



TALIS 2024

Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie

Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024

Podziękowania

Serdecznie dziękujemy Nauczycielkom i Nauczycielom oraz Dyrektorkom i Dyrektorom szkół za udział w badaniu, gotowość do podzielenia się swoimi opiniami oraz doświadczeniami i poświęcony czas.

Bardzo dziękujemy również Dyrekcji i pracownikom szkół za współpracę, życzliwość i wsparcie w organizacji i przeprowadzeniu badania.

Zespół badania TALIS 2024 w Polsce

Redakcja merytoryczna: Katarzyna Paczuska

Autorzy raportu:

Katarzyna Kutylowska – ekspertka ds. badań i analiz w zespole TALIS 2024 w Polsce

Katarzyna Paczuska – kierowniczka badania TALIS 2024 w Polsce

Urszula Wągrowaska – ekspertka ds. zarządzania danymi w badaniu TALIS 2024 w Polsce

Paweł Penszko

dr Michał Sitek

Agnieszka Telusiewicz-Pacak

Olga Wasilewska

Recenzenci: dr Grażyna Czetwertyńska, prof. UW; dr hab. Michał Federowicz, prof. IFIS PAN

Opracowanie tabel i wykresów: Urszula Wągrowaska, Tomasz Dowbor, dr Paweł Maranowski

Redakcja językowa: Marta Zuchowicz

Korekta: Iwona Stachowicz

Projekt graficzny i skład: Marcin Kot

Projekt okładki: Marcin Kot

Grafika na okładce: Shutterstock

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Przedruk w całości lub w części wyłącznie za zgodą

Instytutu Badań Edukacyjnych.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych jedynie z podaniem źródła.

ISBN dla wersji drukowanej: 978-83-68313-88-8

ISBN dla wersji elektronicznej: 978-83-68313-89-5

DOI: 10.24131/9788368313895

© Copyright Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2025

Przedruk w całości lub w części wyłącznie za zgodą Instytutu Badań Edukacyjnych –

Państwowego Instytutu Badawczego.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych jedynie z podaniem źródła.

Badanie TALIS 2024 w Polsce zostało sfinansowane ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wzór cytowania:

Paczuska, K. (red.) (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1. Główne wnioski z badania TALIS 2024.....	8
1.1. Informacje o badaniu TALIS.....	8
1.2. Metodologia badania TALIS 2024	8
1.3. Kto uczy w polskich szkołach? Struktura demograficzna kadry nauczycielskiej, ścieżki wejścia do zawodu	9
1.4. Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu	11
1.5. Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje	12
1.6. Rozwój zawodowy – przygotowanie, wsparcie w szkole i doskonalenie zawodowe.....	14
2. O badaniu TALIS	16
2.1. Cele i założenia badania	17
2.2. Organizacja badania	17
2.3. Obszary tematyczne badania	18
2.4. Edycje i moduły badania	20
2.5. Okres realizacji i przebieg badania	21
2.6. Kontekst badania w Polsce	22
2.7. Kraje uczestniczące w badaniu	24
Bibliografia	26
3. Metodologia badania TALIS 2024	27
3.1. Standardy badawcze w TALIS 2024	28
3.2. Narzędzia badawcze	28
3.3. Badana populacja	31
3.4. Próba badawcza	32
3.4.1. Operat losowania	32
3.4.2. Losowanie szkół.....	33
3.4.3. Losowanie nauczycieli.....	34
3.5. Poziom realizacji badania.....	34
3.6. Przetwarzanie danych z badania.....	37
3.6.1. Ważenie	37
3.6.2. Skalowanie.....	37

3.7. Interpretacja wyników badania	38
3.7.1. Źródło i charakter zgromadzonych danych	38
3.7.2. Błędy pomiaru	39
3.7.3. Istotność statystyczna.....	39
3.7.4. Wnioskowanie o związkach przyczynowo-skutkowych	39
3.7.5. Rozkłady procentowe	40
3.7.6. Dane międzynarodowe.....	40
3.8. Dostępność danych.....	41
Bibliografia	41
4. Kto uczy w polskich szkołach? Struktura demograficzna kadry nauczycielskiej, ścieżki wejścia do zawodu	42
Wstęp.....	43
4.1. Struktura płci	43
4.2. Wiek i luka pokoleniowa.....	45
4.3. Wykształcenie i doświadczenie zawodowe	48
4.4. Staż i stabilność kariery.....	49
4.5. Ryzyko odejścia z zawodu	54
4.6. Nauczyciele wchodzący do zawodu	58
4.7. Ścieżki wejścia do zawodu.....	60
4.8. Nauczyciele „drugiej kariery”	61
4.9. Podsumowanie	63
Bibliografia	65
5. Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu	67
Wstęp.....	69
5.1. Motywacja wewnętrzna nauczycieli	70
5.1.1. Radość z nauczania.....	70
5.1.2. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli.....	73
5.1.3. Zróżnicowanie znaczenia różnych aspektów pracy wśród nauczycieli w Polsce	78
5.1.4. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli a ich plany odejścia z zawodu	79
5.2. Satysfakcja zawodowa	79

5.2.1. Satysfakcja z pracy w danej szkole i satysfakcja z pracy w zawodzie	80
5.2.2. Zróźnicowanie satysfakcji zawodowej wśród nauczycieli w Polsce.....	83
5.2.3. Zmiany w poziomie satysfakcji zawodowej: TALIS 2013 i TALIS 2024	84
5.2.4. Satysfakcja zawodowa a motywacja	86
5.2.5. Satysfakcja zawodowa a plany odejścia z zawodu.....	89
5.3. Czy nauczyciele czują, że ich zawód jest ceniony?	89
5.3.1. Opinie nauczycieli o społecznym odbiorze ich pracy	90
5.3.2. Zmiany w odczuwanym prestiżu zawodu: TALIS 2013 i TALIS 2024.....	94
5.3.3. Poczucie docenienia a zadowolenie z wynagrodzenia i plany odejścia z zawodu.....	95
5.4. Kondycja psychofizyczna nauczycieli i stres zawodowy.....	96
5.4.1. Zróźnicowanie poziomu stresu i kondycji psychofizycznej wśród nauczycieli w Polsce	98
5.4.2. Źródła stresu w pracy nauczyciela	101
5.4.3. Stresory a kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli	104
5.4.4. Stresory a plany odejścia z zawodu	106
5.4.5. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy a satysfakcja z pracy w zawodzie	107
5.5. Podsumowanie	109
Bibliografia	110
6. Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje	114
Wstęp.....	116
6.1. Warunki pracy nauczycieli	117
6.1.1. Warunki zatrudnienia.....	117
6.1.2. Czas pracy nauczycieli	125
6.1.3. Uczniowie i klasy.....	134
6.1.4. Zmiany w pracy szkół.....	141
6.2. Możliwości oddziaływania nauczycieli	143
6.2.1. Oddziaływanie nauczycieli na poziomie szkoły	144
6.2.2. Autonomia w nauczaniu.....	149
6.2.3. Przywództwo nauczycieli.....	152
6.2.4. Oddziaływanie nauczycieli na poziomie systemu edukacji.....	157
6.3. Relacje w szkole	159

6.3.1. Relacje między nauczycielami a dyrektorem szkoły	159
6.3.2. Relacje wśród nauczycieli.....	162
6.3.3. Relacje między nauczycielami a uczniami	165
6.3.4. Relacje między uczniami	170
6.3.5. Relacje między nauczycielami a rodzicami uczniów	173
6.3.6. Relacje społeczne nauczycieli a ich satysfakcja zawodowa i stres zawodowy ...	175
6.4. Podsumowanie	177
Bibliografia	180
7. Rozwój zawodowy – przygotowanie, wsparcie w szkole i doskonalenie	
zawodowe	183
Wstęp.....	185
7.1. Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela.....	186
7.1.1. Ścieżki wejścia do zawodu	186
7.1.2. Ocena kształcenia przygotowującego do zawodu	191
7.1.3. Poczucie przygotowania do nauczania.....	193
7.2. Wdrożenie do pracy w nowej szkole	196
7.2.1. Wsparcie dla rozpoczynających pracę w szkole	196
7.2.2. Opieka mentorska.....	199
7.3. Współpraca między nauczycielami.....	202
7.3.1. Formy współpracy między nauczycielami	203
7.3.2. Współpraca między nauczycielami – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024	206
7.4. Doskonalenie zawodowe	208
7.4.1. Działania podejmowane w ramach doskonalenia zawodowego	208
7.4.2. Obszary tematyczne doskonalenia zawodowego.....	211
7.4.3. Potrzeby i bariery w doskonaleniu zawodowym.....	214
7.5. Podsumowanie	217
Bibliografia	219
Załącznik – skale wykorzystane w raporcie i treść pytań budujących te skale	222
Tabele z danymi źródłowymi do wykresów	227

1. Główne wnioski z badania TALIS 2024

1.1. Informacje o badaniu TALIS

TALIS (Teaching and Learning International Survey) to międzynarodowy program badawczy poświęcony organizacji nauki i nauczania, sposobom oraz warunkom pracy nauczycieli¹ i szkół. Inicjatorem i koordynatorem badania jest Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). W skład Rady Zarządzającej badaniem (TALIS Governing Board) wchodzi przedstawiciele uczestniczących w nim krajów. Badanie jest przeprowadzane cyklicznie od 2008 roku. Do edycji 2024 przystąpiło ponad 50 krajów.

Polska uczestniczy w TALIS po raz trzeci, wcześniej, w roku 2008 i 2013, nie brała udziału w TALIS 2018. Tak jak poprzednie edycje badanie TALIS 2024 w Polsce przeprowadził Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Międzynarodowy harmonogram TALIS 2024 zakładał realizację badania w krajach półkuli północnej w okresie od lutego do kwietnia 2024. W Polsce przeprowadzono je w dniach 1–18 marca 2024.

Celem TALIS jest wsparcie systemów edukacyjnych w rozwoju skutecznych polityk oraz praktyk edukacyjnych na rzecz jakości kształcenia. Badanie pełni funkcję barometru zawodu nauczyciela i stanowi ważne źródło informacji pokazujące z perspektywy praktyków realia zawodu, środowiska nauczania i uczenia się oraz organizację pracy szkół, zapewnia porównywalność wyników pomiędzy krajami i umożliwia śledzenie trwałości lub zmian zjawisk w czasie. Wyniki TALIS kierowane są do trzech grup odbiorców: decydentów, dla których mogą stanowić istotny punkt odniesienia przy opracowywaniu strategii edukacyjnych; nauczycieli i dyrektorów szkół, którzy mogą je wykorzystać do refleksji nad praktyką nauczania; oraz badaczy, wykorzystujących je do analiz i prac badawczych w obszarze edukacji.

Główne obszary tematyczne TALIS 2024 to rozwój zawodowy nauczycieli, środowisko pracy – warunki i organizacja pracy, klimat szkoły, praktyka nauczania oraz dobrostan zawodowy – stres, satysfakcja i postrzeganie zawodu. W edycji 2024 poruszane są także inne zagadnienia związane z nauką i nauczaniem w szkole – różnorodność i równość, rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, edukacja na rzecz ekologii i zrównoważonego rozwoju oraz wykorzystanie technologii w edukacji.

1.2. Metodologia badania TALIS 2024

Badanie TALIS jest realizowane według wystandardyzowanych, międzynarodowych procedur badawczych, do których zachowania zobowiązane są wszystkie kraje. W każdym kraju przeprowadzane jest na reprezentatywnej próbie losowej z zastosowaniem dwustopniowego schematu losowania – w pierwszym etapie losowane są szkoły, a w kolejnym nauczyciele w ramach

¹ Ilekroć w tekście piszemy: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mamy na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczoność stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

tych szkół. Populacje badania, zdefiniowane na poziomie międzynarodowym, to nauczyciele i dyrektorzy szkół prowadzących nauczanie na poziomie 2. Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED 2). W Polsce są to nauczyciele klas 5–8 szkół podstawowych oraz dyrektorzy szkół podstawowych.

Badanie TALIS 2024 zostało przeprowadzone z wykorzystaniem dwóch narzędzi: kwestionariusza dyrektora szkoły i kwestionariusza nauczyciela. Podstawową metodą zbierania danych było samodzielne wypełnienie przez respondenta kwestionariusza on-line i w takiej formie badanie zostało zrealizowane w Polsce. Dostęp do kwestionariusza był możliwy po zalogowaniu się za pomocą indywidualnego dla każdego nauczyciela lub dyrektora loginu i hasła na stronie badania, obsługiwanej przez międzynarodowe konsorcjum badania. Kwestionariusz można było uzupełniać z dowolnego urządzenia z dostępem do internetu.

W edycji TALIS 2024 uczestniczyło ponad 190 tys. nauczycieli z 11,6 tys. szkół prowadzących nauczanie na poziomie ISCED 2, w Polsce – 3783 nauczycieli z 279 szkół. Wskaźnik realizacji badania w Polsce był wysoki – w badaniu uczestniczyło 94% spośród wylosowanej próby nauczycieli.

Wyniki TALIS opierają się wyłącznie na deklaracjach nauczycieli i dyrektorów, odzwierciedlając ich opinie, przekonania i relacje dotyczące pracy. Dane te nie są uzupełniane innymi źródłami. Perspektywa nauczycieli pozwala zrozumieć, jak postrzegają oni środowisko nauczania i jak wdrażane są polityki oświatowe, jednak jako dane samoopisowe mają charakter subiektywny i mogą różnić się od informacji ze statystyk publicznych czy innych źródeł administracyjnych.

Zbiory danych z badania TALIS dostępne są na stronach OECD. Wraz ze zbiorami danych publikowana jest dokumentacja badania obejmująca m.in.: raport techniczny, przewodnik użytkownika danych i opis procedur stosowanych w badaniu. Natomiast Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA) udostępnia narzędzie do samodzielnej analizy danych: IDB Analityzer.

1.3. Kto uczy w polskich szkołach? Struktura demograficzna kadry nauczycielskiej, ścieżki wejścia do zawodu

Polska szkoła mierzy się z poważnymi wyzwaniami demograficznymi. Dane TALIS 2024 dla Polski pokazują: starzejącą się kadrę, bardzo niskie udziały młodych nauczycieli w zawodzie, niską różnorodność doświadczeń i niebagatelną skalę ryzyka rezygnacji z pracy, która wyłania się z deklaracji nauczycieli o planowanej liczbie lat pozostania w zawodzie. Choć w wielu krajach, zwłaszcza europejskich, widoczne są podobne problemy, w Polsce niektóre z nich są szczególnie wyraźne.

Aż 78% kadry nauczycielskiej klas 5–8 szkoły podstawowej to kobiety, co plasuje polski system edukacji wśród najbardziej sfeminizowanych w Europie. Wysoki udział kobiet w zawodzie nauczycielskim tłumaczy się m.in. utrwalonymi stereotypami dotyczącymi płci (zawód opiekuńczy, rola bardziej odpowiednia dla kobiet) i niskim statusem ekonomicznym zawodu, zniechęcającym mężczyzn do podjęcia pracy w szkole.

Struktura wieku kadry nauczycielskiej w Polsce wskazuje, że jej zasoby nie odnawiają się wystarczająco, co rodzi ryzyko luki pokoleniowej w zawodzie. Polska jest w grupie krajów o najstarszych nauczycielach w badaniu – wiek przeciętnego nauczyciela klas 5–8 to 48 lat, przy średniej badania TALIS dla 49 krajów – 44 lata i 46 lat w 22 krajach UE uczestniczących w badaniu. Również odsetek nauczycieli w wieku 50+ należy w Polsce do najwyższych – wynosi 45% przy średniej TALIS 49² równej 32% i średniej UE 22³ wynoszącej 40%. Jednocześnie mamy jeden z najniższych udziałów młodych nauczycieli: tylko 4% jest w wieku poniżej 30 lat, średnia TALIS 49 to 11%, a w UE 22 – 7%.

Perspektywę demograficzną uzupełniają deklaracje nauczycieli na temat tego, ile lat chcą pracować w zawodzie. W Polsce wśród nauczycieli nieplanujących przejścia na emeryturę prawie co piąty (18%) wskazał, że chce pozostać w zawodzie nie dłużej niż 5 lat (średnio w TALIS 49 – 16%, w UE 22 – 13%). W grupie nauczycieli w wieku 30–49 lat było to 15%, a wśród młodych – w wieku do 30 lat – aż 29%. Choć deklarowane w badaniu plany rezygnacji z pracy w szkole nie są tożsame z faktyczną skalą odejść z zawodu, bez wątpienia pokazują nastroje polskich nauczycieli i wskazują na kluczowe wyzwanie dla systemu.

Jak pokazuje TALIS 2024, jednym z rozwiązań w kontekście niedoboru kadr jest otwarcie zawodu dla osób z doświadczeniem zawodowym w innych sektorach. W Polsce 5% nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych zadeklarowało, że nauczanie nie było ich pierwszym wyborem ścieżki kariery i ma co najmniej 10-letnie doświadczenie zawodowe poza edukacją, przy wyższych udziałach takich nauczycieli w 11 z 22 krajów UE uczestniczących w badaniu. Możliwość zasilania kadr taką drogą warunkowana jest różnorodnością ścieżek wchodzenia do zawodu. W polskim systemie jest zasadniczo jedna ścieżka – uzyskanie kwalifikacji do nauczania po ukończeniu studiów kierunkowych i jednoczesnym lub następującym po nim uzyskaniu przygotowania pedagogicznego. W wielu krajach istnieją ścieżki alternatywne adresowane do określonych grup, np. osób z dużą wiedzą przedmiotową, z doświadczeniem w nauczaniu poza oświatą, osób przekwalifikujących się zawodowo.

Polska kadra wyróżnia się dużym doświadczeniem i stabilnością zatrudnienia. Przeciętny nauczyciel pracuje w zawodzie 22 lata, a aż 68% tego czasu przypada na pracę w obecnej szkole. Bez wątpienia stabilność kariery przekłada się na ciągłość pracy szkół, a doświadczenie polskich nauczycieli to atut, ale jego jednostronność stanowi ograniczenie możliwości przenoszenia doświadczeń z innych zawodów i sektorów. Napływ osób, które zmieniły ścieżkę zawodową i rozpoczynają pracę nauczyciela ze stażem pracy poza kontekstem szkolnym, oprócz łagodzenia niedoborów kadrowych może wносить do szkół pozasektorowe kompetencje i doświadczenie zdobyte w innych kulturach organizacyjnych.

² Średnia TALIS 49 to średnia wyników nauczycieli z 49 krajów, które wzięły udział w badaniu i które spełniły wymagania dotyczące minimalnego wskaźnika odpowiedzi.

³ Średnia UE 22 to średnia wyników nauczycieli z 22 krajów Unii Europejskiej, które wzięły udział w badaniu i które spełniły wymagania dotyczące minimalnego wskaźnika odpowiedzi.

Odpowiedź na pytanie, kto dziś uczy w polskich szkołach, nasuwa kolejne – kto będzie w nich uczył za kilka i kilkanaście lat. Zapewnienie napływu nowych kandydatów do zawodu oraz utrzymanie doświadczonej kadry o wysokich kwalifikacjach decyduje o stabilności systemu, jakości nauczania i zdolności szkół do reagowania na zmiany.

1.4. Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele?

O dobrostanie i postrzeganiu zawodu

To, jak nauczyciele postrzegają i przeżywają swoją pracę – ich motywacje, kondycja psychofizyczna i poziom satysfakcji – odzwierciedla, czy środowisko pracy zapewnia im odpowiednie warunki, zasoby i wsparcie do efektywnego i zrównoważonego funkcjonowania zawodowego. Jednocześnie ukazuje instytucjonalny i społeczny kontekst wykonywania zawodu nauczyciela.

Opinie polskich nauczycieli o tym, co jest dla nich ważne w pracy, składają się na obraz zawodu wykonywanego z powołania, w którym źródłem motywacji jest poczucie misji zawodowej. Dla większości ważne jest, że lubią pracować z dziećmi i że zawód odpowiada ich zdolnościom. Trzy czwarte nauczycieli podkreśla społeczną użyteczność pracy: wpływ na przyszłe pokolenia i rozwój społeczeństwa. Większość nauczycieli deklaruje, że uczy z entuzjazmem i lubi swój przedmiot. Wykonują więc swój zawód z poczuciem sensu – motywacją wewnętrzną, która jest zasobem osobistym, powiązany, jak pokazuje również badanie TALIS, z dobrostanem zawodowym.

Kontrapunktem dla wagi przypisywanej społecznej użyteczności pracy jest postrzegany przez nauczycieli społeczny odbiór ich zawodu. Jedynie 10% nauczycieli uważa, że ich praca jest ceniona przez społeczeństwo, 9% – że media cenią nauczycieli, a 15%, że decydenci cenią opinie nauczycieli. Brak uznania odczuwany jest także w codziennej pracy – niemal co drugi nauczyciel spotyka się z brakiem docenienia ze strony rodziców, a co trzeci – ze strony uczniów. Poczucie uznania spadło, choć już w badaniu TALIS w 2013 roku było bardzo niskie – wówczas 18% polskich nauczycieli było zdania, że ich zawód jest ceniony przez społeczeństwo. Choć trend spadkowy nie jest wyłącznie polską specyfiką i widać go w wielu krajach, to przykłady krajów, w których jest odwrotnie, pokazują, że pozytywne zmiany są możliwe do wypracowania.

Zdecydowana większość nauczycieli w Polsce bardzo pozytywnie ocenia swoją szkołę i poleciłaby ją jako miejsce pracy. Jednocześnie ocena samego zawodu jest niejednoznaczna: 88% nauczycieli deklaruje ogólne zadowolenie, ale 45% zastanawia się, czy lepiej byłoby, gdyby wybrali inny zawód, a 30% nie wybrałoby go ponownie. Poziom satysfakcji z pracy w zawodzie jest jednym z niższych w porównaniu z krajami badania TALIS 2024. Ten rozdźwięk między satysfakcją z pracy w danej szkole i satysfakcją z zawodu może wynikać z różnic między pozytywnymi doświadczeniami w codziennej pracy a bardziej krytyczną oceną szerszych warunków systemowych.

Co sprzyja satysfakcji z zawodu? Między innymi zasoby osobiste – omawiana motywacja wewnętrzna – radość z nauczania i poczucie społecznej użyteczności zawodu, które są silnie powiązane z satysfakcją zawodową. W Polsce, podobnie jak w wielu krajach, te motywacje

odgrywają rolę zasobów chroniących przed spadkiem satysfakcji. Same jednak nie wystarczą, jeśli praca jest obciążająca. Innymi czynnikami powiązanymi z poziomem satysfakcji są kondycja psychofizyczna i stres. Im korzystniej nauczyciele oceniają swoją kondycję psychofizyczną, tym wyższą deklarują satysfakcję z wykonywanego zawodu.

Większość polskich nauczycieli dostrzega negatywny wpływ pracy na kondycję psychofizyczną, część – 38% doświadcza stresu w pracy w dużym lub znacznym stopniu, 30% wskazuje w dużym lub znacznym stopniu negatywny wpływ na zdrowie psychiczne, a 21% na fizyczne. Wielu sygnalizuje też zaburzoną równowagę między obowiązkami zawodowymi a życiem prywatnym. Najsilniej negatywnie z kondycją psychofizyczną polskich nauczycieli powiązane są napięcia w relacjach z rodzicami uczniów oraz poczucie odpowiedzialności za społeczno-emocjonalny dobrostan młodych ludzi. Te czynniki, w porównaniu z innymi krajami, są wyjątkowo silnie związane z obniżeniem kondycji psychofizycznej i podniesieniem poziomu stresu. Dodatkowo obciążenia związane z problemami dyscyplinarnymi i czasem potrzebnym na przygotowanie zajęć też ponadprzeciętnie silnie są związane z kondycją psychofizyczną i poziomem stresu nauczycieli.

Reasumując, polscy nauczyciele dysponują silnym poczuciem społecznej użyteczności swojej pracy, które wspiera ich dobrostan i poczucie sensu zawodowego, choć nie rekompensuje przeciążenia ani braku uznania społecznego. Obraz zawodu w mediach utrwała w społeczeństwie jego niedocenienie, co wpływa także na jego postrzeganą atrakcyjność. Analizy pokazują, że nauczyciele zadowoleni z wynagrodzenia częściej czują się docenieni przez władze – zależność widoczna w większości krajów TALIS 2024 i w Polsce, potwierdzająca, że wynagrodzenie ma również wymiar symboliczny, sygnalizując wartość i rangę zawodu. Stres zawodowy wynika w dużej mierze z rosnących oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli, w tym obowiązków wychowawczych i relacyjnych, co podkreśla potrzebę wzmocnienia kompetencji społecznych oraz budowania środowiska pracy opartego na współpracy i zaufaniu. Rozwój profesjonalizmu – dydaktycznego, wychowawczego i społecznego – może łagodzić stres, poprawiać wizerunek zawodu i wspierać dobrostan nauczycieli. Jednocześnie zmiany kulturowe, np. zmiany oczekiwań rodziców, rosnący nacisk na dobrostan emocjonalny i kompetencje miękkie uczniów, przekształcają społeczną rolę szkoły, na którą nauczyciele i instytucje edukacyjne muszą odpowiedzieć.

1.5. Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje

Środowisko pracy obejmuje czynniki formalne, materialne, organizacyjne i społeczne, które kształtują wykonywanie obowiązków zawodowych, w tym strukturę organizacyjną, procedury, zasoby i relacje między pracownikami. W szkole organizacja pracy, od zasad zatrudnienia po współpracę w zespole, wpływa zarówno na efektywność i dobrostan nauczycieli, jak i na jakość nauczania, klimat klasy, relacje z i między uczniami – to, jakim jest miejscem pracy i nauki.

W Polsce 80% nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych deklaruje zadowolenie z warunków zatrudnienia, co stanowi jeden z najwyższych wyników w TALIS 2024. Jednocześnie tylko 20% jest zadowolonych z wynagrodzenia – to jeden z najniższych odsetków w badaniu. Średni deklarowany

przez nauczycieli⁴ klas 5–8 tygodniowy czas pracy (przy wliczeniu pracy wieczorami, w weekendy) to około 40 godzin zegarowych, tyle co średnia z wszystkich krajów badania TALIS 2024, choć zróżnicowanie między krajami jest duże.

Uwzględnianie zróżnicowanych potrzeb, umiejętności i doświadczeń uczniów stanowi codzienność polskich szkół – jedynie 12% nauczycieli klas 5–8 wskazało, że w nauczonym przez nich oddziale klasowym nie ma uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a 58% nauczycieli, że nie ma w nim uczniów, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Największe zmiany dotyczą uczniów z doświadczeniem migracji lub uchodźstwa. Klasy są dziś mniejsze – szacowana na podstawie deklaracji nauczycieli w odniesieniu do nauczanej przez nich klasy liczba uczniów to średnio 18 wobec 21 w TALIS 2008 i TALIS 2013 – ale jednocześnie bardziej zróżnicowane, co zwiększa wymagania wobec nauczycieli i szkół.

Zdecydowana większość nauczycieli (95%) w Polsce odczuwa dużą lub pełną autonomię w planowaniu i prowadzeniu lekcji oraz wyborze metod nauczania, a także dostrzega możliwość oddziaływania na funkcjonowanie szkoły (83%). Dyrektorzy, podobnie jak w innych krajach badania, podejmują działania w ramach przywództwa edukacyjnego – zachęcają nauczycieli do współpracy na rzecz nauczania, przyjmowania odpowiedzialności za dydaktykę oraz rozwój zawodowy, co sprzyja ich aktywności.

Większość nauczycieli i dyrektorów pozytywnie ocenia relacje w szkołach, co sugeruje wspierające środowisko pracy. Relacje między nauczycielami a dyrektorami są zbliżone do średnich badania TALIS 2024, a relacje z uczniami – choć słabsze – poprawiły się względem 2013 roku. Największym wyzwaniem pozostają relacje z rodzicami i brak uznania z ich strony dla pracy nauczyciela, choć tam, gdzie rodzice uczestniczą w decyzjach i współpracują z nauczycielami, poczucie uznania jest większe.

Środowiska pracy różnią się ze względu na lokalizację i wielkość szkoły na niekorzyść szkół dużych lub wielkomiejskich. Szkoły różnią się pod względem obecności uczniów wymagających szczególnego wsparcia, a także wielkości oddziałów klasowych. Włączanie pracowników w procesy decyzyjne jest bardziej widoczne w małych szkołach oraz placówkach w mniejszych miejscowościach. W takich szkołach także relacje w społeczności szkolnej zazwyczaj są oceniane lepiej, dotyczy to relacji zarówno w gronie pedagogicznymi, jak i między nauczycielami a uczniami oraz rodzicami.

Dobrostan nauczycieli jest kształtowany przez wiele czynników, zarówno osobistych, jak i kontekstowych czy systemowych. Na poziomie zasobów systemowych, nie tylko w Polsce, lecz także w większości krajów, nauczyciele zadowoleni z warunków zatrudnienia oraz wynagrodzenia wykazują się wyższą satysfakcją. W Polsce, podobnie jak w większości krajów uczestniczących w TALIS 2024, dla satysfakcji zawodowej bardzo ważna okazała się motywacja wewnętrzna – zasób osobisty, który nauczyciele wnoszą do swojej pracy. W polskich szkołach satysfakcja zawodowa wiąże się z jakością relacji w miejscu pracy, zwłaszcza z dyrekcją i rodzicami, poczuciem autonomii

⁴ Dotyczy nauczycieli, którzy wskazali, że pracują w wymiarze co najmniej 90% pełnego wymiaru czasu pracy.

w nauczaniu, możliwością oddziaływania na poziomie szkoły. Zarówno działania dyrekcji wzmacniające role przywódcze nauczycieli – zachęcanie ich do współpracy na rzecz nowych rozwiązań w zakresie dydaktyki, skłaniających ich do przyjmowania na siebie odpowiedzialności za rozwijanie własnych kompetencji dydaktycznych oraz za wyniki w nauce swoich uczniów – jak i podejmowanie tych działań przez nauczycieli sprzyja wyższej satysfakcji zawodowej.

1.6. Rozwój zawodowy – przygotowanie, wsparcie w szkole i doskonalenie zawodowe

Rozpoczynający się na etapie przygotowania do zawodu proces zdobywania i poszerzania kompetencji w zawodzie nauczyciela trwa przez całą karierę, obejmując nie tylko formalne zdobywanie kwalifikacji, lecz także ustawiczne doskonalenie warsztatu pracy i budowanie tożsamości zawodowej. Nauczyciele uczą się zarówno na kursach, studiach podyplomowych i szkoleniach, jak i w codziennej praktyce dydaktycznej w środowisku pracy poprzez obserwację, refleksję i współpracę z innymi, a ich rozwój łączy się z rozwojem całej szkoły.

Oceny jakości kształcenia i przygotowania do pracy w szkole polskich nauczycieli są pozytywne i częściowo wyższe niż średnio w badaniu TALIS 2024, ale ujawniają nierównowagę – dobre przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu i przygotowanie teoretyczne oraz nieco słabsze przygotowanie praktyczne. Znacząca większość nauczycieli (87%) potwierdza, że kształcenie nauczycielskie zapewniło im dogłębne zrozumienie przedmiotu, którego uczą. Mniej nauczycieli było zdania, że zachowało równowagę między praktyką a teorią nauczania (71%) oraz że zapewniło odpowiedni czas na obserwację lekcji (78%) i wystarczającą możliwość prowadzenia lekcji w szkole (75%), a jedynie co drugi dydaktyk (53%) wskazał, że jest przygotowany do skutecznego zarządzania zachowaniem uczniów. Jednocześnie tylko około 2/3 nauczycieli wskazywało, że dzięki wykształceniu czują się dobrze przygotowani do wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów (69%), wykorzystywania zasobów i narzędzi cyfrowych (65%), zaś jedynie 33% do nauczania w wielokulturowym lub wielojęzycznym środowisku, czyli aktualnie w obszarach szczególnie ważnych. Ocen nie różnicuje istotnie to, kiedy nauczyciele uzyskali kwalifikacje do nauczania – do 2018 roku czy później.

Wszystkie systemy edukacyjne w badaniu TALIS 2024 oferują nauczycielom rozpoczynającym pracę w szkole wsparcie, które ma sformalizowany charakter – programy wdrożenia do pracy dla nowo zatrudnionych nauczycieli w szkole, jednak ich dostępność jest zróżnicowana. Formalnym programem wdrożeniowym w obecnym miejscu pracy był objęty co drugi nauczyciel uczestniczący w badaniu (średnia TALIS 49 – 49%), nieco mniej – co trzeci w 22 krajach UE uczestniczących w badaniu (średnia UE 22 – 36%), a w Polsce co drugi nauczyciel (56%). Należy podkreślić, że odpowiedzi polskich nauczycieli należy wiązać ze stażem odbywanym w ramach awansu zawodowego. Natomiast opieka mentorska nie jest powszechnym mechanizmem wsparcia – średnio w badaniu co trzeci nauczyciel (TALIS 49 – 30%) i co czwarty w krajach UE

(UE 22 – 25%) ze stażem pracy do 5 lat) wskazał, że był aktualnie objęty opieką mentora w szkole, w której pracował. W Polsce uzyskanie takiej formy wsparcia deklarowało znacząco więcej nauczycieli – 57%, i tu ponownie widać przełożenie systemu awansu zawodowego i formalne umocowanie w nim roli mentora dla początkującego nauczyciela, a przed zmianami systemu awansu w 2022 roku – opiekuna stażu. W odniesieniu zarówno do formalnych programów wdrażania do pracy dla nowo zatrudnionych nauczycieli w szkole, jak i opieki mentorskiej badanie nie daje możliwości uchwycenia, czy i na jaką skalę szkoły oferują je jako wypracowane wewnętrznie rozwiązania na rzecz wsparcia i rozwoju swojej kadry, niezależne od krajowej pragmatyki zawodowej.

Dane TALIS 2024 dotyczące współpracy w nauczaniu polskich nauczycieli pokazują, że utrzymuje się przewaga wymiany materiałów i informacji nad działaniami wymagającymi większego współdziałania – nauczanie zespołowe czy obserwacja lekcji z informacją zwrotną należą w Polsce do rzadkości, wspólne działania obejmujące różne klasy lub roczniki uczniów są mało powszechne i niewiele się zmieniło od czasu TALIS 2013. Może to wskazywać na potrzebę wzmacniania kultury współpracy w szkołach poza wymiarem relacyjnym, aby środowisko pracy było dobrze wykorzystaną przestrzenią uczenia się i współdziałania. Trwałe włączenie współdziałania w nauczaniu w codzienną praktykę szkół wymaga rozwiązań organizacyjnych i osadzenia w kulturze instytucjonalnej.

Badanie TALIS 2024 pokazuje, że doskonalenie zawodowe jest nieodłącznym elementem zawodu i podejmowane jest przez większość nauczycieli w każdym systemie edukacji. W Polsce praktycznie wszyscy nauczyciele zadeklarowali udział w co najmniej jednym kursie lub szkoleniu w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie lub samokształcenie, przy jednoczesnym znacząco niższym odsetku nauczycieli, którzy podejmowali działania w ramach doskonalenia zawodowego, angażujące potencjał środowiska pracy lub szerzej – środowiska zawodowego, np. sieci współpracy nauczycieli (60%), wizyty w innych szkołach (30%) czy coaching w miejscu pracy (25%). Warto dodać, że 62% nauczycieli oceniło, że szkolenia z ostatnich 12 miesięcy przełożyły się pozytywnie na ich sposób nauczania, przy czym efekt ten częściej dostrzegali nauczyciele z krótszym stażem.

Na uwagę zasługują najczęściej wybierane obszary doskonalenia zawodowego. Polska wyróżnia się wysokim udziałem nauczycieli szkolących się w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (84% wobec średniej TALIS 49 wynoszącej 55%), indywidualizacji nauczania (75% wobec 59%) oraz współpracy z rodzicami (71% wobec 55%).

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, główną barierą podejmowania działań w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli jest brak czasu ze względu na inne obowiązki (62%) i zbyt wysokie koszty (47%). Wyraźnie częściej niż średnio w innych krajach badania TALIS 2024 polscy nauczyciele wskazywali trudności związane z odległością/dojazdem (45%, średnia TALIS 49 – 30%), natomiast rzadziej brak zachęt do podejmowania działań w zakresie rozwoju zawodowego czy brak możliwości pogodzenia go z godzinami pracy.

2. O badaniu TALIS

Katarzyna Paczuska

Najważniejsze informacje

- TALIS – Teaching and Learning International Survey to międzynarodowy program badawczy, którego tematem jest organizacja nauki i nauczania, sposoby oraz warunki pracy nauczycieli¹ i szkół.
- Celem badania jest wsparcie systemów edukacji w monitorowaniu polityk oraz praktyk edukacyjnych na rzecz jakości kształcenia, w tym czynników warunkujących efektywność i stabilność kadr edukacyjnych.
- Organizatorem badania TALIS jest OECD, prowadzone jest ono we współpracy z uczestniczącymi w nim krajami, międzynarodowym konsorcjum badawczym, grupami eksperckimi i Komisją Europejską.
- TALIS gromadzi dane cyklicznie od 2008 roku z kilkudziesięciu krajów. W edycji 2024 wzięli udział nauczyciele reprezentujący ponad 50 państw i regionów.
- TALIS jest badaniem sondażowym – gromadzi opinie, oceny i informacje bezpośrednio od nauczycieli i dyrektorów szkół. Główne obszary tematyczne TALIS 2024 to rozwój zawodowy nauczycieli, praktyka nauczania, środowisko pracy, dobrostan.
- Polska uczestniczy w badaniu po raz trzeci. W 2008 i 2013 roku w badaniu wzięli udział nauczyciele gimnazjów. W edycji TALIS 2024 – nauczyciele klas 5–8 szkół podstawowych (poziom ISCED 2).
- Badanie odbyło się w kraju w marcu 2024 roku.

Opublikowana dwie dekady temu analiza OECD Teachers Matter, o strategiach i praktykach oświatowych w zakresie pozyskiwania, rozwoju i utrzymywania w zawodzie najlepszych nauczycieli, podkreślała, że zapewnienie wysokiej jakości kadry oświaty to jedno z kluczowych wyzwań systemów edukacji (OECD, 2005). Raport ujawnił również potrzebę systematycznego gromadzenia i udostępniania danych o nauczycielach zarówno w ujęciu krajowym, jak i międzynarodowym.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) – Międzynarodowe Badanie Nauczania i Uczenia się – to wyjście naprzeciw tej potrzebie. To program badawczy w pełni poświęcony organizacji, sposobom i warunkom pracy nauczycieli i dyrektorów szkół. Dzięki gromadzeniu danych bezpośrednio od tych grup zawodowych badanie pokazuje z perspektywy praktyków edukacyjnych funkcjonowanie zawodowe, pracę szkół i środowisko nauczania i uczenia się. Badanie

¹ Ileć w tekście piszę: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mam na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczoną stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

przeprowadzane jest cyklicznie od 2008 roku w kilkudziesięciu krajach świata. W 2024 roku Polska wzięła udział w badaniu TALIS po raz trzeci, wcześniej dołączyła do niego w 2008 i 2013 roku, nie uczestniczyła w edycji 2018.

2.1. Cele i założenia badania

Celem TALIS jest wsparcie systemów edukacji w monitorowaniu i kalibrowaniu polityk oraz praktyk edukacyjnych na rzecz jakości kształcenia, w tym czynników warunkujących efektywność i stabilność kadr edukacyjnych. Badanie pełni funkcję barometru zawodu nauczyciela i stanowi istotne źródło informacji dla systemów oświaty pokazujące w dużej mierze to, czego nie obejmują statystyki publiczne i analizy prawa oświatowego. Dane pozyskiwane w kolejnych edycjach badania to szeroka, empirycznie ugruntowana baza wiedzy o pracy nauczycieli i szkół, dokumentująca także zmiany i trwałość zjawisk w czasie. Edycja TALIS 2024 poszerza ten zasób, dostarczając aktualnych danych z ponad 50 systemów edukacyjnych, kilkunastu tysięcy szkół i od kilkuset tysięcy nauczycieli.

Założenia TALIS dotyczące zakresu tematycznego, sposobu gromadzenia i udostępniania danych mają zapewniać użyteczność wyników oraz ich porównywalność między krajami, a także porównywalność w czasie. Przyjęto, że badanie ma się skupiać na zagadnieniach możliwych do modyfikacji na poziomie systemu edukacji, a także szkoły oraz pracy nauczycieli. Priorytety tematyczne są ustalane we współpracy z krajami uczestniczącymi w badaniu. Badanie jest przeprowadzane cyklicznie, z wykorzystaniem stałych wskaźników umożliwiających analizę trendów. Jednocześnie włączane są aktualne zagadnienia ważne w kontekście praktyki i jakości nauczania. Dane są gromadzone w wielu systemach edukacyjnych na próbach reprezentatywnych dla populacji nauczycieli i dyrektorów. Założeniem badania jest także zapewnienie publicznego dostępu do zbiorów danych, narzędzi badawczych, dokumentacji i raportów technicznych (OECD, 2025a).

Wyniki badania adresowane są do trzech grup odbiorców. Pierwszą są decydenci, dla których TALIS może stanowić istotny punkt odniesienia w formułowaniu strategii edukacyjnych opartych na faktach, sprzyjających profesjonalizacji zawodu nauczyciela oraz tworzeniu warunków do skutecznego nauczania i uczenia się. Kolejną grupą są nauczyciele, dyrektorzy szkół oraz praktycy edukacyjni, dla których TALIS może być inspiracją i wsparciem w refleksji nad praktyką nauczania i możliwymi sposobami jej doskonalenia. Trzecie środowisko to badacze, którzy mogą wykorzystywać zarówno założenia teoretyczne badania, jak i zgromadzone dane empiryczne do dalszych, pogłębionych analiz i prac badawczych w obszarze edukacji (OECD, 2025a).

2.2. Organizacja badania

Badanie TALIS, zainicjowane i koordynowane przez OECD, jest prowadzone we współpracy z uczestniczącymi w nim krajami, międzynarodowym konsorcjum badawczym, grupami eksperckimi i Komisją Europejską.

Definiowanie ogólnych założeń i priorytetów badania, zapewnianie zgodności z celami badania, akceptacja planów działania, monitorowanie jakości wyników i raportów należą do Rady Zarządzającej TALIS (TALIS Governing Board). Jej członkowie to przedstawiciele krajów uczestniczących w badaniu. Przed każdą edycją badania OECD wyłania konsorcjum badawcze odpowiedzialne za przygotowanie i koordynację przeprowadzenia badania oraz wdrażanie przyjętych standardów przez wszystkie kraje. W edycji TALIS 2024 konsorcjum przewodniczy Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych – IEA. W skład konsorcjum wchodzi także Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ACER) oraz RAND Europe i cApStAn. Powołane przez OECD grupy eksperckie pełnią funkcje doradcze, m.in. w zakresie metodologii badania, narzędzi badawczych, standardów technicznych. Za realizację badania w poszczególnych krajach odpowiadają krajowe zespoły badawcze. Do ich zadań należy m.in. opracowanie krajowych wersji narzędzi badawczych oraz procedur realizacyjnych, a także terminowa realizacja badania zgodnie z międzynarodowymi standardami i procedurami. Ważną rolę w badaniu odgrywają także szkoły. W każdej wylosowanej do TALIS placówce, która przystępuje do badania, powoływany jest szkolny koordynator badania – pracownik szkoły, który wspiera krajowy zespół TALIS w przeprowadzeniu badania w danej szkole.

W Polsce realizację TALIS 2024, tak jak edycje 2008 i 2013, Ministerstwo Edukacji Narodowej powierzyło Instytutowi Badań Edukacyjnych – Państwowemu Instytutowi Badawczemu. Badanie zostało sfinansowane ze środków budżetu państwa.

2.3. Obszary tematyczne badania

Główne obszary tematyczne TALIS 2024, podobnie jak w poprzedniej edycji badania, to:

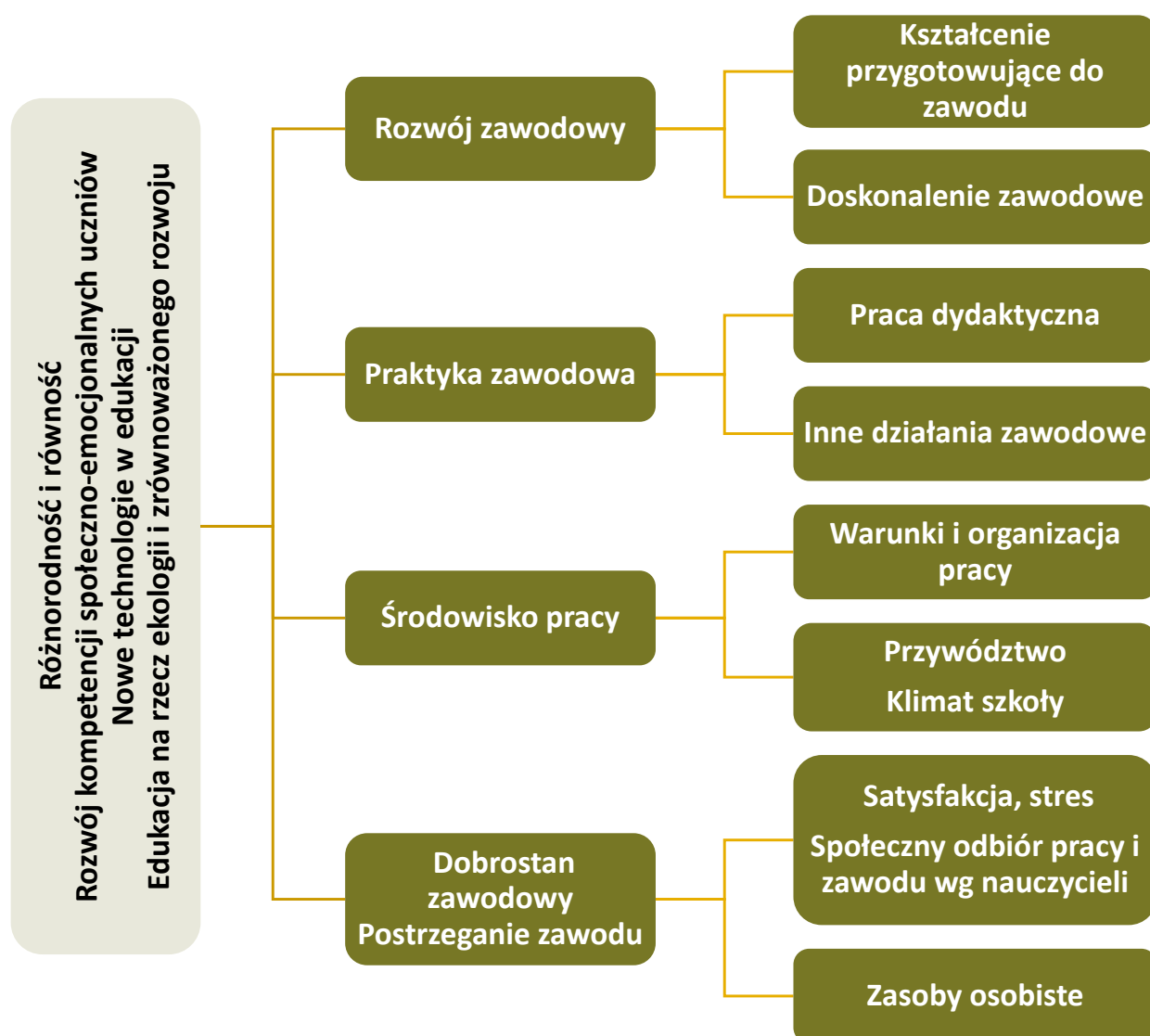
- rozwój zawodowy nauczycieli, m.in. kształcenie przygotowujące do zawodu, doskonalenie zawodowe;
- praktyka zawodowa – praca dydaktyczna, inne działania zawodowe;
- środowisko pracy, m.in. warunki formalne, organizacja pracy, przywództwo edukacyjne, klimat szkoły;
- dobrostan zawodowy i postrzeganie zawodu – satysfakcja i stres zawodowy, zasoby osobiste (motywacja, poczucie własnej skuteczności zawodowej), społeczny odbiór zawodu według nauczycieli.

Dodatkowo w edycji TALIS 2024 poruszane są kwestie różnorodności i równości, rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów, wykorzystania technologii w edukacji oraz edukacji na rzecz ekologii i zrównoważonego rozwoju środowiska. Są to tematy przekrojowe, obecne w każdym z głównych obszarów tematycznych (rys. 2.1). Przykładowo w badaniu gromadzone są informacje o tym, czy wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów było zagadnieniem poruszonym w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz

czy nauczyciele wyrażają potrzebę znajomości metod i technik pracy z uczniami w tym obszarze, jak oceniają swoje kompetencje, a także czy i jak wspierają rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów.

W badaniu gromadzonych jest także szereg informacji składających się na charakterystykę socjodemograficzną szkół oraz dyrektorów i nauczycieli i ich profile zawodowe. Są to m.in. dane dot. poziomu wykształcenia, kwalifikacji, stażu pracy w zawodzie, doświadczenia zawodowego poza edukacją, formalnych warunków zatrudnienia; w odniesieniu do szkół – m.in. charakterystyka społecznoekonomiczna środowiska uczniowskiego, wielkość i lokalizacja szkoły, dostępna infrastruktura, inne zasoby.

Rysunek 2.1. Obszary tematyczne i tematy przekrojowe w TALIS 2024



Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD (2025a).

W konceptualizacji badania TALIS uwzględniono pięć zagadnień dotyczących warunków wykonywania zawodu nauczyciela oraz systemowego wspierania jakości nauczania:

- pozyskiwanie do zawodu wykwalifikowanych i utalentowanych kandydatów,
- rozwój kompetencji nauczycieli oraz profesjonalizacja pracy,
- zatrzymywanie w zawodzie skutecznych i zaangażowanych nauczycieli,
- budowanie strategii szkoły ukierunkowanej na jakość i efektywność kształcenia,
- wspieranie jakości praktyki nauczania.

Obszary tematyczne badania i poruszane w nim zagadnienia zostały dobrane tak, aby badanie dawało wgląd w to, czy i w jakim zakresie istniejące rozwiązania instytucjonalne i organizacyjne przekładają się na zrównoważone funkcjonowanie zawodowe nauczycieli i ich pracę gwarantującą wysoką jakość kształcenia. Przykładowo w badaniu zbierane są informacje o stopniu i zakresie przygotowania nauczycieli do pracy dydaktycznej na progu wejścia do zawodu oraz o zapotrzebowaniu na doskonalenie zawodowe w wybranych obszarach. Te dane w połączeniu z informacjami o sposobach prowadzenia lekcji pokazują zarówno pewne aspekty jakości nauczania, jak i jej potencjalne korelaty – efektywność systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele odpowiadają również na pytania o zadowolenie z warunków zatrudnienia i z wynagrodzenia, odbiór społeczny pracy, satysfakcję i o to, co jest dla nich ważne w zawodzie. Informacje te mogą stanowić podstawę do diagnozy atrakcyjności i siły przyciągania do zawodu lub czynników związanych z wychodzeniem z zawodu.

2.4. Edycje i moduły badania

Od pierwszej edycji TALIS w 2008 roku międzynarodową populacją objętą badaniem są nauczyciele i dyrektorzy szkół prowadzących nauczanie na poziomie ISCED 2 (International Standard Classification of Education – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji), czyli szkół średnich I stopnia. Polska brała udział w pierwszej edycji badania w 2008 roku i wówczas zostało ono przeprowadzone wśród nauczycieli i dyrektorów gimnazjów – ówczesnych szkół poziomu ISCED 2. W obecnej strukturze systemu edukacji w Polsce ISCED 2 to klasy 5–8. Zatem krajowa populacja TALIS 2024 to dyrektorzy szkół podstawowych i nauczyciele klas 5–8.

W odpowiedzi na potrzeby uwzględnienia różnorodnych warunków pracy oraz specyfiki nauczania na różnych etapach edukacyjnych od drugiej edycji, czyli od 2013 roku, badanie zostało rozszerzone o populację dyrektorów i nauczycieli szkół prowadzących nauczanie na poziomie ISCED 1, czyli w szkolnictwie podstawowym, oraz ISCED 3 – w szkołach średnich II stopnia. Zachowana została spójność koncepcyjna, co pozwala na uchwycenie różnic i podobieństw w organizacji i standardach pracy nauczycieli oraz w praktyce i metodach nauczania na różnych etapach procesu kształcenia w systemie oświaty. Są to dodatkowe i nieobowiązkowe warianty badania – poszczególne kraje decydują, czy chcą do nich przystąpić. W każdej edycji badania coraz więcej krajów korzysta z tej

możliwości, oprócz „obowiązkowego” badania wśród nauczycieli ze szkół poziomu ISCED 2. Było tak też w przypadku Polski w TALIS 2013 – badaniem objęto wówczas kadre szkół podstawowych (ISCED 1), gimnazjów (ISCED 2) i szkół ponadgimnazjalnych (ISCED 3) (Hernik, 2015).

Starting Strong to moduł badawczy TALIS od 2018 roku, skierowany do kadry placówek wczesnej edukacji i opieki (ECEC – Early Childhood Education and Care), czyli opieki nad dziećmi do 3. roku życia oraz dziećmi w wieku przedszkolnym. Jest to oddzielne badanie z odmienną metodologią i założeniami teoretycznymi. Tematyka badania to m.in. przygotowanie i rozwój zawodowy kadry, praktyki i przekonania pedagogiczne, jakość interakcji i opieki w środowisku edukacyjnym najmłodszych dzieci. Kilkanaście krajów przeprowadziło to badanie w edycji 2024, a większość z nich przystąpiła do Starting Strong również w 2018 roku.

W ramach edycji TALIS 2024 opracowano kolejny moduł badawczy oparty na oddzielnych założeniach teoretycznych i metodologii – badanie wiedzy pedagogicznej Teacher Knowledge Survey (TKS). Badanie koncentruje się na jednym z kluczowych komponentów kompetencji nauczycieli – wiedzy pedagogicznej, niezależnej od nauczanego przedmiotu, m.in. w zakresie procesów uczenia się i nauczania oraz oceniania. Gromadzi też informacje na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz praktyki nauczania. Badanie TKS skierowane jest do nauczycieli szkół poziomu ISCED 2 i przeprowadzane w szkołach uczestniczących w badaniu podstawowym TALIS, co umożliwia poszerzenie charakterystyki środowiska pracy danego nauczyciela i jej uwarunkowań. Polska jest jednym z krajów, który przeprowadził ten moduł badawczy. Międzynarodowy harmonogram badania TKS zakłada udostępnienie wyników w połowie 2026 roku.

2.5. Okres realizacji i przebieg badania

Ramowy terminarz TALIS 2024 zakładał przeprowadzenie badania, tj. gromadzenie danych, w krajach półkuli północnej w okresie od lutego do kwietnia 2024, a w krajach półkuli południowej – od czerwca do sierpnia 2024. W Polsce badanie było realizowane w dniach 1–18 marca – po zakończeniu ferii zimowych we wszystkich województwach i przed wiosenną przerwą świąteczną.

W tym okresie wylosowani do badania nauczyciele oraz dyrektorzy szkół po zalogowaniu się na stronę internetową badania, za którą odpowiedzialne było międzynarodowe konsorcjum badawcze TALIS 2024, mogli wypełniać kwestionariusze on-line. Każdy respondent do zalogowania się wykorzystywał indywidualne login i hasło. Kwestionariusz on-line można było uzupełniać na dowolnym komputerze lub innych urządzeniach, np. tablecie i telefonie komórkowym z dostępem do internetu i z przeglądarką stron internetowych. Badanie zakładało możliwość wielokrotnego logowania się na stronę badania. Udzielane odpowiedzi były automatycznie zapisywane w trybie ciągłym. Krajowy zespół badania w IBE zapewniał wsparcie w przypadku pytań lub wątpliwości dotyczących badania albo problemów technicznych, z możliwością kontaktu poprzez infolinię, wiadomości SMS i pocztę elektroniczną. Zakończenie badania oznaczało zablokowanie dostępu do kwestionariuszy on-line dla respondentów w Polsce.

Przeprowadzenie badania wymagało współpracy ze szkołami przed okresem zbierania danych, w jego trakcie oraz po jego zakończeniu, zgodnie z międzynarodowymi procedurami. Pierwszy etap współpracy obejmował przekazanie informacji o badaniu i dokumentów dotyczących przetwarzania danych osobowych, uzyskanie zgody dyrektora na przystąpienie placówki do badania oraz powołanie przez szkołę szkolnego koordynatora badania. Następnie koordynator, we współpracy z krajowym zespołem badania TALIS, sporządzał listę nauczycieli, którzy spełniali kryteria międzynarodowej definicji badanej populacji nauczycieli. Lista stanowiła podstawę losowania respondentów do badania. W dalszej kolejności krajowy zespół badania przekazywał materiały dla respondentów. Każdy wylosowany nauczyciel i dyrektor szkoły otrzymał materiały informacyjne o badaniu i przetwarzaniu danych osobowych oraz zaklejoną kopertę z instrukcjami do logowania, linkiem do strony internetowej oraz indywidualnym loginem i hasłem, które umożliwiały dostęp do kwestionariusza on-line. Po zakończeniu badania szkolni koordynatorzy wypełniali formularze gromadzące informacje o realizacji badania w ich szkole, które były przekazywane do międzynarodowego konsorcjum badawczego.

Warto podkreślić, że przeprowadzenie tak złożonego i szeroko zakrojonego badania, jakim jest TALIS, rozłożone jest na kilka lat i na wiele etapów, wymagających ścisłej współpracy krajów w nim uczestniczących z międzynarodowym konsorcjum badawczym. Krajowy zespół badania w Polsce rozpoczął prace w 2022 roku, wiosną 2023 roku przeprowadzono badanie pilotażowe w kraju, późną jesienią 2023 roku nawiązano współpracę ze szkołami wylosowanymi do badania głównego. Po okresie gromadzenia danych we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu nastąpił etap przetwarzania danych – opracowywania krajowych zbiorów danych i tworzenia międzynarodowej bazy danych TALIS 2024, a w dalszej kolejności opracowywanie wyników.

2.6. Kontekst badania w Polsce

W ostatnich latach polska szkoła działa w warunkach licznych zmian, które w wielu wymiarach, w większym lub mniejszym zakresie, redefiniują jej zadania, organizację nauczania i uczenia się oraz pracę i sytuację zawodową nauczycieli. To efekt wielu nakładających się czynników: reform oświatowych, konieczności reagowania na bieżące kryzysy i wydarzenia, a także dynamiki przemian społecznych i postępu technologicznego.

Wprowadzana od roku szkolnego 2017/2018 reforma ustroju szkolnego² przywróciła ośmioletnią szkołę podstawową, likwidując gimnazjum, wydłużyła o rok naukę w technikum i liceum, wprowadziła branżowe szkoły I i II stopnia, nowe podstawy programowe i zmiany w egzaminach zewnętrznych. Wiązało się to z reorganizacją sieci szkół oraz zmianami kadrowymi, a także nierównoległością treści kształcenia w okresie przejściowym, gdy obowiązywały różne podstawy programowe w zależności od roczników uczniów.

Pandemia COVID-19 spowodowała długotrwałe nauczanie zdalne w latach 2020–2022. Zmiany w trybie pracy szkół uwydatniły braki w infrastrukturze cyfrowej, potrzebę rozwoju kompetencji

² Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

cyfrowych kadr oświaty, obniżyły efektywność nauki i nauczania, ograniczyły i zaburzyły interakcje i relacje rówieśnicze, a także negatywnie wpłynęły na dobrostan uczniów i nauczycieli. Zmieniono również wymagania egzaminacyjne matury i egzaminu ósmoklasisty – stanowiły one zawężony katalog wymagań podstawy programowej³.

W 2022 roku system edukacji musiał reagować na napływ uczniów z doświadczeniem uchodźczym, będący skutkiem inwazji Rosji na Ukrainę i trwającego konfliktu zbrojnego. Znaczący wzrost liczby uczniów cudzoziemskich wiązał się z wdrażaniem rozwiązań umożliwiających ich integrację w szkołach, a konieczność zapewnienia odpowiedniego wsparcia uczniom stała się istotnym wyzwaniem dla szkół, szczególnie w dużych miastach. W kwietniu 2024 roku, według danych z Systemu Informacji Oświatowej, w różnych typach szkół i placówek uczyło się 180 tysięcy uchodźców z Ukrainy⁴.

W tym samym czasie następowały zmiany w pragmatyce zawodu nauczyciela. W 2018 roku wprowadzono nowe zasady dotyczące szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli⁵. Obowiązywały one przez jeden rok szkolny, zostały wycofane⁶ i przez kolejne trzy lata szkolne obowiązywał wcześniejszy system. W 2022 roku ponownie zmodyfikowano przepisy dotyczące systemu oceny pracy nauczycieli⁷, częściowo pokrywały się one ze zmianami z roku 2018.

W 2022 roku zreformowano także system awansu zawodowego⁸, m.in. zredukowano liczbę stopni awansu z trzech do dwóch i skrócono okres awansu na oba stopnie. Podniesiono również wskaźnik kwoty bazowej wynagrodzenia nauczycieli wchodzących do zawodu ze 100% do 120%⁹. W pierwszym kwartale 2024 roku wprowadzono największe jednorazowe podwyżki wynagrodzeń nauczycieli, których wysokość w zależności od stopnia awansu wynosiła od 30% do 33%.

W pierwszym kwartale 2024 roku zapowiedziano redukcję podstaw programowych większości przedmiotów, a także zmiany dotyczące prac domowych – ich brak w edukacji wczesnoszkolnej, zaś na drugim etapie edukacyjnym ograniczenie ich obowiązkowego charakteru i możliwości ich oceniania.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 16 grudnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

⁴ https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2025/01/Raport-z-danych-SIO-UKR_CEO_UNICEF_10.2024_PL-1.pdf

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego.

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 19 lutego 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy.

Ta specyficzna koniunktura w systemie edukacji nie jest tylko tłem, ale stanowi integralną część kontekstu, w którym było przeprowadzane badanie TALIS 2024.

2.7. Kraje uczestniczące w badaniu

W każdej edycji badania bierze udział kilkadziesiąt krajów z całego świata. W TALIS 2024, łącznie we wszystkich modułach badania, uczestniczyło ponad 50 krajów/regionów (tabela 2.1). Wśród nich naliczniejszą grupę – ponad 30 – stanowiły kraje/regiony z Europy. Blisko 12 tysięcy szkół prowadzących nauczanie na poziomie ISCED 2, a z nich ponad 190 tysięcy nauczycieli, w tym z Polski, reprezentowało 54 systemy edukacyjne w badaniu podstawowym TALIS 2024.

Tabela 2.1. Kraje i regiony uczestniczące w poszczególnych modułach badania TALIS 2024

Kraj	Badanie podstawowe TALIS			Badanie TKS	Badanie Starting Strong
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3		
Albania		x			
Alberta (Kanada)		x			
Arabia Saudyjska	x	x	x	x	
Australia	x	x			
Austria		x			
Azerbejdżan		x			
Bahrajn		x			
Belgia – Wsp. Flamandzka	x	x	x		x
Belgia – Wsp. Francuska	x	x			
Brazylia	x	x			
Bułgaria		x			
Chile		x		x	x
Chorwacja		x	x	x	
Cypr		x			
Czarnogóra		x			
Czechy		x			
Dania		x	x		x
Estonia		x			
Finlandia		x			x
Francja	x	x			
Hiszpania	x	x			x
Holandia	x	x			
Irlandia					x
Islandia		x			
Izrael		x			x

Kraj	Badanie podstawowe TALIS			Badanie TKS	Badanie Starting Strong
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3		
Japonia	x	x			x
Kazachstan		x			
Kolumbia		x			x
Korea Południowa	x	x			
Kosowo		x			
Kostaryka		x			
Litwa		x			
Łotwa		x			
Macedonia Północna		x			
Malta		x			
Maroko	x	x		x	x
Niemcy					x
Norwegia		x			x
Nowy Brunzwik (Kanada)					x
Nowa Zelandia	x	x			x
Polska		x		x	
Południowa Afryka		x		x	
Portugalia		x	x	x	
Quebec (Kanada)					x
Rumunia		x			
Serbia		x			
Singapur		x			
Słowacja		x			
Słowenia	x	x	x		
Stany Zjednoczone		x		x	
Szanghaj (Chiny)		x			
Szwecja		x			x
Turcja	x	x	x		x
Uzbekistan		x			
Węgry		x			
Wietnam		x			
Włochy		x			
ZEA	x	x	x		

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD (2025b).

Bibliografia

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

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Education and Training Policy. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OECD (2025a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>

OECD (2025b). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

3. Metodologia badania TALIS 2024

Urszula Wągrowska, Katarzyna Paczuska

Najważniejsze informacje

- Badanie TALIS jest realizowane według wystandardyzowanych, międzynarodowych procedur badawczych, do których zachowania zobowiązane są wszystkie kraje uczestniczące w badaniu.
- W każdym kraju badaniem zostali objęci nauczyciele¹ i dyrektorzy szkół prowadzących nauczanie na poziomie 2. Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED 2); w Polsce to nauczyciele klas 5–8 szkół podstawowych oraz dyrektorzy szkół podstawowych.
- Badanie jest prowadzone na losowej, reprezentatywnej próbie, co pozwala wnioskować o całej populacji nauczycieli i dyrektorów poziomu ISCED 2 w każdym kraju uczestniczącym w badaniu. Próba jest losowana z wykorzystaniem dwustopniowego schematu losowania – najpierw losowane są szkoły, a następnie, w ramach tych szkół, nauczyciele.
- Badanie TALIS 2024 prowadzone było z wykorzystaniem dwóch narzędzi: kwestionariusza dyrektora szkoły i kwestionariusza nauczyciela.
- Podstawową metodą zbierania danych w TALIS 2024 było samodzielne wypełnienie przez respondenta kwestionariusza on-line i taką metodą badanie było prowadzone w Polsce.
- Na całym świecie, na poziomie ISCED 2, w badaniu TALIS 2024 wzięło łącznie udział ponad 190 tys. nauczycieli z 11,6 tys. szkół, w Polsce – 3783 nauczycieli z 279 szkół.
- Wskaźnik realizacji badania w Polsce jest wysoki – w badaniu wzięło udział 94% wylosowanych do niego nauczycieli.

¹ Ilekroć w tekście piszemy: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mamy na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczoność stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

3.1. Standardy badawcze w TALIS 2024

Celem stosowania szczegółowych, wystandaryzowanych procedur badania jest uzyskanie wysokiej jakości danych porównywalnych międzynarodowo i porównywalnych w czasie. Wszystkie kraje uczestniczące w badaniu są zobowiązane do ścisłego stosowania tych procedur, a w przypadku odstępstw – do ich dokumentowania i uzgadniania z organizatorami badania. Na to wystandaryzowane podejście składają się wytyczne dotyczące wszystkich etapów realizacji badania, począwszy od zdefiniowania populacji, określenia wielkości próby badawczej i jej losowania, tłumaczenia i adaptacji narzędzi badawczych, poprzez współpracę ze szkołami uczestniczącymi w badaniu i gromadzenie danych, a kończąc na przetwarzaniu danych i komunikacji uzyskanych wyników. Standardy określają również zasady kontroli jakości na kolejnych etapach prac, w tym kontroli terenowych prowadzonych przez niezależnych kontrolerów konsorcjum.

Procedury i standardy badawcze TALIS 2024 bazują na rozwiązaniach stosowanych we wcześniejszych edycjach badania w latach 2008, 2013 i 2018. Zostały opracowane przez międzynarodowe konsorcjum badawcze we współpracy z OECD, Radą Zarządzającą TALIS i eksperckimi grupami doradczymi. Prawidłowość wdrożenia procedur na poszczególnych etapach badania jest monitorowana przez konsorcjum, a wszelkie odstępstwa i naruszenia są opisane w międzynarodowym raporcie technicznym z badania. W tym rozdziale przedstawiono kluczowe aspekty metodologii badania TALIS 2024. Szczegółowy opis wszystkich procedur badawczych, a także analizy techniczne i statystyczne, dostępne są w międzynarodowym raporcie technicznym z badania.

3.2. Narzędzia badawcze

Badanie prowadzone było z wykorzystaniem dwóch narzędzi: kwestionariusza dyrektora szkoły i kwestionariusza nauczyciela. Podstawową metodą zbierania danych w edycji 2024 było samodzielne wypełnienie przez respondenta kwestionariusza dostępnego on-line i taką metodą gromadzone były dane w Polsce. Jedynie nieliczne kraje prowadziły badanie z wykorzystaniem kwestionariuszy papierowych lub w obu wariantach. Wszystkie kraje realizujące badanie w formie on-line korzystały z tego samego systemu informatycznego opracowanego przez organizatora badania. Każdy respondent wylosowany do badania otrzymywał link do strony internetowej oraz indywidualny login i hasło umożliwiające dostęp do kwestionariusza on-line.

Za opracowanie narzędzi badawczych odpowiadało międzynarodowe konsorcjum badawcze. Proces ich tworzenia uwzględniał specyfikę badań porównawczych, w tym konieczność zapewnienia rzetelności pomiaru i porównywalności wyników między krajami. Oznaczało to konieczność m.in. zapewnienia porównywalności skal odpowiedzi, ograniczenia różnic w sposobie udzielania odpowiedzi oraz minimalizowania ryzyka nadmiernego obciążenia poznawczego i zmęczenia respondentów. W kolejnych edycjach TALIS stosowano rozwiązania służące redukcji tych trudności: testowanie alternatywnych formatów pytań, stosowanie jednoznacznej terminologii,

precyzyjne określanie ram czasowych w pytaniach retrospektywnych, stosowanie podejść statystycznych służących ocenie inwariancji pomiaru.

W związku z rozszerzeniem liczby krajów uczestniczących w TALIS 2024 szczególną uwagę poświęcono dostosowaniu narzędzi badawczych do zróżnicowanych systemów edukacyjnych. Pytania musiały być zasadne i zrozumiałe w krajach o odmiennych ścieżkach kariery nauczycieli, uwarunkowaniach kulturowych i językowych. Konstrukcja narzędzi zakładała więc konieczność zapewnienia ich uniwersalnego charakteru przy jednoczesnym zachowaniu precyzji pojęciowej i operacyjnej, dostosowanej do uwarunkowań lokalnych.

Pytania zadawane respondentom odzwierciedlały założenia teoretyczne badania i można je podzielić na trzy grupy, które były równolicznie reprezentowane w kwestionariuszach: 1) pytania pochodzące z poprzedniej edycji TALIS i zadane ponownie w celu analizy trendów; 2) pytania dotyczące obszarów i konstruktów badanych w poprzednich edycjach TALIS, ale poddane rewizji; 3) pytania wprowadzone do badania po raz pierwszy i nawiązujące do zjawisk aktualnie ważnych dla systemów edukacji (np. wykorzystania sztucznej inteligencji w pracy nauczycieli). Opracowano 84 pytania skierowane do nauczycieli i 53 pytania do dyrektorów szkół.

W celu ograniczenia obciążenia respondentów przy projektowaniu narzędzi badawczych w edycji TALIS 2024 zastosowano po raz pierwszy schemat rotacyjny (ang. *rotated/split design*) i opracowano 3 wersje kwestionariusza nauczyciela, każda zawierała około 50 pytań. Każda wersja kwestionariusza rozpoczynała się od sekcji metryczkowej. Pozostałe sekcje, przypisane do poszczególnych wersji kwestionariuszy zgodnie z zaplanowanym schematem, uporządkowano w sposób odzwierciedlający cykl życia zawodowego nauczyciela – od przygotowania do zawodu, przez obecne obowiązki, rozwój zawodowy, praktykę dydaktyczną, aż po ocenę warunków pracy i postrzeganie zawodu nauczyciela. Taki układ miał ułatwiać respondentom udzielanie odpowiedzi i ograniczać ryzyko zakłóceń wynikających z losowej kolejności tematów.

Pytania zawarte w kwestionariuszu nauczyciela zostały przypisane do trzech kategorii, które odzwierciedlają ich znaczenie analityczne. Pytania wspólne: to grupa kluczowych pytań zadawanych wszystkim nauczycielom niezależnie od wersji kwestionariusza. Obejmują one treści niezbędne do analiz przekrojowych, porównań i budowy modeli statystycznych (np. pytania pełniące funkcję zmiennych zależnych lub kontrolnych w analizach regresji). Pytania „standardowe”, występujące w dwóch z trzech wersji kwestionariusza i skierowane do około dwóch trzecich próby nauczycieli. Pytania o niskim prioryecie, które zadano tylko jednej trzeciej respondentów. Nie planowano ich wykorzystania w analizach przekrojowych lub służyły rozpoznaniu nowych tematów, dla których dopuszczalna była mniejsza liczebność próby.

Tabela 3.1. Sekcje w kwestionariuszach wykorzystywanych w TALIS 2024

KWESTIONARIUSZ NAUCZYCIELA	Informacje ogólne i kwalifikacje; Obecna praca; Rozwój zawodowy; Nauczanie ogólnie; Edukacja i zrównoważony rozwój środowiska; Nauczanie w wybranej klasie; Klimat szkoły; Postrzeganie zawodu nauczyciela; Mobilność międzynarodowa nauczycieli
KWESTIONARIUSZ DYREKTORA SZKOŁY	Informacje o respondencie; Informacje o szkole; Zarządzanie i przywództwo w szkole; Wdrażanie do pracy, mentoring i ocena pracy nauczycieli; Klimat szkoły; Różnorodność w szkole; Edukacja i zrównoważony rozwój środowiska; Postrzeganie pracy dyrektora szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusze nauczyciela i dyrektora zawierały następujące typy pytań:

- proste pytania jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru,
- pytania tabelaryczne, w których należało odnieść się do serii stwierdzeń, wybierając odpowiedź z podanej skali, wspólnej dla wszystkich tych stwierdzeń (np. skala od „zdecydowane się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”),
- pytania otwarte wymagające wpisania krótkiej odpowiedzi (np. cyfry),
- jedno pytanie otwarte wymagające wpisania dłuższej treści.

Przed przeprowadzeniem badania głównego wszystkie wersje kwestionariuszy i pytania zostały przetestowane, często w różnych wariantach, podczas badania prepilotażowego oraz badania pilotażowego, co pozwoliło ocenić ich trafność i rzetelność oraz wybrać pytania najlepiej odpowiadające założeniom teoretycznym.

Opracowane narzędzia zostały udostępnione przez konsorcjum krajowym zespołom badawczym do tłumaczenia i adaptacji, czyli dostosowania do lokalnego kontekstu danego systemu edukacyjnego. Przykładową adaptacją krajową jest zastępowanie międzynarodowego poziomu kształcenia w skali ISCED 2 jego krajowym odpowiednikiem. Poprawność wszystkich tłumaczeń była wielokrotnie sprawdzana przez zewnętrznych weryfikatorów. Procedurze tej podlegała nie tylko treść pytań, lecz także brzmienie wszystkich instrukcji, informacji pomocniczych oraz układ graficzny kwestionariuszy. Celem tego postępowania było zapewnienie spójności narzędzi badawczych we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu i porównywalności uzyskiwanych danych. W uzgodnieniu z konsorcjum kraje uczestniczące w TALIS mogły dodać do kwestionariuszy opracowane przez siebie tzw. pytania krajowe.

Wyczerpujący opis procesu tworzenia narzędzi, obowiązujących przy tym zasad i definicje badanych konstruktów zawarte są w założeniach teoretycznych badania (OECD, 2025a).

3.3. Badana populacja

Badana populacja to grupa, na której temat formułowane są wnioski z prowadzonego badania, a jej określenie jest ważnym krokiem w procesie projektowania badania. Zgodnie z definicją międzynarodową populację TALIS stanowią nauczyciele i dyrektorzy szkół prowadzących nauczanie na poziomie 2. Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED 2). Poziom ten odpowiada w Polsce klasom 5–8 szkoły podstawowej.

Zgodnie z międzynarodową definicją TALIS 2024 dyrektor szkoły to osoba, na której spoczywa największa odpowiedzialność za funkcjonowanie szkoły w wymiarze administracyjnym, organizacyjnym i pedagogicznym. Przykładowe obowiązki dyrektora to nadzór nad pracą nauczycieli, kontakty z rodzicami lub opiekunami uczniów, planowanie i koordynacja nauczania oraz zapewnienie warunków do jego realizacji. Częścią obowiązków dyrektora może być także nauczanie.

Nauczyciel to osoba, której głównym obowiązkiem w szkole jest nauczanie, obejmujące prowadzenie zajęć dydaktycznych dla uczniów. Nauczyciele mogą pracować z uczniami jako całą klasą w sali lekcyjnej, w małych grupach w salach specjalnych lub indywidualnie z uczniami w salach lekcyjnych lub poza nimi. Do populacji badania byli zaliczeni nauczyciele prowadzący nauczanie przynajmniej w jednej z klas na poziomie ISCED 2. Nie było minimalnego progu określającego, w jakim stopniu nauczyciel musi być zaangażowany w nauczanie na poziomie ISCED 2, żeby być włączonym do populacji badania.

Do populacji nauczycieli nie byli zaliczeni dyrektorzy szkół prowadzący nauczanie na poziomie ISCED 2, osoby na stanowisku pomocy nauczyciela czy asystenta nauczyciela, nauczyciele nieprowadzący nauczania, np. nauczyciele bibliotekarze, nauczyciele świetlicy szkolnej, pracownicy opieki zdrowotnej i specjaliści, tacy jak pedagodzy, psychologowie, terapeuci pedagogiczni, logopedzi, oraz nauczyciele zatrudnieni na zastępstwo poniżej sześciu tygodni i nauczyciele długotrwale nieobecni w szkole (np. przebywający na urloпах rodzicielskich).

W związku z taką definicją w Polsce do populacji nauczycieli zostały zaliczone osoby prowadzące nauczanie następujących przedmiotów w klasach 5–8 szkoły podstawowej: biologii, chemii, doradztwa zawodowego, edukacji dla bezpieczeństwa, etyki, fizyki, geografii, historii, informatyki, języków obcych, języka polskiego, języka mniejszości narodowej, matematyki, muzyki, plastyki, religii, wiedzy o społeczeństwie, wychowania fizycznego, wychowania do życia w rodzinie i techniki.

Międzynarodowa definicja populacji nie obejmowała nauczycieli pracujących w szkołach przeznaczonych wyłącznie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz dla osób dorosłych.

3.4. Próba badawcza

W praktyce niemożliwe byłoby uczestnictwo w badaniu wszystkich nauczycieli i dyrektorów szkół z tak zdefiniowanych populacji, dlatego badanie jest przeprowadzane na losowych, reprezentatywnych próbach. Dzięki zastosowaniu odpowiednich procedur statystycznych na podstawie wyników badania można wnioskować o całej zbiorowości nauczycieli i dyrektorów szkół z poziomu ISCED 2 w każdym z krajów uczestniczących w badaniu; w Polsce – na temat wszystkich nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej i populacji dyrektorów szkół podstawowych prowadzących nauczanie w klasach 5–8. Próba została wylosowana według dwustopniowego schematu losowania. Pierwszym etapem doboru próby było losowanie szkół, a drugim – losowanie nauczycieli w tych szkołach.

3.4.1. Operat losowania

Operat losowania to w przypadku badania TALIS lista szkół, w których zatrudnieni byli nauczyciele zaliczeni do populacji badania, służąca do wylosowania szkół do badania (pierwszy stopień doboru próby). Operat losowania został przygotowany przez krajowy zespół badania według wytycznych międzynarodowego konsorcjum badawczego na podstawie danych uzyskanych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) z czerwca 2023 roku. W operacie znalazło się 12,6 tys. szkół podstawowych.

W porozumieniu z konsorcjum międzynarodowym kraje uczestniczące w badaniu mogły wskazać pewną grupę szkół jako wyłączoną z operatu, jednak skala takich wyłączeń nie mogła przekroczyć 5% populacji badania. W Polsce wyłączono z losowania szkoły międzynarodowe oraz szkoły artystyczne, co stanowiło 0,7% nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych.

W operacie wymagane było podanie dla każdej szkoły liczby nauczycieli prowadzących nauczanie na poziomie ISCED 2. W przypadku Polski liczba ta została oszacowana na podstawie informacji z SIO o: nauczanych przedmiotach, etapie edukacyjnym, na którym uczy nauczyciel, rodzajach stanowisk zajmowanych w szkole i długotrwałych nieobecnościach nauczycieli.

Przed losowaniem szkoły w operacie zostały podzielone na warstwy. Było to rozwiązanie służące poprawie dokładności uzyskiwanych wyników. Zastosowano sześć warstw jawnych (*explicite*) wyodrębnionych na podstawie informacji o wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła (wieś, miasto poniżej 100 tys. mieszkańców i miasto powyżej 100 tys. mieszkańców), oraz szacowanej liczbie nauczycieli klas 5–8 w szkole (poniżej lub powyżej 35 osób). W każdej warstwie szkoły zostały posortowane, tworząc tym samym dodatkowe warstwy niejawne (*implicite*). Stworzone one zostały na podstawie informacji o typie gminy, na której terenie znajdowała się szkoła (gminy wiejskie, obszary wiejskie gmin miejsko-wiejskich, miasta w gminach miejsko-wiejskich, gminy miejskie, dzielnice Warszawy, delegatury miast), oraz o wielkości szkoły określonej przez liczbę nauczycieli klas 5–8.

3.4.2. Losowanie szkół

Pierwszym etapem doboru próby było wylosowanie przez konsorcjum międzynarodowe próby szkół. Losowanie zostało przeprowadzone z zastosowaniem losowania systematycznego z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do wielkości szkoły. Liczba wylosowanych szkół miała zapewnić możliwość wylosowania na drugim etapie losowania próby 4 tys. nauczycieli. Przy ustalaniu liczby szkół do wylosowania w Polsce zostały wzięte pod uwagę dwa kryteria: szacowana liczba nauczycieli klas 5–8 w szkołach oraz uczestnictwo Polski w dodatkowym module badawczym – badaniu TKS², którego metodologia wymagała wylosowania oddzielnej próby 3 tys. nauczycieli z tych samych szkół i tej samej populacji co w badaniu podstawowym TALIS 2024. W rezultacie tych uwarunkowań liczba losowanych szkół w Polsce została ustalona na 280 – liczba taka miała zapewnić możliwość wylosowania 4 tys. osób do badania TALIS oraz 3 tys. osób do badania TKS. 200 szkół wylosowano proporcjonalnie w 6 warstwach jawnych, a 80 szkół w warstwach gromadzących szkoły, w których pracowało 35 lub więcej nauczycieli klas 5–8. Zatem szkoły o większej liczbie nauczycieli były nadreprezentowane, ale ze względu na zastosowanie wag nie zaburza to reprezentatywności próby. Dla każdej z 280 szkół z próby głównej wylosowano 2 szkoły rezerwowe. Szkoła rezerwowa brała udział w badaniu, jeśli szkoła z próby głównej odmówiła przystąpienia do badania.

Tabela 3.2. Liczba szkół wylosowanych do badania TALIS 2024 według warstw

Lokalizacja szkoły	Liczba szkół		
	Szkoły z szacowaną liczbą nauczycieli klas 5–8 powyżej 35 osób	Szkoły z szacowaną liczbą nauczycieli klas 5–8 równą 35 osób lub mniej	Razem
Wieś	10	92	102
Miasto poniżej 100 tys. mieszkańców	46	32	78
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	54	46	100
Razem	110	170	280

Źródło: opracowanie własne.

² Badanie TKS (badanie wiedzy pedagogicznej – Teacher Knowledge Survey) jest osobnym, opcjonalnym modułem w ramach badania TALIS 2024, realizowanym według niezależnego harmonogramu międzynarodowego. Pierwsze wyniki TKS będą dostępne w połowie 2026 roku.

3.4.3. Losowanie nauczycieli

Drugim etapem losowania było losowanie nauczycieli, przeprowadzone przez krajowe zespoły badawcze z wykorzystaniem oprogramowania dostarczonego przez konsorcjum. Podstawę losowania stanowiła lista nauczycieli klas 5–8 sporządzona przez szkołę. Zgodnie z międzynarodowymi procedurami w każdej szkole, w której pracowało co najmniej 35 nauczycieli zaliczonych do badanej populacji, losowano 20 nauczycieli do badania podstawowego TALIS oraz 15 nauczycieli do badania TKS (łącznie 35 osób, dany nauczyciel nie mógł się znaleźć w próbach do obu badań). W przypadku, gdy liczba nauczycieli klas 5–8 w szkole była niższa niż 35 osób, losowanie uwzględniało międzynarodowy schemat proporcjonalności obu niezależnych prób (4:3). Wylosowani nauczyciele nie mogli być zastąpieni przez inne osoby w przypadku odmowy udziału w badaniu lub braku uczestnictwa z innego powodu (np. przejścia na emeryturę). W Polsce do badania podstawowego TALIS 2024 zostało wylosowanych 4009 nauczycieli.

3.5. Poziom realizacji badania

Poziom realizacji informuje, jaki odsetek osób wylosowanych do badania rzeczywiście wziął w nim udział. Jest ważnym wskaźnikiem jakości zebranych danych, a niski poziom realizacji wiąże się z ryzykiem utraty reprezentatywności wyników uzyskanych z badania.

Zgodnie z założeniami badania wymaganym poziomem realizacji było przeprowadzenie go w co najmniej 75% szkół z próby głównej i łącznie wśród co najmniej 75% nauczycieli wylosowanych w tych szkołach. Szkołą uczestniczącą w badaniu była taka, w której do badania przystąpił dyrektor oraz minimum 50% nauczycieli wylosowanych w szkole. Polska uzyskała bardzo dobre wskaźniki realizacji badania (93% szkół z próby głównej i 94% nauczycieli wylosowanych w szkołach uczestniczących w badaniu). W Polsce z wylosowanych 280 szkół w badaniu wzięli udział nauczyciele i dyrektorzy z 279 placówek, w tym z 262 szkół z próby głównej. Spośród 4009 wylosowanych nauczycieli do badania przystąpiły 3783 osoby (zob. tabela 3.3). Poziom realizacji badania we wszystkich krajach uczestniczących w TALIS 2024 został przedstawiony w tabeli 3.4.

Tabela 3.3. Podsumowanie realizacji próby w Polsce

SZKOŁY	
Liczba szkół wylosowanych do badania	280
Liczba szkół uczestniczących w badaniu – próba główna	262
Liczba szkół uczestniczących w badaniu – próba rezerwowa	17
NAUCZYCIELE	
Liczba nauczycieli badanej populacji w szkołach uczestniczących w badaniu	7725
Liczba nauczycieli wylosowanych do badania	4009
Liczba nauczycieli uczestniczących w badaniu	3783

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3.4. Wskaźniki realizacji badania w krajach uczestniczących w TALIS 2024

Kraje podano w kolejności alfabetycznej.

Kraj	Ogólny poziom realizacji badania wśród szkół (z uwzględnieniem próby głównej i rezerwowej)	Ogólny poziom realizacji badania wśród nauczycieli
Albania	100,0%	99,4%
Alberta (Kanada)	56,4%	82,2%
Arabia Saudyjska	88,5%	94,6%
Australia	89,8%	86,7%
Austria	100,0%	84,8%
Azerbejdżan	100,0%	98,4%
Bahrajn	76,5%	97,3%
Belgia	92,4%	84,3%
Belgia – Wspólnota Flamandzka	99,6%	84,2%
Belgia – Wspólnota Francuska	79,8%	84,3%
Brazylia	77,2%	95,2%
Bułgaria	89,0%	99,1%
Chile	90,5%	84,0%
Chorwacja	99,0%	80,3%
Cypr	100,0%	90,3%
Czarnogóra	80,0%	81,0%
Czechy	97,5%	98,3%
Dania	100,0%	85,6%
Estonia	68,3%	88,8%
Finlandia	81,7%	94,1%
Francja	88,4%	75,7%
Hiszpania	95,5%	93,4%
Holandia	94,2%	71,0%
Islandia	92,0%	81,5%
Izrael	99,0%	84,4%
Japonia	98,5%	97,5%
Kazachstan	99,8%	99,6%

Kraj	Ogólny poziom realizacji badania wśród szkół (z uwzględnieniem próby głównej i rezerwowej)	Ogólny poziom realizacji badania wśród nauczycieli
Kolumbia	83,7%	91,2%
Korea Południowa	99,1%	89,9%
Kosowo	98,6%	87,0%
Kostaryka	99,5%	91,7%
Litwa	88,6%	96,0%
Łotwa	78,3%	89,9%
Macedonia Północna	100,0%	94,1%
Malta	56,4%	81,3%
Maroko	43,0%	98,1%
Norwegia	100,0%	73,1%
Nowa Zelandia	53,9%	73,1%
Polska	99,6%	93,6%
Południowa Afryka	99,1%	89,7%
Portugalia	100,0%	91,7%
Rumunia	98,1%	96,1%
Serbia	99,5%	94,7%
Singapur	100,0%	96,9%
Słowacja	98,1%	95,6%
Słowenia	100,0%	89,1%
Stany Zjednoczone	84,2%	81,8%
Szanghaj (Chiny)	93,3%	98,4%
Szwecja	100,0%	74,9%
Turcja	95,1%	96,9%
Uzbekistan	99,6%	98,7%
Węgry	99,5%	91,9%
Wietnam	60,2%	98,9%
Włochy	100,0%	92,0%
Zjednoczone Emiraty Arabskie	100,0%	97,3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD [w przygotowaniu].

3.6. Przetwarzanie danych z badania

Dane zebrane we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu były przetwarzane przez międzynarodowe konsorcjum badawcze, które odpowiadało za przygotowanie i udostępnienie międzynarodowej bazy danych. Na tym etapie przeprowadzono m.in. kilkuetapową weryfikację danych, obejmującą np. kontrolę spójności logicznej odpowiedzi.

W krajach realizujących badanie w formule on-line nie odbywało się ręczne wprowadzanie danych z ankiet papierowych do systemów informatycznych. W nielicznych krajach korzystających z ankiet papierowych do rejestracji wyników wykorzystano oprogramowanie dostarczone przez konsorcjum międzynarodowe.

3.6.1. Ważenie

Celem ważenia jest zapewnienie jak najlepszego odzwierciedlenia cech populacji badania przez zbiorowość osób, które wzięły udział w badaniu, czyli zapewnienie reprezentatywności zrealizowanej próby losowej. Waga została przypisana każdemu nauczycielowi i dyrektorowi szkoły, którzy wzięli udział w badaniu, i określa, ilu nauczycieli klas 5–8 lub ilu dyrektorów szkół podstawowych reprezentują statystycznie poszczególni respondenci. Wszystkie procedury związane z opracowaniem wag w badaniu TALIS zostały przeprowadzone przez konsorcjum według metodologii wspólnej dla wszystkich krajów. Osobno zostały opracowane wagi dla szkół/dyrektorów szkół oraz dla nauczycieli.

Aby obliczyć wagi dla szkół/dyrektorów szkół, w pierwszym kroku obliczono wagę bazową (ang. *design weight*). Następnie dla każdej szkoły został obliczony współczynnik korygujący wagę ze względu na braki odpowiedzi (ang. *weight adjustment*). Ostateczna waga szkoły/dyrektora powstawała poprzez pomnożenie wagi bazowej przez współczynnik korygujący. W przypadku wag nauczycieli punktem wyjścia była również waga bazowa, składająca się z dwóch komponentów: wagi bazowej szkoły oraz wagi bazowej nauczycieli. W kolejnych krokach obliczane były współczynniki korygujące wagę bazową ze względu na braki odpowiedzi na poziomie szkoły, braki odpowiedzi na poziomie nauczycieli, wykluczenia nauczycieli należących do populacji badania i zatrudnienie nauczycieli w wielu szkołach. Ostateczna waga nauczyciela powstawała poprzez pomnożenie wagi bazowej przez wszystkie współczynniki korygujące. Wszystkie wyniki podane w tym raporcie zostały obliczone z wykorzystaniem odpowiednich wag.

3.6.2. Skalowanie

Kolejnym ważnym krokiem w opracowaniu danych z badania było skalowanie. W tym procesie, za pomocą odpowiednich metod statystycznych, utworzono wskaźniki agregujące odpowiedzi na kilka pytań dotyczących tego samego zagadnienia. Skale budowano, aby ułatwić prowadzenie analiz i wnioskowanie o zjawiskach, które są wielowymiarowe i niemożliwe do zmierzenia za pomocą jednego pytania w kwestionariuszu. Przykładową skalą jest „Satysfakcja z pracy w danej

szkole”, która za pomocą jednej wartości oddaje opinie respondentów na temat trzech stwierdzeń: „Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe”, „Lubię pracę w tej szkole”, „Polecił(a)bym tę szkołę jako dobre miejsce pracy”. Skalowanie zostało przeprowadzone przez konsorcjum międzynarodowe. Opracowano 49 skal na podstawie odpowiedzi udzielanych na pytania z kwestionariusza nauczyciela i 14 skal na podstawie odpowiedzi z kwestionariusza dyrektora szkoły.

Proces skalowania danych obejmował zbadanie parametrów rzetelności (ang. *reliability check*) i równoważności (niezmienności) pomiarowej (ang. *measurement invariance*) skal, a wyniki na skali obliczono z wykorzystaniem konfirmacyjnej analizy czynnikowej (ang. *confirmatory factor analysis*). Wyniki skal zostały przekształcone tak, że 10 oznacza środek skali, a odchylenie standardowe wynosi 2³. Wyniki powyżej 10 oznaczają przewagę odpowiedzi nacechowanych pozytywnie na pytania, z których zbudowana jest skala, a niższe niż 10 – przewagę odpowiedzi nacechowanych negatywnie.

Przy interpretacji wartości wyrażonych na skalach należy pamiętać, że:

- każda skala w badaniu TALIS została opracowana i wystandaryzowana osobno, nie można zatem porównywać wyników uzyskanych na dwóch różnych skalach;
- skale w badaniu TALIS nie są porównywalne pomiędzy edycjami badania, nawet jeśli mają taką samą nazwę i składają się z takich samych pytań;
- porównania pomiędzy edycjami badania są możliwe tylko na poziomie pojedynczych pytań.

Wykaz skal wykorzystanych do analiz w tym raporcie wraz z treścią pytań użytych do ich obliczenia zamieszczony jest w załączniku. Szczegółowe informacje dotyczące skalowania i pełna lista utworzonych skal znajdują się w międzynarodowym raporcie technicznym z badania.

3.7. Interpretacja wyników badania

3.7.1. Źródło i charakter zgromadzonych danych

Wyniki TALIS opierają się wyłącznie na deklaracjach nauczycieli oraz dyrektorów szkół i odzwierciedlają ich opinie, przekonania oraz relacje dotyczące wykonywanych zadań. Dane te nie są uzupełniane o informacje pochodzące z innych źródeł. Uwzględnienie perspektywy nauczycieli pozwala na wgląd w sposób, w jaki postrzegają oni środowisko nauczania oraz praktyczną realizację polityk oświatowych. Niemniej jednak, jak to bywa w przypadku danych samoopisowych, informacje te mają charakter subiektywny i mogą się różnić od danych z innych źródeł, takich jak statystyki publiczne czy inne dane administracyjne.

³ Spośród skal wykorzystanych w tym raporcie wyjątek stanowi skala „Satysfakcja zawodowa (ogółem)”, której wartość jest średnią arytmetyczną wartości skal „Satysfakcja z pracy w danej szkole” i „Satysfakcja z wykonywanego zawodu/z pracy w zawodzie”. W tym przypadku 10 stanowi wartość średnią skali, a odchylenie standardowe wynosi 2.

3.7.2. Błędy pomiaru

Wyniki badania prowadzonego na próbie losowej obarczone są błędem losowym (ang. *sampling error*) i nielosowym (ang. *non-sampling error*).

Występowanie błędu losowego jest nieuniknione i wynika z faktu, że w badaniu nie bierze udziału cała populacja badania, a jedynie jej wylosowana część. Miara opisującą wielkość błędu losowego jest błąd standardowy (ang. *standard error*). Opisuje on precyzję oszacowania wyników i niepewność pomiarową wynikającą z faktu przebadania losowo dobranej próby. Przy obliczaniu wielkości błędu standardowego wzięto pod uwagę dwustopniowy schemat losowania próby poprzez wykorzystanie wag replikacyjnych i techniki *balanced repeated replication*.

Drugą grupą błędów występujących w badaniach są błędy nielosowe, wynikające np. z niepełnej realizacji badania lub błędów przy opracowaniu narzędzi badawczych. Ograniczeniu występowania błędów nielosowych służyły m.in.: postępowanie według ściśle określonych, dobrze zaprojektowanych procedur badawczych, kontrola jakości prowadzona na różnych etapach i weryfikacja poprawności tłumaczeń pytań w kwestionariuszach.

3.7.3. Istotność statystyczna

Wyniki istotne statystycznie to te, o których z dużym prawdopodobieństwem możemy powiedzieć, że odzwierciedlają rzeczywiste zjawiska zachodzące w populacji. W tym raporcie istotność statystyczna jest przedstawiana na poziomie 0,05, co oznacza, że stwierdzony rezultat (np. różnica) występowałby w co najmniej 95 powtarzanych pomiarach na 100. Na istotność statystyczną należy zwrócić uwagę np. podczas porównań wyników uzyskiwanych przez różne grupy respondentów (np. porównań między krajami lub porównań grup o stażu pracy różnej długości) i porównań między kolejnymi edycjami badania.

3.7.4. Wnioskowanie o związkach przyczynowo-skutkowych

Badanie TALIS nie pozwala na wyciąganie wniosków dotyczących zależności przyczynowo-skutkowych. Taką możliwość dają jedynie badania eksperymentalne. Na przykład analizując związek między udziałem nauczycieli w doskonaleniu zawodowym a ich poczuciem własnej skuteczności w nauczaniu, na podstawie TALIS można określić kierunek (pozytywny lub negatywny), siłę oraz istotność statystyczną tego powiązania, jednak nie jest możliwe ustalenie, czy udział w doskonaleniu zawodowym wpływa na poczucie skuteczności, czy odwrotnie.

3.7.5. Rozkłady procentowe

W przedstawionym raporcie zawarte są dwa rodzaje odsetków dotyczących nauczycieli:

1. obliczone na podstawie odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli w kwestionariuszu nauczyciela (stosowane najczęściej): wynik taki interpretujemy jako „odsetek nauczycieli, którzy zadeklarowali określoną sytuację/opinię”;
2. obliczone na podstawie odpowiedzi dyrektora udzielonych w kwestionariuszu dyrektora: w takim przypadku odpowiedź dyrektora szkoły jest przypisana wszystkim nauczycielom z jego szkoły, a następnie obliczany jest wynik, który interpretujemy jako „odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektorzy zadeklarowali określoną sytuację/opinię”.

3.7.6. Dane międzynarodowe

W przedstawionym raporcie wyniki Polski pokazane są w odniesieniu do wyników innych krajów uczestniczących w badaniu oraz średnich krajów uczestniczących w TALIS (średnia TALIS 49), a także średnich krajów Unii Europejskiej (średnia UE 22).

Do średnich międzynarodowych nie zostały włączone wyniki krajów, które uzyskały niedostatecznie wysokie wskaźniki realizacji badania. Były to: Alberta (Kanada), Holandia, Norwegia i Nowa Zelandia. W tabelach i na wykresach nazwy tych krajów są oznaczone symbolem (*).

Do średnich międzynarodowych włączone zostały tylko kraje, dla których były dostępne odpowiednie dane (dane dla kraju mogą być niedostępne z powodu np. niezadawania pytania w kraju ze względu na uzgodnioną z konsorcjum badawczym adaptację kwestionariusza). W przypadku braku danych dla kraju w tabelach przedstawiających dane międzynarodowe w odpowiednim wierszu w miejscu wyniku umieszczony jest symbol (a).

W przypadku Belgii do średnich międzynarodowych wliczany jest jeden całościowy wynik kraju (a nie oddzielne wyniki Wspólnoty Flamandzkiej i Wspólnoty Francuskiej).

Średnia TALIS 49 to średnia arytmetyczna wyników nauczycieli lub dyrektorów dla 49 krajów uczestniczących w badaniu, które osiągnęły wskaźniki odpowiedzi spełniające standard międzynarodowy. Każdy kraj ma taki sam udział w tej średniej, niezależnie od wielkości badanej populacji. Średnia TALIS reprezentuje więc, jaki przeciętnie wynik uzyskały kraje uczestniczące w TALIS.

Średnia UE obejmuje 22 kraje Unii Europejskiej uczestniczące w TALIS i spełniające standardy dotyczące wysokości wskaźnika odpowiedzi. Średnia UE jest średnią ważoną wielkością populacji badania w kraju wliczanym do średniej. Zatem każdy kraj ma udział w średnim wyniku UE proporcjonalnie do wielkości badanej populacji (tzn. kraje z większą liczbą nauczycieli lub dyrektorów mają większy wpływ na średnią UE 22 niż kraje, gdzie populacja badania jest mniejsza). Średnia UE 22 reprezentuje więc wynik przeciętnego nauczyciela/dyrektora w krajach Unii Europejskiej uczestniczących w TALIS.

3.8. Dostępność danych

Zbiory danych z badania TALIS dostępne są na stronach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Wraz ze zbiorami danych publikowana jest dokumentacja badania obejmująca m.in.: raport techniczny, przewodnik użytkownika danych i opis procedur stosowanych w badaniu. Natomiast Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych (IEA) udostępnia narzędzie do samodzielnej analizy danych: IDB Analizer.

Bibliografia

OECD (2025). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>

OECD [w przygotowaniu]. *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Technical Report*.

4. Kto uczy w polskich szkołach? Struktura demograficzna kadry nauczycielskiej, ścieżki wejścia do zawodu

Michał Sitek

Najważniejsze informacje

- Polscy nauczyciele¹ są jednymi z najstarszych w Europie. Przeciętny nauczyciel ma 48 lat, co dziesiąty osiągnął już wiek emerytalny, a w ciągu dekady z zawodu może odejść nawet co trzeci.
- Kobiety stanowią 78% nauczycieli klas 5–8 w Polsce. Pasuje to polski system edukacji wśród najbardziej sfeminizowanych w Europie.
- Do szkół trafia niewielu młodych nauczycieli. Zaledwie 4% ma mniej niż 30 lat. Tylko 8% ma 5 lub mniej lat stażu w zawodzie (7% w szkołach publicznych i 20% w szkołach niepublicznych; średnia UE 22 to 16%). Połączenie starzejącej się kadry z ograniczonym napływem nowych nauczycieli tworzy realne ryzyko kryzysu demograficznego.
- Odejścia z zawodu mogą nasilać kryzys demograficzny. Blisko co trzeci nauczyciel (29%) w wieku do 30 lat i co siódmy (15%) w wieku 30–49 lat chce pracować w tym zawodzie nie dłużej niż 5 lat (średnia UE 22 to odpowiednio: 15% i 10%).
- Nauczyciele na długo wiążą swoje życie zawodowe ze szkołą, w której pracują. Przeciętny nauczyciel w Polsce pracuje w zawodzie 22 lata, a blisko 70% tego czasu przypada na pracę w obecnej szkole.
- Około 40% nauczycieli zadeklarowało staż pracy poza edukacją, ale tylko 5% to osoby z ponad 10-letnim doświadczeniem w innej branży, które w ramach zmiany ścieżki zawodowej zdecydowały się zostać nauczycielami (średnia UE 22: 9%), zatem dopływ kadr i doświadczeń z innych sektorów jest ograniczony. Doświadczenie polskich nauczycieli to atut, ale jego jednostronność ogranicza możliwości transferu doświadczeń z innych zawodów i może utrudniać wdrażanie innowacji.

¹ Ilekcioć w tekcioć piszę: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mam na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczonosc stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

Wstęp

Skuteczna polityka edukacyjna musi się opierać na rzetelnej wiedzy o nauczycielach. Struktura demograficzna kadry pedagogicznej: wiek, płeć, kwalifikacje i doświadczenie nauczycieli, wpływa nie tylko na jakość nauczania, lecz także na stabilność systemu, jego zdolność do odpowiadania na nowe wyzwania. W dobie wzrostu oczekiwań wobec szkół i rosnącej różnorodności uczniów pytanie o to, kto dziś uczy w polskich szkołach, nabiera szczególnego znaczenia.

Polska szkoła opiera się na doświadczonej kadrze, a jej głównym problemem są niewystarczające odnawianie zasobów kadry i ryzyko luki pokoleniowej. W kolejnych częściach rozdziału zostanie omówiona dokładniej sytuacja nauczycieli w Polsce i jej zróżnicowanie na tle innych krajów. Rozdział rozpoczyna przegląd zróżnicowania według płci i wieku. Następnie omawiane są staż oraz stabilność zatrudnienia, mobilność między szkołami i intencje zmiany pracy. Osobna część dotyczy nauczycieli z krótkim stażem oraz napływu osób z innych sektorów.

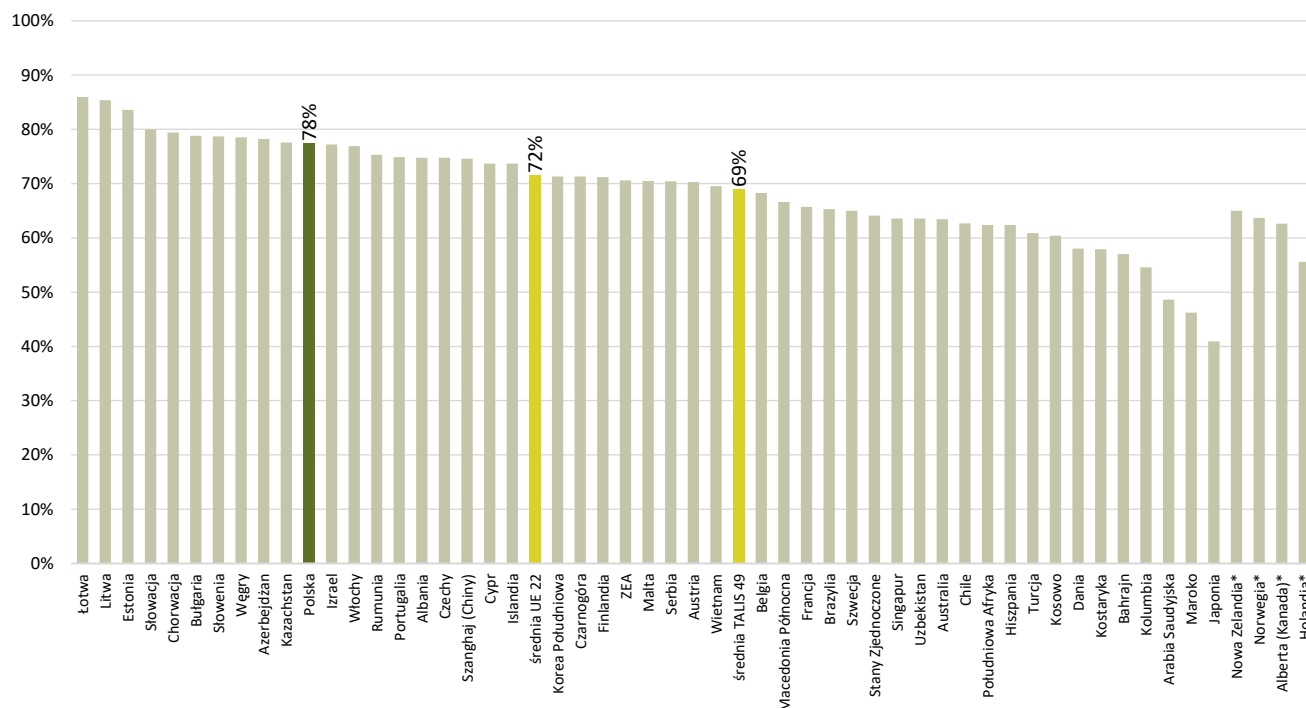
4.1. Struktura płci

Na świecie kobiety stanowią większość w zawodzie nauczycielskim. Według badania TALIS 2024 w Polsce 78% kadry nauczycielskiej klas 5–8 szkoły podstawowej to nauczycielki, co plasuje polski system edukacji wśród najbardziej sfeminizowanych w Europie². Wyższy poziom feminizacji obserwujemy jedynie w krajach bałtyckich, gdzie zaledwie co dziesiąty nauczyciel to mężczyzna. Na przeciwnym biegunie, wśród państw europejskich, znajdują się systemy o bardziej zrównoważonej strukturze płci: w Danii czy Hiszpanii proporcje są niemal wyrównane, z niewielką przewagą kobiet.

Dane TALIS 2024 dotyczą nauczycieli klas 5–8 i warto widzieć je w szerszym kontekście struktury systemu edukacji. W wielu krajach, także w Polsce, udział kobiet w zawodzie nauczyciela różni się między etapami edukacyjnymi. Pomocne są w tym dane Eurostatu za 2023 rok. Pokazują one, że w Polsce, w edukacji wczesnoszkolnej, kobiety stanowią niemal całość kadry (98%), w szkołach podstawowych w klasach 1–4 ich udział spada do 88%, a w klasach 5–8 do 76%. W szkołach ponadpodstawowych odsetek ten wynosi już tylko 66%. Jest to ważne w kontekście porównań międzynarodowych i zmian w czasie. W porównaniu z poprzednią edycją badania TALIS w Polsce z 2013 roku widoczny jest niewielki wzrost odsetka kobiet (o 2,6 p.p.), ale może on częściowo wynikać ze zmiany struktury szkół – klasom 5–8 z badania TALIS 2024 odpowiadały wtedy gimnazja.

² Według szacunków Eurostatu (educ_uoe_perd03, 2023) w Polsce kobiety stanowią 76% ogółu nauczycieli szkół średnich I stopnia w Polsce (ISCED 2).

Wykres 4.1. Udział kobiet wśród nauczycieli – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka kobiet.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W TALIS 2013 badano również szkoły podstawowe oraz ponadgimnazjalne i odsetek kobiet wyraźnie się różnił: w szkołach podstawowych (klasy 1–6) kobiety stanowiły 85% ogółu nauczycieli, w gimnazjach – 75%, a w szkołach ponadgimnazjalnych – 68%. Dane z badania TALIS 2024 pokazują też strukturę płci dyrektorów. Udział kobiet na stanowiskach dyrektorów jest zbliżony do udziału kobiet wśród nauczycieli: dyrektorkami 73% szkół podstawowych są kobiety.

Dlaczego zawód nauczyciela jest tak silnie sfeminizowany i jakie ma to znaczenie? Historycznie nauczanie było jedną z nielicznych dostępnych ścieżek zawodowych dla kobiet, zwłaszcza w edukacji początkowej. Zawód ten bywa postrzegany jako naturalne przedłużenie ról opiekuńczych, co wzmacnia przekonanie o większych predyspozycjach kobiet do pracy z dziećmi (Drudy, 2008; Skelton i in., 2009). W polskim kontekście znaczenie może mieć krótszy czas pracy poza domem i dłuższy urlop, co ułatwia łączenie pracy z opieką nad dziećmi. Podobne mechanizmy opisuje Zawistowska (2023), wskazując, że w Polsce silna feminizacja edukacji wynika zarówno z kulturowych stereotypów, jak i z niskiego statusu ekonomicznego tego zawodu, który zniechęca wielu mężczyzn do podjęcia pracy w szkole.

Czym w takim razie można wyjaśnić różnice między krajami? Badania pokazują, że wpływ na to zjawisko mają trzy główne czynniki: dominujące normy społeczne, poziom wynagrodzeń nauczycieli oraz występowanie męskich wzorców w zawodzie. W krajach, gdzie nauczyciele są lepiej

opłacani i gdzie w zawodzie jest więcej mężczyzn, chłopcy częściej rozważają karierę nauczyciela. Dobrym przykładem jest Dania, gdzie według TALIS 2024 kobiety to 58% badanych nauczycieli. Nauczanie cieszy się w Danii prestiżem, jest dobrze opłacane, a stereotypy dotyczące płci są mniej rozpowszechnione niż w wielu innych krajach. Polityka zatrudnienia kładzie duży nacisk na równość płci, a specjalne programy zachęcają mężczyzn do pracy w przedszkolach i szkołach.

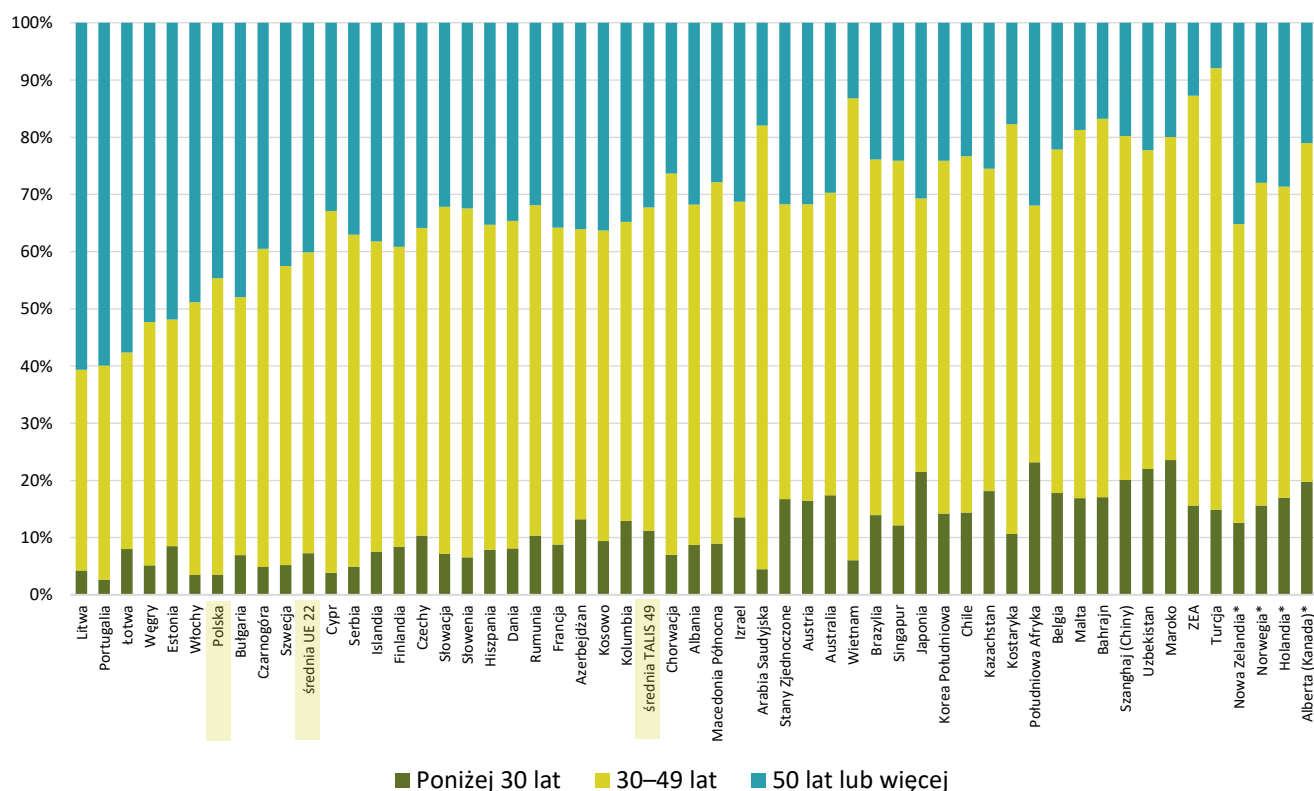
Nie ma jednoznacznych dowodów, że brak różnorodności płci znacząco wpływa na uczniów. Niektóre badania sugerują jednak, że płeć nauczyciela ma niekiedy znaczenie, zwłaszcza w obszarze przełamывania stereotypów. Przykładowo nauczycielki matematyki i przedmiotów przyrodniczych mogą być pozytywnym wzorcem dla dziewcząt w dziedzinach STEM (Hwang i Fitzpatrick, 2021; Stearns i in., 2016). Z kolei udział mężczyzn w zawodzie nauczyciela może pokazywać, że mężczyźni potrafią być opiekuńczy i troskliwi (McGrath i Sinclair, 2013). Równowaga płci w zawodzie nauczyciela jest więc nie tylko kwestią równości, lecz także elementem wspierającym różnorodność.

4.2. Wiek i luka pokoleniowa

Oprócz feminizacji zawodu drugim kluczowym wyzwaniem demograficznym jest starzenie się kadry. To problem widoczny w większości krajów, ale w Polsce szczególnie wyraźny. Polska należy do grupy krajów z najstarszą kadrą nauczycielską w Europie: średni wiek to 48 lat, powyżej średniej UE 22 (46 lat). Gorsza sytuacja jest jedynie w krajach bałtyckich: Litwie, Łotwie oraz w Portugalii, gdzie średni wiek to ponad 50 lat. Porównując dane z 2024 z rokiem 2013, gdy w Polsce w TALIS badano nauczycieli gimnazjów, widzimy znaczącą zmianę. Wówczas średni wiek nauczycieli wyniósł 42 lata, co oznacza wzrost aż o 6 lat.

Polska ma relatywnie mały udział najmłodszych i wysoki udział starszych nauczycieli – 4% nauczycieli w wieku poniżej 30 lat i 45% nauczycieli w wieku 50 lat lub więcej, co zwiększa znaczenie odpływu kadr w najbliższej dekadzie (wykres 4.2). Innymi słowy, fala odejść może być skokowa, a rezerwa w postaci młodszych nauczycieli jest nieduża. Tu duże znaczenie mają dodatkowo rozwiązania związane z wiekiem emerytalnym. Polscy nauczyciele mogą przejść na emeryturę w wieku ustawowym (kobiety: 60 lat, mężczyźni: 65 lat), ale istnieją też szczególne rozwiązania pozwalające nauczycielom wcześniej zakończyć pracę. Zależą one od stażu pracy nauczycielskiej lub od momentu rozpoczęcia zatrudnienia. W praktyce oznacza to szybsze przejście na emeryturę i potencjalnie większą rotację oraz luki kadrowe w szkołach. Z badania TALIS 2024 wynika, że niemal co dziesiąty nauczyciel pracujący w szkole (ok. 9%) był już w ustawowym wieku emerytalnym (10% kobiet i 3% mężczyzn).

Wykres 4.2. Nauczyciele według grup wieku – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

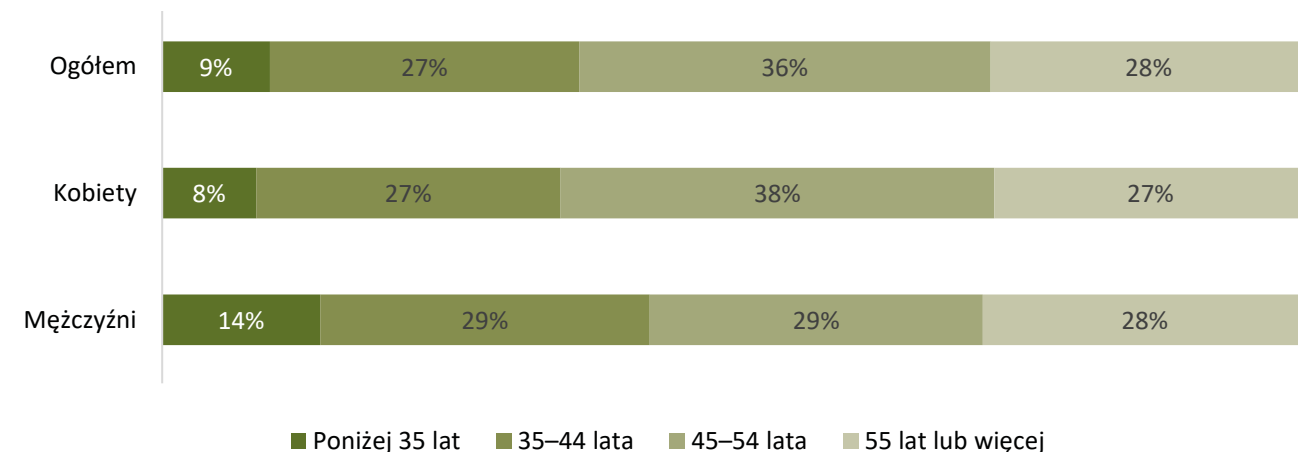
Kraje uporządkowano malejąco według średniego wieku nauczycieli.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Ponieważ w Polsce jest niewielu nauczycieli poniżej 30 lat, przyjrzymy się kategoryzacji lepiej dostosowanej do naszych warunków. Wykres 4.3 potwierdza znaczące dysproporcje wiekowe oraz pokazuje, że nauczyciele mężczyźni są przeciętnie nieco młodszy.

Wykres 4.3. Struktura wieku nauczycieli klas 5–8 w Polsce



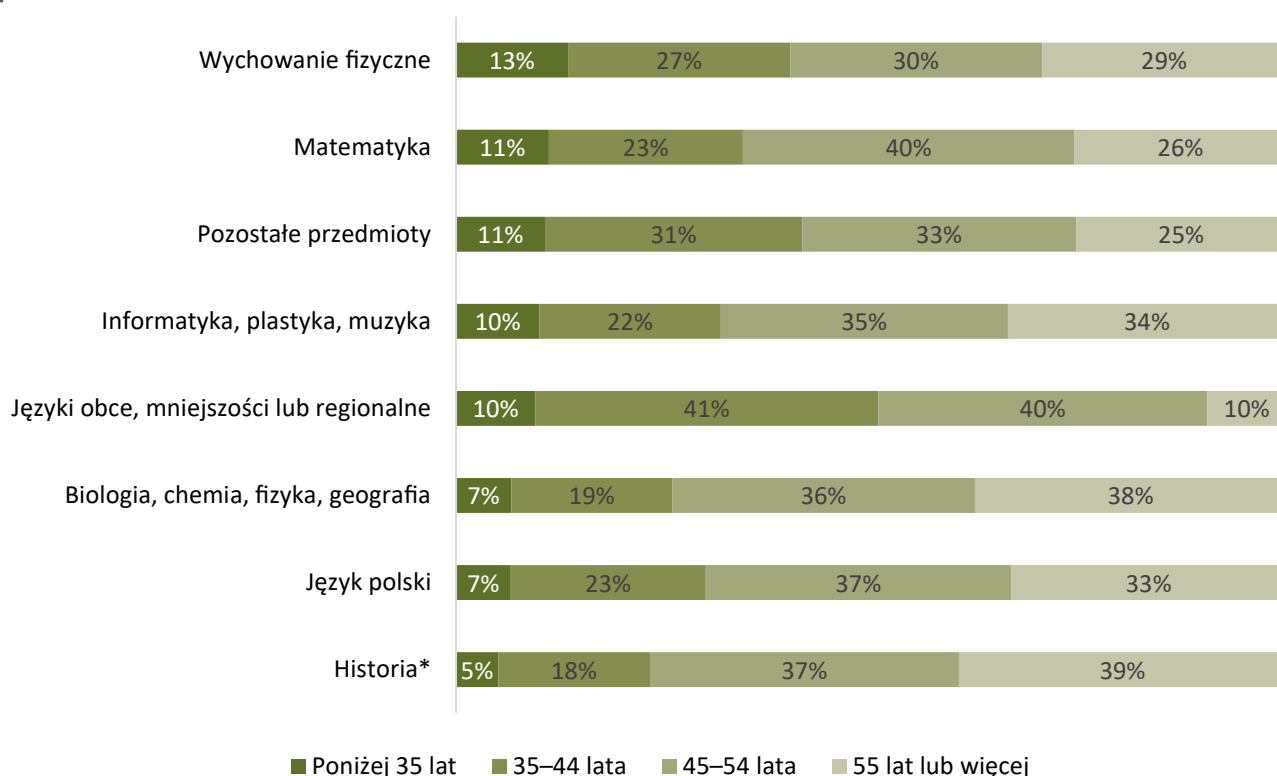
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Problem starzenia się kadry dotyczy wszystkich placówek. Jedynie 6% ogólnego zróżnicowania wieku badanych nauczycieli można wyjaśnić tym, w której szkole pracuje nauczyciel. Oznacza to, że średnia wieku w różnych szkołach różni się zwykle tylko o 2–3 lata. Nie widać też dużych różnic między szkołami wiejskimi i miejskimi.

Wyraźny kontrast istnieje natomiast między szkołami publicznymi i niepublicznymi. W tych pierwszych średni wiek nauczycieli wynosi 48 lat ($SD = 9,4$), a w drugich 45 lat ($SD = 10,7$). Nauczyciele szkół publicznych są więc przeciętnie starsi, ale mniej zróżnicowani pod względem wieku.

Wiek polskich nauczycieli różni się też ze względu na główny (tj. jedyny lub nauczany w największym wymiarze godzinowym) nauczany przedmiot. Udział najmłodszej grupy jest najwyższy wśród nauczycieli wychowania fizycznego, a najniższy wśród nauczycieli historii, języka polskiego oraz przedmiotów przyrodniczych. Z kolei ponadprzeciętny udział osób 55+ widać wśród nauczycieli historii i nauk przyrodniczych.

Wykres 4.4. Struktura wieku nauczycieli klas 5–8 w Polsce według głównego nauczanego przedmiotu



Przedmioty uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli w wieku poniżej 35 lat.

* Wynik dotyczący udziału nauczycieli w wieku poniżej 35 lat wśród nauczycieli historii należy interpretować z ostrożnością ze względu na małą liczebność tej grupy.

Pozostałe przedmioty: edukacja dla bezpieczeństwa, wiedza o społeczeństwie, technika, doradztwo zawodowe, wychowanie do życia w rodzinie, religia i etyka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Warto także wspomnieć o dyrektorach szkół. Są oni starsi od nauczycieli o ok. 5 lat: średni wiek dyrektora szkoły podstawowej w Polsce to ok. 53 lat ($SD = 7,4$). Zdecydowana większość dyrektorów

(88%) ma ponad 45 lat: ok. 44% ma od 45 do 54 lat, a ok. 43% ma 55 lat i więcej. Dyrektorów poniżej 45. roku życia jest ok. 12%. Stanowisko dyrektora jest w Polsce zazwyczaj łączone z nauczaniem, choć rzadko przekracza ono połowę czasu pracy. 83% dyrektorów w badaniu TALIS 2024 deklarowało, że uczy do 50% czasu pracy, 5% – ponad 50% czasu pracy, a jedynie 12% nie prowadzi lekcji.

Starzenie się kadry nauczycielskiej niesie bardzo konkretne wyzwania dla systemu edukacji. Starsi nauczyciele mniej chętnie zmieniają swoje metody pracy. Widać to szczególnie w kontekście uczenia się i korzystania z technologii cyfrowych (Hämäläinen i in., 2021). Prawdopodobnie dotyczy to też dostosowywania nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów, zwłaszcza w obliczu rosnącej liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy uczniów z doświadczeniem migracji (Almenara i in., 2021). Jednocześnie starsi nauczyciele są cennym zasobem – ich wiedza i doświadczenie mogą być wykorzystane w programach mentoringu i doskonalenia zawodowego. Najpoważniejszym wyzwaniem jest jednak konieczność zastąpienia nauczycieli odchodzących na emeryturę. Potrzebne są do tego działania celowane: wsparcie w integracji technologii z nauczaniem, rozwój systemów mentoringu oraz – przede wszystkim – poprawa atrakcyjności finansowej zawodu, aby przyciągnąć nowe pokolenia nauczycieli.

4.3. Wykształcenie i doświadczenie zawodowe

Kwalifikacje nauczycieli stanowią ważny czynnik wpływający na jakość edukacji i osiągnięcia uczniów. W Polsce niemal wszyscy nauczyciele klas 5–8 mają dyplom magistra, co należy do najwyższych odsetków w TALIS i wyraźnie przewyższa średnią krajów badania. To efekt krajowego modelu kształcenia nauczycieli. Sam poziom formalny nie przesądza jednak o poczuciu przygotowania do zawodu (zob. rozdział 7) ani o rzeczywistych kompetencjach w pracy.

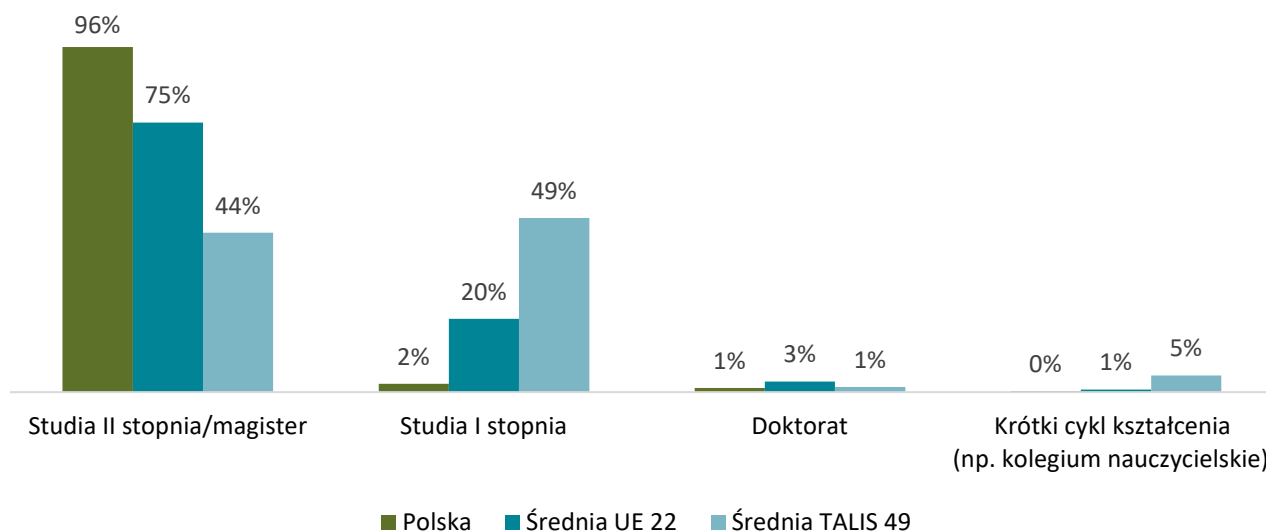
W Polsce niemal wszyscy nauczyciele klas 5–8 (96%) mają wykształcenie magisterskie – to najwyższy wynik w badaniu TALIS i znacznie powyżej średniej krajów TALIS (44%). Nieco mniej niż w innych krajach jest natomiast osób z doktoratem, które jednak w większości krajów stanowią bardzo niewielką część nauczycieli.

W Polsce różnice w poziomie wykształcenia nauczycieli związane z wiekiem czy nauczaniem przedmiotem są niewielkie. Młodszy nauczyciele nieco częściej mają wykształcenie licencjackie, ale różnice te nie przekraczają kilku punktów procentowych i mieszczą się w granicach błędów pomiaru³. Tak wysoki odsetek nauczycieli z wyższym wykształceniem magisterskim można postrzegać jako przewagę polskiego systemu, ale w części odzwierciedla on różnice w modelach budowy kwalifikacji nauczycielskich. W wielu innych krajach, np. Danii czy niektórych krajach

³ W Polsce nauczyciel powinien mieć wykształcenie wyższe – co do zasady magisterskie – zgodne z nauczaniem przedmiotem oraz przygotowanie pedagogiczne uzyskane w toku studiów, studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych. W wyjątkowych sytuacjach, np. braków kadrowych, dyrektor szkoły może – po uzyskaniu zgody kuratora oświaty – zatrudnić na czas określony osobę niespełniającą pełnych wymagań kwalifikacyjnych, np. mającą jedynie tytuł licencjata albo bez przygotowania pedagogicznego, które w określonym czasie należy uzupełnić.

azjatyckich, np. Korei Południowej, wystarczają krótsze studia licencjackie, często bardziej skoncentrowane na praktyce szkolnej. Część z tych krajów ma dobre wyniki w badaniach PISA, co częściowo potwierdza, że niekoniecznie formalny poziom wykształcenia ma aż tak duże znaczenie – liczy się zawartość i jakość programu, nie jego długość.

Wykres 4.5. Odsetek nauczycieli według poziomu wykształcenia – Polska, średnia UE 22 i średnia TALIS 49



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

W badaniu TALIS 2024 programy dzielono według klasyfikacji ISCED: od ISCED 5 (krótki cykl kształcenia) do ISCED 8 (doktorat).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

4.4. Staż i stabilność kariery

Stabilność kariery nauczycieli ma wpływ na jakość nauczania i wyniki uczniów. Doświadczeni nauczyciele zapewniają ciągłość edukacji, znają lokalną społeczność i budują pamięć instytucjonalną szkoły. Jednak nadmierna stabilność może ograniczać napływ nowych pomysłów i umiejętności, co utrudnia wprowadzanie innowacji. Polska kadra nauczycielska charakteryzuje się stabilnością zatrudnienia. Dane TALIS pokazują, że przeciętny nauczyciel pracuje w zawodzie 22 lata, z czego 68% tego czasu przypada na pracę w obecnej szkole⁴.

Ogólne doświadczenie zawodowe w dużej mierze odzwierciedla strukturę wieku. Nauczyciele języków obcych stanowią najmłodszą grupę ze średnim stażem ok. 19–20 lat, podczas gdy nauczyciele języka polskiego, historii i nauk przyrodniczych mają najdłuższe doświadczenie w zawodzie, ok. 24 lat.

⁴ W TALIS pytano o lata doświadczenia zawodowego w podziale na cztery kategorie: (a) lata pracy w obecnej szkole, (b) łączny staż w nauczaniu, (c) lata pracy w innych rolach związanych z edukacją, ale nie jako nauczyciel (np. wykładowca akademicki, pielęgniarka), (d) lata pracy poza edukacją. Kategorie te były raportowane niezależnie, dlatego nie wszystkie z nich można sumować lub dzielić i być może w niektórych przypadkach zatrudnienie występowało równolegle. Wątpliwości interpretacyjne budzi kategoria (c) i pominęliśmy ją w analizach. W praktyce może ona obejmować np. doradców metodycznych, koordynatorów programów edukacyjnych, psychologów czy bibliotekarzy szkolnych.

Tabela 4.1. Średni staż zawodowy nauczycieli oraz odsetek nauczycieli z doświadczeniem zawodowym poza nauczaniem w krajach Unii Europejskiej uczestniczących w TALIS 2024

Kraj	Staż zawodowy		Odsetek nauczycieli posiadających doświadczenie zawodowe poza nauczaniem
	Średnia (w latach)	Odchylenie standardowe	
Litwa	25,0 (0,3)	12,0 (0,2)	41,9 (1,3)
Portugalia	24,2 (0,2)	10,3 (0,1)	43,6 (1,1)
Łotwa	23,9 (0,3)	13,1 (0,1)	60,6 (1,2)
Polska	22,1 (0,3)	11,0 (0,1)	45,4 (1,2)
Węgry	21,4 (0,2)	11,8 (0,1)	44,9 (1,3)
Estonia	21,3 (0,4)	14,0 (0,1)	68,7 (1,1)
Rumunia	18,8 (0,3)	10,5 (0,1)	43,9 (1,1)
Francja	18,3 (0,3)	9,8 (0,1)	50,4 (1,0)
Bułgaria	18,2 (0,3)	12,4 (0,1)	68,6 (1,4)
średnia UE 22	18,1 (0,1)	10,6 (0,0)	56,6 (0,3)
Słowenia	17,6 (0,2)	11,1 (0,1)	48,7 (1,2)
Słowacja	17,4 (0,2)	10,8 (0,1)	46,9 (1,1)
Czechy	16,9 (0,2)	11,7 (0,1)	50,0 (0,9)
Włochy	16,8 (0,3)	10,7 (0,1)	66,7 (1,1)
Finlandia	16,2 (0,2)	10,0 (0,1)	58,9 (0,9)
Dania	16,0 (0,2)	9,3 (0,2)	55,2 (1,2)
Szwecja	16,0 (0,2)	9,5 (0,1)	76,9 (1,1)
Chorwacja	15,9 (0,2)	9,0 (0,1)	45,8 (1,3)
Cypr	15,9 (0,2)	9,2 (0,1)	62,4 (1,3)
Belgia – Wspólnota Flamandzka	15,7 (0,3)	10,5 (0,1)	37,8 (1,4)
Belgia	15,6 (0,2)	10,2 (0,1)	37,6 (1,0)
Belgia – Wspólnota Francuska	15,4 (0,3)	9,8 (0,1)	37,3 (1,4)
Malta	15,3 (0,2)	9,4 (0,1)	55,8 (1,1)
Hiszpania	15,3 (0,2)	10,3 (0,1)	75,4 (0,6)
Austria	14,7 (0,3)	11,7 (0,1)	63,3 (1,1)
Holandia*	14,7 (0,3)	10,0 (0,3)	67,4 (2,5)

W nawiasach () podano wartości błędów standardowych.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Kraje posortowano malejąco według średniego stażu zawodowego nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Czy ogólny staż pracy jest różny w poszczególnych szkołach? W dwupoziomowym modelu regresji (nauczyciele zagrzebani w szkołach) 13% całkowitej zmienności stażu przypada na poziom szkół, a 87% na poziom nauczycieli w obrębie szkół. Średnio staż pracy różni się w zależności od szkoły o około 4 lat. To mniej więcej dwukrotnie więcej niż różnice między szkołami w przeciętnym wieku nauczycieli.

Silniejsze kontrasty widać, gdy patrzymy na zróżnicowanie stażu pracy w danej szkole. W tym ujęciu 21% zmienności występuje na poziomie szkół, co oznacza, że część placówek ma bardzo stabilne grono z długim wspólnym stażem, a inne – zespoły młodsze lub bardziej zróżnicowane pod względem doświadczenia. Różnice te mogą odzwierciedlać rotację kadry (odejścia emerytalne, mobilność młodszych nauczycieli), lokalny rynek pracy i historię samej placówki. W wielu przypadkach prostym wyjaśnieniem są też zmiany w sieci szkolnej: jedne szkoły działają od lat, inne powstały niedawno.

Inne spojrzenie na doświadczenie zawodowe nauczycieli daje wskaźnik udziału pracy nauczycielskiej w całym możliwym okresie aktywności zawodowej, który można nazwać wskaźnikiem intensywności kariery nauczycielskiej⁵. Dla Polski średnia wartość tego wskaźnika to 84%. Oznacza to, że 16% potencjalnej kariery zawodowej nauczycieli przypada na przerwy w zatrudnieniu lub pracę poza nauczaniem. Ponad połowa nauczycieli (60%) nigdy nie pracowała poza edukacją, a wśród tych, którzy zadeklarowali takie doświadczenie zawodowe, jego długość to zwykle kilka lat. Można to postrzegać jako zaletę – świadczy o braku przypadkowości i o związaniu z zawodem. Jednak niewielki napływ kompetencji spoza systemu może też ograniczać potencjał szkół w zakresie wdrażania zmian.

Nauczyciele poszczególnych przedmiotów różnią się pod względem długości stażu i stabilności kariery. Najdłużej w jednej szkole pracują nauczyciele wychowania fizycznego – 79% swojej kariery zawodowej. Na przeciwnym biegunie znajdują się nauczyciele przedmiotów przyrodniczych (65%), co może wynikać z większych możliwości zatrudnienia dla osób z wykształceniem ścisłym, oraz pozostałych przedmiotów, do których zaliczono m.in. religię i etykę (62%). W przypadku nauczycieli religii wynika to często z łączenia pracy w szkole z inną działalnością, w tym duszpasterską – stąd też w tej grupie obserwujemy najdłuższe doświadczenie poza edukacją wynoszące średnio 5 lat.

⁵ Wskaźnik intensywności kariery w nauczaniu to stosunek łącznego stażu nauczycielskiego do potencjalnego okresu aktywności zawodowej (wiek respondenta pomniejszony o 23 lata – umownie przyjęty wiek zakończenia edukacji). Wartości powyżej 1 zostały zamienione na 1.

Tabela 4.2. Staż i stabilność kariery nauczycieli klas 5–8 w Polsce według głównego nauczanego przedmiotu

Główny nauczany przedmiot	Staż pracy w obecnej szkole (lata)	Łączny staż pracy w nauczaniu (lata)	Stabilność kariery (%)
Wychowanie fizyczne	17,5	22,0	78,8
Informatyka, plastyka, muzyka	17,0	23,3	71,7
Język polski	16,8	24,3	68,6
Matematyka	15,0	22,3	68,3
Historia	16,5	24,2	67,5
Języki obce, mniejszości lub regionalne	12,6	18,8	67,5
Biologia, chemia, fizyka, geografia	15,1	23,7	64,5
Pozostałe przedmioty	12,6	20,0	61,7
Ogółem	15,1	22,0	68,4

Dane wyliczone na podstawie deklaracji nauczycieli (niezależnie od wymiaru etatu, z wyłączeniem dłuższych przerw w pracy, takich jak urlopy rodzicielskie).

Wskaźnik stabilności kariery (%) = (lata pracy w obecnej szkole / łączny staż nauczycielski) × 100. Wartości powyżej 1 zostały zamienione na 1.

Pozostałe przedmioty: edukacja dla bezpieczeństwa, wiedza o społeczeństwie, technika, doradztwo zawodowe, wychowanie do życia w rodzinie, religia i etyka.

Posortowano malejąco według wskaźnika stabilności kariery.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W polskim kontekście ważną zmienną jest też stopień awansu zawodowego. Nauczyciele badani w TALIS byli już objęci reformą systemu awansu z 2022 roku, która zlikwidowała stopnie nauczyciela stażysty oraz nauczyciela kontraktowego i wprowadziła trzystopniowy model. Zdecydowaną większość, bo aż 69%, stanowią nauczyciele dyplomowani, podczas gdy nauczyciele mianowani to 20%, a początkujący jedynie 10% populacji. Różnice między płciami są niewielkie: kobiety nieco częściej niż mężczyźni osiągają najwyższy stopień awansu (71% vs 63% mężczyzn). Warto też spojrzeć na wiek nauczycieli w podziale na stopień awansu: typowy nauczyciel początkujący ma aż 37 lat (SD = 7 lat), mianowany 43 lata (9,9 roku), a dyplomowany już 51 lat (7,5 roku).

Duże różnice wieku, zwłaszcza w grupie nauczycieli początkujących i mianowanych, to konsekwencja reformy awansu z 2022 roku oraz rozwiązań przejściowych. Status nauczycieli początkujących ma część osób z dłuższym doświadczeniem, wcześniej posiadających stopień nauczyciela kontraktowego. Podobny mechanizm dotyczy nauczycieli mianowanych: oprócz młodszych roczników, które uzyskały awans już według nowych zasad, znajdują się w tej grupie również nauczyciele starsi, kontynuujący ścieżkę awansu rozpoczętą przed reformą.

Kluczowym pytaniem w debacie o atrakcyjności zawodu nauczyciela jest to, czy system awansu rzeczywiście pełni funkcję motywacyjną. Badania pokazują, że wielopoziomowe struktury kariery mogą sprzyjać rekrutacji i utrzymaniu nauczycieli w zawodzie, ale tylko wtedy, gdy łączą się z realnymi korzyściami finansowymi i stabilnością zatrudnienia (De Witte i in., 2023; Thomas Dotta i in., 2025). W Polsce reforma z 2022 roku wprowadziła uproszczony trzystopniowy model, który daje większą przejrzystość ścieżki i skraca czas wymagany do osiągnięcia najwyższego stopnia awansu. Jednak jego potencjał jest ograniczony: różnice płacowe między nauczycielem początkowym a mianowanym są niewielkie, a status nauczyciela początkującego wiąże się z niestabilnością zatrudnienia, co osłabia zachęty do wejścia do zawodu nauczyciela i pozostania w nim.

Badanie TALIS pokazuje, że pod względem statusu zatrudnienia w krajach uczestniczących w badaniu standardem są umowy na czas nieokreślony (zob. także rozdział 6). Aż 88% nauczycieli z klas 5–8 w Polsce ma umowę stałą, co plasuje Polskę powyżej średniej UE 22. Jednak, podobnie jak w innych krajach, nauczyciele młodszy i mniej zaawansowani w karierze są pod tym względem w gorszej sytuacji. Rodzaj umowy najbardziej różnicuje stopień awansu: tylko 58% nauczycieli początkujących ma umowę stałą, ale już 88% nauczycieli mianowanych i aż 93% dyplomowanych. Widoczne są także różnice ze względu na wiek – wśród najmłodszych nauczycieli (poniżej 35 lat) 78% ma umowę na czas nieokreślony, podczas gdy w grupie 45–54 lata ten odsetek sięga aż 93%. Wśród nauczycieli w wieku 55+ odsetek ten wynosi 87%, co oznacza niewielki spadek w końcowej fazie kariery. Wraz z rozwojem zawodowym rośnie więc stabilność zatrudnienia. Dodatkowo istotne różnice występują między szkołami publicznymi a niepublicznymi. W szkołach publicznych aż 89% nauczycieli ma umowy stałe, natomiast w szkołach niepublicznych tylko 73%. Nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych są też znacznie częściej zatrudniani na podstawie umów krótkoterminowych – zarówno rocznych, jak i dłuższych kontraktach czasowych. Może to odzwierciedlać większą elastyczność zatrudnienia w tym sektorze, ale jednocześnie wskazuje na niższy poziom bezpieczeństwa zatrudnienia.

Warto także wspomnieć o dyrekcji szkół. Polscy dyrektorzy to przede wszystkim doświadczeni nauczyciele na późnym etapie kariery. Ich średni wiek wynosi ok. 53 lat, a staż nauczycielski – 27 lat. Stanowisko dyrektora obejmują więc zwykle po długiej karierze w zawodzie. Rzadko jest to osobna, menedżerska ścieżka kariery. Podobnie jak nauczyciele dyrektorzy nie są zbyt mobilni. W obecnej szkole pracują średnio 10 lat jako dyrektorzy, przy całkowitym stażu na tym stanowisku wynoszącym 12 lat. Oznacza to, że większość doświadczenia w kierowaniu szkołą zdobywają w tej samej placówce. Doświadczenie spoza edukacji pozostaje marginalne (2 lata), podobnie jak inne role kierownicze (3 lata). Zdecydowana większość dyrektorów łączy pełnienie funkcji z nauczaniem. Aż 83% dyrektorów nadal prowadzi lekcje, zwykle do 50% czasu pracy. To potwierdza, że rola dyrektora w Polsce nie oznacza pełnego przejścia do zadań menedżerskich.

4.5. Ryzyko odejścia z zawodu

Odptyw nauczycieli z zawodu stanowi globalny problem wynikający z przeciążenia pracą, wypalenia zawodowego, niskich wynagrodzeń oraz braku wsparcia administracyjnego (Heffernan i in., 2022; Perryman i Calvert, 2019). Międzynarodowe badania pokazują, że główne przyczyny odejścia są różne w różnych krajach – w Europie dominuje wypalenie i stres, w Australii przeciążenie pracą, a w Czechach i Wielkiej Brytanii niskie zarobki (Martinsone i in., 2024; Straková i Simonová, 2024).

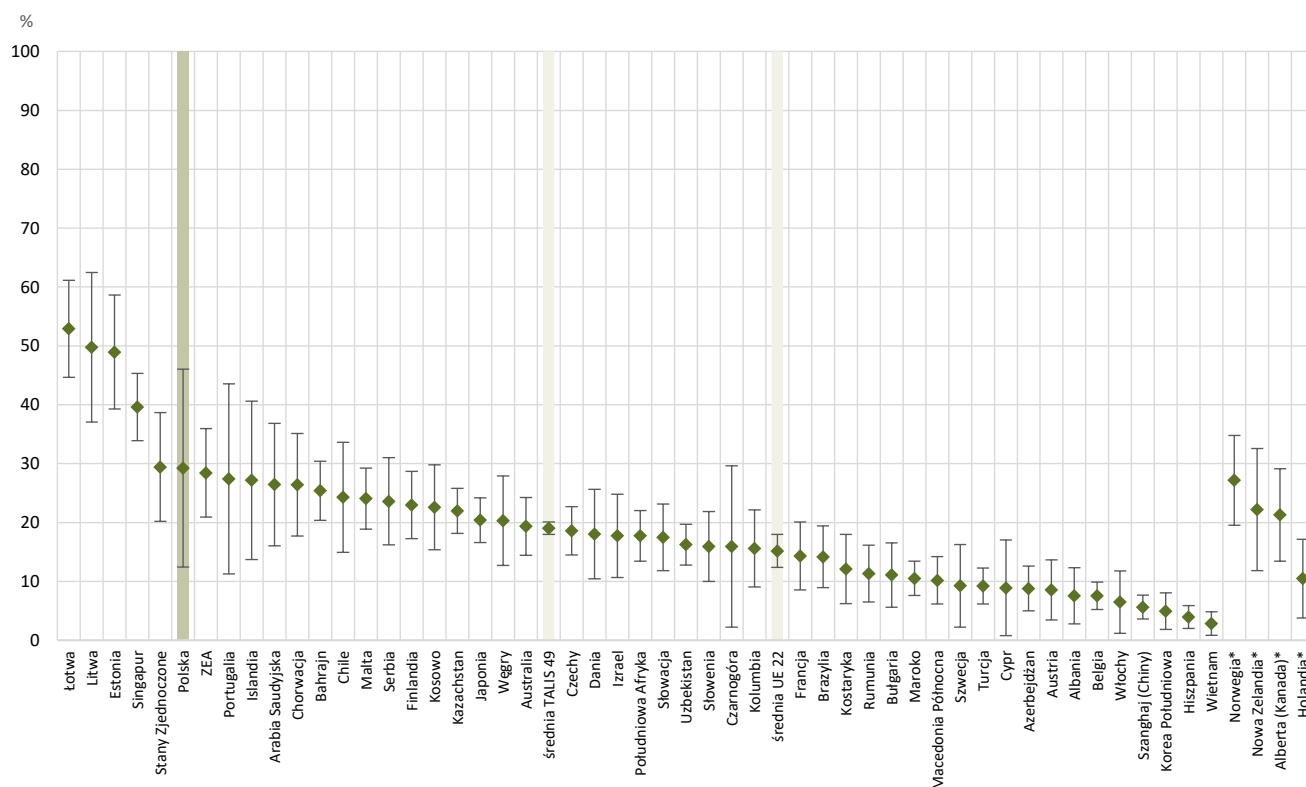
W analizach rynku pracy nauczycieli wykorzystuje się wskaźnik odejść, który mierzy odsetek nauczycieli opuszczających zawód w danym roku. Według danych Education at a Glance 2025 (OECD, 2025), w Polsce, całkowity odptyw w roku szkolnym 2022/23 był niższy od średniej OECD (odpowiednio 4,4% i 6,5%) i zbliżony na różnych etapach edukacji: 4,8% w przedszkolach, 4,5% w szkołach podstawowych, 4,3% w szkołach ponadpodstawowych. Niekorzystna była natomiast struktura odejść. 61% stanowiły rezygnacje, a 39% emerytury. Co więcej, co trzecia rezygnująca osoba miała staż poniżej 5 lat. W połączeniu z niskim napływem młodych nauczycieli i rosnącym średnim wiekiem kadry wskazuje to na istotne ryzyka dla stabilności zasobów nauczycielskich w kolejnych latach.

Co wiemy na ten temat z badania TALIS 2024? Nauczycieli zapytano wprost o to, jak długo jeszcze planują pracować w zawodzie. Średnio nauczyciele zadeklarowali chęć pracy przez kolejne 10,6 roku, przy czym odpowiedzi są bardzo rozproszone ($SD \approx 8$ lat). Deklaracje te zależą w dużym stopniu od wieku: młodszy nauczyciele (25–30 lat) planują pracować jeszcze średnio około 16 lat, podczas gdy najstarsi (60+ lat) w większości nie dłużej niż 3 lata. Ogólnie 37% nauczycieli podało, że chce pracować w zawodzie nie dłużej niż 5 lat (średnia UE 22 to 24%), a deklaracje te uwzględniały wszystkie powody odejścia, także przejście na emeryturę.

TALIS 2024 pozwala przyjrzeć się tym deklaracjom osobno dla osób, które podały, że ich odejście na emeryturę w ciągu 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne. W tej grupie 18% podało, że chce pracować w zawodzie nauczyciela nie dłużej niż 5 lat (średnia UE 22 to 13%) – zatem blisko co piąty nauczyciel nieplanujący jeszcze przejścia na emeryturę rozważa odejście z zawodu. Chęć odejścia z zawodu (wśród osób nieplanujących przejścia na emeryturę) zadeklarował blisko co trzeci nauczyciel (30%) w wieku do 30 lat i co siódmy (15%) w wieku 30–49 lat (średnia UE 22 to odpowiednio 15% i 11%). Analogiczny odsetek był wyższy w miastach niż na wsiach i w małych miejscowościach (odpowiednio ok. 20% i 14%), natomiast nie różnił się istotnie pomiędzy szkołami publicznymi a niepublicznymi.

Wykres 4.6. Nauczyciele w wieku poniżej 30 lat deklarujący chęć pracy w zawodzie nie dłużej niż 5 lat – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali 0, 1, 2, 3, 4 lub 5 lat w pytaniu: „Ile lat chciałaby Pani/chciałby Pan jeszcze pracować jako nauczyciel?” oraz 95% przedział ufności.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

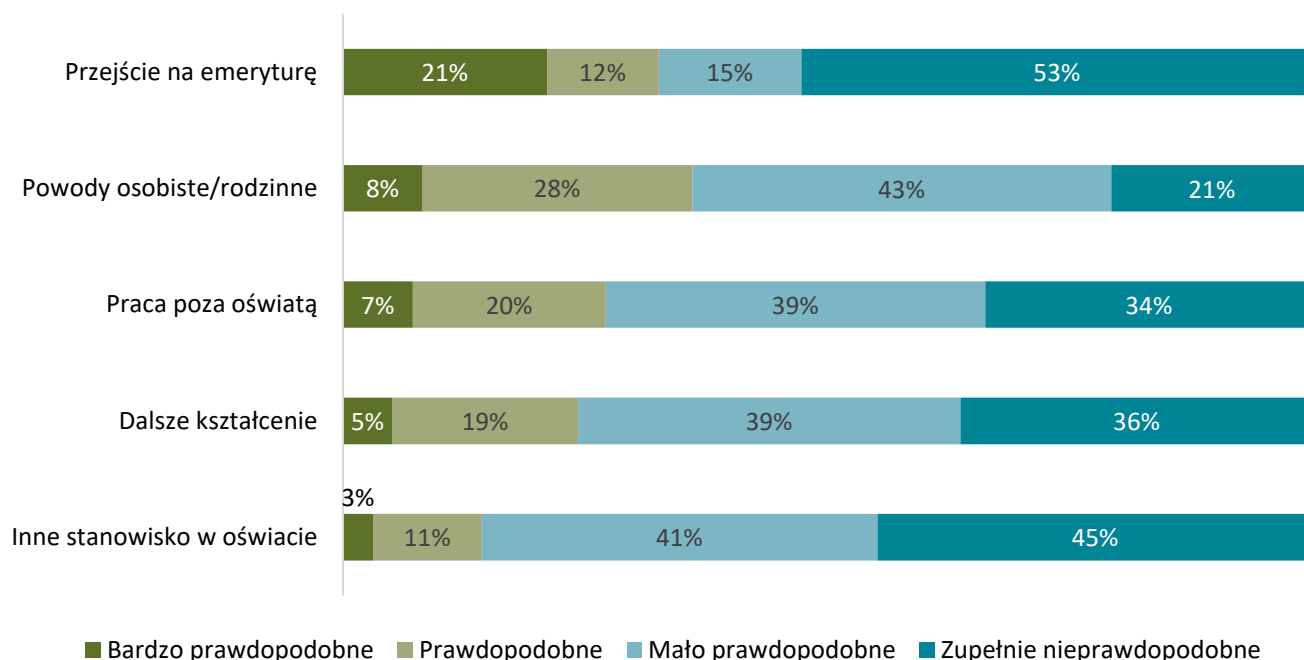
Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli w wieku poniżej 30 lat deklarujących chęć pracy w zawodzie nie dłużej niż 5 lat.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Kolejne pytanie dotyczyło prawdopodobieństwa odejścia z zawodu w najbliższych 5 latach z wybranych powodów (wykres 4.7). Polscy nauczyciele najczęściej wskazywali przejście na emeryturę (33% odpowiedzi „prawdopodobne” lub „bardzo prawdopodobne”) oraz powody osobiste lub rodzinne (36%), a w dalszej kolejności możliwość zmiany zawodu (27%).

Wykres 4.7. Prawdopodobieństwo odejścia nauczycieli klas 5–8 w Polsce z zawodu w ciągu 5 lat według powodów

Odpowiedzi na pytanie: „Na ile prawdopodobne jest, że odejdzie Pani/Pan z zawodu nauczyciela w ciągu najbliższych 5 lat z następujących powodów?”.



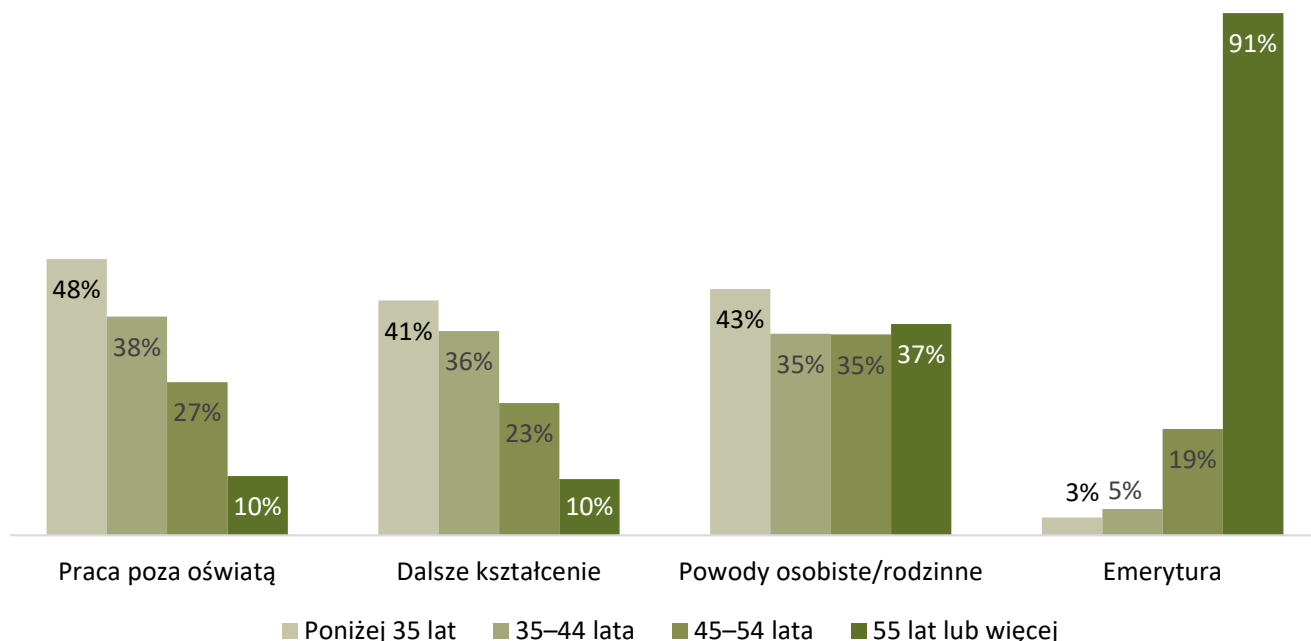
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Przyglądając się bliżej deklaracjom nauczycieli według wieku, widzimy, że młodszy nauczyciele (poniżej 35 lat) częściej rozważają odejście z zawodu w związku z pracą poza oświatą, dalszym kształceniem lub powodami osobistymi, natomiast wśród najstarszych, co oczywiste, dominuje deklaracja odejścia na emeryturę. W pozostałych grupach wiekowych wzorce są bardziej zrównoważone (wykres 4.8).

Plany odejścia nauczycieli z zawodu są zróżnicowane ze względu na płeć i lokalizację szkoły, choć mniejszym stopniu niż ze względu na wiek. Po uwzględnieniu różnic w wieku między grupami kobiety rzadziej planują dalsze kształcenie (–6,7 p.p.), ale częściej myślą o przejściu na emeryturę (+9,1 p.p.) niż mężczyźni. Nauczyciele z dużych miast częściej rozważają pracę poza oświatą (+5,9 p.p.) i zmianę stanowiska w edukacji (+8,8 p.p.) niż ci z mniejszych miejscowości, a na wsi rzadziej wskazują powody osobiste jako potencjalną przyczynę odejścia (–6,2 p.p.). Warto też zastrzec, że są to wyniki oparte na deklaracjach nauczycieli, a nie rzeczywiste zachowania.

Wykres 4.8. Odsetek nauczycieli klas 5–8 w Polsce planujących odejście z zawodu w ciągu 5 lat według powodów i grup wieku

Oszacowano na podstawie regresji logistycznej przy kontroli zmiennej „płeć”.



Na wykresie pokazano odsetek wskazań w poszczególnych grupach wieku.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Skutkiem odejścia nauczycieli z zawodu mogą być rosnące niedobory kadrowe. W polskim dyskursie publicznym często pojawiają się doniesienia o brakach nauczycieli niektórych przedmiotów – zwłaszcza w dużych miastach. Dane z badania TALIS sugerują, że w skali kraju problem ten może mieć raczej charakter punktowy niż systemowy.

Wgląd w to dają odpowiedzi dyrektorów szkół. Zapytano ich o to, w jakim stopniu niedobory lub brak wykwalifikowanych nauczycieli utrudniają zapewnienie w szkole wysokiej jakości nauczania. Na podstawie tych deklaracji wiemy, że ok. 60% nauczycieli pracuje w szkołach, w których nie stanowi to problemu, jedna trzecia nauczycieli uczy w placówkach, gdzie jest to problem „w pewnym stopniu”, a 8% nauczycieli – w szkołach, w których według dyrektorów niedobór wykwalifikowanej kadry to bariera dla jakości nauczania w znacznym lub w dużym stopniu – to znacznie mniej niż średnia UE 22 (20%). Odsetek ten jest większy w szkołach na wsiach i w mniejszych miastach (8–10% nauczycieli) niż w największych miastach (3% nauczycieli) oraz nie różni się istotnie statystycznie między szkołami publicznymi a niepublicznymi.

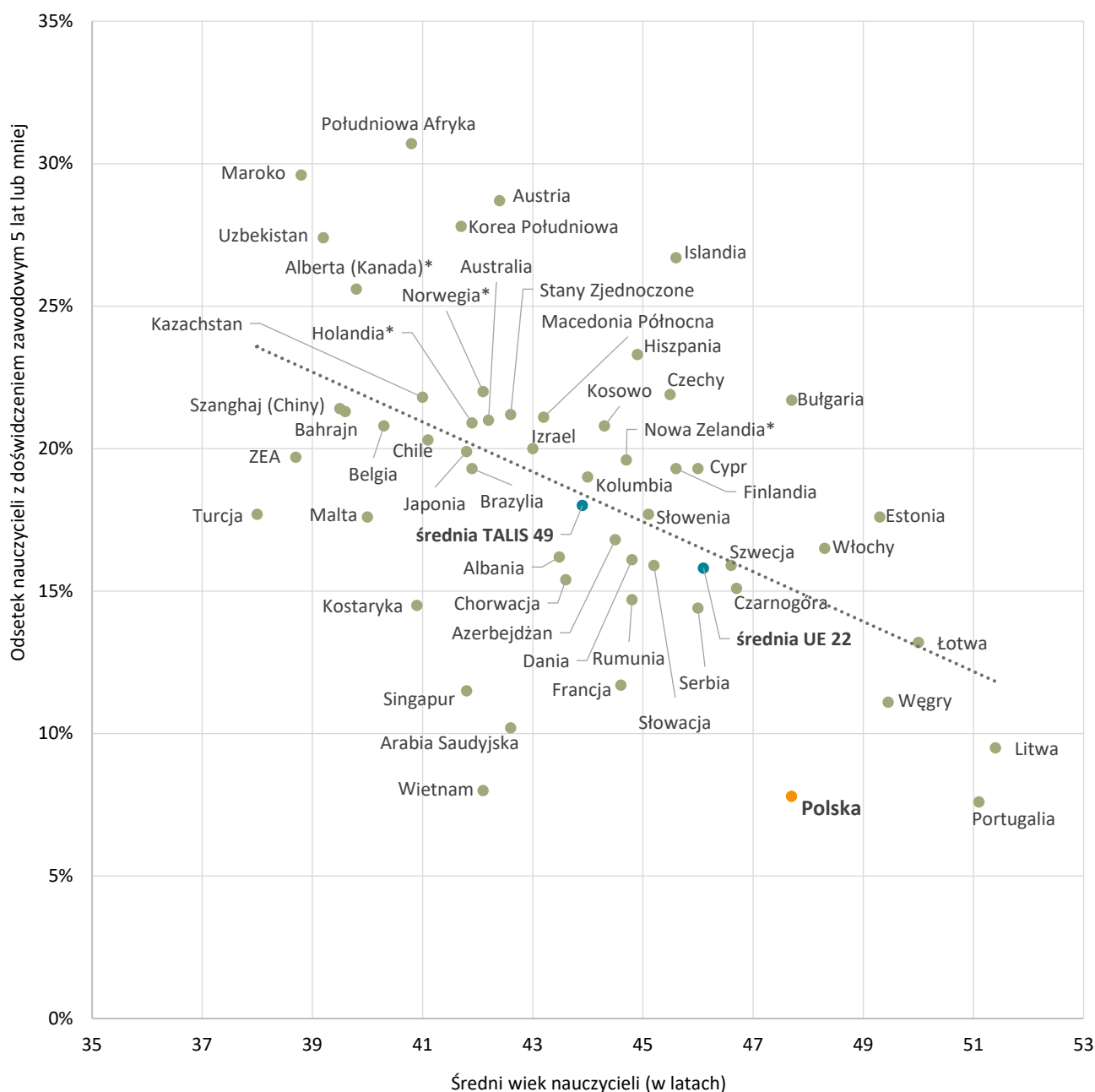
4.6. Nauczyciele wchodzący do zawodu

Nawet jeśli młodzi ludzie wybiorą ścieżkę kariery nauczycielskiej, pierwsze lata pracy w szkole są okresem szczególnie wymagającym. To wtedy następuje przejście od wiedzy teoretycznej i praktyk studenckich do pełnej odpowiedzialności za własne klasy, co wiąże się z koniecznością wdrażania w pracę i doskonalenia umiejętności dydaktycznych, organizacyjnych i interpersonalnych (Dobkowska i in., 2024; Walczak, 2012). Badania wskazują, że jakość wsparcia udzielanego w tym okresie ma kluczowe znaczenie dla utrzymania się w zawodzie oraz ograniczenia ryzyka rezygnacji. Warto też przyjrzeć się dokładniej, w jakich rodzajach szkół i w jakich przedmiotach popularniejsze jest wejście do zawodu. Z tego względu w dalszej analizie skoncentrujemy się na nauczycielach z krótkim stażem – w badaniu TALIS 2024 przyjęto umownie próg do 5 lat doświadczenia w nauczaniu.

Jak wiemy, relatywnie młodych nauczycieli jest w Polsce niewielu. Statystyki dotyczące nauczycieli z krótkim stażem pracy są dla Polski niepokojące. Udział nauczycieli z maksymalnie 5-letnim stażem wynosi w naszym kraju zaledwie 8%. Jest to jedna z najniższych wartości wskaźnika w Europie i ponad dwukrotnie mniejsza od średniej krajów UE uczestniczących w badaniu (16%). Niektóre kraje osiągają wskaźniki niemal czterokrotnie wyższe – w Austrii nauczyciele z krótkim stażem stanowią prawie 30% ogółu nauczycieli, w Norwegii 22%, a w Holandii 21% (zob. wykres 4.9).

Porównanie odsetka nauczycieli ze stażem 5 lat i krótszym ze średnim wiekiem nauczycieli pokazuje ujemny związek ($r \approx -0,52$): im starsza populacja nauczycieli, tym mniej młodszych stażem nauczycieli. Jednocześnie duże odchylenia od linii trendu wskazują, że poza demografią ważne są też rozwiązania instytucjonalne (ścieżki wejścia do zawodu, rekrutacja, rotacja). Polska jest poniżej linii trendu – mamy mniej nowych nauczycieli, niż sugerowałaby sama średnia wieku. Podobnie jest w Portugalii, Litwie, Francji czy na Węgrzech, gdzie wysoka średnia wieku nauczycieli wiąże się z niewielkim udziałem osób z krótkim stażem pracy. Na wykresie wyróżniają się też kraje z bardzo wysokim udziałem takich nauczycieli (Maroko, RPA, Uzbekistan, Korea).

Wykres 4.9. Średni wiek nauczycieli oraz odsetek nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W Polsce prawdopodobieństwo bycia nauczycielem z krótkim stażem (do 5 lat) nie różni się istotnie w zależności od płci ani wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła. Wyraźnie wyższy odsetek nauczycieli początkujących obserwujemy natomiast w szkołach niepublicznych – 20% w porównaniu z 7% w szkołach publicznych.

Różnicowanie widoczne jest również w zależności od nauczanego przedmiotu. Najwyższy udział nauczycieli rozpoczynających karierę odnotowano w grupie „pozostałe przedmioty”, do której

zaliczono m.in. religię (13%), a także w naukach przyrodniczych (11%). Niższy odsetek początkujących występuje w przedmiotach humanistycznych – języku polskim i językach obcych (6%).

Oprócz pozyskiwania nowych kadr ważne jest też utrzymanie motywacji młodych nauczycieli do pozostawania w zawodzie. Jak widzieliśmy, w Polsce, ale też w innych krajach, młodszy nauczyciele są bardziej skłonni do wyjścia z zawodu. Badania międzynarodowe pokazują, że same zachęty finansowe są niewystarczające: kluczowe jest połączenie praktycznego przygotowania podczas studiów, programów wprowadzających i systematycznego mentoringu w pierwszych latach kariery (Ingersoll i Smith, 2003; Papay i in., 2017).

4.7. Ścieżki wejścia do zawodu

Wiemy już, że kadra nauczycielska się starzeje i do zawodu trafia mało nowych osób. Ważne w tym kontekście są także ścieżki wejścia do zawodu. W TALIS 2024 nauczycieli zapytano, w jakim trybie uzyskali pierwsze kwalifikacje do nauczania. W Polsce 94% dydaktyków wskazało ścieżkę nazwaną w badaniu standardową, w przypadku Polski pokrywającą się z kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli – ukończenie kształcenia pomaturalnego/studiów wyższych, obejmującego/obejmujących, niekoniecznie jednocześnie: przygotowanie merytoryczne (wiedzę przedmiotową), przygotowanie pedagogiczne i praktyki nauczycielskie. Jedynie 3% nauczycieli zdobyło uprawnienia do nauczania w ramach „skrótowej” ścieżki. Zdefiniowano ją w badaniu jako tryby kształcenia, które nie odpowiadają standardowej ścieżce uzyskania kwalifikacji pod względem czasu trwania lub treści, ale które kierowane są do określonych grup, np. osób przekwalifikujących się zawodowo, osób z doświadczeniem w nauczaniu lub osób z wysokim poziomem wiedzy przedmiotowej. Nieliczni nauczyciele (ok. 1%) deklarowali posiadanie wyłącznie wykształcenia przedmiotowego bez przygotowania pedagogicznego lub innych kwalifikacji niż wymienione powyżej.

Młodszy nauczyciele – poniżej 35 lat – nie zdobywają pierwszych uprawnień do nauczania w Polsce częściej w trybach alternatywnych ścieżek (4% wobec 3–4% w starszych grupach wieku, różnice nieistotne statystycznie). Analiza według nauczanych przedmiotów pokazuje duże różnice. Wyraźnie wyróżniają się nauczyciele nauk przyrodniczych, wśród których 11% ma uprawnienia do nauczania zdobyte w trybie skrótowej ścieżki lub inne kwalifikacje. To prawdopodobnie z jednej strony odzwierciedlenie szerszych możliwości zawodowych nauczycieli tych przedmiotów, zdobywania uprawnień do nauczania kolejnych przedmiotów, a z drugiej odpowiedź systemu na braki kadrowe. Natomiast nauczyciele przedmiotów humanistycznych i wychowania fizycznego mają prawie wyłącznie kwalifikacje do nauczania uzyskane w ramach standardowej ścieżki.

W kontekście starzenia się kadry i problemów z rekrutacją rozszerzenie i promowanie alternatywnych ścieżek zdobywania kwalifikacji nauczycielskich mogłoby pomóc w przyciąganiu nowych talentów do zawodu nauczyciela. Międzynarodowe dane TALIS – szerzej omówione w rozdziale 7 – pokazują, że kadre dydaktyczną wielu systemów edukacji zasilają nauczyciele z kwalifikacjami uzyskanymi np. w ramach ścieżki skrótowej, w niektórych krajach ich udział jest znaczący.

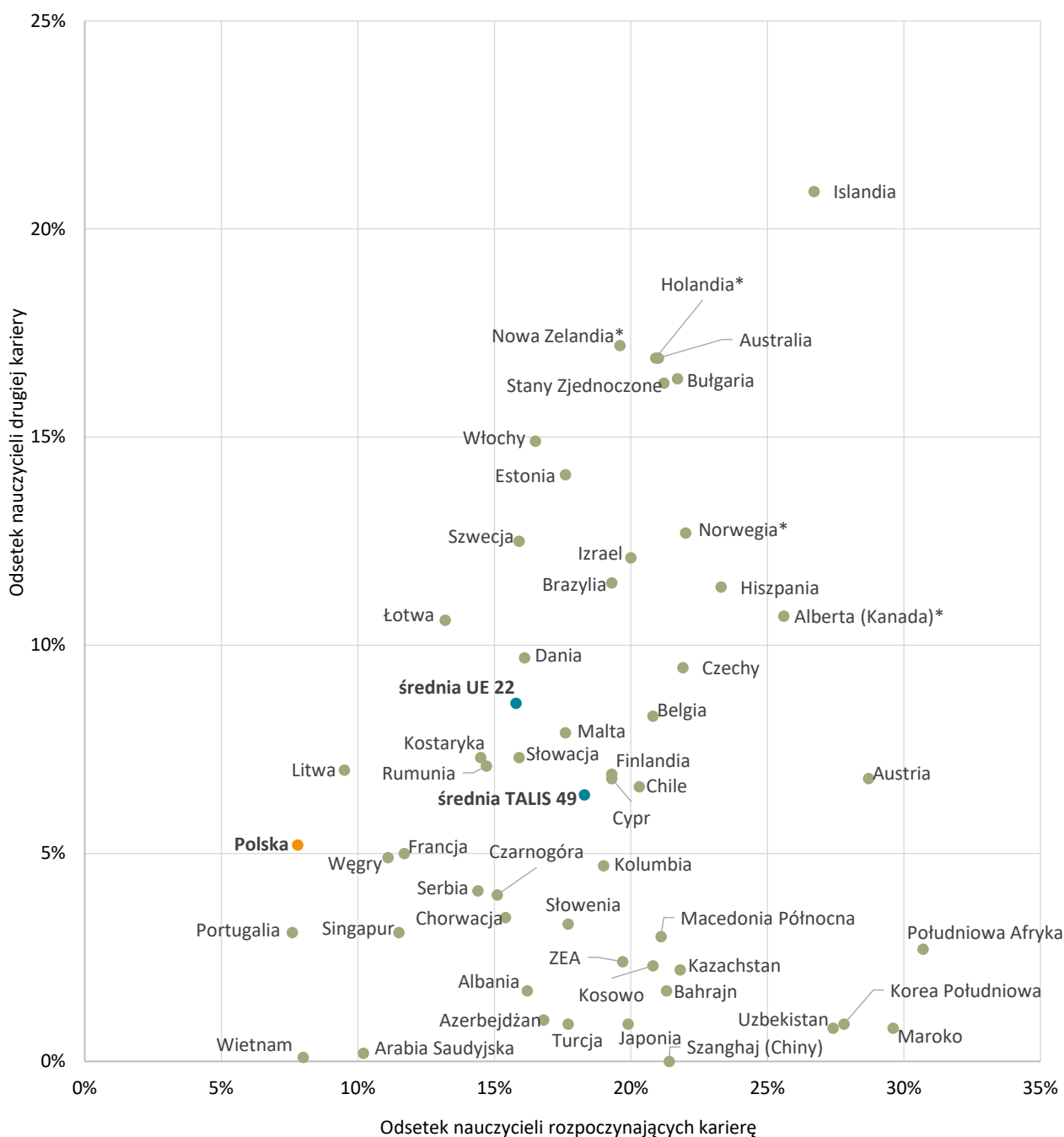
4.8. Nauczyciele „drugiej kariery”

Informatyk z branży, który podejmuje się uczyć informatyki, finansista, który decyduje się na zmianę zawodu i zaczyna uczyć matematyki, a może leśnik uczący biologii? Czy to jest rozwiązywanie problemu niedoborów nauczycieli? W wielu krajach przyciąganie takich nauczycieli jest ważną częścią strategii na rzecz zapewnienia stabilnych kadr (OECD, 2025). Napływ osób, które świadomie zmieniły ścieżkę zawodową i zostały nauczycielami, może nie tylko łagodzić niedobory kadrowe, ale również wносить do szkół cenne doświadczenie zawodowe i kompetencje zdobyte poza systemem edukacji. Polska wciąż korzysta z tych możliwości stosunkowo rzadko, podczas gdy kraje skandynawskie, anglosaskie, a nawet niektóre kraje Europy Środkowo-Wschodniej tworzą dla nich specjalne programy rekrutacji i przygotowania do zawodu.

Do celów porównań międzynarodowych w badaniu TALIS 2024 rozróżnia się osoby, które pracowały poza edukacją, ale krótko, np. w trakcie studiów czy przed zatrudnieniem w szkole (zob. tabela 4.1), od tzw. nauczycieli „drugiej kariery”, czyli osób z długim doświadczeniem spoza sektora edukacji, które przez co najmniej 10 lat pracowały w innym zawodzie i dla których nauczanie nie było pierwszym wyborem kariery.

Jak dużo jest takich nauczycieli? Sytuację w Polsce na tle innych krajów podsumowuje wykres 4.10. Polska z 8% nauczycieli rozpoczynających karierę i 5% nauczycieli „drugiej kariery” plasuje się znacznie poniżej średniej UE 22. Globalnie można wyróżnić cztery profile. Kraje anglosaskie (USA, Australia, Nowa Zelandia) mają wysoki napływ nauczycieli „drugiej kariery” i co najmniej umiarkowany udział początkujących. Kraje Azji Wschodniej charakteryzują się bardzo niskim napływem z innych zawodów, przy zróżnicowanym udziale początkujących nauczycieli (Korea Południowa – wysoki, Wietnam – bardzo niski). W wielu krajach o niższych dochodach dominuje bardzo młoda kadra i niski udział nauczycieli „drugiej kariery” (Maroko, RPA, Uzbekistan). Europa prezentuje największe zróżnicowanie: od systemów nordyckich łączących młodą kadrę z napływem z innych zawodów (Islandia, Norwegia, Szwecja), przez kraje o tradycyjnym, zamkniętym modelu kariery podobne do Polski (Portugalia, Litwa, Węgry, Francja), po kraje Europy Środkowo-Wschodniej eksperymentujące z alternatywnymi ścieżkami rekrutacji (Estonia, Łotwa, Czechy). Brak korelacji między obecnością młodszej kadry a napływem nauczycieli „drugiej kariery” pokazuje, że są to niezależne wymiary. Zróżnicowanie rozwiązań jest wypadkową polityk edukacyjnych, indywidualnych wyborów oraz struktury demograficznej i podaży miejsc pracy.

Wykres 4.10. Odsetek nauczycieli początkujących i nauczycieli „drugiej kariery” – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Jak już pokazano, wskaźnik intensywności kariery jest w Polsce bardzo wysoki, nauczanie to dla wielu nauczycieli niemal cały okres aktywności zawodowej. Co prawda 41% polskich nauczycieli deklaruje jakiegokolwiek doświadczenie poza edukacją, ale tylko 15% przepracowało poza szkołą więcej niż 5 lat. W praktyce oznacza to, że polskie szkoły wykorzystują doświadczenia pozaszkolne w znacznie mniejszym stopniu niż kraje skandynawskie czy anglosaskie.

Chociaż w Polsce nauczyciele „drugiej kariery” to niewielka grupa, ich profil odbiega od profilu innych nauczycieli. Ścieżka „drugiej kariery” jest relatywnie częstsza wśród osób w grupie wiekowej 35–44 lata (9,6%), a w kolejnych grupach wiekowych udział ten stopniowo maleje – do 4,3% w grupie 45–54 lata i 3,1% w grupie 55 lat i więcej. Wśród najmłodszych nauczycieli (poniżej 35 lat) to zaledwie 0,8%. Częściej niż przeciętnie uczą w szkołach niepublicznych (13% wobec 4% w publicznych) oraz niektórych przedmiotów (np. religii, przedmiotów artystycznych/praktycznych/technicznych, przedmiotów przyrodniczych). Różnice ze względu na płeć i wielkość miejscowości nie są istotne statystycznie.

Wejście w zawód nauczyciela jest wymagające. Dla nauczycieli „drugiej kariery” bywa jeszcze trudniejsze. Często zaczynają bez pełnego przygotowania pedagogicznego i uczą się dydaktyki oraz zarządzania klasą „w biegu” (Coppe i in., 2023). Dlatego potrzebne są rozwiązania, które nie tylko przyciągną nauczycieli „drugiej kariery”, lecz także zapewnią im trwałe miejsce w zawodzie. Kluczowe są: odpowiednie przygotowanie, mentoring oraz realne perspektywy rozwoju (Ruitenburt i Tigchelaar, 2021).

Dane OECD (2025) pokazują, że ponad połowa analizowanych systemów wprowadziła usystematyzowane ścieżki dla nauczycieli „drugiej kariery”. Obejmują one model „zatrudnienie + równoległe kształcenie”, uznawanie wcześniejszego doświadczenia, specjalne certyfikacje oraz silny mentoring startowy. W Polsce brakuje dziś silnych, systemowych programów wsparcia i mentoringu adresowanych do tej grupy. To ogranicza szanse na trwałe zakorzenienie się w zawodzie i częściowo wyjaśnia, dlaczego udział nauczycieli „drugiej kariery” pozostaje niski mimo formalnie dostępnych ścieżek wejścia.

4.9. Podsumowanie

Polska szkoła mierzy się z poważnymi wyzwaniami demograficznymi. Dane z TALIS 2024 pokazują starzejącą się kadrę nauczycielską, niewielki napływ młodych nauczycieli, niską różnorodność doświadczeń zawodowych i wysoką skalę planowanych odejść z zawodu. Problemy Polski nie są unikalne: w innych krajach podobne wyzwania doprowadziły do szeroko zakrojonych reform. Polska wciąż ma czas, aby uczyć się z tych doświadczeń i wprowadzić dostosowane do polskich warunków najlepsze rozwiązania.

Średni wiek nauczycieli klas 5–8 w Polsce to 48 lat. Jedynie 4% nauczycieli ma mniej niż 30 lat. Przyciąganie do zawodu nauczyciela jest uniwersalnym problemem, ale jest też skutkiem warunków pracy, statusu zawodowego i braku spójnej polityki edukacyjnej. W krajach, które skutecznie przyciągają młodych nauczycieli, łączy się wyższe płace początkowe z intensywnym wsparciem w pierwszych latach pracy i jasno określonymi ścieżkami rozwoju. Polska stoi przed wyborem: utrzymać dotychczasowy model oparty na stabilności lub zbudować strategię, która odwróci niekorzystne trendy.

Wielu polskich nauczycieli rozpoczyna i kończy karierę w jednej szkole. Zapewnia to ciągłość pracy i relacji z uczniami, ale ogranicza wymianę doświadczeń i możliwości rozwoju. W innych systemach stabilność zatrudnienia łączy się z elastycznością. Nauczyciele zmieniają placówki, uczestniczą w projektach międzysektorowych, czasowo pełnią inne role w edukacji. Takie rozwiązania zwiększają atrakcyjność zawodu i pozwalają lepiej odpowiadać na potrzeby szkół.

W polskich szkołach nauczyciele z długim, ponad 10-letnim doświadczeniem w innych sektorach to zaledwie 5% kadry. Tymczasem w wielu krajach osoby zmieniające zawód wnoszą umiejętności cenne w czasach szybkich zmian: kompetencje cyfrowe, doświadczenie funkcjonowania w innych kulturach organizacyjnych i inne umiejętności, które mogłyby wpływać na poprawę relacji z uczniami i zmianę pracy polskich szkół. W Polsce barierą pozostają sztywne wymagania kwalifikacyjne i utrwalone przekonanie, że nauczyciel to zawód na całe życie. Tymczasem w krajach, w których wprowadzono elastyczne ścieżki wchodzenia do zawodu nauczyciela osób z dłuższym doświadczeniem w innych sektorach, nie tylko zwiększono liczbę kandydatów do zawodu, lecz także wzbogacono szkoły o nowe umiejętności.

Kobiety stanowią 78% kadry nauczycielskiej. Wysoki udział kobiet nie jest problemem sam w sobie, ale w połączeniu z niskimi zarobkami i niskim prestiżem zawodu utrwała obraz nauczania jako profesji „typowo kobiecej”. Kraje, które poprawiły równowagę płci, nie robiły tego poprzez kwoty czy kampanie wizerunkowe, lecz przez systematyczne podnoszenie statusu zawodu, lepsze wynagrodzenia i inwestycje w warunki pracy.

Wielu młodszych nauczycieli w Polsce deklaruje, że rozważa odejście z zawodu. Co trzeci nauczyciel, który odszedł z zawodu w ostatnich latach, miał mniej niż 5 lat stażu. To sygnał, że sam fakt wejścia do zawodu nie wystarcza, potrzebne są programy systematycznego wsparcia: mentoring w pierwszych latach pracy, zmniejszenie obciążeń biurokratycznych, ścieżki specjalizacji dopasowane do zainteresowań i kompetencji młodych nauczycieli. Kraje, które wdrożyły takie rozwiązania, znacząco zmniejszyły liczbę rezygnacji w pierwszej dekadzie kariery.

Polska dysponuje doświadczoną i relatywnie stabilną kadrą. Ale aby uniknąć kryzysu kadrowego, potrzebna jest spójna strategia łącząca trzy elementy: zwiększenie atrakcyjności zawodu, otwarcie go na nowe ścieżki wejścia i rozwój kompetencji nauczycieli przez całą karierę. Wiele krajów pokazuje, że zmiana jest możliwa, jeśli łączy się reformy płacowe z inwestycjami w rozwój zawodowy i większą elastycznością ścieżek kariery. Odkładanie takich zmian sprawi, że w ciągu dekady problem kadrowy stanie się barierą rozwoju całego systemu.

Bibliografia

- Almenara, J., Guillén-Gámez, F., Ruiz-Palmero, J., Palacios-Rodríguez, A. (2021). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53, 41–57. <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
- Coppe, T., Enthoven, S., März, V., Raemdonck, I. (2023). L'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière: un processus de professionnalisation par et au travail. *McGill Journal of Education*, 57(1), 45–61. <https://doi.org/10.7202/1102012ar>
- De Witte, K., De Cort, W., Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*. NESET report, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/475647>
- Dobkowska, J., Zielińska, A., Zytko, M. (2024) *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20, 309–323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117, 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., Magyar, B. (2022). 'I cannot sustain the workload and the emotional toll': reasons behind Australian teachers' intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209. <https://doi.org/10.1177/00049441221086654>
- Hwang, N., Fitzpatrick, B. (2021). Student–Teacher Gender Matching and Academic Achievement. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211040058>
- Ingersoll, R. M., Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28–40. <https://doi.org/10.1177/019263650408863803>
- Martinsone, B., Rutkienė, A., Žydžiūnaite, V. (2024). Factors associated with teachers' intention to leave their profession: teacher portraits from two European countries. *Frontiers in Psychology*, 15, 1450424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450424>
- McGrath, K., Sinclair, M. (2013). More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls. *Gender and Education*, 25(5), 531–547. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.796342>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

Papay, J. P., Bacher-Hicks, A., Page, L. C., Marinell, W. H. (2017). The Challenge of Teacher Retention in Urban Schools: Evidence of Variation From a Cross-Site Analysis. *Educational Researcher*, 46(8), 434–448. <https://doi.org/10.3102/0013189X17735812>

Perryman, J., Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>

Ruitenburt, S., Tigchelaar, A. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 34, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>

Skelton, C., Carrington, B., Francis, B., Hutchings, M., Read, B., Hall, I. (2009). Gender 'matters' in the primary classroom: Pupils' and teachers' perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(2), 187–204.

Stearns, E., Bottia, M. C., Davalos, E., Mickelson, R. A., Moller, S., & Valentino, L. (2016). Demographic characteristics of high school math and science teachers and girls' success in STEM. *Social Problems*, 63(1), 87–110.

Straková, J., Simonová, J. (2024). Why do teachers leave schools? Evidence from lower secondary schools in the Czech Republic. *International Journal of Educational Management*, 38(5), 1444–1458. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2023-0361>

Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., Carvalho, M. J. (2025). The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1380942. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1380942>

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badań jakościowych*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Zawistowska, A. (2023). *Luka płci w edukacji. Wpływ społeczeństwa, ekonomii i kultury na wybory edukacyjne kobiet i mężczyzn*. Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/67587051>

5. Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu

Katarzyna Kutylowska

Najważniejsze informacje

- Nauczyciele¹ w Polsce, podobnie jak w większości krajów objętych badaniem TALIS 2024, odczuwają bardzo pozytywne emocje wobec nauczania. Niemal wszyscy (99%) lubią przedmiot, którego uczą, i utrzymują, że uczą z entuzjazmem (93%). Wśród krajów uczestniczących w badaniu Polska charakteryzuje się jednym z najwyższych odsetków nauczycieli (88%), którzy uważają za bardzo ważne w swojej pracy to, że lubią pracę z dziećmi i młodzieżą (średnia TALIS 49 – 73%, a średnia dla 22 krajów UE uczestniczących w badaniu TALIS – 76%).
- Polscy nauczyciele wskazują, że społeczna użyteczność zawodu ma dla nich bardzo duże znaczenie. Blisko trzy czwarte z nich (74%) uważa za bardzo ważne w zawodzie to, że dzięki nauczaniu mają wpływ na przyszłe pokolenia (średnia TALIS 49 – 65%, średnia UE 22 – 58%) oraz że nauczanie stanowi istotny wkład w rozwój społeczny (średnia TALIS 49 – 67%, średnia UE 22 – 66%).
- Nauczyciele w Polsce deklarują wysoką satysfakcję ze szkoły jako miejsca pracy, przy niższej satysfakcji z wykonywania zawodu. Zdecydowana większość nauczycieli w Polsce pozytywnie ocenia swoją szkołę (92% ją lubi, 82% poleciłoby innym), ale ogólna satysfakcja z zawodu jest niższa. Choć 88% deklaruje zadowolenie z pracy, to już mniej (70%) ponownie wybrałoby zawód nauczyciela. To wartości bardzo zbliżone do średnich dla 22 państw UE uczestniczących w badaniu TALIS. Wyjątkiem jest odsetek osób żałujących wyboru zawodu, który w Polsce wynosi 14%. To więcej niż średnia UE 22 (9%).
- W Polsce pomiędzy 2013 a 2024 rokiem poziom satysfakcji z pracy w konkretnej szkole pozostał stabilny, a spadł poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu. W porównaniu z 2013 rokiem mniej nauczycieli jest zadowolonych z pracy w zawodzie (–5 p.p.). Mniej również deklaruje, że ponownie wybrałoby ten zawód (–10 p.p.), i dostrzega przewagę zalet nad wadami pracy nauczyciela (–9 p.p.). Natomiast więcej nauczycieli zastanawia się, czy inny zawód byłby lepszym wyborem (+10 p.p.). W innych krajach obraz jest zróżnicowany – w części krajów odnotowano wyraźne spadki, podczas gdy w innych obserwuje się wzrost.

¹ Ilekcioć w tekcioe piszę: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mam na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczonoość stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

- Wielu polskich nauczycieli nie czuje, że ich praca jest ceniona. Jedynie 2 na 3 nauczycieli czuje się docenianych przez uczniów (66%), a co drugi – przez rodziców (53%). Jeszcze rzadziej nauczyciele czują, że władze cenią ich opinie (15%), ich zawód jest doceniany w społeczeństwie (10%) i w mediach (9%). Na tle innych krajów takie wyniki lokują Polskę w grupie państw o najniższym poziomie odczuwanego poważania społecznego, szczególnie ze strony mediów.
- Znaczna część polskich nauczycieli zmaga się ze stresem zawodowym – ponad jedna trzecia (38%) doświadcza w pracy stresu w znacznym lub dużym stopniu. Skutki stresu widać szczególnie w sferze psychicznej: 30% nauczycieli ocenia, że praca w znacznym lub dużym stopniu negatywnie wpływa na ich zdrowie psychiczne, a 21% – na zdrowie fizyczne. Zaburzenia równowagi między obowiązkami zawodowymi a życiem osobistym deklaruje 63% nauczycieli (8% twierdzi, że pracy w ogóle nie da się pogodzić z życiem prywatnym, a 55% – że tylko w pewnym stopniu).
- Za główne źródła stresu zawodowego polscy nauczyciele uważają wychowawcze i relacyjne aspekty swojej pracy oraz obciążenie zadaniami administracyjnymi. Mniej więcej 4 na 10 nauczycieli deklaruje, że w dużym lub znacznym stopniu doświadcza stresu związanego z: odpowiedzialnością za osiągnięcia uczniów (46%) oraz ich dobrostan społeczny i emocjonalny (42%), reagowaniem na problemy zgłaszane przez rodziców (44%), nadmiarem zadań administracyjnych (44%) oraz utrzymywaniem dyscypliny w klasie (37%).
- Czynniki najsilniej negatywnie powiązane z kondycją psychofizyczną i stresem zawodowym nauczycieli w Polsce to napięcia w relacjach społecznych (rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców i opiekunów, odpowiedzialność za dobrostan uczniów, problemy dyscyplinarne oraz zastraszanie i przemoc słowna ze strony uczniów) oraz nadmierne obciążenia organizacyjne (zbyt duża liczba lekcji i czasochłonne przygotowanie zajęć).
- Plany odejścia z zawodu w Polsce najrzadziej deklarują osoby, dla których bardzo duże znaczenie ma praca z dziećmi i młodzieżą oraz społeczna użyteczność zawodu, a także osoby o wyższej satysfakcji zawodowej oraz osoby czujące, że opinie nauczycieli są cenione przez władze. Analizy pokazują, że przekonanie nauczycieli o dużym znaczeniu społecznej roli wykonywanego przez nich zawodu chroni ich przed odejściem, lecz nie kompensuje niezadowolenia z warunków pracy – w tym szczególnie z wynagrodzenia. Czynniki najsilniej związane z planami odejścia z zawodu to utrzymywanie dyscypliny w klasie, rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców i ponoszenie odpowiedzialności za wyniki uczniów.

Wstęp

Współczesna szkoła przygotowuje młodych ludzi do życia w świecie, którego kształtu jeszcze nie znamy (Schleicher, 2018). Zmieniające się realia społeczne i edukacyjne sprawiają, że od nauczycieli oczekuje się dziś znacznie więcej. Mają nie tylko przekazywać wiedzę, ale także być mentorami, mediatorami i przewodnikami po cyfrowym świecie. Wymaga to odporności psychicznej, elastyczności i gotowości do uczenia się przez całe życie. Dlatego coraz ważniejsze staje się pytanie: jak w pracy czują się sami nauczyciele? Co sprawia, że mimo trudności pozostają w zawodzie? Jak odnajdują sens i satysfakcję, a z czym zmagają się na co dzień?

To pytania o dobrostan zawodowy, czyli pozytywne i efektywne funkcjonowanie w pracy (Collie i Martin, 2016). Badacze wyróżniają tu dwa ujęcia. Perspektywa hedonistyczna odnosi się do satysfakcji z pracy i pozytywnych emocji, takich jak radość, duma czy poczucie szczęścia, a perspektywa eudajmonistyczna akcentuje sens pracy i przekonanie, że wykonywany zawód jest ważny i wartościowy (Czerw, 2017). Ujęcia te uzupełniają model wymagań i zasobów w pracy (Job Resources–Demands), w którym dobrostan wynika z równowagi pomiędzy obciążeniami zawodowymi a zasobami – zarówno organizacyjnymi, jak i osobistymi (Bakker i Demerouti, 2018).

W badaniu TALIS 2024 dobrostan obejmuje funkcjonowanie nauczycieli w pracy, w tym aspekty poznawcze, emocjonalne, zdrowotne (fizyczne i psychiczne) oraz społeczne (Viac i Fraser, 2020). Ujmowany jest szeroko i łączony z różnymi aspektami doświadczania i postrzegania własnej pracy oraz zawodu przez nauczycieli: motywacjami i emocjami związanymi z nauczaniem, opiniami nauczycieli o odbiorze społecznym ich pracy, satysfakcją i stresem zawodowym oraz planami pozostania w zawodzie lub odejścia z niego (OECD, 2025a).

W tym rozdziale omówiono cztery wymiary dobrostanu zawodowego nauczycieli ujęte w TALIS 2024: motywację wewnętrzną, satysfakcję z pracy, opinie nauczycieli o społecznym uznaniu dla ich pracy oraz stres zawodowy. Na początku omówiono jeden z od jednego z głównych zasobów osobistych – motywację wewnętrzną, którą w TALIS 2024 zmierzono na podstawie deklarowanej przez nauczycieli radości z nauczania oraz znaczenia przypisywanego przez nauczycieli różnym aspektom pracy związanym ze społeczną użytecznością zawodu. Następnie przedstawiono poziom satysfakcji zawodowej oraz zmiany w jej poziomie zaobserwowane między rokiem 2013, czyli poprzednią edycją TALIS, w której Polska wzięła udział, a rokiem 2024. Trzecim z analizowanych obszarów są odczucia nauczycieli dotyczące odbioru ich pracy przez różne grupy społeczne. Ostatni obszar stanowi stres zawodowy i kondycja psychofizyczna. Przeanalizowano zarówno ogólny poziom stresu, jak i wpływ poszczególnych stresorów na kondycję psychofizyczną oraz równowagę między życiem osobistym a zawodowym.

Każdy z wymiarów dobrostanu zaprezentowano nie tylko w ujęciu krajowym, lecz także w porównaniach międzynarodowych. Wskazano również powiązania między wymiarami – na przykład to, jak satysfakcja zawodowa łączy się z motywacją. W zakończeniu każdej części

sprawdzono również, w jaki sposób dany wymiar dobrostanu wiąże się z planami zawodowymi nauczycieli – decyzjami o pozostaniu w zawodzie bądź jego porzuceniu.

5.1. Motywacja wewnętrzna nauczycieli

Zasoby osobiste nauczycieli – cechy, postawy i przekonania, które pomagają radzić sobie z trudnościami, chronią przed stresem i zniechęceniem – odgrywają ważną rolę w funkcjonowaniu zawodowym (Collie i in., 2012). W badaniu TALIS 2024 do zasobów osobistych zaliczono m.in. motywację wewnętrzną, rozumianą jako podejmowanie działań ze względu na ich wartość, przyjemność lub poczucie sensu (OECD, 2025a). Mierzono ją na dwa sposoby: poprzez deklaracje dotyczące pozytywnych emocji związanych z nauczaniem oraz przekonań o społecznej użyteczności zawodu. Nauczycieli zapytano także o znaczenie innych aspektów zawodu związanych z organizacją i charakterem pracy.

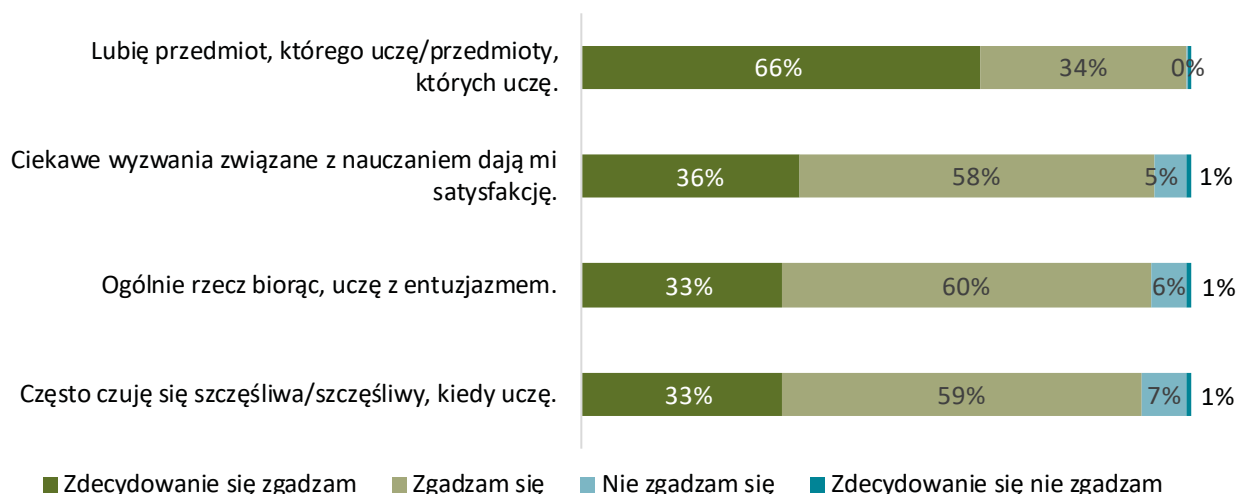
5.1.1. Radość z nauczania

Radość, entuzjazm i pasja nadają pracy nauczyciela sens, czynią ją źródłem satysfakcji i pomagają podtrzymać zaangażowanie (Buchner i in., 2021). W badaniu TALIS 2024 te pozytywne emocje towarzyszące pracy dydaktycznej zostały nazwane „radością z nauczania” i zmierzone poprzez deklaracje nauczycieli dotyczące stosunku do nauczanego przedmiotu, odczuwania szczęścia podczas uczenia, entuzjazmu oraz satysfakcji płynącej z wyzwania dydaktycznych.

Z deklaracji wynika, że nauczyciele w Polsce i w większości krajów uczestniczących w badaniu lubią uczyć i lubią to, czego uczą (wykres 5.1). Różnice między krajami uwidaczniają się jednak przy porównaniu odsetków odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”. Bardzo silny pozytywny stosunek do nauczanego przedmiotu deklaruje 2 na 3 polskich nauczycieli (66%). To wynik zbliżony do średniej TALIS 49, niższy od krajów bałkańskich i latynoamerykańskich (80% i więcej), ale wyższy niż w wielu państwach azjatyckich. Na tle bardzo silnego przywiązania do nauczanego przedmiotu inaczej w Polsce wypadają deklaracje dotyczące entuzjazmu, poczucia szczęścia i satysfakcji z wyzwania dydaktycznych – co trzeci nauczyciel deklaruje najwyższy poziom tych emocji. Większość wskazań to „zgadzam się” (około 60%), co pokazuje, że pozytywne nastawienie jest powszechne, choć tylko w ograniczonym stopniu przybiera formę najbardziej entuzjastycznego zaangażowania. Polscy nauczyciele są pasjonatami swoich przedmiotów, ale samo ich uczenie rzadziej jest dla nich źródłem ciekawych wyzwań.

Wykres 5.1. Radość z nauczania nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami w odniesieniu do Pani/Pana doświadczeń jako nauczyciela?”.



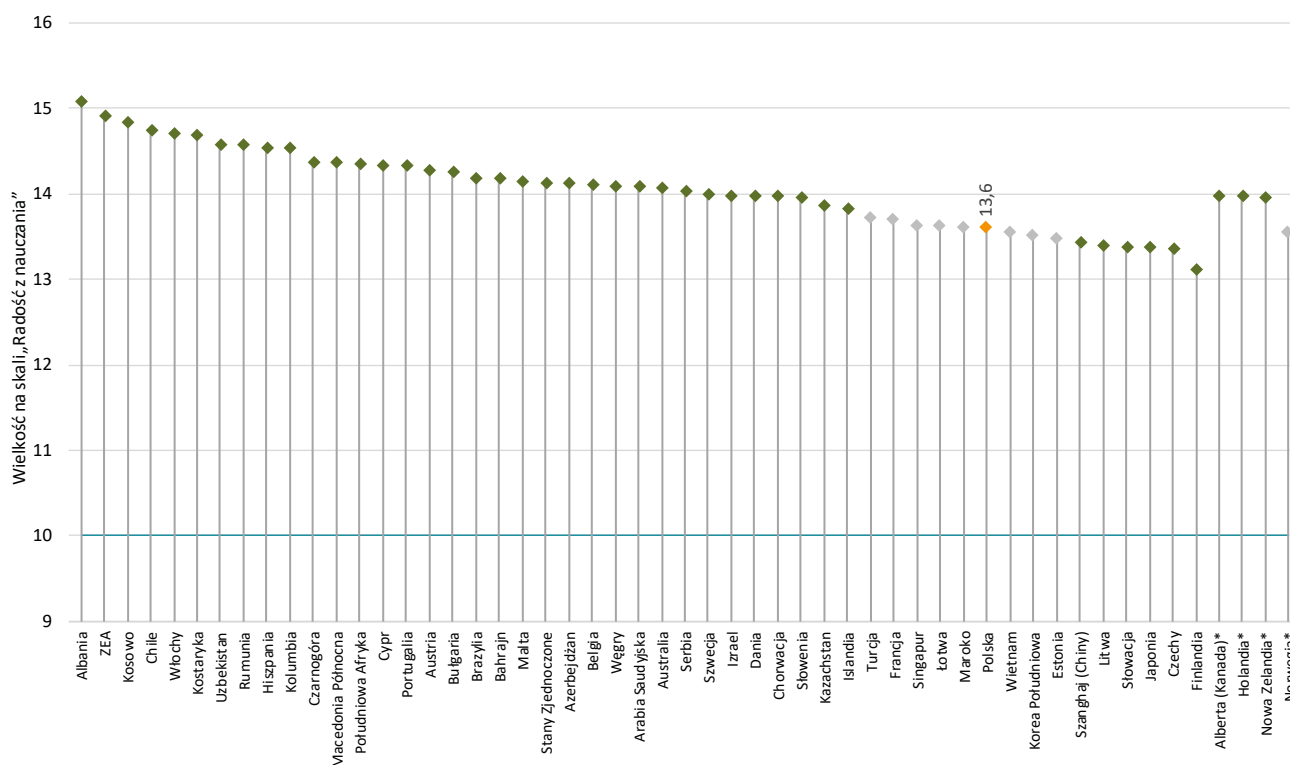
Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Różnice te dobrze oddaje wynik na skali radości z nauczania, skonstruowanej na podstawie odpowiedzi na cztery wyżej omawiane stwierdzenia. Skala to w tym przypadku syntetyczny wskaźnik – pojedyncza liczba łącząca wyniki dotyczące kilku powiązanych stwierdzeń, która pozwala porównywać poziom danego zjawiska między krajami. Wyniki zostały przekształcone tak, że wartość 10 oznacza środek skali; wyniki powyżej 10 oznaczają przewagę pozytywnych odpowiedzi, a poniżej 10 – przewagę negatywnych odpowiedzi; odchylenie standardowe wynosi 2. Na tej skali Polska osiąga średnią wartość 13,6, co wskazuje na zdecydowanie pozytywny stosunek nauczycieli do pracy dydaktycznej (wykres 5.2). Jednocześnie taki wynik lokuje nasz kraj w grupie systemów edukacji o relatywnie niższej intensywności radości z nauczania – obok Francji, Estonii czy Korei Południowej – i poniżej państw bałkańskich czy latynoamerykańskich, gdzie średnia wartość na tej skali sięga 14,5 i więcej.

Wykres 5.2. Radość z nauczania – porównanie międzynarodowe

Średni wynik na skali radości z nauczania



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według średniej wartości na skali radości z nauczania.

Szarym kolorem oznaczono wyniki, które nie różnią się statystycznie istotnie od wyniku Polski.

Niebieska pozioma linia oznacza wartość 10, odpowiadającą środkowi skali; wyniki powyżej 10 oznaczają przewagę pozytywnych odpowiedzi, a poniżej 10 – przewagę negatywnych odpowiedzi.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Nawet jeśli w Polsce intensywność radości z nauczania jest relatywnie niższa niż w wielu krajach, to – tak jak prawie wszędzie – ma ona wyraźny związek z planami pozostania w zawodzie. W Polsce nauczyciele, którzy deklarują wyższy poziom radości z nauczania, rzadziej planują odejście z pracy w ciągu najbliższych 5 lat² (OECD, 2025b). W innych badanych krajach jest podobnie. Co ważne, w Polsce i w zdecydowanej większości krajów zależność ta utrzymuje się nawet po uwzględnieniu takich czynników, jak cechy nauczyciela i szkoły³, przekonania nauczycieli o znaczeniu społecznej użyteczności zawodu, rodzaj umowy czy ocena warunków pracy (w tym zadowolenie

² Analiza regresji obejmowała wyłącznie nauczycieli, którzy wskazali, że ich przejście na emeryturę w ciągu najbliższych 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne.

³ Cechy nauczycieli obejmują: płeć, wiek i staż pracy w zawodzie. Cechy szkół obejmują lokalizację szkoły, charakter placówki (publiczna/niepubliczna) oraz określony przez dyrektora szkoły skład uczniowski, tj. udział uczniów pochodzących z rodzin znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, udział uczniów mających trudności ze zrozumieniem języka nauczania oraz udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W dalszej części rozdziału zestaw powyższych zmiennych określany jest skrótowo jako „cechy nauczyciela” i „cechy szkoły”.

z wynagrodzenia). Radość z nauczania okazuje się więc jednym z najważniejszych osobistych zasobów chroniących przed przedwczesną rezygnacją z wykonywania zawodu.

W Polsce widać wyraźne różnice w radości z nauczania ze względu na płeć. Częściej najwyższy poziom pozytywnych emocji (odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”) deklarują kobiety, wśród których odsetek takich wskazań jest średnio o 6–8 p.p. wyższy niż u mężczyzn. Wiek i staż pracy okazują się czynnikami obniżającymi intensywność deklarowanych pozytywnych emocji. Aż 85% najmłodszych nauczycieli (do 30. roku życia) zdecydowanie zgadza się, że lubi swój przedmiot, podczas gdy wśród osób po 50. roku życia odsetek ten spada do 66%. Również entuzjazm i poczucie szczęścia w pracy dydaktycznej maleją wraz ze wzrostem stażu – wśród nauczycieli z doświadczeniem do 5 oraz 5–10 lat odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” pojawiają się u około 41–43%, podczas gdy w grupie z ponad 10-letnim stażem u około 30–31%.

5.1.2. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli

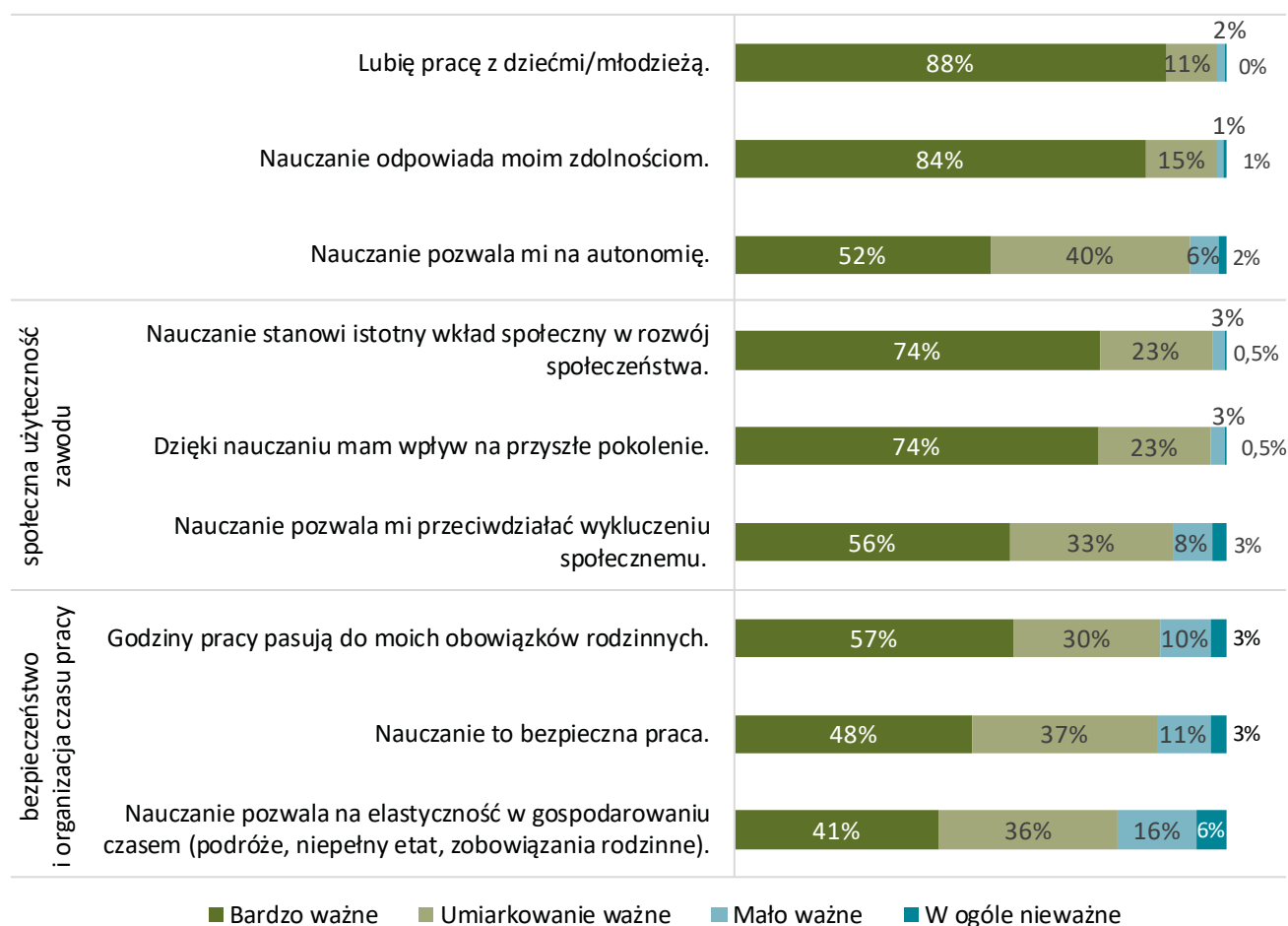
W badaniu TALIS poproszono nauczycieli o ocenę znaczenia wybranych aspektów zawodu. Dziewięć stwierdzeń, do których mieli się ustosunkować, pogrupowano w trzy obszary (wykres 5.3). Pierwszy dotyczył stwierdzeń związanych z radością z pracy z dziećmi i młodzieżą, poczuciem dopasowania kompetencyjnego do zawodu i znaczeniem autonomii, drugi – społecznej użyteczności zawodu, a trzeci aspektów pragmatycznych związanych z bezpieczeństwem i organizacją czasu pracy⁴.

Spośród wymienionych aspektów relacje z uczniami oraz poczucie dopasowania pracy do własnych zdolności polscy nauczyciele akcentują najsilniej (wykres 5.3), co sugeruje, że wykonują zawód z powołania. Niemal 9 na 10 nauczycieli (88%) uważa za bardzo ważne to, że lubią pracę z dziećmi i młodzieżą – to jeden z najwyższych odsetków takich wskazań spośród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu (statystycznie nieodróżnialny wynik uzyskały jeszcze trzy kraje), znacznie powyżej średniej UE 22 (76%) oraz średniej TALIS 49 (73%). W literaturze akcentuje się, że potrzeba kontaktu z uczniami oraz czerpanie radości z ich sukcesów stanowią trwałe elementy tożsamości nauczycieli i jeden z najsilniejszych zasobów chroniących przed zniechęceniem (Dobkowska i in., 2024; Prokopczuk, 2012; Sikorska, 2023).

⁴ Były to jedynie wybrane aspekty wskazane w kwestionariuszu, a nie wszystkie wymiary pracy w zawodzie nauczyciela – na przykład w kwestii warunków zatrudnienia w tym pytaniu nie uwzględniono znaczenia możliwości awansu zawodowego czy wynagrodzenia.

Wykres 5.3. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne”, osobno dla każdej z trzech grup stwierdzeń.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Wyniki w innych krajach pokazują duże zróżnicowanie: od około 90% nauczycieli deklarujących, że bardzo ważnym aspektem zawodu jest to, że lubią pracę z dziećmi, głównie w krajach europejskich, do mniej niż połowy nauczycieli w niektórych krajach Bliskiego i Dalekiego Wschodu.

Większość (84%) polskich nauczycieli uważa kompatybilność pracy dydaktycznej ze swoimi zdolnościami za bardzo ważną. Przekonanie o dopasowaniu zawodu do własnych predyspozycji sprzyja pozytywnemu nastawieniu do pracy i wzmacnia wewnętrzną motywację (Sikorska, 2023). Relatywnie mniej istotnym elementem okazała się natomiast autonomia – co drugi nauczyciel (52%) uznał ją za bardzo ważną, a niemal tylu samo nauczycieli (48%) za umiarkowanie ważną, mało ważną lub w ogóle nieważną. Szczegółowe wyniki dotyczące opinii polskich nauczycieli o zakresie posiadanej autonomii w nauczaniu przedstawiono w rozdziale 6.

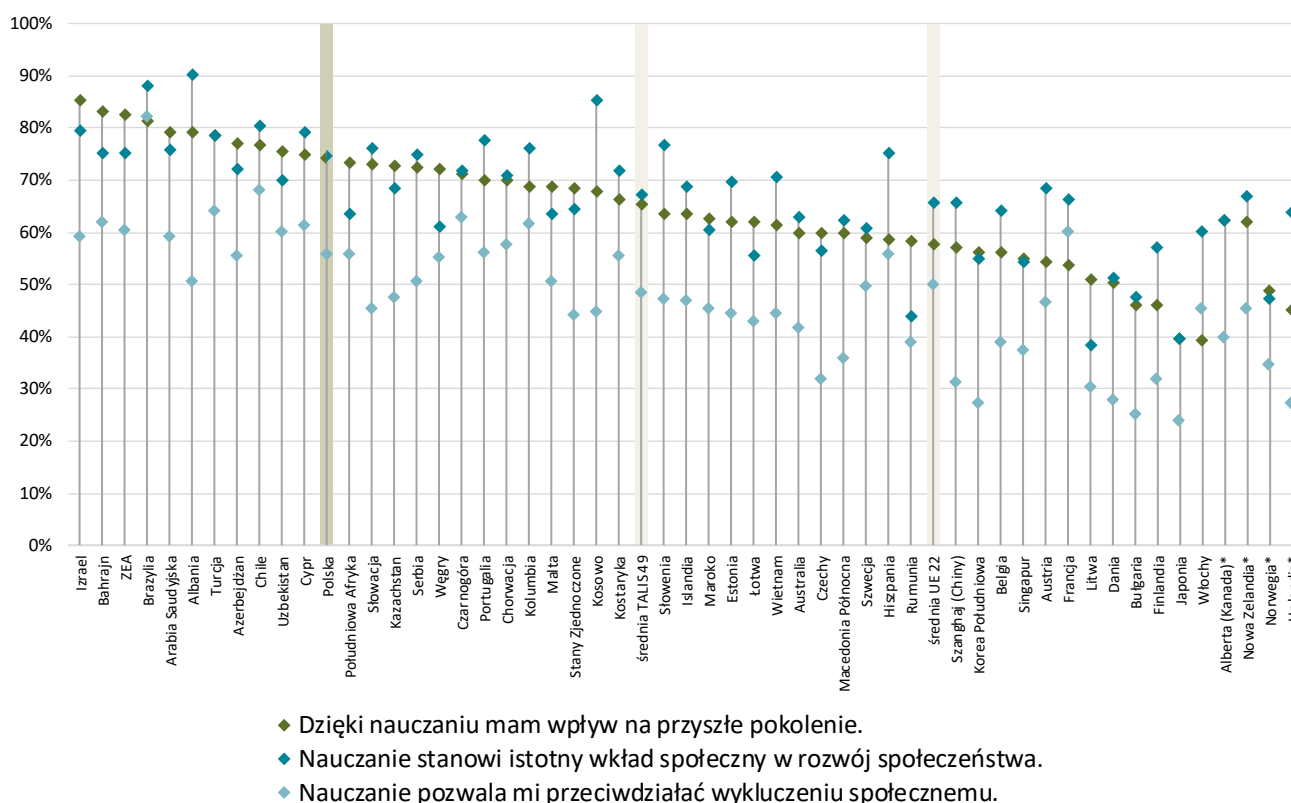
Istotnym źródłem zaangażowania polskich nauczycieli jest również przekonanie o społecznym znaczeniu ich pracy. Trzy czwarte nauczycieli (74%) uznało za bardzo ważne zarówno to, że dzięki nauczaniu mają wpływ na przyszłe pokolenia, jak i to, że praca nauczyciela stanowi istotny wkład w rozwój społeczeństwa. Te wyniki pokazują, że polscy nauczyciele w dużej mierze identyfikują się z misją zawodową rozumianą jako odpowiedzialność za edukację i wychowanie młodych ludzi. W literaturze podkreśla się, że nauczyciele, którzy dostrzegają wymiar społeczny swojej pracy, częściej postrzegają ją jako ważną nie tylko dla jednostki, lecz także dla wspólnoty, co przekłada się na ich odporność wobec trudności instytucjonalnych (Pyżalski i Merecz, 2010). Rzadziej polscy nauczyciele wskazywali na możliwość przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu – co drugi nauczyciel (56%) uznaje ten aspekt za bardzo ważny. Choć ten odsetek nie jest niski, pozostaje wyraźnie niższy niż w przypadku dwóch poprzednich, bardziej ogólnych deklaracji. W literaturze wyrównywanie szans postrzegane jest jako integralny element etosu pracy nauczyciela, obejmujący zarówno przeciwdziałanie dziedziczeniu nierówności, jak i wspieranie uczniów z grup defaworyzowanych (Mielczarek, 2022; Pękala, 2017). Różnica w deklaracjach poparcia dla omawianych stwierdzeń sygnalizuje, że deklaracje odnoszące się do ogólnego wpływu nauczycieli na społeczeństwo są łatwiejsze do podtrzymania niż te wymagające bezpośrednich, systematycznych działań w klasie, zwłaszcza przy dużym zróżnicowaniu osiągnięć uczniów.

W Polsce nauczyciele ze szkół położonych w miejscowościach do 3 tys. mieszkańców częściej niż ze szkół wielkomiejskich (z miast powyżej 100 tys. mieszkańców) uważają za bardzo ważną w swojej pracy możliwość wpływania na przyszłe pokolenia (78% wobec 71%), a także możliwość wnoszenia istotnego wkładu w rozwój społeczeństw dzięki nauczaniu (również 78% wobec 71%). Zapewne w mniejszych miejscowościach nauczyciele dobrze znają nie tylko swoich uczniów, lecz także ich rodziny i zaplecze domowe, co sprzyja silniejszym relacjom i poczuciu odpowiedzialności za los młodych ludzi. To może dodatkowo wzmacniać poczucie misji i znaczenia swojej roli.

Analiza danych TALIS 2024 z różnych krajów pokazuje, że przekonania o społecznej użyteczności pracy nauczyciela należą do najczęściej podzielanych przez nauczycieli na całym świecie (wykres 5.4). Polska wypada w tym zakresie powyżej średniej zarówno dla krajów UE 22, jak i krajów TALIS 49. Warto zauważyć, że w części krajów o zbliżonym kontekście kulturowym, takich jak Litwa, Łotwa, Estonia czy Czechy, wskazanie tych motywacji jako bardzo ważnych jest wyraźnie niższe.

Wykres 5.4. Znaczenie społecznej użyteczności zawodu dla nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Odsetek odpowiedzi „bardzo ważne” na pytanie: „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” dla stwierdzenia: „Dzięki nauczaniu mam wpływ na przyszłe pokolenie”.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Na tym tle pragmatyczne aspekty pracy w szkole mają dla polskich nauczycieli umiarkowane znaczenie (wykres 5.3). Blisko połowa nauczycieli wskazała dopasowanie godzin pracy do obowiązków rodzinnych oraz bezpieczeństwo pracy jako bardzo ważne (odpowiednio 57% i 48%), a 4 na 10 (41%) uważa za bardzo ważną elastyczność w gospodarowaniu czasem (związaną np. z możliwością pracy w niepełnym wymiarze etatu, podróżowania czy wypełniania zobowiązań rodzinnych).

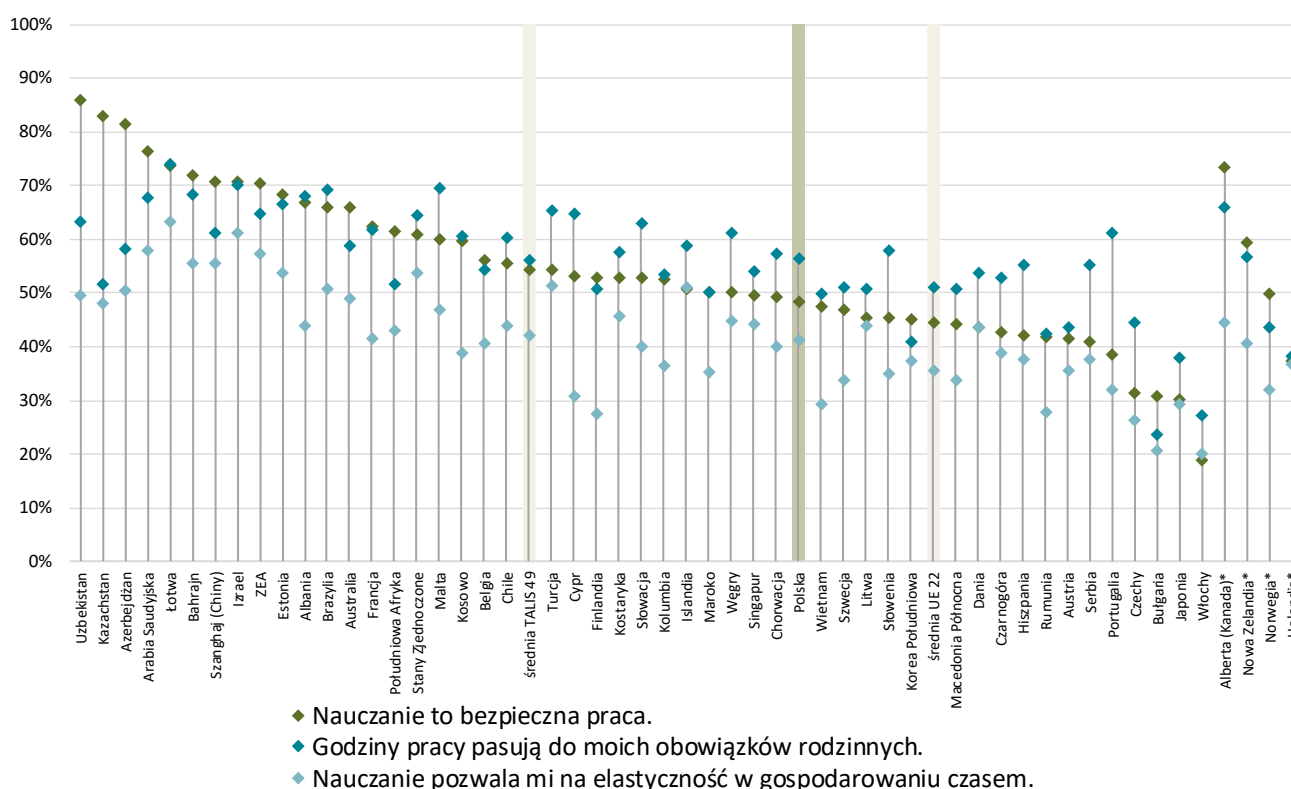
Relatywnie umiarkowane znaczenie czynników pragmatycznych może wynikać z tego, że ich realna wartość bywa w praktyce ograniczona przez charakter obowiązków zawodowych i faktyczny czas poświęcany na ich wykonanie. W badaniu TALIS 2024 średni deklarowany czas pracy nauczycieli zatrudnionych powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy to łącznie około 40 godzin tygodniowo (zob. podrozdział 6.1). Badania jakościowe pokazują, że nauczyciele często podkreślają konieczność wykonywania dużej części zadań w domu i brak wyraźnie określonego czasu na poszczególne

obowiązków, co prowadzi do przeciążenia, poczucia, że ciągle są w pracy, oraz naruszenia równowagi między życiem osobistym a zawodowym (Dobkowska i in., 2024; Sikorska, 2023). Zbieżne wnioski można wysnuć także z danych TALIS 2024: 8% nauczycieli w Polsce stwierdziło, że praca w ogóle nie pozostawia im czasu na życie osobiste, a kolejne 55%, że pozostawia go jedynie w pewnym stopniu (zob. podrozdział 5.4).

W krajach uczestniczących w badaniu widoczne jest duże zróżnicowanie – od ponad 8 na 10 nauczycieli w republikach postsowieckich Eurazji, którzy wskazali bezpieczeństwo pracy jako bardzo ważne, po zaledwie 2 na 10 (19%) we Włoszech (wykres 5.5). W naszym regionie szczególnie wyróżniają się Łotwa i Estonia, gdzie znaczenie bezpieczeństwa, które daje zawód, i elastyczności czasu pracy jest wyższe niż w Polsce i należy do najwyższych w Europie.

Wykres 5.5. Znaczenie bezpieczeństwa pracy i organizacji czasu pracy dla nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Odsetek odpowiedzi „bardzo ważne” na pytanie: „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „bardzo ważne” dla stwierdzenia: „Nauczanie to bezpieczna praca”.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

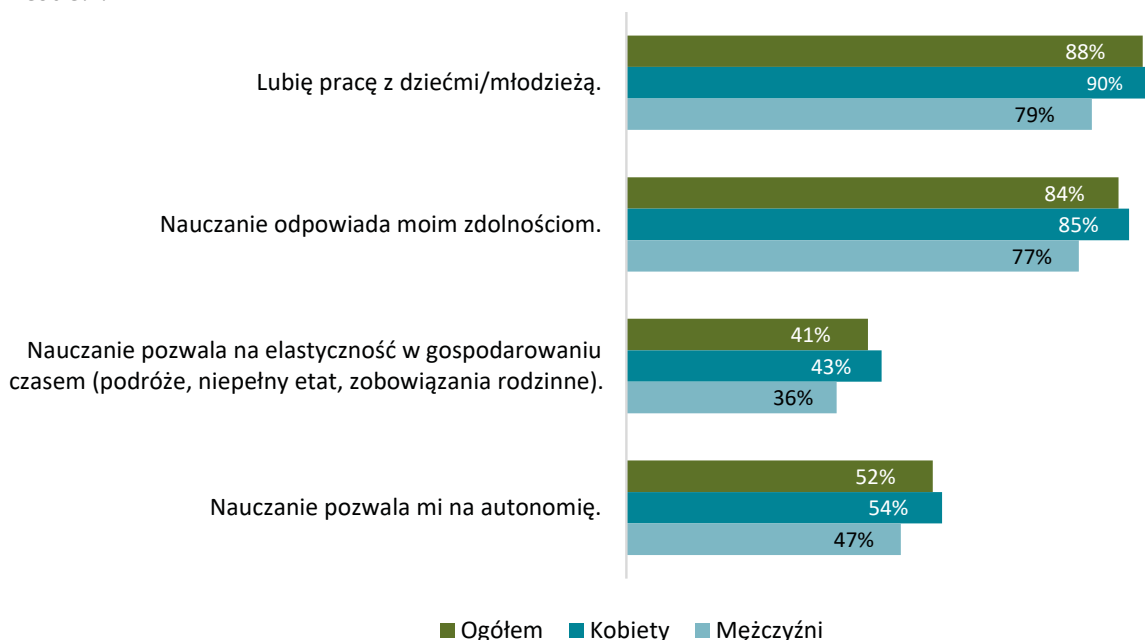
5.1.3. Zróżnicowanie znaczenia różnych aspektów pracy wśród nauczycieli w Polsce

W Polsce nauczyciele „drugiej kariery” (osoby z min. 10 lat doświadczenia zawodowego poza edukacją, dla których nauczanie nie było pierwszym wyborem kariery; patrz rozdział 4) częściej niż pozostali nauczyciele wskazują jako bardzo ważne godziny pracy dostosowane do życia rodzinnego (74% wobec 56%) oraz elastyczność czasu pracy (59% wobec 41%). Może to wynikać z ich wcześniejszych doświadczeń w zawodach opartych na sztywnym, ośmiogodzinnym rytmie dnia, co sprawia, że bardziej doceniają korzyści związane z większą swobodą organizacji czasu pracy w zawodzie nauczyciela. Analogiczne wzorce pojawiły się jedynie w kilku krajach. Dla porównania, bezpieczeństwo pracy, jakie daje ten zawód, było mniej istotne dla nauczycieli „drugiej kariery” niż pozostałych nauczycieli w kilkunastu krajach, choć nie w Polsce.

Zróżnicowanie w ocenie ważnych aspektów pracy widać nie tylko między nauczycielami „drugiej kariery” a pozostałymi, lecz także między kobietami a mężczyznami. W Polsce nauczycielki częściej niż nauczyciele podkreślają znaczenie relacyjnych i organizacyjnych aspektów pracy (wykres 5.6). Nauczycielki częściej oceniają jako bardzo ważne w zawodzie to, że lubią pracę z dziećmi i młodzieżą oraz że praca dydaktyczna jest zgodna z ich zdolnościami. Częściej wskazują też na wagę elastyczności w gospodarowaniu czasem i autonomii zawodowej. Różnice te odzwierciedlają szersze wzorce społeczne, w tym dotyczące łączenia pracy zawodowej i obowiązków rodzinnych.

Wykres 5.6. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli klas 5–8 w Polsce według płci

Odsetek odpowiedzi „bardzo ważne” na pytanie: „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Różnice w znaczeniu przypisywanym poszczególnym aspektom pracy widoczne są także ze względu na wiek nauczycieli. W Polsce starsi nauczyciele wyżej niż młodsi cenią zarówno możliwość przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, jak i autonomię. Pierwsze wskazało jako bardzo ważny

aspekt zawodu odpowiednio 62% osób powyżej 50 lat, 52% osób w wieku 30–49 lat i 41% osób poniżej 30 lat. Podobny trend widoczny jest w przypadku autonomii: za bardzo ważną uznaje ją 56% nauczycieli w najstarszej grupie wiekowej, 50% w środkowej i 31% wśród najmłodszych. Te dane pokazują, że priorytety zmieniają się w trakcie kariery. Niezależność w pracy staje się istotniejsza wraz ze stażem pracy oraz związanym z nim wzrostem kompetencji zawodowych i poczucia skuteczności.

5.1.4. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli a ich plany odejścia z zawodu

Przypisywanie większego znaczenia społecznej użyteczności pracy nauczyciela⁵ wyraźnie sprzyja pozostaniu w zawodzie (OECD, 2025b). W Polsce nauczyciele, dla których ten aspekt zawodu jest ważniejszy, rzadziej planują rezygnację z pracy nauczyciela w ciągu najbliższych 5 lat⁶. Ochronny wpływ tych motywacji utrzymuje się po uwzględnieniu cech nauczycieli i cech szkół. Zjawisko to nie jest specyficzne wyłącznie dla Polski – istotną zależność pomiędzy przypisywaniem dużego znaczenia ideowemu i społecznemu wymiarowi pracy nauczyciela a zamiarami odejścia stwierdzono w większości badanych krajów. W Polsce dopiero po włączeniu do analizy satysfakcji z warunków zatrudnienia – w tym z wynagrodzenia – zależność ta przestaje być statystycznie istotna. Pokazuje to, że poczucie misji zawodowej jest ważnym zasobem osobistym. Jednak gdy warunki pracy, w tym wynagrodzenie, nie są wystarczająco satysfakcjonujące, nawet silne poczucie misji zawodowej nie równoważy niezadowolonych z warunków zatrudnienia i może nie wystarczyć, by zatrzymać nauczycieli w zawodzie.

5.2. Satysfakcja zawodowa

Satysfakcja zawodowa nauczycieli ma znaczenie zarówno dla ich dobrostanu i motywacji, jak i dla jakości pracy szkoły. Wysoki poziom satysfakcji sprzyja zaangażowaniu, skutecznemu wspieraniu uczniów, podejmowaniu inicjatyw rozwojowych oraz wiąże się z poczuciem sprawczości i autonomii (Arnold i Rahimi, 2025; Blömeke i in., 2017; Burić i Kim, 2021; Darling-Hammond, 2000; Krzyżanowska, 2017). Natomiast niski poziom satysfakcji zwiększa ryzyko nasilonego stresu i planów zmiany ścieżki kariery (Arnold i Rahimi, 2025; Harmsen i in., 2018). Tym samym satysfakcja nie tylko kształtuje indywidualny dobrostan nauczycieli, lecz także ma wpływ na stabilność całego systemu edukacji.

W badaniu TALIS 2024 satysfakcja zawodowa nauczycieli mierzona jest odrębnie na dwóch poziomach: jako satysfakcja z pracy w danej szkole oraz jako satysfakcja z zawodu nauczyciela. Takie rozróżnienie wprowadzono w TALIS 2013, aby uchwycić różnicę między codziennymi doświadczeniami w miejscu pracy a oceną zawodu jako ścieżki kariery⁷.

⁵ Odnosi się to do wyniku na skali społecznej użyteczności zawodu. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

⁶ Analiza regresji obejmowała wyłącznie nauczycieli, którzy wskazali, że ich przejście na emeryturę w ciągu najbliższych 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne.

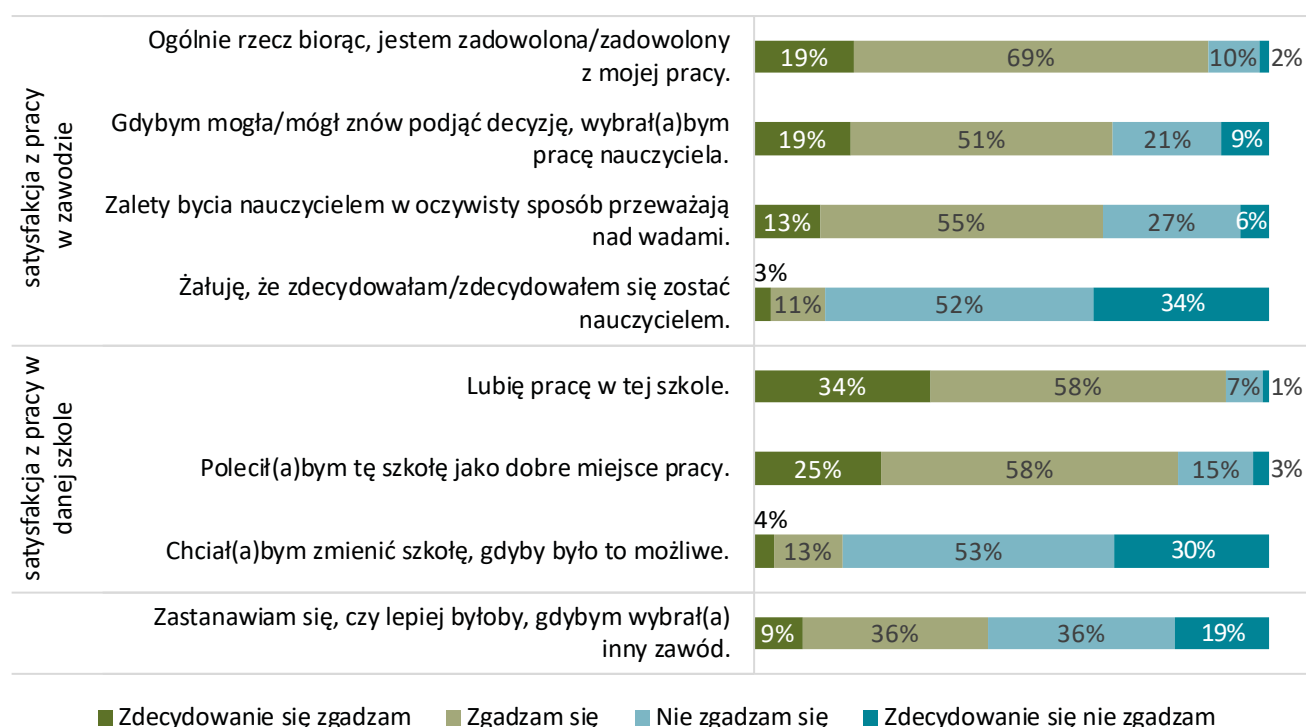
⁷ Na tej podstawie obliczana jest także wartość trzeciej wykorzystywanej w TALIS skali satysfakcji – ogólnej satysfakcji zawodowej, która stanowi średnią arytmetyczną z dwóch ww. skal.

5.2.1. Satysfakcja z pracy w danej szkole i satysfakcja z pracy w zawodzie

Zdecydowana większość polskich nauczycieli pozytywnie ocenia swoją szkołę jako miejsce pracy – 9 na 10 (92%) deklaruje, że lubi w niej pracować, a ponad 80% poleciłoby ją innym i nie chciałoby jej zmieniać (wykres 5.7). Ocena samego zawodu jest jednak bardziej niejednoznaczna. Choć niemal 9 na 10 nauczycieli (88%) deklaruje ogólne zadowolenie z pracy, to blisko co drugi (45%) zastanawia się, czy wybór innego zawodu nie byłby lepszy, prawie co trzeci nauczyciel nie wybrałby tego zawodu, gdyby mógł zdecydować ponownie (30%), a co siódmy (14%) żałuje, że to zrobił.

Wykres 5.7. Satysfakcja zawodowa nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”, osobno dla każdej z trzech grup stwierdzeń.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

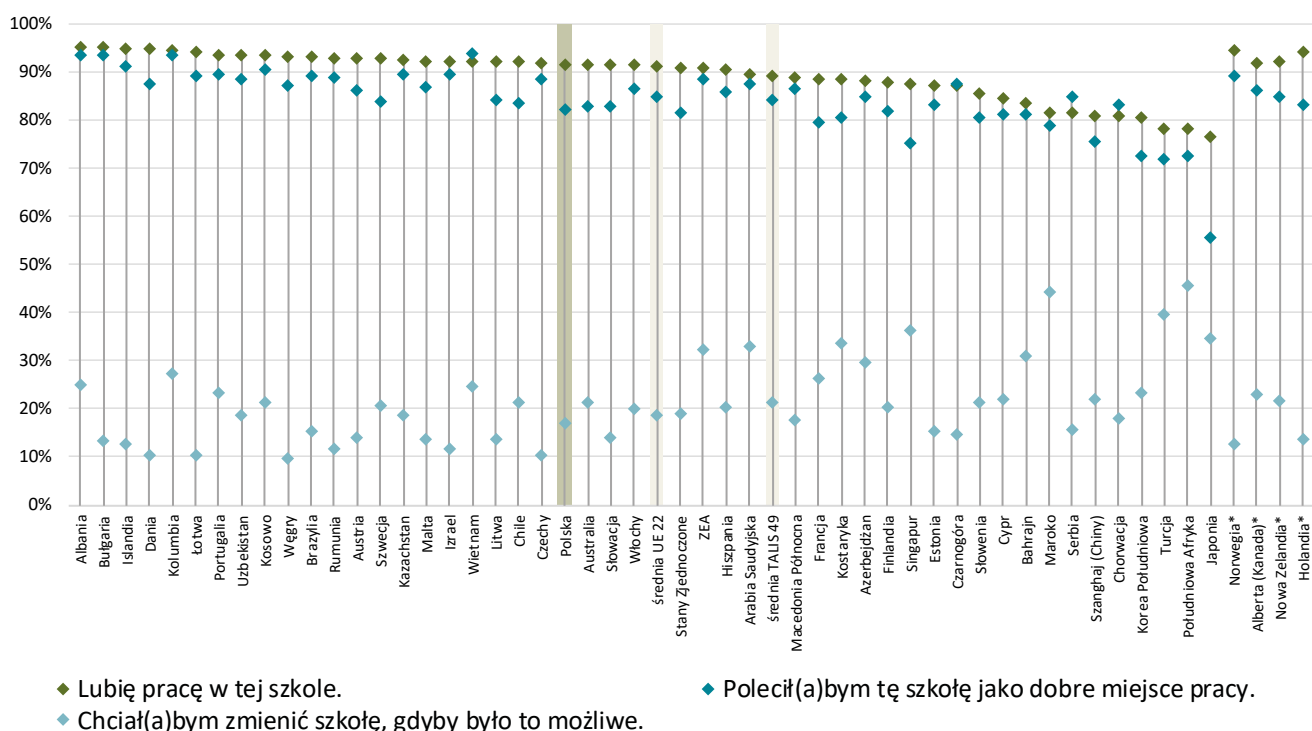
Te różnice odzwierciedlają działanie czynników z różnych poziomów – szkolnych i systemowych (Viac i Fraser, 2020). Nauczyciele mogą czerpać satysfakcję z codziennych zajęć dydaktycznych i relacji w swojej placówce, nawet jeśli jednocześnie krytyczniej oceniają szersze warunki instytucjonalne, takie jak wynagrodzenia (por. podrozdział 6.1) czy status zawodu (por. podrozdział 5.3). Codzienne pozytywne doświadczenia w środowisku pracy mogą więc w pewnym stopniu łagodzić inne, mniej korzystne uwarunkowania.

W innych krajach nauczyciele także zazwyczaj wysoko oceniają swoje szkoły – średnio w TALIS 49 i w krajach UE 22 około 9 na 10 nauczycieli deklaruje, że lubi w nich pracować, a tylko nieco mniejsza grupa polecałaby je jako dobre miejsce pracy, przy czym różnice między poszczególnymi

krajami są niewielkie (wykres 5.8). Większe zróżnicowanie dotyczy chęci zmiany szkoły: od około co dziesiątego nauczyciela w Czechach, Danii czy na Łotwie do niemal co drugiego w Południowej Afryce. Polska wypada nieco niżej od średniej: zmianę szkoły rozważa 17% nauczycieli, wobec 19% w UE 22 i 21% w TALIS 49.

Wykres 5.8. Satysfakcja z pracy w danej szkole – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na stwierdzenie „Lubię pracę w tej szkole”.

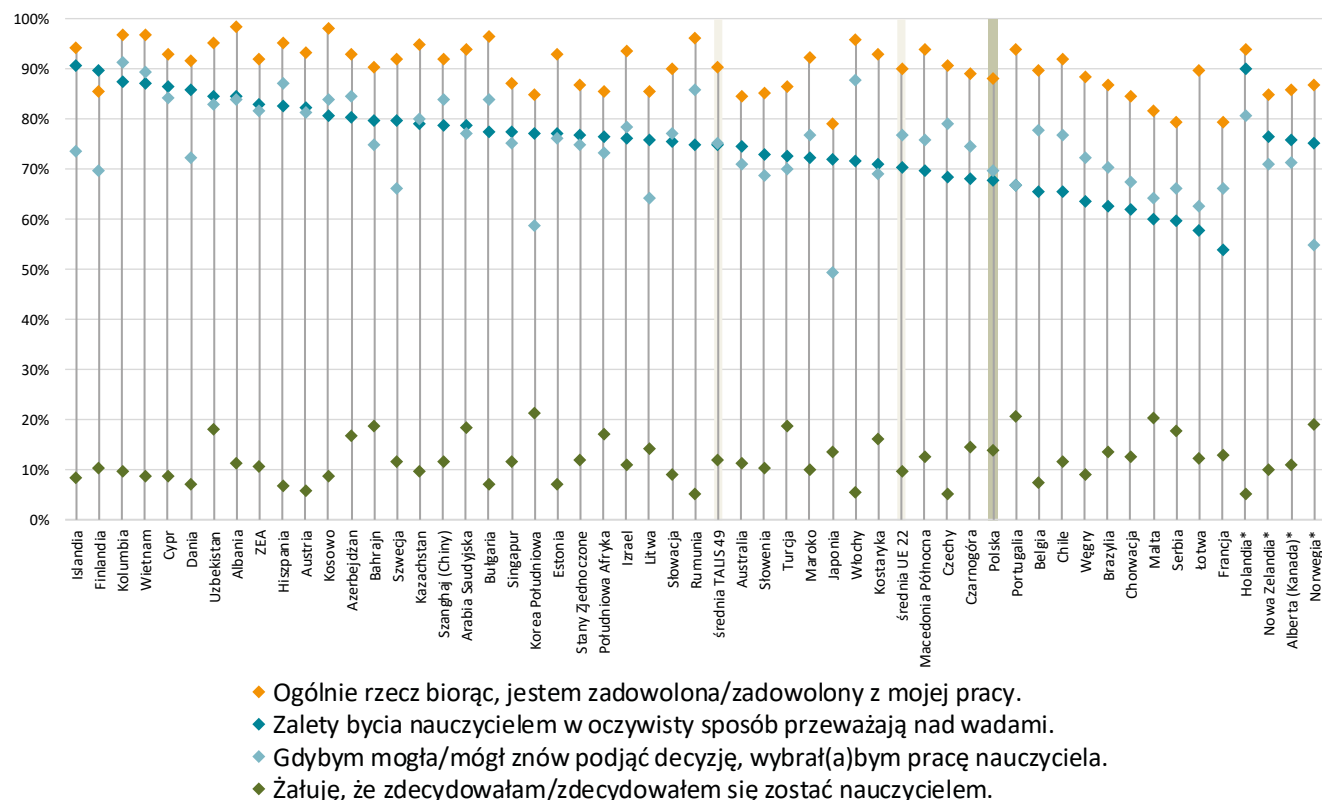
Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

Znacznie większe różnice między krajami dotyczą satysfakcji z wykonywania zawodu nauczyciela (wykres 5.9). W niektórych państwach niemal wszyscy nauczyciele ponownie wybraliby tę ścieżkę, w innych odsetek ten jest niższy. Polska należy do drugiej grupy – jak już wspomniano, średnio 2 na 3 nauczycieli (68%) uważa, że zalety zawodu przeważają nad jego wadami (średnia TALIS 49: 75%), a 70% wybrałoby jeszcze raz ten zawód (średnia TALIS 49: 75%, średnia UE 22: 77%). Jednocześnie w Polsce co siódmy nauczyciel (14%) żałuje wyboru zawodu, co jest powyżej średniej europejskiej (9%) i zbliżone do średniej TALIS 49 (12%).

Wykres 5.9. Satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na stwierdzenie: „Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami”.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

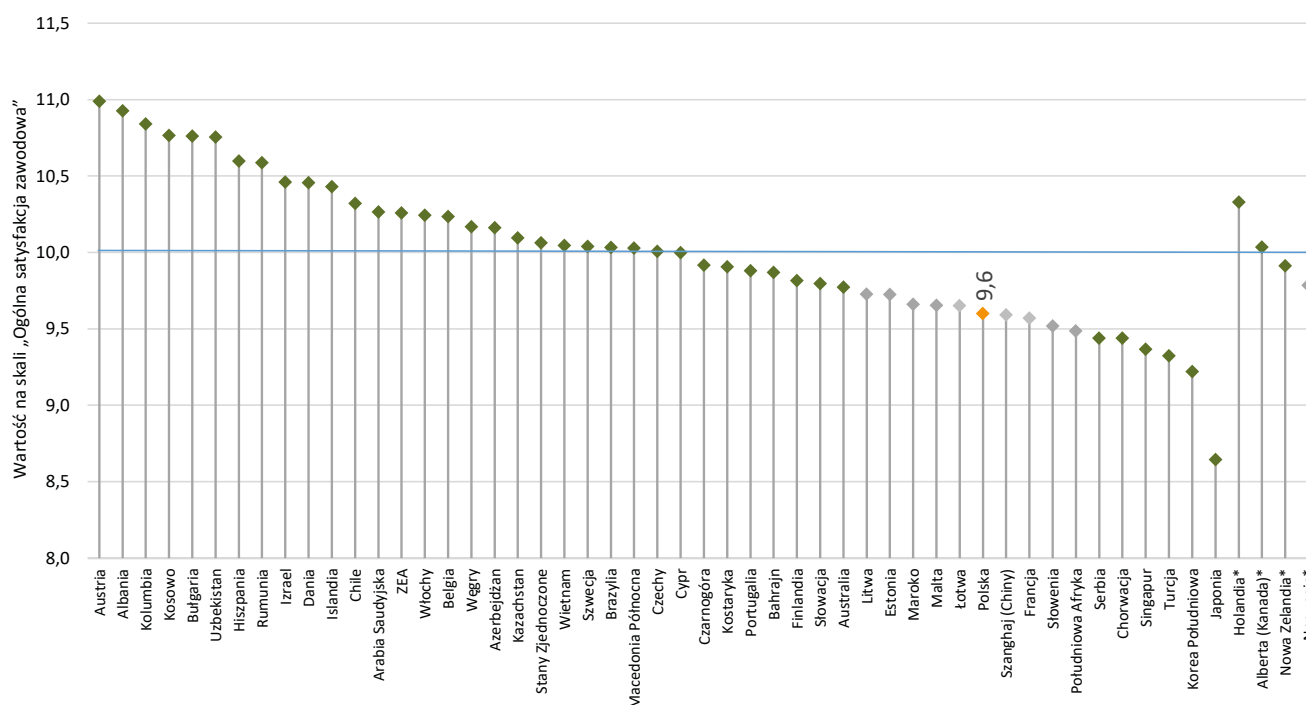
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024

Ogólny poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli w Polsce jest niższy niż w większości krajów objętych badaniem. W syntetycznym ujęciu, wyrażonym jako wartość na skali ogólnej satysfakcji zawodowej⁸, Polska uzyskała wynik 9,6 wobec średniej 10 dla wszystkich krajów (wykres 5.10). W porównaniach międzynarodowych wynik Polski okazał się istotnie niższy niż w 36 krajach i regionach, istotnie wyższy niż w 6, a w przypadku kolejnych 10 różnice nie były statystycznie istotne.

⁸ Skala ogólnej satysfakcji zawodowej została zbudowana jako średnia z wartości na skali satysfakcji z pracy w konkretnej szkole i skali satysfakcji z pracy w zawodzie, a następnie wystandaryzowana tak, aby średnia dla wszystkich krajów wynosiła 10, a odchylenie standardowe 2. Stwierdzenia budujące skalę satysfakcji z pracy w konkretnej szkole i skalę satysfakcji z pracy w zawodzie zostały zaprezentowane na wykresie 5.7 oraz w załączniku.

Wykres 5.10. Satysfakcja zawodowa – porównanie międzynarodowe

Średni wynik kraju na skali ogólnej satysfakcji zawodowej



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według średniej wartości na skali ogólnej satysfakcji zawodowej.

Szarym kolorem oznaczono wyniki, które nie różnią się statystycznie istotnie od wyniku Polski. Niebieska pozioma linia wyznacza średnią wartość dla wszystkich krajów w badaniu równą 10.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

5.2.2. Zróżnicowanie satysfakcji zawodowej wśród nauczycieli w Polsce

W Polsce to, w której szkole pracują nauczyciele, ma niewielkie znaczenie dla poziomu ich satysfakcji z wykonywania zawodu nauczyciela. Analiza wariancji pokazuje, że tylko 3,4% zróżnicowania satysfakcji z wykonywania zawodu nauczyciela można wyjaśnić tym, w której szkole nauczyciele pracują. Oznacza to, że w Polsce niemal całość różnic w satysfakcji z pracy w zawodzie kształtują doświadczenia indywidualne, a średni poziom satysfakcji z wykonywania zawodu jest podobny we wszystkich szkołach. W przypadku satysfakcji z pracy w konkretnej placówce 8,7% różnic wynika z tego, w której szkole nauczyciele pracują – to więcej niż w przypadku satysfakcji z wykonywanego zawodu, ale nadal stosunkowo niewiele. Czynniki indywidualne oraz związane z funkcjonowaniem konkretnej placówki – takie jak styl przywództwa dyrektora czy klimat szkoły – mogą wpływać na jednostkowe doświadczenia, ale zapewne ze względu na jednolite regulacje systemowe nie powodują dużych różnic między szkołami w skali całego kraju. Niezależnie od szkoły warunki pracy nauczycieli w dużej mierze wynikają z centralnych przepisów, takich jak Karta Nauczyciela czy ustalana ogólnie siatka płac.

Choć różnice między szkołami są niewielkie, niektóre cechy strukturalne placówek mają pewne znaczenie. Nauczyciele zatrudnieni w małych szkołach (do 250 uczniów) częściej deklarują, że zalety zawodu przeważają nad jego wadami, chętniej wybraliby go ponownie i rzadziej rozważają zmianę zawodu niż nauczyciele z większych szkół (wykres 5.11). Może to wynikać z bardziej kameralnego środowiska pracy, które sprzyja bliskim relacjom i łatwiejszemu dostępowi do wsparcia (zob. podrozdział 6.3), a także z mniejszych obciążeń organizacyjnych.

Wykres 5.11. Satysfakcja z pracy w zawodzie wśród nauczycieli klas 5–8 w Polsce według liczby uczniów w szkole

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

5.2.3. Zmiany w poziomie satysfakcji zawodowej: TALIS 2013 i TALIS 2024

Stwierdzenia dotyczące satysfakcji zawodowej znajdowały się w kwestionariuszu nauczyciela również w TALIS 2013, co daje możliwość porównania zmian, jakie zaszły w Polsce w ostatniej dekadzie⁹ (wykres 5.12). Warto jednak pamiętać, że choć w obu edycjach badania uczestniczyli nauczyciele szkół poziomu ISCED 2, w 2013 roku byli to nauczyciele gimnazjów, a w 2024 roku – nauczyciele klas 5–8 szkół podstawowych, co oznacza zmianę instytucjonalnego kontekstu pracy.

Satysfakcja z pracy w konkretnych szkołach utrzymuje się na stabilnym poziomie. Zarówno w roku 2013, jak i w 2024 większość nauczycieli deklarowała, że lubi pracę w swojej szkole, poleciłaby ją jako dobre miejsce pracy i nie chce jej zmieniać.

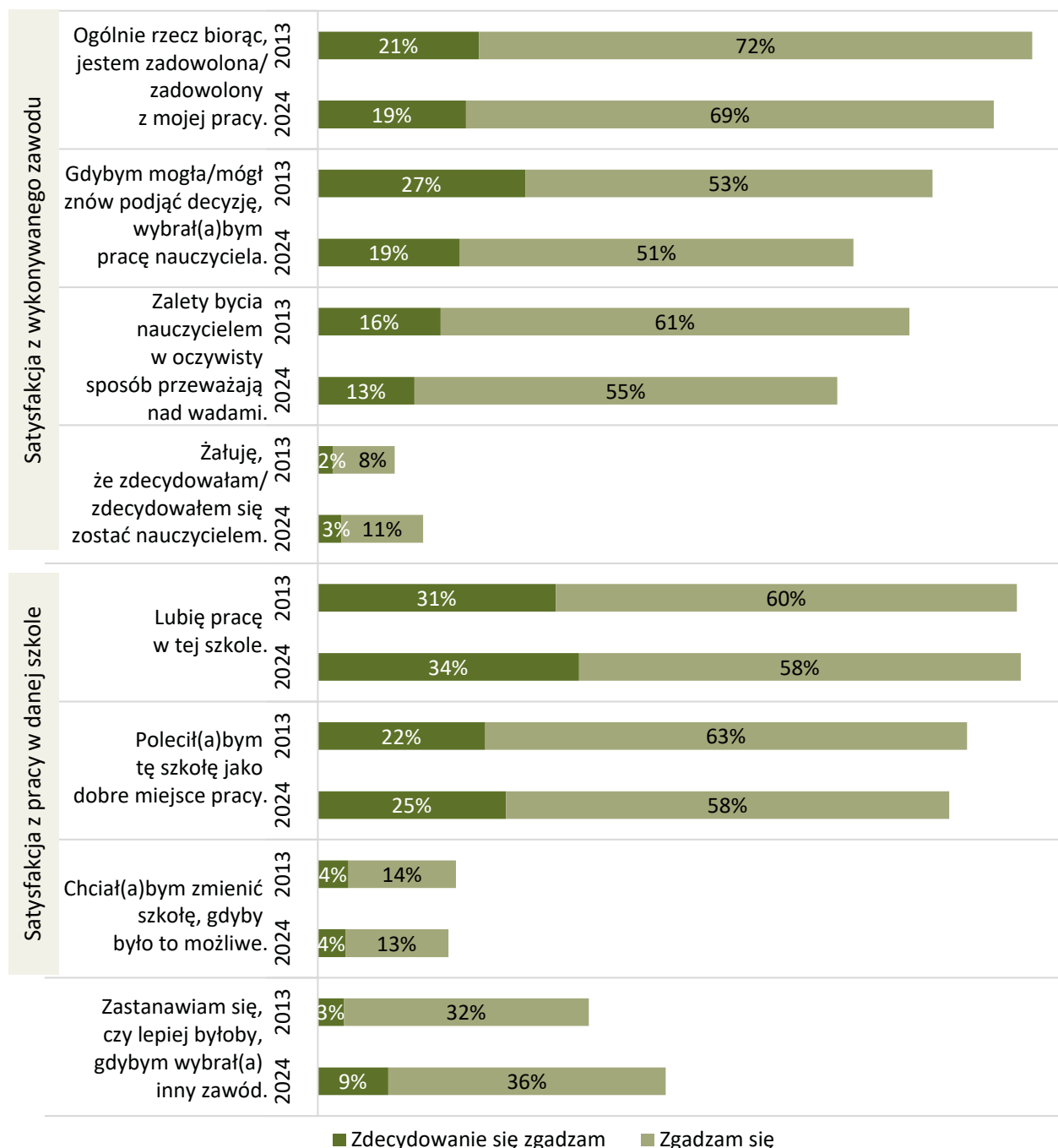
Bardziej zmienił się natomiast poziom zadowolenia z wykonywania zawodu – w 2024 roku nauczyciele mniej entuzjastycznie odnosili się do zawodu niż w 2013 roku. Spadł odsetek nauczycieli zadowolonych z pracy w zawodzie (o 5 p.p.), nauczycieli deklarujących, że ponownie wybraliby tę

⁹ Wartości skal z różnych edycji badania TALIS nie mogą być bezpośrednio porównywane ze względu na zmiany w konstrukcji kwestionariusza oraz ograniczoną inwariancję pomiaru między cyklami (OECD, 2019). Dlatego analizując zmiany w czasie, odwołujemy się do odpowiedzi na konkretne stwierdzenia, a nie do średnich wartości skal.

ścieżkę (o 10 p.p.), oraz tych, którzy uważają, że zalety bycia nauczycielem wyraźnie przeważają nad wadami (o 9 p.p.). W 2024 roku bardziej rozpowszechnione było też przekonanie, że inny zawód mógłby być lepszym wyborem (wzrost o 10 p.p.).

Wykres 5.12. Satysfakcja zawodowa nauczycieli w Polsce – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

Odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”, osobno dla każdej z trzech grup stwierdzeń.

Dane z TALIS 2013 dotyczą nauczycieli gimnazjów, a dane z TALIS 2024 – nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Zmiany w satysfakcji zawodowej nie są zjawiskiem unikalnym dla Polski. W wielu krajach ostatnia dekada przyniosła wyraźne spadki pozytywnych ocen zawodu – przykładowo w Finlandii odsetek nauczycieli deklarujących, że ponownie wybraliby tę ścieżkę, obniżył się aż o 16 p.p., a w Chorwacji o 13 p.p. Jednocześnie w innych państwach obserwujemy trend odwrotny: w Szanghaju, Bułgarii czy Szwecji więcej nauczycieli postrzega swój zawód jako wart ponownego wyboru.

5.2.4. Satysfakcja zawodowa a motywacja

Warto przyjrzeć się także temu, jak satysfakcja z pracy w zawodzie wiąże się z omówionymi wcześniej zasobami osobistymi nauczycieli. Dalej omówiono związki między różnymi motywacjami a satysfakcją z pracy w zawodzie: pierwsza analiza dotyczy radości z nauczania, druga – przekonania o dużym znaczeniu społecznej użyteczności zawodu, trzecia – przekonania o dużym znaczeniu bezpieczeństwa pracy i organizacji czasu pracy¹⁰. Wyniki wyrażono na skalach, na których wartość 10 oznacza brak wyraźnej zgody ani niezgody z twierdzeniami budującymi daną skalę. Wartości powyżej 10 wskazują na wyższy poziom danej cechy (np. satysfakcji, radości, motywacji), a poniżej 10 – na niższy.

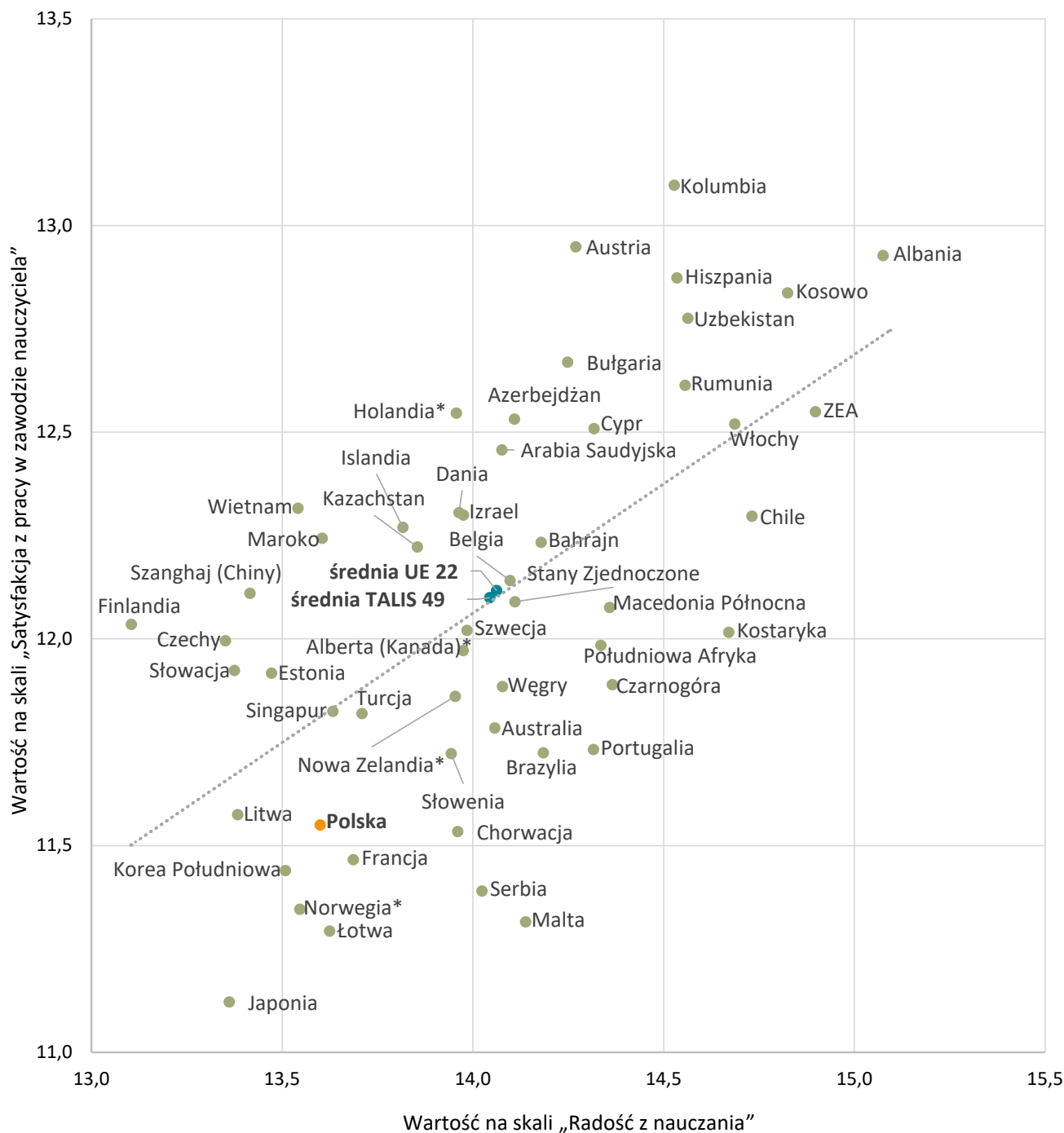
Radość z nauczania, czyli pozytywne emocje towarzyszące nauczaniu są związane z satysfakcją z pracy w zawodzie nauczyciela. Im większy entuzjazm wobec pracy dydaktycznej, tym wyższa satysfakcja z pracy w zawodzie (wykres 5.13). Polska lokuje się w dolnej lewej części wykresu, co oznacza, że średni wynik na każdej z dwóch omawianych skal jest niższy niż w wielu innych krajach. Podobny lub niższy wynik na skali radości z nauczania obserwujemy głównie w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, krajach bałtyckich oraz w części państw Azji Wschodniej i Południowej, przy czym poziom satysfakcji z pracy w zawodzie tylko w niektórych z nich jest porównywalny lub niższy niż w Polsce. Na przeciwnym biegunie znajdują się kraje bałkańskie (Albania, Kosowo), Kolumbia czy Zjednoczone Emiraty Arabskie – w których nauczyciele deklarują zarówno bardzo wysoką radość z nauczania, jak i wysoką satysfakcję z pracy w zawodzie.

Na wykresie wyróżniają się też kraje odbiegające od ogólnego trendu. Austria osiąga jeden z najwyższych wyników satysfakcji zawodowej przy przeciętnym poziomie radości z nauczania – można przypuszczać, że duże znaczenie mają tam inne czynniki, takie jak korzystne warunki pracy. Z kolei Japonia, mimo relatywnie umiarkowanego poziomu radości (13,4 na skali), charakteryzuje się jednym z najniższych poziomów satysfakcji zawodowej spośród badanych systemów edukacji. Zróżnicowanie między krajami pokazuje, że choć radość z nauczania i satysfakcja są istotnie powiązane (w Polsce $r = 0,51$, co oznacza, że około 26% zróżnicowania satysfakcji można wyjaśnić samym tylko stopniem entuzjazmu nauczyciela wobec pracy dydaktycznej), to charakter tej relacji jest modyfikowany przez czynniki instytucjonalne i kulturowe.

¹⁰ W analizach regresji wykorzystano odpowiednio wynik na skali: satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela, skali radości z nauczania, skali znaczenia społecznej użyteczności zawodu oraz skali znaczenia motywacji pragmatycznych. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skale, zamieszczono w załączniku.

Wykres 5.13. Radość z nauczania a satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela – porównanie międzynarodowe

Średni wynik na skali radości z nauczania oraz na skali satysfakcji z pracy w zawodzie.



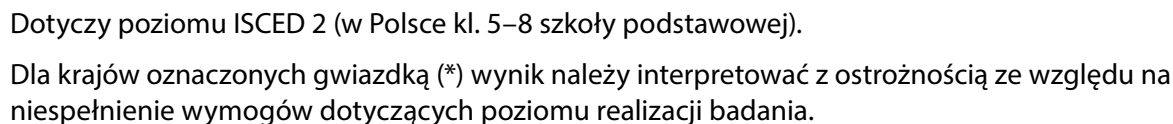
Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Również nauczyciele, dla których ważnym aspektem zawodu jest możliwość wniesienia wkładu w rozwój uczniów i społeczeństwo, mają wyższą satysfakcję z wykonywania zawodu, choć w Polsce siła tego związku jest umiarkowana: $r = 0,23$. Na wykresie 5.14 Polska znajduje się w prawym dolnym rogu, co oznacza, że mimo wysokiego średniego wyniku na skali społecznej użyteczności

Wykres 5.14. Społeczna użyteczność zawodu a satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela – porównanie międzynarodowe



Z drugiej strony przypisywanie przez nauczycieli bardzo dużego znaczenia aspektom pragmatycznym – temu, że zawód oceniany jest jako bezpieczna praca i pozwalająca na relatywną elastyczność godzin pracy – nie wiąże się z wyższą satysfakcją z wykonywania zawodu (w Polsce wartość współczynnika korelacji Pearsona była nieistotna statystycznie). Być może dzieje się tak, ponieważ nauczyciele traktują te aspekty pracy jako element standardowych warunków pracy w szkole. Pełnią więc one funkcję czynników higieny w sensie teorii Herzberga (1959): ich brak obniża dobrostan, ale sama obecność nie daje poczucia spełnienia. Warto również pamiętać, że w powyższej analizie uwzględniono tylko trzy aspekty: poczucie bezpieczeństwa pracy, dopasowanie godzin pracy do obowiązków rodzinnych i elastyczność w gospodarowaniu czasem. Ponadto pytania odnosiły się do tego, czy wymienione aspekty pracy są dla nauczycieli ważne, a nie do poziomu zadowolenia z ich realizacji. Zadowolenie z ogólnie pojętych warunków zatrudnienia, w tym zadowolenie z wynagrodzenia, jest istotnie pozytywnie powiązane z satysfakcją zawodową nauczycieli w Polsce i większości badanych krajów (podrozdział 6.1.1).

5.2.5. Satysfakcja zawodowa a plany odejścia z zawodu

W zdecydowanej większości badanych krajów – także w Polsce – nauczyciele o wyższej satysfakcji zawodowej znacznie rzadziej planują odejście z zawodu w ciągu najbliższych 5 lat¹¹ (OECD, 2025b). Siła tej zależności w Polsce jest zbliżona do średniej UE, co pokazuje, że satysfakcja zawodowa jest jednym z najważniejszych czynników stabilizujących kadrę nauczycielską w różnych krajach. W praktyce oznacza to, że spadek satysfakcji z pracy może bezpośrednio zwiększać skłonność do porzucenia zawodu, a zwłaszcza w warunkach, w których brakuje innych mechanizmów zatrzymywania nauczycieli – takich jak wyższe wynagrodzenia czy wyraźne perspektywy rozwoju – rola codziennych, pozytywnych doświadczeń w pracy jest szczególnie duża.

Warto podkreślić, że oceny nauczycieli dotyczące warunków zatrudnienia i wynagrodzenia nie zawsze idą w parze z ogólną satysfakcją z pracy w zawodzie czy konkretnej placówce. W Polsce wyraźnie widać kontrast: wysokie zadowolenie z warunków zatrudnienia, ale bardzo niskie z płac. Szersze omówienie tych kwestii znajduje się w podrozdziale 6.1.1.

5.3. Czy nauczyciele czują, że ich zawód jest ceniony?

W badaniach prestiżu zawodów prowadzonych przez CBOS nauczyciele od lat znajdują się wśród zawodów poważanych przez większość respondentów. W 2025 roku 79% badanych zadeklarowało, że darzy nauczycieli dużym szacunkiem – to najwyższy wynik od blisko dwóch dekad i wzrost w stosunku do wcześniejszych pomiarów (2008 – 70%, 2013 – 74%, 2019 – 77%) (CBOS, 2025).

Zupełnie inaczej, niż w badaniach opinii publicznej, sami nauczyciele rzadko postrzegają swój zawód jako cieszący się szacunkiem i uznaniem społecznym, a swoją pracę częściej opisują jako

¹¹ W analizie regresji wykorzystano wynik na skali ogólnej satysfakcji zawodowej, stanowiącej średnią z dwóch wymiarów: satysfakcji z pracy w konkretnej szkole oraz satysfakcji z wykonywania zawodu (zob. podrozdział 5.2.1). Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku. Analiza regresji obejmowała wyłącznie nauczycieli, którzy wskazali, że ich przejście na emeryturę w ciągu najbliższych 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne.

niedocenianą niż poważaną. W badaniu „Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli” (Federowicz i in., 2013) aż 6 na 10 respondentów stwierdziło, że ich praca nie zapewnia ani prestiżu, ani satysfakcjonującego wynagrodzenia, choć niemal wszyscy (96%) dostrzegali jej wartość w postaci kontaktu z ludźmi, a 86% – w możliwościach rozwoju osobistego. W innym badaniu, przeprowadzonym niemal dekadę później – w 2021 roku, niski prestiż zawodu został wymieniony przez ponad połowę (53%) nauczycieli jako jeden z głównych czynników utrudniających wykonywanie pracy – więcej wskazań miały jedynie biurokracja, zdalne nauczanie i zbyt liczne klasy (Buchner i in., 2021).

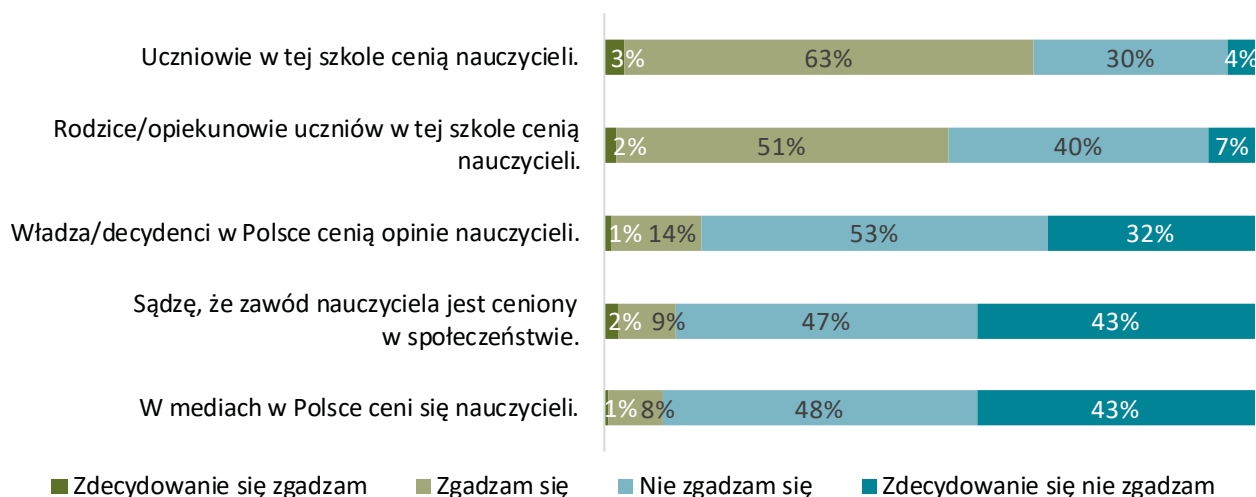
5.3.1. Opinie nauczycieli o społecznym odbiorze ich pracy

W badaniu TALIS 2024 nauczyciele zostali poproszeni o ocenę, w jakim stopniu czują się doceniani przez różne grupy społeczne: przez uczniów i ich rodziców w szkole, w której pracują, przez społeczeństwo, w mediach, a także jak bardzo decydenci cenią ich opinie.

Z danych wyłania się pesymistyczny obraz – wielu nauczycieli w Polsce nie czuje, że ich praca jest ceniona (wykres 5.15). Poczucie docenienia różni się w zależności od środowiska – od niewysokiego, a na tle innych krajów niskiego, poczucia docenienia w najbliższym środowisku szkolnym, po jeszcze niższe w odniesieniu do władz, mediów czy ogółu społeczeństwa. Jeśli nauczyciele doświadczają uznania, to najczęściej w relacjach z uczniami: 2 na 3 nauczycieli (66%) deklaruje, że uczniowie w ich szkole cenią nauczycieli. W odniesieniu do rodziców sytuacja jest mniej optymistyczna – jedynie co drugi nauczyciel (53%) czuje, że jego praca jest doceniana przez rodziców.

Wykres 5.15. Opinie nauczycieli klas 5–8 w Polsce o społecznym odbiorze ich pracy

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Dane uporządkowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się”.

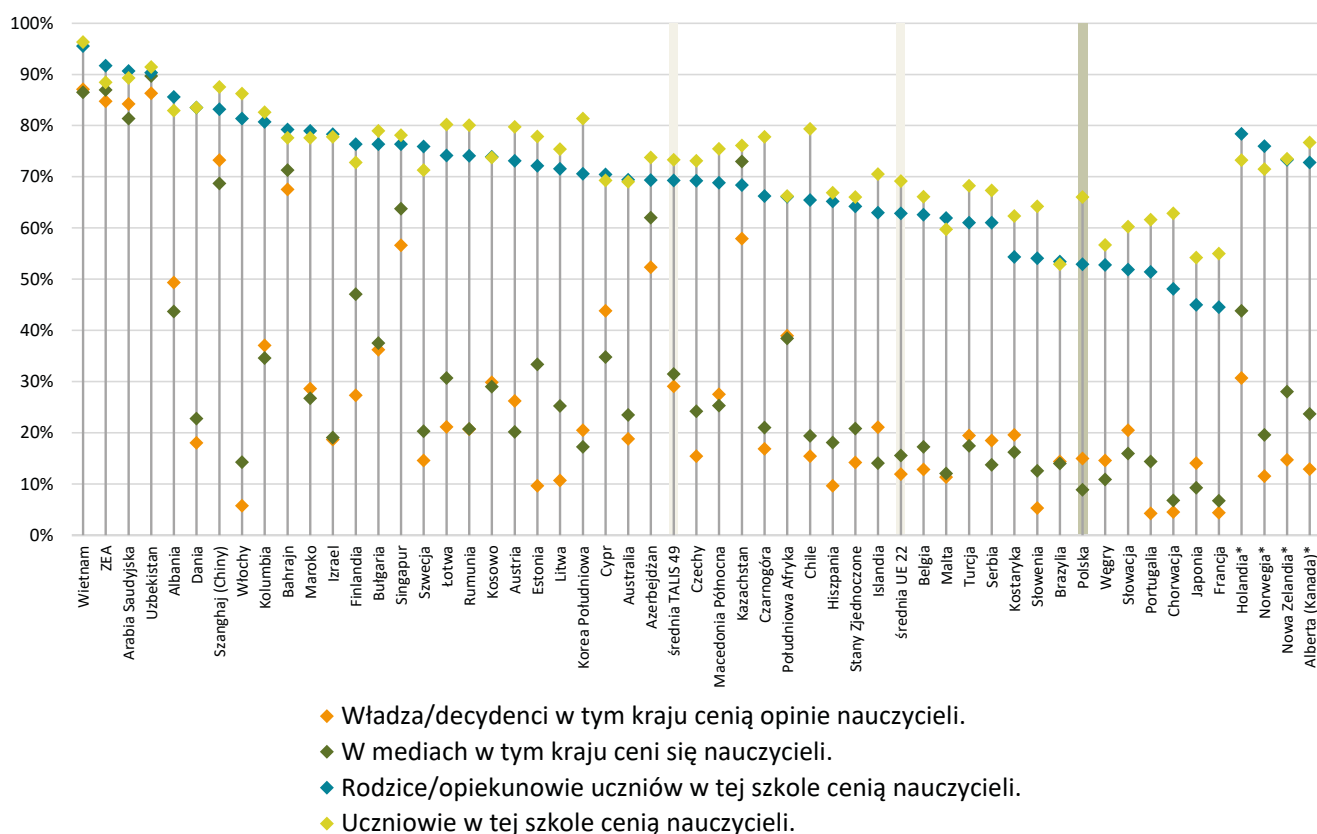
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

Poczucie uznania wśród nauczycieli szybko maleje wraz z oddalaniem się od bezpośrednich relacji w szkole. Zaledwie 15% nauczycieli w Polsce uważa, że władze cenią opinie nauczycieli, a co dziesiąty dostrzega uznanie ze strony ogółu społeczeństwa (10%). Jeszcze mniej (9%) postrzega media jako sprzyjające nauczycielom. W rezultacie lokalne uznanie okazuje się ograniczone, a w szerszych kręgach społecznych nauczyciele czują się niemal całkowicie pomijani.

Na tle innych krajów odczuwany przez polskich nauczycieli prestiż rysuje się jako szczególnie niski (wykres 5.16). W odniesieniu do większości grup społecznych deklarowane poczucie docenienia nie tylko jest niższe od średnich dla krajów UE i krajów w TALIS 2024, ale też lokuje Polskę w grupie państw z najniższym odsetkiem nauczycieli, którzy czują społeczny szacunek wobec ich pracy i zawodu. Choć podobny obraz widać także w innych krajach europejskich – jak Węgry, Słowacja czy Chorwacja – istnieją systemy europejskie, gdzie nauczyciele czują się zdecydowanie bardziej doceniani, na przykład Dania, Finlandia czy Bułgaria.

Wykres 5.16. Społeczny odbiór zawodu według nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na stwierdzenie „Rodzice/opiekunowie uczniów w tej szkole cenią nauczycieli”.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W większości krajów uczestniczących w badaniu, tak jak w Polsce, to uczniowie i rodzice są głównym źródłem poczucia docenienia dla nauczycieli, choć w Polsce i ono jest ograniczone, podczas gdy władze, społeczeństwo i media wskazywane są znacznie rzadziej. Porównania międzynarodowe pokazują, że w kwestii poczucia docenienia ze strony uczniów Polska plasuje się nieco poniżej średniej UE 22 (69%) i niżej od średniej TALIS 49 (73%). W kwestii docenienia ze strony rodziców dystans jest jeszcze większy – w Polsce odsetek nauczycieli, którzy je odczuwają, należy do najniższych w badaniu i tylko w kilku krajach osiąga niższe wartości. Dla porównania w krajach naszego regionu – Czechach i państwach bałtyckich – docenienie ze strony rodziców odczuwa około 70% nauczycieli, a w wielu systemach – od krajów azjatyckich i arabskich po Włochy i kraje skandynawskie – co najmniej 3 na 4 nauczycieli uważa, że rodzice cenią ich pracę. Na tym tle relacje polskich nauczycieli z rodzicami są mniej pozytywne, co potwierdza także niedawne badanie jakościowe młodych warszawskich nauczycieli (Dobkowska i in., 2024). Choć pozytywne sygnały od uczniów i rodziców są dla nauczycieli ważnym źródłem satysfakcji, wielu relacjonuje, że doświadcza braku szacunku, a trudności we współpracy z rodzicami były drugim najczęściej wskazywanym czynnikiem demotywującym – ustępują jedynie niskim wynagrodzeniom.

W większości systemów edukacyjnych większy odsetek nauczycieli deklaruje uznanie ze strony uczniów niż rodziców. Niewielkie różnice między uznaniem ze strony uczniów i rodziców, typowe dla większości systemów, mogą sugerować, że postawy rodziców wobec nauczycieli w środowisku domowym wpływają także na to, jak uczniowie okazują im szacunek – pozytywne nastawienie wzmacnia uznanie w klasie, a krytyczne je osłabia. W przypadku Polski ta różnica jest jedną z większych – średnio o 13 p.p. więcej nauczycieli czuje się cenionych przez uczniów niż przez rodziców. Może to świadczyć o napięciach w relacjach rodzice – szkoła. Z tym obrazem spójne są także inne wyniki badania TALIS 2024: w Polsce nauczyciele wskazują rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców i opiekunów jako jedno z głównych źródeł stresu, a stresor ten należy do najsilniej powiązanych z obniżoną kondycją psychofizyczną nauczycieli spośród wszystkich analizowanych krajów (patrz podrozdział 5.4).

Jeszcze gorzej wygląda sytuacja w odniesieniu do poczucia docenienia przez władze i media (wykres 5.16)¹². W krajach UE 22 średnio 12% nauczycieli czuje, że ich głos jest doceniany przez decydentów, a 16% – że pozytywnie przedstawiają ich media. W Polsce odsetek ten wynosi odpowiednio 15% i 9%. O ile wynik dotyczący docenienia przez władze jest bliski średniej unijnej, o tyle poczucie docenienia w mediach jest w Polsce wyjątkowo niskie – niższe wartości odnotowano tylko w Chorwacji, Francji i Francuskiej Wspólnocie Belgii, a statystycznie nieodróżnialny wynik w Japonii. Tymczasem w wielu krajach azjatyckich i arabskich ponad 8 na 10 nauczycieli deklaruje wysoki poziom uznania zarówno ze strony władz, mediów, jak i rodziców. W Europie najwyższe wartości odnotowano w Finlandii, Holandii i Albanii, choć pozostają one dalekie od poziomów azjatyckich.

¹² Należy mieć na uwadze, że opinie nauczycieli o cenieniu ich pracy przez media i władze mogą się dynamicznie zmieniać w czasie – są one silnie kształtowane przez kontekst społeczny i polityczny. Badanie TALIS 2024 przeprowadzono w marcu 2024 roku, w okresie istotnych zmian dotyczących sytuacji zawodowej nauczycieli – m.in. wypłacania z wyrównaniem od stycznia podwyżek wynagrodzeń oraz zniesienia obowiązkowych prac domowych.

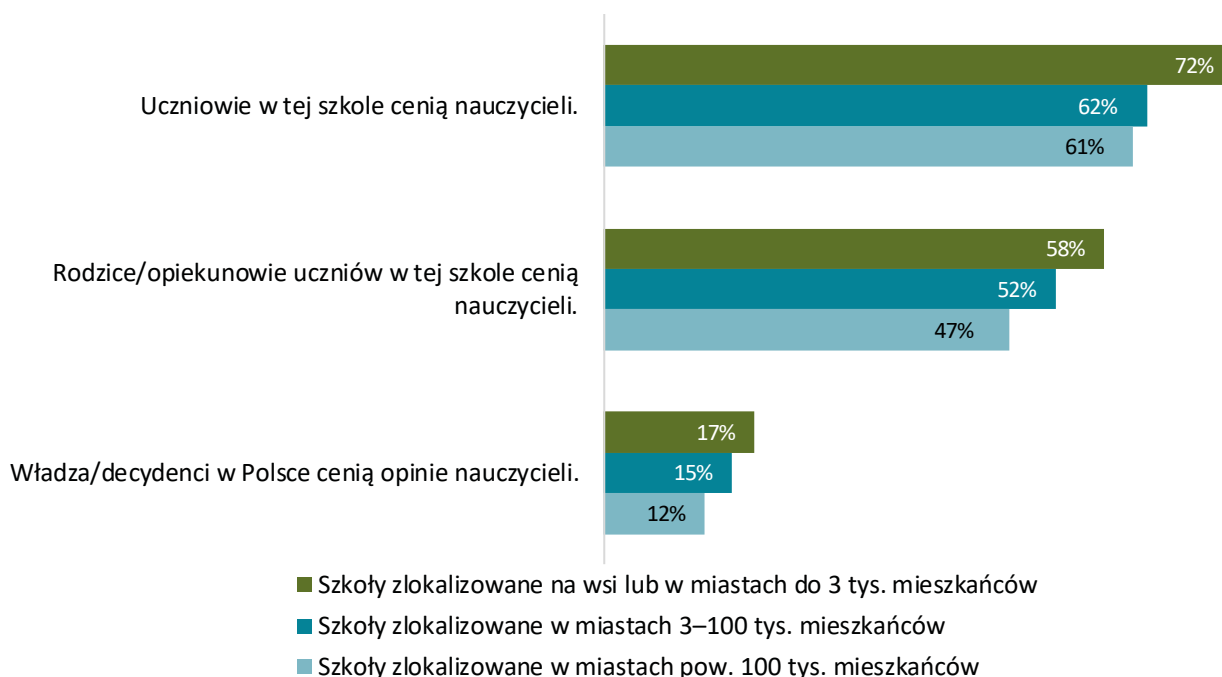
W Polsce niski poziom uznania przez media stanowi wyraźny sygnał deficytu symbolicznego prestiżu. W literaturze podkreśla się, że przekaz medialny kształtuje społeczne postrzeganie nauczycieli – w Polsce jest on silnie związany z debatą o reformach systemu i sporach o warunki pracy, rzadko natomiast eksponuje osiągnięcia zawodowe tej grupy (Domański i in., 2023). Ogólnie nie jest to zjawisko specyficzne wyłącznie dla Polski: przegląd badań nad atrakcyjnością zawodu nauczyciela wskazuje, że w wielu krajach media utrwalają negatywne stereotypy – przedstawiają nauczycieli jako grupę o ograniczonej skuteczności, uprzywilejowaną czy niedostosowaną do wyzwań współczesnej edukacji (Thomas Dotta i in., 2025). Podobne wnioski płyną z badań europejskich, gdzie nauczyciele często odbierają medialną narrację o swojej pracy jako oderwaną od codziennej rzeczywistości (De Witte i in., 2023).

Zróźnicowanie poczucia uznania wśród nauczycieli w Polsce

Choć w Polsce ogólny poziom poczucia docenienia jest wśród nauczycieli niski, dokładniejsza analiza pokazuje istotne różnice w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła, oraz cech nauczyciela. Nauczyciele zatrudnieni w szkołach w mniejszych miejscowościach (do 3 tys. mieszkańców) częściej niż nauczyciele w dużych miastach deklarują, że ich praca jest doceniana – zarówno lokalnie, przez uczniów i rodziców, jak i systemowo (wykres 5.17). Można to wiązać z silniejszą rolą szkoły w mniejszych społecznościach i bezpośrednimi relacjami między nauczycielami, uczniami i rodzicami.

Wykres 5.17. Poczucie docenienia deklarowane przez nauczycieli klas 5–8 w Polsce według lokalizacji szkoły

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

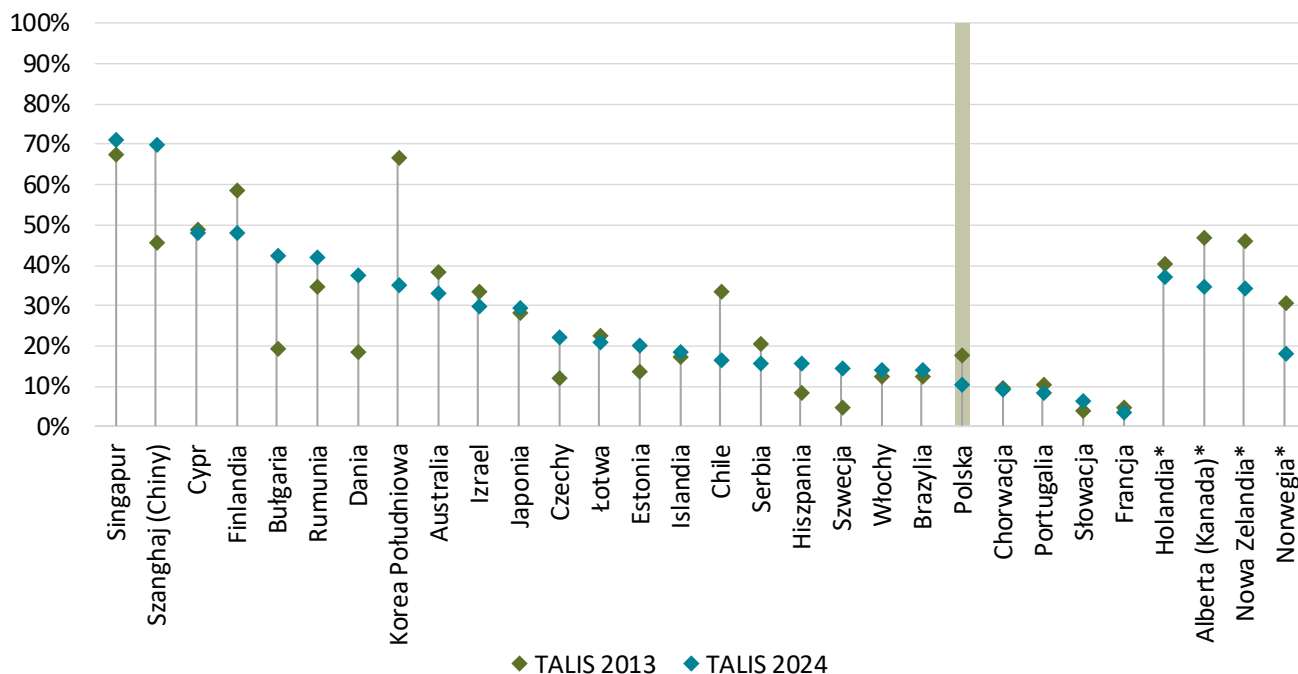
5.3.2. Zmiany w odczuwanym prestiżu zawodu: TALIS 2013 i TALIS 2024

W Polsce odczucie niskiego prestiżu zawodu przez nauczycieli pogłębiło się w ostatniej dekadzie. Już w TALIS 2013 jedynie 18% badanych zgadzało się ze stwierdzeniem, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie, a przeważały odpowiedzi negatywne. W 2024 roku odsetek odpowiedzi pozytywnych spadł do zaledwie 10%, a jednocześnie wyraźnie wzrósł udział opinii skrajnie negatywnych: z 28% do 43% w kategorii „zdecydowanie się nie zgadzam”. Oznacza to, że nie tylko większość nauczycieli wciąż nie czuje społecznego uznania dla swojego zawodu, ale również coraz większa ich część jest w tym przekonaniu utwierdzona.

Zmiany w poczuciu docenienia między 2013 a 2024 rokiem obserwujemy nie tylko w Polsce (wykres 5.18). Spośród 31 państw, które uczestniczyły zarówno w edycji TALIS 2013, jak i TALIS 2024, w 22 odnotowano statystycznie istotne zmiany w poczuciu uznania. W dwunastu z nich, tak jak w Polsce, nauczyciele czują się obecnie mniej doceniani przez społeczeństwo niż dekadę temu, natomiast w dziesięciu – bardziej. Trudno wskazać prawidłowości zarówno pod względem geograficznym, jak i w zależności od wyjściowego poziomu uznania w 2013 roku. Przykładowo zarówno największy spadek poczucia docenienia – aż o 31 p.p. w Korei – jak i największy wzrost – o 24 p.p. w Szanghaju – odnotowano w państwach azjatyckich. Podobnie jednoznacznego wzorca nie widać w Europie: w gronie krajów ze spadkiem prestiżu znalazły się m.in. Flamandzka Wspólnota Belgii i Finlandia, podczas gdy po przeciwnej stronie, z wyraźnym wzrostem – sięgającym około 20 p.p. – znalazły się Bułgaria i Dania, a ze wzrostem o ok. 10 p.p. Czechy i Szwecja. Dobrym punktem odniesienia dla Polski są Czechy, gdzie trend okazał się odwrotny niż w Polsce: choć w 2013 roku zaledwie 12% nauczycieli czuło się docenianych, to w 2024 roku odsetek ten wzrósł do 22% – wciąż relatywnie nisko, lecz zauważalnie więcej niż dekadę temu.

Wykres 5.18. Deklarowane przez nauczycieli poczucie docenienia w społeczeństwie w TALIS 2013 i TALIS 2024 – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami? – Sądzę, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie”.



Kraje uporządkowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” w TALIS 2024.

Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce w TALIS 2008 i 2013 – gimnazja, w TALIS 2024 – kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

5.3.3. Poczucie docenienia a zadowolenie z wynagrodzenia i plany odejścia z zawodu

Satysfakcja z wynagrodzenia ma kluczowe znaczenie dla poczucia uznania przez władze (OECD, 2025b). W Polsce nauczyciele zadowoleni z wynagrodzenia zdecydowanie częściej uważają, że władza ceni opinie nauczycieli. Ta zależność pozostaje widoczna także po uwzględnieniu cech nauczyciela i szkoły. Oznacza to, że poczucie docenienia rośnie wraz z satysfakcją z wynagrodzenia niezależnie od różnic między nauczycielami a szkołami. W krajach badania TALIS jest to prawidłowość niemal powszechna – wyjątkiem pozostają jedynie Holandia i Stany Zjednoczone. Wyniki analiz pokazują, że wynagrodzenie nie jest jedynie kwestią materialną, ale także symbolicznym sygnałem wartości zawodu.

Jednocześnie analizy wskazują, że samo poczucie bycia wysłuchanym przez władze może mieć znaczenie dla planów o pozostaniu w zawodzie, niezależnie od innych czynników. W części państw

TALIS 2024 nauczyciele, którzy czują, że władze cenią ich opinie, rzadziej planują odejście z zawodu¹³ (OECD, 2025b). W Polsce i sześciu innych krajach po uwzględnieniu w analizach także poziomu motywacji wewnętrznej nauczycieli, rodzaju posiadanej umowy oraz zadowolenia z warunków pracy, w tym zadowolenia z wynagrodzenia, zależność pozostaje istotna. Wyniki obu analiz pokazują więc, że zadowolenie z wynagrodzenia wzmacnia poczucie uznania przez władze, a samo poczucie docenienia ze strony władz ma niezależne znaczenie dla decyzji o pozostaniu w zawodzie.

5.4. Kondycja psychofizyczna nauczycieli i stres zawodowy

Szkoła jest miejscem pracy, w którym codziennie przeplatają się sytuacje sprzyjające satysfakcji z pracy i te, które generują znaczne obciążenia psychiczne (Poraj, 2014). Stres zawodowy nauczycieli nie jest zjawiskiem jednostkowym ani wyłącznie efektem indywidualnych predyspozycji – kształtuje się w wyniku określonej kombinacji wymagań i zasobów w środowisku pracy. Badania oparte na modelu wymagań i zasobów w pracy (Job Demands–Resources) pokazują, że nadmierne wymagania, takie jak przeciążenie pracą, obciążenia emocjonalne czy konflikty między rolą zawodową a życiem prywatnym, zwiększają ryzyko wyczerpania i wypalenia zawodowego (Demerouti i in., 2001). Z kolei zasoby w pracy, czyli takie czynniki, jak wsparcie organizacyjne i społeczne, autonomia czy możliwości rozwoju, stymulują procesy motywacyjne, wzmacniają dobrostan i chronią przed negatywnymi skutkami stresu (Baka i in., 2022; Pyżalski i Merecz, 2010).

Dobrostan zawodowy nauczycieli rozumiany jest jako pozytywne i skuteczne funkcjonowanie w pracy, które sprzyja satysfakcji zawodowej, motywacji i zaangażowaniu w zawód (Collie i Martin, 2016). W badaniu TALIS 2024 przyjęto szeroką definicję dobrostanu, obejmującą zagadnienia prezentowane w tym rozdziale, takie jak satysfakcja i stres zawodowy czy motywacje. W kwestionariuszu nauczyciela znalazło się również pytanie odnoszące się bezpośrednio do fizycznych i psychicznych aspektów dobrostanu – w tym raporcie określane jako kondycja psychofizyczna nauczycieli i stres zawodowy.

W Polsce znaczna część nauczycieli deklaruje, że doświadcza stresu zawodowego, a praca wpływa na ich życie prywatne i zdrowie (wykres 5.19). Ponad jedna trzecia nauczycieli (38%) wskazała, że stres odczuwają w znacznym lub dużym stopniu. Niemal co trzeci nauczyciel (30%) ocenił, że praca w dużym lub znacznym stopniu negatywnie wpływa na jego zdrowie psychiczne, a co piąty (21%) – że odbija się na zdrowiu fizycznym. Brak równowagi między obowiązkami zawodowymi a życiem osobistym jest powszechny: 8% nauczycieli stwierdziło, że praca wcale nie pozostawia im czasu na życie osobiste, a kolejne 55%, że pozostawia tylko w pewnym stopniu. Taki obraz codzienności zawodowej świadczy nie tylko o osobistym koszcie, czyli wpływie na kondycję psychofizyczną nauczyciela, ale także o systemowym napięciu wpisanym w pracę w tym zawodzie.

¹³ Analiza regresji obejmowała wyłącznie nauczycieli, którzy wskazali, że ich przejście na emeryturę w ciągu najbliższych 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne.

Wykres 5.19. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „Biorąc pod uwagę Pani/Pana doświadczenia w pracy w tej szkole, w jakim stopniu poniższe opisy pasują do Pani/Pana sytuacji?”



Dane uporządkowano rosnąco według łącznego odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu”.

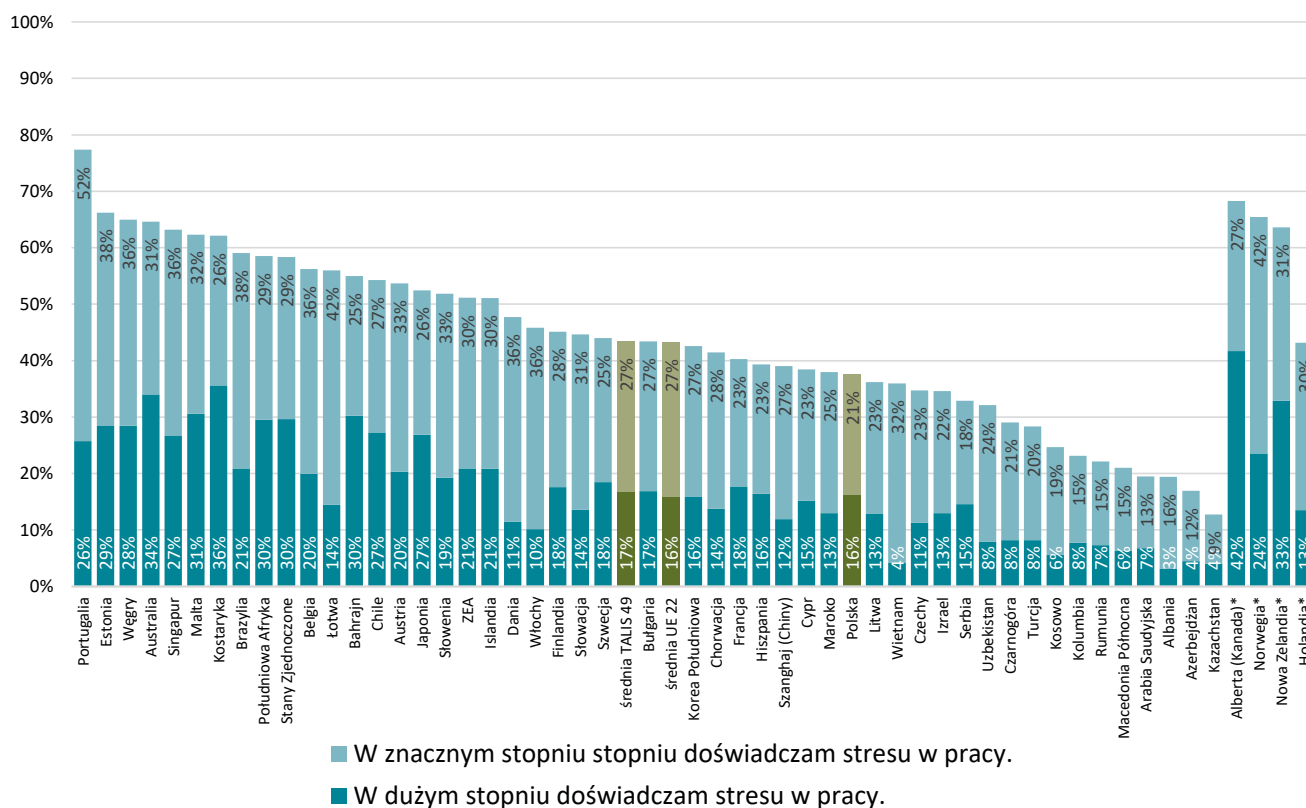
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Trudności doświadczane przez nauczycieli wpisują się w szerszy wzorzec charakterystyczny dla zawodów opiekuńczych. Jak pokazują badania Makary-Studzińskiej i in. (2022), profesje wymagające intensywnej pracy z ludźmi przy jednocześnie niskim poczuciu kontroli nad warunkami pracy cechują się szczególnie wysokim poziomem obciążeń emocjonalnych. W takich zawodach stres jest zjawiskiem nieusuwalnym, choć jego nasilenie i skutki mogą być łagodzone poprzez adekwatne wsparcie organizacyjne i rozwijanie zasobów osobistych.

Warto przyjrzeć się jeszcze poziomowi stresu wśród polskich nauczycieli na tle innych krajów. Pod względem łącznego odsetka deklaracji o doświadczaniu stresu „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” Polska osiąga wynik nieco niższy od średniej TALIS 49 i średniej UE 22 (w obu przypadkach 43%) (wykres 5.20). Ogólnie w Europie nauczyciele różnią się znacząco poziomem deklarowanego stresu. Wśród krajów naszego regionu Polska, z wynikiem 38%, lokuje się blisko Czech (35%), Litwy (36%) i niedaleko od Słowacji (45%). Wyraźnie niższy odsetek nauczycieli w dużym lub znacznym stopniu zestresowanych odnotowano jedynie w krajach bałkańskich, natomiast zdecydowanie wyższe – na Łotwie (56%), Węgrzech (65%) i w Estonii (66%). To pokazuje, że polscy nauczyciele nie odbiegają od europejskiej przeciętnej, choć w regionie widać zarówno kraje o niższym, jak i o wyższym nasileniu zjawiska.

Wykres 5.20. Doświadczanie stresu zawodowego nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” na pytanie: „Biorąc pod uwagę Pani/Pana doświadczenia w pracy w tej szkole, w jakim stopniu poniższe opisy pasują do Pani/Pana sytuacji? – Doświadczam stresu w pracy”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według łącznego odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu”

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

Dodatkowym punktem odniesienia jest badanie Gallupa „State of the Global Workplace 2025”, prowadzone wśród pracowników różnych zawodów na świecie (Gallup, 2025). Wyniki tego badania nie są bezpośrednio porównywalne z TALIS 2024, ale pokazują podobną logikę różnic regionalnych: wyższy poziom stresu charakteryzuje m.in. kraje anglosaskie, a niższy – republiki postsowieckie Eurazji i część krajów bałkańskich. Europa w obu zestawieniach sytuuje się mniej więcej pośrodku. To wskazuje, że zróżnicowanie poziomu stresu ma nie tylko wymiar zawodowy, ale też szersze podłoże kulturowe i systemowe.

5.4.1. Zróżnicowanie poziomu stresu i kondycji psychofizycznej wśród nauczycieli w Polsce

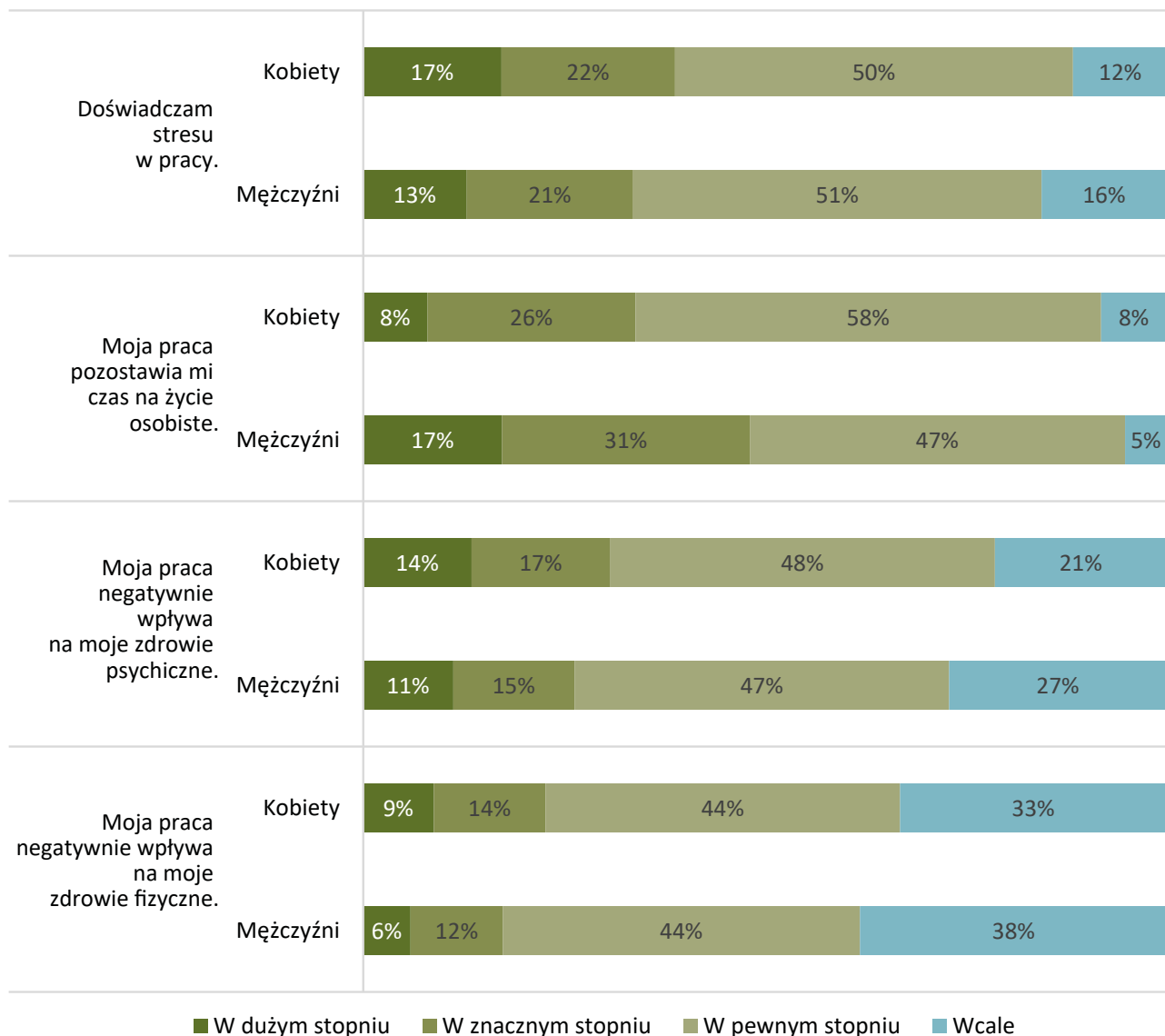
Kondycja psychofizyczna nauczycieli i poziom stresu zawodowego w poszczególnych szkołach w Polsce są do siebie zbliżone. Różnice między placówkami stanowią jedynie 3,6% całkowitego zróżnicowania wyników, co oznacza, że większość zróżnicowania występuje wewnątrz szkół.

Takie różnice mogą wynikać przede wszystkim z indywidualnych zasobów, takich jak prężność czy poczucie skuteczności, ale także z jakości wsparcia dostępnego w najbliższym otoczeniu zawodowym.

Choć elementy takie jak klimat szkoły czy ogólna jakość przywództwa są wspólne dla wszystkich w danej szkole, ich faktyczne oddziaływanie może być zróżnicowane w zależności od doświadczeń poszczególnych nauczycieli, np. jakości relacji w zespole przedmiotowym, częstotliwości kontaktu z przełożonym, poziomu wsparcia od najbliższych współpracowników czy dostępu do możliwości rozwoju. Jak podkreśla Strutyńska (2022), stresory są w zawodzie nauczyciela nieuniknione, lecz ich wpływ na dobrostan można łagodzić poprzez rozwijanie zasobów osobistych i wzmacnianie wsparcia w najbliższym otoczeniu zawodowym.

W Polsce kondycja psychofizyczna i poziom stresu zawodowego odczuwanego przez nauczycieli są powiązane z płcią i wiekiem nauczycieli. Nauczycielki częściej niż nauczyciele deklarują, że w dużym stopniu doświadczają stresu, oraz rzadziej wskazują, że praca w dużym stopniu pozwala im na zachowanie równowagi między obowiązkami zawodowymi a życiem prywatnym (wykres 5.21). Częściej też deklarują, że praca w dużym stopniu negatywnie wpływa na ich zdrowie fizyczne. Z kolei mężczyźni częściej niż kobiety twierdzą, że praca w ogóle nie ma negatywnego wpływu na ich zdrowie psychiczne. Wyższy odsetek mężczyzn, którzy nie dostrzegają negatywnego wpływu pracy na zdrowie psychiczne, może wynikać zarówno z realnych różnic w doświadczeniach, jak i z odmiennych strategii radzenia sobie ze stresem czy jego przejawów.

Wykres 5.21. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli klas 5–8 w Polsce według płci
Odpowiedzi na pytanie: „Biorąc pod uwagę Pani/Pana doświadczenia w pracy w tej szkole, w jakim stopniu poniższe opisy pasują do Pani/Pana sytuacji?”.

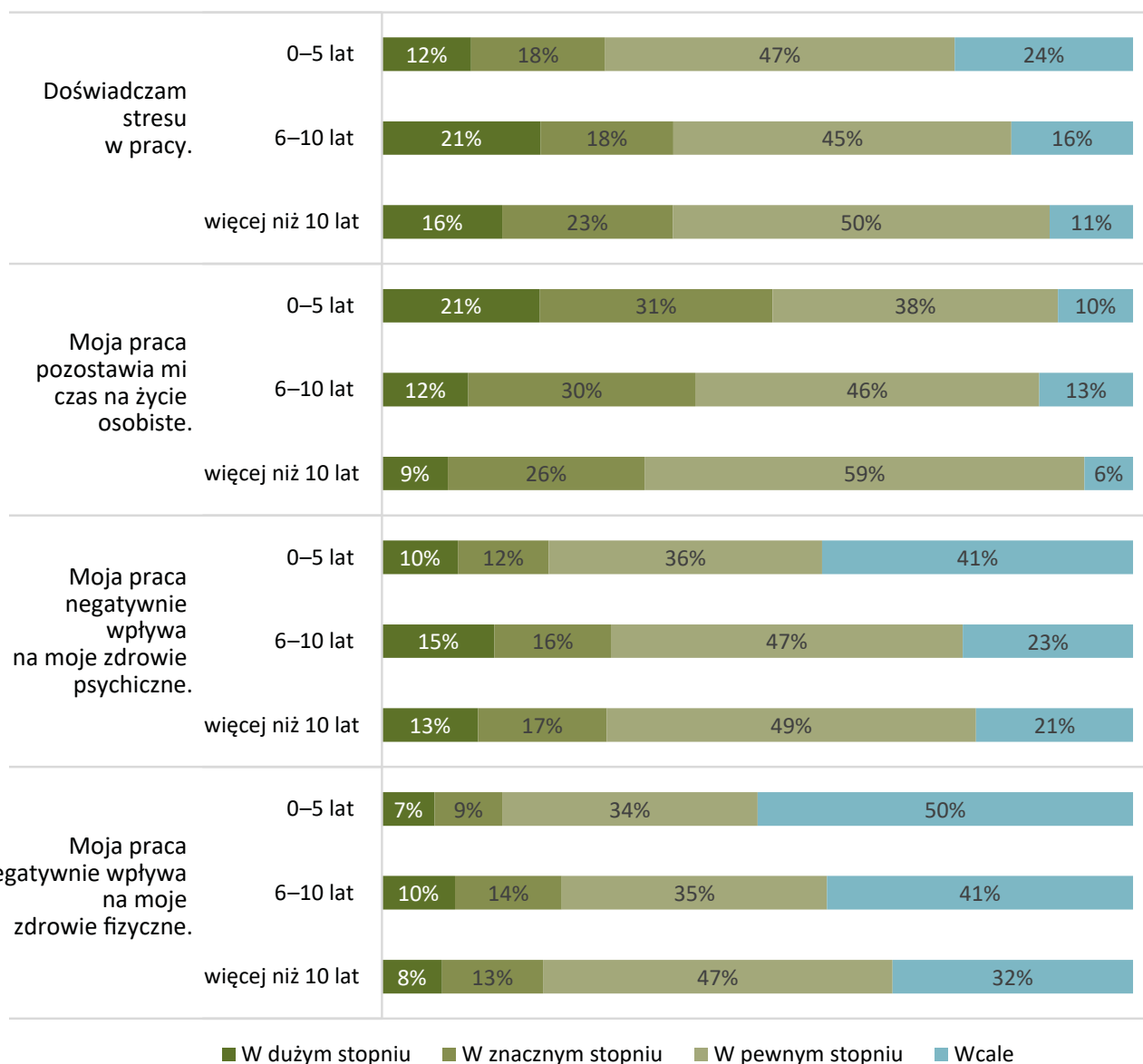


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Dłuższy staż w zawodzie nie oznacza niższego poziomu stresu zawodowego, ale wiąże się z częstszym dostrzeganiem negatywnego wpływu pracy na zdrowie i równowagę między pracą a życiem prywatnym (wykres 5.22). Bardziej doświadczeni nauczyciele (ponad 10 lat pracy) rzadziej niż osoby z krótkim stażem (do 5 lat) twierdzą, że praca w ogóle nie wpływa na ich zdrowie psychiczne czy fizyczne – różnice sięgają nawet 20 p.p. Jednocześnie odsetek osób deklaruujących najwyższy poziom negatywnego wpływu pozostaje zbliżony w obu grupach. Podobne różnice widać w ocenie poziomu stresu w pracy i równowagi między pracą a życiem prywatnym. Brak odczuwania stresu deklaruje blisko co czwarty młody stażem nauczyciel i jedynie co dziesiąty z większym stażem. Również poczucie równowagi praca – dom jest znacznie rzadsze wśród doświadczonych nauczycieli – co piąty nauczyciel z krótkim stażem (21%) i tylko co dziesiąty z doświadczeniem dłuższym niż 10 lat (9%) deklaruje, że praca w dużym stopniu pozwala mu na życie osobiste.

Wykres 5.22. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli klas 5–8 w Polsce według doświadczenia zawodowego

Odpowiedzi na pytanie: „Biorąc pod uwagę Pani/Pana doświadczenia w pracy w tej szkole, w jakim stopniu poniższe opisy pasują do Pani/Pana sytuacji?”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

Poziom stresu odczuwanego przez nauczycieli różni się w zależności od typu szkoły i jej otoczenia. Silniejszy stres częściej zgłaszają nauczyciele szkół publicznych (39%) niż niepublicznych (27%), szkół w dużych miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (43%) niż w małych miejscowościach do 3 tys. mieszkańców (33%) oraz szkół dużych (ponad 750 uczniów; 42%) niż małych (poniżej 250 uczniów; 31%).

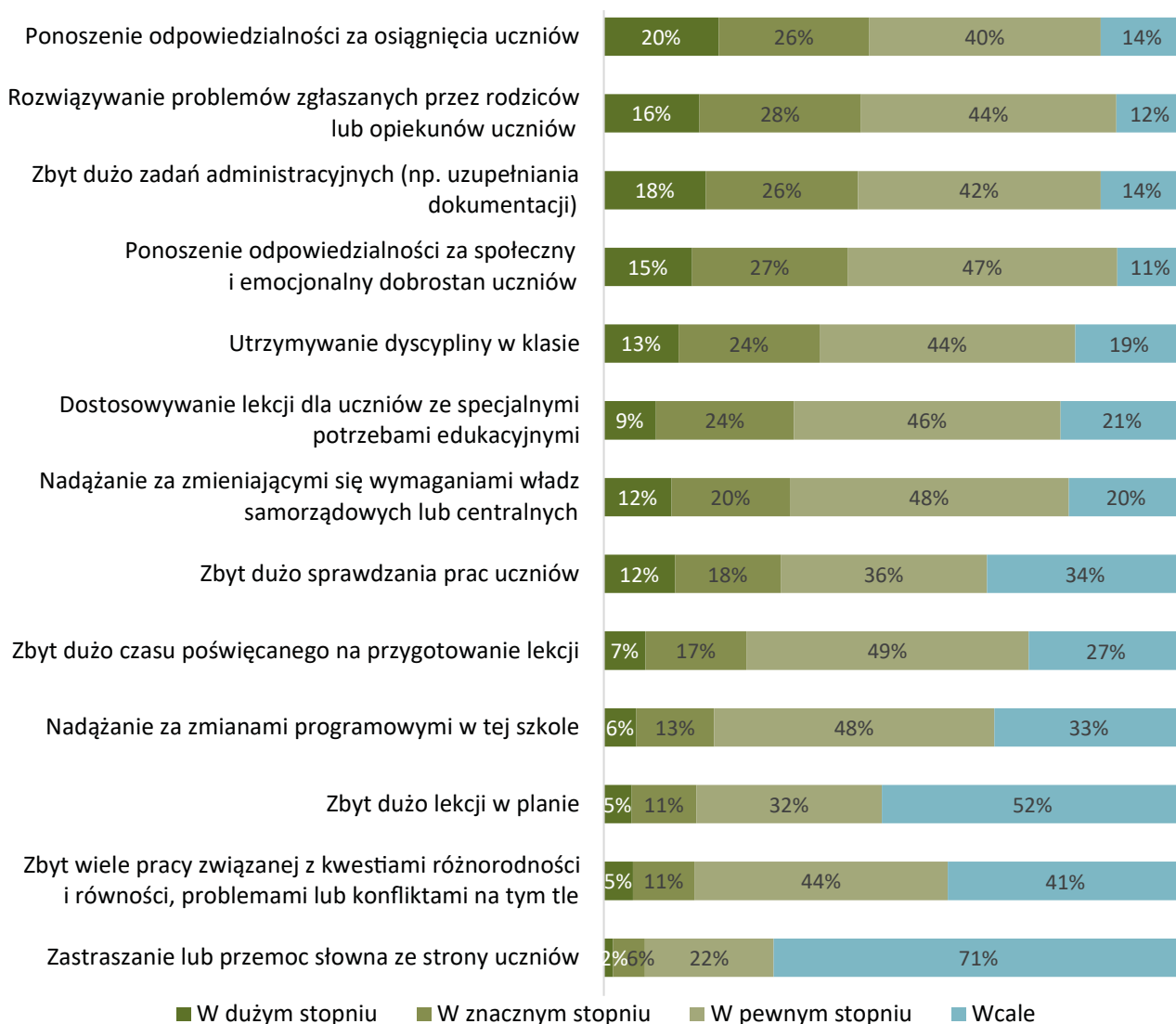
5.4.2. Źródła stresu w pracy nauczyciela

Oprócz określenia ogólnego poziomu stresu nauczyciele wskazywali, w jakim stopniu konkretne aspekty pracy wiążą się dla nich z dużym, znacznym lub tylko pewnym stopniem stresu albo

wcale stresu nie generują. Wyróżniono 13 stresorów, pogrupowanych w pięć obszarów wymagań: utrzymywanie dyscypliny, obciążenie pracą, zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów, ponoszenie odpowiedzialności (*accountability*) oraz nadążanie za reformami. W Polsce najczęściej wymienianymi źródłami stresu doświadczanymi w dużym lub znacznym stopniu są: ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów (46%), rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców uczniów (44%), nadmiar obowiązków administracyjnych (44%), odpowiedzialność za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów (42%) oraz utrzymywanie dyscypliny w klasie (37%) (wykres 5.23). Każdy z nich jest zgłaszany przez mniej więcej 4 na 10 nauczycieli.

Wykres 5.23. Źródła stresu zawodowego nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu doświadczają Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?”.



Dane uporządkowano rosnąco według łącznego odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

A jak jest w innych krajach? W ujęciu międzynarodowym wśród pięciu najczęściej wskazywanych źródeł stresu – czyli stresorów, których nauczyciele doświadczają w stopniu znacznym lub dużym – trzy pojawiają się też wśród pięciu najczęściej wskazywanych stresorów w Polsce, choć ich pozycja w zestawieniu największych źródeł stresu jest nieco inna w Polsce niż średnio w krajach TALIS 49 czy krajach UE 22 (wykres 5.24).

Wykres 5.24. Źródła stresu zawodowego nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu doświadczasz Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?”.

POLSKA | **POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY** | **ŚREDNIA TALIS 49** | **ŚREDNIA UE 22**



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania TALIS 2024.

Średnio w krajach TALIS 49 i UE 22 na pierwszym miejscu znalazł się nadmiar obowiązków administracyjnych (odpowiednio 55% i 48%), podczas gdy w Polsce zajmuje on trzecią pozycję (44%). Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów, które w Polsce znalazło się na pierwszym miejscu (46%), w krajach TALIS 49 plasuje się na drugim (48%), a w średniej dla krajów UE 22 – na piątym (43%). Utrzymywanie dyscypliny w Polsce zamyka pierwszą piątkę stresorów (37%), natomiast w krajach TALIS 49 i UE 22 znajduje się wyżej – na trzecim miejscu (odpowiednio 46% i 45%).

Na czwartym miejscu w Polsce znalazła się odpowiedzialność za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów (42%). W krajach UE 22 ten czynnik uplasował się niżej – na siódmym miejscu – choć udział odsetka wskazań (41%) był niemal identyczny jak w Polsce. Jeśli popatrzymy na średnią TALIS 49, ponoszenie odpowiedzialności za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów zajmuje piątą pozycję (40%). Można więc uznać, że jest to obciążenie odczuwane przez nauczycieli w podobnym stopniu niezależnie od kontekstu krajowego.

Odmienny obraz dotyczy rozwiązywania problemów zgłaszanych przez rodziców. W Polsce czynnik ten znalazł się na drugim miejscu wśród źródeł stresu (44%), a w krajach UE 22 na czwartym – przy identycznym poziomie wskazań (44%). Natomiast średnio w TALIS 49 zajmuje on szóstą pozycję, a udział wskazań (38%) jest wyraźnie niższy. Wskazuje to, że silne obciążenie związane z relacjami z rodzicami ma wyraźnie europejską specyfikę, w którą Polska się wpisuje.

5.4.3. Stresory a kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli

Dobrostan nauczycieli w dużej mierze zależy od tego, jakie wymagania dominują w ich codziennej pracy. W literaturze wymagania w pracy obejmują wszystkie fizyczne, społeczne i organizacyjne aspekty zawodu, które wymagają od pracownika stałego wysiłku i wiążą się z kosztami fizjologicznymi i psychologicznymi (Demerouti i in., 2001).

Poniżej przedstawiono wyniki analiz regresji liniowej (OECD, 2025b), które pokazują, jak poszczególne stresory wiążą się z kondycją psychofizyczną nauczycieli i ogólnym poziomem stresu¹⁴ (wykres 5.25). W modelach kontrolowano cechy nauczycieli i szkół, co pozwala wyodrębnić wpływ samego stresora, a nie różnice wynikające np. z wieku, płci czy typu szkoły. Każdy stresor został przeanalizowany osobno – na osi poziomej zaprezentowano wartości współczynników regresji dla każdego z 13 osobnych modeli, po jednym na każdy stresor. Każdy współczynnik regresji pokazuje, o ile jednostek zmienia się wynik na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego, gdy dany stresor jest odczuwany w znacznym lub dużym stopniu – w porównaniu z sytuacją, gdy nie występuje wcale lub występuje jedynie w pewnym stopniu. Wyższe wartości współczynników regresji oznaczają gorszą kondycję psychofizyczną i większy stres, a im większa wartość współczynnika, tym silniejszy negatywny związek danego stresora z dobrostanem.

Wyniki na skali kondycji psychofizycznej i stresu zostały przekształcone tak, że wartość 10 oznacza środek skali; im wyższy wynik na skali, tym gorsza kondycja psychofizyczna nauczycieli i wyższy poziom stresu zawodowego. A zatem przykładowa wartość współczynnika równa 1 oznacza, że dany stresor jest związany ze spadkiem kondycji psychofizycznej nauczycieli i wzrostem stresu o 1 punkt na skali.

Należy pamiętać, że częstość wskazań danego stresora (wykres 5.24) oraz siła jego związku z kondycją psychofizyczną i poziomem stresu nauczycieli (wykres 5.25) opisują różne aspekty tego zjawiska.

Przykładowo zastraszanie lub przemoc słowna ze strony uczniów znalazły się w Polsce dopiero na

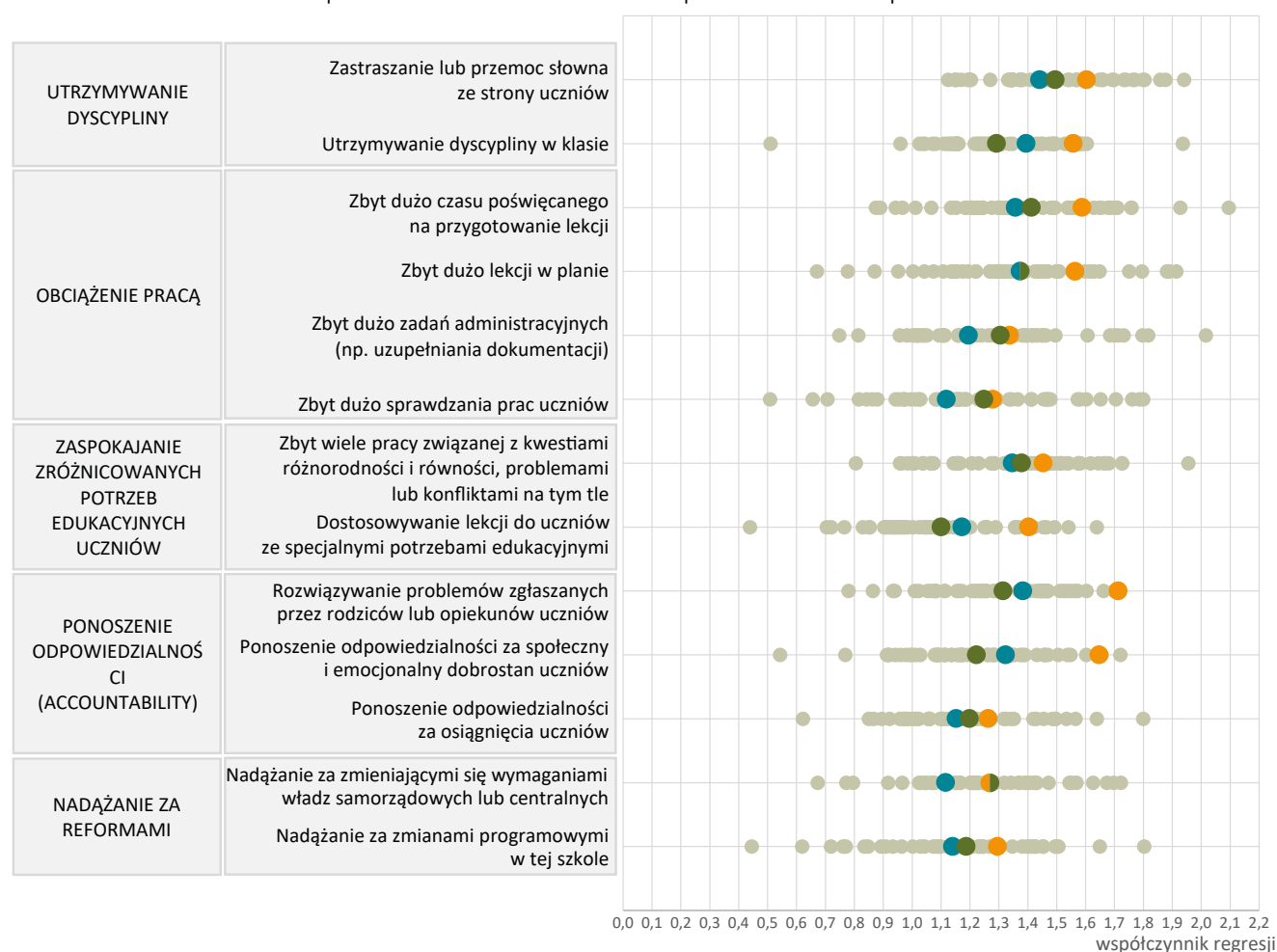
¹⁴ Wyrażone wynikiem na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

13. miejscu listy najczęściej wskazywanych stresorów, ale w analizie regresji opisanej poniżej okazały się silnie powiązane z pogorszeniem dobrostanu nauczycieli – osiągnęły jedną z najwyższych wartości współczynnika regresji ze wszystkich stresorów (1,60). Doświadczanie tego stresora w stopniu znacznym lub dużym wiąże się więc ze spadkiem kondycji psychofizycznej o 1,6 jednostki na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego, co oznacza wyraźnie gorszą kondycję psychofizyczną w porównaniu z nauczycielami, którzy nie doświadczają tego problemu lub odczuwają go tylko w pewnym stopniu. Oznacza to, że nawet rzadziej wskazywane stresory mogą mieć wyjątkowo silny negatywny związek ze zdrowiem psychicznym i fizycznym.

Wykres 5.25. Związek pomiędzy stresorami w pracy a kondycją psychofizyczną i stresem zawodowym nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Wartości na osi poziomej pokazują różnice w średnim wyniku na skali kondycji psychofizycznej i stresu zawodowego (patrz przypis 16) między nauczycielami, którzy doświadczają danego stresora w stopniu znacznym lub dużym, a tymi, którzy doświadczają go w pewnym stopniu lub nie doświadczają wcale – im wyższa wartość, tym silniejszy negatywny związek danego stresora z kondycją psychofizyczną i stresem zawodowym nauczycieli.

POLSKA | **POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY** | ŚREDNIA TALIS 49 | ŚREDNIA UE 22



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Na wykresie przedstawiono wartości współczynnika regresji z 13 odrębnych modeli, po jednym dla każdego stresora, przy jednoczesnej kontroli cech nauczycieli i szkół. Stresory pogrupowano w pięć głównych obszarów wymagań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD, 2025b.

Średnio w krajach TALIS 49 i UE 22 obserwujemy podobny obraz źródeł obciążeń nauczycieli. Najsilniej z pogorszeniem kondycji psychofizycznej wiążą się stresory związane z codzienną praktyką dydaktyczną i organizacyjną: utrzymywanie dyscypliny w klasie (w tym przemoc słowna ze strony uczniów), rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców oraz stresory związane z obciążeniem pracą (nadmierna liczba lekcji i czasochłonne przygotowanie zajęć). Wysoko plasują się też obowiązki związane z różnorodnością i równością, a także odpowiedzialność za dobrostan społeczno-emocjonalny uczniów. Relatywnie mniejsze znaczenie mają natomiast zmiany programowe czy wymagania ze strony władz – choć i one są w odczuciu nauczycieli dodatkowym obciążeniem (OECD, 2025b).

Na tle wyników w innych krajach w Polsce wyróżniają się dwa stresory: relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów oraz odpowiedzialność za dobrostan społeczno-emocjonalny uczniów, dla których Polska osiąga jedne z najwyższych wyników pod względem negatywnego związku z kondycją psychofizyczną spośród wszystkich badanych krajów. Także problemy dyscyplinarne i obciążenia związane z czasem potrzebnym na przygotowanie zajęć mają u nas silniejszy negatywny wpływ na nauczycieli niż w wielu krajach UE.

Podsumowując, w Polsce dobrostan nauczycieli jest osłabiany przede wszystkim przez napięcia w relacjach społecznych (z uczniami z powodów związanych z dyscypliną i z rodzicami przy rozwiązywaniu problemów), ciężar odpowiedzialności za rozwój społeczno-emocjonalny uczniów oraz nadmierne obciążenia wynikające z liczby prowadzonych lekcji oraz czasu potrzebnego na ich przygotowanie. Ten układ stresorów może wskazywać na potrzebę systemowego wsparcia nauczycieli oraz rozwijania kompetencji w tych obszarach, co zresztą zgłaszają sami nauczyciele (por. podrozdział 7.3). Napięcia w relacjach z rodzicami czy ciężar odpowiedzialności za dobrostan uczniów wpisują się w szerszy proces zmieniających się oczekiwań wobec szkoły, która nie zawsze nadąża za dynamiką przemian społecznych.

5.4.4. Stresory a plany odejścia z zawodu

Podobny schemat obserwujemy, analizując związek między poszczególnymi stresorami a planami zawodowymi, przy kontroli cech nauczyciela i cech szkoły¹⁵ (OECD, 2025b). W Polsce plany odejścia z zawodu są szczególnie silnie związane z obciążeniami psychospołecznymi: utrzymaniem dyscypliny w klasie, relacjami z rodzicami i opiekunami uczniów, poczuciem odpowiedzialności za wyniki uczniów i nadmiarem pracy związanej z kwestiami różnorodności i równości, problemami lub konfliktami na tym tle.

Powyższe wyniki pokazują, że zidentyfikowane problemy nie tylko są źródłami stresu związanymi z zawodem nauczyciela, ale także ich związek z planami odejścia z zawodu jest wyjątkowo silny w polskim systemie edukacji. Trzy najważniejsze stresory nie działają w izolacji, lecz są ze sobą powiązane. Trudne relacje z rodzicami mogą rzutować na atmosferę w klasie i utrzymanie

¹⁵ Analiza regresji obejmowała wyłącznie nauczycieli, którzy wskazali, że ich przejście na emeryturę w ciągu najbliższych 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne.

dyscypliny, a wysokie oczekiwania rodziców mogą wzmacniać poczucie odpowiedzialności za wyniki uczniów. Z kolei narastające obciążenia związane z różnorodnością i równością w szkołach dodatkowo zwiększają napięcia i wchodzi w interakcję z pozostałymi stresorami.

W szerszej perspektywie wszystkie te czynniki wskazują na narastające napięcia. Jednym z punktów napięcia może być brak zgody co do tego, jaki zakres wsparcia i odpowiedzialności powinien spoczywać na szkole – w takich sytuacjach nauczyciele mogą odbierać postawy rodziców jako roszczeniowe. Inne napięcia mogą wynikać na przykład z odmiennych wyobrażeń o tym, jakie zachowania uczniów uznawać za dopuszczalne. Tego typu napięcia to sygnał, że systemowe rozwiązania i wsparcie dla nauczycieli w Polsce mogą być niewystarczające.

5.4.5. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy a satysfakcja z pracy w zawodzie

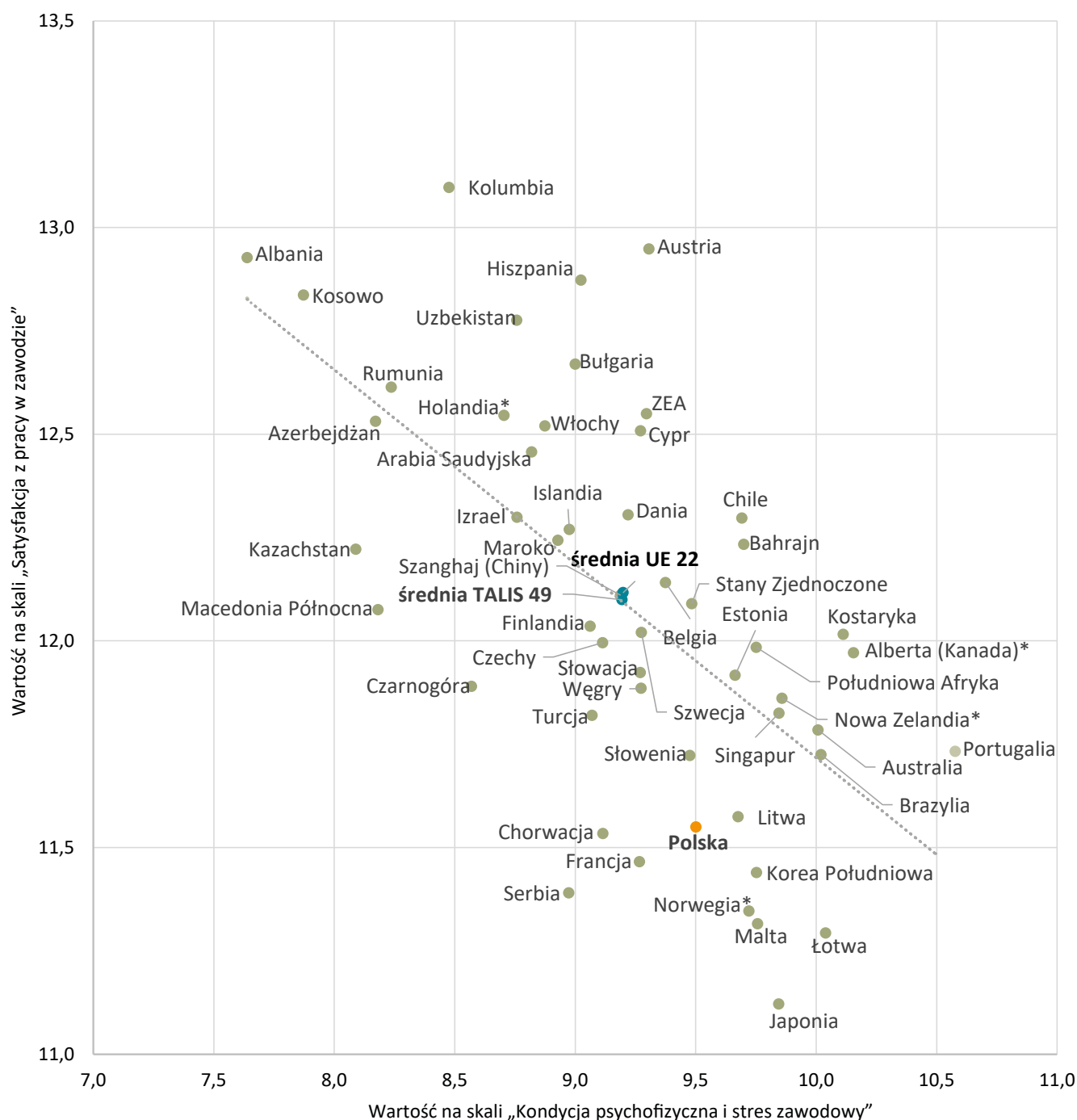
Lepsza kondycja psychofizyczna nauczycieli – rozumiana jako niższy poziom stresu, lepsza równowaga praca – życie i poczucie, że praca nie odbija się negatywnie na zdrowiu – pozostaje w silnym związku z satysfakcją z pracy w zawodzie. Im korzystniej nauczyciele oceniają swoją kondycję psychofizyczną¹⁶, tym częściej deklarują satysfakcję z wykonywanego zawodu¹⁷ (wykres 5.26)¹⁸.

¹⁶ Wyrażone średnim wynikiem na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

¹⁷ Wyrażone średnim wynikiem na skali satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

¹⁸ Interpretując dane przedstawione na wykresie 5.26, należy pamiętać, że wartość 10 oznacza środek skali, ale kierunek interpretacji wartości na skali jest inny: w przypadku satysfakcji wynik powyżej 10 oznacza przewagę odpowiedzi pozytywnych, a poniżej 10 – przewagę negatywnych, natomiast dla kondycji psychofizycznej i stresu wartości powyżej 10 wskazują na przewagę negatywnych ocen (gorsza kondycja i wyższy stres), a poniżej 10 – na przewagę pozytywnych (lepsza kondycja i niższy stres).

Wykres 5.26. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli a satysfakcja z pracy w zawodzie – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Widoczne są trzy grupy krajów różniące się relacją między kondycją psychofizyczną i stresem zawodowym a satysfakcją zawodową nauczycieli. Pierwszą stanowią – położone blisko linii trendu – systemy edukacji, w których gorsza kondycja i wyższy stres wiążą się z niższą satysfakcją.

Drugą grupę tworzą kraje, które – podobnie jak Polska – znajdują się poniżej linii trendu. Poziomą satysfakcją zawodową polskich nauczycieli jest relatywnie niski w stosunku do ich ocen kondycji psychofizycznej i stresu. Innymi słowy, mimo umiarkowanie pozytywnej kondycji psychofizycznej i poziomu stresu, satysfakcja z pracy w zawodzie w Polsce utrzymuje się na niższym poziomie, niż wynikałoby to z ogólnej zależności obserwowanej między krajami. Można to wiązać między innymi z tym, że wielu nauczycieli nie czuje się dostatecznie docenianych – ani przez uczniów i ich rodziców, ani w szerszej perspektywie społecznej i medialnej – oraz jest niezadowolonych z wynagrodzenia, mimo że większość pozytywnie ocenia warunki pracy w swojej szkole.

Trzecią grupę stanowią kraje, które są powyżej linii trendu. Wśród nich obserwujemy systemy edukacji, w których satysfakcja nauczycieli jest wyraźnie wyższa przy podobnym jak w Polsce poziomie kondycji psychofizycznej i stresu. Przykładem są Flamandzka Wspólnota Belgii, Stany Zjednoczone czy Słowenia, które mają statystycznie nieodróżnialny od Polski wynik na skali kondycji psychofizycznej i stresu, a mimo to satysfakcja zawodowa nauczycieli jest tam wyraźnie wyższa.

5.5. Podsumowanie

Polscy nauczyciele dysponują silnym kapitałem: poczuciem misji i radością z pracy z dziećmi i młodzieżą. To zasoby, które wspierają ich dobrostan i podtrzymują sens pracy, ale same nie wystarczają, by utrzymać w szkołach stabilną kadrę. Poczucie misji łatwo przeradza się w źródło frustracji, gdy zderza się z niskimi wynagrodzeniami, brakiem uznania i rosnącymi wymaganiami – od odpowiedzialności za dobrostan uczniów, przez zapewnienie wsparcia uczniom o zróżnicowanych potrzebach, po presję ze strony rodziców.

Choć badania opinii publicznej konsekwentnie wskazują na wysoki prestiż zawodu, sami nauczyciele rzadko deklarują, że doświadczają codziennego uznania i poczucia docenienia. Szczególnie niepokojące są relacje szkoły z rodzicami. Tylko co drugi nauczyciel (53%) deklaruje, że odczuwa uznanie dla swojej pracy płynące od rodziców lub opiekunów uczniów. Od czasu pandemii COVID-19 coraz wyraźniej widać, że w relacjach szkoła – rodzice dzieje się coś niepokojącego.

Stres zawodowy, silnie powiązany z obniżeniem kondycji psychofizycznej, wynika nie tylko z rozwiązywania problemów zgłaszanych przez rodziców lub opiekunów uczniów. W dużej mierze wiąże się także z odpowiedzialnością za dobrostan społeczny i emocjonalny uczniów, koniecznością utrzymywania dyscypliny w klasie czy doświadczeniami zastraszania i przemocy słownej ze strony uczniów. Odpowiedź na te wyzwania wymaga wzmocnienia kompetencji wychowawczych i społecznych nauczycieli oraz tworzenia w szkołach warunków do pracy zespołowej i profesjonalnego wsparcia.

Szczególnego podkreślenia wymaga także rola mediów. W Polsce poczucie docenienia ze strony mediów jest dramatycznie niskie – niższe niż w większości badanych krajów. To nie marginalny problem, lecz czynnik, który kształtuje obraz zawodu w opinii publicznej i podważa prestiż zawodu

nauczyciela. Potrzebna jest świadoma polityka informacyjna i zmiana tonu debaty publicznej, aby poprawić społeczne postrzeganie pracy nauczycieli.

Z omówionych w tym rozdziale wyników płyną trzy ważne wnioski. Po pierwsze, misja i radość z nauczania pozostają cennym zasobem, ale nie mogą być jedynym fundamentem zawodu. Po drugie, wzmacnianie kompetencji wychowawczych i społecznych – zarówno poprzez rozwój zawodowy nauczycieli, jak i odpowiednie wsparcie systemowe – może sprzyjać podnoszeniu prestiżu zawodu i poprawie dobrostanu. Po trzecie, doświadczenia nauczycieli pokazują, że to zmiany kulturowe – między innymi, rosnące znaczenie dobrostanu psychicznego i emocjonalnego, wzrost znaczenia kompetencji miękkich, zmiana oczekiwań rodziców – redefiniują dziś rolę szkoły i wymagają nowych odpowiedzi systemowych.

Bibliografia

Arnold, B., Rahimi, M. (2025). Teachers' working conditions, wellbeing and retention: An exploratory analysis to identify the key factors associated with teachers' intention to leave. *Australian Educational Researcher*, 52, 1947–1973. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00794-1>

Baka, Ł., Kapica, Ł., Najmiec, A. (2022). *Kształtowanie się zdolności do pracy i dobrostanu w grupie pracowników ochrony zdrowia, oświaty i nauki oraz usług związanych z kontaktem z klientem. Zalecenia do programów profilaktycznych*. Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.

Bakker, A. B., Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands–resources theory: Implications for employee well-being and performance. W: E. Diener, S. Oishi, L. Tay (red.), *Handbook of well-being* (s. 1–13). DEF Publishers.

Blömeke, S., Houang, R. T., Hsieh, F. J., Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge, and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan, and the United States. W: G. K. LeTendre, A. W. Wiseman (red.), *International handbook of teacher quality and policy* (s. 374–387). Routledge.

Buchner, A., Fereniec-Błońska, K., Wierzbicka, M. (2021). *Między pasją a zawodem: Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce 2021*. Fundacja Orange.

Burić, I., Kim, L. E. (2021). Job satisfaction predicts teacher self-efficacy and the association is invariant: Examinations using TALIS 2018 data and longitudinal Croatian data. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103406>

CBOS (2025). *Prestiż zawodów, czyli które profesje cieszą się obecnie największym szacunkiem społecznym*. Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.

Collie, R. J., Granziera, H., Martin, A. J. (2020). A multilevel person-centered examination of teachers' workplace demands and resources: Links with work-related well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 626. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00626>

- Collie, R. J., Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27–39. <https://doi.org/10.7459/EPT/38.1.03>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Czerw, A. (2017). *Psychologiczny model dobrostanu w pracy. Wartość i sens pracy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- De Witte, K., De Cort, W., Gambi, L. (2023). *Evidence-based solutions to teacher shortages*. NESET report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/475647>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands–Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły: Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949>
- Domański, H., Staszewicz, M., Walczak, D. (2023). *Umiejętności nauczycieli w świetle Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a prestiż zawodu nauczyciela*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gallup (2025). *State of the global workplace: Understanding employees, informing leaders*. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx>
- Grzegorzewska, M. K. (2019). *Psychospołeczne podłoże stresu w zawodzie nauczyciela: Podstawy diagnozy z wykorzystaniem modelu interakcyjno-transakcyjnego*. Wydawnictwo AGH.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hernik, K. (red.). (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

- Krzyżanowska, W. (2017). Nauczyciel, przyjaciel, marzyciel. Kompetencje nauczyciela okiem praktyka. W: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 181–184). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Makara-Studzińska, M., Kruczek, A., Borzyszkowska, A., Załuski, M., Adamczyk, K., Basińska, M. A. (2022). Profiles of occupational burnout in the group of representatives of high-risk professions in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 6297. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106297>
- Mielczarek, M. (2022). Wykluczenie edukacyjne jako jedno z zagrożeń wykluczenia społecznego nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych. *Roczniki Pedagogiczne*, 14(50), 87–102. <https://doi.org/10.18290/rped22143.5>
- OECD (2019). *TALIS 2018 technical report*. OECD Publishing.
- OECD (2025a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024: Conceptual framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en>
- OECD (2025b). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS,. OECD Publishing, Paris.
- Pękała, A. (2017). *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Poraj, G. (2014). Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej. *Psychologia Wychowawcza*, 5(5), 131–146.
- Prokopczuk, A. (2012). Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy. *Management and Business Administration. Central Europe*, 20(5).
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli: Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schleicher, A. (2018). Educating Learners for Their Future, Not Our Past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58–75. <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010104>
- Sikorska, K. (2023). *Istota i znaczenie motywacji w pracy zawodowej nauczycieli w narracjach biograficznych* [Praca doktorska]. Uniwersytet Zielonogórski.
- Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli: Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strutyńska, E. (2022). *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., Carvalho, M. J. (2025). The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. *Frontiers in Education*, 9, 1380942. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942>

Viac, C., Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 213. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Walczak, D. (2016). Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji różnych aktorów życia szkoły. *Studia z Teorii Wychowania*, 7(4), 93–115.

Wieczorkowska-Wierzbińska, G. (red.). (2021). *Cztery wyzwania w zarządzaniu ludźmi*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zbróg, Z., Bałachowicz, J. (2024). Wybrane problemy polskiej pedagogiki i edukacji wczesnoszkolnej. W: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja szkolna z perspektywy nauk pedagogicznych* (s. 9–37). Politechnika Warszawska.

6. Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje

Paweł Penszko, Olga Wasilewska

Najważniejsze informacje

- Aż 80% nauczycieli¹ klas 5–8 deklarowało zadowolenie z warunków zatrudnienia (poza wynagrodzeniem), co stanowi jeden z wyższych odsetków w krajach uczestniczących w badaniu (średnia UE 22 – 70%, średnia TALIS 49 – 67%). Zarazem jedynie 20% wyrażało satysfakcję z wysokości wynagrodzenia, co z kolei jest jednym z najniższych wyników (średnia UE 22 – 37%, średnia TALIS 49 – 41%).
- Nauczyciele w TALIS proszeni byli o oszacowanie ogólnego czasu pracy w danej szkole w ostatnim pełnym tygodniu przed badaniem, uwzględniając zadania wykonywane wieczorami, podczas weekendów lub w innych godzinach. Średni czas pracy nauczycieli (deklarujących zatrudnienie w co najmniej 90% pełnego wymiaru czasu pracy) w Polsce wyniósł 40 godzin zegarowych. To tyle, ile średnio w badaniu TALIS 2024, choć zróżnicowanie między krajami jest duże. W Polsce deklarowany łączny tygodniowy czas pracy nie zmienił się względem TALIS 2013.
- Konieczność uwzględnienia bardzo zróżnicowanych potrzeb, umiejętności i doświadczeń uczniów jest codziennością większości nauczycieli w Polsce. Jedynie 12% nauczycieli wskazało, że w nauczonym przez nich oddziale klasowym nie ma uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- W ostatniej dekadzie w szkołach zmieniła się znacząco proporcja uczniów, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. W 2013 roku większość nauczycieli (88%) wskazywała, że w nauczonym przez nich oddziale nie ma takich uczniów, zaś w 2024 roku odsetek ten spadł do 58%. Wskazania dotyczące obecności migrantów, uczniów słabo znających język polski i takich, dla których jest on językiem obcym, są niższe niż średnio w innych krajach.
- W wymiarze społeczno-ekonomicznym widoczne jest natomiast zmniejszenie odsetka uczniów wymagających szczególnego wsparcia – w 2024 roku 1/3 nauczycieli deklarowała, że w ich oddziale nie ma uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, dekadę wcześniej – jedynie 13%.

¹ Ileż w tekście piszemy: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mamy na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczoną stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

- Polska znajduje się wśród krajów o najniższej średniej wielkości oddziałów klasowych. Wielkość klas, szacowana na podstawie wskazań nauczycieli, zmniejszyła się w porównaniu z wcześniejszymi edycjami badania. W 2024 roku w oddziałach klas 5–8 uczyło się średnio 18 uczniów, w 2008 i w 2013 roku oddziały klasowe w gimnazjum wynosiły średnio 21 uczniów.
- Większość nauczycieli klas 5–8 jest zdania, że pracownicy ich szkoły mają zapewnioną możliwość udziału w decyzjach dotyczących szkoły (83%) i są zachęceni przez dyrekcję do podejmowania inicjatywy (87%). Odsetek ten jest zbliżony do średniej dla krajów uczestniczących w badaniu i nieco wyższy niż średnio w krajach UE.
- Odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce wskazują na dość dużą na tle innych krajów skalę rozpowszechnienia przejmowania odpowiedzialności i inicjatywy przez nauczycieli, między innymi w sferze dydaktyki i rozwoju zawodowego.
- Na tle innych krajów badania TALIS 2024 w Polsce szczególnie szeroko rozpowszechnione wśród nauczycieli jest przekonanie, że ich głos nie jest uwzględniany w polityce edukacyjnej. Jedynie 15% nauczycieli wskazało, że decydenci cenią opinie nauczycieli, a 9% – że nauczyciele w Polsce mają wpływ na politykę edukacyjną.
- Nauczyciele, których odpowiedzi wskazują na większą autonomię w nauczaniu i możliwość oddziaływania – zarówno na poziomie oddziału klasowego, szkoły, jak i szerzej – systemu edukacji – cechują się średnio wyższą satysfakcją zawodową.
- Przeważająca większość nauczycieli pozytywnie ocenia relacje wśród pracowników szkoły – 88% jest zdania, że nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem, a 89% – że dyrektor ma dobre relacje z pracownikami. Podobnie jest w innych krajach uczestniczących w badaniu.
- Tylko co drugi nauczyciel (53%) uważa, że rodzice/opiekunowie uczniów w ich szkole cenią nauczycieli. Jest to jeden z najniższych odsetków w badaniu, znacznie niższy od średniej dla krajów UE 22 (63%).
- W porównaniu z badaniem TALIS 2013 w Polsce można obserwować pozytywne zmiany w deklaracjach dotyczących nastawienia nauczycieli do uczniów – z 16% do 24% wzrósł udział nauczycieli zdecydowanie zgadzających się ze stwierdzeniem, że w szkole większość nauczycieli interesuje się tym, co uczniowie mają do powiedzenia, oraz z 16% do 31% – jak uczniowie się czują. Dokonywana przez nauczycieli ocena relacji między nauczycielami a uczniami w Polsce jest nieco niższa niż przeciętnie w innych krajach.

- W Polsce ocena relacji panujących w społeczności szkolnej (między dyrektorem, nauczycielami, rodzicami i uczniami) jest istotnie lepsza w szkołach małych i w szkołach zlokalizowanych w najmniejszych miejscowościach niż w szkołach liczących stosunkowo wielu uczniów i położonych w dużych miastach.
- Występują istotne statystycznie zależności między postrzeganą przez nauczycieli jakością relacji w społeczności szkolnej a ich satysfakcją zawodową oraz poziomem stresu zawodowego i kondycją psychofizyczną. Największe znaczenie wydają się mieć relacje nauczycieli z dyrekcją szkoły oraz z rodzicami.

Wstęp

Środowisko pracy to całość czynników i warunków formalnych, materialnych, organizacyjnych i społecznych, w których pracownik wykonuje swoje obowiązki zawodowe. W tym rozdziale analizowane są wybrane zagadnienia dotyczące środowiska pracy nauczycieli poruszane w badaniu TALIS 2024. Są one istotne z perspektywy codziennej pracy nauczyciela i jej organizacji, ale także ogólnego nastawienia do zawodu i satysfakcji z pracy, a więc obszarów, które mają szczególne znaczenie w obliczu licznych wyzwań stojących przed tym zawodem i w kontekście braków kadrowych obserwowanych w wielu krajach.

W pierwszej części rozdziału analizowane są formalne i organizacyjne warunki pracy. Traktowane są one szeroko, analizowane są więc nie tylko warunki zatrudnienia (np. rodzaje umów), ale też deklarowany czas pracy, wielkość oddziałów klasowych, z którymi nauczyciele pracują, oraz zróżnicowanie charakterystyk i potrzeb ich uczniów. W dalszej kolejności przedmiotem analiz jest kwestia możliwości oddziaływania nauczycieli na rzeczywistość szkolną – postrzegany wpływ nauczycieli na procesy decyzyjne w szkole i szerzej – w systemie edukacji, zakres autonomii w nauczaniu, a także powiązane z tym zagadnienia podejmowania przez nauczycieli ról przywódczych oraz brania odpowiedzialności za określone obszary pracy szkoły. Ostatnia część poświęcona jest relacjom w społeczności szkolnej. Analizowane są zarówno relacje w gronie pedagogicznym, jak i kontakty z dyrekcją, uczniami i rodzicami. Liczne badania wskazują, że kwestie te mają niebagatelne znaczenie. Na przykład wsparcie ze strony dyrekcji i kolegów zwiększa zaangażowanie nauczycieli i zmniejsza ryzyko wypalenia zawodowego (Thapa i in., 2013). Jakość relacji nauczycieli z uczniami jest silnie związana z osiągnięciami edukacyjnymi, zaangażowaniem, dobrostanem i ograniczeniem zachowań ryzykownych uczniów (Fortin, Plante i Bradley, 2011; Hattie, 2023; Nilsen, Teig, 2022; Ostaszewski, 2012; Wang i Degol, 2016). Osiągnięciom sprzyja także partnerska współpraca szkoły z rodzicami (Wang i Degol, 2016).

W rozdziale podejmowane są tematy często obecne w debacie publicznej i budzące spory. W ich przypadku sięgnięcie po rzetelne dane staje się szczególnie istotne. Porównania między krajami pozwalają dodatkowo wskazać zarówno obszary, w których Polska się wyróżnia, jak i takie, w których sytuacja w kraju nie odbiega od tej w innych regionach świata.

6.1. Warunki pracy nauczycieli

6.1.1. Warunki zatrudnienia

Formalne warunki zatrudnienia nauczycieli tworzą ramy, w których funkcjonują nauczyciele w szkołach. Badania wskazują dobre warunki pracy jako jeden z szeregu czynników wpływających na motywację pracowników, dobrostan i ogólną satysfakcję z pracy (zob. Cazes, Hijzen i Saint-Martin, 2015; Green, 2009). Oczywiście warunki zatrudnienia nauczycieli są bezpośrednio powiązane z przepisami krajowymi – regulacjami rynku pracy i regulacjami dotyczącymi zawodu nauczyciela. Specyfika badań międzynarodowych takich jak TALIS, których celem jest dostarczanie danych porównywalnych między krajami, sprawia, że badania te nie dają możliwości uwzględnienia pełnej złożoności rozwiązań obowiązujących w poszczególnych krajach i konieczne są pewne uproszczenia. Bardziej szczegółowych danych w tym względzie dostarczają statystyki publiczne. Badanie pozwala natomiast na pokazanie warunków zatrudnienia polskich nauczycieli w kontekście międzynarodowym, a także opinii nauczycieli na temat tych warunków.

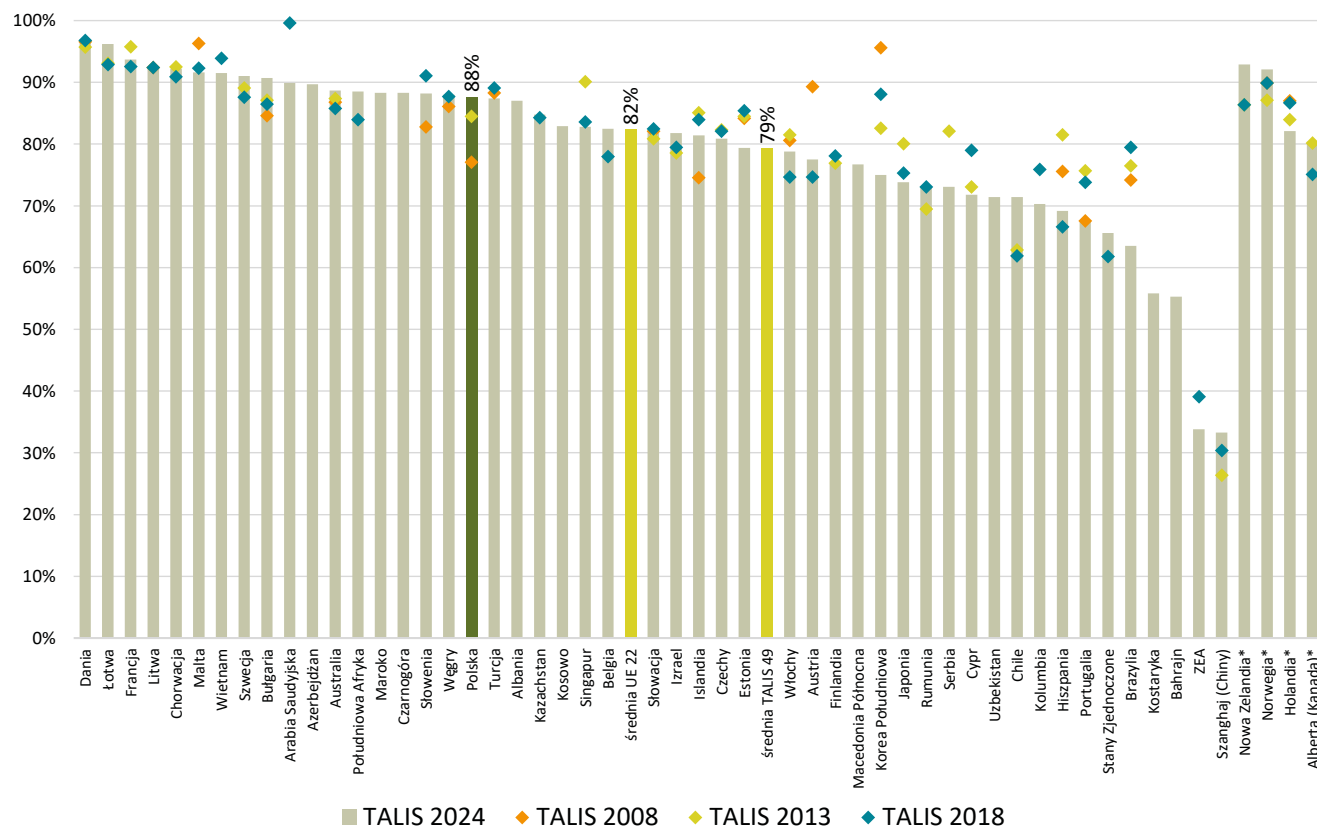
Rodzaj umowy i wymiar etatu

Stałe zatrudnienie stanowi ważny element z perspektywy poczucia bezpieczeństwa i stabilności pracy nauczycieli, a także ciągłości pracy szkół. Zarazem umowy czasowe bywają uznawane za korzystniejsze z perspektywy władz edukacyjnych jako pozwalające w większym stopniu reagować na zmiany organizacyjne oraz bieżące potrzeby szkół i systemów edukacyjnych.

Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach uczestniczących w badaniu większość nauczycieli zatrudniona jest na umowy zawarte na czas nieokreślony (wykres 6.1). W Polsce prawie 88% nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej deklaroowało, że ma taką umowę, 9% wskazało, że ma umowę na czas określony na jeden rok szkolny lub krócej, a niecałe 4% – że ma umowę czasową na więcej niż jeden rok szkolny. Biorąc pod uwagę odsetek zatrudnionych na umowy bezterminowe, Polska znalazła się powyżej średniej TALIS 49 (79%), a także powyżej średniej dla 22 krajów Unii Europejskiej (82%). Najwyższy odsetek zatrudnionych na umowach bezterminowych widoczny jest w niektórych krajach europejskich – w Danii i na Łotwie dotyczy to ponad 95% nauczycieli, a najniższy w krajach z innych regionów świata (Szanghaj, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Bahrajn).

Wykres 6.1. Zatrudnienie na umowę na czas nieokreślony w TALIS 2008, 2013, 2018 i 2024 – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli deklarujących zatrudnienie na umowę zawartą na czas nieokreślony.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce w TALIS 2008 i 2013 – gimnazja, w TALIS 2024 – kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli zatrudnionych na umowę na czas nieokreślony w TALIS 2024.

Nie wszystkie kraje TALIS 2024 brały udział we wcześniejszych edycjach TALIS.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2008, 2013, 2018 i 2024.

Porównanie danych z poszczególnych edycji TALIS pokazuje, że Polska jest jednym z krajów z największym wzrostem odsetka nauczycieli zatrudnionych w ramach stałych umów na przestrzeni ostatnich lat (w 2008 roku wynosił on 77%, w 2013 roku – 84%). W krajach uczestniczących w badaniu pod tym względem sytuacja zazwyczaj niewiele się zmienia, chociaż można zidentyfikować kraje, w których podobnie jak w Polsce obserwowana jest rosnąca proporcja nauczycieli mających bezterminową umowę, ale także takie, w których widoczne są znaczące spadki.

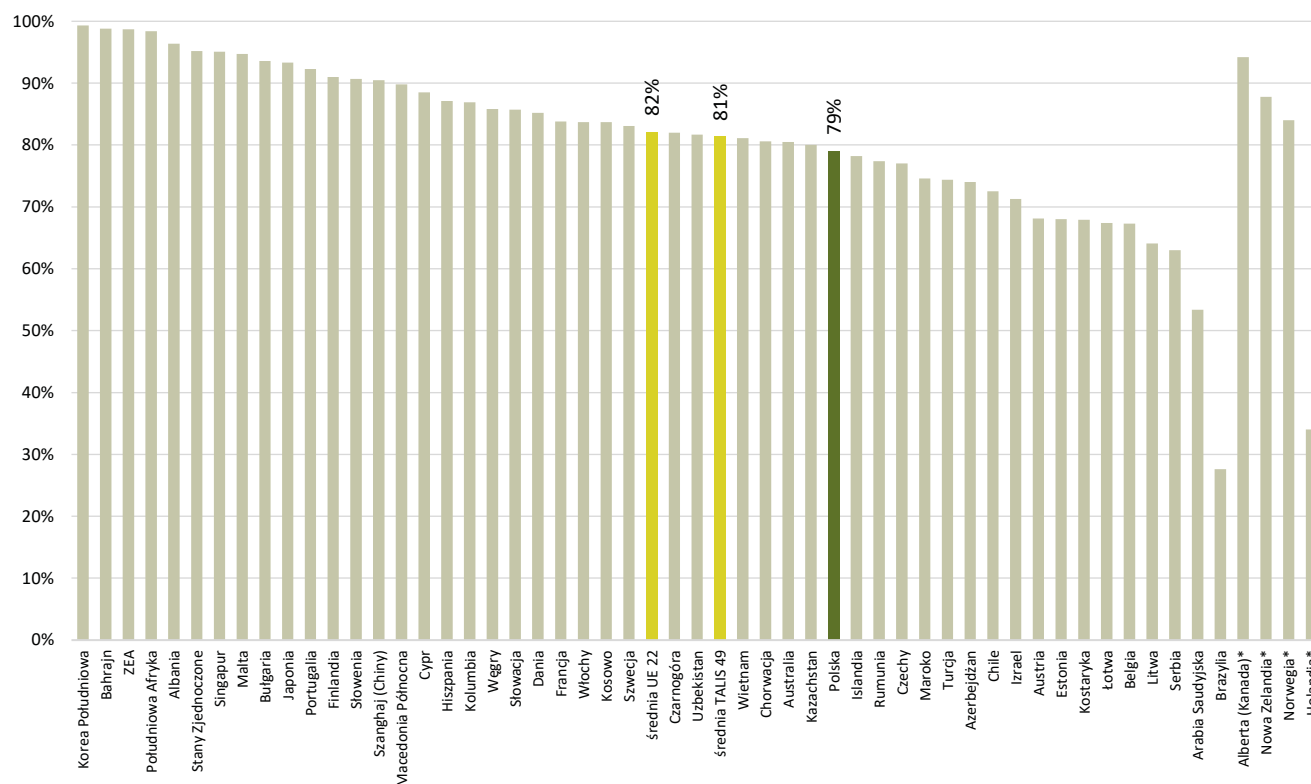
Oprócz okresu obowiązywania umowy ważnym aspektem jest także wymiar zatrudnienia. Kwestia pracy w niepełnym wymiarze godzin może być interpretowana w dwojaki sposób. Z jednej strony jako rozwiązanie zapewniające elastyczność i większą możliwość zachowania równowagi między życiem prywatnym a zawodowym, wychodzące naprzeciw potrzebom niektórych pracowników.

Z drugiej strony może być oznaką niemożliwości zapewnienia pełnego zatrudnienia i, co z tym związane, pełnego wynagrodzenia. Może być też czynnikiem ograniczającym możliwości rozwoju zawodowego (OECD, 2025a).

W badaniu TALIS nauczyciele wskazywali, czy w badanej szkole zatrudnieni są powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy (w TALIS określone jako „pełny etat”), czy w mniejszym wymiarze: mniej niż 50%, 50–70% lub 70–90% pełnego wymiaru czasu pracy – „niepełny etat”. Nauczyciele pracujący powyżej pełnego wymiaru czasu pracy, w godzinach ponadwymiarowych w danej szkole, byli więc uwzględnieni w pierwszej grupie.

Wykres 6.2. Zatrudnienie pełnoetatowe nauczycieli (powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy) – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli deklarujących zatrudnienie powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli zatrudnionych powyżej 90% wymiaru czasu pracy w TALIS 2024.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W prawie wszystkich krajach znaczna część nauczycieli zatrudniona jest powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy, chociaż są też wyjątki, jak np. Brazylia, gdzie dotyczy to jedynie 28% grona pedagogicznego. W Polsce 79% nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej wskazało, że pracuje w danej – uczestniczącej w badaniu – szkole powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy. Jest to

odsetek nieco poniżej średniej TALIS 49 i średniej UE 22 (wykres 6.2). Jednocześnie 12% nauczycieli w Polsce wskazywało, że pracuje pomiędzy 50% a 90% wymiaru czasu pracy, a 9% – poniżej 50%. Warto dodać, że w Polsce spośród nauczycieli pracujących w badanej szkole w niepełnym wymiarze godzin prawie połowa deklarowała, że pracuje także w innej szkole lub szkołach. Widać więc, że w naszym kraju praca na część etatu w szkole niekoniecznie jest podyktowana faktyczną chęcią pracy w mniejszym wymiarze godzin, ale raczej stanowi konsekwencje zewnętrznych uwarunkowań, np. braku możliwości pełnego zatrudnienia w jednym miejscu pracy, np. w związku z niewielką liczbą godzin nauczanego przedmiotu.

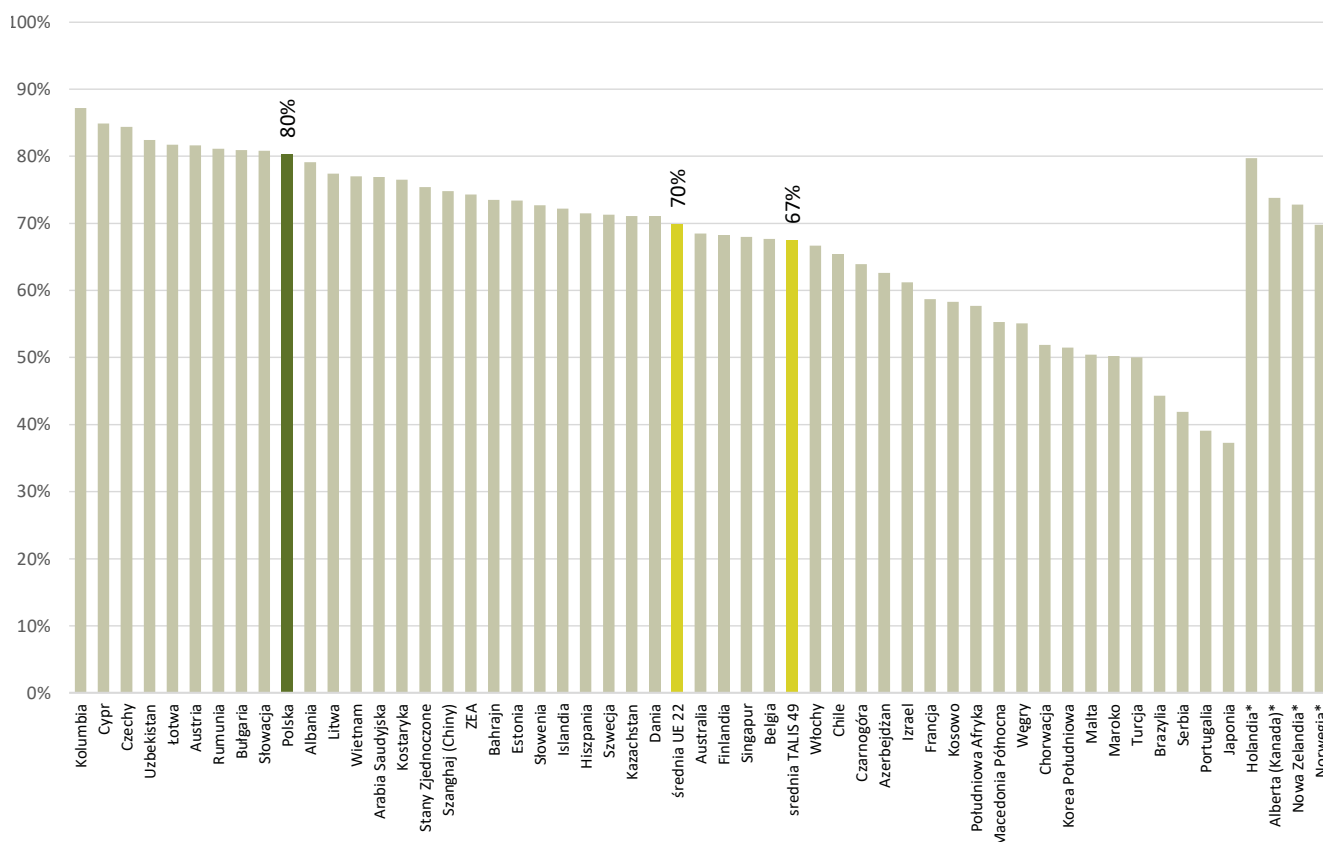
Czy widoczne są różnice w rodzaju zawieranych umów i wymiarze etatu w Polsce w zależności od charakterystyki nauczycieli i szkół, w których uczą? Nauczyciele z krótkim stażem w zawodzie częściej niż nauczyciele w pozostałych grupach mają umowy czasowe, zarazem częściej także pracują w niepełnym wymiarze godzin. Podobne zależności widoczne są w większości krajów uczestniczących w badaniu. W Polsce natomiast – w przeciwieństwie do niektórych krajów – nie ma istotnych statystycznie różnic w odniesieniu do rodzaju umowy i wymiaru etatu w zależności od płci nauczyciela. Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, nie różnicuje rodzaju umów i wymiaru etatu pracujących w nich nauczycieli. Znaczenie ma natomiast to, czy szkoła jest publiczna, czy niepubliczna – w tych drugich nauczyciele są istotnie częściej zatrudniani na umowy na czas określony i w niepełnym wymiarze czasu pracy. Wielkość szkoły ma natomiast znaczenie w kontekście wymiaru etatu – nauczyciele w szkołach o mniejszej liczbie uczniów częściej pracują w niepełnym wymiarze godzin.

Zadowolenie z warunków zatrudnienia i wynagrodzenia

Nauczyciele w ramach badania zostali poproszeni także o ogólną ocenę swoich warunków zatrudnienia poprzez odniesienie się do stwierdzenia: „Pomijając wynagrodzenie, jestem zadowolona/zadowolony z warunków zatrudnienia na stanowisku nauczyciela (np. świadczenia, godziny pracy)”. Zadowolenie z warunków zatrudnienia jest zróżnicowane między systemami edukacyjnymi – pozytywnie ocenia ten aspekt pracy aż 87% nauczycieli w Kolumbii i zaledwie 37% w Japonii, średnio około 2/3 nauczycieli z krajów uczestniczących w badaniu. Nie da się przy tym wskazać prostych prawidłowości związanych na przykład z charakterystyką systemów edukacyjnych czy uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi lub gospodarczymi (wykres 6.3).

Wykres 6.3. Zadowolenie z warunków zatrudnienia – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniem: „Pomijając wynagrodzenie, jestem zadowolona/zadowolony z warunków zatrudnienia na stanowisku nauczyciela (np. świadczenia, godziny pracy)”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się z ww. stwierdzeniem.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

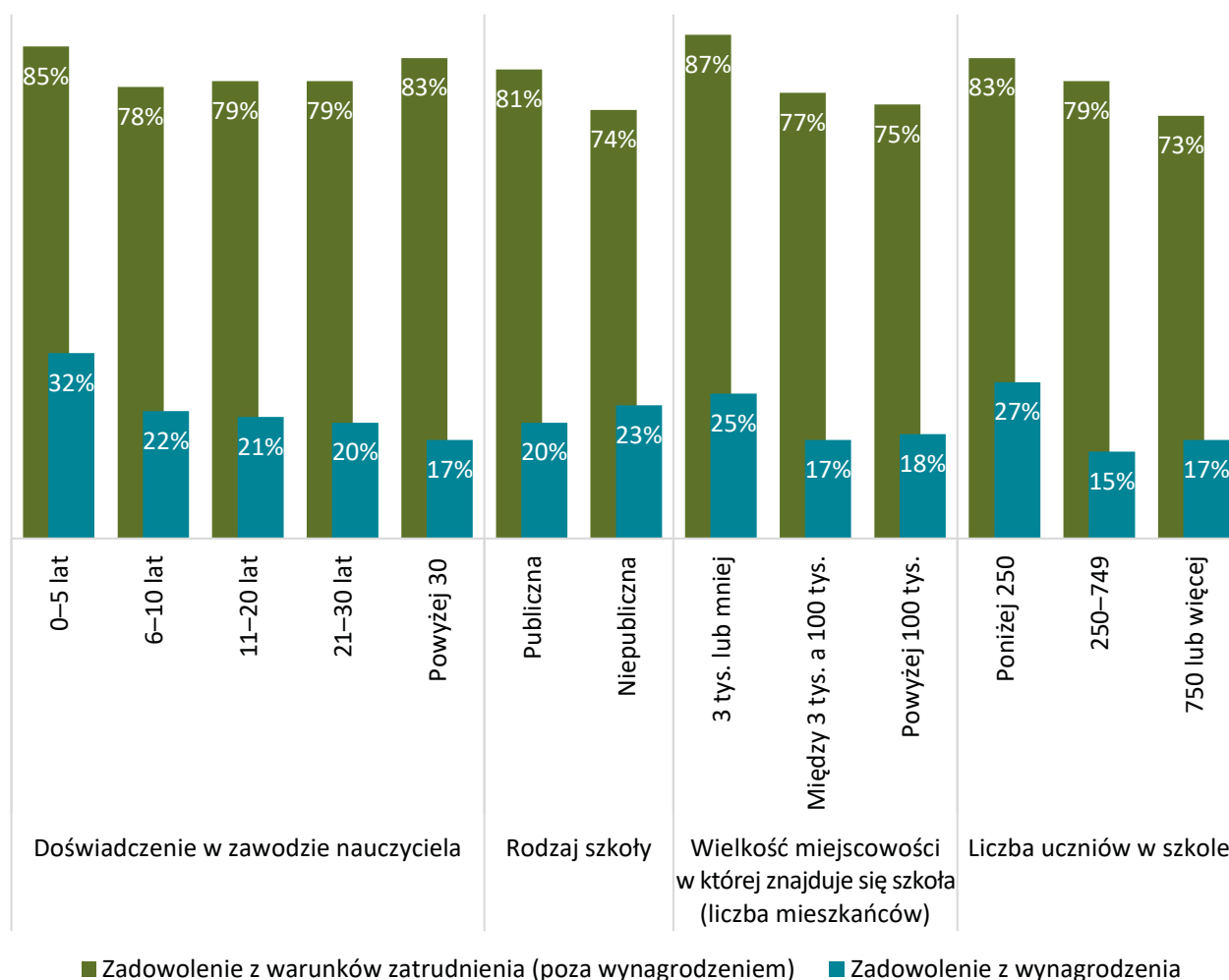
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W Polsce aż 80% nauczycieli klas 5–8 zadeklarowało zadowolenie z warunków zatrudnienia, co stanowi jeden z wyższych odsetków wśród krajów uczestniczących w badaniu, wyższy także niż średnio w krajach UE 22 (70%). Kto lepiej, a kto gorzej ocenia warunki zatrudnienia (wykres 6.4)? W Polsce nie odnotowano różnic w ocenie warunków zatrudnienia w zależności od płci i stażu pracy nauczyciela, natomiast widoczne są istotne różnice w zależności od wieku nauczycieli. Ogólnie rzecz biorąc, warunki zatrudnienia częściej pozytywnie oceniają młodszy nauczyciele (do 35. roku życia), pomimo większego w tej grupie odsetka osób zatrudnionych na podstawie umów czasowych i w niepełnym wymiarze czasu pracy, oraz najstarsi (w wieku 55 lat lub więcej). Niżej, w porównaniu z obiema tymi grupami, warunki zatrudnienia oceniają nauczyciele w wieku 35–44 lata. Zadowolenie z warunków zatrudnienia wśród młodszych nauczycieli wydaje się szczególnie istotne w kontekście braku młodych osób w zawodzie i niechęci do wstępowania nowych osób

do zawodu. Częściej pozytywnie oceniają warunki zatrudnienia także nauczyciele ze szkół z mniejszych miejscowości (3 tys. mieszkańców lub poniżej), a także uczący w mniejszych szkołach (poniżej 250 uczniów). Z kolei różnice pomiędzy nauczycielami szkół publicznych i niepublicznych nie są istotne statystycznie.

Wykres 6.4. Zadowolenie z warunków zatrudnienia i wynagrodzenia nauczycieli klas 5–8 w Polsce według stażu pracy nauczyciela, rodzaju, lokalizacji i wielkości szkoły

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniami: „Pomijając wynagrodzenie, jestem zadowolona/zadowolony z warunków zatrudnienia na stanowisku nauczyciela (np. świadczenia, godziny pracy)”, a także: „Jestem zadowolona/zadowolony z wynagrodzenia, które otrzymuję za moją pracę”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Warto dodać, że w Polsce i w dużej części innych krajów nie stwierdzono istotnych zależności pomiędzy analizowanym wcześniej rodzajem umowy lub wymiarem etatu a ogólnym zadowoleniem z warunków zatrudnienia nauczyciela (zob. OECD, 2025a). Wskazuje to, że inne obszary związane z warunkami zatrudnienia mają większe znaczenie.

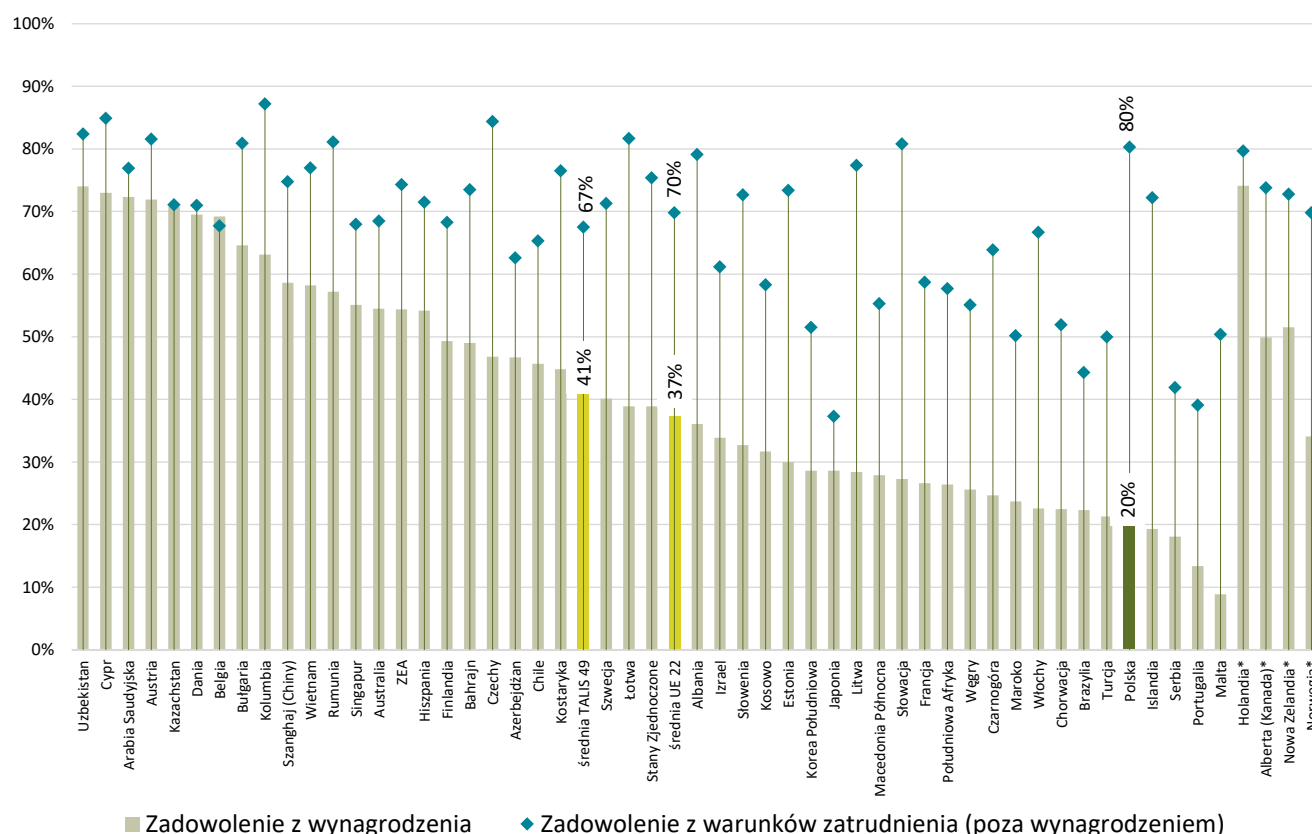
Powiązana z warunkami zatrudnienia, ale analizowaną oddzielnie kwestią jest zadowolenie z wynagrodzenia. Wynagrodzenie jest uznawane za istotny czynnik w kontekście zachęcania nauczycieli do zawodu i utrzymania w zawodzie (zob. OECD, 2024; Park, Byun, 2015). W badaniu

TALIS nie są zbierane dane na temat wysokości wynagrodzeń, nauczyciele byli proszeni natomiast o wskazanie, czy są zadowoleni z wynagrodzenia, które otrzymują.

Poziom zadowolenia z wynagrodzenia wygląda inaczej niż w przypadku warunków pracy (wykres 6.5). Średnio jedynie 2 na 5 nauczycieli z krajów uczestniczących w badaniu deklaroowało zadowolenie z wynagrodzenia. Zróżnicowanie w tym aspekcie jest zarazem większe. W części krajów (Uzbekistan, Cypr, Arabia Saudyjska, Austria) ponad 70% nauczycieli zadeklarowało zadowolenie z otrzymywanego wynagrodzenia, w innych była to mniej niż 1/5 nauczycieli (Malta, Portugalia, Serbia, Islandia). Polska znalazła się na tym mniej pozytywnym krańcu – jedynie 20% nauczycieli klas 5–8 wskazało, że jest zadowolonych ze swojego wynagrodzenia, z tego tylko niecałe 2% zdecydowanie. Wśród wszystkich krajów uczestniczących w TALIS 2024 w Polsce można zaobserwować największą różnicę pomiędzy odsetkiem zadowolonych z warunków zatrudnienia i zadowolonych z wynagrodzenia (wykres 6.5).

Wykres 6.5. Zadowolenie z wynagrodzenia – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniami: „Jestem zadowolona/zadowolony z wynagrodzenia, które otrzymuję za moją pracę”, a także: „Pomijając wynagrodzenie, jestem zadowolona/zadowolony z warunków zatrudnienia na stanowisku nauczyciela (np. świadczenia, godziny pracy)”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się z pierwszym stwierdzeniem.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Warto przypomnieć, że w Polsce badanie było realizowane w marcu 2024 roku. Kwestia wynagrodzeń nauczycieli – podwyżek, ich wysokości, relacji z przeciętnym wynagrodzeniem w gospodarce – stanowiła istotny temat w dyskusjach publicznych i dyskusjach w środowisku edukacyjnym zarówno w okresie realizacji badania, jak i w poprzedzających je miesiącach. W połowie lutego weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji² wprowadzające od stycznia podwyżki dla nauczycieli. Średnie pensje nauczycieli początkujących wzrosły o 33%, a pozostałych o 30%, co stanowiło znaczącą podwyżkę dla tej grupy zawodowej. Harmonogram wypłat wynagrodzeń po podwyżce i wyrównań różnił się w zależności od organu prowadzącego. Warto w tym kontekście dodać, że zgodnie z szacunkami OECD średnie wynagrodzenie nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy w szkołach publicznych w klasach 5–8 stanowiło w Polsce w 2024 roku średnio 88% zarobków pracowników z wykształceniem wyższym (OECD, 2025b).

Czy w przypadku zadowolenia z wynagrodzenia widzimy w Polsce analogiczne zależności jak w przypadku zadowolenia z warunków pracy? W pewnym zakresie tak (wykres 6.4). Tak jak w kwestii warunków zatrudnienia zadowolenie z wynagrodzenia nie różnicuje się w zależności od płci. Zadowoleni z wynagrodzenia są relatywnie częściej nauczyciele o krótszym stażu w zawodzie i młodszy wiekiem. Przy czym nadal nie jest to wysoki odsetek – wśród nauczycieli z doświadczeniem do 5 lat i nauczycieli poniżej 35. roku życia około 1/3 wskazało, że jest zadowolonych z wynagrodzenia. W przeciwieństwie do warunków zatrudnienia zadowolenie z wynagrodzenia nie jest częstsze w grupach o największym stażu pracy. Ze swojego wynagrodzenia najrzadziej zadowoleni są nauczyciele o dużym doświadczeniu w zawodzie i ze starszych grup wiekowych – jedynie 17% nauczycieli o stażu powyżej 30 lat i 18% nauczycieli w wieku 45 lat lub więcej.

Podobne prawidłowości związane ze stażem pracy widoczne są również w części innych krajów uczestniczących w badaniu. Analizy danych z TALIS 2018 i 2024 wskazują, że zadowolenie z wynagrodzenia powiązane jest nie tylko z poziomem wynagrodzenia, lecz także z możliwością jego wzrostu w trakcie ścieżki kariery. Mniejsze zadowolenie z wynagrodzenia doświadczonych nauczycieli jest charakterystyczne dla systemów, w których struktura wynagrodzeń jest stosunkowo płaska i nauczyciele osiągają najwyższe poziomy w ciągu 10–15 lat (OECD 2025a; OECD, 2020). Polska wpisuje się w ten schemat.

W Polsce – w przeciwieństwie do wielu innych krajów – różnice w poziomie zadowolenia z warunków finansowych między nauczycielami szkół publicznych a niepublicznych są nieistotne statystycznie. Z wynagrodzenia relatywnie bardziej zadowoleni są natomiast nauczyciele z mniejszych szkół (do 250 uczniów), a także najmniejszych miejscowości w porównaniu z tymi z większych miast (co jest z kolei charakterystyczne dla wielu krajów). Można przypuszczać, że istotny jest tu punkt odniesienia i ma to związek zarówno z różnicami w kosztach życia, jak i łatwiej dostępnymi i atrakcyjniejszymi możliwościami zarobkowania poza systemem oświaty.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 19 lutego 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz.U. 2024, poz. 234).

Warto dodać, że wyniki badania wskazują na zależności pomiędzy zadowoleniem z warunków zatrudnienia a ogólną satysfakcją zawodową nauczycieli oraz chęcią pozostania w zawodzie, które były analizowane m.in. w rozdziale 5. Zarówno w Polsce, jak i w większości krajów nauczyciele zadowoleni z warunków zatrudnienia wykazują większą satysfakcję zawodową³ i istotnie rzadziej deklarują, że planują odejść z zawodu w ciągu najbliższych 5 lat⁴ (OECD, 2025a). Zadowolenie z wynagrodzenia w tym kontekście ma mniejsze znaczenie zarówno w Polsce, jak i w innych krajach. W przypadku satysfakcji zawodowej i chęci pozostania w zawodzie kluczową kwestią w analizach okazywała się motywacja wewnętrzna nauczycieli, która wyjaśnia znaczną część różnic (zob. OECD, 2025a). Analizy te wskazują, że zadowolenie z wynagrodzenia jest tylko jednym niedominującym z czynników wpływających na zadowolenie z wykonywania pracy nauczyciela, zaś szeroko rozumiane warunki zatrudnienia i motywacja wewnętrzna mają w tym kontekście większe znaczenie.

6.1.2. Czas pracy nauczycieli

Badanie czasu pracy w TALIS 2024

Czas pracy nauczycieli to jedno z zagadnień, które budzi wiele emocji i sporów w debacie publicznej i wokół którego funkcjonuje wiele przekonań i stereotypów, często ze sobą sprzecznych. Jest to zarazem kwestia podnoszona w dyskusjach dotyczących rozwiązań w polityce edukacyjnej, w których ścierają się różne oczekiwania i perspektywy środowisk edukacyjnych. Z tego względu szczególnie cenne są badania, które dostarczają danych na temat tego zagadnienia oraz pokazują jego złożoność i wielowymiarowość.

Czas pracy nauczycieli nie jest łatwym zagadnieniem badawczym. W badaniach czasu pracy stosowane są różnorodne, często złożone metody, a przyjęte rozwiązania mają duży wpływ na wyniki i zarazem każde z nich ma różne ograniczenia (zob. Federowicz i in., 2013).

W badaniu TALIS czas pracy, podobnie jak inne zagadnienia, badany jest poprzez deklaracje nauczycieli. Nauczyciele zostali poproszeni o:

- podanie ogólnego czasu (łącznie liczba godzin zegarowych, przy zaokrągleniu do pełnej godziny) uwzględniającego wszystkie obowiązki i zadania związane z pracą w badanej szkole w ostatnim pełnym tygodniu kalendarzowym poprzedzającym badanie. Należało uwzględnić: „czas poświęcony na nauczanie, planowanie lekcji, sprawdzanie prac, współpracę z innymi nauczycielami, udział w spotkaniach grona pedagogicznego, udział w rozwoju zawodowym i inne zadania związane z pracą, w tym zadania wykonywane wieczorami, podczas weekendów lub w innych godzinach poza lekcjami”;

³ W analizie regresji wykorzystano wynik na skali ogólnej satysfakcji zawodowej. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

⁴ Analiza regresji obejmowała wyłącznie nauczycieli, którzy wskazali, że ich przejście na emeryturę w ciągu najbliższych 5 lat jest zupełnie nieprawdopodobne lub mało prawdopodobne.

- ze wskazanego ogólnego czasu podanie czasu (liczba godzin zegarowych, przy zaokrągleniu do pełnej godziny) poświęconego tylko na nauczanie – prowadzenie zajęć w badanej szkole w ostatnim pełnym tygodniu kalendarzowym poprzedzającym badanie;
- podanie czasu (liczba godzin zegarowych, przy zaokrągleniu do pełnej godziny) poświęconego na szereg wymienionych aktywności w ciągu ostatniego pełnego tygodnia kalendarzowego pracy w badanej szkole, uwzględniając „zadania wykonywane wieczorami, podczas weekendów lub w innych godzinach poza lekcjami”: 1) planowanie lub przygotowywanie lekcji w szkole lub poza szkołą; 2) praca zespołowa i współpraca z innymi nauczycielami tej szkoły; 3) ocenianie/sprawdzanie prac uczniów; 4) doradztwo i wsparcie uczniów (w tym: opieka/nadzór w godzinach pozalekcyjnych, mentoring, pomoc zdalna, doradztwo zawodowe, rozwiązywanie problemów wychowawczych); 5) udział w działaniach związanych z zarządzaniem szkołą; 6) zadania administracyjne (w tym: sprawozdawczość, prowadzenie dokumentacji i inne obowiązki biurowo-administracyjne); 7) rozwój zawodowy; 8) kontakt oraz współpraca z rodzicami lub opiekunami uczniów; 9) zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne (np. sportowe lub artystyczne); 10) inne zadania.

Badanie nie wprowadzało respondentom limitów co do wskazywanej liczby godzin poświęcanych na poszczególne aktywności w stosunku do ogólnej wskazywanej tygodniowej liczby godzin pracy. Z tego względu we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu, także w Polsce, suma godzin spędzanych na poszczególnych zadaniach jest wyższa od ogólnej – wskazywanej – liczby godzin. W krajach Unii Europejskiej różnica wyniosła średnio 8 godzin, we wszystkich krajach uczestniczących w TALIS średnio aż 16 godzin. Oba przywoływane wskaźniki mają swoje ograniczenia. Przy pierwszym nauczyciele mogą mieć tendencję do podawania liczby godzin zgodnej z zawartą umową lub obowiązującymi w danym kraju regulacjami. Przy drugim zaś mogą przeszacowywać czas wykonywania poszczególnych zadań i obowiązków służbowych, które niekiedy wykonywane są w tym samym czasie i nachodzą na siebie (OECD, 2025a).

Czas pracy i struktura czasu pracy nauczycieli w Polsce

Czas pracy oczywiście bezpośrednio jest powiązany z wymiarem zatrudnienia. Jak już wspomniano, w badaniu TALIS nie dysponujemy informacjami na temat dokładnej wysokości pensum nauczycieli, natomiast nauczyciele wskazywali, czy w badanej szkole zatrudnieni są powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy (w tym uwzględnieni są także nauczyciele pracujący powyżej pełnego etatu), czy w mniejszym wymiarze godzin (mniej niż 50%, 50–70% i 70–90% pełnego wymiaru czasu).

W Polsce nauczyciele o zatrudnieniu wyższym niż 90% pełnego wymiaru (było to prawie 80% osób uczestniczących w badaniu) średnio deklarowali, że ich tygodniowy czas pracy (pytanie o ogólny czas pracy w ostatnim pełnym tygodniu) w badanej szkole wyniósł 40 godzin zegarowych. W przypadku niepełnego wymiaru czasu pracy liczba godzin jest niższa (tabela 6.1).

Tabela 6.1. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce a wymiar czasu pracy

	Więcej niż 90% pełnego wymiaru czasu pracy („pełny etat”)	Od 50% do 90% pełnego wymiaru czasu pracy („niepełny etat”)	Mniej niż 50% pełnego wymiaru czasu pracy („niepełny etat”)
Średnia deklarowana liczba godzin pracy tygodniowo	40,0 (0,5)	26,6 (1,0)	13,2 (1,4)
Średnia deklarowana liczba godzin tygodniowo poświęcana na poszczególne aktywności:			
Nauczanie	23,5 (0,3)	13,7 (0,6)	7,2 (0,9)
Planowanie lub przygotowywanie lekcji w szkole lub poza szkołą	6,0 (0,2)	4,8 (0,2)	2,8 (0,3)
Ocenianie/sprawdzanie prac uczniów	4,2 (0,1)	2,8 (0,2)	2,0 (0,3)
Praca zespołowa i współpraca z innymi nauczycielami tej szkoły	2,3 (0,1)	1,9 (0,2)	0,8 (0,1)
Doradztwo i wsparcie uczniów	2,3 (0,1)	1,8 (0,2)	0,7 (0,1)
Rozwój zawodowy	2,1 (0,1)	1,9 (0,2)	1,1 (0,2)
Zadania administracyjne	2,1 (0,1)	1,3 (0,1)	0,8 (0,1)
Kontakt oraz współpraca z rodzicami lub opiekunami uczniów	1,4 (0,0)	1,2 (0,1)	0,6 (0,1)
Zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne	1,3 (0,1)	1,3 (0,2)	0,5 (0,1)
Udział w działaniach związanych z zarządzaniem szkołą	1,3 (0,1)	0,7 (0,1)	0,3 (0,1)

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Deklaracje nauczycieli uczących w wymiarze co najmniej 90% pełnego czasu pracy, dotyczące ogólnego czasu pracy w ostatnim pełnym tygodniu w danej szkole, nie zmieniły się w porównaniu z poprzednią edycją badania, w której brała udział Polska (tabela 6.2). W TALIS 2013 średni deklarowany czas pracy nauczycieli gimnazjów wyniósł 39 godzin i 30 minut (39,5 godziny), brak więc istotnych różnic w porównaniu z nauczycielami uczącymi w klasach 5–8 jedenaście lat później. Zwiększyła się natomiast – jak można zakładać kosztem innych aktywności – średnia deklarowana liczba godzin zegarowych poświęcanych na nauczanie. W 2024 roku wyniosła ona prawie 24 godziny (w przeliczeniu na jednostki lekcyjne jest to około 29 lekcji 45-minutowych), a więc o ponad 3 godziny zegarowe więcej niż w 2013 roku. Ta zmiana może wynikać z rosnącej liczby nauczycieli pracujących w ponadstandardowym wymiarze godzin.

Tabela 6.2. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli w Polsce w TALIS 2013 (gimnazjum) i TALIS 2024 (klasy 5–8)

	TALIS 2013	TALIS 2024	Różnica 2024 – 2013
	Średnia (błąd standardowy)	Średnia (błąd standardowy)	
Średnia deklarowana liczba godzin pracy w ostatnim tygodniu ogółem	39,5 (0,5)	40,0 (0,5)	0,5
Średnia deklarowana liczba godzin pracy w ostatnim tygodniu poświęcona na nauczanie	20,3 (0,2)	23,5 (0,3)	3,3

Dane dla nauczycieli, którzy wskazali, że pracują w wymiarze co najmniej 90% pełnego wymiaru czasu pracy. Pogrubiono różnice istotne statycznie.

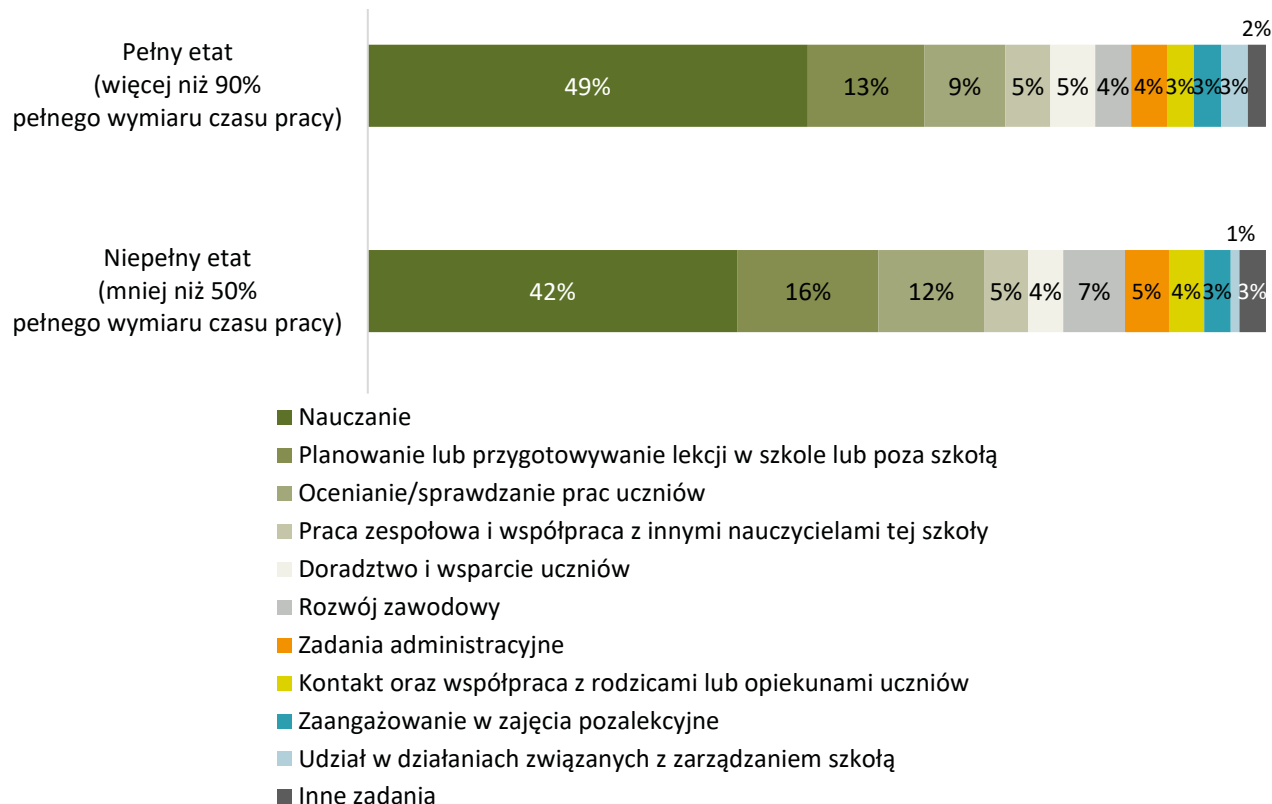
W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2023 i TALIS 2024.

Warto w szczególności przyjrzeć się strukturze czasu pracy – temu, ile czasu nauczyciele w Polsce poświęcają na poszczególne aktywności, a także jak ich czas pracy rozkłada się pomiędzy nauczanie a inne obowiązki (wykres 6.6). Wyniki badania TALIS 2024 potwierdzają, że nauczyciele realizują wiele różnorodnych zadań, z których każde wymaga określonego nakładu czasu.

Deklaracje nauczycieli zatrudnionych powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy wskazują, że na nauczanie poświęcają średnio prawie połowę (49%) swojego tygodniowego czasu pracy. Następną najbardziej angażującą czasowo czynnością jest planowanie lub przygotowywanie lekcji, na które średnio poświęcają 13% czasu, a w dalszej kolejności ocenianie/sprawdzanie prac uczniów (9%), działania prowadzone z innymi nauczycielami (praca zespołowa i współpraca – 5%) i uczniami (doradztwo i wsparcie uczniów – 5%). Każda z kolejnych aktywności zajmuje już znacznie mniejszy wycinek (2–4%), chociaż łącznie stanowią znaczącą część tygodniowego czasu pracy nauczycieli. Średnio najmniej czasu (poniżej 1,5 godziny tygodniowo) – jak wynika z deklaracji – nauczyciele poświęcają na udział w aktywnościach związanych z zarządzaniem szkołą, zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne czy kontakt i współpracę z rodzicami lub opiekunami uczniów.

Wykres 6.6. Struktura czasu pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce



Odsetek został obliczony na podstawie pytań: „Z podanej liczby godzin ogółem, ile godzin zegarowych poświęciła Pani/poświęcił Pan w ciągu ostatniego pełnego tygodnia kalendarzowego na nauczanie w tej szkole?” oraz „W przybliżeniu, ile godzin zegarowych poświęciła Pani/poświęcił Pan na następujące zadania w ciągu ostatniego pełnego kalendarzowego tygodnia pracy w tej szkole?”.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Porównanie wskazań nauczycieli pracujących w pełnym i niepełnym wymiarze godzin pokazuje, że przy mniejszej liczbie godzin czas poświęcany na poszczególne obowiązki służbowe nie maleje proporcjonalnie. Nauczyciele, którzy pracują na mniej niż pół etatu, relatywnie mniej czasu spędzają na prowadzeniu lekcji, rośnie zaś proporcja czasu, który poświęcają np. na planowanie lub przygotowanie lekcji, ocenianie i sprawdzanie prac uczniów czy rozwój zawodowy. Warto w tym kontekście przywołać wyniki prowadzonego przez IBE w latach 2011–2012 badania czasu i warunków pracy nauczycieli – najbardziej kompleksowego z badań w tym obszarze w ostatnich latach⁵. Badanie pokazało, że nie istnieje prosta zależność między liczbą lekcji prowadzonych przez nauczyciela a nakładem pracy pozalekcyjnej. W przypadku nauczycieli z niepełnym wymiarem godzin im więcej prowadzonych lekcji, tym dłuższy całkowity czas pracy. Jednocześnie gdy nauczyciel ma co najmniej pełne pensum, czas pracy stabilizował się – dodatkowe godziny lekcyjne nie wydłużały istotnie pozostałych obowiązków (zob. Federowicz i in., 2013).

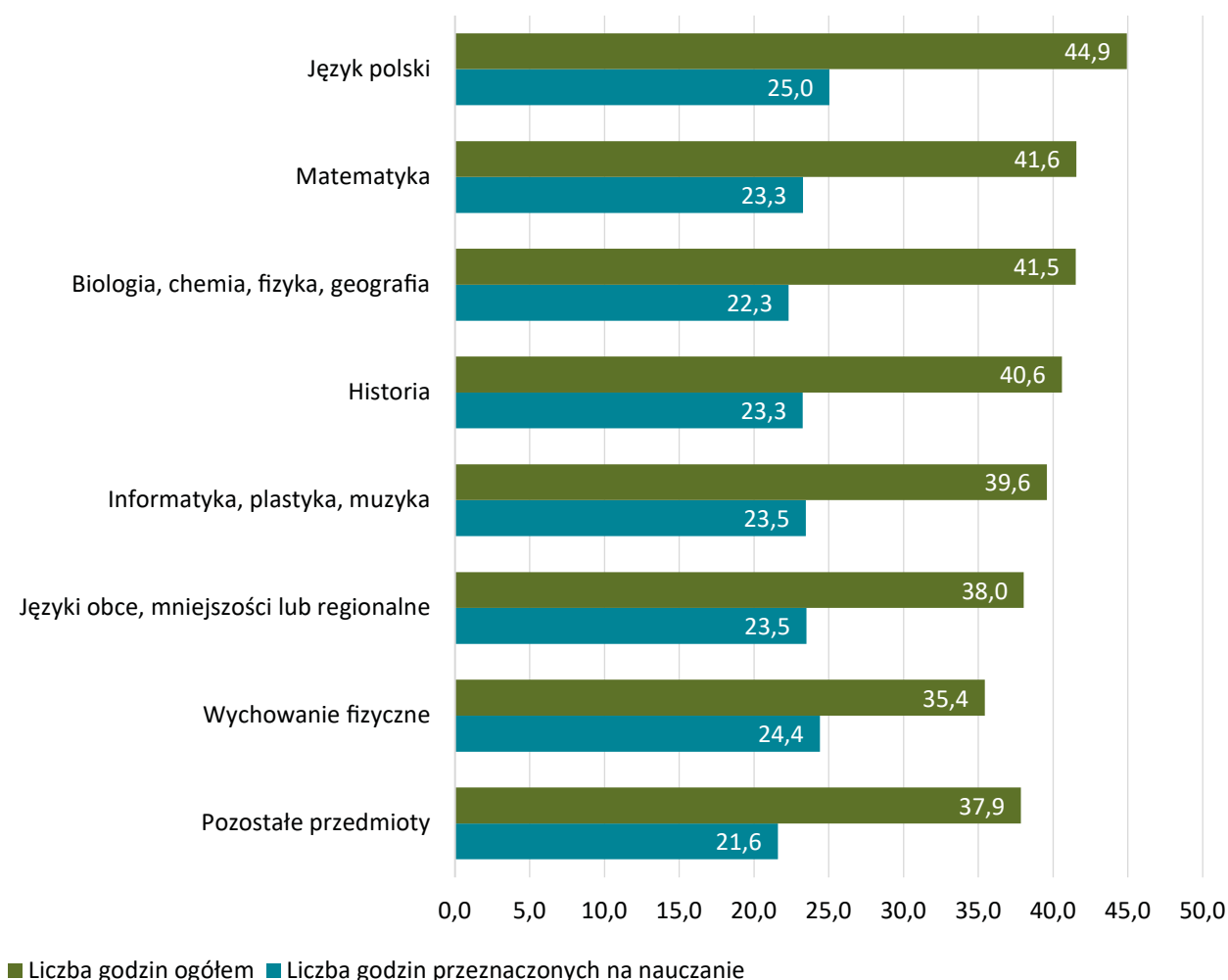
⁵ W ramach badania wyróżniono 54 czynności wykonywane przez nauczycieli, średni łączny czas na nie przeznaczony wyniósł 46 godz. i 40 min tygodniowo (badanie techniką DAR – *day after recall* – podana liczba godzin dotyczyła nauczycieli, którzy prowadzili od 18 do 27 lekcji tygodniowo i pracowali w jednej szkole lub zespole szkół), więcej: <https://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-czas-i-warunki-pracy-nauczycieli.pdf>).

Jak wspomniano, w porównaniu z 2013 rokiem w TALIS 2024 widoczny jest wzrost deklarowanej liczby godzin przeznaczanych na nauczanie, przy braku wzrostu ogólnej deklarowanej tygodniowo liczby godzin pracy.

Którzy nauczyciele deklarują, że pracują dłużej, a którzy krócej, jeśli uwzględnimy wyłącznie nauczycieli zatrudnionych powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy? Podstawowe cechy szkoły, w której zatrudniony jest nauczyciel, nie różnicują jego średniego czasu pracy ani średniego czasu poświęcanego na nauczanie – nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy nauczycielami ze względu na lokalizację szkoły (wielkość miejscowości), wielkość szkoły lub to, czy jest szkołą publiczną, czy niepubliczną.

Badanie TALIS potwierdza natomiast zróżnicowanie czasu pracy pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów, obserwowane także we wspomnianym badaniu czasu i warunków pracy nauczycieli (wykres 6.7). Należy podkreślić, że mowa tu także o nauczycielach uczących więcej niż jednego przedmiotu, w przypadku których w omawianej analizie uwzględniono przedmiot główny, tj. ten, którego uczą w największym wymiarze godzin. Zgodnie z deklaracjami nauczycieli ogółem średnio najwięcej godzin tygodniowo na pracę poświęcają nauczyciele języka polskiego, kolejna grupa to nauczyciele matematyki, przedmiotów przyrodniczych i historii, najniższy jest zaś średni deklarowany czas pracy nauczycieli wychowania fizycznego. Ogólna deklarowana liczba godzin pracy jest bardziej zróżnicowana niż deklarowana liczba godzin poświęcanych na nauczanie, co wskazuje, że to przede wszystkim inne aktywności są odpowiedzialne za różnice w czasie pracy nauczycieli różnych przedmiotów. Zresztą deklaracje dotyczące czasu poświęcanego na poszczególne aktywności rzucają światło na zróżnicowanie między przedmiotami. Największe różnice pomiędzy nauczycielami widoczne są w zakresie oceniania i sprawdzania prac uczniów – tutaj przodują nauczyciele języka polskiego, a – co nie może zaskakiwać – najmniej czasu na tę aktywność poświęcają nauczyciele wychowania fizycznego. Na planowanie i przygotowania lekcji z kolei – jak wynika z deklaracji – średnio najwięcej czasu poświęcają nauczyciele matematyki, najmniej nauczyciele wychowania fizycznego. Ci ostatni natomiast spędzają istotnie więcej czasu, organizując zajęcia pozalekcyjne.

Wykres 6.7. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce według głównego nauczanego przedmiotu



Dane dla nauczycieli, którzy wskazali, że pracują w wymiarze co najmniej 90% pełnego wymiaru czasu pracy.

W przypadku nauczycieli uczących więcej niż jednego przedmiotu w analizie uwzględniono przedmiot główny, czyli ten, którego uczą w największym wymiarze godzinowym w klasach 5–8.

Liczba godzin ogółem i liczba godzin poświęconych na nauczanie odnoszą się do średniej deklarowanej liczby godzin zegarowych w ostatnim pełnym tygodniu przed realizacją badania.

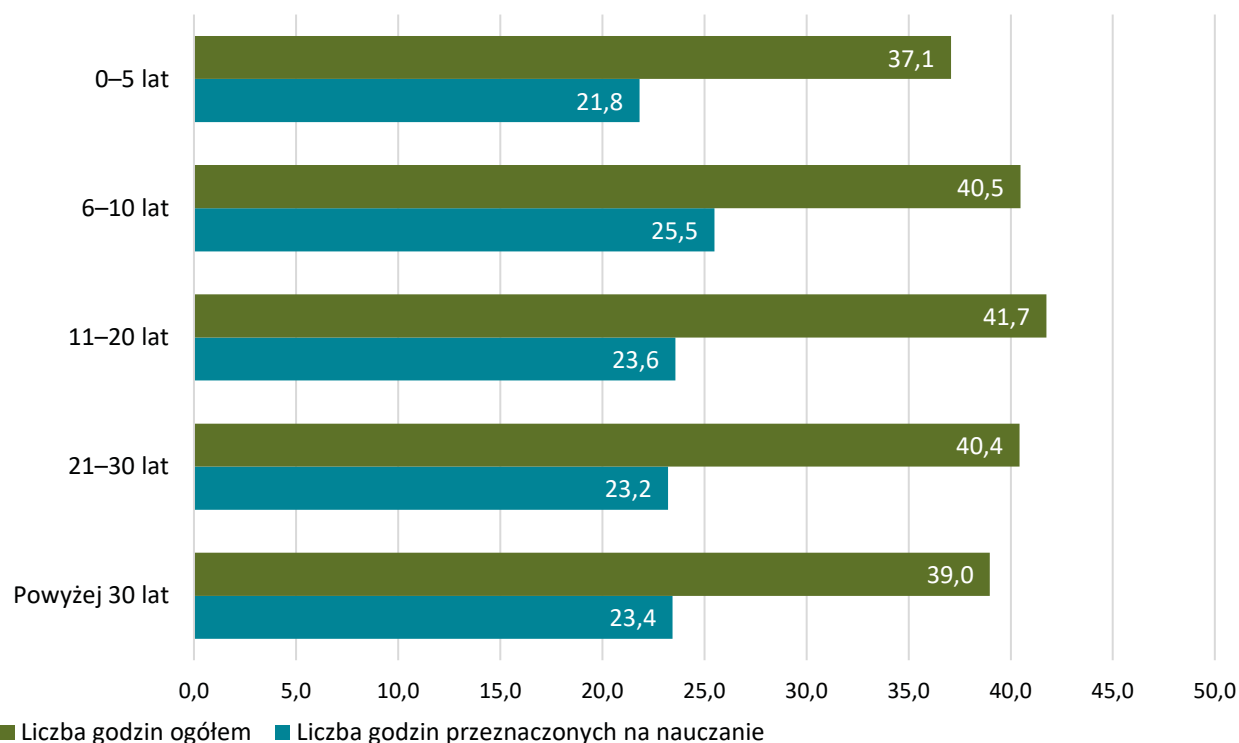
Kategoria „pozostałe przedmioty” obejmuje następujące przedmioty: edukacja dla bezpieczeństwa, technika, wiedza o społeczeństwie, wychowanie do życia w rodzinie, doradztwo zawodowe, religia, etyka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Warto także spojrzeć na różnice w średnim czasie w zależności od doświadczenia w zawodzie nauczyciela. Wbrew intuicjom w Polsce to nauczyciele o krótszym stażu pracy średnio wskazywali niższą liczbę godzin pracy niż bardziej doświadczone osoby. Dotyczy to zarówno średniego ogólnego deklarowanego czasu pracy, czasu przeznaczonego na nauczanie, jak i części aktywności. Istotnie statystycznie różnice można obserwować w przypadku doradztwa i wsparcia uczniów czy działań administracyjnych, w które, jak można wnioskować, w szkołach częściej angażowani są bardziej doświadczeni pracownicy. Jedyną aktywnością, na którą nauczyciele o mniejszym

doświadczeniu poświęcają więcej czasu, jest rozwój zawodowy. Warto dodać, że w części innych krajów obserwowane są odwrotne prawidłowości, gdzie to nauczyciele o krótszym stażu w zawodzie poświęcają na poszczególne działania więcej czasu.

Wykres 6.8. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce według doświadczenia zawodowego



Dane dla nauczycieli, którzy wskazali, że pracują w wymiarze co najmniej 90% pełnego wymiaru czasu pracy.

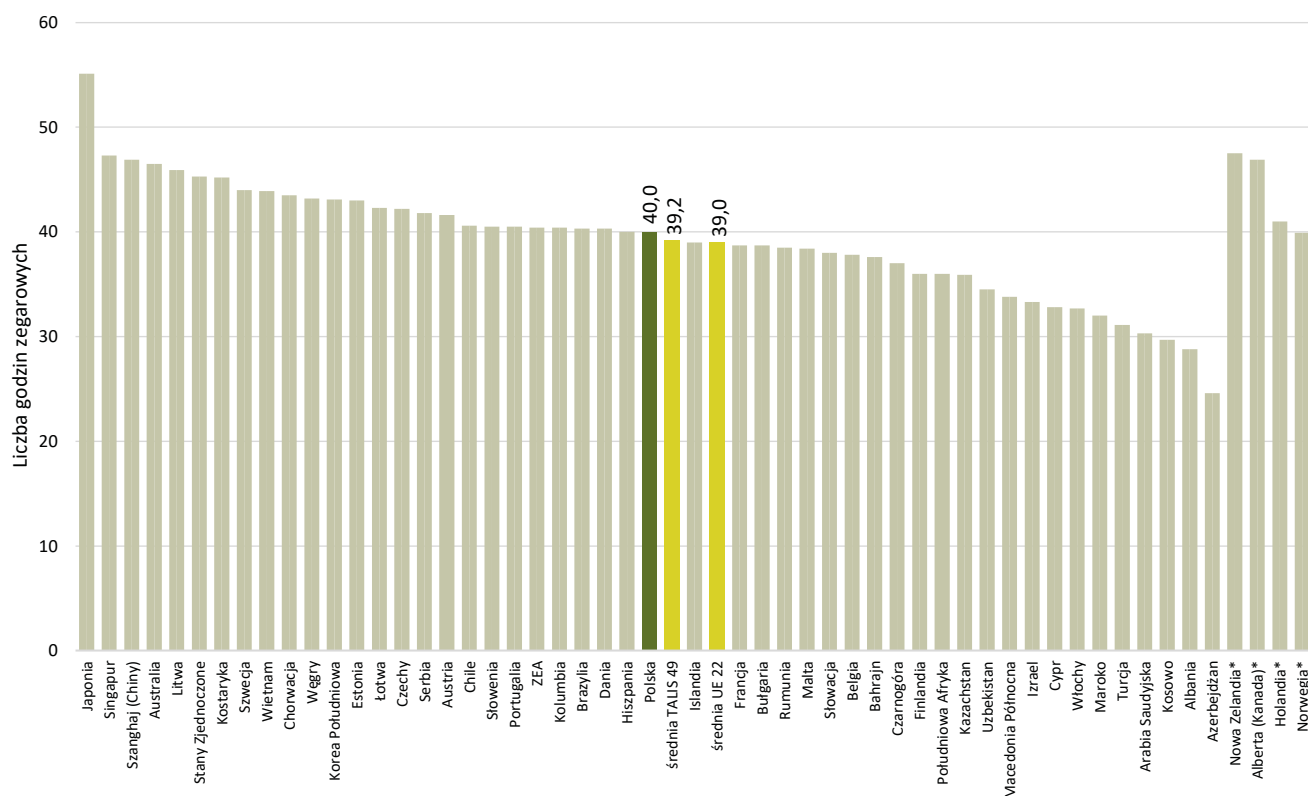
Liczba godzin ogółem i liczba godzin poświęconych na nauczanie odnoszą się do średniej deklarowanej liczby godzin zegarowych w ostatnim pełnym tygodniu przed realizacją badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Czas i struktura pracy nauczycieli w krajach badania TALIS 2024

Jak pod względem czasu pracy nauczyciele w Polsce wypadają na tle innych krajów? Trzeba pamiętać, że liczba godzin pracy nauczycieli wiąże się bezpośrednio z obowiązującymi w poszczególnych krajach regulacjami rynku pracy i regulacjami dotyczącymi zawodu nauczyciela. Porównując ogólny deklarowany czas pracy nauczycieli zatrudnionych powyżej 90% pełnego wymiaru czasu, widzimy bardzo duże zróżnicowanie między krajami (wykres 6.9). Począwszy od Japonii, gdzie nauczyciele wskazują, że średnio pracują ponad 55 godzin tygodniowo, po Azerbejdżan, gdzie jest to niecałe 25 godzin, a więc ponad dwa razy mniej. Polska w tym zakresie znalazła się w połowie stawki ze średnim czasem pracy zbliżonym do średniej badania TALIS 49 i średniej UE 22, na tle innych krajów nauczyciele w Polsce nie wyróżniają się więc pod względem ogólnego czasu pracy.

Wykres 6.9. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dane dla nauczycieli, którzy wskazali, że pracują w wymiarze co najmniej 90% pełnego wymiaru czasu pracy.

Na wykresie przedstawiono średnią deklarowaną liczbę godzin zegarowych w badanej szkole ogółem w ostatnim pełnym tygodniu przed realizacją badania.

Kraje uporządkowano malejąco według średniej deklarowanej liczby godzin.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Czy liczba godzin pracy nauczycieli jest duża na tle innych zawodów? Warto w tym kontekście spojrzeć na dane z innego badania OECD – badania PIAAC, realizowanego w latach 2022–2023. Badanie było prowadzone wśród osób dorosłych i obejmowało m.in. szeroki zakres zagadnień związanych z ich aktywnością edukacyjną i aktywnością na rynku pracy, w tym właśnie czas pracy. Wyniki badania wskazują, że średni ogólny deklarowany czas pracy osób pracujących na pełny etat (analogiczny do nauczycieli w Polsce) o wyższym wykształceniu to 40,8 godziny, a więc o niecałą godzinę wyższy niż ogólne deklaracje nauczycieli w badaniu TALIS 2024. W badaniu PIAAC w próbie znaleźli się również nauczyciele, ich średni tygodniowy czas pracy według deklaracji z tego badania wyniósł 38,6 godziny (OECD, 2025a). Natomiast biorąc pod uwagę, że badanie nie było prowadzone na dużej, reprezentatywnej próbie przedstawicieli tego zawodu, dane te należy traktować z ostrożnością.

6.1.3. Uczniowie i klasy

Istotną kwestią w kontekście warunków pracy nauczycieli jest to, z jakimi grupami uczniów pracują. Szkoły i oddziały klasowe różnią się pod względem pochodzenia społecznego uczniów, poziomu ich umiejętności, postaw, zachowań lub motywacji. Ważna jest możliwość zapewnienia odpowiedniego podejścia i dostosowania sposobu pracy do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Z perspektywy organizacji pracy nauczycieli znaczenie ma to, jak wielu uczniów wymaga szczególnego wsparcia. W konsekwencji przemian społecznych zarówno w Polsce, jak i w innych krajach obserwuje się różne zmiany, biorąc pod uwagę charakterystyki uczniów w szkołach i klasach.

Z obszarem tym powiązana jest także liczebność oddziałów klasowych. W powszechnym odbiorze mniejsze oddziały klasowe uznawane są za czynnik warunkujący dobre efekty nauczania, chociaż wyniki badań wskazują na bardziej złożony charakter tej zależności. Kluczowe znaczenie ma nie sama wielkość klasy, ale to, jak wpływa ona na sposób pracy nauczyciela i w konsekwencji proces uczenia się. W mniejszych oddziałach nauczyciele mogą poświęcić więcej uwagi poszczególnym uczniom i stosować bardziej zróżnicowane i dostosowane do ich potrzeb metody nauczania (zob. Blatchford, Bassett i Brown, 2011; Blatchford i Russell, 2019; Hattie, 2005).

Zróżnicowanie uczniów w szkołach i oddziałach klasowych

Badanie TALIS dostarcza informacji na temat zróżnicowania szkół i klas z dwóch perspektyw: nauczycieli, a także dyrektorów szkół. Dyrektorzy byli proszeni o oszacowanie proporcji uczniów o podanych w pytaniu charakterystykach w szkole w klasach 5–8, zaś nauczyciele w nauczonym przez nich, wybranym do pogłębionych analiz, oddziale spośród klas 5–8⁶.

Na tle innych krajów Polska wyróżnia się wysokim odsetkiem wskazań dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (tabela 6.3)⁷. Jak wynika z deklaracji dyrektorów, prawie 2/3 nauczycieli pracuje w szkołach, w których ponad 10% uczniów klas 5–8 ma specjalne potrzeby edukacyjne. Jednocześnie jedynie 12% nauczycieli stwierdziło, że w nauczonym przez nich oddziale klasowym nie ma uczniów o specjalnych potrzebach, zaś 42% wskazało, że ma ponad 10% takich uczniów (wykres 6.11). Częściej większy udział w społeczności uczniowskiej uczniów ze specjalnymi potrzebami wskazywali nauczyciele ze szkół zlokalizowanych w dużych miastach, rzadziej z tych w mniejszych miejscowościach. Porównania między krajami w tym obszarze należy

⁶ Nauczyciele we wszystkich krajach byli proszeni o odpowiedzenie na szereg szczegółowych pytań dotyczących jednego oddziału spośród klas na poziomie ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej), w którym prowadzili lekcję w ostatni wtorek przed badaniem po godzinie 11:00. Jeśli nie prowadzili lekcji w takim oddziale we wtorek, mieli wybrać oddział, w którym prowadzili lekcje następnego dnia po ostatnim wtorku. Była to metoda mająca na celu zapewnienie losowego doboru oddziału do bardziej rozbudowanego zestawu pytań.

⁷ Według definicji TALIS, z którą zapoznawali się respondenci, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to uczniowie posiadający orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz inni uczniowie, dla których dyrektor jest zobowiązany utworzyć zespół pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Często są to uczniowie, którym w ramach wsparcia edukacyjnego zapewniono dodatkowe zasoby (kadrowe, materialne lub finansowe).

traktować z ostrożnością ze względu na różne definicje specjalnych potrzeb edukacyjnych w ramach systemów oświaty, co może się przekładać na różne podejście do tego zagadnienia w ramach badania. W polskim systemie specjalne potrzeby edukacyjne rozumiane są szeroko, dotyczą sytuacji, w której uczeń wymaga dodatkowego wsparcia, dostosowania metod pracy czy organizacji procesu kształcenia, a więc obejmuje to dużą grupę uczniów – zarówno z szeroko rozumianymi trudnościami, jak i szczególnie uzdolnionych⁸. W niektórych krajach z kolei rozwiązania koncentrują się bardziej na tej pierwszej grupie. Różnice między krajami mogą wynikać także ze zróżnicowanej świadomości nauczycieli i systemów diagnoz.

Polska wyróżnia się także na tle innych krajów wysokim odsetkiem dzieci uchodźczych, co jest konsekwencją rosyjskiej inwazji na Ukrainę i dołączenia do polskich szkół dużej liczby ukraińskich uczniów. Z deklaracji dyrektorów wynika, że 2/3 nauczycieli w Polsce pracuje w szkołach, w których znalazły się dzieci uchodźcze, z kolei 6% nauczycieli wskazało, że w oddziale, w którym uczy, dzieci uchodźcze stanowią więcej niż 10% wszystkich uczniów. Jednocześnie jednak wskazania dotyczące migrantów, uczniów słabo znających język polski i uczniów, dla których nie jest on językiem ojczystym, są znacznie niższe niż średnio w innych krajach. Większa koncentracja uczniów o doświadczeniach migracyjnych i uchodźczych, uczniów słabo znających język polski i uczniów, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, w Polsce częściej wskazywana była w szkołach zlokalizowanych w dużych miastach, dużych szkołach i szkołach publicznych, w porównaniu ze szkołami zlokalizowanymi w małych miejscowościach, szkołami o małej liczbie uczniów i szkołami niepublicznymi.

Nauczyciele w Polsce relatywnie częściej niż średnio w innych krajach wskazywali również na obecność w klasie uczniów szczególnie uzdolnionych. Zbliżone do średniej dla innych krajów są deklaracje dotyczące uczniów o niskich wynikach w nauce. Niższe natomiast są wskazania dotyczące uczniów z zaburzeniami zachowania. W Polsce około 1/4 nauczycieli wskazało, że w oddziale, w którym uczy, jest więcej niż 10% takich uczniów. Częściej miało to miejsce w przypadku szkół zlokalizowanych w dużych miastach (33%), rzadziej w mniejszych miejscowościach (18%). Dla porównania, w krajach UE 22 deklarowało tak 31% nauczycieli. W przypadku tych charakterystyk uczniów należy także pamiętać o możliwych różnicach w ich postrzeganiu między krajami.

Polska na tle innych krajów dobrze wypada pod względem wskazań dotyczących uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Jedynie 18% nauczycieli zadeklarowało, że w oddziale, w którym uczy, jest ponad 10% uczniów w takiej sytuacji, średnio w krajach uczestniczących w badaniu i krajach UE było to nieco ponad 30% nauczycieli. W naszym kraju nieznacznie większa koncentracja uczniów ze środowisk defaworyzowanych widoczna jest w szkołach zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach i w mniejszych szkołach.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.).

Tabela 6.3. Zróżnicowanie szkół i oddziałów klasowych – Polska, średnia UE 22 i średnia TALIS 49

	SZKOŁY – PERSPEKTYWA DYREKTORÓW			ODDZIAŁY KLASOWE – PERSPEKTYWA NAUCZYCIELI		
	Odsetek nauczycieli uczących w szkołach, w których dyrektorzy wskazali określoną proporcję uczniów w klasach 5–8 o podanych charakterystykach			Odsetek nauczycieli, którzy wskazali określoną proporcję uczniów o podanych charakterystykach w nauczonym oddziale		
	Polska	Średnia TALIS 49	Średnia UE 22	Polska	Średnia TALIS 49	Średnia UE 22
Więcej niż 10% uczniów słabo zna język, w którym odbywa się nauczanie	6%	16%	15%	10%	22%	18%
Dla więcej niż 10% uczniów język nauczania nie jest językiem ojczystym	12%	24%	24%	15%	24%	23%
Więcej niż 10% uczniów ma niskie wyniki w nauce	-	-	-	53%	54%	60%
Więcej niż 10% uczniów to uczniowie uzdolnieni	-	-	-	68%	47%	33%
Więcej niż 10% uczniów ma specjalne potrzeby edukacyjne	62%	32%	50%	42%	25%	36%
Więcej niż 10% uczniów to uczniowie z zaburzeniami zachowania	-	-	-	24%	31%	31%
Więcej niż 10% uczniów pochodzi z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej	21%	43%	44%	18%	33%	31%
Więcej niż 10% uczniów należy do mniejszości narodowych i etnicznych	4%	18%	14%	7%	18%	15%
Więcej niż 10% uczniów jest imigrantami lub ma pochodzenie migracyjne (z wyłączeniem uchodźców)	1%	15%	26%	4%	15%	23%
Więcej niż 10% uczniów to uchodźcy	5%	4%	3%	6%	5%	3%
Co najmniej 1% uczniów to uchodźcy	66%	34%	52%	30%	16%	18%

Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W przypadku niektórych z analizowanych wymiarów zróżnicowania możliwe jest prześledzenie zmian, które zaszły w porównaniu z edycją TALIS z 2013 roku (wykresy 6.10 i 6.11)⁹.

Co nie może zaskakiwać, spośród analizowanych wymiarów największe zmiany zaszły w zakresie obecności w szkołach uczniów, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Jest to oczywiście konsekwencja dołączenia do polskiego systemu edukacji wielu ukraińskich dzieci.

W 2013 roku większość (88%) nauczycieli wskazywała, że w nauczonym przez nich oddziale nie ma takich uczniów, zaś w 2024 roku odsetek ten spadł do 58%. Wzrósł natomiast odsetek nauczycieli deklarujących, że w nauczonym oddziale mają więcej niż 30% uczniów, dla których język polski nie jest pierwszym językiem. Podobne trendy widoczne są w deklaracjach dyrektorów szkół. Należy zwrócić uwagę, że wskazania dotyczące odsetka uczniów słabo znających język polski są niższe od tych, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, co może wskazywać na postępujące procesy adaptacji językowej uczniów (zob. tabela 6.3).

W 2024 roku zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele nieco częściej niż w badaniu z 2013 roku wskazywali większy udział uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W 2013 roku 28% nauczycieli deklarowało, że w ich oddziale ponad 10% uczniów ma specjalne potrzeby, w 2024 roku – 42%. Odwrotny kierunek zmian można zaobserwować w sytuacji społeczno-ekonomicznej uczniów – uczniowie z rodzin w trudnej sytuacji, jak wynika z deklaracji dyrektorów szkół i nauczycieli, są mniej obecni w szkołach. Można to wiązać z szerszymi przemianami społeczno-ekonomicznymi w Polsce, w tym z poprawą sytuacji materialnej rodzin. O ile w 2013 roku tylko 13% nauczycieli deklarowało, że w badanym oddziale nie ma uczniów z biedniejszych środowisk, to w 2024 roku dotyczyło to około 1/3 z nich. Zarazem spadł odsetek nauczycieli wskazujących, że w ich oddziałach proporcja uczniów z rodzin o trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej jest wysoka. Podobne trendy występują w deklaracjach dyrektorów szkół. Przykładowo w 2013 roku 18% dyrektorów wskazało, że ponad 30% uczniów w ich szkole pochodzi z biednych rodzin, w 2024 roku było to jedynie 3% dyrektorów. Widać więc, że skala szkół z dużą koncentracją ubóstwa jest niewielka i znacząco się zmniejszała.

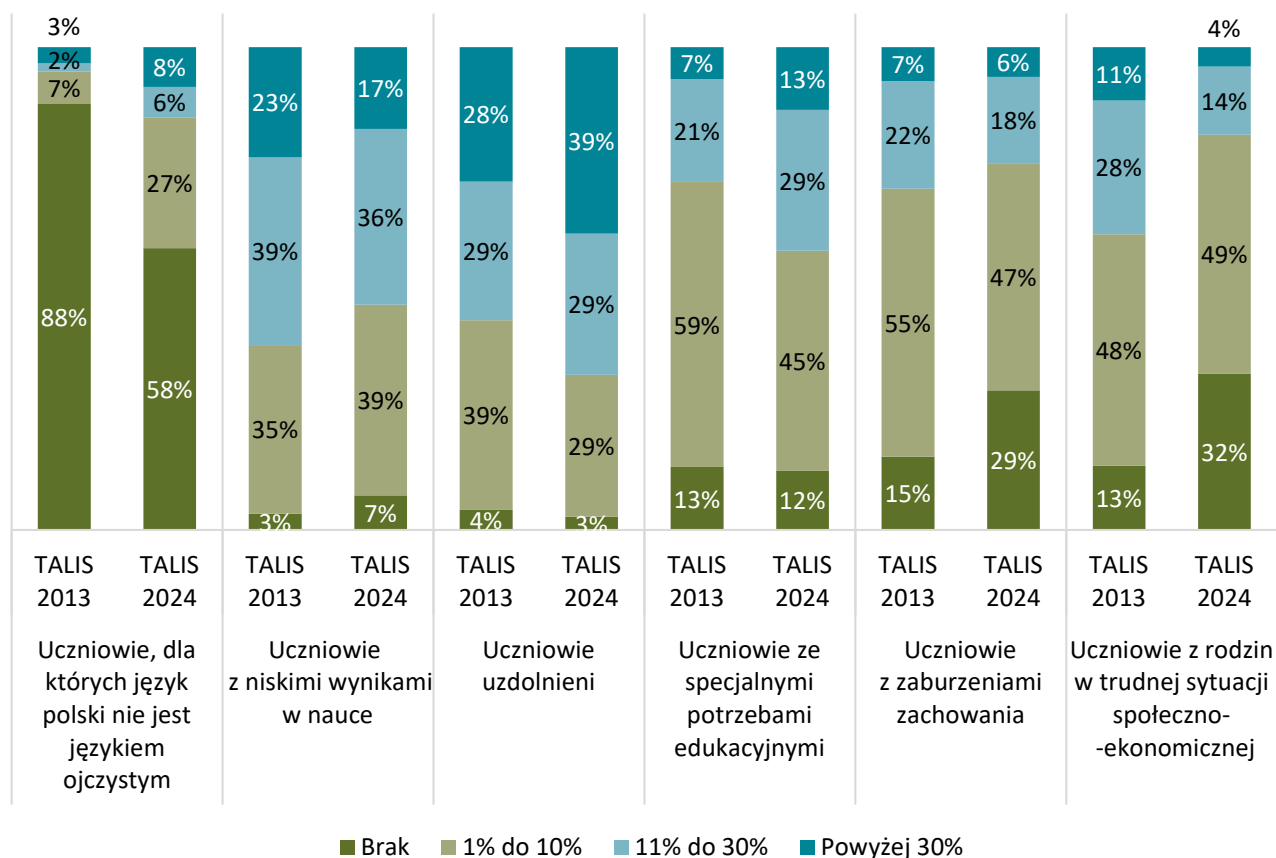
Częstość wskazań dotyczących uczniów z zaburzeniami zachowania nieznacznie spadła.

W przypadku uczniów z niskimi wynikami w nauce deklaracje nauczycieli sugerują, że rzadziej występują w dużych proporcjach. Jednocześnie nauczyciele nieco częściej wskazywali, że w oddziałach, w których uczą, uczniowie o szczególnych zdolnościach stanowią znaczącą grupę.

⁹ W TALIS 2024 w porównaniu z TALIS 2013 wprowadzono zmiany w tłumaczeniach poszczególnych stwierdzeń. W 2013 roku porównywane na wykresie 6.10 stwierdzenia brzmiały odpowiednio: Uczniowie, których język ojczysty jest różny od języka nauczania lub jego dialektów; Uczniowie osiągający słabe wyniki w nauce; Uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce; Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; Uczniowie sprawiający problemy z zachowaniem; Uczniowie z biednych rodzin. Z kolei stwierdzenia na wykresie 6.11 w 2013 roku brzmiały: Uczniowie, których język ojczysty jest różny od języka nauczania lub jego dialektów; Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; Uczniowie z biednych rodzin. Zmiany te należy brać pod uwagę przy analizie trendu pomiędzy 2013 i 2024 rokiem.

Wykres 6.10. Zróżnicowanie oddziałów klasowych w Polsce w TALIS 2013 (gimnazjum) i TALIS 2024 (klasy 5–8)

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali określoną proporcję uczniów o poszczególnych charakterystykach w nauczanym oddziale.

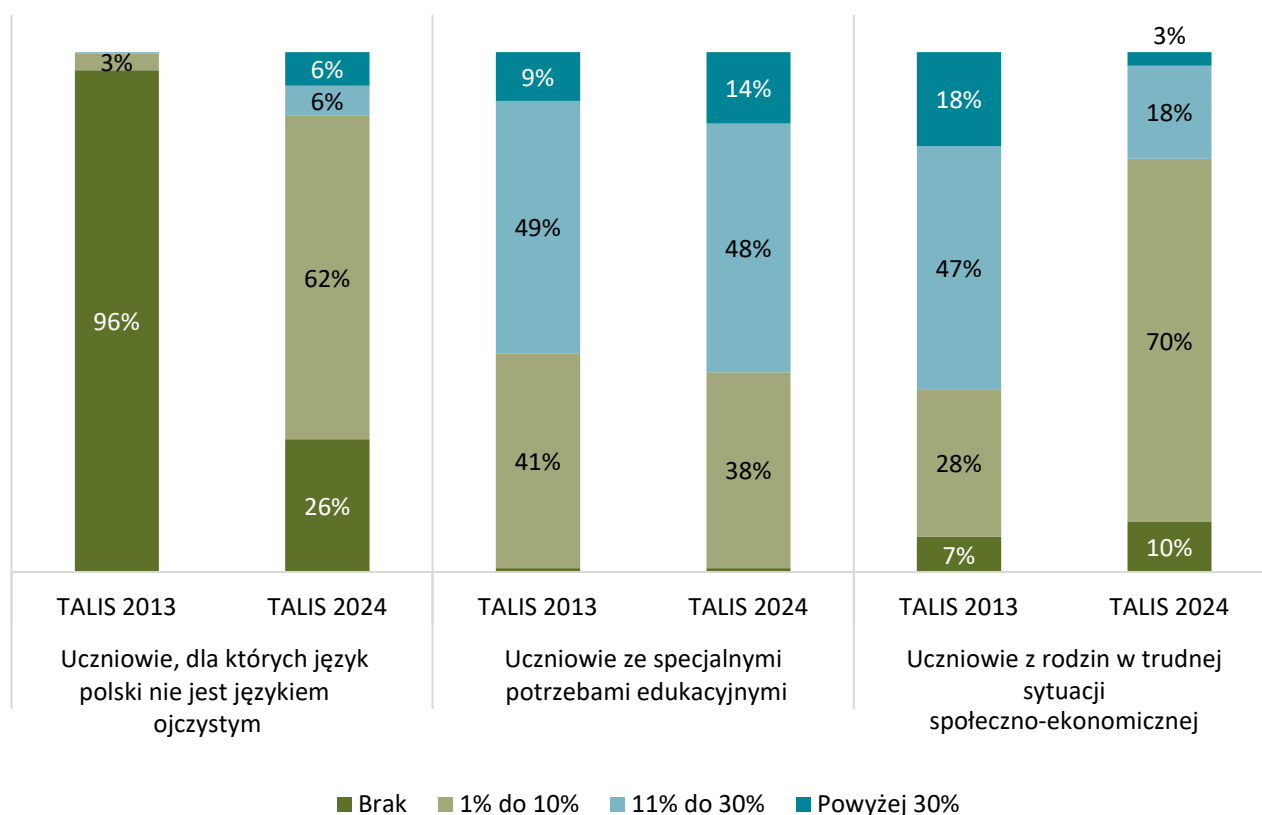


Podano stwierdzenia z badania TALIS 2024, różniące się doбором słów (ale nie znaczeniem) od stwierdzeń z badania TALIS 2013.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Wykres 6.11. Zróżnicowanie uczniów szkół według dyrektorów w Polsce w TALIS 2013 (gimnazjum) i TALIS 2024 (klasy 5–8)

Odsetek nauczycieli uczących w szkołach, w których dyrektorzy wskazali określone proporcje uczniów o poszczególnych charakterystykach.



Podano stwierdzenia z badania TALIS 2024, różniące się doбором słów (ale nie znaczeniem) od stwierdzeń z badania TALIS 2013.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Wielkość oddziałów klasowych

W badaniu TALIS 2024 nauczyciele byli proszeni także o wskazanie, ilu uczniów liczy opisywany przez nich w ramach badania oddział klas 5–8. W Polsce według deklaracji nauczycieli w oddziale klasowym uczyło się średnio 18 uczniów. Co warto podkreślić, wielkość klasy zmniejszyła się w porównaniu z wcześniejszymi edycjami badania. W 2008 i w 2013 roku oddziały klasowe w gimnazjum wynosiły średnio 21 uczniów (tabela 6.4).

Tabela 6.4. Średnia wskazywana przez nauczycieli wielkość oddziału klasowego w Polsce w TALIS 2008 (gimnazjum), TALIS 2013 (gimnazjum) i TALIS 2024 (klasy 5–8)

TALIS 2008 (gimnazjum) Wskazywana przez nauczycieli średnia liczba uczniów w oddziale klasowym (błąd standardowy)	TALIS 2013 (gimnazjum) Wskazywana przez nauczycieli średnia liczba uczniów w oddziale klasowym (błąd standardowy)	TALIS 2024 (klasy 5–8 SP) Wskazywana przez nauczycieli średnia liczba uczniów w oddziale klasowym (błąd standardowy)
20,8 (0,3)	21,4 (0,2)	18,4 (0,3)

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2008, TALIS 2013, TALIS 2024.

Liczba uczniów w oddziale jest bezpośrednio powiązana z charakterystyką szkoły, w której uczy nauczyciel (tabela 6.5). Z mniejszymi oddziałami pracują nauczyciele ze szkół niepublicznych (średnio 14 uczniów), a także ze szkół zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach (średnio 16 uczniów) i z mniejszych szkół (średnio 15). Wielkość oddziału nie różni się w zależności od wskazywanego odsetka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 6.5. Średnia wskazywana przez nauczycieli wielkość oddziału klas 5–8 w Polsce – ogółem, według rodzaju, lokalizacji i wielkości szkoły, a także odsetka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

		Liczba uczniów
Ogółem		18,4 (0,3)
Rodzaj szkoły	publiczna	18,8 (0,3)
	niepubliczna	14,4 (0,8)
Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła	3 tys. mieszkańców lub poniżej	15,6 (0,6)
	powyżej 3 tys. do 100 tys. mieszkańców	20,2 (0,4)
	powyżej 100 tys. mieszkańców	20,5 (0,7)
Liczba uczniów w szkole	poniżej 250	15,4 (0,6)
	250–749	20,6 (0,4)
	750 lub więcej	21,8 (0,4)
Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	0–10%	18,1 (0,6)
	więcej niż 10%	18,6 (0,3)

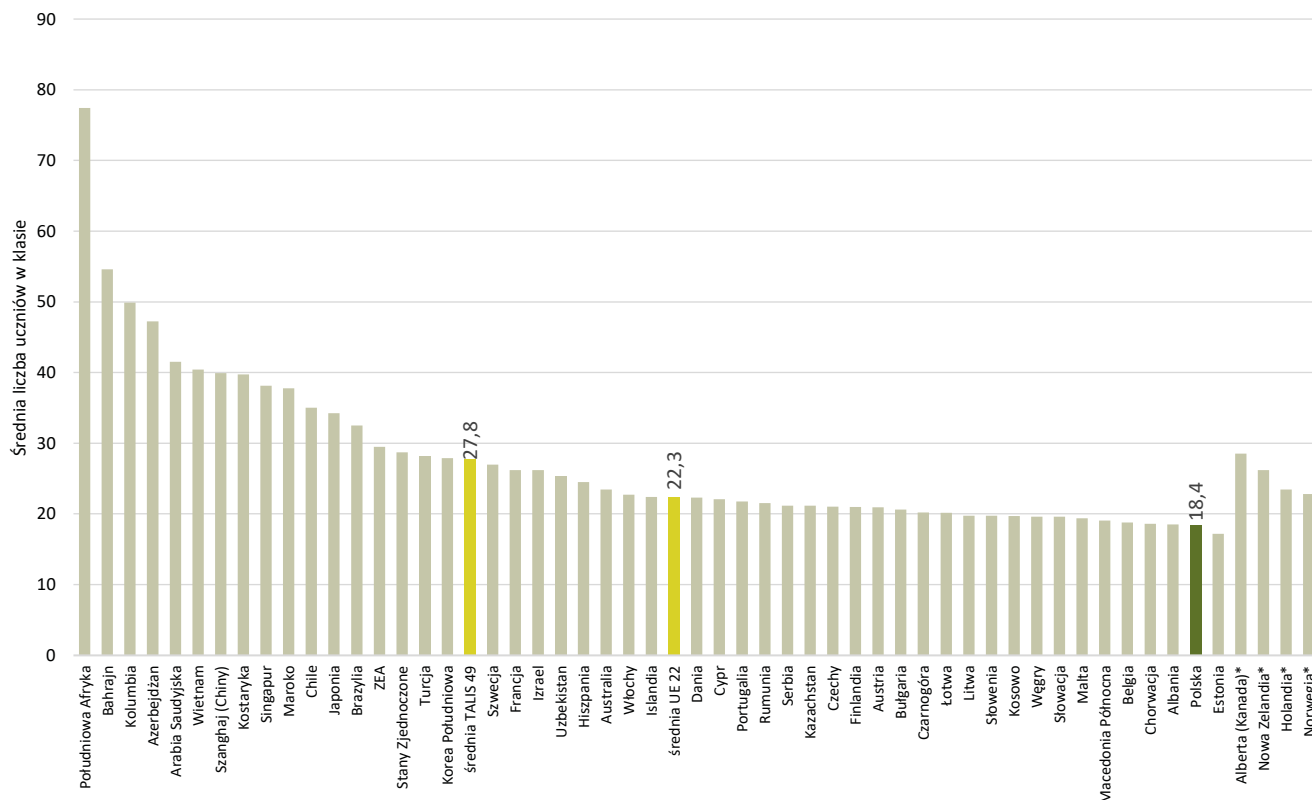
W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Jak pod względem średniej liczby uczniów w klasie na tym poziomie edukacyjnym wypada Polska na tle innych krajów? Wyróżnia się niską liczebnością oddziałów klasowych, znacznie poniżej średniej dla krajów UE wynoszącej 22 uczniów (wykres 6.12). Warto dodać, że dane z badania TALIS

dotyczące średniej wielkości oddziałów klasowych w Polsce i zmniejszania się tych oddziałów są spójne z danymi ze statystyk publicznych (GUS, 2025; OECD, 2025b).

Wykres 6.12. Średnia wskazywana przez nauczycieli wielkość oddziałów klasowych – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według średniej wskazywanej przez nauczycieli liczby uczniów w klasie.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

6.1.4. Zmiany w pracy szkół

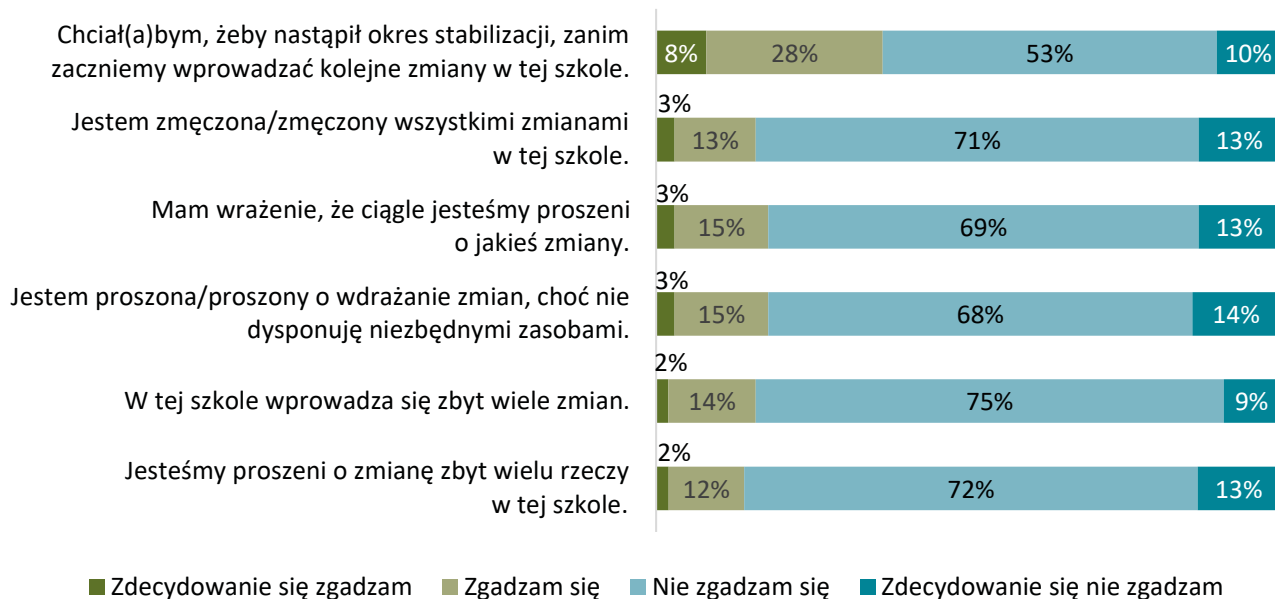
Warunki pracy nauczycieli są kształtowane także przez dynamikę zmian następujących w szkole i w ramach systemów edukacyjnych, które z kolei są też częściowo konsekwencją szerszych przemian społecznych i technologicznych. W badaniu TALIS podjęto ważną w tym kontekście kwestię nastawienia nauczycieli do zmian w szkole i przeciążenia zmianami. Nauczyciele byli proszeni o odniesienie się do szeregu stwierdzeń dotyczących zmian w szkole, niezależnie od tego, czy były zainicjowane przez szkołę, czy podmioty zewnętrzne.

Większość nauczycieli w Polsce zapytana o zmiany w swojej szkole nie odczuwa ich jako szczególnie częste czy dotkliwe (wykres 6.13). Tylko część nauczycieli wskazywała, że są proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy (15%), są zmęczeni zmianami w szkole (16%), mają poczucie wprowadzania zbyt wielu

zmian w szkole (16%) i mają wrażenie, że ciągle są proszeni o zmiany (18%). Co ważne, zarazem 18% nauczycieli deklaruowało, że nie dysponuje odpowiednimi zasobami do wprowadzania zmian, o które się ich prosi, co wskazuje na wagę odpowiedniego wsparcia. Pomimo że większość nauczycieli nie odbiera zmian jako szczególnie uciążliwych, jednocześnie 37% wskazało, że życzyłoby sobie okresu stabilizacji przed wprowadzaniem kolejnych.

Wykres 6.13. Nastawienie nauczycieli klas 5–8 w Polsce do zmian w szkole

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi zmian w tej szkole, niezależnie od tego, czy zostały one zainicjowane przez szkołę, czy podmioty zewnętrzne?”.



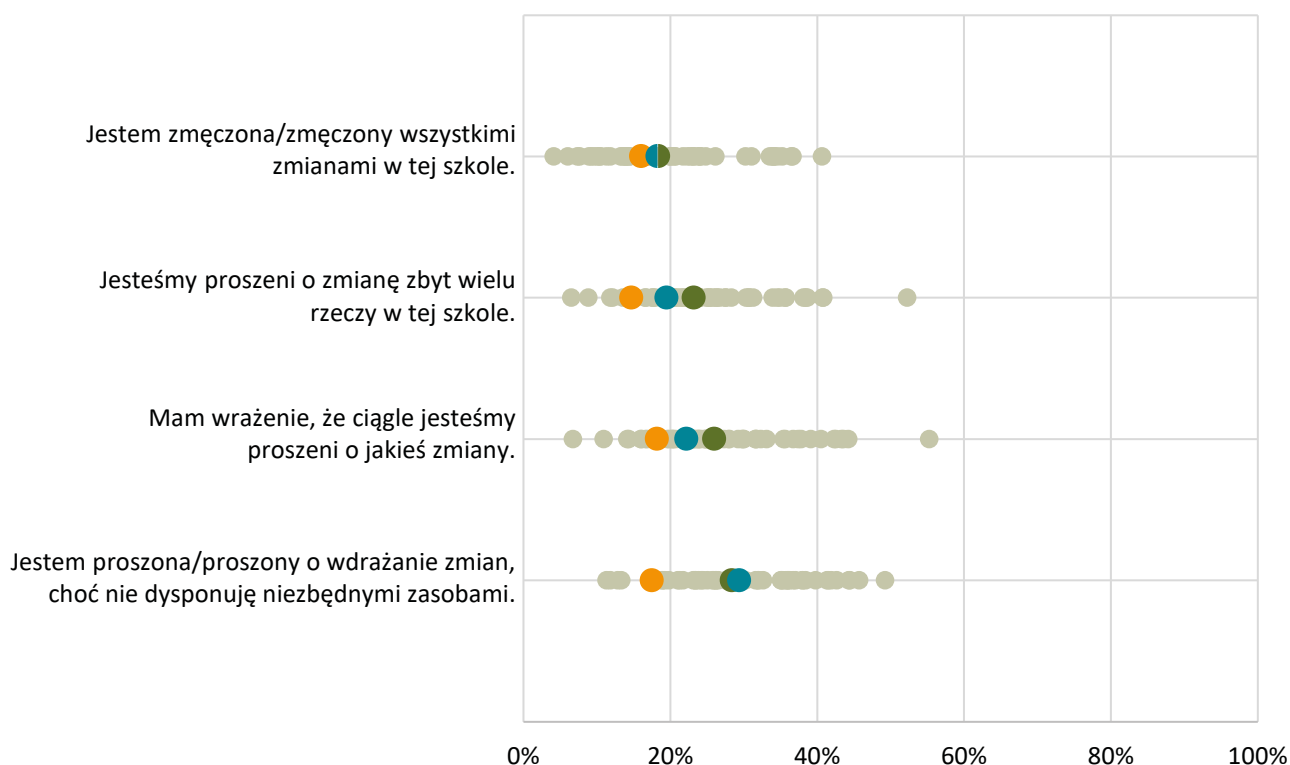
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Cztery spośród sześciu analizowanych stwierdzeń stanowiły podstawę syntetycznej skali zmęczenia zmianą, która ułatwia porównywanie wyników między różnymi grupami i między krajami. Na wykresie 6.14 pokazano odsetek nauczycieli, którzy zgadzają się lub zdecydowanie się zgadzają ze stwierdzeniami wchodzącymi w jej skład.

Wykres 6.14. Nastawienie nauczycieli do zmian – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniami.

POLSKA | POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY | ŚREDNIA TALIS 49 | ŚREDNIA UE 22



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce klasy 5–8 szkoły podstawowej).

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W Polsce zmęczenie zmianą wzrasta wraz ze stażem pracy, przy czym w grupach o najdłuższym stażu (30 lat lub więcej) nieznacznie maleje. Bardziej pozytywny stosunek względem zmian można obserwować w mniejszych, bardziej negatywny zaś w większych szkołach. Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic w tym zakresie w zależności od płci i wieku nauczyciela oraz tego, czy uczy w szkole publicznej, czy niepublicznej, a także lokalizacji szkoły.

6.2. Możliwości oddziaływania nauczycieli

Ważnym obszarem badania TALIS jest kwestia możliwości oddziaływania nauczycieli na rzeczywistość szkolną. Możliwość oddziaływania może się przejawiać na różnych poziomach: nauczanego oddziału klasowego, całej szkoły czy szerzej – systemu edukacji. Z tą problematyką wiąże się szereg pojęć, takich jak sprawczość, autonomia i przywództwo. Te trzy wymienione pojęcia są ze sobą blisko związane, lecz nie tożsame. Wszystkie odnoszą się do swobody działań i kształtowania rzeczywistości.

Sprawczość to zdolność do działania w sposób celowy, autonomiczny i kształtujący rzeczywistość, a więc kształtowania tego, co się dzieje w szkole i w ramach społeczności szkolnej. W polskojęzycznej literaturze pojęcie sprawczości jest używane rzadziej od pojęcia autonomii i często w powiązaniu z interakcjami edukacyjnymi (Sarbiewska i Stępkowski, 2024). W anglojęzycznej literaturze naukowej pojęcie *teacher agency* zyskało na popularności w ostatniej dekadzie i często postrzegane jest jako działanie nauczycieli wynikające z układu zależności między staraniami jednostek, dostępnymi zasobami i szerszym kontekstem (Cong-Lem, 2021). Dane z badania TALIS 2024 pozwalają mówić jedynie o poczuciu nauczycieli, że mogą mieć wpływ na szkolną rzeczywistość, w tym na podejmowane decyzje tę rzeczywistość kształtujące. Analizowana jest więc bardziej kwestia warunków do sprawczości nauczycieli niż faktycznie realizowanej sprawczości.

Przez autonomię rozumie się z kolei swobodę decyzji i wyboru działań, czyli nieprzesądzanie tych decyzji i działań w regulacjach prawnych lub przez osoby stojące wyżej w hierarchii w stosunku do nauczyciela. W badaniu TALIS 2024 pojęcie autonomii nauczyciela odnoszone jest do określonego zakresu działań wykonywanych w ramach zawodu (OECD, 2025c). W analizach nacisk został położony głównie na poczucie autonomii w nauczaniu, czyli autonomii przejawiającej się w działaniach nauczyciela podejmowanych wobec uczniów.

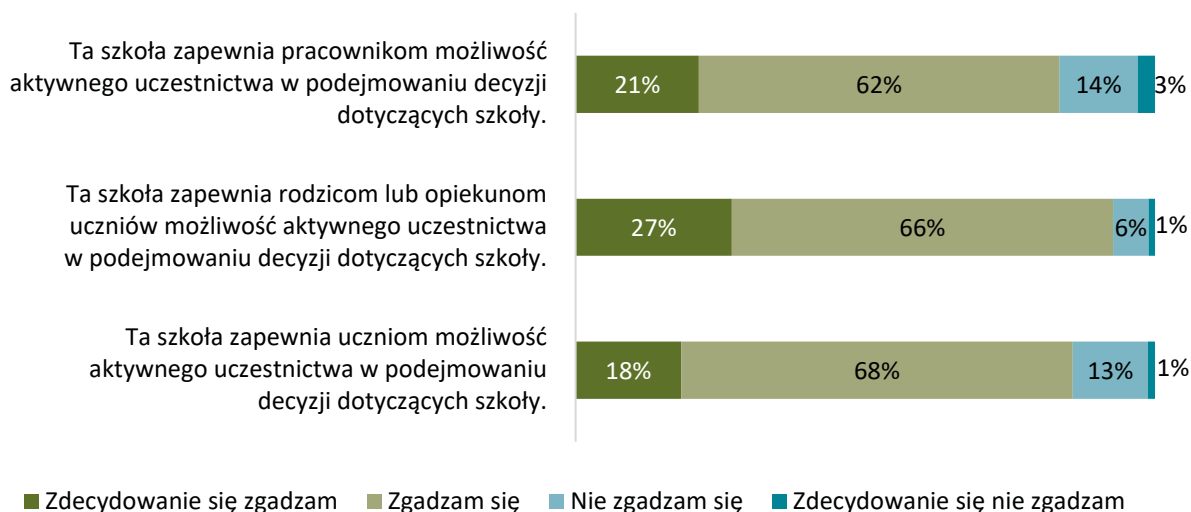
W odróżnieniu od tego pojęcie przywództwa nauczycieli koncentruje się na pełnionych przez nauczycieli rolach wykraczających poza nauczanie (OECD, 2025c). W nauce brak zgody co do definicji przywództwa, a ponadto współistnieje wiele teorii przywództwa, wywodzących się z różnych dyscyplin (Madalińska-Michalak, 2018; Mazurkiewicz, 2015). Nie ulega jednak wątpliwości, że pojęcie to dotyczy oddziaływania na innych ludzi i ukierunkowania podejmowanych przez nich działań. W badaniu TALIS 2024 i w ramach analiz w tym opracowaniu wątek przywództwa koncentruje się na kwestii przejmowania przez nauczycieli odpowiedzialności za różnego rodzaju działania na poziomie szkoły, a także tworzenia do tego warunków. Wiąże się to ze stylem przywództwa dyrektora szkoły, choć właściwym przedmiotem analiz nie jest w tym miejscu przywództwo dyrektora, lecz przywództwo nauczycieli.

6.2.1. Oddziaływanie nauczycieli na poziomie szkoły

W badaniu TALIS 2024 analizowano, w jakim stopniu w opinii nauczycieli poszczególne grupy składające się na społeczność szkolną, a mianowicie pracownicy szkoły, rodzice lub opiekunowie uczniów, a także sami uczniowie, mają możliwość aktywnego udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (wykres 6.15).

Wykres 6.15. Możliwość udziału różnych grup w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły według nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami w odniesieniu do tej szkoły?”.



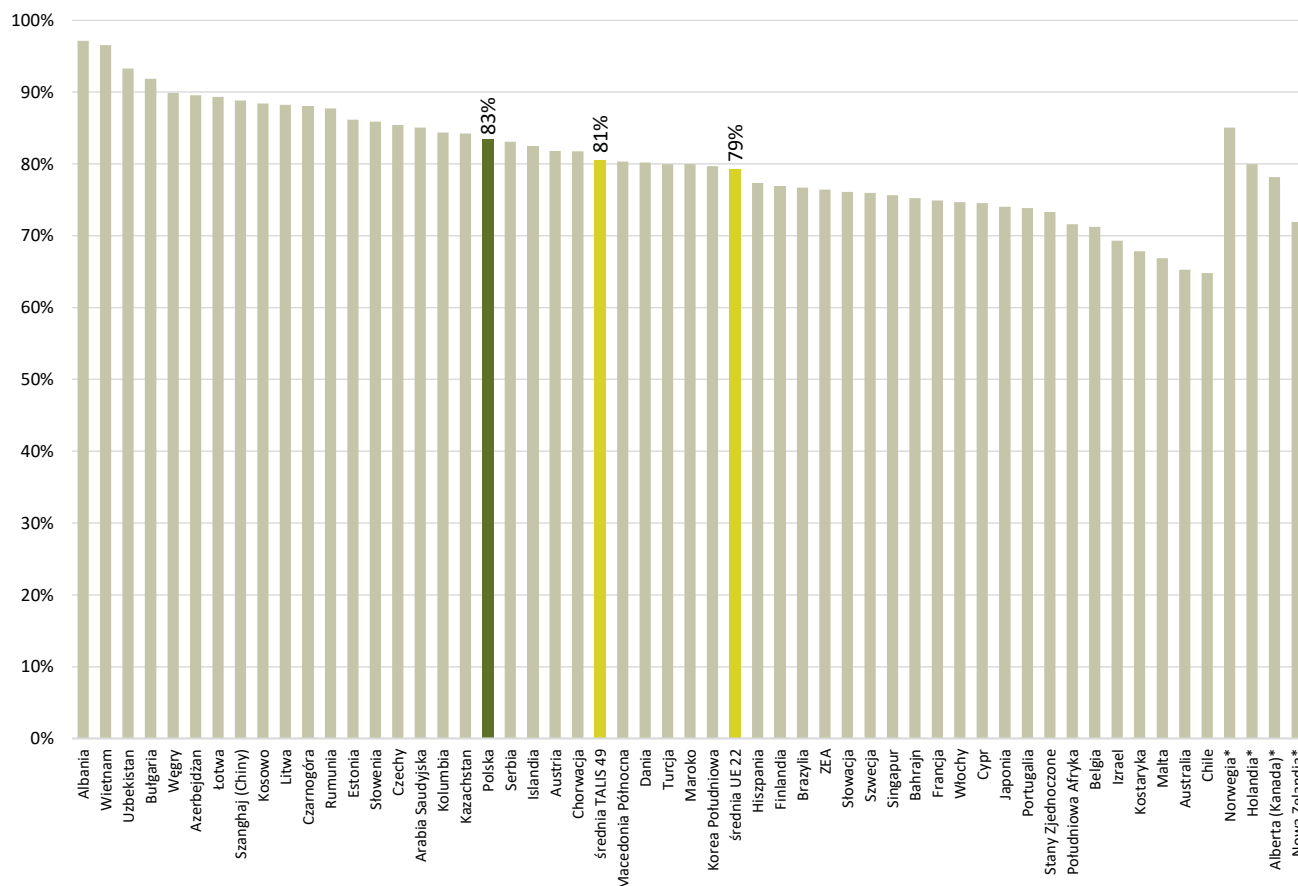
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Na podstawie odpowiedzi nauczycieli dotyczących wpływu wszystkich trzech wymienionych grup na procesy decyzyjne w miejscu pracy została stworzona skala możliwości udziału w podejmowaniu decyzji w szkole. Warto zwrócić uwagę na średnią wartość tej skali wyliczoną dla Polski, porównując ją z innymi krajami, które spełniły wymogi dotyczące realizacji próby w badaniu TALIS 2024. W Polsce średnia ta (wynosząca 12,1) okazuje się istotnie niższa niż w 8 krajach, a wyższa niż w 31 krajach. Wskazuje to na stosunkowo dużą – zgodnie z deklaracjami nauczycieli – partycypacyjność w szkołach w Polsce.

Z perspektywy poczucia wpływu nauczycieli na działania i decyzje na poziomie szkoły kluczowe było pytanie, czy nauczyciel zgadza się ze stwierdzeniem, że jego szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, a także ze stwierdzeniem głoszącym, że szkoła zachęca pracowników do przewodniczenia nowym inicjatywom. W Polsce odsetek nauczycieli udzielających odpowiedzi twierdzących wynosi odpowiednio 83% i 87%. Jest to nieco więcej niż średnio w badanych krajach Unii Europejskiej (UE 22: odpowiednio 79% i 83%) i średnio w krajach badania TALIS 2024 (TALIS 49: odpowiednio 81% i 85%).

Wykres 6.16. Możliwość udziału pracowników w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniem: „Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się z ww. stwierdzeniem.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

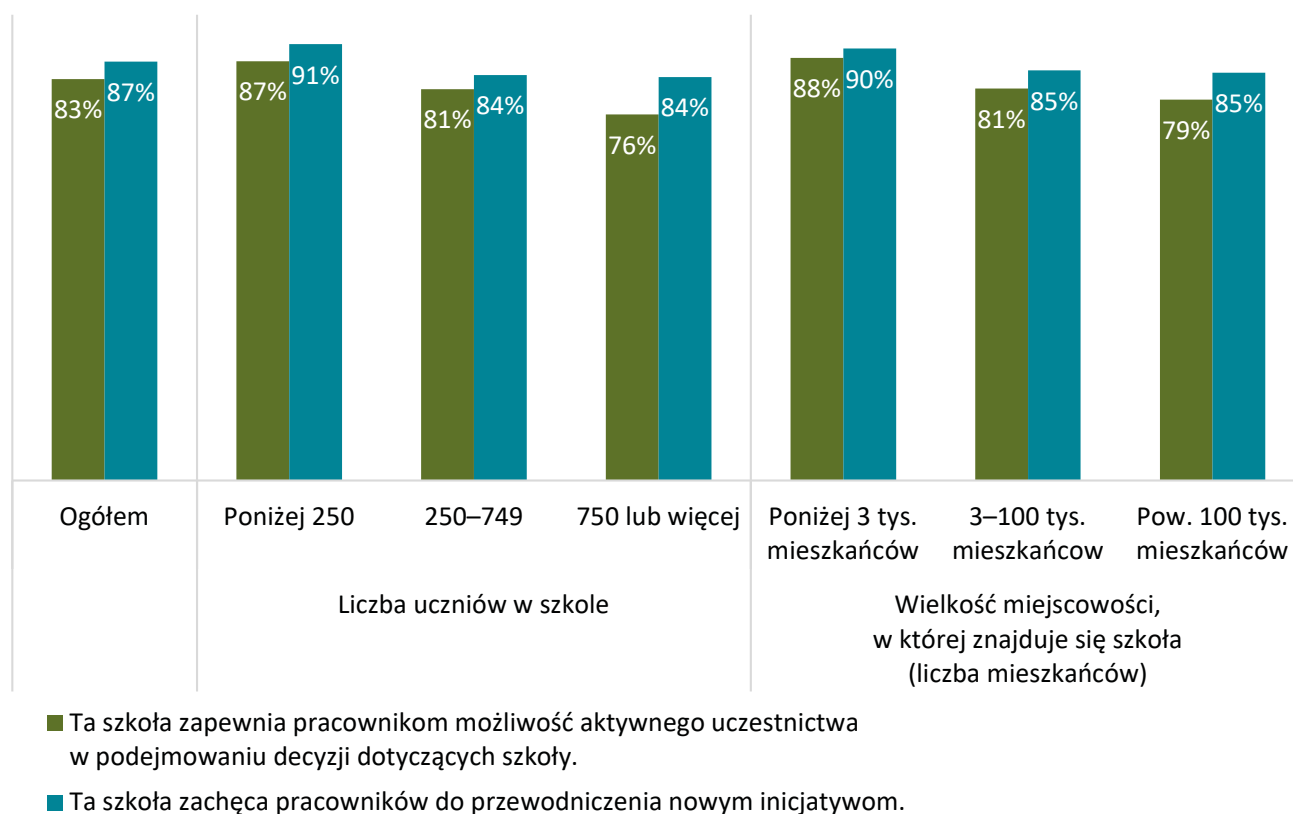
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W przypadku pierwszego z wymienionych stwierdzeń mamy możliwość bezpośredniego porównania wyników między edycjami badania TALIS, ponieważ było zawarte w praktycznie niezmienionej formie również w badaniu z 2013 roku. Odsetek polskich nauczycieli zgadzających się z tym stwierdzeniem wzrósł z 77% do 83%. W odsetku tym uwzględnieni są również ci, którzy wybrali odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Wzrost ich udziału w ogóle respondentów jest jeszcze wyraźniejszy – z 13% do 21%. Można zatem sformułować wniosek, że na przestrzeni 11 lat szerszy zasięg uzyskała praktyka włączania w szkolny proces decyzyjny pracowników szkoły, do których zaliczają się oczywiście również, choć nie wyłącznie, nauczyciele.

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, poczucie możliwości wpływania na decyzje na poziomie szkoły było bardziej rozpowszechnione w szkołach w małych miejscowościach niż w tych liczących co najmniej 3 tysiące mieszkańców (różnice te są istotne statystycznie). Może to być związane z tym, że w szkołach w małych miejscowościach grono pedagogiczne jest, średnio rzecz biorąc, mniej liczne, co sprzyja partycypacji w podejmowaniu decyzji i podejmowaniu inicjatyw przez „szeregowych” nauczycieli. Jeszcze wyraźniejsze były bowiem różnice między szkołami małymi, liczącymi mniej niż 250 uczniów, a dużymi, liczącymi co najmniej 750 uczniów (wykres 6.17). Nieistotne statystycznie są natomiast różnice między szkołami publicznymi a niepublicznymi, a także kategoriami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na płeć, wiek czy staż pracy.

Wykres 6.17. Możliwość udziału pracowników w podejmowaniu decyzji i zachęcanie do przewodniczenia nowym inicjatywom – ogółem w Polsce i według wielkości oraz lokalizacji szkoły

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniami: „Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły” oraz „Ta szkoła zachęca pracowników do przewodniczenia nowym inicjatywom”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Analizy danych TALIS pokazują, że z możliwością oddziaływania na poziomie szkoły wiąże się satysfakcja zawodowa¹⁰ oraz kondycja psychofizyczna i poziom stresu zawodowego nauczyciela¹¹. W Polsce włączanie pracowników w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły wiąże się

¹⁰ Wyrażona średnim wynikiem na skali ogólnej satysfakcji zawodowej nauczyciela. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

¹¹ Wyrażone średnim wynikiem na skali kondycji psychofizycznej i stresu zawodowego. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

z podwyższeniem satysfakcji zawodowej nauczycieli o średnio 1,0 punkt na skali przyjętej w badaniu TALIS 2024 (zob. załącznik), a zachęcanie ich do przewodniczenia nowym inicjatywom – o 0,6 punktu. Podobne wartości uzyskano w innych krajach europejskich. Analogiczny związek stwierdzono również z poprawą kondycji psychofizycznej i obniżeniem poziomu stresu nauczycieli (zmiana średnio o odpowiednio 0,9 i 0,4 punktu na skali kondycji psychofizycznej i stresu zawodowego)¹².

Dyrektorów w badaniu TALIS 2024 pytano o to, na kim spoczywa znacząca odpowiedzialność za kilkanaście wyszczególnionych zadań w szkole. Zadając to pytanie, wyjaśniono, że przez „znaczącą odpowiedzialność” należy rozumieć odgrywanie aktywnej roli w procesie decyzyjnym. Należało zaznaczyć każdorazowo wszystkie właściwe odpowiedzi spośród następujących: 1) dyrektor, 2) inni członkowie władz szkoły, 3) nauczyciele (nie jako członkowie władz szkoły), 4) władze samorządowe lub centralne. W tym miejscu interesuje nas, jak często dyrektorzy w odpowiedzi wskazywali na nauczycieli niebędących członkami władz szkoły. Analizując możliwości oddziaływania przez nauczycieli, trzeba bowiem rozróżnić wpływ wywierany przez nauczycieli jako takich od wpływu wywieranego z tytułu udziału konkretnego nauczyciela w zespole osób zarządzających szkołą. Udzielane odpowiedzi są oczywiście w dużym stopniu odzwierciedleniem obowiązujących w danym kraju regulacji prawnych, które mogą albo określać, kto jest odpowiedzialny za decyzje w danym obszarze, albo pozostawiać w tym zakresie pewną swobodę szkołom lub organom je prowadzącym. Badanie TALIS pozwala na porównanie systemów edukacyjnych nie tyle pod względem ich organizacji i przepisów rządzących ich funkcjonowaniem, ile pod względem wynikających z tego konsekwencji dla zakresu odpowiedzialności i decyzyjności nauczycieli.

W przypadku czterech obszarów dyrektorzy szkół w Polsce, a także w innych krajach¹³, praktycznie nigdy nie wskazywali nauczycieli jako tych, na których spoczywa znacząca odpowiedzialność. Były to obszary typowe dla funkcji pracodawcy: mianowanie lub zatrudnianie nauczycieli, zwalnianie nauczycieli lub zawieszanie ich w pełnieniu obowiązków, ustalanie początkowego wynagrodzenia nauczycieli, w tym siatki płac, oraz określanie podwyżek płac dla nauczycieli. Znikomy w Polsce i w zdecydowanej większości innych krajów był również odsetek nauczycieli mających wpływ na podział środków finansowych z budżetu szkoły. Na tle innych krajów specyfiką Polski jest niemal całkowity brak partycypacji nauczycieli w określaniu, które przedmioty są nauczane. Wynik ten nie zaskakuje w sytuacji, gdy przedmioty nauczane w szkołach są określone w ramowych planach nauczania ogłaszanych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej.

Polska wyróżnia się również stosunkowo dużym odsetkiem „szeregowych” nauczycieli, którzy zdaniem dyrektora mają możliwość udziału w ustalaniu zasad i procedur dyscyplinarnych dla

¹² Podano wartości z modelu regresji przy kontroli cech szkoły i nauczyciela (która jednak tylko w minimalnym stopniu zmienia oszacowania) oraz jednoczesnym szacowaniu efektów zgody z następującymi stwierdzeniami: „Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły; Ta szkoła zachęca pracowników do przewodniczenia nowym inicjatywom; Nauczyciele przewodniczą w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej; Nauczyciele inicjują i prowadzą wspólne działania; Nauczyciele prowadzą działania związane ze swoim rozwojem zawodowym, gdy tylko jest to możliwe”.

¹³ Wyjątkiem jest obszar „mianowanie lub zatrudnianie nauczycieli”. W kilku krajach niebagatelny odsetek, a w Danii nawet większość nauczycieli, zgodnie z deklaracjami dyrektorów szkół, uczestniczy w procesach decyzyjnych w tym obszarze.

uczniów – wynosi on 63%, podczas gdy w innych krajach nie przekracza średnio połowy. Mniejsza różnica między Polską a średnią badania TALIS 49 występuje w przypadku odsetka nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor deklaruje, że włącza się grono nauczycielskie w określaniu głównych celów rozwojowych szkoły czy też tworzenie polityki szkolnej wobec różnorodności uczniów. W Polsce odsetek ten wynosi około 40% (tabela 6.6).

Tabela 6.6. Odpowiedzialność nauczycieli na poziomie szkoły za wybrane obszary według deklaracji dyrektorów szkół – Polska, średnia UE 22 i średnia TALIS 49

Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor zadeklarował, że znacząca odpowiedzialność za wymienione zadania spoczywa na nauczycielach.

Obszar	Polska	Średnia TALIS 49	Średnia UE 22
Decydowanie o tym, które przedmioty będą nauczane	8% (2,1)	26% (0,4)	33% (0,9)
Określanie polityki szkoły w kwestii różnorodności uczniów	40% (3,1)	33% (0,4)	38% (1,1)
Określanie głównych celów w zakresie usprawnień i rozwoju szkoły	42% (3,4)	31% (0,4)	35% (1,1)
Ustalanie zasad i procedur dyscyplinarnych dla uczniów	63% (3,4)	33% (0,4)	40% (1,1)
Decydowanie o wykorzystaniu narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu	81% (2,3)	59% (0,5)	74% (0,9)
Wybór stosowanych materiałów edukacyjnych	91% (1,9)	65% (0,4)	86% (0,8)

Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

6.2.2. Autonomia w nauczaniu

Ostatnie dwa obszary w tabeli 6.6 dotyczą już poziomu oddziału klasowego i codziennej pracy dydaktycznej z uczniami. W tej sferze polskie prawo przyznaje nauczycielowi autonomię, wyrażającą się w swobodzie doboru metod nauczania i wychowania oraz podręczników i pomocy naukowych (art. 12 p. 2 Karty Nauczyciela). W ślad za tym idzie wysoki odsetek nauczycieli, którzy, zgodnie z deklaracjami dyrektorów, mogą odgrywać aktywną rolę w podejmowaniu decyzji o stosowanych materiałach dydaktycznych (91%) oraz wykorzystywaniu technologii cyfrowych w nauczaniu (81%).

O autonomię w planowaniu i realizacji nauczania spytano również wprost nauczycieli, w odniesieniu do nauczanego przez nich i wybranego do analiz oddziału z klas 5–8. Prawie wszyscy nauczyciele – zarówno w Polsce, jak i w innych krajach – potwierdzili, że mają pełną lub znaczną autonomię w obszarach planowania i przygotowania lekcji oraz wyboru metod i form nauczania (tabela 6.7). W Polsce stosunkowo wielu, bo 3 na 4 nauczycieli oceniło, że ma autonomię w zakresie określania

celów nauczania. Natomiast nieco rzadziej niż średnio w 22 krajach Unii Europejskiej nauczyciele dostrzegali własną autonomię w obszarach oceniania uczniów (74%) i elastyczności w realizacji programów nauczania (68%).

Tabela 6.7. Autonomia nauczycieli w planowaniu i realizacji nauczania – Polska, średnia UE 22 i średnia TALIS 49

Łączny odsetek odpowiedzi „pełna autonomia” i „znaczna autonomia” na pytanie: „Jak dużą autonomią dysponuje Pani/Pan w odniesieniu do następujących aspektów planowania nauczania i samego nauczania w opisywanej przez Panią/Pana klasie?”.

Obszar	Polska	Średnia TALIS 49	Średnia UE 22
Elastyczność w realizowaniu programu nauczania	68% (1,3)	74% (0,2)	76% (0,3)
Wybieranie metod i form nauczania	95% (0,5)	90% (0,1)	94% (0,2)
Wybieranie sposobów oceniania pracy uczniów	74% (1,3)	80% (0,1)	82% (0,3)
Określanie celów nauczania	76% (1,2)	72% (0,2)	74% (0,3)
Planowanie i przygotowywanie lekcji	95% (0,5)	91% (0,1)	96% (0,1)

Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Bardziej szczegółowa analiza odpowiedzi nauczycieli z Polski bierze pod uwagę wskazany przez nich stopień posiadanej autonomii. Pozwala to stwierdzić, w których aspektach nauczyciele odczuwają większą, a w których mniejszą autonomię. Jak się okazuje, tylko w przypadku planowania i przygotowania lekcji większość nauczycieli zadeklarowała, że posiada pełną autonomię (tabela 6.8). Natomiast w obszarze wyboru metod i form nauczania odpowiedzi respondentów podzieliły się mniej więcej w połowie między „pełną autonomię” a „znaczna autonomia”. Te dwa aspekty są związane z codzienną praktyką nauczania. Pozostałe trzy natomiast odnoszą się do planowania nauczania i podejmowania podstawowych decyzji ukierunkowujących. W przypadku tych aspektów odpowiedzi o „znacznej autonomii” przeważały już nad odpowiedziami o „pełnej autonomii”. Należy jednak podkreślić, że we wszystkich obszarach odpowiedzi wskazujące na całkowity brak autonomii prawie nie występowały, a na ograniczenia swojej autonomii wskazywała zdecydowana mniejszość nauczycieli.

Tabela 6.8. Autonomia nauczycieli klas 5–8 w Polsce w planowaniu i realizacji nauczania

Odpowiedzi na pytanie: „Jak dużą autonomią dysponuje Pani/Pan w odniesieniu do następujących aspektów planowania nauczania i samego nauczania w opisywanej przez Panią/Pana klasie?”.

Aspekt	Brak autonomii	Ograniczona autonomia	Znaczna autonomia	Pełna autonomia
Elastyczność w realizowaniu programu nauczania	3% (0,5)	28% (1,2)	47% (1,4)	21% (1,2)
Wybieranie metod i form nauczania	0% (0,1)	4% (0,5)	47% (1,5)	49% (1,5)
Wybieranie sposobów oceniania pracy uczniów	2% (0,4)	24% (1,3)	46% (1,7)	27% (1,3)
Określanie celów nauczania	2% (0,4)	22% (1,3)	47% (1,4)	29% (1,2)
Planowanie i przygotowywanie lekcji	0% (0,2)	5% (0,5)	35% (1,5)	60% (1,6)

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W niektórych krajach odczuwana przez nauczycieli autonomia była zróżnicowana ze względu na staż pracy w zawodzie. W Polsce dotyczyło to jedynie sposobu oceniania uczniów. Nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat rzadziej odczuwali pełną autonomię niż ci o większym doświadczeniu zawodowym – powyżej 10 lat (różnica 10 p.p.), a odpowiednio częściej wskazywali na ograniczoną autonomię lub całkowity jej brak. Pełną autonomię dotyczącą elastyczności w realizacji programu nauczania częściej deklarowali nauczyciele pracujący w szkołach niepublicznych (31%), a także w miastach liczących ponad 100 tys. mieszkańców (29%). Warto zwrócić uwagę, że posiadana autonomia jest atutem, który zachęca nauczycieli do dalszego wykonywania pracy nauczyciela. W Polsce 52% nauczycieli uznało ją za bardzo ważną zaletę swojego zawodu, a kolejne 41% – za umiarkowanie ważną (por. rozdział 5).

Doświadczana przez nauczyciela autonomia w planowaniu i prowadzeniu nauczania¹⁴ wyjaśnia przeszło 2% zróżnicowania w satysfakcji zawodowej i mniej niż 1% zróżnicowania w zakresie stresu i obniżonej kondycji psychofizycznej wśród nauczycieli w Polsce. Większa autonomia jest związana z większą satysfakcją oraz lepszą kondycją psychofizyczną i niższym stresem. Zależności te są istotne statystycznie, a pod względem siły nie odbiegają znacząco od tych wyliczonych dla wszystkich krajów UE, które brały udział w badaniu TALIS 2024. Zależność stresu zawodowego i kondycji psychofizycznej od doświadczanej autonomii przestaje być jednak w przypadku polskich nauczycieli istotna statystycznie, gdy do modelu zostaje wprowadzone poczucie własnej skuteczności nauczyciela – przekonanie o własnych kompetencjach zawodowych w zakresie nauczania i wspierania procesu uczenia się. Inaczej mówiąc, związek między autonomią

¹⁴ Miernikiem doświadczanej przez nauczyciela autonomii w prowadzeniu i planowaniu nauczania była skala autonomii w nauczaniu opisana w załączniku do raportu.

w nauczaniu a stresem zawodowym i obniżoną kondycją psychofizyczną da się niemal w całości wyjaśnić przez istnienie związku między autonomią w nauczaniu a poziomem poczucia własnej skuteczności, które jest silniej powiązane ze stresem zawodowym i kondycją psychofizyczną. Dostarcza to wsparcia dla hipotezy, że autonomia wywiera korzystny efekt w postaci obniżenia stresu i poprawy kondycji psychofizycznej nauczycieli o tyle, o ile pozwala nauczycielom nabrać zaufania do własnych umiejętności w pracy z uczniami. Warto dodać, że w wielu krajach zależność między autonomią a poczuciem własnej skuteczności w nauczaniu jest silniejsza wśród nauczycieli o stażu pracy w zawodzie powyżej 10 lat niż wśród nauczycieli o stażu pracy nieprzekraczającym 5 lat. Takie wyniki są zbieżne z założeniem, że doświadczeni nauczyciele potrafią w większym stopniu korzystać z posiadanej autonomii, swobodniej i trafniej dobierając techniki, by osiągnąć cel, natomiast dla początkujących nauczycieli korzystniejszy może być większy zakres wytycznych i ogólnie wyznaczonych sposobów postępowania. W Polsce rezultaty analiz są jednak inne. Zarówno początkujący, jak i doświadczeni nauczyciele, którzy w większym stopniu odczuwają autonomię, w podobnym stopniu deklarują wyższy poziom poczucia własnej skuteczności zawodowej.

6.2.3. Przywództwo nauczycieli

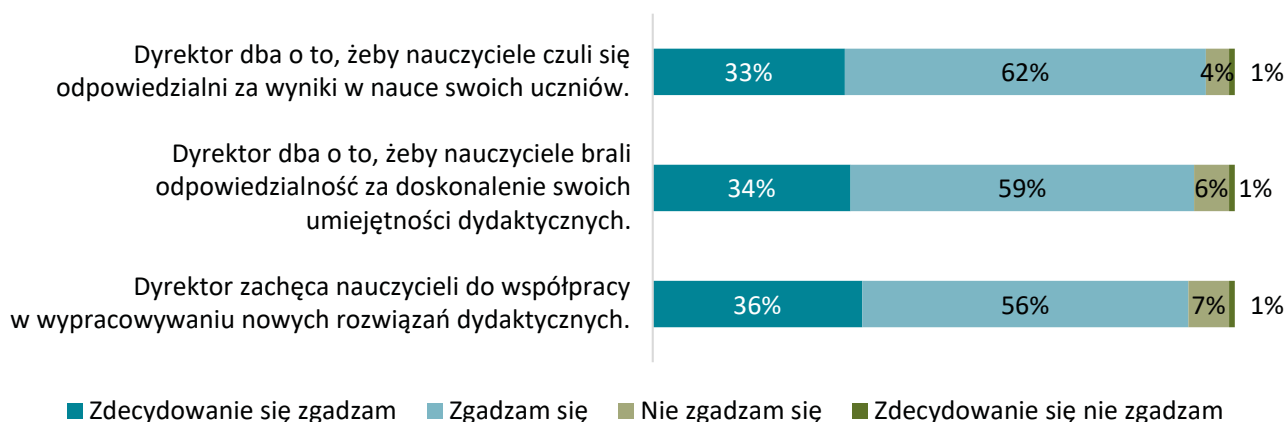
Ważną kwestią w kontekście oddziaływania nauczycieli na poziomie szkoły jest przywództwo. W TALIS 2024 wątek przywództwa koncentruje się na kwestii powierzania oraz przyjmowania przez nauczycieli odpowiedzialności za różne rodzaje działań i podejmowania przez nich roli przywódczej. Na zagadnienia te możemy spojrzeć z dwóch perspektyw – nauczyciela i dyrektora. Można więc je ze sobą zestawiać i sprawdzić, czy zebrane od obu stron dane prowadzą do tych samych wniosków.

Zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele byli pytani o podejmowanie przez dyrektora trzech typów działań: zachęcających nauczycieli do współpracy na rzecz nowych rozwiązań w zakresie dydaktyki, skłaniających ich do przyjmowania na siebie odpowiedzialności za rozwijanie własnych kompetencji dydaktycznych oraz za wyniki w nauce swoich uczniów. Pytania dotyczyły więc bezpośrednio przywództwa edukacyjnego dyrektora, ale skoncentrowane były na tym, czy dyrektor wspiera sprawczość i przejmowanie przez nauczycieli odpowiedzialności za określone aspekty ich pracy. Różnica między pytaniami w kwestionariuszu dyrektora szkoły a tymi w kwestionariuszu nauczyciela polegała na tym, że dyrektorzy byli pytani o częstotliwość prowadzenia wymienionych działań, a nauczyciele tylko o to, czy mają one miejsce.

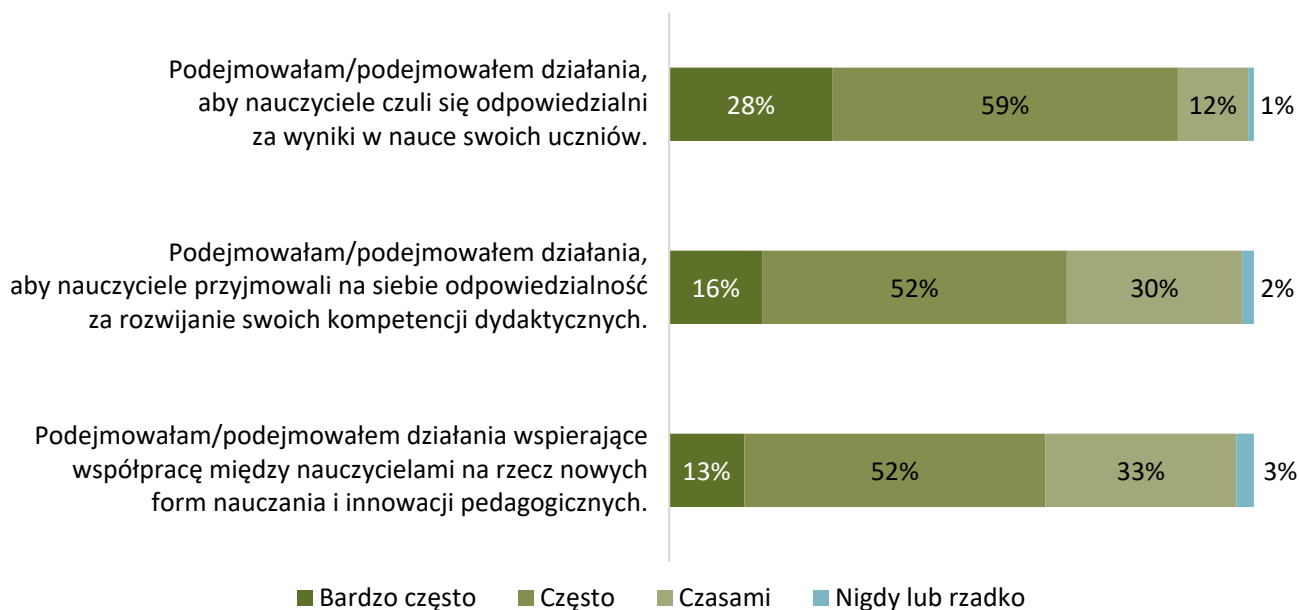
Odpowiedzi dyrektorów i nauczycieli były zbieżne w tym sensie, że prawie wszyscy respondenci potwierdzali prowadzenie przez dyrektorów szkół wszystkich trzech uwzględnionych działań (wykres 6.18). Sugeruje to, że na poziomie szkół powszechne są działania mające na celu przejmowanie przez nauczycieli odpowiedzialności za ważne zadania, co jest istotne dla rozwoju postaw przywódczych.

Wykres 6.18. Działania dyrektorów szkół w Polsce na rzecz rozwoju postaw przywódczych u nauczycieli

Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami na temat dyrektora tej szkoły?”.



Odpowiedzi dyrektorów (odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektorzy udzielili poszczególnych wariantów odpowiedzi) na pytanie: „Jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy angażowała się Pani/angażował się Pan w następujące działania w tej szkole?”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Na podstawie przedstawionych odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów szkół utworzono dwie skale przywództwa edukacyjnego dyrektora – jedną wykorzystującą deklaracje nauczyciela, a drugą wykorzystującą deklaracje dyrektora. Upraszcza to porównania między krajami oraz analizy zależności pomiędzy działaniami dyrektora a innymi czynnikami. Średnia wartość skali w Polsce była nieco większa od średniej TALIS 49 dla wszystkich krajów w przypadku deklaracji nauczycieli i bardzo zbliżona do średniej międzynarodowej w przypadku deklaracji dyrektorów szkół. Można więc wyciągnąć wniosek, że Polska nie wyróżnia się na tle innych krajów pod względem częstości nakłaniania nauczycieli przez dyrektorów do przyjmowania odpowiedzialności w sferze dydaktyki i rozwoju zawodowego.

Warto także przeanalizować zależności pomiędzy działaniami dyrektora w tym obszarze a poziomem satysfakcji oraz kondycją psychofizyczną i stresem zawodowym. W Polsce stwierdzono umiarkowaną korelację ($r = -0,19$) między wartością na skali przywództwa edukacyjnego dyrektorów, zbudowanej na podstawie odpowiedzi nauczycieli, a poziomem ich stresu zawodowego i obniżonej kondycji psychofizycznej¹⁵. Natomiast stosunkowo silna jest korelacja z ich satysfakcją zawodową¹⁶ ($r = 0,37$), a zwłaszcza satysfakcją z pracy w danej szkole¹⁷ ($r = 0,46$). Podejmowanie przez dyrektora wymienionych działań współwystępuje z wyższą satysfakcją, lepszą kondycją i mniejszym stresem nauczycieli. Sugeruje to, że podejmowane przez dyrektorów działania wzmacniające role przywódcze nauczycieli przynoszą pozytywne skutki albo są elementem ogólnego stylu przywództwa czy też kultury szkoły, które sprzyjają odczuwaniu przez nauczycieli satysfakcji zawodowej.

Analogiczne analizy można przeprowadzić dla innego zestawu stwierdzeń, które dotyczyły już bezpośrednio działań podejmowanych przez nauczycieli. Dyrektorzy i nauczyciele byli mianowicie pytani o to, czy nauczyciele w badanej szkole:

- przewodniczą w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej,
- inicjują i prowadzą wspólne działania,
- prowadzą działania związane ze swoim rozwojem zawodowym, gdy tylko jest to możliwe,
- uczestniczą w wydarzeniach i projektach szkolnych niezwiązanych z nauczaniem.

Niemal wszyscy respondenci (dyrektorzy szkół i nauczyciele) potwierdzili, że nauczyciele prowadzą takie działania. Nieco rzadziej było potwierdzane przewodniczenie w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej – przez 86% nauczycieli, choć zarazem przez dyrektorów szkół będących miejscem pracy – 96% nauczycieli (wykres 6.19).

¹⁵ Wyrażone średnim wynikiem na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

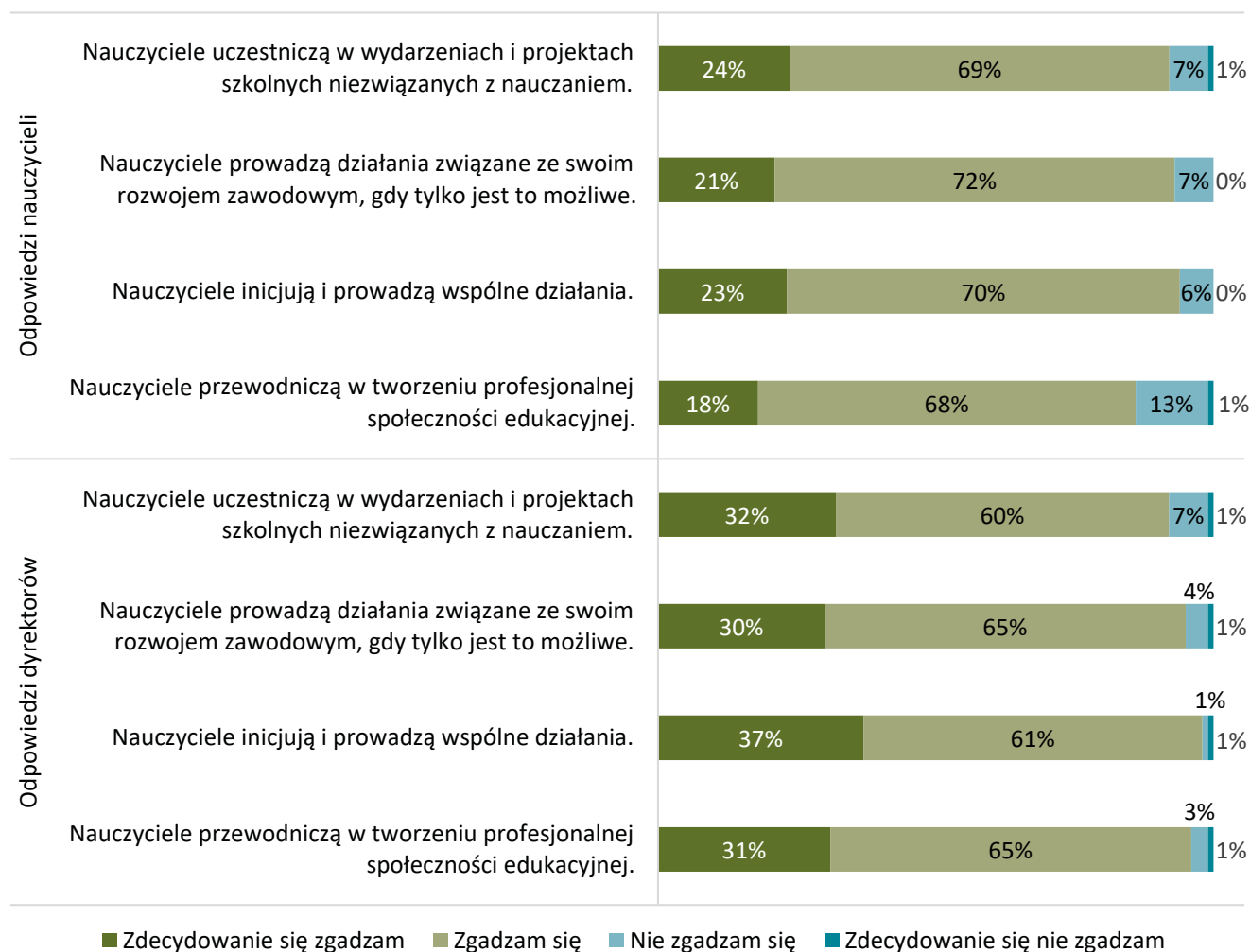
¹⁶ Wyrażone średnim wynikiem na skali ogólnej satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

¹⁷ Wyrażone średnim wynikiem na skali satysfakcji z pracy w danej szkole. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

Wykres 6.19. Przywództwo nauczycieli w Polsce

Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami w odniesieniu do tej szkoły?”.

Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektorzy udzielili poszczególnych wariantów odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi nauczycieli w tej szkole?”.

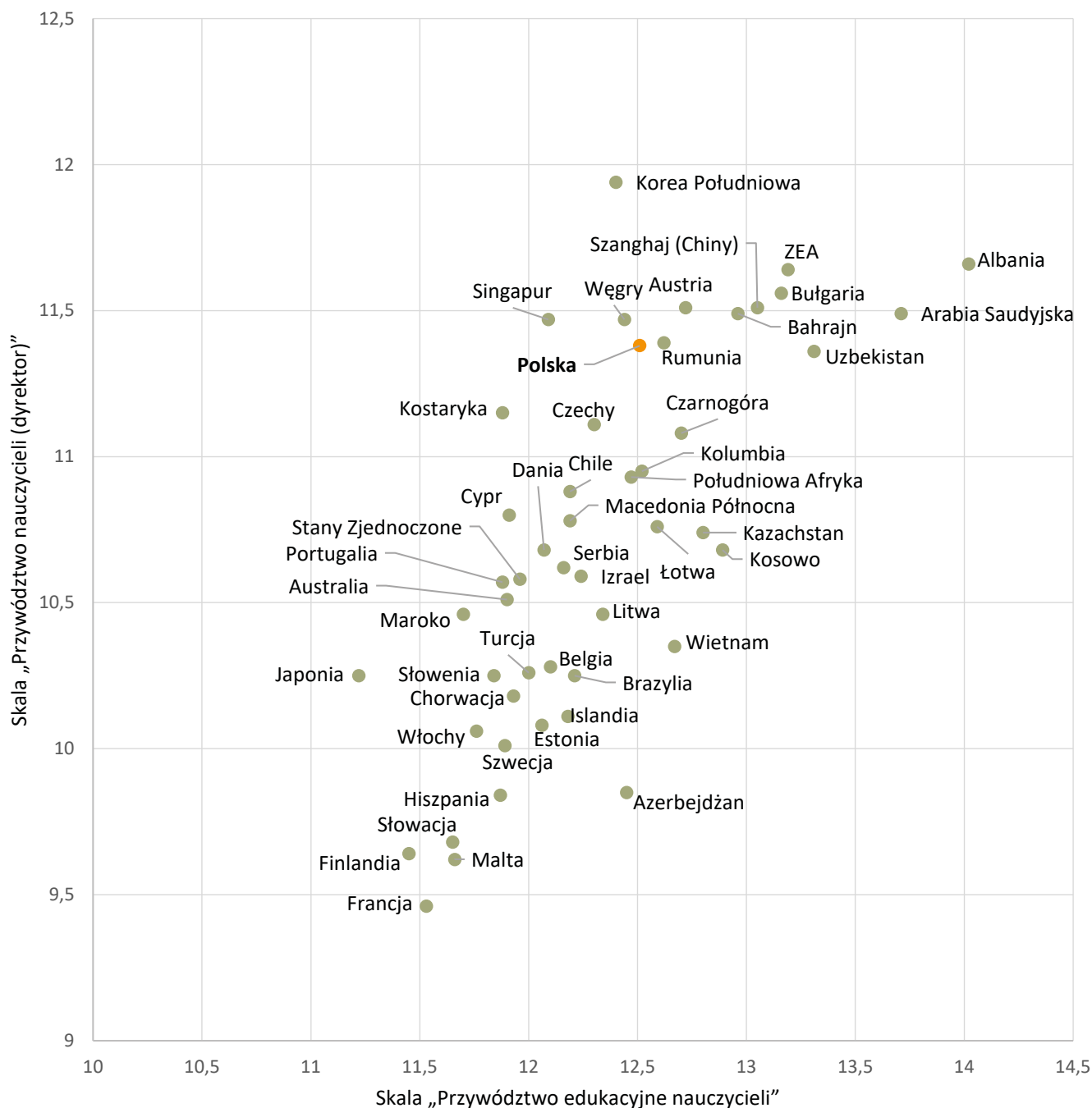


Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Na podstawie tego, jak dyrektorzy i nauczyciele odnosili się do poszczególnych stwierdzeń, stworzono dwie skale przywództwa nauczycieli. Następnie uszeregowano kraje według średniej wartości na skali osiągananej przez nauczycieli lub szkoły. Współczynnik korelacji między pozycją kraju na liście opracowanej na podstawie odpowiedzi nauczycieli a pozycją na liście opracowanej na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół wynosi 0,75. Świadczy to z jednej strony o dość wysokiej spójności deklaracji między obu tymi kategoriami respondentów, ale z drugiej strony – o występowaniu pewnych rozbieżności. Jednak w przypadku Polski wnioski są podobne niezależnie od wykorzystanego źródła danych. Wynik Polski jest istotnie wyższy od średniej TALIS 49, co sugeruje znaczną na tle międzynarodowym skalę przejmowania przez nauczycieli roli przywódczej,

między innymi w obszarze dydaktyki i rozwoju zawodowego. W grupie 49 krajów Polska zajęła 16. miejsce pod względem średniej wartości osiągniętej na skali opartej na odpowiedziach nauczycieli i 12., jeśli przyjąć skalę opartą na odpowiedziach dyrektorów szkół¹⁸ (wykres 6.20).

Wykres 6.20. Średnie wartości na skalach przywództwa nauczycieli według deklaracji nauczycieli i według deklaracji dyrektorów – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

¹⁸ Należy przy tym pamiętać, że różnice między krajami o zbliżonej pozycji na liście są w wielu przypadkach nieistotne statystycznie, czyli nie ma naukowych podstaw do stwierdzenia, że rzeczywiście występuje między nimi określona różnica.

Najsilniej skorelowane ze skalą przywództwa nauczycieli, utworzoną na podstawie odpowiedzi nauczycieli, jest omówione wcześniej przywództwo edukacyjne dyrektora ($r = 0,59$). Potwierdza to interpretację, że prowadzone przez dyrektorów szkół w Polsce działania stymulujące przywódcość, aktywność i sprawczość nauczycieli mają znaczenie i są skuteczne.

Korelacje wartości na skali przywództwa nauczycieli z satysfakcją oraz stresem zawodowym i kondycją psychofizyczną¹⁹ są niemal identyczne jak w przypadku skali przywództwa edukacyjnego dyrektorów. Nie stwierdzono silnej korelacji ze stresem i obniżoną kondycją ($r = -0,19$), lecz stosunkowo wysoką z satysfakcją zawodową ($r = 0,36$). Pośrednia pod względem siły zależności była korelacja z poczuciem własnej skuteczności nauczycieli²⁰ ($r = 0,24$). Przejmowanie roli przywódczej przez nauczycieli, zwiększające, jak można domniemywać, ich sprawczość, łączy się zatem z wyższym poziomem ich zadowolenia z pracy oraz poczucia własnej skuteczności w pracy z uczniami. W tym świetle należy pozytywnie ocenić dość duży, sądząc z wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów, zakres odpowiedzialności i inicjatywy nauczycieli w Polsce.

6.2.4. Oddziaływanie nauczycieli na poziomie systemu edukacji

W kontekście stosunkowo wysokiego u nauczycieli poczucia możliwości uczestnictwa w decyzjach na poziomie szkoły warto także przyjrzeć się temu, jak nauczyciele postrzegają swój wpływ na poziomie systemu edukacji. W badaniu TALIS 2024 nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami: „Nauczyciele w kraju mają wpływ na politykę edukacyjną” i „Władza/decydenci w Polsce cenią opinie nauczycieli”.

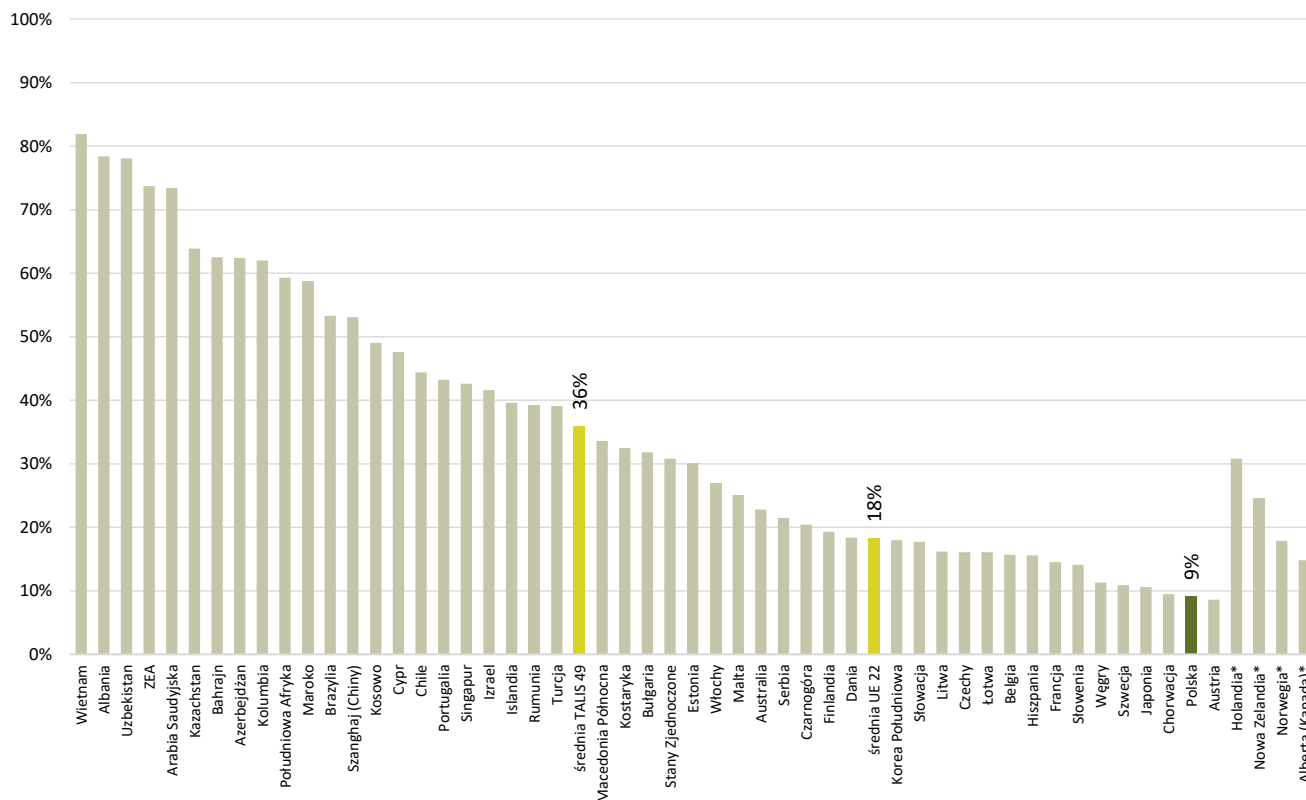
W Polsce nieliczni nauczyciele zgodzili się z tymi stwierdzeniami. Jedynie 15% badanych wskazało, że decydenci cenią opinie nauczycieli, a 9% – że nauczyciele w Polsce mają wpływ na politykę edukacyjną. Tym samym Polska, oprócz Austrii, Chorwacji i Wspólnoty Francuskiej Belgii, należy do niewielkiej grupy krajów, w których nie więcej niż 10% nauczycieli wyrażało poczucie, że mogą brać udział w kształtowaniu polityki edukacyjnej. Na drugim biegunie znajdują się Wietnam, Albania i Uzbekistan, gdzie analogiczny odsetek przekraczał 75% (wykres 6.21). Poczucie braku wpływu na podejmowane decyzje dotyczące systemu edukacji w Polsce w 2024 roku było bardziej rozpowszechnione u biorących udział w badaniu niż ogółem w krajach Unii Europejskiej, choć i w nich nauczyciele wierzący w możliwość oddziaływania na politykę edukacyjną stanowią zdecydowaną mniejszość (18%).

¹⁹ Wyrażone średnim wynikiem na skali ogólnej satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela oraz średnim wynikiem na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego. Treść pytań oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

²⁰ Wyrażone średnim wynikiem na skali poczucia własnej skuteczności. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

Wykres 6.21. Poczucie wpływu nauczycieli na politykę edukacyjną – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniem: „Nauczyciele w kraju mają wpływ na politykę edukacyjną”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się z ww. stwierdzeniem.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W Polsce ze stwierdzeniami „Władza/decydenci w Polsce cenią opinie nauczycieli” i „Nauczyciele w kraju mają wpływ na politykę edukacyjną” nieco częściej zgadzali się nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat (odpowiednio 22% i 15%) oraz ci, którzy pracowali w szkołach zlokalizowanych w małych miejscowościach (odpowiednio 17% i 12%).

Można zauważyć pozytywny związek statystyczny między odsetkiem nauczycieli w danym kraju, którzy dostrzegali wpływ nauczycieli na politykę edukacyjną, a notowanym w nim średnim poziomem satysfakcji zawodowej²¹. Również w ramach danego kraju występuje podobna zależność na poziomie indywidualnych respondentów. W Polsce nauczyciele, którzy wskazywali, że mają wpływ na politykę edukacyjną, osiągnęli pozycję wyższą o średnio 1,08 punktu na skali satysfakcji zawodowej. Nie można tego związku wyjaśnić, odwołując się do różnic między nauczycielami pod

²¹ Wartość współczynnika korelacji Spearmana wyniosła 0,32. Satysfakcja zawodowa wyrażona średnim wynikiem na skali ogólnej satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

względem podstawowych charakterystyk nauczyciela i szkoły, ponieważ ich włączenie do analiz nie zmienia podanego wyniku 1,08 punktu. Podobna zależność występuje również w innych krajach Unii Europejskiej biorących udział w badaniu, ale to w naszym kraju jest najsilniejsza.

6.3. Relacje w szkole

Relacje społeczne są niezwykle ważnym aspektem środowiska pracy. Mają duże znaczenie dla efektów pracy, ale również dla psychiki jednostek, w tym dla dobrostanu i satysfakcji zawodowej. To stwierdzenie dotyczy większości zawodów, ale szczególnie uzasadnione wydaje się w przypadku nauczycieli, ponieważ ich główną rolą jest rozwijanie kompetencji innych osób, co musi odbywać się w toku codziennych kontaktów międzyludzkich. Ta część raportu poświęcona jest relacjom nauczycieli w ramach charakterystyki ich społecznego środowiska pracy. Koncentruje się przy tym na ich aspekcie psychospołecznym, który można by nazwać klimatem relacji międzyludzkich. Przedmiotem analiz są kolejne grupy wchodzące w skład społeczności szkolnej i to, jak swoje relacje z nimi postrzegają nauczyciele, a także zależności między relacjami społecznymi nauczycieli a ich satysfakcją zawodową oraz stresem zawodowym i kondycją psychofizyczną.

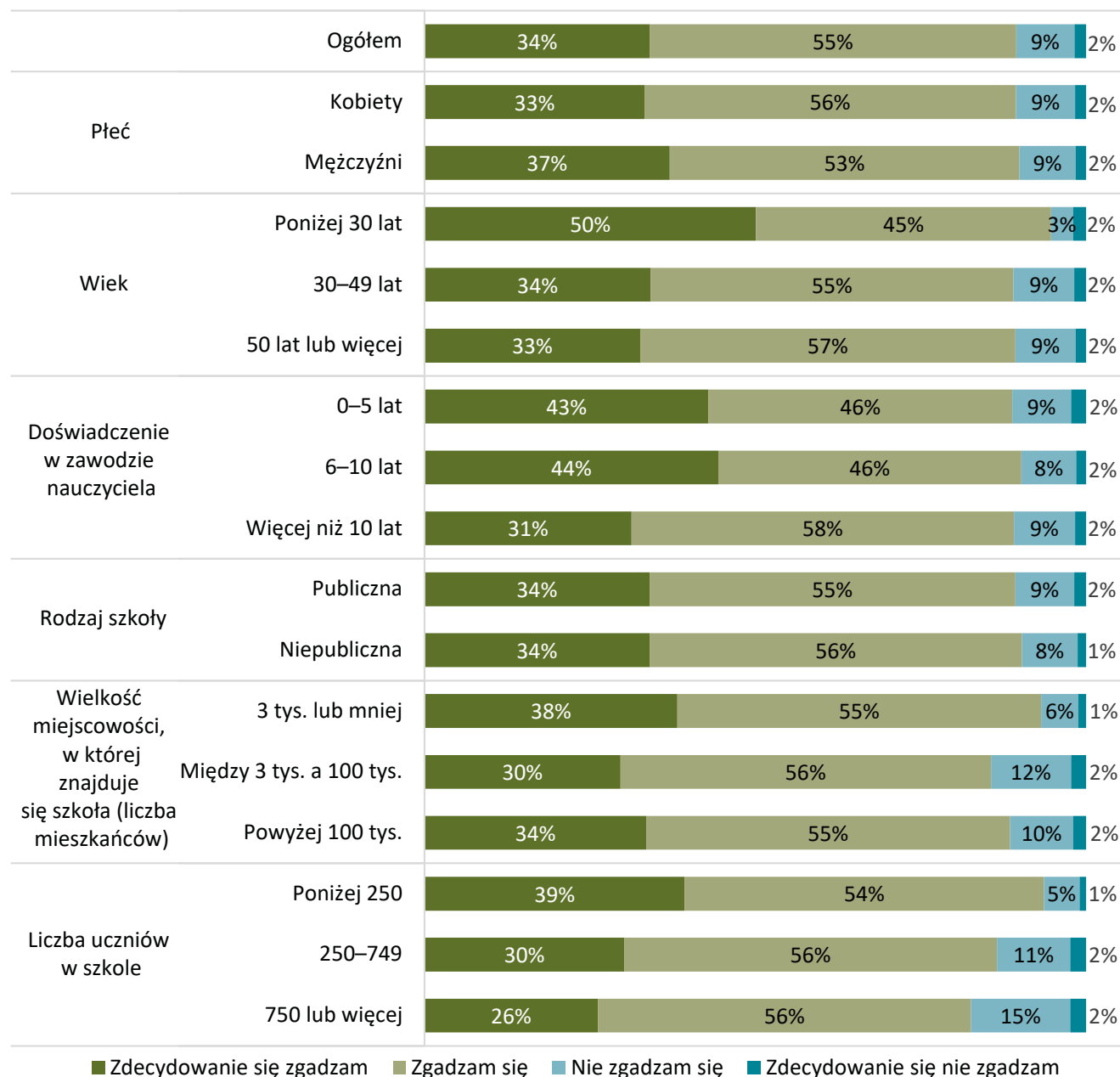
6.3.1. Relacje między nauczycielami a dyrektorem szkoły

Badanie TALIS 2024 umożliwia spojrzenie na stosunki między dyrekcją a kadrami pedagogicznymi szkoły z perspektywy nauczyciela. Nauczycieli nie pytano jednak o ich osobiste kontakty z dyrektorem, lecz przedstawiono kilka bardziej ogólnych stwierdzeń dotyczących relacji między dyrektorem a nauczycielami w danej szkole. Zebrane odpowiedzi dotyczyły więc raczej postrzeganego klimatu szkoły niż interakcji między konkretnym uczestniczącym w badaniu nauczycielem a dyrektorem.

Jedno z prezentowanych nauczycielom stwierdzeń brzmiało: „Dyrektor ma dobre relacje z pracownikami”. Przyjrzymy się mu bliżej, zakładając, że opisuje również relacje z nauczycielami. Z tak sformułowanym stwierdzeniem zgodziło się w Polsce 89% nauczycieli, co nie odbiega znacząco od średniej dla krajów 22 Unii Europejskiej w badaniu (87%) ani od średniej badania TALIS 49 (89%). W Polsce odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” wybrało 34% respondentów, przy czym więcej w szkołach małych (39%) niż w dużych (26%) (wykres 6.22). Warto zwrócić uwagę, że taką zdecydowaną deklarację wygłosiła aż połowa (50%) nauczycieli poniżej 30. roku życia. Zdaje się to potwierdzać wyniki badań początkujących nauczycieli z 2012 roku, świadczące o tym, że osoby rozpoczynające pracę pedagogiczną pozytywnie oceniają panującą w szkole atmosferę, w tym wsparcie ze strony starszych kolegów i dyrektora, choć stosunki z tym ostatnim naznaczone są pewnym akceptowanym przez nich dystansem (Walczak, 2012). Warto też zauważyć, że w badaniu z 2021 roku, identyfikującym przyczyny odchodzenia młodych nauczycieli z zawodu, nie zaliczono do nich złych relacji z dyrektorem czy też w gronie pedagogicznym. Rzadko wspomniany przez respondentów był jedynie wątek niewystarczającej współpracy między nauczycielami (Dobkowska, Zielińska i Żytka, 2024).

Wykres 6.22. Relacje dyrektora szkoły z pracownikami – ogółem w Polsce i według cech nauczyciela i szkoły

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem: Dyrektor ma dobre relacje z pracownikami?”.



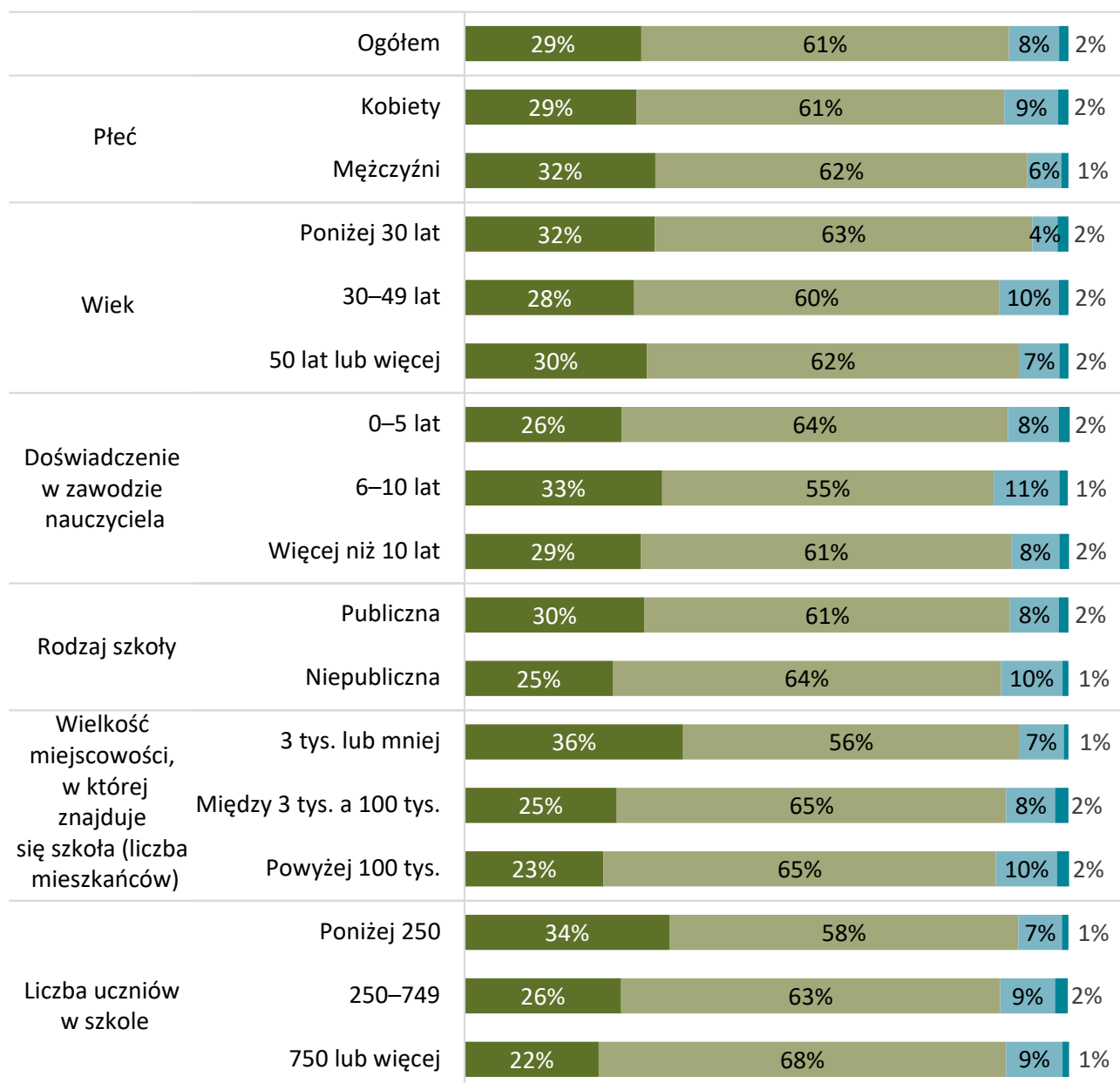
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Nie tylko dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie może mieć duże znaczenie, czy doświadczają oni wsparcia i zaufania ze strony dyrekcji szkoły. Kwestię tę zdają się ujmować dwa stwierdzenia: „Nauczyciele mogą liczyć na wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły” oraz „Dyrektor wierzy w kompetencje nauczycieli”. Z pierwszym z nich zgodziło się w Polsce 90% nauczycieli (29% zdecydowanie), a z drugim 95% (37% zdecydowanie) (wykres 6.23). Również w tym przypadku są to wyniki zbliżone do średniej dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu. Szczególnie duży odsetek zdecydowanych zgód można zaobserwować w kategorii

szkół wiejskich (odpowiednio 36% i 42%) oraz w kategorii szkół małych, a więc liczących mniej niż 250 uczniów (odpowiednio 34% i 40%).

Wykres 6.23. Wsparcie zawodowe nauczycieli ze strony dyrekcji szkoły – ogółem w Polsce i według cech nauczyciela i cech szkoły

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem: „Nauczyciele mogą liczyć na wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły”.



■ Zdecydowanie się zgadzam ■ Zgadzam się ■ Nie zgadzam się ■ Zdecydowanie się nie zgadzam

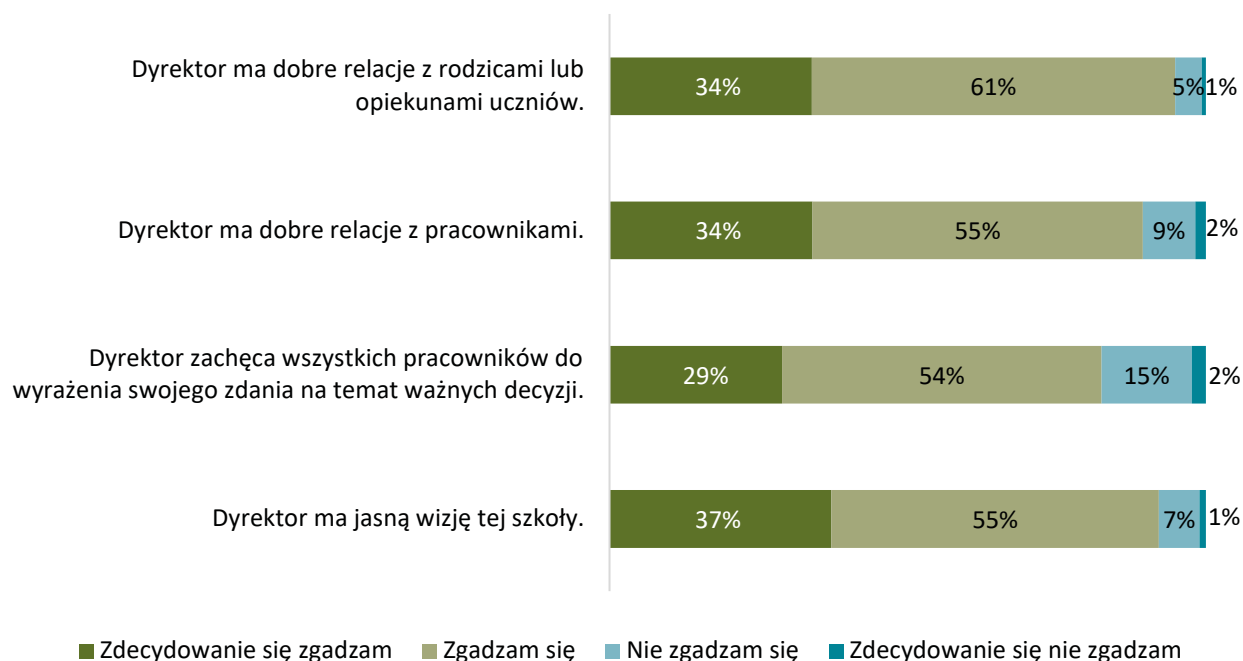
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Na podstawie tego, jak nauczyciele odnosili się do stwierdzeń dotyczących posiadania przez dyrektora wizji szkoły, jego relacji z rodzicami i pracownikami, a także zachęcania przez niego pracowników do wyrażania własnego zdania przy podejmowaniu decyzji w szkole (wykres 6.24),

stworzono syntetyczną skalę przywództwa dyrektora zorientowanego na relacje. Jak się okazuje, Polska na tle innych krajów uczestniczących w badaniu nie wyróżnia się ani wysoką, ani niską średnią wartością na omawianej skali – z deklaracji nauczycieli wyłania się w tym zakresie obraz pozytywnej, a zarazem przeciętnej na tle innych krajów sytuacji w Polsce. W Polsce znakomita większość odpowiedzi na pytania dotyczące budowania przez dyrekcję relacji jest pozytywna, w tym odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” wybierało, zależnie od stwierdzenia, od 29% do 37% respondentów. Najczęściej nauczyciele zaprzeczali stwierdzeniu o zachęcaniu przez dyrektora pracowników do wyrażania swojego zdania, ale również w tym przypadku negatywnych odpowiedzi udzielało niewielu z nich – 17%.

Wykres 6.24. Przywództwo dyrektora zorientowane na relacje w Polsce

Odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami na temat dyrektora tej szkoły?”.



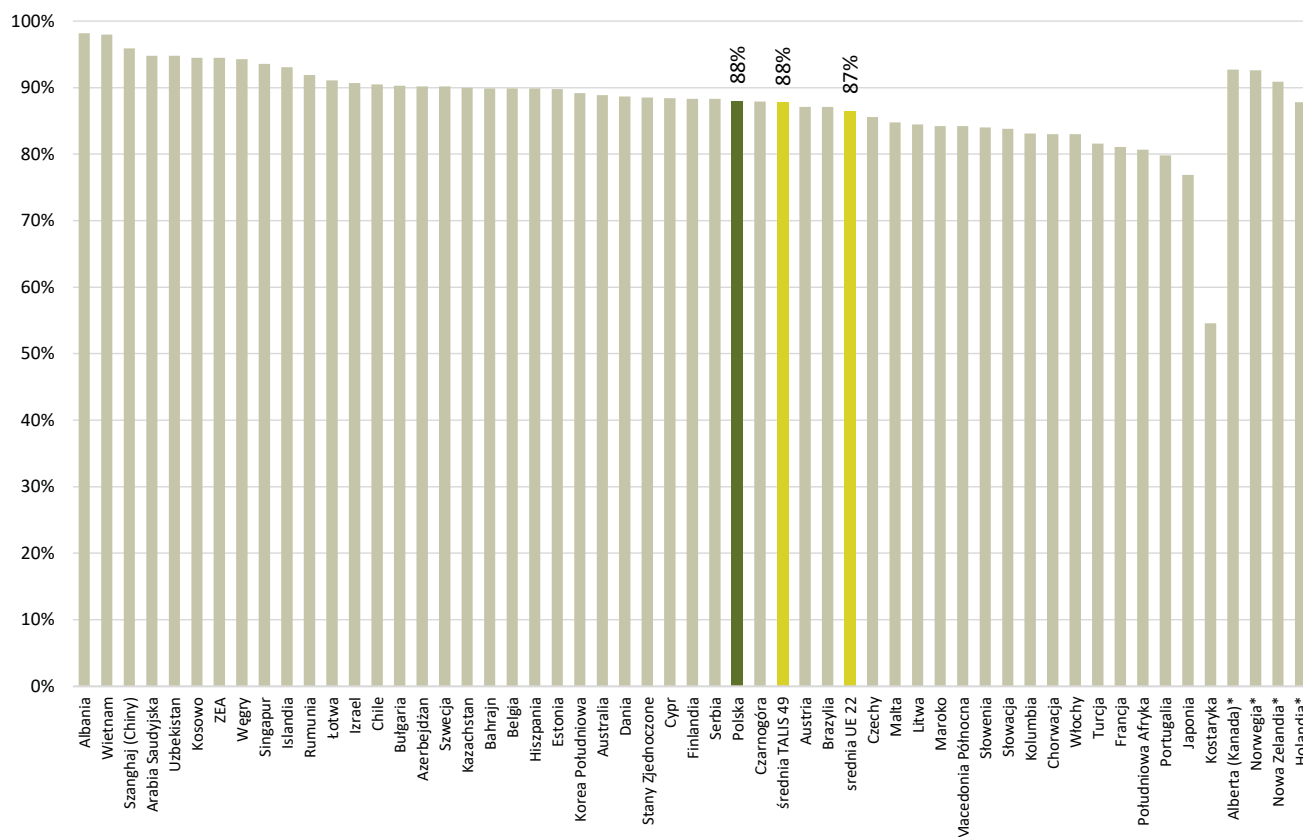
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

6.3.2. Relacje wśród nauczycieli

Jako wspierające można określić te relacje między nauczycielami, które są oparte na zaufaniu i solidarności. Za odpowiadający temu wzorcowi wskaźnik pochodzący z badania TALIS 2024 można uznać odsetek nauczycieli, którzy zgodzili się ze stwierdzeniem, że w ich szkole nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem. W Polsce wyniósł on 88%, w tym 23% nauczycieli wskazało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”, a 65% – „zgadzam się”. Na tle innych krajów nie jest to wartość ani szczególnie niska, ani szczególnie wysoka. W prawie wszystkich krajach objętych badaniem odsetek nauczycieli zgadzających się z tak sformułowanym stwierdzeniem przekracza 80%, a w kilkunastu – 90%. Średnia dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu – TALIS 49 i krajów UE 22 – wyniosła odpowiednio 88% i 87% (wykres 6.25).

Wykres 6.25. Relacje między nauczycielami – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniem: „Nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają z ww. stwierdzeniem.

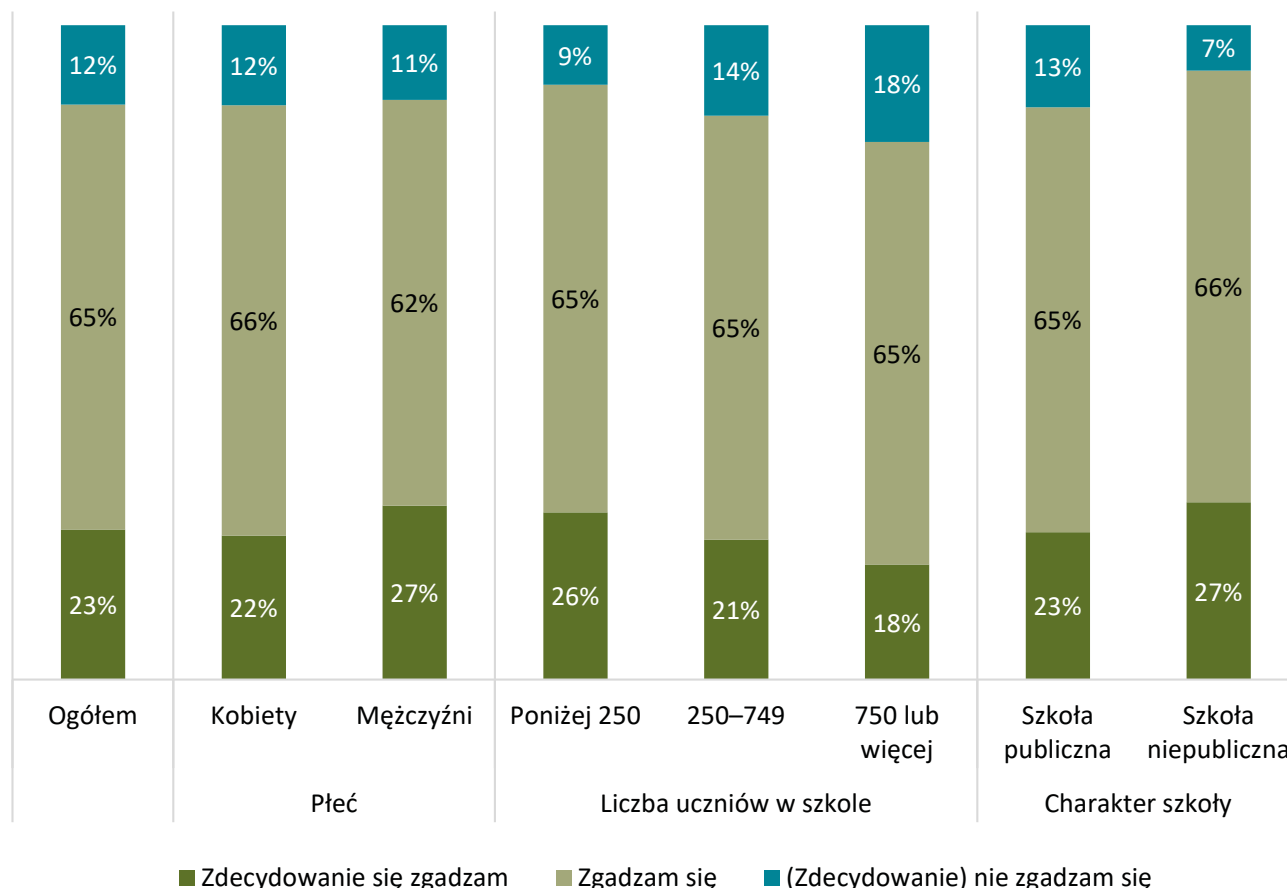
Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W naszym kraju mężczyźni mieli nieco większą skłonność do wyboru odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” (27%) niż kobiety (22%) (wykres 6.26). Może to świadczyć o tym, że pozytywniej oceniają relacje w gronie pedagogicznym. Brak zgody z podanym wyżej stwierdzeniem, który można uznać za symptom złego stanu relacji między nauczycielami w szkole, występował częściej wśród nauczycieli ze szkół publicznych (13%) niż niepublicznych (7%). Ponadto zdarzał się tym rzadziej, im mniejsza była szkoła, w której nauczał respondent. O ile w szkołach, w których liczba uczniów była równa co najmniej 750, odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” lub „nie zgadzam się” wynosił 18%, o tyle w szkołach liczących co najwyżej 250 uczniów – 9%.

Wykres 6.26. Relacje między nauczycielami – ogółem w Polsce, według płci i wybranych cech szkoły

Odsetek odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan ze stwierdzeniem w odniesieniu do tej szkoły: Nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem?”. Połączono odsetek odpowiedzi „nie zgadzam się” i „zdecydowanie się nie zgadzam”.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Analiza zależności pomiędzy omawianą tu jakością relacji między nauczycielami, rozumianą w kategoriach odczuwanego zaufania i solidarności, a deklarowanym czasem poświęcanym na pracę zespołową i współpracę z nauczycielami w zakresie nauczania sugeruje, że są to dwa odrębne wymiary relacji. Pokazują to wyniki zarówno na poziomie krajów, jak i na poziomie indywidualnych nauczycieli w Polsce. Na poziomie krajów można stwierdzić, że występuje praktycznie brak statystycznego związku²² między odsetkiem nauczycieli, którzy zgadzali się ze stwierdzeniem, że nauczyciele w danej szkole mogą polegać na sobie nawzajem, a średnim deklarowanym czasem, który nauczyciele z danego kraju poświęcali na pracę zespołową i współpracę z innymi nauczycielami z tej samej szkoły. Również jeśli przyrzeć się danym charakteryzującym poszczególnych nauczycieli, można stwierdzić brak istotnej zależności między zgodą ze wcześniej podanym stwierdzeniem a czasem poświęcanym przez danego nauczyciela na pracę zespołową i współpracę z zakresu nauczania. W Polsce taką zależność stwierdzono jedynie w przypadku

²² Wartość współczynnika korelacji Pearsona $r = 0,06$.

częstotliwości jednej aktywności – angażowania się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty). Brak innych związków statystycznych zdaje się wskazywać na niezależność wspierającego charakteru relacji między nauczycielami od intensywności prowadzenia przez nauczycieli pracy zespołowej. A zatem ani większe zaufanie między nauczycielami nie przekłada się na częstszą współpracę między nimi, ani częstsza współpraca nie buduje zaufania. Wątek współpracy między nauczycielami omówiono w rozdziale 7.

6.3.3. Relacje między nauczycielami a uczniami

Ograniczeniem wnioskowania o relacjach między nauczycielami a uczniami na podstawie badania TALIS 2024 jest to, że informacje na ten temat pochodzą wyłącznie od nauczycieli. Badanie nie pozwala zatem skonfrontować ich deklaracji z opiniami formułowanymi przez uczniów. Skądinąd wiadomo, że w Polsce można zauważyć rozbieżności między wypowiedziami uczniów i nauczycieli na temat wzajemnych relacji, a obraz rysujący się na podstawie odpowiedzi tych drugich jest bardziej pozytywny (zob. Przewłocka, 2015).

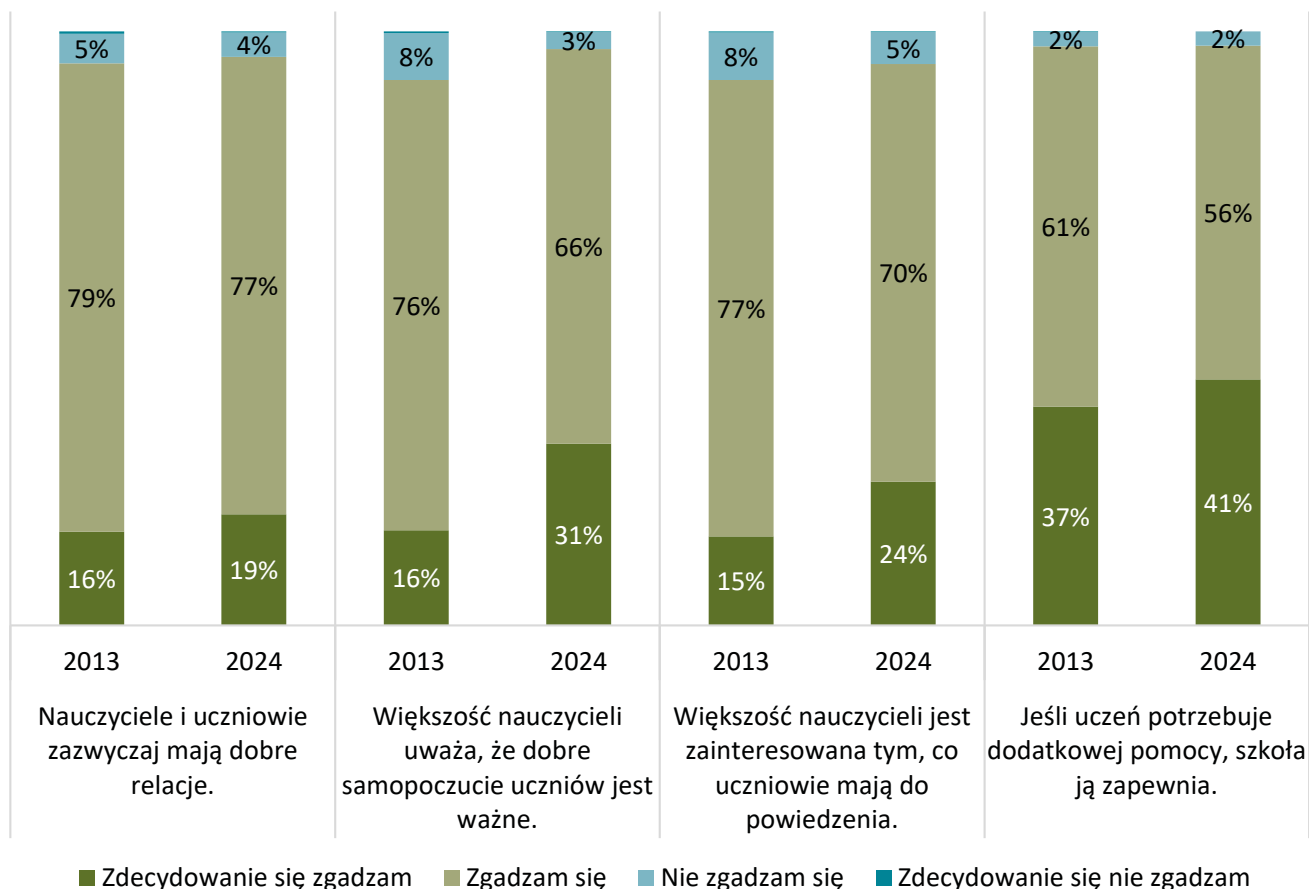
W badaniu TALIS nauczyciele odnosili się do czterech stwierdzeń dotyczących relacji między nauczycielami i uczniami (wykres 6.27) – ogólnej relacji, wagi przykładanej przez nauczycieli do samopoczucia uczniów, zainteresowania tym, co uczniowie mają do powiedzenia, i udzielania uczniom dodatkowej pomocy. Poza pierwszym poszczególne stwierdzenia koncentrują się więc na stosunku nauczycieli do uczniów. Z każdym z nich w 2024 roku zgodziła się zdecydowana większość nauczycieli.

Interesujące jest zestawienie odpowiedzi nauczycieli z 2024 roku z tymi sprzed ponad dekady – z badania TALIS 2013 (wykres 6.27). Porównanie sugeruje pozytywne zmiany w nastawieniu nauczycieli do uczniów. Widać to szczególnie w odniesieniu do stwierdzeń: „Większość nauczycieli uważa, że dobre samopoczucie uczniów jest ważne” i „Większość nauczycieli jest zainteresowana tym, co uczniowie mają do powiedzenia”²³. W ich przypadku odsetek nauczycieli niezgadających się spadł z 8% do odpowiednio 3% i 5%, a odsetek zdecydowanie się zgadzających wzrósł odpowiednio z 16% do 31% i z 15% do 24%. Pozytywną, ale niewielką zmianę można natomiast odnotować dla pozostałych dwóch stwierdzeń, w tym najbardziej ogólnego: „Nauczyciele i uczniowie mają dobre relacje”. Odsetek nauczycieli zdecydowanie zgadzających się z tym stwierdzeniem jest nadal stosunkowo niski – 19%, przy czym w szkołach publicznych wynosi on 18%, a w szkołach niepublicznych – 27%.

²³ W TALIS 2013 stwierdzenia te brzmiały odpowiednio: „Większość nauczycieli w tej szkole jest zdania, że dobre samopoczucie uczniów to ważna sprawa” i „Większość nauczycieli w tej szkole interesuje się tym, co uczniowie mają do powiedzenia”.

Wykres 6.27. Relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce – TALIS 2013 i TALIS 2024

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami?”.

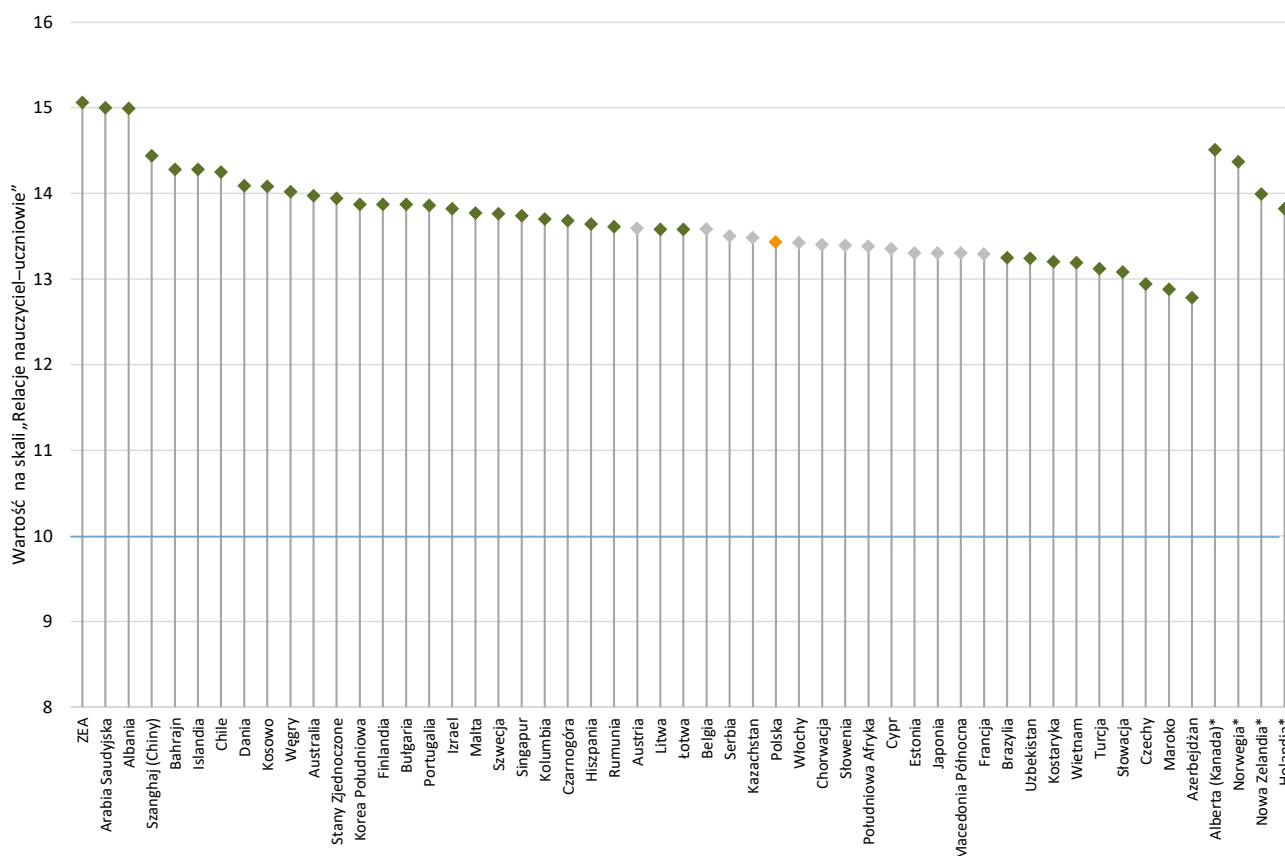


Podano stwierdzenia z badania TALIS 2024, różniące się doбором słów (ale nie znaczeniem) od stwierdzeń z badania TALIS 2013.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2013 i TALIS 2024.

Na podstawie wszystkich czterech stwierdzeń stworzono syntetyczną skalę relacji nauczyciel–ucznio. Średnia wartość dla Polski na tej skali jest nieco niższa niż średnia wartość badania – TALIS 49. Polska nie wyróżnia się już tak negatywnie na tle innych krajów jak w badaniu TALIS 2013 (Hernik, 2015). Spośród państw członkowskich Unii Europejskiej uczestniczących w badaniu wartości zbliżone do Polski osiągnęły m.in.: Belgia, Włochy, Chorwacja i Estonia, wyższe – m.in.: Węgry, Finlandia, Szwecja i Hiszpania, a niższe – Czechy i Słowacja (wykres 6.28).

Wykres 6.28. Skala relacji nauczyciel–uczniowie – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według wyniku na skali.

Kolorem szarym zaznaczono kraje o wyniku statystycznie nieodróżnialnym od Polski.

Niebieska pozioma linia oznacza wartość 10, odpowiadającą środkowi skali; wyniki powyżej 10 oznaczają przewagę pozytywnych odpowiedzi, a poniżej 10 – przewagę negatywnych odpowiedzi.

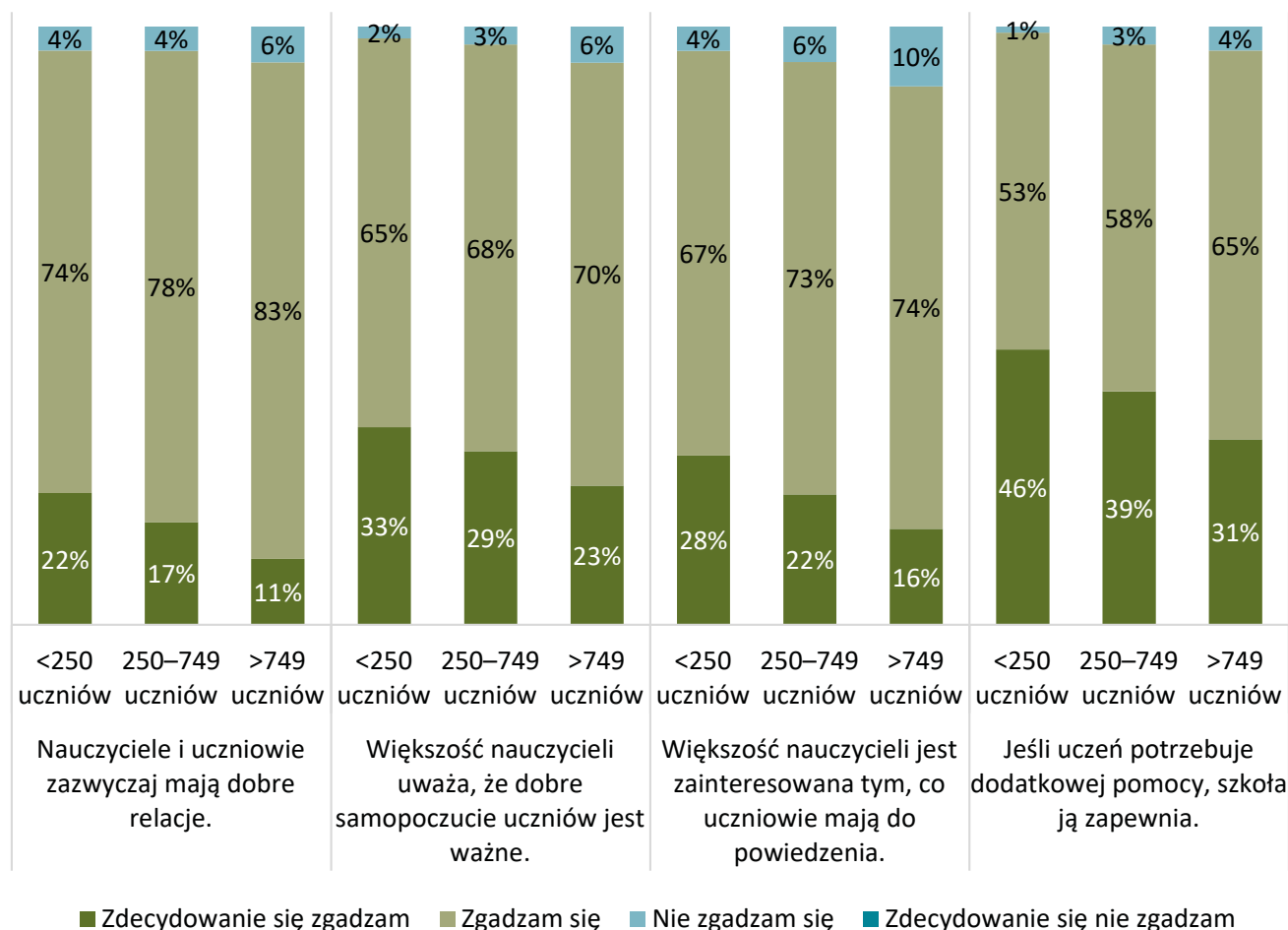
Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Lepszym relacjom między nauczycielami a uczniami zdaje się sprzyjać mniejszy rozmiar społeczności szkolnej. W mniejszych szkołach (do 250 uczniów) relacje nauczycieli z uczniami były istotnie lepiej oceniane (zob. wykres 6.29).

Wykres 6.29. Relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce według wielkości szkoły

Odsetek odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi sytuacji w tej szkole?”.



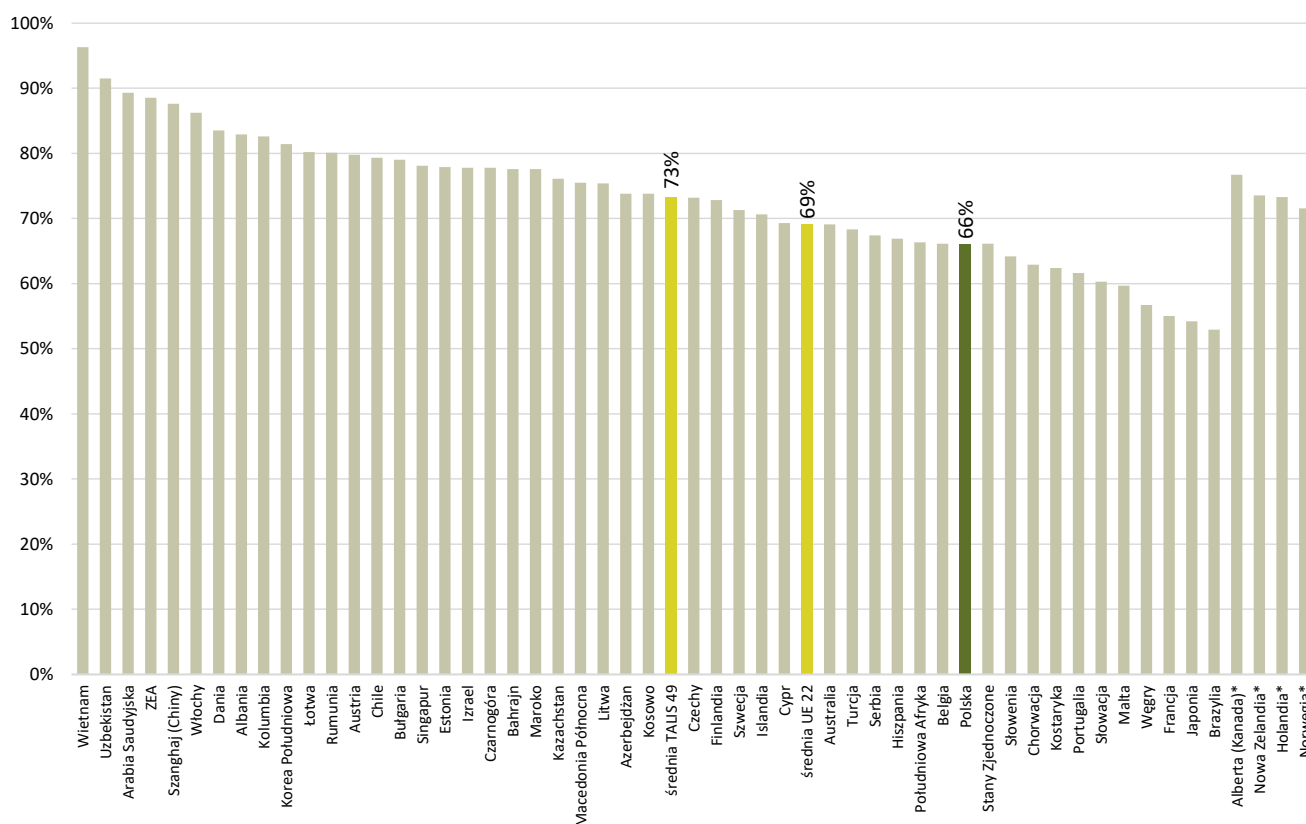
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2013 i TALIS 2024.

W badaniu TALIS 2024 przedstawiono nauczycielom jeszcze jedno stwierdzenie, które, w odróżnieniu od dotychczas wymienionych, dotyczy nie stosunku nauczycieli do uczniów, ale stosunku uczniów do nauczycieli, choć oczywiście postrzeganego przez nauczycieli. Brzmiało ono: „Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli”. Uzyskane odpowiedzi omówiono w rozdziale 5, dotyczącym społecznego odbioru zawodu w opiniach nauczycieli. W tym miejscu przypomnijmy, że w Polsce z tym stwierdzeniem zgodziły się 2/3 nauczycieli klas 5–8, ale w tym tylko 3% wybrało odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam”. Częściej z wymienionym zdaniem zgadzali się mężczyźni niż kobiety (70% wobec 65%) oraz nauczyciele ze szkół w najmniejszych miejscowościach (72%) niż w średnich (62%) lub dużych (61%) miastach²⁴. Na tle innych krajów podane wartości uzyskane w Polsce są niewysokie, choć można wskazać kraje, w których udział nauczycieli wyrażających zgodę z podanym stwierdzeniem jest istotnie niższy (Brazylia 53%, Japonia 54%, Francja 55%, Węgry 57%) (wykres 6.30).

²⁴ Nie można sformułować wniosków o różnicach między szkołami publicznymi a niepublicznymi, ponieważ błąd oszacowania dla tych ostatnich jest zbyt duży w związku z ich niewielką liczbą w próbie objętej badaniem.

Wykres 6.30. Opinie nauczycieli na temat stosunku uczniów do nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają się ze stwierdzeniem: „Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli, którzy zdecydowanie się zgadzają lub zgadzają z stwierdzeniem.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

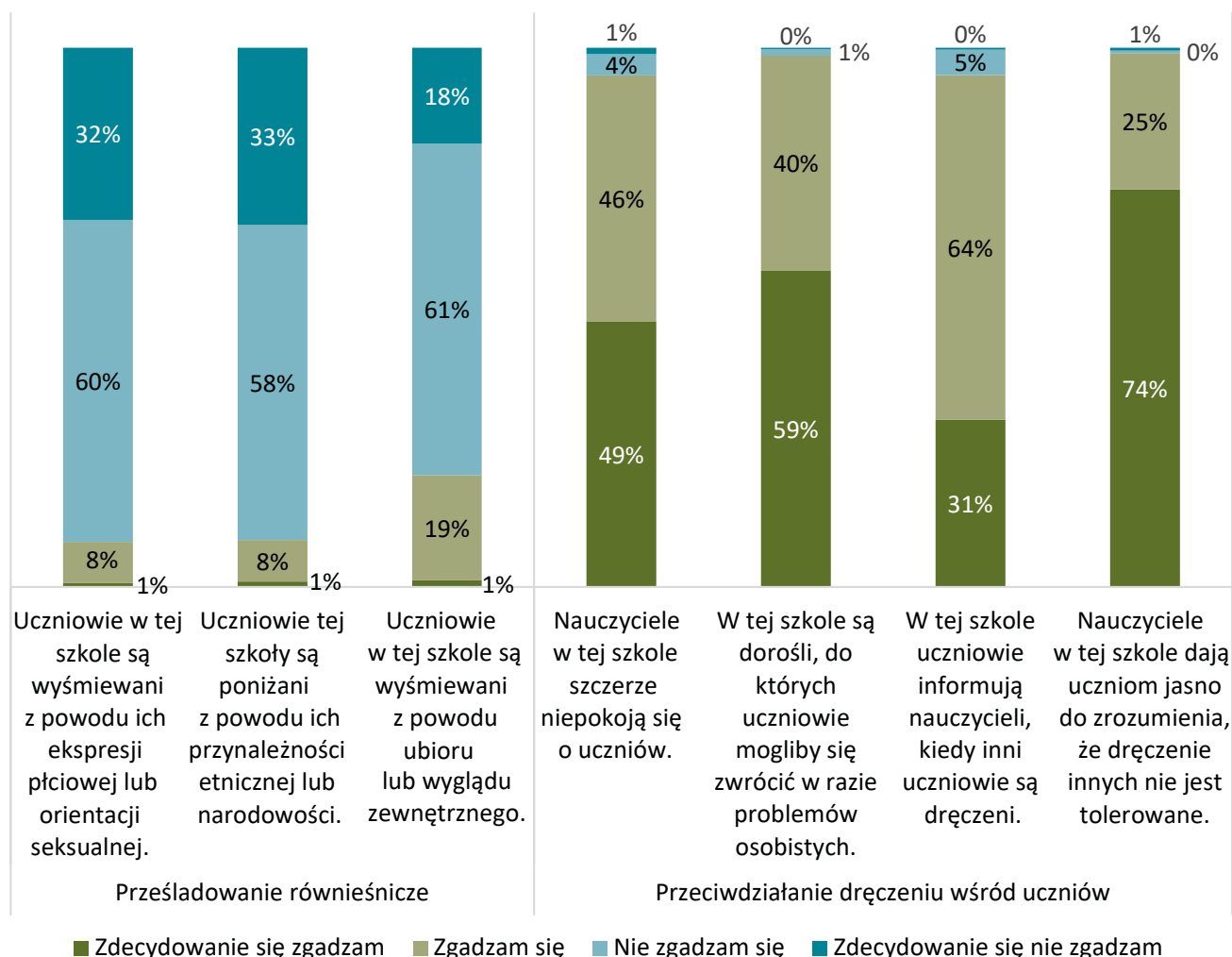
Podsumowując przedstawione dane zebrane w Polsce, warto zwrócić uwagę na pozytywną zmianę w stosunku nauczycieli do uczniów w latach 2013–2024. Udzielone odpowiedzi sugerują, że nauczyciele stali się bardziej zainteresowani tym, jak uczniowie się czują i co mają do powiedzenia. Można oczywiście zastanawiać się, w jakim stopniu zaszła zmiana w rzeczywistych zachowaniach nauczycieli wobec uczniów, a w jakim zmiana w deklaracjach udzielanych w badaniu kwestionariuszowym. Nawet w tym drugim przypadku można jednak mówić o pozytywnej zmianie w świadomości polegającej na rozpowszechnieniu się przekonania, że nauczyciele powinni się interesować samopoczuciem i zdaniem uczniów. Badanie TALIS 2024 nie dostarcza alarmistycznych sygnałów co do relacji między nauczycielami a uczniami. Z drugiej strony jednak pozostawia wrażenie, że nadal jest w tym obszarze pole do poprawy. Należy pamiętać, że TALIS nie jest wystarczającym źródłem danych o wzajemnych relacjach na linii nauczyciele–uczniowie, ponieważ nie uwzględnia perspektywy tych ostatnich.

6.3.4. Relacje między uczniami

W badaniu TALIS 2024 dyrektorów i nauczycieli pytano o występowanie wśród uczniów takich niepożądanych zjawisk, jak dyskryminacja, prześladowanie rówieśnicze czy przemoc. Celem tego rozdziału jest nie tyle przedstawienie obrazu sytuacji w tym zakresie w polskich szkołach (którego nie można byłoby zresztą uznać za kompletny bez poznania wypowiedzi uczniów), ile potraktowanie tych zjawisk jako elementu środowiska pracy doświadczanego przez nauczyciela, który może stawiać go przed trudnymi wyzwaniami i być dla niego źródłem stresu czy też obniżać satysfakcję zawodową lub poczucie bezpieczeństwa. W kwestionariuszu nauczyciela badania TALIS 2024 zawarto dwa zestawy stwierdzeń dotyczących problematyki dręczenia i dyskryminacji wśród uczniów. Rozkłady odpowiedzi nauczycieli klas 5–8 w Polsce, zapytanych o to, czy z tymi stwierdzeniami się zgadzają, przedstawia wykres 6.31. Niektórzy nauczyciele faktycznie przyznają, że stykają się z tego rodzaju problemami. W Polsce 17% nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem, że dręczenie przez rówieśników stanowi problem w ich szkole, 21% – że uczniowie są wyśmiewani z powodu ubioru lub wyglądu zewnętrznego, a 9% – że uczniowie są poniżani z powodu ich przynależności etnicznej lub narodowości.

Wykres 6.31. Prześladowanie rówieśnicze i przeciwdziałanie dręczeniu wśród uczniów w Polsce

Odsetek odpowiedzi nauczycieli na pytania: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi wzajemnego prześladowania wśród uczniów w tej szkole?” oraz „W jakim stopniu zgadza się lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami na temat dręczenia ze strony rówieśników wśród uczniów w tej szkole?”.



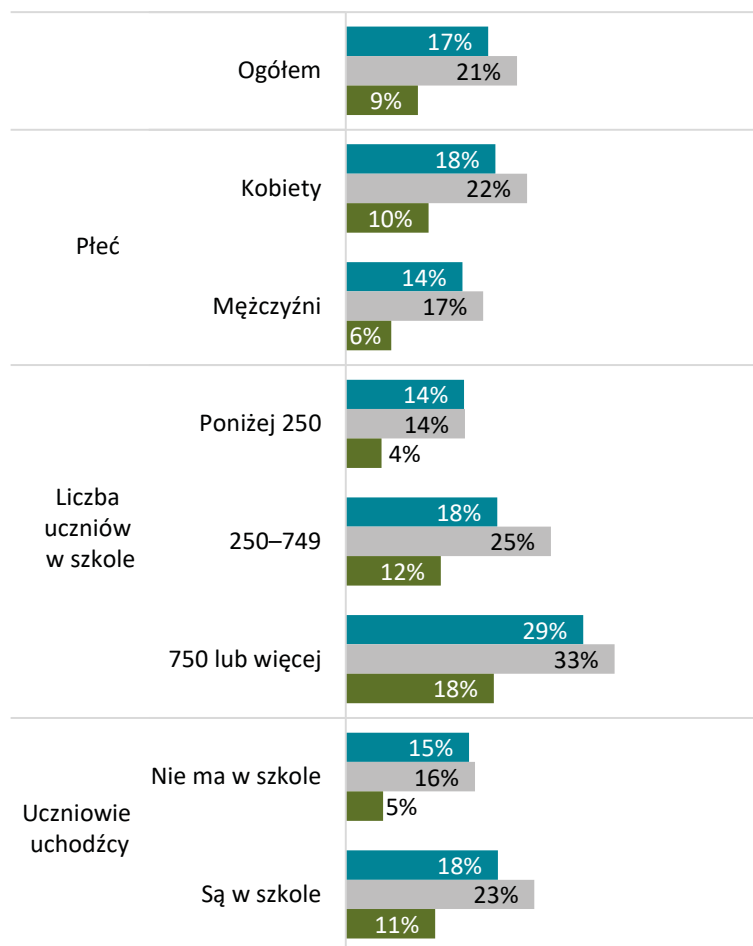
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Jak pokazuje wykres 6.32, istotnie częściej tego rodzaju zjawiska dostrzegają kobiety niż mężczyźni. Trudno orzec, czy wynika to z większej wrażliwości lub mniejszej skłonności do lekceważenia i pomijania milczeniem takich problemów przez nauczycielki, czy może z rzadszej pracy mężczyzn w takich szkołach i w takich rolach, w których te zjawiska można dostrzec. Ponadto prawdopodobieństwo raportowania tego rodzaju problemów rośnie wraz z wielkością szkoły. W szkołach podstawowych liczących mniej niż 250 uczniów odsetek takich odpowiedzi jest znacznie niższy niż w tych, do których uczęszcza co najmniej 750 uczniów. Co szczególnie warto podkreślić, jednocześnie 99% nauczycieli w Polsce deklarowało, że nauczyciele w ich szkole dają uczniom jasno do zrozumienia²⁵, że dręczenie innych nie jest tolerowane, a 92% – że w ich szkole są dorośli, do których mogliby się zwrócić uczniowie należący do mniejszości narodowych i etnicznych, gdyby byli dyskryminowani.

²⁵ W tekście przytoczono dosłownie stwierdzenia, z którymi nauczyciele mogli się zgodzić lub nie zgodzić. Nie było w nich doprecyzowane, w jaki sposób nauczyciele dają uczniom do zrozumienia, że dręczenie uczniów nie jest tolerowane.

Wykres 6.32. Opinie nauczycieli w Polsce na temat występowania problematycznych relacji między uczniami

Łączny odsetek odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „zgadzam się” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami na temat dręczenia ze strony rówieśników wśród uczniów w tej szkole?”.



■ Dręczenie przez rówieśników stanowi problem w tej szkole.

■ Uczniowie w tej szkole są wyśmiewani z powodu ubioru lub wyglądu zewnętrznego.

■ Uczniowie tej szkoły są poniżani z powodu ich przynależności etnicznej lub narodowości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Na podstawie wypowiedzi nauczyciela na temat szkoły przypisano mu wartość na dwóch skalach: skali dotyczącej przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów oraz skali dotyczącej prześladowania rówieśniczego, np. z powodu orientacji seksualnej lub przynależności do mniejszości narodowej, skale opisano w załączniku do raportu. Zbadano, czy istnieje korelacja między pozycją nauczyciela na tych skalach a wyrażaną przez niego satysfakcją zawodową oraz stresem zawodowym i kondycją psychofizyczną²⁶. Kierunek zależności między tymi zmiennymi w badanej próbie okazał się zgodny z oczekiwaniami. Nauczyciele, którzy informowali, że w szkole istnieją mechanizmy przeciwdziałające dręczeniu uczniów, lub nie dostrzegali przypadków prześladowania rówieśników, przejawiali

²⁶ Wyrażone średnim wynikiem na skali ogólnej satysfakcji zawodowej oraz średnim wynikiem na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego. Treść pytań oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

wyższą satysfakcję zawodową oraz niższy stres zawodowy i lepszą kondycję psychofizyczną. Skala przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów była, w porównaniu ze skalą prześladowania rówieśniczego, słabiej związana ze wskaźnikami stresu nauczyciela i kondycji psychofizycznej, ale nieco mocniej ze wskaźnikami jego satysfakcji. Najsilniejszy związek statystyczny łączył obie omawiane skale z jedną z podskal satysfakcji zawodowej, a mianowicie satysfakcji z pracy w danej szkole²⁷. Nieco mniej silny dotyczył ogólnej satysfakcji zawodowej²⁸. Stres zawodowy i obniżona kondycja psychofizyczna, a zwłaszcza stres związany z zachowaniem uczniów (więcej o skalach zob. załącznik), były prawie równie silnie skorelowane z prześladowaniem rówieśniczym, ale znacznie słabiej z przeciwdziałaniem dręczeniu wśród uczniów²⁹. Można więc powiedzieć, że mechanizmy przeciwdziałające dręczeniu wśród uczniów, takie jak zaufanie uczniów do nauczycieli czy zaangażowanie nauczycieli, nie obniżają znacząco poziomu stresu nauczycieli, choć sprzyjają ich wyższej satysfakcji. Natomiast przypadki prześladowania i dyskryminacji uczniów, być może łączące się z innymi negatywnymi zjawiskami w społeczności szkolnej, których nie porusza badanie TALIS, na przykład przemocą słowną lub nawet agresją uczniów wobec nauczycieli, są powiązane z wyższym poziomem stresu nauczycieli i obniżoną kondycją psychofizyczną.

Jeśli wziąć pod uwagę średnią wartość na wskazanych skalach w danym kraju, Polska charakteryzuje się wyższym niż przeciętny wynikiem na skali przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów i niższym niż przeciętny wynikiem na skali prześladowania rówieśniczego. A zatem w porównaniu z innymi krajami nasilenie postrzeganych przez nauczycieli problematycznych zachowań w kontaktach między uczniami w Polsce wydaje się nieduże, co potwierdzają także międzynarodowe badania prowadzone wśród uczniów (Dobosz-Leszczynska, 2024; Kaźmierczak i Bulkowski, 2024).

6.3.5. Relacje między nauczycielami a rodzicami uczniów

W rozdziale 5.3 omówiono kwestię, czy nauczyciele czują się doceniani przez różne środowiska, w tym rodziców. Przypomnijmy, że w Polsce tylko nieco ponad połowa (53%) nauczycieli zgodziła się ze stwierdzeniem: „Rodzice/opiekunowie uczniów w tej szkole cenią nauczycieli”. W szkołach zlokalizowanych w dużych miastach była to nawet niecała połowa (47%), istotnie mniej od 57% w szkołach w małych miejscowościach. Jest to odsetek znacznie niższy od średniej dla krajów UE 22 (63%) i tylko w nielicznych krajach odnotowano jeszcze niższy. Może to być symptomem niezbyt pozytywnego klimatu relacji między nauczycielami a rodzicami, ważącego na współpracy obu tych grup na rzecz skutecznego nauczania i wychowania.

W badaniu TALIS 2024 pytano nauczycieli również o czas poświęcany przez nich na kontakt oraz współpracę z rodzicami lub opiekunami uczniów. W Polsce nauczyciele zadeklarowali, że poświęcają

²⁷ Współczynnik korelacji Pearsona skali satysfakcji z pracy w danej szkole ze skalą przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów wyniósł 0,32, a ze skalą prześladowania rówieśniczego: –0,26.

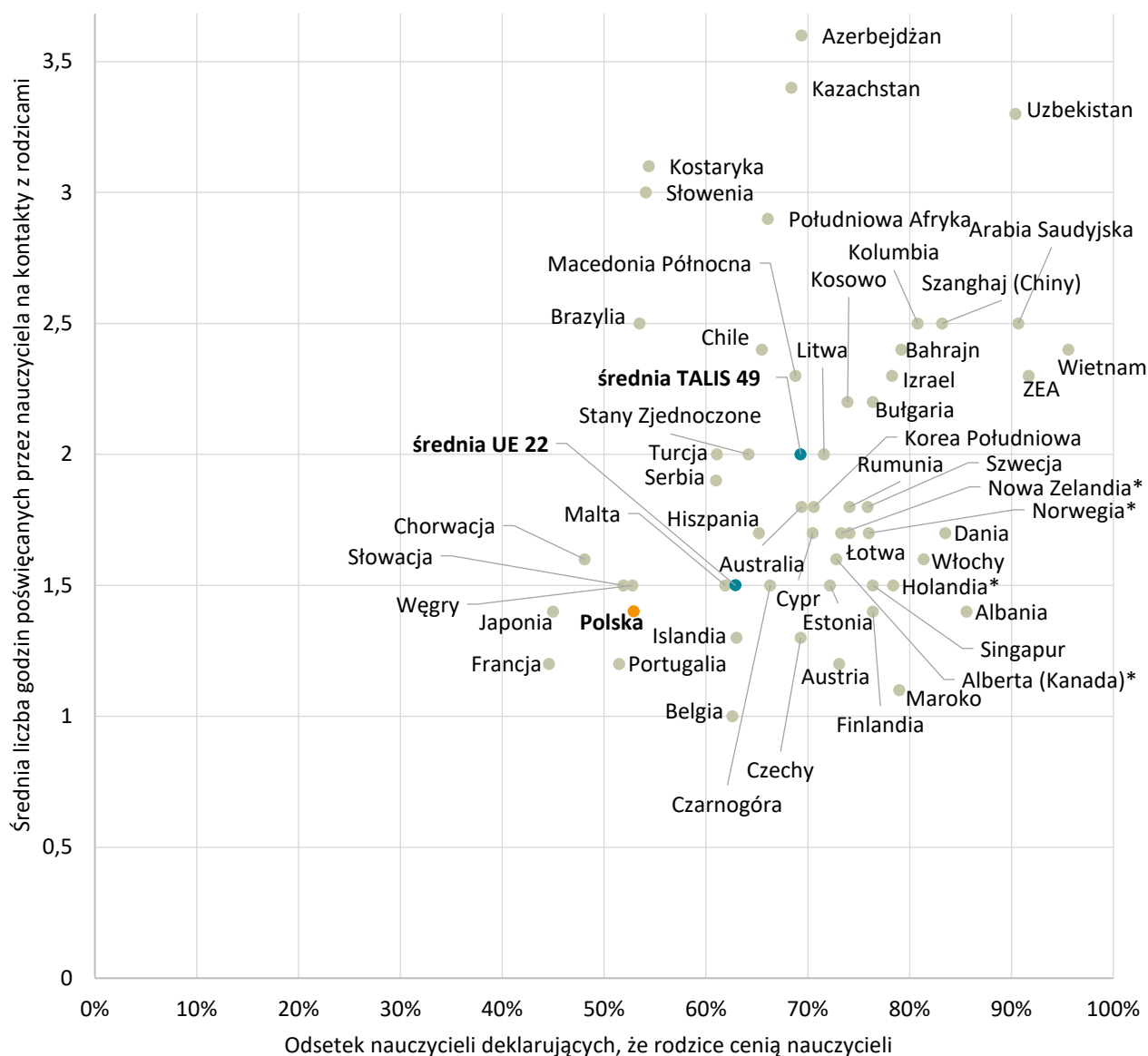
²⁸ Współczynnik korelacji Pearsona skali satysfakcji zawodowej ze skalą przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów wyniósł: 0,26, a ze skalą prześladowania rówieśniczego: –0,23.

²⁹ Współczynnik korelacji Pearsona skali stresu związanego z zachowaniem uczniów ze skalą przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów wyniósł –0,09, a ze skalą prześladowania rówieśniczego: –0,21. Współczynnik korelacji Pearsona skali stresu zawodowego i kondycji psychofizycznej ze skalą przeciwdziałania dręczeniu wśród uczniów wyniósł: –0,06, a ze skalą prześladowania rówieśniczego: –0,18.

na tego rodzaju czynności średnio 1,4 godziny tygodniowo. Jest to nieco mniej niż średnio w krajach Unii Europejskiej uczestniczących w badaniu (1,5 godziny). Spośród państw UE 22 skrajnymi przypadkami są pod tym względem Słowenia (średnio 3 godziny) oraz Belgia (średnio 1 godzina).

Można postawić pytanie, czy dwa omówione wyżej aspekty są ze sobą związane, to znaczy czy większa lub mniejsza ilość czasu poświęcanego przez nauczycieli na kontakty z rodzicami idzie w parze z wyższym lub niższym poczuciem uznania dla tych pierwszych ze strony tych ostatnich. Taką zależność faktycznie można dostrzec, ale prowadząc analizy na poziomie krajów biorących udział w badaniu. Im niższy jest w danym kraju odsetek nauczycieli deklarujących, że rodzice ich cenią, tym krótszy jest średni czas poświęcany przez nauczycieli na kontakt oraz współpracę z rodzicami lub opiekunami uczniów³⁰ (wykres 6.33).

Wykres 6.33. Odsetek nauczycieli deklarujących, że rodzice cenią nauczycieli, oraz średnia liczba godzin poświęcanych przez nauczycieli na kontakty z rodzicami – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

³⁰ Wartość współczynnika korelacji Pearsona mierzącego siłę tej zależności wynosi +0,27.

Natomiast analizując dane wewnątrz kraju na poziomie nauczyciela, nie zaobserwowano ani w Polsce, ani w prawie żadnym innym kraju istotnej zależności między czasem poświęcanym na kontakty z rodzicami a zgodą ze stwierdzeniem, że rodzice cenią nauczycieli. Innymi słowy, nie ma podstaw do stwierdzenia, że nauczyciele, którzy dostrzegali uznanie ze strony rodziców, spędzali więcej czasu na kontaktach z nimi. Taka zależność występowała jedynie na poziomie krajów, a zatem dotyczy raczej zjawisk społecznych i kulturowych charakteryzujących system edukacji (np. społecznego prestiżu nauczycieli) niż indywidualnych opinii i postaw nauczycieli.

Istnieje natomiast statystycznie istotny związek między poczuciem uznania ze strony rodziców a prowadzoną w danej szkole współpracą z rodzicami. Prawdopodobieństwo potwierdzenia przez nauczyciela, że rodzice uczniów uczęszczających do jego szkoły cenią nauczycieli, było większe, jeśli deklarował on zarazem, że co najmniej raz w miesiącu współpracował z rodzicami w celu urozmaicenia działań edukacyjnych³¹, a zwłaszcza jeśli poinformował, że szkoła zapewnia rodzicom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Zależność może być w tym przypadku dwukierunkowa: z jednej strony pozytywne nastawienie rodziców wobec nauczycieli może sprzyjać włączaniu tych pierwszych w szkolne procesy edukacyjne i decyzyjne, z drugiej strony kultura szkoły otwarta na partycypację rodziców może sprzyjać polepszeniu relacji między nimi a kadrą pedagogiczną.

W Polsce nauczyciele, którzy co najmniej raz w miesiącu współpracowali z rodzicami lub opiekunami uczniów w celu urozmaicenia działań edukacyjnych, przejawiali istotnie wyższą satysfakcję zawodową oraz niższy poziom stresu zawodowego i lepszą kondycję psychofizyczną³² (średnio o odpowiednio 0,48 i 0,21 punktu na przyjętych skalach, przy kontroli podstawowych charakterystyk szkoły i nauczyciela). Prawdopodobnie wynika to ze związku między prowadzeniem takiego rodzaju współpracy z rodzicami a subiektywnym poczuciem, że nauczyciele są cenieni przez rodziców – to drugie łączyło się bowiem ze znacznie wyższą satysfakcją zawodową (średnio +1,2 punktu) i znacznie niższym stresem zawodowym i lepszą kondycją psychofizyczną (–1,2 punktu). W dodatku efekt odczuwanego uznania ze strony rodziców jest niewiele mniejszy, jeżeli za pomocą modelu regresji oddzielić go od efektu postrzeganych relacji z innymi nauczycielami, dyrektorami i uczniami. Przyjrzyjmy się teraz wynikom zastosowania tego modelu.

6.3.6. Relacje społeczne nauczycieli a ich satysfakcja zawodowa i stres zawodowy

Podsumowując kwestie związane z relacjami nauczycieli, warto spojrzeć na ich zależności z satysfakcją zawodową, a także stresem zawodowym i kondycją psychofizyczną. Analiza regresji

³¹ Odsetek nauczycieli, którzy udzielili odpowiedzi „1–3 razy w miesiącu” albo „raz w tygodniu lub częściej”, był w Polsce taki sam jak w Unii Europejskiej i wynosił 24%.

³² Wyrażone średnim wynikiem na skali ogólnej satysfakcji z pracy w zawodzie nauczyciela oraz średnim wynikiem na skali kondycji psychofizycznej nauczycieli i stresu zawodowego. Treść pytań oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

pozwała porównać siłę zależności między satysfakcją zawodową oraz stresem zawodowym i kondycją psychofizyczną nauczycieli a postrzeganą przez nich jakością relacji z członkami różnych grup wchodzących w skład społeczności szkolnej³³. Jak się okazuje, największe podwyższenie średniego poziomu satysfakcji zawodowej (o 1,2 punktu na skali ogólnej satysfakcji) oraz obniżenie średniego poziomu stresu zawodowego i poprawa kondycji psychofizycznej (również o 1,2 punktu na odpowiedniej skali) odnotowano wśród tych nauczycieli, którzy zgodzili się ze stwierdzeniem, że dyrektor ma dobre relacje z pracownikami. Dane w tabeli 6.9 dodatkowo wskazują na znaczenie wsparcia zawodowego udzielanego nauczycielom przez władze szkoły. Dane te obrazują rolę przywództwa dyrektora w kształtowaniu klimatu szkoły. Tylko nieco słabszy był w modelu regresji związek statystyczny z wyrażeniem opinii, że rodzice cenią nauczycieli (odpowiednio 1,0 i 0,9). Wobec tego dla dobrostanu nauczycieli ma znaczenie to, czy odczuwają szacunek i prestiż ze strony społeczeństwa.

Ponieważ w badaniach naukowych wielokrotnie potwierdzano związek między wspierającymi relacjami społecznymi w miejscu pracy a wypaleniem zawodowym i szerzej – dobrostanem psychicznym pracownika (Aronsson i in., 2017; Polatcan i Cansoy, 2019; Van Ham i in., 2006), należało oczekiwać statystycznej zależności również od zgody ze stwierdzeniem, że nauczyciele w danej szkole mogą polegać na sobie nawzajem. Taka zależność faktycznie występuje, okazała się jednak słabsza i w modelu regresji została potwierdzona (testem istotności statystycznej) tylko w przypadku satysfakcji zawodowej (0,4). Natomiast związek z pozytywną ogólną oceną relacji między nauczycielami a uczniami nie został wykazany ani dla satysfakcji zawodowej, ani dla stresu zawodowego i kondycji psychofizycznej. Trzeba jednak pamiętać, że wynik ten został uzyskany w analizie regresji przy kontroli innego rodzaju relacji społecznych w szkole. Nie oznacza więc on braku współwystępowania dobrych relacji na linii nauczyciele–uczniowie z większą satysfakcją zawodową nauczycieli. Wręcz przeciwnie, pozytywna ocena przez nauczyciela szkolnych relacji między nauczycielami a uczniami jest jednym z czynników najsilniej skorelowanych z jego satysfakcją³⁴.

Jak pokazano w rozdziale 5, a także w innych badaniach niż TALIS (Buchner, Fereniec-Błońska i Wierzbicka, 2021), budowanie relacji z uczniami stanowi dla polskich nauczycieli szczególnie ważny aspekt pracy oraz źródło motywacji do wykonywania zawodu. Wyniki analizy regresji wskazują natomiast, że związek między oceną relacji nauczyciele–uczniowie a satysfakcją nauczyciela można wyjaśnić przez skorelowanie z jakością relacji z innymi przedstawicielami tej samej społeczności szkolnej. Sugeruje to, że ocena przez nauczyciela jakości relacji między nauczycielami a uczniami może być pochodną ogólnego klimatu szkoły widzianego z jego perspektywy. Wyniki analizy regresji sugerują także, że jakość relacji między nauczycielami a uczniami w danej szkole ma mniejsze znaczenie dla satysfakcji nauczyciela niż relacje nauczycieli z dyrekcją, rodzicami, a także

³³ Przy kontroli innych wymiarów relacji, a także podstawowych zmiennych charakteryzujących szkołę (typ miejscowości, sektor publiczny/niepubliczny, udział uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, mających trudności z rozumieniem języka polskiego oraz mających specjalne potrzeby edukacyjne) i nauczyciela (płeć, wiek, staż zawodowy).

³⁴ Współczynnik korelacji Pearsona skali relacji nauczyciele–uczniowie ze skalą ogólnej satysfakcji zawodowej wynosi 0,34, a ze skalą satysfakcji z pracy w danej szkole: – 0,39. Znacznie mniejsza jest korelacja skali relacji nauczyciele–uczniowie ze skalą stresu zawodowego i kondycji psychofizycznej (–0,17) i skalą stresu związanego z zachowaniem uczniów (–0,12).

innymi nauczycielami. Warto zaznaczyć, że mówimy tu o ocenie przez nauczyciela ogółu relacji danego rodzaju w szkole, a nie jego osobistych relacjach z innymi.

Tabela 6.9. Poziom satysfakcji oraz stresu zawodowego i obniżonej kondycji psychofizycznej nauczycieli klas 5–8 w Polsce w zależności od wsparcia ze strony władz szkoły

Podano średnią wartość na skali satysfakcji zawodowej oraz na skali stresu zawodowego i kondycji psychofizycznej, a także błąd standardowy oszacowania tej średniej.

Reakcja na stwierdzenie: „Nauczyciele mogą liczyć na wsparcie zawodowe ze strony władz szkoły”	Wskaźnik	
	Satysfakcja zawodowa	Stres zawodowy i obniżona kondycja psychofizyczna
Zdecydowanie się nie zgadzam	7,6 (0,4)	10,8 (0,4)
Nie zgadzam się	8,1 (0,2)	10,7 (0,2)
Zgadzam się	9,3 (0,1)	9,5 (0,1)
Zdecydowanie się zgadzam	10,5 (0,1)	9,1 (0,1)

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

6.4. Podsumowanie

Spośród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu TALIS 2024 to w Polsce występuje największa dysproporcja pomiędzy oceną warunków zatrudnienia i wynagradzania. Satysfakcja nauczycieli z wynagrodzenia jest na tle innych krajów jedną z niższych. Częściej z wynagrodzenia zadowoleni są nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat, najrzadziej zaś osoby o najdłuższym stażu w zawodzie. Zadowolenie z wynagrodzenia – a w przypadku nauczycieli w Polsce właściwie niezadowolenie – w analizach okazywało się mieć mniejsze znaczenie z perspektywy ogólnej satysfakcji zawodowej niż zadowolenie z warunków pracy. W Polsce większość nauczycieli deklarowała zadowolenie z warunków zatrudnienia. Co ciekawe, te oceny nie są powiązane z tym, jaki rodzaj umowy ma nauczyciel ani w jakim wymiarze etatu pracuje, co sugeruje, że inne aspekty mają tu większe znaczenie.

Analizy deklarowanego czasu pracy pokazują, że na tle innych krajów nauczyciele w Polsce nie wyróżniają się pod względem ogólnego czasu pracy. Pracują tyle, ile osoby w tym zawodzie średnio w innych krajach i podobnie jak w krajach Unii Europejskiej.

Deklaracje nauczycieli i dyrektorów szkół dotyczące obecności w szkołach i oddziałach uczniów wymagających szczególnego wsparcia pokazują, że dla większości nauczycieli codziennością jest konieczność dostosowania pracy do zróżnicowanych potrzeb, umiejętności i doświadczeń uczniów. W porównaniu z poprzednią realizowaną w Polsce edycją badania (TALIS 2013) nieco częściej nauczyciele wskazywali, że mają do czynienia z większymi grupami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Największa zmiana nastąpiła w zakresie obecności uczniów

z doświadczeniem migracji i uchodźstwa, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. O ile w 2013 roku polskie szkoły były właściwie jednorodne pod względem języka, a obecność uczniów cudzoziemskich marginalna, o tyle w 2024 roku uczniowie cudzoziemscy byli obecni w dużej części szkół. Chociaż na tle innych krajów skala ta jest nadal niewielka, to niewątpliwie wzrost liczby uczniów, dla których język polski nie jest językiem ojczystym, oraz uczniów z doświadczeniem migracji i uchodźstwa stanowi nową jakość w polskich szkołach, wymagając od nauczycieli i dyrektorów nowych kompetencji. Znacząca zmiana widoczna jest także w wymiarze społeczno-ekonomicznym – w 2024 roku znacznie częściej dyrektorzy szkół i nauczyciele wskazywali, że w ich szkołach i klasach nie ma uczniów z rodzin w trudnej sytuacji materialnej lub stanowią niewielki odsetek. W pozostałych analizowanych wymiarach różnice między edycjami nie są już tak duże.

W tym kontekście warto także zwrócić uwagę na zmiany związane ze średnią wielkością oddziałów klasowych w Polsce i fakt, że na tle innych krajów są one jednymi z mniejszych. Mniejsze klasy stwarzają nauczycielom większe możliwości różnicowania form pracy i poświęcenia większej uwagi poszczególnym uczniom. To, że wielkość oddziałów klasowych w Polsce – częściowo na skutek przemian demograficznych – zmniejsza się, warto świadomie wykorzystać.

Badanie TALIS pokazuje także, że im bliższy nauczycielowi kontekst społeczny, tym większe poczucie możliwości oddziaływania na rzeczywistość. Prawie wszyscy nauczyciele w Polsce odczuwają pełną lub znaczną autonomię na poziomie oddziału klasowego, zwłaszcza w codziennej pracy dydaktycznej z uczniami. Większość nauczycieli – i stosunkowo wielu na tle innych krajów Unii Europejskiej – dostrzega również możliwość oddziaływania na poziomie szkoły, w tym udziału w podejmowanych decyzjach dotyczących przynajmniej niektórych aspektów jej funkcjonowania. Wyniki badania wskazują, że dyrektorzy szkół w Polsce, podobnie jak w innych krajach, zachęcają nauczycieli do przejmowania odpowiedzialności i inicjatywy w sferze dydaktyki i rozwoju zawodowego, co owocuje aktywnością tych ostatnich i podejmowaniem przez nich ról przywódczych. Natomiast niewielu nauczycieli sądzi, że ich głos jest brany pod uwagę przy decyzjach podejmowanych w ramach krajowej polityki edukacyjnej. Na tym ostatnim poziomie poczucie wpływu nauczycieli w Polsce jest jedno z najmniejszych wśród wszystkich krajów uczestniczących w badaniu. Wyniki badania TALIS 2024 potwierdzają również, że poczucie możliwości oddziaływania na rzeczywistość, na każdym z trzech wyróżnionych poziomów, wiąże się z większą satysfakcją zawodową oraz lepszą kondycją psychofizyczną i mniejszym stresem zawodowym nauczycieli.

Większość nauczycieli i dyrektorów szkół w Polsce pozytywnie wypowiada się o relacjach w szkole. Skłania to do wniosku, że przeważnie stanowią one raczej wspierający niż zniechęcający aspekt środowiska pracy nauczycieli. Badanie TALIS jest szczególnie cenne z tego względu, że dostarcza wyników porównywalnych między krajami, dzięki czemu zapewnia punkt odniesienia dla oceny sytuacji w Polsce. Jak się okazuje, wyniki badania w Polsce dotyczące relacji nauczycieli z dyrektorem i relacji pomiędzy nauczycielami są zbliżone do średniej dla wszystkich krajów.

Nieco mniej pozytywne są relacje na linii nauczyciele–uczniowie, w których jednak w porównaniu z TALIS 2013 zaszła poprawa. Pewien wyjątek i specyfikę Polski stanowią relacje nauczycieli z rodzicami, w których zaznacza się poczucie niskiego prestiżu społecznego nauczycieli w szerszej społeczności. W niektórych szkołach w Polsce nauczyciele stosunkowo często deklarowali jednak poczucie uznania ze strony rodziców. Były to szkoły, w których rodzice byli włączani w podejmowanie decyzji oraz była bardziej rozwinięta współpraca między nauczycielami a rodzicami.

Należy zwrócić uwagę na różnice między kategoriami szkół w wielu spośród analizowanych obszarów. Badanie TALIS potwierdza, że warunki i środowisko pracy różnią się między szkołami zlokalizowanymi w małych miejscowościach i dużych miastach, czy między małymi i dużymi szkołami. Warunki pracy oraz relacje w szkole i społeczności szkolnej oceniane są zazwyczaj lepiej w szkołach zlokalizowanych w małych miejscowościach niż w szkołach z dużych miast. Dotyczy to zarówno relacji w gronie pedagogicznym, jak i między nauczycielami a uczniami i rodzicami. Szkoły różnią się też pod względem obecności uczniów wymagających szczególnego wsparcia i wielkości oddziałów klasowych.

Warto także zwrócić szczególną uwagę na wyniki dotyczące jednej z grup nauczycieli – osób o krótkim stażu w zawodzie, z reguły osób młodych. Grupa ta jest mało liczna, a w kontekście braków kadrowych w szkołach i starzenia się kadry szczególnie istotna. Młodszy nauczyciele wyróżniają się w różnych wymiarach. Nieco częściej od bardziej doświadczonych kolegów pozytywnie odnoszą się do otrzymywanego wynagrodzenia i warunków zatrudnienia – pomimo relatywnie częstszego zatrudnienia na umowach czasowych i w niepełnym wymiarze etatu. Ciekawe są także dane na temat czasu pracy, które pokazują, że nauczyciele o stażu pracy do 5 lat w Polsce pracują średnio krócej, a w wielu innych krajach widoczna jest odwrotna prawidłowość. W części krajów początkujący nauczyciele pracują w oddziałach o większym odsetku uczniów o różnych szczególnych potrzebach, czy w większych oddziałach, w Polsce jednak nie ma takich zależności. Ponadto w przeciwieństwie do wielu innych krajów w Polsce początkujący w zawodzie nauczyciele cieszą się nie mniejszą autonomią w nauczaniu (z wyjątkiem aspektu oceniania uczniów) i autonomia ta w nie mniejszym stopniu przekłada się na ich poczucie własnej skuteczności. Jednocześnie wyróżniają się pozytywnymi ocenami relacji w szkole i spotykają się z przyjaznym na ogół stosunkiem kolegów i władz szkoły. Dane te wydają się sugerować, że w wielu szkołach warunki i środowisko pracy sprzyja tej grupie.

Bibliografia

- Aronsson, G. i in. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17, 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Blatchford, P., Russell, A. (2019). Class size, grouping practices and classroom management. *International Journal of Educational Research*, 96, 154–163. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.004>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715–730.
- Buchner, A., Fereniec-Błońska, K., Wierzbicka, M. (2021). *Między pasją i zawodem: Raport o statusie nauczycielek i nauczycieli w Polsce 2021*. Fundacja Orange.
- Cazes, S., Hijzen, A., Saint-Martin, A. (2015). Measuring and assessing job quality: The OECD Job Quality Framework. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 174, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jrp02kpw1mr-en>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738.
- Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytka, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
- Dobosz-Leszczyńska, W. (red.) (2024). *Osiągnięcia matematyczne i przyrodnicze czwartoklasistów. TIMSS 2023: trendy, wyzwania, perspektywy*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Nauczyciele w Europie: Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie*. Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, J., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013). *Czas i warunki pracy w relacjach polskich nauczycieli*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Green, F. (2009). Subjective Employment Insecurity around the World. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 2(3), 343–363.
- GUS (2025). *Edukacja w roku szkolnym 2024/2025 (wyniki wstępne)*. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/3/1/edukacja_w_roku_skolnym_20242025_wyniki_wstepne.pdf

- Ham, I. van, Verhoeven, A. A. H., Groenier, K. H., Groothoff, J. W., De Haan, J. (2006). Job satisfaction among general practitioners: A systematic literature review. *European Journal of General Practice*, 12(4), 174–180. <https://doi.org/10.1080/13814780600994376>
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387–425.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.) (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kemper, S. (2017). Understanding the role of teacher decision-making in voluntary teacher turnover: A review. *Texas Education Review*, 5(2), 47–65. <https://doi.org/10.15781/T2930P240>.
- Madalińska-Michalak, J. (2018). Przywództwo edukacyjne – wyzwania teorii i praktyki. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo nauczycieli* (s. 16–40). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Mazurkiewicz, G. (2015). Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nilsen, T., Teig, N. (2022). A Systematic Review of Studies Investigating the Relationships Between School Climate and Student Outcomes in TIMSS, PISA, and PIRLS. W: T. Nilsen i in. (red.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (t. 2): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD (2025a). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2025b). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.
- OECD (2025c). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120(4), 22–38.

- Park, H., Byun S. (2015). Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher. *Comparative Education Review*, 59/3, 523–549. <https://doi.org/10.1086/681930>
- Polatcan, M., Cansoy, R. (2019). Examining Studies on the Factors Predicting Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 116–134.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach: Raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591, z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 19 lutego 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz.U. 2024, poz. 234).
- Sarbiewska, A., Stępkowski, D. (2024). Autonomiczność, sprawczość i innowacyjność nauczyciela we współczesnej leksykografii pedagogicznej i jurysprudencji: Analiza lingwistycznopedagogiczna. *Kultura i Edukacja*, 1(143), s. 96–121.
- Thapa, A. i in. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wang, M. T., Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

7. Rozwój zawodowy – przygotowanie, wsparcie w szkole i doskonalenie zawodowe

Agnieszka Telusiewicz-Pacak

Najważniejsze informacje

- W Polsce prawie wszyscy nauczyciele¹ klas 5–8 (94%) uzyskali pierwsze kwalifikacje do wykonywania zawodu, kończąc standardową ścieżkę kształcenia obejmującą przygotowanie kierunkowe zgodne z nauczaniem przedmiotem oraz przygotowanie pedagogiczne, to znacznie więcej niż w innych krajach (średnia TALIS 49 to 72%, średnia UE 22 – 78%).
- Kwalifikacje do nauczania uzyskane w trybie skróconej ścieżki, tj. po ukończeniu kształcenia o długości lub treściach innych niż standardowe, adresowanej m.in. do osób przekwalifikujących się zawodowo lub z wysokim poziomem wiedzy przedmiotowej, zadeklarowało 10% nauczycieli w badaniu (średnia TALIS 49), 5% w 22 krajach Unii Europejskiej, a w Polsce 3%. W ostatnich latach w wielu systemach edukacyjnych coraz więcej osób wchodzi do zawodu w tym trybie. Średnio w krajach UE 22 skróconą ścieżkę przeszło 10% nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje nauczycielskie w latach 2019–2024, wobec 4% tych, którzy zdobyli je przed 2019, we wszystkich krajach badania TALIS 2024 to odpowiednio 15% i 9%.
- Większość polskich nauczycieli uważa, że kształcenie przygotowujące do zawodu było na wysokim poziomie (85%) oraz zapewniło im odpowiednie przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu (87%). Mniej nauczycieli pozytywnie oceniło praktyczne przygotowanie uzyskane w toku kształcenia – w tym równowagę między praktyką a teorią nauczania (71%), czas na obserwację lekcji (78%), możliwość prowadzenia lekcji w szkole (75%), a zwłaszcza przygotowanie w zakresie skutecznego zarządzania zachowaniem uczniów (53%).
- Około 2/3 nauczycieli wskazało, że dzięki wykształceniu czuje się dobrze przygotowanych do wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów (69%) i wykorzystywania zasobów i narzędzi cyfrowych (65%), zaś jedynie 33% do nauczania w wielokulturowym lub wielojęzycznym środowisku. Nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje w ciągu ostatnich 5 lat i wcześniej, nie różnili się w swoich ocenach.

¹ Ilekcioć w tekcioć piszę: nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie – mam na myśli odpowiednio: nauczycieli i nauczycielki, dyrektorów i dyrektorki oraz uczniów i uczennice, a także osoby, które ze względu na ograniczonosc stosowanych rodzajów gramatycznych nie utożsamiają się z żadną z proponowanych form.

- Wszystkie kraje uczestniczące w badaniu mają formalne programy wdrożenia do pracy dla nowo zatrudnionych nauczycieli w szkole. Średnio połowa uczestniczących w badaniu nauczycieli była objęta takimi programami (średnia TALIS 49 – 49%), a w uczestniczących w badaniu krajach UE – nieco mniej – ponad jedna trzecia (UE 22 – 36%). Zgodnie z deklaracjami nauczycieli w Polsce dotyczyło to co drugiego z nich (56%), co można wiązać ze stażem odbywanym w ramach awansu zawodowego. Jednocześnie opieka mentorska w różnych systemach edukacyjnych nie jest powszechną formą wsparcia – średnio w badaniu co trzeci (TALIS 49 – 30%) i co czwarty w uczestniczących w badaniu krajach UE (UE 22 – 25%) nauczyciel o stażu pracy do 5 lat wskazał, że był obecnie objęty opieką mentorską. W Polsce korzystanie z takiej formy wsparcia zadeklarowało znacząco więcej nauczycieli (57%).
- Doskonalenie zawodowe jest powszechne we wszystkich systemach edukacji w badaniu TALIS 2024. W Polsce wszyscy nauczyciele biorą udział w kursach i szkoleniach, natomiast w mniejszym stopniu jest wykorzystywany potencjał środowiska pracy i praktyków zawodu, np. formalne lub nieformalne sieci nauczycieli (60%), wizyty w innych szkołach (30% nauczycieli), coaching w szkole (25% nauczycieli).
- Około 2/3 (62%) nauczycieli klas 5–8 w Polsce zadeklarowało, że doskonalenie zawodowe podjęte w ciągu 12 miesięcy przed badaniem miało pozytywny wpływ na to, jak uczą, przy czym częściej wskazywali na to nauczyciele w pierwszych latach w zawodzie.
- Średnio w badanych krajach, w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, najwięcej nauczycieli uczestniczyło w doskonaleniu dotyczącym wiedzy merytorycznej z nauczanego przedmiotu (TALIS 49 – 79%), praktyki oceniania uczniów (TALIS 49 – 75%) oraz dydaktyki przedmiotowej (TALIS 49 – 75%). W Polsce odsetek ten jest zbliżony i wynosi odpowiednio: 80%, 74% i 70%. Na tle międzynarodowym Polska wyróżnia się natomiast wyjątkowo wysokim udziałem nauczycieli w doskonaleniu zawodowym poświęconym pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Polska 84% wobec TALIS 49 – 55%), indywidualizacji nauczania (75% wobec 59%) oraz we współpracy z rodzicami (71% wobec 55%). To kolejny sygnał trudności szkół, w tym w relacjach szkoła – rodzice.
- Polscy nauczyciele najczęściej zgłaszali „dużą potrzebę” rozwoju zawodowego w zakresie: zarządzania zachowaniem uczniów (30%, średnia TALIS 49 – 23%), wykorzystania AI w nauczaniu (28%, TALIS 49 – 31%), pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (27%, TALIS 49 – 27%) oraz wspierania rozwoju kompetencji

społeczno-emocjonalnych uczniów (24%, TALIS 49 – 23%). W porównaniu z TALIS 2013 istotnie wzrósł odsetek nauczycieli w Polsce, którzy deklarują potrzebę rozwoju zawodowego w obszarze zarządzania zachowaniem uczniów w klasie (wzrost o 17 p.p.), korzystania z zasobów i narzędzi cyfrowych (15 p.p.), praktyki oceniania uczniów (13 p.p.) oraz pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (12 p.p.).

- W Polsce, podobnie jak w innych krajach, główną barierą rozwoju zawodowego nauczycieli był brak czasu ze względu na inne obowiązki (62%, średnia TALIS 49 – 55%) i zbyt wysokie koszty (47%, TALIS 49 – 43%); wyraźnie częściej niż przeciętnie polscy nauczyciele wskazywali trudności związane z odległością/dojazdem (45%, TALIS 49 – 30%), natomiast rzadziej brak zachęt do podejmowania działań w zakresie rozwoju zawodowego (34%, TALIS 49 – 45%) czy brak możliwości pogodzenia go z godzinami pracy (32%, TALIS 49 – 52%).

Wstęp

Rozwój zawodowy nauczycieli rozpoczyna się już na etapie przygotowania do zawodu i trwa przez kolejne etapy kariery. Nie sprowadza się on jedynie do formalnego zdobywania nowych kwalifikacji, lecz oznacza także kształtowanie szeregu różnych kompetencji oraz budowanie tożsamości zawodowej (Day, 2008).

Nauczyciele uczą się zarówno poprzez formalne działania – kursy, studia podyplomowe czy szkolenia, jak i w codziennej praktyce dydaktycznej dzięki obserwacji, refleksji i interakcji z innymi (zob. Giebułtowska, 2017). Szczególne znaczenie dla tego procesu ma środowisko pracy. Szkoła może odgrywać rolę organizacji uczącej się, w której nauczyciele rozwijają się poprzez współpracę, obserwację koleżeńską, wspólne planowanie i dzielenie się doświadczeniami. Takie podejście, znane z koncepcji zawodowych wspólnot uczących się (*professional learning communities*), łączy rozwój indywidualny z rozwojem całej instytucji (Giebułtowska, 2017; Hord, 1997). Atrakcyjność zawodu nauczyciela się zwiększa, gdy jest on postrzegany jako praca intelektualnie stymulująca i umożliwiająca ciągłe uczenie się, a nie wyłącznie jako rutynowe wykonywanie obowiązków (OECD, 2005).

Możliwość rozwoju zawodowego zależy od rozwiązań systemowych. W Polsce istotną rolę odgrywają Karta Nauczyciela, zgodnie z którą doskonalenie zawodowe jest jednym z obowiązków nauczyciela, oraz system awansu zawodowego, który formalizuje kolejne etapy kariery i motywuje do podejmowania działań doskonalących (Musiał, 2023). W literaturze coraz częściej podkreśla się znaczenie spójności wszystkich faz – od studiów, poprzez wdrożenie do zawodu i mentoring, aż po dalsze kształcenie – tak aby tworzyły one całościowy proces wspierania nauczyciela (Korthagen, 2011). Tam, gdzie jest zapewniona taka spójność, zwiększa się zarówno jakość pracy nauczycieli, jak i ich satysfakcja zawodowa.

W tym rozdziale zostaną omówione poszczególne etapy tej ścieżki: przygotowanie do zawodu i ocena jakości kształcenia przez nauczycieli, działania wspierające wdrożenie do pracy i opieka mentorska, a także współpraca w szkole i różne formy doskonalenia zawodowego.

7.1. Przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela

Kształcenie przygotowujące do pracy nauczyciela powinno nie tylko wyposażyć go w podstawowe kompetencje zawodowe, lecz także kształtować postawy niezbędne do wykonywania przyszłej roli i związanych z nią obowiązków oraz budować świadomość specyfiki zawodu. Jego jakość ma istotny wpływ na poczucie przygotowania do pracy w zawodzie, efektywność nauczania, a w dłuższej perspektywie także na trwałość decyzji o wykonywaniu zawodu nauczyciela (OECD, 2005).

Badania przeprowadzone wśród europejskich nauczycieli i studentów kierunków nauczycielskich wskazują, że dobrze zaprojektowane programy kształcenia wstępnego, dostosowane do realiów pracy w szkole, są jednymi z najskuteczniejszych czynników zwiększających atrakcyjność zawodu (Carlo i in., 2013). Wysoki poziom wsparcia udzielanego studentom podczas studiów i praktyk nauczycielskich – ze strony uczelni i nauczycieli-mentorów – obniża ryzyko rezygnacji z kształcenia przygotowującego do zawodu (Hobson i in., 2009).

Badanie TALIS, uwzględniając wagę i złożoność kształcenia oraz zdobywania przez kandydatów do zawodu pierwszych kwalifikacji, ma na celu przedstawienie możliwie szerokiego obrazu przygotowania do pracy w zawodzie w różnych systemach edukacyjnych. W tej części rozdziału zostaną omówione ścieżki wejścia do zawodu i ich popularność w badanych krajach oraz opinie nauczycieli dotyczące poczucia przygotowania do wykonywania swojej pracy.

7.1.1. Ścieżki wejścia do zawodu

W badaniu TALIS 2024 zapytano nauczycieli o to, w jakim trybie uzyskali pierwsze kwalifikacje do nauczania. Warianty odpowiedzi obejmowały: 1) ścieżkę kształcenia nauczycielskiego przyjętą w badaniu za standardową oraz 2) ścieżkę skróconą, 3) wyłącznie wykształcenie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu, 4) inne kwalifikacje oraz 5) brak przygotowania pedagogicznego i wykształcenia merytorycznego w zakresie nauczanego przedmiotu.

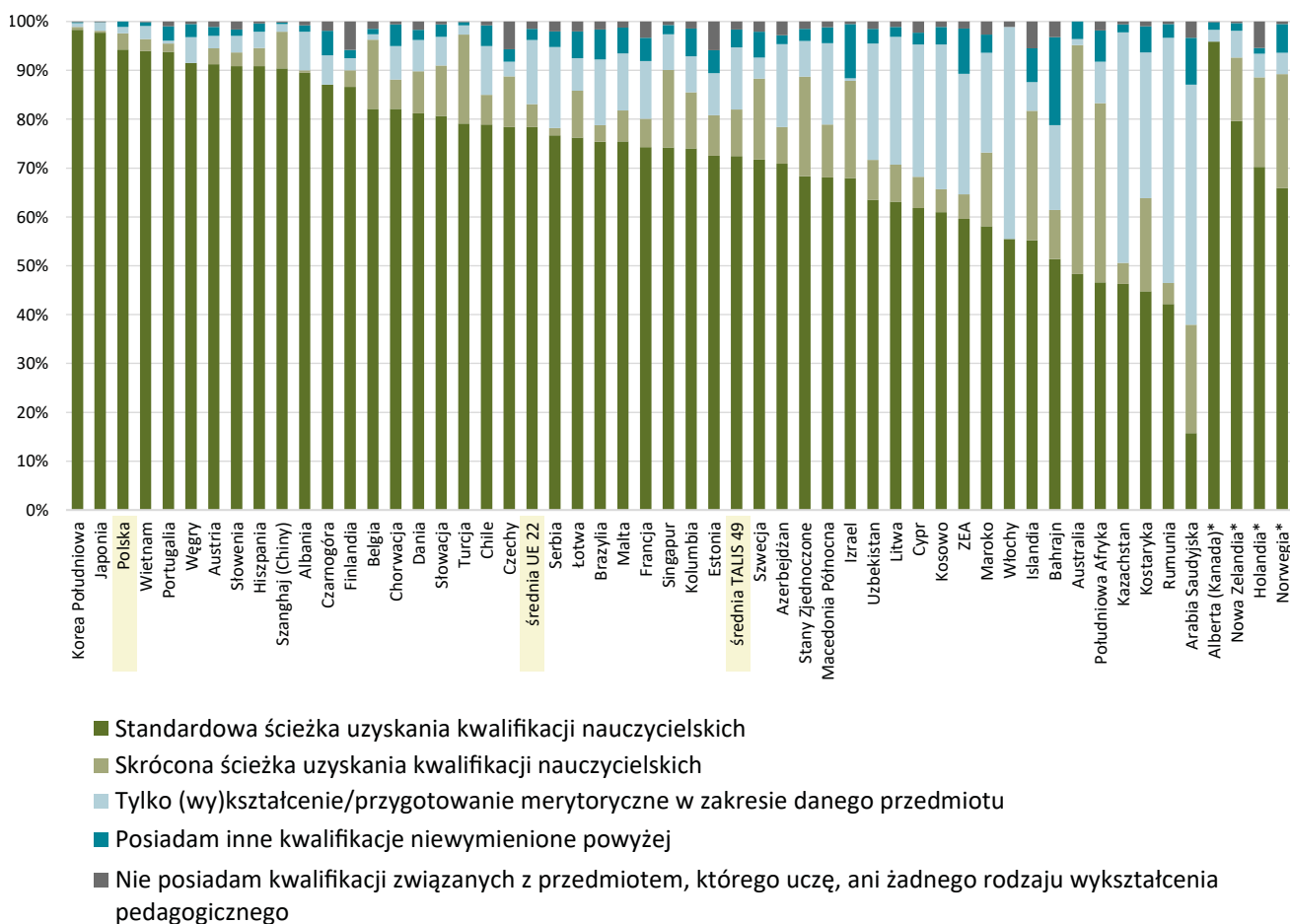
Ścieżka standardowa zakłada ukończenie kształcenia, zazwyczaj realizowanego w ramach programów uczelni wyższych, które obejmuje trzy kluczowe elementy: przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz praktyki zawodowe odbywane w szkołach. Taki model może przybierać dwa tryby: równoległy, w którym wszystkie elementy kształcenia są włączone od początku studiów, oraz konsekutywny, kiedy najpierw zdobywa się dyplom kierunkowy, a następnie uzupełnia przygotowanie pedagogiczne.

W większości krajów biorących udział w badaniu ścieżka standardowa jest dominującą drogą wejścia do zawodu nauczyciela (wykres 7.1). To model zdobywania uprawnień do nauczania

w szkole obowiązujący w Polsce, nie zaskakuje więc, że 94% nauczycieli wskazało, że pierwsze kwalifikacje do pracy w zawodzie uzyskało w tym trybie. Warto zauważyć, że to jeden z trzech najwyższych odsetków wskazań w badaniu, przy średniej UE 22 – 78% i średniej badania TALIS 49 – 72%. Jednocześnie w sześciu krajach mniej niż połowa nauczycieli zdobyła kwalifikacje w ramach ścieżki standardowej. Tak duże zróżnicowanie odzwierciedla odmienne tradycje kształcenia oraz różne wyzwania kadrowe. W części krajów różne tryby wchodzenia do zawodu są od dawna integralnym elementem systemu przygotowania i zdobywania uprawnień do nauczania, w innych wprowadzono je jako odpowiedź na niedobory kadrowe i potrzebę poszerzenia puli kandydatów, zwłaszcza w przedmiotach, w których najczęściej występują braki kadrowe.

Wykres 7.1. Tryb uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania – porównanie międzynarodowe

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim trybie uzyskała Pani/uzyskał Pan pierwsze kwalifikacje do nauczania?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „standardowa ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich”.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Wchodzenie do zawodu ścieżką skróconą, czyli po przygotowaniu krótszym od ścieżki standardowej lub różniącym się od niej w treściach, skierowanym do określonych grup, np. osób przekwalifikujących się zawodowo, z doświadczeniem w nauczaniu lub z wysokim poziomem wiedzy przedmiotowej, nie jest rozpowszechnione. Kwalifikacje tą drogą uzyskało średnio 5% nauczycieli w krajach UE 22, średnia TALIS 49 wynosi 10%, a w Polsce 3%. Podobnie w części krajów udział ten jest śladowy, ale w wielu innych kształtuje się na poziomie kilku, kilkunastu procent, np. w Australii dotyczy niemal co drugiego nauczyciela (47%).

Podobnie jest w przypadku nauczycieli, którzy mają tylko wykształcenie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu. W Polsce taką odpowiedź wskazał 1% nauczycieli, średnia dla krajów UE 22 i średnia TALIS 49 to 13%, ale zróżnicowanie między systemami edukacji jest bardzo duże. W Rumunii niemal połowa nauczycieli wskazała, że ma jedynie wykształcenie kierunkowe w zakresie przedmiotu, którego uczy, we Włoszech 43%, a na Litwie 26%, natomiast w wielu innych krajach odsetek ten pozostaje marginalny. Warto podkreślić, że za takimi odpowiedziami stać mogą zarówno przepisy dopuszczające pracę w szkole wyłącznie z dyplomem przedmiotowym, jak i alternatywne tryby zdobywania kwalifikacji, np. oparte na szkoleniu w miejscu pracy (ang. *employment-based training*), gdzie kandydaci rozpoczynają nauczanie przed formalnym ukończeniem przygotowania pedagogicznego.

W Polsce prawo oświatowe nie przewiduje rutynowego wchodzenia do zawodu nauczyciela, które jest otwarte dla wszystkich kandydatów inną ścieżką niż standardowa. Niewielki odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że uzyskali pierwsze kwalifikacje do nauczania w trybie skróconej ścieżki lub mają wyłącznie wykształcenie merytoryczne (łącznie 5%), można wiązać z wyjątkowymi sytuacjami – najczęściej zatrudnieniem za zgodą kuratora z obowiązkiem późniejszego uzupełnienia przygotowania pedagogicznego lub też poszerzaniem uprawnień o dodatkowe przedmioty. W pierwszym przypadku oznacza to formalnie wejście na standardową ścieżkę konsekutywną, ale w odwróconej kolejności: podjęcie pracy w szkole poprzedza zdobycie kwalifikacji pedagogicznych. W obu wariantach są to rozwiązania awaryjne. Polska wyróżnia się tym, że alternatywne ścieżki wejścia do zawodu formalnie nie istnieją – w przeciwieństwie do wielu innych krajów, gdzie pełnią one funkcję istotnego instrumentu rekrutacyjnego i są rozwijane systemowo.

W wielu krajach skrócone ścieżki kształcenia w ostatnich latach zyskały na znaczeniu (tabela 7.1). Średnio w 22 uczestniczących w badaniu krajach UE skróconą ścieżkę przeszło 10% nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje nauczycielskie w latach 2019–2024, wobec 4% tych, którzy zdobyli je wcześniej; średnia TALIS 49 wynosi odpowiednio 15% i 9%. Aż w 25 systemach edukacyjnych odsetek osób, które ukończyły skróconą ścieżkę w latach 2019–2024, istotnie przewyższał odsetek tych, które zdobyły kwalifikacje w ten sposób wcześniej, na Łotwie i Litwie dotyczyło to nawet co trzeciego nauczyciela (odpowiednio 39% wobec 6% oraz 38% wobec 6%).

Tabela 7.1. Uzyskanie pierwszych kwalifikacji do nauczania w trybie skróconej ścieżki według roku uzyskania kwalifikacji – porównanie międzynarodowe

Kraje podano w kolejności alfabetycznej.

Odsetek odpowiedzi: „Skrócona ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich” na pytanie: „W jakim trybie uzyskała Pani/uzyskał Pan pierwsze kwalifikacje do nauczania?”.

Kraj	Pierwsze kwalifikacje do nauczania zdobyte w trybie skróconej ścieżki		Różnica: lata 2019–2024 – 2018 rok lub dawniej (p.p.)
	Osoby, które uzyskały kwalifikacje w 2018 roku lub dawniej	Osoby, które uzyskały kwalifikacje w latach 2019–2024	
Albania	0%	1%	0
Arabia Saudyjska	22%	26%	3
Australia	47%	46%	–1
Austria	3%	3%	0
Azerbejdżan	7%	8%	1
Bahrajn	8%	19%	11
Belgia	12%	23%	11
Belgia – Wspólnota Flamandzka	14%	29%	14
Belgia – Wspólnota Francuska	8%	15%	6
Brazylia	2%	8%	6
Chile	6%	12%	6
Chorwacja	5%	15%	10
Cypr	6%	16%	10
Czarnogóra	0%	0%	0
Czechy	10%	21%	11
Dania	7%	13%	6
Estonia	8%	17%	9
Finlandia	4%	3%	–1
Francja	5%	12%	7
Hiszpania	4%	3%	–2
Islandia	24%	50%	26
Izrael	16%	29%	13
Japonia	0%	0%	0
Kazachstan	4%	5%	1
Kolumbia	11%	16%	5
Korea Południowa	0%	1%	1
Kosowo	4%	7%	3
Kostaryka	18%	19%	1
Litwa	6%	37%	32
Łotwa	6%	39%	34
Macedonia Północna	10%	16%	6
Malta	7%	5%	–2
Maroko	16%	14%	–1

Kraj	Pierwsze kwalifikacje do nauczania zdobyte w trybie skróconej ścieżki		Różnica: lata 2019–2024 – 2018 rok lub dawniej (p.p.)
	Osoby, które uzyskały kwalifikacje w 2018 roku lub dawniej	Osoby, które uzyskały kwalifikacje w latach 2019–2024	
Polska	3%	15%	12
Południowa Afryka	34%	40%	7
Portugalia	2%	12%	10
Rumunia	4%	7%	3
Serbia	1%	4%	3
Singapur	16%	19%	3
Słowacja	10%	17%	7
Słowenia	2%	9%	7
Stany Zjednoczone	18%	27%	10
Szanghaj (Chiny)	6%	12%	6
Szwecja	12%	30%	17
Turcja	17%	23%	5
Uzbekistan	8%	8%	0
Węgry	0%	0%	0
Wietnam	2%	3%	0
Włochy	0%	0%	0
ZEA	4%	11%	7
średnia UE 22	4%	10%	6
średnia TALIS 49	9%	15%	6
Alberta (Kanada)*	0%	0%	0
Holandia*	17%	31%	14
Nowa Zelandia*	13%	14%	1
Norwegia*	23%	19%	–4

Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Różnice istotne statystycznie zostały wyróżnione pogrubioną czcionką.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Ponadto w 27 krajach skrócona ścieżka była istotnie częściej wybierana przez osoby, dla których nauczanie było tzw. drugą karierą (tj. przez osoby z co najmniej 10-letnim doświadczeniem zawodowym poza edukacją, dla których nauczanie nie było ich pierwszym wyborem zawodu; por. rozdział 4). Największe różnice pomiędzy nauczycielami tzw. pierwszej i drugiej kariery odnotowano m.in. w Belgii, Izraelu i Południowej Afryce. Oznacza to, że alternatywne formy kształcenia mogą być skutecznym narzędziem nie tylko w odpowiedzi na deficyty kadrowe w określonych przedmiotach, lecz także w otwieraniu zawodu na osoby z innych sektorów rynku pracy. Są to osoby z dużą wiedzą przedmiotową lub doświadczeniem zdobytym poza szkołą, dla których tradycyjny tryb przygotowania byłby zbyt czasochłonny lub kosztowny. Programy alternatywne, choć krótsze,

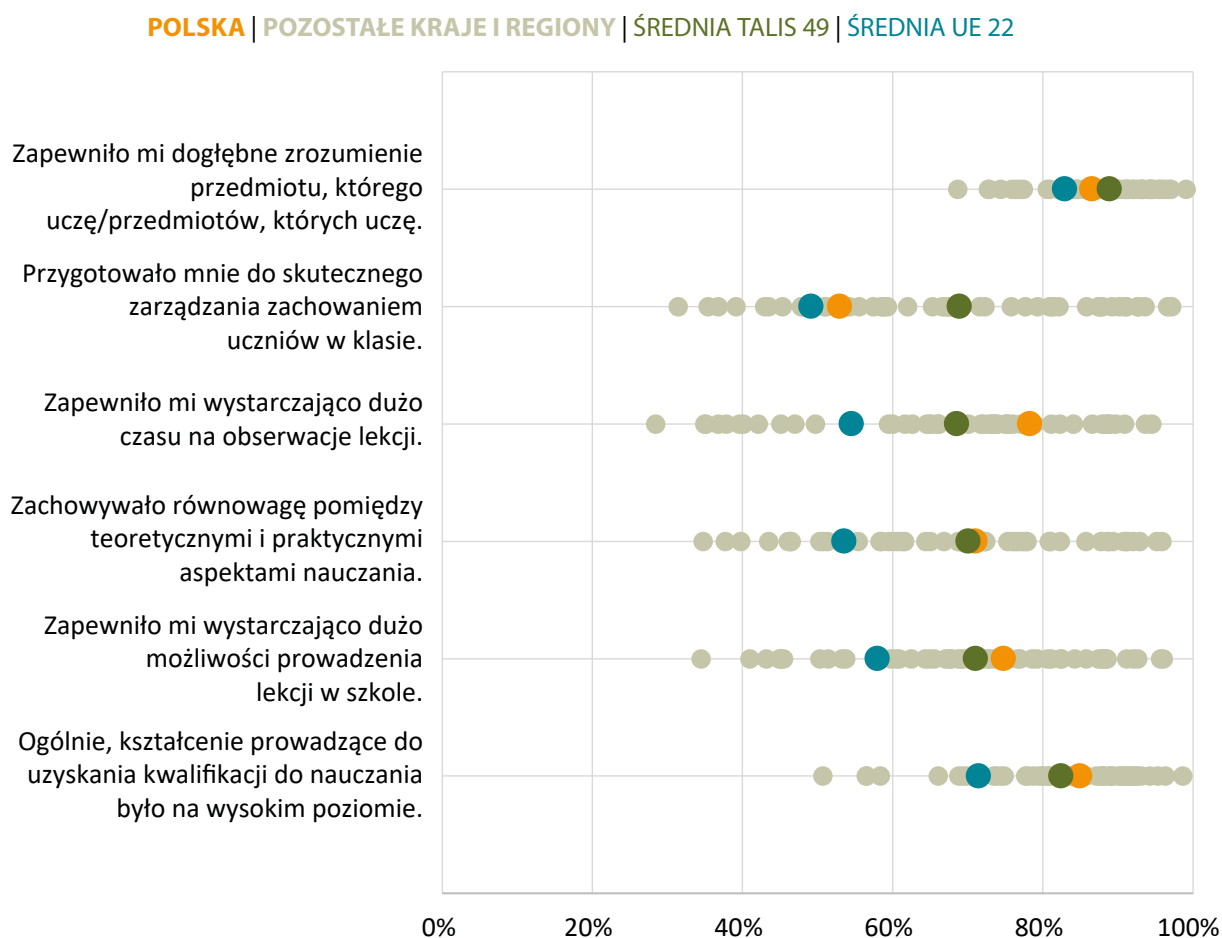
najczęściej są realizowane w intensywnym trybie, co nie oznacza obniżenia wymagań – uczestnicy muszą zdobyć pełny zestaw kompetencji nauczycielskich, a jakość kształcenia powinna być ściśle kontrolowana.

7.1.2. Ocena kształcenia przygotowującego do zawodu

W badaniu TALIS 2024 poproszono nauczycieli o ocenę sześciu aspektów kształcenia prowadzącego do uzyskania pierwszych kwalifikacji zawodowych. Większość nauczycieli we wszystkich krajach zgadza się lub zdecydowanie się zgadza ze stwierdzeniem, że odbyte kształcenie ogólnie było na wysokim poziomie (średnia TALIS 49 to 82%, średnia UE 22 – 71%) (wykres 7.2). W Polsce tak zadeklarowało 85% nauczycieli klas 5–8. Podobnie większość nauczycieli, w Polsce 87%, średnio w krajach TALIS 49 – 89% i w krajach UE 22 – 83%, uważa, że kształcenie prowadzące do uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania zapewniło im dogłębne zrozumienie nauczanych przedmiotów. W tym obszarze różnice między krajami są stosunkowo niewielkie.

Wykres 7.2. Ocena aspektów kształcenia prowadzącego do uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „Zgadzam się” i „Zdecydowanie się zgadzam” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z następującymi stwierdzeniami o kształceniu prowadzącym do uzyskania przez Panią/Pana pierwszych kwalifikacji do nauczania?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W Polsce w porównaniu z odsetkiem nauczycieli deklarujących dogłębne zrozumienie przedmiotów nieco mniej, bo około 3 na 4 nauczycieli, uważa, że w procesie kształcenia miało wystarczająco dużo czasu na obserwację lekcji (78%) i wystarczająco dużo możliwości prowadzenia lekcji w szkole (75%). W każdym z tych obszarów odsetek pozytywnych odpowiedzi jest wyraźnie wyższy niż średnio w krajach UE 22, a jednocześnie bliższy średniej TALIS 49.

Wyjątkiem jest ocena przygotowania do zarządzania zachowaniem uczniów. Opinie na ten temat są bardzo zróżnicowane pomiędzy krajami. Na odpowiednie przygotowanie w tym zakresie w ramach kształcenia do zawodu wskazuje tylko połowa polskich nauczycieli (53%), co jest wynikiem bardzo zbliżonym do średniej UE 22 (49%), lecz wyraźnie niższym niż średnia TALIS 49 (69%). Warto zauważyć, że niższe wskaźniki od Polski odnotowano niemal wyłącznie w Europie – najniższe w Czechach (31%) czy we Francji (35%). Jednocześnie w wielu krajach azjatyckich, także w bałkańskich, taki pogląd podziela nawet dziewięciu na dziesięciu nauczycieli, a w krajach bałtyckich około 2 na 3 nauczycieli (Łotwa 72%, Litwa 69%, Estonia 68%). Niski poziom umiejętności w tym obszarze może skutkować frustracją i poczuciem niewłaściwego wypełniania obowiązków. Jak pokazują wyniki TALIS 2024, trudności w zarządzaniu zachowaniem uczniów są jednym z głównych źródeł stresu (por. rozdział 5). Należy zauważyć, że niższe poczucie przygotowania do zarządzania zachowaniem uczniów nie musi wynikać wyłącznie z jakości kształcenia nauczycieli. Może ono odzwierciedlać zarówno skalę trudności wychowawczych, z jakimi mierzą się oni w codziennej praktyce, jak i różne tradycje pedagogiczne dotyczące dyscypliny i sposobu budowania relacji między nauczycielem a uczniami.

Choć przeważają odpowiedzi pozytywne, warto podkreślić, że niemal co trzeci polski nauczyciel (29%) nie dostrzega równowagi między teorią a praktyką w kształceniu przygotowującym do zawodu. W połączeniu z tym, że co czwarty nauczyciel (25%) uważa, że odbyte kształcenie nie zapewniło mu wystarczająco dużo możliwości prowadzenia lekcji w szkole, sugeruje to, że w polskim systemie kształcenia nauczycieli przygotowanie teoretyczne do zawodu odbywa się na wysokim poziomie z mniejszym naciskiem na obszar nabywania praktycznych umiejętności. Istotne znaczenie mają przede wszystkim dobra organizacja praktyk nauczycielskich, realizowanych we współpracy z nauczycielami akademickimi i szkolnymi, oraz spójność organizacji procesów kształcenia i doskonalenia uwzględniających integrację teorii i praktyki (Szempruch, 2022).

W niektórych krajach oceny jakości kształcenia różnią się w zależności od tego, kiedy nauczyciele uzyskali swoje pierwsze kwalifikacje do nauczania. W Polsce nie widać pod tym względem żadnych różnic – opinie niedawnych absolwentów, czyli osób, które zdobyły kwalifikacje do nauczania w okresie 2019–2024, nie różnią się od ocen nauczycieli, którzy ukończyli kształcenie przygotowujące do zawodu przed 2019 rokiem. Natomiast w kilkunastu systemach edukacyjnych, m.in. w Australii, Belgii, Bułgarii, na Węgrzech i w Słowenii, dydaktycy, którzy uzyskali swoje pierwsze kwalifikacje zawodowe przed 2019 rokiem, gorzej oceniają niektóre aspekty kształcenia niż nauczyciele, którzy zdobyli pierwsze kwalifikacje później. Jest też mała grupa krajów, w których

obserwujemy zmiany w przeciwnym kierunku, a dotyczy to zwłaszcza przygotowania do prowadzenia lekcji oraz zarządzania zachowaniem uczniów.

Oceny jakości przygotowania merytorycznego do zawodu wśród osób, które zdobyły kwalifikacje do nauczania w okresie 2019–2024, w niektórych krajach różnią się także w zależności od ścieżki kształcenia². W krajach, takich jak Belgia, Czechy i Szwecja, nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje do nauczania w ramach skróconej ścieżki, rzadziej niż absolwenci po standardowej ścieżce deklarują, że odbyte kształcenie zapewniło im dogłębne zrozumienie przedmiotu (Belgia: odpowiednio 84% i 47%, Czechy: 82% i 46%; Szwecja: 89% i 73%). Z drugiej strony w niektórych krajach to nauczyciele, którzy niedawno (w okresie 2019–2024) ukończyli skrócone programy kształcenia, częściej niż absolwenci programów standardowych ukończonych w tym okresie są zdania, że kształcenie zachowywało równowagę pomiędzy teoretycznymi a praktycznymi aspektami nauczania. Może to wynikać z faktu, że programy skrócone – oprócz intensywności – często kładą większy nacisk na komponent praktyczny, ściśle powiązany z treściami teoretycznymi. Na przykład w Europie są to głównie wspomniane programy oparte na szkoleniu w miejscu pracy (*employment-based training*), gdzie przygotowanie pedagogiczne odbywa się równolegle z zatrudnieniem, oraz krótkie kursy (rok–dwa lata) łączące pedagogikę, dydaktykę przedmiotową i praktykę w szkole (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Pokazuje to, że mimo krótszego czasu trwania alternatywne ścieżki mogą oferować bardziej zrównoważone połączenie teorii i praktyki niż tradycyjny model akademicki.

7.1.3. Poczucie przygotowania do nauczania

Omówioną ocenę kształcenia poszerzają opinie nauczycieli o tym, w jakich obszarach i w jakim stopniu dzięki posiadanemu wykształceniu czują się obecnie przygotowani do pracy w szkole.

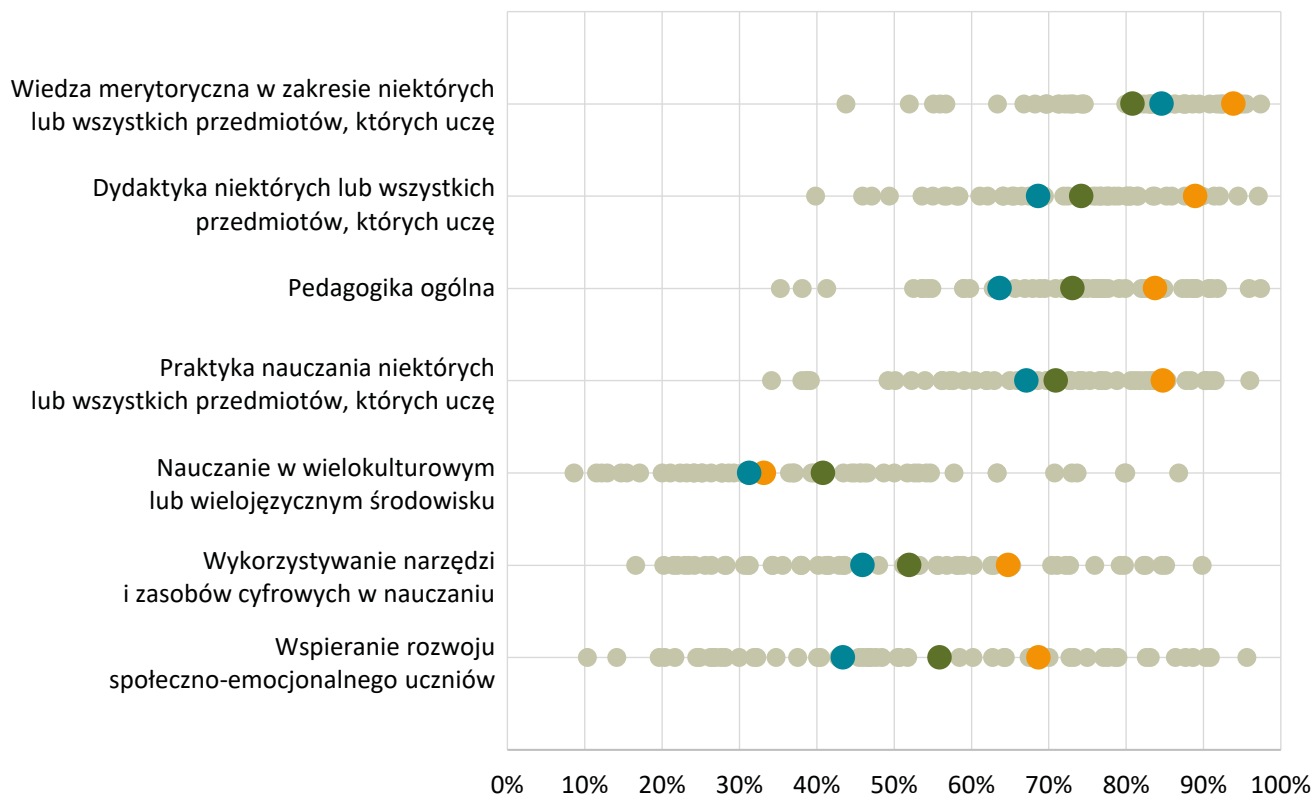
Polscy nauczyciele (94%) uważają, że ich wykształcenie bardzo dobrze przygotowało ich merytorycznie w zakresie nauczanego przedmiotu (wykres 7.3). W większości krajów pozytywne oceny są przeważające, jednak wynik dla Polski należy do najwyższych w badaniu; średnia badania TALIS 49 to 81%, średnia UE 22 – 85%. Warto dodać, że w 20 systemach edukacyjnych znajomość nauczanego przedmiotu istotnie lepiej oceniali nauczyciele, którzy kwalifikację uzyskali niedawno (w latach 2019–2024) (m.in.: Australia, Austria, Belgia, Brazylia, Bułgaria, Estonia, Islandia, Malta, Łotwa).

² Trzeba podkreślić, że porównywanie kształcenia w różnych ścieżkach prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jest obarczone istotnymi ograniczeniami: w większości krajów liczba nauczycieli po programach alternatywnych jest bardzo mała, a w wielu systemach, w tym w Polsce, tak mała, że uniemożliwia jakiejkolwiek porównania.

Wykres 7.3. Ocena przygotowania do zawodu w roku szkolnym 2023/2024 dzięki posiadanemu wykształceniu – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „W znacznym stopniu” i „W dużym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu dzięki Pani/Pana wykształceniu czuje się Pani przygotowana/Pan przygotowany w zakresie poniższych aspektów nauczania w tym roku szkolnym?”.

POLSKA | **POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY** | ŚREDNIA TALIS 49 | ŚREDNIA UE 22



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Podobnie znacząca większość polskich nauczycieli oceniła swoje przygotowanie w zakresie dydaktyki nauczanego przedmiotu, pedagogiki ogólnej czy praktyki nauczania (odpowiednio 89%, 84% i 85% nauczycieli) – odsetek pozytywnych wskazań w tym zakresie jest w Polsce wyższy niż średnia TALIS 49 i średnia UE 22.

Natomiast rzadziej nauczyciele w Polsce i średnio w pozostałych krajach czuli, że posiadane wykształcenie przygotowało ich do nauczania w pozostałych aspektach. Około 2 na 3 polskich nauczycieli miało poczucie, że posiadane wykształcenie przygotowało ich do wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów (69%) oraz wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych (65%) przy jednocześnie znacznie niższym średnim odsetku w badaniu (średnia TALIS 49 odpowiednio: 56% i 52%, średnia UE 22 odpowiednio: 43% i 46%). Ponownie warto przywołać tu wyniki badania TALIS 2024 dotyczące kondycji psychofizycznej i stresu nauczycieli. Odpowiedzialność za dobrostan społeczno-emocjonalny uczniów była wskazywana jako jedno z największych przyczyn stresu (rozdział 5). Pokazuje to, że nawet tam, gdzie relatywnie duża grupa nauczycieli deklaruje

przygotowanie, intensywność napotykaných wyzwań może sprawić, że obszary te pozostają kluczowymi czynnikami obciążenia w pracy.

Jeśli chodzi o poczucie przygotowania uzyskanego dzięki wykształceniu w zakresie wykorzystania narzędzi cyfrowych w nauczaniu, to w stopniu dużym lub znacznym deklarują je częściej nauczyciele poniżej 30. roku życia niż powyżej 50. roku życia (74% wobec 62%) oraz nauczyciele szkół zlokalizowanych na wsi i w małych miastach, do 3 tys. mieszkańców, niż w dużych miastach, pow. 100 tys. mieszkańców (69% wobec 58%).

Jeszcze niższe, i to znacząco, jest poczucie nauczycieli, że wykształcenie przygotowało ich w zakresie nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym. W Polsce takie przygotowanie w dużym lub znacznym stopniu zadeklarował tylko co trzeci nauczyciel (33%) (średnia TALIS 49 – 41%, średnia UE 22 – 31%), a co czwarty (24%) nie czuł się wcale przygotowany w tym zakresie. Obserwujemy także różnice ze względu na wiek nauczycieli – w grupie poniżej 30. roku życia 47% nauczycieli deklaruje, że dzięki swojemu wykształceniu czują się przygotowani w dużym lub znacznym stopniu w tym zakresie, podczas gdy w grupie powyżej 50. roku życia ten odsetek wynosi 31%. Odzwierciedla to fakt, że przez długi czas system edukacji w Polsce funkcjonował w warunkach względnej jednorodności kulturowej, zaś zmiany w ostatnich latach wymogły również uaktualnienie podejścia do kształcenia nauczycieli w tym zakresie.

Od tego, z jakimi umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami nauczyciele rozpoczynają pracę w zawodzie, zależy efektywność ich pracy i postawy względem zawodu, które mogą determinować decyzje o kontynuacji jego wykonywania. Nie bez znaczenia są więc tutaj zarówno tryb naboru kandydatów na nauczycieli, odpowiednia organizacja toku kształcenia, jak i możliwość nabywania praktycznych umiejętności w środowisku szkolnym. Niezwykle istotne wydaje się zakorzenienie w środowisku nauczycielskim już na etapie kształcenia, m.in. poprzez bezpośredni kontakt z nauczycielami mającymi duże doświadczenie zawodowe oraz ścisłą współpracę między instytucjami kształcącymi nauczycieli a szkołami czy placówkami doskonalenia zawodowego.

Ważnym zagadnieniem jest także to, w jakim stopniu programy kształcenia odpowiadają na nowe wyzwania edukacji związane z przemianami społecznymi i technologicznymi. Jak wspomniano, nauczyciele w wielu krajach, w tym w Polsce, wskazują na relatywnie niższy poziom przygotowania uzyskanego dzięki posiadanemu wykształceniu w zakresie zarządzania zachowaniem uczniów w klasie, nauczania w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym, wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów, wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych. Takie wyniki mogą sugerować, że treści programów nie w pełni nadążają za zmieniającymi się oczekiwaniami wobec szkoły, co rodzi pytanie o potrzebę ich większej elastyczności i zdolności szybkiego reagowania na nowe wyzwania edukacyjne. Równocześnie wyniki te podkreślają potrzebę przygotowania nauczyciela do ciągłego rozwoju ze względu na zmieniające się potrzeby szkoły, a w odniesieniu do systemu – zapewnienia adekwatnej, dostosowanej do potrzeb oferty doskonalenia zawodowego.

7.2. Wdrożenie do pracy w nowej szkole

Wdrożenie do pracy stanowi istotny element procesu zarządzania zasobami ludzkimi w każdej organizacji. Wsparcie młodych nauczycieli jest uznawane za jedno z najważniejszych działań ograniczających niedobory kadrowe (Piróg, 2022), ponieważ początkowe trudności związane z podjęciem różnorodnych zadań nauczyciela i przeciążenie obowiązkami często sprawiają, że koncentrują się oni wyłącznie na „przetrwaniu”, odkładając na dalszy plan długoterminowe zadania, takie jak planowanie swoich działań i wyznaczanie celów (Fantilli i McDougall, 2009). Dobrze zaplanowany proces wdrożenia do zawodu pomaga im przejść przez ten etap i stopniowo budować kompetencje, podczas gdy brak wsparcia sprzyja poczuciu porażki i zwiększa ryzyko rezygnacji z pracy. Badania potwierdzają, że zatrzymanie młodych nauczycieli w szkole jest w dużej mierze wypadkową jakości udzielonego im wsparcia (Joiner i Edwards, 2008).

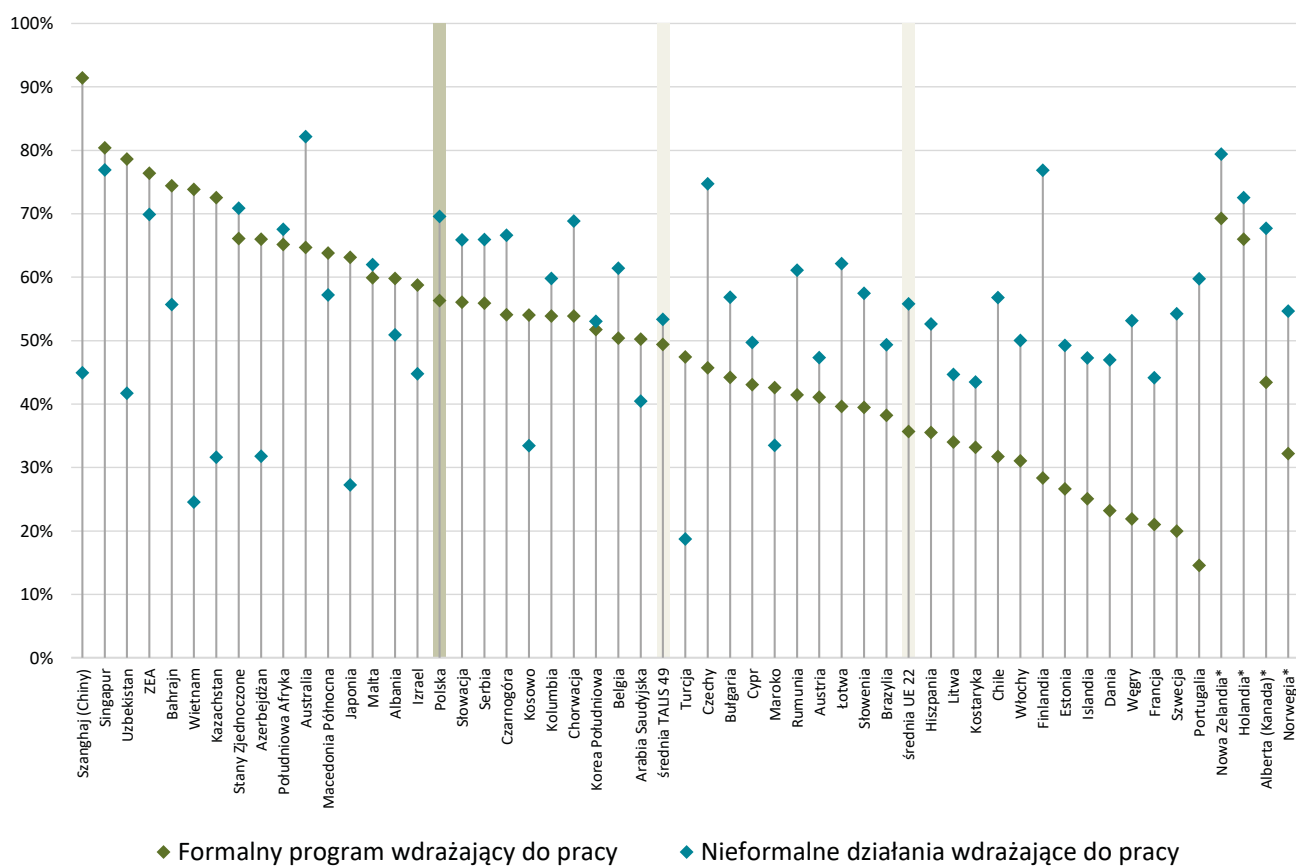
7.2.1. Wsparcie dla rozpoczynających pracę w szkole

W badaniu TALIS 2024 wsparcie szkoły skierowane do nowych pracowników, zarówno nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, jak i nauczycieli z doświadczeniem, podzielono na:

1) opracowane formalne programy wdrażające do pracy obejmujące, np. regularny nadzór dyrekcji, zmniejszenie liczby prowadzonych lekcji, opiekę mentora oraz 2) działania nieformalne, które są nieustrukturyzowane i niezaplanowane, np.: ogólne zaznajomienie się ze szkołą i pracą, przewodnik po szkole dla nowego nauczyciela, współpraca z innymi nowymi nauczycielami.

W każdym z badanych systemów edukacyjnych przynajmniej co drugi nauczyciel wskazał, że rozpoczynając pracę w szkole, w której obecnie jest zatrudniony, otrzymał formalne lub nieformalne wsparcie, średnio w badaniu – blisko 3 na 4 nauczycieli (TALIS 49 – 73%), a w badanych krajach Unii Europejskiej 2 na 3 (UE 22 – 66%). Formalne programy wdrożeniowe są najbardziej rozpowszechnione m.in. w Szanghaju w Chinach, Singapurze czy Uzbekistanie, a tylko w niewielkim stopniu dostępne dla nauczycieli w Portugalii, Szwecji i we Francji (wykres 7.4). W krajach UE 22 średnio co trzeci nauczyciel był objęty formalnym wdrożeniem do pracy (36%) i przeszło co drugi nieformalnym (56%). Nieformalne działania są najpopularniejsze w Australii, Finlandii, Singapurze i w Czechach.

Wykres 7.4. Udział nauczycieli w formalnych i nieformalnych działaniach wdrażających do pracy – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli deklarujących udział w formalnym programie wdrażającym do pracy w szkole, w której byli zatrudnieni w trakcie realizacji badania TALIS 2024.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

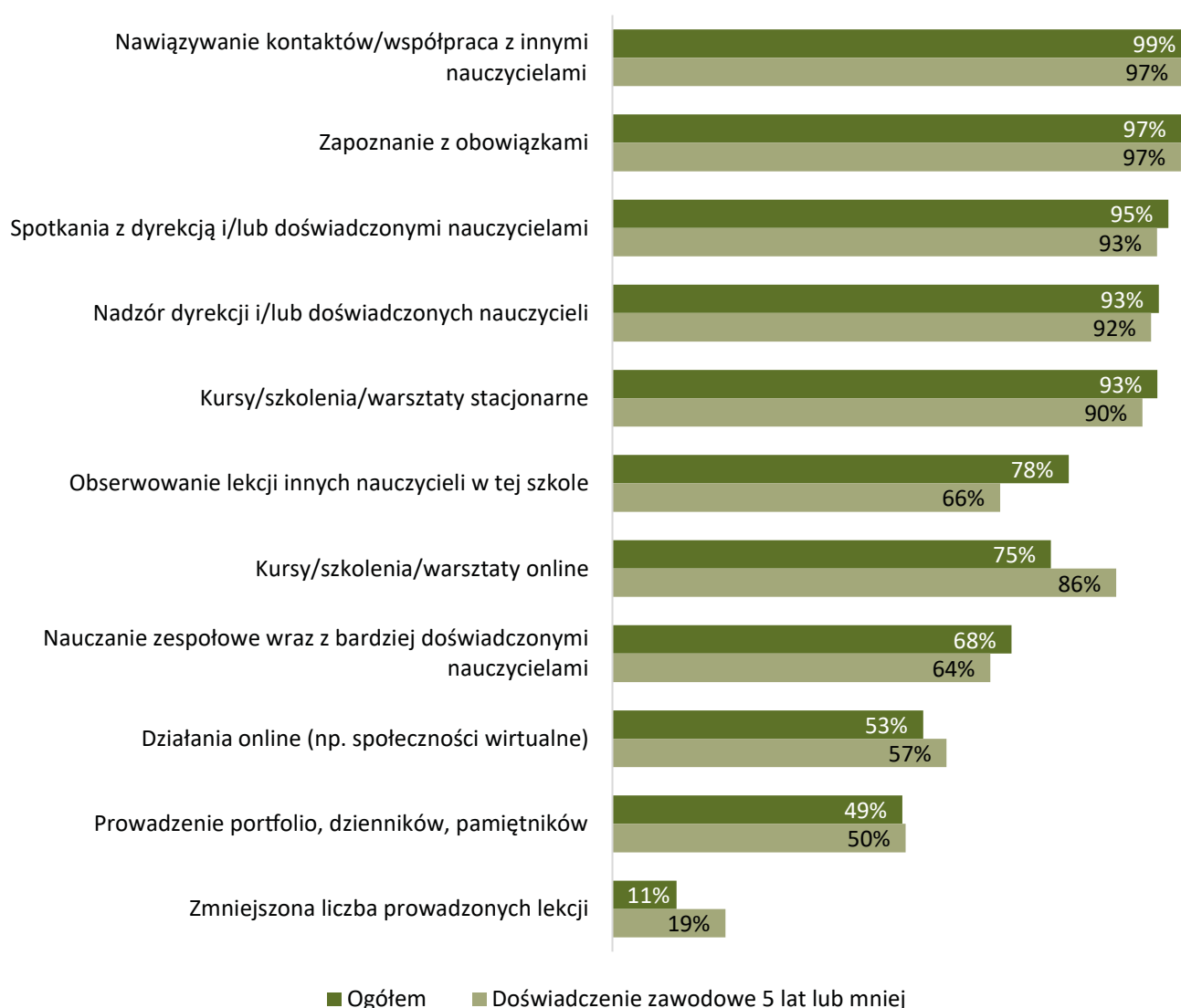
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W Polsce 70% nauczycieli zadeklarowało, że po zatrudnieniu w szkole, w której obecnie pracują, byli objęci nieformalnymi działaniami wspierającymi wdrożenie do pracy, natomiast co drugi polski nauczyciel (56%) wskazał, że był objęty formalnym programem wdrażania. Nie ma istotnych różnic między odpowiedziami nauczycieli z krótkim (do 5 lat) i długim (powyżej 10 lat) doświadczeniem zawodowym. Warto w tym miejscu przypomnieć, że do 2022 roku nauczyciele ubiegający się o dwa pierwsze stopnie awansu musieli odbyć staż, a po zmianach w systemie awansu zawodowego z 2022 roku początkujący nauczyciele odbywają przygotowanie do zawodu w szkole. Choć ani staż sprzed 2022 roku, ani obecnie obowiązujące przygotowanie do zawodu nie są programami wdrożenia do pracy dla wszystkich nowo zatrudnionych, niezależnie od stażu pracy w szkole, z odpowiedzi nauczycieli wynika, że przynajmniej częściowo utożsamiali te rozwiązania. Nie można jednak wskazać, czy i jak często szkoły oferują swoim pracownikom niezależny od systemu awansu, zorganizowany system wsparcia.

Jak szkoły w Polsce pomagają nowo zatrudnionej kadrze dydaktycznej w rozpoczęciu pracy i podjęciu obowiązków? Z deklaracji nauczycieli wynika, że szkoła przede wszystkim wspiera w nawiązywaniu kontaktów i we współpracy z innymi nauczycielami (99%), zapoznaniu z obowiązkami (97%) oraz zainicjowaniu współpracy z dyrekcją i/lub doświadczonymi nauczycielami (95%) (wykres 7.5).

Wykres 7.5. Działania wdrażające do pracy w szkole, którymi zostali objęci nauczyciele klas 5–8 w Polsce

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy po rozpoczęciu pracy w tej szkole została Pani objęta/został Pan objęty następującymi działaniami wdrażającymi do pracy w szkole?”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak” dla nauczycieli ogółem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Równie powszechne – jak wskazują odpowiedzi nauczycieli – jest także nadzór dyrekcji i/lub doświadczonych nauczycieli (95%). Podobnie jest w innych krajach. Szkoły stawiają przede wszystkim na nawiązywanie kontaktów i współpracę z innymi nauczycielami (średnia TALIS 49 – 81%)

oraz z dyrekcją i/lub doświadczonymi nauczycielami (średnia TALIS 49 – 80%), co pozwala na zapoznanie się z nowym środowiskiem pracy, ze specyfiką danej szkoły oraz z organizacją pracy.

Warto zwrócić uwagę na mniej powszechne, ale ważne, nie tylko z punktu widzenia nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, możliwości wsparcia w doskonaleniu warsztatu pracy poprzez uczenie się od siebie i współpracę w nauczaniu. W Polsce 2 na 3 nauczycieli (66%) o stażu w zawodzie do 5 lat deklaroowało, że mogło obserwować lekcje innych nauczycieli, przy czym istotnie częściej dotyczyło to nauczycieli uczących w szkołach publicznych niż niepublicznych (odpowiednio 79% i 65%) oraz w dużych szkołach, w których liczba uczniów przekraczała 750, niż w szkołach z liczbą uczniów nie większą niż 250 (odpowiednio 86% i 73%).

Także około 2 na 3 nauczycieli (64%) deklaroowało, że po rozpoczęciu pracy uczestniczyło w nauczaniu zespołowym z bardziej doświadczonym nauczycielem – łącznie 68% polskich nauczycieli. W 29 krajach w nauczaniu zespołowym w nowym miejscu pracy uczestniczyła ponad połowa nauczycieli. Na wysoki odsetek wskazań w Polsce mogło wpłynąć sformułowanie pytania, kładące nacisk na doświadczenie nauczyciela wspierającego we wdrożeniu. W związku z tym nauczyciele mogli odnosić się szerzej do różnych form współpracy w klasie w początkowym okresie pracy, takich jak wspólne planowanie lub prowadzenie fragmentów lekcji z opiekunem stażu (obecnie mentorem).

Kolejne – zasługujące na uwagę w kontekście wspierania w doskonaleniu warsztatu pracy i rozwoju refleksyjnej praktyki – działanie, które wskazał co drugi polski nauczyciel, to prowadzenie portfolio, dzienników lub pamiętników. Natomiast najrzadziej oferowanym rozwiązaniem wspierającym rozpoczęcie pracy w danej szkole jest zmniejszenie liczby prowadzonych lekcji, co zapewne jest warunkowane m.in. regulacjami w zakresie czasu pracy w danym kraju, możliwościami organizacyjnymi i potrzebami szkoły oraz doświadczeniem zawodowym danego nauczyciela.

7.2.2. Opieka mentorska

Szczególnym rodzajem działań sprzyjających efektywnemu wdrożeniu do pracy jest zyskująca na popularności w ostatnich latach opieka mentorska, prowadzona przede wszystkim jako element szeroko rozumianego rozwoju zawodowego nauczyciela oraz uczenia się od siebie, niekoniecznie adresowana wyłącznie do wchodzących do zawodu. W badaniu TALIS przez opiekę mentorską należy rozumieć zorganizowaną formę wsparcia mniej doświadczonych przez bardziej doświadczonych nauczycieli, którym mogą być objęci wszyscy nauczyciele w szkole lub tylko nowi nauczyciele (OECD, 2025). Przykłady takich krajów, jak Czechy, Islandia, Singapur czy Turcja, które wprowadziły tego typu działania na stałe do programów wdrażających lub jako stały element rozwoju pracowników, pokazują, że inwestycja w opiekę mentorską może pomóc zapobiegać rezygnacji z zawodu, szczególnie wśród nauczycieli rozpoczynających pracę (OECD, 2025).

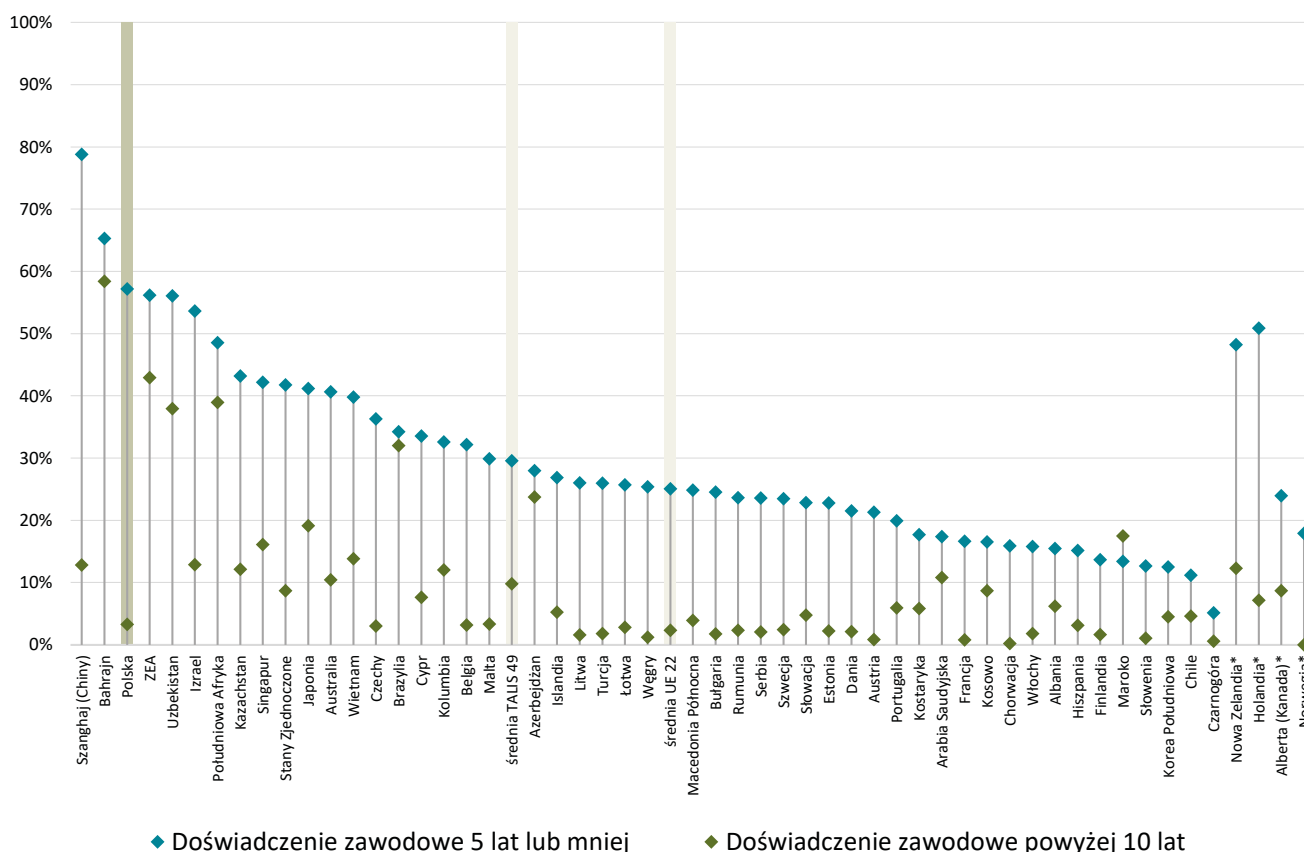
W Polsce system wsparcia nauczyciela w pierwszych latach pracy w zawodzie przez nauczyciela z większym doświadczeniem wprowadzono w 2000 roku, wraz z reformą awansu zawodowego.

Nauczyciel wchodzący do zawodu i odbywający staże na dwa pierwsze stopnie awansu zawodowego miał przydzielonego opiekuna stażu, którego zadaniem było wspieranie stażysty w realizacji obowiązków, umożliwienie obserwacji prowadzonych przez siebie lekcji i obserwacja lekcji prowadzonych przez stażystę, współpraca w opracowaniu planu rozwoju zawodowego i dokumentowaniu przebiegu stażu. W praktyce jakość tego wsparcia mogła być bardzo zróżnicowana, w tym mieć charakter administracyjny i sprowadzać się do nadzorowania formalnych wymogów stażu. Od 2022 roku nie funkcjonuje już staż ani opiekun stażu dla nauczycieli ze stopniem awansu zawodowego, natomiast wsparcie bardziej doświadczonego nauczyciela dla nauczyciela wchodzącego do zawodu zapewnia mentor. W odróżnieniu od wcześniejszej roli opiekuna stażu mentor ma w założeniu odgrywać rolę bardziej merytoryczną i wspierającą – towarzyszyć początkującemu nauczycielowi w pierwszych czterech latach pracy, dzielić się wskazówkami i swoim doświadczeniem, inspirować do podejmowania działań oraz wspomagać rozwój kompetencji dydaktycznych i wychowawczych.

Średnio w badaniu co trzeci nauczyciel (TALIS 49 – 30%) i co czwarty w krajach Unii Europejskiej (UE 22 – 25%) mający do 5 lat doświadczenia zawodowego deklaruwał, że jest obecnie objęty opieką mentorską, przy czym odsetek ten jest najwyższy w Szanghaju w Chinach (79%), najniższy zaś w Czarnogórze (5%) (wykres 7.6). W przypadku doświadczonych nauczycieli (staż pracy powyżej 10 lat) opieka mentorska dotyczyła co dziesiątego nauczyciela (średnia TALIS 49 – 10%). Należy przy tym podkreślić, że w Brazylii, Uzbekistanie, Południowej Afryce i Zjednoczonych Emiratach Arabskich co trzeci nauczyciel z wieloletnim stażem pracy miał mentora (odpowiednio: 32%; 38%; 39%; 43%), w Bahrajnie zaś więcej niż połowa nauczycieli otrzymała tego typu wsparcie (59%).

W Polsce 57% nauczycieli ze stażem pracy w zawodzie do 5 lat zadeklarowało, że jest obecnie pod opieką mentora, z doświadczeniem zawodowym od 6 do 10 lat – 28%, z doświadczeniem od 11 do 20 lat – 5%, a powyżej 20 lat stażu w zawodzie – 2% nauczycieli. Te dane odzwierciedlają krajowy system awansu zawodowego i formalne umocowanie w nim mentora, a przed zmianami z 2022 roku – opiekuna stażu. Najwyższy odsetek wskazań – 70% – jest wśród nauczycieli ze stażem pracy do 2 lat. Warto dodać, że w okresie przejściowym obowiązywania nowego systemu awansu zawodowego do 2027 roku w określonych okolicznościach część nauczycieli odbywa staż w starym trybie i ma opiekuna stażu. Badanie nie daje jednak możliwości określenia, jak często, niezależnie od krajowego systemu awansu zawodowego, polskie szkoły oferują wewnętrznie wypracowane programy mentoringu dla swoich pracowników.

Wykres 7.6. Nauczyciele objęci opieką mentorską według doświadczenia zawodowego – porównanie międzynarodowe



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli z doświadczeniem zawodowym 5 lat lub mniej, objętych opieką mentorską.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Opiekę mentorską w Polsce sprawował co szósty nauczyciel (16%), podobnie jak w Szwecji (15,5%), Stanach Zjednoczonych (15%), Japonii (16%) i Czechach (17%). Funkcję tę pełnili najczęściej doświadczeni nauczyciele mający co najmniej 10-letni staż pracy. W Uzbekistanie i Południowej Afryce więcej niż połowa nauczycieli z takim doświadczeniem sprawowała opiekę nad jednym lub wieloma nauczycielami (57% i 57%).

Odsetek nauczycieli będących mentorami w Polsce między rokiem 2013 a 2024 znacząco się nie zmienił. W kilku krajach europejskich – w Szwecji, na Cyprze, w Czechach oraz na Łotwie – odnotowano kilkuprocentowy wzrost działań w tym obszarze (między 6 p.p. a 10 p.p.).

Planowanie działań wdrażających do pracy powinno uwzględniać wyzwania stojące przed danym systemem edukacyjnym, czyli np. niedobór kadr nauczycielskich, częsta rotacja pracowników, wypalenie zawodowe i wiążące się z nim odejścia z zawodu. Te uwarunkowania wymagają tworzenia rozwiązań dostosowanych zarówno do nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, jak i do doświadczonych nauczycieli podejmujących pracę w nowej szkole.

Mentoring jest cennym wsparciem dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, ponieważ zapewnia je na poziomie społecznym, zawodowym i osobistym (Komisja Europejska, 2018). Jednocześnie istnieją zagrożenia związane z powielaniem niekorzystnych praktyk nauczycielskich oraz ograniczoną możliwością rozwijania własnej wizji nauczania czy wprowadzania nowoczesnych rozwiązań (Domagała-Zyśk, 2021). Kluczowy w tym procesie jest więc dobór i przygotowanie do tej funkcji nauczycieli, którzy jako mentorzy będą odgrywali rolę wzorów dydaktycznych i osobowych, otwartych nie tylko na przekazywanie wiedzy i doświadczeń, lecz także na realną partycypację młodych stażem nauczycieli (Domagała-Zyśk, 2021). Z kolei nauczyciele z dłuższym stażem, w tym mentorzy, potrzebują innych form wsparcia – przede wszystkim superwizji, służącej m.in. refleksji nad własną praktyką oraz przeciwdziałaniu przeciążeniom (Szempruch, 2019), a także rozwiązań wspierających pracę zespołową i wymianę doświadczeń.

7.3. Współpraca między nauczycielami

Współpraca między pracownikami w każdej organizacji jest niezbędnym elementem jej prawidłowego funkcjonowania, począwszy od organizowania i zarządzania, poprzez realizację założonych celów i wynikających z nich zadań, po monitoring i wdrażanie niezbędnych zmian. Szkoła, ze względu na swoją specyfikę, w której istotną rolę odgrywają relacje zarówno między nauczycielami a uczniami, jak i między nauczycielami a dyrekcją oraz samymi nauczycielami, wydaje się miejscem, gdzie współpraca powinna być naturalną częścią kultury organizacyjnej. Ze względu jednak na izolacyjny charakter pracy nauczyciela budowanie środowiska pracy opartego na współpracy może być utrudnione. Izolacja sprzyja kulturze indywidualizmu, w której nauczyciele, szczególnie z dłuższym stażem pracy, mają poczucie autonomii i bycia ekspertami w swojej dziedzinie (Kamińska, 2022). Jednocześnie efektem upowszechniania się kultury indywidualizmu w szkołach jest odczuwanie przez dydaktyków osamotnienia w pracy, głównie wśród młodszych stażem pracowników (Federowicz i in., 2014).

Te ścierające się ze sobą wizje pracy nauczyciela wymagają identyfikacji elementów kultury szkoły, które z jednej strony umożliwiają nauczycielom indywidualny rozwój zgodnie z ich potrzebami i możliwościami, a z drugiej pozwalają na tworzenie warunków do pracy zespołowej opartej na współpracy i wysokiej jakości komunikacji. Praca zespołowa zaś zwiększa skuteczność podejmowanych działań, sprzyja integracji, zaspokaja potrzebę przynależności, zapewnia nauczycielom pracującym w zespołach bezpośredni wpływ na podejmowane decyzje oraz może modelować funkcjonowanie zespołowej pracy uczniów (Osińska, 2012). Dzielenie się wiedzą i doświadczeniami między nauczycielami wspiera też proces ich uczenia się. Osiągnięcie tej równowagi wspomaga przywództwo edukacyjne dyrektorów szkół, którzy mogą pomóc w budowaniu kompetencji do współpracy wśród nauczycieli poprzez aktywności wymagające współdziałania w zespołach, otwartą komunikację czy działania sprzyjające integracji nauczycielskiej (Karwasz, 2022).

7.3.1. Formy współpracy między nauczycielami

W badaniu TALIS 2024 zagadnieniu współpracy poświęcone jest pytanie, w którym nauczyciele są proszeni o wskazanie działań podejmowanych wraz z innymi nauczycielami oraz o ich częstotliwość w ciągu roku.

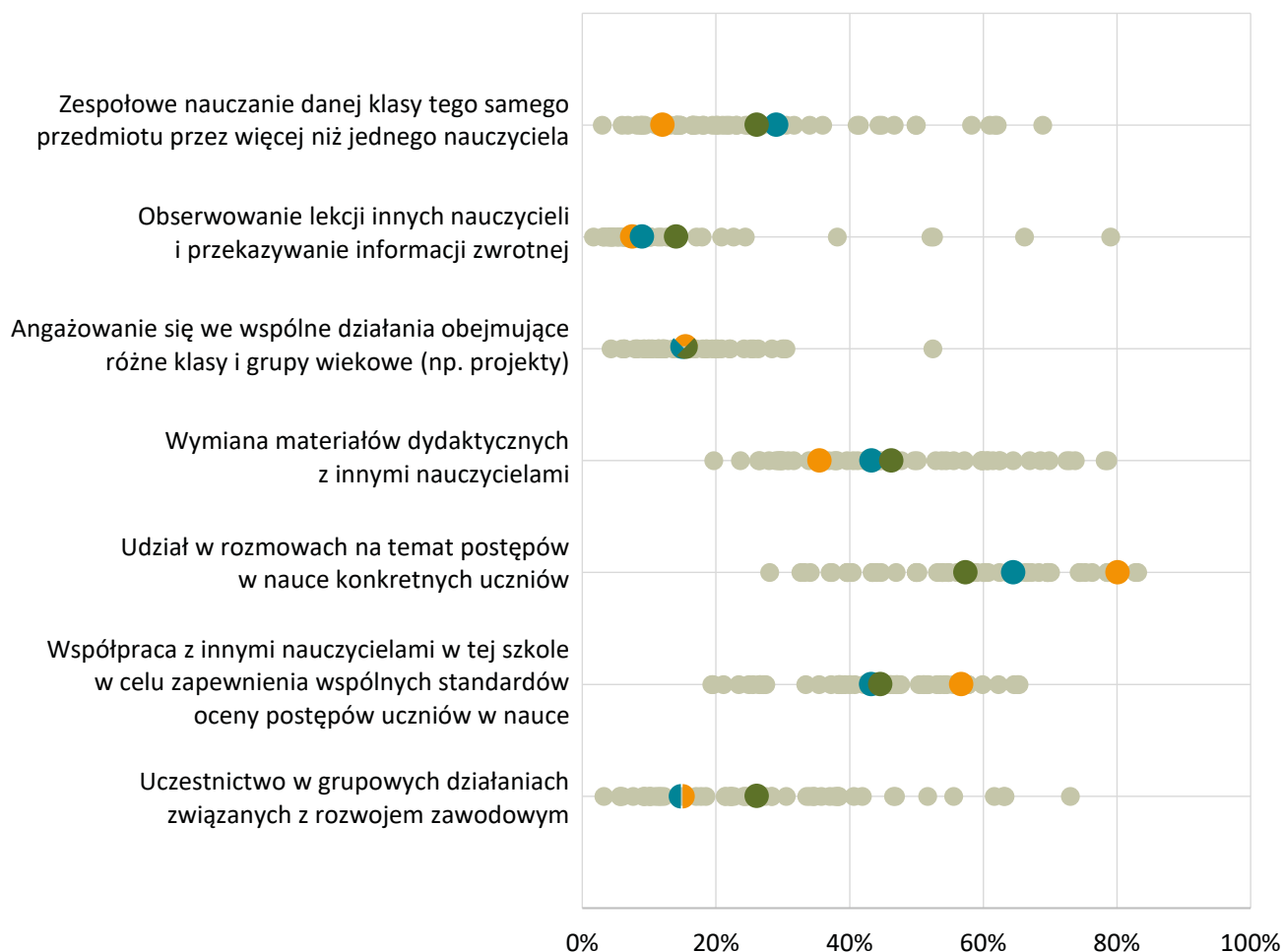
Jak i w jakim zakresie wspólnie pracują nauczyciele? Spośród działań wymienianych jako podejmowane co najmniej raz w miesiącu najwięcej nauczycieli w badaniu (średnia TALIS 49 – 57%) wskazało omawianie postępów w nauce poszczególnych uczniów (wykres 7.7). Polska i Finlandia mają najwyższy odsetek wskazań – 80% i 83% nauczycieli deklaruowało, że co najmniej raz w miesiącu podejmuje to działanie. Różnice we wskazaniach nauczycieli między krajami są spore, przykładowo na Litwie i Słowacji to tylko 34% i 37% nauczycieli. W wielu krajach istotnie częściej kobiety niż mężczyźni deklarują, że omawiają z innymi nauczycielami naukę uczniów, różnice wahają się od 3 p.p. w Wietnamie do 25 p.p. w Estonii. Nauczyciele stosunkowo często deklarują wymienianie się materiałami dydaktycznymi – co najmniej raz w miesiącu robi to co drugi nauczyciel uczestniczący w badaniu (średnia TALIS 49 – 46%), przy czym w Polsce, podobnie jak np. Estonii, we Francji czy w Serbii, robi to co najmniej raz w miesiącu około 3 na 10 nauczycieli (36% w Polsce), a przykładowo w Austrii i Australii ponad 70% dydaktyków. Nauczyciele współpracują także, aby spólnie oceniać postępy uczniów – blisko co drugi nauczyciel robi to średnio nie rzadziej niż raz w miesiącu (średnia TALIS 49 – 45%). Ponownie widoczne są różnice ze względu na płeć. W Polsce odsetek mężczyzn deklarujących podejmowanie tej aktywności co najmniej raz w miesiącu to 46%, a kobiet – 60%. Różnice te mogą wynikać ze specyfiki nauczanych przedmiotów.

W znacznie mniejszym stopniu nauczyciele deklarowali udział w działaniach wymagających ściślejszej współpracy. Średnio w badanych krajach (TALIS 49) 37% nauczycieli zadeklarowało, że nigdy nie prowadziło wspólnie z innym nauczycielem nauczania zespołowego w tej samej klasie i w zakresie tego samego przedmiotu. W Polsce ten odsetek wyniósł aż 58%, co plasuje nasz kraj w grupie systemów edukacyjnych, w których ta forma współpracy jest najrzadsza (obok Chorwacji, Malty, Holandii).

Wykres 7.7. Współpraca między nauczycielami – porównanie międzynarodowe

Odsetek nauczycieli podejmujących poniższe działania przynajmniej raz w miesiącu.

POLSKA | POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY | ŚREDNIA TALIS 49 | ŚREDNIA UE 22



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Zgodnie z deklaracjami polskich nauczycieli jedynie 13% z nich prowadzi lekcje wraz z innym nauczycielem przynajmniej raz w miesiącu (tabela 7.2), przy czym istotnie częściej dotyczy to mężczyzn niż kobiet (17% wobec 11%). Tak mała popularność nauczania zespołowego kontrastuje z deklaracjami nauczycieli dotyczącymi okresu wdrażania do pracy, gdy współnauczanie z bardziej doświadczonymi nauczycielami pojawiały się znacznie częściej w deklaracjach nauczycieli (por. podrozdział 7.2.1). Wspólne nauczanie danej klasy tego samego przedmiotu przez więcej niż jednego nauczyciela jest rozwiązaniem stosowanym w polskich szkołach sporadycznie, wymagającym dodatkowych nakładów organizacyjnych.

Podobnie jak w przypadku nauczania zespołowego również 1/3 nauczycieli z badanych krajów zadeklarowała, że nigdy nie uczestniczyła w obserwacji lekcji innych nauczycieli i w przekazywaniu informacji zwrotnej (średnia TALIS 49 – 36%). We Francji, w Hiszpanii i na Kostaryce nawet 7 na 10 nauczycieli nie podejmowało tego typu działań (odpowiednio: 70%, 73% i 76%). W Polsce co piąty

nauczyciel nigdy nie obserwował lekcji prowadzonych przez innych nauczycieli połączonych z przekazywaniem informacji zwrotnej, zaś 2 na 5 angażowało się w nie jedynie raz w roku lub rzadziej (odpowiednio: 21% i 41%). Jedynie 7% polskich nauczycieli przynajmniej raz w miesiącu obserwowało lekcje innych nauczycieli. W tym gronie częściej znajdowali się mężczyźni niż kobiety (12% wobec 6%) i nauczyciele z krótszym stażem (do 5 lat pracy) niż z doświadczeniem powyżej 10 lat (15% wobec 6%).

Tabela 7.2. Zakres i częstotliwość współpracy między nauczycielami klas 5–8 w Polsce

Rozkład odpowiedzi na pytanie: „W przybliżeniu jak często podejmuje Pani/Pan w tej szkole następujące działania?”.

Forma współpracy	Nigdy	Raz w roku lub rzadziej	2–4 razy w roku	5–10 razy w roku	1–3 razy w miesiącu	Raz w tygodniu lub częściej
Zespołowe nauczanie danej klasy tego samego przedmiotu przez więcej niż jednego nauczyciela	58%	16%	10%	4%	4%	9%
Obserwowanie lekcji innych nauczycieli i przekazywanie informacji zwrotnej	21%	41%	24%	6%	4%	4%
Angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty)	5%	18%	40%	21%	12%	5%
Wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami	5%	12%	23%	24%	25%	10%
Udział w rozmowach na temat postępów w nauce konkretnych uczniów	0%	1%	7%	12%	26%	54%
Współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce	1%	7%	18%	17%	28%	29%
Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym	6%	16%	40%	22%	12%	3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Uwagę zwraca też częstotliwość wspólnych działań obejmujących różne klasy lub grupy wiekowe, np. w ramach projektów – 63% polskich nauczycieli jest w nie zaangażowanych nie częściej niż 4 razy w roku. Zarówno taka współpraca, jak i nauczanie zespołowe, wzajemne obserwacje lekcji mają znaczenie – poza możliwością uczenia się od siebie są cenne w kontekście wdrażania i rozwoju w szkole innowacyjnych metod nauczania, budowania, a następnie wzmacniania

wysokiego poziomu przekazywania wiedzy. W praktyce jednak taka współpraca bywa utrudniona, ponieważ nauczyciele najczęściej prowadzą swoje lekcje równolegle i mają plany zajęć układane tak, aby unikać tzw. okienek. W niektórych systemach kwestię tę rozwiązano na przykład poprzez wyznaczenie czasu na współpracę w ramach obowiązków nauczycieli. Takie rozwiązanie funkcjonuje m.in. w Szanghaju w Chinach. Idei tej przyświeca przekonanie, że kompetencje dydaktyczne są budowane wspólnie w szkołach poprzez trwałą, ustrukturyzowaną współpracę zawodową (OECD TALIS 2024, 2025).

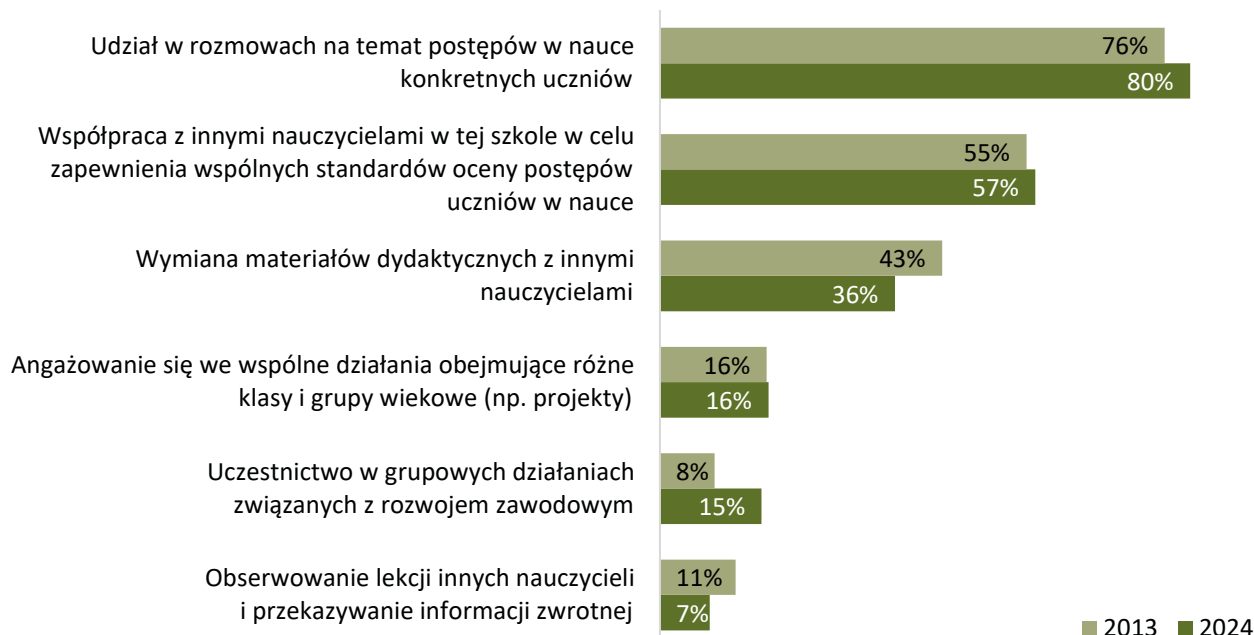
7.3.2. Współpraca między nauczycielami – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

W większości krajów, które wzięły udział zarówno w badaniu TALIS 2013, jak i w TALIS 2024, ostatnia dekada była okresem, w którym nauczanie ewoluowało w kierunku intensywniejszej pracy zespołowej. Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym, wspólna praca w celu zapewnienia ujednoliconych standardów oceny postępów uczniów to obszary, w których istotnie wyższy odsetek nauczycieli zadeklarował zaangażowanie co najmniej raz w miesiącu w porównaniu z TALIS 2013.

W przypadku udziału w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym można odnotować wzrost uczestnictwa nauczycieli w większości systemów edukacyjnych, przy czym w Szwecji, Serbii i w Szanghaju w Chinach wzrost ten można uznać za najbardziej spektakularny (odpowiednio: w Szwecji wzrost z 15% do 34%, w Serbii z 13% do 35% oraz w Szanghaju z 32% do 73%). Polscy nauczyciele, podobnie jak dydaktycy z Łotwy czy Włoch, w porównaniu z poziomem zaangażowania z roku 2013 uczestniczą w działaniach grupowych na rzecz rozwoju zawodowego nieco częściej, ale nie należą do grupy krajów, w których tę praktykę można uznać za szeroko funkcjonującą (odpowiednio: Polska – wzrost z 8% do 15%, Łotwa – wzrost z 10% do 14% i Włochy – wzrost z 13% do 18%). Należy przy tym pamiętać, że w 2013 roku w Polsce w badaniu TALIS udział wzięli nauczyciele gimnazjów, a w TALIS 2024 byli to nauczyciele klas 5–8 szkół podstawowych.

Wykres 7.8. Współpraca między nauczycielami w Polsce – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024³

Odsetek nauczycieli podejmujących poniższe działania przynajmniej raz w miesiącu.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka dla 2024 r.

Dane z TALIS 2013 dotyczą nauczycieli gimnazjów, a dane z TALIS 2024 – nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Wypracowywanie wspólnych standardów oceniania czy udział w rozmowach o postępach poszczególnych uczniów to obszary, w których zmiany również nastąpiły w analizowanym okresie, choć nie są one tak duże jak w przypadku grupowego doskonalenia zawodowego. Warto tutaj odnotować, że w kilku krajach przyrost odsetka nauczycieli angażujących się w przygotowanie wspólnych standardów oceniania uczniów, mimo że był na poziomie zaledwie kilku punktów procentowych, finalnie oznaczał zaangażowanie co drugiego nauczyciela (np. w Izraelu nastąpił wzrost z 47% do 57%, w Rumunii z 45% do 51%, a w Szanghaju w Chinach z 40% do 54%). Jednocześnie w 5 systemach edukacyjnych praktyka ta straciła nieco na popularności wśród nauczycieli (we Francji odnotowano spadek z 28% do 20%, w Czechach z 57% do 53%, na Słowacji z 39% do 35%, zaś w Estonii z 42% do 39%). W Polsce zaangażowanie w tę formę współpracy utrzymało się na podobnym poziomie.

W przypadku wymiany materiałów dydaktycznych w przeważającej liczbie systemów edukacyjnych nie odnotowano znaczących zmian, choć w niektórych krajach widoczne są spadki, m.in. na Słowacji (z 51% do 44%), w Bułgarii (z 45% do 38%), w Polsce (spadek z 43% do 36%), we Francji (z 41% do 30%) i w Serbii (z 33% do 30%). Przyczyny tego zjawiska mogą być różne: poczucie, że przygotowane materiały są ich własnym dorobkiem i efektem dużego nakładu pracy, po

³ Ze względu na różnice w brzmieniu stwierdzeń dotyczących nauczania zespołowego pomiędzy TALIS 2013 a 2024 rokiem, nie jest możliwe porównanie danych w tym zakresie pomiędzy edycjami.

ograniczenia organizacyjne i brak czasu na wspólne omawianie koncepcji lekcji. Warto też pamiętać, że największy potencjał ma nie samo przekazywanie gotowych materiałów, ale wspólna praca nad ich opracowaniem i dopracowaniem w praktyce.

Natomiast w zakresie udziału w rozmowach dotyczących postępów w nauce poszczególnych uczniów warta odnotowania jest różnica w przypadku Francji oraz Rumunii, gdzie odsetek nauczycieli współdziałających na tym polu znacząco się obniżył (we Francji nastąpił spadek z 79% do 44%, a w Rumunii z 77% do 55%). W Polsce zaś dostrzegalna jest ugruntowana praktyka w tym obszarze, niezmiennie od 2013 roku obejmująca swoim zasięgiem co najmniej 7 na 10 nauczycieli (76% wobec 80%).

7.4. Doskonalenie zawodowe

Stały rozwój i poszerzanie kompetencji są jednymi z fundamentów zawodu i czynników wspierających rozwój całej społeczności szkolnej, stanowią także mechanizmy przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, wiążą się z poczuciem pewności siebie i satysfakcją z pracy, oddziałując na osiągnięcia uczniów (Koss-Goryszewska i in., 2024). Wynikający wprost z ustawy obowiązek doskonalenia zawodowego zgodnie z potrzebami szkoły (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. [Dz.U. 2024.986, art. 6, ust. 3 i 3a]) jest szansą i wyzwaniem dla kadry nauczycielskiej i dyrektorskiej. Działania podejmowane w ramach doskonalenia zawodowego powinny odpowiadać zarówno potrzebom samego nauczyciela, umożliwiając mu podnoszenie kwalifikacji czy awans zawodowy, jak i potrzebom uczniów, sprzyjając ich rozwojowi i zapewniając jak najwyższy poziom nauczania. Synergia tych działań i poziom efektywności zależą między innymi od strategii zarządzania przyjętej przez dyrekcję oraz dostępnej oferty doskonalenia zawodowego.

W polskim systemie doskonalenie zawodowe nauczyciela obejmuje samokształcenie, doskonalenie wewnątrzszkolne oraz doskonalenie pozaszkolne, np. kursy kwalifikacyjne, szkolenia, studia, staże. Aby móc uczestniczyć w wybranej formie doskonalenia, nauczyciel musi uzyskać zgodę dyrektora, a czas poświęcony na doskonalenie zawodowe jest traktowany jak świadczenie pracy (Koss-Goryszewska i in., 2024). Dyrektor szkoły ma przy tym obowiązek zapewnienia pomocy nauczycielowi w realizacji jego zadań oraz w procesie doskonalenia zawodowego (Ustawa z dnia 25 lipca 2025 r. [Dz.U. z 2025 r., poz. 1160, art. 7, ust. 2]).

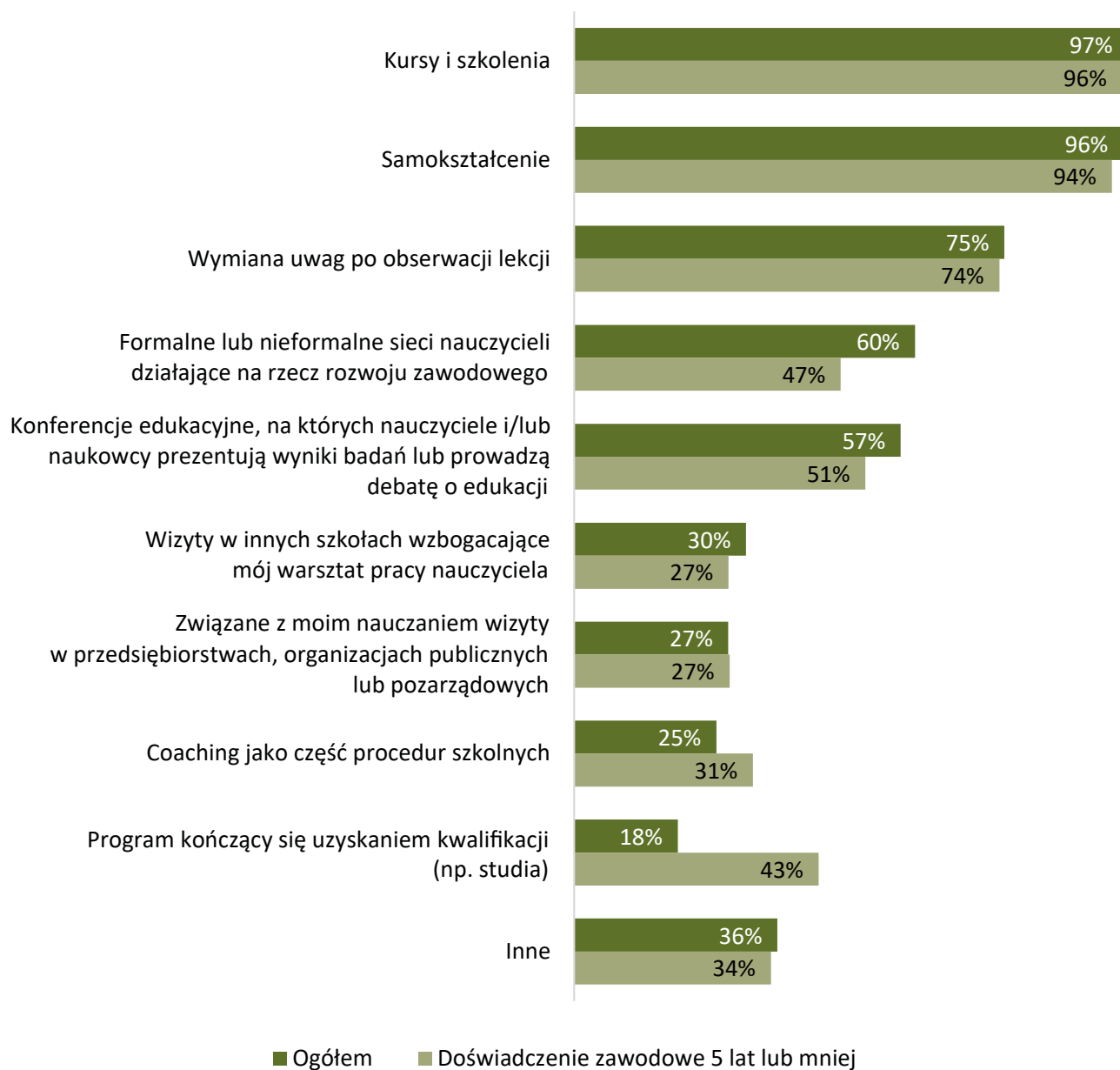
7.4.1. Działania podejmowane w ramach doskonalenia zawodowego

Doskonalenie zawodowe ma powszechny charakter. Ogółem 97% nauczycieli uczestniczących w badaniu deklarowało, że podjęło co najmniej jeden rodzaj działania rozwojowego (w Polsce średnio pięć rodzajów takich działań) w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. W naszym kraju dominują tradycyjne kursy i szkolenia. Praktycznie wszyscy polscy nauczyciele wskazywali, że brali w nich udział w tym okresie (wykres 7.9). Ponad połowa uczestniczyła w nich stacjonarnie i online – 58%, co piąty nauczyciel wyłącznie online (21%). Istotnie więcej nauczycieli z dużych miast w porównaniu z pracującymi na obszarach wiejskich brało udział w kursach prowadzonych

stacjonarnie (odpowiednio: 21% i 13%). Różnica ta zapewne wynika z łatwiejszego dostępu do oferty doskonalenia zawodowego w ośrodkach miejskich i ograniczonej dostępności lub jej braku na obszarach wiejskich.

Wykres 7.9. Udział w doskonaleniu zawodowym nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy w ramach rozwoju zawodowego uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w poniższych działaniach?”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak” dla nauczycieli ogółem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

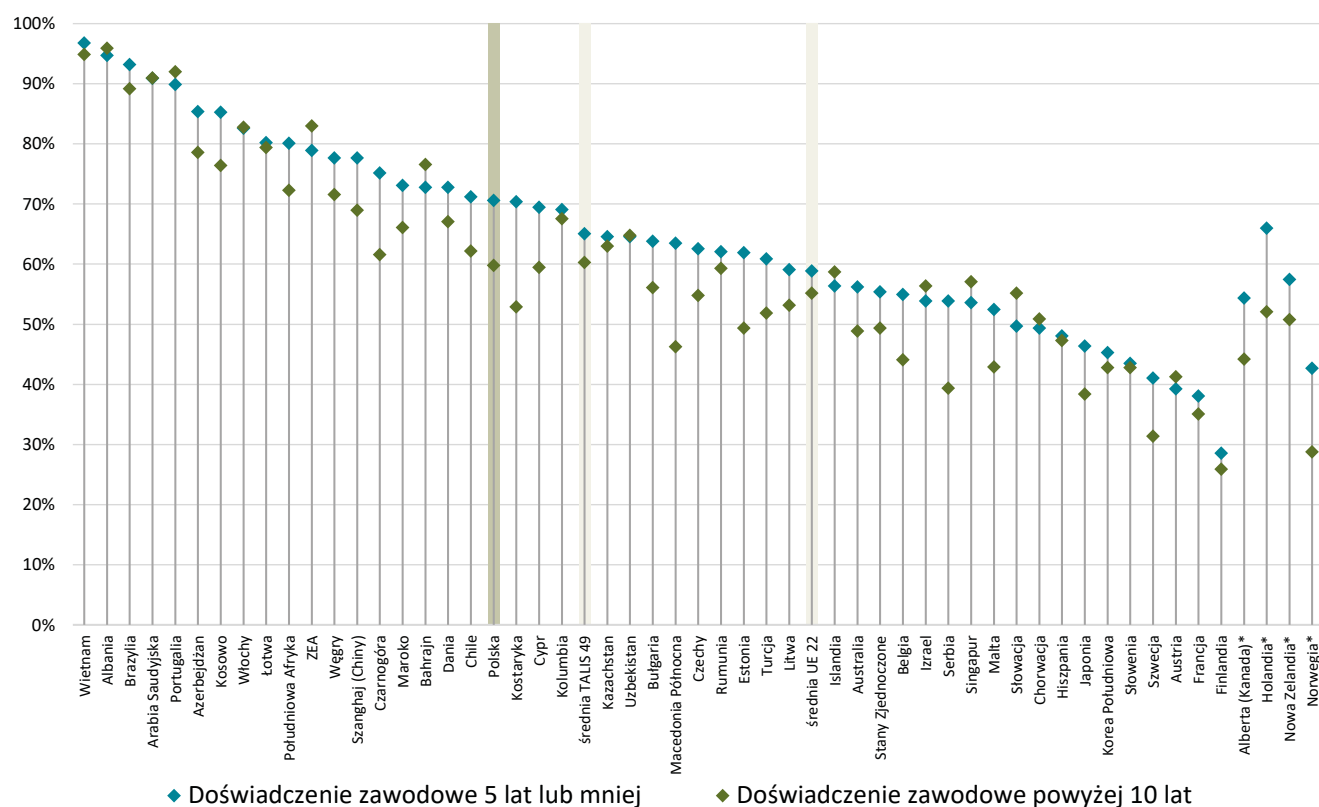
W mniejszym stopniu w Polsce jest wykorzystywany potencjał środowiska pracy i praktyków zawodu w doskonaleniu zawodowym, np. odbywanie wizyt w innych szkołach, coaching jako część procedur szkolnych, aktywność w formalnych lub nieformalnych sieciach nauczycieli działających na rzecz rozwoju zawodowego. Tego typu działania były podejmowane dużo rzadziej w ramach doskonalenia zawodowego (przez odpowiednio: 30%, 25% i 60% nauczycieli).

Aktywność w sieciach nauczycieli działających na rzecz rozwoju zawodowego częściej wskazywali dydaktycy z dłuższym stażem zawodowym – powyżej 10 lat niż nauczyciele z doświadczeniem do 5 lat. Z kolei w programach kończących się uzyskaniem kwalifikacji było odwrotnie – istotnie częściej uczestniczyli w nich nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat niż nauczyciele mający co najmniej 10-letnie doświadczenie w zawodzie (43% i 14%).

Czy doskonalenie zawodowe jest efektywne? 6 na 10 polskich nauczycieli (62%) oceniło, że doskonalenie zawodowe w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie w znacznym lub w dużym stopniu pozytywnie przełożyło się na ich nauczanie. Taka opinia była nieco częściej wyrażana przez nauczycieli w pierwszych latach w zawodzie – do 5 lat, podobnie jak w wielu krajach uczestniczących w badaniu (wykres 7.10).

Wykres 7.10. Samoocena wpływu działań podejmowanych przez nauczycieli w ramach doskonalenia zawodowego na nauczanie według lat doświadczenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „W znacznym stopniu” i „W dużym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu działania podejmowane przez Panią/Pana w ramach rozwoju zawodowego w ciągu ostatnich 12 miesięcy miały pozytywny wpływ na Pana/Pani nauczanie?”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „w znacznym stopniu” i „w dużym stopniu” nauczycieli o doświadczeniu zawodowym 5 lat lub mniej.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

W kilku systemach edukacyjnych – w Albanii, Wietnamie, Portugalii, Brazylii i Arabii Saudyjskiej – odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że podejmowane przez nich aktywności na rzecz rozwoju zawodowego miały znaczący wpływ na ich pracę, wynosi co najmniej 90%. Ten wysoki wynik może wskazywać na bardzo dobre dostosowanie oferty w zakresie doskonalenia względem potrzeb kadry nauczycielskiej, ale może być również efektem wysokiego zapotrzebowania na nie, a pojawiające się możliwości są postrzegane przez nauczycieli w nich uczestniczących jako pozytywny wkład w rozwój kompetencji. Warto również podkreślić, że po przeciwnej stronie pozytywnych ocen znajdują się te wyrażane przez nauczycieli z Finlandii, Francuskiej Wspólnoty Belgii, Szwecji, Francji, Japonii, Austrii i Serbii, wśród których jedynie co trzeci lub co czwarty dydaktyk postrzega ukończone działania rozwojowe jako mające znaczący lub duży pozytywny wpływ na nauczanie. Sytuacja ta może oznaczać, że istnieje konieczność ponownego zidentyfikowania potrzeb nauczycieli w zakresie oferty doskonalenia zawodowego albo wskazania elementów, które mogłyby poprawić jakość oferowanych aktywności.

Nauczyciele, którzy oceniają swoje doskonalenie zawodowe jako mające duży lub znaczący wpływ na nauczanie, częściej deklarują skuteczną realizację celów lekcji⁴ niż ci, którzy postrzegają je jako mniej istotne lub pozbawione wpływu. Potwierdza to niemal powszechną w badanych krajach zależność między oceną wartości działań rozwojowych a poczuciem skuteczności dydaktycznej (OECD, 2025).

7.4.2. Obszary tematyczne doskonalenia zawodowego

W Polsce najpopularniejszymi tematami doskonalenia zawodowego są praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu, nauczanie z wykorzystaniem zasobów i narzędzi cyfrowych, a także indywidualizacja pracy z uczniem (wykres 7.11) Odpowiednio: 84%, 80%, 79% i 75% nauczycieli zadeklarowało, że uczestniczyło w doskonaleniu w tych obszarach w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie.

⁴ Odnosi się to do wyniku na skali realizacji celów lekcji. Treść pytania oraz opcje odpowiedzi, na których oparto skalę, zamieszczono w załączniku.

Wykres 7.11. Tematyka doskonalenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy w ramach rozwoju zawodowego uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w działaniach o poniższej tematyce?”.

POLSKA | POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY | ŚREDNIA TALIS 49 | ŚREDNIA UE 22



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

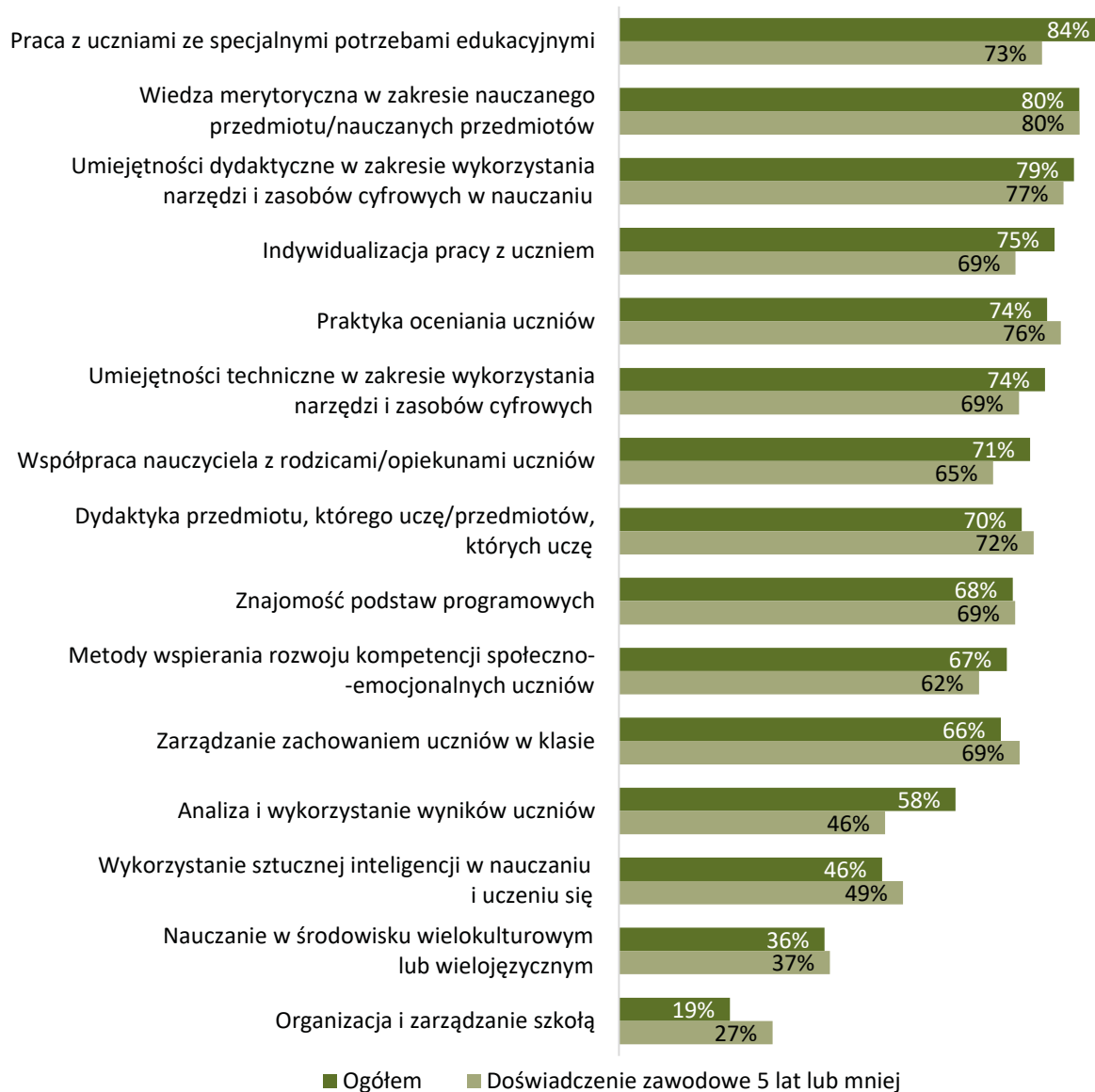
Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak” dla Polski.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

O ile w przypadku części z analizowanych stwierdzeń odsetek jest zbliżony do średniej TALIS 49, o tyle są obszary szczególnie wyróżniające polskich nauczycieli. Jednym z nich jest praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w doskonaleniu w tym zakresie uczestniczyło aż 84% polskich nauczycieli, zdecydowanie więcej niż średnio w krajach biorących udział w badaniu (TALIS 49 – 55%). Analogicznie jest z indywidualizacją nauczania w Polsce; w doskonaleniu w tym zakresie uczestniczyło 75% nauczycieli w Polsce wobec średniej TALIS 49 wynoszącej 58%. Na szczególną uwagę zasługuje jeszcze jeden temat – współpraca z rodzicami uczniów. Średnio w objętych badaniem krajach Unii Europejskiej 42% nauczycieli podjęło doskonalenie w tym zakresie, a średnia TALIS 49 to 55%. Natomiast w Polsce to aż 71% nauczycieli. To z jeszcze jednej perspektywy pokazuje, że relacje te w wielu przypadkach są napięte, a nauczyciele potrzebują wsparcia.

Wykres 7.12. Tematyka doskonalenia zawodowego nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odsetek odpowiedzi „tak” na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy w ramach rozwoju zawodowego uczestniczyła Pani/uczestniczył Pan w działaniach o poniższej tematyce?”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi „tak” dla nauczycieli ogółem.

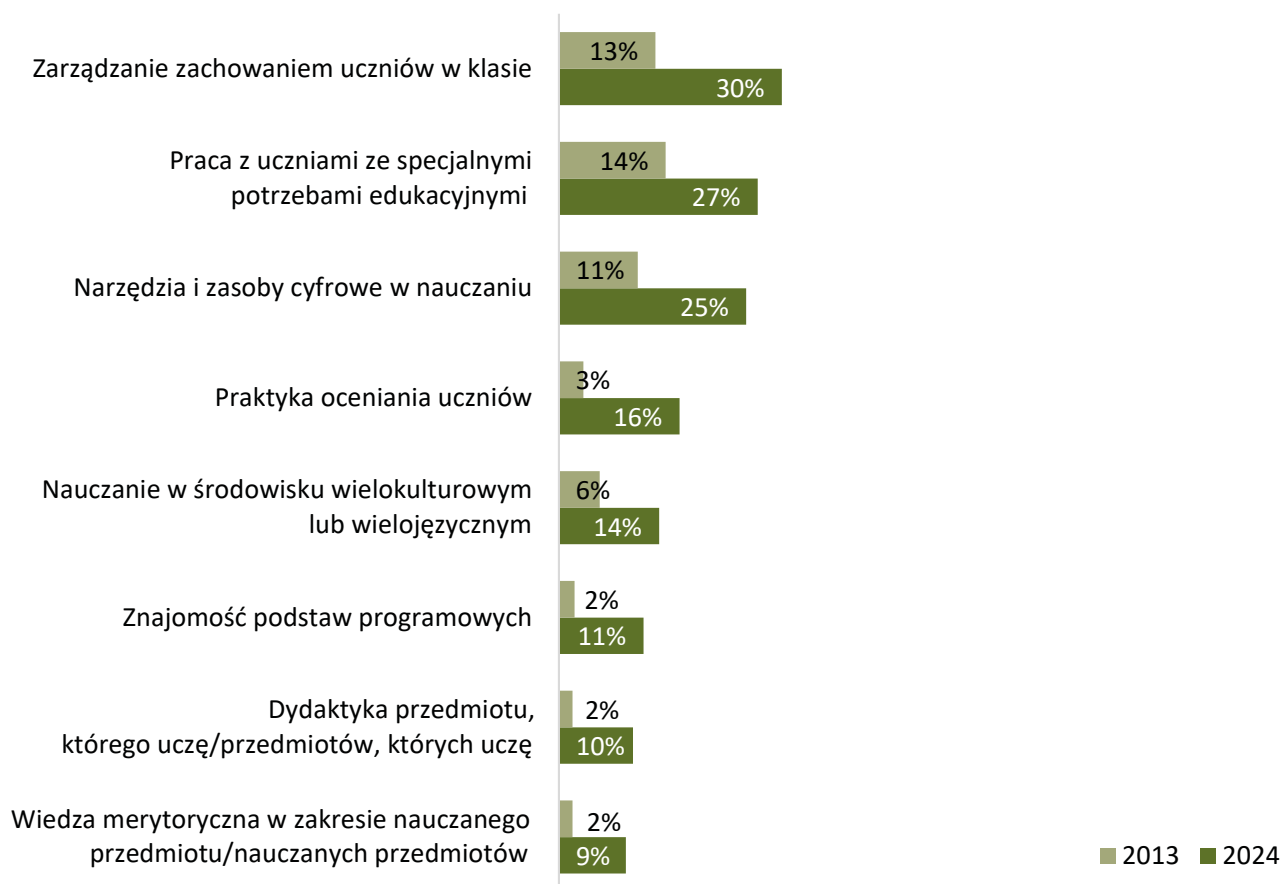
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

7.4.3. Potrzeby i bariery w doskonaleniu zawodowym

Potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego wyraźnie odzwierciedlają zarówno codzienne wyzwania pracy z uczniami, jak i presję wykorzystywania nowych technologii. Niemal co trzeci polski nauczyciel (30%) i niemal co czwarty nauczyciel w krajach uczestniczących w badaniu (średnia TALIS 49 – 23%) wskazuje na „dużą potrzebę” pogłębienia kompetencji w zakresie zarządzania zachowaniem uczniów w klasie. Około 1/4 polskich nauczycieli zgłasza duże potrzeby rozwojowe w zakresie wykorzystania sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się (28%, TALIS 49 – 31%), pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Polska – 27%, TALIS 49 – 27%) oraz rozwijania metod wspierania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów (Polska – 24%, TALIS 49 – 23%). Zmiany w deklarowanych „dużych potrzebach” nauczycieli pomiędzy TALIS 2013 a TALIS 2024 nie zaskakują w świetle nowych zadań szkoły i coraz większej różnorodności potrzeb i uwarunkowań środowiska uczniowskiego (wykres 7.13).

Wykres 7.13. Potrzeby nauczycieli w Polsce w zakresie doskonalenia zawodowego – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

Odsetek odpowiedzi „duża potrzeba” na pytanie: „Proszę określić poziom swoich aktualnych potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego w poniższych obszarach”.



Dane uporządkowano malejąco według odsetka dla TALIS 2024.

Dane z TALIS 2013 dotyczą nauczycieli gimnazjów, a dane z TALIS 2024 – nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Realizacja działań rozwojowych w dużej mierze zależy od przezwyciężenia barier, które towarzyszą doskonaleniu zawodowemu. W Polsce, podobnie jak średnio w krajach uczestniczących w badaniu, najczęściej wskazywaną barierą rozwoju zawodowego jest brak czasu wynikający z innych zobowiązań lub obowiązków (Polska – 62%, średnia TALIS 49 – 55%). Zbliżone są też wyniki dotyczące nadmiernych kosztów jako przeszkody w podejmowaniu rozwoju (Polska 47%, średnia TALIS 49 – 43%).

Wyraźna różnica dotyczy jednak przeszkód związanych z odległością lub dojazdem, które w Polsce wskazało 45% nauczycieli wobec średniej TALIS 49 wynoszącej 30%. Trudności logistyczne są szczególnie dotkliwe dla nauczycieli z mniejszych miejscowości, gdzie oferta szkoleń stacjonarnych jest ograniczona. Potwierdzają to wcześniej omawiane wyniki – w kursach prowadzonych stacjonarnie uczestniczyło istotnie więcej nauczycieli z dużych miast niż z terenów wiejskich (odpowiednio: 21% i 13%). Różnice te wskazują, że dostępność oferty w miejscu pracy lub w formule zdalnej może mieć kluczowe znaczenie dla równych możliwości rozwoju zawodowego nauczycieli.

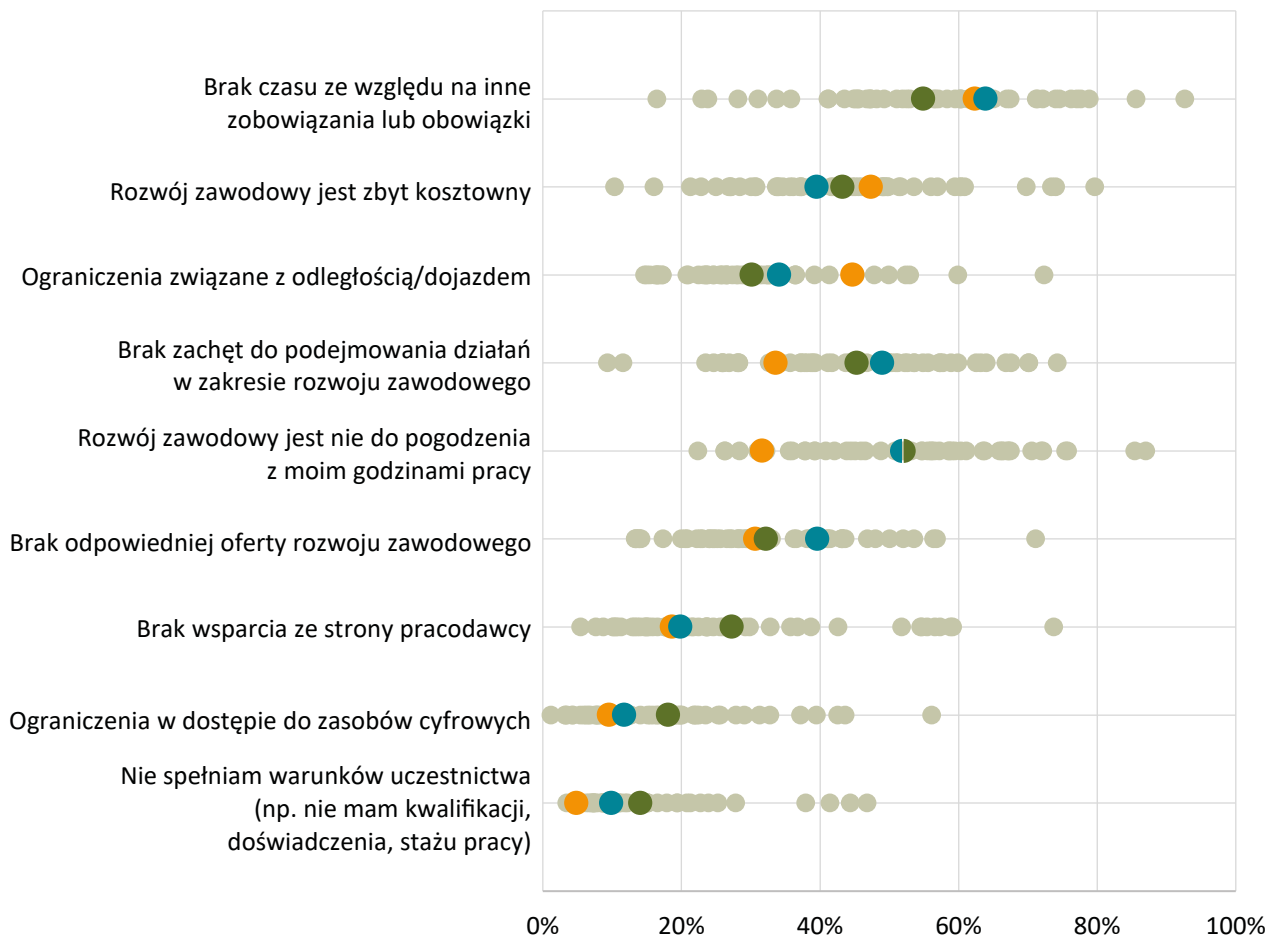
Z drugiej strony nauczyciele w Polsce rzadziej niż przeciętnie uznają brak zachęt do rozwoju zawodowego za przeszkodę (Polska – 34%, średnia TALIS 49 – 45%), a szczególnie rzadko względem innych krajów wskazują, że rozwój zawodowy jest nie do pogodzenia z godzinami pracy (Polska – 32%, średnia TALIS 49 – 52%).

W Polsce i innych krajach znacznie rzadziej jako przeszkody w rozwoju zawodowym nauczyciele wskazywali niespełnianie warunków uczestnictwa (Polska – 5%, TALIS 49 – 14%), ograniczony dostęp do zasobów cyfrowych (10% i 18%) czy brak wsparcia ze strony pracodawcy (Polska – 19%, TALIS 49 – 27%).

Wykres 7.14. Bariery w rozwoju zawodowym – porównanie międzynarodowe

Łączny odsetek odpowiedzi „Zgadzam się” i „Zdecydowanie się zgadzam” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan, że następujące czynniki stanowią dla Pani/Pana barierę w rozwoju zawodowym?”.

POLSKA | POZOSTAŁE KRAJE I REGIONY | ŚREDNIA TALIS 49 | ŚREDNIA UE 22



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Dane uporządkowano malejąco według odsetka dla Polski.

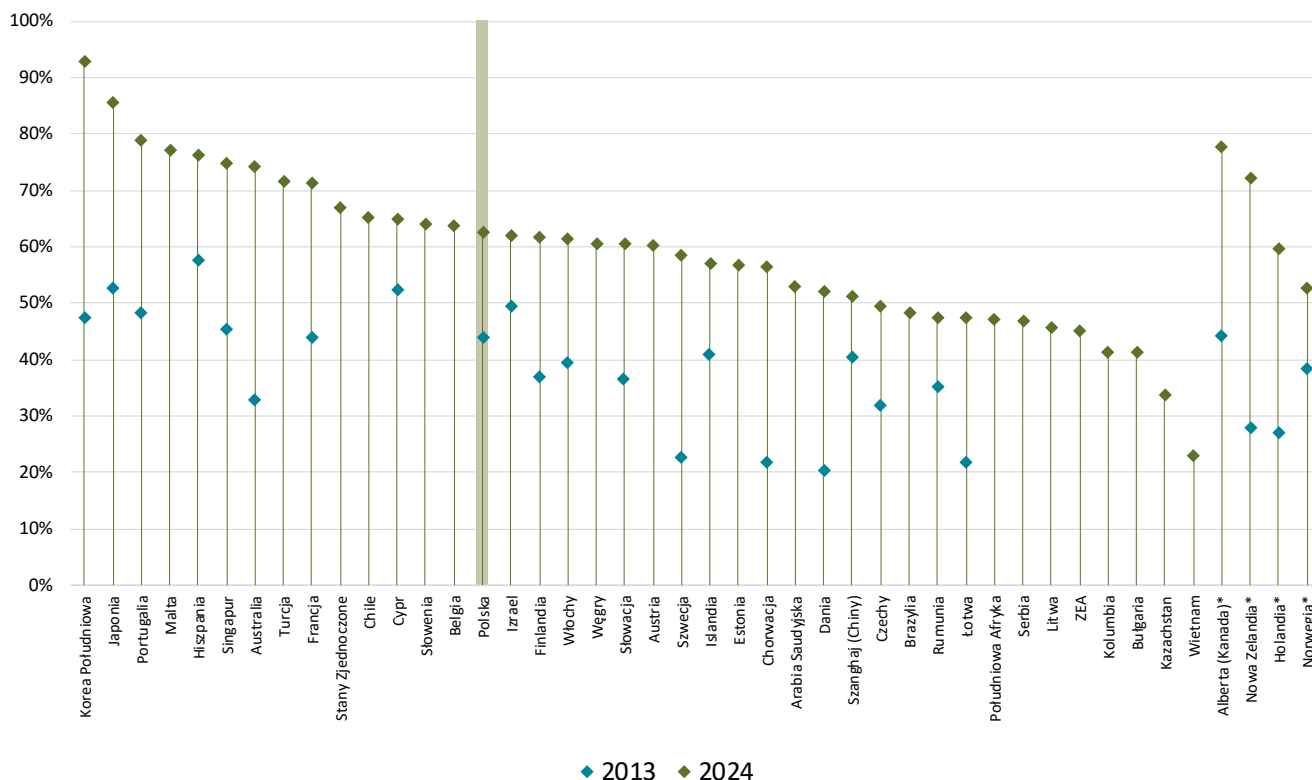
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Warto podkreślić, że w porównaniu z 2013 rokiem w 2024 roku znacząco wzrósł odsetek polskich nauczycieli deklarujących brak czasu na działania rozwojowe spowodowany innymi zobowiązaniami lub obowiązkami (TALIS 2013 – 44%, TALIS 2024 – 62%), co może wskazywać na zbyt duże obciążenie obowiązkami pracowniczymi. Sytuacja polskich nauczycieli koresponduje z deklaracjami nauczycieli z pozostałych krajów biorących udział w badaniu – wzrost deklaracji w tym zakresie nastąpił we wszystkich krajach, dla których są dostępne dane, a różnica wyniosła od 10 p.p. w przypadku Szanghaju w Chinach do aż 45 p.p. w Korei (wykres 7.15).

Natomiast w porównaniu z 2013 rokiem polepszyła się ocena dostępnej oferty zawodowej – jej brak jako barierę utrudniającą rozwój zawodowy w 2013 roku wskazywało 47% nauczycieli w Polsce, zaś w 2024 roku – 31%.

Wykres 7.15. Brak czasu ze względu na inne zobowiązania lub obowiązki jako bariera w rozwoju zawodowym – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

Łączny odsetek odpowiedzi „Zgadzam się” i „Zdecydowanie się zgadzam” na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan, że następujące czynniki stanowią dla Pani/Pana barierę w rozwoju zawodowym? – Brak czasu ze względu na inne zobowiązania lub obowiązki”.



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce w TALIS 2013 – gimnazja, w TALIS 2024 – kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka dla 2024 roku.

Dla krajów oznaczonych gwiazdką (*) wynik należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TALIS 2024.

Usuwanie barier uniemożliwiających udział w doskonaleniu zawodowym jest kluczowe dla wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli. To wyzwanie stojące nie tylko przed placówkami tworzącymi ofertę dla kadry nauczycielskiej, ale przede wszystkim przed dyrektorami szkół czy władzami lokalnymi. Istotne jest, aby już na etapie planowania działań rozwojowych uwzględnić czynniki, które mogą wykluczyć część nauczycieli z procesu doskonalenia zawodowego. Równie ważna jest elastyczność działań rozwojowych zarówno pod względem sposobu ich organizacji (szkolenia online/ hybrydowe/ na miejscu w szkole), jak i czasu trwania oraz analiza efektywności proponowanych aktywności – odpowiedni stosunek wiedzy teoretycznej do praktyki.

7.5. Podsumowanie

Polska wyróżnia się na tle międzynarodowym jednolitością systemu przygotowania do zawodu nauczyciela. Oznacza to jego stabilność, ale ogranicza elastyczność w reagowaniu na zmieniające

się potrzeby, co w wielu krajach odgrywa coraz większą rolę w kontekście braków kadrowych czy potrzeby szybkiego pozyskania specjalistów.

Oceny jakości kształcenia i przygotowania do pracy w szkole polskich nauczycieli są pozytywne i najczęściej wyższe niż średnio w badaniu, ale ujawniają kontrast. Nauczyciele wysoko oceniają swoje przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu, ale mniej nauczycieli dobrze ocenia kształcenie pod kątem zachowania równowagi pomiędzy teoretycznymi a praktycznymi aspektami nauczania, czasu na obserwacje lekcji i możliwości ich prowadzenia oraz przygotowanie w zakresie kompetencji praktycznych, takich jak zarządzanie klasą, praca w środowisku zróżnicowanym kulturowo, wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów, wykorzystanie narzędzi i zasobów w nauczaniu. Co ważne, ocen nie różnicuje to, kiedy nauczyciele uzyskali kwalifikacje do nauczania – do 2018 roku czy później. To sygnał, że programy kształcenia i przygotowania do zawodu wciąż w większym stopniu kładą nacisk na przygotowanie teoretyczne niż praktyczne kompetencje dydaktyczne i wychowawcze. Oprócz zmian w programach akademickich jednym z rozwiązań mogą być alternatywne, krótsze niż standardowe ścieżki przygotowania do zawodu, które silniej łączyłyby kształcenie z praktyką szkolną, łatwiej można by je modyfikować i dostosowywać do współczesnych wyzwań, a także szybciej oceniać ich efekty.

Na tle międzynarodowym Polska wypada korzystnie pod względem deklarowanego przez nauczycieli wsparcia otrzymanego na początku pracy w obecnej szkole oraz doświadczeń związanych z opieką mentorską, co umocowane jest w krajowym systemie awansu zawodowego. Przed zmianami w 2022 roku były to staże z opiekunami stażu na dwa pierwsze stopnie awansu, obecnie jest to przygotowanie do zawodu dla początkujących nauczycieli i opieka mentorska. Jednak dane nie pozwalają ocenić jego jakości. Wprowadzenie nowej roli mentora dla początkujących nauczycieli może być szansą, ale tylko wtedy, gdy będzie rzeczywiście nastawiona na rozwój i wsparcie, a nie na formalne kontrolowanie przebiegu awansu. Należy podkreślić, że w odniesieniu zarówno do formalnych programów wdrażania do pracy dla nowo zatrudnionych nauczycieli w szkole, jak i opieki mentorskiej badanie nie daje możliwości uchwycenia, czy i na jaką skalę szkoły oferują je jako wypracowane wewnętrznie rozwiązania na rzecz wsparcia i rozwoju swojej kadry, niezależne od krajowej pragmatyki zawodowej. Warto doceniać rolę mentoringu jako realnego elementu profesjonalizacji zawodu nie tylko w kontekście awansu zawodowego, ale także szerzej – rozwoju zawodowego, inwestowania w przygotowanie mentorów, wprowadzania rozwiązań skierowanych do doświadczonej kadry, np. superwizja.

Badanie pokazuje powszechność podejmowania przez nauczycieli działań na rzecz rozwoju zawodowego w każdym systemie edukacji. W Polsce wciąż dominują tradycyjne formy – szkolenia i kursy, a także samokształcenie, podczas gdy potencjał środowiska pracy i społeczności zawodowej wydaje się mniej wykorzystywany.

Dane dotyczące współpracy między nauczycielami w polskich szkołach pozwalają na wyciągnięcie podobnych wniosków. Utrzymuje się przewaga wymiany materiałów i informacji nad działaniami wymagającymi większego współdziałania – nauczanie zespołowe czy obserwacja lekcji

z informacją zwrotną należą w Polsce do rzadkości, wspólne działania obejmujące różne klasy lub roczniki uczniów są mało powszechne i niewiele się zmieniło od czasu TALIS 2013.

Może to wskazywać, że rozwój jest postrzegany przede wszystkim indywidualnie, a nie jako proces wspólny, osadzony w kulturze instytucjonalnej. Potrzebne jest zatem wzmacnianie kultury współpracy w szkołach poza wymiarem relacyjnym, aby środowisko pracy było dobrze wykorzystaną przestrzenią uczenia się. Warto zwrócić uwagę, że trwałe włączenie współpracy i współdziałania w nauczaniu w codzienną praktykę szkół wymaga rozwiązań organizacyjnych. Obecnie jest to dla nauczycieli trudne z powodów organizacyjnych – plany zajęć rzadko umożliwiają wyznaczenie wspólnego czasu na współpracę, ponieważ nauczyciele prowadzą lekcje równolegle. Należy jednak mieć na uwadze, że dane TALIS wymagają pogłębienia i rozszerzenia w odniesieniu do współpracy nauczycieli w zakresie nauczania, uczenia się od siebie i rozwoju zawodowego.

Rosnące potrzeby doskonalenia zawodowego – szczególnie w zakresie zarządzania klasą, pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy wykorzystywania nowych technologii – dobrze oddają zmieniającą się rzeczywistość szkoły. Polska wyróżnia się wysokim udziałem nauczycieli uczestniczących w szkoleniach z pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (84% wobec 55% średniej TALIS 49). Mimo tak szerokiego uczestnictwa co czwarty nauczyciel w Polsce zgłaszał w tym zakresie duże potrzeby rozwojowe (27%). Wskazuje to na konieczność lepszego dopasowania oferty doskonalenia do realnych wyzwań w szkołach oraz zapewnienia nauczycielom trwałego i praktycznego wsparcia w codziennej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Również skala uczestnictwa polskich nauczycieli w doskonaleniu zawodowym poświęconemu relacjom z rodzicami jest znacznie wyższa w Polsce (71% nauczycieli podjęło doskonalenie w tym zakresie w ciągu roku przed badaniem) niż średnio w badanych krajach (średnia TALIS 49 – 55%), a zwłaszcza niż w uczestniczących w badaniu krajach UE (średnia UE 22 – 42%), co podkreśla siłę napięć i potrzebę wsparcia szkół w tym zakresie.

Bibliografia

Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J. C., Bucheton, D., Demougin, P., Gordon, J., Valette, S. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe*. European Commission, Directorate General For Education and Training.

Day, Ch. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. GWP.

Domagała-Zyśk, E. (2021). Mentoring w kształceniu pedagogów dla edukacji włączającej. *Edukacja*, 1(156), 31–41. <https://doi.org/10.24131/3724.210103>

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

Fantilli R. D., McDougall D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.

Federowicz, M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.) (2014). *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy w modelu *professional learning community*. *Labor et Educatio*, 5, 57–72.

Giebułtowska, J. (2021). Team teaching – doświadczanie współnauczania. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(1), 45–55.

<https://doi.org/10.17951/j.2021.34.1.45-55>

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Joiner S., Edwards J. (2008). Novice teachers: where are they going and why don't they stay? *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36–43.

Kamińska, M. (2022). Praca zespołowa nauczycieli – od kultury indywidualizmu do kultury współdziałania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 67(2) (264), 29–51.

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-2.9>

Karpińska, A., Zińczuk, M., Kowalczyk, K. (red.) (2021). *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Karwasz, M. J. (2022). Współpraca w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich: przegląd wybranych raportów z badań. *Forum Oświatowe*, 35(2) (68), 87–100.

<https://doi.org/10.34862/fo.2022.2.5>

Kolanowska, E., Górowska-Fells, M. (red.) (2024). *The system of education in Poland 2025*. FRSE Publishing. DOI: 10.47050/67587389

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia. Raport Eurydice)*. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

<https://doi.org/10.2797/309510>

Koperna, P. (2023). Studia pedagogiczne a przygotowanie do zawodu nauczyciela, pedagoga. Raport z badań jakościowych. Perspektywa mężczyzn nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(4), 37–75.

<https://doi.org/10.17951/j.2023.36.4.37-75>

- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50.
- Koss-Goryszewska, M., Ostaszewski, M., Pająk-Załęska K., Rostworowski, M., Stanaszek, A., Staszewicz, M., Walczak, D. (2024). *Analiza oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli zawodu*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Musiał, E. (2023). W drodze do doskonałości, czyli perspektywa rozwoju zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w nowym systemie awansu zawodowego. *Studia Edukacyjne*, 17, 93–109.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- OECD (2025a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024: Conceptual framework*. OECD Publishing.
- Osińska, M. (2012). *Praca zespołowa w szkole*. https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/praca-zespoowa-w-szkole_m_osiska.pdf
- Pachocki, M., Smolak, A. (2021). *Współpraca przedsiębiorców z sektorem edukacji. Raport z badań*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. DOI: 10.47050/66515604
- Piróg, D. (2022). Powstawanie niedoborów kadrowych w szkolnictwie. Przegląd stanu badań oraz rekomendacje dla lokalnej polityki w zakresie usług edukacyjnych. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 61, 131–148.
- Pienkiewicz, M., Jakubowicz-Bryx, A. (2004). Kompetencje dydaktyczne nauczycieli wczesnej edukacji. W: A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w warunkach przemian początku XXI wieku*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2023, poz. 2102).
- Szempruch, J. (2022). Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu. *Studia BAS*, 2(70), 27–47. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>
- Szlosek, F. (2014). Rozwój zawodowy nauczyciela. *Polityka Społeczna*, 3, 30–33.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2025.1042 t.j.)
- Ustawa z dnia 25 lipca 2025 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2025 r., poz. 1160)
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2024.986 t.j.)

Załącznik – skale wykorzystane w raporcie i treść pytań budujących te skale

Satysfakcja z pracy w zawodzie (ang. *Job satisfaction with profession*)

Skala „Satysfakcja z wykonywanego zawodu/z pracy w zawodzie” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie „Chcielibyśmy poznać Pani/Pana ogólne odczucia na temat Pani/Pana pracy. W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?": „Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami”, „Gdybym mogła/mógł znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym pracę nauczyciela”, „Żałuję, że zdecydowałam/zdecydowałem się zostać nauczycielem”, „Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona/zadowolony z mojej pracy”.

Satysfakcja z pracy w danej szkole (ang. *Job satisfaction with work environment*)

Skala „Satysfakcja z pracy w danej szkole” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie „Chcielibyśmy poznać Pani/Pana ogólne odczucia na temat Pani/Pana pracy. W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami?": „Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe”, „Lubię pracę w tej szkole”, „Polecił(a)bym tę szkołę jako dobre miejsce pracy”.

Satysfakcja zawodowa (ogółem) (ang. *Job satisfaction, overall*)

Skala „Satysfakcja zawodowa” jest średnią arytmetyczną wartości skal „Satysfakcja z wykonywanego zawodu/z pracy w zawodzie” oraz „Satysfakcja z pracy w danej szkole”.

Poczucie własnej skuteczności w angażowaniu/motywowaniu uczniów (ang. *Self-efficacy in student engagement*)

Skala „Poczucie własnej skuteczności w angażowaniu/motywowaniu uczniów” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („wcale”, „w pewnym stopniu”, „w znacznym stopniu”, „w dużym stopniu”) na pytanie „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan...”: „wzmacniać w uczniach przekonanie, że mogą osiągać dobre wyniki w nauce?”, „pomagać uczniom zrozumieć wartość uczenia się?”, „motywować uczniów, którzy wykazują niewielkie zainteresowanie nauką?”, „wspierać uczniów w myśleniu krytycznym?”.

Poczucie własnej skuteczności w nauczaniu (ang. *Self-efficacy in instruction*)

Skala „Poczucie własnej skuteczności w nauczaniu” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („wcale”, „w pewnym stopniu”, „w znacznym stopniu”, „w dużym stopniu”) na pytanie „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan...”: „formułować odpowiednie

pytania do uczniów?”, „stosować zróżnicowane sposoby oceniania?”, „zmienić sposób objaśniania, np. gdy uczniowie są zdezorientowani?”, „stosować zróżnicowane techniki nauczania w klasie?”.

Poczucie własnej skuteczności w zarządzaniu klasą (ang. *Self-efficacy in classroom management*)

Skala „Poczucie własnej skuteczności w zarządzaniu klasą” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („wcale”, „w pewnym stopniu”, „w znacznym stopniu”, „w dużym stopniu”) na pytanie „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan...”: „kontrolować niewłaściwe zachowania w klasie?”, „jasno komunikować oczekiwania na temat zachowania uczniów?”, „skłaniać uczniów do przestrzegania zasad obowiązujących w klasie?”, „uspokoić ucznia, który zakłóca lekcję lub jest hałaśliwy?”.

Poczucie własnej skuteczności (ogółem) (ang. *Teacher self-efficacy, overall*)

Skala „Poczucie własnej skuteczności (ogółem)” jest średnią arytmetyczną wartości skali „Poczucie własnej skuteczności w angażowaniu/motywowaniu uczniów”, „Poczucie własnej skuteczności w nauczaniu”, „Poczucie własnej skuteczności w zarządzaniu klasą”.

Radość z nauczania (ang. *Joy of teaching*)

Skala „Radość z nauczania” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami w odniesieniu do Pani/Pana doświadczeń jako nauczyciela?": „Lubię przedmiot, którego uczę/ przedmioty, których uczę”, „Często czuję się szczęśliwa/szczęśliwy, kiedy uczę”, „Ogólnie rzecz biorąc, uczę z entuzjazmem”, „Ciekawe wyzwania związane z nauczaniem dają mi satysfakcję”.

Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy (ang. *Workplace well-being and stress*)

Skala „Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie „Biorąc pod uwagę Pani/Pana doświadczenia w pracy w tej szkole, w jakim stopniu poniższe opisy pasują do Pani/Pana sytuacji?": „Doświadczam stresu w pracy”, „Moja praca pozostawia mi czas na życie osobiste”, „Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie psychiczne”, „Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie fizyczne”.

Stres związany z zachowaniem uczniów (ang. *Student behaviour stress*)

Skala „Stres związany z zachowaniem uczniów” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („wcale”, „w pewnym stopniu”, „w znacznym stopniu”, „w dużym stopniu”) na pytanie: „W jakim stopniu doświadcza Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?": „Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów”, „Jesteśmy proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy w tej szkole”, „Utrzymywanie dyscypliny w klasie”, „Zastraszanie lub przemoc słowna ze strony uczniów”.

Przeciążenie związane ze zmianami/z wdrażanymi zmianami (ang. *Change fatigue*)

Skala „Przeciążenie związane ze zmianami/z wdrażanymi zmianami” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi zmian w tej szkole, niezależnie od tego, czy zostały one zainicjowane przez szkołę czy podmioty zewnętrzne?": „Jestem zmęczona/zmęczony wszystkimi zmianami w tej szkole”, „Jesteśmy proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy w tej szkole”, „Mam wrażenie, że ciągle jesteśmy proszeni o jakieś zmiany”, „Jestem proszona/proszony o wdrażanie zmian, choć nie dysponuję niezbędnymi zasobami”.

Znaczenie społecznej użyteczności zawodu (ang. *Social utility motivations to teach*)

Skala „Znaczenie społecznej użyteczności zawodu” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („w ogóle nie ważne”, „mało ważne”, „umiarkowanie ważne”, „bardzo ważne”) na pytanie: „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?": „Dzięki nauczaniu mam wpływ na przyszłe pokolenie”, „Nauczanie pozwala mi przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu”, „Nauczanie stanowi istotny wkład społeczny w rozwój społeczeństwa”.

Znaczenie motywacji pragmatycznych (ang. *Personal utility motivations to teach*)

Skala „Znaczenie motywacji pragmatycznych” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („w ogóle nie ważne”, „mało ważne”, „umiarkowanie ważne”, „bardzo ważne”) na pytanie: „Jak ważne są dla Pani/Pana jako nauczyciela następujące kwestie?": „Nauczanie to bezpieczna praca”, „Godziny pracy pasują do moich obowiązków rodzinnych”, „Nauczanie pozwala na elastyczność w gospodarowaniu czasem (podróże, niepełny etat, zobowiązania rodzinne)”.

Możliwość udziału w podejmowaniu decyzji w szkole (ang. *Opportunities to participate in school decisions*)

Skala „Możliwość udziału w podejmowaniu decyzji w szkole” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami w odniesieniu do tej szkoły?": „Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły”, „Ta szkoła zapewnia rodzicom lub opiekunom uczniów możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły”, „Ta szkoła zapewnia uczniom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły”.

Autonomia w nauczaniu (ang. *Autonomy of teaching*)

Skala „Autonomia w nauczaniu” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („brak autonomii”, „ograniczona autonomia”, „znaczna autonomia”, „pełna autonomia”) na pytanie: „Jak dużą autonomią dysponuje Pani/Pan w odniesieniu do następujących aspektów planowania

nauczania i samego nauczania w opisywanej przez Panią/Pana klasie?": „Elastyczność w realizowaniu programu nauczania”, „Wybieranie metod i form nauczania”, „Wybieranie sposobów oceniania pracy uczniów”, „Planowanie i przygotowywanie lekcji”.

Relacje nauczyciel-uczniowie (ang. *Teacher-student relations*)

Skala „Relacje nauczyciel-uczniowie” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi sytuacji w tej szkole?": „Nauczyciele i uczniowie zazwyczaj mają dobre relacje”, „Większość nauczycieli uważa, że dobre samopoczucie uczniów jest ważne”, „Większość nauczycieli jest zainteresowana tym, co uczniowie mają do powiedzenia”, „Jeśli uczeń potrzebuje dodatkowej pomocy, szkoła ją zapewnia”.

Klimat szkoły: przeciwdziałanie dręczeniu wśród uczniów (ang. *School climate regarding bullying*)

Skala „Klimat szkoły: przeciwdziałanie dręczeniu wśród uczniów” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami na temat dręczenia ze strony rówieśników wśród uczniów w tej szkole?": „Nauczyciele w tej szkole dają uczniom jasno do zrozumienia, że dręczenie innych nie jest tolerowane”, „W tej szkole uczniowie informują nauczycieli, kiedy inni uczniowie są dręczeni”, „W tej szkole są dorośli, do których uczniowie mogliby się zwrócić w razie problemów osobistych”, „Nauczyciele w tej szkole szczerze niepokoją się o uczniów”.

Prześladowanie rówieśnicze (ang. *Student harrasment in school*)

Skala „Prześladowanie rówieśnicze” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi wzajemnego prześladowania wśród uczniów w tej szkole?": „Uczniowie w tej szkole są wyśmiewani z powodu ubioru lub wyglądu zewnętrznego”, „Uczniowie tej szkoły są poniżani z powodu ich przynależności etnicznej lub narodowości”, „Uczniowie w tej szkole są wyśmiewani z powodu ich ekspresji płciowej lub orientacji seksualnej (np. komentarze o tym, że uczniowie nie zachowują się wystarczająco męsko lub kobieco, uwagi homofobiczne lub transfobiczne)”.

Przywództwo zorientowane na relacje/przywództwo relacyjne (ang. *Relational leadership*)

Skala „Przywództwo zorientowane na relacje/przywództwo relacyjne” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami na temat dyrektora tej szkoły?": „Dyrektor ma jasną wizję tej szkoły”,

„Dyrektor zachęca wszystkich pracowników do wyrażenia swojego zdania na temat ważnych decyzji”, „Dyrektor ma dobre relacje z pracownikami”, „Dyrektor ma dobre relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów”.

Przywództwo edukacyjne nauczycieli (ang. *Teacher leadership*)

Skala „Przywództwo edukacyjne nauczycieli” została opracowana na podstawie odpowiedzi nauczycieli („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami w odniesieniu do tej szkoły?": „Nauczyciele przewodniczą w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej”, „Nauczyciele inicjują i prowadzą wspólne działania”, „Nauczyciele prowadzą działania związane ze swoim rozwojem zawodowym, gdy tylko jest to możliwe”, „Nauczyciele uczestniczą w wydarzeniach i projektach szkolnych niezwiązanych z nauczaniem”.

Przywództwo nauczycieli (dyrektor) (ang. *Teacher leadership (principal)*)

Skala „Przywództwo nauczycieli (dyrektor)” została opracowana na podstawie odpowiedzi dyrektora szkoły („zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”) na pytanie: „W jakim stopniu zgadza lub nie zgadza się Pani/Pan z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi nauczycieli w tej szkole?": „Nauczyciele przewodniczą w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej”, „Nauczyciele inicjują i prowadzą wspólne działania”, „Nauczyciele prowadzą działania związane ze swoim rozwojem zawodowym, gdy tylko jest to możliwe”, „Nauczyciele uczestniczą w wydarzeniach i projektach szkolnych niezwiązanych z nauczaniem”.

Tabele z danymi źródłowymi do wykresów

Tabela do wykresu 4.1. Udział kobiet wśród nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Odsetek kobiet (%)
Łotwa	86
Litwa	85
Estonia	84
Słowacja	80
Chorwacja	79
Bułgaria	79
Słowenia	79
Węgry	79
Azerbejdżan	78
Kazachstan	78
Polska	78
Izrael	77
Włochy	77
Rumunia	75
Portugalia	75
Albania	75
Czechy	75
Szanghaj (Chiny)	75
Cypr	74
Islandia	74
średnia UE 22	72
Korea Południowa	71
Czarnogóra	71
Finlandia	71
ZEA	71
Malta	71
Serbia	70
Austria	70
Wietnam	70
średnia TALIS 49	69
Belgia	68
Macedonia Północna	67
Francja	66
Brazylia	65
Szwecja	65
Stany Zjednoczone	64
Singapur	64
Uzbekistan	64
Australia	63

Kraj	Odsetek kobiet (%)
Chile	63
Południowa Afryka	62
Hiszpania	62
Turcja	61
Kosowo	60
Dania	58
Kostaryka	58
Bahrajn	57
Kolumbia	55
Arabia Saudyjska	49
Maroko	46
Japonia	41
Nowa Zelandia*	65
Norwegia*	64
Alberta (Kanada)*	63
Holandia*	56

Tabela do wykresu 4.2. Nauczyciele według grup wieku – porównanie międzynarodowe

Kraj	Poniżej 30 lat (%)	30–49 lat (%)	50 lat lub więcej (%)
Litwa	4	35	61
Portugalia	3	37	60
Łotwa	8	34	58
Węgry	5	43	52
Estonia	9	40	52
Włochy	3	48	49
Polska	4	52	45
Bułgaria	7	45	48
Czarnogóra	5	56	39
Szwecja	5	52	43
średnia UE 22	7	53	40
Cypr	4	63	33
Serbia	5	58	37
Islandia	8	54	38
Finlandia	8	52	39
Czechy	10	54	36
Słowacja	7	61	32
Słowenia	7	61	32
Hiszpania	8	57	35
Dania	8	57	35

Kraj	Poniżej 30 lat (%)	30–49 lat (%)	50 lat lub więcej (%)
Rumunia	10	58	32
Francja	9	55	36
Azerbejdżan	13	51	36
Kosowo	9	54	36
Kolumbia	13	52	35
średnia TALIS 49	11	57	32
Chorwacja	7	67	26
Albania	9	59	32
Macedonia Północna	9	63	28
Izrael	14	55	31
Arabia Saudyjska	4	78	18
Stany Zjednoczone	17	51	32
Austria	16	52	32
Australia	17	53	30
Wietnam	6	81	13
Brazylia	14	62	24
Singapur	12	64	24
Japonia	22	48	31
Korea Południowa	14	62	24
Chile	14	62	23
Kazachstan	18	56	25
Kostaryka	11	72	18
Południowa Afryka	23	45	32
Belgia	18	60	22
Malta	17	64	19
Bahrajn	17	66	17
Szanghaj (Chiny)	20	60	20
Uzbekistan	22	56	22
Maroko	24	56	20
ZEA	16	72	13
Turcja	15	77	8
Nowa Zelandia*	13	52	35
Norwegia*	16	56	28
Holandia*	17	54	29
Alberta (Kanada)*	20	59	21

Tabela do wykresu 4.3. Struktura wieku nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Płeć	Poniżej 35 lat (%)	35–44 lata (%)	45–54 lata (%)	55 lat lub więcej (%)
Ogółem	9	27	36	28
Kobiety	8	27	38	27
Mężczyźni	14	29	29	28

Tabela do wykresu 4.4. Struktura wieku nauczycieli klas 5–8 w Polsce według głównego nauczanego przedmiotu

Główny nauczany przedmiot	Poniżej 35 lat (%)	35–44 lata (%)	45–54 lata (%)	55 lat lub więcej (%)
Wychowanie fizyczne	13	27	30	29
Matematyka	11	23	40	26
Pozostałe przedmioty	11	31	33	25
Informatyka, plastyka, muzyka	10	22	35	34
Języki obce, mniejszości lub regionalne	10	41	40	10
Biologia, chemia, fizyka, geografia	7	19	36	38
Język polski	7	23	37	33
Historia*	5	18	37	39

Tabela do wykresu 4.5. Odsetek nauczycieli według poziomu wykształcenia – Polska, średnia UE 22 i średnia TALIS 49

Poziom wykształcenia	Polska (%)	Średnia UE 22 (%)	Średnia TALIS 49 (%)
Studia II stopnia/magister	96	75	44
Studia I stopnia	2	20	49
Doktorat	1	3	1
Krótki cykl kształcenia (np. kolegium nauczycielskie)	0	1	5

Tabela do wykresu 4.6. Nauczyciele w wieku poniżej 30 lat deklarujący chęć pracy w zawodzie nie dłużej niż 5 lat – porównanie międzynarodowe (%)

	Odsetek nauczycieli poniżej 30 r.ż. deklarujących chęć pracy w zawodzie nie dłużej niż 5 lat	Górna granica przedziału ufności (%)	Dolna granica przedziału ufności (%)
Łotwa	53	61	45
Litwa	50	62	37

	Odsetek nauczycieli poniżej 30 r.ż. deklarujących chęć pracy w zawodzie nie dłużej niż 5 lat	Górna granica przedziału ufności (%)	Dolna granica przedziału ufności (%)
Estonia	49	59	39
Singapur	40	45	34
Stany Zjednoczone	29	39	20
Polska	29	46	12
ZEA	28	36	21
Portugalia	27	44	11
Islandia	27	41	14
Arabia Saudyjska	26	37	16
Chorwacja	26	35	18
Bahrajn	25	30	20
Chile	24	34	15
Malta	24	29	19
Serbia	24	31	16
Finlandia	23	29	17
Kosowo	23	30	15
Kazachstan	22	26	18
Japonia	20	24	17
Węgry	20	28	13
Australia	19	24	14
średnia TALIS 49	19	20	18
Czechy	19	23	14
Dania	18	26	10
Izrael	18	25	11
Południowa Afryka	18	22	13
Słowacja	17	23	12
Uzbekistan	16	20	13
Słowenia	16	22	10
Czarnogóra	16	30	2
Kolumbia	16	22	9
średnia UE 22	15	18	12
Francja	14	20	9
Brazylia	14	19	9
Kostaryka	12	18	6
Rumunia	11	16	6
Bułgaria	11	17	6
Maroko	11	13	8
Macedonia Północna	10	14	6
Szwecja	9	16	2
Turcja	9	12	6
Cypr	9	17	1
Azerbejdżan	9	13	5

	Odsetek nauczycieli poniżej 30 r.ż. deklarujących chęć pracy w zawodzie nie dłużej niż 5 lat	Górna granica przedziału ufności (%)	Dolna granica przedziału ufności (%)
Austria	9	14	3
Albania	8	12	3
Belgia	8	10	5
Włochy	6	12	1
Szanghaj (Chiny)	6	8	4
Korea Południowa	5	8	2
Hiszpania	4	6	2
Wietnam	3	5	1
Norwegia*	27	35	20
Nowa Zelandia*	22	33	12
Alberta (Kanada)*	21	29	13
Holandia*	10	17	4

Tabela do wykresu 4.7. Prawdopodobieństwo odejścia nauczycieli klas 5–8 w Polsce z zawodu w ciągu 5 lat według powodów

Powód odejścia	Zupełnie nieprawdopodobne (%)	Mało prawdopodobne (%)	Prawdopodobne (%)	Bardzo prawdopodobne (%)
Inne stanowisko w oświacie	45	41	11	3
Dalsze kształcenie	36	39	19	5
Praca poza oświatą	34	39	20	7
Powody osobiste/ rodzinne	21	43	28	8
Przejsie na emeryturę	53	15	12	21

Tabela do wykresu 4.8. Odsetek nauczycieli klas 5–8 w Polsce planujących odejście z zawodu w ciągu 5 lat według powodów i grup wieku

Powód	Poniżej 35 lat (%)	35–44 lata (%)	45–54 lata (%)	55 lat lub więcej (%)
Praca poza oświatą	48	38	27	10
Dalsze kształcenie	41	36	23	10
Powody osobiste/rodzinne	43	35	35	37
Emerytura	3	5	19	91

Tabela do wykresu 4.9. Średni wiek nauczycieli oraz odsetek nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat – porównanie międzynarodowe

	Średni wiek nauczycieli (w latach)	Odsetek nauczycieli z doświadczeniem zawodowym 5 lat lub mniej (w proc.)
Albania	43	16
Australia	42	21
Austria	42	29
Azerbejdżan	45	17
Bahrajn	40	21
Belgia	40	21
Brazylia	42	19
Bułgaria	48	22
Chile	41	20
Kolumbia	44	19
Kostaryka	41	15
Chorwacja	44	15
Cypr	46	19
Czechy	45	22
Dania	45	16
Estonia	49	18
Finlandia	46	19
Francja	45	12
Węgry	49	11
Islandia	46	27
Izrael	43	20
Włochy	48	17
Japonia	42	20
Kazachstan	41	22
Korea Południowa	42	28
Kosowo	44	21
Łotwa	50	13
Litwa	51	10
Malta	40	18
Czarnogóra	47	15
Maroko	39	30
Macedonia Północna	43	21
Polska	48	8
Portugalia	51	8
Rumunia	45	15
Arabia Saudyjska	43	10
Serbia	46	14

	Średni wiek nauczycieli (w latach)	Odsetek nauczycieli z doświadczeniem zawodowym 5 lat lub mniej (w proc.)
Szanghaj (Chiny)	40	21
Singapur	42	12
Słowacja	45	16
Słowenia	45	18
Południowa Afryka	41	31
Hiszpania	45	23
Szwecja	47	16
Turcja	38	18
ZEA	39	20
Stany Zjednoczone	43	21
Uzbekistan	39	27
Wietnam	42	8
średnia UE 22	46	16
średnia TALIS 49	44	18
Alberta (Kanada)*	40	26
Holandia*	42	21
Nowa Zelandia*	45	20
Norwegia*	42	22

Tabela do wykresu 4.10. Odsetek nauczycieli początkujących i nauczycieli „drugiej kariery” – porównanie międzynarodowe

	Odsetek nauczycieli rozpoczynających karierę (w proc.)	Odsetek nauczycieli „drugiej kariery” (w proc.)
Albania	16	2
Australia	21	17
Austria	29	7
Azerbejdżan	17	1
Bahrajn	21	2
Belgia	21	8
Brazylia	19	12
Bułgaria	22	16
Chile	20	7
Kolumbia	19	5
Kostaryka	15	7
Chorwacja	15	3
Cypr	19	7
Czechy	22	9

	Odsetek nauczycieli rozpoczynających karierę (w proc.)	Odsetek nauczycieli „drugiej kariery” (w proc.)
Dania	16	10
Estonia	18	14
Finlandia	19	7
Francja	12	5
Węgry	11	5
Islandia	27	21
Izrael	20	12
Włochy	17	15
Japonia	20	1
Kazachstan	22	2
Korea Południowa	28	1
Kosowo	21	2
Łotwa	13	11
Litwa	10	7
Malta	18	8
Czarnogóra	15	4
Maroko	30	1
Macedonia Północna	21	3
Polska	8	5
Portugalia	8	3
Rumunia	15	7
Arabia Saudyjska	10	0
Serbia	14	4
Szanghaj (Chiny)	21	0
Singapur	12	3
Słowacja	16	7
Słowenia	18	3
Południowa Afryka	31	3
Hiszpania	23	11
Szwecja	16	13
Turcja	18	1
ZEA	20	2
Stany Zjednoczone	21	16
Uzbekistan	27	1
Wietnam	8	0
średnia UE 22	16	9
średnia TALIS 49	18	6
Alberta (Kanada)*	26	11
Holandia*	21	17
Nowa Zelandia*	20	17
Norwegia*	22	13

Tabela do wykresu 5.1. Radość z nauczania nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Lubię przedmiot, którego uczę/ przedmioty, których uczę	66	34	0	0
Ciekawe wyzwania związane z nauczaniem dają mi satysfakcję	36	58	5	1
Ogólnie rzecz biorąc, uczę z entuzjazmem	33	60	6	1
Często czuję się szczęśliwa/ szczęśliwy, kiedy uczę	33	59	7	1

Tabela do wykresu 5.2. Radość z nauczania – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Radość z nauczania”	Czy wynik jest statystycznie odróżnialny od Polski?
Albania	15,1	tak
ZEA	14,9	tak
Kosowo	14,8	tak
Chile	14,7	tak
Włochy	14,7	tak
Kostaryka	14,7	tak
Uzbekistan	14,6	tak
Rumunia	14,6	tak
Hiszpania	14,5	tak
Kolumbia	14,5	tak
Czarnogóra	14,4	tak
Macedonia Północna	14,4	tak
Południowa Afryka	14,3	tak
Cypr	14,3	tak
Portugalia	14,3	tak
Austria	14,3	tak
Bułgaria	14,3	tak
Brazylia	14,2	tak
Bahrajn	14,2	tak
Malta	14,1	tak
Stany Zjednoczone	14,1	tak
Azerbejdżan	14,1	tak
Belgia	14,1	tak

Kraj	Wartość na skali „Radość z nauczania”	Czy wynik jest statystycznie odróżnialny od Polski?
Węgry	14,1	tak
Arabia Saudyjska	14,1	tak
Australia	14,1	tak
Serbia	14,0	tak
Szwecja	14,0	tak
Izrael	14,0	tak
Dania	14,0	tak
Chorwacja	14,0	tak
Słowenia	13,9	tak
Kazachstan	13,9	tak
Islandia	13,8	tak
Turcja	13,7	nie
Francja	13,7	nie
Singapur	13,6	nie
Łotwa	13,6	nie
Maroko	13,6	nie
Polska	13,6	wynik Polski
Wietnam	13,5	nie
Korea Południowa	13,5	nie
Estonia	13,5	nie
Szanghaj (Chiny)	13,4	tak
Litwa	13,4	tak
Słowacja	13,4	tak
Japonia	13,4	tak
Czechy	13,4	tak
Finlandia	13,1	tak
Alberta (Kanada)*	14,0	tak
Holandia*	14,0	tak
Nowa Zelandia*	14,0	tak
Norwegia*	13,6	nie

Tabela do wykresu 5.3. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli klas 5–8 w Polsce

		Bardzo ważne (%)	Umiarkowanie ważne (%)	Mało ważne (%)	W ogóle nieważne (%)
Bezpieczeństwo i organizacja czasu pracy	Nauczanie pozwala na elastyczność w gospodarowaniu czasem (podróże, niepełny etat, zobowiązania rodzinne)	41	36	16	6
	Nauczanie to bezpieczna praca	48	37	11	3
	Godziny pracy pasują do moich obowiązków rodzinnych	57	30	10	3
Społeczna użyteczność zawodu	Nauczanie pozwala mi przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu	56	33	8	3
	Dzięki nauczaniu mam wpływ na przyszłe pokolenie	74	23	3	0
	Nauczanie stanowi istotny wkład społeczny w rozwój społeczeństwa	74	23	3	0
	Nauczanie pozwala mi na autonomię	52	40	6	2
	Nauczanie odpowiada moim zdolnościom	84	15	1	1
	Lubię pracę z dziećmi/ młodzieżą	88	11	2	0

Tabela do wykresu 5.4. Znaczenie społecznej użyteczności zawodu dla nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Dzięki nauczaniu mam wpływ na przyszłe pokolenie (%)	Nauczanie stanowi istotny wkład społeczny w rozwój społeczeństwa (%)	Nauczanie pozwala mi przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu (%)
Izrael	85	80	59
Bahrajn	83	75	62
ZEA	83	75	61
Brazylia	82	88	82
Arabia Saudyjska	79	76	59
Albania	79	90	51
Turcja	79	79	64
Azerbejdżan	77	72	56
Chile	77	81	68
Uzbekistan	76	70	60
Cypr	75	79	62
Polska	74	74	56
Południowa Afryka	74	64	56
Słowacja	73	76	46
Kazachstan	73	69	48
Serbia	73	75	51
Węgry	72	61	55
Czarnogóra	71	72	63
Portugalia	70	78	56
Chorwacja	70	71	58
Kolumbia	69	76	62
Malta	69	64	51
Stany Zjednoczone	69	65	44
Kosowo	68	85	45
Kostaryka	66	72	56
średnia TALIS 49	65	67	49
Słowenia	64	77	47
Islandia	64	69	47
Maroko	63	61	46
Estonia	62	70	45
Łotwa	62	56	43
Wietnam	61	71	45
Australia	60	63	42
Czechy	60	57	32
Macedonia Północna	60	63	36
Szwecja	59	61	50
Hiszpania	59	75	56
Rumunia	58	44	39

Kraj	Dzięki nauczaniu mam wpływ na przyszłe pokolenie (%)	Nauczanie stanowi istotny wkład społeczny w rozwój społeczeństwa (%)	Nauczanie pozwala mi przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu (%)
średnia UE 22	58	66	50
Szanghaj (Chiny)	57	66	32
Korea Południowa	56	55	28
Belgia	56	64	39
Singapur	55	54	38
Austria	55	69	47
Francja	54	67	60
Litwa	51	39	31
Dania	50	51	28
Bułgaria	46	48	25
Finlandia	46	57	32
Japonia	40	40	24
Włochy	40	60	46
Alberta (Kanada)*	63	63	40
Nowa Zelandia*	62	67	46
Norwegia*	49	48	35
Holandia*	45	64	28

Tabela do wykresu 5.5. Znaczenie bezpieczeństwa pracy i organizacji czasu pracy dla nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Nauczanie to bezpieczna praca (%)	Godziny pracy pasują do moich obowiązków rodzinnych (%)	Nauczanie pozwala mi na elastyczność w gospodarowaniu czasem (%)
Uzbekistan	86	63	50
Kazachstan	83	52	48
Azerbejdżan	82	58	51
Arabia Saudyjska	76	68	58
Łotwa	74	74	63
Bahrajn	72	69	56
Szanghaj (Chiny)	71	61	56
Izrael	71	70	61
ZEA	71	65	58
Estonia	68	67	54
Albania	67	68	44
Brazylia	66	69	51
Australia	66	59	49
Francja	62	62	42
Południowa Afryka	61	52	43

Kraj	Nauczanie to bezpieczna praca (%)	Godziny pracy pasują do moich obowiązków rodzinnych (%)	Nauczanie pozwala mi na elastyczność w gospodarowaniu czasem (%)
Stany Zjednoczone	61	65	54
Malta	60	70	47
Kosowo	60	61	39
Belgia	56	55	41
Chile	56	60	44
średnia TALIS 49	54	56	42
Turcja	54	66	51
Cypr	53	65	31
Finlandia	53	51	28
Kostaryka	53	58	46
Słowacja	53	63	40
Kolumbia	53	54	37
Islandia	51	59	51
Maroko	50	50	35
Węgry	50	61	45
Singapur	50	54	44
Chorwacja	49	57	40
Polska	48	57	41
Wietnam	48	50	30
Szwecja	47	51	34
Litwa	46	51	44
Słowenia	46	58	35
Korea Południowa	45	41	37
średnia UE 22	45	51	36
Macedonia Północna	44	51	34
Dania	44	54	44
Czarnogóra	43	53	39
Hiszpania	42	55	38
Rumunia	42	43	28
Austria	42	44	36
Serbia	41	55	38
Portugalia	39	61	32
Czechy	31	45	26
Bułgaria	31	24	21
Japonia	30	38	30
Włochy	19	27	20
Alberta (Kanada)*	74	66	45
Nowa Zelandia*	60	57	41
Norwegia*	50	44	32
Holandia*	37	38	37

Tabela do wykresu 5.6. Aspekty zawodu ważne dla nauczycieli klas 5–8 w Polsce według płci

	Ogółem (%)	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)
Lubię pracę z dziećmi/młodzieżą	88	90	79
Nauczanie odpowiada moim zdolnościom	84	85	77
Nauczanie pozwala na elastyczność w gospodarowaniu czasem (podróże, niepełny etat, zobowiązania rodzinne)	41	43	36
Nauczanie pozwala mi na autonomię	52	54	47

Tabela do wykresu 5.7. Satysfakcja zawodowa nauczycieli klas 5–8 w Polsce

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Satysfakcja z wykonywania zawodu	Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona/zadowolony z mojej pracy	19	69	10	2
	Gdybym mogła/mógł znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym pracę nauczyciela	19	51	21	9
	Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami	13	55	27	6
	Żałuję, że zdecydowałam/zdecydowałem się zostać nauczycielem	3	11	52	34
Satysfakcja z pracy w danej szkole	Lubię pracę w tej szkole	34	58	7	1
	Polecił(a)bym tę szkołę jako dobre miejsce pracy	25	58	15	3
	Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe	4	13	53	30
	Zastanawiam się, czy lepiej byłoby, gdybym wybrał(a) inny zawód	9	36	36	19

Tabela do wykresu 5.8. Satysfakcja z pracy w danej szkole – porównanie międzynarodowe

Kraj	Lubię pracę w tej szkole (%)	Polecił(a)bym tę szkołę jako dobre miejsce pracy (%)	Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe (%)
Albania	95	93	25
Bułgaria	95	94	13
Islandia	95	91	13
Dania	95	88	10
Kolumbia	95	93	27
Łotwa	94	89	10
Portugalia	94	90	23
Uzbekistan	94	89	19
Kosowo	94	91	21
Węgry	93	87	10
Brazylia	93	89	15
Rumunia	93	89	12
Austria	93	86	14
Szwecja	93	84	21
Kazachstan	93	90	19
Malta	92	87	14
Izrael	92	89	12
Wietnam	92	94	25
Litwa	92	84	14
Chile	92	84	21
Czechy	92	88	10
Polska	92	82	17
Australia	92	83	21
Słowacja	91	83	14
Włochy	91	87	20
średnia UE 22	91	85	19
Stany Zjednoczone	91	81	19
ZEA	91	88	32
Hiszpania	91	86	20
Arabia Saudyjska	89	88	33
średnia TALIS 49	89	84	21
Macedonia Północna	89	86	18
Francja	89	80	26
Kostaryka	89	80	33
Azerbejdżan	88	85	30
Finlandia	88	82	20
Singapur	88	75	36
Estonia	87	83	15

Kraj	Lubię pracę w tej szkole (%)	Polecił(a)bym tę szkołę jako dobre miejsce pracy (%)	Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe (%)
Czarnogóra	87	88	15
Słowenia	85	81	21
Cypr	84	81	22
Bahrajn	84	81	31
Maroko	82	79	44
Serbia	81	85	16
Szanghaj (Chiny)	81	76	22
Chorwacja	81	83	18
Korea Południowa	80	72	23
Turcja	78	72	40
Południowa Afryka	78	72	46
Japonia	76	56	34
Norwegia*	95	89	13
Alberta (Kanada)*	92	86	23
Nowa Zelandia*	92	85	22
Holandia*	94	83	14

Tabela do wykresu 5.9. Satysfakcja z wykonywania zawodu nauczyciela – porównanie międzynarodowe

Kraj	Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona/zadowolony z mojej pracy (%)	Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami (%)	Gdybym mogła/mógł znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym pracę nauczyciela (%)	Żałuję, że zdecydowałam/zdecydowałem się zostać nauczycielem (%)
Islandia	94	91	73	8
Finlandia	85	89	70	10
Kolumbia	97	87	91	10
Wietnam	97	87	89	9
Cypr	93	86	84	9
Dania	91	86	72	7
Uzbekistan	95	85	83	18
Albania	98	84	84	11
ZEA	92	83	81	11
Hiszpania	95	82	87	7
Austria	93	82	81	6
Kosowo	98	80	84	9
Azerbejdżan	93	80	84	17

Kraj	Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona/ zadowolony z mojej pracy (%)	Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami (%)	Gdybym mogła/ mógł znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym pracę nauczyciela (%)	Żałuję, że zdecydowałam/ zdecydowałem się zostać nauczycielem (%)
Bahrajn	90	80	75	18
Szwecja	92	79	66	12
Kazachstan	95	79	80	10
Szanghaj (Chiny)	92	79	84	12
Arabia Saudyjska	94	79	77	18
Bułgaria	96	77	84	7
Singapur	87	77	75	11
Korea Południowa	85	77	59	21
Estonia	93	77	76	7
Stany Zjednoczone	86	77	75	12
Południowa Afryka	85	76	73	17
Izrael	93	76	78	11
Litwa	85	76	64	14
Słowacja	90	75	77	9
Rumunia	96	75	86	5
średnia TALIS 49	90	75	75	12
Australia	84	74	71	11
Słowenia	85	73	69	10
Turcja	86	73	70	18
Maroko	92	72	77	10
Japonia	79	72	49	13
Włochy	96	71	88	5
Kostaryka	93	71	69	16
średnia UE 22	90	70	76	9
Macedonia Północna	94	70	76	12
Czechy	91	68	79	5
Czarnogóra	89	68	74	14
Polska	88	68	70	14
Portugalia	94	67	67	20
Belgia	90	65	78	7
Chile	92	65	77	11
Węgry	88	63	72	9
Brazylia	87	62	70	14
Chorwacja	84	62	67	12
Malta	82	60	64	20
Serbia	79	60	66	17
Łotwa	90	57	62	12

Kraj	Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona/ zadowolony z mojej pracy (%)	Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami (%)	Gdybym mogła/ mógł znów podjąć decyzję, wybrać(a)bym pracę nauczyciela (%)	Żałuję, że zdecydowałam/ zdecydowałem się zostać nauczycielem (%)
Francja	79	54	66	13
Holandia*	94	90	81	5
Nowa Zelandia*	85	76	71	10
Alberta (Kanada)*	86	76	71	11
Norwegia*	86	75	55	19

Tabela do wykresu 5.10. Ogólna satysfakcja zawodowa – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Satysfakcja zawodowa”	Czy wynik statystycznie jest odróżnialny od Polski?
Austria	11,0	tak
Albania	10,9	tak
Kolumbia	10,8	tak
Kosowo	10,8	tak
Bułgaria	10,8	tak
Uzbekistan	10,8	tak
Hiszpania	10,6	tak
Rumunia	10,6	tak
Izrael	10,5	tak
Dania	10,5	tak
Islandia	10,4	tak
Chile	10,3	tak
Arabia Saudyjska	10,3	tak
ZEA	10,3	tak
Włochy	10,2	tak
Belgia	10,2	tak
Węgry	10,2	tak
Azerbejdżan	10,2	tak
Kazachstan	10,1	tak
Stany Zjednoczone	10,1	tak
Wietnam	10,0	tak
Szwecja	10,0	tak
Brazylia	10,0	tak
Macedonia Północna	10,0	tak

Kraj	Wartość na skali „Satysfakcja zawodowa”	Czy wynik statystycznie jest odróżnialny od Polski?
Czechy	10,0	tak
Cypr	10,0	tak
Czarnogóra	9,9	tak
Kostaryka	9,9	tak
Portugalia	9,9	tak
Bahrajn	9,9	tak
Finlandia	9,8	tak
Słowacja	9,8	tak
Australia	9,8	tak
Litwa	9,7	nie
Estonia	9,7	nie
Maroko	9,7	nie
Malta	9,7	nie
Łotwa	9,6	nie
Polska	9,6	wynik Polski
Szanghaj (Chiny)	9,6	nie
Francja	9,6	nie
Słowenia	9,5	nie
Południowa Afryka	9,5	nie
Serbia	9,4	tak
Chorwacja	9,4	tak
Singapur	9,4	tak
Turcja	9,3	tak
Korea Południowa	9,2	tak
Japonia	8,6	tak
Holandia*	10,3	tak
Alberta (Kanada)*	10,0	tak
Nowa Zelandia*	9,9	tak
Norwegia*	9,8	nie

Tabela do wykresu 5.11. Satysfakcja z wykonywania zawodu nauczycieli klas 5–8 w Polsce według liczby uczniów w szkole

	Poniżej 250 uczniów w szkole (%)	250–749 uczniów w szkole (%)	750 lub więcej uczniów w szkole (%)
Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami	72	64	63
Gdybym mogła/mógł znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym pracę nauczyciela	74	66	67
Zastanawiam się, czy lepiej byłoby, gdybym wybrał(a) inny zawód	40	50	49

Tabela do wykresu 5.12. Satysfakcja zawodowa nauczycieli w Polsce – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

		Rok	Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)
Satysfakcja z wykonywania zawodu	Ogólnie rzecz biorąc, jestem zadowolona/zadowolony z mojej pracy.	2013	21	72
		2024	19	69
	Zalety bycia nauczycielem w oczywisty sposób przeważają nad wadami.	2013	16	61
		2024	13	55
	Gdybym mogła/mógł znów podjąć decyzję, wybrał(a)bym pracę nauczyciela.	2013	27	53
		2024	19	51
	Żałuję, że zdecydowałam/zdecydowałem się zostać nauczycielem.	2013	2	8
		2024	3	11
Satysfakcja z pracy w danej szkole	Chciał(a)bym zmienić szkołę, gdyby było to możliwe.	2013	4	14
		2024	4	13
	Lubię pracę w tej szkole.	2013	31	60
		2024	34	58
	Polecił(a)bym tę szkołę jako dobre miejsce pracy.	2013	22	63
		2024	25	58
	Zastanawiam się, czy lepiej byłoby, gdybym wybrał(a) inny zawód.	2013	3	32
		2024	9	36

Tabela do wykresu 5.13. Radość z nauczania a satysfakcja zawodowa – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Radość z nauczania”	Wartość na skali „Satysfakcja z pracy w zawodzie”
Albania	15,1	12,9
Alberta (Kanada)*	14,0	12,0
Australia	14,1	11,8
Austria	14,3	12,9
Azerbejdżan	14,1	12,5
Bahrajn	14,2	12,2
Belgia	14,1	12,1
Brazylia	14,2	11,7
Bułgaria	14,2	12,7
Chile	14,7	12,3
Kolumbia	14,5	13,1
Kostaryka	14,7	12,0
Chorwacja	14,0	11,5
Cypr	14,3	12,5
Czechy	13,4	12,0
Dania	14,0	12,3
Estonia	13,5	11,9
Finlandia	13,1	12,0
Francja	13,7	11,5
Węgry	14,1	11,9
Islandia	13,8	12,3
Izrael	14,0	12,3
Włochy	14,7	12,5
Japonia	13,4	11,1
Kazachstan	13,9	12,2
Korea Południowa	13,5	11,4
Kosowo	14,8	12,8
Łotwa	13,6	11,3
Litwa	13,4	11,6
Malta	14,1	11,3
Czarnogóra	14,4	11,9
Maroko	13,6	12,2
Holandia*	14,0	12,5
Nowa Zelandia*	14,0	11,9
Macedonia Północna	14,4	12,1
Norwegia*	13,5	11,3
Polska	13,6	11,5
Portugalia	14,3	11,7

Kraj	Wartość na skali „Radość z nauczania”	Wartość na skali „Satysfakcja z pracy w zawodzie”
Rumunia	14,6	12,6
Arabia Saudyjska	14,1	12,5
Serbia	14,0	11,4
Szanghaj (Chiny)	13,4	12,1
Singapur	13,6	11,8
Słowacja	13,4	11,9
Słowenia	13,9	11,7
Południowa Afryka	14,3	12,0
Hiszpania	14,5	12,9
Szwecja	14,0	12,0
Turcja	13,7	11,8
ZEA	14,9	12,5
Stany Zjednoczone	14,1	12,1
Uzbekistan	14,6	12,8
Wietnam	13,5	12,3
średnia UE 22	14,1	12,1
średnia TALIS 49	14,0	12,1

Tabela do wykresu 5.14. Społeczna użyteczność zawodu a satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Znaczenie społecznej użyteczności zawodu”	Wartość na skali „Satysfakcja z pracy w zawodzie”
Albania	13,7	12,9
Alberta (Kanada)*	12,9	12,0
Arabia Saudyjska	13,7	12,5
Australia	13,0	11,8
Austria	13,0	12,9
Azerbejdżan	13,6	12,5
Bahrajn	13,8	12,2
Belgia	12,9	12,1
Brazylia	14,4	11,7
Bułgaria	12,5	12,7
Chile	14,0	12,3
Chorwacja	13,6	11,5
Cypr	13,8	12,5
Czarnogóra	13,7	11,9
Czechy	12,6	12,0

Kraj	Wartość na skali „Znaczenie społecznej użyteczności zawodu”	Wartość na skali „Satysfakcja z pracy w zawodzie”
Dania	12,3	12,3
Estonia	13,2	11,9
Finlandia	12,4	12,0
Francja	13,2	11,5
Hiszpania	13,4	12,9
Holandia*	12,5	12,5
Islandia	13,3	12,3
Izrael	13,9	12,3
Japonia	12,1	11,1
Kazachstan	13,3	12,2
Kolumbia	13,8	13,1
Korea Południowa	12,5	11,4
Kosowo	13,4	12,8
Kostaryka	13,5	12,0
Litwa	12,3	11,6
Łotwa	13,0	11,3
Macedonia Północna	12,8	12,1
Malta	13,3	11,3
Maroko	12,9	12,2
Norwegia*	12,5	11,3
Nowa Zelandia*	13,2	11,9
Polska	13,6	11,5
Południowa Afryka	13,5	12,0
Portugalia	13,6	11,7
Rumunia	12,8	12,6
Serbia	13,5	11,4
Singapur	12,8	11,8
Słowacja	13,5	11,9
Słowenia	13,4	11,7
Stany Zjednoczone	13,1	12,1
Szanghaj (Chiny)	12,6	12,1
Szwecja	13,2	12,0
Turcja	13,9	11,8
Uzbekistan	13,5	12,8
Węgry	13,4	11,9
Wietnam	13,3	12,3
Włochy	12,7	12,5
ZEA	13,8	12,5
średnia UE 22	13,1	12,1
średnia TALIS 49	13,2	12,1

Tabela do wykresu 5.15. Opinie nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej w Polsce o społecznym odbiorze ich pracy

	Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli	3	63	30	4
Rodzice/opiekunowie uczniów w tej szkole cenią nauczycieli	2	51	40	7
Władza/decydenci w Polsce cenią opinie nauczycieli	1	14	53	32
Sądzę, że zawód nauczyciela jest ceniony w społeczeństwie	2	9	47	43
W mediach w Polsce ceni się nauczycieli	1	8	48	43

Tabela do wykresu 5.16. Społeczny odbiór zawodu według nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Władza/decydenci w tym kraju cenią opinie nauczycieli (%)	W mediach w tym kraju ceni się nauczycieli (%)	Rodzice/opiekunowie uczniów w tej szkole cenią nauczycieli (%)	Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli (%)
Wietnam	87	87	96	96
ZEA	85	87	92	88
Arabia Saudyjska	84	81	91	89
Uzbekistan	86	90	90	91
Albania	49	44	86	83
Dania	18	23	84	84
Szanghaj (Chiny)	73	69	83	88
Włochy	6	14	81	86
Kolumbia	37	35	81	83
Bahrajn	68	71	79	78
Maroko	29	27	79	78
Izrael	19	19	78	78
Finlandia	27	47	76	73
Bułgaria	36	38	76	79
Singapur	57	64	76	78
Szwecja	15	20	76	71
Łotwa	21	31	74	80

Kraj	Władza/ decydenci w tym kraju cenią opinie nauczycieli (%)	W mediach w tym kraju ceni się nauczycieli (%)	Rodzice/ opiekunowie uczniów w tej szkole cenią nauczycieli (%)	Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli (%)
Rumunia	21	21	74	80
Kosowo	30	29	74	74
Austria	26	20	73	80
Estonia	10	33	72	78
Litwa	11	25	72	75
Korea Południowa	21	17	71	81
Cypr	44	35	71	69
Australia	19	23	69	69
Azerbejdżan	52	62	69	74
średnia TALIS 49	29	31	69	73
Czechy	15	24	69	73
Macedonia Północna	28	25	69	75
Kazachstan	58	73	68	76
Czarnogóra	17	21	66	78
Południowa Afryka	39	38	66	66
Chile	15	19	65	79
Hiszpania	10	18	65	67
Stany Zjednoczone	14	21	64	66
Islandia	21	14	63	71
średnia UE 22	12	16	63	69
Belgia	13	17	63	66
Malta	11	12	62	60
Turcja	19	17	61	68
Serbia	19	14	61	67
Kostaryka	20	16	54	62
Słowenia	5	13	54	64
Brazylia	14	14	53	53
Polska	15	9	53	66
Węgry	15	11	53	57
Słowacja	20	16	52	60
Portugalia	4	14	51	62
Chorwacja	5	7	48	63
Japonia	14	9	45	54
Francja	4	7	45	55
Holandia*	31	44	78	73
Norwegia*	12	20	76	72
Nowa Zelandia*	15	28	73	74
Alberta (Kanada)*	13	24	73	77

Tabela do wykresu 5.17. Deklarowane przez nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych w Polsce poczucie docenienia w zależności od lokalizacji szkoły

	Szkoły zlokalizowane na wsi lub w miastach do 3000 mieszkańców (%)	Szkoły zlokalizowane w miastach 3000–100 000 mieszkańców (%)	Szkoły zlokalizowane w miastach pow. 100 000 mieszkańców (%)
Uczniowie w tej szkole cenią nauczycieli	72	62	61
Rodzice/opiekunowie uczniów w tej szkole cenią nauczycieli	58	52	47
Władza/decydenci w Polsce cenią opinie nauczycieli	17	15	12

Tabela do wykresu 5.18. Deklarowane przez nauczycieli poczucie docenienia w społeczeństwie w TALIS 2013 i TALIS 2024 – porównanie między krajami

Kraj	TALIS 2013 (%)	TALIS 2024 (%)
Singapur	68	71
Szanghaj (Chiny)	46	70
Cypr	49	48
Finlandia	59	48
Bułgaria	20	42
Rumunia	35	42
Dania	18	38
Korea Południowa	67	35
Australia	39	33
Izrael	34	30
Japonia	28	30
Czechy	12	22
Łotwa	23	21
Estonia	14	20
Islandia	18	19
Chile	34	17
Serbia	20	16
Hiszpania	8	16
Szwecja	5	15
Włochy	12	14
Brazylia	13	14
Polska	18	10
Chorwacja	10	9

Kraj	TALIS 2013 (%)	TALIS 2024 (%)
Portugalia	10	9
Słowacja	4	6
Francja	5	4
Holandia*	40	37
Alberta (Kanada)*	47	35
Nowa Zelandia*	46	34
Norwegia*	31	18

Tabela do wykresu 5.19. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Doświadczam stresu w pracy	16	21	50	13
Moja praca pozostawia mi czas na życie osobiste	10	27	55	8
Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie psychiczne	13	17	48	23
Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie fizyczne	8	13	44	35

Tabela do wykresu 5.20. Doświadczanie stresu zawodowego nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	W dużym stopniu doświadczam stresu w pracy (%)	W znacznym stopniu doświadczam stresu w pracy (%)
Portugalia	26	52
Estonia	29	38
Węgry	28	36
Australia	34	31
Singapur	27	36
Malta	31	32
Kostaryka	36	26
Brazylia	21	38

Kraj	W dużym stopniu doświadczam stresu w pracy (%)	W znacznym stopniu doświadczam stresu w pracy (%)
Południowa Afryka	30	29
Stany Zjednoczone	30	29
Belgia	20	36
Łotwa	14	42
Bahrajn	30	25
Chile	27	27
Austria	20	33
Japonia	27	26
Słowenia	19	33
ZEA	21	30
Islandia	21	30
Dania	11	36
Włochy	10	36
Finlandia	18	28
Słowacja	14	31
Szwecja	18	25
średnia TALIS 49	17	27
Bułgaria	17	27
średnia UE 22	16	27
Korea Południowa	16	27
Chorwacja	14	28
Francja	18	23
Hiszpania	16	23
Szanghaj (Chiny)	12	27
Cypr	15	23
Maroko	13	25
Polska	16	21
Litwa	13	23
Wietnam	4	32
Czechy	11	23
Izrael	13	22
Serbia	15	18
Uzbekistan	8	24
Czarnogóra	8	21
Turcja	8	20
Kosowo	6	19
Kolumbia	8	15
Rumunia	7	15
Macedonia Północna	6	15

Kraj	W dużym stopniu doświadczam stresu w pracy (%)	W znacznym stopniu doświadczam stresu w pracy (%)
Arabia Saudyjska	7	13
Albania	3	16
Azerbejdżan	4	12
Kazachstan	4	9
Alberta (Kanada)*	42	27
Norwegia*	24	42
Nowa Zelandia*	33	31
Holandia*	13	30

Tabela do wykresu 5.21. Kondycja psychofizyczna nauczycieli klas 5–8 w Polsce według płci

		W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Doświadczam stresu w pracy	Kobiety	17	22	50	12
	Mężczyźni	13	21	51	16
Moja praca pozostawia mi czas na życie osobiste	Kobiety	8	26	58	8
	Mężczyźni	17	31	47	5
Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie psychiczne	Kobiety	14	17	48	21
	Mężczyźni	11	15	47	27
Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie fizyczne	Kobiety	9	14	44	33
	Mężczyźni	6	12	44	38

Tabela do wykresu 5.22. Doświadczenie stresu zawodowego nauczycieli klas 5–8 w Polsce według doświadczenia zawodowego

		W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Doświadczam stresu w pracy	0–5 lat	12	18	47	24
	6–10 lat	21	18	45	16
	więcej niż 10 lat	16	23	50	11
Moja praca pozostawia mi czas na życie osobiste	0–5 lat	21	31	38	10
	6–10 lat	12	30	46	13
	więcej niż 10 lat	9	26	59	6

		W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie psychiczne	0–5 lat	10	12	36	41
	6–10 lat	15	16	47	23
	więcej niż 10 lat	13	17	49	21
Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie fizyczne	0–5 lat	7	9	34	50
	6–10 lat	10	14	35	41
	więcej niż 10 lat	8	13	47	32

Tabela do wykresu 5.23. Źródła stresu zawodowego nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów	20	26	40	14
Rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców lub opiekunów uczniów	16	28	44	12
Zbyt dużo zadań administracyjnych (np. uzupełniania dokumentacji)	18	26	42	14
Ponoszenie odpowiedzialności za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów	15	27	47	11
Utrzymywanie dyscypliny w klasie	13	24	44	19
Dostosowywanie lekcji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	9	24	46	21
Nadążanie za zmieniającymi się wymaganiami władz samorządowych lub centralnych	12	20	48	20
Zbyt dużo sprawdzania prac uczniów	12	18	36	34
Zbyt dużo czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji	7	17	49	27
Nadążanie za zmianami programowymi w tej szkole	6	13	48	33
Zbyt dużo lekcji w planie	5	11	32	52
Zbyt wiele pracy związanej z kwestiami różnorodności i równości, problemami lub konfliktami na tym tle	5	11	44	41
Zastraszanie lub przemoc słowna ze strony uczniów	2	6	22	71

Tabela do wykresu 5.24a. Źródła stresu zawodowego nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Zastraszanie lub przemoc słowna ze strony uczniów (%)	Utrzymywanie dyscypliny w klasie (%)	Zbyt dużo czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji (%)	Zbyt dużo lekcji w planie (%)	Zbyt dużo zadań administracyjnych (np. uzupełniania dokumentacji) (%)	Zbyt dużo sprawdzania prac uczniów (%)	Zbyt wiele pracy związanej z kwestiami różnorodności i równości, problemami lub konfliktami na tym tle (%)
Albania	15	33	29	17	31	32	20
Australia	22	43	38	34	69	50	23
Austria	11	50	29	25	57	38	14
Azerbejdżan	11	38	18	14	30	29	23
Bahrajn	15	59	50	49	45	50	36
Belgia	21	43	34	14	70	47	32
Brazylia	47	64	52	51	54	60	47
Bułgaria	19	53	24	23	36	23	38
Chile	28	54	46	47	57	49	26
Kolumbia	20	31	26	21	31	30	20
Kostaryka	23	54	55	31	65	53	38
Chorwacja	13	43	30	22	57	37	40
Cypr	26	44	33	36	30	40	22
Czechy	7	34	22	17	51	22	31
Dania	19	38	31	47	42	36	17
Estonia	12	35	36	30	39	36	19
Finlandia	22	44	18	15	40	25	23
Francja	20	49	34	27	58	49	27
Węgry	6	37	37	46	55	41	21
Islandia	17	44	25	26	31	25	32
Izrael	10	49	29	32	28	40	17
Włochy	11	44	33	28	56	48	26
Japonia	17	35	33	33	63	37	42
Kazachstan	9	28	21	12	25	20	13
Korea Południowa	31	49	18	30	50	31	34
Kosowo	17	54	43	12	47	23	27
Łotwa	14	57	65	37	38	34	30
Litwa	31	53	58	43	51	50	32
Malta	26	49	56	49	53	61	35
Czarnogóra	13	45	32	20	66	37	30
Maroko	15	67	63	68	25	70	22
Macedonia Północna	16	37	26	18	53	32	25
Polska	7	37	25	16	44	31	16
Portugalia	27	62	63	57	79	77	45
Rumunia	14	37	21	21	37	27	20
Arabia Saudyjska	17	55	56	63	51	62	40
Serbia	5	65	32	24	64	32	27
Szanghaj (Chiny)	7	29	27	31	29	35	25
Singapur	12	38	38	37	53	49	23
Słowacja	12	44	29	27	53	24	30
Słowenia	14	48	33	26	63	36	21
Południowa Afryka	32	57	56	57	66	72	46
Hiszpania	20	50	39	33	64	54	34
Szwecja	21	40	31	48	65	51	26
Turcja	12	41	19	26	48	44	32
ZEA	12	38	43	44	41	43	17
Stany Zjednoczone	16	43	29	25	29	32	14
Uzbekistan	19	55	48	34	31	32	27
Wietnam	8	54	49	41	41	39	29
średnia UE 22	15	45	33	28	55	43	26
średnia TALIS 49	17	46	36	32	48	41	28
Alberta (Kanada)*	15	48	40	33	39	52	24
Holandia*	16	36	22	24	50	34	20
Nowa Zelandia*	19	44	39	31	56	42	22
Norwegia*	24	38	24	33	53	52	36

Tabela do wykresu 5.24b. Źródła stresu zawodowego nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Dostosowywanie lekcji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (%)	Rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców lub opiekunów uczniów (%)	Ponoszenie odpowiedzialności za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów (%)	Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów (%)	Nadążanie za zmianami programowymi w tej szkole (%)	Nadążanie za zmieniającymi się wymaganiami władz samorządowych lub centralnych (%)
Albania	25	25	35	49	31	24
Australia	38	35	41	42	46	36
Austria	28	36	36	39	24	30
Azerbejdżan	19	20	29	38	32	15
Bahrajn	45	43	54	63	53	50
Belgia	44	44	40	49	51	59
Brazylia	43	47	54	66	49	50
Bułgaria	28	42	48	51	46	44
Chile	31	48	47	55	34	28
Kolumbia	24	24	30	34	23	23
Kostaryka	44	40	42	45	45	45
Chorwacja	41	45	43	60	36	30
Cypr	28	33	42	48	30	20
Czechy	28	30	24	42	21	31
Dania	48	49	51	34	23	27
Estonia	44	32	46	52	33	33
Finlandia	44	33	43	31	20	27
Francja	49	49	41	40	37	62
Węgry	31	39	12	24	37	48
Islandia	47	36	41	29	21	28
Izrael	22	32	42	52	28	33
Włochy	36	48	44	39	33	42
Japonia	35	56	27	39	31	43
Kazachstan	18	16	23	29	24	19
Korea Południowa	14	57	26	35	28	43
Kosowo	35	32	50	61	45	31
Łotwa	33	35	52	73	38	68
Litwa	53	55	58	73	63	72
Malta	35	30	34	46	69	70
Czarnogóra	31	32	40	53	28	22
Maroko	44	19	30	61	42	17
Macedonia Północna	29	30	35	41	32	34
Polska	33	44	42	46	19	32
Portugalia	64	61	57	79	49	52
Rumunia	27	29	28	43	25	34
Arabia Saudyjska	39	42	58	62	54	41
Serbia	47	33	35	65	59	40
Szanghaj (Chiny)	14	33	37	48	33	38
Singapur	19	36	40	45	44	42
Słowacja	39	35	31	46	41	30
Słowenia	39	51	43	47	31	24
Południowa Afryka	39	44	48	70	54	55
Hiszpania	40	45	44	41	58	57
Szwecja	51	39	43	40	16	20
Turcja	22	42	38	50	29	36
ZEA	26	30	26	41	32	36
Stany Zjednoczone	23	29	36	38	30	31
Uzbekistan	29	32	39	51	38	27
Wietnam	47	39	39	54	52	35
średnia UE 22	39	44	41	43	36	45
średnia TALIS 49	35	38	40	48	37	37
Alberta (Kanada)*	47	35	51	38	36	41
Holandia*	29	30	30	36	18	17
Nowa Zelandia*	36	34	40	41	55	65
Norwegia*	50	48	51	36	24	32

Tabela do wykresu 5.25a. Związek pomiędzy stresorami w pracy a kondycją psychofizyczną nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Zastraszanie lub przemoc słowna ze strony uczniów	Utrzymywanie dyscypliny w klasie	Zbyt dużo czasu poświęcanego na przygotowanie lekcji	Zbyt dużo lekcji w planie	Zbyt dużo zadań administracyjnych (np. uzupełniania dokumentacji)	Zbyt dużo sprawdzania prac uczniów	Zbyt wiele pracy związanej z kwestiami różnorodności i równości, problemami lub konfliktami na tym tle
Albania	1,57	1,22	1,48	1,00	1,43	1,46	1,16
Australia	1,35	1,05	1,42	1,39	1,43	1,16	1,00
Austria	1,50	1,24	1,31	1,31	1,22	1,13	1,01
Azerbejdżan	1,55	1,15	1,93	1,88	1,70	1,65	1,32
Bahrajn	1,57	1,11	2,10	1,89	1,80	1,76	1,57
Belgia	1,34	1,30	1,21	1,38	1,38	1,16	1,34
Brazylia	1,33	1,94	1,56	1,89	1,50	1,70	1,44
Bułgaria	1,94	1,53	1,68	1,65	1,71	1,48	1,73
Chile	1,37	1,58	1,65	1,63	1,69	1,80	1,68
Kolumbia	1,49	1,59	1,59	1,46	1,46	1,46	1,66
Kostaryka	1,49	1,49	1,71	1,32	1,82	1,34	1,58
Chorwacja	1,66	1,23	1,15	1,37	1,16	1,02	1,58
Cypr	1,38	1,58	1,63	1,22	1,33	1,41	1,21
Czechy	1,59	1,08	1,14	1,32	1,11	1,15	1,40
Dania	1,43	1,12	0,87	1,04	0,98	0,71	1,14
Estonia	1,47	1,26	1,41	1,31	1,05	1,18	1,27
Finlandia	1,45	1,43	1,35	1,22	1,04	0,96	1,32
Francja	1,37	1,60	1,21	1,30	1,29	0,97	1,46
Węgry	1,86	1,47	1,54	1,47	1,42	1,37	1,53
Islandia	1,47	1,16	1,30	1,29	1,00	0,97	1,44
Izrael	1,34	1,30	1,45	1,55	1,28	1,41	1,45
Włochy	1,12	1,25	1,19	1,15	1,01	0,94	1,16
Japonia	1,35	1,34	1,37	1,30	1,36	1,16	1,51
Kazachstan	1,73	1,15	1,76	1,50	1,73	1,60	1,51
Korea Południowa	1,57	1,27	1,35	1,15	1,45	1,26	1,48
Kosowo	1,65	1,31	1,38	0,67	1,19	1,27	1,07
Łotwa	1,35	1,26	1,34	1,19	0,96	0,97	1,28
Litwa	1,20	1,15	1,24	1,27	1,02	0,86	1,04
Malta	1,35	1,15	1,23	1,11	1,11	1,01	1,06
Czarnogóra	1,80	1,59	1,55	1,75	1,42	1,47	1,96
Maroko	1,69	1,44	1,22	1,14	0,81	1,09	0,81
Macedonia Północna	1,17	1,03	1,18	1,34	1,02	1,23	1,41
Polska	1,60	1,56	1,59	1,56	1,34	1,28	1,45
Portugalia	1,15	1,15	1,32	1,29	1,11	1,18	1,04
Rumunia	1,76	1,49	1,68	1,80	1,34	1,34	1,73
Arabia Saudyjska	1,54	1,16	1,49	1,60	1,32	1,57	1,16
Serbia	1,77	0,51	1,33	1,27	1,39	1,29	1,52
Szanghaj (Chiny)	1,88	1,30	1,70	1,62	1,40	1,58	1,66
Singapur	1,34	0,96	1,30	1,18	1,11	1,12	1,32
Słowacja	1,70	1,31	1,36	1,44	1,24	1,15	1,62
Słowenia	1,42	1,04	1,24	1,33	1,04	1,16	1,54
Południowa Afryka	1,45	1,22	1,65	1,51	1,61	1,47	1,42
Hiszpania	1,41	1,41	1,49	1,42	1,09	1,19	1,28
Szwecja	1,27	1,35	0,97	0,87	1,02	0,84	0,98
Turcja	1,19	1,15	1,30	1,13	1,03	0,82	1,40
ZEA	1,60	1,49	1,76	1,91	2,02	1,79	1,64
Stany Zjednoczone	1,74	1,50	1,24	1,51	1,45	0,99	1,50
Uzbekistan	1,46	1,07	0,89	0,95	1,31	1,03	1,34
średnia UE 22	1,44	1,39	1,36	1,37	1,20	1,12	1,35
średnia TALIS 49	1,50	1,29	1,41	1,37	1,31	1,25	1,38
Alberta (Kanada)*	1,80	1,45	1,01	1,44	1,17	0,66	0,96
Holandia*	1,38	1,13	1,21	1,07	1,16	0,88	0,96
Nowa Zelandia*	1,15	1,15	1,54	1,30	1,32	1,08	1,17
Norwegia*	1,20	1,23	0,94	0,78	0,75	0,51	1,06

Tabela do wykresu 5.25b. Związek pomiędzy stresorami w pracy a kondycją psychofizyczną nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Dostosowywanie lekcji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców lub opiekunów uczniów	Ponoszenie odpowiedzialności za społeczny i emocjonalny dobrostan uczniów	Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów	Nadążanie za zmieniającymi się wymaganiami władz samorządowych lub centralnych	Nadążanie za zmianami programowymi w tej szkole
Albania	1,12	1,24	1,17	1,26	1,15	1,21
Australia	0,96	1,01	1,26	1,32	1,05	1,16
Austria	1,02	1,44	1,35	1,24	0,92	1,29
Azerbejdżan	0,98	1,47	1,08	1,42	1,25	1,04
Bahrajn	0,85	0,93	1,03	1,34	1,37	1,07
Belgia	1,04	1,26	1,17	1,18	1,22	1,16
Brazylia	1,20	1,44	1,55	1,80	1,32	1,45
Bułgaria	1,05	1,60	1,43	1,43	1,17	1,20
Chile	1,64	1,57	1,60	1,48	1,54	1,42
Kolumbia	1,36	1,52	1,38	1,45	1,29	1,41
Kostaryka	1,45	1,55	1,66	1,53	1,72	1,65
Chorwacja	1,16	1,46	1,09	1,22	1,27	1,10
Cypr	1,16	1,51	1,19	1,06	1,57	1,50
Czechy	1,06	1,17	1,11	0,87	1,11	1,23
Dania	0,95	1,21	1,23	1,00	0,67	0,62
Estonia	1,08	1,26	1,17	0,97	1,08	0,93
Finlandia	1,14	1,30	1,28	1,11	1,15	1,20
Francja	1,36	1,44	1,39	1,14	1,28	1,15
Węgry	1,26	1,43	1,72	1,21	1,28	1,40
Islandia	1,29	1,38	1,46	1,17	1,42	1,29
Izrael	0,76	1,22	0,91	1,21	1,43	1,09
Włochy	0,99	1,24	1,08	0,98	0,77	0,91
Japonia	1,26	1,45	1,22	1,06	1,11	1,35
Kazachstan	1,11	1,56	1,30	1,56	1,70	1,17
Korea Południowa	1,04	1,39	1,22	1,02	1,39	1,25
Kosowo	0,83	1,29	1,09	1,10	1,23	1,18
Łotwa	0,94	1,08	0,94	1,06	1,13	1,00
Litwa	0,92	0,86	0,92	0,89	1,21	1,14
Malta	0,90	1,05	0,99	0,97	1,21	1,17
Czarnogóra	1,46	1,70	1,14	1,27	1,63	1,51
Maroko	0,44	0,78	0,77	0,98	1,34	0,76
Macedonia Północna	1,15	1,21	1,12	0,92	1,29	1,14
Polska	1,40	1,71	1,65	1,26	1,27	1,30
Portugalia	0,93	1,07	1,00	1,11	0,97	0,85
Rumunia	1,25	1,66	1,46	1,22	1,47	1,40
Arabia Saudyjska	0,72	1,11	1,01	1,50	1,20	1,14
Serbia	0,70	1,29	0,54	0,62	1,43	0,44
Szanghaj (Chiny)	1,42	1,53	1,31	1,35	1,40	1,38
Singapur	0,91	1,08	1,09	1,17	1,21	1,23
Słowacja	1,16	1,40	1,26	1,33	1,25	1,27
Słowenia	1,12	1,28	0,98	0,85	1,07	0,89
Południowa Afryka	0,94	1,23	1,37	1,50	1,37	1,50
Hiszpania	1,11	1,25	1,28	1,25	1,03	1,10
Szwecja	1,37	1,41	1,51	1,22	1,12	1,12
Turcja	0,97	1,16	1,28	1,06	1,07	1,24
ZEA	1,49	1,46	1,47	1,64	1,67	1,80
Stany Zjednoczone	1,54	1,47	1,54	1,25	1,55	1,43
Uzbekistan	0,85	0,94	0,92	1,01	1,23	0,77
średnia UE 22	1,17	1,38	1,32	1,15	1,12	1,14
średnia TALIS 49	1,10	1,31	1,22	1,20	1,26	1,19
Alberta (Kanada)*	1,00	1,02	1,16	1,26	1,02	1,03
Holandia*	1,06	1,11	1,35	1,12	1,26	0,83
Nowa Zelandia*	0,94	1,45	1,14	1,02	1,17	1,45
Norwegia*	0,91	1,08	0,96	0,96	0,80	0,72

Tabela do wykresu 5.26. Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy nauczycieli a satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy”	Wartość na skali „Satysfakcja z pracy w zawodzie”
Albania	7,6	12,9
Alberta (Kanada)*	10,2	12,0
Arabia Saudyjska	8,8	12,5
Australia	10,0	11,8
Austria	9,3	12,9
Azerbejdżan	8,2	12,5
Bahrajn	9,7	12,2
Belgia	9,4	12,1
Brazylia	10,0	11,7
Bułgaria	9,0	12,7
Chile	9,7	12,3
Chorwacja	9,1	11,5
Cypr	9,3	12,5
Czarnogóra	8,6	11,9
Czechy	9,1	12,0
Dania	9,2	12,3
Estonia	9,7	11,9
Finlandia	9,1	12,0
Francja	9,3	11,5
Hiszpania	9,0	12,9
Holandia*	8,7	12,5
Islandia	9,0	12,3
Izrael	8,8	12,3
Japonia	9,8	11,1
Kazachstan	8,1	12,2
Kolumbia	8,5	13,1
Korea Południowa	9,8	11,4
Kosowo	7,9	12,8
Kostaryka	10,1	12,0
Litwa	9,7	11,6
Łotwa	10,0	11,3
Macedonia Północna	8,2	12,1
Malta	9,8	11,3
Maroko	8,9	12,2
Norwegia*	9,7	11,3
Nowa Zelandia*	9,9	11,9

Kraj	Wartość na skali „Kondycja psychofizyczna i stres zawodowy”	Wartość na skali „Satysfakcja z pracy w zawodzie”
Polska	9,5	11,5
Południowa Afryka	9,8	12,0
Portugalia	10,6	11,7
Rumunia	8,2	12,6
Serbia	9,0	11,4
Singapur	9,8	11,8
Słowacja	9,3	11,9
Słowenia	9,5	11,7
Stany Zjednoczone	9,5	12,1
Szanghaj (Chiny)	9,2	12,1
Szwecja	9,3	12,0
Turcja	9,1	11,8
Uzbekistan	8,8	12,8
Węgry	9,3	11,9
Włochy	8,9	12,5
ZEA	9,3	12,5
średnia UE 22	9,2	12,1
średnia TALIS 49	9,2	12,1
Holandia*	13	30

Tabela do wykresu 6.1. Zatrudnienie na umowę na czas nieokreślony w TALIS 2008, 2013, 2018 i 2024 – porównanie międzynarodowe

Kraj	TALIS 2024 (%)	TALIS 2008 (%)	TALIS 2013 (%)	TALIS 2018 (%)
Dania	97	97	96	97
Łotwa	96		93	93
Francja	94		96	93
Litwa	92	92		92
Chorwacja	92		93	91
Malta	92	96		92
Wietnam	92			94
Szwecja	91		89	88
Bułgaria	91	85	87	87
Arabia Saudyjska	90			100
Azerbejdżan	90			
Australia	89	87	87	86
Południowa Afryka	89			84

Kraj	TALIS 2024 (%)	TALIS 2008 (%)	TALIS 2013 (%)	TALIS 2018 (%)
Maroko	88			
Czarnogóra	88			
Słowenia	88	83		91
Węgry	88	86		88
Polska	88	77	85	
Turcja	87	88		89
Albania	87			
Kazachstan	85			84
Kosowo	83			
Singapur	83		90	84
Belgia	83			78
średnia UE 22	82			
Słowacja	82	82	81	83
Izrael	82		79	80
Islandia	81	75	85	84
Czechy	81		82	82
Estonia	79	84	85	85
średnia TALIS 49	79			
Włochy	79	81	82	75
Austria	78	89		75
Finlandia	77		77	78
Macedonia Północna	77			10
Korea Południowa	75	96	83	88
Japonia	74		80	75
Rumunia	73		70	73
Serbia	73		82	
Cypr	72		73	79
Uzbekistan	71			
Chile	71		63	62
Kolumbia	70			76
Hiszpania	69	76	82	67
Portugalia	67	68	76	74
Stany Zjednoczone	66			62
Brazylia	64	74	77	80
Kostaryka	56			
Bahrajn	55			
ZEA	34			39
Szanghaj (Chiny)	33		26	30
Nowa Zelandia*	93		86	86
Norwegia*	92	90	87	90
Holandia*	82	87	84	87
Alberta (Kanada)*	80		80	75

Tabela do wykresu 6.2. Zatrudnienie pełnoetatowe nauczycieli (powyżej 90% pełnego wymiaru czasu

Kraj	Nauczyciele zatrudnieni na pełny etat (powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy) (%)
Korea Południowa	99
Bahrajn	99
ZEA	99
Południowa Afryka	98
Albania	96
Stany Zjednoczone	95
Singapur	95
Malta	95
Bułgaria	94
Japonia	93
Portugalia	92
Finlandia	91
Słowenia	91
Szanghaj (Chiny)	91
Macedonia Północna	90
Cypr	89
Hiszpania	87
Kolumbia	87
Węgry	86
Słowacja	86
Dania	85
Francja	84
Włochy	84
Kosowo	84
Szwecja	83
średnia UE 22	82
Czarnogóra	82
Uzbekistan	82
średnia TALIS 49	81
Wietnam	81
Chorwacja	81
Australia	81
Kazachstan	80
Polska	79
Islandia	78
Rumunia	77
Czechy	77
Maroko	75

Kraj	Nauczyciele zatrudnieni na pełny etat (powyżej 90% pełnego wymiaru czasu pracy) (%)
Turcja	74
Azerbejdżan	74
Chile	73
Izrael	71
Austria	68
Estonia	68
Kostaryka	68
Łotwa	67
Belgia	67
Litwa	64
Serbia	63
Arabia Saudyjska	53
Brazylia	28
Alberta (Kanada)*	94
Nowa Zelandia*	88
Norwegia*	84
Holandia*	34

Tabela do wykresu 6.3. Zadowolenie z warunków zatrudnienia – porównanie międzynarodowe

Kraj	Nauczyciele zadowoleni z warunków zatrudnienia (%)
Kolumbia	87
Cypr	85
Czechy	84
Uzbekistan	82
Łotwa	82
Austria	82
Rumunia	81
Bułgaria	81
Słowacja	81
Polska	80
Albania	79
Litwa	77
Wietnam	77
Arabia Saudyjska	77
Kostaryka	77
Stany Zjednoczone	75
Szanghaj (Chiny)	75

Kraj	Nauczyciele zadowoleni z warunków zatrudnienia (%)
ZEA	74
Bahrajn	74
Estonia	73
Słowenia	73
Islandia	72
Hiszpania	72
Szwecja	71
Kazachstan	71
Dania	71
średnia UE 22	70
Australia	69
Finlandia	68
Singapur	68
Belgia	68
średnia TALIS 49	68
Włochy	67
Chile	65
Czarnogóra	64
Azerbejdżan	63
Izrael	61
Francja	59
Kosowo	58
Południowa Afryka	58
Macedonia Północna	55
Węgry	55
Chorwacja	52
Korea Południowa	52
Malta	50
Maroko	50
Turcja	50
Brazylia	44
Serbia	42
Portugalia	39
Japonia	37
Holandia*	80
Alberta (Kanada)*	74
Nowa Zelandia*	73
Norwegia*	70

Tabela do wykresu 6.4. Zadowolenie z warunków zatrudnienia i wynagrodzenia nauczycieli klas 5–8

		Zadowolenie z warunków zatrudnienia (poza wynagrodzeniem)	Zadowolenie z wynagrodzenia
Doświadczenie w zawodzie nauczyciela	0–5 lat	85	32
	6–10 lat	78	22
	11–20 lat	79	21
	21–30 lat	79	20
	30 lat i więcej	83	17
Rodzaj szkoły	Publiczna	81	20
	Niepubliczna	74	23
Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła (liczba mieszkańców)	3 tys. lub mniej	87	25
	Między 3 tys. a 100 tys.	77	17
	Powyżej 100 tys.	75	18
Liczba uczniów w szkole	Poniżej 250	83	27
	250–749	79	15
	750 lub więcej	73	17

Tabela do wykresu 6.5. Zadowolenie z wynagrodzenia – porównanie międzynarodowe

Kraj	Zadowolenie z warunków zatrudnienia (poza wynagrodzeniem) (%)	Zadowolenie z wynagrodzenia (%)
Uzbekistan	82	74
Cypr	85	73
Arabia Saudyjska	77	72
Austria	82	72
Kazachstan	71	71
Dania	71	70
Belgia	68	69
Bułgaria	81	65
Kolumbia	87	63

Kraj	Zadowolenie z warunków zatrudnienia (poza wynagrodzeniem) (%)	Zadowolenie z wynagrodzenia (%)
Szanghaj (Chiny)	75	59
Wietnam	77	58
Rumunia	81	57
Singapur	68	55
Australia	69	55
ZEA	74	54
Hiszpania	72	54
Finlandia	68	49
Bahrajn	74	49
Czechy	84	47
Azerbejdżan	63	47
Chile	65	46
Kostaryka	77	45
średnia TALIS 49	68	41
Szwecja	71	40
Łotwa	82	39
Stany Zjednoczone	75	39
średnia UE 22	70	37
Albania	79	36
Izrael	61	34
Słowenia	73	33
Kosowo	58	32
Estonia	73	30
Korea Południowa	52	29
Japonia	37	29
Litwa	77	28
Macedonia Północna	55	28
Słowacja	81	27
Francja	59	27
Południowa Afryka	58	26
Węgry	55	26
Czarnogóra	64	25
Maroko	50	24
Włochy	67	23
Chorwacja	52	23
Brazylia	44	22
Turcja	50	21
Polska	80	20
Islandia	72	19

Kraj	Zadowolenie z warunków zatrudnienia (poza wynagrodzeniem) (%)	Zadowolenie z wynagrodzenia (%)
Serbia	42	18
Portugalia	39	13
Malta	50	9
Holandia*	80	74
Alberta (Kanada)*	74	50
Nowa Zelandia*	73	52
Norwegia*	70	34

Tabela do wykresu 6.6. Struktura czasu pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	Pełny etat (więcej niż 90% pełnego wymiaru czasu pracy) (%)	Niepełny etat (mniej niż 50% pełnego wymiaru czasu pracy) (%)
Nauczanie	49	42
Planowanie lub przygotowywanie lekcji w szkole lub poza szkołą	13	16
Ocenianie/sprawdzanie prac uczniów	9	12
Praca zespołowa i współpraca z innymi nauczycielami tej szkoły	5	5
Doradztwo i wsparcie uczniów	5	4
Rozwój zawodowy	4	7
Zadania administracyjne	4	5
Kontakt oraz współpraca z rodzicami lub opiekunami uczniów	3	4
Zaangażowanie w zajęcia pozalekcyjne	3	3
Udział w działaniach związanych z zarządzaniem szkołą	3	1
Inne zadania	2	3

Tabela do wykresu 6.7. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce według głównego nauczanego przedmiotu

	Liczba godzin ogółem	Liczba godzin przeznaczonych na nauczanie
Język polski	45	25
Matematyka	42	23
Biologia, chemia, fizyka, geografia	42	22
Historia	41	23
Informatyka, plastyka, muzyka	40	23
Języki obce, mniejszości lub regionalne	38	24
Wychowanie fizyczne	35	24
Pozostałe przedmioty	38	22

Tabela do wykresu 6.8. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli klas 5–8 w Polsce według doświadczenia zawodowego

	Liczba godzin ogółem	Liczba godzin przeznaczonych na nauczanie
Powyżej 30 lat	39	23
21–30 lat	40	23
11–20 lat	42	24
6–10 lat	40	25
0–5 lat	37	22

Tabela do wykresu 6.9. Średni deklarowany tygodniowy czas pracy nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Deklarowana całkowita liczba godzin pracy tygodniowo	Deklarowana liczba godzin poświęconych tygodniowo na nauczanie
Japonia	55	18
Singapur	47	18
Szanghaj (Chiny)	47	20
Australia	47	20
Litwa	46	27
Stany Zjednoczone	45	28
Kostaryka	45	32
Szwecja	44	19
Wietnam	44	23
Chorwacja	44	23
Węgry	43	23
Korea Południowa	43	19
Estonia	43	24
Łotwa	42	26
Czechy	42	21
Serbia	42	22
Austria	42	22
Chile	41	30
Słowenia	41	23
Portugalia	41	20
ZEA	40	24
Kolumbia	40	27
Brazylia	40	29
Dania	40	20
Hiszpania	40	22
Polska	40	24
średnia TALIS 49	39	22
Islandia	39	21
średnia UE 22	39	21
Francja	39	20
Bułgaria	39	21
Rumunia	39	20
Malta	38	19
Słowacja	38	22
Belgia	38	21
Bahrajn	38	25

Kraj	Deklarowana całkowita liczba godzin pracy tygodniowo	Deklarowana liczba godzin poświęconych tygodniowo na nauczanie
Czarnogóra	37	21
Finlandia	36	23
Południowa Afryka	36	27
Kazachstan	36	23
Uzbekistan	35	22
Macedonia Północna	34	24
Izrael	33	23
Cypr	33	19
Włochy	33	19
Maroko	32	23
Turcja	31	22
Arabia Saudyjska	30	22
Kosowo	30	20
Albania	29	16
Azerbejdżan	25	21
Nowa Zelandia*	48	22
Alberta (Kanada)*	47	28
Holandia*	41	19
Norwegia*	40	17

Tabela do wykresu 6.10. Zróżnicowanie oddziałów klasowych w Polsce w TALIS 2013 (gimnazjum) i TALIS 2024 (klasy 5–8)

	Rok	Brak	1% do 10%	11% do 30%	Powyżej 30%
Uczniowie, dla których język polski nie jest językiem ojczystym	TALIS 2013	88	7	2	3
	TALIS 2024	58	27	6	8
Uczniowie z niskimi wynikami w nauce	TALIS 2013	3	35	39	23
	TALIS 2024	7	39	36	17
Uczniowie uzdolnieni	TALIS 2013	4	39	29	28
	TALIS 2024	3	29	29	39
Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	TALIS 2013	13	59	21	7
	TALIS 2024	12	45	29	13

	Rok	Brak	1% do 10%	11% do 30%	Powyżej 30%
Uczniowie z zaburzeniami zachowania	TALIS 2013	15	55	22	7
	TALIS 2024	29	47	18	6
Uczniowie z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej	TALIS 2013	13	48	28	11
	TALIS 2024	32	49	14	4

Tabela do wykresu 6.11. Zróżnicowanie uczniów szkół według dyrektorów w Polsce w TALIS 2013 (gimnazjum) i TALIS 2024 (klasy 5–8)

	Rok	Brak	1% do 10%	11% do 30%	Powyżej 30%
Uczniowie, dla których język polski nie jest językiem ojczystym	TALIS 2013	96	3	0	0
	TALIS 2024	26	62	6	6
Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	TALIS 2013	1	41	49	9
	TALIS 2024	1	38	48	14
Uczniowie z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej	TALIS 2013	7	28	47	18
	TALIS 2024	10	70	18	3

Tabela do wykresu 6.12. Średnia wskazywana wielkość oddziałów klasowych – porównanie międzynarodowe

Kraj	Średnia liczba uczniów w oddziale
Południowa Afryka	77
Bahrajn	55
Kolumbia	50
Azerbejdżan	47
Arabia Saudyjska	42
Wietnam	40
Szanghaj (Chiny)	40
Kostaryka	40
Singapur	38
Maroko	38
Chile	35

Kraj	Średnia liczba uczniów w oddziale
Japonia	34
Brazylia	33
ZEA	30
Stany Zjednoczone	29
Turcja	28
Korea Południowa	28
średnia TALIS 49	28
Szwecja	27
Francja	26
Izrael	26
Uzbekistan	25
Hiszpania	25
Australia	23
Włochy	23
Islandia	22
średnia UE 22	22
Dania	22
Cypr	22
Portugalia	22
Rumunia	22
Serbia	21
Kazachstan	21
Czechy	21
Finlandia	21
Austria	21
Bułgaria	21
Czarnogóra	20
Łotwa	20
Litwa	20
Słowenia	20
Kosowo	20
Węgry	20
Słowacja	20
Malta	19
Macedonia Północna	19
Belgia	19
Chorwacja	19
Albania	19
Polska	18
Estonia	17
Alberta (Kanada)*	29

Kraj	Średnia liczba uczniów w oddziale
Nowa Zelandia*	26
Holandia*	23
Norwegia*	23

Tabela do wykresu 6.13. Nastawienie nauczycieli klas 5–8 w Polsce do zmian w szkole

	Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Jesteśmy proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy w tej szkole.	2	12	72	13
W tej szkole wprowadza się zbyt wiele zmian.	2	14	75	9
Jestem proszona/proszony o wdrażanie zmian, choć nie dysponuję niezbędnymi zasobami.	3	15	68	14
Mam wrażenie, że ciągle jesteśmy proszeni o jakieś zmiany.	3	15	69	13
Jestem zmęczona/zmęczony wszystkimi zmianami w tej szkole.	3	13	71	13
Chciał(a)bym, żeby nastąpił okres stabilizacji, zanim zaczniemy wprowadzać kolejne zmiany w tej szkole.	8	28	53	10

Tabela do wykresu 6.14. Nastawienie nauczycieli do zmian – porównanie międzynarodowe

Kraj	Jestem zmęczona/zmęczony wszystkimi zmianami w tej szkole (%)	Jesteśmy proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy w tej szkole (%)	Mam wrażenie, że ciągle jesteśmy proszeni o jakieś zmiany (%)	Jestem proszona/proszony o wdrażanie zmian, choć nie dysponuję niezbędnymi zasobami (%)
Australia	37	39	44	42
Malta	41	38	43	37
Singapur	34	35	42	28
Dania	35	36	41	46

Kraj	Jestem zmęczona/ zmęczony wszystkimi zmianami w tej szkole (%)	Jesteśmy proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy w tej szkole (%)	Mam wrażenie, że ciągle jesteśmy proszeni o jakiś zmiany (%)	Jestem proszona/ proszony o wdrażanie zmian, choć nie dysponuję niezbędnymi zasobami (%)
Belgia	34	38	37	32
Bahrajn	21	41	43	37
Stany Zjednoczone	30	30	38	36
Serbia	21	24	35	28
Łotwa	24	20	32	26
Macedonia Północna	17	26	32	32
Szwecja	24	28	30	41
Francja	26	26	29	49
Południowa Afryka	20	28	30	38
Japonia	19	25	26	36
Islandia	25	23	24	38
ZEA	16	31	33	21
Kostaryka	24	28	25	44
Estonia	22	23	23	29
Węgry	20	26	27	36
Finlandia	23	24	25	30
Azerbejdżan	17	27	28	36
Wietnam	12	18	25	23
Litwa	19	18	25	27
Kosowo	9	35	32	26
Słowenia	23	15	21	19
Słowacja	17	15	20	12
Uzbekistan	14	31	24	35
Portugalia	18	20	20	24
Kolumbia	14	21	23	35
Czarnogóra	14	17	20	18
Korea Południowa	23	18	23	26
Polska	16	15	18	18
Hiszpania	18	21	24	33
Brazylia	14	19	22	32
Cypr	11	15	16	22
Arabia Saudyjska	13	24	26	23
Izrael	10	22	30	23
Szanghaj (Chiny)	7	23	28	19
Chile	17	21	24	38
Chorwacja	14	14	16	20
Kazachstan	10	15	17	19
Włochy	11	12	14	25

Kraj	Jestem zmęczona/ zmęczony wszystkimi zmianami w tej szkole (%)	Jesteśmy proszeni o zmianę zbyt wielu rzeczy w tej szkole (%)	Mam wrażenie, że ciągle jesteśmy proszeni o jakąś zmianę (%)	Jestem proszona/ proszony o wdrażanie zmian, choć nie dysponuję niezbędnymi zasobami (%)
Maroko	8	22	20	26
Turcja	9	17	17	24
Czechy	13	12	14	13
Austria	22	25	32	29
Albania	6	25	20	21
Bułgaria	10	9	11	11
Rumunia	4	7	7	13
Holandia*	36	52	55	35
Nowa Zelandia*	35	36	44	40
Alberta (Kanada)*	31	31	39	43
Norwegia*	17	20	25	42
średnia TALIS-49	18	23	26	28
średnia UE-22	18	20	22	29

Tabela do wykresu 6.15. Możliwość udziału różnych grup w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły według nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)	Ta szkoła zapewnia rodzicom lub opiekunom uczniów możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)	Ta szkoła zapewnia uczniom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)
Zdecydowanie się zgadzam	21	27	18
Zgadzam się	62	66	68
Nie zgadzam się	14	6	13
Zdecydowanie się nie zgadzam	3	1	1

Tabela do wykresu 6.16. Możliwość udziału pracowników w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły – porównanie międzynarodowe

Kraj	Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)
Albania	97
Wietnam	97
Uzbekistan	93
Bułgaria	92
Węgry	90
Azerbejdżan	90
Łotwa	89
Szanghaj (Chiny)	89
Kosowo	88
Litwa	88
Czarnogóra	88
Rumunia	88
Estonia	86
Słowenia	86
Czechy	85
Arabia Saudyjska	85
Kolumbia	84
Kazachstan	84
Polska	83
Serbia	83
Islandia	82
Austria	82
Chorwacja	82
średnia TALIS 49	81
Macedonia Północna	80
Dania	80
Turcja	80
Maroko	80
Korea Południowa	80
średnia UE 22	79
Hiszpania	77
Finlandia	77
Brazylia	77
ZEA	76
Słowacja	76
Szwecja	76
Singapur	76

Kraj	Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)
Bahrajn	75
Francja	75
Włochy	75
Cypr	75
Japonia	74
Portugalia	74
Stany Zjednoczone	73
Południowa Afryka	72
Belgia	71
Izrael	69
Kostaryka	68
Malta	67
Australia	65
Chile	65
Norwegia*	85
Holandia*	80
Alberta (Kanada)*	78
Nowa Zelandia*	72

Tabela do wykresu 6.17. Możliwość udziału pracowników w podejmowaniu decyzji i zachęcanie do przewodniczenia nowym inicjatywom – ogółem w Polsce i według wielkości oraz lokalizacji szkoły

		Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)	Ta szkoła zachęca pracowników do przewodniczenia nowym inicjatywom (%)
	Ogółem	83	87
Liczba uczniów w szkole	Poniżej 250	87	91
	250–749	81	84
	750 lub więcej	76	84

		Ta szkoła zapewnia pracownikom możliwość aktywnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (%)	Ta szkoła zachęca pracowników do przewodniczenia nowym inicjatywom (%)
Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła (liczba mieszkańców)	Poniżej 3 tys. mieszkańców	88	90
	3–100 tys. mieszkańców	81	85
	Pow. 100 tys. mieszkańców	79	85

Tabela do wykresu 6.18a. Działania dyrektorów szkół w Polsce na rzecz rozwoju postaw przywódczych u nauczycieli

	Dyrektor zachęca nauczycieli do współpracy w wypracowywaniu nowych rozwiązań dydaktycznych (%)	Dyrektor dba o to, żeby nauczyciele brali odpowiedzialność za doskonalenie swoich umiejętności dydaktycznych (%)	Dyrektor dba o to, żeby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów (%)
Zdecydowanie się nie zgadzam	1	1	1
Nie zgadzam się	7	6	4
Zgadzam się	56	59	62
Zdecydowanie się zgadzam	36	34	33

Tabela do wykresu 6.18b. Działania dyrektorów szkół w Polsce na rzecz rozwoju postaw przywódczych u nauczycieli

	Podjęmowałam/ podjęmowałem działania wspierające współpracę między nauczycielami na rzecz nowych form nauczania i innowacji pedagogicznych (%)	Podjęmowałam/ podjęmowałem działania, aby nauczyciele przyjmowali na siebie odpowiedzialność za rozwijanie swoich kompetencji dydaktycznych (%)	Podjęmowałam/ podjęmowałem działania, aby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów (%)
Nigdy lub rzadko	3	2	1
Czasami	33	30	12
Często	52	52	59
Bardzo często	13	16	28

Tabela do wykresu 6.19. Przywództwo nauczycieli w Polsce

	Odpowiedzi dyrektorów (%)			
	Nauczyciele przewodniczą w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej	Nauczyciele inicjują i prowadzą wspólne działania	Nauczyciele prowadzą działania związane ze swoim rozwojem zawodowym, gdy tylko jest to możliwe	Nauczyciele uczestniczą w wydarzeniach i projektach szkolnych niezwiązanych z nauczaniem
Zdecydowanie się zgadzam	31	37	30	32
Zgadzam się	65	61	65	60
Nie zgadzam się	3	1	4	7
Zdecydowanie się nie zgadzam	1	1	1	1

	Odpowiedzi dyrektorów (%)			
	Nauczyciele przewodniczą w tworzeniu profesjonalnej społeczności edukacyjnej	Nauczyciele inicjują i prowadzą wspólne działania	Nauczyciele prowadzą działania związane ze swoim rozwojem zawodowym, gdy tylko jest to możliwe	Nauczyciele uczestniczą w wydarzeniach i projektach szkolnych niezwiązanych z nauczaniem
Zdecydowanie się zgadzam	18	23	21	24
Zgadzam się	68	70	72	69
Nie zgadzam się	13	6	7	7
Zdecydowanie się nie zgadzam	1	0	0	1

Tabela do wykresu 6.20. Średnie wartości na skalach przywództwa nauczycieli według deklaracji nauczycieli i według deklaracji dyrektorów – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Przywództwo edukacyjne nauczycieli” (%)	Wartość na skali „Przywództwo nauczycieli (dyrektor)” (%)
Albania	14,0	11,7
Arabia Saudyjska	13,7	11,5
Uzbekistan	13,3	11,4
ZEA	13,2	11,6
Bułgaria	13,2	11,6
Szanghaj (Chiny)	13,1	11,5
Bahrajn	13,0	11,5
Kosowo	12,9	10,7
Kazachstan	12,8	10,7
Austria	12,7	11,5
Czarnogóra	12,7	11,1
Wietnam	12,7	10,4
Rumunia	12,6	11,4
Łotwa	12,6	10,8
Kolumbia	12,5	11,0
Polska	12,5	11,4

Kraj	Wartość na skali „Przywództwo edukacyjne nauczycieli” (%)	Wartość na skali „Przywództwo nauczycieli (dyrektor)” (%)
Południowa Afryka	12,5	10,9
Azerbejdżan	12,5	9,9
Węgry	12,4	11,5
Korea Południowa	12,4	11,9
Litwa	12,3	10,5
Czechy	12,3	11,1
Izrael	12,2	10,6
Brazylia	12,2	10,3
Chile	12,2	10,9
Macedonia Północna	12,2	10,8
Islandia	12,2	10,1
Serbia	12,2	10,6
Belgia	12,1	10,3
Singapur	12,1	11,5
Dania	12,1	10,7
Estonia	12,1	10,1
Turcja	12,0	10,3
Stany Zjednoczone	12,0	10,6
Chorwacja	11,9	10,2
Cypr	11,9	10,8
Australia	11,9	10,5
Szwecja	11,9	10,0
Kostaryka	11,9	11,2
Portugalia	11,9	10,6
Hiszpania	11,9	9,8
Słowenia	11,8	10,3
Włochy	11,8	10,1
Maroko	11,7	10,5
Malta	11,7	9,6
Słowacja	11,7	9,7
Francja	11,5	9,5
Finlandia	11,5	9,6
Japonia	11,2	10,3

Tabela do wykresu 6.21. Poczucie wpływu nauczycieli na politykę edukacyjną – porównanie międzynarodowe

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Wietnam	82
Albania	78
Uzbekistan	78
ZEA	74
Arabia Saudyjska	73
Kazachstan	64
Bahrajn	63
Azerbejdżan	62
Kolumbia	62
Południowa Afryka	59
Maroko	59
Brazylia	53
Szanghaj (Chiny)	53
Kosowo	49
Cypr	48
Chile	44
Portugalia	43
Singapur	43
Izrael	42
Islandia	40
Rumunia	39
Turcja	39
średnia TALIS 49	36
Macedonia Północna	34
Kostaryka	33
Bułgaria	32
Stany Zjednoczone	31
Estonia	30
Włochy	27
Malta	25
Australia	23
Serbia	22
Czarnogóra	20
Finlandia	19
Dania	18
średnia UE 22	18
Korea Południowa	18
Słowacja	18
Litwa	16

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Czechy	16
Łotwa	16
Belgia	16
Hiszpania	16
Francja	15
Słowenia	14
Węgry	11
Szwecja	11
Japonia	11
Chorwacja	10
Polska	9
Austria	9
Holandia*	31
Nowa Zelandia*	25
Norwegia*	18
Alberta (Kanada)*	15

Tabela do wykresu 6.22. Relacje dyrektora szkoły z pracownikami – ogółem w Polsce i według cech nauczyciela i szkoły

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
	Ogółem	34	55	9	2
Płeć	Kobiety	33	56	9	2
	Mężczyźni	37	53	9	2
Wiek	Poniżej 30 lat	50	45	3	2
	30–49 lat	34	55	9	2
	50 lat lub więcej	33	57	9	2
Doświadczenie w zawodzie nauczyciela	0–5 lat	43	46	9	2
	6–10 lat	44	46	8	2
	Więcej niż 10 lat	31	58	9	2
Rodzaj szkoły	Publiczna	34	55	9	2
	Niepubliczna	34	56	8	1

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła (liczba mieszkańców)	3 tys. lub mniej	38	55	6	1
	Między 3 tys. a 100 tys.	30	56	12	2
	Powyżej 100 tys.	34	55	10	2
Liczba uczniów w szkole	Poniżej 250	39	54	5	1
	250–749	30	56	11	2
	750 lub więcej	26	56	15	2

Tabela do wykresu 6.23. Wsparcie zawodowe nauczycieli ze strony dyrekcji szkoły – ogółem w Polsce i według cech nauczyciela i cech szkoły

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
	Ogółem	29	61	8	2
Płeć	Kobiety	29	61	9	2
	Mężczyźni	32	62	6	1
Wiek	Poniżej 30 lat	32	63	4	2
	30–49 lat	28	60	10	2
	50 lat lub więcej	30	62	7	2
Doświadczenie w zawodzie nauczyciela	0–5 lat	26	64	8	2
	6–10 lat	33	55	11	1
	Więcej niż 10 lat	29	61	8	2
Rodzaj szkoły	Publiczna	30	61	8	2
	Niepubliczna	25	64	10	1
Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła (liczba mieszkańców)	3 tys. lub mniej	36	56	7	1
	Między 3 tys. a 100 tys.	25	65	8	2
	Powyżej 100 tys.	23	65	10	2

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Liczba uczniów w szkole	Poniżej 250	34	58	7	1
	250–749	26	63	9	2
	750 lub więcej	22	68	9	1

Tabela do wykresu 6.24. Przywództwo dyrektora zorientowane na relacje w Polsce

	Dyrektor ma jasną wizję tej szkoły (%)	Dyrektor zachęca wszystkich pracowników do wyrażenia swojego zdania na temat ważnych decyzji (%)	Dyrektor ma dobre relacje z pracownikami (%)	Dyrektor ma dobre relacje z rodzicami lub opiekunami uczniów (%)
Zdecydowanie się zgadzam	37	29	34	34
Zgadzam się	55	54	55	61
Nie zgadzam się	7	15	9	5
Zdecydowanie się nie zgadzam	1	2	2	1

Tabela do wykresu 6.25. Relacje między nauczycielami – porównanie międzynarodowe

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Albania	98
Wietnam	98
Szanghaj (Chiny)	96
Arabia Saudyjska	95
Uzbekistan	95
Kosowo	95
WEA	95
Węgry	94
Singapur	94
Islandia	93
Rumunia	92

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Łotwa	91
Izrael	91
Chile	91
Bułgaria	90
Azerbejdżan	90
Szwecja	90
Kazachstan	90
Bahrajn	90
Belgia	90
Hiszpania	90
Estonia	90
Korea Południowa	89
Australia	89
Dania	89
Stany Zjednoczone	89
Cypr	88
Finlandia	88
Serbia	88
Polska	88
Czarnogóra	88
średnia TALIS 49	88
Austria	87
Brazylia	87
średnia UE 22	87
Czechy	86
Malta	85
Litwa	85
Maroko	84
Macedonia Północna	84
Słowenia	84
Słowacja	84
Kolumbia	83
Chorwacja	83
Włochy	83
Turcja	82
Francja	81
Południowa Afryka	81
Portugalia	80
Japonia	77
Kostaryka	55
Alberta (Kanada)*	93

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Norwegia*	93
Nowa Zelandia*	91
Holandia*	88

Tabela do wykresu 6.26. Relacje między nauczycielami – ogółem w Polsce, według płci i wybranych cech szkoły

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)
	Ogółem	12	65	23
Płeć	Kobiety	12	66	22
	Mężczyźni	11	62	27
Liczba uczniów w szkole	Poniżej 250	9	65	26
	250–749	14	65	21
	750 lub więcej	18	65	18
Charakter szkoły	Szkoła publiczna	13	65	23
	Szkoła niepubliczna	7	66	27

Tabela do wykresu 6.27. Relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce – TALIS 2013 i TALIS 2024

	Rok	Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Nauczyciele i uczniowie zazwyczaj mają dobre relacje.	2013	16	79	5	0
	2024	19	77	4	0
Większość nauczycieli uważa, że dobre samopoczucie uczniów jest ważne.	2013	16	76	8	0
	2024	31	66	3	0
Większość nauczycieli jest zainteresowana tym, co uczniowie mają do powiedzenia.	2013	15	77	8	0
	2024	24	70	5	0
Jeśli uczeń potrzebuje dodatkowej pomocy, szkoła ją zapewnia.	2013	37	61	2	0
	2024	41	56	2	0

Tabela do wykresu 6.28. Skala relacji nauczyciel–uczniowie – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wartość na skali „Relacje nauczyciel–uczniowie”	Czy wynik jest statystycznie odróżnialny od Polski?
ZEA	15,1	tak
Arabia Saudyjska	15,0	tak
Albania	15,0	tak
Szanghaj (Chiny)	14,4	tak
Bahrajn	14,3	tak
Islandia	14,3	tak
Chile	14,3	tak
Dania	14,1	tak
Kosowo	14,1	tak
Węgry	14,0	tak
Australia	14,0	tak
Stany Zjednoczone	13,9	tak
Korea Południowa	13,9	tak
Finlandia	13,9	tak
Bułgaria	13,9	tak
Portugalia	13,9	tak
Izrael	13,8	tak
Malta	13,8	tak
Szwecja	13,8	tak
Singapur	13,7	tak
Kolumbia	13,7	tak
Czarnogóra	13,7	tak
Hiszpania	13,6	tak
Rumunia	13,6	tak
Austria	13,6	nie
Litwa	13,6	tak
Łotwa	13,6	tak
Belgia	13,6	nie
Serbia	13,5	nie
Kazachstan	13,5	nie
Polska	13,4	wynik Polski
Włochy	13,4	nie
Chorwacja	13,4	nie
Słowenia	13,4	nie
Południowa Afryka	13,4	nie
Cypr	13,4	nie
Estonia	13,3	nie
Japonia	13,3	nie

Kraj	Wartość na skali „Relacje nauczyciel–ucznio­wie”	Czy wynik jest statystycznie odróżnialny od Polski?
Macedonia Północna	13,3	nie
Francja	13,3	nie
Brazylia	13,3	tak
Uzbekistan	13,2	tak
Kostaryka	13,2	tak
Wietnam	13,2	tak
Turcja	13,1	tak
Słowacja	13,1	tak
Czechy	12,9	tak
Maroko	12,9	tak
Azerbejdżan	12,8	tak
Alberta (Kanada)*	14,5	tak
Norwegia*	14,4	tak
Nowa Zelandia*	14,0	tak
Holandia*	13,8	tak

Tabela do wykresu 6.29. Relacje między nauczycielami a uczniami w Polsce według wielkości szkoły

		Zdecydowanie się zgadzam (%)	Zgadzam się (%)	Nie zgadzam się (%)	Zdecydowanie się nie zgadzam (%)
Nauczyciele i uczniowie zazwyczaj mają dobre relacje.	<250 uczniów	22	74	4	0
	250–749 uczniów	17	78	4	0
	>749 uczniów	11	83	6	0
Większość nauczycieli uważa, że dobre samopoczucie uczniów jest ważne.	<250 uczniów	33	65	2	0
	250–749 uczniów	29	68	3	0
	>749 uczniów	23	70	6	0
Większość nauczycieli jest zainteresowana tym, co uczniowie mają do powiedzenia.	<250 uczniów	28	67	4	0
	250–749 uczniów	22	73	6	0
	>749 uczniów	16	74	10	0
Jeśli uczeń potrzebuje dodatkowej pomocy, szkoła ją zapewnia.	<250 uczniów	46	53	1	0
	250–749 uczniów	39	58	3	0
	>749 uczniów	31	65	4	0

Tabela do wykresu 6.30. Opinie nauczycieli na temat stosunku uczniów do nauczycieli – porównanie międzynarodowe

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Wietnam	96
Uzbekistan	92
Arabia Saudyjska	89
ZEA	89
Szanghaj (Chiny)	88
Włochy	86
Dania	84
Albania	83
Kolumbia	83
Korea Południowa	81
Łotwa	80
Rumunia	80
Austria	80
Chile	79
Bułgaria	79
Singapur	78
Estonia	78
Izrael	78
Czarnogóra	78
Bahrajn	78
Maroko	78
Kazachstan	76
Macedonia Północna	76
Litwa	75
Azerbejdżan	74
Kosowo	74
średnia TALIS 49	73
Czechy	73
Finlandia	73
Szwecja	71
Islandia	71
Cypr	69
średnia UE 22	69
Australia	69
Turcja	68
Serbia	67
Hiszpania	67
Południowa Afryka	66
Belgia	66

Kraj	Odsetek nauczycieli (%)
Polska	66
Stany Zjednoczone	66
Słowenia	64
Chorwacja	63
Kostaryka	62
Portugalia	62
Słowacja	60
Malta	60
Węgry	57
Francja	55
Japonia	54
Brazylia	53
Alberta (Kanada)*	77
Nowa Zelandia*	74
Holandia*	73
Norwegia*	72

Tabela do wykresu 6.31. Prześladowanie rówieśnicze i przeciwdziałanie dręczeniu wśród uczniów w Polsce

	Przeciwdziałanie dręczeniu wśród uczniów (%)		
	Nauczyciele w tej szkole dają uczniom jasno do zrozumienia, że dręczenie innych nie jest tolerowane	W tej szkole uczniowie informują nauczycieli, kiedy inni uczniowie są dręczeni	W tej szkole są dorośli, do których uczniowie mogliby się zwrócić w razie problemów osobistych
Zdecydowanie się zgadzam	74	31	59
Zgadzam się	25	64	40
Nie zgadzam się	0	5	1
Zdecydowanie się nie zgadzam	1	0	0

	Prześladowanie rówieśnicze (%)			
	Nauczyciele w tej szkole szczerze niepokoją się o uczniów	Uczniowie w tej szkole są wyśmiewani z powodu ubioru lub wyglądu zewnętrznego	Uczniowie tej szkoły są poniżani z powodu ich przynależności etnicznej lub narodowości	Uczniowie w tej szkole są wyśmiewani z powodu ich ekspresji płciowej lub orientacji seksualnej
Zdecydowanie się zgadzam	49	1	1	1
Zgadzam się	46	19	8	8
Nie zgadzam się	4	61	58	60
Zdecydowanie się nie zgadzam	1	18	33	32

Tabela do wykresu 6.32. Opinie nauczycieli w Polsce na temat występowania problematycznych relacji między uczniami

		Dręczenie przez rówieśników stanowi problem w tej szkole (%)	Uczniowie w tej szkole są wyśmiewani z powodu ubioru lub wyglądu zewnętrznego (%)	Uczniowie tej szkoły są poniżani z powodu ich przynależności etnicznej lub narodowości (%)
	Ogółem	17	21	9
Płeć	Kobiety	18	22	10
	Mężczyźni	14	17	6
Liczba uczniów w szkole	Poniżej 250	14	14	4
	250–749	18	25	12
	750 lub więcej	29	33	18
Uczniowie uchodzący	Nie ma w szkole	15	16	5
	Są w szkole	18	23	11

Tabela do wykresu 6.33. Odsetek nauczycieli deklarujących, że rodzice cenią nauczycieli, oraz średnia liczba godzin poświęcanych przez nauczycieli na kontakty z rodzicami – porównanie międzynarodowe

Kraj	Odsetek nauczycieli deklarujących, że rodzice cenią nauczycieli (%)	Średnia liczba godzin poświęcanych przez nauczyciela na kontakty z rodzicami (%)
Wietnam	96	2,4
ZEA	92	2,3
Arabia Saudyjska	91	2,5
Uzbekistan	90	3,3
Albania	86	1,4
Dania	84	1,7
Szanghaj (Chiny)	83	2,5
Kolumbia	81	2,5
Włochy	81	1,6
Bahrajn	79	2,4
Maroko	79	1,1
Izrael	78	2,3
Szwecja	76	1,8
Bułgaria	76	2,2
Finlandia	76	1,4
Singapur	76	1,5
Łotwa	74	1,7
Rumunia	74	1,8
Kosowo	74	2,2
Austria	73	1,2
Estonia	72	1,5
Litwa	72	2,0
Cypr	71	1,7
Korea Południowa	71	1,8
Australia	69	1,8
Macedonia Północna	69	2,3
Azerbejdżan	69	3,6
Czechy	69	1,3
Kazachstan	68	3,4
Chile	66	2,4
Czarnogóra	66	1,5
Południowa Afryka	66	2,9
Hiszpania	65	1,7
Stany Zjednoczone	64	2,0
Islandia	63	1,3

Kraj	Odsetek nauczycieli deklarujących, że rodzice cenią nauczycieli (%)	Średnia liczba godzin poświęcanych przez nauczyciela na kontakty z rodzicami (%)
Belgia	63	1,0
Malta	62	1,5
Turcja	61	2,0
Serbia	61	1,9
Brazylia	54	2,5
Kostaryka	54	3,1
Słowenia	54	3,0
Polska	53	1,4
Węgry	53	1,5
Słowacja	52	1,5
Portugalia	52	1,2
Chorwacja	48	1,6
Francja	45	1,2
Japonia	45	1,4
średnia UE 22	63	1,5
średnia TALIS 49	69	2,0
Holandia*	78	1,5
Norwegia*	76	1,7
Nowa Zelandia*	73	1,7
Alberta (Kanada)*	73	1,6

Tabela do wykresu 7.1.a Tryb uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania – porównanie międzynarodowe

Kraj	Standardowa ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Skrócona ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Tylko (wy)kształcenie/ przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu
Korea Południowa	98	1	1
Japonia	98	0	2
Polska	94	3	1
Wietnam	94	2	3
Portugalia	94	2	1
Węgry	92	0	5
Austria	91	3	3
Słowenia	91	3	3
Hiszpania	91	4	3

Kraj	Standardowa ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Skrócona ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Tylko (wy)kształcenie/ przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu
Szanghaj (Chiny)	91	8	2
Albania	90	1	8
Czarnogóra	87	0	6
Finlandia	87	3	3
Belgia	82	14	1
Chorwacja	82	6	7
Dania	81	9	6
Słowacja	81	10	6
Turcja	79	18	2
Chile	79	6	10
Czechy	79	10	3
średnia UE 22	78	5	13
Serbia	77	2	17
Łotwa	76	10	7
Brazylia	76	3	13
Malta	75	6	12
Francja	74	6	12
Singapur	74	16	7
Kolumbia	74	12	7
Estonia	73	8	9
średnia TALIS 49	72	10	13
Szwecja	72	17	4
Azerbejdżan	71	8	17
Stany Zjednoczone	68	20	7
Macedonia Północna	68	11	17
Izrael	68	20	1
Uzbekistan	64	8	24
Litwa	63	8	26
Cypr	62	6	27
Kosowo	61	5	30
ZEA	60	5	25
Maroko	58	15	20
Włochy	56	0	43
Islandia	55	27	6
Bahrajn	51	10	17
Australia	48	47	1
Południowa Afryka	47	37	9
Kazachstan	46	4	47
Kostaryka	45	19	30

Kraj	Standardowa ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Skrócona ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Tylko (wy)kształcenie/ przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu
Rumunia	42	4	50
Arabia Saudyjska	16	22	49
Alberta (Kanada)*	96	0	2
Nowa Zelandia*	80	13	6
Holandia*	70	18	5
Norwegia*	66	23	4

Tabela do wykresu 7.1.b Tryb uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania – porównanie międzynarodowe

Kraj	Posiadam inne kwalifikacje niewymienione powyżej	Nie posiadam kwalifikacji związanych z przedmiotem, którego uczę, ani żadnego rodzaju wykształcenia pedagogicznego
Korea Południowa	0	0
Japonia	0	0
Polska	1	0
Wietnam	1	0
Portugalia	3	1
Węgry	3	1
Austria	2	1
Słowenia	1	2
Hiszpania	2	0
Szanghaj (Chiny)	0	0
Albania	1	1
Czarnogóra	5	2
Finlandia	2	6
Belgia	1	2
Chorwacja	4	1
Dania	2	2
Słowacja	3	1
Turcja	1	0
Chile	4	1
Czechy	3	6
średnia UE 22	2	2
Serbia	3	2
Łotwa	6	2

Kraj	Posiadam inne kwalifikacje niewymienione powyżej	Nie posiadam kwalifikacji związanych z przedmiotem, którego uczę, ani żadnego rodzaju wykształcenia pedagogicznego
Brazylia	6	2
Malta	5	1
Francja	5	3
Singapur	2	1
Kolumbia	6	1
Estonia	5	6
średnia TALIS 49	4	2
Szwecja	5	2
Azerbejdżan	2	3
Stany Zjednoczone	3	2
Macedonia Północna	3	1
Izrael	11	1
Uzbekistan	3	2
Litwa	2	1
Cypr	2	2
Kosowo	4	1
ZEA	9	1
Maroko	4	3
Włochy	0	1
Islandia	7	6
Bahrajn	18	3
Australia	4	0
Południowa Afryka	6	2
Kazachstan	2	1
Kostaryka	5	1
Rumunia	3	1
Arabia Saudyjska	10	3
Alberta (Kanada)*	2	0
Nowa Zelandia*	2	0
Holandia*	1	5
Norwegia*	6	1

Tabela do wykresu 7.2.a Ocena aspektów kształcenia prowadzącego do uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania – porównanie międzynarodowe

Kraj	Zapewniło mi dogłębne zrozumienie przedmiotu, którego uczę/przedmiotów, których uczę (%)	Przygotowało mnie do skutecznego zarządzania zachowaniem uczniów w klasie (%)	Zapewniło mi wystarczająco dużo czasu na obserwację lekcji (%)
Albania	99	97	94
Wietnam	97	97	95
ZEA	95	93	90
Szanghaj (Chiny)	93	91	87
Uzbekistan	93	93	89
Kazachstan	96	88	91
Arabia Saudyjska	95	91	88
Kosowo	96	94	88
Kolumbia	91	88	79
Południowa Afryka	94	89	89
Bahrajn	93	90	89
Singapur	90	82	84
Brazylia	91	76	77
Macedonia Północna	95	88	75
Azerbejdżan	91	87	82
Łotwa	86	72	62
Kostaryka	87	79	66
Chile	90	67	69
Stany Zjednoczone	83	72	75
Belgia – Wsp. Flamandzka	87	67	78
Czarnogóra	97	81	70
Rumunia	95	81	72
Portugalia	90	65	75
Holandia*	85	67	74
Bułgaria	93	59	66
Estonia	90	68	72
Polska	87	53	78
Litwa	92	69	65
Nowa Zelandia*	73	67	81
Belgia	82	59	73
średnia TALIS 49	89	69	69
Malta	86	68	73
Izrael	77	62	76
Alberta (Kanada)*	76	59	78
Turcja	87	86	74

Kraj	Zapewniło mi dogłębne zrozumienie przedmiotu, którego uczę/przedmiotów, których uczę (%)	Przygotowało mnie do skutecznego zarządzania zachowaniem uczniów w klasie (%)	Zapewniło mi wystarczająco dużo czasu na obserwację lekcji (%)
Serbia	94	78	65
Węgry	91	58	79
Słowacja	86	51	73
Australia	73	54	69
Belgia – Wsp. Francuska	74	48	66
Korea Południowa	94	67	59
Cypr	92	57	47
Islandia	76	53	38
Maroko	89	81	63
Szwecja	86	45	60
średnia UE 22	83	49	55
Finlandia	84	48	74
Chorwacja	93	56	50
Austria	88	43	65
Włochy	85	53	42
Dania	88	54	35
Japonia	90	51	35
Czechy	77	31	40
Słowenia	89	37	28
Hiszpania	69	39	40
Norwegia*	81	43	45
Francja	81	35	37

Tabela do wykresu 7.2.b Ocena aspektów kształcenia prowadzącego do uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania – porównanie międzynarodowe

Kraj	Zachowywało równowagę pomiędzy teoretycznymi i praktycznymi aspektami nauczania (%)	Zapewniło mi wystarczająco dużo możliwości prowadzenia lekcji w szkole (%)	Ogólnie, kształcenie prowadzące do uzyskania kwalifikacji do nauczania było na wysokim poziomie (%)
Albania	96	96	99
Wietnam	95	96	94
ZEA	93	93	95
Szanghaj (Chiny)	92	88	92
Uzbekistan	91	91	90
Kazachstan	91	88	90

Kraj	Zachowywało równowagę pomiędzy teoretycznymi i praktycznymi aspektami nauczania (%)	Zapewniło mi wystarczająco dużo możliwości prowadzenia lekcji w szkole (%)	Ogólnie, kształcenie prowadzące do uzyskania kwalifikacji do nauczania było na wysokim poziomie (%)
Arabia Saudyjska	91	92	92
Kosowo	89	89	96
Kolumbia	89	84	91
Południowa Afryka	89	88	93
Bahrajn	88	88	92
Singapur	86	87	92
Brazylia	82	73	89
Macedonia Północna	81	86	91
Azerbejdżan	81	82	86
Łotwa	78	79	88
Kostaryka	78	73	84
Chile	77	77	88
Stany Zjednoczone	77	81	84
Belgia – Wsp. Flamandzka	76	82	85
Czarnogóra	76	67	88
Rumunia	75	71	89
Portugalia	72	74	91
Holandia*	72	81	81
Bułgaria	72	68	89
Estonia	72	74	91
Polska	71	75	85
Litwa	71	72	79
Nowa Zelandia*	70	79	80
Belgia	70	68	79
średnia TALIS 49	70	71	82
Malta	69	75	81
Izrael	69	72	80
Alberta (Kanada)*	69	77	78
Turcja	67	69	73
Serbia	65	60	83
Węgry	64	70	87
Słowacja	62	64	81
Australia	61	69	75
Belgia – Wsp. Francuska	61	45	69
Korea Południowa	60	62	78
Cypr	59	53	92
Islandia	59	61	70

Kraj	Zachowywało równowagę pomiędzy teoretycznymi i praktycznymi aspektami nauczania (%)	Zapewniło mi wystarczająco dużo możliwości prowadzenia lekcji w szkole (%)	Ogólnie, kształcenie prowadzące do uzyskania kwalifikacji do nauczania było na wysokim poziomie (%)
Maroko	58	69	66
Szwecja	55	65	72
średnia UE 22	54	58	71
Finlandia	53	68	88
Chorwacja	51	45	74
Austria	51	54	72
Włochy	50	60	74
Dania	46	50	71
Japonia	46	43	57
Czechy	46	51	71
Słowenia	43	34	69
Hiszpania	40	41	56
Norwegia*	38	66	58
Francja	35	45	51

Tabela do wykresu 7.3a. Ocena przygotowania do zawodu w roku szkolnym 2023/2024 dzięki posiadanemu wykształceniu – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wiedza merytoryczna w zakresie niektórych lub wszystkich przedmiotów, których ucę (%)	Dydaktyka niektórych lub wszystkich przedmiotów, których ucę (%)	Pedagogika ogólna (%)	Praktyka nauczania niektórych lub wszystkich przedmiotów, których ucę (%)
Albania	97	97	97	96
Australia	56	54	59	49
Austria	74	62	54	58
Azerbejdżan	82	76	79	82
Bahrajn	91	90	88	90
Belgia	80	79	76	70
Brazylia	94	88	88	82
Bułgaria	82	81	73	69
Chile	83	81	80	77
Kolumbia	83	80	82	79
Kostaryka	80	76	77	71
Chorwacja	83	58	55	54
Cypr	80	65	66	57
Czechy	75	49	52	39

Kraj	Wiedza merytoryczna w zakresie niektórych lub wszystkich przedmiotów, których ucę (%)	Dydaktyka niektórych lub wszystkich przedmiotów, których ucę (%)	Pedagogika ogólna (%)	Praktyka nauczania niektórych lub wszystkich przedmiotów, których ucę (%)
Dania	85	78	77	65
Estonia	74	66	69	66
Finlandia	70	61	54	67
Francja	70	46	38	39
Węgry	93	85	85	85
Islandia	63	64	72	62
Izrael	57	55	54	56
Włochy	95	68	63	81
Japonia	44	40	35	38
Kazachstan	73	78	78	77
Korea Południowa	71	66	63	60
Kosowo	92	89	91	90
Łotwa	92	90	89	88
Litwa	95	92	91	90
Malta	71	72	73	67
Czarnogóra	87	77	74	74
Maroko	84	78	75	77
Macedonia Północna	81	77	74	73
Polska	94	89	84	85
Portugalia	83	74	74	68
Rumunia	86	80	76	83
Arabia Saudyjska	92	91	92	92
Serbia	86	82	72	74
Szanghaj (Chiny)	88	86	87	84
Singapur	73	72	76	70
Słowacja	80	69	73	62
Słowenia	70	47	41	34
Południowa Afryka	85	83	82	84
Hiszpania	89	67	59	71
Szwecja	85	68	68	50
Turcja	83	81	84	74
ZEA	89	90	89	91
Stany Zjednoczone	72	68	73	63
Uzbekistan	73	77	76	75
Wietnam	95	94	96	88
średnia UE 22	85	69	64	67
średnia TALIS 49	81	74	73	71
Alberta (Kanada)*	52	58	69	56

Kraj	Wiedza merytoryczna w zakresie niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć (%)	Dydaktyka niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć (%)	Pedagogika ogólna (%)	Praktyka nauczania niektórych lub wszystkich przedmiotów, których uczyć (%)
Holandia*	87	84	71	73
Nowa Zelandia*	55	57	63	59
Norwegia*	67	56	60	39

Tabela do wykresu 7.3b. Ocena przygotowania do zawodu w roku szkolnym 2023/2024 dzięki posiadanemu wykształceniu – porównanie międzynarodowe

Kraj	Nauczanie w wielokulturowym lub wielojęzycznym środowisku (%)	Wykorzystywanie narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu (%)	Wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów (%)
Albania	87	85	96
Australia	20	31	26
Austria	22	31	26
Azerbejdżan	44	51	83
Bahrajn	80	85	89
Belgia	25	34	30
Brazylia	55	63	64
Bułgaria	30	41	52
Chile	31	53	51
Kolumbia	45	63	68
Kostaryka	46	56	58
Chorwacja	24	34	35
Cypr	39	51	48
Czechy	15	21	24
Dania	24	31	25
Estonia	25	38	50
Finlandia	15	23	20
Francja	12	26	10
Węgry	32	38	63
Islandia	23	28	43
Izrael	33	40	45
Włochy	40	56	56
Japonia	12	28	28
Kazachstan	50	73	77
Korea Południowa	28	42	48

Kraj	Nauczanie w wielokulturowym lub wielojęzycznym środowisku (%)	Wykorzystywanie narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu(%)	Wspieranie rozwoju społeczno- -emocjonalnego uczniów (%)
Kosowo	74	72	90
Łotwa	53	65	73
Litwa	58	76	79
Malta	28	41	38
Czarnogóra	54	53	64
Maroko	47	57	60
Macedonia Północna	49	58	70
Polska	33	65	69
Portugalia	21	24	32
Rumunia	53	71	73
Arabia Saudyjska	73	90	91
Serbia	43	59	67
Szanghaj (Chiny)	63	80	83
Singapur	52	48	47
Słowacja	30	43	46
Słowenia	9	22	22
Południowa Afryka	71	60	75
Hiszpania	46	58	47
Szwecja	26	23	27
Turcja	46	70	78
ZEA	80	82	88
Stany Zjednoczone	37	44	40
Uzbekistan	63	79	79
Wietnam	37	83	86
średnia UE 22	31	46	43
średnia TALIS 49	41	52	56
Alberta (Kanada)*	29	36	32
Holandia*	29	38	47
Nowa Zelandia*	36	26	28
Norwegia*	13	17	20

Tabela do wykresu 7.4. Udział nauczycieli w formalnych i nieformalnych działaniach wdrażających do pracy – porównanie międzynarodowe

Kraj	Formalny program wdrażający do pracy (%)	Nieformalne działania wdrażające do pracy (%)
Szanghaj (Chiny)	91	45
Singapur	80	77
Uzbekistan	79	42
ZEA	76	70
Bahrajn	74	56
Wietnam	74	25
Kazachstan	73	32
Stany Zjednoczone	66	71
Azerbejdżan	66	32
Południowa Afryka	65	68
Australia	65	82
Macedonia Północna	64	57
Japonia	63	27
Malta	60	62
Albania	60	51
Izrael	59	45
Polska	56	70
Słowacja	56	66
Serbia	56	66
Czarnogóra	54	67
Kosowo	54	33
Kolumbia	54	60
Chorwacja	54	69
Korea Południowa	52	53
Belgia	50	61
Arabia Saudyjska	50	40
średnia TALIS 49	49	53
Turcja	47	19
Czechy	46	75
Bułgaria	44	57
Cypr	43	50
Maroko	43	34
Rumunia	41	61
Austria	41	47
Łotwa	40	62
Słowenia	39	57
Brazylia	38	49
średnia UE 22	36	56

Kraj	Formalny program wdrażający do pracy (%)	Nieformalne działania wdrażające do pracy (%)
Hiszpania	36	53
Litwa	34	45
Kostaryka	33	43
Chile	32	57
Włochy	31	50
Finlandia	28	77
Estonia	27	49
Islandia	25	47
Dania	23	47
Węgry	22	53
Francja	21	44
Szwecja	20	54
Portugalia	15	60
Nowa Zelandia*	69	79
Holandia*	66	73
Alberta (Kanada)*	43	68
Norwegia*	32	55

Tabela do wykresu 7.5. Działania wdrażające do pracy w szkole, którymi zostali objęci nauczyciele klas 5–8 w Polsce

	Ogółem (%)	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)
Nawiązywanie kontaktów/współpraca z innymi nauczycielami	99	97
Zapoznanie z obowiązkami	97	97
Spotkania z dyrekcją i/lub doświadczonymi nauczycielami	95	93
Nadzór dyrekcji i/lub doświadczonych nauczycieli	93	92
Kursy/szkolenia/warsztaty stacjonarne	93	90
Obserwowanie lekcji innych nauczycieli w tej szkole	78	66
Kursy/szkolenia/warsztaty online	75	86
Nauczanie zespołowe wraz z bardziej doświadczonymi nauczycielami	68	64
Działania online (np. społeczności wirtualne)	53	57

	Ogółem (%)	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)
Prowadzenie portfolio, dzienników, pamiętników	49	50
Zmniejszona liczba prowadzonych lekcji	11	19

Tabela do wykresu 7.6. Nauczyciele objęci opieką mentorską według doświadczenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Kraj	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)	Doświadczenie zawodowe powyżej 10 lat (%)
Szanghaj (Chiny)	79	13
Bahrajn	65	58
Polska	57	3
ZEA	56	43
Uzbekistan	56	38
Izrael	54	13
Południowa Afryka	49	39
Kazachstan	43	12
Singapur	42	16
Stany Zjednoczone	42	9
Japonia	41	19
Australia	41	10
Wietnam	40	14
Czechy	36	3
Brazylia	34	32
Cypr	34	8
Kolumbia	33	12
Belgia	32	3
Malta	30	3
średnia TALIS 49	30	10
Azerbejdżan	28	24
Islandia	27	5
Litwa	26	2
Turcja	26	2
Łotwa	26	3
Węgry	25	1
średnia UE 22	25	2
Macedonia Północna	25	4

Kraj	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)	Doświadczenie zawodowe powyżej 10 lat (%)
Bułgaria	24	2
Rumunia	24	2
Serbia	24	2
Szwecja	23	2
Słowacja	23	5
Estonia	23	2
Dania	22	2
Austria	21	1
Portugalia	20	6
Kostaryka	18	6
Arabia Saudyjska	17	11
Francja	17	1
Kosowo	17	9
Chorwacja	16	0
Włochy	16	2
Albania	15	6
Hiszpania	15	3
Finlandia	14	2
Maroko	13	17
Słowenia	13	1
Korea Południowa	12	4
Chile	11	5
Czarnogóra	5	1
Nowa Zelandia*	48	12
Holandia*	51	7
Alberta (Kanada)*	24	9
Norwegia*	18	0

Tabela do wykresu 7.7.a Współpraca między nauczycielami – porównanie międzynarodowe

Kraj	Zespołowe nauczanie danej klasy tego samego przedmiotu przez więcej niż jednego nauczyciela (%)	Obserwowanie lekcji innych nauczycieli i przekazywanie informacji zwrotnej (%)	Angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty) (%)	Wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami (%)
Albania	11	10	20	53
Australia	18	8	14	79
Austria	61	9	16	70

Kraj	Zespołowe nauczanie danej klasy tego samego przedmiotu przez więcej niż jednego nauczyciela (%)	Obserwowanie lekcji innych nauczycieli i przekazywanie informacji zwrotnej (%)	Angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty) (%)	Wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami (%)
Azerbejdżan	62	38	26	50
Bahrajn	22	23	26	43
Belgia	26	4	12	60
Brazylia	24	10	19	32
Bułgaria	8	7	17	38
Chile	34	6	16	40
Kolumbia	36	13	30	34
Kostaryka	44	6	14	27
Chorwacja	3	2	6	28
Cypr	9	5	8	60
Czechy	17	13	11	48
Dania	58	21	20	61
Estonia	16	5	8	31
Finlandia	41	8	11	45
Francja	19	4	15	30
Węgry	30	7	15	38
Islandia	47	7	19	44
Izrael	23	6	19	62
Włochy	62	18	25	42
Japonia	50	10	11	41
Kazachstan	14	53	28	61
Korea Południowa	23	4	4	24
Kosowo	11	7	17	43
Łotwa	15	10	10	38
Litwa	7	4	8	29
Malta	9	3	6	45
Czarnogóra	9	7	15	41
Maroko	6	7	10	29
Macedonia Północna	17	8	15	37
Polska	12	7	16	36
Portugalia	32	8	16	60
Rumunia	15	6	12	29
Arabia Saudyjska	14	11	18	20
Serbia	14	14	16	30
Szanghaj (Chiny)	17	52	24	64
Singapur	27	6	10	61
Słowacja	13	4	9	44

Kraj	Zespołowe nauczanie danej klasy tego samego przedmiotu przez więcej niż jednego nauczyciela (%)	Obserwowanie lekcji innych nauczycieli i przekazywanie informacji zwrotnej (%)	Angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty) (%)	Wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami (%)
Słowenia	20	5	11	54
Południowa Afryka	18	14	21	57
Hiszpania	31	9	15	54
Szwecja	41	12	9	63
Turcja	29	17	14	26
ZEA	22	24	30	67
Stany Zjednoczone	25	10	12	50
Uzbekistan	50	79	53	73
Wietnam	69	66	30	78
średnia UE 22	29	9	16	43
średnia TALIS 49	26	14	17	46
Alberta (Kanada)*	21	6	22	56
Holandia*	14	6	6	44
Nowa Zelandia*	26	9	22	73
Norwegia*	45	9	12	74

Tabela do wykresu 7.7.b Współpraca między nauczycielami – porównanie międzynarodowe

Kraj	Udział w rozmowach na temat postępów w nauce konkretnych uczniów (%)	Współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce (%)	Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym (%)
Albania	67	58	41
Australia	79	60	47
Austria	75	47	6
Azerbejdżan	40	43	37
Bahrajn	59	51	38
Belgia	50	33	9
Brazylia	50	42	28
Bułgaria	59	45	21
Chile	50	39	35
Kolumbia	47	39	27
Kostaryka	28	26	22

Kraj	Udział w rozmowach na temat postępów w nauce konkretnych uczniów (%)	Współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce (%)	Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym (%)
Chorwacja	57	37	12
Cypr	62	55	22
Czechy	74	53	28
Dania	70	40	12
Estonia	66	39	15
Finlandia	79	47	10
Francja	43	20	3
Węgry	40	23	15
Islandia	70	44	31
Izrael	65	56	42
Włochy	68	41	18
Japonia	53	25	6
Kazachstan	67	54	38
Korea Południowa	43	19	22
Kosowo	54	46	24
Łotwa	65	48	14
Litwa	37	27	10
Malta	55	47	17
Czarnogóra	57	52	19
Maroko	37	21	9
Macedonia Północna	58	38	23
Polska	80	57	15
Portugalia	61	46	11
Rumunia	55	51	9
Arabia Saudyjska	33	27	21
Serbia	54	47	35
Szanghaj (Chiny)	44	54	73
Singapur	60	50	36
Słowacja	34	35	6
Słowenia	70	52	25
Południowa Afryka	56	57	38
Hiszpania	79	57	24
Szwecja	83	58	34
Turcja	40	38	34
ZEA	70	65	56
Stany Zjednoczone	64	46	47
Uzbekistan	60	65	52

Kraj	Udział w rozmowach na temat postępów w nauce konkretnych uczniów (%)	Współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce (%)	Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym (%)
Wietnam	45	65	63
średnia UE 22	64	43	15
średnia TALIS 49	57	45	26
Alberta (Kanada)*	75	45	38
Holandia*	40	27	10
Nowa Zelandia*	80	58	63
Norwegia*	83	62	62

Tabela do wykresu 7.8. Współpraca między nauczycielami kl. 5–8 w Polsce – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

	2013 (%)	2024 (%)
Uczestnictwo w grupowych działaniach związanych z rozwojem zawodowym	8	15
Obserwowanie lekcji innych nauczycieli i przekazywanie informacji zwrotnej	11	7
Angażowanie się we wspólne działania obejmujące różne klasy i grupy wiekowe (np. projekty)	16	16
Zespołowe nauczanie danej klasy tego samego przedmiotu przez więcej niż jednego nauczyciela	37	12
Wymiana materiałów dydaktycznych z innymi nauczycielami	43	36
Współpraca z innymi nauczycielami w tej szkole w celu zapewnienia wspólnych standardów oceny postępów uczniów w nauce	55	57
Udział w rozmowach na temat postępów w nauce konkretnych uczniów	76	80

Tabela do wykresu 7.9. Udział w doskonaleniu zawodowym nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	Ogółem (%)	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)
Kursy i szkolenia	97	96
Samokształcenie	96	94
Wymiana uwag po obserwacji lekcji	75	74
Formalne lub nieformalne sieci nauczycieli działające na rzecz rozwoju zawodowego	60	47
Konferencje edukacyjne, na których nauczyciele i/lub naukowcy prezentują wyniki badań lub prowadzą debatę o edukacji	57	51
Wizyty w innych szkołach wzbogacające mój warsztat pracy nauczyciela	30	27
Związane z moim nauczaniem wizyty w przedsiębiorstwach, organizacjach publicznych lub pozarządowych	27	27
Coaching jako część procedur szkolnych	25	31
Program kończący się uzyskaniem kwalifikacji (np. studia)	18	43
Inne	36	34

Tabela do wykresu 7.10. Samoocena wpływu działań podejmowanych przez nauczycieli w ramach doskonalenia zawodowego na nauczanie według lat doświadczenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Kraj	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)	Doświadczenie zawodowe powyżej 10 lat (%)
Wietnam	97	95
Albania	95	96
Brazylia	93	89
Arabia Saudyjska	91	91
Portugalia	90	92
Azerbejdżan	85	79
Kosowo	85	76
Włochy	83	83
Łotwa	80	79
Południowa Afryka	80	72
ZEA	79	83

Kraj	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)	Doświadczenie zawodowe powyżej 10 lat (%)
Węgry	78	72
Szanghaj (Chiny)	78	69
Czarnogóra	75	62
Maroko	73	66
Bahrajn	73	77
Dania	73	67
Chile	71	62
Polska	71	60
Kostaryka	70	53
Cypr	70	60
Kolumbia	69	68
średnia TALIS 49	65	60
Kazachstan	65	63
Uzbekistan	65	65
Bułgaria	64	56
Macedonia Północna	64	46
Czechy	63	55
Rumunia	62	59
Estonia	62	49
Turcja	61	52
Litwa	59	53
średnia UE 22	59	55
Islandia	56	59
Australia	56	49
Stany Zjednoczone	55	49
Belgia	55	44
Izrael	54	56
Serbia	54	39
Singapur	54	57
Malta	53	43
Słowacja	50	55
Chorwacja	49	51
Hiszpania	48	47
Japonia	46	38
Korea Południowa	45	43
Słowenia	44	43
Szwecja	41	31
Austria	39	41
Francja	38	35
Finlandia	29	26

Kraj	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)	Doświadczenie zawodowe powyżej 10 lat (%)
Alberta (Kanada)*	54	44
Holandia*	66	52
Nowa Zelandia*	58	51
Norwegia*	43	29

Tabela do wykresu 7.11a. Tematyka doskonalenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Kraj	Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (%)	Wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu/ nauczanych przedmiotów (%)	Umiejętności dydaktyczne w zakresie wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu (%)	Indywidualizacja pracy z uczniem (%)
Albania	72	88	87	76
Australia	62	77	63	67
Austria	17	68	62	37
Azerbejdżan	53	93	64	84
Bahrajn	60	90	89	70
Belgia	39	63	59	29
Brazylia	64	89	79	71
Bułgaria	50	76	81	48
Chile	73	83	68	45
Kolumbia	66	85	79	56
Kostaryka	57	72	70	47
Chorwacja	73	90	79	70
Cypr	50	81	71	56
Czechy	58	76	71	48
Dania	35	60	51	19
Estonia	53	72	62	44
Finlandia	37	77	37	33
Francja	39	53	38	31
Węgry	55	79	72	34
Islandia	40	56	43	44
Izrael	46	81	78	53
Włochy	70	87	70	58
Japonia	57	82	73	59
Kazachstan	75	93	88	80
Korea Południowa	43	86	81	57

Kraj	Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (%)	Wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu/ nauczanych przedmiotów (%)	Umiejętności dydaktyczne w zakresie wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu (%)	Indywidualizacja pracy z uczniem (%)
Kosowo	55	80	68	63
Łotwa	59	88	84	75
Litwa	81	86	80	72
Malta	39	72	64	40
Czarnogóra	61	86	80	59
Maroko	33	78	60	54
Macedonia Północna	65	81	76	65
Polska	84	80	79	75
Portugalia	46	76	70	41
Rumunia	48	71	73	54
Arabia Saudyjska	45	90	88	80
Serbia	57	75	73	66
Szanghaj (Chiny)	57	97	91	88
Singapur	55	87	89	63
Słowacja	65	65	69	67
Słowenia	51	75	76	43
Południowa Afryka	43	92	71	73
Hiszpania	50	69	81	47
Szwecja	49	56	40	50
Turcja	47	63	67	57
ZEA	80	90	89	90
Stany Zjednoczone	60	77	71	69
Uzbekistan	61	92	87	83
Wietnam	65	98	95	85
średnia UE 22	56	72	67	50
średnia TALIS 49	55	79	72	59
Alberta (Kanada)*	52	86	64	64
Holandia*	45	70	49	31
Nowa Zelandia*	68	84	62	62
Norwegia*	49	66	62	37

Tabela do wykresu 7.11.b Tematyka doskonalenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Kraj	Praktyka oceniania uczniów (%)	Umiejętności techniczne w zakresie wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych (%)	Współpraca nauczyciela z rodzicami/opiekunami uczniów (%)	Dydaktyka przedmiotu, którego uczeń/przedmiotów, których uczeń (%)
Albania	89	81	89	86
Australia	77	58	35	69
Austria	40	51	27	63
Azerbejdżan	93	61	81	92
Bahrajn	92	88	83	89
Belgia	57	53	17	61
Brazylia	86	71	69	88
Bułgaria	67	79	65	79
Chile	70	60	47	75
Kolumbia	82	72	67	84
Kostaryka	70	67	47	69
Chorwacja	89	75	53	87
Cypr	89	65	61	79
Czechy	69	64	51	65
Dania	36	37	25	64
Estonia	60	60	33	64
Finlandia	53	40	23	46
Francja	41	33	17	56
Węgry	61	74	59	75
Islandia	56	45	26	46
Izrael	73	73	55	79
Włochy	69	75	48	73
Japonia	66	66	40	79
Kazachstan	92	83	76	89
Korea Południowa	79	80	55	81
Kosowo	84	65	85	75
Łotwa	89	78	54	77
Litwa	88	71	60	72
Malta	80	58	27	66
Czarnogóra	83	77	73	82
Maroko	74	54	49	81
Macedonia Północna	81	74	72	71
Polska	74	74	71	70
Portugalia	71	66	29	78

Kraj	Praktyka oceniania uczniów (%)	Umiejętności techniczne w zakresie wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych (%)	Współpraca nauczyciela z rodzicami/opiekunami uczniów (%)	Dydaktyka przedmiotu, którego ucze/ przedmiotów, których ucze (%)
Rumunia	76	69	63	68
Arabia Saudyjska	89	88	87	85
Serbia	80	68	64	80
Szanghaj (Chiny)	86	90	83	97
Singapur	84	83	44	87
Słowacja	63	63	39	59
Słowenia	67	67	55	60
Południowa Afryka	93	64	77	88
Hiszpania	66	81	37	67
Szwecja	55	41	27	45
Turcja	65	60	59	68
ZEA	94	87	79	89
Stany Zjednoczone	79	68	47	70
Uzbekistan	93	82	80	91
Wietnam	97	90	96	98
średnia UE 22	63	64	42	66
średnia TALIS 49	75	68	55	75
Alberta (Kanada)*	78	56	32	77
Holandia*	61	38	32	68
Nowa Zelandia*	78	60	43	74
Norwegia*	71	57	43	52

Tabela do wykresu 7.11.c Tematyka doskonalenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Kraj	Znajomość podstaw programowych (%)	Metody wspierania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów (%)	Zarządzanie zachowaniem uczniów w klasie (%)	Analiza i wykorzystanie wyników uczniów (%)
Albania	88	85	88	86
Australia	79	65	54	67
Austria	67	33	29	23
Azerbejdżan	89	85	89	87

Kraj	Znajomość podstaw programowych (%)	Metody wspierania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów (%)	Zarządzanie zachowaniem uczniów w klasie (%)	Analiza i wykorzystanie wyników uczniów (%)
Bahrajn	89	82	89	85
Belgia	48	26	39	33
Brazylia	85	65	72	79
Bułgaria	73	61	65	61
Chile	81	66	59	63
Kolumbia	83	69	71	72
Kostaryka	62	53	54	57
Chorwacja	82	46	61	65
Cypr	85	63	76	68
Czechy	64	42	57	44
Dania	28	24	42	21
Estonia	81	45	40	45
Finlandia	43	40	37	20
Francja	35	20	25	20
Węgry	65	60	59	42
Islandia	39	40	38	23
Izrael	74	67	59	50
Włochy	66	64	67	45
Japonia	50	33	37	51
Kazachstan	94	81	83	89
Korea Południowa	81	65	69	70
Kosowo	80	77	81	81
Łotwa	82	67	60	80
Litwa	90	70	66	73
Malta	78	46	40	59
Czarnogóra	72	62	68	74
Maroko	77	49	70	69
Macedonia Północna	78	69	77	73
Polska	68	67	66	58
Portugalia	57	39	40	42
Rumunia	66	59	69	64
Arabia Saudyjska	93	83	90	82
Serbia	81	63	62	68
Szanghaj (Chiny)	96	84	86	80
Singapur	84	77	56	70

Kraj	Znajomość podstaw programowych (%)	Metody wspierania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów (%)	Zarządzanie zachowaniem uczniów w klasie (%)	Analiza i wykorzystanie wyników uczniów (%)
Słowacja	55	43	54	48
Słowenia	58	45	40	50
Południowa Afryka	93	73	83	88
Hiszpania	74	47	48	58
Szwecja	61	35	52	38
Turcja	60	62	62	53
ZEA	91	86	87	91
Stany Zjednoczone	77	72	58	70
Uzbekistan	95	89	88	91
Wietnam	96	89	96	96
średnia UE 22	61	47	51	45
średnia TALIS 49	73	60	62	62
Alberta (Kanada)*	72	68	45	61
Holandia*	60	43	54	37
Nowa Zelandia*	85	63	53	65
Norwegia*	71	48	61	58

Tabela do wykresu 7.11.d Tematyka doskonalenia zawodowego – porównanie międzynarodowe

Kraj	Wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się (%)	Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym (%)	Organizacja i zarządzanie szkołą (%)
Albania	46	56	48
Australia	54	28	47
Austria	34	18	16
Azerbejdżan	51	36	50
Bahrajn	53	68	71
Belgia	27	19	21
Brazylia	45	40	35
Bułgaria	26	41	25
Chile	42	29	25
Kolumbia	48	39	34
Kostaryka	44	39	26

Kraj	Wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się (%)	Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym (%)	Organizacja i zarządzanie szkołą (%)
Chorwacja	38	26	24
Cypr	40	49	38
Czechy	54	29	17
Dania	21	13	9
Estonia	51	32	10
Finlandia	38	29	9
Francja	9	8	7
Węgry	25	17	51
Islandia	25	36	5
Izrael	53	30	47
Włochy	26	36	20
Japonia	24	18	29
Kazachstan	60	44	48
Korea Południowa	62	48	58
Kosowo	34	41	46
Łotwa	46	37	26
Litwa	46	36	16
Malta	37	32	29
Czarnogóra	29	37	31
Maroko	20	33	20
Macedonia Północna	40	44	40
Polska	46	36	19
Portugalia	26	29	8
Rumunia	37	33	17
Arabia Saudyjska	54	60	56
Serbia	28	30	39
Szanghaj (Chiny)	57	54	47
Singapur	76	42	48
Słowacja	25	26	32
Słowenia	55	21	16
Południowa Afryka	53	64	72
Hiszpania	26	38	20
Szwecja	31	26	16
Turcja	33	31	38
WEA	73	82	65
Stany Zjednoczone	46	55	37

Kraj	Wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się (%)	Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym (%)	Organizacja i zarządzanie szkołą (%)
Uzbekistan	57	51	60
Wietnam	54	38	40
średnia UE 22	30	28	18
średnia TALIS 49	41	37	33
Alberta (Kanada)*	57	50	24
Holandia*	32	23	20
Nowa Zelandia*	51	62	51
Norwegia*	46	28	22

Tabela do wykresu 7.12. Tematyka doskonalenia zawodowego nauczycieli klas 5–8 w Polsce

	Ogółem (%)	Doświadczenie zawodowe 5 lat lub mniej (%)
Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	84	73
Wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu/nauczanych przedmiotów	80	80
Umiejętności dydaktyczne w zakresie wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu	79	77
Indywidualizacja pracy z uczniem	75	69
Praktyka oceniania uczniów	74	76
Umiejętności techniczne w zakresie wykorzystania narzędzi i zasobów cyfrowych	74	69
Współpraca nauczyciela z rodzicami/opiekunami uczniów	71	65
Dydaktyka przedmiotu, którego uczyć/przedmiotów, których uczyć	70	72
Znajomość podstaw programowych	68	69
Metody wspierania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów	67	62
Zarządzanie zachowaniem uczniów w klasie	66	69
Analiza i wykorzystanie wyników uczniów	58	46
Wykorzystanie sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się	46	49
Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym	36	37
Organizacja i zarządzanie szkołą	19	27

7.13. Potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

	2024 (%)	2013 (%)
Wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu/nauczanych przedmiotów	9	2
Dydaktyka przedmiotu, którego uczę/przedmiotów, których uczę	10	2
Znajomość podstaw programowych	11	2
Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym	14	6
Praktyka oceniania uczniów	16	3
Narzędzia i zasoby cyfrowe w nauczaniu	25	11
Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	27	14
Zarządzanie zachowaniem uczniów w klasie	30	13

Tabela do wykresu 7.14.a Bariery w rozwoju zawodowym – porównanie międzynarodowe

Kraj	Nie spełniam warunków uczestnictwa (np. nie mam kwalifikacji, doświadczenia, stażu pracy) (%)	Ograniczenia w dostępie do zasobów cyfrowych (%)	Brak wsparcia ze strony pracodawcy (%)
Albania	10	17	11
Australia	9	10	22
Austria	9	12	9
Azerbejdżan	44	43	26
Bahrajn	15	20	26
Belgia	15	8	16
Brazylia	6	23	57
Bułgaria	11	13	8
Chile	15	19	55
Kolumbia	21	31	55
Kostaryka	17	26	57
Chorwacja	7	12	17
Cypr	11	19	29
Czechy	9	4	10
Dania	3	4	21
Estonia	8	3	13
Finlandia	7	3	27

Kraj	Nie spełniam warunków uczestnictwa (np. nie mam kwalifikacji, doświadczenia, stażu pracy) (%)	Ograniczenia w dostępie do zasobów cyfrowych (%)	Brak wsparcia ze strony pracodawcy (%)
Francja	7	19	22
Węgry	10	7	15
Islandia	10	18	14
Izrael	8	15	14
Włochy	11	17	24
Japonia	10	20	33
Kazachstan	9	22	20
Korea Południowa	41	29	59
Kosowo	11	22	39
Łotwa	9	16	10
Litwa	5	8	13
Malta	10	13	37
Czarnogóra	11	20	11
Maroko	19	56	74
Macedonia Północna	19	37	30
Polska	5	10	19
Portugalia	47	25	52
Rumunia	12	14	15
Arabia Saudyjska	23	39	43
Serbia	9	12	5
Szanghaj (Chiny)	25	23	19
Singapur	18	6	15
Słowacja	12	7	11
Słowenia	9	6	24
Południowa Afryka	24	44	59
Hiszpania	11	5	18
Szwecja	5	10	36
Turcja	10	33	55
ZEA	9	11	21
Stany Zjednoczone	7	8	24
Uzbekistan	38	28	27
Wietnam	21	22	24
średnia UE 22	10	12	20
średnia TALIS 49	14	18	27
Alberta (Kanada)*	5	10	20
Holandia*	7	1	18
Nowa Zelandia*	10	8	25
Norwegia*	5	8	27

Tabela do wykresu 7.14.b Bariery w rozwoju zawodowym – porównanie międzynarodowe

Kraj	Brak odpowiedniej oferty rozwoju zawodowego (%)	Rozwój zawodowy jest nie do pogodzenia z moim godzinami pracy (%)	Brak zachęt do podejmowania działań w zakresie rozwoju zawodowego (%)
Albania	14	26	27
Australia	24	76	50
Austria	41	56	44
Azerbejdżan	47	36	46
Bahrajn	27	49	51
Belgia	43	60	39
Brazylia	27	52	49
Bułgaria	27	47	42
Chile	54	71	70
Kolumbia	29	46	59
Kostaryka	43	66	58
Chorwacja	40	39	39
Cypr	29	56	50
Czechy	13	52	23
Dania	41	57	44
Estonia	29	55	25
Finlandia	38	67	56
Francja	56	59	54
Węgry	21	38	12
Islandia	33	64	33
Izrael	22	45	50
Włochy	36	53	63
Japonia	14	75	39
Kazachstan	14	26	9
Korea Południowa	28	87	64
Kosowo	50	31	55
Łotwa	23	44	26
Litwa	37	42	28
Malta	28	66	57
Czarnogóra	30	28	26
Maroko	32	57	74
Macedonia Północna	43	32	53
Polska	31	32	34
Portugalia	57	85	63
Rumunia	30	41	52
Arabia Saudyjska	52	56	68
Serbia	41	36	41
Szanghaj (Chiny)	25	51	36

Kraj	Brak odpowiedniej oferty rozwoju zawodowego (%)	Rozwój zawodowy jest nie do pogodzenia z moim godzinami pracy (%)	Brak zachęt do podejmowania działań w zakresie rozwoju zawodowego (%)
Singapur	13	72	37
Słowacja	20	39	28
Słowenia	25	67	47
Południowa Afryka	28	52	57
Hiszpania	48	59	70
Szwecja	44	64	37
Turcja	38	67	67
WEA	21	44	45
Stany Zjednoczone	24	59	54
Uzbekistan	31	22	34
Wietnam	17	38	38
średnia UE 22	40	52	49
średnia TALIS 49	32	52	45
Alberta (Kanada)*	32	72	49
Holandia*	23	53	28
Nowa Zelandia*	25	66	51
Norwegia*	13	55	38

Tabela do wykresu 7.14.c Bariery w rozwoju zawodowym – porównanie międzynarodowe

Kraj	Ograniczenia związane z odległością/dojazdem (%)	Rozwój zawodowy jest zbyt kosztowny (%)	Brak czasu ze względu na inne zobowiązania lub obowiązki (%)
Albania	17	43	16
Australia	25	48	74
Austria	29	10	60
Azerbejdżan	36	49	46
Bahrajn	33	40	44
Belgia	45	34	63
Brazylia	25	52	48
Bułgaria	29	39	41
Chile	36	80	65
Kolumbia	32	70	41
Kostaryka	31	74	67
Chorwacja	39	34	56
Cypr	33	31	65
Czechy	17	27	49
Dania	16	56	52

Kraj	Ograniczenia związane z odległością/dojazdem (%)	Rozwój zawodowy jest zbyt kosztowny (%)	Brak czasu ze względu na inne zobowiązania lub obowiązki (%)
Estonia	28	46	57
Finlandia	26	39	61
Francja	50	16	71
Węgry	21	61	60
Islandia	31	31	57
Izrael	26	21	62
Włochy	31	49	61
Japonia	36	37	86
Kazachstan	24	40	34
Korea Południowa	60	54	93
Kosowo	17	49	24
Łotwa	23	40	47
Litwa	15	36	45
Malta	15	37	77
Czarnogóra	24	28	36
Maroko	52	46	45
Macedonia Północna	30	50	31
Polska	45	47	62
Portugalia	48	73	79
Rumunia	34	60	47
Arabia Saudyjska	41	36	53
Serbia	34	45	47
Szanghaj (Chiny)	32	23	51
Singapur	16	27	75
Słowacja	26	49	60
Słowenia	27	59	64
Południowa Afryka	33	60	47
Hiszpania	24	37	76
Szwecja	27	48	58
Turcja	53	45	71
ZEA	21	42	45
Stany Zjednoczone	17	50	67
Uzbekistan	26	27	28
Wietnam	22	25	23
średnia UE 22	34	40	64
średnia TALIS 49	30	43	55
Alberta (Kanada)*	26	42	78
Holandia*	16	30	60
Nowa Zelandia*	29	57	72
Norwegia*	15	51	53

Wykres 7.15. Brak czasu ze względu na inne zobowiązania lub obowiązki jako bariera w rozwoju zawodowym – porównanie TALIS 2013 i TALIS 2024

Kraj	2013 (%)	2024 (%)
Korea Południowa	47	93
Japonia	52	86
Portugalia	48	79
Malta		77
Hiszpania	58	76
Singapur	45	75
Australia	33	74
Turcja		71
Francja	44	71
Stany Zjednoczone		67
Chile	46	65
Cypr	52	65
Słowenia		64
Belgia		63
Polska	44	62
Izrael	49	62
Finlandia	37	61
Włochy	39	61
Węgry		60
Słowacja	36	60
Austria		60
Szwecja	23	58
Islandia	41	57
Estonia	24	57
Chorwacja	22	56
Arabia Saudyjska		53
Dania	20	52
Szanghaj (Chiny)	40	51
Czechy	32	49
Brazylia	26	48
Rumunia	35	47
Łotwa	22	47
Południowa Afryka		47
Serbia	22	47
Litwa		45
ZEA		45
Kolumbia		41
Bułgaria	29	41
Kazachstan		34

Kraj	2013 (%)	2024 (%)
Wietnam		23
Alberta (Kanada)*	44	78
Nowa Zelandia*	28	72
Holandia*	27	60
Norwegia*	38	53