

Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli

BARBARA WOREK

Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński*

MAGDALENA JELONEK

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

MARCIN KOCÓR

Instytut Socjologii, Uniwersytet Jagielloński

Celem artykułu jest analiza zaangażowania nauczycieli w rozwój swoich kompetencji. Analiza ta opiera się na danych pochodzących z projektu „Bilans kapitału ludzkiego”, choć ich prezentację uzupełniono porównaniem wartości wskaźników aktywności edukacyjnej nauczycieli pochodzących również z innych badań (TALIS, PIAAC oraz *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli*). W pierwszej części artykułu przedstawiono przyjętą definicję rozwoju zawodowego nauczycieli, wskazano funkcje tego rozwoju oraz czynniki wpływające na jego skuteczność. Następnie przedstawiono wyniki samooceny kompetencji nauczycieli uzyskane w badaniu BKL oraz porównano je z samooceną kompetencji przedstawicieli innych grup zawodowych zaliczanych do kategorii specjalistów. Następnie omówiono podstawowe wskaźniki aktywności edukacyjnej nauczycieli pochodzące z czterech różnych badań wraz ze wskazaniem założeń metodologicznych i specyfiki każdego z nich. W ostatniej części szerzej omówiono wyniki badania BKL dotyczące aktywności edukacyjnej nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: socjologia edukacji, doskonalenie zawodowe, nauczyciele, uczenie się przez całe życie.

Znaczenie nauczycieli dla systemu edukacji dobrze oddaje tytuł *Raportu o stanie edukacji 2013* (Federowicz, Choińska-Mika i Walczak, 2014). W tytule tym znajduje się lapidarne, lecz trafne sformułowanie: „liczą się nauczyciele”. Jak pokazują wyniki przedstawione w raporcie, to nauczyciele mają decydujący wpływ na proces kształcenia i jego efekty. Choć pracy nauczycieli

nie można rozpatrywać w oderwaniu od uwarunkowań instytucjonalnych stanowiących ramy ich działalności, to pozostają oni kluczowym i krytycznym ogniwem w procesie kształcenia (Barber i Mourshed, 2007; Hanushek, 2011). To od ich wiedzy, umiejętności, zaangażowania w znacznej mierze są uzależnione nie tylko sukcesy edukacyjne uczniów, lecz także kształtowanie wśród młodych ludzi motywacji do uczenia się

* Adres: ul. Grodzka 52, 30-962 Kraków.
E-mail: b.worek@uj.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

– tak potrzebnej we współczesnych, szybko zmieniających się społeczeństwach. Dlatego ważnym elementem pracy nauczycieli jest doskonalenie własnych kompetencji, i to zarówno stricte merytorycznych, związanych z nauczaniem przedmiotem; pedagogicznych, związanych z metodami uczenia, jak i kompetencji ogólnych, stanowiących niezbędną podstawę do wykorzystywania kompetencji zawodowych. Konieczność samodoskonalenia nabiera coraz większego znaczenia, co jest związane nie tylko z szybkimi zmianami technologicznymi i społecznymi, lecz także ze zmianami metod i form kształcenia (Hernik, 2015; Hernik, Przewłocka, Smak i Piwoński, 2014; OECD, 2013).

Obecnie w Polsce do problematyki tej przywiązuje się dużą wagę, dostrzega się również słabości dotychczasowego systemu rozwoju zawodowego nauczycieli, nieskuteczność jego powiązania z systemem awansu zawodowego (Hernik i in. 2014), nadmiernie indywidualistyczne podejście, słabe powiązanie między rozwojem zawodowym nauczycieli a potrzebami szkoły i jej rozwojem jako organizacji (Pieńkosz, Makurat, Zych, Karasińska i Puskiewicz, 2015). Ponadto zwraca się uwagę na ogólną niesprawność publicznego systemu wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli oraz na nierealizowanie obowiązkowych zadań przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli (NIK, 2012). Podejmowane są jednak próby poprawy sytuacji w tym obszarze, czego przykładem jest choćby realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji pilotażowy projekt „System doskonalenia nauczycieli” oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganie szkół (Pieńkosz i in., 2015). Wyniki ewaluacji tego projektu wskazują, że wypracowany i przetestowany w jego ramach model doskonalenia nauczycieli może przynosić oczekiwane rezultaty, choć zaleca się wprowadzenie korekt niezbędnych do właściwego wdrażania modelu. Niewielkie zmiany w organizacji

procesu doskonalenia nauczycieli wprowadzono przyjętym na początku września 2016 r. *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli*. Zaproponowane zmiany dotyczyły jednak głównie warunków, jakie muszą spełniać placówki uprawnione do prowadzenia doskonalenia nauczycieli i były związane z likwidacją kolegiów nauczycielskich i nauczycielskich kolegiów języków obcych (od 1 października 2016 r.).

Mając na uwadze słabości systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz doceniając wysiłki podejmowane na rzecz jego poprawy, warto dokonać diagnozy aktywności edukacyjnej nauczycieli oraz wskazać właściwe dla tej grupy zawodowej formy i charakterystyki tej aktywności. Jest to tym bardziej potrzebne, że różne badania podają różne wyniki, co utrudnia ocenę sytuacji w tym obszarze. Rozbieżności wyników dotyczą m.in. powodów braku aktywności edukacyjnej nauczycieli. Według prowadzonego przez OECD *Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się* (Teaching and Learning International Survey, TALIS) główną barierą dla tej aktywności były przede wszystkim koszty kształcenia (Hernik i in., 2014). Natomiast według badań prowadzonych w ramach projektu „Bilans kapitału ludzkiego” (BKL) barierą tą był przede wszystkim fakt, że szkolenia czy inne formy rozwoju zawodowego nie były uznawane za potrzebne nauczycielom w pracy (Worek, 2015). Choć wyjaśnienie źródeł tych rozbieżności wymagałoby odrębnego opracowania, należy mieć je na względzie, formułując diagnozę aktywności edukacyjnej nauczycieli i tworząc na jej podstawie rekomendacje.

Proponujemy spojrzeć na doskonalenie nauczycieli z dwóch perspektyw: z jednej strony uwzględniającej deklaracje przedstawicieli tej grupy zawodowej na temat działań podejmowanych na rzecz rozwoju swoich umiejętności, z drugiej zaś uwzględniającej

samoocenę ich kompetencji. Przyjeliśmy założenie, że w centrum doskonalenia zawodowego nauczycieli powinny znajdować się kompetencje i to nie tylko te, które w sposób bezpośredni wiążą się z wykonywaną pracą, lecz także te, które stanowią niezbędną podstawę do realizowania obowiązków zawodowych (zarówno merytorycznych – związanych z nauczaniem przedmiotem, jak i pedagogicznych). Deficyty w obszarze kompetencji ogólnych mogą utrudniać pracę nauczyciela, a co za tym idzie – wpływać na obniżenie skuteczności jego działań (Hernik i in 2014). Dlatego analizę aktywności edukacyjnej nauczycieli poprzedzimy spojrzeniem samych nauczycieli na swoje kompetencje.

Analizując dane dotyczące samooceny kompetencji i aktywności edukacyjnej nauczycieli, chcemy odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jak nauczyciele oceniają swoje kompetencje? Jakie obszary kompetencyjne uznają za swoje silniejsze, a jakie za słabsze strony? Jakie czynniki różnicują samoocenę kompetencji nauczycieli?
- Jaki jest poziom aktywności edukacyjnej nauczycieli? Jakie czynniki różnicują ten poziom? W jakich obszarach rozwijają swoje kompetencje? Jaka jest relacja pomiędzy lukami kompetencyjnymi a tematyką szkoleń i innych form doskonalenia, w jakich nauczyciele brali udział?
- Jak można scharakteryzować aktywność edukacyjną nauczycieli: jej formy, czas poświęcony na rozwój, finansowanie, motywację?

Analizę przeprowadziliśmy na podstawie wyników badania ludności zrealizowanych w ramach projektu BKL. Choć badania ludności BKL nie są badaniami nauczycieli, to pozwalają wyodrębnić tę grupę zawodową spośród innych, a wielkość próby jest na tyle duża, że uprawnia do prowadzenia dla niej odrębnych analiz.

Artykuł został podzielony na cztery części. W pierwszej syntetycznie omówimy

koncepcję rozwoju zawodowego nauczycieli, wskażemy funkcje tego rozwoju i czynniki warunkujące jego skuteczności. W drugiej przedstawimy wyniki samooceny kompetencji nauczycieli uzyskane w BKL i porównamy je z wynikami samooceny kompetencji przedstawicieli innych zawodów, zaliczanych do kategorii specjalistów. W trzeciej porównamy podstawowe wskaźniki aktywności edukacyjnej nauczycieli pochodzące z różnych badań realizowanych w Polsce. W ostatniej części natomiast szerzej omówimy wyniki badania BKL dotyczące aktywności edukacyjnej nauczycieli, uwzględniając motywacje do jej podejmowania oraz związek między tą aktywnością a samooceną kompetencji.

Rozwój zawodowy nauczycieli – istota, funkcje i determinanty

Specyfika pracy w zawodzie nauczyciela wymaga ciągłej aktualizacji wiedzy, doskonalenia umiejętności, wymiany doświadczeń i konfrontowania swoich opinii z innymi (OECD, 2009). Nawet idealnie działający system przygotowania do pracy w tym zawodzie nie jest w stanie wyposażyć nauczycieli w umiejętności, które pozwolą sprostać wyzwaniom, z jakim przyjdzie im się zmierzyć w pracy z uczniem (Knight, 2002; OECD 2009; Saha i Dworkin, 2009). Konieczność uczenia się przez całe życie dotyczy więc każdego nauczyciela, choć formy doskonalenia, z jakich korzysta, mogą być różnorodne, podobnie jak różne mogą być potrzeby rozwojowe poszczególnych nauczycieli, ich uwarunkowania i motywacje do doskonalenia zawodowego. Uczenie się przez cały okres kariery zawodowej jest wpisane w naturę profesji nauczyciela, jednak potrzeby poszczególnych jednostek i wybierane przez nie formy rozwoju mogą zależeć od okoliczności, w jakich działają, ich osobistej i zawodowej historii oraz aktualnej sytuacji (Day, 2002). Koncepcja

rozwoju zawodowego nauczycieli musi więc uwzględniać zróżnicowanie możliwości doskonalenia, a także złożoność warunkowań i motywacji, z jakimi rozwój ten jest związany. Według Chrisa Daya rozwój wiąże się z uczeniem, które czasem ma charakter naturalny, niewymuszony i swobodny, czasem jest motywowane koniecznością dostosowania się do zewnętrznych wymagań, a czasem przybiera formę planowych, systematycznych działań.

Tak szerokie podejście do problemu dobrze oddaje wykorzystywana w badaniu TALIS definicja rozwoju zawodowego nauczycieli. Zgodnie z nią rozwój zawodowy to aktywność, która prowadzi do rozwoju umiejętności, wiedzy, doświadczenia zawodowego i innych cech nauczyciela (OECD, 2009). Co ważne, definicję zogniskowano na umiejętnościach, wiedzy i doświadczeniu, do których zdobycia lub doskonalenia ma prowadzić podejmowanie aktywności edukacyjnej, nie zaś na określeniu konkretnych form czy treści rozwoju. Podobne podejście przyjmujemy w naszych analizach, a poziom zaangażowania nauczycieli w rozwój zawodowy poprzedzimy spojrzeniem na ich samoocenę kompetencji, bowiem doskonalenie umiejętności uznajemy za cel i istotę działalności związanej z rozwojem.

Z punktu widzenia pracy nauczyciela rozwój zawodowy może pełnić wiele istotnych celów (OECD, 2009), przede wszystkim:

- sprzyjać uaktualnianiu wiedzy z dziedziny, która jest przedmiotem nauczania,
- dawać możliwość poznania i stosowania nowych metod dydaktycznych, sposobów pracy z uczniem, skutecznego wykorzystywania technik uczenia i wyników badań edukacyjnych,
- stwarzać możliwość nawiązywania kontaktów, wymiany informacji i doświadczeń między nauczycielami a innymi ekspertami z obszaru edukacji,
- dawać szansę słabszym nauczycielom na doskonalenie warsztatu dydaktycznego.

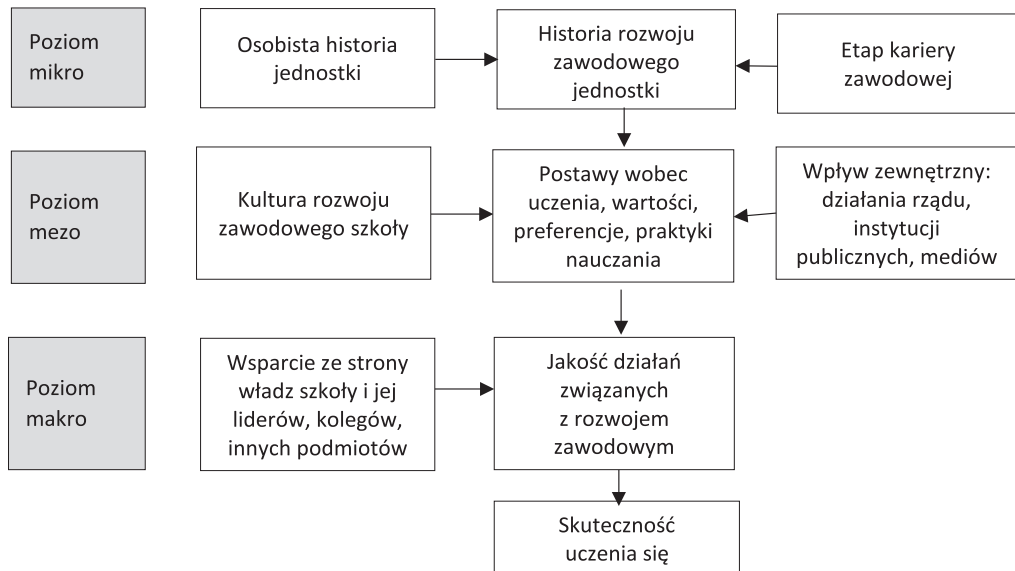
Podejmowanie aktywności edukacyjnej przez nauczycieli należy oceniać przede wszystkim z punktu widzenia skuteczności, rozumianej jako spełnianie wymienionych funkcji. Jest ona skuteczna wtedy, gdy podejmujący ją nauczyciele poprawiają swoje umiejętności dydaktyczne, poszerzają wiedzę przedmiotową, zdobywają nowe doświadczenia, pozwalające im lepiej realizować stawiane przed nimi zadania. Ścieżki prowadzące do osiągnięcia tych celów mogą być różnorodne: poczynając od edukacji formalnej, obejmującej np. uczestnictwo w studiach podyplomowych, poprzez pozaformalną, uwzględniającą udział w kursach i szkoleniach, aż po nieformalną, zakładającą samodzielny rozwój umiejętności. Choć każda z tych form doskonalenia ma wiele zalet, to wyniki badań edukacyjnych wskazują, że najskuteczniejsze są te, które mają charakter praktyczny – obserwacja pracy z uczniem w klasie, mikronauczanie, rejestracja dźwięku lub obrazu oraz analiza nagrań (Hattie, 2009). Duże znaczenie przywiązuje się też do form rozwoju opartych na współpracy pomiędzy samymi nauczycielami oraz pomiędzy nauczycielami a innymi ekspertami z obszaru edukacji (Darling-Hammond i McLaughlin, 2011; Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson i Orphanos, 2009; Youngs i King, 2002).

Badania dotyczące wpływu różnych form doskonalenia zawodowego na efekty pracy nauczycieli nasuwają zróżnicowane wnioski. Według tych badań taka aktywność nie ma bezpośredniego związku z umiejętnościami dydaktycznymi nauczycieli i osiągnięciami uczniów, sprzyja jednak kształtowaniu pozytywnych postaw nauczycieli wobec uczenia się i prowadzi do zmian w ich zachowaniach, co w sposób pośredni może wpływać na efekty kształcenia u uczniów (Desimone, Porter, Garet, Suk Yoon i Birman, 2002; Hattie, 2009; Snow-Renner i Lauer, 2005). Zwraca się też uwagę, że doskonalenie

nauczycieli prowadzi do wystąpienia pozytywnych efektów na dwóch poziomach: praktyki nauczania oraz samooceny własnej skuteczności i zadowolenia z pracy (OECD, 2013). Osiągnięcie tych dwóch typów efektów jest uwarunkowane z jednej strony subiektywną oceną jakości i użyteczności form doskonalenia, z drugiej zaś stopniem, w jakim środowisko szkolne wspiera rozwój nauczyciela i stwarza mu szanse na wykorzystanie zdobytych umiejętności. Jak napisano w raporcie OECD (2013), rozwój zawodowy nauczycieli może kształtować pozytywny klimat pracy w szkole i właściwy etos pracy. Jednak to klimat szkoły, jej kultura organizacyjna i etos mogą sprzyjać rozwojowi zawodowemu nauczycieli.

Na skuteczność doskonalenia zawodowego wpływają również inne czynniki, niezwiązane bezpośrednio ze środowiskiem szkolnym i jego kulturą organizacyjną. Zestawienie kluczowych czynników oddziałujących na tę skuteczność przedstawił

syntetycznie Day (2002). Uwzględnił on uwarunkowania z poziomu mikro, mezo i makro (Rysunek 1). Uwarunkowania mikro dotyczą jednostki i są w tym przypadku związane z samym nauczycielem, jego osobistą i zawodową historią oraz aktualnym etapem kariery zawodowej. Uwarunkowania mezo, występujące na poziomie struktury organizacyjnej, w której działa nauczyciel, są związane ze szkołą i warunkami rozwoju, jakie stwarza. Uwarunkowania makro dotyczą działań podejmowanych przez szersze otoczenie, w jakim funkcjonuje szkoła i nauczyciel. Zaliczają się do nich działania rządu, instytucji publicznych, a także mediów. Day podkreślił też znaczenie czynników o charakterze społecznym – wsparcia czy zachęty ze strony przełożonych, liderów, kolegów. Istotne jest to, czy środowisko, w jakim funkcjonuje nauczyciel, będzie sprzyjało kształtowaniu się nawyków i zachowań ukierunkowanych na rozwój.



Rysunek 1. Czynniki wpływające na skuteczność rozwoju zawodowego nauczycieli.

Źródło: Day (2002).

Samoocena kompetencji nauczycieli na podstawie Bilansu kapitału ludzkiego

Głównym celem doskonalenia zawodowego nauczycieli jest zdobywanie i rozwijanie kompetencji, czyli wiedzy, umiejętności i postaw sprzyjających skutecznemu realizowaniu zadań zawodowych. Te trzy elementy znajdują się w centrum doskonalenia zawodowego, dlatego charakterystykę aktywności edukacyjnej polskich nauczycieli poprzedzimy krótkim ich omówieniem. Wykorzystamy do tego celu przede wszystkim wyniki badania ludności realizowanego w ramach projektu „Bilans kapitału ludzkiego”, w którym respondenci – także nauczyciele – dokonywali samooceny posiadanych kompetencji. W projekcie BKL kompetencje zdefiniowano jako wiedzę, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego, w jakim trybie zostały nabyte, ani czy zostały potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej. Samoocenę kompetencji nauczycieli sformułowaną na podstawie tego badania odniesiemy do wyników *Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC)*, w ramach którego dokonywano obiektywnego pomiaru kompetencji. W analizach uwzględniliśmy osoby wykonujące w momencie realizacji badania zawód oznaczony w klasyfikacji ISCO-08 kodem 23, czyli specjalistów ds. nauczania i wychowania. Gdy zróżnicowanie wewnątrzgrupowe okazywało się istotne, stosowaliśmy bardziej szczegółowe kategorie ISCO-08, kodowane trzema cyframi (czyli w podziale na nauczycieli: kształcenia zawodowego, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, szkół podstawowych oraz wychowania małego dziecka) oraz czasami jeszcze bardziej szczegółowe, kodowane czterema cyframi dla wyróżnienia w grupie nauczycieli szkół podstawowych specjalistów ds. wychowania małego dziecka. Aby zachować

spójność z częścią poświęconą aktywności edukacyjnej, zdecydowaliśmy się na analizę połączonych danych z trzech edycji badania BKL (lata 2012, 2013 i 2014).

Wyniki analizy kompetencji przeprowadzone na podstawie danych BKL wskazują, że nauczyciele nie odstają pod tym względem od innych specjalistów (stanowisk zaliczonych do drugiej wielkiej kategorii klasyfikacji zawodów ISCO-08). Na podstawie wyników przedstawionych w Tabeli 1 można zaobserwować, że nauczyciele względnie wysoko oceniali swoje kompetencje w układzie 12 ogólnych klas kompetencji wyodrębnionych na potrzeby badania (kognitywne, techniczne, matematyczne, komputerowe, artystyczne, fizyczne, samoorganizacyjne, interpersonalne, biurowe, kierownicze, dyspozycyjne, językowe). Tym, co odróżnia BKL od badania PIAAC, jest sposób zadawania pytań o kompetencje. W przypadku PIAAC stosowano standaryzowane testy do pomiaru poziomu danej umiejętności, w BKL proszono respondentów o autoocenę. Poziom każdej kompetencji był oceniany przez badanych na skali pięciopunktowej (*bardzo niski, podstawowy, średni, wysoki, bardzo wysoki*).

Choć samooceny kompetencji nauczycieli są zbliżone do samoocen przedstawicieli innych grup zawodowych zaliczanych do kategorii specjalistów, to ich porównanie pozwala dostrzec pewne charakterystyczne różnice. Samooceny nauczycieli dotyczące kompetencji: językowych, interpersonalnych, kognitywnych i samoorganizacyjnych są nieznacznie wyższe od przeciętnej dla wszystkich specjalistów ogółem. Jednak wyraźnie gorzej ocenili oni istotne w pracy nauczyciela kompetencje komputerowe i matematyczne (poniżej przeciętnej dla kategorii specjalistów ogółem). Szczególnie niepokojąca może być niska samoocena kompetencji matematycznych. Taki stan wśród polskich nauczycieli potwierdzają wyniki innych badań

Tabela 1

Samoocena kompetencji dokonywana przez specjalistów w porównaniu z kompetencjami nauczycieli nieakademickich

Kompetencje	Nauczyciele nieakademicy	Specjaliści nauk fizycznych, matematycznych, technicznych	Specjaliści ds. zdrowia	Specjaliści ds. ekonomii i zarządzania	Specjaliści ds. IT	Specjaliści ds. prawa, społeczeństwa, kultury
Językowe	4,34	4,16	4,06	4,21	4,07	4,47
Interpersonalne	4,33	4,2	4,24	4,37	4,11	4,41
Kognitywne	4,13	4,04	3,81	4,13	4,28	4,23
Samoorganizacyjne	4,11	4,09	3,93	4,19	4,08	4,27
Dyspozycyjność	3,93	4,03	3,91	4,02	3,98	4,15
Komputerowe	3,91	4,25	3,55	4,39	4,77	4,15
Fizyczne	3,71	3,82	3,61	3,66	3,82	3,64
Kierownicze	3,65	3,85	3,48	3,88	3,74	3,97
Matematyczne	3,61	3,96	3,44	4,02	4,22	3,6
Biurowe	3,52	3,8	3,41	4,14	3,73	4,01
Artystyczne	3,49	3,09	2,93	2,91	3,01	3,22
Techniczne	2,61	3,62	2,73	2,84	3,86	2,78
<i>N</i>	1 352	995	1 170	1 268	358	397
<i>N</i> (językowe)	709	635	693	774	217	223

Na podstawie BKL: badanie ludności (lata 2012–2014).

przeprowadzonych w Polsce (Czajkowska, 2013; Czajkowska, Grochowalska i Orzechowska, 2015; Karpiński, Grudniewska i Zambrowska, 2013).

Wnioski płynące z samoocen umiejętności nauczycieli częściowo znalazły potwierdzenie w obiektywnych badaniach kompetencji tej grupy zawodowej. Zgodnie z wynikami badania PIAAC kompetencje nauczycieli związane z pisaniem i czytaniem (tzw. językowe; *literacy*) oraz z liczeniem (tzw. matematyczne; *numeracy*) są wyższe od przeciętnej (Golsteyn, Vermuelen i Wolf, 2016). Wniosek ten wydaje się jedynie częściowo sprzeczny z wynikami badania BKL, w którym wskazano na relatywnie niski poziom

samooceny kompetencji matematycznych w tej grupie. Pozorna sprzeczność może być wynikiem odmiennych grup porównawczych dla nauczycieli w przypadku analiz przeprowadzonych przez Barta Goldsteyna (wszyscy respondenci) oraz wyników badania BKL (specjaliści).

Wyniki badania PIAAC wskazują na jeszcze jedną interesującą zależność – przeciętny poziom kompetencji językowych i matematycznych oraz ich wewnętrzne zróżnicowanie w obrębie grupy jest różny w poszczególnych krajach. Polska sytuuje się mniej więcej w połowie grupy krajów biorących udział w tym badaniu w przypadku kompetencji językowych nauczycieli oraz

w jej dolnej części w przypadku kompetencji matematycznych (Golsteyn i in., 2016). Dodajmy, że niższe przeciętne kompetencje matematyczne polskich nauczycieli wiążą się z relatywnie wysokim odchyleniem standardowym tych kompetencji, co należy interpretować jako duże zróżnicowanie wyników w obrębie różnych grup nauczycieli¹.

Przytoczone wyniki można interpretować w kontekście tezy głoszącej, że poziom kompetencji nauczycieli jest skorelowany z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów, co starali się udowodnić m.in. Elena Meroni i współpracownicy (Meroni, Vera-Toscano i Costa, 2015)². Szczególną uwagę warto zwrócić w tym przypadku na kompetencje werbalne i kognitywne nauczycieli, które zdaniem Erica Hanushka są najsilniej powiązane z osiągnięciami edukacyjnymi uczniów (Hanushek, 1971; Hanushek, Piopiunik i Wiederhold, 2014). One bowiem odpowiadają za efektywne przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności słuchaczy. Przypomnijmy, że akurat te cechy zostały ocenione przez polskich nauczycieli relatywnie wysoko.

Analiza różnic w samoocenach kompetencji wśród różnych grup nauczycieli prowadzi do wniosku o względnej homogeniczności tej grupy. Oceny kompetencji w badaniu BKL są bardzo podobne wśród nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, szkół podstawowych i specjalistów ds. wychowania małego dziecka oraz pozostałych specjalistów nauczania i wychowania. Wyniki te są spójne z wnioskami płynącymi z badania PIAAC i ALL (*Adult*

Literacy and Lifeskills Survey), które wskazują na brak istotnych różnic w poziomie kompetencji językowych i matematycznych wśród nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i podstawowych³ (Golsteyn i in., 2016).

Jedynie nauczyciele akademicy istotnie wyżej ocenili swoje kompetencje, szczególnie kognitywne, językowe oraz te związane z samoorganizacją pracy i obsługą komputera. Nieco niższe oceny kompetencji poznawczych oraz zdolności artystycznych i twórczych charakteryzują natomiast nauczycieli kształcenia zawodowego, którzy wyżej oceniają swoje zdolności matematyczne oraz związane z obsługą, montowaniem i naprawą urządzeń.

Analiza przeprowadzona na jeszcze niższym poziomie klasyfikacji ISCO (kod czterocyfrowy) wyróżniła dodatkową, odmienną od pozostałych nauczycieli grupę – specjalistów ds. wychowania małego dziecka, którzy przeciętnie niżej ocenili każdą kompetencję wymienioną w kwestionariuszu. W ich przypadku należy zwrócić uwagę na niższe samooceny kompetencji kognitywnych (w przypadku BKL to „wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków”), które – przypomnijmy – najlepiej wyjaśniają osiągnięcia edukacyjne uczniów. Dodajmy, że niskie samooceny kompetencji specjalistów ds. wychowania małego dziecka mogą wynikać z nadreprezentacji kobiet, które – bez względu na grupę – przeciętnie gorzej oceniają poziom swoich kompetencji. Niestety wyniki badania BKL nie dostarczają informacji o tym, czy jest to zgodne z rzeczywistością, czy raczej jest to subiektywne odczucie.

Innym czynnikiem, który obok płci istotnie różnicuje oceny kompetencji, jest wiek badanego (Tabela 2). Osoby starsze zazwyczaj niżej oceniają swoje kompetencje związane z obsługą komputera i wykonywaniem obliczeń oraz sprawność fizyczną.

¹ W przypadku kompetencji matematycznych zasadne wydawałoby się zestawienie wyników nauczycieli przedmiotów ścisłych oraz pozostałych. Niestety klasyfikacja ISCO i wielkość baz danych PIAAC na to pozwalają.

² Warto jednak wspomnieć, że związek między kompetencjami nauczycieli a osiągnięciami uczniów już od czasów raportu Jamesa Colemana (1968) jest kontrowersyjnym i nierozstrzygniętym tematem. W ostatnich latach powstały badania, które podają w wątpliwość jego istnienie (np. Goldhaber i Brewer, 2000; Rice, 2003).

³ W przypadku Polski wskazuje się nawet na nieznaczną przewagę nauczycieli szkół podstawowych.

Tabela 2

Samoocena kompetencji nauczycieli

Kompetencje	Grupy wieku				Różnica między średnimi w grupach (4) i (1)	
	(1) 25–34	(2) 35–44	(3) 45–54	(4) 55–59/64		
Ogólna klasyfikacja	Biegłe posługiwanie się językiem polskim	4,34	4,4	4,41	4,48	0,14*
	Kontakty z innymi ludźmi	4,23	4,29	4,26	4,50	0,27***
	Wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków	4,16	4,24	4,17	4,27	0,11
	Samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość	4,06	4,22	4,16	4,14	0,08
	Obsługa komputera i wykorzystanie internetu	4,05	4,02	3,92	3,84	-0,21**
	Dyspozycyjność	3,96	4,00	4,07	4,27	0,31**
	Sprawność fizyczna	3,81	3,78	3,61	3,51	-0,30**
	Wykonywanie obliczeń	3,61	3,72	3,79	3,90	0,29***
	Organizowanie i prowadzenie prac biurowych	3,57	3,77	3,71	3,67	0,10
	Zdolności kierownicze i organizacja pracy	3,53	3,78	3,73	3,86	0,33**
Zdolności artystyczne i twórcze	3,53	3,59	3,49	3,50	-0,03	
Obsługa, montowanie i naprawa urządzeń	2,78	2,95	2,88	2,75	-0,03	
Kogni- tywne	Ciągłe uczenie się nowych rzeczy	4,12	4,29	4,27	4,24	0,12
	Logiczne myślenie, analiza faktów	4,12	4,22	4,26	4,43	0,31***
	Szybkie streszczanie dużej ilości tekstu	4,02	4,14	4,12	4,11	0,09
Matema- tyczne	Wykonywanie prostych rachunków	4,02	4,13	4,12	4,24	0,22**
	Wykonywanie zaawansowanych obliczeń matematycznych	3,14	3,18	3,09	3,22	0,08
Interperso- nalne	Współpraca w grupie	4,27	4,31	4,3	4,43	0,16**
	Bycie komunikatywnym	4,26	4,34	4,33	4,40	0,14*
	Łatwe nawiązywanie kontaktów ze współpracownikami	4,20	4,32	4,29	4,48	0,28***
	Rozwiązywanie konfliktów pomiędzy ludźmi	4,00	4,00	4,03	4,24	0,24**
N	248	357	300	129		

Opracowanie własne na podstawie badania ludności BKL w latach 2012–2014 (połączone tury badania). W tabeli przedstawiono ogólną klasyfikację kompetencji oraz wybrane kompetencje szczegółowe.

* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p > 0,0$.

Zależność ta sprawdza się również w przypadku nauczycieli po 55. roku życia. Grupę tę porównaliśmy z nauczycielami młodymi, tj. między 25. a 34. rokiem życia. W grupie nauczycieli starszych wiekiem przeciętnie wyżej zostały ocenione kompetencje interpersonalne (na każdym z podwymiarów),

kierownicze, a także zdolności matematyczne (w zakresie rachunków prostych) oraz kompetencje językowe. W przypadku kompetencji kognitywnych samoocena nauczycieli okazuje się wyższa, ale tylko dla umiejętności logicznego myślenia i analizy faktów.

Aktywność edukacyjna nauczycieli w Polsce – porównanie wyników czterech badań

Informacje na temat aktywności edukacyjnej polskich nauczycieli możemy czerpać z czterech głównych badań: międzynarodowego badania TALIS, przeprowadzonego w Instytucie Badań Edukacyjnych *Badania czasu pracy i warunków pracy w relacjach nauczycieli*, badań realizowanych w Głównym Urzędzie Statystycznym: *Kształcenie dorosłych* i *Badania aktywności ekonomicznej ludności* (BAEL), badania PIAAC⁴ oraz BKL. Dwa pierwsze z wymienionych to badania wyłącznie nauczycieli, dzięki czemu lepiej uwzględniają specyfikę pracy tej grupy zawodowej, a także właściwe dla niej metody doskonalenia zawodowego. Natomiast *Kształcenie dorosłych*, BAEL, PIAAC i BKL ujmują aktywność edukacyjną osób dorosłych w taki sposób, aby było możliwe uchwycenie uniwersalnych jej przejawów, mogących występować u przedstawicieli różnych grup zawodowych. Ograniczeniem tych badań jest słabsza wrażliwość narzędzi badawczych na zidentyfikowanie specyficznych dla danej kategorii osób przejawów aktywności edukacyjnej, zaletą zaś możliwość przedstawienia tej aktywności w ujęciu porównawczym, np. w odniesieniu do innych grup zawodowych. Trudność z uchwyceniem różnorodnych form doskonalenia zawodowego dotyczy zwłaszcza edukacji pozaformalnej i nieformalnej, które mogą przybierać tak różne formy, jak uczestnictwo w szkoleniach, seminariach i konferencjach oraz – zdecydowanie trudniejsze do zoperacjonalizowania – wzajemne uczenie się w ramach sieci współpracy, uczenie się w trakcie obserwacji czy wizyt studyjnych, korzystanie ze wsparcia mentora (Diaz-Maggioli, 2004).

⁴ Należy jednak mieć na uwadze, że w próbie ponad 9000 osób objętych tym badaniem znalazło się stosunkowo niewiele nauczycieli (osób wykonujących w momencie badania zawód z dużej kategorii zawodowej ISCO-08 oznaczonej jako specjaliści ds. nauczania i wychowania), niespełna 240.

Odmienność koncepcji i metodologii różnych badań, które mogą być źródłem danych dla charakterystyki aktywności edukacyjnej polskich nauczycieli, sprawiają, że bezpośrednie porównywanie ich wyników jest utrudnione i może prowadzić do niespójnych wniosków. Dokonując takich porównań, należy zawsze mieć na względzie przyjęty w danym badaniu sposób pomiaru, rodzaj badanej populacji czy wykorzystane techniki badawcze. Zestawienie podstawowych informacji na temat założeń i metodologii czterech wspomnianych wcześniej badań dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli (TALIS, *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli*, PIAAC oraz BKL) przedstawiono w Tabeli 3⁵. Informacje te warto uwzględnić w ramach omówienia zróżnicowania wartości wskaźników rozwoju zawodowego nauczycieli.

Z informacji przedstawionych w Tabeli 3 wynika, że wszystkie omawiane badania były realizowane w podobnym okresie, w którym – co należy podkreślić – nie zmieniły się znacząco wartości wskaźników aktywności edukacyjnej całej populacji dorosłych Polaków (Turek i Worek, 2015). Czas realizacji tych badań raczej nie był czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie ich wyników. Warto natomiast zwrócić uwagę, że w badaniu TALIS ankietowani nauczyciele mieli odnieść się do okresu 18 ostatnich miesięcy przed badaniem i wskazać, jakie formy doskonalenia podejmowali w tym czasie, podczas gdy w pozostałych badaniach okresem odniesienia było ostatnich 12 miesięcy. Można zatem

⁵ Zarówno ze względów merytorycznych, jak i technicznych w zestawieniu nie uwzględniono badań prowadzonych przez GUS (2013). Jest to z jednej strony związane z tym, że wartości wskaźników aktywności edukacyjnej dorosłych w badaniach BKL i GUS są zbliżone (por. GUS, 2013; Szczuicka, Turek i Worek, 2014), z drugiej zaś z tym, że w zestawieniach wskaźników opublikowanych przez GUS dane są zagregowane, dlatego wyodrębnienie danych dla nauczycieli wymagałoby dostępu do informacji jednostkowych z badania, co jest trudne, ale też w naszej ocenie niekonieczne dla realizacji celów, jakie przed sobą postawiliśmy.

oczekiwać, że wartości wskaźników rozwoju zawodowego w badaniu TALIS będą wyższe niż w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli* lub w BKL.

W czterech wymienionych w tabeli badaniach w podobny sposób ujmowano rozwój zawodowy. W każdym przypadku definicja tego rozwoju była szeroka, choć jego rozumienie przyjęte w TALIS było nieco szersze niż w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli*, zaś w BKL uwzględniono także uczenie nieformalne, nieidentyfikowane w pozostałych sondażach. Badanie TALIS, podobnie jak *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli*, lepiej identyfikuje formy doskonalenia typowe dla specyfiki zawodu nauczyciela, przywołując jednocześnie bliski nauczycielowi kontekst jego pracy, co widać np. przy uwzględnianiu takich aktywności, jak wizyty obserwacyjne w innych szkołach, udział w sieci współpracy nauczycieli czy mentoring lub hospitacje. Uwzględnienie takich, specyficznych dla nauczycieli form doskonalenia zawodowego, może być jedną z głównych przyczyn uzyskiwania różnej wartości wskaźników ogólnej aktywności edukacyjnej nauczycieli w badaniach TALIS i BKL.

Analizowane badania różniły się też stosowanymi technikami badawczymi: w TALIS była to ankieta samowypełnialna (papierowa lub elektroniczna), w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli* w interesującym nas obszarze była to ankieta CAWI, zaś w BKL oraz PIAAC – indywidualny wywiad kwestionariuszowy. Z uwagi na specyfikę tych technik (Sztabiński, Sztabiński i Sawiński, 2005) można oczekiwać mniejszej skłonności do udzielania odpowiedzi zgodnych z oczekiwaniami społecznymi w przypadku TALIS oraz *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli*. Należy też jednak wziąć pod uwagę specyfikę każdego z tych badań: zarówno TALIS, jak i *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli*, było adresowane wprost do nauczycieli, co mogło wpływać na to, że badani w trakcie wypełniania ankiety bardziej identyfikowali

się ze swoją rolą zawodową, a wymogi związane z odgrywaniem tej roli mogły silnie oddziaływać na udzielanie odpowiedzi. Badania BKL i PIAAC nie były tak sprofilowane, a pytania dotyczące pełnionych funkcji zawodowych były jednymi z wielu pytań zadawanych w wywiadzie. Dlatego kontekst zawodowej aktywności badanego i społecznych oczekiwań wobec pełnionej przez niego funkcji mógł w mniejszym stopniu oddziaływać na udzielanie odpowiedzi.

Mając na uwadze wskazane różnice zastosowanych podejść badawczych, warto przyrzeć się zaprezentowanym w Tabeli 4 wartościom podstawowych wskaźników aktywności edukacyjnej nauczycieli oszacowanych na podstawie badań: TALIS, czasu pracy i warunków pracy nauczycieli, BKL i PIAAC.

Najniższe wartości wskaźników rozwoju zawodowego wśród nauczycieli odnotowano w badaniu BKL. Taką aktywność podjęło 58% nauczycieli, najczęściej byli to nauczyciele gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Natomiast według badań TALIS nie wystąpiły znaczące różnice pomiędzy nauczycielami różnych etapów edukacji, a wartości wskaźników aktywności edukacyjnej każdej grupy nauczycieli były znacznie wyższe niż w BKL – wyniosły od 93% (nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych) do 95% (nauczyciele szkół podstawowych). Wyniki *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* są zbliżone do wyników TALIS, choć na podstawie danych zamieszczonych w raporcie trudno oszacować ogólny wskaźnik aktywności edukacyjnej tej grupy. Można jednak przyjąć, że nie jest on niższy niż 91%, na co wskazuje odsetek nauczycieli biorących udział w szkoleniach wewnętrznych, najpopularniejszej – według tego badania – formie doskonalenia zawodowego. Również wskaźniki aktywności edukacyjnej nauczycieli nieakademickich uchwycione w badaniu PIAAC były wyższe niż zmierzone w ramach studium BKL, ale nie tak wysokie, jak w pozostałych badaniach.

Tabela 3
Założenia koncepcyjne i metodologiczne badań zawierających informacje na temat rozwoju zawodowego nauczycieli

	Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli (2012 r.)			BKL (2012–2014)	PIAAC (2011–2012)
Założenia	TALIS (2013 r.)	Rozwój zawodowy nauczycieli			Szeroka definicja: uczestnictwo w edukacji formalnej i pozaformalnej. Podejście uniwersalne, stosowane dla wszystkich grup zawodowych
Definicja rozwoju zawodowego	Szeroka definicja: na rozwój zawodowy nauczycieli składają się działania rozwijające umiejętności, wiedzę, doświadczenie i inne cechy charakterystyczne nauczyciela.	Rozwój zawodowy nauczycieli ujmowany poprzez czynności zawodowe klasyfikowane jako działania związane z rozwojem zawodowym (definicja węższa niż w TALIS).			Szeroka definicja: uczestnictwo w edukacji formalnej i pozaformalnej. Podejście uniwersalne, stosowane dla wszystkich grup zawodowych
Uwzględniane formy rozwoju	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kursy, warsztaty; ▪ Konferencje, seminaria; ▪ Wizyty obserwacyjne w innych szkołach, instytucjach, firmach; ▪ Kursy, szkolenia w firmach, instytucjach; ▪ Programy podnoszące kwalifikacje; ▪ Udział w sieci współpracy nauczycieli; ▪ Indywidualne lub wspólne badania; ▪ Mentoring, hospitacje, coaching. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studia poddyplomowe; ▪ Kursy i szkolenia w miejscu pracy; ▪ Kursy i szkolenia poza miejscem pracy; ▪ Konferencje; ▪ Udział w zespołach: <ul style="list-style-type: none"> - przedmiotowych, - wychowawczych, - ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edukacja formalna (studia poddyplomowe); ▪ Edukacja pozaformalna: kursy i szkolenia (w miejscu pracy, poza miejscem pracy; e-learning); warsztaty, seminaria, konferencje; praktyki, staże zawodowe); ▪ Edukacja nieformalna: z pomocą członków rodziny, przyjaciół, współpracowników; czytanie książek, czasopism; korzystanie z internetu, komputera; słuchanie audycji radiowych i telewizyjnych; odwiedzanie muzeów, instytucji kultury i nauki. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edukacja formalna ▪ Edukacja pozaformalna: udział w kursach otwartych lub kursach na odległość; szkoleniach prowadzonych przez pracodawcę, seminariach lub warsztatach, lekcjach prywatnych. 	
Czas uwzględniany w szacowaniu wartości wskaźników aktywności edukacyjnej	Ostatnie 18 miesięcy.	Ostatnie 12 miesięcy.	Ostatnie 12 miesięcy.	Ostatnie 12 miesięcy.	Ostatnie 12 miesięcy.

Populacja	Nauczyciele przedmiotów ogólnych i zawodowych, pracujący w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych dla dzieci i młodzieży.	Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, czynni zawodowo, którzy w okresie badania uczyli w szkołach dla młodzieży (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, technikum lub zasadnicza szkoła zawodowa).	Ludność: kobiety w wieku 18–59 lat i mężczyźni w wieku 19–64 lata. Możliwość wyodrębnienia osób, które w momencie realizacji badania pracowały jako nauczyciele (w podziale na specjalizację, na podstawie sześcioletnich kodów klasyfikacji ISCO-08).	Ludność w wieku 16–65 lat. Możliwość wyodrębnienia osób pracujących jako nauczyciele (w podziale na specjalizację, na podstawie czterocyfrowych kodów klasyfikacji ISCO-08).
Próba	10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów z 526 szkół.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 617 nauczycieli z 477 szkół (DAR), ▪ 4 762 nauczycieli z 921 szkół (CAWI). 	Ludność: ogółem 17 600 wywiadów w każdej z pięciu edycji badania, realizowanych w latach 2010–2014; 1 579 specjalistów ds. nauczania i wychowania z edycji 2012–2014.	Próba: ogółem 9364 wywiadów przeprowadzonych w Polsce; 239 specjalistów ds. nauczania i wychowania.
Technika badawcza	Ankieta papierowa lub elektroniczna (nauczyciel wybierał, jaką wersję chce wypełnić).	CAWI (<i>computer assisted web interview</i>), DAR (<i>Day After Recall</i>) realizowany za pomocą CAPI (<i>computer assisted personal interview</i>).	PAPI (<i>paper and pencil interview</i>), indywidualny wywiad kwestionariuszowy.	CAPI (<i>computer assisted personal interview</i>), indywidualny wywiad kwestionariuszowy.

Opracowanie własne na podstawie: Federowicz i in. (2013), Hernik (2015), IBE (2013), Jelonek, Antosz i Balcerzak-Raczyńska (2014), Turek i Worek (2015).

Tabela 4
Wartości wskaźników aktywności edukacyjnej nauczycieli w badaniach TALIS, badaniach czasu pracy i warunków pracy nauczycieli, BKL i PIAAC

Rodzaj wskaźnika	Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli (2012 r.)		
	TALIS (2013 r.)	BKL (2012–2014)	PIAAC (2011–2012)
Łączny wskaźnik uczestnictwa (uczestnictwo w przynajmniej jednej formie rozwoju zawodowego)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciele szkół podstawowych (95%); ▪ Nauczyciele gimnazjum (94%); ▪ Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych (93%). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciele nieakademicy ogółem – 58%; ▪ Nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (63%, z wyjątkiem nauczycieli kształcenia zawodowego); ▪ Nauczyciele szkół podstawowych i specjalności ds. wychowania małego dziecka (57%); ▪ Nauczyciele kształcenia zawodowego (50%). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciele nieakademicy ogółem – 78%; ▪ Nauczyciele szkół podstawowych i specjalności ds. wychowania małego dziecka (80%); ▪ Nauczyciele kształcenia zawodowego (82%); ▪ Nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (z wyjątkiem nauczycieli kształcenia zawodowego – 73%).
Populacja	<p>Nauczyciele</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kursy i warsztaty (82%); ▪ Udział w konferencjach (55%); ▪ Mentoring, hospitacje, coaching (44%); ▪ Sieci współpracy (42%); ▪ Indywidualne lub wspólne badania (37%); ▪ Program podnoszący kwalifikacje (30%); ▪ Kursy, szkolenia w firmach, instytucjach (15%); ▪ Wizyty obserwacyjne w innych szkołach (12%); ▪ Wizyty obserwacyjne w firmach, instytucjach (10%). 	<p>Nauczyciele (z wyjątkiem nauczycieli akademickich)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nieobowiązkowe kursy i szkolenia (30%, bez BHP i ppoż.); ▪ Czytanie książek, prasy (22%); ▪ Programy komputerowe, internet (21%); ▪ Udział w warsztatach (14%); ▪ Seminaria, konferencje (11%); ▪ Programy telewizyjne, radiowe (6%); ▪ Studia poddyplomowe (5%); ▪ Uczenie się od przyjaciół, współpracowników (5%); ▪ Odwiedzanie muzeów, instytucji kultury i nauki (4%); ▪ Praktyki, staże zawodowe (1%); ▪ Uczenie się od członków rodziny (1%). 	<p>Nauczyciele (z wyjątkiem nauczycieli akademickich)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zorganizowane sesje szkoleniowe w miejscu pracy lub szkolenia prowadzone przez pracodawców (63%); ▪ Kursy otwarte lub kursy prowadzone na odległość (47%); ▪ Udział w seminariach lub warsztatach (41%); ▪ Kursy lub lekcje prywatne (8%).
Uczestnictwo w poszczególnych formach doskonalenia	<p>Nauczyciele</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kursy i szkolenia (w miejscu pracy – 91%, poza miejscem pracy – 83%); ▪ Poszukiwanie i zapoznanie się z pomocami dydaktycznymi (90%); ▪ Udział w konferencjach (84%); ▪ Przygotowywanie dokumentacji związanej z awansem zawodowym (37%); ▪ Udział w zajęciach kursu kwalifikacyjnego (21%); ▪ Studia poddyplomowe (bez skierowania dyrektora – 13%, ze skierowaniem dyrektora – 6%). 	<p>Nauczyciele (z wyjątkiem nauczycieli akademickich)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nieobowiązkowe kursy i szkolenia (30%, bez BHP i ppoż.); ▪ Czytanie książek, prasy (22%); ▪ Programy komputerowe, internet (21%); ▪ Udział w warsztatach (14%); ▪ Seminaria, konferencje (11%); ▪ Programy telewizyjne, radiowe (6%); ▪ Studia poddyplomowe (5%); ▪ Uczenie się od przyjaciół, współpracowników (5%); ▪ Odwiedzanie muzeów, instytucji kultury i nauki (4%); ▪ Praktyki, staże zawodowe (1%); ▪ Uczenie się od członków rodziny (1%). 	<p>Nauczyciele (z wyjątkiem nauczycieli akademickich)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zorganizowane sesje szkoleniowe w miejscu pracy lub szkolenia prowadzone przez pracodawców (63%); ▪ Kursy otwarte lub kursy prowadzone na odległość (47%); ▪ Udział w seminariach lub warsztatach (41%); ▪ Kursy lub lekcje prywatne (8%).

Opracowanie własne na podstawie: Federowicz i in. (2013), Hernik (2015), IBE (2013), BKL: badanie ludności (lata 2012–2014).

Wyniki omawianych badań różnią się jednak nie tylko pod względem wartości ogólnego wskaźnika aktywności edukacyjnej, lecz także pod względem deklaracji uczestnictwa w poszczególnych formach aktywności. Na przykład na podstawie wyników badania TALIS w kursach i warsztatach wzięło udział 82% nauczycieli gimnazjów. Według *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* było to 91% nauczycieli w przypadku szkoleń wewnętrznych i 83% w przypadku szkoleń zewnętrznych. Natomiast według danych BKL było to jedynie 33% nauczycieli. Podobne wyniki daje porównanie poziomu uczestnictwa w konferencjach czy studiach podyplomowych. Badania TALIS oraz czasu i warunków pracy nauczycieli wskazują, że w ten sposób rozwijało swoje kompetencje znacznie więcej nauczycieli, niż wynika to z badania BKL. Podobnie jak w przypadku ogólnych wskaźników, dane uzyskane w ramach badania PIAAC mieszczą się pomiędzy tymi z BKL a z pozostałych źródeł. Według nich udział nauczycieli nieakademickich w kursach otwartych, a zwłaszcza tych prowadzonych przez pracodawców, oraz warsztatach i seminariach jest stosunkowo wysoki – od 40% do 60% nauczycieli deklaroowało uczestnictwo w takiej aktywności w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badania. Natomiast jedynie 8% z nich uczestniczyło w kursach i lekcjach prywatnych.

Tak duże różnice w uzyskanych wynikach trudno przekonująco wyjaśnić, nawet odwołując się do przedstawionych wcześniej, inaczej rozłożonych akcentów w sposobie ujmowania doskonalenia zawodowego czy stosowanych podejść badawczych. Zwraca uwagę, że wartości większości wskaźników z badań TALIS oraz czasu i warunków pracy nauczycieli są do siebie zbliżone. Może to jednak nieco zaskakiwać ze względu na wspomniane różnice w okresie oceny aktywności edukacyjnej, do którego mieli się odwoływać badani nauczyciele. Jak wskazaliśmy wcześniej, w badaniu TALIS było to 18 miesięcy, w *Badaniu czasu*

i warunków pracy nauczycieli 12 miesięcy. Można by oczekiwać, że wartości wskaźników z TALIS będą nieco wyższe niż z *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli*. Czynnikiem decydującym o ich podobieństwie może być jednak podobna specyfika badania: uwzględnienie tylko nauczycieli, dostosowanie form kształcenia i sposobów pytania o nie do realiów życia zawodowego i praktyk rozwojowych stosowanych w szkołach i instytucjach edukacyjnych. Na tym tle nieco odstają wyniki badania PIAAC, ale ono nie obejmowało wyłącznie nauczycieli, a niewielka ich proporcja w próbie nakazuje podchodzić do danych na ich temat z ostrożnością.

Wyniki badania BKL są natomiast zbliżone do nieanalizowanych tutaj bezpośrednio badań GUS dotyczących aktywności edukacyjnej Polaków. Zbieżność widoczna jest zarówno, kiedy porównuje się wartości ogólne wskaźników aktywności, jak i typowe zależności. Wskazuje to na fakt, że badania populacyjne, takie jak *Bilans kapitału ludzkiego* czy *Kształcenie dorosłych* mogą nie wychwytywać form doskonalenia zawodowego, specyficznych dla poszczególnych grup zawodowych, a mimo to dobrze odzwierciedlać ogólne trendy związane z uczeniem się osób dorosłych.

Przedstawione porównanie miało przede wszystkim na celu osadzenie wyników badania BKL w kontekście innych badań poświęconych aktywności edukacyjnej nauczycieli. W świetle przedstawionych wyników aktywność edukacyjna nauczycieli jest najniższa, zarówno na poziomie ogólnym, jak i w obrębie poszczególnych form doskonalenia. Wyniki BKL uwzględniają jednak – w przeciwieństwie do innych badań – także kształcenie nieformalne oraz pozwalają spojrzeć na kompetencje nauczycieli i powiązać doskonalenie zawodowe z samooceną poziomu tych kompetencji. Dają również możliwość porównania działań rozwojowych nauczycieli z przedstawicielami innych grup zawodowych.

Tabela 5

Porównanie aktywności edukacyjnej oraz planów na przyszłość nauczycieli i innych specjalistów (w %)

Formy aktywności edukacyjnej vs bierność edukacyjna	Specjaliści nauk fizycznych, matematycznych, technicznych	Specjaliści ds. zdrowia	Nauczyciele nieakademicy	Nauczyciele akademicy	Specjaliści ds. ekonomii i zarządzania	Specjaliści ds. IT	Specjaliści ds. prawa, społeczeństwa, kultury
Aktywność edukacyjna ogółem (edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna)	47	54	58	80	58	60	56
Bierność szkoleniowa (brak uczestnictwa i deklarowany brak chęci uczestnictwa w kursach i szkoleniach)	40	39	35	20	33	36	40
Niekontynuowanie rozwoju (uczestnictwo w przeszłości, brak gotowości w przyszłości)	32	31	32	27	31	31	29
Brak uczestnictwa w przeszłości, gotowość uczestnictwa w przyszłości	22	26	28	100	30	30	27
Stała aktywność edukacyjna (uczestnictwo w przeszłości, plany na przyszłość)	6	5	5	54	5	3	5
<i>N</i>	635	693	708	96	774	216	223

Na podstawie BKL: badanie ludności (lata 2012–2014).

Aktywność edukacyjna nauczycieli na tle innych specjalistów – wyniki BKL

Jak wskazywaliśmy, badanie BKL ujawnia znacznie gorszy obraz aktywności edukacyjnej nauczycieli niż TALIS czy *Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli*. Według BKL jedynie 58% nauczycieli w ciągu ostatnich 12 miesięcy podejmowało jakąkolwiek nieobowiązkową aktywność edukacyjną⁶, uwzględniającą także samokształcenie. Jedynie 30% z nich uczestniczyło w nieobowiązkowych kursach i szkoleniach, włączając w to szkolenia odbywające się w miejscu pracy (19%), poza miejscem pracy (19%)

⁶ Do nieobowiązkowej aktywności edukacyjnej zaliczamy wszystkie formy aktywności, zarówno uczestnictwo w edukacji formalnej, jak i pozaformalnej i nieformalnej, wyłączając jedynie obowiązkowe szkolenia BHP, ppoż.

i szkolenia e-learningowe (3%). Według deklaracji nauczycieli nieakademickich przeciętna długość czasu poświęcona na aktywność edukacyjną w ciągu minionych 12 miesięcy wyniosła 30 godzin (mediana). Co piąty z badanych nauczycieli przeznaczył na takie działania mniej niż 10 godzin w roku. Chociaż dane nie pozwalają obliczyć udziału tego czasu w tygodniowym czasie pracy, to ogólny wniosek o niewielkim nakładzie czasu poświęcanym przez nauczycieli na rozwój zawodowy pokrywa się z wynikami uzyskanymi w *Badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli*, które pokazało, że nauczyciele na swój rozwój zawodowy poświęcali mniej niż 4% tygodniowego czasu pracy (Federowicz i in., 2013). Podkreślić należy, że większość badanych nauczycieli (65%) finansowała podejmowaną aktywność edukacyjną ze

środków innych niż własne. Ci, którzy rozwój zawodowy opłacali z własnych pieniędzy, wydawali na ten cel przeciętnie 1000 zł rocznie (mediana). Jednak należy dodać, że prawie 20% z nauczycieli opłacających taką aktywność z własnych środków przeznaczała na to ponad 3000 zł rocznie. W pozostałych przypadkach rozwój zawodowy był finansowany przez szkoły (pracodawców) lub inne instytucje.

Warto porównać aktywność edukacyjną nauczycieli nieakademickich z innymi specjalistami. Na podstawie danych BKL (Tabela 5) można stwierdzić, że nauczyciele ci wypadają podobnie jak specjaliści dziedzin IT, zarządzania i ekonomii oraz prawa i dyscyplin społecznych pod względem ogólnego wskaźnika aktywności edukacyjnej (58% nauczycieli nieakademickich zadeklarowało udział w takiej aktywności w ciągu ostatnich 12 miesięcy). Uplasowali się oni lepiej niż specjaliści ds. zdrowia oraz nauk fizycznych, matematycznych i technicznych (inżynierowie). Również pod względem chęci dalszego rozwoju nauczyciele nieakademicki nie odstawali od innych specjalistów – 28% z tych, którzy byli aktywni edukacyjnie w przeszłości, planuje kontynuować rozwój zawodowy. Warto zaznaczyć, że o ile nauczyciele nieakademicki nie wyróżniali się od innych specjalistów, to nauczyciele akademicki wyraźnie się wybijali zarówno pod względem aktywności w ramach edukacji pozaformalnej (80% podejmowało taką aktywność w ciągu ostatniego roku), nieformalnej (aż 67% uczyło się samodzielnie), jak i planów na przyszłość (wszyscy, którzy byli aktywni edukacyjnie, chcieli się nadal rozwijać).

Tematyka kursów i szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele nieakademicki, była bardzo zróżnicowana. Większość zagadnień dotyczyła jednak pedagogicznych aspektów pracy nauczyciela. Do najczęściej wymienianych tematów kursów i szkoleń, w jakich nauczyciele uczestniczyli w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed realizacją badania, należy zaliczyć:

- szkolnictwo, edukacja, pedagogika, inne (31% wskazań),
- relacje uczeń–nauczyciel, praca z dziećmi, stymulowanie rozwoju ucznia, motywowanie (14%),
- psychologia, psychoterapia (5%),
- szkolenia egzaminatorów (4%),
- organizacyjno-formalne: organizacja pracy nauczycieli, Karta nauczyciela, dokumentacja, edukacyjna wartość dodana (4%).

Głównym powodem podejmowania aktywności edukacyjnej przez nauczycieli nieakademickich były kwestie związane z pracą zawodową: podniesienie umiejętności potrzebnych w pracy lub wręcz formalne wymagania z tym związane, na co wskazywało odpowiednio 84% i 32% nauczycieli podejmujących taką aktywność (Tabela 6).

Na uwagę zasługuje inny powód wskazany przez prawie połowę nauczycieli nieakademickich: rozwój własnych zainteresowań (47%), co może świadczyć o tym, że wielu łączy pracę z zainteresowaniami, a to może przekładać się na ich większą motywację do pracy. Dla porównania w Tabeli 6 zestawiono główne powody niepodjęcia aktywności edukacyjnej. Wbrew temu, co powiedziano o powodach takiego zaniechania na podstawie innych badań, według BKL przyczyny nie mają bezpośrednio charakteru ekonomicznego. Wiąza się one przede wszystkim z przekonaniem, że aktywność edukacyjna nie jest potrzebna do wykonywania obowiązków zawodowych (69% wskazań osób nieuczestniczących w kursach i szkoleniach lub innych formach doskonalenia). Drugim w kolejności powodem był brak czasu, zarówno z powodów zawodowych (10%), jak i osobistych (8%).

Na podejmowanie aktywności edukacyjnej nauczycieli nieakademickich nie wpływają w sposób istotny zmienne społeczno-demograficzne. Jest to zrozumiałe, ponieważ nauczyciele – przy całym swoim zróżnicowaniu – są jednak grupą dość jednorodną pod względem cech, które najsilniej

Tabela 6

Powody podejmowania i zaniechania aktywności edukacyjnej przez nauczycieli nieakademickich

Podejmowanie aktywności edukacyjnej	N	Niepodejmowanie aktywności edukacyjnej	N
Podniesienie umiejętności potrzebnych w pracy	289	Nie jest niezbędna do wykonywania pracy	201
Rozwój własnych zainteresowań.	160	Brak czasu z powodów zawodowych	30
Wymóg pracodawcy	110	Brak czasu z powodów osobistych	23
Uzyskanie certyfikatu, świadectwa, dyplomu	69	Brak interesujących kursów w okolicy	15
Możliwość bezpłatnego udziału	55	Niespełnianie wymogów formalnych	12
Zmniejszenie ryzyka utraty pracy	38	Inne powody	12
Chęć podjęcia nowej pracy	14	Brak poparcia lub zachęty ze strony pracodawcy	8
Poznanie nowych osób, udział dla przyjemności	11	Brak motywacji do dokształcania się	8
Inne powody	7	Kursy lub szkolenia były zbyt drogie	5
Chęć otwarcia własnej działalności gospodarczej	3	Brak motywacji do dokształcania się w określonym wieku	5
Skierowanie z urzędu pracy	0	Dotychczasowe [szkolenia] niewiele dały.	3
		Stan zdrowia nie pozwalał	3

Na podstawie BKL: badanie ludności (lata 2012–2014).

oddziałują na aktywność edukacyjną osób dorosłych, czyli pod względem aktywności zawodowej, zajmowanego stanowiska pracy czy poziomu wykształcenia (por. Szczucka i in., 2014). Biernych i aktywnych edukacyjnie nauczycieli nie różnicują istotnie także takie czynniki, jak: płeć, wiek, posiadanie dzieci, miejsce zamieszkania i wykształcenie rodziców⁷. Wydaje się zatem, że podejmowanie aktywności edukacyjnej przez nauczycieli nieakademickich zależy od innych, nieuwzględnionych w badaniu BKL czynników, takich jak wskazane przez Daya (2002): indywidualna biografia, uprzednie doświadczenia edukacyjne czy rozwojowe, postawy wobec uczenia się i rozwoju, uznawane wartości,

⁷ Zmienną, która w istotny sposób wpływała na podejmowanie aktywności edukacyjnej nauczycieli nieakademickich, był wiek. Oddziaływał on jednak w sposób nieliniowy: najmłodsi nauczyciele (do 29. roku życia) częściej niż starsi deklarowali taką aktywność, później zależność malała, aby ponownie wzrosnąć w przedziale wiekowym 45–55 lat i ponownie zmaleć wśród najstarszych nauczycieli (w wieku powyżej 55. roku życia).

standardy pracy i kultura pracy obowiązująca w danej szkole, w tym stosunek dyrekcji i innych nauczycieli do uczenia się i doskonalenia zawodowego. Bez wątplenia istotne jest też oddziaływanie regulacji prawnych, przede wszystkim dotyczących rozwoju nauczyciela, oraz powiązania poziomu wynagrodzeń z efektami pracy.

Ostatnią kwestią, na którą chcemy zwrócić uwagę, są relacje między aktywnością edukacyjną nauczycieli a samooceną ich kompetencji. Jak pokazują dane przedstawione w Tabeli 7, podejmowanie dobrowolnej aktywności edukacyjnej wiąże się z wyższymi samoocenami większości kompetencji.

Można zauważyć, że w przypadku kompetencji matematycznych, technicznych, biurowych, kierowniczych i sprawności fizycznej, średnie samooceny nauczycieli podejmujących aktywność edukacyjną były takie same lub nawet niższe niż osób nieaktywnych na tym polu. Brak różnic w zakresie trzech ostatnich może wynikać z mniejszej

Tabela 7

Porównanie samooceny kompetencji nauczycieli nieakademickich podejmujących i niepodejmujących aktywność edukacyjną

Kompetencje	Aktywność edukacyjna	
	Nie	Tak
Interpersonalne	4,24*	4,43*
Językowe	4,17*	4,46*
Kognitywne	4,07*	4,19*
Samorganizacyjne	3,99*	4,25*
Dyspozycyjność	3,89	3,97
Komputerowe	3,83*	4,00*
Matematyczne	3,61	3,61
Fizyczne	3,79*	3,62*
Kierownicze	3,65	3,65
Biurowe	3,53	3,50
Artystyczne	3,49	3,50
Techniczne	2,62	2,59
<i>N</i>	735	616
<i>N</i> (językowe)	300	409

Średnie na skalach pięciopunktowych od 1 – bardzo niski poziom danej kompetencji do 5 – bardzo wysoki).

Symbolem (*) oznaczono istotnie statystycznie różnice (mierzone testem U Manna-Whithneya) pomiędzy samooceną kompetencji nauczycieli nieakademickich podejmujących i niepodejmujących aktywności edukacyjnej.

Na podstawie BKL: badanie ludności (lata 2012–2014).

przydatności tych umiejętności w pracy nauczycieli. Natomiast za pozytywny efekt dodatkowej działalności edukacyjnej można uznać to, że kompetencje, których samoocena różni się najbardziej u nauczycieli rozwijających i nierozwijających się, to kompetencje językowe, samoorganizacyjne, interpersonalne, komputerowe i kognitywne, które są szczególnie ważne w tym zawodzie. Należy jednak poczynić zastrzeżenie, że takie różnice niekoniecznie oznaczają pozytywny wpływ aktywności edukacyjnej na rozwój kompetencji, ale mogą być efektem autoselekcji osób posiadających bardziej rozwinięte kompetencje do podejmowania działań związanych z doskonaleniem zawodowym.

Podsumowanie

Artykułu służył przede wszystkim uzupełnieniu diagnozy zaangażowania polskich

nauczycieli w rozwój własnych kompetencji. Jak pokazano, do tego celu można wykorzystywać dane pochodzące z kilku badań, np.: TALIS, *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli*, BKL oraz PIAAC. Wyniki dwóch pierwszych badań są do siebie zbliżone i ukazują raczej pozytywny obraz doskonalenia kompetencyjnego nauczycieli. Zarówno ogólne wskaźniki aktywności edukacyjnej, jak i wskaźniki rozwoju zawodowego przyjmują wysokie wartości. Według danych BKL obraz ten nie wygląda tak optymistycznie ani pod względem ogólnego poziomu aktywności edukacyjnej, ani uczestnictwa w poszczególnych formach doskonalenia. Porównanie założeń metodologicznych każdego z tych badań wskazuje, że badania TALIS oraz czasu i warunków pracy nauczycieli, jako badania skierowane do nauczycieli, lepiej ujmują właściwie dla tej grupy zawodowej formy rozwoju. Z tego powodu wskaźniki stosowane w tych

badaniach trafniej pozwalają uchwycić różnorodne formy doskonalenia nauczycieli. Tymi względami nadal jednak trudno wyjaśnić różnice pomiędzy wynikami czterech analizowanych badań, dotyczące uczestnictwa w konkretnych formach rozwoju, takich jak kursy, szkolenia czy konferencje. W przypadku różnic między BKL a TALIS źródłem rozbieżności mógł być inny przedział czasu brany pod uwagę. Nie wyjaśnia to jednak różnic między BKL a *Badaniem czasu i warunków pracy nauczycieli*. Aby je wyjaśnić, należałoby jeszcze dokładniej, niż zrobiono w tym artykule, porównać sposób zadawania pytań, warunki przeprowadzania badań, wpływ stosowanych technik.

Nawet jeśli przyjmiemy, że w świetle przedstawionych wyników nie można wystarczająco precyzyjnie w i sposób niebudzący wątpliwości określić ogólnej wartości wskaźnika aktywności edukacyjnej nauczycieli, to każde z tych badań pozwala sformułować wnioski istotne dla tej problematyki. Niewątpliwą zaletą badania TALIS jest jego międzynarodowy charakter, który pozwala spojrzeć na polskich nauczycieli z perspektywy porównawczej, a problematyce doskonalenia kompetencji poświęcono w nim wiele uwagi. Zaletą *Badania czasu i warunków pracy nauczycieli* jest określenie czasu przeznaczanego na wykonywanie poszczególnych czynności, które składają się na wykonywane obowiązki, a to daje realny obraz obciążenia czasowego tej grupy. Natomiast BKL pozwala spojrzeć na nauczycieli w kontekście innych grup zawodowych; umożliwia powiązanie aktywności edukacyjnej z samooceną kompetencji, a ponadto przynosi informacje nie tylko o nauczycielach, lecz także o kandydatach do wykonywania tego zawodu.

Tę właśnie specyfikę badania BKL staraliśmy się wykorzystać do udzielenia odpowiedzi na postawione w artykule pytania dotyczące oceny kompetencji nauczycieli oraz ich aktywności edukacyjnej. Podsumowując wnioski z przedstawionych analiz,

należy stwierdzić, że poziom kompetencji ogólnych nauczycieli, określony na podstawie dokonanej przez nich samooceny, nie różni się zasadniczo od poziomu kompetencji innych specjalistów. Można jednak wskazać kilka obszarów, w których ta grupa zawodowa wypada lepiej lub gorzej. Obszary kompetencyjne, w których nauczyciele oceniają siebie lepiej niż przeciętnie inni specjaliści, to: kompetencje interpersonalne, samoorganizacyjne i językowe. Obszary, w których oceny te są niższe, to kompetencje informatyczne i matematyczne.

Według wyników badania BKL poziom aktywności edukacyjnej nauczycieli jest zbliżony do zaangażowania w działania służące rozwojowi w innych grupach specjalistów. Zdecydowana większość nauczycieli deklaruje doskonalenie swoich kompetencji przynajmniej za pomocą jednej formy doskonalenia. Najczęściej korzystają z kursów i szkoleń, zdobywają też wiedzę, czytając książki i prasę oraz poszukując potrzebnych informacji w internecie.

Należy podkreślić, że zarówno czynnikiem motywującym aktywnych edukacyjnie nauczycieli do podejmowania własnego rozwoju, jak demotywującym tych, którzy pozostają bierni, jest środowisko pracy. Nauczyciele podnoszący swoje kompetencje robią to przede wszystkim dlatego, że jest im to potrzebne do wykonywania pracy, zaś ci, którzy w BKL zadeklarowali bierność, nie uczestniczyli w edukacji pozaformalnej, ponieważ nie było im to potrzebne do pracy. Choć istotną i motywującą rolę odgrywa w grupie nauczycieli chęć rozwoju własnych zainteresowań, to bez wątpienia oddziaływanie czynników zawodowych wydaje się znacznie silniejsze. Dlatego źródeł wyjaśnień niedostatecznej aktywności edukacyjnej nauczycieli i występujących w tej grupie deficytów kompetencyjnych należy szukać w przygotowaniu kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela, w sposobie organizacji pracy nauczycieli, w czynnikach

uwzględnianych w ocenie efektywności tej pracy czy wreszcie w kulturze uczenia się, która może w silniejszym lub słabszym stopniu cechować poszczególne szkoły.

Literatura

- Barber, M. i Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Pobrano z http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Coleman J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19–28.
- Czajkowska, M. (2013). Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki. *Edukacja*, 121(1), 73–88.
- Czajkowska, M., Grochowalska, M. i Orzechowska, M. (2015). *Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Darling-Hammond, L. i McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Kappan Magazine*, 92(6), 81–92. Pobrano z <https://schoolsanddata.wikispaces.com/file/view/Policies+that+Support+Professional+Development.pdf>
- Day, C. (2002.). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Desimone, L. M., Porter, A. W., Garet, M. S., Suk Yoon, K. i Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24(2), 81–112.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fedorowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D. i Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J. i Walczak, D. (red.). (2014). *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Główny Urząd Statystyczny (2013). *Kształcenie dorosłych 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Goldhaber, D. i Brewer, D. (2000). Does certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129–145.
- Golsteyn, B. H. H., Vermeulen, S. i Wolf, I. de (2016). Teacher literacy and numeracy skills: international evidence from PIAAC and ALL. *IZA Discussion Paper*, 10252. Bonn: IZA – Institute of Labor Economics.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: estimation using micro data. *American Economic Review*, 61(2), 280–288.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466–479.
- Hanushek, E. A. Piopiunik, M. i Wiederhold, S. (2014). The value of smarter teachers: international evidence on teacher cognitive skills and student performance. *NBER Working Paper*, 20727. Cambridge: Harvard Kennedy School.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hernik, K. (red.). (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym badaniu nauczania i uczenia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Hernik, K., Przewłocka, J., Smak, M., Piwowarski, R. (2014). Rozwój kompetencji nauczycieli. W: M. Fedorowicz, J. Choińska-Mika i D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2013). *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego badania kompetencji osób dorosłych (PIAAC)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jelonek, M., Antosz, P. i Balcerzak-Raczyńska, A. (2014). *Przyszłe kadry polskiej gospodarki. Na podstawie badań studentów oraz analizy kierunków kształcenia zrealizowanych w 2013 roku w ramach IV edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja i Rynek Pracy (t. IV)*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Karpiński, M., Grudniewska, M. i Zambrowska, M. (2013). *Nauczanie matematyki w gimnazjum*. Warszawa: Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229–241.
- Meroni, E. C., Vera-Toscano, E. i Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 308–323.

- Najwyższa Izba Kontroli (2012). *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Informacja o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS. Conceptual Framework, Teaching and Learning International Survey*. Pobrano z http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- Pieńkosz, J., Makurat, M., Zych, M., Karasińska, A. i Puzkiewicz, A. (2015). *Efekty wspomaganie szkół i przedszkoli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*. Sopot–Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. 2016, poz. 1951, t. 1). Pobrano z <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160001591>
- Saha, L. J. i Dworkin, G. A. (2009). Introduction: new perspectives on teachers and teaching. W: L. J. Saha i A. G. Dworkin (red.), *International handbook of research on teachers and teaching* (s. 3–11). New York: Springer.
- Snow-Renner, R. i Lauer, P. (2005). *Professional development analysis*. Denver: McRel.
- Szczucka, A., Turek, K. i Worek, B. (2014) W ogonie Europy – uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków. W: J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* (s. 77–142). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Sztabiński, F., Sztabiński, P. B. i Sawiński, Z. (2005). *Fieldwork jest sztuką: jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Turek, K. i Worek, B. (2015). *Kształcenie po szkole. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Edukacja a rynek pracy* (t. III). Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Wei, R. C. Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. i Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas–Stanford: National Staff Development Council–School Redesign Network.
- Worek, B. (2015) *Uwarunkowania i konsekwencje bierności edukacyjnej dorosłych Polaków*. W: J. Górniak (red.), *(Nie)wykorzystany potencjał. Szanse i bariery na polskim rynku pracy*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Youngs, P. i King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643–670.

Artykuł powstał na podstawie referatu „Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Determinanty i wzory aktywności edukacyjnej nauczycieli i osób przygotowujących się do pracy w tym zawodzie” wygłoszonego podczas XVI Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego „Solidarność w czasach nieufności”, 14–17 września 2016 r., Gdańsk. Analizę przeprowadzono na podstawie wyników badań zrealizowanych w ramach projektu „Bilans kapitału ludzkiego” (POKL DZ.II.1.3 Z 24.11.2008 r.) przez Centrum Ewaluacji i Analiz Polityki Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego w partnerstwie z Polską Agencją Rozwoju Przedsiębiorczości, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki.

Tekst złożony 25 października 2016 r., zrecenzowany 18 grudnia 2016 r., przyjęty do druku 19 stycznia 2017 r.

Do teachers participate in lifelong learning? Competencies and the educational activities of teachers

This paper examines teachers' involvement in improving and developing their skills. The analysis is based on data from the study of Human Capital in Poland. However, the main analysis is complemented by a detailed comparison of indicators of teachers' professional development activities included in other studies (TALIS, PIAAC and research on teachers' time and working conditions). The first part of the paper defines the concept of teachers' professional development used in the analysis, followed by an identification of the developmental functions and factors that may affect its effectiveness. The next part of this paper presents a self-assessment of teachers' and other professionals' skills results based on the study of Human Capital in Poland. Then, the basic indicators of teachers' professional development from four various studies are discussed, identifying the methodological approaches and specificity of each. The last part of the paper presents a broader discussion on the results of the study of Human Capital relating to the professional development activities undertaken by teachers.

KEYWORDS: sociology of education, professional development of teachers, skills, skills development, lifelong learning.