

Przywództwo nauczycieli na Ukrainie Rola nauczycieli w zarządzaniu szkołą i rozwoju zawodowym

Oksana Zabolotna, Svitlana Shchudlo, Olena Kovalchuk

W artykule przedstawiono obecną sytuację przywództwa edukacyjnego nauczycieli na Ukrainie. Autorki skupiają się na powiązaniach pomiędzy przywództwem nauczycieli a autonomią szkoły oraz pomiędzy kształtowaniem kultury szkoły a rozwojem zawodowym nauczycieli. Rozwój zawodowy odnosi się do działań, które sprzyjają rozwijaniu umiejętności i wiedzy w kontekście dążenia do osiągnięcia zasadniczego celu, jakim jest wzmacnianie przywództwa nauczycieli. Prezentowane tutaj badania, przeprowadzone przez Ukraińskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych, stanowią część Ogólnoukraińskich Badań Kwestionariuszowych Nauczycieli i Dyrektorów Szkół Średnich z wykorzystaniem metodologii badania TALIS. Badania te były realizowane przez ukraińską fundację pn. „Krok po kroku” przy wsparciu Ministerstwa Edukacji i Nauki na Ukrainie i organizacji Porticus w ramach szeroko zakrojonego projektu „Reforma Edukacyjna: Ocena jakości w kontekście międzynarodowym”. W celach porównawczych wykorzystano średnie wyniki z badania TALIS 2013. W końcowej części artykułu zamieszczono omówienie wyników badań, które może być użyteczne dla osób odpowiedzialnych za tworzenie polityki, przywódców szkolnych i nauczycieli. Zebrane dane ukazują złożoność przywództwa edukacyjnego nauczycieli i jednocześnie siłę wpływu tego zjawiska na wszystkie aspekty życia szkoły.

— Słowa kluczowe:

przywództwo edukacyjne nauczycieli
kultura szkoły, rozwój zawodowy nauczycieli
autonomia szkoły
program mentorski/mentoringu

Pojmowanie przywództwa edukacyjnego nauczycieli w ukraińskich szkołach średnich oraz ujęcie tego tematu w badaniach

W dobie szybkich zmian, jakie zachodzą obecnie w świecie, zarówno społeczeństwa, jak i jednostki stają w obliczu nowych wyzwań wynikających z procesów modernizacji i globalizacji. Być może największym dylematem, przed którym stoją edukatorzy w XXI wieku, jest nowe zapotrzebowanie na umiejętności i wiedzę, jakie sami nauczyciele muszą nabyć, aby móc nauczać swoich uczniów w sposób efektywny. Właściwie w nowym świecie digitalizacji, automatyzacji i outsourcingu wysokie wymagania edukacyjne w zakresie pracy i życia codziennego wymagają od nauczycieli, by byli wysoko wykwalifikowanymi pracownikami, doskonalącymi swoje kompetencje zawodowe, jak również demonstrowali swoje umiejętności przywódcze. Ukraińscy nauczyciele starają się dostosować do zmian zainicjowanych w nowej „Ustawie o edukacji”. Ustanawia ona wyższe wymagania dotyczące zawodu nauczyciela oraz doskonalenia zawodowego w perspektywie uczenia się przez całe życie (Supreme Soviet of Ukraine, 2017).

Przegląd literatury dotyczącej tego zagadnienia pokazuje różnorodne koncepcje i praktyki w zakresie przywództwa edukacyjnego nauczycieli w okresie ostatnich dwudziestu lat (Lyniov, 2016). Obejmuje on wiele prowadzonych na małą skalę badań jakościowych, które opisują wymiary przywództwa edukacyjnego nauczycieli w praktyce, cechy charakterystyczne i warunki sprawowania przywództwa, które zarazem promują i podważają przywództwo edukacyjne nauczycieli. Jednakże badania dotyczące przywództwa edukacyjnego nauczycieli opisane w ukraińskiej literaturze przedmiotu różnią się od opisu tego zjawiska z perspektywy międzynarodowej.

W ukraińskich szkołach średnich przywództwo edukacyjne nauczycieli jest postrzegane głównie jako formalne zarządzanie pracownikami szkoły i jest reprezentowane w osobach dyrektora i wice-dyrektora danej placówki (Shchudlo, Kovalchuk, 2014). Takie ujęcie tego zagadnienia nie obejmuje przywództwa edukacyjnego nauczycieli. Większość przeprowadzonych na Ukrainie badań dotyczyła efektywnego zarządzania szkołą i jedynie kilka z nich koncentrowało się na nauczycielach, którzy nie wchodzi w skład oficjalnego zespołu administracyjnego. Może to prowadzić do konkluzji, że role nauczycieli oraz ich wpływ na różne aspekty życia szkoły są niedoceniane. Zagadnienia badane obec-

nie na Ukrainie w pewnym stopniu przypominają zjawiska, które były przedmiotem międzynarodowych badań w latach osiemdziesiątych XX w. Skupiają się one wokół takich tematów, jak: rozwój cech związanych z przywództwem edukacyjnym nauczycieli, gdzie nauczyciel postrzegany jest jako przywódca w relacjach nauczyciel-uczeń lub nauczyciel-klasa w edukacji. Na przykład, N. Semchenko i N. Marahovska analizowali uwarunkowania pedagogiczne, które pomagają przyszłym nauczycielom w nabywaniu i rozwijaniu ich umiejętności przywódczych w czasie zajęć pozalekcyjnych (Semchenko, 2005; Marahovska, 2009). D. Zerbino podjął próbę opisanie umiejętności badawczych nauczyciela – przywódcy oraz relacji nauczyciel-uczeń w tym kontekście. Aby stać się skutecznym przywódcą naukowym, nauczyciel musi tworzyć nowe idee (Zerbino, 2011), być skoncentrowanym kulturowo (Moskovets, 2012) oraz kompetentnym zawodowo (Osovska, 2012). Inną cechą skutecznego nauczyciela przywódcy jest umiejętność działania w charakterze facylitatora, która nie tylko pozwala przyciągać ludzi, wspierać ich i inspirować, ale również przewodzić im dzięki sile argumentów i perswazji (Zavalevsky, 2008).

Joellen Killion i Cindy Harrison w swojej książce pt.: *Taking the Lead: New Roles for Teachers and School-Based Coaches* definiują dziesięć głównych ról nauczycieli-liderów: osoba odpowiedzialna za zapewnienie zasobów, specjalista w zakresie nauczania, specjalista w dziedzinie programu nauczania, osoba wspierająca klasę szkolną, facylitator uczenia się, mentor, przywódca w szkole, opiekun danych, katalizator zmian, osoba ucząca się (Killion, Harrison, 2006).

Wymienione wyżej role pokazują, jak złożone jest przywództwo edukacyjne nauczycieli i jak silnie może wpływać na wszystkie aspekty życia szkoły. W niniejszym artykule nauczyciele liderzy postrzegani są przez pryzmat ich zdolności do wywierania wpływu na kulturę szkoły oraz rozwój zawodowy nauczycieli.

Kontekst ukraiński: nauczyciele i szkoły, w których pracują

Aby zrozumieć, co oznacza przywództwo edukacyjne nauczycieli na Ukrainie, bardzo ważne jest, by czytelnik uzyskał pełen obraz ukraińskiej edukacji reprezentowanej przez nauczycieli i szkoły, w których pracują. Tabela 1. przedstawia profil nauczycieli ukraińskich z uwzględnieniem podziału według płci, wieku, doświadczenia zawodowego, poziomu wykształcenia oraz specjalistycznych szkoleń. Podane poniżej dane

pochodzą z raportu przygotowanego dla Ministerstwa Edukacji Ukrainy przez Ukraińskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (Shchudlo, Zabolotna, Lisova, 2017).

Profil nauczycieli

Jeśli chodzi o rozkład płci wśród ukraińskich nauczycieli, to 84% z nich stanowią kobiety. W ujęciu regionalnym podział procentowy waha się od 76,7% kobiet nauczycieli pracujących w centralnej części Ukrainy, do 87,7% w stolicy.

Średni wiek nauczycieli pracujących w ukraińskich szkołach średnich to 44,7 lat. Większości ukraińskich nauczycieli mieści się w przedziale wiekowym 40–49 lat (29%). Ponad 12% ukraińskich nauczycieli ma ponad 60 lat, przy czym najstarsi nauczyciele pracują w stolicy.

Jeśli chodzi o doświadczenie zawodowe, to, średnio, ukraińscy nauczyciele mają za sobą 21,7 lat pracy. Co więcej, średnio, ukraińscy nauczyciele pracują w tej samej szkole od 17,8 lat, co wskazuje na niski poziom mobilności nauczycieli w obrębie systemu edukacji.

Na Ukrainie 96,3% nauczycieli posiada tytuł zawodowy licencjata lub wyższy (specjalista, magister lub kandydat nauk). Jednakże procent nauczycieli, którzy posiadają stopień kandydata nauk, doktora lub habilitację jest stosunkowo niski (0,2%).

Wysoki odsetek nauczycieli ukraińskich posiada przygotowanie specjalistyczne do pracy w sektorze edukacji (98,3%). Większość nauczycieli twierdzi również, że ich kształcenie zawierało wszystkie następujące elementy: wiedzę dziedzinową z zakresu nauczanego/-ych przedmiotu/-ów (82,5%), pedagogikę nauczanego/-ych przedmiotu/-ów (82,9%), praktykę szkolną w zakresie nauczanego/-ych przedmiotu/-ów (79,9%). Nauczyciele ukraińscy czują się dobrze lub bardzo dobrze przygotowani do wykonywania tych wszystkich zadań. W stolicy procent nauczycieli, którzy nie czują się przygotowani w pewnym stopniu lub w ogóle, jest wyższy niż w innych regionach. Niektórzy nauczyciele, szczególnie nauczyciele przedmiotów artystycznych (4,3%), nie byli specjalnie szkoleni do nauczania przedmiotu/-ów, którego/-ych uczą.

Podział procentowy nauczycieli w szkołach ukraińskich

Innym aspektem ułatwiającym zrozumienie przywództwa edukacyjnego ukraińskich nauczycieli jest ich podział procentowy w szkołach.

Zgodnie z raportem UERA 7,1% ukraińskich nauczycieli pracuje w szkołach, gdzie dla ponad 10% dzieci język ukraiński nie jest językiem ojczystym. Mniej niż 1% ukraińskich nauczycieli przyznaje, że pracują w szkołach, gdzie więcej niż 10% uczniów posiada specjalne potrzeby edukacyjne. W porównaniu z innymi krajami dane przekazane przez ukraińskich nauczycieli mogą rodzić pytanie o niewystarczający stopień uwagi poświęcanej diagnozowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych. 64,9% ukraińskich nauczycieli podaje, że w ich klasach nie ma dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednakże 6,5% ukraińskich nauczycieli pracuje w szkołach, gdzie ponad 30% dzieci pochodzi z rodzin o niskim dochodzie.

Metodologia badania

Większość badań edukacyjnych prowadzonych do lat osiemdziesiątych XX w. miała charakter pozytywistyczny i dotyczyła opisu stanowisk administracyjnych oraz cech osobowych. Jednakże nie odkrywała związków pomiędzy przywództwem a kulturą szkoły, przywództwem a rozwojem zawodowym lub bardziej ogólnie rozumianym przywództwem. W rezultacie w naszych badaniach przechodzimy od skutków bezpośrednich do skutków pośrednich i efektów poprzedzających. Zastosowaliśmy wielowymiarową analizę danych, która umożliwia skonstruowanie modelu skutków w ramach modelu przywództwa edukacyjnego nauczycieli. Ten naukowy statystyczny obraz wpływu nauczycieli liderów na kulturę szkoły i rozwój zawodowy nauczycieli pozwolił na wyciągnięcie istotnych wniosków dotyczących skutecznego przywództwa.

Podstawą badania były rezultaty *Ogólnoukraińskiego badania monitorującego/kwestionariuszowego nauczycieli i dyrektorów szkół średnich* (opartego na metodologii badania TALIS) przeprowadzonego przez Ukraińskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych z zastosowaniem kwestionariuszy skierowanych do nauczycieli i dyrektorów szkół wykorzystanych w realizowanym przez OECD w roku 2013 Międzynarodowym badaniu w zakresie nauczania i uczenia się (ang. *Teaching and Learning International Survey – TALIS*).

Badanie monitorujące stanowiło część inicjatywy pt.: *Projekt Nauczyciel* (ang. *the Teacher Project*) realizowanego w ramach zakrojonego na dużą skalę projektu pt.: *Reformy edukacyjne: Ocena jakości w kontekście międzynarodowym* (ang.: *Educational Reform: Quality As-*

essment in the International Context) prowadzonego przez Ukraińską Fundację Krok po Kroku przy wsparciu Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy i organizacji Porticus. Projekt realizowany był pod kierunkiem prof. Svitlany Shchudlo, a koordynowany był przez prof. Oksanę Zabolotną i doc. Tetianę Lisovą.

Dwie pierwsze edycje Badania w zakresie nauczania i uczenia się (TALIS) przeprowadzone były przez OECD w latach 2008 i 2013. Ukraina nie uczestniczyła w tych edycjach badania TALIS ani w roku 2008 ani 2013 r.; nie będzie też brać udziału w nowej edycji w roku 2018. Pozbawia to Ukrainę wartościowych danych, które mogłyby przyczynić się do zrozumienia obecnej sytuacji, dzięki porównaniu danych otrzymanych z UE i innych krajów. Mając powyższe na uwadze Ukraińskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych otrzymało z OECD zgodę na wykorzystanie kwestionariuszy badania TALIS 2013 *Dyrektorzy szkół i nauczyciele* w celu przeprowadzenia na Ukrainie badania wzorowanego na badaniu TALIS.

Ogólnoukraińskie badanie miało na celu pozyskanie porównywalnych danych dotyczących charakterystyki społecznej, demograficznej i zawodowej nauczycieli oraz środowiska szkolnego. Dane powinny być wykorzystane do sformułowania odpowiedzi na następujące **pytania badawcze**:

- Jakie są powiązania pomiędzy autonomią szkoły a przywództwem edukacyjnym nauczycieli na Ukrainie?
- Jaka rolę odgrywają nauczyciele liderzy w kształtowaniu kultury szkoły?
- W jakim stopniu programy doskonalenia zawodowego nauczycieli wspierają przywództwo edukacyjne nauczycieli?

Ukraińskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych prowadziło to badanie od lutego do sierpnia 2017 r. Populacja badanych szkół obejmowała 201 dyrektorów z 201 szkół oraz 3600 nauczycieli (ISCED 2). Badanie było prowadzone we wszystkich regionach Ukrainy z wyjątkiem Krymu oraz terytoriów objętych konfliktem. W badaniu wykorzystano dwuetapowy wzór doboru próby (S.E. – 1,6%, wskaźnik uczestnictwa nauczycieli – 97%). Uczestnicy wypełniali kwestionariusze w wersji papierowej.

W celu pokazania tego zagadnienia w ujęciu komparatystycznym autorzy wykorzystali rezultaty ogólnoukraińskiego monitoring prze-

przewodzonego przez UERA w roku 2017 oraz wyniki badania TALIS przeprowadzonego przez OECD w 2013 r.

Wyniki badania

Wzajemne powiązania między autonomią szkoły a przywództwem edukacyjnym nauczycieli

Kwestionariusz badania TALIS skierowany do dyrektorów szkół (OECD, 2014a) zawierał pytania dotyczące stopnia autonomii szkół oraz pytania dotyczące odpowiedzialności za podejmowanie niektórych decyzji na poziomie szkoły (dyrektor, księgowy, szefowie wydziałów, nauczyciele, przedstawiciel/e szkoły, rodzice lub opiekunowie i uczniowie).

Jak pokazały wyniki badania TALIS 2013, w niektórych sferach szkoły mogą być bardziej autonomiczne, a w innych mniej. Na przykład mogą mieć prawo do mianowania nauczycieli, ale nie mogą ustalać ich wyjściowych wynagrodzeń, w tym siatek płac etc. Mogą mieć różny stopień wpływu na: kształtowanie zasad i procedur dotyczących dyscypliny uczniów, wybór materiałów dydaktycznych, opracowywanie treści programowych etc. Szkoły w większości europejskich systemów oświaty cieszą się coraz większą autonomią; jednakże nie ma wielu badań dotyczących wzajemnych powiązań między autonomią szkoły a przywództwem edukacyjnym nauczycieli.

Tabela 1. pokazuje podział procentowy nauczycieli w szkołach, gdzie, zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez dyrektorów tych szkół, to szkoły ponoszą kluczową odpowiedzialność za podejmowanie decyzji w zakresie niektórych aspektów. Ponieważ wywieranie wpływu stanowi sedno przywództwa edukacyjnego nauczycieli, ważne jest, aby poznać ich zdolność do wpływania na różne aspekty życia szkoły.

Tabela 1. Podział procentowy nauczycieli w szkołach, gdzie, zgodnie z odpowiedziami udzielonymi przez dyrektorów tych szkół, to szkoły ponoszą kluczową odpowiedzialność za podejmowanie decyzji w zakresie niektórych aspektów

ZADANIA	ODPOWIEDZIALNOŚĆ SZKOŁY (WSZYSTKIE OSOBY DECYZYJNE W SZKOLE, W TYM NAUCZYCIELE)		ODPOWIEDZIALNOŚĆ NAUCZYCIELI
	ŚREDNIA Z BADAŃ NA UKRAINIE	ŚREDNIA Z BADAŃ TALIS	ŚREDNIA Z BADAŃ NA UKRAINIE
Mianowanie lub zatrudnianie nauczycieli	65,7	74,7	1,2
Zwalnianie lub zawieszanie nauczycieli	54,1	68,4	3,0
Ustalanie wyjściowych wynagrodzeń nauczycieli, w tym ustalanie siatki płac	23,5	35,9	1,2
Ustalanie podwyżek wynagrodzenia nauczycieli	20,3	37,1	4,2
Decydowanie o podziale budżetu w ramach szkoły	45,4	82,5	5,5
Określanie zasad i procedur dotyczących dyscypliny uczniów	98,8	95,8	50,9
Określanie zasad oceny uczniów, z uwzględnieniem praktyk krajowych/regionalnych	75,1	79,1	50,3
Wybór wykorzystywanych materiałów dydaktycznych	100,0	81,2	2,4
Opracowywanie treści nauczania z uwzględnieniem krajowych/regionalnych programów nauczania	94,0	94,0	88,5
Decydowanie o ofercie programowej	86,9	64,6	68,5

Źródło: OECD, 2014a; Baza danych UERA, 2017 r.

Z badania jasno wynika, że wszyscy ukraińscy nauczyciele pracują w szkołach, gdzie decyzje dotyczące przyjęcia uczniów do danej szkoły leżą w gestii szkoły (średnia badania TALIS 2013 wynosi 81,2%). Prawie wszystkie ukraińskie szkoły (98,8%) cieszą się swobodą w opracowa-

niu zasad i procedur dotyczących dyscypliny uczniów (średnia badania TALIS 2013 to 95,8%). 94% ukraińskich nauczycieli pracuje w szkołach, które posiadają prawo wyboru materiałów dydaktycznych (wyniki badania TALIS 2013 są podobne). Opracowywanie zasad oceny uczniów oraz treści programowych również należy do decyzji szkół, które są miejscem pracy 75% ukraińskich nauczycieli.

Jednakże mniej niż 40% nauczycieli uczestniczących w badaniu TALIS 2013 pracuje w szkołach, które mogą wpływać na sprawy finansowe dotyczące ustalania wyjściowych pensji nauczycieli, podwyżek wynagrodzeń i alokacji budżetu w ramach szkoły. Na Ukrainie wyniki badania wskazują nawet mniejszy wpływ na zagadnienia finansowe, biorąc pod uwagę fakt, że jedynie 23,5% nauczycieli pracuje w szkołach, które mają wpływ na ustalanie wyjściowych pensji nauczycieli, 20,3% nauczycieli jest zatrudnionych w szkołach, które mają wpływ na określanie wysokości podwyżek wynagrodzeń.

Zgodnie z niektórymi odpowiedziami dyrektorów szkół udzielonymi w ramach badania TALIS 2013, w niektórych krajach (Republice Czeskiej, Estonii, Holandii, na Słowacji i w Zjednoczonym Królestwie) szkoły cieszą się dużą autonomią w większości obszarów. Na Ukrainie jednakże szkoły mają ograniczoną autonomię. Poprzez ograniczoną autonomię rozumiemy zdolność szkoły do ponoszenia odpowiedzialności, chyba że podejmowane decyzje mają wpływ na zagadnienia finansowe.

Biorąc pod uwagę obecną sytuację w zakresie autonomii szkół na Ukrainie, powinniśmy pamiętać, że sfera odpowiedzialności nauczycieli zależy od obszaru odpowiedzialności szkoły. W związku z tym, że odpowiedzialność w szkole jest podzielona pomiędzy dyrektora, księgowego, szefów wydziałów, rodziców i nauczycieli, sfera odpowiedzialności tych ostatnich jest dużo węższa niż odpowiedzialność ponoszona przez szkołę.

Przedstawione dowody prowadzą do logicznej konkluzji, że ukraińscy nauczyciele nie mają wystarczającego wpływu na politykę edukacyjną, szkolną administrację, standardy państwowe i inne zagadnienia.

Rola nauczycieli liderów w kształtowaniu kultury szkoły

W artykułach i książkach naukowych można znaleźć wiele różnych opisów kultury szkoły. Niektóre publikacje koncentrują się na kulturze szkoły, która przyczynia się do rozkwitu przywództwa edukacyjnego nauczycieli. Autorzy opinii w nich zawartych zgodnie przyznają, że pro-

duktywna w tym zakresie kultura szkoły powinna czerpać ze środowiska kolegiąlnego, być zorientowana na rozwiązywanie problemów, opierać się na zaufaniu i jasnej komunikacji (Educator Effectiveness, 2015). Prowadzono badania dotyczące roli nauczycieli liderów w kształtowaniu kultury szkoły. Na przykład w badaniu opisanym przez Roby'ego wyciągnięto następujące wnioski: „Zainicjowanie otwartego dialogu w celu zajęcia się kluczowymi zagadnieniami, które zostały potwierdzone przez rezultaty badania, umożliwiłoby nauczycielom liderom zmianę negatywnych aspektów kultury szkoły. Budowanie zaufania, zarządzanie zmianą oraz wzmocnienie relacji pomiędzy edukatorami w miejscu pracy stanowią kluczowe elementy, którymi, zgodnie z wynikami badania, powinni zająć się nauczyciele liderzy i administracja szkoły” (Roby, 2017).

Część kwestionariuszy badania TALIS 2013 skierowanych do dyrektorów szkół i nauczycieli (OECD, 2014a; OECD, 2014b) zawierała pytania dotyczące przywództwa rozproszonego, czyli sposobu, w jaki delegowane są obowiązki. W celu uzyskania informacji w kwestionariuszu poproszono zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli, o udzielenie odpowiedzi, w jakim stopniu *zgadzają się* z następującymi twierdzeniami:

- Szkoła umożliwia kadrze aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły.
- W szkole istnieje kultura podziału odpowiedzialności za sprawę szkoły.
- W szkole istnieje kultura współpracy, którą charakteryzuje wzajemne wsparcie.

Tabela 2. zawiera informacje, które mogą być wykorzystane do dokonania porównania podejść stosowanych w odniesieniu do tych samych zagadnień z punktu widzenia dyrektorów szkół i nauczycieli.

Tabela 2. Decyzje dotyczące szkoły i kultura szkoły oparta na współpracy: procent dyrektorów szkół i nauczycieli, którzy „zdecydowanie nie zgadzają się”, „nie zgadzają się”, „zgadzają się” lub „zdecydowanie zgadzają się” z następującymi twierdzeniami na temat swoich szkół

		UKRAIŃSCY DYREKTORZY SZKÓŁ	DYREKTORZY SZKÓŁ (ŚREDNIA Z BADANIA TALIS)	UKRAIŃSCY NAUCZYCIELE	NAUCZY- CIELE (ŚREDNIA Z BADANIA TALIS)
Szkoła umożliwia kadrze aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły	Zdecydowanie nie zgadzam się	3,5	0,3	2,9	6,3
	Nie zgadzam się	0,0	1,8	13,6	20,4
	Zgadzam się	70,6	64,6	67,8	61,9
	Zdecydowanie zgadzam się	25,9	33,2	15,6	11,4
Samodzielnie podejmuję ważne decyzje	Zdecydowanie nie zgadzam się	10,4	18,3	-	-
	Nie zgadzam się	62,2	47,1	-	-
	Zgadzam się	23,9	28	-	-
	Zdecydowanie zgadzam się	3,5	6,6	-	-
W szkole istnieje kultura współdzielonej odpowiedzialności za sprawy szkoły.	Zdecydowanie nie zgadzam się	-	-	2,0	4,4
	Nie zgadzam się	-	-	10,7	21,1
	Zgadzam się	-	-	69,4	62,8
	Zdecydowanie zgadzam się	-	-	18,0	11,7
W szkole istnieje kultura współpracy, którą charakteryzuje wzajemne wsparcie	Zdecydowanie nie zgadzam się	2,0	0,5	1,8	4,3
	Nie zgadzam się	11,0	4,3	9,5	18,3
	Zgadzam się	72,0	62,7	67,9	62,1
	Zdecydowanie zgadzam się	15,0	32,5	20,8	15,3

„-” kwestionariusz nie zawierał tego pytania

Źródło: OECD, 2014a; Baza danych UERA, 2017 r.

Jak wynika z tabeli 2, większość ukraińskich dyrektorów szkół, jak również dyrektorów biorących udział w badaniu TALIS 2013, uważa,

że w ich szkołach istnieje kultura współpracy, którą charakteryzuje wzajemne wsparcie (87% i 95,2%) oraz że umożliwiają swojej kadrze aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły (96,5% i 97,8%).

Jeśli jednak dokonamy porównania odpowiedzi dyrektorów szkół i nauczycieli, zobaczymy, że różnią się one w pewnym sensie pod względem opisu kultury szkoły. Na przykład 33,2% badanych dyrektorów szkół zdecydowanie twierdzi, że umożliwiają swojej kadrze aktywne uczestnictwo w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, podczas gdy jedynie 15,6% nauczycieli podziela ten sam pogląd. Kolejny przykład dotyczy twierdzenia, że w szkole istnieje kultura współpracy, którą charakteryzuje wzajemne wsparcie. Tylko 15% dyrektorów szkoły potwierdza taki stan rzeczy, podczas gdy 20,8% nauczycieli wierzy, że jest to prawda. Przykłady te pokazują różne podejścia kierownictwa szkół i nauczycieli do rozumienia tego, czym jest „kultura szkoły oparta na współpracy” oraz ich różne oczekiwania co do tego, co to może dla nich oznaczać. Dyrektorzy szkół mogą uważać, że kultura szkoły oparta na współpracy polega na delegowaniu zadań, podczas gdy w mniemaniu nauczycieli może to oznaczać więcej praw i wolności w podejmowaniu ważnych decyzji.

Inne zagadnienie dotyczy sfery odpowiedzialności nauczycieli. Na Ukrainie dyrektorzy szkół nie odpowiadają za kadrę i zagadnienia finansowe, natomiast nauczyciele są głównie odpowiedzialni za nauczanie. Takie podejście pozbawia nauczycieli możliwości sprawowania przywództwa w ramach odgrywania innych ról w obszarach wykraczających poza nauczanie.

Nauczyciele liderzy i ich wpływ na rozwój zawodowy nauczycieli

Ponieważ główną cechą nauczycieli liderów jest ich zdolność do wpływu na doskonalenie szkoły, ważne jest znalezienie dowodów potwierdzających również ich umiejętność wpływania na rozwój zawodowy nauczycieli. W celu zbadania tego zagadnienia na potrzeby badania TALIS przyjęto szeroką definicję rozwoju zawodowego nauczycieli: „rozwój zawodowy jest definiowany jako działania, które mają na celu rozwój umiejętności, wiedzy, wiedzy fachowej i innych cech jednostki jako nauczyciela” (OECD, 2009, 49).

Najbardziej wyraźne sposoby potwierdzenia zdolności nauczycieli do wpływania na rozwój zawodowy przedstawiają się następująco:

- Obecne zaangażowanie nauczycieli w działania związane z mentoringiem
- Rozwój zawodowy i wsparcie nauczycieli
- Nauczyciele jako ewaluatorzy przekazujący formalną i nieformalną informację zwrotną innym nauczycielom

Obecne zaangażowanie nauczycieli w działania związane z mentoringiem

Prowadzone były szeroko zakrojone badania nad tym, w jaki sposób mentoring może wpływać na różne aspekty kształcenia i polityki edukacyjnej. Mentoring Leadership and Resource Network to sieć ASCD, która koncentruje się na wspieraniu edukatorów w zakresie mentoringu i programach wprowadzających do zawodu nauczyciela oraz zapewnia dobre praktyki w tym zakresie. Od sześciu lat sieć udziela pomocy i darmowych porad zarówno mentorom, jak i w zakresie programów mentoringu (MLRN: The Mentoring Leadership And Resource Network, 2017).

W literaturze przedmiotu proces mentoringu jest rozumiany na różne sposoby. Koki uważa, że „mentoring jest złożonym i wielowymiarowym procesem prowadzenia, nauczania, wpływania na i wspierania początkującego nauczyciela na początku jego drogi zawodowej. Jest ogólnie przyjętym, że nauczyciel mentor prowadzi, przewodzi i doradza mniej doświadczonemu nauczycielowi w środowisku pracy opartym na wzajemnym zaufaniu i wspólnych przekonaniach” (Koki, 2015, 3). Proces mentoringu może być pomocny w wychodzeniu „daleko poza wspieranie programów wprowadzania młodych nauczycieli w system szkolny poprzez doradztwo zawodowe i wsparcie” (*ibidem*). Chodzi tu o przekonania, wartości i przywództwo edukacyjne nauczycieli. Idea ta została udowodniona przez wielu badaczy, według których mentoring jest ściśle powiązany z koncepcją przywództwa szkolnego.

Na Ukrainie mentoring jest bardziej kojarzony z doradztwem zawodowym. Różnice terminologiczne powodowały pewne trudności w wypełnianiu kwestionariusza i wymagały dodatkowych wyjaśnień. W rezultacie odpowiedzi mogą dotyczyć połączenia różnych typów wspierania nauczycieli: tutoring, mentoringu i coachingu, jako że w ukraińskiej literaturze przedmiotu nie ma różnicy między tymi terminami. Oficjalnie, mentorzy są przydzielani każdemu początkującemu nauczycielowi, czyli nauczycielowi, który pracuje w zawodzie krócej niż trzy lata. Istnieją na Ukrainie szkoły, w ramach których funkcjonują formalne Szkoły dla Po-

czątkujących Nauczycieli. Są to instytucje prowadzące doradztwo i upowszechniające wiedzę fachową bardziej doświadczonych nauczycieli.

W kwestionariuszu TALIS mentoring jest definiowany jako struktura wsparcia w szkołach, w ramach której bardziej doświadczeni nauczyciele wspierają tych mniej doświadczonych. Struktura ta może obejmować wszystkich nauczycieli lub tylko początkujących. Zgodnie z wynikami badania TALIS 2013 w większości krajów programy mentoringu stają się dominującą formą wprowadzania nauczycieli do zawodu. Mają one na celu ułatwienie startu rozwoju zawodowego nauczycielom rozpoczynającym karierę (oraz szerszej społeczności nauczycielskiej).

Kwestionariusz badania TALIS adresowany do dyrektorów szkół miał na celu zdobycie informacji na temat zaangażowania nauczycieli w programy mentoringu. Jak pokazują odpowiedzi dyrektorów szkół, jedynie 10,8% ukraińskich nauczycieli pracuje w szkołach, w których nie są obecnie prowadzone takie programy (tabela 3.). W krajach biorących udział w badaniu TALIS 2013 prawie jedna czwarta nauczycieli nie ma dostępu do mentoringu. Istnieją też kraje, w których programy mentoringu w ogóle nie funkcjonują (Chile, Finlandia, Meksyk, Portugalia, Hiszpania), podczas gdy w innych programy mentoringu są dostępne dla szerokiej społeczności nauczycieli (Australia, Chorwacja, Holandia, Zjednoczone Królestwo, Serbia etc.).

Tabela 3. Programy mentoringu w ukraińskich szkołach (%)

		Średnia z badania na Ukrainie	Średnia z badania TALIS
DOSTĘP DO PROGRAMÓW MENTORINGU (ODPOWIEDZI DYREKTORÓW SZKÓŁ)	Początkujący nauczyciele	47,1	27,0
	Nauczyciele z doświadczeniem zawodowym krótszym niż 5 lat	19,3	22,2
	Wszyscy nauczyciele w szkole	22,8	24,9
	Programy mentoringu nie istnieją	10,8	25,8
DOSTĘP DO PROGRAMÓW MENTORINGU (ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI)	Nauczyciele, którzy mają mentorów	15,9	12,8
	Nauczyciele, którzy są mentorami	25,8	14,2

Źródło: OECD, 2014a; Baza danych UERA, 2017 r.

Na Ukrainie większość nauczycieli (90,7%) pracuje w szkołach, w których mentorzy uczą tych samych przedmiotów co początkujący nauczyciele (środkowa kolumna tabeli 5.). Jednakże istnieją kraje (Holandia i Belgia), gdzie w ramach prowadzonych programów mentoringu nauczany przedmiot niekoniecznie jest brany pod uwagę. Cechą wyróżniającą badanie TALIS jest to, że dane zbierane są z dwóch różnych perspektyw, jako że na to samo pytanie odpowiadają zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele. Ostatnia kolumna tabeli pokazuje odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące mentoringu. 25,8% ukraińskich nauczycieli odpowiedziało, że są mentorami dla jednego lub kilku nauczycieli. 15,9% ukraińskich nauczycieli posiada mentora, który ich wspiera na początkowym etapie kariery zawodowej. W większości krajów procent nauczycieli posiadających mentorów jest znacznie niższy niż procent nauczycieli, którzy (jak można wnioskować na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół) pracują w szkołach, w których obecnie realizowane są programy mentoringu. Powodem może być to, że niektórzy nauczyciele pełnią role mentorów. Jednakże sytuacje, w których mamy do czynienia z uderzającymi różnicami, mogą być powodem do obaw, mogą bowiem one oznaczać, że niektórzy nauczyciele nie są zainteresowani posiadaniem mentora lub w niektórych szkołach nie istnieje kultura oparta na partnerstwie. Na przykład w Holandii 71% nauczycieli pracuje w szkołach, gdzie jest zapewniony dostęp do programów mentoringu, podczas gdy jedynie 17% nauczycieli posiada własnego mentora; w Rumunii liczby te wynoszą odpowiednio 53% i 8%. Na Ukrainie różnica wynosi pomiędzy 22,8% a 15,9%, co jest całkiem akceptowalne.

Tabele 4. i 5. pokazują pewne cechy charakterystyczne (płeć, doświadczenie zawodowe, status zatrudnienia oraz godzinowy wymiar pracy) nauczycieli, którzy odpowiedzieli, że mają mentorów oraz nauczycieli, którzy pracują w charakterze mentorów.

Tabela 4. Podział nauczycieli posiadających mentorów ze względu na płeć, doświadczenie zawodowe, status zatrudnienia oraz godzinowy wymiar pracy: procent nauczycieli posiadających mentorów.

		Średnia z badania na Ukrainie	Średnia z badania TALIS
PLEĆ	Mężczyzna	18,2	13,3
	Kobieta	15,4	12,5
DOŚWIADCZENIE ZAWODOWE	W sumie od 0 do 5 lat doświadczenia pracy jako nauczyciel	62,1	24,8
	W sumie ponad 5 lat doświadczenia pracy jako nauczyciel	10,0	9,6
STATUS ZATRUDNIENIA	Stałe zatrudnienie	15,1	11,0
	Umowa na czas określony	34,6	24,2
GODZINOWY WYMIAR PRACY	Pracował/-a mniej niż 30 godzin w ciągu ostatniego pełnego kalendarzowego tygodnia	20,7	12,6
	Pracował/-a 30 lub więcej godzin w ciągu ostatniego pełnego kalendarzowego tygodnia	15,0	12,8

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Tabela 5. Podział nauczycieli pełniących funkcje mentorów ze względu na płeć, doświadczenie zawodowe, status zatrudnienia oraz godzinowy wymiar pracy: procent nauczycieli pełniących funkcje mentorów

		Średnia z badania na Ukrainie	Średnia z badania TALIS
PLEĆ	Mężczyzna	18,4	14,0
	Kobieta	27,2	14,0
DOŚWIADCZENIE ZAWODOWE	W sumie od 0 do 5 lat doświadczenia pracy jako nauczyciel	3,8	6,0
	W sumie ponad 5 lat doświadczenia pracy jako nauczyciel	28,7	16,4
STATUS ZATRUDNIENIA	Stałe zatrudnienie	26,4	15,6
	Umowa na czas określony	14,4	6,4

GODZINOWY WYMIAR PRACY	Pracował/-a mniej niż 30 godzin w ciągu ostatniego pełnego kalendarzowego tygodnia	21,5	12,7
	Pracował/-a 30 lub więcej godzin w ciągu ostatniego pełnego kalendarzowego tygodnia	26,5	14,7

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Dane pokazują, że wśród ukraińskich nauczycieli, którzy mają mentorów, 18,2% stanowią mężczyźni, a 15,4% kobiety. To, co różni ukraińskich respondentów od średniej z badania TALIS, to fakt, że dużo więcej nauczycielek (27,2%) niż nauczycieli (18,4%) pełni funkcję mentora dla innych nauczycieli. W badaniu TALIS 2013 procent ten jest prawie identyczny.

Jest to całkowicie naturalne, że nauczyciele z pięcioletnim lub dłuższym stażem częściej pełnią funkcję mentorów (28,7%) niż sami posiadają mentorów (10,0%). Jak twierdzą uczestnicy badania, na Ukrainie 62,1% nauczycieli posiadających 5-letnie lub krótsze doświadczenie ma przydzielonych mentorów (średnia z badania TALIS 2013 to 24,8%). Jednakże kwestionariusz nie przedstawia zagadnień związanych z naturą programów mentoringu, nie pokazuje też stopnia ich efektywności. Potrzebne są dalsze badania w zakresie natury programów mentoringu na Ukrainie, ponieważ sam fakt posiadania mentora nie oznacza otrzymania wsparcia eksperckiego na starcie zawodowym i w ramach dalszego rozwoju zawodowego.

W większości krajów uczestniczących w badaniu TALIS nauczyciele posiadający stałe zatrudnienie częściej pełnią funkcje mentorów (26,4%), niż sami ich posiadają (15,1%). Jak pokazują wyniki badania, wśród nauczycieli, którzy pracują mniej niż 30 godzin tygodniowo, prawie ten sam procent pełni funkcję mentora (21,5%), co ich posiada (20,7%). Ci, którzy twierdzą, że pracują więcej niż 30 godzin tygodniowo, częściej pełnią funkcję mentora (26,5%).

Rozwój zawodowy i wspieranie nauczycieli

Zespół badania TALIS przyznaje, że rozwój zawodowy nauczycieli wywiera długoterminowe pozytywne skutki na osiągnięcia uczniów (OECD, 2014). Istnieją też nowe badania, które analizują przywództwo edukacyjne nauczycieli i ich rozwój zawodowy z różnych perspektyw.

Pokazuje to, że wielu nauczycieli-liderów wywodzi się z różnorodnych działań i inicjatyw realizowanych w ramach doskonalenia zawodowego (Alexandrou, Swaffield, 2016). W rezultacie osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki wiążą rozwój zawodowy nauczycieli bezpośrednio z szansami na doskonalenie systemu edukacji. W tym zakresie, przywództwo edukacyjne nauczycieli odgrywa jedną z najważniejszych ról.

W badaniu TALIS poszukiwano dowodów rozwoju zawodowego nauczycieli, zadając pytania dotyczące udziału nauczycieli w różnorodnych działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego oraz czasu trwania takich inicjatyw (w okresie ostatnich 12 miesięcy), w tym udziału w działaniach organizowanych w weekend, wieczorami lub poza godzinami pracy. Na Ukrainie 98,2% nauczycieli twierdzi, że uczestniczyli w przynajmniej jednej inicjatywie w zakresie rozwoju zawodowego w ciągu 12 miesięcy poprzedzających wypełnienie kwestionariusza. Średnia w badaniu TALIS 2013 wynosi 88,4%, co dowodzi, że do doskonalenia zawodowego nauczycieli przykładana jest duża waga.

Tabela 6. pokazuje wskaźnik uczestnictwa nauczycieli szkół średnich I stopnia oraz poniesione przez nich koszty indywidualne za udział w działaniach w zakresie rozwoju zawodowego w czasie 12 miesięcy poprzedzających badanie. Druga kolumna przedstawia informacje dotyczące procentu nauczycieli, którzy przyznali, że uczestniczyli w przynajmniej jednym działaniu w zakresie doskonalenia zawodowego bez żadnego wsparcia ze strony szkoły (18,2% z badania na Ukrainie i 5,7% – średnia z badania TALIS). Ostatnie trzy kolumny tabeli pokazują procent nauczycieli, którzy nie musieli zapłacić za żadne działania podejmowane w zakresie rozwoju zawodowego oraz tych, którzy musieli zapłacić za niektóre lub wszystkie. W rzeczywistości dwie trzecie badanych przyznało, że nie płaciło za udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym.

Tabela 6. Rozwój zawodowy nauczycieli i poniesione przez nich koszty indywidualne (%)

		Średnia z badania na Ukrainie	Średnia z badania TALIS
Procent nauczycieli, którzy podjęli działania w ramach rozwoju zawodowego w ciągu ostatnich 12 miesięcy		98,2	88,4
Procent nauczycieli, którzy podjęli działania w ramach rozwoju zawodowego w ciągu ostatnich 12 miesięcy bez żadnego rodzaju wsparcia Doświadczenie zawodowe		18,2	5,7
Procent nauczycieli, którzy nie musieli zapłacić za żadne działania podejmowane w zakresie rozwoju zawodowego oraz tych, którzy musieli zapłacić za niektóre lub wszystkie zatrudnienia	Nie płacili za żadne działania	73,6	66,1
	Płacili za niektóre działania	17,7	25,2
	Płacili za wszystkie działania	8,7	8,6

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Na Ukrainie procent nauczycieli, którzy podali, że płacili za program rozwoju zawodowego (8,7%), jest prawie taki sam, jak średnia z badania TALIS (8,6%). Dane zebrane w badaniu TALIS 2013 jasno dowodzą, że procent nauczycieli aktywnie uczestniczących w programach rozwoju zawodowego jest wyższy w krajach udzielających nauczycielom wsparcia. Programy prowadzone przez uniwersytety i kolegia mające na celu wyposażenie nauczycieli w wysokie kwalifikacje zazwyczaj wykorzystują więcej materiałów i dlatego są pełno- lub częściowo płatne (OECD, 2014). Na Ukrainie jest to całkiem powszechna sytuacja, gdyż placówki szkolnictwa średniego i wyższego są finansowane z różnych źródeł.

Tabela 7. ilustruje zależność wskaźnika uczestnictwa badanych nauczycieli w programach doskonalenia zawodowego od pewnych ich cech, w tym płci, doświadczenia zawodowego, statusu zatrudnienia oraz tygodniowego wymiaru pracy.

Dowody pokazują, że procent nauczycielek, które uczestniczyły w działaniach w zakresie rozwoju zawodowego (98,3%), jest nieco wyższy niż procent nauczycieli (97,9%), aczkolwiek różnica ta jest bardzo niewielka. Znaczną różnicę w krajach uczestniczących w badaniu TALIS 2013 można zaobserwować w Czechach i we Włoszech, gdzie

liczba nauczycielek jest wyższa o około 9%. Jeśli chodzi o korelację doświadczenia zawodowego i uczestnictwa w działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego, należy zauważyć, że ukraińscy nauczyciele posiadający więcej niż 5 lat doświadczenia zawodowego częściej biorą udział w doskonaleniu zawodowym niż nauczyciele pracujący w edukacji 5 lub mniej lat (95,9%).

Tabela 7. Rozwój zawodowy nauczycieli w ostatnim czasie ze względu na status zatrudnienia, doświadczenie zawodowe i płeć (%)

		Średnia z badania na Ukrainie	Średnia z badania TALIS
PŁEĆ	Mężczyzna	18,2	13,3
	Kobieta	15,4	12,5
DOŚWIADCZENIE ZAWODOWE	5 lat lub mniej doświadczenia pracy jako nauczyciel	62,1	24,8
	Ponad 5 lat doświadczenia pracy jako nauczyciel	10,0	9,6
STATUS ZATRUDNIENIA	Stałe zatrudnienie	15,1	11,0
	Umowa na czas określony	34,6	24,2
TYGODNIOWY WYMIAR PRACY	Mniej niż 30 godzin tygodniowo	20,7	12,6
	30 lub więcej godzin tygodniowo	15,0	12,8

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Podobnie jak w krajach uczestniczących w badaniu TALIS 2013, ukraińscy nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony (98,4%) wydają się być bardziej zainteresowani rozwojem zawodowym niż nauczyciele pracujący na podstawie umów na czas określony (94,7%). Taką samą sytuację można zaobserwować w przypadku nauczycieli pracujących 30 lub więcej godzin tygodniowo (98,9%) w porównaniu do nauczycieli pracujących mniej niż 30 godzin tygodniowo (94,6%). Średnio

w krajach uczestniczących w badaniu TALIS nauczyciele, którzy pracują w szkołach publicznych bardziej aktywnie uczestniczą w programach doskonalenia zawodowego niż ci pracujący w szkołach prywatnych. Niemniej jednak są kraje, gdzie wskaźnik uczestnictwa w rozwoju zawodowym jest wyższy wśród nauczycieli ze szkół prywatnych (na przykład w Portugalii, na Słowacji, w Hiszpanii różnica ta wynosi prawie 6%). Błędem byłoby wyciąganie wniosku dotyczącego sytuacji na Ukrainie na podstawie opisanego badania, ponieważ próba obejmowała tylko jedną szkołę prywatną. Ogólnie rzecz biorąc, na Ukrainie większość szkół to szkoły państwowe, a szkoły prywatne stanowią mniej niż 1%.

W czasie badania poszukiwano informacji o rodzajach programów doskonalenia zawodowego najczęściej oferowanych ukraińskim nauczycielom i przez nich podejmowanych. Kwestionariusz badania TALIS (OECD, 2014b) obejmował listę zarówno formalnych, jak i nieformalnych działań, a przeprowadzone badanie dostarcza informacji na temat uczestnictwa ukraińskich nauczycieli w obu formach szkoleń. Ponadto badanie dostarczyło też danych, które mogą być wykorzystane w celu porównania sytuacji na Ukrainie ze specyficzną sytuacją w niektórych krajach uczestniczących w badaniu TALIS 2013.

Wyniki badania pokazują, że najbardziej popularnymi formami doskonalenia zawodowego wśród ukraińskich nauczycieli są konferencje lub seminaria poświęcone edukacji (w czasie których nauczyciele i/lub badacze prezentują wyniki swoich badań i omawiają zagadnienia z dziedziny edukacji) oraz uczestnictwo w sieciach nauczycieli, które są tworzone specjalnie w celu rozwoju zawodowego nauczycieli.

Z odsetkiem nauczycieli, którzy podają, że uczestniczą w edukacyjnych konferencjach i seminariach, wynoszącym 86,4%, Ukraina plasuje się bardzo wysoko wśród krajów uczestniczących w badaniu TALIS, w których to średnia wynosi 43,6%. Najwyższy wskaźnik uczestnictwa odnotowuje Chorwacja (79%), podczas gdy w niektórych krajach wskaźnik ten spada poniżej 25%: Czechy (22%), Francja (20%), Słowacja (25%), Hiszpania (24%) i Belgia (Flandria) (23%). Nie popadając w zbyt optywizm, zakładamy, że w poszczególnych krajach istnieje inne rozumienie tego, czym są konferencje/seminaria poświęcone edukacji. Na Ukrainie osoby uczestniczące w badaniu mogły mieć na myśli dowolne spotkanie, w czasie którego dyskutowane są zagadnienia edukacyjne, które nie wymagały ani wcześniejszego przygotowania, ani zaprezentowania badań prowadzonych przez nauczycieli.

Inną powszechną formą uczestnictwa ukraińskich nauczycieli w doskonaleniu zawodowym jest ich udział w specjalnie stworzonych sieciach nauczycieli (85,4%). Wskaźnik ten jest dużo wyższy niż średnia z badania TALIS która wynosi 36,9%. Skala wyników badania TALIS w tym względzie jest całkiem szeroka – od najniższego wyniku – 17% (Czechy) do najwyższego – 63% (Chorwacja). Tak duża rozpiętość skali może oznaczać różne rozumienie koncepcji sieci rozwoju zawodowego nauczycieli oraz różny stopień ich formalnej działalności w poszczególnych krajach. Na Ukrainie nauczyciele są członkami tzw. stowarzyszeń metodycznych, które są formalnymi strukturami mającymi na celu dzielenie się najlepszą praktyką w dziedzinie edukacji.

Zebrane dane pokazują, że 65,4% ukraińskich nauczycieli uczestniczyło w kursach lub warsztatach (np. dotyczących danego zagadnienia lub metody i/lub innych tematów związanych z edukacją), których średni czas trwania wynosił 10,6 dni. Średnia z badania TALIS wynosi 70,9% i 8,5 dnia. Najniższy poziom uczestnictwa pokazują dane uzyskane z Włoch (51%), Rumunii (52%) i Słowacji (39%).

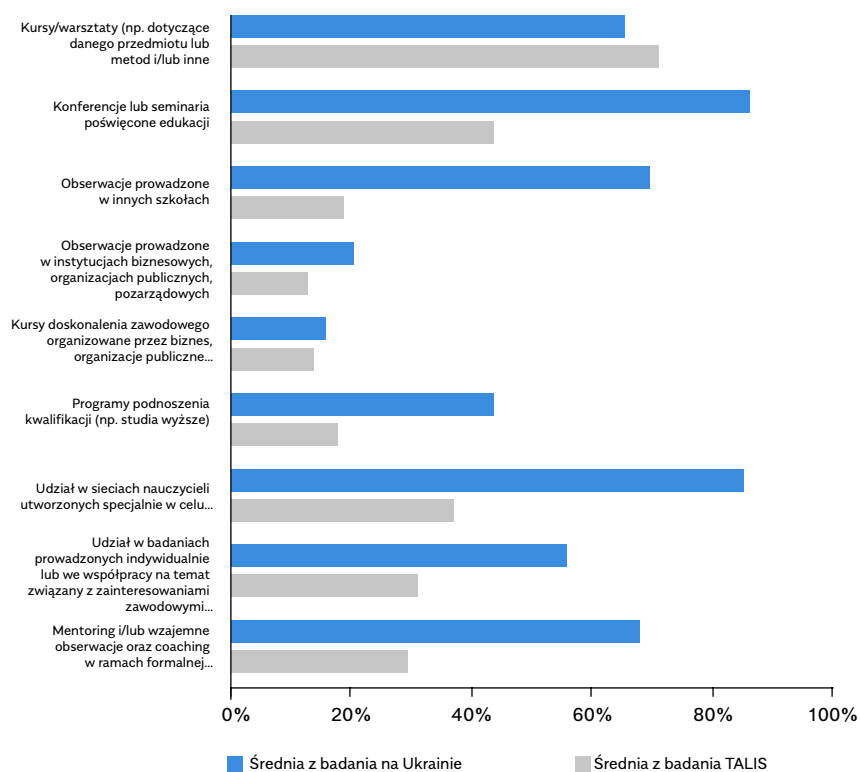
Jak wynika z odpowiedzi (patrz: rysunek 1.), mentoring i/lub wzajemne obserwacje i coaching, jako część formalnych rozwiązań stosowanych w szkołach, są udziałem 67,9% ukraińskich nauczycieli, przy czym średnia ta jest naprawdę wysoka, biorąc pod uwagę średnią z badania TALIS, która wynosi 29,5%. Jak już wspomniano powyżej, mniej niż jedna czwarta ukraińskich nauczycieli pracuje w szkołach jako mentorzy, co może oznaczać, że tak wysoki wskaźnik może być rezultatem aktywnego udziału we wzajemnych obserwacjach w ukraińskich szkołach. Dowodzi tego fakt, że 69,6% ukraińskich nauczycieli potwierdza udział w hospitacjach prowadzonych w innej szkole.

Z drugiej strony 55,9% ukraińskich nauczycieli twierdzi, że bierze udział w badaniach prowadzonych indywidualnie lub we współpracy z innymi nauczycielami na temat zgodny z ich zawodowymi zainteresowaniami, a 43,8% uczestniczy w programach podnoszących kwalifikacje (np. studia wyższe), z drugiej strony na Ukrainie najmniejsza liczba nauczycieli posiada stopień doktora lub wyższy.

Inne zagadnienie, które wymaga przeprowadzenia dalszych badań, to społeczność szkoły oparta na partnerstwie, stwarzająca możliwości wspierania nauczycieli liderów poprzez ich rozwój zawodowy. Badanie jasno pokazuje, że nie istnieje prawdziwe partnerstwo szkół z biznesem, organizacjami publicznymi i pozarządowymi. Fakt ten może potwierdzić

również argument, że niewielu ukraińskich nauczycieli uczestniczy w obserwacjach prowadzonych na terenie tych instytucji (20,2%) lub w kursach doskonalenia zawodowego organizowanych przez biznes, organizacje publiczne lub pozarządowe.

Rysunek 1. Rodzaj doskonalenia zawodowego podejmowanego w ostatnim czasie przez nauczycieli: Wskaźnik uczestnictwa w każdej formie rozwoju zawodowego, w której uczestniczyli biorący udział w badaniu nauczyciele ze szkół średnich I stopnia w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie (%)

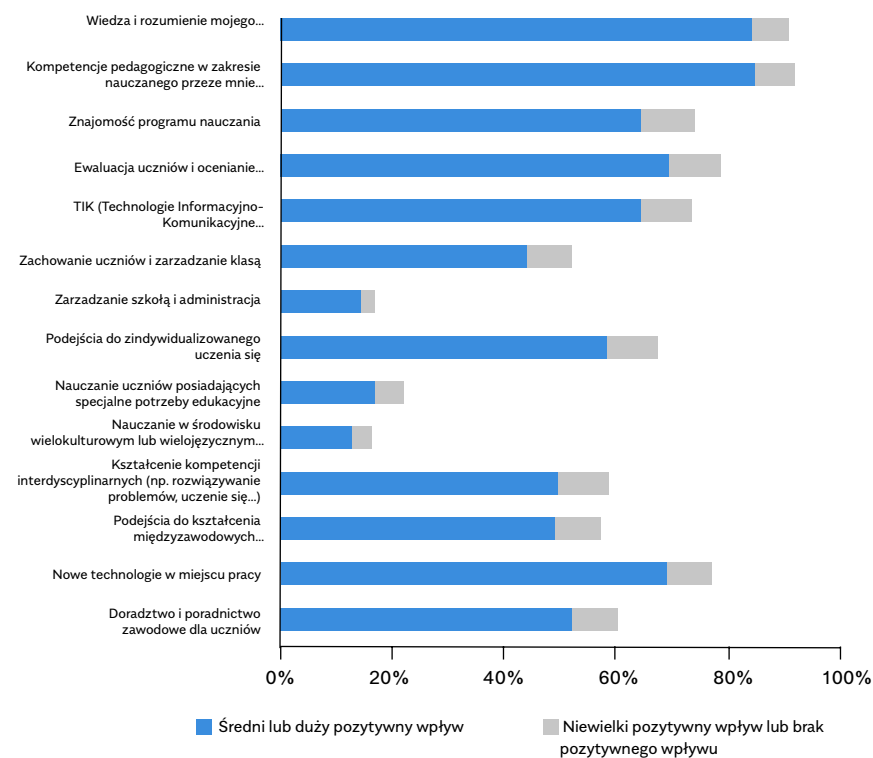


Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

W kwestionariuszu pytano nauczycieli o pozytywny wpływ działań w zakresie doskonalenia zawodowego związanych z różnymi aspektami. Uczestniczący w badaniu ukraińscy nauczyciele wskazywali na różny

stopień wpływu, wahający się od 16,7% (nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym) do 92,0% (kompetencje pedagogiczne w nauczaniu przedmiotu/ów dziedzinowego/ych) (patrz: rysunek 2.). Ponad 75% potwierdziło pozytywny wpływ na następujące aspekty: wiedza i rozumienie nauczanego/ych przedmiotu/ów (90,9%); ewaluacja uczniów i praktyki oceniania (78,5%); nowe technologie w miejscu pracy (76,9%). We wszystkich tych aspektach obserwuje się wyższą średnią ukraińskich nauczycieli niż średnia z badania TALIS 2013. Jednakże procent ukraińskich nauczycieli, którzy potwierdzili pozytywny wpływ zarządzania szkołą i administracji (17,2%) oraz nauczania uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne (22,2%) na ich doskonalenie zawodowe, jest znacznie niższy niż średnia z badania TALIS 2013.

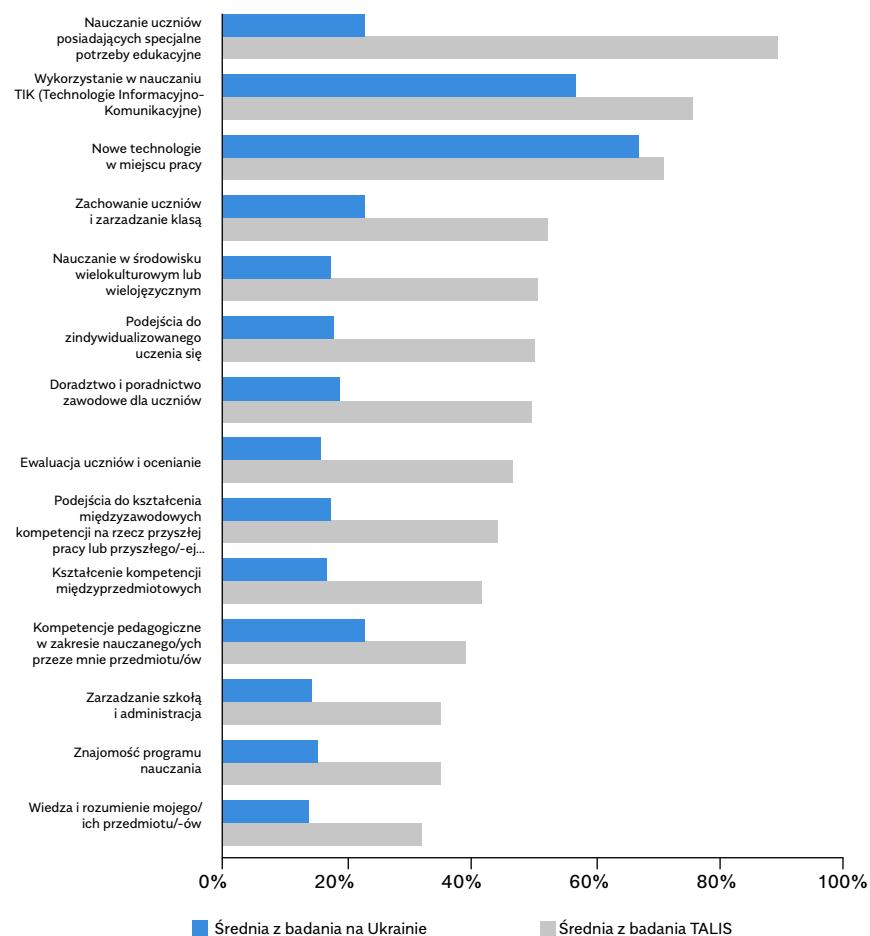
Rysunek 2. Treść i pozytywny wpływ działań w zakresie rozwoju zawodowego, Ukraina (%)



Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Nauczanie uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne jest na całym świecie wymieniane jako jedno z najważniejszych zagadnień, któremu należy poświęcić uwagę w trakcie doskonalenia zawodowego. Jednakże tylko 5,6% ukraińskich nauczycieli wskazało, że temat ten powinien być włączony do programów rozwoju zawodowego. Nauczyciele na Ukrainie najbardziej zainteresowani są umiejętnościami w zakresie wykorzystania w nauczaniu TIK (Technologie Informacyjno-Komunikacyjne) (14,1%) oraz zastosowania nowych technologii w miejscu pracy (16,8%) (patrz.: rysunek 3.).

Rysunek 3. Potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego



Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Jak pokazują wyniki badania (tabela 8.), główną barierą w doskonaleniu zawodowym nauczycieli na Ukrainie oraz w krajach uczestniczących w badaniu TALIS jest fakt, że działania związane z rozwojem zawodowym kolidują z godzinami pracy w szkole (54% nauczycieli na Ukrainie oraz średnio 50,6% nauczycieli z krajów uczestniczących w badaniu TALIS 2013). Kolejną ważną przeszkodą dla pomyślnego doskonalenia zawodowego jest brak zachęt do udziału w takich działaniach (50,2% w przypadku Ukrainy i 48% w przypadku krajów uczestniczących w badaniu TALIS 2013). Należy podkreślić, że mniej niż 23,8% ukraińskich nauczycieli uważa, że doskonalenie zawodowe jest zbyt drogie/że ich na nie stać. Procent ten jest znacznie wyższy we Włoszech (83%), Portugalii (85%) i Hiszpanii (80%), co pokazuje, że jest to poważny problem w krajach, gdzie nauczyciele muszą w pełni lub częściowo pokrywać koszty swojego udziału w programach doskonalenia zawodowego.

Tabela 8. Bariery uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym (%)

Procent nauczycieli ze szkół średnich I stopnia, którzy: „zgadzają się” lub „zdecydowanie zgadzają się”, że następujące powody stanowią istotne przeszkody dla ich uczestnictwa w rozwoju zawodowym.

BARIERY DLA UCZESTNICTWA NAUCZYCIELI W DOSKONALENIU ZAWODOWYM	ŚREDNIA Z BADANIA NA UKRAINIE (%)	ŚREDNIA Z BADANIA TALIS (%)
Nie spełnianie wymagań (wymagane kwalifikacje, doświadczenie, staż pracy)	4,9	11,1
Zbyt wysoki koszt doskonalenia zawodowego	23,8	43,8
Brak wsparcia ze strony pracodawcy	16,5	31,6
Brak możliwości pogodzenia z godzinami pracy	54,0	50,6
Brak czasu ze względów rodzinnych	11,5	35,7
Brak ofert odpowiedniego rozwoju zawodowego	18,8	39,0
Brak zachęt do uczestnictwa w takich działaniach	50,2	48,0

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Nauczyciele jako ewaluatorzy udzielający formalnej i nieformalnej informacji zwrotnej innym nauczycielom

Ocena nauczycieli i informacja zwrotna stanowią ważny komponent przywództwa edukacyjnego nauczycieli. Ich podstawowym celem jest

przekazanie nauczycielom wartościowych informacji, aby lepiej rozumieli i udoskonalali swoją praktykę zawodową. Jednakże ocena nauczycieli i informacja zwrotna mogą być również wykorzystane do określenia możliwości rozwoju zawodowego i kariery nauczycieli. Mogą znacznie poprawić postrzeganie przez nauczycieli stosowanych przez nich metod, praktyki nauczania oraz uczenia się uczniów (Santiago, Benavides, 2009). Mogą też pomóc nauczycielom w doskonaleniu ich umiejętności nauczania, dzięki wskazaniu i rozwijaniu jego poszczególnych aspektów oraz mogą poprawić relacje nauczycieli z uczniami (Gates Foundation, 2010). Zgodnie z definicją zawartą w badaniu TALIS, z oceną nauczycieli i informacją zwrotną mamy do czynienia podczas oceny pracy nauczyciela przez dyrektora szkoły, zewnętrznego inspektora lub współpracowników (OECD, 2009). W szerokim rozumieniu tych pojęć, takie ewaluacje stwarzają nauczycielom ważne i często unikalne możliwości otrzymania informacji zwrotnej na temat ich pracy i służą jako środek wskazania, co się sprawdza w klasie, a co nie i dlaczego (Behn, 2003).

Tabela 9. pokazuje procent nauczycieli, którzy twierdzą, że otrzymują informację zwrotną z różnych źródeł lub nie otrzymali takiej informacji. W celu wskazania osób lub instytucji zewnętrznych, jak zostało to ujęte w Tabeli poniżej, badanie TALIS odnosi się do inspektorów, przedstawicieli gmin lub innych osób spoza szkoły (OECD, 2014b).

Tabela 9. Źródła ewaluacji dostarczające formalnej i nieformalnej informacji zwrotnej innym nauczycielom

		ŚREDNIA Z BADANIA NA UKRAINIE	ŚREDNIA Z BADANIA TALIS
Nauczyciele otrzymali informację zwrotną odnośnie do swojej pracy od	Osoby lub instytucje z zewnątrz	62,2	28,9
	Dyrektor szkoły	84,4	54,3
	Członek/Członkowie zespołu zarządzającego szkołą	93,9	49,3
	Wyznaczeni mentorzy	24,4	19,2
	Inni nauczyciele (nie będący członkami zespołu zarządzającego szkołą)	44,8	41,9
Nauczyciele nigdy nie otrzymują informacji zwrotnej na temat swojej pracy		0,6	12,5

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Zgodnie z wynikami badania TALIS 2013 średni wskaźnik w krajach biorących udział w badaniu wskazuje, że 87,5% nauczycieli otrzymuje informację zwrotną w szkole. Pod tym względem Ukraina plasuje się znacznie powyżej średniej, z wynikiem 99,4% nauczycieli, którzy otrzymują informację zwrotną na temat swojej pracy. Jednocześnie istnieją różnice w zakresie głównych źródeł informacji zwrotnej na Ukrainie i w pozostałych państwach biorących udział w badaniu. Tym samym ukraińscy nauczyciele częściej otrzymują informację zwrotną od instytucji lub osób z zewnątrz niż ich koledzy z krajów biorących udział w badaniu TALIS 2013 (62,2% i 28,9%), od pracowników administracji szkoły (93,9% i 49,3%) oraz od dyrektora szkoły (84,4% i 54,3%). Wskaźnik informacji zwrotnej otrzymywanej od kolegów nauczycieli lub mentorów jest bliski międzynarodowej średniej.

Celem wywiadów prowadzonych z ukraińskimi nauczycielami było uzyskanie informacji dotyczących metod wykorzystywanych do przekazywania informacji zwrotnej. Metody te obejmują informację zwrotną przekazywaną na podstawie bezpośrednich obserwacji nauczania w klasie, badań prowadzonych wśród uczniów na temat nauczania, oceny wiedzy dziedzinowej, analizy wyników testów uczniów, samooceny nauczycieli na temat ich pracy (np., prezentacja portfolio w zakresie oceny) oraz badań i dyskusji prowadzonych wśród rodziców lub opiekunów. Tabela 10. pokazuje procent nauczycieli, którzy twierdzą, że otrzymali informację zwrotną z wykorzystaniem powyższych form i metod.

Tabela 10. Formy i metody informacji zwrotnej przekazywanej nauczycielom (średnia)

	ŚREDNIA Z BADANIA NA UKRAINIE	ŚREDNIA Z BADANIA TALIS
Bezpośrednie obserwacje nauczania w klasie	98,7	78,8
Badania prowadzone wśród uczniów na temat nauczania	90,8	53,3
Ocena wiedzy dziedzinowej	92,1	54,8
Analiza wyników testów uczniów	93,1	63,6
Samoocena nauczycieli na temat ich pracy	92,1	52,7
Badania i dyskusje prowadzone wśród rodziców lub opiekunów	84,2	53,4

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Biorąc pod uwagę każdą metodę przekazywania informacji zwrotnej, na Ukrainie występuje wyższy procent nauczycieli, którzy twierdzą, że otrzymują informację zwrotną przy wykorzystaniu takich metod, niż średnia w krajach uczestniczących w badaniu TALIS, członków OECD i liderów badania PISA. Informacja zwrotna przekazywana po bezpośrednich obserwacjach praktyki nauczania w klasie jest uznana na Ukrainie za najbardziej powszechną metodę przekazywania informacji zwrotnej nauczycielom na temat ich pracy (98,7%). Większość nauczycieli ukraińskich uważa, że najpopularniejszą metodą przekazywania informacji zwrotnej jest analiza wyników testów uczniów (93,1%), ocena wiedzy dziedzinowej (92,1%) oraz wyniki prowadzonych wśród uczniów badań na temat nauczania (90,8 %). Najniżej plasują się dyskusje prowadzone z rodzicami lub opiekunami.

Oprócz zebrania danych na temat metod przekazywania informacji zwrotnej, badanie TALIS miało na celu zebranie informacji o takich obszarach, które podlegają informacji zwrotnej. Kwestionariusz zawiera jedenaście zagadnień związanych ze szkolnictwem, które były zaprezentowane nauczycielom.

Tabela 11. pokazuje jedenaście kluczowych obszarów, których dotyczy przekazywana nauczycielom na Ukrainie informacja zwrotna, zaprezentowanych w porządku rosnącym. Pod uwagę wzięto procent nauczycieli, którzy kładli nacisk na następujące obszary, wskazując je jako „ważne” lub „bardzo ważne” dla otrzymania informacji zwrotnej. Dla porównania podano średnie dane z międzynarodowego badania TALIS.

Tabela 11. Obszary, których dotyczy informacja zwrotna

	UKRAIŃSCY NAUCZYCIELE	ŚREDNIA Z BADANIA TALIS
Wyniki uczniów	87,3	87,5
Wiedza i zrozumienie obszaru/ów dziedzinowych	88,7	83,5
Kompetencje pedagogiczne w nauczaniu mojego/ich przedmiotu/ów	89,6	86,8
Praktyki oceniania uczniów	85	83,0
Zachowanie uczniów i zarządzanie klasą szkolną	77,5	86,9
Nauczanie uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne	25,7	68,7

Nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym	19,2	43,7
Informacja zwrotna przekazywana innym nauczycielom w celu udoskonalenia ich praktyki nauczania	40,7	57,4
Informacja zwrotna od rodziców lub opiekunów	48,2	70,8
Informacja zwrotna otrzymywana od uczniów	56,1	79,1
Współpraca lub praca z innymi nauczycielami	73,6	80,7

Źródło: OECD, 2014b; Baza danych UERA, 2017 r.

Informacje przekazane przez te dwie grupy nauczycieli pokazują, że obie grupy przykładają taką samą wagę do wyników uczniów jako informacji zwrotnej na temat ich pracy (87,3% oraz 87,5%). Istnieje też niewielka różnica pomiędzy średnią odpowiedzi udzielonych przez ukraińskich respondentów i uczestników badania TALIS na temat kompetencji pedagogicznych dotyczących nauczania przedmiotu/ów (odpowiedni 89,6% i 86,8%). Podobnie małe różnice pomiędzy krajami można odnotować w takich obszarach, jak: wiedza i rozumienie obszaru/ów dziedzinowych (88,7% oraz 83,5%), a także ocena umiejętności uczniów (85,0% i 83,0%). W pewnym stopniu wskaźniki dotyczące takich obszarów, jak: zachowanie uczniów i zarządzanie klasą (77,5% oraz 86,9%), informacja zwrotna przekazywana innym nauczycielom w celu udoskonalenia ich nauczania (40,7% i 57,4%), ocenianie nauczycieli przez uczniów (56,1% oraz 79,1%), jak również ocena nauczycieli dokonywana przez rodziców lub opiekunów (48,2% i 70,8%), są mniej cenione przez ukraińskich nauczycieli w czasie otrzymywania informacji zwrotnej.

Bez wątplenia, niezależnie od danej formy oceniania nauczycieli i przekazywania im informacji zwrotnej, są to bardzo sprawiedliwe i odpowiednie sposoby dokonywania oceny. Mimo iż obserwacje w klasie postrzegane są jako najbardziej powszechne narzędzie oceny we wszystkich wyżej wymienionych krajach (Ukraina, kraje uczestniczące w badaniu TALIS), to badania prowadzone wśród nauczycieli, portfolio rozwoju zawodowego nauczycieli oraz wyniki uczniów mogą również stanowić pożyteczny sposób doskonalenia zawodowego nauczycieli, w zależności od kontekstu. Niezależnie od szczególnych sposobów

przekazywania informacji zwrotnej, o czym była mowa powyżej, jasne jest, że narzędzia te mają potencjał, by wpływać na przywództwo edukacyjne nauczycieli poprzez ich rozwój zawodowy.

Podsumowanie

Jak wykazano w niniejszym artykule, przywództwo edukacyjne nauczycieli ma duży potencjał w zakresie wprowadzania zmian w edukacji. Jednakże na Ukrainie ta szansa jest czasami niedoceniana i nie poświęca się jej należytej uwagi. Przede wszystkim jest ona postrzegana poprzez pryzmat powiązania przywództwa edukacyjnego nauczycieli z autonomią szkoły. Dopóki szkoła posiada autonomię tylko w wybranych obszarach, bez prawdziwego wpływu na wszystkie sfery życia szkoły, dopóty nie możemy mówić o przywództwie edukacyjnym nauczycieli we wszystkich jego wymiarach. Jeśli szkoła poddawana jest głęboko sięgającej kontroli państwa oraz narzuca się jej wartości i przekonania, przywództwo edukacyjne nauczycieli nie może rozkwitać. Zagadnienia edukacyjne, administracyjne i finansowe są ze sobą ściśle powiązane w edukacji, dlatego też bez możliwości wpływania na nie wszystkie, nauczyciele nie mogą cieszyć się autonomią podejmowania decyzji dotyczących życia społeczności szkolnej. Naszym zdaniem, to bardziej zagadnienie zaufania, kiedy państwo nie jest gotowe, by dać nauczycielom wolność decydowania o podstawowych zagadnieniach w obszarze ich ekspertyzy. Z drugiej strony, bez uzyskania autonomii, nauczyciele nie nauczą się brania na siebie odpowiedzialności, co stanowi fundament przywództwa edukacyjnego nauczycieli.

W zgodzie z pierwszym zagadnieniem pozostaje rola przywództwa edukacyjnego nauczycieli w kształtowaniu kultury szkoły, która jest oparta na środowisku kolegialnym, podejściu ukierunkowanym na rozwiązywanie problemów, zaufaniu i klarownej komunikacji. Całe doświadczenie zdaje się pokazywać, że wielu początkujących nauczycieli wchodzi do szkoły, wierząc, że mogą zmienić świat edukacji na lepszy. Następnie, gdy znajdują się w wąskim narożniku życia szkoły, z którego nie mogą zobaczyć pełnego obrazu i nie mogą podejmować nawet pomniejszych decyzji, mogą się rozczarować i doświadczyć wypalenia zawodowego.

W naszej opinii realizacja ważnych długofalowych zadań dotyczących administracji szkoły może prowadzić do przywództwa edukacyjnego nauczycieli. To, co ma nawet większe znaczenie w tym względzie,

to fakt, że nauczyciele powinni mieć jasną wizję przyszłości swojej szkoły. Jeśli będą mieć wspólną wizję, będą mogli uczestniczyć w opracowaniu strategii, jak również wykonywaniu pionierskiej pracy w szkole. Przez „wspólną wizję” rozumiemy obraz rozwoju szkoły stworzony przez nauczycieli i administrację szkoły zgodnie z zasadą wzajemnego szacunku i współpracy. Jak pokazują wyniki badania, nauczyciele i kierownictwo szkół postrzegają kulturę swojej szkoły w różny sposób. Ponownie odwołujemy się do zapewnienia nauczycielom autonomii i odpowiedzialności jako głównej przesłanki wspierającej przywództwo edukacyjne nauczycieli.

Innym bardzo ważnym elementem przywództwa edukacyjnego nauczycieli jest aktywne uczestnictwo i uczciwa informacja zwrotna na temat wszystkiego, co dzieje się w ich szkole. Nauczyciele powinni wypowiadać swoje opinie, a nie wskazywać jedynie, czego oczekują od nich inni. Zagadnienie integralności ma podstawowe znaczenie nie tylko dla współczesnych teoretyków edukacji, ale również dla praktyków. Ponieważ zagadnienie informacji zwrotnej jest ważnym tematem, którym należy się zająć, nauczyciele-liderzy powinni nauczyć się przekazywać ją swoim uczniom i kolegom. Jest to również istotne dla ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Na Ukrainie nauczyciele mają wystarczająco dużo możliwości, by uczestniczyć w działaniach w zakresie rozwoju zawodowego. Ważne jest, by również aktywnie uczestniczyli w organizowaniu tych działań oraz decydowaniu, co jest dla nich ważne. W ten sposób nauczyciele-liderzy mogą prowadzić innych do pozytywnej zmiany w swoich szkołach i edukacji w ogóle.

Podsumowując, nasze wnioski prowadzą do konkluzji, że chociaż na Ukrainie istnieje duże zapotrzebowanie na nauczycieli liderów, istnieją pewne ważne problemy, które należy rozwiązać, zanim będą oni mogli wnieść swoją energię i kreatywność we wszystkie sfery życia szkoły.

Potrzebna jest dalsza praca, by lepiej zrozumieć, w jaki sposób nauczyciele-liderzy mogą pomóc swoim kolegom we wdrażaniu efektywnych strategii nauczania, jak mogą zapewnić realizację spójnego programu nauczania w całej szkole, w jaki sposób mogą zachęcać swoich współpracowników, by korzystali z danych w celu wzmocnienia nauczania, jak również, w jaki sposób mogą uczestniczyć w opracowywaniu wspólnej wizji w procesie przełamania *status quo* i poszukiwania lepszych rozwiązań.

Bibliografia

- Alexandrou, A., Swaffield, S. (2016), *Teacher Leadership and Professional Development*, New York: Routledge.
- Behn, R.D. (2003), *Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures*, *Public Administration Review*, 63, 586–606.
- Educator Effectiveness (2015), *Building a School Culture that Supports Teacher Leadership*, Massachusetts: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.
- Gates Foundation (2010), *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, Seattle, WA.: Bill and Melinda Gates Foundation.
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., Goos, M. (2015), *School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth*, *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 104–125.
- Killion, J., Harrison, C. (2006), *Taking the Lead: New Roles for Teachers and School-Based Coaches Ten Roles for Teacher Leaders*, Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Koki, S. (2015), *The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform*, Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Lyniov, K. (2016), *Upravlinnya zakladom seredn'oyi osvity na osnovi paradyhmy liderstva (School Management based on Leadership Paradigm)*, *Osvitologija*, (5), 50–55, dostęp: http://elibrary.kubg.edu.ua/17101/1/K_Lynov_O_5_FITU.pdf
- Marahovskaya, N.V. (2009), *Pedahohichni umovy formuvannia liderских yakostei maibutnih uchyteliv u prosesi navchannia dystsiplin humanitarnoho tsykladu [Pedagogical conditions helping future teachers to form their leadership skills during teaching humanitarian cycle disciplines]* (abstrakt autora, praca doktorska), dostęp: ProQuest Dissertations & Theses database [w j. ukraińskim].
- MLRN: The Mentoring Leadership And Resource Network (2017). *Mentors.net*, dostęp: 25 września 2017 r., na stronie: <http://www.mentors.net/>
- Moskovets, L. (2012), *Profesijno-osoby'stisna kul'tura suchasnogo vchy'telya-lidera [Professional and Personal Culture of the Teacher Leader]* [w:] *Kul'tura i kompetentnist' suchasnogo vchy'telya-lidera [Culture and Proficiency of Modern Teacher Leader]* (s. 54), Poltava.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Principal Questionnaire*, (2013).
- OECD (2014b), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Teacher Questionnaire*, (2013).
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris: OECD Publishing.
- Osovska, S. (2012), *Kul'tura i kompetentnist' suchasnogo vchy'telya-lidera [Culture and Proficiency of Modern Teacher Leader]* [w:] *Kul'tura i kompetentnist' suchasnogo vchy'telya-lidera [Culture and Proficiency of Modern Teacher Leader]*, Poltava.
- Roby, D. (2017). *Teacher leaders impacting school culture*, *Education*, 131(4), 782–790.
- Santiago, P., Benavides, F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, Paris: OECD Publishing.
- Semchenko, N.O. (2005), *Pedahohichni umovy formuvannia liderских yakostei maibutnih uchyteliv u pozaaudytorni diyalnosti [Pedagogical conditions helping future teachers to form their leadership skills during extra-curricular activities]* (abstrakt autora, praca doktorska) Dostęp: ProQuest Dissertations & Theses database [w j. ukraińskim].
- Shchudlo, S., Kovalchuk, S. (2014), *Reworking of School Principals' Roles in the Context of Educational Privatization: A View from Ukraine*, *European Education*, 46(2), 32–52.
- Shchudlo, S., Zabolotna, O., Lisova, T. (2017), *Ukrayins'ki vchy'teli ta navchal'ne seredovy'shhe [Ukrainian Teachers and School Environment]. All-Ukrainian Monitoring by TALIS Methodology conducted by Ukrainian Educational Research Association*. Drohobych: UADO; TzOV TREK LTD.
- Supreme Soviet of Ukraine [Verkhovna Rada Ukrainy]. (2017), *Law of Education*, Supreme Soviet of Ukraine [Verkhovna Rada Ukrainy].
- Zavalevskiy, Y. (2008), *Suchasny'j vchy'tel': vy'mir chasu [Modern Teacher: Time Dimension]*, Kyiv: Bukrek.
- Zerbino, D. (2011), *Naukova shkola: lider i uchni [Research School: Leader and Students]*, Lviv: Yevrosvit.