

## ZAWÓD NAUCZYCIEL – CO POMAGA, A CO PRZESZKADZA W PRACY NAUCZYCIELA, CZYLI FORMALNE I NIEFORMALNE UWARUNKOWANIA PRACY NAUCZYCIELI

W najlepszych systemach edukacyjnych nauczyciele traktowani są jako główny zasób i czynnik wpływający na jakość edukacji. Określenie czynników wspierających i utrudniających poprawę jakości pracę nauczycieli oraz podniesienie statusu zawodu nauczyciela jest bardzo ważne. Poniżej prezentujemy główne wnioski i rekomendacje odnoszące się do formalnych i poza formalnych uwarunkowań pracy nauczycieli, które sformułowane zostały głównie na podstawie wyników badań prowadzonych w Zespole Badań Nauczycieli, ale także innych badań Instytutu Badań Edukacyjnych w ostatnich latach, w tym zarówno szeroko zakrojonych ilościowych badań międzynarodowych, krajowych, jak również badań jakościowych.

Na to jak pracuje nauczyciel ma wpływ bardzo wiele czynników, a wśród nich zarówno formalne, jak i nieformalne uwarunkowania, w tym system kształcenia nauczycieli; programy integracyjne, mentoring; system oceny pracy nauczycieli, ewaluacja pracy szkół; system awansu i rozwój zawodowy; warunki pracy, w tym wyposażenie sal lekcyjnych i pokoju nauczycielskiego; relacje z uczniami i rodzicami uczniów; relacje między nauczycielami; relacje nauczycieli z dyrektorem. Ważne są także kwestie związane z prestiżem i statusem zawodowym nauczyciela. Niski status społeczny zawodu nauczyciela może być traktowany jako istotna przeszkoda dla efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela. Może być też źródłem utrzymującej się negatywnej selekcji do zawodu. Czynniki kształtujące prestiż zawodu wydają się być zatem kluczowe zarówno z punktu widzenia polityki oświatowej, jak i jednostek, bowiem mogą wpływać na poczucie zaangażowania, zadowolenia i satysfakcji z pracy nauczycieli, co przekłada się na jakość ich pracy.

Najlepsze systemy edukacyjne w bardzo różny sposób zapewniają wysoką jakość nauczania. Jedne opierają się na zaufaniu i autonomii dyrektorów i nauczycieli, inne na ścisłym regulowaniu zakresu obowiązków poszczególnych aktorów. Polskie rozwiązania prawne nie są jednoznaczne, niektóre przepisy pozwalają nauczycielom na realizowanie własnych pomysłów na lekcje autorskie, inne obszary ich działalności są jednak przeregulowane, np. system awansu, ewaluacja szkół, sprawozdawczość; lub nie zawsze odpowiadają na potrzeby nauczycieli (system doskonalenia zawodowego). Wiąże się to z postrzeganiem wymogów prawnych przez dyrektorów i nauczycieli jako kontrolnych, a nie jako rozwojowych. Jednocześnie, szereg praktyk postrzeganych przez nauczycieli jako element biurokratyzacji systemu jest wytwarzanych przez samych nauczycieli, dyrektorów czy organy prowadzące.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o to co pomaga, a co przeszkadza w pracy nauczyciela odwołujemy się do dwóch edycji Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się - TALIS, badania „Czas i warunki pracy nauczycieli”, „Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli TEDS-M, „Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy”, badania początkujących nauczycieli, „Szkoła – rodzice – społeczność lokalna” oraz „Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy”, a także badania dotyczące wykorzystania ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły.

Szkoły są organizmami bardzo złożonymi, trudno nimi kierować, gdyż wiele procesów w nich zachodzących wymyka się bezpośredniej kontroli. Szkoły jako organizacje funkcjonują w złożonym otoczeniu, z którego płyną różne oczekiwania poszczególnych aktorów: rodziców, organów prowadzących, kuratorów i ministerstwa edukacji. Obok wymagań prawnych, ważną rolę odgrywają też oczekiwania społeczne. Wreszcie szkoły są społecznościami, w których obowiązują pewne wzory myślenia i zachowań oraz systemy symboli, które składają się na określoną kulturę organizacyjną placówki. Integrowanie wszystkich tych czynników jest niezwykle trudnym zadaniem, przed którym w swojej codziennej pracy staje dyrektor szkoły. W wielu sytuacjach dyrektor musi

uświadomić sobie, że funkcjonując w takim złożonym i niejednokrotnie wewnętrznie sprzecznym kontekście ma ograniczone możliwości wpływu na poszczególne elementy szkolnego organizmu oraz na szkolny system ogółem. Może on przyjąć postawę obronną, chronić swoją placówkę przed narzucanymi z zewnątrz nakazami i zarządzeniami, co w konsekwencji może prowadzić do pozorowania wdrażania zmian. Może też spróbować „przetłumaczyć” te odgórne nakazy na język dostosowany do swojej społeczności szkolnej, zrozumieć cel wdrażanych reform, szukać wewnętrznego uzasadnienia a zatem motywacji do inicjowanych procesów zmian.

Kształtowanie polityki edukacyjnej dotyczącej pracy nauczycieli wymaga wzięcia pod uwagę wielu czynników, w tym faktu, że wprowadzanie zmian wymaga czasu oraz wiąże się niejednokrotnie z oporem osób bezpośrednio objętych zmianą. Wymaga też zaufania do dyrektorów szkół i pozostawienia im odpowiedniej autonomii w kształtowaniu polityki oświatowej w swojej szkole. To od nich w dużej mierze zależy, czy odgórnie wdrażane zmiany mają szansę na praktyczną realizację oraz czy mają oni niezbędne poczucie odpowiedzialności i uprawnień by systemowe rozwiązania dopasować do potrzeb kierowanych przez siebie szkół.

Tekst zawiera **dwa rodzaje rekomendacji** – rozwiązania systemowe, wskazujące m.in. na konieczność integrowania różnych elementów systemu oświaty w odniesieniu do nauczycieli – awansu, doskonalenia, kształcenia i oceny pracy. Proponowane zmiany obejmują również system przygotowania i rozwoju zawodowego, a także zakresu odpowiedzialności dyrektorów. W drugiej części formułujemy propozycje odnoszące się do konkretnych szkół, które w dużej mierze są bezpośrednimi wskazaniem dla codziennej pracy dyrektora. Uważamy bowiem, że przeprowadzanie jakichkolwiek zmian w polityce oświatowej nie byłoby możliwe bez udziału i poparcia ze strony dyrektorów. W ostatniej części odwołujemy się do pojęcia prestiżu zawodu nauczyciela, wskazując na czynniki budujące i osłabiające prestiż polskich nauczycieli, wśród których znaleźć można czynniki społeczne, kulturowe, instytucjonalne i osobiste.

## **REKOMENDACJE DLA SYSTEMU OŚWIATY**

### **Przygotowanie do pracy, rozwój zawodowy i zakres odpowiedzialności dyrektorów**

Dyrektorzy polskich szkół mają, na tle międzynarodowym, jeden z najkrótszych staży pracy na stanowiskach zarządczych poza oświatą oraz najkrótszych staży pracy poza szkołą. Z drugiej strony mają średnio jeden z najdłuższych staży w zawodzie nauczyciela. Do zawodu dyrektora szkoły trafiają więc osoby bez wcześniejszego praktycznego doświadczenia w zakresie zarządzania.

Praca dyrektora w Polsce wymaga nie tylko kompetencji menedżerskich i znajomości prawa oświatowego, ale także prawa pracy, zamówień publicznych czy prawa budowlanego. We wszystkich tych obszarach dwie trzecie dyrektorów zgłasza umiarkowane lub wysokie potrzeby szkoleniowe. Czterech na pięciu dyrektorów w Polsce zgłosiło potrzebę zdobycia wiedzy i umiejętności w zakresie pozyskiwania dodatkowych środków finansowych dla szkoły, aż 1/3 wskazała na wysoki poziom potrzeb w tej dziedzinie.

Dane TALIS 2013 pokazują słabości systemu przygotowania osób do zawodu dyrektora w Polsce – są oni na ogół dobrze formalnie przygotowani do swojej pracy (ukończyli kursy kwalifikacyjne i związane z administrowaniem szkołą), ale stosunkowo słabo wyszkoleni w zakresie przywództwa edukacyjnego. W obecnym systemie prawnym nie ma wymogu doskonalenia zawodowego dyrektora. Ci, którzy chcą się rozwijać nie znajdują odpowiedniej oferty, a jeśli uda im się znaleźć szkolenie odpowiadające ich potrzebom, okazuje się, że nie są w stanie go sfinansować. Znaczna część dyrektorów szkół nie czuje się do tego zmotywowana, albo nie jest w stanie pogodzić tych dodatkowych zadań ze swoim planem pracy. Dlatego system przygotowania zawodowego dyrektorów powinien obejmować okres przed rozpoczęciem pracy, jak i w jej trakcie, by na bieżąco móc reagować na pojawiające się trudności i potrzeby.

Dane TALIS 2013 pokazują **słabości systemu przygotowania osób do zawodu dyrektora w Polsce** – są oni na ogół dobrze formalnie przygotowani do swojej pracy (ukończyli kursy kwalifikacyjne i związane z administrowaniem szkołą), ale stosunkowo słabo przygotowani w zakresie przywództwa edukacyjnego. Wyniki badania TALIS 2013 potwierdzają to, na co zwracają środowiska oświatowe i naukowe – system przygotowania na stanowisko dyrektora szkoły wymaga zmian. Przede wszystkim chodzi o zmiany w kierunku kształtowania przywódców edukacyjnych. Z jednej strony chodzi o kompetencje *stricte* leaderskie (motywowanie pracowników, zarządzanie zespołem, wyznaczanie celów i kierunków działań, ocena pracowników i informacja zwrotna, planowanie strategiczne) oraz o umiejętność sprawnego pozyskiwania dodatkowych środków finansowych. Z drugiej zaś system ten powinien umożliwiać dyrektorom orientację w złożonym systemie prawnym, w jakim funkcjonuje szkoła.

Ważnym elementem systemu przygotowania i rozwoju zawodowego dyrektorów powinny stać się także **sieci wsparcia i współpracy dyrektorów** (zwłaszcza na poziomie lokalnym), umożliwiające m.in. wymianę wiedzy, dobrych praktyk i rozwiązań, ale także supervizję oraz mentoring osób zaczynających pracę w zawodzie przez osoby bardziej doświadczone. Dobrym rozwiązaniem i w tym kontekście mogłyby się stać szkoły ćwiczeń i wizyty studyjne dla dyrektorów w innych szkołach w Polsce.

System przygotowania na stanowisko dyrektora powinien zatem obejmować kilka sfer, w tym obejmować także elementy przygotowania praktycznego, np.: na stanowiskach wicedyrektorów szkół lub poza systemem oświaty. Tego typu doświadczenie mogłoby być jednym z warunków wymaganych od kandydatów startujących w konkursach na dyrektora szkoły. Możliwy kierunek zmian może obejmować także szkoły ćwiczeń lub inne formy kształcenia i doskonalenia logiką działania przypominające studia z zakresu MBA, w których osoby przygotowujące się do funkcji dyrektora mogłyby pracować i obserwować pracę doświadczonych dyrektorów i uczyć się praktycznych umiejętności potrzebnych w zarządzaniu szkołą. W tym kontekście pojawia się też kwestia formalnego zatrudnienia dyrektora. Zwraca się uwagę na fakt, że odejście od kadencyjności ku kontraktom bezterminowym sprzyja inwestowaniu przez organy prowadzące w osoby już zajmujące te stanowiska (np.: przez finansowanie ich rozwoju zawodowego), jak i w odpowiednie przygotowanie do pełnienia tej funkcji (Herczyński, Sobotka, 2012).

Z badania TALIS wyłania się obraz polskich dyrektorów jako osób z jednej strony przeciążonych swoimi obowiązkami, bez wystarczającego wsparcia i zaangażowania ze strony rodziców, borykających się z problemami niewystarczających środków finansowych i innych zasobów szkoły. Z drugiej strony zaś osób, które biorą na siebie coraz więcej zadań, bez dzielenia się odpowiedzialnością z innymi – polscy dyrektorzy mają duże poczucie odpowiedzialności, nawet w obszarach, które nie są w ich gestii (ustalanie początkowego wynagrodzenia nauczycieli oraz określania podwyżek dla nauczycieli). Ponadto połowa z nich wskazała, że ważne decyzje podejmuje w szkole samodzielnie. Widoczne jest tu napięcie między chęcią utrzymania kontroli, tam gdzie to jest możliwe i niemożnością poradzenia sobie z takim zakresem obowiązków, a co za tym idzie z trudnością w skupianiu się na działaniach przywódczych.

Rozwiązaniem w tej sytuacji na poziomie systemowym mogłoby być przededefiniowanie roli dyrektora w kierunku przywódcy edukacyjnego, a co się z tym wiąże – podzielenie się zadaniami z innymi pracownikami szkoły. Znaczenie tego rodzaju podziału zadań jest szczególnie ważne w funkcjonowaniu zespołów szkół, w których możliwa jest specjalizacja w podziale ról związanych z zarządzaniem. Wymagałoby to wprowadzenia zmian m.in. w systemie awansu zawodowego nauczycieli, oderwanie go od funkcji *stricte* finansowej i wprowadzenie nowo zdefiniowanego **dwutorowego systemu awansu – poziomego i pionowego**. W pierwszym wypadku chodzi o stworzenie stanowisk związanych z wykonywaniem zadań i odgrywaniem szeregu ról dotyczących różnych obszarów funkcjonowania szkoły poza nauczaniem w klasie, np.: mentor, mediator szkolny, szkolny koordynator projektów, fundraiser, animator współpracy z rodzicami, koordynator współpracy z uczelnią. Pełnienie przez nauczycieli tego typu funkcji powinno być powiązane ze zmianą podstawowego pensum dydaktycznego, być może także ze zróżnicowaniem wynagrodzenia.

Z kolei **awans pionowy** oparty na hierarchii kompetencji powinien wiązać się z większą odpowiedzialnością. Wymaga różnorodności stopni z jasno określonymi kryteriami, które należy spełnić chcąc awansować na drabinie hierarchii zawodowej. Co więcej, kolejne stopnie awansu powinny wiązać się z coraz wyższymi wymogami wobec kandydatów, coraz większą odpowiedzialnością i coraz wyższym prestiżem – w tym sensie być coraz trudniej dostępne. Przykładowymi funkcjami związanymi z dodatkową odpowiedzialnością (i odnoszącymi się do obszaru zarządzania) mogą być: dyrektor, wicedyrektor szkoły, liderzy zespołów przedmiotowych, menadżer rozwoju zawodowego. Istotna jest spójność obu systemów awansu – zajmowanie pozycji w jednym systemie uzależnione jest od zajmowanej pozycji w drugim (nie można zostać liderem zespołu mając status początkującego nauczyciela).

### **System kształcenia, awansu i doskonalenia zawodowego nauczycieli**

Zarówno dane statystyczne, jak i badania edukacyjne pokazują, że obecny system awansu wyczerpał się i wymaga gruntownych zmian. Jedną z postulowanych rekomendacji jest niewątpliwie powiązanie go z systemem doskonalenia zawodowego, tak by rzeczywiste osiągnięcia czy kompetencje nauczycieli nabywane w toku pracy i rozwoju zawodowego znalazły odzwierciedlenie w systemie awansu. Warto podkreślić w tym kontekście, że jednym z argumentów na rzecz zmiany starego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli był fakt, że szkolenia podejmowane przez nich nie uwzględniały potrzeb szkół. W zreformowanym systemie przeniesiono więc punkt ciężkości właśnie na ten aspekt. Należy jednak zwrócić uwagę, że system winien uwzględniać obie perspektywy: potrzeby rozwojowe szkoły, jak i pojedynczych nauczycieli.

Badanie TALIS pokazuje, że chociaż **potrzeby kształcenia z zakresu znajomości programu nauczania, wiedzy i zrozumienia nauczanego przedmiotu** oraz kompetencji pedagogicznych w zakresie nauczania swojego przedmiotu są bardzo niskie (zaledwie od 13 do 17% nauczycieli gimnazjów określa je jako umiarkowane lub wysokie), to szkolenia i inne formy doskonalenia w tych właśnie obszarach znajdują się wśród najbardziej popularnych (podejmuje je znacznie ponad połowa nauczycieli, są w pierwszej piątce tematów, z których nauczyciele najczęściej się doskonalą). Warto przy tym zauważyć, że szkolenia ze znajomości programu oraz wiedzy na temat swojego przedmiotu okazują się bardzo użyteczne dla codziennej pracy nauczycieli. Z kolei działania z zakresu zachowania uczniów i kierowania klasą oraz indywidualizacji nauczania, będące w piątce najczęściej wskazywanych obszarów, w których nauczyciele chcieliby się kształcić, zostały przez nich ocenione najmniej pod względem pozytywnego wpływu działań doskonalących na sposób nauczania (mniej niż 30% uznało, że był to wpływ duży). Jednocześnie głównymi barierami utrudniającymi udział polskich nauczycieli w rozwoju zawodowym są zbyt wysokie koszty oraz brak odpowiedniej oferty. Wyniki te zapewne odzwierciedlają wpływ innych czynników niż tylko indywidualne potrzeby nauczycieli na wybór podejmowanych szkoleń – w tym potrzeb szkoły. Jednakże jeśli działania z zakresu doskonalenia zawodowego mają motywować pedagogów do pracy i być dla nich użyteczne, nie mogą ignorować indywidualnych potrzeb nauczycieli. Badanie TALIS pokazuje także, że pomimo stale rozwijanej oferty w zakresie szkoleń dotyczących pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy ją uszczegóławiać. Ponad połowa nauczycieli gimnazjów zadeklarowało umiarkowane lub wysokie potrzeby kształcenia w tym zakresie, tyle samo skorzystało z tej formy doskonalenia, ale już nieco ponad 1/3 oceniło jej wpływ jako duży. Dlatego też oferta powinna być poprzedzona odpowiednimi badaniami, wskazującymi, czy chodzi o uczniów z zaburzeniami wzroku, słuchu, narządów ruchu, czy też z anomaliami w zachowaniu lub innymi. Ponadto warto, by system wspomagania szkół uwzględniał działania związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli umożliwiające im przygotowanie się do pełnienia rozmaitych funkcji w szkole, np.: opiekuna praktyk, opiekuna stażu, mentora, lidera zespołu przedmiotowego, wicedyrektora, czy szkolnego koordynatora projektów (w ramach proponowanego systemu awansu poziomego i pionowego).

**System doskonalenia zawodowego nie powinien funkcjonować w oderwaniu od systemu oceny pracy nauczycieli.** Korzystanie z informacji zwrotnych uzyskanych w ramach oceny pracy nauczycieli, także jej nieformalnych form, powinno służyć do projektowania adekwatnego do potrzeb nauczycieli systemu ich rozwoju zawodowego, zakładając indywidualizację rozwiązań dla poszczególnych osób. W Polsce ocena pracy nauczyciela, podobnie jak ocena dorobku

zawodowego w ramach procedur awansu zawodowego stanowi raczej formalny dowód już dokonanego rozwoju zawodowego nauczyciela. W związku z tym niejednokrotnie jest tak, że najpierw nauczyciel się doskonali, później zaś następuje ocena jego pracy. Ten kierunek działań jest zrozumiały biorąc pod uwagę cele oceny dorobku zawodowego. Ważne jest jednak, by nie ograniczało to odwrotnego procesu, czyli podjęcia danej formy doskonalenia dostosowanej do potrzeb, które wynikają z uzyskanych informacji zwrotnych o pracy. Dzięki temu proces oceny pracy nauczycieli mógłby stać się bardziej użyteczny w ich codziennej praktyce.

Doceniając różnorodność form doskonalenia pracy nauczycieli wprowadzonych w ostatnich latach (warsztaty, spotkania grupowe, konsultacje indywidualne i grupowe), warto byłoby rozważyć także wprowadzenie pozaszkolnych punktów konsultacyjnych 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 ich problemów na forach – niezależnych od dyrektora i kadry pedagogicznej danej szkoły (np. telefon zaufania, portal internetowy bądź kontakt osobisty). Nowy system doskonalenia wdrażany jest na poziomie powiatu i w tym miejscu powinny też zostać ulokowane punkty konsultacyjne – dostatecznie blisko szkoły i nauczyciela, ale poza bezpośrednim terenem szkoły i gminy.

Innym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela mogą być rozwinięte **programy mentorskie w szkole**. Z badań TALIS wynika, że w Polsce nie są one rozpowszechnione – zgodnie z deklaracjami dyrektorów szkół wszystkich poziomów były one dostępne średnio dla 21-28% nauczycieli. Tymczasem mentoring stanowi efektywną metodę rozwoju rozmaitych kompetencji pracowników. Takie osobiste przewodnictwo i pomoc doświadczonych nauczycieli, czy szczególnie utalentowanych w jakimś obszarze, może być dla wielu osób ogromnym wsparciem w ich codziennej pracy w szkole. Dlatego też warto wspierać udział nauczycieli w programach mentorskich zarówno w roli mentora jak i osoby będącej pod opieką mentora – bez względu na ich doświadczenie zawodowe (np. młody nauczyciel może być mentorem w zakresie zastosowania nowych technologii w nauczaniu). Ważne jest, by mentorzy byli dobierani nie tylko ze względu na posiadaną wiedzę i umiejętność jej przekazywania, ale też na chęć bycia mentorem. Tego typu funkcja mogłaby być elementem systemu awansu poziomego w szkole.

Polscy nauczyciele są dobrze przygotowani do pracy, jeśli chodzi o kompetencje merytoryczne (wysoki poziom wiedzy przedmiotowej), jak i dydaktyczno-metodyczne. Świadczą o tym zarówno wypowiedzi samych nauczycieli (znajdujące także odzwierciedlenie w badaniu TALIS), jak i dobre wyniki polskich uczniów w badaniach międzynarodowych (np. PISA). Problemy pojawiają się jednak w trzecim z najważniejszych obszarów: sferze umiejętności wychowawczych i psychologicznych, w tym kwestii związanych z relacjami z uczniami i rodzicami, radzenia sobie z ich problemami.

Wyniki badania TALIS pokazują, że choć relacje społeczne w szkole są przez polskich nauczycieli oceniane raczej pozytywnie, to jednak na tle innych krajów wyraźne mamy w tym zakresie problemy: **w Polsce mniejsze jest zainteresowanie i troska nauczycieli o uczniów**. Różnice widać zwłaszcza w wypadku dbania o dobre samopoczucie uczniów. Ze stwierdzeniem „Większość nauczycieli w tej szkole jest zdania, że dobre samopoczucie uczniów to ważna sprawa” zdecydowanie zgadza się 16% nauczycieli polskich gimnazjów, podczas gdy średnia z całego badania wyniosła 39%. Mniejsza jest też otwartość na opinie uczniów. Ze zdaniem „Większość nauczycieli w tej szkole interesuje się tym, co uczniowie mają do powiedzenia” zgadza się wprawdzie 92% polskich nauczycieli gimnazjum, jednak tylko 15% wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” (średnia w krajach TALIS – 25%).

Problemy w tym zakresie dobitnie pokazują też wyniki badania PISA przeprowadzanego wśród piętnastolatków w latach 2000-2015. W rankingu stworzonym na podstawie odpowiedzi piętnastolatków z krajów OECD Polska zajęła ostatnie miejsce, jeśli chodzi o relacje między nauczycielami i uczniami. W 2012 r. w Polsce aż 26% uczniów nie zgadzało się ze stwierdzeniem, że „uczniowie mają dobre relacje z większością nauczycieli”, podczas gdy w innych krajach takie negatywne opinie są dużo rzadsze. Podobnie negatywnie polscy uczniowie ocenili inne aspekty relacji z nauczycielami. Polscy nauczyciele wprawdzie dostrzegają problem, jednak porównanie

konkretnych wartości procentowych ujawnia ogromne różnice między nauczycielami a uczniami w postrzeganiu klimatu społecznego szkoły i niedoceniając skali problemów przez nauczycieli.

Dlatego ważnym wyzwaniem jest **wzmocnienie umiejętności nauczycieli w obszarze umiejętności wychowawczych i psychologicznych**, w tym kwestii związanych z relacjami z uczniami i rodzicami, radzenia sobie z ich problemami.

Tak więc kolejnym elementem przygotowania nauczycieli do zawodu wymagającym zmian, na co wskazują wyniki badania początkujących nauczycieli (Walczak, 2012) są **praktyki studenckie**. Przede wszystkim należy nadać im właściwą rangę na poziomie szkoły i uczelni, gdyż mogą mieć one duże znaczenie dla obu tych podmiotów. W obecnym kształcie współpraca uczelnią ze szkołą nie przynosi tej ostatniej wymiernych korzyści. Istnieją jednak przykłady pokazujące, że uczelnia może wspierać szkołę, proponując szeroko rozumianą pomoc merytoryczną lub praktyczną (np. w postaci warsztatów, seminariów z problematyki interesującej dla szkoły), przekazywać wyniki badań naukowych, mogących mieć praktyczne zastosowanie w danej szkole, upowszechniać wiedzę dotyczącą rozwiązań edukacyjnych itd., uczelnia mogłaby stać się miejscem wymiany myśli między teoretykami i praktykami. Szkoła natomiast byłaby miejscem praktycznego wdrażania tych rozwiązań. W tym celu należałoby stworzyć dodatkowe narzędzia sprzyjające współpracy pomiędzy instytucjami kształcącymi nauczycieli a szkołami, np. poprzez odpowiednie zapisy prawa i wsparcie finansowe tego typu inicjatyw. Ważne jest także uwzględnienie praktycznego aspektu w kształceniu nauczycieli w zajęciach edukacyjnych, które często są prowadzone przez osoby nie mające doświadczenia w pracy w szkole i na których zbyt rzadko wykorzystywane są materiały z badań edukacyjnych, prace uczniowskie, nagrania fragmentów lekcji, itp. materiały mogące przybliżyć przyszłym nauczycielom rzeczywiste warunki pracy. Jak wynika z badania TEDS-M 2008 przeprowadzonego 10 lat temu wśród studentów ostatniego roku studiów specjalności nauczycielskiej na kierunkach matematyka i pedagogika, jedynie część studentów tych kierunków traktowała pracę nauczyciela jako zawód, który traktują jako docelowy. Wydaje się, że niewiele się pod tym względem zmieniło. Oznacza to, że inwestycje w ich kształcenie w postaci finansowania publicznego i inwestycji czasu szkół i nauczycieli zaangażowanych w kształcenie praktyczne jest w części nieefektywnie wykorzystywane. Wskazuje na potrzebę większej koncentracji i lepszej regulacji warunków dostępu do kształcenia nauczycieli.

### Ocena pracy nauczycieli

Regularna ocena pracy nauczycieli stanowi ważny element ich doskonalenia zawodowego. Jak pokazują liczne badania (Hattie, 2009; Gates Foundation, 2010), dobrze zaplanowany proces udzielania nauczycielom informacji zwrotnych o ich pracy, skutkujący konkretnymi działaniami w zakresie rozwijania potrzebnych kompetencji, wspierający refleksję nad metodami nauczania, powiązany z systemem motywowania nauczycieli do pracy, ma pozytywny związek z efektywnością nauczania uczniów, z ich wynikami, a zatem wpływa na jakość edukacji. W Polsce ocena pracy jest elementem relacji pracodawca –przełożony, jest ważnym elementem awansu zawodowego oraz jest częścią nadzoru pedagogicznego prowadzonego przez dyrektora.

**Ewaluacja wewnętrzna** to jeden z mechanizmów, który ma za zadanie wspierać rozwój placówek. Jak pokazały obserwacje (Wasilewska, Rybińska i Muzyk, 2014) potencjał tego narzędzia nie jest do końca wykorzystywany przez szkoły. Wielu nauczycieli krytycznie podchodzi do ewaluacji jako zajęcia czasochłonnego, obejmującego wiele dodatkowych zadań i kojarzącego się z koniecznością przygotowania znacznej ilości materiałów i dokumentów, a zarazem nie przynoszącego zbyt wielu korzyści. Ewaluacja jest raczej traktowana jako kwestia dodatkowa i poboczna, a nie jako narzędzie pozwalające na ocenę i doskonalenie własnego warsztatu pracy i pracy szkoły. Jest to przede wszystkim zadanie, którą trzeba zrealizować, bo taki jest wymóg, a nie ze względu na potencjalne z niego korzyści. To, że użyteczność ewaluacji nie jest dostrzegana przez kadrę szkoły bywa między innymi pokłosiem przyjętych przez szkołę sposobów prowadzenia ewaluacji, czy problemów warsztatowych. Wiąże się to ze zidentyfikowanym problemem funkcjonującego wśród szkół przekonania o istnieniu pewnych wymaganych sposobów realizacji ewaluacji wewnętrznej – na przykład dotyczących metodologii (konieczność prowadzenia rozbudowanych badań, realizacji badań ankietowych, wzorowanie ewaluacji wewnętrznej na zewnętrznej), czy też wyboru

zagadnień, w których ma być prowadzona (bazowanie ewaluacji na wymaganiach państwa wobec szkół). W konsekwencji szkoły prowadzą ewaluację z wykorzystaniem słabo sobie znanych metod, w odniesieniu do zagadnień, które nie wynikają z wewnętrznych potrzeb szkoły, czy też w zbyt wielu obszarach na raz. Czasami traktują ewaluację wewnętrzną jako sposób na przygotowanie się do ewaluacji zewnętrznej.

Szkoły różną się wiedzą dotyczącą ewaluacji wewnętrznej i poziomem doświadczeń w prowadzeniu badań nad jakością pracy szkoły - im większa wiedza na temat idei ewaluacji wewnętrznej i im szersze doświadczenia związane z analizą pracy szkoły, oceną jej jakości – tym lepsze zrozumienie idei ewaluacji i lepsze do niej podejście. Takim placówkom ewaluacja umożliwia poznanie perspektyw i opinii różnych grup osób oraz pozwala usystematyzować działania związane z ocenianiem pracy szkoły i efektów nauczania.

Warto dodać, że badania pokazały liczne korzyści związane z realizacją ewaluacji w sposób zespołowy, integrujący grono pedagogiczne w działaniach na rzecz uzyskania odpowiedzi na najbardziej nurtujące dla szkoły pytania w obszarze oceny jej własnej pracy. W szczególności nauczyciele zwracają uwagę na takie korzyści, jak poprawa komunikacji w gronie pedagogicznym, czy też większa możliwość wyrażenia swojego zdania, pokazania pomysłów. Stąd szczególnie istotne jest promowanie włączania szerokiego grona nauczycieli w prowadzenie ewaluacji.

Kluczowym wyzwaniem jest więc kształtowanie przekonania, że ewaluacja wewnętrzna może być przydatnym narzędziem i że powinna być ściśle dopasowana do potrzeb szkoły. Ważne jest rozwianie przekonań o tym, że istnieją pewne „wymagane” sposoby i obszary jej prowadzenia, a uwagi wymaga doskonalenie warsztatu nauczycieli związanego z prowadzeniem ewaluacji. W obu tych aspektach widać pozytywne kierunki zmian w szkołach, natomiast z pewnością nie jest to łatwy i szybki proces.

## **REKOMENDACJE DLA SZKÓŁ**

Dyrektor szkoły jako osoba zarządzająca placówką ma kluczowe znaczenie dla kształtowania kultury organizacyjnej szkoły – może wprowadzać w niej zmiany, niezależnie od ogólnych reform i zmian na poziomie systemowym. Jako przywódca edukacyjny może formułować wizję, wytyczać cele, stwarzać przestrzeń do działania dla nauczycieli i uczniów, włączając ich oraz szersze otoczenie społeczne w ten proces. Obecnie prowadzone badania dotyczące przywództwa w szkole akcentują potrzebę jego „rozproszenia” i tworzenia „łańcucha przywództwa”, którego elementem stają się nauczyciele, uczniowie i ich rodzice (Fullan, 2006). Badania TALIS przynoszą wiele wniosków, które odnoszą się nie tylko do konstrukcji systemu oświaty jako takiego, ale także do poziomu pojedynczej szkoły. Można je wdrażać uzupełniając istniejące rozwiązania instytucjonalne nie zawsze w pełni odpowiadające na problemy i potrzeby danej placówki.

### **Relacje społeczne i klimat szkoły**

Przede wszystkim znaczenie ma wyznaczenie priorytetów i budowanie odpowiedniego klimatu w szkole opartego na wsparciu i zaufaniu. W obliczu obserwowanych od lat deficytów w zakresie zaufania społecznego wśród ogółu Polaków, to właśnie przed szkołą stoi ważne zadanie zmiany postaw prezentowanych przez kolejne pokolenia. Tymczasem dominacja kontroli, oceny i wymagań nad wsparciem i zaufaniem dostrzegalna jest zarówno w relacjach między nauczycielami a uczniami, między dyrekcją a nauczycielami, jak i między instytucjami nadzorującymi a samą szkołą. Ważna wydaje się więc zmiana akcentów poprzez zwiększenie autonomii: uczniów, nauczycieli i szkół oraz zmniejszenie obaw przed formalną kontrolą. Warto pamiętać, że dobre relacje i klimat oparty na otwartości i zaufaniu są istotne zarówno z punktu widzenia zachowania i efektywności uczenia się uczniów, jak i komfortu i satysfakcji zawodowej nauczycieli oraz dyrektorów. Osoby zarządzające szkołami mogą niewątpliwie w taki sposób wyznaczać kierunki działań i rozwoju szkoły, by na te potrzeby odpowiadać.

Ważnym sposobem zmiany relacji w szkole, ale także możliwością odciążenia dyrektora od wielu zadań, co pozwoliłoby mu się skupić na myśleniu strategicznym i planowaniu, mogłoby być **oddanie części zadań w ręce rodziców**. Wymaga to przede wszystkim zmiany podejścia do tego zagadnienia. Po pierwsze odejścia od formalistycznego i biurokratycznego traktowania rady rodziców jako „producenta zgody” na wszelkich dokumentach, a oddania jej większego pola do podejmowania decyzji (dotyczących np.: organizacji pracy szkoły, korzystania z zasobów szkoły przez uczniów i członków społeczności lokalnej), stworzenia instrumentów i wspierania rad w pozyskiwaniu dodatkowych środków finansowych dla szkoły, etc. (por. *Jak efektywnie współpracować i komunikować się z rodzicami. Poradnik dla szkół*, IBE, 2015). Po drugie na stworzeniu większej liczby kanałów komunikacji z rodzicami, obok rady rodziców, np.: w postaci zespołów zadaniowych (na poziomie oddziałów, szkół, między szkołami), które ponosiłyby odpowiedzialność za określone obszary związane z funkcjonowaniem szkoły, np.: monitoringu ds. bezpieczeństwa w szkole, szkolnych wydarzeń, relacji ze społecznością lokalną, finansów, czystości. Jest to rozwiązanie korzystne dla obu stron – zdejmuje część zadań z dyrektora szkoły, daje rodzicom większe pole do zaangażowania, pozwala na zagospodarowanie ich energii, aktywności i talentów, które w obecnej formule współpracy szkoły z rodzicami nie mają szansy się ujawnić i pozostają niewykorzystane.

Z badania TALIS wynika, że w Polsce mniej istotne niż w innych krajach są dla nauczycieli i dyrektorów **informacje zwrotne od uczniów i ich rodziców**, a także zagadnienie współpracy w gronie pedagogicznym. Podobna sytuacja dotyczy zbierania opinii uczniów na temat sposobu nauczania – obecnie ponad 1/3 polskich nauczycieli nigdy dotąd nie otrzymała informacji zwrotnej o swojej pracy opartej na opiniach uczniów. Wyniki te są wyraźnym sygnałem pokazującym, że w Polsce proces upodmiotowienia uczniów oraz poszerzania współpracy z ich rodzicami nadal trwa i wymaga dalszych działań ze strony nauczycieli i dyrektorów. Dyrektorzy szkół mogą w tym kontekście odegrać bardzo ważną rolę stwarzając kanały komunikacji z rodzicami, by mogli oni udzielać informacji zwrotnych o pracy nauczycieli, ale też dyrektorów. Dotyczy to obszarów dostępnych rodzicom czyli np.: kontaktów z nimi, czy kwestii wychowawczych, również tych związanych ze sferą przekazywanych w szkole wartości i kształtowanych postaw itp.

### Informacja zwrotna dla nauczycieli

Polskę na tle innych krajów biorących udział w badaniu TALIS zdecydowanie wyróżnia fakt, iż praca każdego nauczyciela podlega ocenie – czy to w ramach ewaluacji (zewewnętrznej lub wewnętrznej), czy jako element procesu oceny pracy. Jednakże nieformalne formy przekazywania informacji zwrotnych nauczycielom są w Polsce zbyt mało rozpowszechnione. Szkoda, ponieważ zdaniem nauczycieli otrzymywanie przez nich informacji zwrotnych o swojej pracy ma na nią pozytywny wpływ: zwiększa poczucie pewności w roli zawodowej, satysfakcję z pracy, motywację do jej wykonywania. Dlatego też warto byłoby w większym stopniu postawić właśnie na nie, ponieważ dzięki swojemu nieformalnemu charakterowi nie są one narażone na ryzyko stania się biurokratycznym obowiązkiem. Obecnie niemal połowa polskich nauczycieli uważa, że formalna ocena ich pracy służy głównie spełnianiu wymogów administracyjnych. A zatem wyzwaniem dla dyrektorów szkół jest sprawienie, by ocena pracy nauczycieli miała dla nich mniej administracyjny, a bardziej praktyczny i rozwojowy charakter. Rozwiązaniem może być **rozpowszechnienie w szkołach niesformalizowanych form udzielania nauczycielom informacji zwrotnych dotyczących ich pracy**.

Rolą dyrektora jest budowanie kultury współpracy w szkole, wspieranie nauczycieli w dawaniu sobie nawzajem informacji zwrotnych o pracy, dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem. Dyrektor szkoły może zaprojektować system oceny pracy nauczycieli dostosowany do potrzeb swojej szkoły, niezależny od zapisanych w prawie oświatowym rozwiązań (jak np.: formalna ocena pracy nauczycieli). Może, podobnie jak inni pracodawcy, wprowadzić np. system corocznych rozmów oceniających, w trakcie których i nauczyciel i dyrektor mogą dać sobie nawzajem informacje zwrotne.

Badanie TALIS pokazało, że aż dla 90% polskich nauczycieli, niezależnie od ich stażu pracy w zawodzie, niedostępne są **obserwacje koleżeńskie**. Rozpowszechnienie takiej formy doskonalenia



pracy wydaje się istotne, gdyż stanowi wsparcie dla pojedynczego nauczyciela i jego warsztatu pracy, ale jest także sposobem na zintegrowanie środowiska szkolnego, pogłębienie relacji w gronie pedagogicznym i wzmocnienie pozycji nauczycieli. By obserwacje koleżeńskie były skuteczne, dyrektor powinien nadać im znaczenie rozwojowe, nie zaś kontrolne, czy też nadzorcze. Nie mogą być postrzegane jako kolejny biurokratyczny obowiązek, ale działanie, z którego nauczyciele mogą czerpać korzyści, a co za tym idzie pozytywne efekty będą odczuwać również uczniowie. Dobrym rozwiązaniem jest więc stworzenie i promowanie przez dyrektorów szkół programów obserwacji koleżeńskich, skutkujących szczegółowymi informacjami zwrotnymi dla poszczególnych nauczycieli, jednak bez formalnych ocen. Takie działania mogłyby powstać w ramach współpracy między szkołami. Ważne, by udział w programie obserwacji koleżeńskich był dobrowolny oraz otwarty dla nauczycieli o różnym stażu pracy, nie tylko tych początkujących w zawodzie.

Ważne jest także korzystanie z różnorodnych metod i źródeł danych służących do oceny pracy nauczycieli. Jak podaje OECD w raporcie *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment* (2013) kompleksowe modele oceny pracy nauczycieli biorące pod uwagę różnorodne źródła zapewniają najbardziej rzetelne podstawy do udzielania nauczycielom informacji zwrotnych. Chodzi więc zarówno o prowadzenie obserwacji lekcji, jak i ankiety wśród uczniów dotyczące sposobu nauczania, analizę wyników sprawdzianów uczniów, uzyskiwanie informacji zwrotnej od rodziców lub opiekunów uczniów oraz prowadzenie samooceny pracy przez nauczycieli. Wprowadzenie tak wielu sposobów zbierania danych wymaga aktywności nie tylko samego dyrektora szkoły, ale też zaktywizowania całej społeczności szkolnej. Jest to ważna wskazówka dotycząca przywództwa w szkole, zadania związane z oceną pracy nauczycieli mogą być bowiem przydzielone różnym członkom grona pedagogicznego, a nie musi być to wyłączna odpowiedzialność dyrektora.

### **Szkolne programy adaptacji nowych pracowników**

Ważnym elementem kultury organizacyjnej w szkole, które może kształtować dyrektor, ale w którym mogą być włączeni inni członkowie społeczności szkolnej, jest sposób, w jaki nowi pracownicy są wdrażani do pracy w nowym miejscu. W biznesie, ale także w systemie szkolnictwa w wielu krajach dla takich osób dostępne są programy integracyjne – zarówno dla nauczycieli początkujących w zawodzie, jak i dla tych, którzy rozpoczynają pracę w nowej szkole. Badania pokazują, że program integracyjny dostarcza im wsparcia osobistego, środowiskowego i zawodowego na początku kariery zawodowej. Działania takie służą nie tylko lepszym osiągnięciom zawodowym i rozwojowi nauczyciela, lecz także przyczyniają się do lepszych efektów szkoły (European Commission, 2010 s.13-16, za: TALIS 2013 Results, s.88).

W Polsce „program integracyjny” jest pojęciem rzadko używanym. Częściowo jest on utożsamiany z dziewięciomiesięcznym stażem, obowiązującym nauczycieli ubiegających się o stopień nauczyciela kontraktowego w procedurze awansu zawodowego (zgodnie z zapisami Karty Nauczyciela). Istnieją pewne podobieństwa stażu i integracji, np.: rozwój kompetencji niezbędnych do prowadzenia lekcji i związanych z funkcjonowaniem szkoły. Jednakże podstawowa różnica polega na tym, że sednem polskiej ustawy jest formalne zaliczenie stażu i uwzględnione są przy tym jedynie niektóre elementy występujące w programach integracyjnych. Natomiast brak jest podkreślenia działań wobec młodego/nowego nauczyciela z perspektywy ogólnoludzkiej, w której widzi się człowieka, często jeszcze niepewnego, którego należy wesprzeć nie tylko w kwestiach czysto zawodowych. Wiele tu zależy od dyrektora szkoły, opiekuna stażu i bardziej doświadczonych nauczycieli, którzy wspomagają (lub nie) nauczyciela, który może zaliczyć staż, ale może nie w pełni czuć się zintegrowanym z nowym miejscem pracy, z zespołem nauczycieli. Ponadto, staż w Polsce nie obejmuje nauczycieli zmieniających szkołę, zaś większość programów integracyjnych funkcjonujących w świecie skierowana jest także do takich nauczycieli.

Jednocześnie przeprowadzenie efektywnego programu adaptacji pracownika wymaga odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności dotyczących jego wdrażania (Armstrong, 2005). Dlatego też kluczowe jest uświadomienie dyrektorom wagi zagadnienia właściwej adaptacji zawodowej nowozatrudnionych osób oraz włączenie tego elementu w program ich kształcenia.

Użytecznym narzędziem może być w tym kontekście poradnik zawierający praktyczne wskazówki dotyczące profesjonalnego przygotowania i przeprowadzania programu adaptacyjnego dla początkującego nauczyciela. Przykładowo początkujących nauczycieli warto angażować do wspólnych działań szkoły wykraczających poza merytoryczną realizację programu danego przedmiotu np.: wycieczki szkolne, czy kółka zainteresowań itp. Adaptacja w nowej szkole przebiega lepiej, gdy nauczyciele mogą pokazać środowisku szkolnemu swoje mocne strony, zainteresowania itp. Z pewnością początkujący nauczyciele nie powinni od razu pełnić funkcji wychowawcy klasy, ale zajmowanie stanowisko jego zastępcy jest dobrym rozwiązaniem. Pozwala na oswojenie się z obowiązkami związanymi z odgrywaniem tej roli przy jednoczesnym uniknięciu przeciążenia odpowiedzialnością za uczniów na początku swojej drogi zawodowej.

## PRESTIŻ ZAWODU NAUCZYCIELA

W badaniach dotyczących prestiżu rozmaitych profesji prowadzonych od 1975 roku przez Ośrodek Badania Opinii Publicznej (OBOP) oraz Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) nauczyciele zajmują niezmiennie wysoką pozycję. W 2013 roku znaleźli się oni w siódemce zawodów cieszących się największym uznaniem społecznym, tuż za wymienianym kolejno: strażakiem, profesorem uniwersytetu, robotnikiem wykwalifikowanym, górnikiem, inżynierem pracującym w fabryce i pielęgniarką (CBOS, 2013). Sami nauczyciele jednak nie odczuwają, by ich zawód był uznawany społecznie. W badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli około 60% respondentów wskazało, że praca nie daje ani prestiżu, ani pieniędzy (Federowicz i in., 2013). Z kolei w TALIS 2013 ponad 80% nauczycieli wskazało, że problemem w wykonywaniu tego zawodu jest jego niski prestiż, a około 40% wymieniła niski autorytet wśród uczniów. Również w środkach masowego przekazu o nauczycielach mówi się najczęściej negatywnie, opisując przypadki nadużyć lub protesty związków zawodowych. Nieco rzadziej do mediów przebijają się informacje o tak zwanych „super belfrach”.

W badaniu „Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli na szkolnym i poza szkolnym rynku pracy” poszukiwaliśmy wyjaśnienia rozbieżności między społecznym postrzeganiem zawodu nauczyciela jako prestiżowego a brakiem odczuwania szacunku przez jego wykonawców. Istotne, że dane międzynarodowe (TALIS 2013) wskazują na to, że podobny problem mają nauczyciele z krajów Europy Środkowo-Wschodniej i Południowej.

Można wskazać kilka **czynników obniżających prestiż nauczycieli**. Po pierwsze jest to złożona struktura oczekiwań wobec pedagogów. Z jednej strony wymaga się od nich posiadania wielu cech psychologicznych – opiekuńczości, wyrozumiałości, empatii, z drugiej strony wysokich kompetencji, zwłaszcza wiedzy i umiejętności. Rola szkoły we współczesnym społeczeństwie jest skomplikowana, nastawiona zarówno na przekazywanie kodu kulturowego oraz podzielanych wartości, jak równie przekaz wiedzy czy rozwijanie indywidualnych zainteresowań.

Radzenie sobie z często sprzecznymi wymaganiami różnych grup jest trudne. Tym trudniejsze, że nauczycielom brak wsparcia systemowego np. w postaci etatów dla psychologów i pedagogów szkolnych. Nauczyciele podczas studiów oraz doskonalenia zawodowego mają niewiele okazji by przygotować się do rozwiązywania problemów dzisiejszej młodzieży. Sytuacja ta rodzi negatywne konsekwencje w postaci wielu wzajemnych oskarżeń, a brak konstruktywnej współpracy powoduje wzajemne niezrozumienie.

Nauczyciele wskazują na istniejącą hierarchię prestiżu w obrębie zawodu. Wśród czynników różnicujących szacunek dla nauczycieli wymieniają: wielkość miejscowości, czynniki instytucjonalne, wpisane w system edukacyjny (np. ważność poszczególnych przedmiotów, specyfika etapów edukacyjnych), kulturę organizacyjną szkoły (styl zarządzania, relacje z dyrektorem, atmosferę w gronie pedagogicznym), kontakty z otoczeniem, wyniki uczniów, jak również cechy osobiste nauczycieli.

W miejscowościach o dużej stopie bezrobocia i niskich dochodach gminy na mieszkańca nauczyciel jest postrzegany jako osoba szczególnie uprzywilejowana, ciesząca się dobrze płatną pracą, wykonywaną w komfortowych warunkach i zajmującą relatywnie mało czasu. Z tego powodu w

relacjach mieszkańcy–nauczyciele pojawia się zazdrość o bezpieczeństwo socjalne. W takich warunkach trudno jest nauczycielom zdobyć sympatię społeczności lokalnej, a zaangażowanie w działalność organizacji pozarządowych wzbudza podejrzliwość. Dodatkowe aktywności nauczycieli traktowane są nie tyle jako przejaw pracy na rzecz społeczności lokalnej, ile jako działania, które mają przynieść korzyści samemu nauczycielowi. W dużych społecznościach tymczasem zdecydowanie ważniejszy – zdaniem badanych – jest prestiż osobisty, którego źródłami są cechy jednostkowe, a nie cechy zajmowanych pozycji, odgrywanych ról czy instytucji, w których się pracuje.

Zdecydowanie więcej dystansu wobec negatywnego wizerunku społecznego mają nauczyciele wielkomiejskich liceów ogólnokształcących. Dzieje się tak zapewne dlatego, że nauczyciele pracujący w miastach mają więcej kontaktów z osobami, które potrafią docenić ich pracę, rozumieją konieczność długich przygotowań do zawodu i skalę złożoności ich pracy. I to właśnie na ich opiniach szczególnie zależy nauczycielom z dużego miasta.

Nauczyciele uczący w szkołach, których uczniowie osiągają dobre wyniki w nauce i pracujący w środowisku, w którym rodzice są zaangażowani i zainteresowani edukacją swoich dzieci w mniejszym stopniu odczuwają utratę prestiżu. Wyższe uznanie nie jest jednak nadawane automatycznie. Jak zauważają nauczyciele, szkoły, których uczniowie uzyskują wysokie wyniki z egzaminów zewnętrznych przyciągają wymagających „klientów” – zarówno rodziców, jak i uczniów. W takich placówkach nauczyciele, bardziej niż w innych szkołach, czują, że są zobligowani do prowadzenia szczególnie urozmaiconych lekcji w oparciu o różnorodne materiały dydaktyczne. Badani nauczyciele mają poczucie, że w tzw. „dobrych szkołach” grupa oceniająca nauczycieli jest inna – bardziej nagradzająca wysiłki, jakość i styl pracy nauczycieli. Być może wynika to z faktu większego udziału w tego typu szkołach rodziców uczniów posiadających wyższe wykształcenie, stawiających na wysokiej jakości edukację swoich dzieci.

Nauczyciel to zawód specyficzny ze względu na złożony system podległości. W opinii nauczycieli jakość ich pracy mierzy się przede wszystkim wynikami uczniów, na które mają jedynie pośredni wpływ. Są podlegli zarówno Ministerstwu Edukacji Narodowej – zobowiązani do wprowadzania reform, ale zatrudniani przez jednostkę samorządu terytorialnego. Bezpośrednim przełożonym nauczyciela jest jego dyrektor, ale ich pracę nadzoruje również kuratorium. Taka skomplikowana struktura podległości nie ułatwia nauczycielom myślenia o autonomii zawodu. Taka struktura wielopoziomowej podległości ma jednak również pozytywne aspekty. W sytuacji niżu demograficznego oraz zmniejszania liczby etatów w szkole cenne jest, gdy osoba zagrożona zwolnieniem posiada szeroką sieć wsparcia, którą tworzą dyrektorzy i urzędnicy. Nauczyciele rzadko muszą szukać pracy, zazwyczaj są przenoszeni – na inne stanowisko, lub do innej szkoły.

Nauczyciele mają poczucie, że autonomia wykonywanej pracy została ograniczona przez wprowadzenie egzaminów zewnętrznych, co wymusiło na nich zmianę stylu nauczania – ograniczyło możliwość dyskusji z uczniami, stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi. Wielu z nich twierdzi, że programy nauczania coraz mniej wymagają od uczniów, a w związku z tym proces nauki stał się mniej ciekawy. Taki stan oddala nauczycieli od postrzegania siebie i swojej pracy w kategoriach specjalistów wykonujących wolne zawody. Nauczyciele i dyrektorzy mają również poczucie, że liczba dokumentów, które muszą wypełniać – planów, sprawozdań, raportów i rozliczeń – sprawia, że ich praca w mniejszym stopniu polega na uczeniu, a w większym na sprawozdawczości.

Różnice w postrzeganiu prestiżu osobistego między nauczycielami wynikają także z relacji panujących w gronie pedagogicznym, zarówno między dyrektorem i nauczycielami, jak i samymi nauczycielami. Tworzy się w gronie pedagogicznym swoista „hierarchia pokoju nauczycielskiego” uzależniona najczęściej od stażu pracy i wagi nauczanego przedmiotu. Wyznaczniki wysokiej pozycji w gronie pedagogicznym mogą być odmienne od tych, które obowiązują np. w kontaktach z rodzicami uczniów. Badani nauczyciele zwracają uwagę, że niejednokrotnie nauczyciele stawiający na efektywną komunikację z rodzicami uczniów spotykają się z ich uznaniem, a jednocześnie odczuwają dezaprobatę ze strony współpracowników, którzy nie widzą miejsca dla rodzica w szkole i nie traktują go jako jednego z wielu równoprawnych aktorów życia szkoły.

Mające miejsce w szkole konflikty w gronie pedagogicznym, nie tylko obniżają komfort pracy, ale też niekorzystnie wpływają na poczucie własnej skuteczności, jednak o tym aspekcie pracy w szkole mówili wyłącznie nauczyciele, którzy odeszli z zawodu. Zdarza się, że nauczyciele są poniżani przez współpracowników lub przełożonych, co znacząco obniża poziom odczuwanej satysfakcji z wykonywanej pracy. Poczucie niedoceny i nieuzasadnionej krytyki powoduje, że sami nauczyciele stawiają siebie coraz częściej w negatywnym świetle i narzekają na środowisko pracy. Można wyróżnić dwie strategie rozwiązywania tej sytuacji przez nauczycieli – odejście z pracy w szkole lub trwanie w niezmiennym środowisku. Wydaje się, że niektóre elementy instytucji, choć нефunkcjonalne są zbyt trudne do zmiany. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że istotnym powodem odejścia z zawodu nauczyciela były właśnie złe relacje w gronie pedagogicznym.

Niski prestiż zawodu, na co zwracają uwagę badani, może być również uzależniony od „jakości” kandydatów do zawodu. Studia pedagogiczne postrzegane są jako łatwe, w przeciwieństwie np. do studiów medycznych lub prawniczych, co sprzyja, jak zauważają badani, obniżaniu prestiżu zawodu nauczyciela.

Postrzeganie własnego prestiżu jako wysokiego zaburza też poczucie bezalternatywności na rynku pracy, mimo, że nauczyciele posiadają wiele kompetencji, które mogłyby być wykorzystane w innych zawodach. Pracodawcy najbardziej obawiają się niedostosowania do 40 godzinowego rytmu pracy, oraz do przekonania o własnej racji.

Mimo długiej listy negatywnych uwarunkowań prestiżu zawodu nauczyciele zwracają także uwagę na czynniki, które mogą wzmocnić ich pozycję społeczną. Do tych czynników należą przede wszystkim cechy osobiste nauczycieli - nauczyciel otwarty, słuchający, rozumiejący, empatyczny jest zdecydowanie bardziej ceniony przez uczniów i rodziców. Bardziej ceniony społecznie jest w opinii badanych ten, który jest oddany swojej pracy, angażuje się w życie szkoły i swoich uczniów, potrafi stworzyć głęboką relację z uczniem i nawiązać komunikację z jego rodzicem. Zdecydowanie częściej szanuje się tych, którzy potrafią zainteresować danym przedmiotem i zachęcić do nauki. Szczególnie ceniony przez uczniów jest nauczyciel, który potrafi stworzyć relację mistrz – uczeń, nauczyciel będący swojego rodzaju przewodnikiem w obszarze wiedzy i w innych wymiarach życia. Nauczyciele posiadający autonomię oraz większy udział w zarządzaniu szkołą mają poczucie większego prestiżu. Prestiż zawodu nauczyciela wynika także z roli samej szkoły. Szkoła odpowiedzialna społecznie, zajmująca centralne miejsce w życiu społeczności lokalnej warunkuje wysoki prestiż pracujących w niej nauczycieli, którzy budują swoją pozycję poprzez swoją pracę z uczniem, a także pozostałymi aktorami życia szkoły, w tym zwłaszcza rodzicami.

### **Bibliografia:**

Armstrong, M. (2005). Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Czajkowska, M., Jasińska, A., Sitek, M. (2010). Kształcenie nauczycieli w Polsce. Wyniki międzynarodowego badania TEDS-M 2008. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii.

Centrum Badania Opinii Publicznej (2013). Prestiż zawodów. [Komunikat z badań BS/164/2013.] Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.

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

Federowicz M., Haman J., Hernik K., Krawczyk-Radwan M., Malinowska K., Pawłowski M., Strawiński P.M., Walczak D., Wichrowski A. (2013). Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

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

Gates Foundation (2010). Learning about teaching – initial findings from measures of Effective Teaching Project. Strona internetowa: [http://www.metproject.org/downloads/Preliminary\\_Findings-Research\\_Paper.pdf](http://www.metproject.org/downloads/Preliminary_Findings-Research_Paper.pdf)

Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Milton Park. UK: Routledge.

Herczyński, J. i Sobotka, A. (2012). Dyskusje o statusie dyrektora szkoły. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Uniwersytet Warszawski.

Hernik, K. (2015). Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Hernik, K., Malinowska, K. (2015). Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną? Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów. Instytut Badań Edukacyjnych.

IBE (2015). Raport z ewaluacji bieżącej projektów konkursowych Działania 3.5 POKL. Uwarunkowania i efekty wspomaganie pracy szkół i przedszkoli, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Matuszczak K. (red.) (2015). Finansowanie doskonalenia nauczycieli. Raport z badania, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD: Reviews of Evaluation and Assessment in Education.

OECD (2014). TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing.

Przewłocka, J. (2015). Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania. Instytut Badań Edukacyjnych.

Smak M., Walczak D. (2015). Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badania, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Walczak, D. (2012). Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wasilewska, O., Rybińska, A. i Muzyk, A. (2014). Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły. Raport z badania. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Związek Nauczycielstwa Polskiego (2013). Jak kształcić nauczycieli?, dostępne:  
[http://www.znp.edu.pl/element/1713/Jak\\_ksztalcic\\_nauczycieli](http://www.znp.edu.pl/element/1713/Jak_ksztalcic_nauczycieli)