



Teaching and Learning
International Survey (TALIS)

Międzynarodowe Badanie Nauczania i Ucznienia się OECD

T A L I S

NAUCZANIE – WYNIKI BADAŃ 2008

Polska na tle międzynarodowym


Ministerstwo Edukacji Narodowej
IBE Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa 2009

TALIS

NAUCZANIE – WYNIKI BADAŃ 2008

Polska na tle międzynarodowym

Ministerstwo Edukacji Narodowej
 Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa 2009

TALIS OECD – Directorate for Education
Michael Davidson – koordynator projektu

Zespół TALIS Polska 2008

Krzysztof Dziurzyński (tworzenie baz danych)

Magdalena Krawczyk

Rafał Piwowarski (kierownik krajowy projektu)

Artur Pokropek (analizy statystyczne)

Raport opracowali

Rafał Piwowarski i Magdalena Krawczyk

Serdecznie dziękuję Dyrektorom gimnazjów za wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań (a także za udział w tych badaniach). Szczególne słowa podziękowania kieruję do Nauczycieli – Pań i Panów, dzięki którym informacje o pracy polskich nauczycieli zostały włączone do międzynarodowego projektu TALIS

Rafał Piwowski

Spis treści

WPROWADZENIE	7
1. TALIS – informacje ogólne	7
2. TALIS – geneza i cele	7
3. Plany	8
4. Wielkość i dobór próby osób badanych	8
5. Wybór priorytetów badawczych	9
6. Realizacja projektu	9
7. Interpretacja wyników	9
8. Struktura raportu	10
ROZDZIAŁ I	
Charakterystyka badanych nauczycieli i szkół	11
1.1. Płeć i wiek nauczycieli	11
1.2. Wykształcenie nauczycieli	12
1.3. Status zatrudnienia i staż pracy	12
1.4. Charakterystyka szkół	13
1.5. Zasoby i wyposażenie szkół	14
1.6. Rekrutacja do szkół	14
1.7. Autonomia szkolna	15
1.8. Klimat szkoły	16
ROZDZIAŁ II	
Rozwój zawodowy nauczycieli	18
2.1. Formy doskonalenia – udział nauczycieli	18
2.2. Niezaspokojone potrzeby	21
2.3. Działania wspierające rozwój zawodowy	22
2.4. Utrudnienia	25
2.5. Formy doskonalenia w ocenie nauczycieli	25
ROZDZIAŁ III	
Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli	27
3.1. Przekonania nauczycieli na temat nauczania i uczenia się	28
3.2. Praktyka nauczania	30
3.3. Współpraca nauczycieli	31

3.4. Klimat klasy	32
3.5. Klimat szkoły: stosunki nauczyciel-uczeń	33
3.6. Postawy związane z pracą: poczucie własnej skuteczności i satysfakcja zawodowa	34
3.7. Wpływ charakterystyk nauczyciela na praktyki, przekonania i postawy	34
3.8. Wpływ charakterystyk klasy na praktyki, przekonania i postawy nauczycieli	36
3.9. Inne wnioski	36
3.10. Rekomendacje	37

ROZDZIAŁ IV

Ewaluacja szkoły, ocena i informacja zwrotna udzielana nauczycielowi 38

4.1. Ewaluacja szkoły	38
4.2. Ocena nauczycieli	41
4.3. Najważniejsze wnioski	43

ROZDZIAŁ V

Przywództwo i zarządzanie w szkołach 44

5.1. Sposób zarządzania	44
5.2. Style przywództwa w szkole	47

ROZDZIAŁ VI

Klimat klasy i poczucie własnej skuteczności nauczycieli (kluczowe uwarunkowania efektywnego nauczania) 49

6.1. Model analityczny	49
6.2. Poczucie własnej skuteczności	50
6.3. Klimat klasy	52
6.4. Model końcowy: poczucie własnej skuteczności nauczycieli polskich	53
6.5. Model końcowy: klimat klasy w polskich szkołach	54
6.6. Wnioski i rekomendacje	55

WPROWADZENIE

1. TALIS – informacje ogólne

Międzynarodowy projekt badawczy OECD, dotyczący nauczania, uczenia się i zdobywania wiedzy (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*), jest wspólnym wysiłkiem 17 krajów członkowskich i 7 krajów partnerskich.

Projekt ma dostarczyć rzeczową, z punktu widzenia polityki, informację o szeroko pojętym środowisku szkoły, jako miejscu nauczania i zdobywania wiedzy oraz miejscu pracy nauczycieli. Jest to pierwsze międzynarodowe badanie skoncentrowane na tym zagadnieniu. Ma ono za zadanie wykrycie luk informacyjnych, aby po ich identyfikacji zniwelować je na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Badaniem objęto nauczycieli I poziomu szkoły średniej (lower secondary, ISCED 2 w klasyfikacji OECD, czyli w Polsce gimnazjum) oraz dyrektorów szkół, w których badani nauczyciele byli zatrudnieni. Głównym zadaniem projektu jest dostarczenie użytecznych dla polityki edukacyjnej danych i analiz w zakresie takich kluczowych zagadnień, jak:

- rozwój zawodowy nauczycieli,
- przekonania nauczycieli o nauczaniu i praktyce pedagogicznej,
- rola i mechanizm funkcjonowania przywództwa szkolnego,
- sposób oceniania pracy nauczyciela oraz informacja zwrotna na temat tej pracy.

TALIS ma pomóc poszczególnym krajom dokonać oceny polityki edukacyjnej i rozwinąć ją tak, aby tworzyła warunki efektywnego kształcenia.

Raport zawiera wyniki badań I etapu projektu, które były prowadzone w latach 2007-2008. Badania były koordynowane i zarządzane przez Centrum Przetwarzania Danych przy Międzynarodowym Stowarzyszeniu Ewaluacji Osiągnięć Edukacyjnych (IEA) w Hamburgu, zaś nadzór nad całością sprawował Sekretariat OECD w Paryżu.

Opracowanie kwestionariuszy do badań zostało powierzone międzynarodowej grupie ekspertów, która przygotowywała je zgodnie z celami zgłoszonymi przez kraje uczestniczące.

Szczególne wysiłki włożono w osiągnięcie kulturowej i językowej wiarygodności narzędzi badawczych. W procesie tłumaczenia kwestionariuszy i instrukcji, jak również w trakcie doboru próby badawczej i zbierania danych przestrzegano surowych mechanizmów zapewnienia jakości.

W badaniach uczestniczyły 24 kraje, lecz z powodu niespełnienia standardów badawczych przez Holandię – dane dotyczące tego kraju nie zostały włączone do tabel i analiz (informacje o Holandii włączone są do aneksu pełnej międzynarodowej wersji raportu, który można znaleźć na stronie www.oecd.org/edu/talis/firstresults).

Tab. 1. TALIS – kraje uczestniczące

Kraje członkowskie OECD			Kraje stowarzyszone (partnerskie)
Australia	Irlandia	Portugalia	Brazylia
Austria	Islandia	Słowacja	Bułgaria
Belgia (Flandria)	Korea	Węgry	Estonia
Dania	Meksyk	Włochy	Litwa
Hiszpania	Norwegia	Turcja	Malezja
Holandia	Polska		Malta
			Słowenia

2. TALIS – geneza i cele

TALIS jest częścią szerszego przedsięwzięcia OECD, jakim jest projekt Wskaźniki Systemów Oświatowych (INES – *Indicators of Education Systems*). Od przeszło dwudziestu lat OECD w ramach INES rozwija spójny zestaw wskaźników, będący bazą do ilościowych porównań w zakresie funkcjonowania i osiągnięć systemów oświatowych w krajach członkowskich.

Przez lata osiągnięto znaczący postęp w zbieraniu wskaźników odnoszących się do środowiska uczenia, organizacji szkół, wyników nauczania, ale równocześnie występował niedosyt informacji o nauczycielach i nauczaniu. Dlatego w 2003 roku w Dublinie wysunięto postulat dostarczania lepszej informacji o jakości procesów uczenia oraz o wpływie nauczania na procesy zdobywania wiedzy.

Podjęto kroki w celu udoskonalenia wskaźników dotyczących: nauczycieli, nauczania i uczenia się (między innymi raport OECD z 2005 roku poświęcony nauczycielom).

Koncepcja projektu TALIS została opracowana przez grupę roboczą ekspertów sieci INES (sieć A – wyniki nauczania, sieć B – środowisko i organizacja szkoły).

Zadaniem serii badań TALIS jest dostarczenie wskaźników i analiz na temat nauczycieli i nauczania – efektywnych ze względu na czas i koszty – które będą miały znaczenie dla polityki.

TALIS postawił za cel pomoc poszczególnym krajom w przeprowadzeniu analizy ich polityki edukacyjnej i rozwinięciu jej, aby tworzyła warunki efektywniejszego kształcenia. Międzynarodowy charakter badania umożliwia porównywanie krajów, identyfikowanie tych z podobnymi wyzwaniami i dostarcza wiedzy o różnych podejściach politycznych, a tym samym o różnym wpływie środowiska na nabywanie wiedzy w szkołach.

Kształtując strategię rozwoju projektu, przyjęto następujące zasady:

- znaczenie polityczne – potrzeba zapewnienia przejrzystości stawianych zagadnień i pytań o politykę edukacyjną oraz kierowanie uwagi na sprawy mające największe znaczenie dla uczestniczących krajów,
- wartość dodana – międzynarodowe badania komparatystyczne powinny dostarczyć znaczących, korzystnych dla projektu wyników,
- doskonalenie wskaźników – projekt powinien dostarczyć informacji, które mogą być zastosowane w doprecyzowaniu wskaźników,
- zasadność, wiarygodność, porównywalność i rygor metodologiczny – projekt powinien dostarczyć rzetelnej, porównywalnej i wiarygodnej informacji,
- interpretacja – dostarczane wyniki powinny być konkretnie i poprawnie interpretowane w krajach uczestniczących w badaniach,
- efektywność – projekt powinien być zrealizowany w sposób uwzględniający czas i możliwości każdego kraju.

3. Plany

TALIS został zaprojektowany jako seria badań nad nauczycielami wszystkich szczebli (od szkoły podstawowej do średniej). Dalsze plany zostaną ustalone po ocenie I etapu badań.

4. Wielkość i dobór próby osób badanych

Kraje biorące udział w badaniu zdecydowały, że pierwszym etapem projektu TALIS powinni być objęci nauczyciele i dyrektorzy szkół średnich I poziomu (ISCED 2 – polskie gimnazjum). Rozpatrywano także możliwości rozszerzenia typów szkół (podstawowe i II poziom szkół średnich) bądź przeprowadzenia badań w szkołach, w których badano 15-latków w ramach projektu PISA 2006. To rozwiązanie poparło tylko niewiele krajów.

W badaniach przyjęto, że nauczyciele szkoły poziomu ISCED 2 (gimnazjum) muszą, przynajmniej częściowo, nauczać w wylosowanej szkole. Nie było ograniczenia wyłączonego z badań nauczycieli, którzy pracują równolegle w innych szkołach – w tym na innym poziomie. Z badań natomiast byli wyłączeni nauczyciele: 1) nauczający uczniów specjalnej troski, 2) zastępujący wyjątkowo nieobecnego nauczyciela, 3) uczący dorosłych, 4) będący na długotrwałym zwolnieniu, urlopie macierzyńskim, wychowawczym, 5) pełniący funkcję dyrektorów.

Plan operacyjny projektu TALIS

- **Międzynarodowa grupa docelowa objęta badaniami:** nauczyciele szkół poziomu ISCED 2, ich dyrektorzy
- **Reprezentacyjna próba badawcza:** 200 szkół, około 20 nauczycieli z każdej szkoły
- **Oczekiwany wskaźnik zwrotu wypełnianych ankiet:** 75% wybranych szkół, 75% wybranych nauczycieli
- **Kwestionariusze:** oddzielne dla nauczycieli i dyrektorów, na wypełnienie każdego potrzeba około 45 minut
- **Sposób gromadzenia danych:** kwestionariusze mogły być wypełniane tradycyjnie (w wersji papierowej) lub przez Internet

- **Okres przeprowadzania badań:** w krajach półkuli południowej – październik - grudzień 2007, w krajach półkuli północnej marzec-maj 2008.

W Polsce w 2006 roku, jeszcze przed wylosowaniem 200 szkół do badania głównego i 20 do badania pilotażowego, spośród funkcjonujących wówczas 7156 gimnazjów – nie wzięto pod uwagę w procedurze wyłaniania próby (podobnie, jak w innych krajach): gimnazjów specjalnych, gimnazjów dla dorosłych oraz gimnazjów, w których pracowało mniej niż 4 nauczycieli. Podstawą wyłonienia próby reprezentatywnej była lista 5310 gimnazjów, a kryteriami doboru były: lokalizacja szkoły (wieś/miasto), właściciel (szkoła publiczna/niepubliczna), liczba uczniów.

Stosunkowo niewielka liczba szkół odmówiła udziału w badaniach (ankieta pocztowa), nie odesłała wypełnionych kwestionariuszy lub ankiety były niekompletne. W rezultacie, **w Polsce wzięto pod uwagę do dalszych analiz informacje pochodzące z 172 gimnazjów (tym samym informacje od 172 dyrektorów) oraz od 3184 nauczycieli.** Wskaźnik zwrotu wypełnionych poprawnie ankiet wynosił w Polsce :

- 86% dla szkół
- 96,3% dla nauczycieli ze szkół objętych badaniami.

5. Wybór priorytetów badawczych

W wyniku dotychczasowych prac OECD (głównie w ramach INES) kraje biorące udział w TALIS ustaliły, iż I etap projektu będzie się skupiać na trzech grupach zagadnień:

- Rozpoznanie i reakcja (sprzężenie zwrotne) w zakresie nagradzania i oceny nauczycieli.
- Przywództwo szkolne.
- Praktyki, przekonania i postawy związane z nauczaniem.

Dodatkowo, jako ważny dla TALIS, wybrano temat: „rozwój zawodowy nauczycieli”. Ma on silny związek z trzema głównymi tematami, a także może dostarczyć Komisji Europejskiej kluczowych informacji „nauczycielskich”, określonych jako ważne z punktu widzenia celów strategii lizbońskiej.

W badaniach uwzględniono także następujące zagadnienia: „klimat szkoły”, „budżet czasu

pracy”, „satisfakcja z pracy”, które są ważne i uzupełniają trzy główne priorytety badawcze.

6. Realizacja projektu

Projekt jest efektem twórczej współpracy między krajami członkowskimi OECD i krajami partnerskimi, które uczestniczyły w I etapie. W prace te był także zaangażowany Komitet Doradczy Związków Zawodowych (*Trade Union Advisory Committee*, TUAC) przy OECD, jednak największe znaczenie dla projektu miał udział w badaniu nauczycieli i dyrektorów – bez nich projekt nie miał szans na powodzenie.

Kraje biorące udział w projekcie były reprezentowane w Radzie Państw Uczestniczących (BPC – *Board of Participating Countries*), która formułowała główne cele projektu i ustalała standardy zbierania danych.

Na szczeblu krajowym TALIS był realizowany przez kierowników krajowych projektu.

7. Interpretacja wyników

Przede wszystkim należy podkreślić, że wyniki pochodzące z badań TALIS są oparte na udzielanych (zaznaczanych) odpowiedziach i dlatego reprezentują jedynie opinie, poglądy, przekonania nauczycieli i dyrektorów. Jest to ogromny zestaw informacji, pozwalający wejrzeć w środowisko nauczyciela: co motywuje nauczycieli, jak decyzje polityczne oddziałują na praktykę szkolną. Jednak, jak wszystkie badania ankietowe, są one subiektywne i mogą się różnić od bardziej obiektywnych procedur badawczych. Z tego samego powodu charakterystyki szkół oparte na odpowiedziach dyrektorów szkół – mogą być sprzeczne z opisami wykorzystującymi dane urzędowe.

Ponadto TALIS, jako badanie przekrojowe, nie mierzy związków przyczynowych (np.: badając relacje między klimatem szkoły a współpracą nauczycieli – nie można stwierdzić, iż pozytywny klimat szkoły zależy od dobrej współpracy lub że to dobra współpraca zależy od klimatu). Wykazane w opracowaniu związki mogą być interpretowane jedynie jako związki statystyczne, nawet wówczas gdy przyjęty jest podział na zmienne objaśniane i zmienne objaśniające (zależne i niezależne).

Uwzględnione w analizach zagadnienie wielokulturowości, zwłaszcza w odniesieniu do skalowania w ujęciu międzynarodowym – ma też swoje ograniczenia, co w tekście zostało odnotowane (do jakiego stopnia można dokonywać porównań międzynarodowych).

8. Struktura raportu

Poza wprowadzeniem, raport składa się z sześciu rozdziałów, które prezentują wyniki pierwszego etapu projektu TALIS.

Rozdział I to charakterystyka badanych nauczycieli i szkół.

Rozdział II zawiera analizę danych charakteryzujących rozwój zawodowy nauczycieli. Badano: do jakiego stopnia zaspokajane są potrzeby rozwojowe; otrzymywane wsparcie; zasady uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym; bariery utrudniające rozwój zawodowy nauczycieli oraz rodzaje aktywności najefektywniejsze z punktu widzenia rozwoju zawodowego.

W **rozdziale III** poddano analizie praktyki, przekonania i postawy, które towarzyszą naucza-

niu. Zanalizowano przekonania dotyczące natury nauczania i uczenia się, praktykę nauczania w klasie szkolnej, aktywność zawodową nauczycieli, środowisko klasowe i szkolne, poczucie własnej skuteczności nauczycieli, a także ich satysfakcję z wykonywanej pracy.

Rozdział IV koncentruje się na ocenie nauczyciela i informacji zwrotnej, jaka do nauczyciela dociera. Uwzględnione są różne aspekty oceny (częstotliwość, elementy podlegające ocenie, wyniki i ich wpływ na pracę nauczyciela).

Rozdział V poświęcony jest przywództwu szkolnemu. Prezentowane są w nim sposoby i style zarządzania; badane ich związki z rozwojem zawodowym nauczycieli, ich przekonaniem, postawami, praktyką pedagogiczną, oceną pracy nauczycieli.

Rozdział VI, przygotowany na podstawie wyników z poprzednich rozdziałów, zawiera modele statystyczne, które testują dwa – istotne dla korzystnego środowiska nauczania – składniki: dyscyplinę w klasie i poczucie własnej skuteczności nauczycieli.

ROZDZIAŁ I

Charakterystyka badanych nauczycieli i szkół

Najważniejszymi wyznacznikami demograficznymi charakteryzującymi nauczycieli jako grupę zawodową są: feminizacja i starzenie się nauczycieli. Brak jest wyraźnej polityki w sprawie dominacji kobiet w zawodzie nauczycielskim, a to powoduje przede wszystkim niewystępowanie pozytywnych modeli ról męskich w szkołach, co w konsekwencji wyłącza chłopców, jako potencjalnych kandydatów do zawodu nauczycielskiego, a także narusza równowagę płci personelu pedagogicznego. Niewielki odsetek mężczyzn chcących zostać nauczycielami znacząco wpływa na potencjalną „podaż” nauczycieli, na zdolność rekrutacji przyszłych nauczycieli.

W krajach biorących udział w badaniach TALIS brak mężczyzn w połączeniu ze starzeniem się kadr nauczycielskich może prowadzić do niedoborów przynajmniej w zakresie niektórych przedmiotów nauczania. Problemy te mogą prowadzić do konieczności restrukturyzacji pracy nauczycieli. Przykładowo, odpowiedzią na braki może być zwiększona liczba godzin przypadająca na pracujących nauczycieli, jak również zwiększona liczebność oddziałów szkolnych. W dalszej kolejności mogą być obniżane standardy kwalifikacji, aby zachęcić ludzi do wykonywania tego zawodu.

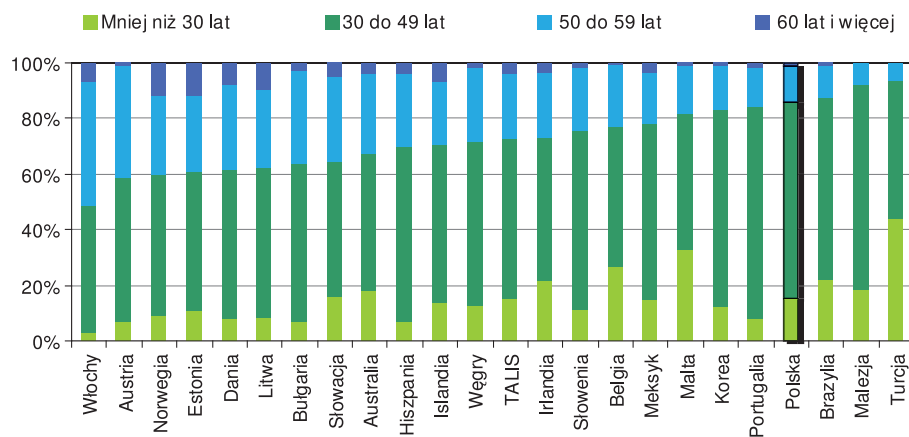
1.1. Płeć i wiek nauczycieli

Prawie 70% objętych badaniami nauczycieli – to kobiety (w Polsce 76,3%). Szczególnie silna dominacja kobiet obserwowana była w takich krajach, jak Litwa, Estonia, Bułgaria, Słowacja i Słowenia (80-85% badanych nauczycieli). W pozostałych krajach także przeważały kobiety; wyjątek stanowiła Turcja, Meksyk i Hiszpania, gdzie przewaga ta była niewielka (52-57% kobiet).

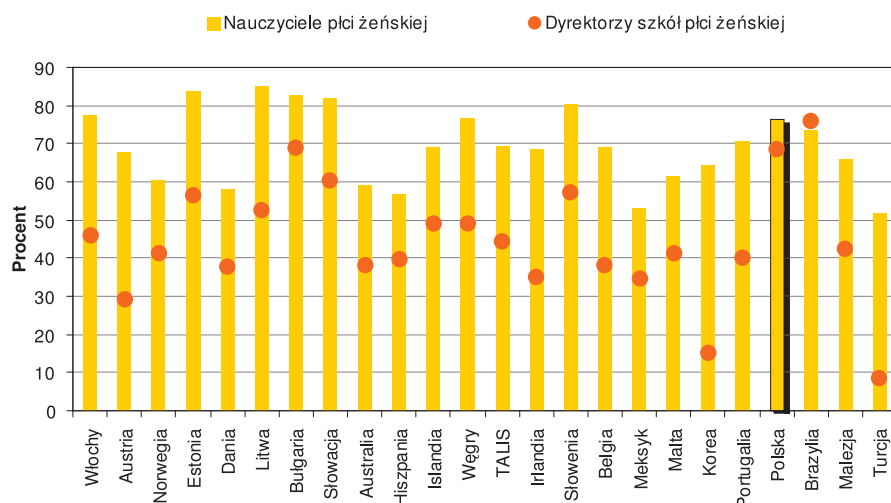
Warto porównać pod tym samym względem badanych dyrektorów szkół. Dyrektorzy w większości są mężczyznami (55%), a więc na wyższym szczeblu kariery zawodowej skutecznie zmniejsza się dominacja kobiet, jaką zaobserwowano na stanowiskach nauczycielskich. W Polsce, w badanych szkołach – 69% dyrektorów to kobiety, zaś w Turcji zaledwie 9%, w Korei 15% (najwyższy wskaźnik wystąpił w Brazylii 76%). Dysproporcje między odsetkami kobiet-nauczycieli i kobiet-dyrektorów w Polsce są stosunkowo niewielkie – 7,6 punktu procentowego (w Portugalii, Belgii, Włoszech, Litwie, Irlandii, Austrii, Turcji i Korei różnica ta przekracza 30 punktów).

Więcej niż połowa badanych nauczycieli ma 30 do 50 lat. Tylko 15% nauczycieli ma mniej niż 30 lat. We Włoszech, Austrii i Norwegii ponad 40% nauczycieli ma co najmniej 50 lat, a w Estonii, Litwie, Norwegii – około 10% nauczycieli przekroczyło 60 rok życia. Nie we wszystkich krajach proces starzenia się kadr nauczycielskich przybiera tak ostrą postać. Polska ma jeszcze nie najgorszą pod tym względem strukturę wieku – ponad 50% nauczycieli badanych gimnazjów ma mniej niż 40 lat. Jednocześnie znacznie poniżej średniej dla 23 krajów – reprezentowane są w Polsce dwie skrajne grupy wiekowe (poniżej 25 i powyżej 60 lat), co w przypadku pierwszej grupy wiekowej prawdopodobnie spowodowane jest niskim naborem do zawodu z powodu mniejszych potrzeb (niż demograficzny w szkołach). W przypadku drugiej grupy wiekowej, na jej niski udział w badanej populacji polskich nauczycieli wpływ mogły mieć zmiany (bądź opinie o tych zmianach) dotyczące przechodzenia na emeryturę. Spora grupa nauczycieli wykorzystwała możliwość wcześniejszego odejścia na emeryturę w 2007 i 2008 roku.

Rys. 1a. Nauczyciele na poziomie gimnazjalnym według wieku



Rys. 1b. Nauczyciele i dyrektorzy szkół na poziomie gimnazjalnym według płci



Starzenie się kadr nauczycielskich ma jeszcze jeden wymiar, a mianowicie ekonomiczny: płace nauczycieli są największym składnikiem wydatków oświatowych, a zarobki nauczycieli z co najmniej 15-letnim stażem są o 26% wyższe od zarobków nauczycieli zaczynających pracę (jest to wskaźnik obliczony dla wszystkich krajów OECD w 2008 roku). W niektórych sytuacjach (skromny budżet, ograniczanie z różnych powodów wydatków oświatowych) ten aspekt może mieć wpływ na wielkość środków kierowanych na rozwój zawodowy nauczyciela.

1.2. Wykształcenie nauczycieli

Formalne wykształcenie nauczycieli powinno mieć duży wpływ na ich pracę, w szczególności dotyczy to nauczycieli rozpoczynających nauczanie. Jakościowe i ilościowe elementy przygotowania zawodowego mogą mieć wpływ na wiele aspektów tej profesji. Niski poziom lub

niska jakość wykształcenia powodują większe zapotrzebowanie na późniejszy proces doksztalcenia, ale także mogą być bodźcem do osobistego rozwoju.

W badanych krajach tylko niewielki odsetek (3%) nie ma co najmniej jakiejś formy wykształcenia trzeciego poziomu (policealne, wyższe). W niektórych krajach (Brazylia, Meksyk i Islandia) nauczyciele z wykształceniem poniżej poziomu trzeciego stanowią jednak od 9 do 12% (w Polsce 0,3%).

Dyplomem, będącym odpowiednikiem szkoły policealnej, studium nauczycielskiego – legitymowało się przeszło 31% badanych nauczycieli (w Polsce 1,2%). Belgia (Flandria) należy do tych krajów, gdzie zdecydowana większość nauczycieli (84,2%) posiada „tylko” takie wykształcenie. Większość (52%) badanych nauczycieli ma

wyższe wykształcenie zawodowe (w Polsce 4,1%).

Polska (94%) obok Słowacji (96,2%) należy do grupy 5 krajów, w których co najmniej połowa nauczycieli posiada wykształcenie wyższe magisterskie.

Zróżnicowania między badanymi krajami wynikają bądź z obowiązujących standardów, bądź rozwoju w trakcie kariery zawodowej.

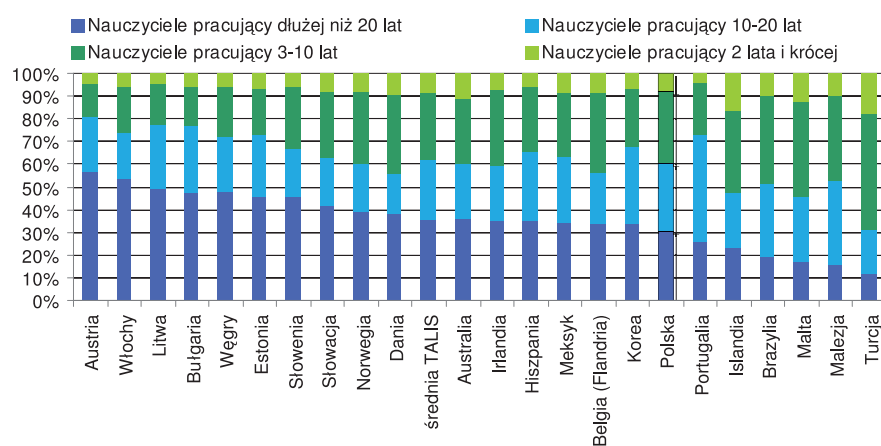
1.3. Status zatrudnienia i staż pracy

Tylko 15,5% nauczycieli było zatrudnionych na czas określony (w Polsce 23%) – z tego przeszło 2/3 na kontraktach krótszych niż rok (Polska 17,8%). Ta grupa nauczycieli z pewnością ma mniejsze poczucie bezpieczeństwa, co może wpływać na ich zadowolenie z pracy, sposób wykonywania zawodu. W większości krajów (poza Koreą, Litwą i Malezją) grupa nauczycieli zatrudnionych na okres krótszy

niż rok przeważa nad tymi, którzy pracują na dłuższych umowach okresowych. Jednocześnie w Korei, Litwie i Malezji, a także Danii i Malcie – nauczyciele zatrudniani na stałe stanowią więcej niż 90% ogółu (w badanych krajach 84,5%, w Polsce 77,1%). Polska należy do tych krajów, gdzie wskaźniki zatrudnienia na czas do roku – są najwyższe (15-19%).

Znaczący odsetek nauczycieli zatrudnionych na krótki okres może świadczyć o prowadzeniu elastycznej polityki zatrudnienia, zgodnej z krótkookresowymi potrzebami zatrudnienia kadr nauczycielskich. System taki pozwala także ocenić wykonywaną pracę, zanim uzyska się korzystniejsze warunki zatrudnienia na stałe. Wiele krajów prowadzi taką politykę kadrową, w której zatrudnienie na kontrakt stały jest poprzedzone pracą na czas określony.

Rys. 2. Doświadczenie zawodowe nauczycieli



Starzenie się kadr nauczycielskich oraz znacząca przewaga w strukturze zatrudnienia osób zatrudnionych na stałe powoduje, że blisko 2/3 badanych nauczycieli posiada co najmniej 10-letnie doświadczenie w zawodzie nauczycielskim (w Polsce 60%). Prawie 36% badanych nauczycieli (Polska 31%) legitymuje się co najmniej 20-letnim stażem pracy.

Doświadczenie w zawodzie nauczycielskim niesie wiele korzyści dla procesu nauczania: jest to dojrzałość do wykonywania zawodu i wzrastający poziom kwalifikacji. Może jednak stwarzać problemy związane z inercją, brakiem innowacyjności czy oporem wobec zmian. Taka sytuacja może szczególnie dotyczyć krajów, w których nauczyciele z co najmniej 20-letnim

stażem stanowią więcej niż połowę ogółu nauczycieli (Austria 57%, Włochy 53%).

Są także kraje, w których znaczącą grupę nauczycieli stanowiły osoby z krótkim (do 2 lat) stażem pracy, a więc ze stosunkowo niewielkim doświadczeniem zawodowym. W badanych krajach – nauczyciele ci stanowili 8% (Polska 7,8%), ale w Turcji, Islandii 17-18%. Brak doświadczenia zawodowego sporej grupy nauczycieli także może stanowić przesłankę dla polityki oświatowej – wzrastające potrzeby w zakresie doksztalcania, rozwoju zawodowego, a także konieczność monitorowania tego zjawiska w obrębie poszczególnych szkół, aby nie dopuścić do koncentracji mało doświadczonych nauczycieli.

1.4. Charakterystyka szkół

Szkoły zatrudniające badanych nauczycieli to przeważnie placówki publiczne (83%). Wskaźnik ten w niektórych krajach prze-

kracza 95% (Słowenia, Bułgaria, Malezja, Litwa, Islandia, Estonia, Norwegia, Włochy), natomiast w Belgii i Irlandii wśród badanych szkół większość była szkołami niepublicznymi. Polska plasowała się blisko pierwszej grupy państw (94,4% to szkoły publiczne).

Bardzo zróżnicowana jest wielkość szkół mierzona liczbą uczniów. Średnia dla 23 państw to 489 uczniów. Najmniejsze są szkoły w Polsce (242), Norwegii i Islandii (243 i 266 uczniów), największe w Malezji (1046) oraz Portugalii, Turcji i Australii (801-754 uczniów)*.

Zróżnicowanie wielkości oddziału szkolnego nie jest tak duże, jak zróżnicowanie średniej wielkości szkoły. Przeciętnie (31,3 uczniów) do jednego oddziału uczęszczało od 17-18 uczniów (Belgia, Islandia, Słowenia) do 35-38 uczniów (Korea, Malezja, Meksyk); w Polsce – prawie 21 uczniów.

Na warunki pracy w szkole oddziałuje także liczba i rodzaj zatrudnionych osób na stanowiskach nienauczyielskich.

* W niektórych krajach, liczba uczniów w szkole obejmuje nie tylko szkołę będącą odpowiednikiem polskiego gimnazjum, ale również inne szczeble.

Warunki te można mierzyć wskaźnikiem „wsparcia pedagogicznego” (liczba nauczycieli przypadająca na 1 pracownika pomocniczego) oraz wskaźnikiem „wsparcia administracyjnego” (liczba nauczycieli przypadająca na 1 pracownika administracji).

Wskaźnik wsparcia pedagogicznego wynosi od 5 nauczycieli na 1 „asystenta” w Islandii, do 24 w Austrii (Polska 9,4; TALIS 13,4). Wsparcie administracyjne waha się w badanych krajach od niespełna 5 nauczycieli (Słowacja, Bułgaria, Korea) do prawie 23 w Austrii; w Polsce na 1 pracownika administracyjnego przypadało 9 nauczycieli (w krajach TALIS 8,4). Jak już wspomniano, wskaźniki te mogą ukazywać potencjalnie łatwiejsze/trudniejsze warunki pracy nauczycieli (im niższa wartość wskaźników tym lepiej), zwłaszcza jeśli włączymy do tej analizy wielkość oddziały szkolnego.

1.5. Zasoby i wyposażenie szkół

Dyrektorzy szkół wylosowanych do badań zostali poproszeni, aby wskazali, w jakim stopniu brak którejś z ośmiu kategorii zasobów utrudniał proces nauczania. Pod uwagę wzięto brak: 1) wykwalifikowanych nauczycieli, 2) osób obsługujących laboratoria szkolne, 3) metodyków nauczania, 4) wsparcia innego personelu (niż metodyczny), 5) środków nauczania (lub nieodpowiednie wyposażenie), 6) komputerów do nauczania (lub nieodpowiednie wyposażenie), 7) innego wyposażenia (lub nieodpowiednie), oraz 8) nieodpowiednie wyposażenie bibliotek.

Średnio w krajach TALIS od 1/3 do 1/2 nauczycieli pracuje w szkołach, których dyrektorzy wskazali co najmniej raz, iż brak spośród wymienionych ośmiu kategorii wyposażenia utrudnia proces nauczania „bardzo” lub „w pewnym stopniu”. Zróżnicowania w obrębie poszczególnych „utrudnień” były znacznie większe.

Prawie 38% nauczycieli badanych szkół pracuje w warunkach braku odpowiednio wykwalifikowanych kadr nauczycielskich. Polscy dyrektorzy wskazali, iż jest to tylko 11,8% (wartość najniższa wśród badanych krajów, poniżej 20% wskazali także dyrektorzy w Portugalii i Korei). Są także kraje, w których wskaźniki te wynosiły ponad 60% (Litwa, Meksyk, Estonia) czy prawie 80% (Turcja).

48% nauczycieli nauczało w szkołach, w których wskaźnik niedoborów wsparcia metodycznego i innych specjalistów wynosił 46%; dla Polski wskaźniki te wynosiły odpowiednio: 21,3% i 19% (także należały do najniższych – w niektórych krajach przekraczały 70-80%). Zachodzi wyraźna korelacja dodatnia między tymi dwoma charakterystykami. Istnieje także związek między brakiem wykwalifikowanych nauczycieli a personelem wspomagającym.

Ponad 50% nauczycieli w Brazylii, Bułgarii, Irlandii, Litwie, Meksyku i Turcji pracuje w szkołach, w których dyrektorzy szkół wskazali braki (lub nieodpowiednie) przynajmniej w trzech spośród czterech rodzajów wyposażenia (środki nauczania, komputery do nauczania, inne wyposażenie i wyposażenie bibliotek).

W Polsce wskazania niedoborów przekraczające średnią TALIS, dotyczyły: środków nauczania 52% (TALIS 34%), wyposażenia bibliotek 46% (41%) oraz innego wyposażenia 54% (50%).

Badając zasoby szkolne (kadrowe i materialne), można zauważyć, iż wysoki wskaźnik liczby nauczycieli przypadających na jednego pracownika administracji wcale nie musi dotyczyć tych szkół, w których dyrektorzy wskazali, iż braki w tym zakresie pogarszają warunki nauczania. Podobnie niejednoznaczne są związki między wielkością oddziały szkolnego a wskazaniem braku wykwalifikowanych nauczycieli; nasyceniem w pedagogiczne kadry pomocnicze a subiektywnym odczuciem dyrektorów tych szkół (o braku takiej kadry).

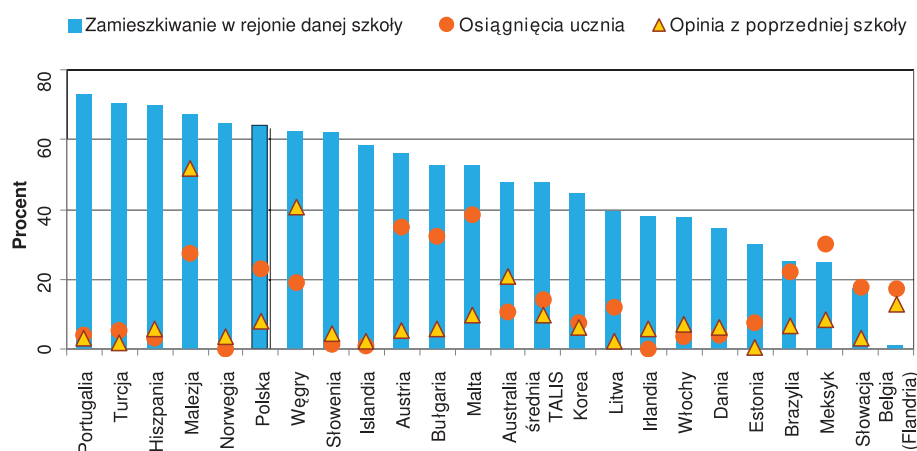
Ponadto prawie we wszystkich krajach (poza Belgią i Polską, w których stosunek nauczycieli do personelu administracyjnego także przekracza średnią TALIS), gdzie przekroczona jest średnia, dyrektorzy stwierdzili, iż brak wsparcia ze strony personelu pomocniczego jest poważną przeszkodą w realizacji nauczania.

1.6. Rekrutacja do szkół

W badaniach wyróżniono 6 kryteriów, na których opiera się rekrutacja nowo przyjmowanych uczniów: 1) zamieszkiwanie w rejonie danej szkoły, 2) osiągnięcia ucznia (w poprzednich szkołach, klasach), 3) opinia z poprzedniej (niższego szczebla) szkoły, 4) uczęszczanie innych

członków rodziny ucznia do danej szkoły, 5) zgoda rodziców na stosowaną w szkole filozofię nauczania bądź wyznaniową, 6) potrzeby uczniów w zakresie specyficznych programów.

Rys. 3. Kryteria rekrutacji do szkół



47,5% badanych nauczycieli z 23 krajów pracuje w szkołach, w których przestrzegana jest zasada naboru uczniów z danego obwodu, rejonu (w Polsce 64%). Kryterium to jest jeszcze ważniejsze w szkołach portugalskich i tureckich (70-72%), a zupełnie nieistotne w Belgii (0,8%).

Polski wskaźnik w porównaniu z innymi krajami jest stosunkowo wysoki, ale i tak o wiele niższy, jeśli porównamy go do tendencji z poprzednich lat, kiedy w Polsce była bardzo przestrzegana tzw. „rejonizacja szkół”. Spowodowała to sytuacja demograficzna (niż demograficzny), zmuszając w skrajnych przypadkach niektóre szkoły (dyrektorów) do przyjmowania wszystkich chętnych, aby wykonać plan/limit rekrutacji. Taka polityka musi być jednak zgodna ze strategią władz lokalnych, obowiązującymi przepisami w danym kraju, a przede wszystkim musi być do niej dostosowany system finansowania szkolnictwa.

Analiza rys. 3 pozwala dostrzec różnicowanie dwóch innych kryteriów (osiągnięcia ucznia i rekomendacja szkoły niższego szczebla). Dyrektorzy 172 polskich gimnazjów wskazali, iż ważnym kryterium przyjmowania uczniów do I klasy gimnazjum są osiągnięcia uczniów mierzone świadectwem, sprawdzianem po VI klasie (prawie 23% polskich nauczycieli pracuje w takich szkołach – TALIS 14%) oraz aprobatą rodziców dla stosowanej przez szkołę filozofii nauczania i przestrzegania przyjętych wartości religijnych (21% w porównaniu do 20% we wszystkich krajach projektu TALIS). Warto

dodać, iż w przekonaniu dyrektorów niektórych krajów wcześniejsze osiągnięcia uczniów nie mają żadnego znaczenia lub bardzo małe znaczenie w naborze uczniów do ich szkół (Norwegia, Irlandia, Islandia, Słowenia, Hiszpania i Włochy: poniżej 5%

nauczycieli pracuje w takich szkołach).

W niektórych krajach rodzice mogą mieć większą możliwość wyboru szkół lub większy wpływ na szkołę – wówczas łączy się to z dostosowywaniem nauczania do oczekiwań rodziców, uczniów. 18% ogółu badanych nauczycieli (w Polsce 6%) pracuje w szkołach,

których dyrektorzy wskazali, iż w polityce rekrutacyjnej dużą wagę przywiązuje się do potrzeb i oczekiwań w zakresie realizacji specyficznych programów. W Portugalii, Hiszpanii, Irlandii, Australii i Bułgarii wskaźnik ten wynosi 40-50%, co może świadczyć o bardziej aktywnym wyborze szkoły lub o co najmniej większym wpływie rodziców na zasady rekrutacji do szkół w tych krajach.

1.7. Autonomia szkolna

Kluczowym aspektem decyzji rodziców o wyborze szkoły jest albo zakres zróżnicowania programu nauczania, albo filozofia wyznaniowa. Różnice te zależą od uprawnień szkół do wprowadzenia zmian w programach i filozofii funkcjonowania.

W wielu systemach edukacyjnych dzięki dyskusjom i analizom wzrasta waga autonomii szkolnej, co w rezultacie prowadzi do większych uprawnień szkoły, mogącej wówczas sprostać oczekiwaniom uczniów i ich rodziców.

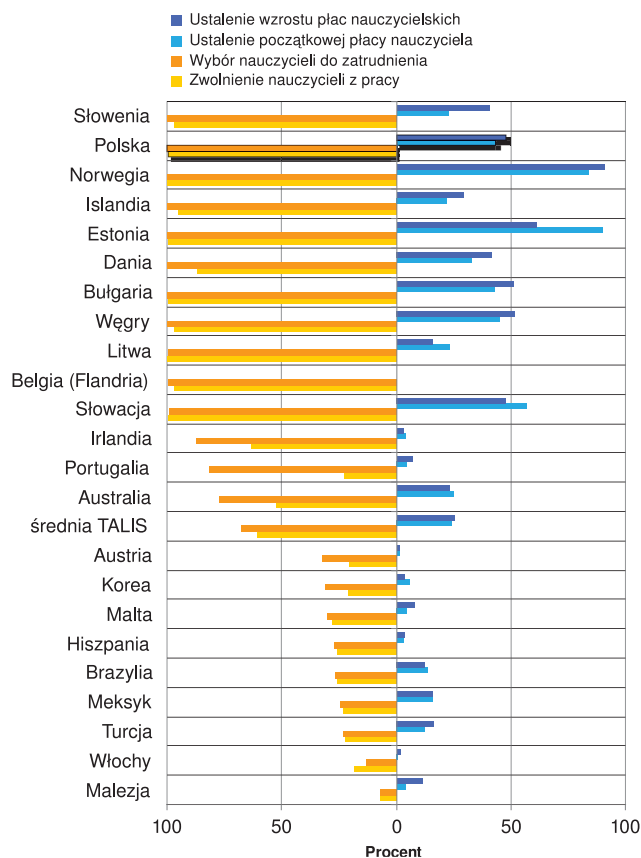
Autonomia szkolna była badana na podstawie zebranych informacji od dyrektorów szkół. Analizie podlegało 13 „obszarów” decyzji podejmowanych na poziomie szkoły (odpowiedzialny za jej podjęcie był dyrektor albo nauczyciele, albo rada zarządzająca): 1) wybór nauczycieli do zatrudnienia, 2) zwolnienie nauczycieli z pracy, 3) ustalenie początkowej płacy nauczyciela, 4) ustalenie wzrostu płac nauczycielskich, 5) przydział środków finansowych na rozwój zawodowy

nauczycieli, 6) ustalenie budżetu szkolnego, 7) rozdział środków w ramach przydzielonego budżetu, 8) ustalenia dyscyplinarne dotyczące uczniów, 9) ustalenia dotyczące oceny uczniów, 10) zatwierdzenie kandydatów (uczniów) do szkoły, 11) decydowanie o programach szkolnych, 12) decydowanie o treściach nauczania, 13) wybór podręczników.

Analizując te obszary, biorąc pod uwagę wszystkich nauczycieli, w 23 państwach – można stwierdzić, iż odpowiedzialność leżąca w gestii dyrektorów szkół jest największa w zakresie: ustalania zasad dyscypliny uczniowskiej (95% nauczycieli pracuje w szkołach, których dyrektorzy wskazali, iż ustalenie tych zasad odbywa się na poziomie szkoły – Polska 100%), wyboru podręczników szkolnych (90%; Polska 99,5%), ustalania zasad oceniania uczniów (88,9%; Polska 97,3%).

Najmniejsze uprawnienia dyrektorzy mają w ustaleniu płacy początkowej (24,3%; Polska 43,2%) oraz podwyżek (25,6%; Polska 48,2%).

Rys. 4. Obszary autonomii szkoły



Warto także dodać, iż wśród analizowanych trzynastu „obszarów” autonomii, wskaźniki obliczone dla Polski w jedenastu przypadkach są większe niż średnia TALIS. Tylko w zakresie

ustalenia programu i treści nauczania – polskie wskaźniki są nieco niższe od średnich obliczonych dla ogółu nauczycieli (odpowiednio: 60% i 72% oraz 64% i 66%).

Są kraje, w których wartości 100% lub prawie 100% występują wielokrotnie (do nich należy także Polska), i kraje, które charakteryzują się znacznie niższymi wskaźnikami. W świetle tych danych, tę pierwszą grupę można uznać za posiadającą duży zakres autonomii szkolnej (górną część rys. 4).

1.8. Klimat szkoły

Ocena klimatu szkoły powstała na podstawie informacji o czternastu rodzajach zachowań. Jedenaście z nich odnosiło się do uczniów, trzy – do nauczycieli (w obu przypadkach informacje pochodziły od dyrektorów szkół).

Wskaźniki informują, jaki odsetek nauczycieli pracuje w szkołach, których dyrektorzy stwierdzili, iż dana działalność, zachowanie utrudnia nauczanie „bardzo” lub „w pewnym stopniu”. Jeśli chodzi o uczniów, pod uwagę wzięto jedenaście następujących (utrudniających nauczanie) zachowań: spóźnianie się do szkoły, opuszczanie lekcji, przeszkadzanie na lekcji, oszukiwanie, przeklinanie, akty wandalizmu, kradzieże, zastraszanie lub lżenie uczniów, powodowanie obrażeń uczniów, zastraszanie lub lżenie nauczycieli/personelu, zażywanie/posiadanie narkotyków i alkoholu.

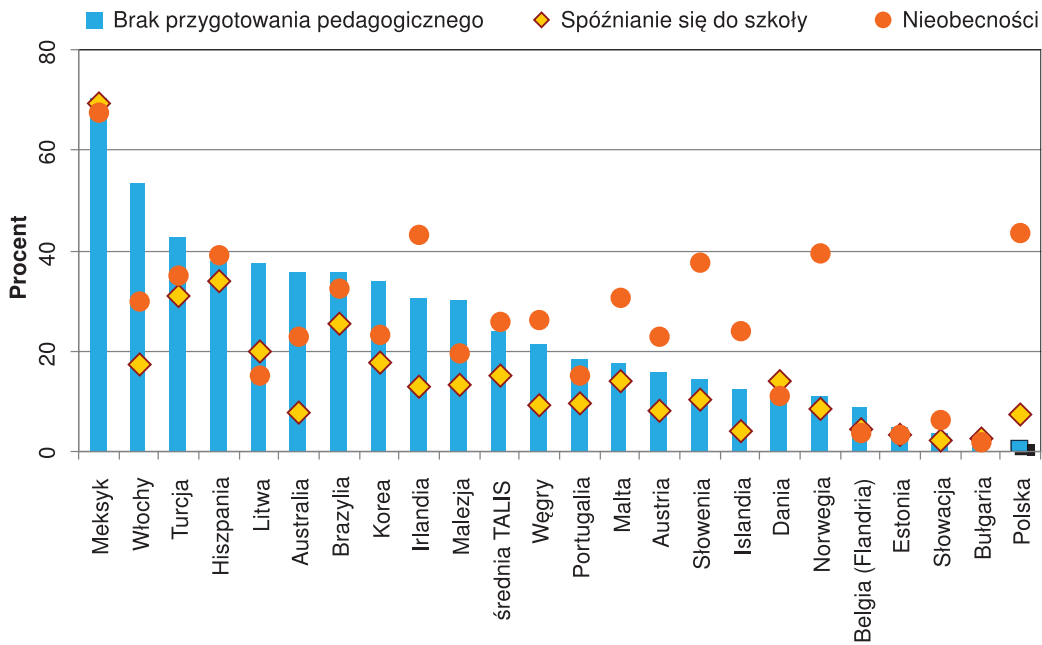
W świetle informacji pochodzących od wszystkich dyrektorów szkół z 23 państw – za najbardziej utrudniające proces nauczania uznano przeszkadzanie na lekcjach (60%; w Polsce 69%), następnie opuszczanie lekcji (46%; w Polsce 63%), spóźnianie (39% i 44%). Obliczone dla Polski wskaźniki znacznie przewyższyły średnie dla TALIS-a w kategoriach: przeklinanie, oszukiwanie, wandalizm.

Spośród trzech uwzględnionych zachowań nauczycieli (spóźnianie się do szkoły, nieobecności, brak przygotowania pedagogicznego) w Polsce uznano, że największym utrudnieniem realizacji procesu nauczania są nieobecności nauczycieli – 44% (TALIS – 26%). W przekonaniu polskich dyrektorów, pozostałe dwa rodzaje zachowań występują rzadko: spóź-

nienia do szkoły 7,4% (TALIS – 15%), brak przygotowania pedagogicznego 2,4% (TALIS – 24%).

Zróźnicowanie między poszczególnymi krajami ukazuje wykres.

Rys. 5. Zachowania nauczycieli utrudniające nauczanie



W takich państwach, jak Bułgaria, Estonia, Słowacja, Belgia i Dania analizowane naganne zachowania nie stanowią poważnych utrudnień (wszystkie wskaźniki poniżej 10% a nawet 5%); przeciwieństwem tej sytuacji jest Meksyk, w którym 68-70% nauczycieli pracuje w szkołach,

w których spóźnienia, absencja, brak przygotowania pedagogicznego nauczycieli stanowią poważny problem.

ROZDZIAŁ II

Rozwój zawodowy nauczycieli

W projekcie TALIS spośród wielu definicji „rozwoju zawodowego nauczycieli” przyjęto następujące:

Rozwój zawodowy to działania, które rozwijają indywidualne umiejętności, wiedzę, doświadczenie, a także inne cechy charakteryzujące nauczyciela.

Zapytano wszystkich nauczycieli biorących udział w badaniu, czy w ostatnich 18 miesiącach (w Polsce badania prowadzono wiosną 2008 roku) uczestniczyli w którejś z wymienionych form doskonalenia:

- kursy, warsztaty (np. związane z przedmiotem nauczania, metodami nauczania),
- konferencje, seminaria, na których prezentowano wyniki badań edukacyjnych bądź dyskutowano problemy oświatowe,
- programy podnoszące kwalifikacje (np. prowadzące do dyplomu),
- wizyty obserwacyjne w innych szkołach,
- udział w „sieci” współpracy nauczycieli, mającej na celu wymianę doświadczeń, rozwój zawodowy,
- badania indywidualne lub zespołowe,
- mentoring, hospitacja i/lub coaching, lekcje pokazowe.

Nauczyciele mogli uczestniczyć w wielu wymienionych formach doskonalenia – stąd możliwość wskazania wielu odpowiedzi.

Zapytano także nauczycieli o mniej formalne działania, czynności nauczycieli, takie jak:

- czytanie literatury fachowej,
- uczestniczenie w nieformalnych rozmowach, dyskusjach z kolegami.

Kluczowe dla tego rozdziału są 3 pytania, którym podporządkowano analizę zebranych informacji:

Jak duże są różnice między typem a zakresem rozwoju zawodowego badanych nauczycieli?

W jakim stopniu spełnione są oczekiwania nauczycieli w zakresie ich rozwoju zawodowego?

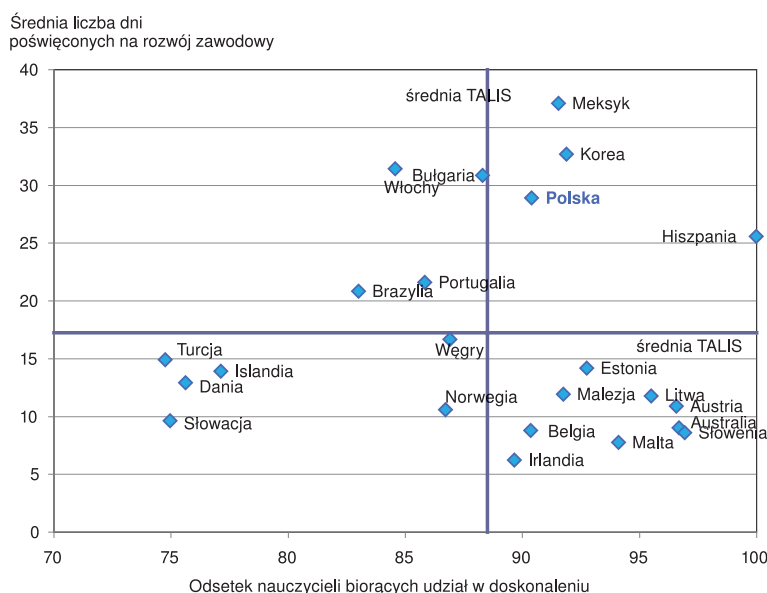
Jakie według nauczycieli są główne przeszkody w realizowaniu ich rozwoju zawodowego?

2.1. Formy doskonalenia – udział nauczycieli

We wszystkich krajach obserwuje się wysoki udział nauczycieli w rozwoju zawodowym. Wskaźnik ten waha się od prawie 75% w Turcji – do 100% w Hiszpanii. Z deklaracji polskich nauczycieli wynika, że w formach doskonalących brało udział 90,4% badanych nauczycieli (średnia TALIS wynosiła 88,5%).

Nieco bardziej zróżnicowany był wskaźnik intensywności, wyrażony średnią liczbą dni poświęconych na rozwój zawodowy. Wahał się on od zaledwie 6-9 dni w takich krajach, jak Irlandia, Malta, Słowenia, Belgia, Australia – do przeszło 30 dni w Meksyku (37), Korei, Bułgarii i Włoszech. W Polsce tak obliczony wskaźnik wynosi prawie 29 dni. Ilustracją obu charakterystyk jest rysunek 6 (można zauważyć, iż Polska znalazła się w prawym górnym prostokącie, z wartościami powyżej średnich obliczanych dla TALIS).

Rys. 6. Udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym



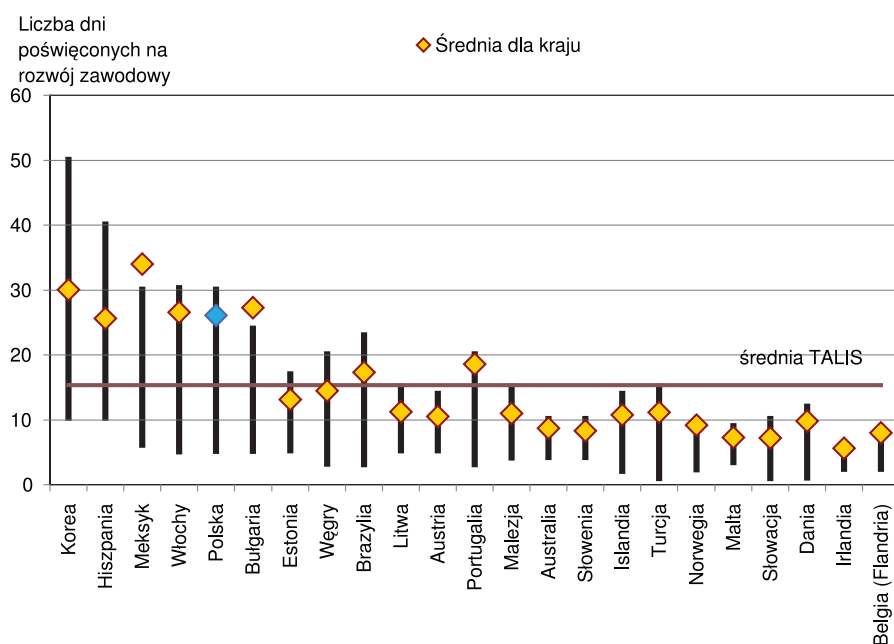
W wielu badanych krajach (prawy dolny prostokąt) występuje kombinacja obu wskaźników, polegająca na tym, iż dużemu odsetkowi nauczycieli biorących udział w doskonaleniu, towarzyszy równocześnie stosunkowo krótki czas poświęcony na doskonalenie.

Analiza danych może wskazywać na różną politykę realizowaną w badanych krajach (krótsze, bardziej intensywne formy lub dłuższe, mniej skoncentrowane), a także może być odzwierciedleniem potrzeb, jakie w nich w zakresie doskonalenia zawodowego występują.

Polskie wskaźniki mogą być nieco zawyżone przez procedurę awansu zawodowego. W Polsce część nauczycieli (nie tylko gimnazjów) „kolekcjonowała” różnego rodzaju kursy, które liczą się w ocenie nauczyciela starającego się o wyższy (najwyższy) stopień awansu zawodowego.

Ten wymiar badań nie przekłada się bezpośrednio na wzrost „profesjonalizacji” nauczycieli – choć zapewne taki związek istnieje. Warto jednak zwrócić uwagę na jeszcze inny kontekst uczestniczenia w różnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli – jest to często doceniany przez nauczycieli kontakt społeczny z większą grupą, innych niż w danej szkole osób.

Rys. 7. Liczba dni poświęconych na rozwój zawodowy



Zróżnicowanie form doskonalenia zawodowego wewnątrz krajów dobrze ilustruje rys. 7, na którym nie tylko przedstawiono ile średnio dni poświęcono na doskonalenie (za pomocą mediany), ale także ich rozproszenie w poszczególnych krajach (pionowe kreski pokazują, w jakich przedziałach skupia się 50% środkowych wskaźników nauczycieli). Polska – obok Korei, Hiszpanii, Meksyku i Włoch – osiągnęła jeden z naj-

wyższych średnich wskaźników, mierzonych liczbą dni, i równocześnie duże zróżnicowanie czasu doskonalenia (lewa część wykresu).

Zróżnicowanie liczby dni przeznaczonych na szkolenie według płci jest stosunkowo niewielkie – średnio po około 17 dni. W Polsce różnica ta przekracza 4 dni na korzyść kobiet (prawie 30 i niecałe 26 mężczyzn).

W większości krajów liczba dni doskonalenia zawodowego maleje wraz z wiekiem nauczycieli (średnia TALIS: nauczyciele poniżej 30 lat – 21 dni, nauczyciele 50 lat i starsi – 14 dni). Polska, obok Włoch i Portugalii, należy do grupy krajów, w których widoczne jest to najwyraźniej, a liczba dni przeznaczonych na rozwój zawodowy w grupie nauczycieli najmłodszych jest co najmniej dwa razy większa niż wśród nauczycieli najstarszych (w Polsce 35 i ok. 18 dni).

Średnie obliczone dla krajów wskazują, że bardziej aktywni (więcej dni) są na ogół nauczyciele z najwyższymi kwalifikacjami. Podobnie jest w Polsce, ale zróżnicowanie jest niewielkie:

nauczyciele z wykształceniem co najmniej magisterskim 29 dni, wyższym zawodowym – 27,5 dni (wykształcenie średnie – 28,7 dni).

Czynnikiem stosunkowo mało różnicującym, podobnie jak płeć, jest forma własności szkoły (publiczna/prywatna). Średnia obliczona dla wszystkich krajów jest nieznacznie większa dla nauczycieli szkół publicznych (17,5 oraz 16,6 dni w prywatnych). Podobnie jest w Polsce: nauczyciele szkół publicznych średnio, w ostatnich 18 miesiącach, doskonalili się przez 29 dni, w prywatnych – 28 dni.

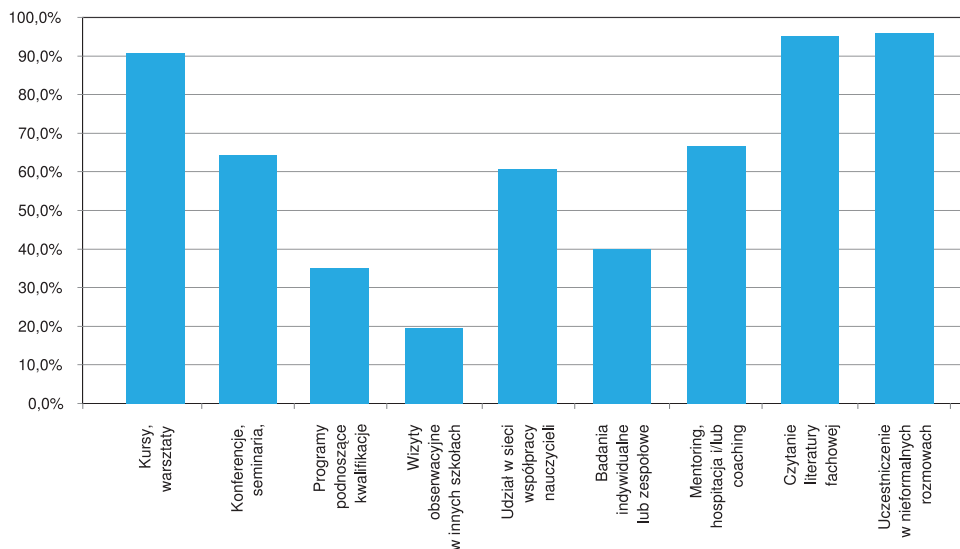
Bardzo mało zróżnicowane są wskaźniki obliczane dla 23 krajów, jeśli będziemy je rozpatrywać ze względu na wielkość (liczba mieszkańców) miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła. Dla czterech kategorii miejscowości (wieś, małe miasto, średnie miasto, duże miasto) – wynoszą one 17,2-17,7 dni. W Polsce (a także na Węgrzech i Meksyku) obserwuje się nieznacznie większą liczbę

dni poświęconych na doskonalenie w małych miastach: 32 dni.

kres podejmowanych form doskonalenia (polscy i litewscy nauczyciele podejmowali 5-6 różnych form doskonalenia). Na tle innych krajów, wskaźniki te mogą świadczyć

o dobrze rozwiniętej i wysokiej kulturze doskonalenia zawodowego, zwłaszcza że w Polsce i na Litwie odsetek nauczycieli wskazujących, iż chcieliby uzyskać więcej niż uzyskali w zakresie rozwoju zawodowego – był niższy niż średnie obliczone dla ogółu nauczycieli. Jednak znacznie większa liczba dni poświęconych przez nauczycieli

Rys. 8. Formy doskonalenia nauczycieli (Polska)

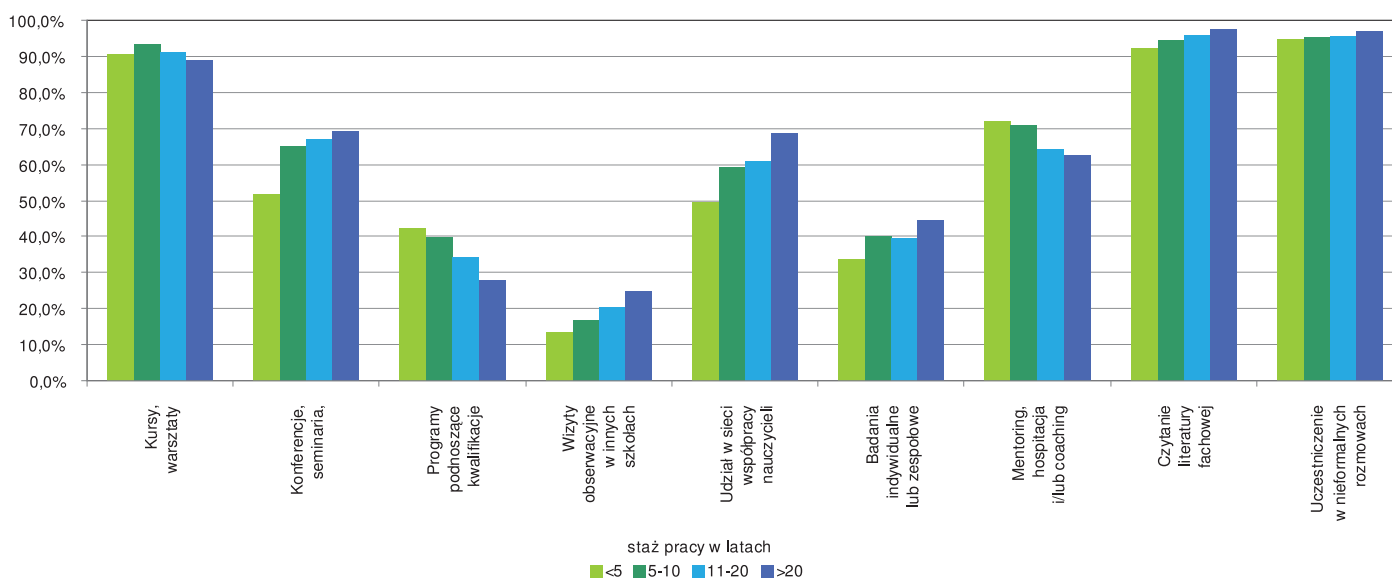


Pod względem dziewięciu form doskonalenia zawodowego, w jakich uczestniczą nauczyciele, najbardziej popularne (93%, w Polsce 96%) jest uczestniczenie w nieformalnych dyskusjach z innymi nauczycielami. Dopiero na drugim miejscu (TALIS – 81%; Polska – 91%) wskazywano na kursy i warsztaty doskonalące. Warto dodać, iż wskaźniki obliczone dla Polski i Litwy w ośmiu przypadkach na dziewięć – przekraczają średnie obliczane dla TALIS. Wskazuje to na szeroki za-

angażowanie na doskonalenie zawodowe w Polsce, wskazywałaby na większą intensywność tego doskonalenia w porównaniu z Litwą.

W Polsce, z uczestnictwem w różnych formach doskonalenia nauczycieli wydają się być związane jedynie cechy indywidualne nauczycieli, wśród nich przede wszystkim doświadczenie w pracy nauczycielskiej.

Rys. 9. Formy doskonalenia nauczycieli według stażu pracy (Polska)

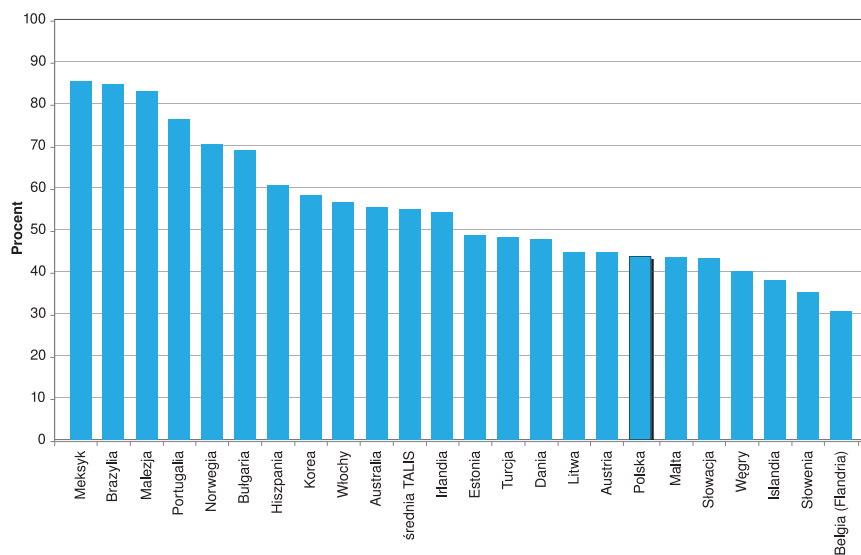


Okazuje się, iż istnieje dodatni związek między stażem pracy nauczycieli, a uczestnictwem w konferencjach i seminariach, wizytach obserwacyjnych w innych szkołach, udziale w „sieci” współpracy nauczycieli oraz w badaniach indywidualnych i zespołowych. Ujemny związek można zauważyć w przypadku stażu i programów podnoszących kwalifikacje oraz mentoringu, hospicji i/lub coachingu.

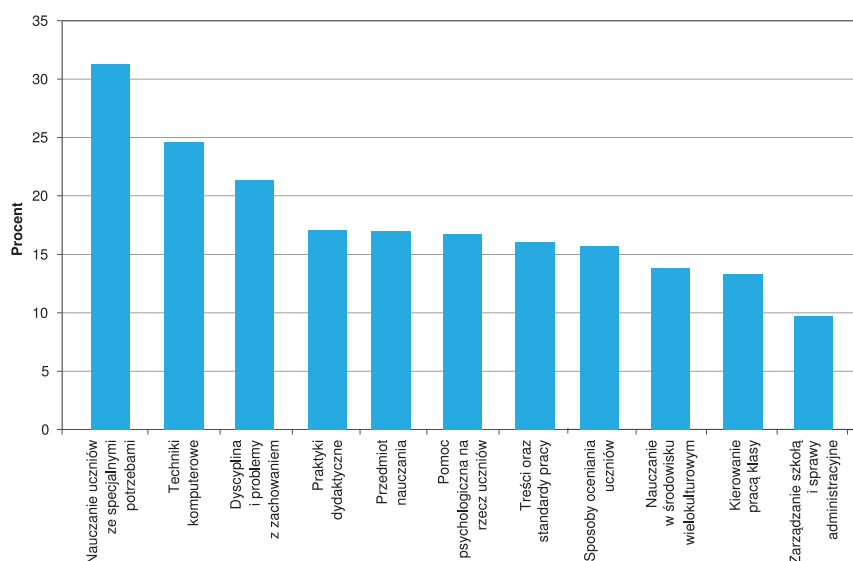
2.2. Niezaspokojone potrzeby

Prawie 55% (w Polsce ok. 44%) badanych nauczycieli wskazało, iż w zakresie doskonalenia zawodowego chciałoby osiągnąć więcej. Sytuację pod tym względem przedstawiono na rysunku 10.

Rys. 10. Niezaspokojone potrzeby w dziedzinie rozwoju zawodowego (Odsetek nauczycieli, którzy chcieliby więcej rozwoju zawodowego niż otrzymali)



Na nie w pełni zaspokojone potrzeby częściej wskazywały kobiety (TALIS: 56% kobiety i 52% mężczyźni; Polska 45% i 39%) oraz nauczyciele młodszy, poniżej 40 roku życia (TALIS: 58% i 52% nauczyciele powyżej 40 roku życia; Polska: 50% „młodszy” i 37% „starszy”). Mało różnicu-



Rys. 11. Potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia (TALIS)

jącym czynnikiem jest na ogół wykształcenie nauczycieli, ale częściej od doskonalenia zawodowego oczekują więcej nauczyciele z wykształceniem co najmniej wyższym zawodowym. W Polsce wskaźniki te wynosiły odpowiednio: 41% nauczyciele z wykształceniem poniżej licencjatu, 48% nauczyciele z dyplomem licencjata i 43% nauczyciele z dyplomem magisterskim (lub doktorskim); średnie dla TALIS: 48%, 55%, 57%.

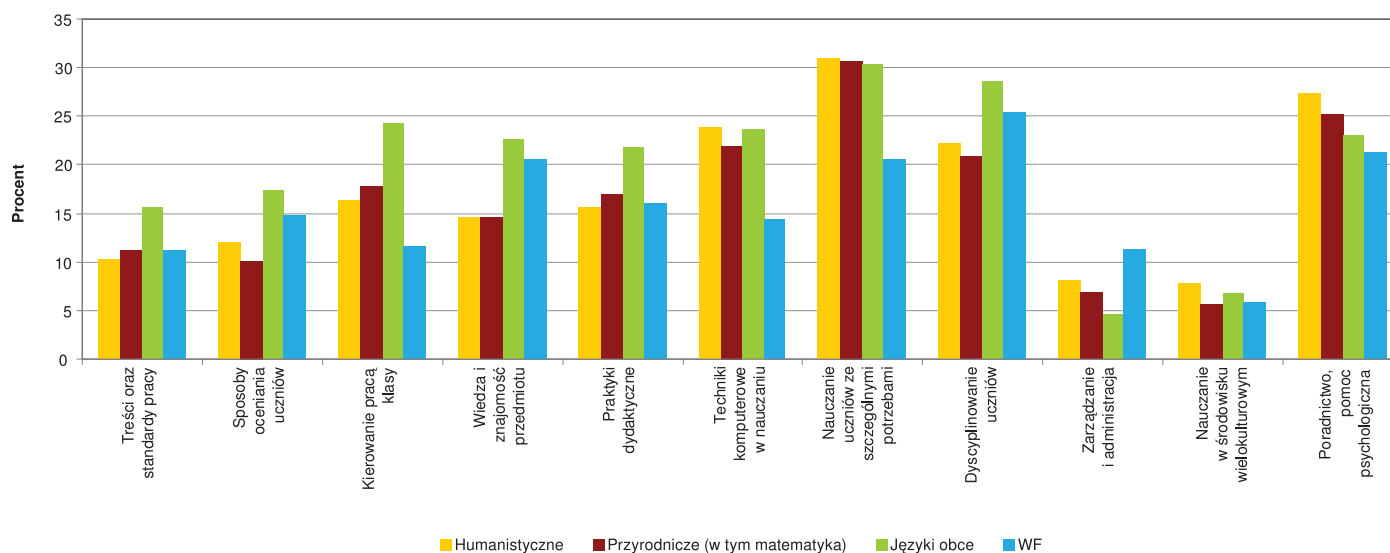
Jeszcze mniej (pod względem deklarowanych, niezaspokojonych potrzeb) zróżnicowane były wskaźniki w podziale na szkoły publiczne i niepubliczne; w Polsce nieznacznie większe niezaspokojone potrzeby zgłaszali nauczyciele szkół niepublicznych 45% (z publicznych – 43,5%). Ogółem, w krajach TALIS proporcje były odwrotne: 55% publiczne i 53% niepubliczne.

W jakich dziedzinach nauczyciele najbardziej chcą się doskonalić zawodowo? Prawie 1/3 ogółu nauczycieli wskazała na nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami. W Polsce ten wskaźnik był nieco niższy – 29,4% nauczycieli deklarowało, iż odczuwa „w wysokim stopniu” potrzebę doskonalenia się w tej dziedzinie.

Poza wykorzystywaniem w nauczaniu umiejętności z zakresu technik komputerowych, polscy nauczyciele wskazywali także na poradnictwo na rzecz uczniów – jako dziedziny, w których odczuwają duże potrzeby doskonalenia. W innych dziedzinach „polskie” potrzeby są zbliżone do średnich TALIS lub znacznie poniżej wartości obliczonych dla ogółu nauczycieli badanych w 23 krajach.

W Polsce, czynnikiem istotnie różnicującym wysoki poziom potrzeb nauczycielskich w zakresie doskonalenia – był nauczany przez nich przedmiot (grupa przedmiotów). W wyróżnionych czterech grupach przedmiotów (humanistyczne, przyrodnicze z matematyką, języki obce, wychowanie fizyczne) – nauczyciele języków obcych w porównaniu do innych nauczycieli, byli grupą wskazującą znacznie częściej „wysoki poziom potrzeb”.

Rys. 12. Potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia według grup przedmiotów (Polska)



2.3. Działania wspierające rozwój zawodowy

Wśród różnych form wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli pod uwagę wzięto następujące: obowiązek doskonalenia się, zwrot kosztów, dodatek do pensji, uwzględnienie zajęć doskonalących w planie pracy.

W podjętych formach doskonalenia zawodowego, w Polsce – 41% ogółu czasu poświęconego na tę działalność – miało charakter obowiązkowy (wskaźnik ten wahał się od 31-34% w Austrii, Belgii i Danii – do 78% na Malcie). Czy istnieje związek między liczbą dni poświęconych

na rozwój zawodowy nauczycieli a odsetkiem dni, które mają charakter obligatoryjny? Wydaje się, że nie. Są kraje, w których nauczyciele doskonalą się i doskonalą przez wiele dni, w dodatku w zdecydowanej większości obowiązkowo, oraz kraje, takie jak Polska, Korea, Bułgaria, w których przy długim okresie doskonalenia, obligatoryjność obejmuje mniej niż połowę czasu poświęconego na rozwój zawodowy.

Finansowe wsparcie, np. zwrot kosztów poniesionych na doskonalenie zawodowe nauczycieli, występuje we wszystkich krajach. Nigdzie jednak nie ma bezpłatnego rozwoju zawodowego dla wszystkich nauczycieli (ale 65% ogółu nauczycieli nic nie płaci). Polska należy do grupy krajów, w których odsetek nauczycieli zwolnionych z opłat (44%) można zaliczyć do najniższych; w Słowenii, Malcie, Turcji i Belgii – ponad 80% nauczycieli nie jest obciążonych żadnymi opłatami.

45% polskich nauczycieli deklaruowało, iż muszą częściowo opłacać swój udział w doskonaleniu zawodowym (TALIS 27%) oraz prawie 11% płaci za wszystko (TALIS 8%).

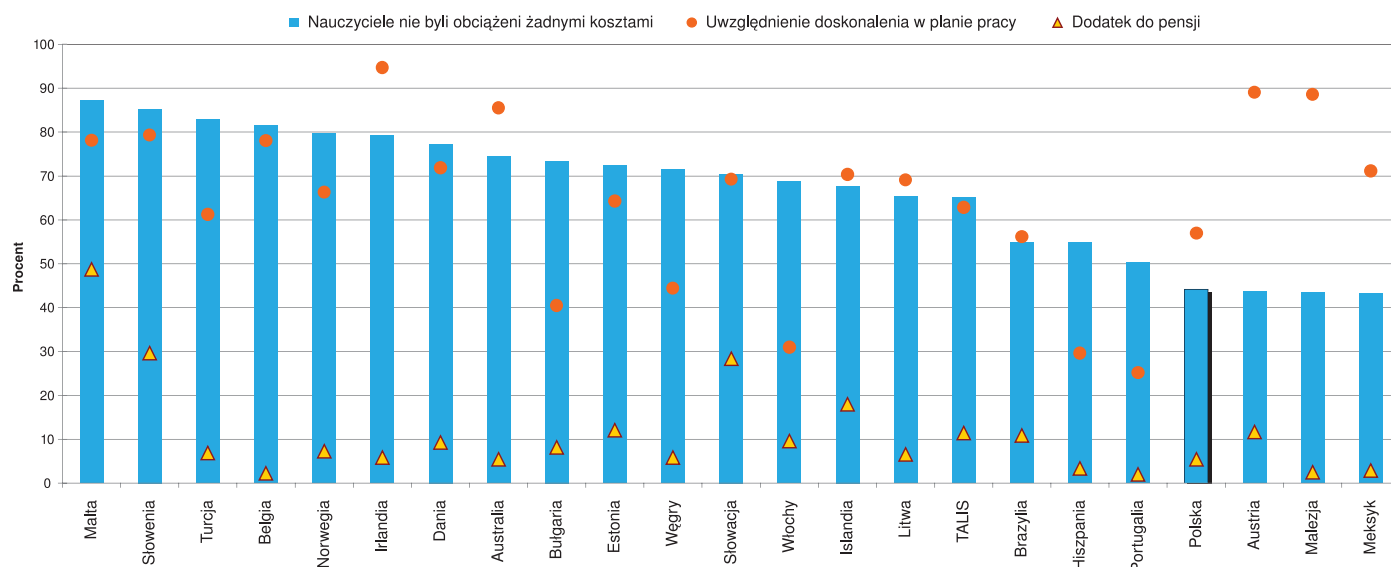
Mniej popularną formą wsparcia są dodatki do pensji – otrzymuje je 11% wszystkich badanych nauczycieli (w Polsce 5,4%).

Prawie 63% nauczycieli (w Polsce 57%) uczestniczy w zajęciach związanych z rozwojem zawodowym w godzinach pracy i zostało to uwzględnione w planie pracy. Są kraje, w których tacy nauczyciele stanowią 20-30% (Portu-

galia, Korea, Włochy), ale także i takie, w których ten odsetek przekracza 80-90% (Irlandia, Austria, Australia, Maleszja).

Analiza danych świadczy o ujemnym związku między ilością czasu przeznaczanego na doskonalenie a zakresem kosztów nieobciążających nauczycieli: na ogół nauczyciele, którzy są ob-

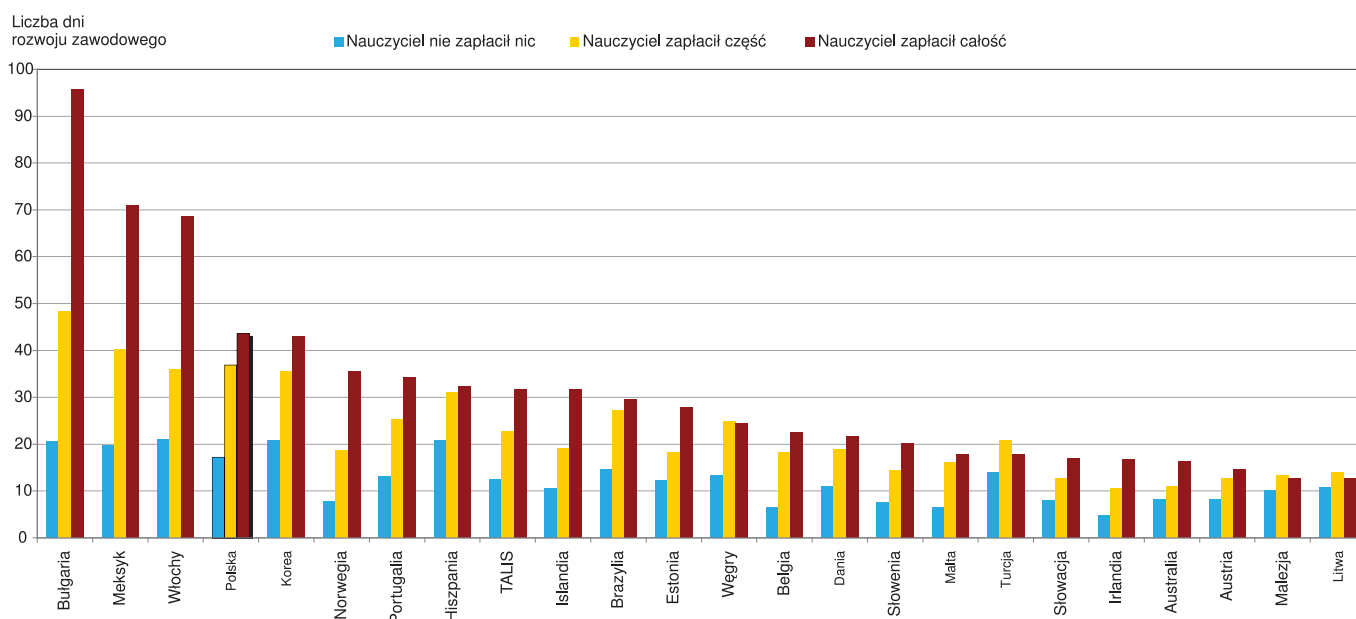
Rys. 13. Formy wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli



Związki między finansowym wsparciem a uczestnictwem w rozwoju zawodowym nie są oczywiste. Z jednej strony, można oczekiwać wyższego udziału w krajach, w których istnieje wysoki poziom dofinansowania tego udziału, z drugiej strony, zakres pomocy finansowej może być funkcją rozwoju zawodowego nauczycieli w całym systemie.

ciążeni częściowo lub całkowicie opłatami doskonalenia zawodowego, na swój rozwój poświęcali największą liczbę dni. Związek ten może także sugerować, że w większości krajów bezpłatne doskonalenie nie satysfakcjonuje nauczycieli i dlatego nauczyciele uczestniczą w dodatkowych, płatnych formach doskonalenia. Wydaje się, że do tej grupy krajów należy też Polska.

Rys. 14. Liczba dni rozwoju zawodowego według kosztów



Z tego trendu wyłamują się Bułgaria i Włochy, w których około 70% nauczycieli nie płaci za rozwój zawodowy, a równocześnie są to kraje, w których na doskonalenie zawodowe przeznaczają się wiele dni.

W rozważaniach należy także uwzględnić, iż wiele może zależeć od formy doskonalenia, z której korzysta wielu nauczycieli. Taką są np. programy podnoszące kwalifikacje, w których udział opłacany jest przez prawie 2/3 wszystkich nauczycieli (w Bułgarii odnotowano najwyższy odsetek korzystających z tej formy; TALIS – 24%; Polska 35%).

Dalsza analiza zebranych informacji wskazuje, że nauczyciele, którzy częściowo lub całkowicie ponosili koszty swojego rozwoju zawodowego, częściej niż pozostali są nieusatysfakcjonowani i chcieliby uzyskać więcej w zakresie opłaconej aktywności doskonalenia. Stopień niezaspokojonych potrzeb wzrasta z coraz większym obciążeniem finansowym nauczycieli na proces doskonalenia. Odsetek nauczycieli, którzy nie płacili, a chcieliby uzyskać więcej, wynosi w Polsce 39% (TALIS – 53%), tych którzy ponosili częściowe koszty – 49% (TALIS – 59%) i tych, którzy za wszystko płacili sami i chcieliby uzyskać więcej niż oferowano im w doskonaleniu jest 55% (TALIS – 60%).

Dane te świadczą o tym, że bezpłatne formy doskonalenia nie muszą być stymulatorem uczestnictwa w rozwoju zawodowym nauczycieli (ci co nie płacą – na ogół doskonalą się najkrócej). Podobnie można dostrzec korelację ujemną między liczbą dni przeznaczonych na rozwój zawodowy a odsetkiem nauczycieli, którzy doskonalą się w godzinach pracy (i nie koliduje to z zajęciami szkolnymi). Można to interpretować w następujący sposób:

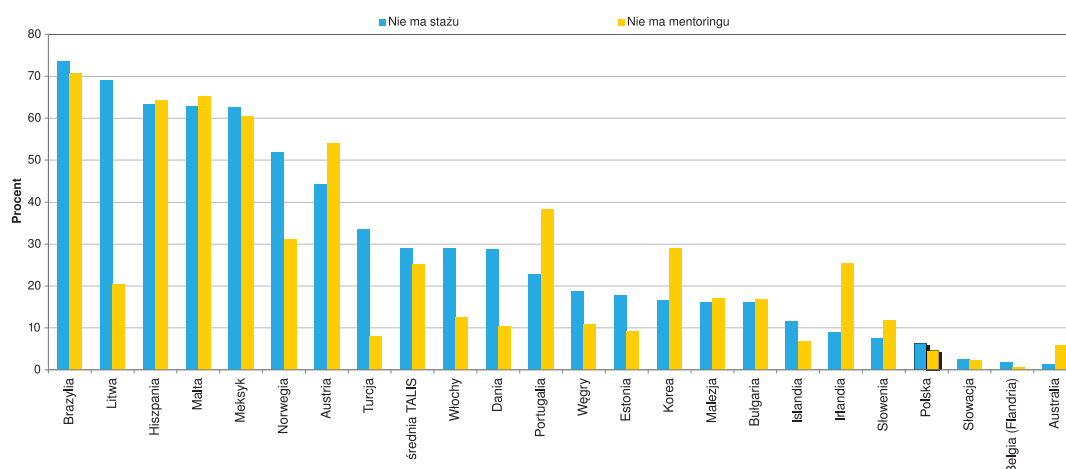
na doskonalenie w godzinach pracy nie może być poświęcona duża liczba dni, ponieważ mogłoby to zakłócić normalną pracę szkoły i, po drugie, stosunkowo wysoki odsetek (51% – TALIS, w Polsce – 41%) czasu poświęconego na rozwój jest obligatoryjny.

Istotnym wsparciem rozwoju zawodowego nauczycieli może być staż i mentoring, oparte na pomocy doświadczonych, cenionych nauczycieli – szczególnie jest to ważne dla rozpoczynających pracę nauczycieli. Systemem takim objętych jest 71% badanych nauczycieli (w Polsce prawie 94%). W wielu krajach ta pomoc udzielana jest wszystkim nauczycielom – w Polsce kierowana jest przede wszystkim do tych, którzy rozpoczynają pracę w zawodzie nauczycielskim.

Stażem (programem wprowadzającym) objętych było 26% rozpoczynających pracę nauczycieli, zaś w Polsce przeszło 79%. Proporcje są odwrotne, jeśli pod uwagę brani są wszyscy „nowi” (ale tylko w tej szkole), często z doświadczeniem zawodowym w innych szkołach: TALIS – 44,5%, w Polsce – 14,3%.

Dane dotyczące mentoringu są następujące: w Polsce jest wyraźne zróżnicowanie tych oddziaływać w stosunku do nauczycieli „nowych w zawodzie” i „nowych w szkole”. W Polsce, według deklaracji dyrektorów gimnazjów, objętych mentoringiem było 72% nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie (TALIS – 38%) i tylko 24% (TALIS – 36%) nauczycieli, którzy rozpoczynają pracę w danej szkole. Warto dodać, iż „polskie” wskaźniki odnoszące się do nauczycieli „nowych w zawodzie” były najwyższe wśród badanych krajów.

Rys. 15. Brak formalnego stażu lub systemu mentoringu



W niektórych krajach (lewa część rys. 15) bardzo duży odsetek nauczycieli nie jest objętych żadnymi formalnymi oddziaływaniami, jak staż lub mentoring (w Polsce jest to zaledwie 5-6%).

Nie stwierdzono wyraźniejszych związków między realizacją stażu i mentoringu w szkołach a większą aktywnością doskonalącą, podejmowaną przez nauczycieli. Podobnie niejednoznaczny jest związek między stażem, mentoringiem a niezaspokojonymi potrzebami nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego (choć częściej mamy do czynienia z wyższym odsetkiem nieusatysfakcjonowanych nauczycieli w szkołach, w których występują formalne staże przeznaczone dla nauczycieli).

2.4. Utrudnienia

W opinii nauczycieli 23 krajów, najczęstszą przyczyną nieuczestniczenia w rozwoju zawodowym jest: brak możliwości pogodzenia rozkładu pracy w szkole z zajęciami doskonalącymi (47%), brak w ofercie odpowiednich szkoleń (42%), obowiązki rodzinne (30%), szkolenia są zbyt kosztowne (28%), brak wsparcia ze strony pracodawcy (15%).

Polscy nauczyciele uważają, że główną przeszkodą nieuczestniczenia w większej liczbie szkoleń jest przekonanie, iż działania doskonalące są zbyt kosztowne (51% wskazań, najwyższy wskaźnik w porównaniu z pozostałymi krajami). Następnymi utrudnieniami były: niemożność pogodzenia z planem pracy (41%), brak odpowiednich szkoleń (39%), obowiązki rodzinne (33%), brak wsparcia ze strony pracodawcy (12%).

W każdym kraju wystąpiła prawidłowość, polegająca na tym, że nauczyciele, którzy uważali, iż oferta szkoleń, doskonalenia jest nieodpowiednia, byli na ogół tymi, którzy na rozwój zawodowy poświęcali mniej czasu (mniej dni).

Interpretując uwarunkowania finansowania rozwoju zawodowego, warto dodać, że nauczyciele, którzy płacą – więcej oczekują i są mniej zadowoleni, natomiast dla tych, którzy szkolenie mają za darmo, większą barierą jest koszt (doskonalenia), niż doskonalenie zgodne z ich oczekiwaniami.

2.5. Formy doskonalenia w ocenie nauczycieli

Prawie wszyscy nauczyciele z 23 krajów uznali, iż 9 form doskonalenia zawodowego (wymienione na początku rozdziału) miało co najmniej umiarkowany (często duży) wpływ na ich rozwój zawodowy. Średnio 75-85% nauczycieli doceniło każdą z tych form. W Polsce oceny te były jeszcze wyższe: 80-90% (w czterech przypadkach ponad 90%) – najwyżej polscy nauczyciele oceniają formy doskonalenia, które nie wymagają dużego wysiłku, nie dezorganizują pracy, takie jak czytanie literatury fachowej (93%). Na dalszych miejscach znalazły się w polskich gimnazjach: indywidualne lub wspólne badania (93%) oraz programy podnoszące kwalifikacje (92%).

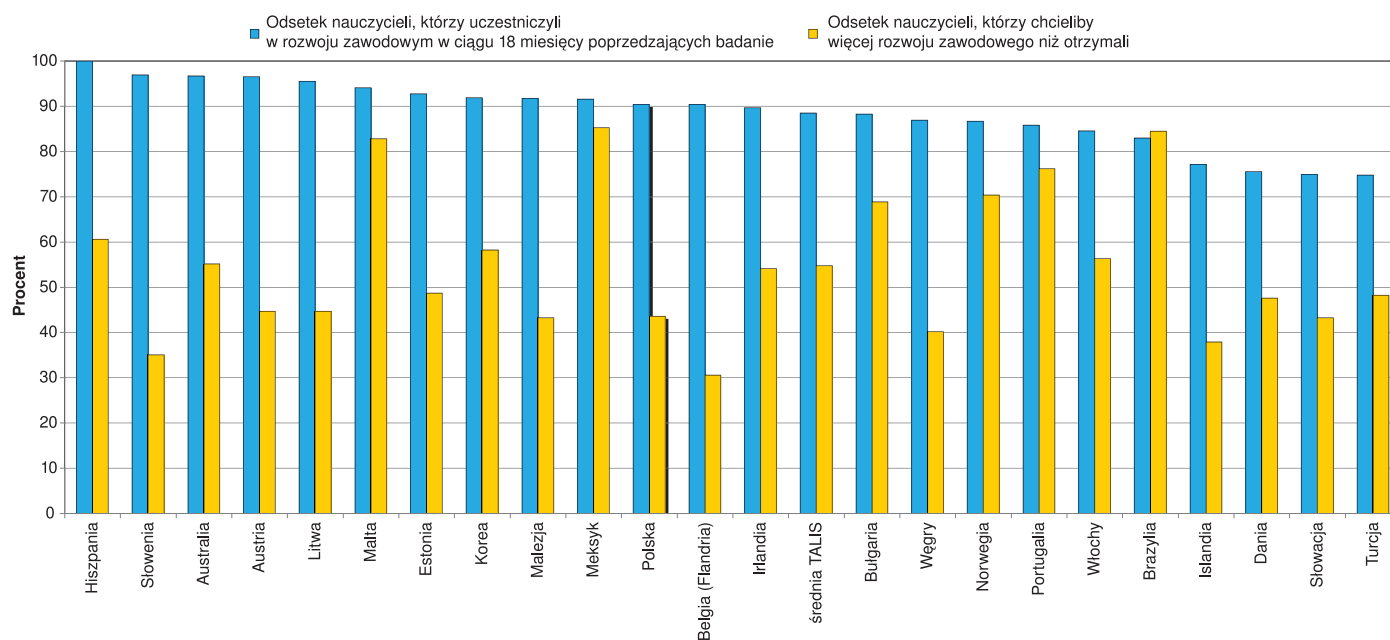
Pewna rozbieżność istnieje między wysoką oceną (w skali międzynarodowej i w Polsce), jaką uzyskały programy podnoszące kwalifikacje (np. prowadzące do uzyskania dyplomu), a uczestnictwem w tych programach (w skali TALIS niecałe 25%; w Polsce 35%). Podobnie – nie najwyższe są wskaźniki uczestnictwa w indywidualnych lub wspólnych badaniach (TALIS – 35%; Polska – 40%), a te zostały uznane za bardzo przydatne.

Obie formy doskonalenia na ogół zajmują sporo czasu i trzeba za nie płacić (zwłaszcza za programy kwalifikacyjne), a te czynniki (czas i opłaty) uznane zostały za główne utrudnienia. Są to też formy najbardziej angażujące aktywność nauczycieli. Z tego powodu mogą one być uznane za najbardziej efektywne dla ich rozwoju.

Część nauczycieli nie korzysta z tych form i może być sfrustrowana nieuczestniczeniem w rozwoju zawodowym, z powodu braku czasu (niemożności pogodzenia uczestnictwa w programach kwalifikacyjnych bądź badaniach z rozkładem zajęć w szkole) i pieniędzy. Dla polityki edukacyjnej poszczególnych krajów jest to ważna przesłanka do wypracowania rozwiązań organizacyjnych (i finansowych), aby programy, kursy kwalifikacyjne były bardziej dostępne dla nauczycieli. Na zakończenie warto przypomnieć niepokojący fakt, że w skali międzynarodowej aż 41% nauczycieli (w Polsce 39%) chciałoby doskonalić się zawodowo, ale

w ofercie nie znajduje odpowiednich szkoleń. Skłania to do wniosku, iż szkolenia powinny podlegać stałej kontroli ze strony przedstawicieli nauczycieli i władz oświatowych.

Rys. 16. Udział w rozwoju zawodowym i niezaspokojone potrzeby w tym zakresie



w rozwoju zawodowym jest prawie równy odsetkowi nauczycieli oczekujących więcej od doskonalenia zawodowego. Polska należy do grupy krajów, w których sytuacja jest korzystniejsza: odsetek nauczycieli „nieusatysfakcjonowanych” jest co najmniej dwukrotnie mniejszy od biorą-

Rozmijanie się oczekiwań nauczycieli z ofertą doskonalenia pokazano także na rysunku. Sytuacja jest szczególnie niekorzystna w tych krajach, dla których odsetek nauczycieli uczestniczących

ych udział w rozwoju zawodowym (im większe różnice między słupkami ciemniejszymi i jaśniejszymi, tym lepiej).

ROZDZIAŁ III

Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli

Postawy, praktyki i przekonania nauczycieli, jak wykazują wcześniejsze badania, mogą być powiązane z osiągnięciami uczniów, wyrażanymi wynikami w testach, wartością dodaną, poziomem motywacji uczniów. Mogą różnić się w zależności od płci nauczycieli oraz podejmowanego rozwoju zawodowego ilością i jakością.

TALIS obejmuje następujące czynniki należące do tego obszaru: nadzorowanie procesu nauczania; organizowanie czasu w ramach lekcji; strukturyzowanie lekcji; jasność poleceń nauczyciela; udzielanie informacji zwrotnej uczniom; motywowanie uczniów; orientacja na ucznia – rozumiana jako wspierający klimat i indywidualny stosunek do każdego ucznia; metody nauczania (aktywizujące *versus* podające); czas poświęcany faktycznie na nauczanie w czasie lekcji (w przeciwieństwie do innych czynności, na przykład administracyjnych). Analizowane jest również dostosowywanie

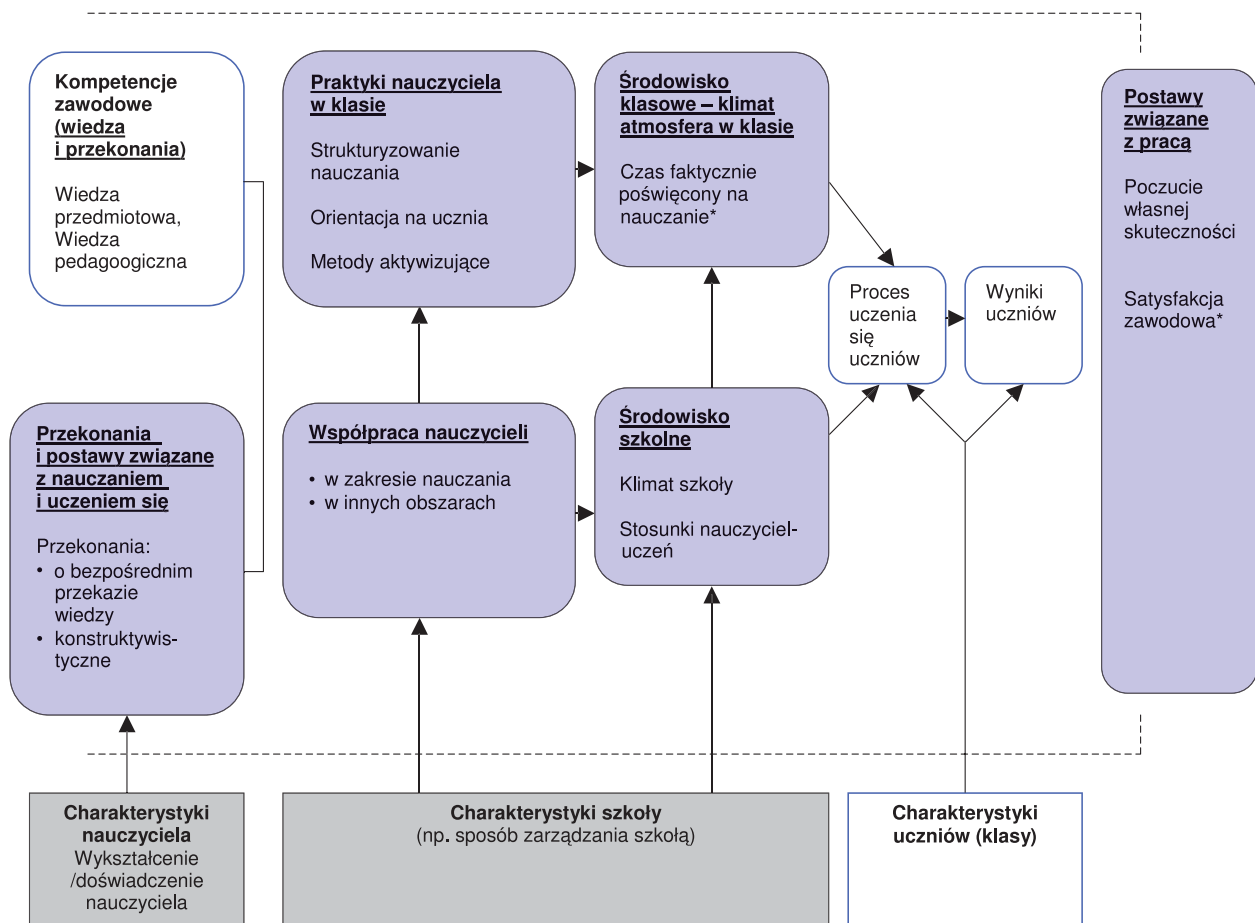
tych praktyk do potrzeb uczniów, w zależności od ich zdolności oraz środowiska, z którego pochodzą.

W analizach TALIS uwzględniono, że nauczanie w szkole nie ogranicza się tylko do lekcji. Dlatego uwzględniono czynniki składające się na klimat i kulturę szkoły, np. sposób zarządzania, współpraca między nauczycielami i sposób oceniania nauczycieli przez dyrektora. TALIS nie obejmuje miar efektywności nauczania. W badaniu pytano o samoocenę nauczycieli, a zwłaszcza ich poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*).

TALIS stara się poznać kluczowe aspekty w pracy nauczycieli, tj. ich:

- poglądy na temat nauczania i uczenia się (ogólna wiedza pedagogiczna),
- czynności (praktyki nauczania i współpraca z dyrektorem i innymi nauczycielami),
- jakość warunków stworzonych w klasie (klimat klasy, czas poświęcony na nauczanie) i w szkole (klimat szkoły).

Rys. 17. Schemat analizy praktyk i przekonań nauczycieli



Uwaga: Białe pola oznaczają czynniki nieobjęte analizą TALIS. Czynniki mierzone za pomocą jednej zmiennej oznaczono gwiazdką (*)

Uwaga: przyjęte wskaźniki przekonań i postaw są w dużym stopniu uwarunkowane kulturowo i mogą różnić się znaczeniem w poszczególnych krajach. Analiza statystyczna wykazała, że chociaż związki między wskaźnikami można wiarygodnie analizować, a także porównywać między krajami, to wartości tych wskaźników nie są wiarygodną podstawą porównań. OECD zaleca nieporównywanie średnich wartości wskaźników praktyk i przekonań nauczycielskich między krajami.

3.1. Przekonania nauczycieli na temat nauczania i uczenia się

W analizie TALIS wyodrębniono dwa przeciwstawne zestawy przekonań na temat nauczania: przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy (*direct transmission beliefs*) oraz przekonania konstruktywistyczne (*constructivist beliefs*).

Przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy zakłada, że zadaniem nauczyciela jest: jasne i dobrze ustrukturyzowane przekazywanie konkretnej wiedzy, podawanie poprawnego rozwiązania, stawianie uczniów przed jasno sformułowanymi, dającymi się rozwiązać problemami oraz zapewnianie spokoju i skupienia w klasie.

W perspektywie konstruktywistycznej traktuje się uczniów jako aktywnych uczestników procesu nauczania. Rolą nauczyciela jest wspieranie indywidualnej nauki ucznia, pozwalanie mu na znalezienie własnego rozwiązania problemu, uwzględnianie preferencji ucznia w wyborze metod stosowanych na lekcji. Nacisk kładziony jest w większym stopniu na proces rozumowania, niż na nabywanie konkretnej wiedzy.

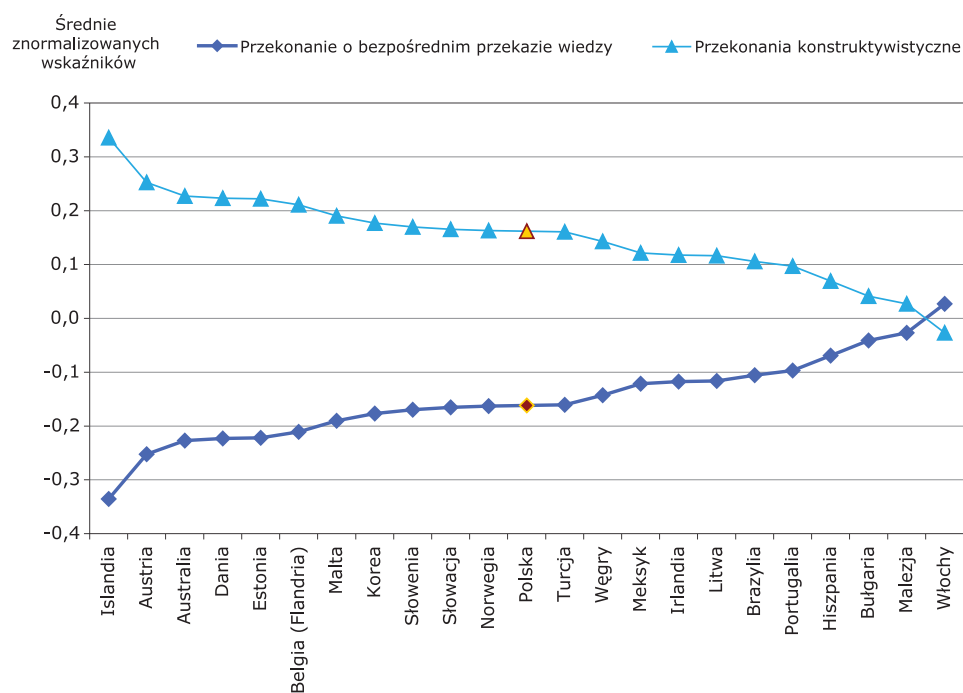
W analizie TALIS rozróżnia się przekonania i praktyki, chociaż nauczyciele reprezentują tę samą tradycję i kulturę pedagogiczną i rozsądnie jest podejrzewać, że zarówno czynności, jak i przekonania nauczycieli są w tej tradycji i kulturze zakorzenione.

W kwestionariuszu badania TALIS, nauczyciele oceniali swoje przekonania na 4-punktowej skali Likerta, od 1 „zdecydowanie się nie zga-

dzam” do 4 „zdecydowanie się zgadzam”. Przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy zostało zmierzone za pomocą czterech zmiennych, z najbardziej charakterystyczną „Nauczanie należy opierać na problemach klarownych, poprawnych odpowiedziach oraz pojęciach/ideach, które większość uczniów może szybko opanować”. Przekonania konstruktywistyczne także zmierzono za pomocą czterech zmiennych, z najbardziej charakterystyczną: „Uczniowie uczą się najsukcesyjniej przez samodzielne poszukiwanie rozwiązań dla danego problemu/zadania”.

Na podstawie zmiennych, skonstruowano skale: przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy oraz przekonania konstruktywistyczne. Skale te znormalizowano w taki sposób, by w każdym kraju pozytywne wartości oznaczały relatywnie większe poparcie dla danego przekonania niż dla przekonania przeciwstawnego.

Rys. 18. Profil przekonań na temat nauczania i uczenia się według kraju



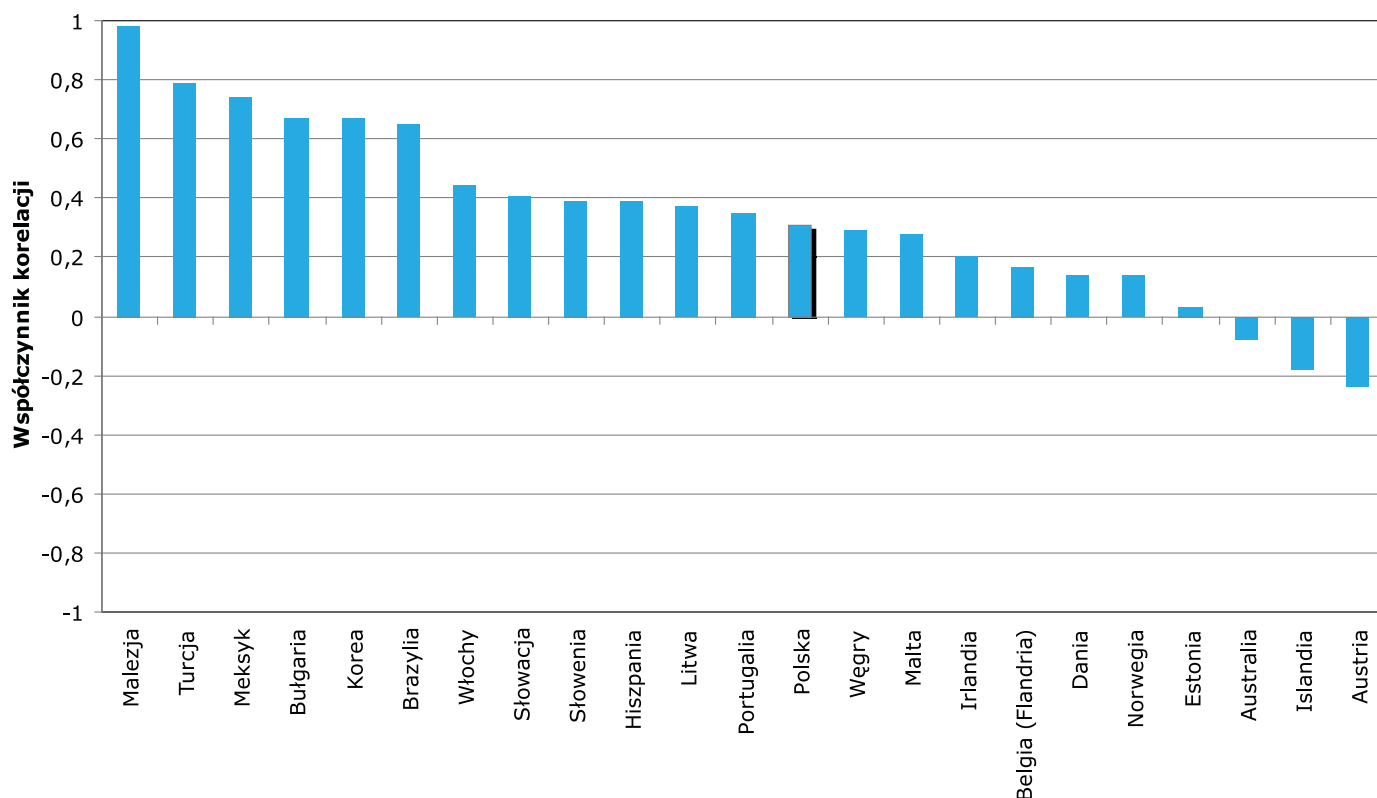
Wyniki TALIS (rys. 18) świadczą, że we wszystkich krajach, poza Włochami, średnie poparcie dla przekonań konstruktywistycznych jest silniejsze niż dla przekonania o bezpośrednim przekazie wiedzy. Zatem w większości krajów nauczyciele wierzą, że ich zadaniem jest nie tylko prezentowanie faktów i ćwiczenie rozwiązywania zadań, ale że powinni wspierać uczniów w ich aktywnym zdobywaniu wiedzy. Zróżnico-

wanie (mierzone wariancją) jest relatywnie małe, co oznacza, że w każdym kraju większość nauczycieli reprezentuje ten pogląd.

Kraje różnią się między sobą siłą względnego poparcia obu tych poglądów. Przekonania konstruktywistyczne są szczególnie wyraźne w Islandii, Austrii, Australii, Danii, Estonii i we flamandzkiej wspólnocie Belgii. Różnice między

(korelacja jest pozytywna). Te dwa przekonania są też dosyć powszechne w pozostałych krajach, w tym w Polsce. Poparcie dla obu typów przekonań jest na podobnym poziomie (z nieznaczną przewagą konstruktywistycznych) i występuje między nimi związek o średniej sile.

Rys. 19. Korelacje między przekonaniami o bezpośrednim przekazie wiedzy i konstruktywistycznymi



tymi dwoma typami przekonań są małe we Włoszech, Malezji, Bułgarii, Hiszpanii, Portugalii, Brazylii, Litwie i Irlandii. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele w Australii, Skandynawii, Europie Północno-Zachodniej i Korei wykazują silniejsze poparcie dla przekonań konstruktywistycznych niż nauczyciele w Europie Południowej, Ameryce Południowej i Malezji. Nauczyciele z Europy Wschodniej, w tym Polski, znajdują się między tymi skrajnościami.

Zbadano również korelacje między tymi dwoma skalami. Oczekiwano, że oba typy przekonań, jako przeciwstawne, osiągną korelację ujemną bądź co najwyżej zerową.

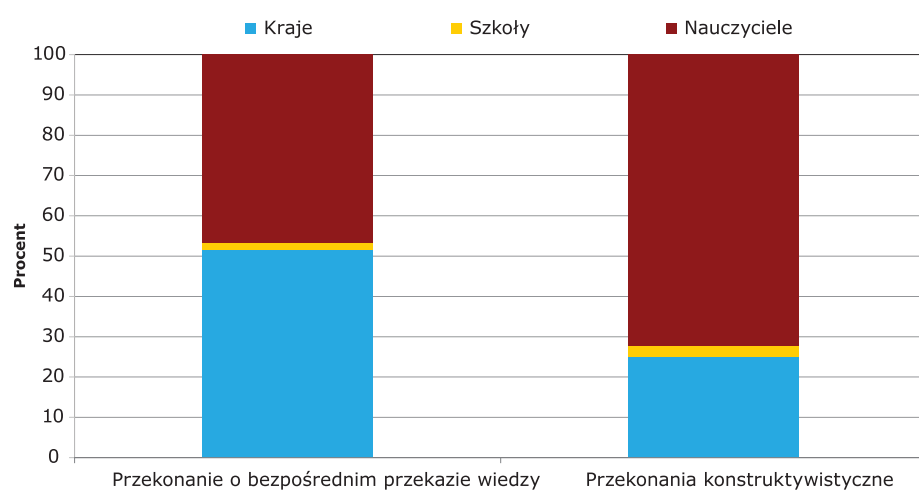
Dane zawarte na rysunku 19 świadczą, że przekonania są spolaryzowane w Australii, Austrii i Islandii (tzn. nauczyciele opowiadają się za jednym albo za drugim). W Azji i Ameryce Południowej te przekonania nie są spolaryzowane

Aby uzyskać więcej informacji, postawiono pytanie: w jakim stopniu nauczyciele w badanych szkołach w poszczególnych krajach wyznają podobny pogląd ze względu na wspólną socjalizację (wspólne działania, wymiana materiałów, doświadczeń)? Żeby na nie odpowiedzieć, podzielono całkowite zróżnicowanie przekonań na trzy części: na poziomie nauczyciela, szkoły i kraju. Wyniki wskazują, że 25% zróżnicowania w przekonaniach konstruktywistycznych i 50% w przekonaniu o bezpośrednim przekazie wiedzy pochodzi ze zróżnicowania między krajami (rys. 20). Oznacza to, że przekonania te w dużym stopniu zależą od kultury i tradycji pedagogicznej w danym kraju, a także od innych czynników kulturowych.

Stosunkowo mała część wariancji (zróżnicowania) pochodzi z wariancji między szkołami. Wydaje się, że przekonania na temat nauczania

i uczenia się nie różnią się znacząco między różnymi szkołami, w których pracują nauczyciele. Być może postawy te kształtują się wcześniej, w trakcie kształcenia i przygotowania do zawodu oraz pozostają względnie niezmiennie w późniejszej karierze zawodowej.

Rys. 20. Rozkład całkowitego zróżnicowania (wariancji) przekonań według trzech poziomów: nauczyciele, szkoły i kraje (TALIS)



3.2. Praktyka nauczania

Czynności podejmowane przez nauczyciela różnią się w zależności od przedmiotu nauczania, celu lekcji, od kultury pedagogicznej i zwyczajów w danym kraju. Dlatego w TALIS nie szuka się jednego zestawu optymalnych praktyk nauczycielskich, ale stara się poznać „profile” czynności. Czynności nauczyciela mogą mieć największy wpływ na efektywność procesu nauczania.

W kwestionariuszu TALIS poproszono nauczyciela o ocenę częstotliwości wykonywania przez niego poszczególnych czynności, na 5-punktowej

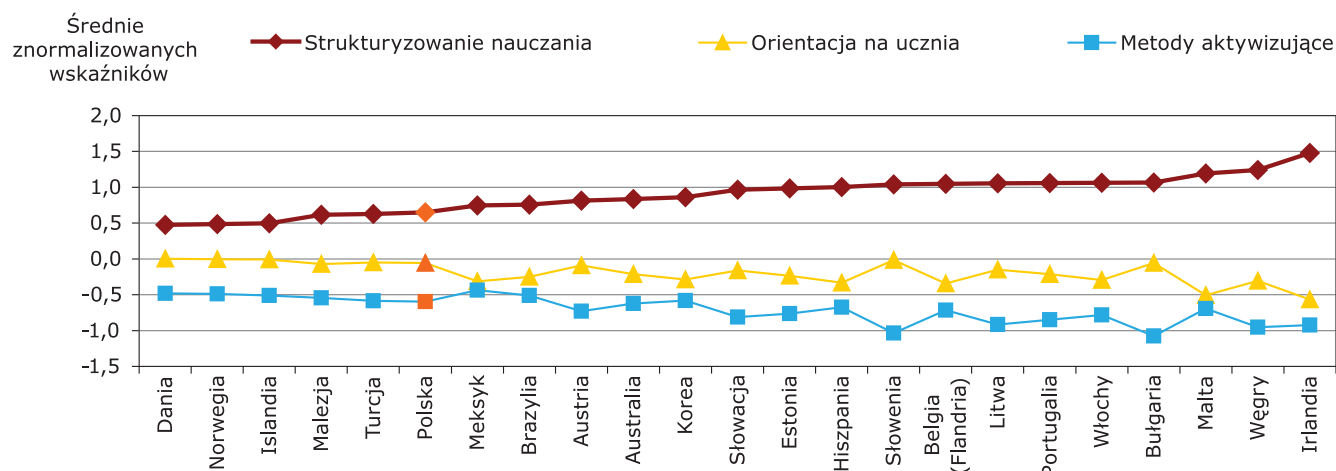
skali od „nigdy lub prawie nigdy” do „niemal na każdych zajęciach”. (Pytania dotyczyły jednej konkretnej lekcji, określonej jako pierwsza lekcja, którą nauczyciel zazwyczaj prowadzi po godzinie 11 we wtorek).

Utworzono trzy skale:

- strukturyzowanie nauczania (5 zmiennych, np. „Wyraźnie określam cele uczenia się”, inne zmienne to: podsumowanie poprzednich lekcji, sprawdzanie pracy domowej, sprawdzanie zeszytów, sprawdzanie przez zadawanie pytań, czy dana treść została zrozumiana),
 - orientacja na ucznia (4 zmienne, np. „Uczniowie pracują w małych grupach, wypracowując wspólne rozwiązanie jakiegoś problemu lub zadania”, inne zmienne to: podział na grupy w zależności od umiejętności, samoocena pracy uczniów, udział uczniów w planowaniu lekcji),
- metody aktywizujące (*enhanced activities*), również 4 zmienne, np. „Uczniowie pracują nad projektami, które wymagają co najmniej tygodniowej pracy”, inne zmienne to: tworzenie „produktu”, przygotowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej, prowadzenie dyskusji).

Wyniki, jak w przypadku poprzednich wskaźników, podawane są na znormalizowanej skali umożliwiającej porównania międzykrajowe.

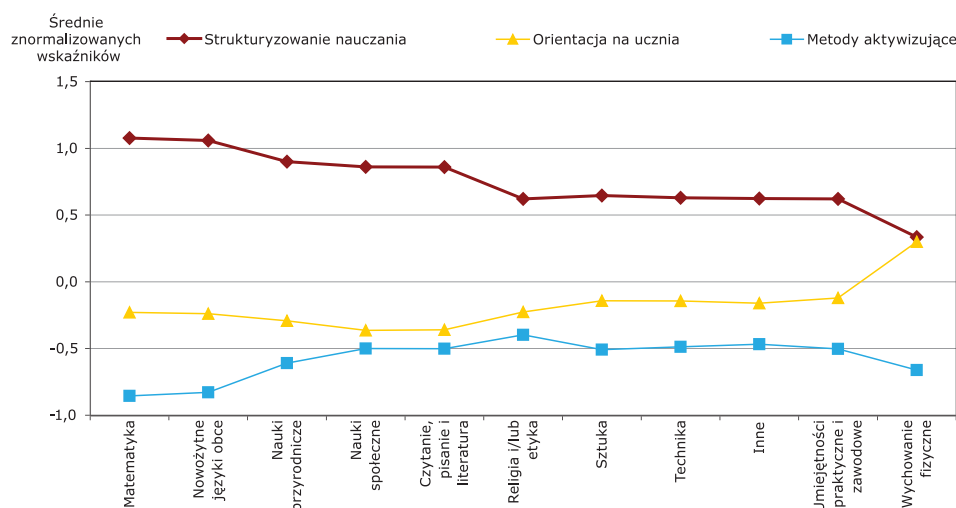
Rys. 21. Profil praktyki nauczania według kraju



Na podstawie wykonanych analiz można stwierdzić, że we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu, w tym w Polsce, nauczanie jest strukturyzowane. Nauczyciele podejmują najczęściej takie czynności jak: jasne określanie celów lekcji, podsumowanie poprzednich lekcji, sprawdzanie pracy domowej, sprawdzanie zeszytów, sprawdzanie przez zadawanie pytań, czy dana treść została zrozumiana (częściej niż orientacja na ucznia i zaawansowane metody aktywizujące). Najczęściej podejmowane są, według deklaracji nauczycieli, metody aktywizujące. We wszystkich krajach wzór jest podobny, jakkolwiek różnice w natężeniu praktyk są różne zależnie od kraju. Eksperti OECD rekomendują praktyki zorientowane na ucznia i metody aktywizujące, zwłaszcza w krajach z prawej połowy wykresu.

Oczywiście, czynności różnią się w zależności od przedmiotu nauczania, o czym świadczy poniższy rysunek.

Rys. 22. Profil praktyki nauczania według przedmiotu (TALIS)



Częstotliwość podejmowania poszczególnych czynności zależy od przedmiotu nauczania – w matematyce i przedmiotach ścisłych przewaga strukturyzowania nauczania nad innymi rodzajami czynności jest szczególnie duża. W przedmiotach humanistycznych stosunkowo najczęściej stosuje się metody aktywizujące. Nauczyciele przedmiotów praktycznych i twórczych, takich jak technika czy sztuka, stosunkowo najczęściej zorientowani byli na ucznia, proponując pracę: w grupach, podział na grupy w zależności

od umiejętności, samoocenę pracy uczniów, udział uczniów w planowaniu lekcji.

3.3. Współpraca nauczycieli

Autorzy badania TALIS przyjęli założenie, że współpraca nauczycieli poprawia jakość i efektywność procesu nauczania. Jeśli rozwój szkoły i jakość kształcenia rozpatrywać w kontekście całej szkoły, to nauczyciele muszą ze sobą współpracować, koordynować swoje strategie nauczania i optymalnie wykorzystywać zasoby szkoły.

Współpraca może przybierać różne formy: wspólne realizowanie zadań administracyjnych, nauczanie albo wspólne uczestniczenie w rozwoju zawodowym. Nauczyciele mogą, na przykład, wymieniać się materiałami dydaktycznymi albo regularnie się spotykać, żeby rozmawiać o uczniach. Mogą też obserwować swoją pracę i oceniać się nawzajem.

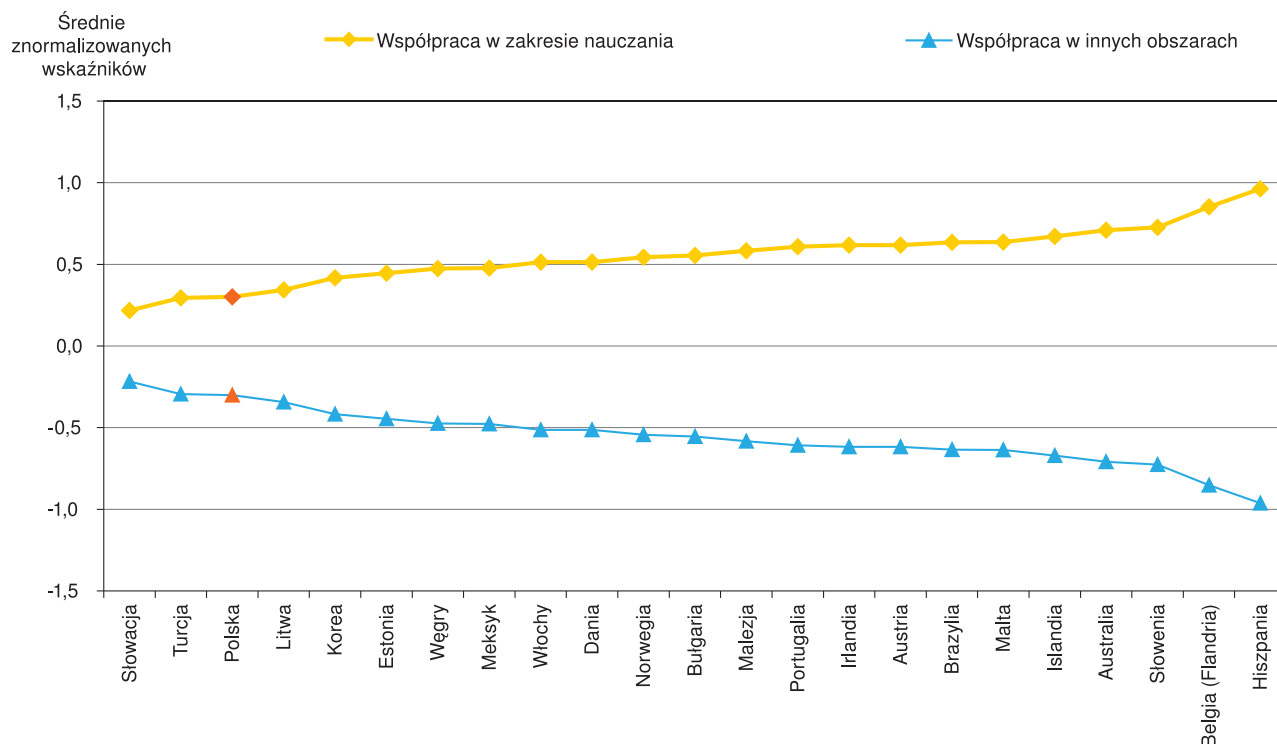
TALIS używa dwóch skal do mierzenia współpracy nauczycieli:

- współpraca w zakresie nauczania (wspólne przygotowywanie i wymienianie się materiałami dydaktycznymi i informacjami na temat konkretnych uczniów, zebrania nauczycieli, ustalenie wspólnych zasad),
- współpraca w innych obszarach (nauczanie w zespole, obserwowanie lekcji innych nauczycieli i ocenianie ich,

realizowanie projektów/prac domowych w koordynacji z innym przedmiotem/nauczycielem, wspólne uczestnictwo w rozwoju zawodowym).

Wchodzące w skład każdej z tych skal zmienne są ze sobą (w ramach jednej skali) silnie skorelowane, to znaczy nauczyciele, którzy stosują jeden sposób współpracy, częściej stosują także inne ujęte w tej samej skali. Na przykład, nauczyciele, którzy wspólnie z innymi przygotowują materiały dydaktyczne, częściej także ustalają wspólne zasady oceniania.

Rys. 23. Profil współpracy nauczycieli



Profile krajów są podobne, a także wariancja wewnątrz kraju niewielka: większość nauczycieli we wszystkich krajach, a także wewnątrz każdego kraju deklaruje, że wspólnie przygotowuje oraz wymienia się materiałami dydaktycznymi i informacjami na temat konkretnych uczniów, uczestniczy w zebraniach nauczycieli, ustala wspólne zasady częściej niż naucza w zespole, obserwuje lekcje innych nauczycieli i ocenia je, koordynuje projekty/prace domowe (współpraca w zakresie nauczania jest częstsza niż współpraca w innych obszarach).

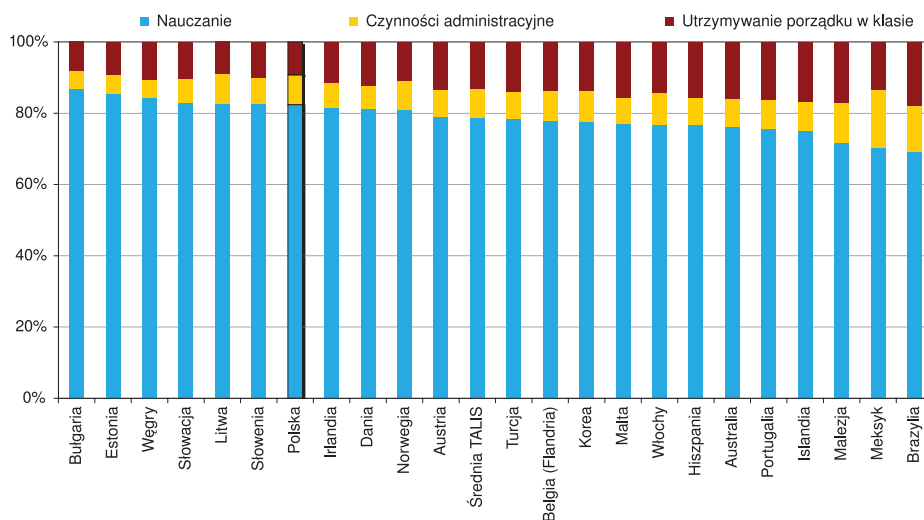
Na Słowacji, w Turcji, Polsce, na Litwie, w Korei, Estonii i na Węgrzech różnica w relatywnych częstościach tych dwóch rodzajów współpracy jest niewielka, podczas gdy nauczyciele na Malcie, w Islandii, Australii, Słowenii, we flamandzkiej wspólnocie Belgii i w Hiszpanii deklarują, że współpraca w zakresie nauczania jest znacznie częstsza niż w innych obszarach.

3.4. Klimat klasy

W projekcie TALIS użyto zaadaptowanych z kwestionariusza PISA dla ucznia, pytając nauczycieli o poziom hałasu i zakłócenia w trakcie lekcji, a także o to, czy uważają atmosferę lekcji za przyjemną. Razem te informacje tworzą wskaźnik „klimat klasy”.

W analizie uwzględniony jest także wskaźnik „czas faktycznie poświęcony na nauczanie” (w opozycji do czynności administracyjnych i utrzymywania porządku). Jest to ważny wskaźnik, którego konstrukcja pozwala na porównania średnich między krajami.

Rys. 24. Struktura typowej lekcji



Średnio, około 70% do 90% czasu lekcji nauczyciel faktycznie poświęca na nauczanie, 5% do 17% na czynności administracyjne i 8% do 18% na utrzymywanie porządku. Polska należy do państw, w których średni czas poświęcany na nauczanie jest najdłuższy, powyżej 80%. W Brazylii, Meksyku i Malezji nauczyciele spędzają wyraźnie więcej czasu na czynnościach administracyjnych niż w pozostałych krajach. W Brazylii i Malezji dużo czasu pochłania utrzymanie porządku w klasie – odpowiednio 18% i 17%, podczas gdy w Polsce nie przekracza to 10% całego czasu lekcji.

Czas poświęcany na nauczanie i klimat klasy są ze sobą silnie skorelowane. Im lepsza klimat klasy, tym więcej czasu poświęca się na nauczanie.

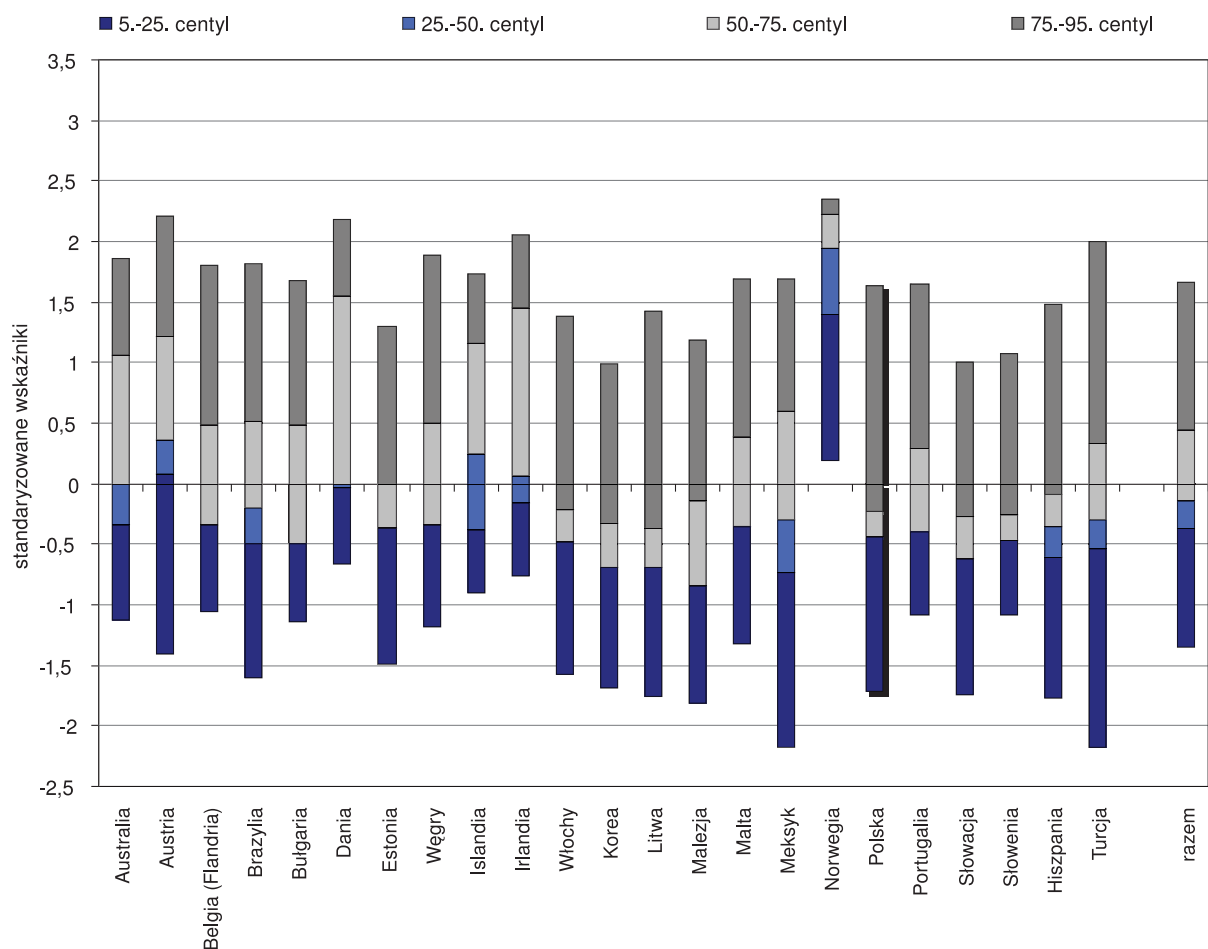
3.5. Klimat szkoły: stosunki nauczyciel-uczeń

W analizie TALIS posłużono się standaryzowanym wskaźnikiem mierzącym stosunki nauczyciel-uczeń.

Wskaźnik „stosunki nauczyciel-uczeń” jest standaryzowany w następujący sposób: „0” oznacza średnią międzynarodową; wartość dodatnia – stosunki oceniane przez nauczycieli wyżej niż średnia międzynarodowa; wartość ujemna – stosunki oceniane przez nauczycieli niżej niż średnia międzynarodowa, przy czym ujemna wartość nadal może oznaczać pozytywną ocenę tych stosunków. Na rysunku kolorami oznaczono przedziały percentylowe. Niebieski kolor oznacza przedział, w którym znalazło się 25% nauczycieli poniżej mediany (czyli miary środkowej wyznaczającej podział 50% na 50%), jasnoszary 25% nauczycieli powyżej mediany, ciemnoszary przedział obejmuje kolejne 20% nauczycieli. Analogicznie ciemnoniebieski przedział obejmuje dolne 20% nauczycieli (nie licząc dolnych 5%).

Wyjątkowo dobrze oceniają stosunki nauczyciel-uczeń nauczyciele w Norwegii, relatywnie – w stosunku do innych krajów – dobrze w Austrii, Islandii i Irlandii. Mediana w Bułgarii, Włoszech, Korei, Litwie, Malezji i na Słowacji jest relatywnie niska.

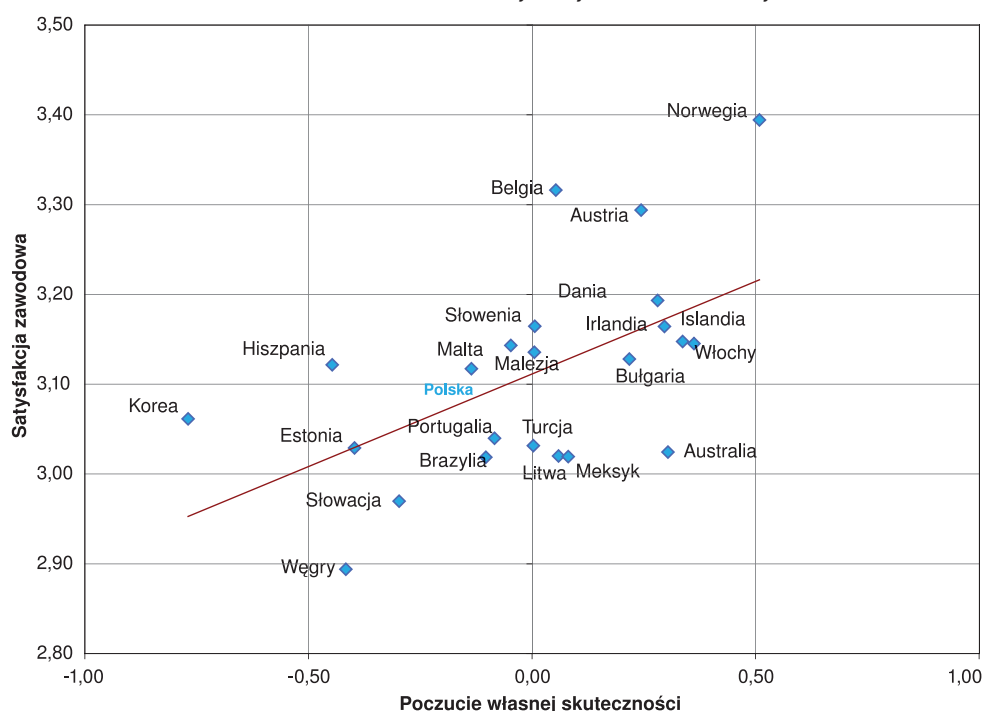
Rys. 25. Stosunki nauczyciel-uczeń



W Polsce, podobnie jak w kilku innych krajach, obserwuje się stosunkowo duże różnice w tym jak nauczyciele oceniają stosunki nauczyciel-uczeń.

W Polsce zaobserwowano, iż wskaźnik „stosunki nauczyciel-uczeń” jest istotnie wyższy w szkołach prywatnych oraz w szkołach małych liczących poniżej 100 uczniów. Ciekawe jest to, iż wskaźnik ten ma również stosunkowo niskie wartości dla nauczycieli o niewielkim doświadczeniu (poniżej 5 lat doświadczenia), a wysokie dla nauczycieli o dużym doświadczeniu.

Rys. 26. Poczucie własnej skuteczności i satysfakcja zawodowa nauczycieli



3.6. Postawy związane z pracą: poczucie własnej skuteczności i satysfakcja zawodowa

Satysfakcja zawodowa to ważny termin w psychologii i organizacji pracy. Badania dowodzą, że satysfakcja zawodowa wpływa z sytuacji w pracy, a równocześnie wpływa na jakość pracy. Nauczyciele mają na ogół pozytywny stosunek do swojej pracy, a poziom zadowolenia wzrasta wraz ze stażem pracy.

Poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) opisana została w pracach A. Bandury. Jest to przekonanie, że można tak kierować swoim zachowaniem, żeby osiągnąć założone cele. Silne poczucie własnej skuteczności może chronić przed syndromem wypalenia zawodowego u nauczycieli i prowadzić do większych osiągnięć uczniów.

Wykres (rys. 26) ilustruje średnie wyniki nauczycieli w tych dwóch obszarach. Różnice między krajami są niewielkie.

3.7. Wpływ charakterystyk nauczyciela na praktyki, przekonania i postawy

W analizie regresji wielokrotnej wyjaśniane były zmienne: przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy; przekonania konstruktywistyczne; strukturyzowanie nauczania; orientacja na ucznia; metody aktywizujące; współpraca w zakresie nauczania; współpraca w innych obszarach; klimat klasy; stosunki nauczyciel-uczeń; poczucie własnej skuteczności nauczyciela i satysfakcja zawodowa. Zmiennymi wyjaśniającymi były: płeć, przedmiot nauczania, staż pracy i wykształcenie nauczyciela.

Rozpatrując charakterystyki nauczycieli, na poziomie międzynarodowym odnotowano niewiele różnic w przekonaniach i praktykach nauczycieli.

Płeć – w większości krajów uczestniczących w badaniu, nauczycielki w mniejszym stopniu popierają przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy niż ich koledzy, częściej też deklarują strukturyzowanie nauczania i orientację na ucznia.

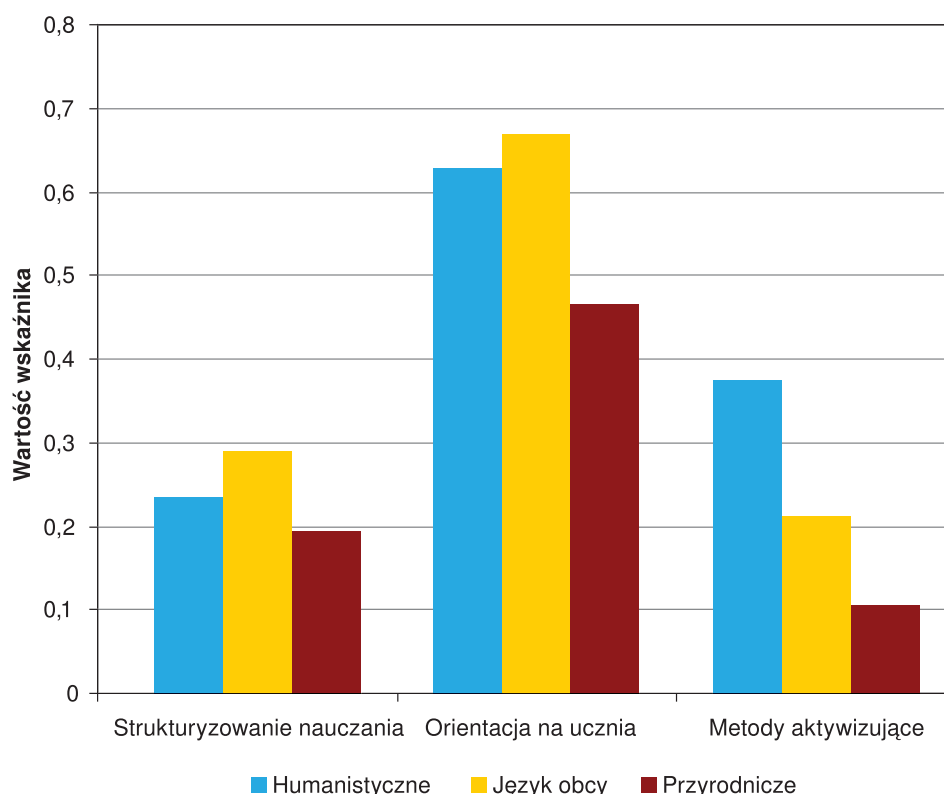
Częściej współpracują z innymi nauczycielami. Można zaryzykować wniosek, że nauczycielki są bardziej profesjonalne i zmotywowane. Wyniki te utrzymują się, kiedy kontrolowano przedmiot nauczania, wiek i doświadczenie. Różnice nie są wielkie, ale istotne statystycznie i stałe między krajami. Eksperti OECD rekomendują, aby działania promujące nowoczesne poglądy i metody nauczania były skierowane szczególnie do nauczycieli płci męskiej.

Przedmiot nauczania – nauczyciele różnych przedmiotów stosują nie tylko inne metody nauczania, ale prezentują odmienne poglądy na temat nauczania. Do pewnego stopnia wynika to ze specyfiki przedmiotu, ale zapewne znaczenie ma też to, że nauczyciele poszczególnych przedmiotów kształceni są na odpowiednich wydziałach bądź uczelniach w różnorodny sposób. Eksperti OECD rekomendują stosowanie metod rzadko wykorzystywanych w nauczaniu danej grupy przedmiotów, które wydają się bardziej naturalne dla innej grupy (np. nauczyciele matematyki częściej strukturyzują nauczanie, a rzadziej stosują metody aktywizujące, które z kolei są częściej stosowane przez nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Rekomendacja TALIS brzmi: nauczyciele mate-

matyki powinni w większym stopniu wdrażać metody aktywizujące).

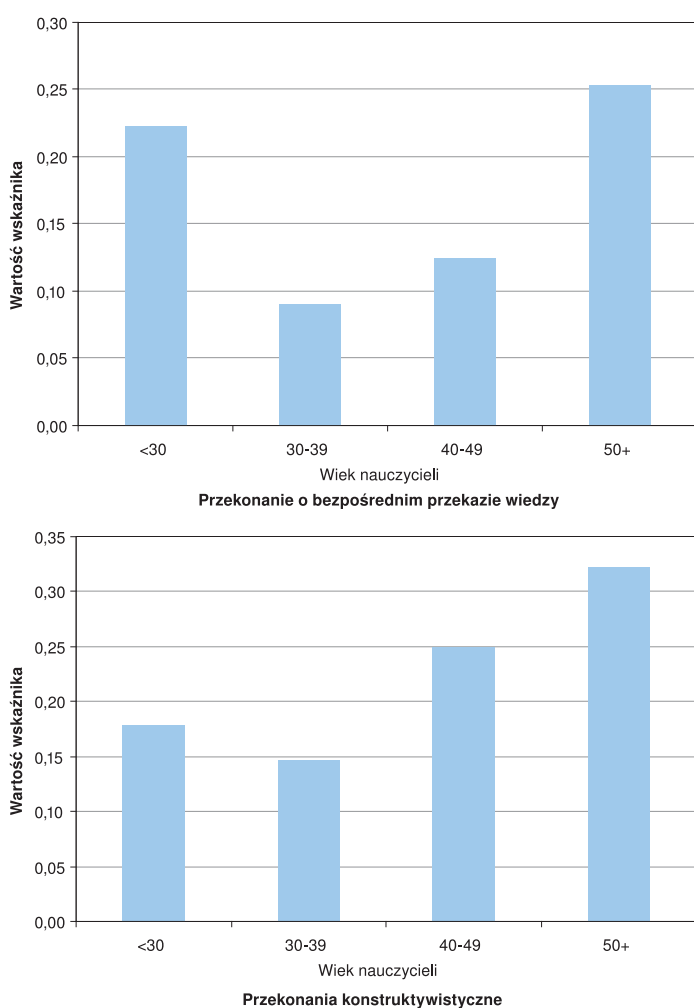
Na rys. 27 przedstawiono wartości wskaźników opisujących praktyki nauczania w Polsce: strukturyzowanie nauczania, orientacja na ucznia oraz metody aktywizujące. Wyniki przedstawiono w podziale na trzy typy przedmiotów (przedmioty humanistyczne, języki obce, przyrodnicze). Jeżeli chodzi o strukturyzowanie nauczania, to wartości wskaźników są do siebie zbliżone. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych tylko nieznacznie odstają od pozostałych pod względem strukturyzowania nauczania (wynik na granicy istotności statystycznej). Dystans pogłębia się przy wskaźniku opisującym „orientację na ucznia”. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych charakteryzują się niższą wartością tego wskaźnika od nauczycieli uczących przedmiotów humanistycznych lub języków obcych. W przypadku metod aktywizujących, wartości tego wskaźnika układają się w specyficzny wzór. Najwyższe wartości uzyskują nauczyciele przedmiotów humanistycznych, niższe nauczyciele języków obcych, a najniższe przedmiotów przyrodniczych.

Rys. 27. Praktyka nauczania według grup przedmiotów (Polska)



Doświadczenie zawodowe – doświadczenie zawodowe i wiek nauczycieli mają istotny statystyczny związek z przekonaniem na temat nauczania, preferującym bezpośredni przekaz wiedzy i konstruktywizm. Ten związek jest różny w zależności od kraju. W Polsce związek jest charakterystyczny przede wszystkim z uwagi na wysokie wartości wskaźników młodych nauczycieli (patrz rys. 28). Gdy rozpatrujemy pozostałych nauczycieli (powyżej 29 roku życia), uzyskujemy jednoznaczny związek liniowy. Im starsi nauczyciele, tym wyższe wartości obydwu wskaźników.

Rys. 28. Przekonania nauczycieli według wieku (Polska)



W większości krajów nauczyciele z większym stażem cenią wyżej atmosferę na swoich lekcjach i są przekonani o własnej skuteczności. Może to oznaczać, że wraz z doświadczeniem nabywają biegłości w radzeniu sobie z klasą albo że z biegiem czasu obniżają swoje oczekiwania. W Polsce młodszy stażem nauczyciele (poniżej 5 lat) wyraźnie słabiej zaangażowani są we współpracę zawodową oraz we współpracę w nauczaniu.

Wykształcenie nauczycieli, mierzone za pomocą klasyfikacji ISCED (ISCED 4, ISCED 5 – wykształcenie policealne lub wyższe), nie ma wpływu na ich przekonania i praktyki.

3.8. Wpływ charakterystyk klasy na praktyki, przekonania i postawy nauczycieli

Przeprowadzając analizę regresji wielokrotnej, wyjaśniano zmienne: strukturyzowanie nauczania; orientację na ucznia; metody aktywizujące. Zmiennymi wyjaśniającymi były: liczba uczniów w klasie; średni poziom zdolności uczniów w klasie oceniany przez nauczyciela; odsetek uczniów, których pierwszym językiem jest język inny niż język nauczania. Kontrolowano również charakterystyki nauczyciela (jak opisano w podrozdziale 3.7).

Nauczyciele pracujący w klasie o wyższym odsetku uczniów, których pierwszym językiem jest język inny niż język nauczania, częściej stosują praktyki zorientowane na ucznia, tj. indywidualizują nauczanie.

W większości krajów nauczyciele pracujący w klasach, w których średni poziom zdolności uczniów oceniają jako ponadprzeciętny, częściej stosują praktyki zorientowane na ucznia, tj. indywidualizują nauczanie.

Powyższe obserwacje można traktować jako tzw. makroadaptatywność, tj. dostosowywanie sposobu nauczania do charakterystyki klasy, a nie pojedynczego ucznia.

3.9. Inne wnioski

Odnotowano istotny statystycznie, pozytywny związek między ilością rozwoju zawodowego (mierzoną liczbą dni rozwoju zawodowego deklarowanych przez nauczyciela) a wszystkimi trzema analizowanymi zestawami praktyk nauczania: strukturyzowaniem, orientacją na ucznia i metodami aktywizującymi oraz współpracą z innymi nauczycielami.

Może on oznaczać, że rozwój zawodowy – zwłaszcza jego formy oparte na współpracy, takie jak mentoring czy uczestnictwo w sieciach – skutecznie promuje nowoczesne, wszechstronne metody nauczania i wspiera współpracę w szkole. Może to także oznaczać, że wysoko zmotywowani

nauczyciele, którzy stosują nowoczesne metody, chętniej biorą udział w rozwoju zawodowym.

Istnieje istotny statystycznie związek między przekonaniem nauczycieli a stosowanymi przez nich praktykami nauczania. Nauczyciele, którzy mocniej popierają przekonania konstruktywistyczne, deklarują również, że częściej stosują praktyki zorientowane na ucznia i metody aktywizujące.

Istnieje istotny statystycznie związek między stosowanymi praktykami nauczania a klimatem klasy. Strukturyzacja nauczania, ale także orientacja na ucznia, wspierają tworzenie przyjaznego i uporządkowanego klimatu klasy (odwrotna interpretacja także jest możliwa – hałaśliwa i pełna zakłóceń atmosfera w klasie może uniemożliwiać stosowanie nowoczesnych metod).

Im więcej nauczyciel współpracuje z innymi nauczycielami, tym lepiej ocenia stosunki nauczyciel-uczeń w swojej szkole. Zarówno atmosfera w klasie, jak i stosunki nauczyciel-uczeń są silnie powiązane z satysfakcją zawodową nauczyciela. Nauczyciele pozytywnie oceniający atmosferę i stosunki nauczyciel-uczeń odczuwają również większą satysfakcję z własnej pracy. Także: im większe poczucie własnej skuteczności, tym większe zadowolenie z pracy.

3.10. Rekomendacje

Na podstawie wyników TALIS, eksperci OECD formułują następujące rekomendacje w obszarze: przekonania, postawy i praktyki nauczycieli:

1. Należy wspierać konstruktywizm pedagogiczny i ostrożnie promować jego metody. Może to być utrudnione przez tradycyjne przekonania o skuteczności bezpośredniego przekazu wiedzy. Należy akcentować, że nauczanie w paradygmacie konstruktywistycznym nie oznacza odejścia od przestrzegania porządku i panowania nad klasą.

2. Należy kłaść nacisk na różnorodność metod i dostosowywanie ich do potrzeb uczniów. Warto wykorzystywać metody innych przedmiotów. Nie tylko metody aktywizujące są warte promowania, także bardziej tradycyjne metody podające, wspierane strukturyzacją nauczania i orientacją na ucznia dają pozytywne efekty.

3. W klasach z dużą liczbą uczniów znacznie trudniej realizować orientację na ucznia, co uniemożliwia mikroadaptatywność (dostosowywanie nauczania do potrzeb konkretnego ucznia).

4. Należy promować różnorodne formy współpracy nauczycieli oraz rozwój zawodowy, opierający się na współpracy (mentoring, sieci nauczycieli, hospitacje, wzajemne ocenianie się).

5. Poważną przeszkodą w skutecznym nauczaniu jest zła atmosfera, hałas i bałagan w klasie. Należy kłaść nacisk na techniki zarządzania klasą, które jednocześnie pozwalają na indywidualizowanie nauczania.

ROZDZIAŁ IV

Ewaluacja szkoły, ocena i informacja zwrotna udzielana nauczycielowi

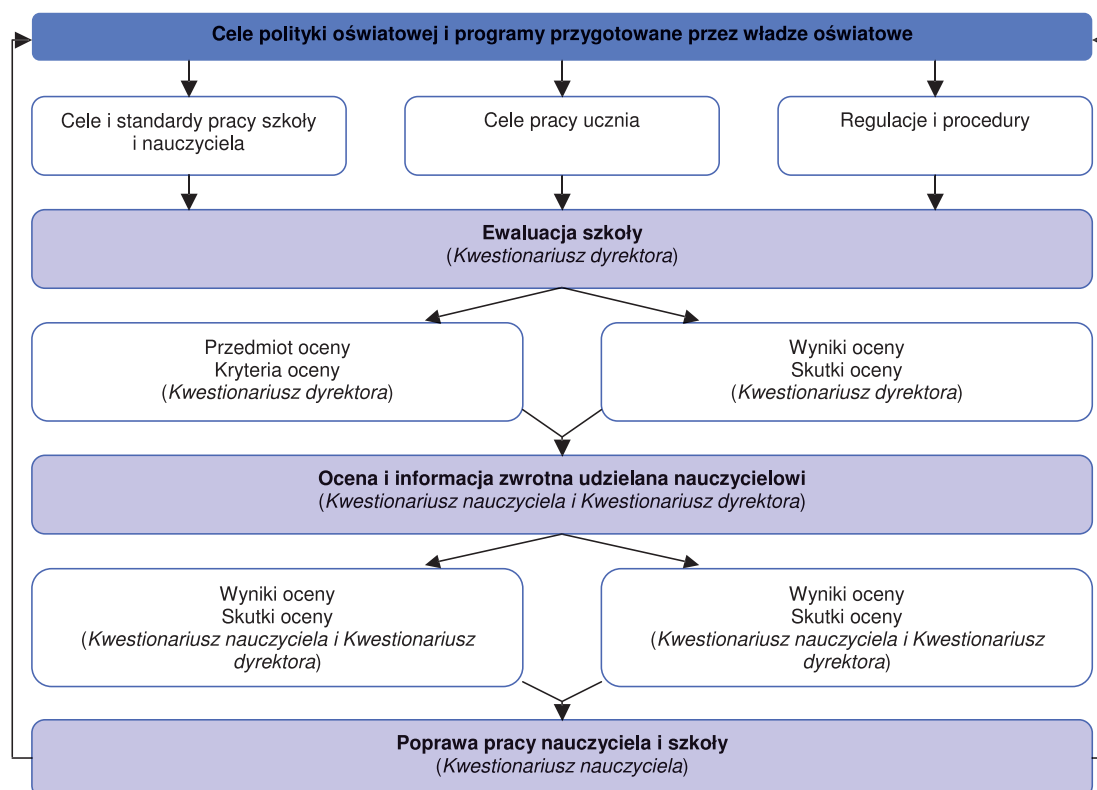
Wcześniejsze badania wykazują, że proces ewaluacji może odgrywać kluczową rolę w poprawianiu jakości szkoły i procesu nauczania. W tym celu powinien on obejmować takie czynności jak: identyfikowanie słabych i mocnych stron szkoły, podejmowanie decyzji o podziale środków na podstawie wyników tej analizy, motywowanie przede wszystkim nauczycieli do poprawiania jakości ich pracy.

TALIS zajmuje się w tym obszarze:

- ewaluacją szkoły, rozumianej jako całość,
- oceną i informacją zwrotną udzielaną nauczycielom, zarówno przez dyrektora szkoły, zewnętrzny organ kontrolny, jak i przez kolegów – innych nauczycieli w tej samej szkole. TALIS stara się uchwycić nie tylko sformalizowaną ocenę (przewidzianą procedurami, ze ściśle określonymi kryteriami), ale także tę mniej formalną (na przykład dyskusje w gronie nauczycieli, na radzie pedagogicznej).

Schemat analizy TALIS w obszarze ewaluacji i oceny przedstawiono na rysunku.

Rys. 29. Struktura analizy ewaluacji szkoły i oceny nauczycieli



4.1. Ewaluacja szkoły

W projekcie TALIS zbierano dane na temat:

- częstotliwości prowadzenia wewnętrznej i zewnętrznej (np. przez kuratorium) oceny szkoły,
- kryteriów oceny (ważność 17 potencjalnych kryteriów, od wyników uczniów do porządku w klasie, oceniana przez dyrektorów szkół),
- wpływów wyników oceny na budżet szkoły i wynagrodzenia nauczycieli.

Częstotliwość prowadzenia oceny

Odnotowano zasadnicze różnice między krajami; w Austrii, Irlandii i Portugalii ponad jedna trzecia nauczycieli pracuje w szkołach, w których dyrektorzy deklarują, że w ciągu ostatnich pięciu lat nie została przeprowadzona ocena szkoły. Podobnie jest w jednej czwartej szkół w Danii i Hiszpanii i jednej piątej w Brazylii i we Włoszech (rys. 32). Najwyraźniej w tych krajach nie obowiązuje system oceny szkoły, chociaż w Irlandii i we Włoszech trwają prace nad jego wprowadzeniem.

W wielu krajach prowadzi się ocenę szkoły; przynajmniej jedną w ciągu ostatnich pięciu lat deklaruje (ponad 90% nauczycieli) połowa krajów biorących udział w badaniach TALIS, wśród nich

Polska, a także Australia, Belgia, Islandia, Korea, Litwa, Malta, Malezja, Słowacja, Turcja i Węgry. W 12 krajach, w tym w Polsce, przynajmniej połowa badanych nauczycieli pochodzi ze szkół, w których ocenę prowadzi się co roku. Na Litwie, w Malezji i na Słowacji trzy czwarte nauczycieli reprezentuje szkoły, w których ocenę prowadzi się raz w roku lub częściej.

Częściej dokonuje się oceny wewnętrznej niż zewnętrznej (np. przez wizytatora z zewnętrznego organu kontrolnego; w Polsce z kuratorium): 80% nauczycieli pochodzi ze szkół, w których dokonuje się oceny wewnętrznej (przynajmniej raz w ciągu ostatnich pięciu lat), a 70% ze szkół, w których dokonuje się oceny zewnętrznej.

Różnice między częstotliwością oceny w szkołach publicznych i niepublicznych są nieznaczne (we wszystkich krajach biorących udział w projekcie).

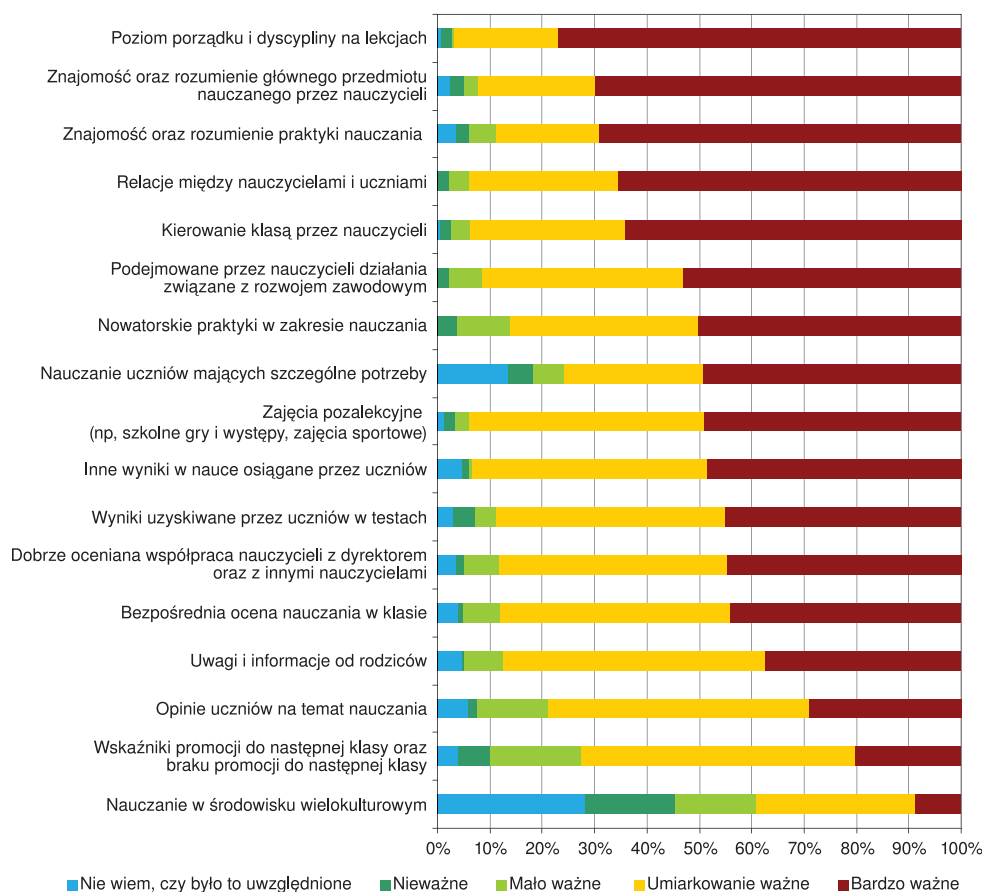
Kryteria oceny szkoły

Dyrektorów szkół poproszono o ocenę znaczenia (wagi) 17 kryteriów, które potencjalnie mogą służyć do ewaluacji pracy szkoły. Kryteria te zestawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Kryteria oceny szkoły

Wyniki uzyskiwane przez uczniów w testach	Wskaźniki promocji do następnej klasy oraz braku promocji do następnej klasy	Inne wyniki w nauce osiągnięte przez uczniów
Opinie uczniów na temat nauczania	Uwagi i informacje od rodziców	Dobrze oceniana współpraca nauczycieli z Panią/Panem jako dyrektorem oraz z innymi nauczycielami
Bezpośrednia ocena nauczania w klasie	Nowatorskie praktyki w zakresie nauczania	Relacje między nauczycielami i uczniami
Podejmowane przez nauczycieli działania związane z rozwojem zawodowym	Kierowanie klasą przez nauczycieli	Znajomość oraz rozumienie głównego przedmiotu nauczanego przez nauczycieli
Znajomość oraz rozumienie praktyki nauczania (przekazywania wiedzy) w zakresie głównego przedmiotu nauczanego przez nauczycieli	Nauczanie uczniów mających szczególne potrzeby	Poziom porządku i dyscypliny na lekcjach
Nauczanie w środowisku wielokulturowym	Zajęcia pozalekcyjne (np. szkolne gry i występy, zajęcia sportowe)	

Rys. 30. Kryteria oceny nauczycieli (Polska)



Nie jest zaskoczeniem, że dyrektorzy oceniali te kryteria jako istotne albo bardzo istotne we wszystkich krajach biorących udział w TALIS. Mimo to można odnotować, że relacje między nauczycielami i uczniami były oceniane jako ważne i bardzo ważne przez najwyższy odsetek dyrektorów, podczas gdy nauczanie w środowisku wielokulturowym przez najniższy.

Na tle innych krajów Polska wyróżnia się relatywnie niską wagą przywiązywaną do kryterium: nowatorskie praktyki w zakresie nauczania.

W ramach badań TALIS zaobserwowano, że stosunkowo niskie znaczenie jako kryterium oceny szkoły ma nauczanie uczniów mających szczególne potrzeby. Być może jest to wynikiem małej liczby uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych w badanych szkołach albo faktu, że nauczyciele są generalnie dobrze przygotowani do pracy z takimi uczniami. Z drugiej strony, nauczyciele deklarują potrzebę doskonalenia w tym zakresie – występuje zatem sprzeczność między autodiagnozą nauczycieli a diagnozą szkoły.

W Polsce sytuację komplikują dodatkowo kłopoty z definicją uczniów „mających szczególne potrzeby edukacyjne”, dominuje stare wąskie określenie „uczniowie specjalnej troski”, które, przynajmniej potocznie, nie uwzględnia np. uczniów bardzo zdolnych.

Wpływ oceny szkoły na jej funkcjonowanie

Poproszono dyrektorów, aby ocenili, czy i w jaki sposób prowadzona systematycznie ocena szkoły wpływa na jej funkcjonowanie. Przyjęto założenie, że aby ocena szkoły wpływała na proces edukacji toczący się w szkole, to musi najpierw wpływać na jej organizację oraz na pracę i karierę zawodową dyrektorów i nauczycieli.

Dlatego dyrektorom zaproponowano 6 kryteriów wpływu („czy ocena szkoły wpływa na...“?):

- budżet szkoły,
- informacje zwrotne dotyczące osiągnięć szkoły,
- ocenę pracy kierownictwa szkoły,
- ocenę pracy poszczególnych nauczycieli,
- pomoc dla nauczycieli w podnoszeniu ich umiejętności dydaktycznych,
- wynagrodzenia i premie otrzymywane przez nauczycieli.

Wyniki świadczą, że ocena szkoły, według dyrektorów, miała wpływ na ocenę pracy ich samych i nauczycieli. W mniejszym stopniu zaś wpływały konsekwencje finansowe, co jest zgodne z informacjami o zasadach finansowania oświaty gromadzonymi przez OECD.

W Polsce odsetek dyrektorów deklarujących, że budżet szkoły zależy od oceny szkoły, należy do najniższych (mniej niż 20% nauczycieli pochodzi ze szkół, których dyrektorzy tak twierdzą,

w porównaniu z trzema czwartymi wszystkich nauczycieli w Australii czy Korei). Relatywnie silniejsza według dyrektorów jest zależność między oceną szkoły a wynagrodzeniami nauczycieli (tak uważało 40% dyrektorów). Związek między oceną szkoły a oceną pracy nauczyciela w Polsce należy do najsilniejszych spośród wszystkich krajów TALIS (89%).

Publikowanie wyników oceny szkoły

W wielu krajach objętych badaniami publikowanie – podawanie do publicznej wiadomości – wyników oceny szkoły wywołuje gorącą dyskusję. Z taką sytuacją mamy do czynienia także w Polsce, *vide* decyzja Centralnej Komisji Edukacyjnej o niepublikowaniu list rankingowych szkół tworzonych na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego.

Z jednej strony, wyniki badań wskazują, że publikowanie oceny szkoły ma pozytywny związek z jej wynikami (PISA 2006). Z drugiej strony, tego rodzaju publikacje często budzą opór i sprzeciw nauczycieli, ponieważ nie uwzględniają specyfiki środowisk lokalnych. Generalnie uważa się, że publikowanie wyników ma pozytywny wpływ na system edukacji, ponieważ ułatwia świadomy wybór szkoły i promuje przejrzystość działania systemu. Należy zdawać sobie jednak sprawę z pewnych negatywnych konsekwencji, takich jak np. uczenie „pod test”, żeby poprawiać wyniki szkoły, a tym samym jej pozycję.

Na wykresie pokazano, jaka część nauczycieli w poszczególnych krajach pochodzi ze szkół, których wyniki opublikowano lub użyto przy tworzeniu rankingów przez władze oświatowe.

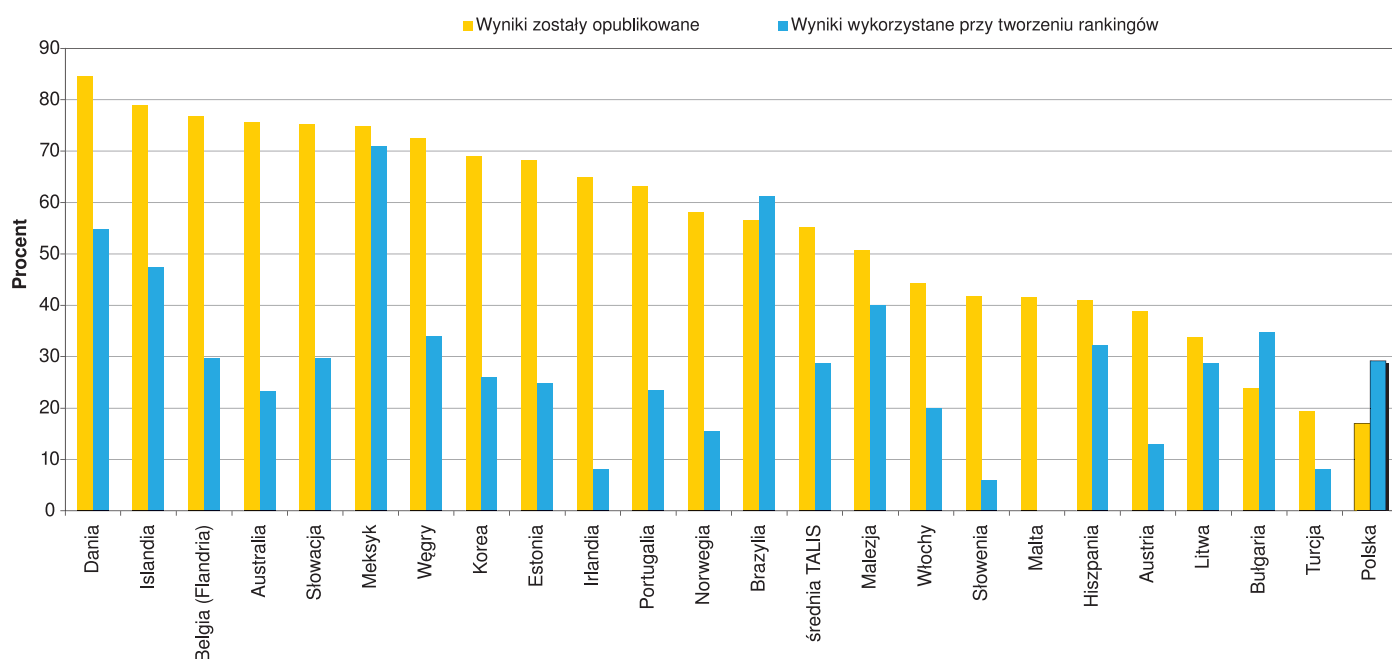
W Polsce wyniki te publikowano najrzadziej. Wprawdzie rankingi są stosunkowo popularne (w porównaniu z innymi krajami), jednak nadal oznacza to, że tylko ok. 30% wszystkich nauczycieli pochodzi ze szkół, których dyrektorzy deklarują, że wyników ich szkoły użyto przy tworzeniu rankingów.

Odpowiedzi na pytanie o rankingi wykazują, że w wielu krajach systematycznie dochodziło do nieporozumienia: dyrektorów zapytano: „czy oceny te zostały wykorzystane przez władze oświatowe przy tworzeniu rankingów (lub tablic wyników) podawanych do wiadomości publicznej?“, tymczasem uzyskano pozytywne

odpowiedzi nawet z tych krajów, w których władze oświatowe nie tworzą rankingów (co wiadomo z informacji o systemach oświaty zbieranych przez OECD). Dyrektorom zapewne chodziło o rankingi prasowe.

np. inspektor). Znacznie częściej wskazywano na ocenę wewnątrz szkoły niż z zewnątrz (ok. połowy wszystkich nauczycieli we wszystkich krajach łącznie nie otrzymało żadnej oceny z zewnątrz w ciągu ostatnich pięciu lat – w Norwegii i Portugalii nawet ponad trzy czwarte,

Rys. 31. Publikowanie wyników oceny szkoły



4.2. Ocena nauczycieli

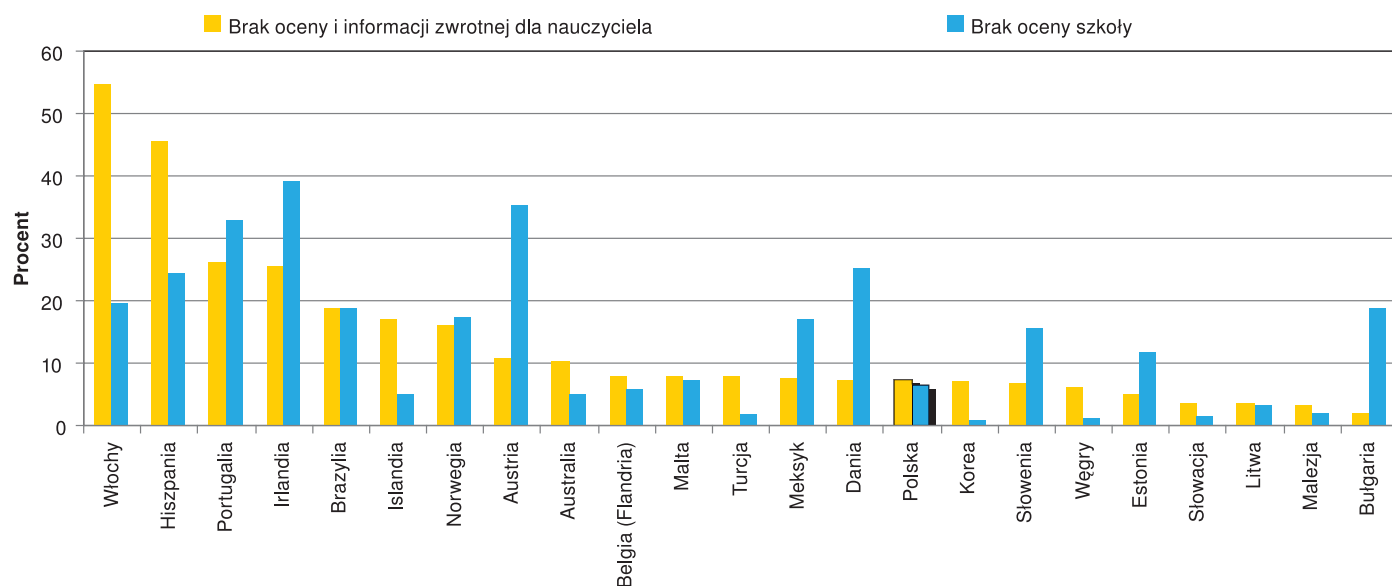
Częstotliwość oceny nauczycieli

Nauczycieli zapytano o ocenę i informację zwrotną otrzymaną w ciągu ostatnich pięciu lat – jak często je otrzymywali oraz od kogo (dyrektor szkoły, inni nauczyciele lub członkowie kierownictwa tej szkoły, instytucja lub osoba z zewnątrz,

we Włoszech prawie wszyscy zadeklarowali, że nie otrzymali oceny z zewnątrz).

Jedna piąta wszystkich nauczycieli nie uzyskała w ogóle żadnej oceny w ciągu ostatnich pięciu lat.

Rys. 32. Brak oceny nauczyciela i szkoły (w ciągu pięciu lat poprzedzających badanie)



Kryteria oceny nauczycieli

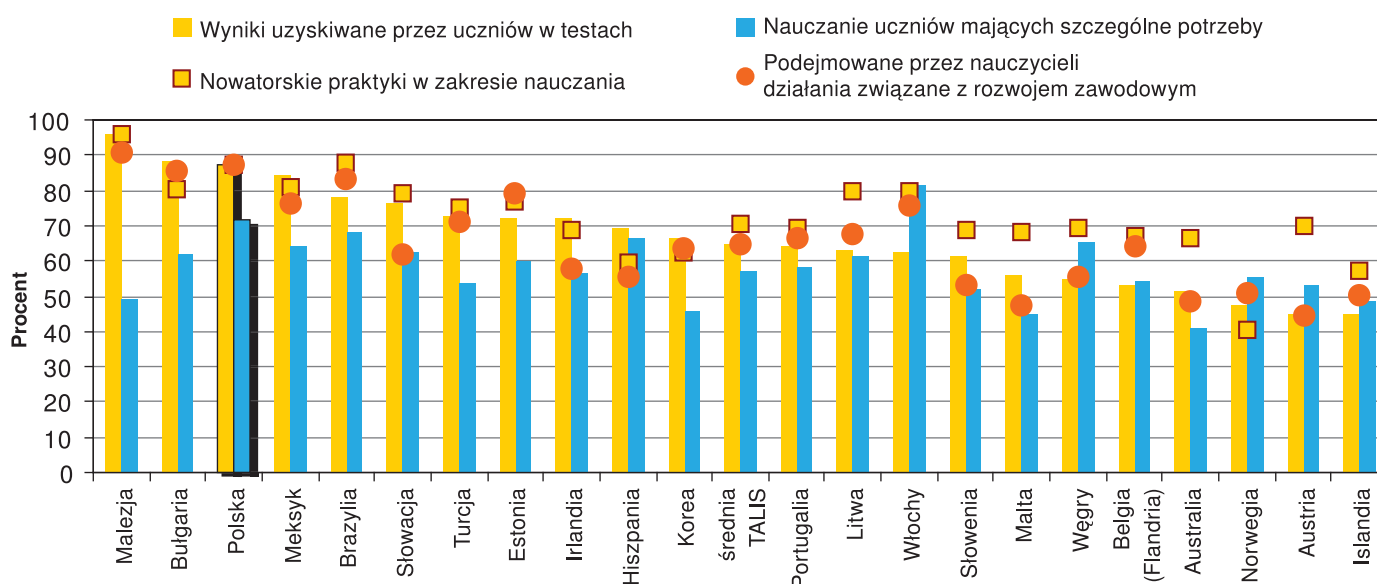
Do opisu oceny nauczycieli użyto tych samych kryteriów co do opisu oceny szkoły (zob. podrozdział 4.1). Podobnie też wszystkie kryteria zostały uznane przez nauczycieli za ważne lub bardzo ważne.

Najważniejszym kryterium (mierzonym odsetkiem nauczycieli uznających je za co najmniej ważne) okazały się relacje między nauczycielami a uczniami. Jednocześnie za stosunkowo mniej ważne uznano opinie uczniów. Zdaniem nauczycieli, oznacza to, że relacje między nimi a uczniami są mierzone za pomocą innych wskaźników niż opinia uczniów.

Kwestionariusz TALIS przewidywał następujące potencjalne skutki oceny nauczyciela:

- zmiana wynagrodzenia,
- premia lub innego rodzaju wynagrodzenie,
- możliwości podejmowania działań związanych z rozwojem zawodowym,
- prawdopodobieństwo awansu zawodowego,
- uznanie publiczne ze strony dyrektora i/lub innych nauczycieli,
- zmiany zakresu obowiązków zawodowych, podnoszące atrakcyjność pracy,
- rola w inicjatywach związanych z rozwojem szkoły (np. zespół formułujący program nauczania, formułowanie celów szkoły).

Rys. 33. Wybrane kryteria oceny nauczycieli



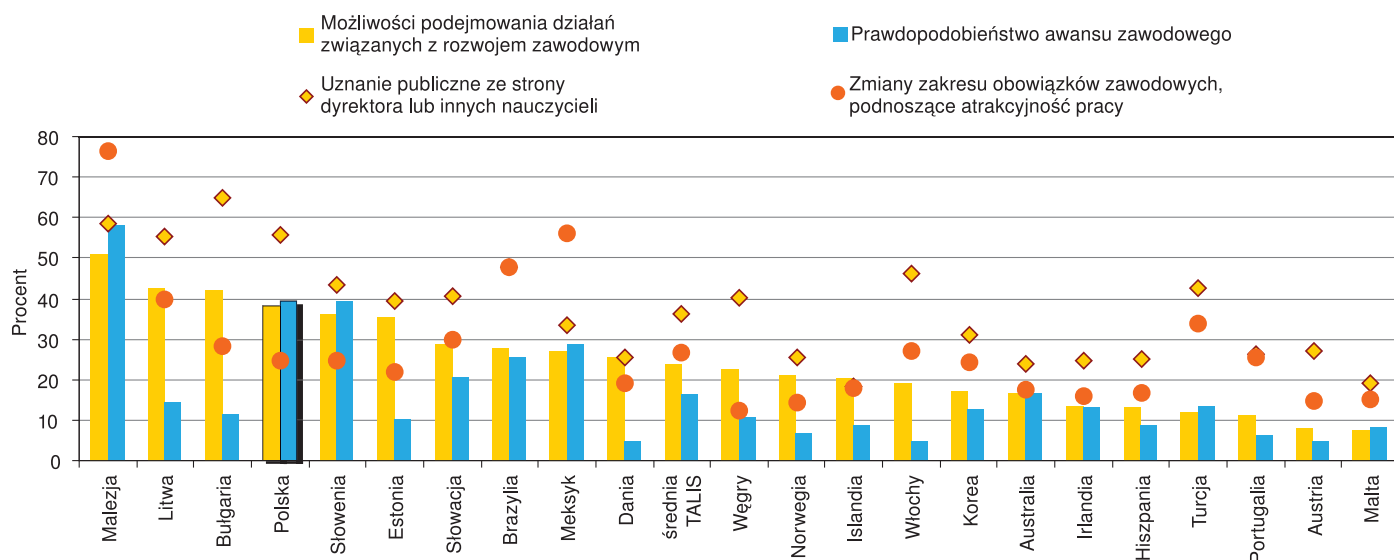
Skutki oceny nauczycieli

Ten obszar badań oparto na założeniu, że aby ocena pracy nauczyciela przekładała się na zmianę jego sposobu pracy, musi pociągać za sobą faktyczne skutki co do warunków pracy i kariery zawodowej.

Wyniki wskazują, że ocena i informacja zwrotna, którą otrzymują nauczyciele, ma relatywnie mało bezpośrednich skutków. W Polsce, tak jak w innych krajach Europy Środkowo - Wschodniej, nauczyciele widzą wyraźniej finansowe konsekwencje oceny swojej pracy.

Inne skutki przedstawiono na wykresie (rys. 34).

Rys. 34. Skutki oceny nauczycieli



4.3. Najważniejsze wnioski

1. Ocena i informacja zwrotna otrzymywana przez nauczycieli ma faktycznie pozytywny wpływ na ich pracę; podnosi ich satysfakcję zawodową i poczucie własnej skuteczności. Wprowadzanie systematycznej oceny i udzielanie informacji zwrotnej może zatem motywować nauczycieli do stałego poprawiania jakości swojej pracy, zwiększając ich prestiż i satysfakcję. Jest to również sposób diagnozowania potrzeb nauczycieli, zwłaszcza w zakresie rozwoju zawodowego.

2. Im większy nacisk kładziony jest na ocenianie konkretnych umiejętności nauczyciela, tym częściej podejmuje on czynności związane z tymi umiejętnościami. W krajach, w których ocena dotyczyła także szkoły jako całości, sprawnie funkcjonowały systemy oceny nauczycieli.

3. Systemy oceny szkoły nie są jeszcze w pełni wypracowane, dlatego szkoły nie korzystają z ich dobrodziejstw. Na przykład, jedna trzecia (lub więcej) szkół w Portugalii (33%), Austrii (35%) i Irlandii (39%) nie przeprowadziła żadnej formy oceny szkoły w ciągu ostatnich 5 lat. Co więcej, niewiele mniej niż jedna piąta nauczycieli w krajach biorących udział w TALIS nie

otrzymała – w żadnej formie – informacji zwrotnej ani oceny w ciągu ostatnich 5 lat. Szczególnie duże odsetki nauczycieli nieobjętych oceną i informacją zwrotną odnotowano we Włoszech (55%), Hiszpanii (46%) i Portugalii (26%).

4. Większość nauczycieli pracuje w szkołach, które nie stosują wobec nich nagród ani pochwał. Trzy czwarte nauczycieli deklaruje, że nie otrzymaliby nagrody ani pochwały, gdyby poprawili jakość swojej pracy. Podobny odsetek nauczycieli ocenia, że nie otrzymaliby nagrody ani pochwały, gdyby nauczali bardziej innowacyjnie. Oznacza to, że w krajach projektu TALIS nie stosuje się mechanizmów promowania poprawy jakości nauczania na poziomie szkoły.

5. Większość nauczycieli pracuje w szkołach, które nie nagradzają skutecznych nauczycieli i nie pozbywają się tych nauczycieli, którzy osiągają słabe wyniki albo ich praca jest źle oceniana. Trzy czwarte nauczycieli deklaruje, że w ich szkołach najbardziej skuteczni nauczyciele nie otrzymują nagrody ani pochwały. Podobny odsetek nauczycieli ocenia, że w ich szkołach nauczyciel, który kiepsko pracuje, nie zostałby zwolniony.

ROZDZIAŁ V

Przywództwo i zarządzanie w szkołach

Systemy szkolne są na ogół zorganizowane w ten sposób, że szkołą zarządza dyrektor podlegający władzom oświatowym, które są częścią szerszego systemu administracji, na poziomie lokalnym i centralnym (krajowym).

Nowoczesne spojrzenie na szkołę oznacza, że od dyrektora oczekuje się nie tylko zarządzania, ale też sprawowania ról przywódczych, co oznacza większą samodzielność i odpowiedzialność, konieczność patrzenia w szerszej perspektywie, samodzielne wyznaczanie celów.

Tę perspektywę podejmuje obszernie OECD w raporcie *Improving School Leadership* (w Polsce projekt ten realizuje Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, OSKKO).

Z tej perspektywy, w ramach projektu TALIS podejmuje się trzy główne problemy – pytania badawcze:

- jak w czasach przejrzystości i “rozliczalności” w zarządzaniu i decentralizacji systemu szkolnego, wygląda sposób zarządzania szkołą przez dyrektorów gimnazjów?
- w jakim stopniu najnowsze trendy dotyczące przywództwa i zarządzania znajdują odzwierciedlenie w systemach oświatowych w poszczególnych krajach?
- jak sprawowanie ról przywódczych przekłada się na zarządzanie nauczycielami w trzech badanych w TALIS obszarach: rozwoju zawodowego, praktyk, postaw i przekonań nauczycieli oraz oceny i informacji zwrotnej?

5.1. Sposób zarządzania

Kwestionariusz TALIS zawiera 35 zmiennych dotyczących sposobu zarządzania. Przy zastosowaniu analizy czynnikowej i modelowania wyniku zadania testowego, skonstruowano pięć skal opisujących go syntetycznie.

Tab. 3. Sposób zarządzania:
skale skonstruowane w oparciu o zmienne TALIS

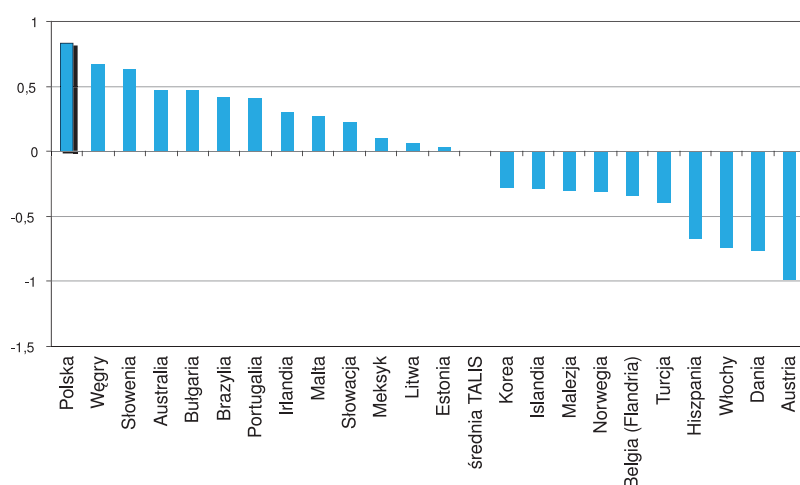
Skala	Zmienna z kwestionariusza TALIS
Cele szkoły: zarządzanie poprzez formułowanie jasno i wprost celów szkoły oraz dostosowywanie odpowiednio programu	Dbam o to, aby działania związane z rozwojem zawodowym nauczycieli były zgodne z celami dydaktycznymi szkoły.
	Staram się o to, aby nauczyciele pracowali zgodnie z celami edukacyjnymi szkoły.
	Wykorzystuję wyniki osiągnięte przez uczniów do opracowywania celów edukacyjnych szkoły
	Biorę pod uwagę wyniki egzaminów przy podejmowaniu decyzji dotyczących kształtowania programu nauczania.
	Dbam o precyzyjne określenie zakresu obowiązków związanych z koordynacją szkolnego programu nauczania.
	W tej szkole pracujemy nad celami oraz/lub planem rozwoju szkoły.
Zarządzanie procesem uczenia się: zarządzanie nastawione na doskonalenie procesu nauczania	Kiedy nauczyciel ma kłopoty w swojej klasie, wychodzę z inicjatywą omówienia ich
	Informuję nauczycieli o możliwościach aktualizowania ich wiedzy i umiejętności.
	Jeśli nauczyciel zgłasza kłopot dotyczący klasy, rozwiązujemy go wspólnie
	Zwracam uwagę na kłopotliwe zachowania uczniów mające miejsce w klasie.
Bezpośredni nadzór nad nauczaniem: bezpośrednie nadzorowanie procesu nauczania i wyników uczniów	Prowadzę hospitacje lekcji.
	Sugeruję nauczycielom, jak mogą poprawić swoje umiejętności dydaktyczne.
	Monitoruję pracę uczniów.
	Sprawdzam, czy zajęcia w klasie są zgodne z naszymi celami edukacyjnymi.

Odpowiedzialność za szkołę: odpowiedzialność wobec władz oświatowych, rodziców i innych partnerów zewnętrznych	Ważnym elementem mojej pracy jest dbanie o to, aby zatwierdzone przez ministerstwo zalecenia dotyczące sposobu nauczania zostały wyjaśnione nowym nauczycielom oraz o to, aby stosowali zalecenia takie bardziej doświadczeni nauczyciele.
	Zasadniczą częścią mojej pracy jest dbanie o nieustanne doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli.
	Ważnym elementem mojej pracy jest dbanie o to, aby nauczyciele byli rozliczani z osiągnięcia celów szkoły.
	Ważnym elementem mojej pracy jest prezentowanie rodzicom nowych pomysłów w przekonujący sposób.
Zarządzanie biurokratyczne (zorientowane na procedury)	Dla szkoły jest ważna moja dbałość o to, aby wszyscy trzymali się określonych zasad.
	Dla szkoły ważne jest, abym sprawdzał(a), czy w procedurach administracyjnych i sprawozdaniach nie ma błędów i pomyłek.
	Ważnym elementem mojej pracy jest rozwiązywanie problemów dotyczących harmonogramu oraz/lub planowania lekcji.
	Ważnym elementem mojej pracy jest tworzenie atmosfery porządku w szkole.
	Stymuluję w tej szkole atmosferę zorientowaną na zadania.

Skala 1: Cele szkoły: zarządzanie poprzez formułowanie jasno i wprost celów szkoły oraz dostosowywanie odpowiednio programu

Wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy określają cele szkoły, często używając do tego wyników egzaminów i innych wyników uczniów i dostosowują program, plan zajęć oraz rozwój zawodowy nauczycieli w swojej szkole do tych celów. Dyrektorzy w Polsce, ale także na Węgrzech, w Słowenii i Australii znajdują się na tej skali powyżej średniej TALIS (najniższe wyniki mają Hiszpania, Włochy, Dania i Austria). Estonia, Litwa i Meksyk lokują się w okolicy średniej TALIS.

Rys. 35. Średnie wyniki krajów na skali Zarządzanie: Cele szkoły



Skala 2: Zarządzanie procesem nauczania: zarządzanie nastawione na doskonalenie procesu nauczania

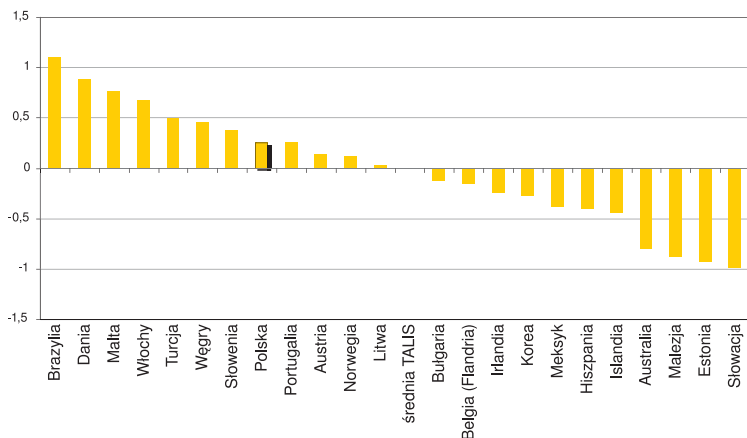
Wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy często pracują z nauczycielami, żeby wspólnie przezwyciężyć ich słabości i rozwiązywać konkretne problemy pedagogiczne. Często informują nauczycieli o możliwościach aktualizowania ich wiedzy i podnoszenia kwalifikacji. Ta grupa dyrektorów zwraca także uwagę na kłopotliwe zachowania uczniów mające miejsce w klasie. Ogólnie mówiąc, poświęcają oni znaczącą część swojego czasu na pracę nad praktyką nauczania konkretnych nauczycieli.

Dyrektorzy w 10 krajach w tym w Brazylii, Danii i na Malcie sytuują się powyżej średniej TALIS, poniżej zaś w Estonii, Malezji i Słowacji.

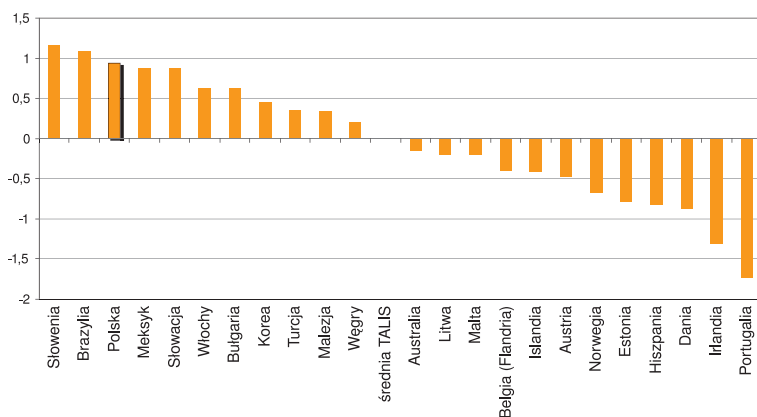
Skala 3: Bezpośredni nadzór nad nauczaniem: bezpośrednie nadzorowanie procesu nauczania i wyników uczniów

Wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy często prowadzą hospitacje lekcji i sugerują nauczycielom, jak mogą poprawić swoje umiejętności dydaktyczne. Często też monitorują pracę uczniów.

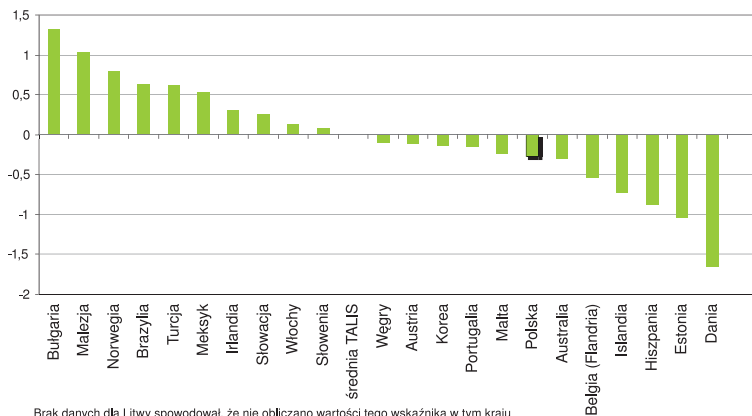
Rys. 36. Średnie wyniki krajów na skali Zarządzanie: Zarządzanie procesem uczenia się



Rys.37. Średnie wyniki krajów na skali Zarządzanie: Bezpośredni nadzór nad nauczaniem

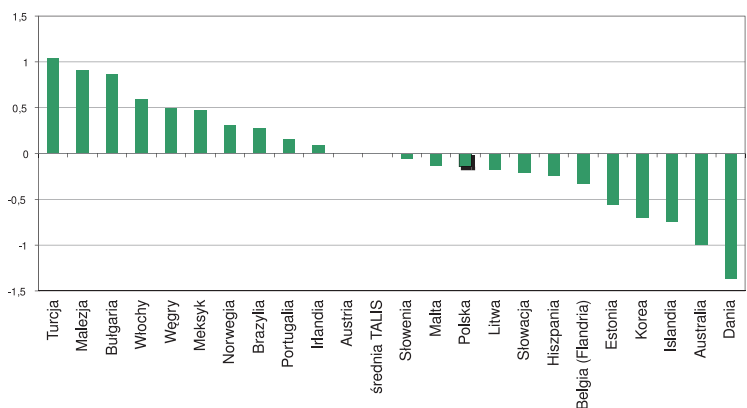


Rys.38. Średnie wyniki krajów na skali Zarządzanie: Odpowiedzialność za szkołę



Brak danych dla Litwy spowodował, że nie obliczano wartości tego wskaźnika w tym kraju.

Rys. 39. Średnie wyniki krajów na skali Zarządzanie: Zarządzanie biurokratyczne



W 11 krajach, w tym w Polsce, dyrektorzy sprawują bezpośredni nadzór nad nauczaniem częściej niż średnia TALIS.

Skala 4: Odpowiedzialność za szkołę: odpowiedzialność wobec władz oświatowych, rodziców i innych partnerów zewnętrznych

Wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy widzą swoją rolę jako dbanie o to, aby zatwierdzone przez ministerstwo zalecenia dotyczące sposobu nauczania zostały wyjaśnione nowym nauczycielom oraz o to, aby zalecenia te stosowali bardziej doświadczeni nauczyciele. Uważają również, że ważnym elementem ich pracy jest prezentowanie rodzicom nowych pomysłów w przekonujący sposób.

W 10 krajach, w tym w Bułgarii, Malezji i Norwegii, dyrektorzy sytuują się wyżej niż średnia TALIS, w 10 zaś poniżej.

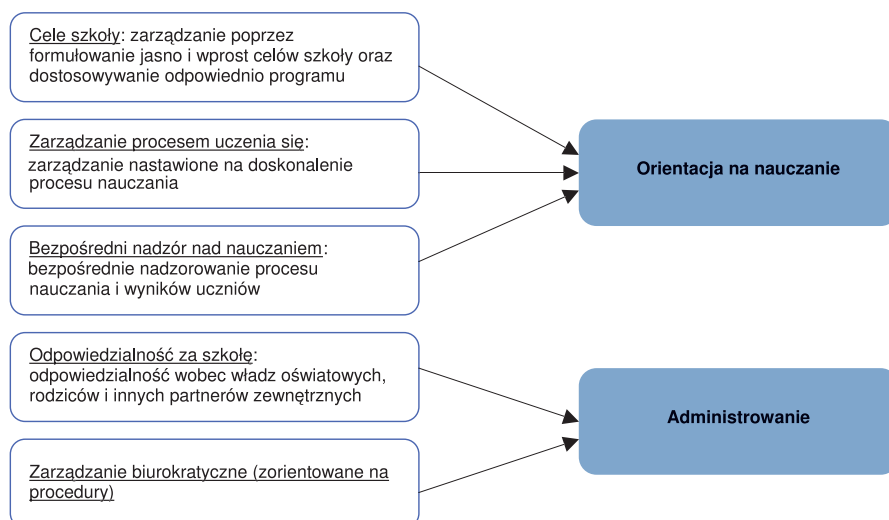
Skala 5: Zarządzanie biurokratyczne (zorientowane na procedury)

Wysoki wynik na tej skali oznacza, że dyrektorzy uważają, że ważna dla szkoły jest ich dbałość o to, aby wszyscy trzymali się określonych zasad. Widzą swoją rolę w rozwiązywaniu problemów dotyczących harmonogramu oraz/lub planowania lekcji. Za ważny element swojej pracy uważają tworzenie w szkole atmosfery porządku i przestrzeganie dyscypliny.

W wypadku tej skali, rozkład między krajami jest nieco mniej równomierny. Tylko 8 krajów lokuje się powyżej średniej TALIS (Bułgaria, Malezja i Turcja), 5 krajów oscyluje wokół średniej, a 10 sytuuje się poniżej. Najniższe wyniki na tej skali osiągają dyrektorzy w Islandii, Australii i Danii.

5.2. Style przywództwa w szkole

Rys. 40. Style przywództwa w szkole



Na podstawie pięciu skal sposobów zarządzania, opisano dwa style przywództwa w szkole, jak pokazano na rysunku poniżej. Ponownie użyto technik analizy czynnikowej i modelowania wyniku zadania testowego. Te dwa style przywództwa to:

- Orientacja na nauczanie
- Administrowanie.

Wysoki wynik na skali: Orientacja na nauczanie jest zbieżny z tym, co literatura poświęcona przywództwu w szkole nazywa przywództwem zorientowanym na nauczanie (*Instructional Leadership Style*). Ten styl opiera się na trzech skalach

omówionych wcześniej: cele szkoły, zarządzanie procesem uczenia się i bezpośredni nadzór nad nauczaniem.

Drugi styl przywództwa możemy określić jako przywództwo zorientowane na administrowanie. Obejmuje on skale: odpowiedzialność za szkołę oraz zarządzanie biurokratyczne. Ten styl skupia się na czynnościach administracyjnych, procedurach oraz ustalaniu, wdrażaniu i kontrolowaniu przestrzegania reguł.

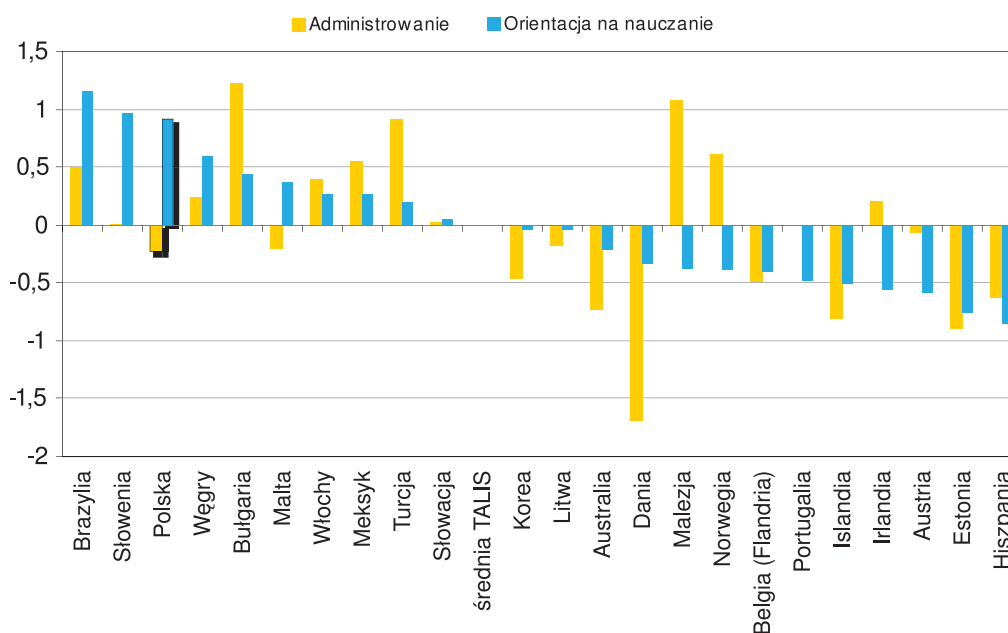
Te dwa style przywództwa nie wykluczają się wzajemnie i nie są rozłączne. Raport OECD *Improving School Leadership* generalnie rekomenduje przywództwo zorientowane na nauczanie jako bardziej skuteczną metodę zarządzania, ale czynności administracyjne pozostają niezbywalną częścią pracy dyrektora, zatem jest to problem proporcji między tymi dwoma stylami.

Wyniki TALIS w tej dziedzinie obejmują trzy interesujące zjawiska:

Wyniki TALIS w tej dziedzinie obejmują trzy interesujące zjawiska:

- styl przywództwa zorientowany na nauczanie jest reprezentowany we wszystkich krajach, ale w różnym stopniu, w najmniejszym – w Austrii, Estonii i Hiszpanii,

Rys. 41. Style przywództwa reprezentowane przez dyrektorów szkół

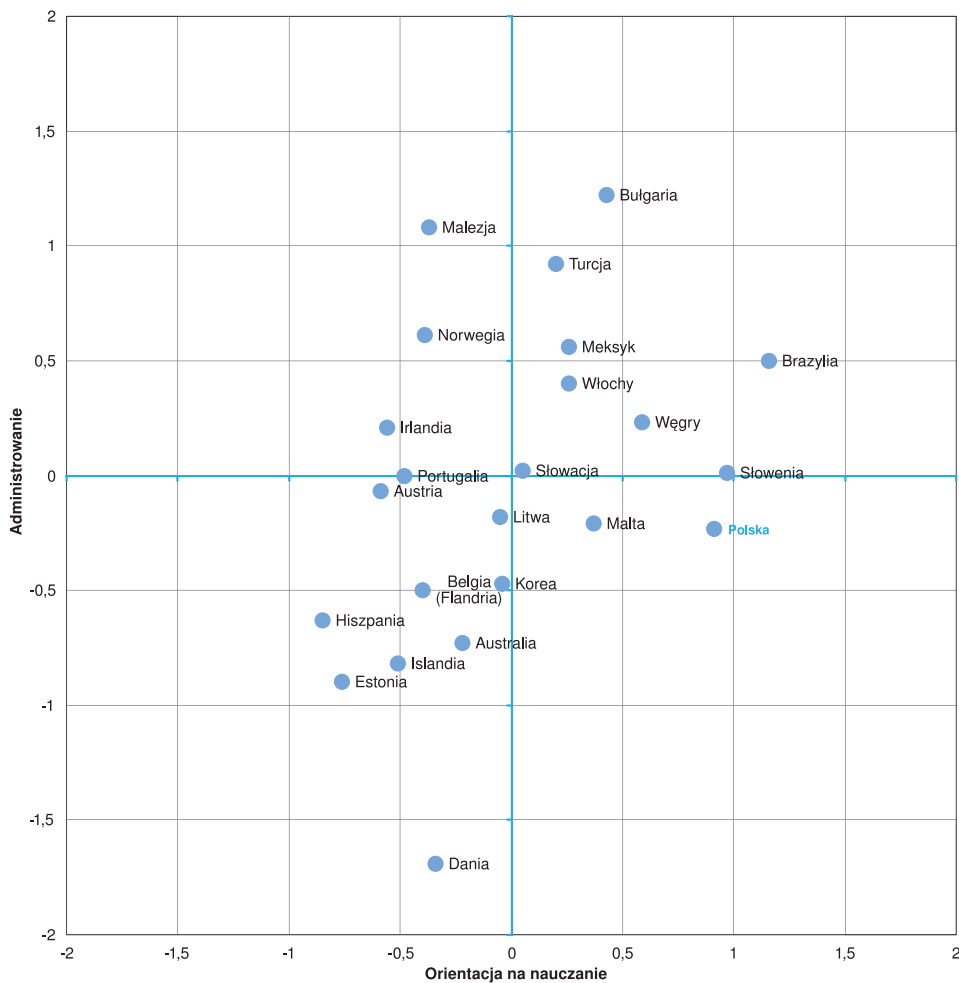


- kraje dzielą się pod względem popularności stylu przywództwa zorientowanego na nauczanie na dwie, mniej więcej, równe grupy. W 10 krajach, w tym w Brazylii, Słowenii i Polsce, dyrektorzy sytuują się wyżej niż średnia TALIS, w 13 zaś poniżej,
- w tych krajach, w których dyrektorzy częściej demonstrują styl przywództwa zorientowany na nauczanie, nie zaniebują oni także czynności administracyjnych. Wyniki TALIS wskazują, że pokaźna grupa dyrektorów demonstruje oba style naraz, co pokazuje pozytywny związek statystyczny między nimi ($r=0,44$, $p<0,0001$).

Rysunek poniżej pokazuje średnie częstości występowania obu stylów w różnych krajach. Warto zwrócić uwagę, że Polska i Malta są jedynymi krajami, w których dyrektorzy wyraźnie częściej demonstrują styl przywództwa zorientowany na nauczanie niż administrowanie.

W ramach badań TALIS przeprowadzono również serię analiz związków między sposobem zarządzania i stylami przywództwa a praktykami nauczyciela. Nie wykryto konsekwentnego wzoru takiej zależności. Nie wykryto go także w odniesieniu do poziomu autonomii szkoły ani do formy własności.

Rys. 42. Style przywództwa reprezentowane przez dyrektorów



ROZDZIAŁ VI

Klimat klasy i poczucie własnej skuteczności nauczycieli (kluczowe uwarunkowania efektywnego nauczania)

Poddano analizie dwie zmienne, które traktuje się jako warunek wstępny i konieczny nauczycielskiego sukcesu zawodowego. Są one traktowane jako zmienne zależne, chociaż w innych modelach mogłyby wystąpić w roli zmiennych niezależnych. Tak więc, mogą być one ważne i rozpatrywane w licznych kontekstach. Klimat klasy nie tylko może mieć wpływ na wyniki osiągnięte przez uczniów, ale w wielu krajach jest znaczącym zagadnieniem polityki edukacyjnej. Zachowania uczniów w klasie – decydujące w dużej mierze o tym, że środowisko zdobywania wiedzy jest bezpieczne – są ważne dla większości szkół i dlatego mogą być właściwym wymiarem oceny pracy nauczyciela.

W wielu opracowaniach stwierdzono, iż istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi. Na przykład w projekcie PISA 2006 wyższy wskaźnik poczucia własnej skuteczności (15-latków) w rozwiązywaniu i przewyżnianiu trudności był dodatnio skorelowany z wyższymi wynikami. Wyniki PISA 2003 także dostarczyły argumentów, że związek między poczuciem własnej skuteczności w matematyce a wynikami osiągniętymi w tej dziedzinie jest dodatni.

Przykłady te wydają się ważną przesłanką do sformułowania tezy, iż w przypadku nauczycieli, poczucie własnej skuteczności – może mieć duży wpływ na edukację szkolną. Może być traktowane nie tylko jako wskaźnik „wydajności”, ale także postępowania nauczyciela w klasie. Wskaźnik własnej skuteczności może również oddziaływać na organizację pracy, kulturę szkolną. Nauczyciele z wysokim poczuciem własnej skuteczności, którzy pracują w zróżnicowanym środowisku, lepiej dostosowują się do dynamiki wyzwań szkoły i częściej ją modernizują, zwłaszcza w szkołach o dużym zróżnicowaniu środowiska rodzinnego i kulturowego uczniów. W rozdziale III ukazano, między innymi, iż istnieje dodatnia korelacja między klimatem klasy a poczuciem

własnej skuteczności nauczycieli. Dlatego warto jeszcze raz do tej kwestii powrócić.

W modelowaniu wielopoziomowym poddano analizie klimat klasy i poczucie własnej skuteczności, uwzględniając zmienne opisane w poprzednich rozdziałach. W odróżnieniu od poprzednich rozdziałów, w których nacisk położony był na bardziej szczegółowe zagadnienia – obecnie podjęto próbę budowy wszechstronnego modelu, który bierze pod uwagę zmienne przedstawione wcześniej.

6.1. Model analityczny

Strategia modelowania polega na wydzieleniu siedmiu bloków, grupujących w sumie 51 zmiennych niezależnych:

Uwarunkowania socjoekonomiczne na poziomie nauczycieli, klasy i na poziomie szkoły (8 zmiennych):

- poziom nauczyciela (na określonej lekcji, w konkretnej klasie): zdolności uczniów znacznie niższe od przeciętnych, zdolności uczniów znacznie wyższe niż przeciętne, uczniowie w klasie mówiący językiem, który jest językiem nauczania;
- poziom szkoły: uczniowie w szkole, których pierwszym językiem jest język nauczania, uczniowie w szkole, których przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe, uczniowie ze zdolnościami powyżej i poniżej średniej.

Charakterystyki nauczycieli (5 zmiennych):

- płeć, zatrudnieni na pełnym etacie, zatrudnieni na stałe, nauczyciele z wykształceniem powyżej wyższego zawodowego, staż pracy w zawodzie nauczyciela.

Rozwój zawodowy nauczycieli (3 zmienne):

- liczba dni poświęconych na doskonalenie, staż dla rozpoczynających pracę w zawodzie/szkole, program mentoringu dla nowych nauczycieli.

Praktyki i przekonania dotyczące nauczania (8 zmiennych):

- stosunki nauczyciel-uczeń, trzy wskaźniki praktyki nauczania (strukturyzowanie, orientacja na ucznia, metody aktywizujące), przekonanie

o bezpośrednim przekazie wiedzy, przekonania konstruktywistyczne, współpraca nauczycieli w zakresie nauczania, współpraca nauczycieli w innych obszarach.

Ocena nauczyciela i informacja zwrotna dla nauczyciela (12 zmiennych):

- brak jakiegokolwiek oceny, brak oceny szkoły w ostatnich pięciu latach, nagradzanie nauczycieli (finansowo lub w inny sposób), wyniki osiągnięte przez uczniów (ocena nauczyciela), stosowanie praktyk innowacyjnych (ocena nauczyciela), aktywność nauczyciela w zakresie rozwoju zawodowego, zmiana pensji (jako efekt oceny), możliwość doskonalenia zawodowego (jako efekt oceny), publiczne/prywatne uznanie ze strony dyrektora, kolegów (jako efekt oceny), zmiana zakresu obowiązków na atrakcyjniejszy (jako efekt oceny), publikowanie oceny szkoły, wyniki osiągnięte przez uczniów (ocena szkoły).

Style przywództwa szkolnego (5 zmiennych):

- cele szkoły, zarządzanie procesem uczenia się, bezpośredni nadzór nad nauczaniem, odpowiedzialność za szkołę, zarządzanie biurokratyczne (zorientowane na procedury)

Autonomia i zasoby szkoły (10 zmiennych):

- wskaźnik wykroczeń uczniów (klimat szkoły), wskaźnik morale nauczycieli (klimat szkoły), wskaźnik braków kadrowych, wskaźnik niewystarczającego wyposażenia szkoły, zatrudnianie nauczycieli i ustalanie płac (autonomia), ustalanie i podział budżetu szkoły (autonomia), polityka wobec uczniów i wybór podręczników (autonomia), autonomia w zakresie programów i treści nauczania, średnia wielkość klasy w szkole, szkoła publiczna/niepubliczna.

Strategię modelowania można przedstawić w następujący (uproszczony) sposób:

a) modele „blokowe” – w obrębie każdego bloku tematycznego (bez uwarunkowań) opracowano dwa modele (dla dwóch zapowiedzianych w tytule zmiennych zależnych):

- model pierwszy (gross) uwzględniał zmienne każdego bloku,
- model drugi (net) – oprócz zmiennych poszczególnych bloków uwzględniał uwarunkowania socjoekonomiczne i charakterystyki nauczycieli.

b) modele końcowe opracowano uwzględniając tylko zmienne istotne statystycznie ($p < 0,05$), (także w podziale na model gross i net).

Rozdzielenie zmiennych między poszczególne bloki ułatwia analizę związków poszczególnych zmiennych niezależnych z – dwiema wymienionymi w tytule – głównymi zmiennymi zależnymi (poczucie własnej skuteczności i klimat klasy). Nie wyklucza to analizowania związków między zmiennymi poszczególnymi bloków. Przykładowo – nauczyciele, którzy uczestniczyli w zaawansowanych formach rozwoju zawodowego, prawdopodobnie zastosują specjalnie dobrane praktyki nauczania. To z kolei może mieć wpływ na utrzymanie dyscypliny w klasie lub na poczucie własnej skuteczności (które nie są uwzględnione w modelowaniu blokowym). Dlatego oszacowane modele końcowe zawierają zmienne z każdego bloku, ale tylko te, które są statystycznie istotne.

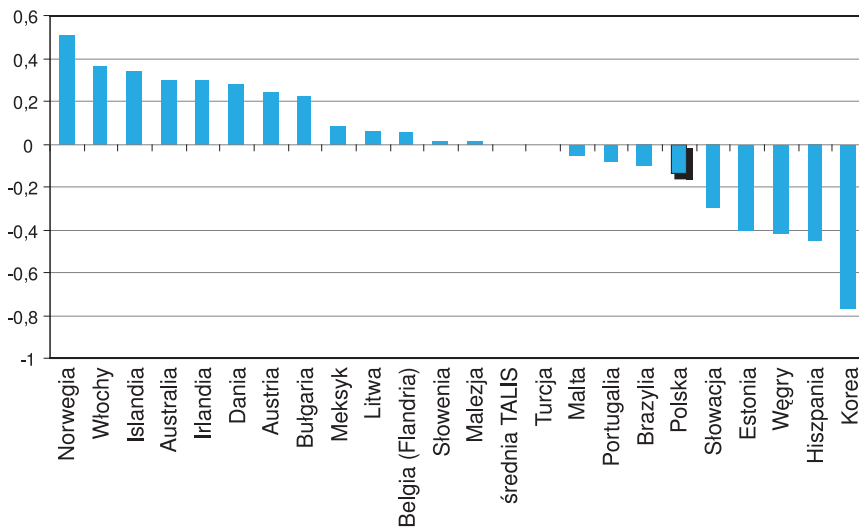
6.2. Poczucie własnej skuteczności

Wskaźnik poczucia własnej skuteczności został opracowany na podstawie zagregowanych informacji, będących opiniami nauczycieli na temat następujących stwierdzeń:

- Mam poczucie, że wiele wnoszę w życie moich uczniów pod względem ich edukacji.
- Kiedy naprawdę bardzo się staram, mogę dotrzeć nawet do najtrudniejszych i pozbawionych motywacji uczniów.
- Na swoich lekcjach odnoszę sukcesy z uczniami.
- Zwykle wiem, jak dotrzeć do uczniów.
- Nauczyciele mogli zaznaczyć, iż z powyższymi stwierdzeniami

1) zdecydowanie się nie zgadzali, 2) nie zgadzali się, 3) zgadzali się, 4) zdecydowanie się zgadzali.

Rys. 43. Wskaźniki poczucia własnej skuteczności



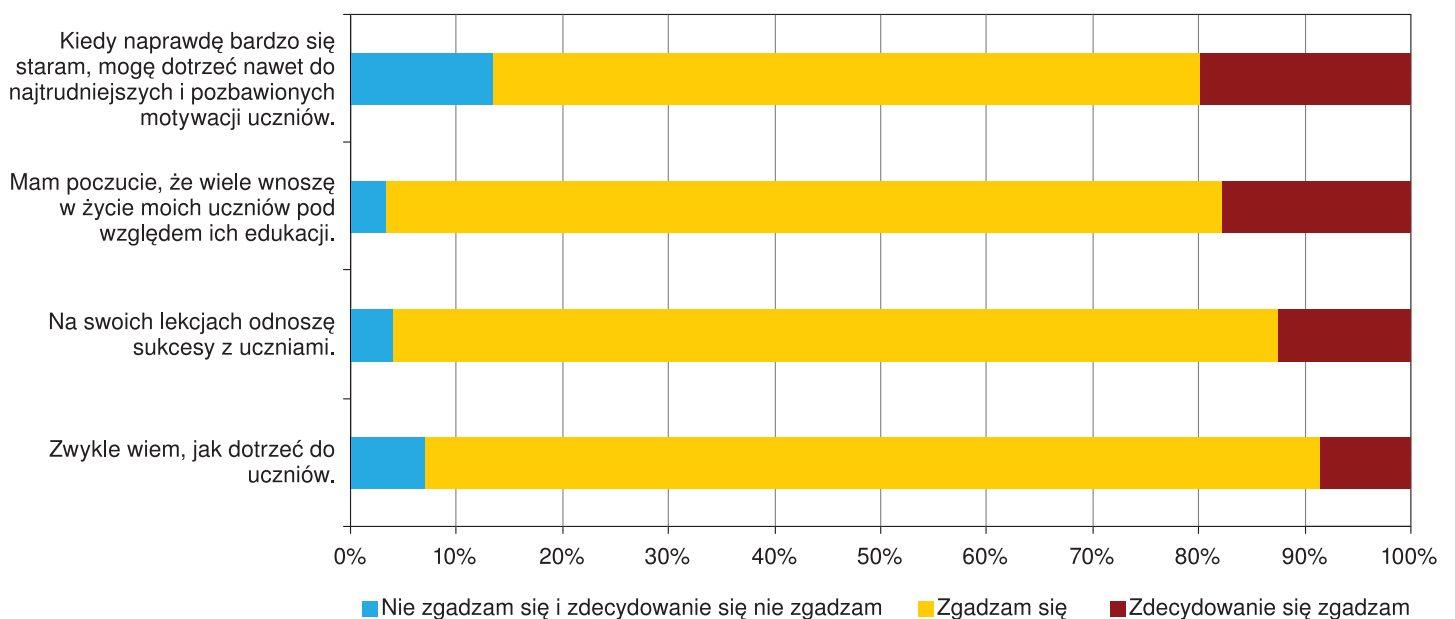
Analiza poszczególnych wartości wskazuje, iż większość krajów charakteryzuje się wskaźnikami bliskimi 0 (średnia TALIS). Wartości ujemne oznaczają, że w danym kraju nauczyciele mają niższe poczucie własnej skuteczności niż średnia obliczona dla 23 państw. Nieznacznie poniżej średniej plasują się nauczyciele polscy (-0,14). Warto zwrócić uwagę, iż w Norwegii nauczyciele mają bardzo wysokie poczucie skuteczności, a w Korei oceniają swoją skuteczność zdecydowanie najniżej.

Na ten zbiorczy wskaźnik złożyły się opinie o poszczególnych stwierdzeniach. Mimo że prawie wszyscy nauczyciele są przekonani, iż odnoszą sukcesy dydaktyczne i wychowawcze w swojej pracy, to dokładniejsza analiza pozwala dostrzec spore zróżnicowanie. Podobne opinie mieli polscy nauczyciele, ich stwierdzenia można określić jako „umiarkowany optymizm”. Prawie 79% zgadza się ze stwierdzeniem, iż wiele wnosi w życie swoich uczniów,

a 18% zdecydowanie się zgadza (w Norwegii – zdecydowanie z tym stwierdzeniem zgadzało się aż 65% nauczycieli, na Węgrzech tylko niecałe 9%, w 23 krajach – 23% nauczycieli).

Najniżej nauczyciele ocenili swoje możliwości w zakresie drugiego modułu („mogę dotrzeć nawet do najtrudniejszych i pozbawionych motywacji uczniów”). Takich nauczycieli w skali projektu TALIS było prawie 83% (w Polsce prawie 87%). Najniżej swoje możliwości ocenili nauczyciele portugalscy i hiszpańscy (65-66%).

Rys. 44. Poczucie własnej skuteczności nauczycieli (Polska)



Polscy nauczyciele są także przekonani, że na lekcjach odnoszą sukcesy, ale w stopniu umiarkowanym (87%). Zdecydowanie przekonanych o swoich możliwościach polskich nauczycieli jest 12,5% (TALIS – 19%). W wielu krajach odsetek nauczycieli z najwyższą samooceną wynosi 25-35%.

W zakresie czwartego modułu („zwykle wiem, jak dotrzeć do uczniów”) także prawie wszyscy nauczyciele są przekonani o swojej skuteczności. W 23 krajach umiarkowane poczucie tej skuteczności ma 73% (w Polsce 84%), a silne – 23% nauczycieli. W Polsce to poczucie charakteryzuje zaledwie 8,5% nauczycieli i jest to – obok Korei (7,9%) – najniższy wskaźnik wśród badanych krajów (dla porównania w Norwegii 45% nauczycieli, w Meksyku – 34%).

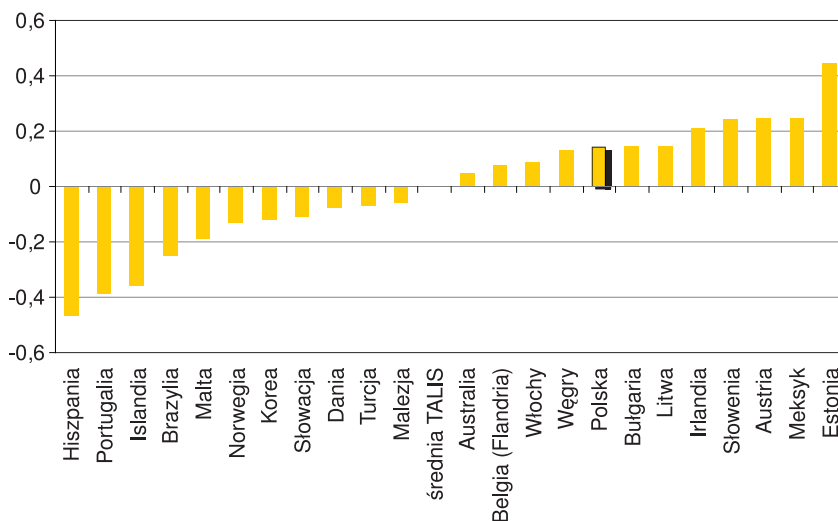
6.3. Klimat klasy

Klimat klasy w badaniu TALIS rozpatrywany jest przede wszystkim z punktu widzenia utrzymania dyscypliny. Wskaźnik tej drugiej zmiennej zależnej, podobnie jak wcześniej wskaźnik poczucia własnej skuteczności nauczycieli, został zbudowany na podstawie akceptacji bądź odrzucenia przez nauczycieli czterech stwierdzeń:

- kiedy zaczyna się lekcja, musi upłynąć sporo czasu, zanim klasa się uciszy,
- uczniowie na tej lekcji dbają o to, aby tworzyć przyjemną atmosferę nauki,
- tracę sporo czasu z powodu uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji,
- w tej klasie często panuje hałas.

Nauczyciele mogli wyrazić swój stosunek do tych stwierdzeń za pomocą czterech stopni akceptacji/odrzućenia (zdecydowanie się nie zgadzam, nie zgadzam się, zgadzam się, zdecydowanie się zgadzam). Warto nadmienić, że nauczyciele wyrażali swoje opinie o konkretnej lekcji (byli proszeni, aby była to pierwsza lekcja we wtorek po godzinie 11 lub następnego dnia, jeśli we wtorek nie prowadzili lekcji).

Rys. 45. Wskaźnik klimatu w klasie



Średnia obliczona dla 23 krajów wynosi 0 i większość państw charakteryzuje się wartościami zbliżonymi do tej średniej. Wartości dodatnie świadczą o tym, że większość nauczycieli w danym kraju bardziej pozytywnie (niż średnia) ocenia atmosferę panującą na ich lekcji – ujemne, że bardziej negatywnie.

W Polsce ocena atmosfery lekcyjnej wypadła nieco powyżej średniej: 0,14. Z danych przedstawionych na rys. 45 wynika także, iż nauczyciele w Estonii (0,45) są przekonani, iż pracują w najbardziej sprzyjających warunkach prowadzenia lekcji, zaś nauczyciele hiszpańscy – w najgorszych (atmosfera pracy na ich lekcjach oceniona została najbardziej negatywnie – 0,47).

Analiza poszczególnych modułów tworzących zbiorczy wskaźnik klimatu (przede wszystkim pod względem dyscypliny), jaki panuje w klasie, wskazuje, iż polscy nauczyciele z badanych gimnazjów oceniają go z umiarkowanym optymizmem.

Przeszło 86% polskich nauczycieli nie zgadza się ze stwierdzeniem, iż musi upłynąć sporo czasu zanim klasa się uciszy (TALIS 71%) i podobnie wysoki odsetek (85%) obserwuje się tylko w Bułgarii – co by świadczyło, iż polscy i bułgarscy nauczyciele mieli do czynienia z „najgrzeczniejszymi” uczniami lub że potrafią – we własnym przekonaniu – zapanować nad klasą (dla porównania: w Islandii tylko 23% nie zgadza się z cytowanym stwierdzeniem).

Stosunkowo wielu nauczycieli potwierdza, iż uczniowie przyczyniają się do odpowied-

niej (przyjemnej) atmosfery panującej w klasie. W Polsce – podziela tę opinię 69% nauczycieli w stopniu umiarkowanym i 9% zdecydowanie (TALIS: 59 i 13%). W Meksyku, a zwłaszcza w Austrii zdecydowanie podziela opinię o współudziale uczniów w tworzeniu przyjaznej atmosfery znacznie wyższy odsetek nauczycieli (21 i 24%). Najwyższy odsetek „wątpiących”, iż uczniowie przyczyniają się do miłej atmosfery, odnotowano w Estonii, Malcie i Hiszpanii (39-37%), w Polsce – 22%.

Prawie 29% ogółu badanych nauczycieli zgadza się ze stwierdzeniem, iż traci się sporo czasu z powodu uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji. W Polsce ten odsetek był nieco niższy (23%), zaś w kilku krajach przekroczył nawet 40% (Hiszpania i Islandia 43%, Norwegia 41%, Portugalia 40%).

W ostatnim czwartym module, będącym także podstawą do budowy zbiorczego wskaźnika klimatu klasy, nauczyciele wyrażali swoją opinię o tym, czy w klasie często panuje hałas. Z tym stwierdzeniem zgodziło się (na ogół w stopniu umiarkowanym) 24% ogółu nauczycieli – w Polsce niewiele ponad 16%. W świetle zebranych opinii można dodać, iż najczęściej nauczycieli pracuje w hałasie w Brazylii i Australii (39%), najmniej zaś we Włoszech (12,9%), Bułgarii i Polsce.

6.4. Model końcowy: poczucie własnej skuteczności nauczycieli polskich

Już wspomniano, że dla każdego kraju zostały opracowane modele końcowe, w których uwzględniono tylko te zmienne, które były istotne statystycznie. W większości krajów, wśród zmiennych „budujących” model, przeważały zmienne dotyczące przekonań o nauczaniu i praktykach stosowanych przez nauczycieli – tak też było w przypadku Polski.

Modele poszczególnych krajów różniły się jednak liczbą zmiennych będących w istotnym statystycznie związku z poczuciem skuteczności oraz wartościami współczynników wyrażających ten związek (współczynnik β). Australia, Meksyk i Turcja były opisane tylko sześcioma zmiennymi, podczas gdy Korea czy Austria szesnastoma-piętnastoma.

Model polski skonstruowany był za pomocą dziesięciu zmiennych, wśród których aż 6 pochodziło z bloku trzeciego „Praktyki i przekonania dotyczące nauczania”. Dwie zmienne miały charakter uwarunkowań socjoekonomicznych i po jednej z bloku „Charakterystyka nauczycieli” i z bloku „Autonomia”.

Tab. 4. Polska – zmienne modelu końcowego: Poczucie własnej skuteczności

Blok/grupa zmiennych	Nazwa zmiennej	Wartość współczynnika β
Autonomia szkoły	Wskaźnik ustalania i podziału budżetu	-0,156
Charakterystyka nauczycieli	Nauczyciele – kobiety	-0,098
Uwarunkowania socjoekonomiczne	Zdolności uczniów wyższe niż przeciętne (poziom nauczyciela)	0,098
Uwarunkowania socjoekonomiczne	% uczniów w klasie mówiących językiem nauczania (poziom nauczyciela)	0,205
Praktyki i przekonania	Przekonania konstruktywistyczne	0,118
Praktyki i przekonania	Przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy	0,097
Praktyki i przekonania	Współpraca nauczycieli w innych obszarach niż nauczanie	0,064
Praktyki i przekonania	Metody aktywizujące	0,152
Praktyki i przekonania	Strukturyzowanie	-0,048
Praktyki i przekonania	Stosunki nauczyciel-uczeń	0,217

W przypadku Polski współczynniki wyrażające związek między poszczególnymi zmiennymi niezależnymi i poczuciem własnej skuteczności (zmienną zależną), są umiarkowanie istotne. Wydaje się, że pewien wpływ na poczucie skuteczności polskich nauczycieli mogą mieć: stosunki nauczyciel-uczeń, stosowanie aktywizujących metod nauczania i przekonania konstruktywistyczne na temat nauczania.

Zwraca uwagę także to, iż poczucie własnej skuteczności zawodowej polskich nauczycieli jest ujemnie związane z wpływem na ustalanie

budżetu szkoły i płcią (niższe wśród kobiet). Może być to skutkiem niewielkiego wpływu nauczycieli na wielkość i podział budżetu, a także mniejszą pewnością siebie kobiet.

Dość oczywisty wydaje się związek ze zmienną wyrażającą zgodność języka nauczania z językiem ojczystym uczniów (ale w Danii odnotowano bardzo silny związek ujemny, co by świadczyło, iż nauczyciele duńscy mają większe poczucie skuteczności, jeśli pracują z uczniami – nie-Duńczykami).

6.5. Model końcowy: klimat klasy w polskich szkołach

Modele klimatu, jaki panuje w klasach szkolnych poszczególnych państw, zbudowane są przeważnie przy wykorzystaniu około 10-12 zmiennych. Liczba tych zmiennych waha się od 5-6 (Meksyk, Turcja) do 14-15 we Włoszech, Brazylii i Austrii. W Polsce model klimatu uwzględnia 12 istotnych statystycznie zmiennych. W Polsce i większości pozostałych państw obserwuje się nadal wysoki udział zmiennych z bloku „Praktyki i przekonania”, ale równie duży jest udział zmiennych z bloku „Uwarunkowania socjoekonomiczne”.

Tab. 5. Polska – zmienne modelu końcowego: Klimat klasy

Blok/grupa zmiennych	Nazwa zmiennej	Wartość współczynnika β
Autonomia szkoły	Zatrudnianie nauczycieli, ustalanie płac	0,117
Charakterystyka nauczycieli	Zasoby szkolne – niedobory wyposażenia	0,050
Uwarunkowania socjoekonomiczne	Zdolności uczniów wyższe niż przeciętne (poziom nauczycieli)	0,242
Uwarunkowania socjoekonomiczne	Zdolności uczniów niższe niż przeciętne (poziom nauczycieli)	-0,348
Uwarunkowania socjoekonomiczne	% uczniów w klasie z rodzicem mającym wykształcenie wyższe lub stopień dr (poziom nauczyciela)	0,317

Uwarunkowania socjoekonomiczne	Zdolności uczniów niższe niż przeciętne (poziom szkoły)	-0,665
Charakterystyka nauczycieli	Nauczyciele zatrudnieni na stałe	0,146
Charakterystyka nauczycieli	Staż pracy w zawodzie nauczyciela	0,011
Praktyki i przekonania	Przekonania konstruktywistyczne	0,102
Praktyki i przekonania	Przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy	-0,116
Praktyki i przekonania	Orientacja na ucznia	0,112
Praktyki i przekonania	Stosunki nauczyciel-uczeń	0,106

Tak jak w przypadku modelu poczucia własnej skuteczności, modele klimatu klasy poszczególnych krajów różniły się nie tylko liczbą i rodzajem zmiennych, ale także wartościami, jakie przybierały współczynniki β .

U polskich nauczycieli – w modelu klimatu klasy związki są umiarkowanie znaczące oraz zaznaczył się obok przekonań i praktyk – silny wpływ uwarunkowań socjoekonomicznych.

Znaczące (i dość oczywiste) są związki ujemne – im niżej oceniane są zdolności uczniów na poziomie klasy/nauczyciela i na poziomie szkoły, tym trudniej buduje się dobrą atmosferę pracy w klasie, szkole. Natomiast uczniowie lepsi od przeciętnych mogą wpływać na dobry klimat w klasie, szkole (związki dodatnie).

Należy zwrócić uwagę, iż dobrej atmosferze sprzyja wskaźnik nauczycieli zatrudnionych na stałe, autonomia szkoły przejawiająca się w częściowym przynajmniej ustalaniu płac nauczycielskich i zatrudnianiu nauczycieli. Prawdopodobny jest także wpływ przekonań konstruktywistycznych i praktyk zorientowanych na ucznia.

Wyznawane przez nauczycieli przekonania o bezpośrednim przekazie wiedzy nie służą dobrze budowaniu klimatu w klasie (korelacja ujemna), podobne relacje zaobserwowano między innymi w Korei, Słowenii i w Polsce (pozytywny związek z przekonaniami konstruktywistycznymi).

6.6. Wnioski i rekomendacje

Wiele zmiennych w znaczący sposób jest powiązanych z klimatem, dyscypliną w klasie oraz odczuwaną przez nauczycieli skutecznością wykonywania zawodu. Odnotowuje się także spore różnice w zakresie zmiennych, które są istotne dla różnych krajów. Świadczy to, iż czynniki strukturalne i na poziomie szkoły funkcjonują różnie w różnych krajach.

Pewne wnioski jednak odnoszą się do wszystkich lub prawie wszystkich krajów biorących udział w projekcie. Najbardziej istotne są charakterystyki (zmienne niezależne) silniej związane z dwoma omawianymi w tym rozdziale zmiennymi zależnymi. Przekonania nauczycieli są znacząco powiązane z klimatem klasy i poczuciem własnej skuteczności we wszystkich krajach. Podobnie inne czynniki odnoszące się do klasy szkolnej, takie jak zdolności uczniów, wielkość klasy (w Polsce nie zaznaczyła się), są skorelowane w większości krajów. Należy podkreślić, iż najsilniejsze i najbardziej znaczące związki (na poziomie projektu TALIS), co nie powinno być niespodzianką, wystąpiły między przekonaniami nauczycieli,

stosowanymi praktykami nauczania i dyscypliną/klimatem klasy oraz samooceną nauczycieli co do własnej skuteczności zawodowej.

W większości krajów zaznaczył się także wpływ dwóch innych zmiennych: stażu pracy oraz praktyki nauczania uwzględniającej dobre relacje z uczniem (stosunki nauczyciel-uczeń).

Duża rola omówionych zmiennych nie oznacza, iż takie zagadnienia, jak rozwój zawodowy nauczycieli, ocena szkoły czy przywództwo szkoły, nie są ważne. Ich wpływ może być pośredni i ujawniać się w dłuższym okresie – co implikowałoby potrzebę prowadzenia badań longitudinalnych. Większość tych czynników zaznaczyła się wyraźnie w modelach gross i net, ale nie w końcowych (wcześniej zaprezentowanych dla Polski).

Warto także dodać, iż omawiane w tym rozdziale dwie zmienne zależne, mające wybitnie charakter jakościowy (słabo mierzalne), mogą wystąpić w innych badaniach w roli zmiennych niezależnych, jeśli głównym przedmiotem badań uczynimy: przywództwo szkolne, ewaluację szkoły czy ocenę nauczyciela.

NOTATKI

Międzynarodowy projekt badawczy OECD, dotyczący nauczania i zdobywania wiedzy (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*), jest wspólnym wysiłkiem 17 krajów członkowskich i 7 krajów partnerskich.

Badaniami objęto nauczycieli I poziomu szkoły średniej (lower secondary, ISCED 2 w klasyfikacji OECD, czyli w Polsce gimnazjum) oraz dyrektorów szkół, w których badani nauczyciele byli zatrudnieni. Głównym zadaniem projektu jest dostarczenie użytecznych dla polityki edukacyjnej danych i analiz w zakresie takich kluczowych zagadnień, jak:

- rozwój zawodowy nauczycieli
- przekonania nauczycieli o nauczaniu i praktyce pedagogicznej
- rola i mechanizm funkcjonowania przywództwa szkolnego.
- sposób oceniania pracy nauczyciela oraz informacja zwrotna na temat tej pracy.

Raport zawiera wyniki badań I etapu projektu, które były prowadzone w latach 2007-2008. Badania były koordynowane i zarządzane przez Centrum Przetwarzania Danych przy Międzynarodowym Stowarzyszeniu Ewaluacji Osiągnięć Edukacyjnych (IEA) w Hamburgu, zaś nadzór nad całością sprawował Sekretariat OECD w Paryżu. Listy szkół wytypowanych do badań zostały ustalone przez zespół statystyków kanadyjskich.

Ogółem w badaniach wzięło udział prawie 90 tysięcy nauczycieli (w Polsce 3184) reprezentujących 2 miliony osób wykonujących zawód nauczyciela w szkołach będących odpowiednikiem gimnazjum.



International Association for the Evaluation of Educational Achievement
(IEA, Amsterdam, The Netherlands)



IEA Data Processing Center (IEA DPC, Hamburg, Germany)



Statistics Canada Statistique Canada

Statistics Canada (Ottawa, Canada)