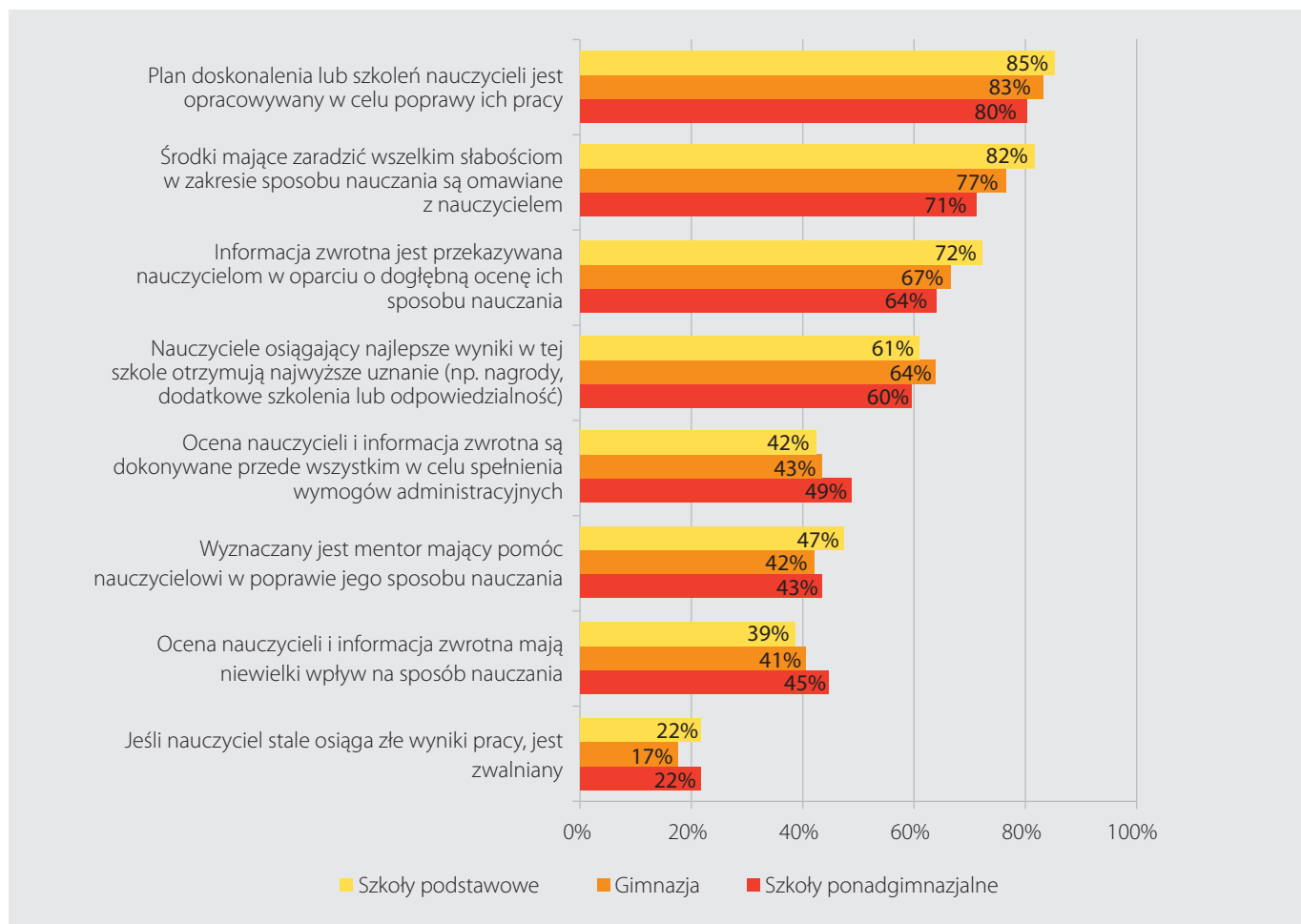
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Przekonania i doświadczenia nauczycieli związane z procesem oceniania ich pracy

Polscy respondenci częściej niż inni uważają, że nauczyciele osiągający najlepsze wyniki w ich szkole otrzymują najwyższe uznanie (np. nagrody, dodatkowe szkolenia lub odpowiedzialność), choć warto zaznaczyć, że ponad 1/3 polskich nauczycieli nie zgadza się z tym stwierdzeniem (wykres 4.10). Częściej niż inni nauczyciele deklarują też, że informacja zwrotna jest przekazywana w oparciu o dogłębną ocenę sposobu nauczania. Rzadziej niż inni natomiast uważają, że jeśli nauczyciel stale osiąga złe wyniki pracy, jest zwalniany. Zestawiając powyższe dane z tymi zebranymi w 2008 r., możemy dostrzec, że odsetek nauczycieli gimnazjów z Polski uważających, że zwolnienie z pracy jest realnym działaniem wobec nauczyciela niewywiązującego się z obowiązków, zmniejszył się dwukrotnie (z 34% do 17%). Ponadto 42% nauczycieli szkół podstawowych, 43% nauczycieli gimnazjów i niemal połowa (49%) nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (niezależnie od typu tej szkoły) w Polsce uważa, że ocena pracy nauczycieli służy głównie spełnianiu wymogów administracyjnych. Polscy nauczyciele nie są jednak odosobnieni w opinii na ten temat – ponad połowa wszystkich nauczycieli gimnazjów z badania TALIS wyraziła taki sam pogląd. Warto więc zastanowić się, jak można byłoby efektywniej kształtować kulturę wzajemnego uczenia się oraz dochodzenia do mistrzostwa poprzez krytyczną refleksję nad swoją pracą. Dużym wyzwaniem dla systemów edukacji jest to, by ocena pracy nie kojarzyła się z obowiązkiem administracyjnym lub wyłącznie

nadzorem nad nauczycielem, a raczej stanowiła możliwość zdobywania wiedzy i kompetencji poprzez analizę swojej pracy i omawianie jej z innymi doświadczonymi osobami. Badanie TALIS pokazuje też, że ocena pracy nauczycieli niejednokrotnie nie przynosi im praktycznych wskazówek pomocnych w codziennej pracy – aż 39% nauczycieli szkół podstawowych, 41% z gimnazjów i 45% ze szkół ponadgimnazjalnych uważa, że uzyskiwane przez nich informacje zwrotne o pracy mają niewielki wpływ na sposób nauczania uczniów. Warto więc zastanowić się, jak inaczej zaplanować system oceny pracy nauczycieli, by miał on mniej administracyjny, a bardziej użyteczny i rozwojowy charakter dla nauczycieli.

Wykres 4.10. Odsetek nauczycieli, którzy zgadzają się z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi oceniania ich pracy



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Podsumowanie

W Polsce funkcjonuje system formalnej oceny nauczycieli i w zasadzie praca wszystkich nauczycieli oceniana jest czy to w ramach procedur systemu awansu zawodowego, czy formalnej oceny, co zdecydowanie wyróżnia Polskę na tle innych krajów TALIS. Oceny dokonują dyrektorzy szkół. Dla 90% polskich nauczycieli, niezależnie od ich stażu pracy w zawodzie, nie są dostępne obserwacje koleżeńskie, czyli te prowadzone przez innych nauczycieli.

W Polsce rozwija się też ewaluacja pracy szkół, zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna. Wydaje się jednak, że na tle innych krajów europejskich wciąż nieformalne formy przekazywania informacji zwrotnych nauczycielom są zbyt mało rozpowszechnione.

Obecnie niemal połowa polskich nauczycieli uważa, że ocena ich pracy służy głównie spełnianiu wymogów administracyjnych, a uzyskiwane informacje zwrotne o pracy mają niewielki wpływ na sposób nauczania uczniów. A zatem wyzwaniem dla systemu oceny pracy nauczycieli w Polsce jest sprawienie, by miał on dla nauczycieli mniej administracyjny, a bardziej praktyczny i rozwojowy charakter.

Okazuje się też, że zdecydowanie najważniejsze obszary pracy omawiane w informacjach zwrotnych dla poszczególnych nauczycieli w Polsce to te związane z efektywnością nauczania: wyniki uczniów, kompetencje związane z nauczaniem konkretnego przedmiotu czy ocenianie uczniów. Z kolei mniej istotne niż w innych krajach TALIS okazały się informacje zwrotne od uczniów i ich rodziców, a także zagadnienie współpracy w gronie pedagogicznym. Zatem, choć obszar relacji międzyludzkich, w tym upodmiotowienia uczniów i rodziców uczniów, to ważne tematy, nie są jednak priorytetami w polskich szkołach.

Rozdział 5. Klimat szkoły

Jadwiga Przewłocka

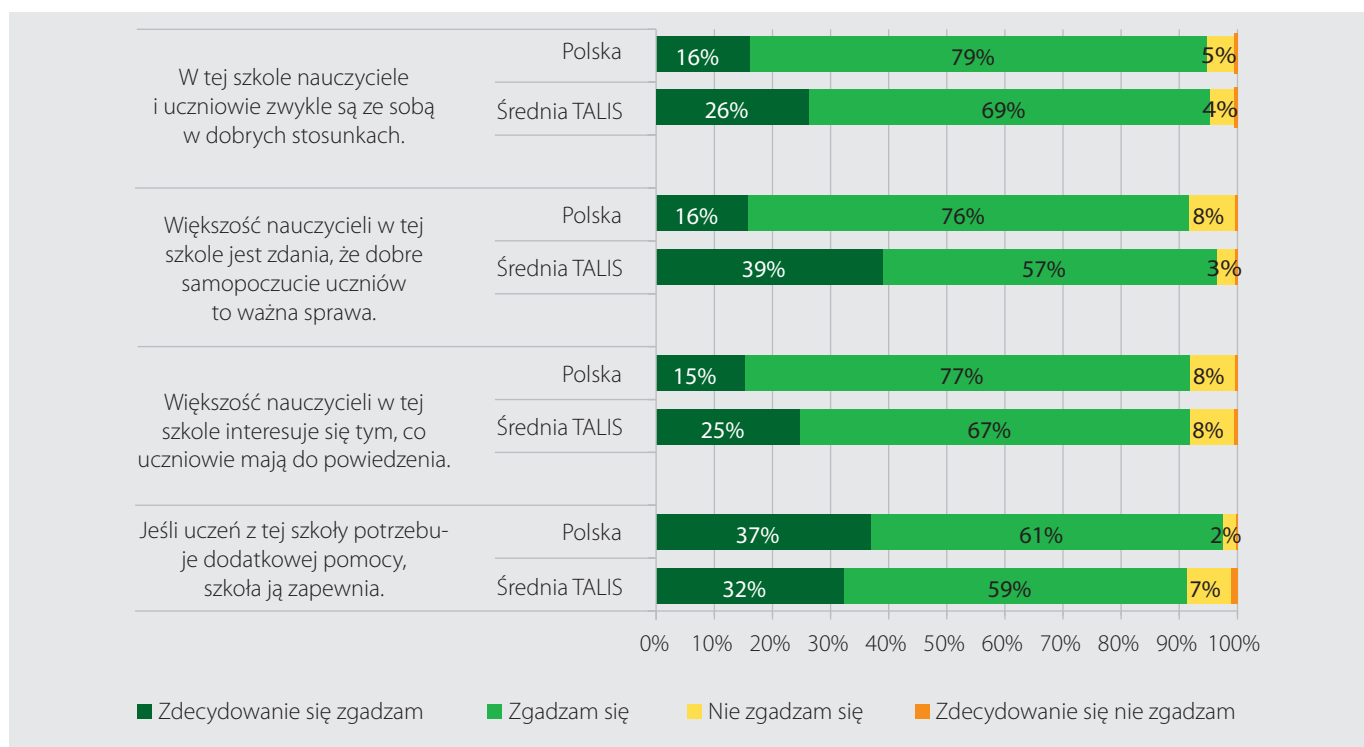
Pojęcie „klimat szkoły” obejmuje całość relacji społecznych w szkole, a także cechy środowiska kształcenia i wychowania, w tym obowiązujące w szkole zasady i wymagania, także bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne (Ostaszewski, 2012). Ma on duży wpływ zarówno na samopoczucie i zdrowie psychiczne uczniów, na poziom przemocy szkolnej, jak i na wyniki w nauce. Liczne badania edukacyjne potwierdzają korzystne dla osiągnięć szkolnych znaczenie takich składników klimatu jak pozytywne relacje nauczyciel–uczeń, obejmujące szacunek i zachęcanie do pracy, a także promowanie kultury współpracy oraz kształcenie społeczno-emocjonalne (Debarbieux i in., 2012).

Na czym polega korzystny wpływ klimatu szkoły? Ogromne znaczenie ma motywacja do uczenia się, na którą wpływa poczucie przynależności do społeczności szkolnej, docenianie przez nauczycieli, a także postrzegana sprawiedliwość zasad panujących w szkole. Jednocześnie pozytywna informacja zwrotna uzyskiwana od nauczycieli wiąże się z wyższym poczuciem własnej wartości. Działania nastawione na wzmocnienie relacji interpersonalnych podnoszą wzajemne zaufanie i ułatwiają współpracę i wspólne uczenie się. Pozytywny klimat zmniejsza liczbę nieobecności uczniów w szkole, co również przekłada się na ich wyniki w nauce (liczne badania przywołane przez: Thapę, Cohena, Higgins-D'Alessandro i Guffeya, 2012; Branda, 2011). Badacze mózgu zwracają z kolei uwagę, że nastawieni jesteśmy na dobre relacje społeczne, zaś mózg najlepiej pracuje właśnie w takiej sprzyjającej atmosferze (Żylińska, 2013). Klimat szkoły wpływa też na zaangażowanie i satysfakcję nauczycieli, a w konsekwencji na stabilność grona pedagogicznego, a to z kolei sprzyja poprawie wyników nauczania i podniesieniu bezpieczeństwa w szkole (Gottferdson, 1985; za: Debarbieux i in., 2012).

Relacje nauczyciel–uczeń

Wyniki badania TALIS pokazują, że choć relacje społeczne w szkole są przez polskich nauczycieli oceniane raczej pozytywnie, to jednak na tle innych krajów wyraźne mamy w tym zakresie problemy. Z porównania wyników wnioskować można, że w Polsce mniejsze jest zainteresowanie i troska nauczycieli o uczniów. Różnice widać zwłaszcza w wypadku 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% polskich nauczycieli gimnazjów, jednak tylko 15% wskazało odpowiedź „Zdecydowanie się zgadzam” (TALIS – 25%).

Wykres 5.1. Odsetek nauczycieli gimnazjów zgadzających się z opiniami dotyczącymi relacji w szkole



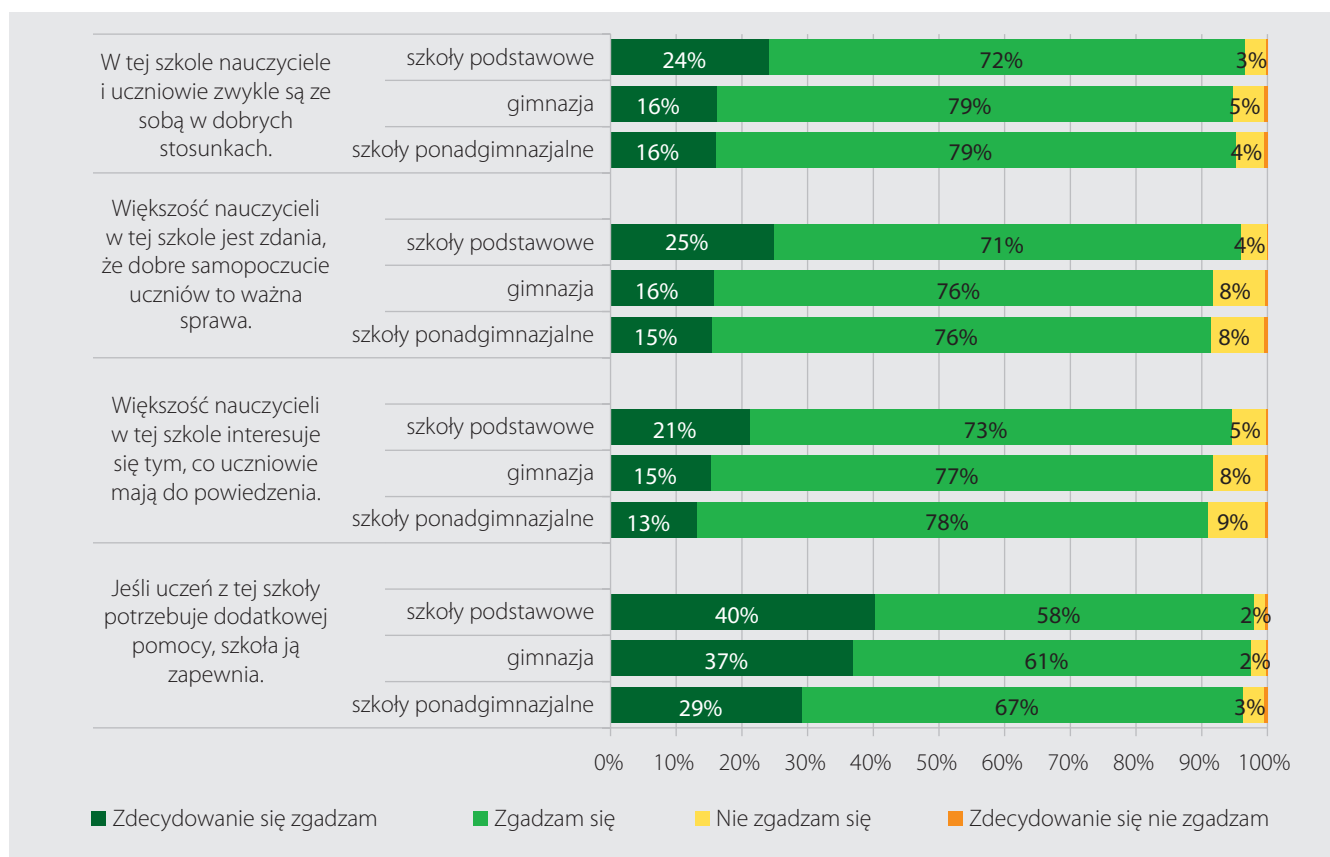
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Opinie nauczycieli potwierdzają dyrektorzy: niemal wszyscy zgadzają się, że relacje między nauczycielami a uczniami są dobre, jednak odpowiedzi „Zdecydowanie się zgadzam” udzielił zaledwie co piąty. Podobnie jak w wypadku nauczycieli, jest to znacznie mniej niż średnia w badanych krajach (w wypadku gimnazjów: Polska 14%, TALIS 33%) i sytuuje nas w dolnej części rankingu.

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 i uczniami. W Polsce aż 26% uczniów nie zgadza się ze stwierdzeniem, że „Uczniowie mają dobre relacje z większością nauczycieli”, podczas gdy w innych krajach takie negatywne opinie są dużo rzadsze: w Portugalii podziela je zaledwie 9% uczniów, zaś średnia dla krajów biorących udział w badaniu wynosi 18%. Podobnie negatywnie polscy uczniowie ocenili inne aspekty relacji z nauczycielami. Przytoczone wcześniej wskazania nauczycieli pokazują, że wprawdzie dostrzegają oni problem, jednak porównanie konkretnych wartości procentowych ujawnia ogromne różnice między nauczycielami a uczniami w postrzeganiu klimatu społecznego szkoły i niedocenia- nie skali problemów przez nauczycieli.

Porównując wyniki badań PISA i TALIS, warto też zwrócić uwagę na wyraźną rozbieżność opinii między uczniami a nauczycielami, jeśli chodzi o zapewnianie dodatkowej pomocy uczniom, którzy jej potrzebują. Ci pierwsi oceniają jej dostępność gorzej niż ich koleżanki i koledzy z innych krajów, podczas gdy w opinii nauczycieli nasze gimnazja częściej niż szkoły z innych krajów zapewniają taką pomoc (37% nauczycieli zdecydowanie zgadza się z takim stwierdzeniem, w porównaniu z 32% wśród wszystkich badanych krajów).

Jak pokazują wyniki TALIS, w Polsce klimat społeczny lepiej oceniają nauczyciele na niższych poziomach kształcenia – porównanie kategorii osób w pełni przekonanych co do ocenianych stwierdzeń (udzielających odpowiedzi „Zdecydowanie się zgadzam”) ujawnia pewne rozbieżności w ocenie, widoczne na wykresie. Jednocześnie nauczyciele wszystkich poziomów kształcenia w Polsce w zdecydowanej większości wybierali odpowiedź „Zgadzam się”, nie zaś „Zdecydowanie się zgadzam”, co oznacza, że ich ocena rzeczywistości szkolnej jest wprawdzie pozytywna, jednak nie entuzjastyczna.

Wykres 5.2. Odsetek polskich nauczycieli zgadzających się z opiniami dotyczącymi relacji w szkole

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Relacje nauczycieli i uczniów oceniane są lepiej w niewielkich szkołach, a gorzej przez nauczycieli młodych, z krótszym stażem. Może to wskazywać na różnice w oczekiwaniach i podejściu w zależności od liczby lat pracy z uczniami.

Relacje w gronie pedagogicznym

Jak wspomniano, jednym ze składników klimatu szkoły są też relacje w gronie pedagogicznym: poziom zaufania i otwartości między nauczycielami czy skala współpracy, zarówno dotyczącej samego nauczania, jak rozwiązywania problemów lub rozwoju zawodowego. Wszystko to wpływa na zachowanie, zaangażowanie i satysfakcję zawodową nauczycieli. Jak pokazują badania, wsparcie ze strony współpracowników chroni przed wypaleniem zawodowym, a pozytywny klimat szkoły zmniejsza wyczerpanie emocjonalne, wpływa na wzmocnienie przekonań odnośnie ich możliwości wpływu na uczniów, jest istotny w przeciwdziałaniu rotacji w gronie pedagogicznym (Debarbieux i in., 2012; Pyżalski i Merecz, 2010). Relacje wśród dorosłych w szkole oddziałują też na uczniów: z jednej strony modelują zachowania uczniów obserwujących swoich nauczycieli, z drugiej – poziom zaangażowania i morale nauczycieli przekładają się na ich sposób nauczania i wpływają na uczniów, ich zachowanie oraz wyniki w nauce.

Jedną z ważnych składowych klimatu jest możliwość otwartego dyskusowania o problemach, ujawniania trudności pedagogicznych i wychowawczych oraz uzyskiwania wsparcia przez nauczycieli. Wyniki badania TALIS pokazują problemy polskiej szkoły w tym zakresie. Wprawdzie niemal wszyscy dyrektorzy szkół (93%) deklarują, że „pracownicy szkoły otwarcie rozmawiają o trudnościach”, jednak stosunkowo rzadko w porównaniu do swoich kolegów z innych krajów są w pełni przekonani co do tej odpowiedzi: wśród dyrektorów gimnazjów tylko 18% wybrało odpowiedź „Zdecydowanie tak”, podczas gdy np. na Słowacji i w Rumunii odsetek ten wyniósł 41%, zaś średnia TALIS wynosi 26%. Podobnie jest, jeśli chodzi o „wzajemny szacunek dla pomysłów innych nauczycieli” – jego obecność w szkole potwierdzają niemal wszyscy dyrektorzy, jednak tylko 13% zdecydowanie wyraża swoje zdanie (TALIS 23%).

Z badania TALIS uzyskujemy też dane o współpracy w gronie pedagogicznym. Może ona przyjmować różne formy: zapewniające przepływ informacji wśród nauczycieli, umożliwiające wspólne podejmowanie istotnych decyzji, a także dające możliwość

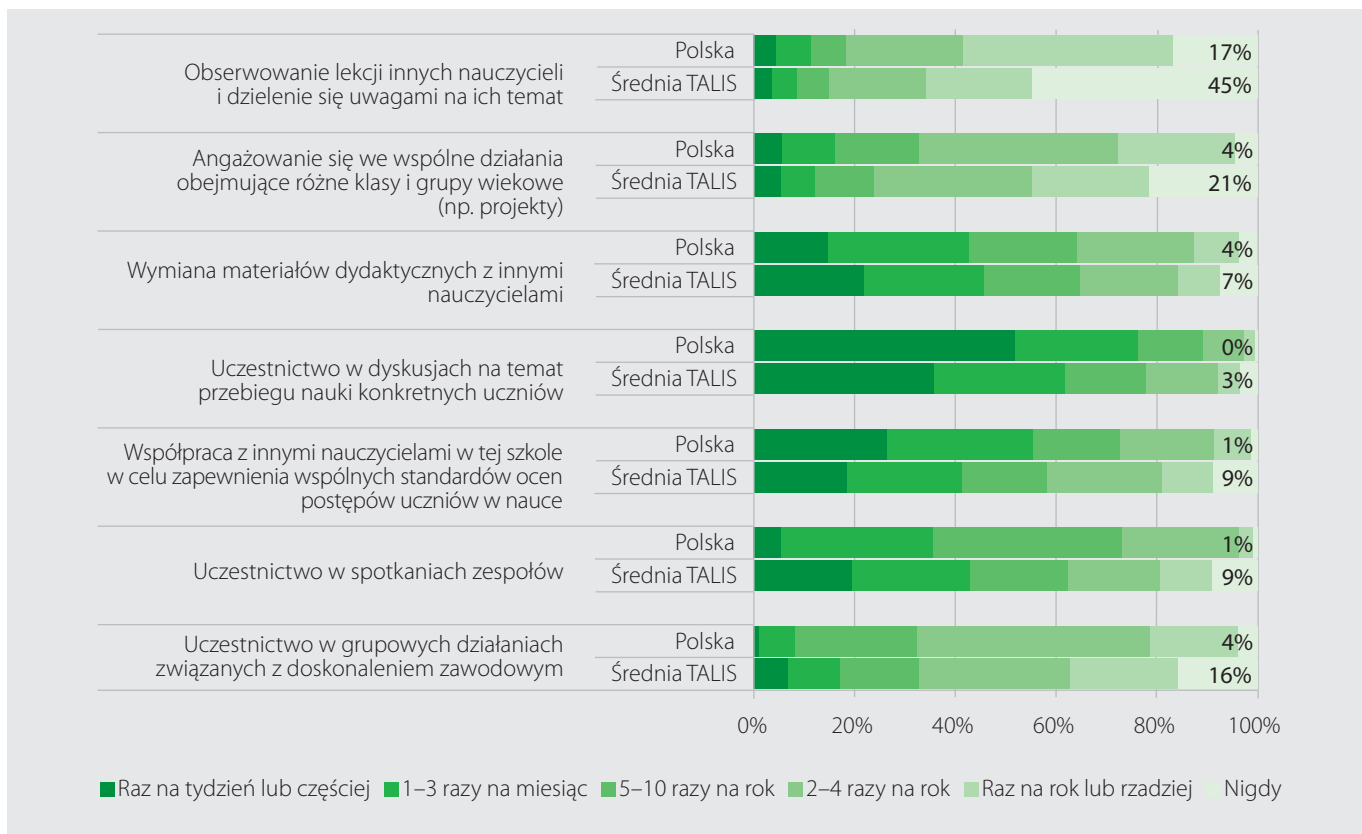
wymiany wiedzy i doświadczeń czy wspólnego podnoszenia kompetencji. Trzeba podkreślić, że w Polsce powszechnie wykorzystywane są (przynajmniej od czasu do czasu) niemal wszystkie formy współpracy analizowane w TALIS, co wyróżnia nas na tle innych krajów badania (wykres 5.3). Poziom kooperacji jest stosunkowo wysoki, zwłaszcza jeśli chodzi o dyskusje dotyczące przebiegu nauki poszczególnych uczniów oraz ustalania standardów dotyczących oceniania. Sądząc z dużej częstotliwości podejmowania tych rozmów, w dużej mierze są to zapewne dyskusje i konsultacje nieformalne (niezależne od rzadziej wskazywanych spotkań zespołów czy rad pedagogicznych).

Jednocześnie warto zwrócić uwagę właśnie na spotkania zespołów: biorą w nich udział (przynajmniej czasami) praktycznie wszyscy (99%), najczęściej 1–3 razy w miesiącu. Regularnie w każdym tygodniu uczestniczy w nich tylko 5% nauczycieli, podczas gdy średnio w krajach TALIS odsetek ten wyniósł 20%. Warto tu przypomnieć, że w Polsce istnienie zespołów jest dla szkół obligatoryjne (funkcjonuje wiele ich typów, m.in. przedmiotowe, wychowawcze, zadaniowe itp.). Badania wskazują jednak na niewystarczające wykorzystanie ich potencjału w praktyce i nadmierne biurokratyzowanie ich funkcjonowania (IBE, 2014; Kołodziejczyk, 2013).

Podobnie jest w wypadku grupowych działań związanych z doskonaleniem zawodowym: uczestniczą w nich (przynajmniej czasami) niemal wszyscy, jednak częstotliwość tych działań nie jest wysoka (najczęściej 2–4 razy w roku). W polskich warunkach są to zapewne przede wszystkim szkoleniowe rady pedagogiczne, natomiast nie występują regularne i częste grupowe działania doskonalące, obecne w niektórych innych krajach (uczestnictwo w grupowym doskonaleniu „co najmniej raz w tygodniu” wskazał 1% polskich nauczycieli, podczas gdy w Czechach, Anglii czy Hiszpanii odsetki te wynosiły ok. 10%–12%).

Współpraca w polskich szkołach ma też na celu wzajemne wsparcie w praktyce dydaktycznej. Ponad 40% nauczycieli gimnazjów przynajmniej raz w tygodniu wymienia się z innymi nauczycielami materiałami dydaktycznymi, 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. Na tle międzynarodowym są to jednak wskaźniki wysokie: średnio w krajach TALIS aż 45% nauczycieli nigdy nie miało okazji obserwować lekcji innych nauczycieli! W Polsce obserwacje są powszechniejsze wśród nauczycieli z mniejszym stażem pracy, dla których może to być istotnym elementem nabywania kompetencji dydaktycznych. Ważnym elementem rozwoju zawodowego jest nie tylko obserwowanie, ale też bycie obserwowanym i uzyskiwanie dzięki temu informacji zwrotnej. Jak wskazano w rozdziale czwartym, w Polsce takie informacje uzyskuje jednak mniej niż połowa nauczycieli.

Duże znaczenie dla klimatu szkoły ma też sposób zarządzania szkołą. Okazuje się, że w Polsce nieco ponad trzy czwarte nauczycieli deklaruje, że szkoła „stwarza im możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły”, ale tylko ok. 12% zgodziło się z tym stwierdzeniem zdecydowanie (wynik zbliżony do średniej TALIS). Większe poczucie wpływu mają nauczyciele starsi.

Wykres 5.3. Odsetek nauczycieli gimnazjów uczestniczących w różnych formach współpracy

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badania TALIS potwierdzają wskazywane przez różne środowiska deficyty polskiej szkoły w zakresie relacji społecznych i szerzej: klimatu szkoły (co sygnalizowane było już w rozdziale dotyczącym informacji zwrotnej, zwłaszcza w kontekście prymatu efektywności nauczania nad kwestiami dotyczącymi relacji). Pytani o sytuację w swoich szkołach nauczyciele generalnie określają ją jako dobrą, jednak stosunkowo rzadko są w pełni przekonani co do troski nauczycieli o samopoczucie uczniów czy zainteresowania tym, co uczniowie mają do powiedzenia. Widać więc problemy dotyczące relacji między nauczycielami a uczniami, co może być niekorzystne nie tylko dla samopoczucia uczniów, ale i dla ich zachowania oraz wyników w nauce. W literaturze przedmiotu podkreśla się ogromną rolę równowagi między wymaganiami (strukturą) a odpowiadaniem na potrzeby (wsparcie). Wydaje się, że w Polsce nie mamy problemów z tym pierwszym wymiarem (co pokazują dobre wyniki dotyczące dyscypliny opisane w rozdziale dotyczącym praktyk dydaktycznych), jednak dane zaprezentowane powyżej wskazują na słabość filaru drugiego.

Jeśli chodzi o relacje między nauczycielami, badanie pokazuje istnienie zróżnicowanych form współpracy w gronie pedagogicznym, które – co ważne – wykorzystywane są częściej niż w innych badanych krajach. Jednocześnie w Polsce rzadziej nauczyciele otwarcie rozmawiają o trudnościach, co może wiązać się z rywalizacją w gronie pedagogicznym, a także nastawieniem dyrekcji, traktującej ujawnianie trudności jako przyznanie się do porażki, nie zaś jako naturalną sytuację wymagającą wsparcia, a jednocześnie będącą okazją do dalszego rozwoju zawodowego. Zarówno ten aspekt klimatu szkoły, jak i problemy w relacjach nauczyciel–uczeń można wiązać ze wspomnianym już wcześniej dużym naciskiem na kontrolę i ocenianie, przy jednoczesnym niedocenianiu znaczenia wsparcia i rozwoju. Niewątpliwie wiąże się to z niewielkim zaufaniem społecznym, z jakim mamy do czynienia wśród Polaków ogółem – jest to zjawisko od lat wskazywane przez socjologów, podkreślających jednocześnie wagę tej bariery dla rozwoju społecznego w naszym kraju (Czapiński i Panek, 2013).

Rozdział 6. Poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe

Andrzej Wichrowski

Poczucie własnej skuteczności

Koncepcja poczucia własnej skuteczności (ang. *self-efficacy*; Bandura, 1977), choć wielokrotnie krytykowana za niespójności metodologiczne czy nadmierną ogólnikowość (Eastman i Marzillier, 1984; Biglan, 1987), wciąż pozostaje jedną z najczęściej stosowanych koncepcji pozwalających opisywać, wyjaśniać i przewidywać skuteczność zmiany ludzkiego zachowania. Krytykowana ogólnikowość tej koncepcji jest także jej mocną stroną, gdyż daje się ona adaptować do praktycznie każdego obszaru funkcjonowania człowieka. Bandura (1977) opisuje poczucie własnej skuteczności jako wewnętrzne przekonanie o tym, na ile człowiek jest w stanie osiągać określony poziom wykonania czynności. 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 własnej skuteczności będą doświadczały 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 TALIS na podstawie dwunastu pytań stworzono cztery skale: ogólnego poczucia własnej skuteczności nauczyciela, skuteczności w zarządzaniu klasą, w nauczaniu oraz w pobudzaniu aktywności uczniów.

W Polsce, w każdej grupie (nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych) nauczyciele najwyżej oceniali swoją skuteczność w zarządzaniu klasą, niżej skuteczność w nauczaniu, a najniżej w pobudzaniu aktywności uczniów. Odnosząc wyniki nauczycieli gimnazjów do wyników międzynarodowych, możemy powiedzieć, że w dziedzinie skuteczności zarządzania klasą oceniają się wyżej niż średnia międzynarodowa, w skuteczności nauczania w okolicy średniej, zaś w skuteczności pobudzania aktywności uczniów niżej niż średnia międzynarodowa. Na ogólnej skali poczucia własnej wartości wyniki polskich nauczycieli lokują się nieco poniżej średniej międzynarodowej.

Krajami, w których nauczyciele najniżej oceniają poczucie własnej skuteczności, są Japonia, Czechy, Korea, Estonia, Finlandia i Norwegia, przy czym wyniki japońskich nauczycieli najbardziej odstają od pozostałych badanych krajów, szczególnie w obszarze motywowania uczniów do nauki: jedynie co piąty japoński nauczyciel uważa, że dobrze sobie z tym radzi. Najbardziej pewni swojej skuteczności są nauczyciele z Portugalii, Rumunii, Abu Zabi, Malezji i Włoch. W tych krajach obserwujemy też stosunkowo małe zróżnicowanie ocen skuteczności na poszczególnych obszarach. Kraje, w których zróżnicowanie tych ocen jest największe, to Czechy, Japonia, Norwegia i Polska (gdzie najniżej oceniane jest motywowanie uczniów, a najlepiej dyscyplina) oraz Chorwacja i Hiszpania (gdzie najniżej oceniane jest pobudzanie aktywności uczniów, a najwyżej skuteczność nauczania).

W Polsce obserwujemy istotne, choć niezbyt silne korelacje pomiędzy poczuciem własnej skuteczności w zarządzaniu klasą a deklarowanym czasem poświęcanym na utrzymywanie dyscypliny: nauczyciele, którzy wyżej oceniają swoją skuteczność, mniej czasu spędzają na dyscyplinowaniu klasy. Nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności generalnie zgłaszają też mniejsze potrzeby doskonalenia zawodowego, choć w wypadku rozwijania kompetencji międzysektorowych, stosowania TIK oraz doradzania uczniom i poradnictwa zawodowego nie obserwujemy takich zależności. Wspomniane korelacje nie są zaskoczeniem, świadczą przede wszystkim o trafności skali poczucia własnej skuteczności. Warto jednak zauważyć związki poczucia własnej skuteczności z konstruktywistycznymi przekonaniami nauczycieli. Istnieje bowiem pozytywny związek pomiędzy przekonaniami konstruktywistycznymi a poczuciem własnej skuteczności. Nauczyciele, którzy widzą siebie bardziej jako „akuszerów”, których celem jest ułatwienie prowadzenia własnych dociekań i samodzielnego rozwiązywania problemów, wyżej oceniają swoją skuteczność.

Konstruktywizm i poglądy konstruktywistyczne nauczycieli opisane są szerzej w rozdziale drugim. Konstruktywistyczne podejście do edukacji jest nie tylko realizacją postulatów pedagogów (Dewey, 1929/2005; Suchodolski, 1968) czy międzynarodowych organizacji (Faure, 1975; Delors, 1998), ale zdejmuje z nauczyciela odium przymusu przekazania określonych informacji, w określonej formie i w określonym czasie. Taki obowiązek, ponieważ nie uwzględnia właściwości ucznia, jest faktycznie nie do zrealizowania i nakłada na nauczyciela niezwykle ciężar, który negatywnie wpływa na poczucie własnej skuteczności. Inne czynniki sprzyjające rozwojowi poczucia własnej skuteczności zostaną opisane poniżej.

W Polsce, na wszystkich czterech skalach nauczyciele szkół podstawowych wyżej opisują poczucie własnej skuteczności niż nauczyciele gimnazjów czy szkół ponadgimnazjalnych (największe różnice widać na skali pobudzania aktywności uczniów). Co interesujące, nauczyciele szkół podstawowych są też bardziej spójni w ocenie poczucia własnej skuteczności: nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych bardziej różnicują swoje oceny na poszczególnych skalach. Być może wynika to z innego charakteru ich pracy: edukacja w szkole podstawowej ma nieco bardziej zintegrowany charakter. Uczniowie nieco mniej selektywnie traktują podawane im treści, a ponieważ sami nie mają jeszcze silnie sprecyzowanych zainteresowań, łatwiej zachęcać ich do nauki. Związek z nauczycielem jest dużo silniejszy, a uczniowie mniej „buntowniczy”, inny więc charakter ma dyscyplinowanie klasy. Nie oznacza to oczywiście, że praca nauczycieli szkół podstawowych jest łatwiejsza – wprost przeciwnie, ciąży na nich większa odpowiedzialność. W szkołach ponadgimnazjalnych obserwujemy istotne różnice między nauczycielami liceów ogólnokształcących i techników w zakresie poczucia skuteczności w motywowaniu uczniów – ci pierwsi osiągają wyższe wyniki.

Wykres 6.1. Odsetek nauczycieli deklarujących, że w znacznym lub dużym stopniu w pracy udaje im się:



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Na wykresie 6.1 przedstawione są zsumowane odsetki odpowiedzi „W znacznym” i „W dużym stopniu” na pytanie „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej udaje się Pani/Panu...?”. Odpowiedzi takich udzielała większość badanych nauczycieli: odsetki wskazań rzędu 80% nie są rzadkością. Polscy nauczyciele wybierają odpowiedzi „W znacznym”, i „W dużym stopniu” zdecydowanie częściej niż „Wcale” i „W małym stopniu”, a te wysokie oceny plasują ich nieco powyżej międzynarodowej średniej.

Na dole wykresu 6.1 umieszczono też jedno dodatkowe stwierdzenie, które znajdowało się w polskiej wersji narzędzia badawczego: „Wspierać rodziny w pomaganiu dzieciom w osiągnięciu dobrych wyników w szkole”. To pytanie odstaje in minus we wszystkich trzech grupach nauczycieli, choć znowu najwyższe wskazania obserwujemy w grupie nauczycieli szkół podstawowych, zapewne dlatego, że mają oni najwięcej kontaktu z rodziną uczniów (interesujących rekomendacji na ten temat udzielają Hernik i Malinowska – 2015).

W TALIS obserwujemy wyraźny związek pomiędzy oceną poczucia własnej skuteczności a potrzebą aprobaty społecznej. Łatwo można wskazać dwie przyczyny tego zjawiska: po pierwsze, poczucie własnej skuteczności dla każdego człowieka jest bardzo wrażliwym obszarem, wpływa na poczucie własnej wartości i w dużym stopniu kreuje tożsamość człowieka (Bandura, 1994). Po drugie, nauczyciele oceniają się na podstawie ich skuteczności. W prezentowanym badaniu cztery piąte nauczycieli polskich gimnazjów wskazało, że w formalnej ocenie ich pracy wyniki uczniów, kompetencje pedagogiczne czy kierowanie klasą są uwzględniane jako umiarkowanie ważne lub bardzo ważne. Są więc „wyszkoleni” w podkreślaniu swojej skuteczności. Dodatnia korelacja potrzeby aprobaty społecznej i wyników na skalach poczucia własnej skuteczności sprawia, że wyniki tych ostatnich należy traktować z pewną ostrożnością.

Satysfakcja z pracy

Podobnie jak skale poczucia własnej skuteczności, z potrzebą aprobaty społecznej korelują też skale satysfakcji z pracy. Oznacza to, że wysokie wyniki są w pewnym stopniu powiązane z potrzebą zaprezentowania się w dobrym świetle, a więc rzeczywista satysfakcja może być nieco niższa²².

W TALIS proszono nauczycieli o ustosunkowanie się do dziesięciu stwierdzeń mierzących satysfakcję zawodową. Z czterech zbudowano skalę satysfakcji z miejsca pracy, z czterech satysfakcji z zawodu, z tych ośmiu skalę ogólną. Dwa stwierdzenia nie zostały wykorzystane do tworzenia skal, jedno dotyczyło ogólnej satysfakcji z zawodu, a drugie poczucia, że zawód nauczyciela cieszy się prestiżem. Wszystkie stwierdzenia, pogrupowane wg skal, znajdują się na wykresie 6.2. Jak widać na nim, nauczyciele szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych są zadowoleni ze swojej pracy. Odpowiedzi „Zgadzą się” lub „Zdecydowanie się zgodzą” udzielało zazwyczaj ponad 80% badanych. Stwierdzenia odwrócone oraz te o prestiżu zebrały z kolei mniej niż 20% górnych odpowiedzi. Interesujące są odpowiedzi na pytanie „Zastanawiam się, czy lepiej byłoby, gdybym wybrał(a) inny zawód?”. Najbardziej wątpliwości takie mają nauczyciele szkół podstawowych (27%), najczęściej gimnazjów (35%). Tak więc pytanie o alternatywną ścieżkę kariery zadają sobie również ci, którzy są zadowoleni z zawodu nauczyciela.

Polscy nauczyciele wszystkich trzech poziomów szkół wyżej oceniają swoją satysfakcję z miejsca pracy niż z wykonywanego zawodu. Nauczyciele szkół podstawowych lokują się wyżej niż nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych zarówno na skali satysfakcji z miejsca pracy, zawodu, jak i ogólnej satysfakcji. Wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych obserwujemy różnice między nauczycielami liceów ogólnokształcących i zasadniczych szkół zawodowych: ci pierwsi osiągają wyższe wyniki na wszystkich skalach satysfakcji.

W pytaniach o satysfakcję nie widzimy takich różnic jak w pytaniach o poczucie własnej skuteczności – odpowiedzi polskich nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych są do siebie podobne.

Zarówno zadowolenie, jak i lojalność wobec zawodu są wysokie. Uwagę zwracają odpowiedzi na pytanie o prestiż zawodu – twierdząco odpowiedziało około 20% badanych, przy średniej międzynarodowej wynoszącej 31%, ale jednoczesnym ogromnym rozproszeniu wyników: na Słowacji, we Francji, Szwecji, Hiszpanii i Chorwacji odsetki te wynoszą mniej niż 10% osób zadowolonych z prestiżu, zaś w krajach azjatyckich uczestniczących w TALIS (Abu Zabi, Korea, Singapur, Malezja) wynoszą od 67 do 84%.

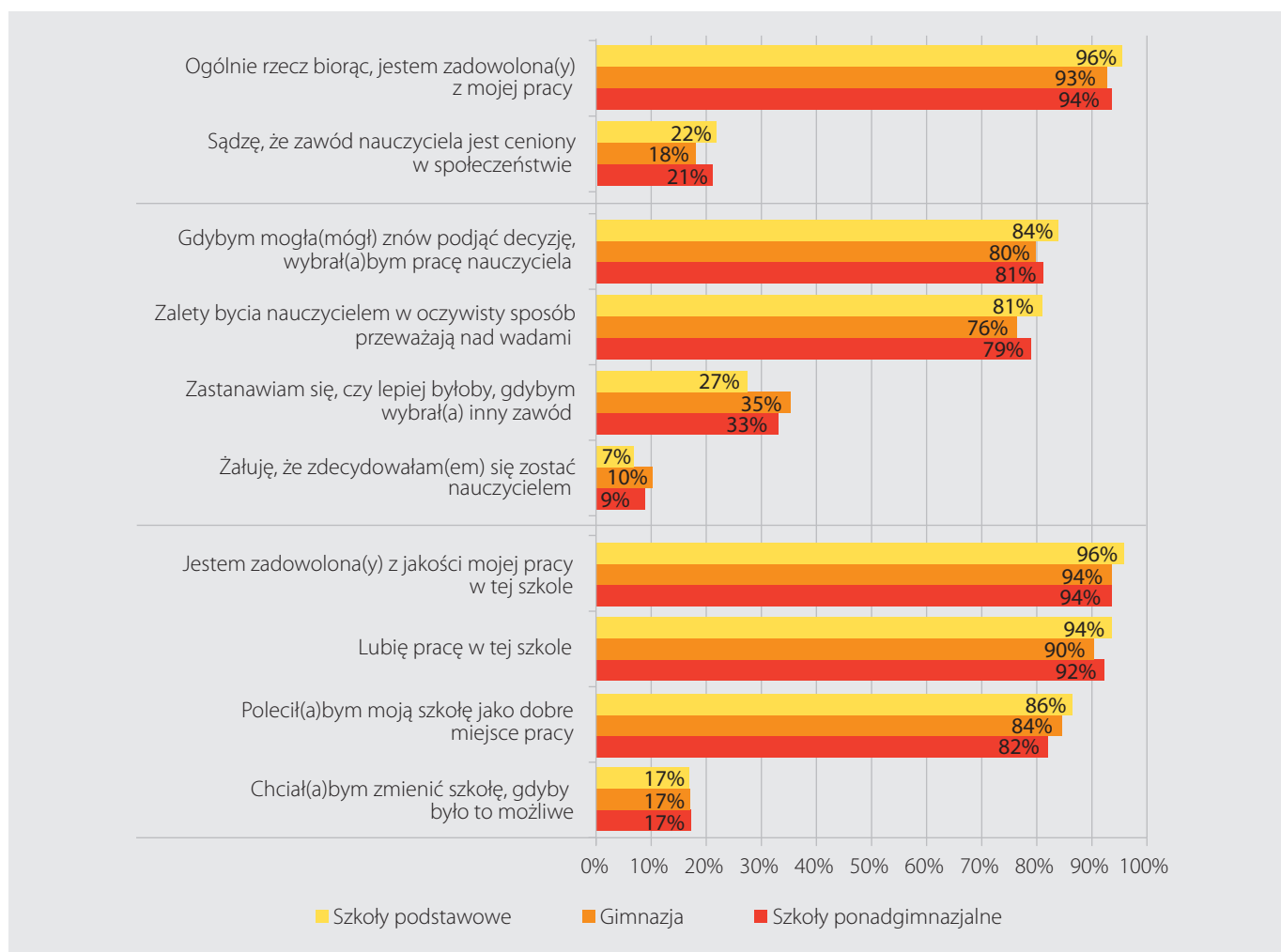
Międzynarodowa struktura wyników zadowolenia z pracy jest nieco podobna jak wyników poczucia własnej skuteczności: na dole stawki Japonia, Czechy, Francja, Estonia, zaś w peletonie Malezja, Singapur, Alberta (Kanada), Abu Zabi. Rumunia jest blisko średniej międzynarodowej, natomiast ewenementem jest Finlandia, gdzie nauczyciele raczej nisko (w porównaniu do reszty świata) oceniają swoją skuteczność, są jednak (na tle świata) wysoko zadowoleni ze swojej pracy. We wszystkich krajach biorących udział w badaniu, a więc także w Polsce, obserwujemy wyższe wyniki na skali satysfakcji z miejsca pracy niż na skali satysfakcji z zawodu. Jest

²² Korelacje te, podobnie jak w wypadku poczucia własnej skuteczności, są rzędu 0,3.

to bardzo ciekawy wynik będący dowodem na to, jak wielkim zasobem są relacje wewnątrz grona pedagogicznego, organizacja pracy szkoły i wszystko to, co dzieje się bezpośrednio w miejscu pracy nauczyciela: jest to przestrzeń, w którą należy inwestować.

W Polsce różnice między nauczycielami poszczególnych poziomów edukacyjnych szkół nie są tak duże jak w wypadku poczucia własnej skuteczności, ale występują: nauczyciele szkół podstawowych osiągają wyższe wyniki na obu skalach i ogólnym wskaźniku satysfakcji zawodowej.

Wykres 6.2. Odsetek nauczycieli zdecydowanie zgadzających się lub zgadzających się ze stwierdzeniami dotyczącymi zadowolenia z pracy



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Problemy w pracy

W polskiej wersji badania zapytano nauczycieli o 11 obszarów będących problemami w wykonywaniu zawodu nauczyciela. Zsumowane odsetki odpowiedzi „W pewnym stopniu” i „W wysokim stopniu” na wszystkie stwierdzenia z tego pytania przedstawione są na wykresie 6.3.

Ogólnie widzimy cztery najważniejsze obszary wskazywane przez nauczycieli. Są to przede wszystkim obszary związane z zatrudnieniem: pensja i brak pewności zatrudnienia. Poza tym niski prestiż zawodu oraz przeciążenie pracą, gdzie odpowiedzi „W pewnym stopniu” i „W dużym stopniu” zebrały co najmniej 60% wskazań we wszystkich badanych populacjach. Na niski autorytet wśród uczniów oraz na przeciążenie pracą najczęściej skarżą się nauczyciele gimnazjów. Najbardziej na zagrożenie chorobami zawodowymi oraz złe relacje z rodzicami uczniów: nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych. Jak widać na wykresie 6.3, ranking ten nie różni się bardzo pomiędzy poszczególnymi poziomami edukacji, choć przeciążenie pracą i niski autorytet wśród uczniów częściej

zgłaszają nauczyciele gimnazjów, zaś brak perspektyw rozwoju rzadziej zgłaszają nauczyciele szkół podstawowych. Z kolei nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych rzadziej jako problem w wykonywaniu zawodu wskazują zagrożenie chorobami zawodowymi i złe relacje z rodzicami lub opiekunami.

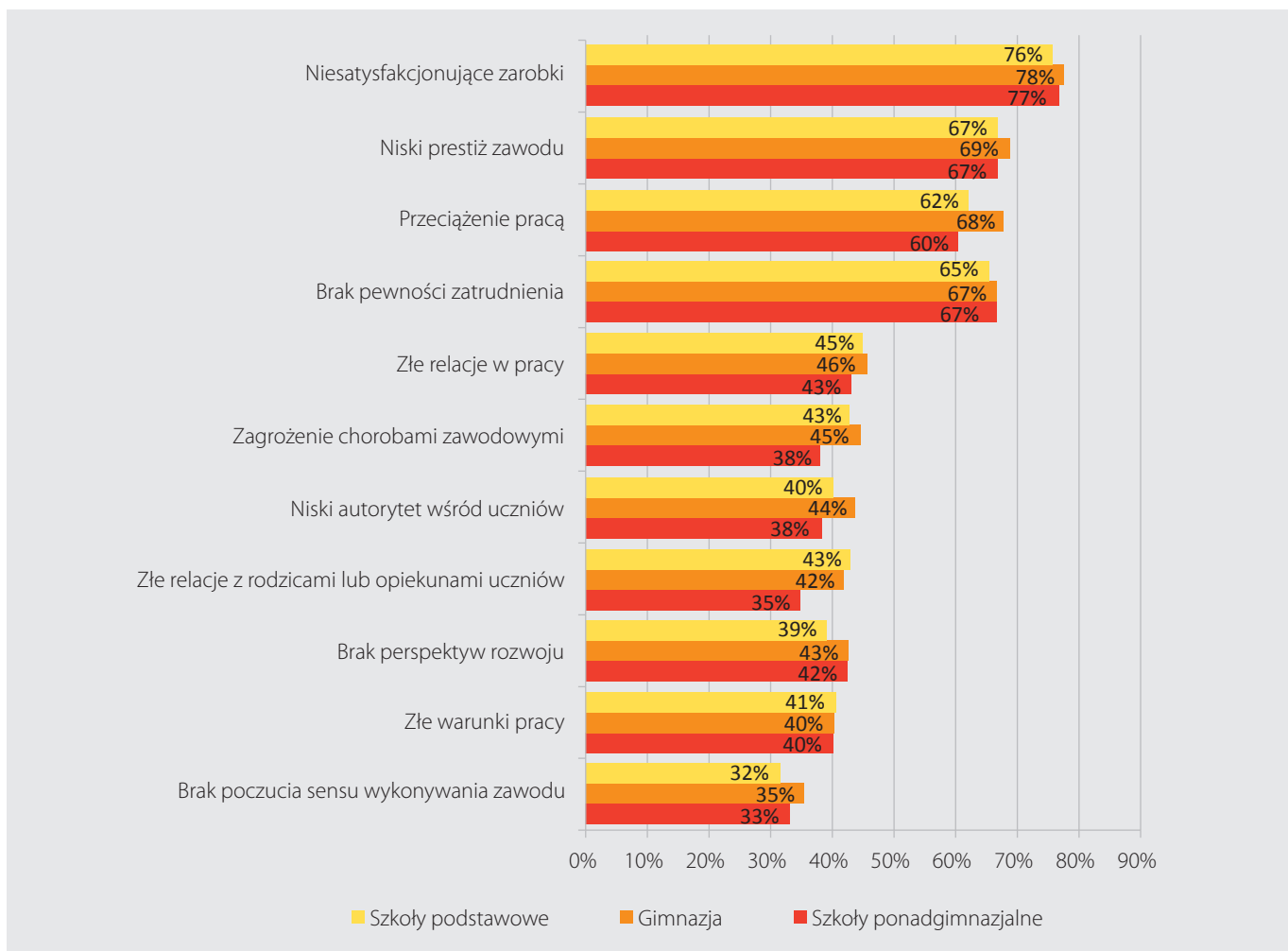
Obserwujemy korelacje rzędu od -0,2 do -0,35 pomiędzy satysfakcją z pracy a takimi trudnościami jak „Brak poczucia sensu wykonywania zawodu”, „Brak perspektyw rozwoju”, „Niski prestiż zawodu”, „Niskie zarobki” i „Złe warunki pracy”. Z tymi problemami najsilniej wiąże się niższa satysfakcja zawodowa.

Problemy wymieniane przez nauczycieli w niskim stopniu korelują z ich poczuciem własnej skuteczności, a 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). Tak więc w trójkącie poczucia własnej skuteczności, satysfakcji zawodowej i zgłaszanych problemów widzimy silny związek pomiędzy problemami a satysfakcją, a także pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a satysfakcją, ale nie pomiędzy problemami a poczuciem własnej skuteczności. Zgłaszanie problemów w bardzo niskim stopniu wiąże się z potrzebą aprobaty społecznej. Można więc wysnuć ostrożny wniosek, że problemy, które zgłaszają nauczyciele, są bólem ich pracy i obniżają zawodową satysfakcję, ale nie przeszkadzają w najważniejszym: „w byciu nauczycielem”.

Tabela 6.1. Korelacje pomiędzy satysfakcją zawodową nauczycieli a problemami w wykonywaniu przez nich zawodu

	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Szkoły ponadgimnazjalne
Brak perspektyw rozwoju	-0,25	-0,30	-0,35
Brak pewności zatrudnienia	-0,11	-0,17	-0,18
Brak poczucia sensu wykonywania zawodu	-0,22	-0,31	-0,32
Niesatysfakcjonujące zarobki	-0,22	-0,24	-0,27
Niski autorytet wśród uczniów	-0,04	-0,10	-0,09
Niski prestiż zawodu	-0,28	-0,29	-0,30
Przeciążenie pracą	-0,20	-0,25	-0,22
Zagrożenie chorobami zawodowymi	-0,06	-0,13	-0,13
Złe relacje w pracy	-0,16	-0,19	-0,18
Złe relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów	-0,07	-0,06	-0,07
Złe warunki pracy	-0,17	-0,21	-0,24

Wykres 6.3. Odsetek nauczycieli deklarujących, że w wysokim lub pewnym stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla nich następujące czynniki:



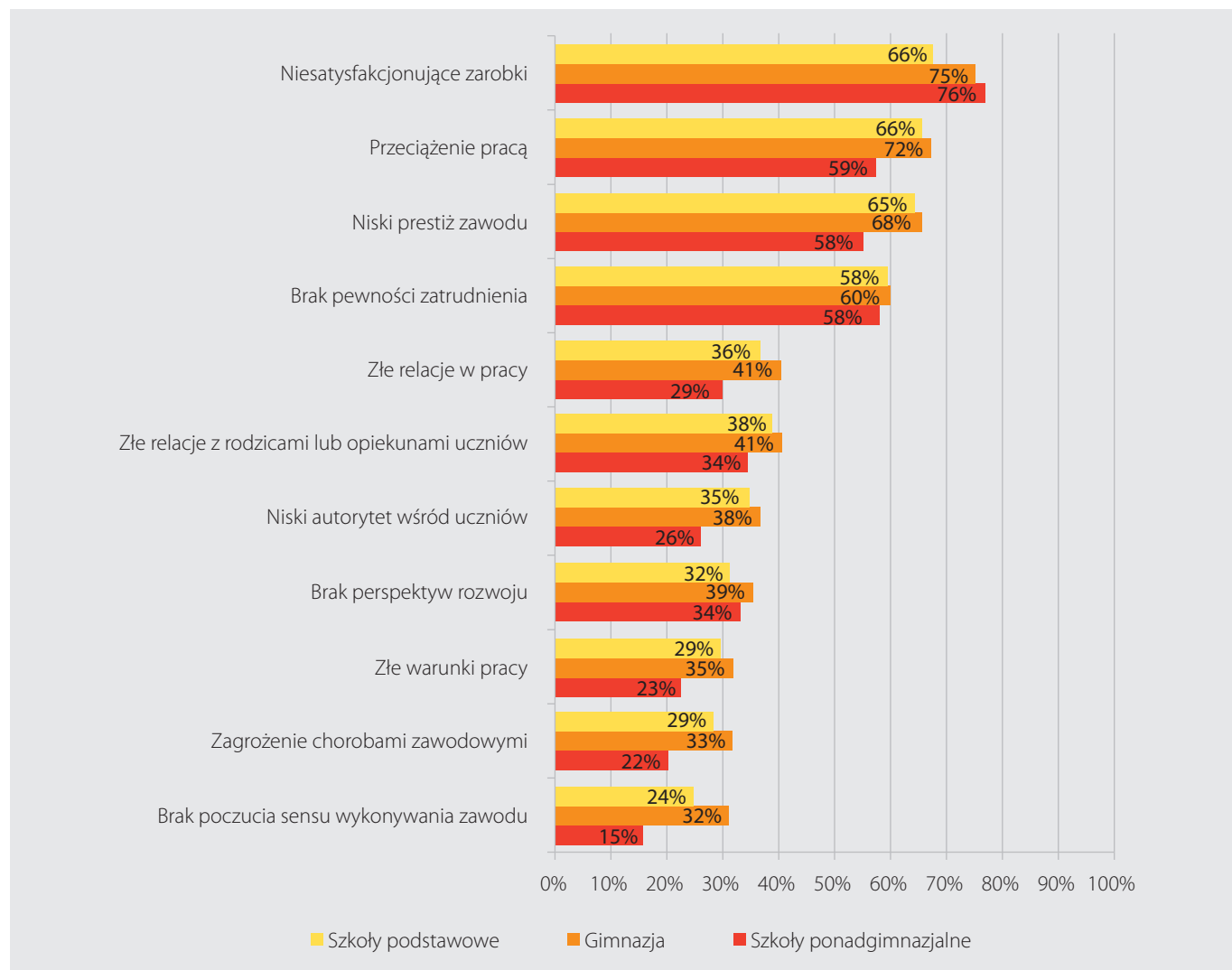
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Problemy dyrektorów-nauczycieli

Problemy w pracy nie dotyczą jednak tylko nauczycieli. Sześciu na siedmiu dyrektorów prowadzi zajęcia dydaktyczne i zapytano ich o te same trudności, które mogą być problemami w pracy. Struktura odpowiedzi dyrektorów pracujących jako nauczyciele była bardzo podobna do struktury odpowiedzi nauczycieli: zarobki, przeciążenie pracą, niski prestiż i brak pewności zatrudnienia wybijają się jako największe problemy, brak poczucia sensu jako najmniejszy (patrz wykres 6.4). Co ciekawe, o ile różnice w odpowiedziach między nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych były minimalne, o tyle w grupie dyrektorów sięgają nawet 17 punktów procentowych. Różnica ta występuje przy stwierdzeniu o braku poczucia sensu wykonywania zawodu, którą deklaruje co trzeci dyrektor-nauczyciel gimnazjum i zaledwie co siódmy dyrektor-nauczyciel szkoły ponadgimnazjalnej. Generalnie najczęściej problemy zgłaszają dyrektorzy-nauczyciele gimnazjów, zaś najrzadziej – szkół ponadgimnazjalnych. Wyjątkiem jest tutaj kwestia zarobków, na którą najczęściej wskazują właśnie dyrektorzy-nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (76%). Obszarem, w którym panuje największa zgodność między dyrektorami-nauczycielami szkół wszystkich poziomów, jest brak pewności zatrudnienia, który sygnalizuje około 60% badanych.

Niestety, ze względu na niską liczbę dyrektorów niebędących nauczycielami analizy problemów zgłaszanych przez tę grupę są narażone na duży błąd i dlatego nie będą tutaj zaprezentowane.

Wykres 6.4. Odsetek dyrektorów będących nauczycielami, deklarujących, że w wysokim lub pewnym stopniu problemem w wykonywaniu zawodu nauczyciela są dla nich następujące czynniki:



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Źródła poczucia własnej skuteczności i satysfakcji z pracy

Zdaniem Bandury (1994) rozwój poczucia własnej wartości mogą powodować trzy czynniki: własne sukcesy, obserwacja sukcesów innych, podobnych do siebie oraz perswazja ze strony innych. Wyniki badania TALIS pośrednio potwierdzają tę teorię. 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. Respondenci, którzy dobrze oceniają klimat szkoły w kontekście relacji nauczyciel–uczeń oraz ci, którzy częściej współpracują z innymi nauczycielami, również mają wyższe poczucie własnej skuteczności.

Ci z wysokim poczuciem własnej skuteczności częściej zgłaszają uczestnictwo w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, a te zajęcia, w których uczestniczyli, umożliwiły aktywny udział i współpracę z innymi nauczycielami uczącymi tego samego przedmiotu lub w tej samej szkole. Zależność ta dotyczy też satysfakcji zawodowej.

Zarówno nauczyciele, którzy mają wyższe poczucie własnej skuteczności, jak i ci bardziej zadowoleni deklarują częstsze powtarzanie omówionych treści, używanie przykładów z codziennego życia, zadania projektowe, prace w grupach czy różnicowanie zadań dla uczniów o różnych uzdolnieniach, ale i sprawdzanie zeszytów i prac domowych.

Możliwość uczestnictwa przez nauczycieli w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły oraz uczestnictwo w programie integracyjnym dla nowych nauczycieli wiąże się z większym poczuciem własnej skuteczności. Z kolei nauczyciele, którzy odpowiadają, że ocena ich pracy służy jedynie wymogom administracyjnym, mają niższe poczucie własnej skuteczności. Wysokiemu poczuciu własnej skuteczności towarzyszy przekonanie, 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 wyznaczony 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 pracy.

W dziedzinie satysfakcji zawodowej kobiety uzyskują wyższe wyniki niż mężczyźni. Niski staż pracy (poniżej 5 lat) także sprzyja wysokim wynikom 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 niższymi wynikami na skali satysfakcji. Zarówno dobre relacje z uczniami, jak i współpraca z innymi nauczycielami wiąże się z wyższą satysfakcją zawodową, przy czym związek dobrych relacji z uczniami jest silniejszy. Także uczestnictwo w programie integracyjnym dla nowych nauczycieli i posiadanie mentora wiąże się z wyższą satysfakcją zawodową.

Co ciekawe, o ile generalnie najbardziej zadowoleni nauczyciele mają niższe potrzeby związane z doskonaleniem zawodowym, o tyle wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych właśnie ci zadowoleni zgłaszają wyższe potrzeby w zakresie współpracy z rodzicami i społecznością lokalną, poradnictwa zawodowego, zastosowania TIK, podstawy programowej oraz wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu.

Podsumowanie

Niemal co czwarty nauczyciel, który zgadza się ze stwierdzeniem, że zalety zawodu nauczyciela przeważają nad jego wadami, rozważa, czy nie byłoby lepiej, gdyby wybrał inny zawód. W grupie zadowolonych z pracy co piąty nauczyciel, mając wybierać ponownie, wybrałby pracę nauczyciela. Zdecydowana większość nauczycieli narzeka na płace i niepewność zatrudnienia, większość skarży się na ilość pracy. Mimo to są zadowoleni z profesji, którą wykonują, i (nawet bardziej) miejsca pracy. Nauczyciele wysoko oceniają swoją skuteczność, najlepiej w obszarze dyscyplinowania uczniów, najgorzej w zakresie motywowania ich do nauki. Nieco niżej na skalach satysfakcji z pracy, jak i poczucia własnej skuteczności plasują się nauczyciele gimnazjów. Oni też najczęściej wskazują na problemy związane z wykonywaniem zawodu.

Badania początkujących nauczycieli (Walczak, 2013), jak i badania potrzeb nauczycieli matematyki w dziedzinie doskonalenia zawodowego (Czajkowska, Grochowalska i Orzechowska, 2015) pokazują, że główną motywacją jest chęć pracy z dziećmi i młodzieżą, zainteresowanie zawodem i chęć przekazywania wiedzy. Jednocześnie ich praca jest niezwykle odpowiedzialna i są oni w szczególnym stopniu narażeni na problem wypalenia zawodowego. Dlatego tak ważne jest, aby zapewnić im komfortowe warunki pracy, takie, w których będą mogli się rozwijać i czuć satysfakcję z wykonywanego zawodu.

TALIS pokazuje, że dla poprawy poczucia ich skuteczności i satysfakcji z pracy ważne jest stworzenie środowiska, w którym prometejskie idee, które kierują nauczycielami, miałyby przestrzeń rozwoju. Rzetelna i życzliwa ocena pracy, która oparta jest na analizie działalności, a nie wykonywana dla zaspokojenia potrzeb administracji, wsparcie w rozwiązywaniu problemów, stworzenie klimatu współpracy pomiędzy nauczycielami to elementy, które sprzyjają rozwojowi zarówno poczucia własnej skuteczności, jak i satysfakcji z pracy. Zadowoleni i mający wysokie poczucie skuteczności nauczyciele deklarują większą aktywność na lekcjach, częstsze uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym i przejawiają bardziej konstruktywistyczne poglądy na edukację.

Rozdział 7. Przywództwo szkolne: rola i zadania dyrektorów

Kamila Hernik

Systemy edukacyjne stają obecnie przed szeregiem wyzwań, takich jak: procesy postępującej decentralizacji i autonomii szkół, coraz większy nacisk na rozliczalność szkół, wzrastająca rola edukacyjnych badań porównawczych w podejmowaniu decyzji edukacyjnych. Ponadto zauważalna jest pewna sprzeczność między oczekiwaniem standaryzacji procesów edukacyjnych i kontekstem zmian społecznych, w jakich funkcjonują szkoły, charakteryzujących się wzrastającą indywidualizacją i heterogenicznością społeczną (Hernik, Wasilewska i Kasprzak, 2012). Liderzy edukacyjni muszą podejmować konkretne działania, by odpowiadać na te wyzwania. Tym samym zwiększa się ich rola w procesach edukacyjnych. Rosną też oczekiwania wobec liderów i coraz bardziej poszerza się zakres ich odpowiedzialności.

Jedną z trudności związanych ze zrozumieniem znaczenia przywództwa dla osiągnięć uczniów jest fakt, że związki te są zapośredniczone przez wpływ, jaki dyrektorzy mają na organizację pracy nauczycieli, organizację szkoły i relacje szkoły z szerszym otoczeniem. Literatura przedmiotu na temat przywództwa przyrasta w bardzo szybkim tempie. Pojawiają się nowe koncepcje, a stare ujmowane są w nowych kontekstach. Badacze starają się uchwycić zróżnicowane oblicze przywództwa – z jednej strony praktyką skoncentrowaną na działaniach pedagogicznych, z drugiej zaś ich indywidualistyczny versus kolektywistyczny charakter. Istnieje też nurt dociekań wychodzących poza dotychczasowe rozumienie przywództwa szkolnego i rozszerzających go na szerszy system – lokalny, regionalny czy krajowy (Hopkins i Higham, 2007).

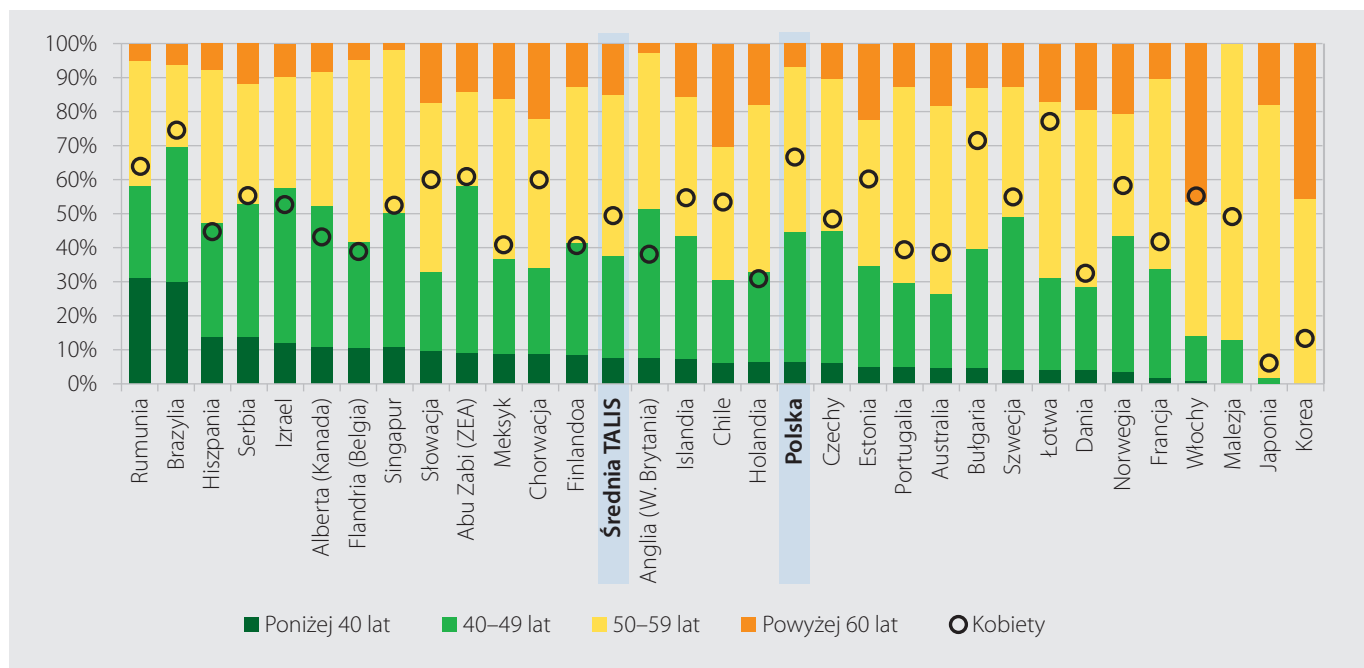
Problematyka przywództwa stała się także jednym z kluczowych zagadnień podejmowanych w TALIS. Przed przystąpieniem do badania poszczególne kraje decydowały w głosowaniu, które tematy są dla nich najważniejsze i to właśnie przywództwo uzyskało najwięcej wskazań²³. W TALIS podjęto próbę uchwycenia roli 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, satysfakcja z pracy. W badaniu starano się też sprawdzić, jakie rodzaje przywództwa dominują w szkołach oraz jakie są ich związki z innymi czynnikami.

Statystyczny dyrektor

Wiek

Statystyczny dyrektor w Polsce, podobnie jak w innych badanych krajach, ma ok. 50 lat. Połowa z nich jest w wieku 50–59 lat, najmniej dyrektorów zaś rekrutuje się spośród osób poniżej 40. roku życia (7%). Zauważalne są różnice między poszczególnymi krajami, i tak np. w Rumunii ok. 30% dyrektorów gimnazjów ma mniej niż 40 lat, a we Włoszech prawie połowa przekracza 60 lat. Porównując dane zebrane w 2013 roku z tymi z 2008 roku, możemy dostrzec pewną stabilność wśród osób zajmujących to stanowisko, biorąc pod uwagę wiek dyrektorów. W ciągu pięciu lat w Polsce odsetek dyrektorów wśród młodszych kohort wiekowych zmniejszył się o 20 punktów procentowych (w tym najwięcej wśród osób w wieku 40–49 lat – 14 punktów procentowych) i o tyle samo zwiększył się udział osób w wieku 50–59 lat.

²³ Dwudziestu kluczowym zagadnieniom polityki edukacyjnej każdy kraj uczestniczący w badaniu mógł przydzielić w sumie 200 punktów, przywództwo uzyskało 393.

Wykres 7.1. Rozkład wieku dyrektorów gimnazjów w przedziałach oraz odsetek kobiet dyrektorów

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

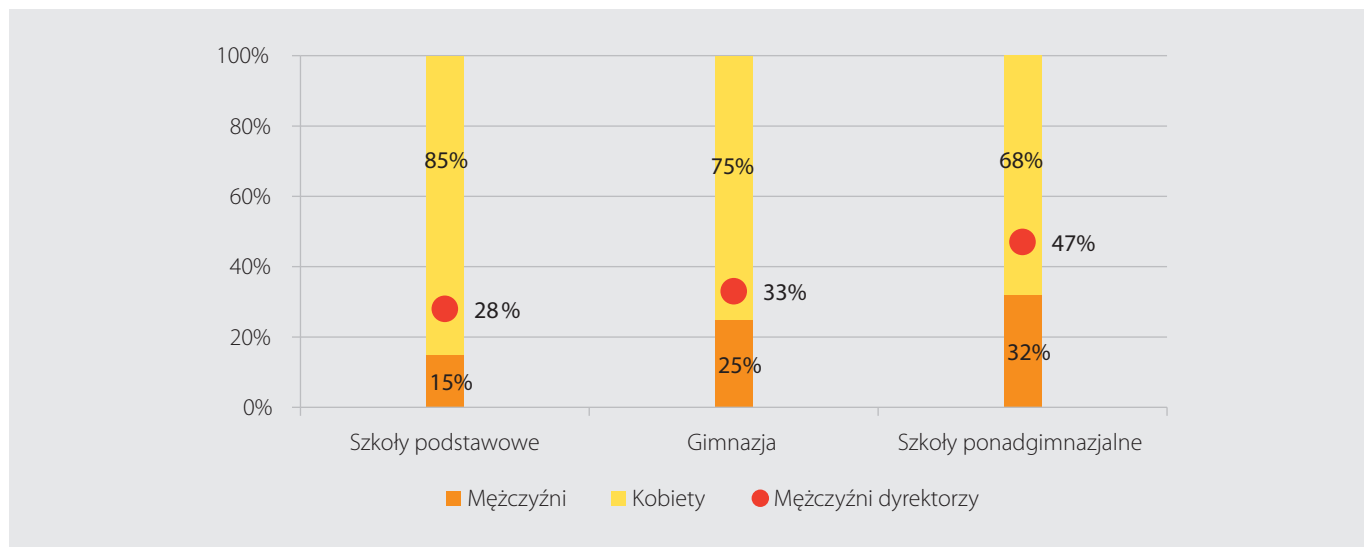
Płeć

Poszczególne kraje różnią się też pod względem udziału kobiet na stanowiskach dyrektorskich. W Polsce kobiety stanowią większość wśród dyrektorów szkół. Sytuacja ta odbiega od średniej międzynarodowej, gdzie wśród nauczycieli kobiety są większością, ale już nie wśród dyrektorów. Polska jest czwarta spośród 34 badanych krajów pod względem odsetka kobiet – dyrektorów szkół.

Jednocześnie warto zauważyć, że im wyższy poziom edukacyjny, tym przewaga liczbowa kobiet wśród dyrektorów maleje, a szanse objęcia stanowiska dyrektora przez mężczyzn nauczycieli są znacznie większe niż przez kobiety nauczycielki²⁴ (najwyższy odsetek mężczyzn dyrektorów jest w liceach ogólnokształcących – 55%). Chociaż znowu, porównując ten współczynnik z innymi badanymi krajami, nauczycielki polskich gimnazjów na tle krajów europejskich wciąż mają jedną z największych szans zostania dyrektorem, za Norwegią (1,1) i Rumunią (1,3). W niektórych krajach szanse kobiet na objęcie stanowiska dyrektora są bardzo niskie, np. w Korei mężczyźni mają 14 razy więcej szans niż kobiety, w Japonii ten współczynnik wynosi 10, zaś wśród krajów europejskich najniższe są w Portugalii (4,2), Finlandii (3,8) i Estonii (3,6).

²⁴ Stosunek odsetka dyrektorów mężczyzn odniesionych do nauczycieli mężczyzn i odsetka dyrektorów kobiet odniesionych do odsetka nauczycieli kobiet dla szkół podstawowych w Polsce wynosi 2,2, dla gimnazjów 1,9, a dla szkół ponadgimnazjalnych 1,9.

Wykres 7.2. Rozkład płci wśród nauczycieli oraz odsetek mężczyzn dyrektorów w Polsce

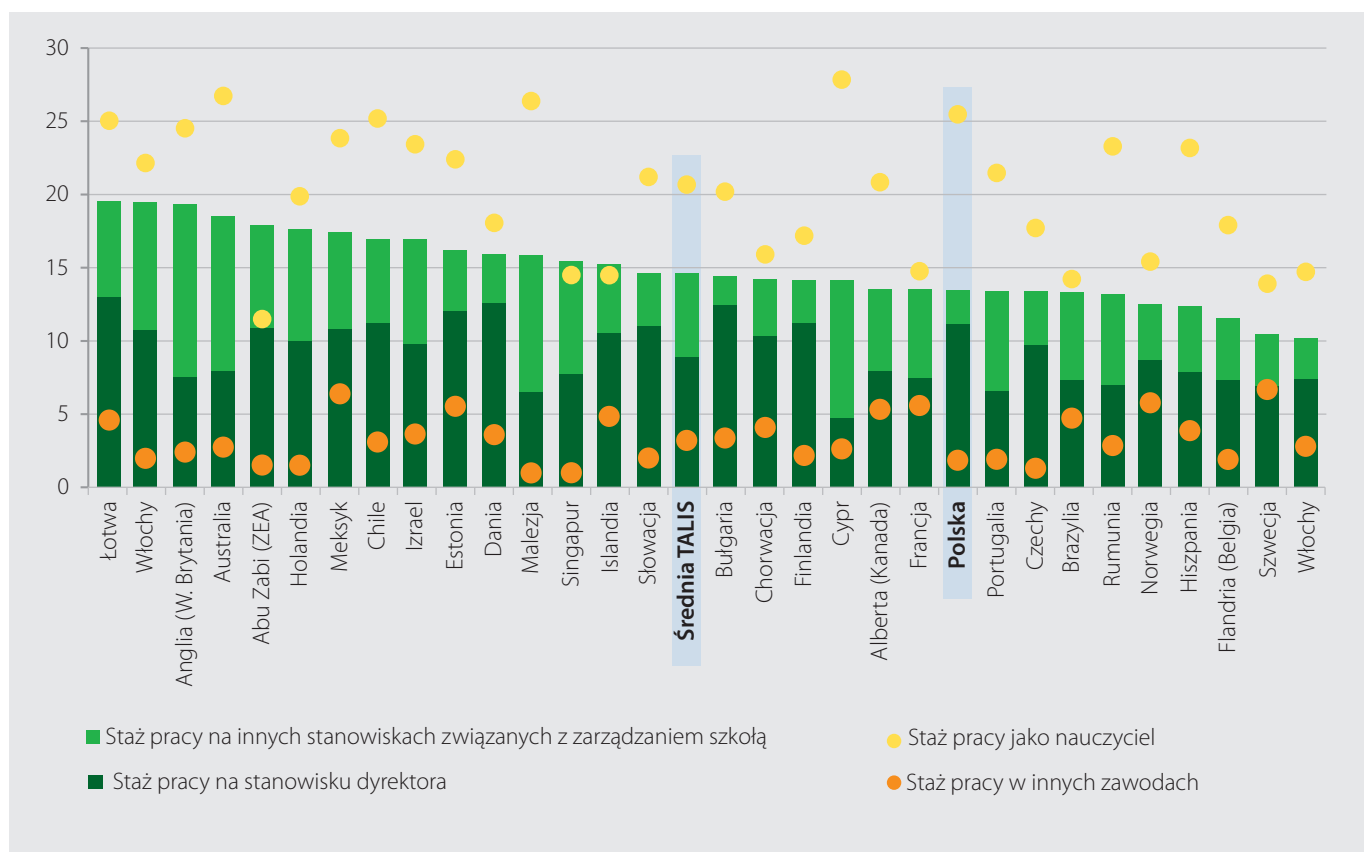


Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Znaczenie mogą mieć w tym wypadku względy kulturowe – kobiety niejako samoograniczają się i niechętnie podejmują się typowo męskich zadań, a stanowisko dyrektora może być właśnie tak postrzegane. Różne badania pokazują wciąż, że znaczna część polskiego społeczeństwa opowiada się za tradycyjnym podziałem ról i sfer działalności na męskie i żeńskie (PGSS; za: Siemieńska, 2000). Co ciekawe, okazuje się, że piastowanie stanowiska dyrektora przedszkola nie mieści się w tej logice, wydaje się zbyt mało „męskie” i prestiżowe, skoro zajmują je wyłącznie kobiety, a samorządowcy zgłaszają problem ze znalezieniem osób chętnych do pełnienia tej funkcji (Herczyński i Sobotka, 2012).

Staż pracy i doświadczenie zawodowe

Polscy dyrektorzy mają średnio 11 lat doświadczenia zawodowego, co sytuuje ich w grupie siedmiu krajów o najdłuższym wskaźniku piastowania swojej funkcji. Oznacza to, że statystycznie rzecz biorąc, zaczęli sprawować trzecią kadencję, co można uznać też za wskaźnik ich profesjonalizacji. Jednak biorąc pod uwagę łączny staż pracy na stanowisku dyrektora i innych związanych z zarządzaniem szkołą, to jego długość okazuje się w perspektywie międzynarodowej dosyć krótka (wykres 7.3). W niektórych krajach lub regionach, takich jak Anglia, praca na stanowiskach zarządczych w szkole jest traktowana jako przygotowanie do objęcia roli dyrektora (średnia 12 lat, w Polsce 2 lata). Ponadto polscy dyrektorzy mają jeden z najkrótszych w Europie staż pracy w innych zawodach (2 lata), najdłużej pracowali dyrektorzy ze Szwecji (7 lat), Norwegii (6 lat) i Francji (6 lat).

Wykres 7.3. Przeciętny staż pracy dyrektorów gimnazjów (w latach)

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na fakt, że dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych krócej zajmują swoje stanowisko niż osoby z pozostałych poziomów kształcenia, ale są oni do niego stosunkowo lepiej przygotowani – najdłużej pracowali na innych stanowiskach zarządczych w szkole (średnio 6 lat wobec 2 lat na innych poziomach). Nieco ponad 1/3 z nich nie ma w ogóle takich doświadczeń, podczas gdy w szkołach podstawowych odsetek ten wyniósł 62%, w gimnazjach zaś 54%.

W większości krajów europejskich (poza Belgią – Flandria, Łotwą, Holandią, Szwecją i Norwegią) do objęcia stanowiska dyrektora wymagane jest doświadczenie zawodowe w pracy nauczyciela (Eurydice, 2013). Średnio we wszystkich krajach badanych w ramach TALIS dyrektorzy gimnazjów mają przeciętnie 21 lat stażu jako nauczyciel. Polscy dyrektorzy gimnazjów są w europejskiej czołówce pod tym względem (25 lat stażu, za Cyprzem – 28)²⁵. Ponadto około pięciu na sześciu z nich obecnie łączy swoją funkcję z pracą nauczyciela przedmiotu.

Tego typu doświadczenie jest o tyle istotne w pełnieniu funkcji dyrektora, że dzięki oglądowi sytuacji z perspektywy nauczyciela zarządzający lepiej mogą rozumieć swoich pracowników, mają kontakt z uczniami, mogą testować w praktyce niektóre rozwiązania, które zamierzają wprowadzić na poziomie szkoły (OECD, 2014a). Polscy dyrektorzy wydają się w pełni podzielać ten pogląd – 86% z nich uważa, że stanowisko dyrektora powinno być dostępne wyłącznie dla nauczycieli, 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 (81% spośród tych, którzy nie są jednocześnie nauczycielami) uważa, że lepiej, jeśli dyrektor nie prowadzi zajęć z uczniami, ponieważ ma wtedy czas na rzetelne pełnienie swojej funkcji.

W Polsce dyrektorzy na kontraktach menedżerskich, niebędący nauczycielami stanowią niewielki odsetek. W niektórych krajach, np. w Holandii, realizowane są projekty mające na celu rekrutację kandydatów na stanowisko dyrektora spoza grona nauczycieli, spośród osób z doświadczeniem w pracy zarządczej spoza sektora edukacji (Eurydice, 2013). Jest to z jednej strony odpowiedź

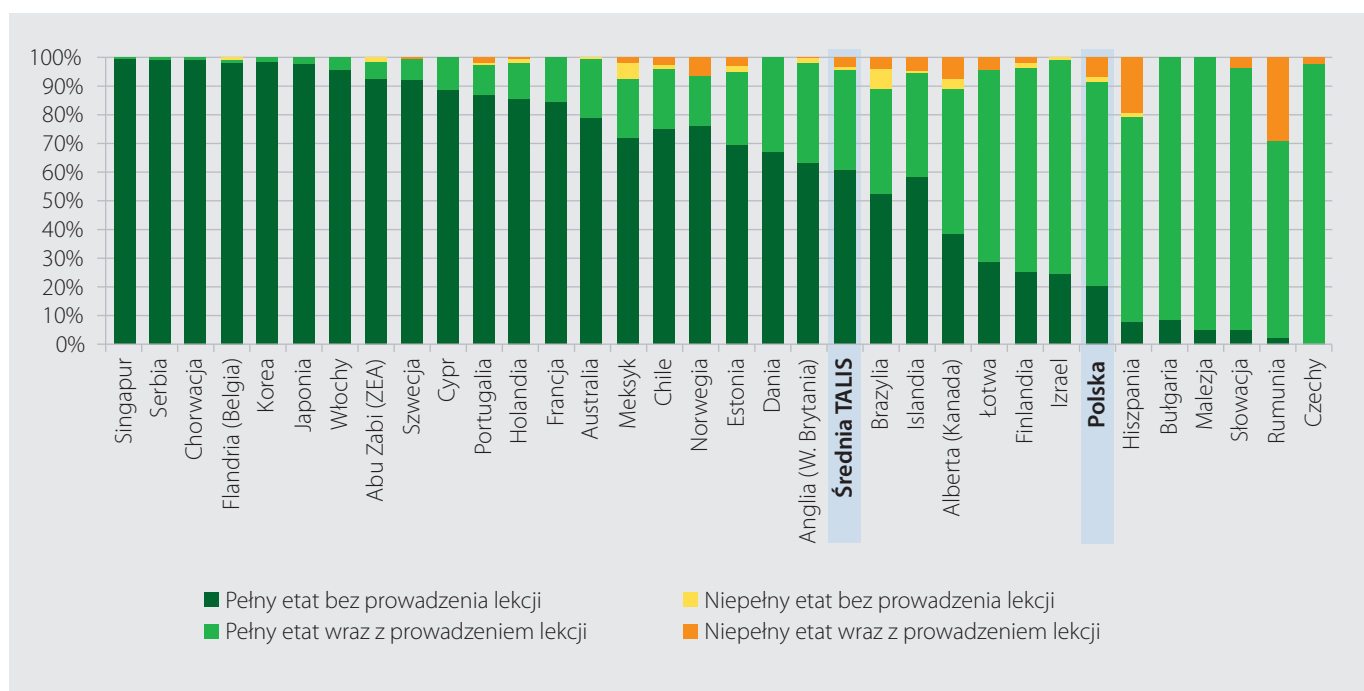
²⁵ Najdłuższy staż wśród wszystkich badanych krajów mają dyrektorzy z krajów azjatyckich (Japonia – 30 lat, Korea – 29, Malezja – 26) i Australii (27).

na problem ze znalezieniem chętnych na objęcie tego stanowiska (zakres zadań dyrektorów i oczekiwań formułowanych przez różnych interesariuszy ciągle się poszerza), ale też wyraz pewnej wizji statusu i roli dyrektora szkoły – jako menedżera, a nie „super-nauczyciela” pełniącego funkcje zarządcze (Herczyński i Sobotka, 2012).

Status zatrudnienia

Wykres 7.4 zawiera informacje na temat statusu zatrudnienia dyrektorów. Większość dyrektorów z krajów europejskich jest zatrudnionych na pełny etat (powyżej 90% pełnego wymiaru godzin), przy czym nie mają oni obowiązku prowadzenia lekcji. Polska znajduje się wśród krajów takich jak Łotwa, Finlandia, Hiszpania, Bułgaria, Słowacja, Rumunia i Czechy, gdzie zdecydowana większość dyrektorów gimnazjów jest zatrudniona na pełny etat wraz z prowadzeniem lekcji.

Wykres 7.4. Status zatrudnienia dyrektorów gimnazjów



Źródło: Dane OECD: TALIS, 2013.

De facto dyrektor w Polsce jest nauczycielem pełniącym w szkole funkcje zarządcze – ma obowiązek prowadzenia zajęć dydaktycznych²⁶. Zgodnie z *Kartą nauczyciela* (art. 42 ust. 6) organ prowadzący może ograniczyć lub zwolnić dyrektorów z tego obowiązku – ponad połowa z nich prowadzi ok. 3–5 godzin przy 18-godzinnym pensum (Więśław, 2011). W sytuacji, w której polscy dyrektorzy mają bardzo krótkie doświadczenie na innych stanowiskach zarządczych w szkole oraz w pracy poza szkołą, a także dużą liczbę lat przepracowanych w zawodzie nauczyciela, pełnienie swojej funkcji jest dla nich prawdopodobnie pierwszym awansem ze stanowiska nauczyciela. Na tym tle wyróżniają się osoby zarządzające szkołami ponadgimnazjalnymi – mają bogatsze doświadczenie zawodowe w ogóle oraz na stanowiskach zarządczych w szkole²⁷, a jednocześnie krótszy staż na stanowisku dyrektora. Ma to zapewne związek z lokalizacją szkoły w większości w miastach (częściej tych dużych), gdzie rynek pracy jest większy, łatwiej o pracę w innej szkole lub innym zawodzie, a jednocześnie trudniej o wielokadencyjność ze względu na większą konkurencję podczas konkursów na dyrektora szkoły oraz mniejszą zależność od lokalnych układów politycznych. Ponadto, na co wskazuje Więśław (2011), wynika to też z wielkości szkół – w szkołach ponadgimnazjalnych jest więcej wicedyrektorów, tym samym większe są szanse na objęcie tego stanowiska.

²⁶ Z wyjątkiem dyrektorów zatrudnionych na kontraktach menedżerskich, ale takich osób jest w Polsce wciąż niewiele.

²⁷ Np. na stanowisku wicedyrektora szkoły.

Przygotowanie do pełnienia funkcji dyrektora

Polscy dyrektorzy, podobnie jak polscy nauczyciele, należą do jednych z najlepiej wykształconych – 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.

Mniej więcej co piąty polski dyrektor czuł się w dużym stopniu przygotowany do pełnienia swojej funkcji w momencie, gdy obejmował to stanowisko²⁸. Odpowiedzi: „W pewnym stopniu” i „W dużym stopniu”, wybrało około 2/3 osób, przy czym dyrektorzy szkół podstawowych znacznie rzadziej (61%) niż ci ze szkół ponadgimnazjalnych (81%) czuli się dobrze przygotowani do pełnienia swojej funkcji. Generalnie słabiej przygotowane czuły się osoby zarządzające: (a) małymi szkołami (do 100 uczniów), (b) z niską liczbą nauczycieli w przeliczeniu na ucznia, a także ci, którzy (c) pracę na stanowisku dyrektora rozpoczęli ponad 20 lat temu²⁹.

Wykres 7.5 przedstawia odsetek dyrektorów gimnazjów, którzy brali udział w programach formalnego kształcenia obejmujących przywództwo i zarządzanie szkołą. Na podstawie tych pytań skonstruowany został indeks formalnego przygotowania do pełnienia funkcji dyrektora³⁰ (ang. *leadership training index*). Pokazuje on, na ile kompleksowy, zróżnicowany był proces formalnego przygotowania do pełnienia funkcji dyrektora – czy obejmował zagadnienia tylko z jednego obszaru, czy też z kilku.

Polscy nauczyciele na tle międzynarodowym wypadają dość słabo, jeśli oceniać ich przygotowanie w tych kategoriach. Co prawda wszyscy respondenci z Polski zadeklarowali ukończenie kursu kwalifikacyjnego dla dyrektorów szkół (jest on wymagany od osób przystępujących do konkursów na stanowisko dyrektora szkoły) i prawie wszyscy ukończyli programy kształcenia nauczycieli³¹ (prawie wszyscy dyrektorzy w Polsce są nauczycielami), jednak już tylko mniej niż połowa dyrektorów gimnazjów zadeklarowała ukończenie kursu z zakresu przywództwa edukacyjnego³² (43%) i był to wynik najniższy spośród badanych krajów (średnia TALIS: 78%). Wśród polskich dyrektorów tyle samo jest osób, które osiągnęły przeciętny (43%) i wysoki (41%) poziom przygotowania formalnego do pełnienia tej funkcji, podczas gdy w większości badanych krajów respondenci częściej osiągali wynik wysoki (2/3), a zdecydowanie rzadziej wynik przeciętny (1/5).

²⁸ Pytanie to było zadawane jedynie w polskiej wersji kwestionariusza.

²⁹ Odsetek osób wskazujących na odpowiedź „Ani trochę” i „W niewielkim stopniu” wyniósł dla tych grup:

(a) 43% – od 13 do 19 punktów procentowych więcej niż pozostali respondenci,

(b) 39%, wobec 29% i 25% w pozostałych podgrupach.

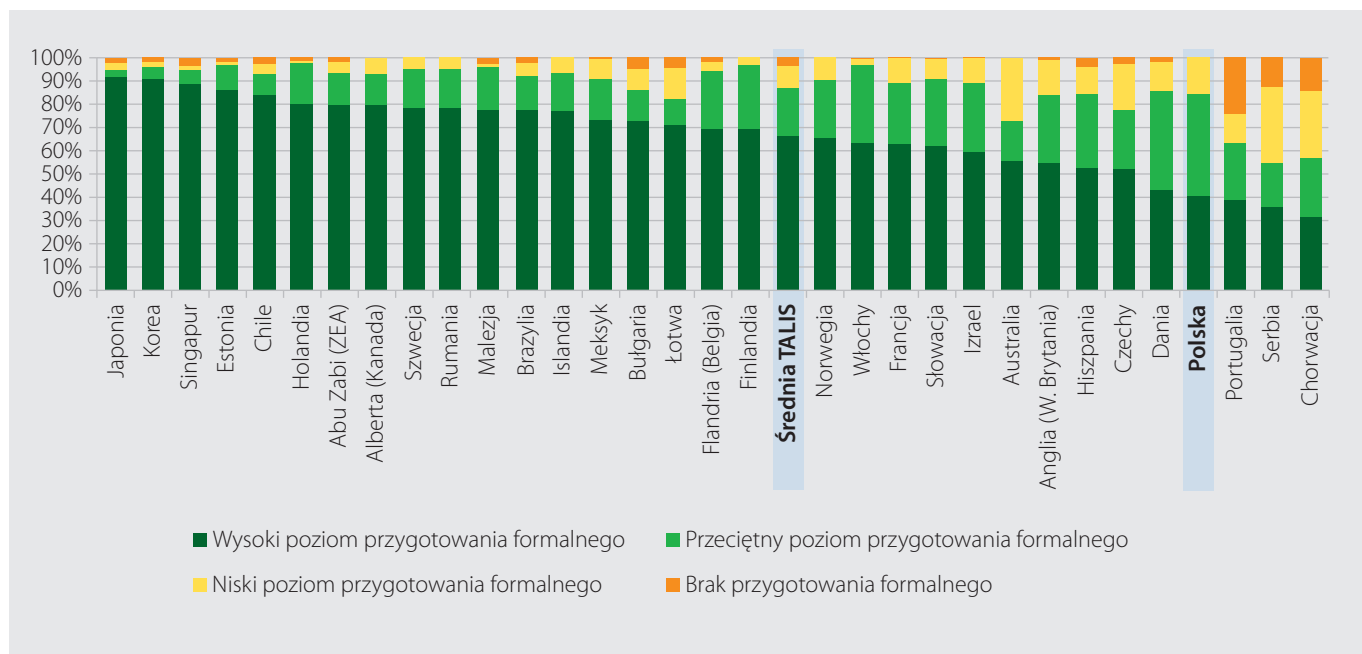
Z kolei w wypadku stażu dyrektorskiego ogółem 17% osób pracujących ponad 20 lat wskazało, że nie były w ogóle przygotowane do pełnienia swojej funkcji, podczas gdy w pozostałych podgrupach odsetek ten wahał się od 0 do 4%.

³⁰ Indeks został utworzony z odpowiedzi na pytanie: „Czy ukończone przez Panią/Pana programy formalnego kształcenia obejmowały poniższe elementy, a jeśli tak, to czy miało to miejsce przed czy po objęciu stanowiska dyrektora?”. Odpowiedzi „Nigdy” zakodowano jako 0, a pozostałe („Przed”, „Po” oraz „Przed lub po”) jako 1. Następnie kody zsumowano i utworzono z nich 4 kategorie: 0 – brak przygotowania formalnego, 1 – niski poziom, 2 – przeciętny poziom oraz 3 – wysoki poziom.

³¹ Warto zauważyć, że odpowiedzi respondentów na to pytanie odbiegają od danych SIO. Wynika to z konstrukcji pytania w TALIS: dyrektorzy zostali zapytani, czy ukończone programy formalnego kształcenia obejmowały poniższe elementy i czy miało to miejsce przed czy po objęciu stanowiska dyrektora. Odpowiedź „Program lub kurs kształcenia nauczycieli” wybrało 77% dyrektorów ze szkół podstawowych, 84% z gimnazjów i 95% szkół ponadgimnazjalnych. Wydaje się, że zwłaszcza respondenci ze szkół podstawowych nie zaliczyli kursów pedagogicznych w ramach studiów nauczycielskich do tej kategorii.

³² Różnice między odpowiedziami na to pytanie przez dyrektorów z poszczególnych poziomów edukacji w Polsce nie są istotne statystycznie.

Wykres 7.5. Indeks formalnego przygotowania do pełnienia funkcji dyrektora



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Powyżej przytoczone dane świadczą m.in. o tym, że w Polsce do tej pory nie myślano o osobach zarządzających szkołami jako o przywódcach w znaczeniu, jakie obecnie nadaje się tej funkcji: pewnego zestawu kompetencji miękkich³³, zarówno osobistych, jak i zarządczych, ale także umiejętności wyznaczania celów i kierunków działań, wyzwalaniu w innych zdolności do wykonywania zadań jak najlepiej czy budowania społeczności uczących się (Dorcza, 2013). W Polsce pojęcie przywództwa edukacyjnego w praktyce przygotowania zawodowego do pełnienia funkcji dyrektora, inaczej niż w dyskursie naukowym, jest bardzo słabo rozpowszechnione. Rynek szkoleń oświatowych pełen jest kursów z zakresu zarządzania szkołą rozumianego jako administrowanie, kursów kwalifikacyjnych dla dyrektorów, ale kursów koncentrujących się na aspektach przywództwa brakuje³⁴.

Doskonalenie zawodowe: udział, potrzeby i bariery

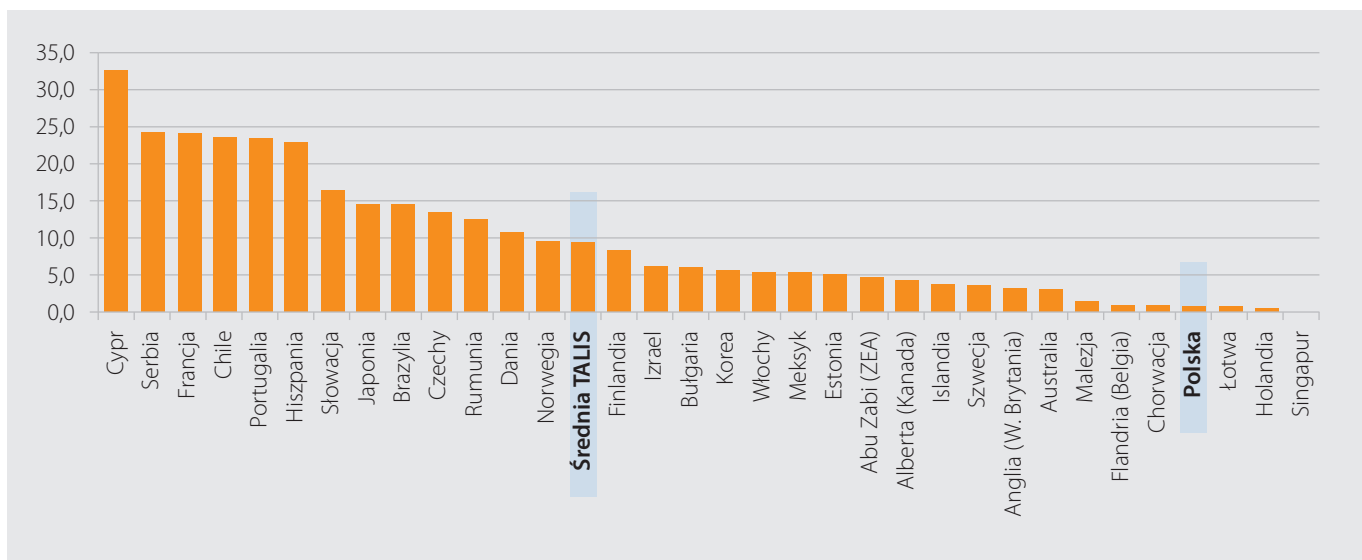
W Polsce nie istnieją formalne wymogi dotyczące szkoleń i sposobu doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół, którzy już zajmują to stanowisko. Jednak z racji tego, że zdecydowana większość polskich dyrektorów to nauczyciele, tym samym zobowiązani są oni do stałego podnoszenia swoich kwalifikacji i doskonalenia się. Ten typ działań został w TALIS zdefiniowany dość szeroko – niemal wszyscy dyrektorzy gimnazjów 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 (14 do 20 dni). Gdy skonkretyzujemy pytanie, odsetek znacznie spada – niespełna 1/3 polskich dyrektorów gimnazjów deklaruje uczestnictwo w sieciach współpracy w ramach mentoringu lub badań (średnia 51%). Pozostałe działania związane z doskonaleniem zawodowym przeznaczonym dla dyrektorów dotyczą połowy respondentów z Polski i 1/3 w skali międzynarodowej, trwają łącznie 8 dni³⁵.

³³ Roman Dorczak (2013) proponuje zestaw pięciu kluczowych kompetencji, jakie skuteczny przywódca powinien posiadać. Centralne miejsce zajmują kompetencje edukacyjne, dotyczące rozumienia procesów nauczania i uczenia się, rozwój na poziomie indywidualnym i grupowym. Pozostałe kompetencje to te o charakterze technicznym, ale także interpersonalne (komunikacyjne i zespołowe), intrapersonalne (np. poczucie tożsamości, zdolność motywowania siebie, etc.) oraz kulturowe (związane ze zdolnością do kształtowania systemu normatywnego i systemu znaczeń w organizacji).

³⁴ Sytuacja ta powoli się zmienia dzięki projektowi *Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek*, realizowanemu przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) i Uniwersytet Jagielloński (UJ).

³⁵ Średnia liczba dni dla Polski nie odbiegała istotnie od średniej międzynarodowej.

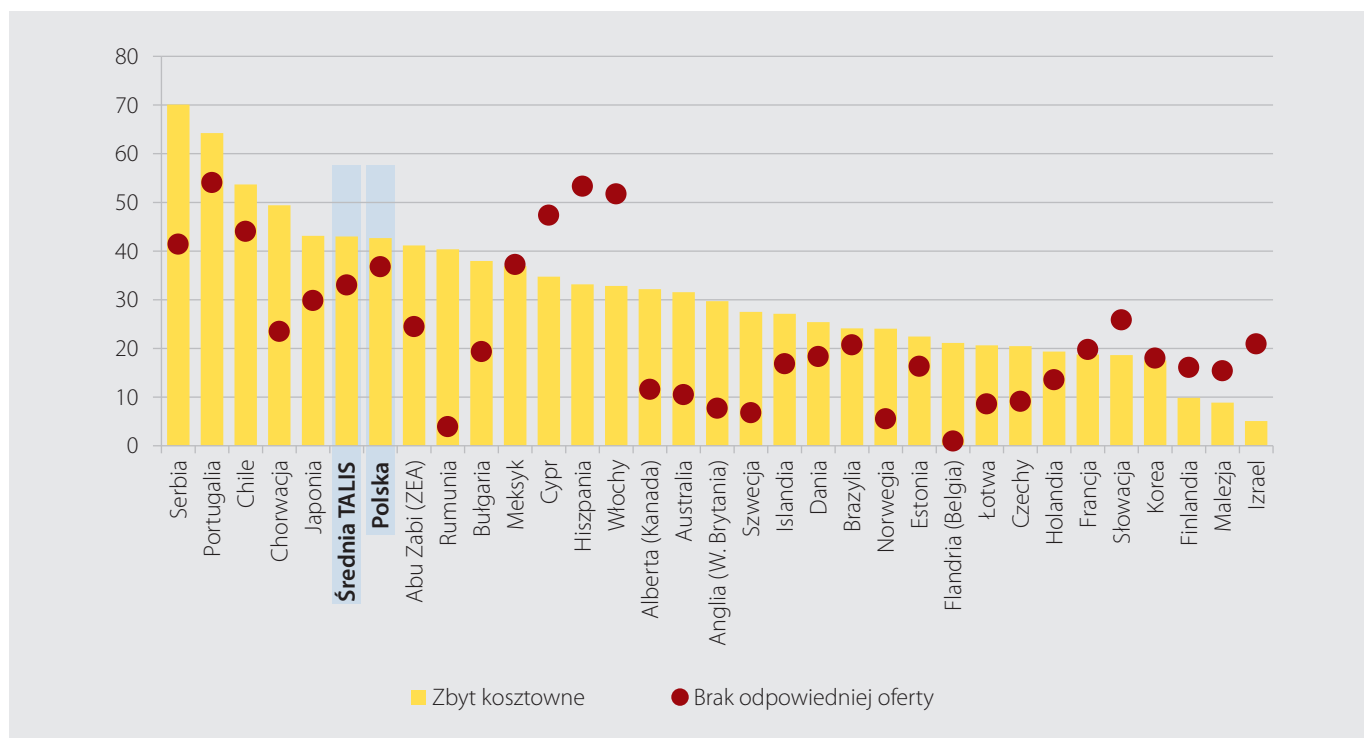
Wykres 7.6. Odsetek dyrektorów gimnazjów nieuczestniczących w żadnej formie doskonalenia zawodowego w okresie 12 miesięcy przed badaniem



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 czasem i innymi zasobami, 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 gimnazjów wskazał, że barierą są 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%). Podobne trudności zgłaszali najczęściej wśród krajów europejskich respondenci z Bułgarii, Portugalii, Rumunii, Serbii i Cypru, najrzadziej zaś z Danii, Anglii, Francji, Finlandii i Łotwy (wykres 7.7).

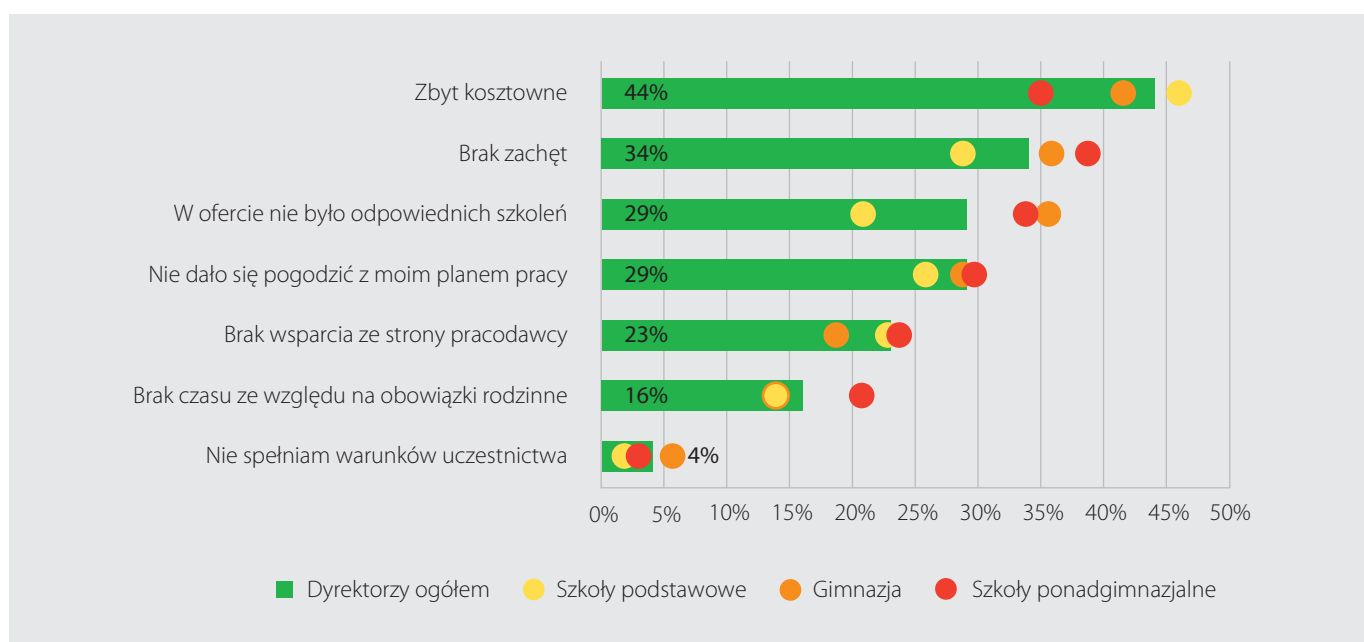
Wykres 7.7. Odsetek dyrektorów gimnazjów deklarujących, że barierą w uczestnictwie w działaniach z zakresu rozwoju zawodowego były koszty oraz brak odpowiedniej oferty



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Warto podkreślić, że brak odpowiedniej oferty rozwoju zawodowego zgłaszali znacznie częściej dyrektorzy gimnazjów niż szkół podstawowych (wykres 7.8). Natomiast problem zbyt wysokich kosztów częściej doskwierał dyrektorom liceów niż techników. Ponadto na wszystkie te trudności wskazywali też częściej dyrektorzy szkół bardzo dużych (pow. 500 uczniów) i zlokalizowanych w większych miejscowościach³⁶.

Wykres 7.8. Odsetek polskich dyrektorów wskazujących, że poszczególne czynniki są barierami uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym

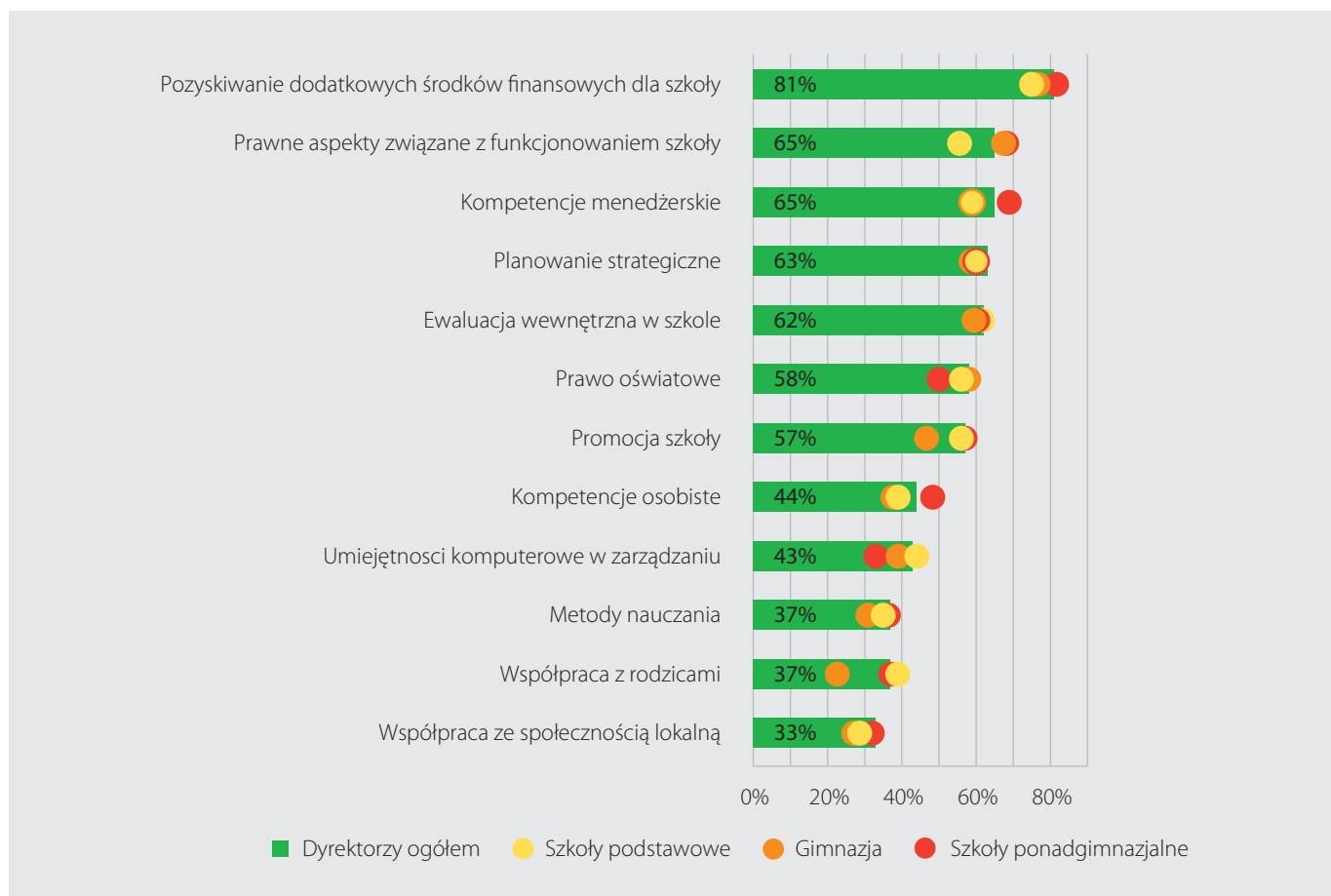


Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

³⁶ Odpowiednio: 41% wskazań na odpowiedzi „Zgadzam się” i „Zdecydowanie się zgadzam”, przy 26–28% w wypadku pozostałych w pierwszym wypadku i ok. 40% dla miejscowości powyżej 15 tys. mieszkańców i 17% dla miejscowości do 3 tys. mieszkańców.

Polskich dyrektorów zapytano dodatkowo też o to, w jakim stopniu potrzebują doskonalenia zawodowego w różnych obszarach. Dane przynoszą ważne wnioski, obrazują bowiem, z jakimi problemami borykają się osoby zarządzające szkołami i gdzie brakuje im kompetencji, by je rozwiązywać. Można je potraktować także jako ukazujące, które obszary związane z zarządzaniem szkołą są dla nich najbardziej istotne.

Wykres 7.9. Potrzeby polskich dyrektorów w zakresie doskonalenia zawodowego



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Czterech na pięciu dyrektorów potrzebuje zdobywać wiedzę i umiejętności w zakresie pozyskiwania dodatkowych środków finansowych dla szkoły. Co istotne, aż 1/3 wskazała na wysoki poziom potrzeb (wykres 7.9). Pokazuje to, że najważniejsze są finanse, których polskim szkołom brakuje, dyrektorzy (zwłaszcza szkół ponadgimnazjalnych³⁷) chcieliby zapewne sprawniej pozyskiwać dodatkowe fundusze, co więcej wymagają od nich tego często organy prowadzące. Dane TALIS pokazują ponadto, że dyrektor szkoły powinien dobrze orientować się nie tylko w zakresie prawa oświatowego, ale także dobrze znać prawo zamówień publicznych, prawo pracy czy prawo budowlane. Właśnie te „pozaświatowe” aspekty prawne są obszarem, w którym ok. 2/3 dyrektorów potrzebuje doskonalenia zawodowego, w tym 1/4 w wysokim stopniu (58% wskazało na takie potrzeby w zakresie prawa oświatowego). Innym obszarem rozwoju dyrektorów są kompetencje menedżerskie (np. zarządzanie zespołem, motywowanie pracowników, ocenianie i dawanie informacji zwrotnej nauczycielom) i planowanie strategiczne, a także ewaluacja wewnętrzna w szkole (odpowiednio: 65%, 63% i 62% wskazań na wysoki i umiarkowany poziom potrzeb). Zatem sami dyrektorzy dostrzegają problem niedostatku umiejętności stricte liderskich.

Odpowiedzi na pytanie o potrzeby doskonalenia zawodowego pozwalają dostrzec obszary, w których dyrektorzy czują się „mocni” i nie muszą czy nie chcą zdobywać wiedzy i umiejętności na ten temat: metody nauczania, współpraca z rodzicami i ze społecznością lokalną (odpowiednio: 63%, 63% i 68% zsumowanych odpowiedzi „Brak” lub „Mały poziom potrzeb”). Są to obszary, które nie wymagają specjalistycznej wiedzy i umiejętności lub takie kompetencje dyrektorzy już posiadają (np. metody nauczania – wszak zdecydowana większość respondentów łączy funkcję dyrektora i nauczyciela przedmiotu).

³⁷ 51% z nich wskazało na wysoki poziom potrzeb wobec 33% wskazań dyrektorów gimnazjów.

Z drugiej strony jednak wynik ten może też świadczyć o niedocenianiu kwestii odpowiedniego planowania współpracy z rodzicami i pewnej sfery oczywistości, która jest z nią wiązana. Oznaczałoby to, że współpraca z rodzicami i ze społecznością lokalną jest rozumiana sama przez się i nie trzeba się jej uczyć, szkoła zaś przecież od lat funkcjonuje w lokalnym środowisku, uczniowie uświetniają imprezy, szkoły znajdują sponsorów, wszystkie realizują założone w prawie cele współpracy i nie trzeba nic w tym zmieniać. Jak pokazują jednak m.in. badania prowadzone w 2011 przez IBE (Hernik, Stasiowski i Solon-Lipiński, 2012), w schematycznie prowadzonej współpracy szkoły z różnymi podmiotami zewnętrznymi może tkwić wiele pułapek, skutkujących utrzymywaniem niesymetrycznych relacji, wykorzystywaniem szkoły przez inne instytucje dla realizacji własnych celów, nie zawsze z korzyścią dla uczniów, a potencjał lokalny pozostaje niewykorzystany w pełni.

Dyrektorzy liceów i techników istotnie różnili się w swoich odpowiedziach od osób zarządzających szkołami podstawowymi i gimnazjami w odniesieniu do 5 spośród 11 obszarów doskonalenia zawodowego. Ci pierwsi znacznie rzadziej zgłaszali umiarkowany i wysoki poziom potrzeb w zakresie: współpracy z rodzicami i społecznością lokalną, prawa oświatowego, metod nauczania i wykorzystywania TIK. Z kolei dyrektorzy techników znacznie częściej niż pozostali chcieliby się szkolić w obszarze: kompetencji osobistych i menedżerskich, planowania strategicznego, promocji szkoły i pozyskiwania dodatkowych środków finansowych dla szkoły, a więc w dużej mierze kompetencji liderkich. Osoby zarządzające szkołami podstawowymi z kolei w stosunkowo małym stopniu odczuwały potrzebę zdobywania wiedzy na temat pozaoświatowych aspektów prawnych związanych z funkcjonowaniem szkoły.

Zadania i zakres odpowiedzialności dyrektora

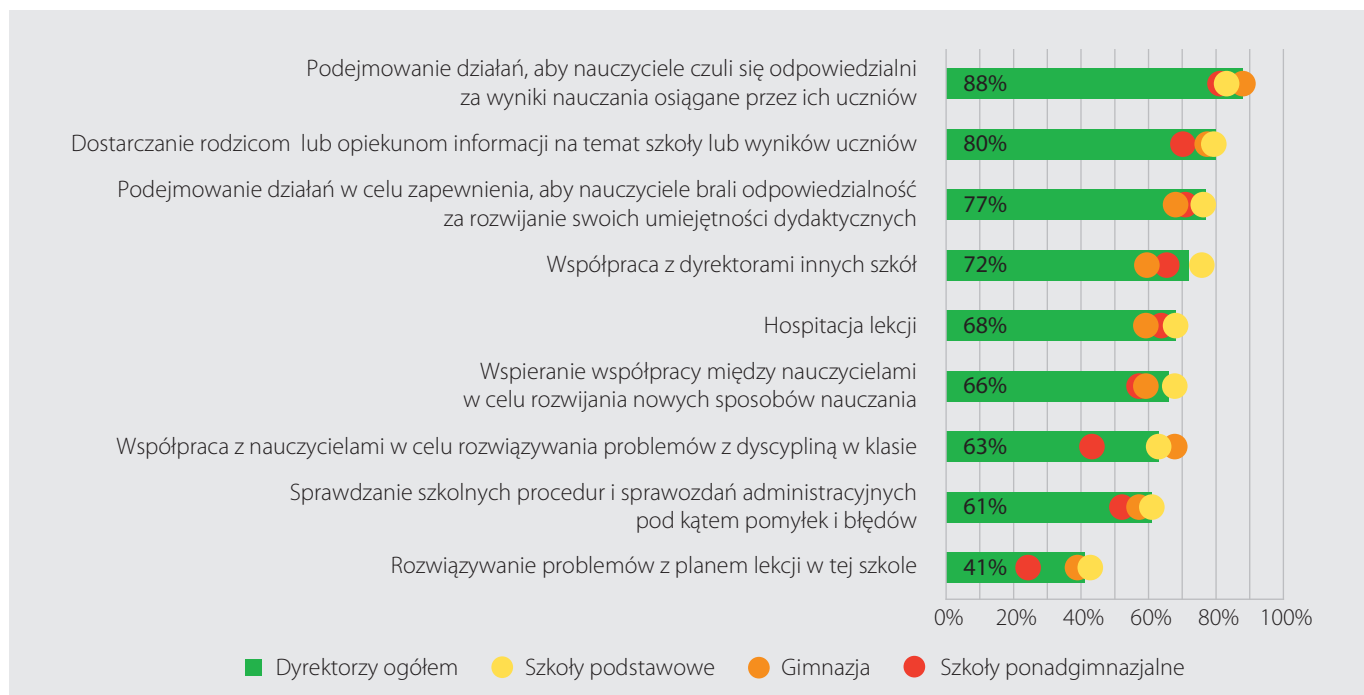
Różne badania i analizy pokazują, iż praca dyrektora staje się coraz bardziej złożona. Z jednej strony oczekiwania wobec niego formułują nauczyciele, uczniowie i rodzice, a z drugiej – system i otoczenie, w którym funkcjonuje. W TALIS zbadano, na jakie zadania dyrektorzy poświęcają swój czas, jaki jest ich zakres oraz poczucie odpowiedzialności za poszczególne obszary.

Polscy dyrektorzy, podobnie jak respondenci z innych krajów, poświęcają najwięcej czasu na czynności typowo administracyjne i przywódcze³⁸ (41% czasu), około ¼ czasu zajmuje im wykonywanie zadań związanych z programem nauczania oraz dydaktyką³⁹, a pozostały czas przeznaczają na kontakty z uczniami (15%), rodzicami lub opiekunami (11%) oraz kontakty ze społecznością lokalną, biznesem i przemysłem (7%).

Dane TALIS pozwalają na nieco głębsze wejrzenie w zakres tych czynności administracyjnych i związanych z programem nauczania. Umożliwiają one dostrzeżenie, w które obszary i zadania dyrektorzy angażują się najczęściej i takie, które nie wymagają od nich poświęcenia dużej ilości czasu lub nie wydają się im priorytetowe (wykres 7.10).

³⁸ 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.

³⁹ W tym: tworzenie programu nauczania, uczenie, hospitacje, ocenianie uczniów, mentoring dla nauczycieli, doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Wykres 7.10. Odsetek polskich dyrektorów bardzo często i często angażujących się w poszczególne działania w szkole w trakcie ostatnich 12 miesięcy

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

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 osiągnięte przez ich uczniów. Od 84% do 95% polskich dyrektorów (w zależności od poziomu edukacyjnego⁴⁰) zadeklarowało, że wykorzystywało wyniki uczniów (w tym badania krajowe i międzynarodowe) do opracowania celów i programów edukacyjnych szkoły, prawie wszyscy (96%) zaś pracowali nad planem doskonalenia zawodowego dla szkoły. Co ciekawe, dyrektorzy fińskich gimnazjów, których uczniowie są znani na całym świecie jako osiągający najwyższe wyniki w badaniu PISA, przykładają do nich niższą wagę niż osoby zarządzające szkołami z innych krajów (74%).

Dla osób zarządzających szkołą bardzo ważne wydaje się też 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 – od 77% do 82% (w zależności od poziomu edukacyjnego) wskazało, że angażowało się w takie działania często i bardzo często wobec średniej międzynarodowej dla gimnazjów wynoszącej 66%. Motywowanie nauczycieli do rozwijania swoich umiejętności dydaktycznych oraz współpraca z nimi w celu rozwiązywania problemów z dyscypliną w klasie to też jedne z najczęściej wykonywanych przez dyrektorów zadań (od 72% do 80% w zależności od poziomu edukacyjnego). Stosunkowo rzadziej (poniżej 50% wskazań) polscy dyrektorzy poświęcają czas na zadania związane z rozwiązywaniem problemów z planem lekcji w szkole (zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych – 28% odpowiedziało, że nie robi tego nigdy lub bardzo rzadko).

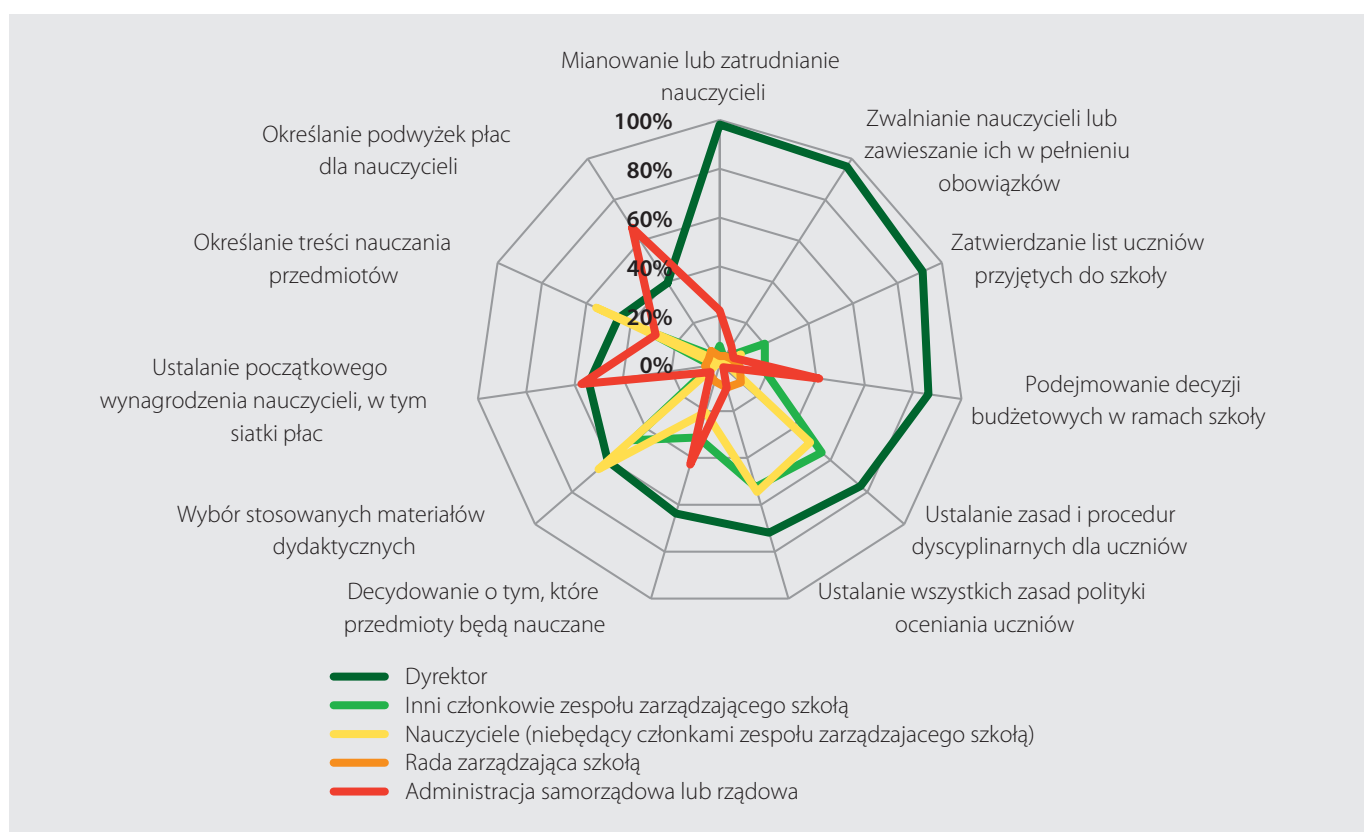
Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na kwestię współpracy z dyrektorami z innych szkół w zależności od poziomu edukacyjnego⁴¹. Dyrektorzy gimnazjów są znacznie mniej skłonni do podejmowania takich działań niż dyrektorzy szkół podstawowych (61% i 79% wskazań na odpowiedź „Często” i „Bardzo często”). Zaś dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych rzadziej niż pozostali współpracują z nauczycielami w kontekście rozwiązywania problemów z dyscypliną w klasie (47% wskazań w stosunku do 66% i 70%).

Uznaje się, że, ze względu na złożoność pracy dyrektora, odpowiedzialność za poszczególne zadania w szkole 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 TALIS starano się uchwycić to, na ile dyrektor decyzje podejmuje sam, a na ile odpowiedzialność za poszczególne sprawy ponoszą też inne podmioty lub osoby. Jest to też pytanie o autonomię dyrektora przy podejmowaniu decyzji oraz o poziom centralizacji systemu edukacji w danym kraju (wykres 7.11).

⁴⁰ W najmniejszym stopniu robią to dyrektorzy techników (68%), pozostali: dyrektorzy liceów – 99%, gimnazjów – 95%, szkół podstawowych – 94%.

⁴¹ Nieistotnie statystycznie są różnice między dyrektorami zarządzającymi szkołami funkcjonującymi w zespołach szkół lub nie.

Wykres 7.11. Odsetek polskich dyrektorów deklarujących, że poszczególne podmioty lub osoby ponoszą znaczącą odpowiedzialność za następujące działania w szkole



Źródło: Dane OECD: TALIS, 2013.

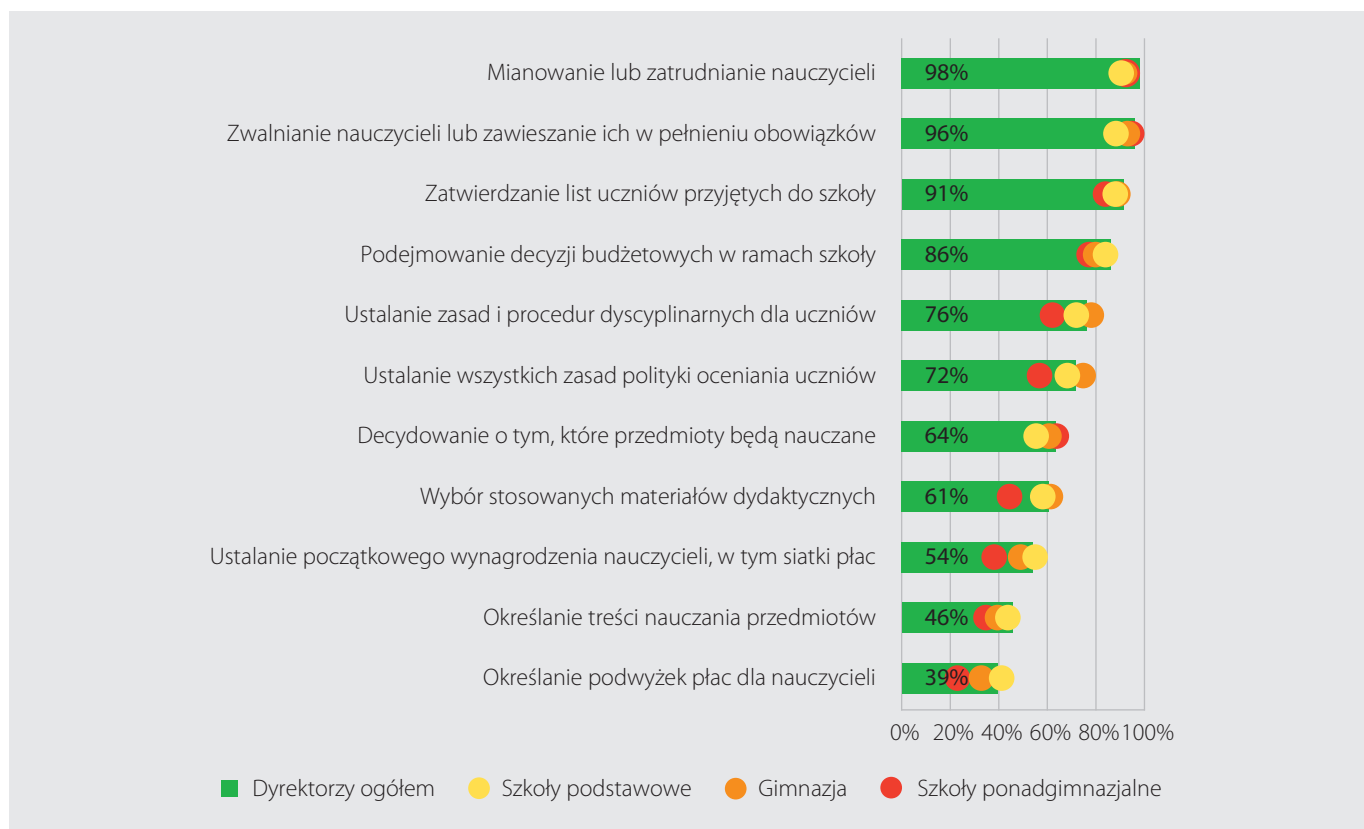
Dyrektorzy w Polsce wskazywali, że w każdym z wymienionych w kwestionariuszu obszarów ponoszą znaczącą odpowiedzialność, przy czym w jednych wskazywali tylko na siebie, a w innych także na inne podmioty. Na podstawie danych daje się zatem wyróżnić obszary niemal wyłącznej odpowiedzialności dyrektora w Polsce⁴², tj: mianowanie lub zatrudnianie nauczycieli (98%), zwalnianie nauczycieli lub zawieszanie ich w pełnieniu obowiązków (96%), zatwierdzanie list uczniów przyjętych do szkoły (91%). Z kolei do obszarów, w których dyrektor dzieli się odpowiedzialnością z innymi podmiotami, należą⁴³: ustalanie zasad i procedur dyscyplinarnych dla uczniów (60%), ustalanie zasad polityki oceniania uczniów (59%), wybór stosowanych materiałów dydaktycznych (56%), podejmowanie decyzji budżetowych w sprawie szkoły (47%), decydowanie o tym, które przedmioty będą nauczane (42%). Dwa ostatnie obszary to w głównej mierze zakres odpowiedzialności administracji samorządowej/rządowej, podczas gdy o tych pierwszych decydują nauczyciele – w warunkach polskich poprzez wyrażanie opinii.

Analizując te dane pod kątem zróżnicowania ze względu na poziom edukacji (wykres 7.12), zarysowują się pewne tendencje. Dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych rzadziej niż inni wskazują na siebie jako podmioty ponoszące znaczącą odpowiedzialność za poszczególne zadania, częściej zaś deklarują, że w decyzje te włączani są inni członkowie zespołu zarządzającego szkołą⁴⁴. Z kolei dyrektorzy gimnazjów w większym stopniu niż pozostali uważają, że odpowiedzialność leży po stronie administracji rządowej lub samorządowej.

⁴² W nawiasach podano odsetek odpowiedzi, w których dyrektorzy zaznaczyli, że za poszczególne obszary ponoszą oni znaczącą odpowiedzialność.

⁴³ 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.

⁴⁴ W obydwu wypadkach różnice w odsetkach odpowiedzi były istotne statystycznie w 5 spośród 11 obszarów.

Wykres 7.12. Odsetek polskich dyrektorów deklarujących, że ponoszą znaczącą odpowiedzialność za następujące działania w szkole

Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Kwestie ustalania początkowego wynagrodzenia 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 wymienionych obszarach duży wpływ na podejmowanie decyzji ma administracja samorządowa/rządowa (57% i 66%), to i tak dyrektorzy sami czują dużą odpowiedzialność za te zagadnienia (odpowiednio 54% i 39% wskazań na dyrektora). Ponadto od 43 do 46% dyrektorów wskazało, że ważne decyzje podejmują samodzielnie.

W kontekście rosnącej popularności koncepcji przywództwa szkolnego (o czym piszemy dalej w rozdziale), zakładających istnienie wielu liderów, postawy polskich dyrektorów świadczą o rozpowszechnieniu wśród nich postawy nazywanej przez Michaela Fullana (2006) „wirus odpowiedzialności”. W ten sposób dyrektor wysyła nauczycielom, ale też pozostałym podmiotom sygnały, że to tylko on kieruje szkołą, co może prowadzić do wycofania się i niepodejmowania odpowiedzialności.

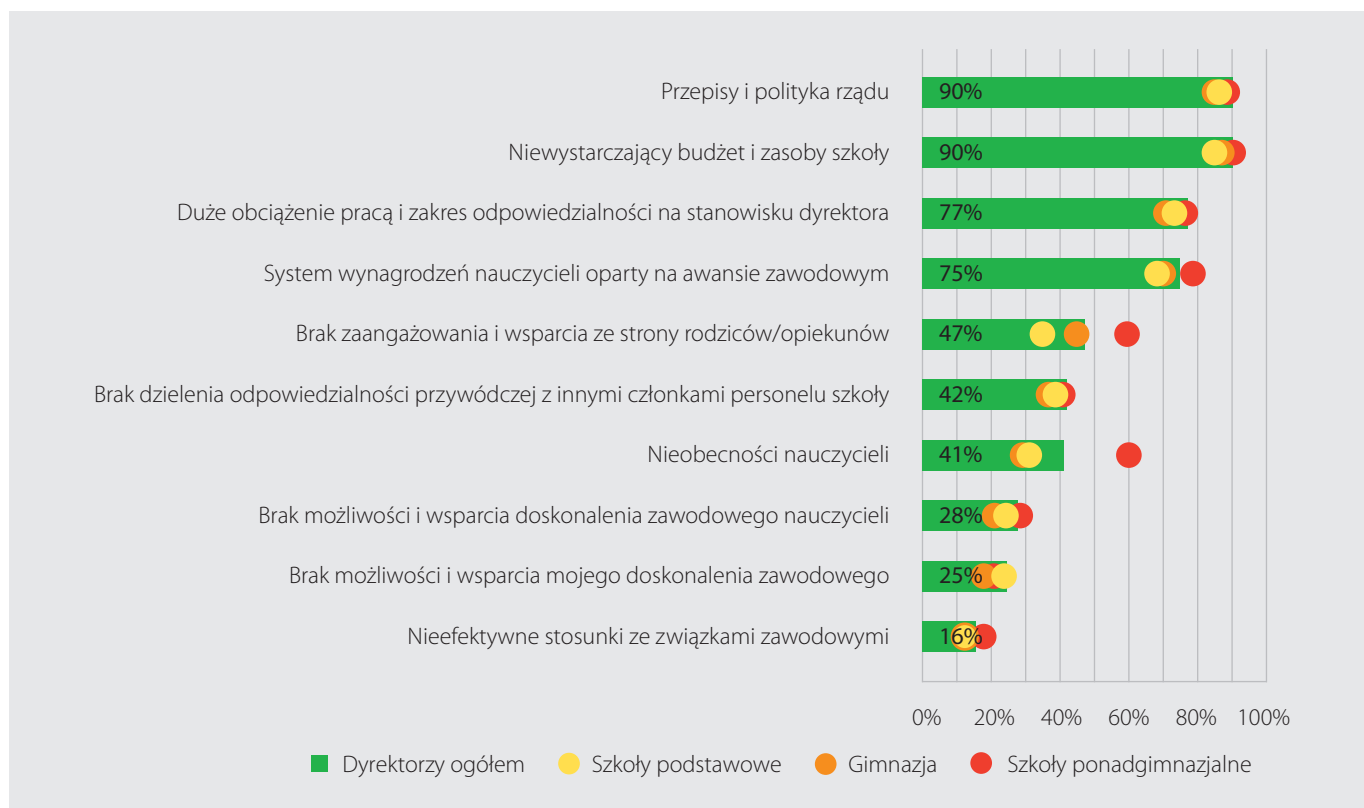
We Francji (jeden z najbardziej scentralizowanych systemów edukacyjnych na świecie), Malezji i Hiszpanii jedynie 27% dyrektorów deklaruje posiadanie wpływu na zatrudnianie nauczycieli. W Polsce (system zdecentralizowany) dyrektorzy mają poczucie wpływu na stosunkowo wiele obszarów, choć inne badania (Więśław, 2011) pokazują, że rzeczywisty zakres autonomii dyrektora w Polsce jest raczej niski i bardzo zróżnicowany między szkołami – zależy od osobistych cech dyrektora i lokalnych zwyczajów. W bardzo wielu obszarach dyrektor musi uzgadniać decyzje z organem prowadzącym, a zakresy odpowiedzialności obu tych podmiotów często przenikają się wzajemnie.

Bariery efektywności dyrektora

Polscy dyrektorzy borykają się z podobnymi problemami co osoby zarządzające szkołami w innych krajach (wykres 7.13). Trzy najważniejsze bariery są takie same we wszystkich badanych krajach, choć polscy dyrektorzy odczuwają je dotkliwiej: niewystarczający budżet i zasoby szkoły (90% dyrektorów gimnazjów w Polsce, średnia TALIS dla gimnazjów: 80%), przepisy i polityka rządu (odpowiednio – 89% i 69%) oraz duże obciążenie pracą (74% i 72%). Dla prawie ¾ polskich dyrektorów problemem jest też system wynagrodzeń nauczycieli oparty na awansie zawodowym (73% wskazań wobec średniej 48%) – co jest kolejnym dowodem na

to, że system ten wymaga zmian (Hernik i in., 2014). Jest to w dużej mierze specyfika krajów z dawnego bloku postsowieckiego, podobne problemy zgłaszali też dyrektorzy z Bułgarii, Chorwacji, Łotwy, Rumunii, Czech, Słowacji, ale także Włoch. Ten aspekt w ogóle nie jest odczuwany jako bariera przez dyrektorów ze Szwecji, a w małym stopniu z Norwegii i Danii. Warto zwrócić uwagę na fakt, że dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych (zwłaszcza techników⁴⁵) wskazywali, że uciążliwe dla nich są nieobecności nauczycieli (63% wobec 33% dla gimnazjów i 35% dla szkół podstawowych) oraz brak zaangażowania i wsparcia ze strony rodziców (63% wobec 39% dla szkół podstawowych⁴⁶).

Wykres 7.13. Odsetek polskich dyrektorów deklarujących, że poniższe czynniki w dużym i w pewnym stopniu ograniczają ich skuteczność



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Biorąc pod uwagę częstość wskazań na wszystkie wymienione obszary jako bariery ograniczające efektywność pracy dyrektora, to w krajach europejskich najmniej problemów zgłaszali dyrektorzy z Danii, Anglii, Francji, Finlandii i Norwegii, najwięcej zaś z Bułgarii, Portugalii, Rumunii, Serbii i Czech.

Style przywództwa

Kultura współpracy i przywództwo rozproszone

Pojęcie przywództwa rozproszonego zakłada obecność wielu liderów w szkole, a jego istotą jest cel interakcji między liderami a innymi pracownikami: wsparcie pracowników w rozwoju instytucji, w szczególności w doskonaleniu nauczania. W tym ujęciu zadaniem dyrektora jest tworzenie odpowiednich warunków w szkole, aby także inne osoby mogły pełnić funkcje przywódcze. Wyniki prowadzonych dotychczas badań na ten temat są niejednoznaczne i pokazują różne kierunki zależności pomiędzy przywództwem rozproszonym a np. rozwojem szkoły lub osiągnięciami uczniów. Są jednak dane pokazujące, iż włączanie nauczycieli w proces podejmowania decyzji w szkole pozytywnie wpływa na ich efektywność i zaangażowanie uczniów, a także to, że przywództwo rozproszone w większym stopniu przyczynia się do podniesienia osiągnięć uczniów niż tradycyjne działania indywidualnego lidera (Harris, 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris i Hopkins, 2007).

⁴⁵ 27% wskazało na odpowiedź „W dużym stopniu” (gimnazja i licea – 7%, szkoły podstawowe – 14%).

⁴⁶ Różnice z odpowiedziami dyrektorów gimnazjów były nieistotne statystycznie.

W badaniu TALIS próbowano uchwycić, czy w szkole istnieje kultura współpracy między dyrekcją, nauczycielami i rodzicami przy podejmowaniu decyzji. W tym celu utworzono skalę przywództwa rozproszonego⁴⁷ oraz przeprowadzono analizy regresji liniowej mające obrazować jego ewentualne związki z innymi czynnikami.

Na poziomie międzynarodowym znaleziono niewiele spójnych i istotnych statystycznie związków między tak skonstruowaną skalą przywództwa rozproszonego a innymi zmiennymi, tj. cechami szkoły czy dyrektora. Dyrektorzy osiągający wysokie wyniki na skali przywództwa rozproszonego:

- częściej pracują w szkołach, które cechują się klimatem wzajemnego wsparcia i otwartością między współpracownikami (w 23 krajach, w tym w Polsce);
- są bardziej zadowoleni ze swojej pracy (w 17 krajach, także w Polsce).

Przywództwo zorientowane na nauczanie

Kolejnym konstruktem, który został poddany eksploracji w badaniu, jest przywództwo zorientowane na nauczanie (ang. *instructional leadership*). Ten rodzaj przywództwa przejawia się w takich działaniach jak: jasne formułowanie celów szkoły, dbanie o bezpieczne i sprzyjające uczeniu się otoczenie szkoły, wspieranie nauczycieli w procesie nauczania. Mniejszy nacisk jest na administrowanie szkołą. W badaniach dowiedziono istnienia wpływu tego rodzaju przywództwa na osiągnięcia uczniów, zapośredniczonego przez: organizację procesu nauczania, klimat szkoły oraz sposób zarządzania szkołą (Heck, 1990; za: Muijs, 2011).

W TALIS starano się uchwycić wpływ przywództwa zorientowanego na nauczanie⁴⁸ na zaangażowanie dyrektorów w rozwój szkoły i nauczycieli, w tym: formułowanie celów i programu działania przez dyrektorów, na planowanie działań z zakresu rozwoju zawodowego, a także na czas, jaki poświęcają na zadania związane z programem nauczania oraz dydaktyką. Innym wymiarem, w którym mierzono związki z przywództwem zorientowanym na nauczanie, był klimat szkoły.

Wyniki regresji liniowych wskazują, iż dyrektorzy osiągający wysokie wyniki na skali przywództwa zorientowanego na nauczanie częściej deklarują, że:

- używają wyników uczniów do opracowania celów i programów edukacyjnych szkoły (w 12 krajach);
- pracowali nad planem doskonalenia zawodowego dla tej szkoły (w 19 krajach);
- spędzają więcej czasu nad zadaniami związanymi z programem nauczania oraz dydaktyką (w 7 krajach);
- prowadzą bezpośrednie obserwacje lekcji jako część formalnej oceny nauczycieli (w 24 krajach, w tym w Polsce);
- w następstwie oceny dla każdego nauczyciela opracowywany jest dla niego plan doskonalenia zawodowego lub szkoleń (w 15 krajach, w tym w Polsce);
- na nauczyciela nakładane są sankcje materialne, takie jak zmniejszenie rocznej podwyżki pensji, jeśli uznaje się, że osiąga on słabe wyniki pracy (w 17 krajach);
- w następstwie oceny nauczyciela zmienia się prawdopodobieństwo jego awansu zawodowego (w 15 krajach);

⁴⁷ Skala została utworzona ze skumulowanych odpowiedzi „Zdecydowanie się zgadzam” i „Zgadza się” na pytania o to, czy szkoła stwarza pracownikom, rodzicom lub opiekunom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Należy jednak z ostrożnością traktować wyniki polskich dyrektorów: od 96% do 100% respondentów z badanych szkół zgadzało się lub z zdecydowanie zgadzało się z ww. stwierdzeniami. Trudno spodziewać się innych odpowiedzi w sytuacji, gdy kwestia udziału rodziców, uczniów i pracowników w podejmowaniu decyzji, współpracy między nauczycielami czy współpracy szkoły z rodzicami jest przedmiotem konkretnych działań systemowych (wspieranie pracy zespołów zadaniowych, wymagania państwa wobec szkół wprowadzone w ramach nowego nadzoru pedagogicznego), jako taka jest promowana i w tym sensie nie jest neutralna ideologicznie.

⁴⁸ Skala przywództwa zorientowanego na nauczanie została skonstruowana z odpowiedzi dyrektorów na 3 pytania o częstotliwość angażowania się w poszczególne działania w danej szkole w trakcie ostatnich 12 miesięcy: „Wspierałam(em) współpracę między nauczycielami w celu rozwijania nowych sposobów nauczania”, „Podejmowałam(em) konkretne działania, aby nauczyciele brali odpowiedzialność za rozwijanie swoich umiejętności dydaktycznych”, „Podejmowałam(em) konkretne działania, aby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki nauczania osiągnięte przez ich uczniów”.

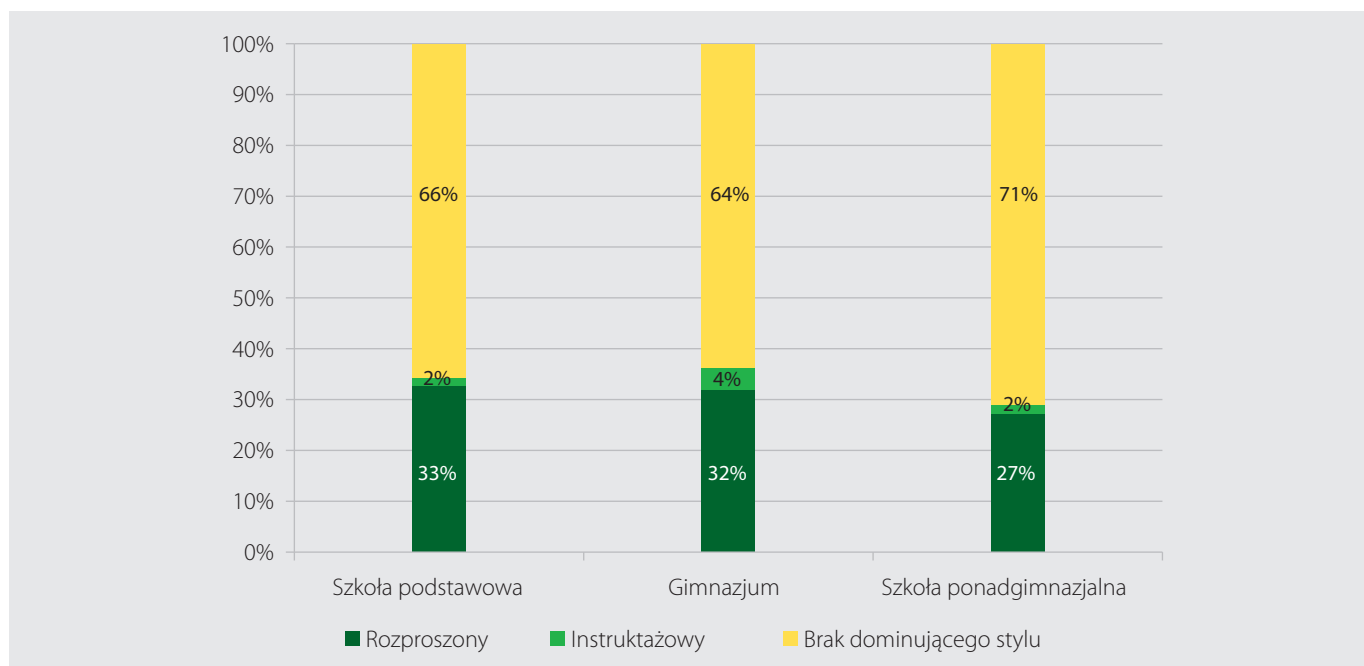
- pracują w szkołach, w których istnieje pozytywny klimat szkoły, charakteryzujący się wzajemnym wsparciem (w 15 krajach).

Dodatkowo w analizach zostały wykryte związki tego rodzaju przywództwa z innymi zmiennymi, ale kierunki tych zależności nie były spójne wśród wszystkich krajów TALIS. Warto dodać jednak, że w Polsce dyrektorzy osiągający wysokie wyniki na skali przywództwa zorientowanego na nauczanie częściej deklarują, że w następstwie oceny nauczyciela: wyznaczany jest mentor, który ma pomóc mu w poprawie jego sposobu nauczania, zmianie ulega zakres obowiązków zawodowych nauczyciela⁴⁹, nie przedłuża się umowy z nauczycielem lub zwalnia się go.

W większości krajów TALIS obie skale przywództwa są ze sobą skorelowane, co oznacza, że dyrektorzy, którzy koncentrują się w swoich działaniach głównie na realizacji celów pedagogicznych, jednocześnie dbają o włączanie w proces zarządzania szkołą także innych pracowników. Ale nie w Polsce, gdzie obie skale nie są ze sobą powiązane⁵⁰.

Wśród polskich dyrektorów, niezależnie od poziomu edukacji, nie zaznaczają się wyraźne style zarządzania (wykres 7.14) – ok. 2/3 respondentów nie miało dominującego stylu⁵¹, niespełna 1/3 styl zorientowany na nauczanie, a niewielki odsetek tylko styl rozproszony (2%). Istnieją jednak statystycznie istotne różnice w stylach przywództwa w zależności od płci respondenta: to kobiety mają większe nasilenie konkretnego stylu zarządzania szkołą – w wypadku przywództwa zorientowanego na nauczanie (instruktażowego) ma to miejsce niezależnie od poziomu edukacji, zaś w wypadku przywództwa rozproszonego są to dyrektorki szkół podstawowych.

Wykres 7.14. Dominujące style przywództwa wśród polskich dyrektorów



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

⁴⁹ Np. zwiększenie lub zmniejszenie liczby godzin dydaktycznych lub obowiązków administracyjnych/kierowniczych.

⁵⁰ Wynika to m.in. stąd, że polscy dyrektorzy udzielili bardzo podobnych do siebie odpowiedzi na skali przywództwa rozproszonego (niska wariancja wyników). To z kolei wpływa na korelacje wyników na tej skali z innymi konstruktami: zmienne o małej wariancji mają też niskie korelacje (por. przypis 46).

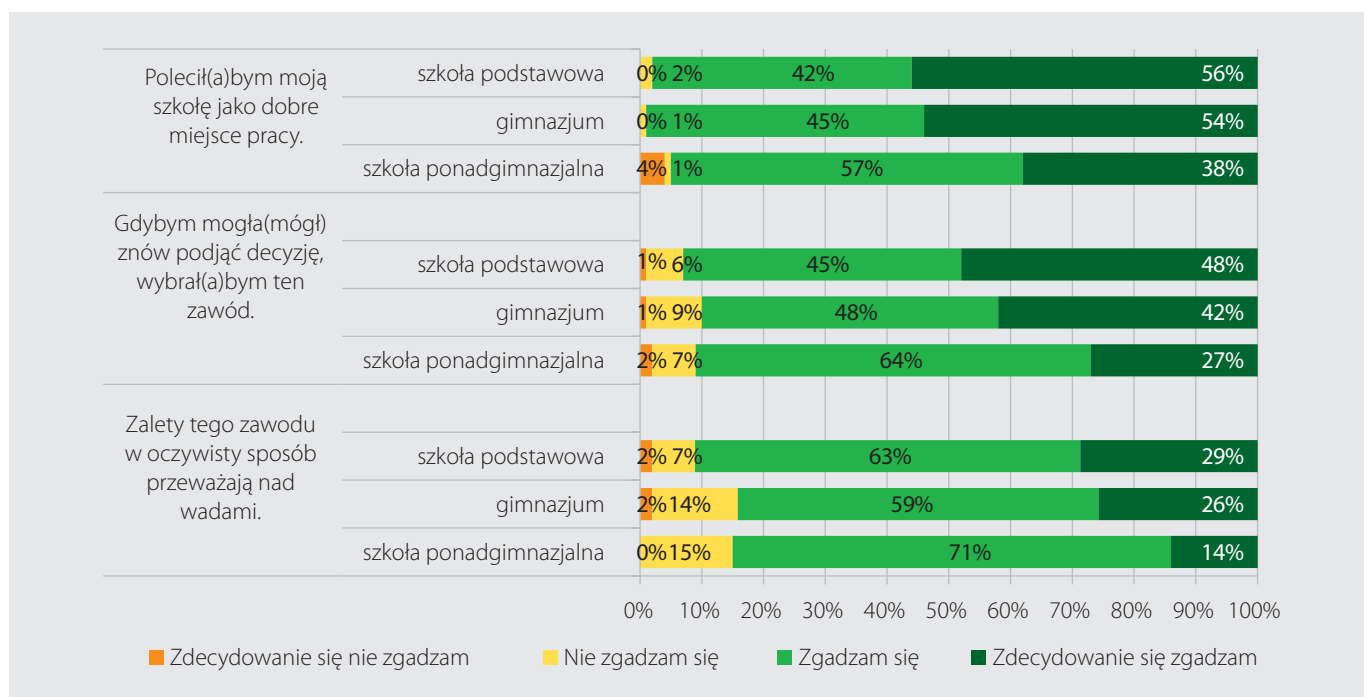
⁵¹ Poziom natężenia cechy możemy ocenić nie po tym, jakich odpowiedzi udzielono na pytanie, ale jak te odpowiedzi układają się na tle grupy. Jeśli zdecydowana większość uczestników badania udziela wysokich wskazań (np. „Zdecydowanie się zgadzam”), wówczas osoby, które udzieliły odpowiedzi „Raczej się zgadzam” mogą mieć niskie, na tle grupy, wyniki na skali. Z kolei przyporządkowanie dominującego stylu zarządzania zależy od różnic pomiędzy wynikami danej osoby na skalach stylu przywództwa. Zarówno osoba, która na obu skalach ma wysokie wyniki, jak i osoba, która na obu skalach ma niskie, będzie określona jako osoba bez dominującego stylu przywództwa. Ci, których wyniki różnią się od siebie, będą przyporządkowani do określonego stylu.

Satysfakcja zawodowa

W TALIS dyrektorów zapytano o opinie na temat dziewięciu stwierdzeń dotyczących zadowolenia z zawodu. Ogółem ponad 90% dyrektorów jest zadowolonych z pracy. Istnieje nieco mniejsza zgoda co do stwierdzenia, że zalety tego zawodu przeważają nad wadami, ale i tak są to wskazania wysokie (84% Polska – gimnazja, 83% średnia TALIS – gimnazja).

Dyrektorzy szkół ponadgimnazjalnych są w mniejszym stopniu zadowoleni ze swojej pracy (wykres 7.15) – rzadziej niż pozostali wybierali odpowiedzi „Zdecydowanie się zgadzam” w wypadku następujących stwierdzeń: „Zalety tego zawodu w oczywisty sposób przeważają nad wadami”, „Gdybym mogła(mógł) znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym ten zawód”, „Polecił(a)bym moją szkołę jako dobre miejsce pracy”. Przy czym to odpowiedzi dyrektorów liceów ogólnokształcących najbardziej odbiegają od wskazań dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów⁵².

Wykres 7.15. Wybrane aspekty satysfakcji z pracy dyrektorów



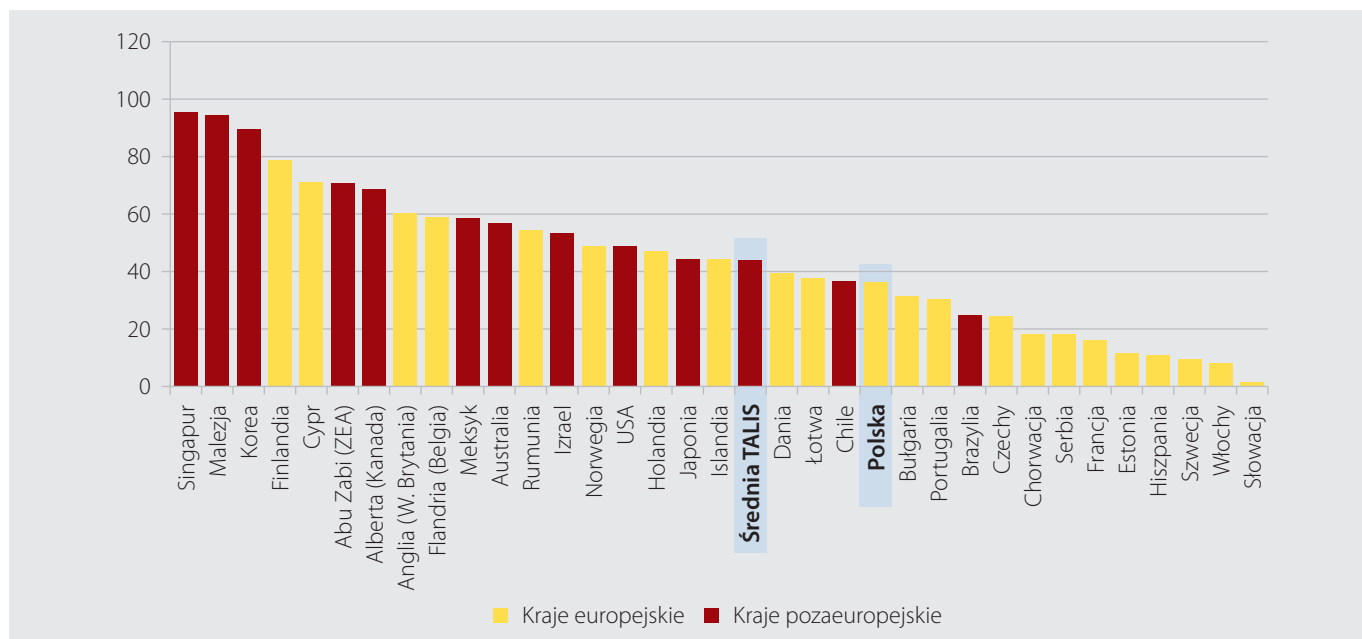
Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Tylko 1/3 dyrektorów w Polsce uważa, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie (średnia międzynarodowa dla gimnazjów wyniosła 44%). Najbardziej zgadzają się z tym stwierdzeniem dyrektorzy z Singapuru (95%), a najmniej dyrektorzy ze Słowacji. W żadnym kraju odpowiedzi „Zdecydowanie się zgadzam” nie przekroczyły połowy wskazań (wykres 7.16)⁵³.

⁵² Różnice dotyczą ogólnej skali satysfakcji z pracy, jak i skal szczegółowych: z miejsca pracy i z zawodu.

⁵³ Najwięcej w Korei (49%) i Singapurze (39%).

Wykres 7.16. Odsetek dyrektorów gimnazjów zdecydowanie zgadzających się lub zgadzających się ze stwierdzeniem: „Sądzę, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie”



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

Dla każdego kraju OECD skonstruowało skalę satysfakcji zawodowej złożonej z dwóch skal: satysfakcji ze środowiska pracy⁵⁴ oraz satysfakcji z zawodu⁵⁵. Biorąc pod uwagę dane dla wszystkich krajów, istnieje większe zróżnicowanie w odpowiedziach dotyczących zadowolenia z zawodu niż ze środowiska pracy w danej szkole. Następnie dane dotyczące satysfakcji z zawodu (dla dyrektorów gimnazjów) zostały zanalizowane pod kątem związków z różnymi zmiennymi, tj. skalami przywództwa, podstawowymi danymi społeczno-demograficznymi, charakterystykami szkoły, a także barierami ograniczającymi efektywność pracy dyrektora. Wyniki analiz regresji liniowych wskazują, że:

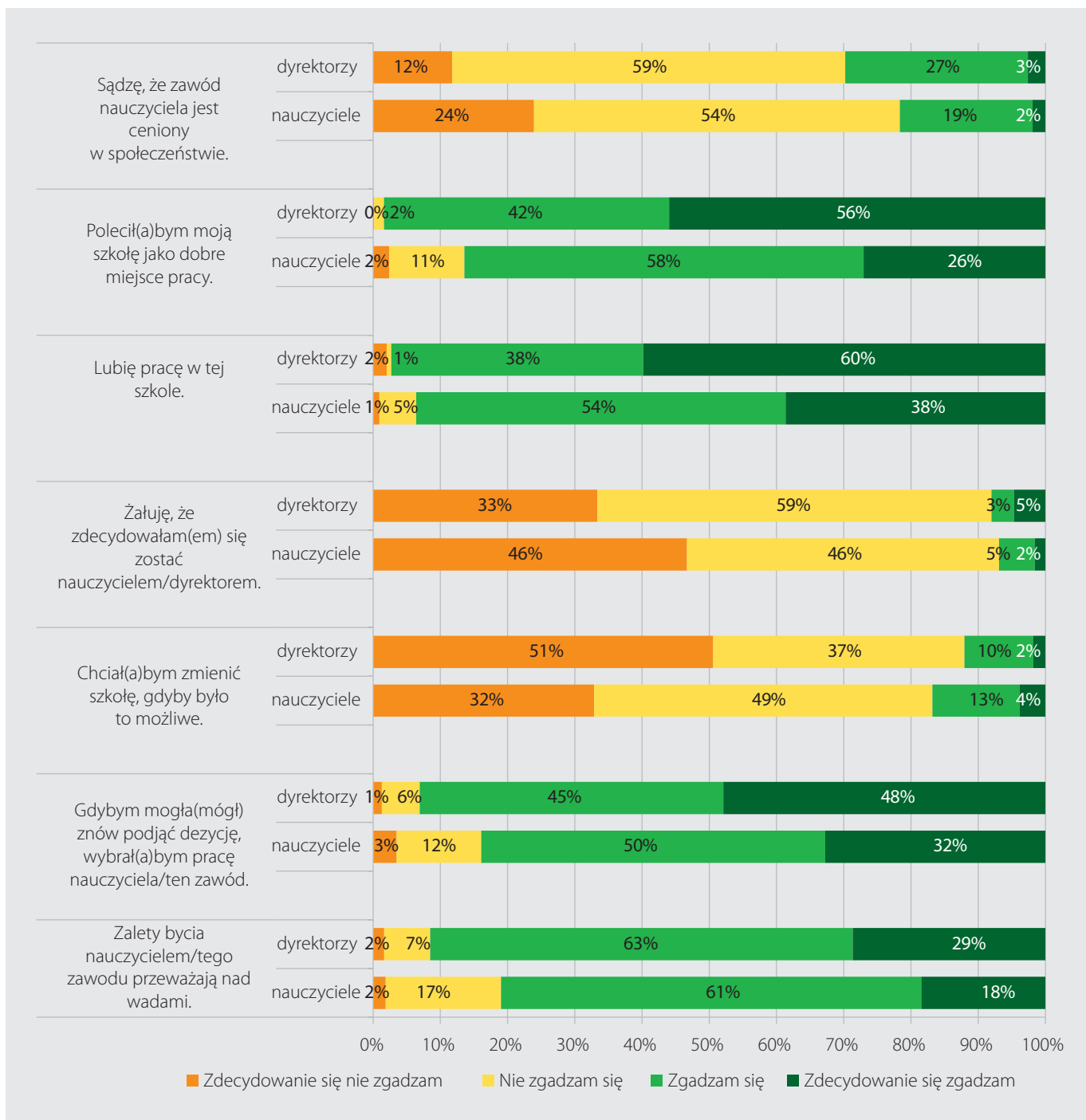
- bardziej zadowoleni z pracy są dyrektorzy osiągający wyższe wyniki na skali: przywództwa zorientowanego na nauczanie (w 13 krajach) oraz przywództwa rozproszonego (w 17 krajach, w tym w Polsce);
- choć w większości krajów nie wykryto związków między zadowoleniem z pracy a zmiennymi społeczno-demograficznymi, to w kilku, m.in. w Polsce, były one obecne – kobiety dyrektorki są bardziej zadowolone z pracy (odwrotnie było we Francji i Malezji);
- klimat wzajemnego wsparcia w szkołach wiąże się z wyższą satysfakcją dyrektorów z pracy (w 30 krajach, w tym w Polsce);
- pomimo że od ok. 20 do 50% dyrektorów wskazywało na to, że w szkołach, w których pracują, brakuje zasobów, okazało się, że zmiana ta nie wpływa na poziom ich zadowolenia z pracy;
- dyrektorzy wskazujący na duże obciążenie pracą i zakres odpowiedzialności jako na bariery ograniczające ich efektywność są jednocześnie mniej zadowoleni z pracy (w 14 krajach);
- choć nie wykryto dominującego wzoru zależności w krajach TALIS, to w Polsce dyrektorzy, którzy wskazywali na brak możliwości i wsparcia doskonalenia zawodowego nauczycieli jako czynnika ograniczającego ich efektywność, wykazywali niższy poziom zadowolenia z pracy.

⁵⁴ Skala ta została skonstruowana na podstawie następujących stwierdzeń: „Lubię pracę w tej szkole”, „Polecił(a)bym moją szkołę jako dobre miejsce pracy”, „Jestem zadowolona(y) z jakości mojej pracy w tej szkole”, „Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona(y) z mojej pracy”.

⁵⁵ Skala ta została skonstruowana na podstawie następujących stwierdzeń: „Zalety tego zawodu w oczywisty sposób przeważają nad wadami”, „Gdybym mogła(mógł) znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym ten zawód”, „Żałuję, że zdecydowałam(em) się zostać dyrektorem”.

Zestawienie odpowiedzi polskich dyrektorów i nauczycieli na pytania dotyczące satysfakcji z pracy przynosi ważne wnioski (wykres 7.17). Osoby zarządzające szkołami są znacznie bardziej wyraziste w poglądach dotyczących swojej pracy, a także wykazują wyższy poziom zadowolenia. Widać to zwłaszcza w wypadku dyrektorów szkół podstawowych⁵⁶. Częściej niż nauczyciele zdecydowanie zgadzają się lub nie zgadzają się z poszczególnymi stwierdzeniami, w szczególności tymi odnoszącymi się do pracy w danej szkole („Polecił(a)bym moją szkołę jako dobre miejsce pracy”, „Lubię pracę w tej szkole”, „Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe”).

Wykres 7.17. Zestawienie odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych na wybrane pytania ze skali satysfakcji zawodowej



Źródło: Dane OECD; TALIS, 2013.

⁵⁶ W mniejszym stopniu także w wypadku gimnazjów. Dyrektorzy z tych szkół osiągnęli wyższe wyniki zarówno na ogólnej skali satysfakcji z pracy, jak i na skalach szczegółowych: satysfakcji z miejsca pracy i z zawodu.

Podsumowanie

Z badania TALIS wyłania się obraz polskich dyrektorów jako osób z jednej strony przeciążonych swoimi obowiązkami, bez wystarczającego wsparcia i zaangażowania ze strony rodziców, borykających się z problemami niewystarczających środków finansowych i innych zasobów szkoły, a z drugiej strony zaś osób, które biorą na siebie coraz więcej zadań, bez dzielenia się odpowiedzialnością z innymi. Widoczne jest tu napięcie między chęcią utrzymania kontroli, tam gdzie to jest możliwe (a jak pokazują analizy Szymona Więśława, zakres tej autonomii dyrektora jest w wielu obszarach niewielki), i niemożnością poradzenia sobie z tym, a co za tym idzie – z trudnością w skupianiu się na działaniach przywódczych.

Wyniki badania TALIS potwierdzają to, co zostało już wcześniej zdiagnozowane przez środowiska oświatowe i naukowe – system przygotowania na stanowisko dyrektora szkoły wymaga gruntownych zmian ukierunkowanych na kształtowanie przywódcy edukacyjnego. Zarządzający polskimi szkołami mają zdecydowanie krótszy niż średnia międzynarodowa staż pracy na innych niż dyrektor stanowiskach zarządczych w szkole i poza nią. Do zawodu trafiają więc osoby bez wcześniejszego praktycznego doświadczenia w zakresie zarządzania. Dane TALIS pokazują, że polscy dyrektorzy są na ogół dobrze formalnie przygotowani do swojej pracy (ukończyli kursy kwalifikacyjne i związane z administrowaniem szkołą), ale stosunkowo słabo wyszkoleni w zakresie przywództwa edukacyjnego.

Ponadto problemem jest też brak odpowiednich rozwiązań w zakresie rozwoju zawodowego dyrektorów – jako nauczyciele muszą się rozwijać zawodowo, ale brakuje dla nich odpowiedniej oferty, koszty uczestnictwa w takich działaniach są zbyt wysokie, a także barierą jest niemożność pogodzenia tych zadań z planem pracy.

Rekomendacje

Kamila Hernik, Karolina Malinowska, Rafał Piwowarski, Jadwiga Przewłocka, Magdalena Smak, Andrzej Wichrowski

Najlepsze systemy edukacyjne w bardzo różny sposób zapewniają wysoką jakość nauczania. W Finlandii liczne działania opiera się na zaufaniu i autonomii dyrektorów i nauczycieli. W Singapurze z kolei wiele rozwiązań jest określonych w prawie, świetnie wykształceni nauczyciele uczą w liczniejszych niż w innych krajach oddziałach, a istotną rolę odgrywają testy i egzaminy. Nie ma zatem jednego modelu oświaty zapewniającego sukcesy edukacyjne. Wydaje się natomiast, że kluczem do efektywnego działania systemu edukacyjnego jest jego spójność wewnętrzna (nie może zawierać sprzecznych elementów), a także dopasowanie do kultury danego kraju.

Z perspektywy zaleceń formułowanych przez OECD polski system edukacji jest dobrze zorganizowany. Istnieje ocena pracy nauczycieli, ewaluacja szkół, podkreśla się znaczenie współpracy nauczycieli i zobowiązuje się nauczycieli do poprawy własnych kompetencji. Wiele aspektów działania szkoły wydaje się jednak przeregulowanych. Wiąże się to z postrzeganiem wymogów prawnych przez dyrektorów i nauczycieli jako kontrolnych, a nie jako rozwojowych.

Tymczasem na poczucie własnej skuteczności nauczycieli, ich satysfakcję z pracy oraz – generalnie – na jakość edukacji wpływ mają m.in. właściwie wykorzystane programy integracyjne, współpraca z innymi nauczycielami, uczestnictwo w zarządzaniu szkołą czy ocena pracy realizowana nie tylko dla celów administracyjnych. Warto zatem położyć nacisk na doskonalenie tych obszarów funkcjonowania szkoły, dlatego też poniżej zaprezentowano odnoszące się do nich rekomendacje.

Rozwój zawodowy

- **System rozwoju zawodowego powinien harmonijnie łączyć potrzeby indywidualne nauczycieli i szkół w taki sposób, aby te potrzeby nie rozmięły się z przydatnością różnych szkoleń.**

Nauczyciele deklarują na przykład wysoki poziom potrzeb w zakresie zagadnień dotyczących zachowania uczniów i kierowania klasą oraz indywidualizacji nauczania, a jednocześnie najniżej je oceniają.

- **W system rozwoju zawodowego i wspomagania pracy szkół powinien być wpisany monitoring i regularna ocena.**

Należy ponadto dbać o aktualność ofert oraz różnych form i treści rozwoju zawodowego, zwłaszcza tych, które szybko się „starzeją” (np. dotyczących technologii informacyjno-komunikacyjnych).

- **Należy poprawić jakość akredytacji i certyfikacji instytucji, placówek zajmujących się rozwojem, doskonaleniem zawodowym nauczycieli (co już częściowo realizuje ORE).**

- **Pomimo stale rozwijanej oferty w zakresie szkoleń dotyczących pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy ją uszczegóławiać.**

Powinna ona być poprzedzona odpowiednimi badaniami, diagnozującymi, czy chodzi o uczniów z zaburzeniami wzroku, słuchu, narządów ruchu czy też z odbiegającymi od ogólnie przyjętych norm zachowania.

- **Ze względu na to, że program integracyjny nie jest jeszcze w Polsce pojęciem popularnym i jednoznacznie zrozumiałym dla wszystkich potencjalnie zainteresowanych, odpowiednie zapisy dotyczące tego programu powinny się znaleźć w *Karcie nauczyciela*, tak aby stały się pomocą przy opracowywaniu programów w poszczególnych placówkach edukacyjnych.**

Oprócz opisu sformalizowanej procedury stażu powinno być podkreślone, iż program integracyjny ma wymiar wsparcia osobistego, przeznaczonego dla każdego pracownika.

- **Nie rezygnując z nieformalnych działań, należy rozwijać formalne programy integracyjne dla nowych nauczycieli i aktywnie ich zachęcać, aby w tych programach uczestniczyli.**

Programy integracyjne powinny być przeznaczone i dostępne dla każdego nauczyciela, niezależnie od tego, czy rozpoczyna pracę w zawodzie nauczycielskim, czy w danej szkole.

- **Należy wspierać udział nauczycieli w programach mentorskich zarówno w roli mentorów, jak i osób będących pod opieką mentorów – bez względu na ich doświadczenie zawodowe (np. młody nauczyciel może być mentorem w zakresie zastosowania nowych technologii w nauczaniu).**

Mentorzy, opiekunowie stażu powinni być dobierani nie tylko ze względu na posiadaną wiedzę i umiejętność jej przekazywania, ale też na chęć bycia mentorem; ponadto powinna być zachowana zgodność nauczanego przedmiotu przez mentora/opiekuna i przez nauczyciela będącego pod jego opieką.

- **Warto, aby funkcje opiekuna stażu i mentora stały się atrakcyjnymi ścieżkami kariery nauczycielskiej.**

Mentor/opiekun stażu powinni być zatem odpowiednio wynagradzani – niekoniecznie finansowo (np. może to być zagraniczny wyjazd studyjny). Rolą dyrektorów byłoby dowartościowanie mentora/opiekuna stażu w taki sposób, żeby funkcje te miały charakter prestiżowy i nie były traktowane jako kolejny żmudny obowiązek, a raczej jako wyzwanie i jeden z etapów rozwoju zawodowego nauczyciela.

- **Należy rozważyć wprowadzenie pozaszkolnych punktów konsultacyjnych dla młodych nauczycieli, którym brak jeszcze odwagi, aby o trudnych dla nich sprawach rozmawiać na terenie szkoły.**

Mogłoby to ośmielić ich do artykułowania nurtujących ich problemów na forach niezależnych od dyrektora i kadry pedagogicznej danej szkoły (np. telefon zaufania, portal internetowy bądź kontakt osobisty). Punkty konsultacyjne mogłyby zostać ulokowane na poziomie powiatu – dostatecznie blisko szkoły i nauczyciela, ale poza bezpośrednim terenem szkoły i gminy.

- **Należy łączyć proponowane rekomendacje z szerszymi, systemowymi zmianami w zakresie kształcenia nauczycieli, w tym także z nadaniem właściwej rangi praktykom studenckim, wyposażeniem przyszłych adeptów zawodu nauczycielskiego w kompetencje pozwalające dostosowywać się do zmieniającego się, nie tylko „nauczycielskiego”, rynku pracy.**

Powyższe postulaty (dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli, praktyk studenckich, ale też uczenia się od siebie nawzajem przez nauczycieli i dyrektorów szkół) mogłyby zostać zrealizowane w ramach tzw. szkół ćwiczeń.

Ocena pracy nauczycieli

- **Należy rozpowszechnić nieformalne sposoby oceny pracy nauczycieli.**

Chodzi o wzmacnianie udzielania nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy, niezależnie od systemu jej formalnej oceny. Warto w większym stopniu postawić właśnie na nie, ponieważ dzięki swojemu nieformalnemu charakterowi nie są one narażone na ryzyko stania się biurokratycznym obowiązkiem.

- **Należy pracować nad uczynieniem systemu oceny pracy nauczycieli istotnym elementem kultury szkoły jako organizacji uczącej się.**

Dyrektor szkoły może zaprojektować system oceny pracy nauczycieli dostosowany do potrzeb swojej szkoły, niezależny od zapisanych w prawie oświatowym rozwiązań (jak np. formalna ocena pracy nauczycieli). Może, podobnie jak inni pracodawcy, wprowadzić np. system corocznych rozmów oceniających, w trakcie których i nauczyciel, i dyrektor mogą dać sobie nawzajem informacje zwrotne. Dyrektor może też inicjować pracę nauczycieli w zespołach, w ramach których odbywałyby się

wzajemne obserwacje lekcji, przygotowywanie, przeprowadzanie i omawianie ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i ich rodziców itp.

■ **Należy wykorzystać potencjał systemu ewaluacji szkół jako źródła informacji zwrotnych dla nauczycieli, obok ocen formalnych.**

Ewaluacja szkół umożliwia udzielenie nauczycielom cennych wskazówek dotyczących ich pracy przez inne osoby niż dyrektor szkoły. Obecnie ewaluacja zewnętrzna dość często traktowana jest przez nauczycieli i dyrektorów w kategoriach kontroli, swego rodzaju egzaminu, do którego należy się przygotować i którego wyniki mogą mieć istotny wpływ na sytuację szkoły (Wasilewska, Rybińska i Muzyk, 2014). Ujawnienie jakichkolwiek trudności może więc kojarzyć się nauczycielom z nieprzyjemnymi konsekwencjami dla nich samych i dla szkoły jako instytucji. Być może pewnym rozwiązaniem tej sytuacji będzie zastąpienie konkretnych ocen pracy szkoły opisowymi opiniami i skupienie się na omówieniu kierunków ewentualnych zmian i sposobów ich wdrażania czy możliwości skorzystania ze wsparcia innych instytucji. Niezwykle ważna jest też postawa samych wizytatorów i ich przekaz kierowany do szkół, że ewaluacja nie ma być oceną i zewnętrzną kontrolą szkoły, a raczej formą dostarczania dyrekcji i nauczycielom cennych informacji o jej funkcjonowaniu – narzędziem wsparcia, umożliwiającym szkołom efektywny rozwój organizacyjny.

■ **Należy rozpowszechnić w szkołach koleżeńskie obserwacje lekcji.**

Obserwacje koleżeńskie są zarówno wsparciem pojedynczego nauczyciela i jego warsztatu pracy, jak i sposobem na zintegrowanie środowiska szkolnego, pogłębienie relacji w gronie pedagogicznym i wzmocnienie pozycji nauczycieli. By były skuteczne, ważne jest jednak nadanie im znaczenia rozwojowego, nie zaś kontrolnego czy też nadzorczego. To nie powinien być więc kolejny biurokratyczny obowiązek, ale działanie, z którego nauczyciele mogą czerpać korzyści, a co za tym idzie – pozytywne efekty będą odczuwać również uczniowie. Dobrym rozwiązaniem jest stworzenie i promowanie programów obserwacji koleżeńskich, skutkujących szczegółowymi informacjami zwrotnymi dla poszczególnych nauczycieli, jednak bez formalnych ocen. Warto też, by udział w takim programie obserwacji koleżeńskich był dla nauczycieli dobrowolny, by mogli do niego przystąpić, widząc możliwe korzyści dla swojej codziennej pracy, nie zaś z powodu nakazu. By było to możliwe, konieczna jest praca nad zmianą sposobu myślenia nauczycieli o własnej pracy i jej ocenie. Istotne też, by obserwacje koleżeńskie dostępne były dla nauczycieli o różnym stażu pracy, nie tylko tych początkujących w zawodzie.

■ **Należy rozpowszechnić korzystanie z różnorodnych metod i źródeł danych służących do oceny pracy nauczycieli.**

Kompleksowe modele oceny pracy nauczycieli, biorące pod uwagę różnorodne źródła, zapewniają najbardziej rzetelne podstawy do udzielania nauczycielom informacji zwrotnych (OECD, 2013b). Chodzi więc zarówno o prowadzenie obserwacji lekcji, jak i o ankiety wśród uczniów dotyczące sposobu nauczania, analizę wyników sprawdzianów uczniów, uzyskiwanie informacji zwrotnej od rodziców lub opiekunów uczniów oraz prowadzenie samooceny pracy przez nauczycieli. Wprowadzenie tak wielu sposobów zbierania danych wymaga aktywności nie tylko samego dyrektora szkoły, ale też zaktywizowania całej społeczności szkolnej. Jest to ważna wskazówka dotycząca przywództwa w szkole, zadania związane z oceną pracy nauczycieli mogą być bowiem przydzielone różnym członkom grona pedagogicznego, a nie musi być to wyłączna odpowiedzialność dyrektora.

■ **Należy zadbać o ściślejsze połączenie systemu oceny pracy nauczycieli z systemem wspomaganie szkół i monitorowanie jakości systemu doskonalenia i wspomaganie szkół.**

Jednym ze sposobów na uczynienie procesu oceny pracy nauczycieli bardziej efektywnym dla ich codziennej praktyki może być ściślejsze połączenie systemu oceny pracy z systemem doskonalenia. Konieczne byłoby więc korzystanie z informacji uzyskanych w ramach oceny pracy nauczycieli, także jej nieformalnych form, do projektowania adekwatnego do potrzeb nauczycieli systemu ich rozwoju zawodowego, przy założeniu indywidualizacji rozwiązań dla poszczególnych nauczycieli. W Polsce ocena pracy nauczyciela, podobnie jak ocena dorobku zawodowego w ramach procedur awansu zawodowego, stanowi raczej formalny dowód już dokonanego rozwoju zawodowego nauczyciela. W związku z tym niejednokrotnie jest tak, że najpierw nauczyciel się doskonali, później zaś następuje ocena jego pracy. Ten kierunek działań jest zrozumiały, biorąc pod uwagę cele oceny dorobku zawodowego. Ważne jest jednak, by nie ograniczało to odwrotnego procesu, czyli podjęcia danej formy doskonalenia w wyniku uzyskanych informacji zwrotnych o pracy.

Metody dydaktyczne

- **Należy przekonywać nauczycieli do intensywniejszego wykorzystywania metod aktywizujących poprzez promowanie dobrych praktyk.**

W szczególności warto wskazywać na rozwiązania niewymagające znaczących nakładów finansowych ani sprzętowych. Promując konkretne metody, warto podkreślać, że są one adekwatne do obowiązujących wymagań programowych, a jednocześnie atrakcyjne dla uczniów. Przykładem mogą być działania szkoły w Radowie Małym czy tzw. „Bydgoskiego Bąbla Matematycznego”.

- **Warto podjąć dyskusję o znaczeniu testów i egzaminów zewnętrznych w szkolnej edukacji.**

Doceniając ich ogromne znaczenie jako narzędzia do zbierania informacji o efektach uczenia się i prowadzenia polityki edukacyjnej oraz podkreślając wagę dobrych jakościowo testów wspomagających pracę nauczyciela, zauważyć trzeba, że zbyt ni nacisk na ich wyniki jest jedną z barier upowszechnienia metod aktywizujących. Nauczyciele, rodzice, dyrektorzy, ale też organy prowadzące przywiązują do wyników egzaminacyjnych uczniów zbyt dużą wagę (i nadmiernie akcentują ich znaczenie rankingowe), ze szkodą dla jakości edukacji, a zwłaszcza diagnozy tych kompetencji, które nie są mierzone w egzaminach, takich jak kompetencje społeczne czy umiejętności współpracy.

- **Należy promować stosowanie technik informacyjno-komunikacyjnych, niewymagających rozbudowanej infrastruktury sprzętowej (np. opartych na wykorzystaniu własnych urządzeń uczniów).**

Braki w wyposażeniu części szkół są faktem, jednak koncentracja na kwestiach sprzętowych nie powinna przesłaniać istniejących już dziś możliwości wykorzystania Internetu do zwiększenia zaangażowania uczniów.

- **Konieczne jest promowanie pracy grupowej i uświadamianie korzyści płynących ze współpracy.**

W wielu szkołach dominuje nastawienie na rywalizację, uniemożliwiające uczniom wypracowanie ważnych kompetencji społecznych. Aby przełamać to podejście, warto nie tylko promować metody dydaktyczne związane z pracą grupową uczniów, ale też wzmocnić nacisk na współpracę wśród samych nauczycieli. Przyniesie to korzyści dla rozwoju zawodowego nauczycieli, zaś nabyte w ten sposób umiejętności współpracy będą mogli oni wykorzystać w pracy dydaktycznej.

Klimat szkoły

- **Należy wzmocnić umiejętności wychowawcze i psychologiczne nauczycieli, obejmujące m.in. relacje z uczniami i rodzicami oraz sposoby radzenia sobie z ich problemami.**

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli oraz wyników badań międzynarodowych (np. PISA) można wnioskować, że nauczyciele są dobrze przygotowani zarówno w zakresie kompetencji merytorycznych (wiedza przedmiotowa), jak i dydaktyczno-metodycznych. Problemy pojawiają się zaś właśnie w sferze kompetencji psychologicznych. Ważnym wyzwaniem jest więc wzmocnienie kształcenia nauczycieli w tym obszarze: zarówno jeśli chodzi o przygotowanie podczas studiów, jak i działania w ramach doskonalenia zawodowego. Ważne mogą tu być nie tylko kursy, ale też superwizje dla nauczycieli, będące wsparciem w pracy z uczniem. Warto tu zaznaczyć, że wskazując swoje potrzeby dotyczące rozwoju zawodowego, nauczyciele podkreślają znaczenie kwestii psychologicznych (m.in. zachowanie uczniów, kierowanie klasą, indywidualizacja nauczania), jednak dostępne szkolenia oceniają nie najlepiej.

- **W zakresie zarządzania klasą konieczne jest zwiększenie nacisku na kwestie wsparcia i troski o uczniów.**

Z punktu widzenia rozwoju i zachowania uczniów istotna jest równowaga między stawianymi przez nauczycieli wymaganiami, ustalaniem porządku a stopniem, w jakim odpowiadają na potrzeby i udzielają wsparcia. O ile kwestie porządku i dyscypliny są mocną stroną polskich nauczycieli, o tyle wyraźne są deficyty w drugim z tych obszarów. Potrzebne jest więc mocniejsze

zaakcentowanie kwestii relacji i wsparcia zarówno podczas procesu kształcenia nauczycieli, jak i w ramach oczekiwań stawianych im przez dyrektorów.

■ **Należy budować klimat szkoły oparty na wsparciu i zaufaniu.**

W obliczu obserwowanych od lat deficytów w zakresie zaufania społecznego wśród ogółu Polaków to właśnie przed szkołą stoi ważne zadanie zmiany postaw prezentowanych przez kolejne pokolenia. Tymczasem dominacja kontroli, oceny i wymagań nad wsparciem i zaufaniem dostrzegalna jest zarówno w relacjach między nauczycielami a uczniami, między dyrekcją a nauczycielami, jak i między instytucjami nadzorującymi a samą szkołą. Ważna wydaje się więc zmiana akcentów poprzez zwiększenie autonomii: uczniów, nauczycieli i szkół, oraz zmniejszenie obaw przed formalną kontrolą. Warto pamiętać, że dobre relacje i klimat oparty na otwartości i zaufaniu są istotne zarówno z punktu widzenia zachowania i efektywności uczenia się uczniów, jak i komfortu i satysfakcji zawodowej nauczycieli oraz dyrektorów.

Przywództwo i zarządzanie w szkołach

Konieczna jest zmiana systemu przygotowania do pełnienia funkcji dyrektora w kierunku przywódcy edukacyjnego i systemu rozwoju zawodowego dyrektorów. System ten powinien:

- **obejmować zróżnicowane elementy** – z jednej strony kompetencje stricte leaderskie (motywowanie pracowników, zarządzanie zespołem, wyznaczanie celów i kierunków działań, ocena pracowników i informacja zwrotna, planowanie strategiczne) oraz umiejętność sprawnego pozyskiwania dodatkowych środków finansowych; z drugiej zaś system ten powinien umożliwiać dyrektorom orientację w złożonym systemie prawnym, w jakim funkcjonuje szkoła;
- **iść dwutorowo i obejmować także elementy przygotowania praktycznego**, np. na stanowiskach wicedyrektorów szkół lub poza systemem oświaty; tego typu doświadczenie mogłoby być premiowane w trakcie konkursów na dyrektora szkoły; ale możliwy kierunek zmian może obejmować też szkoły ćwiczeń, w których osoby przygotowujące się do funkcji dyrektora mogłyby obserwować pracę doświadczonych dyrektorów i uczyć się praktycznych umiejętności potrzebnych w zarządzaniu szkołą;
- **obejmować okres zarówno przed rozpoczęciem pracy, jak i w jej trakcie, by na bieżąco móc reagować na pojawiające się trudności i potrzeby**; w obecnym systemie prawnym nie istnieje wymóg doskonalenia zawodowego dyrektora; ci, którzy chcą się rozwijać (a jako nauczyciele przecież muszą), nie znajdują odpowiedniej oferty, a jeśli uda im się znaleźć szkolenie odpowiadające ich potrzebom, okazuje się, że nie są w stanie go sfinansować; znaczna część osób nie czuje się do tego zmotywowana albo nie jest w stanie pogodzić tych dodatkowych zadań ze swoim planem pracy;
- **obejmować sieci wsparcia i współpracy dyrektorów** (zwłaszcza na poziomie lokalnym), umożliwiające m.in. wymianę wiedzy, dobrych praktyk i rozwiązań, ale też superwizję oraz mentoring osób zaczynających pracę w zawodzie przez bardziej doświadczonych kolegów; dobrym rozwiązaniem i w tym kontekście mogłyby się stać szkoły ćwiczeń i wizyty studyjne dla dyrektorów w innych szkołach w Polsce⁵⁷.

Należy zmniejszyć zakres obowiązków dyrektorów i przenieść część odpowiedzialności na inne podmioty, m.in. na radę pedagogiczną i rodziców.

- **Wymagałoby to wprowadzenia zmian m.in. w systemie awansu zawodowego nauczycieli, oderwanie go od funkcji stricte finansowej i wprowadzenie nowo zdefiniowanego, dwutorowego systemu awansu – poziomego i pionowego (por. IBE, 2014; Sławiński, 2013).**

⁵⁷ Należy odnotować, że projekty: *Przywództwo i zarządzanie w oświacie – opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół/placówek* (realizowany przez ORE i UJ) oraz *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół* (realizowany przez ORE) w dużej mierze starają się odpowiadać na tak zdiagnozowane potrzeby związane z nabywaniem przez dyrektorów kompetencji przywódczych i budowaniem sieci wsparcia dla dyrektorów.

W pierwszym wypadku chodzi o stworzenie stanowisk związanych z wykonywaniem zadań i odgrywaniem szeregu ról dotyczących różnych obszarów funkcjonowania szkoły poza nauczaniem w klasie, np. mentor, mediator szkolny, szkolny koordynator projektów, fundraiser, animator współpracy z rodzicami. Pełnienie przez nauczycieli tego typu funkcji powinno być powiązane ze zmianą podstawowego pensum dydaktycznego, a także z jakąś formą motywacji finansowej. Z kolei awans pionowy powinien wiązać się z większą odpowiedzialnością, a przykładowe stanowiska to: liderzy zespołów przedmiotowych⁵⁸ czy menedżer rozwoju zawodowego.

- Oddanie części zadań w ręce rodziców wymaga przede wszystkim zmiany podejścia do tego zagadnienia.

Po pierwsze – odejścia od formalistycznego i biurokratycznego traktowania rady rodziców jako „producenta zgody” na wszelkich dokumentach, a oddania jej większego pola do podejmowania decyzji (dotyczących np. organizacji pracy szkoły, korzystania z zasobów szkoły przez uczniów i członków społeczności lokalnej), stworzenia instrumentów i wspierania rad w pozyskiwaniu dodatkowych środków finansowych dla szkoły, etc. (por. *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla szkół*, IBE, 2015).

Po drugie – stworzenia większej liczby kanałów komunikacji z rodzicami, obok rady rodziców, np. w postaci zespołów zadaniowych (na poziomie oddziałów, szkół, między szkołami), które ponosiłyby odpowiedzialność za określone obszary związane z funkcjonowaniem szkoły, np. monitoringu ds. bezpieczeństwa w szkole, szkolnych wydarzeń, relacji ze społecznością lokalną, finansów, czystości. Jest to rozwiązanie korzystne dla obu stron – zdejmuje część zadań z dyrektora szkoły, daje rodzicom większe pole do zaangażowania, pozwala na zagospodarowanie ich energii, aktywności i talentów, które w obecnej formule współpracy szkoły z rodzicami nie mają szansy się ujawnić i pozostają niewykorzystane.

⁵⁸ Rekomendacje Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadr Kierowniczych Oświaty również idą w tym kierunku (por. <http://www.oskko.edu.pl>).

Bibliografia

Asia Society (2010). *Teacher Professional Development: International Practices*.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. W: V. S. Ramachandran (red.), *Encyclopedia of human behavior* (t. 4, s. 71–81). New York: Academic Press (przedruk w: H. Friedman (red.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Biglan, A. (1987). A behavior-analytic critique of Bandura's self-efficacy theory. *Behavior Analyst*, 10(1), 1–15.

Bonesronning, H., Falch, T. i Strom, B. (2005). Teacher sorting, teacher quality, and student composition. *European Economic Review*, 49, 457–483.

Brand, S. (2011), *School Climate*. Strona internetowa: <http://www.education.com/reference/article/school-climate>

Chan, D. (brak daty), *The Role of ICT in a Constructivist Approach To the Teaching of Thinking Skills, Director, School of Information & Communications Technology, Ngee Ann Polytechnic*. Strona internetowa: <http://www.learnerstogether.net/storage/ICT-in-Constructivist-Teaching-of-Thinking-Skills.pdf>

Czajkowska, M., Grochowalska, M. i Orzechowska, M. (2015). *Badanie potrzeb nauczycieli matematyki w zakresie doskonalenia zawodowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Czapiński, J. i Panek, T. (red.). (2013). *Diagnoza społeczna 2013*. Strona internetowa: <http://www.diagnoza.com>

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C.,... Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. France: Ministère de l'Éducation Nationale. Strona internetowa: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=actu&id=1730>

Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwo UNESCO.

Dewey, J. (1929/2005). *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Dorcak, R. (2013). Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny – próba określenia kompetencji kluczowych. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo i zmiana w edukacji. Edukacja jako mechanizm doskonalenia* (s. 75–88). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309–323.

Dylak, S. (2000), Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki i S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa.

Eastman, C. i Marzillier, J. S. (1984). Theoretical and methodological difficulties in Bandura's self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 213–229.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussel.

Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Feiner, M. i Went, W. (1997). Nowe zadania nauczyciela. *Edukacja, Internet, Dialog*, listopad 1997.

Fullan, M. (2006). *Odpowiedzialność i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gates Foundation (2010). *Learning about teaching – initial findings from measures of Effective Teaching Project*. Strona internetowa: http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf

Hammerschmidt, U. (2013). Wspieranie samodzielności nauczycieli – zadanie dyrektora szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 65–81). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Hanushek, E. A. (2006). School resources. W: E. A. Hanushek i F. Welch (red.), *Handbook of Economics of Education* (t. 2, s. 866–908). Amsterdam, the Netherlands.

Hanushek, E. A. i Rivkin, S. G. (2004). How to improve the supply of high-quality teachers. *Brookings Papers on Education Policy*, 7, 7–25.

Harris, A. (2011). School leadership and pupile learning outcomes. W: Barath, T. i Szabo, M. (red.), *Does leadership matter? Implications for Leadership development and the school as a learning organisation*. Szeged: HUNSEM/Nemezmeti Tankomivkaido.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Milton Park. UK: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning*. London, New York.
- Herczyński, J. i Sobotka, A. (2012). *Dyskusje o statusie dyrektora szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Warszawski. Strona internetowa: <http://www.ore.edu.pl>.
- Hernik, K. i Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hernik, K., Przewłocka, J., Smak, M. i Piwowarski, Z. (2014). Rozwój kompetencji nauczycieli. W: Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.). *Raport o stanie edukacji. Liczą się nauczyciele* (s. 129-156). Warszawa: Instytut badań Edukacyjnych.
- Hernik, K., Wasilewska O. i Kasprzak, T. (2012). Kierunki rozwoju przywództwa szkolnego w Europie. *Polityka Społeczna, nr tematyczny 1, 2012*, 10–15.
- Hernik, K., Stasiowski, J. i Solon-Lipiński, M. (2012). *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. i Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1). Strona internetowa: http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=848:neurodydaktyka-czyli-nauczanie-przyjazne-mzgowi&id=69:zmienijaca-si-szkoa&Itemid=1063
- Hopkins, D. i Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management 27*(2), 147–166.
- Jackson, K. (2009). Student demographics, teacher sorting, and teacher quality: Evidence from the end of school desegregation. *Journal of Labor Economics, 27*, 213–256.
- Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379.
- Kane, T. J. i Staiger, D. O. (2012). *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. MET Project Policy and Practice Brief*. Seattle: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Kłobuszewska, M., Kobus, M., Kopańska, A., Rokicka, M. (2014). Oświata w liczbach. W: Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D., (red.). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele* (s. 41-69). Warszawa: Instytut Badań edukacyjnych.
- Kołodziejczyk, J. (2013). *Collaboration of teachers in planning and execution of educational processes in school*. ICERI 2013 Proceedings.
- 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.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. i Hopkins, D. (2007). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. i Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence of school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research, 79*, 464–490.
- 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.
- Micklewright, J., Jerrim, J., Vignoles, A., Jenkins, A., Allen, R.,... Hein, C. (2014). *Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013*. London: Institute of Education, University of London.
- Milanowski, A. (2004). The Relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education, 79*(4), 33–35.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance from research to prescription. *International Journal of Educational Management, 25*(1), 45–60.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing. Strona internetowa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Strona internetowa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD: Reviews of Evaluation and Assessment in Education.

Bibliografia

- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Strona internetowa: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Strona internetowa: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- OECD, IEA i DPC (2013). *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013. Conceptual Framework*.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 23–38.
- Parsad, B., Lewis, L., Farris, E. i Greene, B. (2001). *Teacher preparation and development: 2000*. Washington: US Department of Education, National Center for Statistics.
- Piwowarski, R. i Krawczyk, M. (2009). *TALIS. Nauczanie – Wyniki Badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: MEN, IBE. Strona internetowa: <http://www.eduentuzjasci.edu.pl>
- Pyżalski, J. i Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raporty lub dane Wojewódzkich Urzędów Pracy z roku 2013.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- 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 poz. 1538)
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J. i Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789–799.
- Schleicher, A. (red.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Shewbridge, C., Hulshof, M., Nusche, D. i Staehr, L. S. (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Northern Ireland, United Kingdom*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing.
- Siemieńska, R. (2000). *Nie mogą, nie chcą czy nie potrafią? O postawach i uczestnictwie politycznym kobiet w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Sijko, K., Biedrzycki, K., Jasiewicz, J., Kaczan, R., Piechociński, T.,... Sysło, M. M. (2014). *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Statistic Bureau of Japan. Strona internetowa: <http://www.stat.go.jp//>
- Strong, M. (2009). *Effective Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*.
- Suchodolski, B. (1968). *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D' Alessandro, A. i Guffey, S. (2012). *School Climate Research Summary*. New York: National School Climate Center. Strona internetowa: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>
- Ustawa *Karta nauczyciela* z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. 2014 nr 0 poz. 191).
- Walczak, D. (2013). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wasilewska, O., Rybińska, A. i Muzyk, A. (2014). *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Więśław, Sz. (2011). *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, 237–253.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. i Shapley, K. (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.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Żylińska, M. (brak daty). *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

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.