

RAFAŁ PIWOWARSKI

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

WEJŚCIE DO ZAWODU ORAZ ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA – PERSPEKTYWA MIĘDZYNARODOWA I POLSKA

Abstrakt: Tekst dotyczy przede wszystkim wyników badania TALIS 2013 i składa się z trzech części. W pierwszej, mającej charakter metodologiczny, poddano analizie związek opinii i deklaracji nauczycieli, którzy wypełnili kwestionariusze ankiety (na ogół *on-line*), z aprobatą społeczną; w drugiej syntetycznie przedstawiono problematykę wejścia do zawodu nauczycielskiego; w trzeciej opisano najważniejsze aspekty rozwoju zawodowego nauczyciela w świetle analizowanych badań.

Słowa kluczowe: wejście do zawodu nauczyciela, integracja, *mentoring*, rozwój zawodowy, aprobatą społeczną.

WPROWADZENIE

Poniższy tekst w dużej mierze opiera się na wynikach znaczących międzynarodowych badań TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) (2008: prawie 90 tys. nauczycieli z 24 państw i 2013: przeszło 172 tys. nauczycieli z 34 państw) dotyczących m.in. postaw, przekonań nauczycieli i dyrektorów szkół. Ponadto zaprezentowano obserwowane tendencje związane z wejściem do zawodu nauczycielskiego (w wybranych krajach). Autor w latach 2007–2015 był kierownikiem krajowym badania TALIS, które w 2008 roku objęło prawie 3,4 tys. nauczycieli i dyrektorów gimnazjów, zaś w 2013 – prawie 10,8 tys. nauczycieli i dyrektorów szkół wszystkich poziomów nauczania (z wyjątkiem szkół policealnych i wyższych). Dotyczyło ono znacznie jeszcze wielu innych zagadnień niż sygnalizowane w tytule. W 2018 roku

odbędzie się III edycja badania TALIS, lecz niestety bez udziału nauczycieli polskich (decyzję o nieuczestniczeniu w tych badaniach podjęło kierownictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej w pierwszej połowie 2015 roku). W wielu miejscach tekstu znajdują się odniesienia i komentarze do sytuacji w Polsce, do wskaźników charakteryzujących polskich nauczycieli (więcej: Piwowarski 2015).

UWAGI METODOLOGICZNE DOTYCZĄCE WIARYGODNOŚCI OPINII ORAZ DEKLARACJI (I ICH WERYFIKACJI)

Ponieważ w tym tekście przywoływane są wyniki dużych międzynarodowych badań i wypływające z nich wnioski, zasadne jest pytanie, na ile takie badania są wiarygodne i nie stanowią jedynie odpowiedzi na zapotrzebowanie badaczy, polityków, rządów, ważnych i wpływowych organizacji międzynarodowych. Autor, jako bezpośredni uczestnik obu badań TALIS, może z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, iż spełnione zostały bardzo wysokie, „wyśrubowane” standardy metodologiczne dotyczące wszystkich etapów badania: doboru próby w krajach uczestniczących, wymaganego odsetka udziału szkół, nauczycieli, dyrektorów, „przeważania” zebranych danych, kontroli wewnętrznej i zewnętrznej itp. Z powodu niespełnienia tylko jednego kryterium w edycji TALIS 2008 wycofano z porównań międzynarodowych Holandię. Brak kontynuacji badania TALIS w Polsce w przyszłości musi mieć jakieś uzasadnienie (ze strony MEN – kierownictwa, urzędników różnych szczebli – gdyż decyzję o udziale w takich badaniach podejmują rządy poszczególnych państw). Oficjalnie jako powód podano brak środków finansowych na badania, ponieważ w 2018 roku zbiegają się dwa duże międzynarodowe projekty badawcze (TALIS i PISA) i byłoby to nadmiernym obciążeniem dla budżetu Ministerstwa Edukacji (jednak większość wydatków związanych z badaniem TALIS 2013 pokryto ze środków „unijnych”). Można się domyślać, że ważnym powodem rezygnacji z TALIS-u przez ekipę minister Joanny Kluzik-Rostkowskiej była zbyt mała możliwość wykorzystania wyników tego badania w celach politycznych. TALIS jest w bardzo niewielkim stopniu badaniem rangującym, oceniającym poszczególne kraje (a właściwie ich nauczycieli), tak jak np. PISA (*Programme for International Student Assessment*), w której coraz lepsze wyniki polskich uczniów przedstawiano jako sukces polityki oświatowej związanej z wprowadzanymi zmianami. Dodatkowo wiarygodność badań TALIS podważano również pytaniem: „Co to za badania i wyniki, które opierają się na opiniach, deklaracjach?”. Jak jednak wiadomo, taki sposób zbierania informacji jest powszechny w bardzo wielu analizach społecznych, oświatowych. Z różnych względów jest prawie niemożliwe poddać badaniom

testowym (jak uczniów np. w badaniu PISA) tak wielu nauczycieli jak w obu edycjach TALIS-u.

W takim razie jak badacze radzą sobie w sytuacjach, w których zebrane informacje mogą być podważane, wzbudzać wątpliwości? Od przeszło sześćdziesięciu lat badana jest (przede wszystkim przez psychologów) skłonność ludzi do udzielania odpowiedzi na pytania kwestionariusza zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. „Skłonność ta ujawnia się między innymi w trakcie wypełniania kwestionariuszy w przypisywaniu sobie takich stwierdzeń, które są społecznie pożądane i odrzucaniu stwierdzeń, które w danym społeczeństwie nie są aprobowane” (Żylicz, Malinowska 2012, s. 14). Do badania tej skłonności stosowana jest „skala aprobaty społecznej” (*social desirability scale*). Zbieranie informacji na potrzeby badania TALIS (2013 i 2008) polegało na wypełnianiu przez nauczycieli i dyrektorów szkół kwestionariuszy ankiet, dlatego istotne jest pytanie: w jakim stopniu nauczyciele są/nie są „podatni” na aprobatę społeczną? Odpowiedź może zwiększać lub zmniejszać prawdopodobieństwo wiarygodności uzyskanych informacji.

Na potrzeby TALIS-u 2013 zostało wykonane dodatkowe (dobrowolne w 18 państwach uczestniczących, w tym w Polsce) badanie, które objęło prawie 77 tys. nauczycieli ze szkół poziomu ISCED 2 (odpowiednika polskiego gimnazjum). Posłużyła temu analiza oceny 10 stwierdzeń na siedmiostopniowej skali (od „zdecydowanie się zgadzam”: 7 do „zdecydowanie się nie zgadzam”: połowa tych stwierdzeń miała wydźwięk pozytywny (np. „zawsze uważnie słucham uczniów”), a druga połowa – negatywny (np. „irytują mnie uczniowie, którzy oczekują specjalnego traktowania”). Średnie obliczone dla poszczególnych krajów wskazują, że w przypadku stwierdzeń o charakterze pozytywnym oceny były bliskie „prawie się zgadzam” lub „zdecydowanie się zgadzam” (od 5,25: Malezja do 6,34: Abu Zabi; Polska: 5,91 – van de Vijver, He 2014). Oceny stwierdzeń o charakterze negatywnym były bardziej oddalone od ocen skrajnych – „zdecydowanie się nie zgadzam” (od 1,63: Abu Zabi do 3,08: Malezja; Polska: 2,43). Następnie wydzielono 17 modułów (ang. *constructs*) reprezentujących różne aspekty pracy i przekonań nauczycieli (np. współpracy z innymi nauczycielami, relacji z uczniami, satysfakcji zawodowej, rozwoju zawodowego), a później moduły te skorelowano z ocenami stwierdzeń pozytywnych i negatywnych.

Okazało się, że najsilniejsze związki, wskazujące na największą „podatność” na aprobatę społeczną, dotyczyły poczucia własnej skuteczności nauczycieli w zakresie kierowania klasą oraz nauczania i angażowania uczniów w proces dydaktyczny. Nieco słabsze związki dotyczyły satysfakcji zawodowej, a najsłabsze – rozwoju zawodowego i współpracy nauczycieli.

Wyniki te świadczą, że nie wszystkie moduły (a więc nie wszystkie charakterystyki nauczycieli) składające się z 4–6 odpowiedzi kwestionariusza TALIS są

jednakowo „podatne” na aprobatę społeczną. Nauczyciele mogą reagować większym zaangażowaniem w ocenę własnej skuteczności i satysfakcji z pracy niż w ocenę rozwoju zawodowego, który traktują mniej emocjonalnie.

Przy okazji poddano analizie wskaźniki socjoekonomiczne wyrażone za pomocą HDI (ang. *Human Development Index* – wskaźnika rozwoju społecznego, obliczanego i publikowanego co roku dla przeszło 200 państw przez UNDP) oraz edukacyjne (wyniki PISA) i aprobaty społecznej. Stwierdzono znaczące związki między tymi trzema rodzajami wskaźników: nauczyciele z krajów o wyższym poziomie rozwoju i wyższych wynikach osiągniętych przez uczniów są mniej „podatni” na aprobatę społeczną.

Jednak najważniejszy wniosek wynikający z porównania skali aprobaty społecznej nauczycieli w badaniu TALIS 2013, mimo niewielkich różnic w zakresie „podatności” na nią niektórych typów nauczycieli, nie daje podstaw do twierdzenia, że obraz udzielanych przez nich odpowiedzi jest wypaczony (van de Vijver, He 2014, s. 39).

WEJŚCIE DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Dlaczego problem wejścia do zawodu nauczycielskiego jest ważny nie tylko z punktu widzenia (najczęściej) młodych ludzi, nie mających żadnego doświadczenia zawodowego, ale także z punktu widzenia polityki oświatowej (decydentów politycznych) oraz instytucji kształcących, przygotowujących adeptów zawodu nauczycielskiego? Dlatego, że efektywne działania podejmowane na początku drogi zawodowej nauczyciela powinny:

- 1) Eliminować szok związany z wejściem do zawodu. Wiele badań wskazuje, że wiedza adeptów o zawodzie nauczycielskim, szkole, praktyce dydaktyczno-wychowawczej jest niewielka, co stanowi główną przyczynę trudności adaptacyjnych – pisała o tym m.in. Wanda Dróżka (2004).
- 2) Minimalizować ryzyko odejścia z zawodu. W niektórych krajach w pierwszych 5 latach pracy obraną ścieżkę zawodową porzuca od 30% do nawet 50% (w przypadku USA) nauczycieli (Asia Society 2010).
- 3) Zatrzymać w zawodzie najlepiej rokujących kandydatów i eliminować tych, którzy do wykonywania pracy dydaktycznej się nie nadają. Warto tu przytoczyć wniosek (prawdopodobnie nie przez wszystkich akceptowany) z sympozjum poświęconego jakości pracy nauczycieli (Tokio 2010), który dotyczy ważnego aspektu strategii związanej z pracą i rozwojem zawodowym dydaktyka: „kraje uzyskujące najlepsze wyniki wkładają znacznie więcej energii w rekrutowanie, przygotowanie i wspieranie

dobrych nauczycieli aniżeli w znajdowanie sposobów pracy ze słabymi nauczycielami lub ich zwalnianie” (Asia Society 2010, s. 1).

Podobne postulaty przypomniane były w raporcie TALIS 2013: priorytetem systemów oświatowych w świecie jest rekrutowanie kandydatów na nauczycieli, utrzymanie ich w zawodzie oraz rozwój profesjonalny (OECD 2014, s. 26). Aby wymienione powyżej działania były efektywne, należy sięgnąć po szczególne formy rozwoju zawodowego, jakimi są program integracyjny i *mentoring*. Powinny one dostarczać nauczycielom wsparcia osobistego, środowiskowego (społecznego) i zawodowego na początku ich kariery zawodowej. Działania takie nie tylko służą większym osiągnięciom zawodowym i rozwojowi nauczyciela, lecz także przyczyniają się do większym efektów osiągniętych przez szkołę (European Commission 2010). W Polsce „program integracyjny” (ang. *induction programme*) jest pojęciem rzadko używanym i prawdopodobnie nie zawsze jednoznacznie rozumianym przez nauczycieli (może się kojarzyć z klasami integracyjnymi). Pytania skierowane do badanych są wersją kompromisową dla 34 krajów. Forma i treść tych pytań wynikają z różnych uwarunkowań, nie zawsze – jak w przypadku Polski – odpowiadających realiom pragmatyki nauczycielskiej w danym państwie. Lepszym określeniem byłby „program wsparcia startu zawodowego”, jednak nie zawsze jest możliwe wprowadzanie terminów, które nie zostały zatwierdzone w trakcie tzw. weryfikacji językowej kwestionariusza. Można przypuszczać, że część (raczej niewielka, o czym świadczy mały odsetek objętych formalnym programem integracyjnym) polskich nauczycieli i dyrektorów szkół utożsamia integrację nauczycieli z dziewięciomiesięcznym stażem, jaki obowiązuje w Polsce osoby ubiegające się o stopień nauczyciela kontraktowego (w procedurze awansu zawodowego). Szczegóły dotyczące zasad, procedury, wymagań itp. odnoszących się do stażu są zawarte w *Karcie nauczyciela*. Istnieją pewne podobieństwa między stażem a integracją, ale podstawowa różnica polega na tym, że w polskiej ustawie akcentuje się formalne zaliczenie stażu, uwzględniając oczywiście inne elementy, które występują w programach integracyjnych (rozwój pewnych umiejętności, kompetencji niezbędnych do prowadzenia lekcji oraz związanych z organizacją i funkcjonowaniem szkoły). Natomiast brakuje podkreślenia działań wobec młodego, nowego nauczyciela widzianego – z perspektywy ogólnoludzkiej – jako człowieka, często jeszcze niepewnego, zagubionego, którego należy wesprzeć nie tylko w kwestiach czysto zawodowych. Wiele tu zależy od dyrektora szkoły, opiekuna stażu i bardziej doświadczonych nauczycieli, którzy wspomagają (lub nie) początkujących wykonawców zawodu. Ci zaś mogą „zaliczyć” staż, ale czuć się nie w pełni zintegrowani z nowym miejscem pracy, zespołem dydaktyków. Ponadto staż w Polsce – inaczej niż programy integracyjne na świecie – nie dotyczy nauczycieli zmieniających szkołę.

Niektóre kraje ustanowiły formalne programy integracyjne dla wszystkich nowych nauczycieli, jak np. roczne programy w Anglii i Walii czy mniej lub bardziej podobne w Grecji, Izraelu, Japonii, Korei, Irlandii Północnej, Szwajcarii, we Włoszech i Francji (Asia Society 2010). Należy jednak zauważyć, że w wielu państwach zaangażowanie samych nauczycieli w przygotowane dla nich programy integracyjne i mentorskie było bardzo małe. We Francji od roku szkolnego 2013/2014 programy te są zredukowane, wchłonięte przez inne formy doksztalcania, a jeśli dalej funkcjonują, to koncentrują się na tzw. trudnych obszarach pracy nauczyciela, np. kierowaniu klasą (OECD 2014, s. 91). W wielu krajach kwestie dotyczące realizacji programów integracyjnych pozostawiono do decyzji na poziomie średnich i niższych szczebli administracji lub szkół, np. Finlandia nie posiada krajowego systemu integracji, istnieje duża autonomia szkół w tym zakresie (OECD 2014, s. 102).

W Korei i Szwajcarii stosuje się interesujące (różne od siebie) rozwiązania w realizacji programów integracyjnych. W Korei kandydaci na nauczycieli przechodzą dwutygodniowe tzw. szkolenie przedzatrudnieniowe, które koncentruje się na kierowaniu klasą, doradzaniu uczniom, praktycznych zadaniach nauczycielskich. Przez pierwsze pół roku nowy nauczyciel otrzymuje wskazówki związane z nauczaniem, ocenianiem uczniów, nadzorem nad klasą i pracami administracyjnymi, porady życiowe i dotyczące podopiecznych. Na tym etapie wdrażania młodych nauczycieli do zawodu pierwszoplanową rolę odgrywają dyrektor szkoły, jego pomocnik, nauczyciele-mentorzy (Asia Society 2010). W Szwajcarii nauczyciele przechodzą dwuletni program integracyjny, w którym udział jest niezbędny, aby uzyskać formalny certyfikat zawodowy (trwa to więc znacznie dłużej niż w Polsce). W szwajcarskim programie integracyjnym są trzy poziomy wsparcia początkujących nauczycieli: (1) *mentoring*; (2) kursy z programami obowiązkowymi i nieobowiązkowymi; (3) dobrowolne („dla chętnych”) konsultacje z osobami spoza szkoły prowadzone przez ministerstwo oświaty, preferowane przez osoby pragnące zachować poufność. Ponadto nowi nauczyciele mogą decydować, czy wypełniają 50%, 80% czy 100% obowiązków dydaktyka, ale wówczas ich zarobki są skorelowane z dokonany wyboiem (Asia Society 2010).

Dlaczego tak duże znaczenie przypisuje się programom integracyjnym i obserwuje się ich wzrastającą rolę w świecie? Wspomniano o tym na początku, ale należy jeszcze dodać, że wskaźnik udziału nauczycieli w formalnych programach integracyjnych jest ważnym predyktorem rozwoju zawodowego w następnych latach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mimo że w Polsce programem takim objętych było stosunkowo niewielu nauczycieli (19% w szkołach podstawowych, 16% w gimnazjach i 20% w szkołach ponadgimnazjalnych), to tzw. iloraz szans (ang. *odds ratio*) obliczony dla nauczycieli polskich gimnazjów (1,8) wskazuje, że ci, którzy byli objęci formalną integracją, mają o 80% więcej szans na dalszy rozwój zawodowy

niż nauczyciele, którzy nie brali w niej udziału (Piwowarski 2015, s. 31). W Polsce w programach integracyjnych uczestniczyło dawniej nieco więcej nauczycieli starszych, o dłuższym stażu i wyższym stopniu awansu zawodowego. Obecnie sytuacja się zmieniła, co prawdopodobnie jest rezultatem mniejszego w ostatnich latach naboru do pracy w szkołach i w konsekwencji znacznie mniejszej liczby nauczycieli rozpoczynających pracę.

Równie ważny dla efektywnej adaptacji na ogół młodych ludzi w zawodzie nauczyciela jest *mentoring*, który przebiega równoległe do programu integracyjnego lub następuje tuż po nim. Niektórzy nawet dostrzegają w mentoringu dominującą formę integracji nauczycieli (Strong 2009), co by wskazywało, że obejmuje on mniejszy zakres oddziaływań niż program integracyjny. W wielu krajach obserwuje się duży przyrost programów mentorskich dla początkujących nauczycieli (Hobson i in. 2009). W większości państw biorących udział w badaniu TALIS 2013 stosunkowo niewielu nauczycieli było mentorami; także większość dyrektorów szkół wskazała, iż do programów mentorskich miało dostęp średnio 24% dydaktyków. Wskaźniki te w poszczególnych krajach okazały się jednak dość zróżnicowane: od 0–7% (w Serbii, we Włoszech, Francji, w Szwecji, Danii, Finlandii) do 70% w Holandii.

W Polsce, w ocenie dyrektorów szkół, programy mentorskie były dostępne średnio dla 20–28% wszystkich nauczycieli. Tych, którzy mieli w trakcie badania TALIS swoich mentorów, było około 11% na każdym szczeblu nauczania. Zaś funkcję mentora pełniło 15–16% nauczycieli. Wartości te są w dużym stopniu odzwierciedleniem potrzeb będących skutkiem niewielkiej liczby dydaktyków rozpoczynających pracę. Warto także zwrócić uwagę, iż w przypadku polskich nauczycieli-mentorów i tych, którzy byli pod ich opieką, nie w pełni zachowana została zgodność nauczanego przedmiotu obu wymienionych grup. Tak było w przypadku prawie 32% par mentor–nauczyciel pod opieką, mentora w szkołach podstawowych. Lepiej sytuacja wyglądała w gimnazjach (22%) i szkołach ponadgimnazjalnych (prawie 18%), a najlepiej – w liceach ogólnokształcących (tam tylko u 8% par nie było zgodności nauczanego przedmiotu). Warto zwrócić uwagę, iż w 17 krajach (na 34 biorące udział w badaniu TALIS) – w tym w Polsce – ważnym prognostykiem objęcia funkcji mentora było wcześniejsze uczestniczenie w programie integracyjnym. Obliczony dla nauczycieli polskich gimnazjów iloraz szans (1,8) wskazuje, że ci, którzy na początku swojej kariery byli objęci formalnym programem integracyjnym, mają o 80% więcej szans na bycie mentorami niż nauczyciele, którzy z takim programem nie mieli do czynienia (Piwowarski 2015, s. 33).

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELI

Rozwój zawodowy nauczycieli, podobnie jak w przypadku wielu innych profesji, stanowi warunek sukcesu zawodowego. Głównym celem tego rozwoju powinno być m.in. lepsze, efektywniejsze nauczanie, które zależy od różnych czynników. W badaniach TALIS 2008 założono, że oprócz zachowania uczniów na nauczycielski sukces zawodowy wpływa poczucie własnej skuteczności (ang. *self-efficacy* – termin wprowadzony do psychologii przez Alberta Bandurę w 1994 roku, coraz częściej występujący także w badaniach pedagogicznych, oświatowych). W wielu opracowaniach stwierdzono, iż istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności u uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi. Na przykład w projekcie PISA 2006 wyższy wskaźnik poczucia własnej skuteczności (piętnastolatków) w rozwiązywaniu i przewyżczeniu 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. Traktuje się je jako wskaźnik nie tylko „wydajności”, ale także postępowania nauczyciela w klasie. Poczucie 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 jeśli pracują w placówkach o dużym zróżnicowaniu środowiska rodzinnego i kulturowego uczniów (Piwowarski, Krawczyk 2009, s. 49).

Ta dygresja miała na celu jedynie wskazanie, że praca nauczyciela i jego rozwój zawodowy są wielostronnie uwarunkowane, zaś sam rozwój dydaktyka w zawodzie – w świetle dalszej części tekstu – ma swoje blaski i cienie.

Istnieją trzy główne strategie zachęcające nauczycieli do udziału w aktywności związanej z ich rozwojem. Pierwsza z nich to prawo do określonej liczby godzin lub kursów przewidzianych w zawieranej umowie. Druga strategia opiera się na systemie motywacyjnym, w którym rozwój zawodowy związany jest z wynikami ewaluacji decydującymi o podwyżce pensji lub awansie. Trzecia strategia, tzw. szkolna (w ramach całej szkoły lub pewnych jej segmentów), łączy plan doskonalenia pracy placówki oświatowej z indywidualnym rozwojem zawodowym nauczyciela (Asia Society 2010). W przytoczonym opracowaniu podkreśla się, iż na ogół brak jest spójności między tymi strategiami, a ponadto „dostarczyciele” różnych form rozwoju zawodowego i służących mu treści nie zawsze dostosowują swoje oferty do potrzeb szkół i nauczycieli (z czym nierzadko mamy do czynienia także w Polsce).

Efektywność tego rozwoju wzrasta, gdy zapewnia się nauczycielom odpowiedni czas na udział w nim, a także udziela się im wsparcia. Sukces odnoszą te programy, w których uczestnicy włączają się w takie czynności nauczania, które zastosują później ze swoimi uczniami oraz te, które zachęcają do rozwoju wspólnoty/zespoły nauczycielskie (OECD 2005).

Proces rozwoju zawodowego, w którym uczestniczą nauczyciele, jest zróżnicowany nie tylko ze względu na formy tego rozwoju (w badaniu TALIS 2013 wyróżniono ich 9, m.in.: kursy, konferencje, wizyty obserwacyjne, badania, programy kwalifikacyjne), ale także ze względu na treści będące przedmiotem zainteresowania dydaktyków. Najczęściej podejmowanymi przez polskich nauczycieli zagadnieniami (spośród 16) były: wiedza i zrozumienie przedmiotu („którego uczyć”), znajomość programu nauczania i kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczania („mojego przedmiotu”). Zagadnienia te w małym stopniu zróżnicowane były przez rodzaj szkoły, w której pracowali badani. Rozwój zawodowy związany z trzema wymienionymi obszarami deklarowało 60–70% nauczycieli (zarówno szkół podstawowych, jak gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych).

Jak już wcześniej wspomniano, różne formy doszkalania zawodowego nie zawsze odpowiadają oczekiwaniom nauczycieli i przynoszą korzyści oferowane przez organizatorów. Pokazały to także analizy badania TALIS 2008 dzięki porównaniu odsetka nauczycieli doksztalających się zawodowo z odsetkiem nauczycieli, którzy „chcieliby więcej, niż otrzymali”. Prawie we wszystkich krajach branych pod uwagę w tamtym badaniu odsetek uczestniczących w różnych formach doszkalania przeważał nad odsetkiem nieusatysfakcjonowanych. Niemniej jednak w drugiej grupie znalazło się bardzo dużo osób, w przypadku polskich nauczycieli (gimnazjów) – ponad 40% w stosunku do ponad 90% rozwijających się zawodowo, i nie był to wskaźnik najgorszy (a lepszy niż średnia 24 krajów). O rozmijaniu się oczekiwań nauczycieli z ofertą „ryнку” rozwoju zawodowego świadczą też dane dotyczące deklarowanych potrzeb w tym zakresie. We wszystkich krajach biorących udział w badaniu TALIS 2008 i 2013 najczęściej nauczycieli zgłaszało potrzebę doskonalenia w dziedzinie „pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. W Polsce na drugim miejscu (w 2013) były „nowe technologie w miejscu pracy”, na trzecim – wykorzystywanie w nauczaniu technik komputerowych, a na następnych – „zachowanie uczniów i kierowanie klasą”, indywidualizacja nauczania. Warto tu podkreślić, że nie są to zagadnienia najczęściej poruszane przez nauczycieli. Najpopularniejsze, w zakresie których doksztalca się 60–70% nauczycieli (wiedza dotycząca nauczanego przedmiotu, kompetencje pedagogiczne i znajomość podstawy programowej), znalazły się na końcu skali potrzeb.

W 2013 roku, w porównaniu z wynikami z 2008 roku, z perspektywy międzynarodowej wyraźnie zmniejszyły się potrzeby nauczycieli związane z rozwojem

zawodowym. Także w przypadku polskich nauczycieli gimnazjów deklarowany wysoki poziom potrzeb w zakresie zrozumienia nauczanego przedmiotu i wiedzy na jego temat obniżył się z 17% do niecałych 2%, umiejętności komputerowych – z 22% do niespełna 11%, nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami – z 29% do 14%. Może to wynikać z faktu, że przez pięć lat – w związku z malejącą liczbą uczniów – mniej przyjmowano do pracy nowych, młodych nauczycieli, którzy na ogół mają większe potrzeby związane z rozwojem zawodowym (co znalazło odbicie w strukturze ogółu nauczycieli). Czynnikiem mobilizującym nauczycieli do doskonalenia zawodowego był system awansu zawodowego i płacowego, którego możliwości wyczerpały się, ponieważ już przeszło połowa dydaktyków to nauczyciele dyplomowani. Ponadto ich potrzeby związane z rozwojem zawodowym mogły zostać już w dużej mierze zaspokojone. Można też przypuszczać, że część nauczycieli traktuje uczestniczenie w procesie rozwoju zawodowego jako okazję do udziału w wydarzeniach społecznych, towarzyskich.

W 2013 roku w przekonaniu 51% nauczycieli ze szkół średnich niższego poziomu (ISCED 2) we wszystkich badanych krajach największym utrudnieniem w rozwoju zawodowym był brak możliwości pogodzenia doskonalenia zawodowego z planem pracy. Na drugim miejscu (48% odpowiedzi) znalazł się brak zachęt do podejmowania działań doskonalących, a na trzecim (44% odpowiedzi) – zbyt wysokie koszty rozwoju zawodowego. Tymczasem dla polskich nauczycieli największym utrudnieniem były przede wszystkim: zbyt wysokie koszty, brak odpowiedniej oferty doskonalenia zawodowego, brak czasu z powodu obowiązków rodzinnych oraz brak zachęt do udziału w doskonaleniu zawodowym. Częściej niż inni tę ostatnią barierę wymieniali nauczyciele starsi, z wyższym stopniem awansu zawodowego, a więc na ogół ci, którzy już korzystali z wielu możliwości doskonalenia (i nie trzeba ich do tego zachęcać), pracujący w szkołach, do których uczęszcza więcej niż 500 uczniów. Różnice te mogą wynikać także z faktu, iż w większych placówkach skierowanie nauczyciela na zajęcia doskonalące może spowodować trudności w realizacji planu nauczania (trudniej o zastępstwa, nauczyciele mają więcej nadgodzin) niż w szkołach małych.

W poszczególnych krajach nauczyciele mogą uzyskać różnego rodzaju wsparcie związane z rozwojem zawodowym. W badaniu TALIS 2013 wyróżniono cztery rodzaje takiego wsparcia: (1) całkowite sfinansowanie kursów; (2) uwzględnienie w planie prowadzonych lekcji zajęć doszkalających, które odbywają się w godzinach pracy; (3) dodatek do pensji za zajęcia odbywające się poza godzinami pracy; (4) niefinansowe wsparcie dla osób doszkalających się poza godzinami pracy (dni wolne, urlop szkoleniowy). Średnio około 70% nauczycieli nie płaciło za zajęcia doskonalące (25% w Korei, 61% w Polsce, 93% w Anglii). Zdecydowanie najczęstszym wsparciem we wszystkich krajach było dopasowanie planu pracy nauczycieli

do zajęć związanych z rozwojem zawodowym (takie wsparcie otrzymało średnio około 55% dydaktyków – 38–39% w Polsce). Tylko niecałe 8% (średnia przy znacznych różnicowaniach między poszczególnymi krajami) nauczycieli mogło liczyć na dodatek do pensji, a 14% na zwolnienie z prowadzenia części lekcji i uzyskanie urlopu szkoleniowego (9–11% w Polsce).

PODSUMOWANIE

Wzrastające na świecie zainteresowanie rozwojem zawodowym nauczycieli wynika z faktu, iż dostrzega się pozytywny związek między doksztalcaniem się dydaktyków a osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, szkół.

Spośród wielu form rozwoju zawodowego nauczycieli szczególną troską powinny być objęte program integracyjny i *mentoring* – przeznaczone głównie dla młodych adeptów zawodu nauczycielskiego oraz wszystkich nowo zatrudnianych nauczycieli. Doszkalanie się na początku kariery nauczycielskiej na ogół skutkuje znacznie większą aktywnością na kolejnych etapach rozwoju zawodowego. Ponadto znacznie częściej mentorami zostają ci, którzy byli objęci formalnym programem integracyjnym. Wydaje się, że w przypadku polskich nauczycieli te szczególne formy rozwoju zawodowego nie są jeszcze dostatecznie rozwinięte. Warto wspierać udział nauczycieli w programach mentorskich zarówno w roli mentora, jak i osoby będącej pod opieką mentora, bez względu na doświadczenie zawodowe dydaktyków (np. młody nauczyciel może pełnić funkcję mentora, który inspiruje do stosowania nowych technologii w nauczaniu). Mentorzy, opiekunowie stażu powinni być dobierani nie tylko na podstawie posiadanej wiedzy i umiejętności jej przekazywania, ale także chęci bycia mentorem; powinna być też zachowana zgodność przedmiotu nauczanego przez mentora (opiekuna) i nauczyciela będącego pod jego opieką. Warto, aby funkcje opiekuna stażu i mentora stały się atrakcyjnymi ścieżkami kariery nauczycielskiej. Osoby wykonujące taką pracę powinny być odpowiednio wynagradzane, niekoniecznie finansowo (np. zagranicznym wyjazdem w celach edukacyjnych). Rolą dyrektorów byłoby dowartościowanie mentora (opiekuna stażu) w taki sposób, żeby funkcje te miały charakter prestiżowy i nie były traktowane jako kolejny żmudny obowiązek, a raczej jako wyzwanie i jeden z etapów rozwoju zawodowego nauczyciela.

Ze względu na to, że „program integracyjny” nie jest jeszcze w Polsce pojęciem popularnym i przez wszystkich potencjalnie zainteresowanych jednoznacznie rozumianym, odpowiednie zapisy dotyczące tego programu powinny się znaleźć w *Karcie nauczyciela* (lub innym dokumencie dotyczącym pragmatyki nauczycielskiej). Procedura stażu powinna być dokładnie opisana, a informacja o tym, że program

integracyjny ma wymiar wsparcia osobistego przeznaczonego dla każdego pracownika – uwypuklona.

W Polsce i pozostałych krajach uczestniczących w badaniu TALIS (w 2013, jak również w 2008 roku) nauczyciele odczuwają największe potrzeby wsparcia w zakresie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oferta szkoleń dotyczących pracy z takimi uczniami jest ciągle poszerzana, należy jednak również ją uszczegóławiać. Przygotowanie takiej oferty powinno być poprzedzone odpowiednimi badaniami (wskazującymi, czy chodzi o uczniów z zaburzeniami wzroku, słuchu, narządów ruchu, czy z anomaliami w zachowaniu lub innymi deficytami rozwojowymi).

Ponadto nauczyciele potrzebują zwiększenia swoich kompetencji w zakresie kontrolowania zachowań uczniów i kierowania klasą, indywidualizacji nauczania oraz stosowania nowych technologii i wykorzystywania w nauczaniu technik komputerowych. Potrzeby te wynikają z braków w przygotowaniu i rozwoju zawodowym bądź posiadania nieaktualnej wiedzy, kompetencji niedostosowanych do współczesnych realiów (Piwowarski 2015, s. 43–44). Wydaje się więc, że należałoby:

- wzmocnić proces monitorowania i aktualizowania ofert różnych form rozwoju zawodowego oraz proponowanych treści, zwłaszcza tych, które szybko się „starzeją” (np. dotyczących technik komputerowych), a także bezwzględnie wprowadzić certyfikację i akredytację instytucji, placówek zajmujących się rozwojem, doskonaleniem zawodowym nauczycieli (co już częściowo realizuje Ośrodek Rozwoju Edukacji);
- zapewniać nauczycielom dostęp do rozmaitych form rozwoju zawodowego i stosować zachęty do korzystania z nich (np. wsparcie finansowe, dostosowanie rozkładu lekcji do aktywności pozaszkolnej związanej z doskazywaniem, usuwanie barier zniechęcających do rozwoju zawodowego lub uniemożliwiających go);
- wspierać uczestnictwo nauczycieli w grupowych działaniach edukacyjnych, takich jak wspólne badania, praca zespołowa itp., które przyczyniają się do większej efektywności rozwoju zawodowego;
- wprowadzić pozaszkolne punkty konsultacyjne dla młodych nauczycieli, którym brak jeszcze odwagi, aby o trudnych dla nich sprawach rozmawiać na terenie szkoły, a tym samym ośmielić ich do artykułowania nurtujących problemów na forach niezależnych od dyrektora i kadry pedagogicznej danej szkoły (np. „telefon zaufania”, portal internetowy, kontakt osobisty z konsultantem, odpowiednim pracownikiem kuratorium czy Ministerstwa Edukacji);

- łączyć powyższe propozycje z szerszymi, systemowymi zmianami w zakresie kształcenia nauczycieli, w tym z nadaniem właściwej rangi praktykom studenckim i wyposażeniem adeptów zawodu w kompetencje pozwalające dostosowywać się do zmian nie tylko na „nauczycielskim” rynku pracy.

LITERATURA

- Asia Society, 2010, *Teacher Professional Development: International Practices* [pозyskano z: <http://asiasociety.org/education/learning-world/teacher-professional>, dostęp: 10.11.2015].
- Bandura A., 1994, *Self-efficacy*. W: V.S. Ramachandran (red.), *Encyclopedia of Human Behaviour*, t. 4. Nowy Jork, Academic Press.
- Dróżka W., 2004, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce, Wydawnictwo AŚ.
- European Commission, 2010, *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Bruksela.
- Hernik K. (red.), 2015, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa, IBE [pозyskano z: <http://www.eduentuzjasci.pl/badania.html>, dostęp: 11.10.2015].
- Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D., 2009, *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. "Teaching and Teacher Education", 25(1) [pозyskano z: <http://www.ore.edu.pl>, dostęp: 11.10.2015].
- OECD, 2005, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paryż, OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en> [dostęp: 18.10.2015].
- OECD, 2009, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paryż, OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en> [dostęp: 15.10.2015].
- OECD, 2014, *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paryż, OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> [dostęp: 16.10.2015].
- Piwowarski R., Krawczyk M., 2009, *TALIS. Nauczanie – Wyniki Badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa, IBE [pозyskano z: <http://www.eduentuzjasci.pl/badania.html>, dostęp: 10.10.2015].
- Piwowarski R., 2015, *Rozwój zawodowy nauczycieli*. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się*

- TALIS 2013 [pозyskano z: <http://www.eduentuzjasci.pl/badania.html>, dostęp: 11.10.2015].
- Strong M., 2009, *Effective Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*. Nowy Jork, Teachers College Press.
- Vijver van de F.J., He J., 2014, *Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013*. "OECD Education Working Papers", nr 107, OECD Publishing.
- Żylicz P., Malinowska D., 2012, *Przygotowanie polskich eksperymentalnych wersji skal samoopisowych dla nauczycieli wraz z badaniem pilotażowym*. Warszawa, Instytut Rozwoju Biznesu.

ENTRY TO THE PROFESSION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS – INTERNATIONAL AND POLISH PERSPECTIVE

Abstract: This text primarily draws from TALIS 2013 and is divided into three main parts. The first one deals with the methodology employed, leading to an analysis of the relationship between teacher's opinions and social desirability as revealed by responses to on-line questionnaires. Problems associated with entry to the teaching profession are briefly presented in the second part. Part three reflects on main aspects of teacher's professional development in the light of the survey analysis.

Keywords: entry to the teaching profession, induction programme, mentoring, professional development, social desirability.