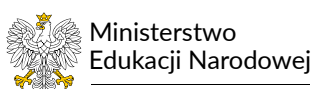




TKS
TALIS 2024

Wyniki międzynarodowego badania wiedzy pedagogicznej nauczycieli TALIS TKS 2024

TALIS



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Podziękowania

Serdecznie dziękujemy Nauczycielkom i Nauczycielom za udział w badaniu, gotowość do podzielenia się wiedzą, 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 TKS 2024 w Polsce

Autorki raportu:

Katarzyna Paczuska – kierowniczka badania TALIS TKS 2024 w Polsce

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

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

Recenzentka: dr Monika Czajkowska

Opracowanie tabel i wykresów: Urszula Wągrowa

Konsultacje: Olga Wasilewska

Redakcja językowa i korekta: Marta Zuchowicz

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

ISBN: 978-83-68747-33-1

DOI: 10.24131/9788368747331

© Copyright Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2026

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., Kutylowska, K., Wągrowa, U. (2026). *Wyniki międzynarodowego badania wiedzy pedagogicznej nauczycieli TALIS TKS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Główne wyniki badania TALIS TKS 2024	6
Informacje o badaniu	6
Wiedza pedagogiczna w badaniu TKS – założenia	6
Wyniki badania TKS	7
Średnie wyniki i poziomy wiedzy TKS.....	7
Zróżnicowanie wyników ze względu na szkołę	8
Zróżnicowanie wyników ze względu na profil zawodowy i cechy nauczyciela	9
Wykształcenie i ścieżki wejścia do zawodu	9
Czas uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania	9
Wiek nauczycieli i staż pracy w zawodzie	10
Kwalifikacje do nauczania przedmiotów oraz nauczane przedmioty szkolne	10
Płeć.....	10
Poczucie przygotowania do nauczania oraz poczucie własnej skuteczności zawodowej a wiedza nauczycieli	11
Bibliografia	12
1. Informacje o badaniu TKS	13
1.1. Założenia i cele badania	13
1.2. Organizacja i przebieg badania	15
1.3. Kraje uczestniczące w badaniu	15
1.4. Prezentacja i interpretacja danych oraz wyników badania	16
Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej	16
Dane samoopisowe.....	16
Związki przyczynowo-skutkowe	16
Dane z badania podstawowego TALIS 2024.....	16
Stosowane terminy statystyczne.....	17
Dalsze informacje.....	18
Bibliografia	18
2. Założenia teoretyczne badania TKS	19
2.1. Wiedza jako element kompetencji zawodowych nauczyciela	19
2.2. Definicja i zakres wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS	21
2.3. Operacjonalizacja wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS.....	22
2.4. Weryfikacja operacjonalizacji i założeń pomiaru wiedzy pedagogicznej.....	25
Bibliografia	26

3. Wiedza pedagogiczna nauczycieli: zróżnicowanie i uwarunkowania.....	29
3.1. Ogólne wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej TKS.....	29
Średnie wyniki.....	29
Wyniki według poziomów wiedzy pedagogicznej TKS	32
Przykładowe zadania w pomiarze wiedzy pedagogicznej TKS.....	35
3.2. Zróżnicowanie wyników ze względu na cechy szkoły.....	40
Różnice między szkołami i wewnątrz szkół.....	40
Różnice ze względu na cechy szkół.....	42
3.3. Zróżnicowanie wyników ze względu na profil zawodowy i cechy nauczyciela	47
Poziom wykształcenia	47
Przygotowanie i ścieżki wejścia do zawodu.....	49
Czas uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania	53
Kwalifikacje do nauczania przedmiotów szkolnych i nauczane przedmioty szkolne.....	55
Płeć.....	59
Staż pracy w zawodzie i wiek nauczycieli	63
Poczucie przygotowania do nauczania	68
Poczucie własnej skuteczności zawodowej	76
Bibliografia	81
Aneks 1. Metodologia badania TKS	82
Wstęp.....	82
Badana populacja	82
Próba badawcza – losowy dobór szkół i nauczycieli.....	83
Narzędzie badawcze	84
Zadania z zakresu wiedzy pedagogicznej	84
Pytania ankietowe	88
Poziom realizacji badania.....	88
Opracowanie wyników badania	89
Ważenie	89
Łączenie danych TKS z danymi TALIS 2024.....	90
Pomiar wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS	90
Skalowanie danych z pytań ankietowych	91
Bibliografia	92
Aneks 2. Wartości współczynników determinacji dla modeli prezentowanych w raporcie.....	93
Aneks 3. Tabele z danymi źródłowymi do wykresów	96

Główne wyniki badania TALIS TKS 2024

Informacje o badaniu

TALIS (Teaching and Learning International Survey) to międzynarodowe badanie, które pokazuje środowiska uczenia się, warunki oraz organizację pracy nauczycieli i szkół z perspektywy praktyków edukacyjnych. Badanie odbywa się cyklicznie od ponad 15 lat w kilkudziesięciu krajach członkowskich i partnerskich OECD. Polska uczestniczyła w badaniu w 2008, 2013 i 2024 roku. Celem programu TALIS jest dostarczanie krajowym systemom oświaty danych pomocnych w monitorowaniu polityk edukacyjnych na rzecz jakości nauczania, stabilności i efektywności kadry oświaty.

W ramach ostatniej edycji poza badaniem podstawowym TALIS 2024 odbyło się po raz pierwszy dodatkowe badanie – Teacher Knowledge Survey – TKS. Badanie obejmowało pomiar wiedzy zawodowej nauczycieli w zakresie procesów nauczania, uczenia się i oceniania, niezależnej od nauczanego przedmiotu szkolnego, oraz zgromadzenie danych kontekstowych o jej możliwych uwarunkowaniach.

Do badania TKS przystąpiło 8 krajów: Polska, Arabia Saudyjska, Chile, Chorwacja, Maroko, Południowa Afryka, Portugalia i Stany Zjednoczone. W badaniu uczestniczyli nauczyciele szkół na poziomie ISCED 2, w Polsce – nauczycielki i nauczyciele przedmiotów uczący klasy 5–8 szkoły podstawowej. Badanie TKS przeprowadzono na reprezentatywnej próbie nauczycieli w każdym kraju.

W Polsce badanie TKS odbyło się w marcu 2024 roku, wzięło w nim udział 94% wylosowanych do badania nauczycielek i nauczycieli, łącznie 2831 osób z 279 szkół. Badanie w kraju przeprowadził Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wiedza pedagogiczna w badaniu TKS – założenia

Wiedza zawodowa jest jednym z filarów kompetencji zawodowych, za które w badaniu TKS przyjęto „zdolność do sprostania złożonym wymaganiom w danym kontekście edukacyjnym poprzez mobilizację zasobów psychospołecznych – poznawczych, funkcjonalnych, osobistych i etycznych” (Guerrero i Révai, 2017, s. 261–264; zob. też OECD, 2025). W tym ujęciu kompetencje mają dynamiczny charakter; postawy, zasoby osobiste, przyjęte wartości i umiejętność stosowania i modyfikowania posiadanej wiedzy leżą u podstaw zdolności dokonywania profesjonalnego osądu i skutecznego działania nauczyciela.

Wiedza pedagogiczna w badaniu TKS to teoretyczna i praktyczna „specjalistyczna wiedza nauczycieli służąca tworzeniu efektywnych środowisk nauczania i uczenia się dla wszystkich uczniów, niezależnie od nauczanego przedmiotu” (OECD, 2025, s. 21). Jej trzy domeny to 1) nauczanie: metodyka nauczania i planowanie lekcji oraz zarządzanie klasą; 2) uczenie się: uczenie

się i rozwój ucznia oraz dyspozycje emocjonalne i motywacyjne ucznia; 3) ocenianie: zasady i cele diagnozowania i oceniania oraz analiza i wykorzystanie danych (OECD, 2025).

Wyniki badania TKS

Badanie TKS zwraca uwagę, że nauczycielki i nauczyciele wykonują zawód specjalistyczny i są pracownikami wiedzy, a praktyka nauczania powinna być oparta na dowodach i mieć solidne fundamenty. Wiąże się to z koniecznością nieustannego dostrajania – aktualizacji i pogłębiania zasobów wiedzy zawodowej w odpowiedzi na zmieniające się cele i zadania edukacji szkolnej, przemiany społeczne i technologiczne oraz rozwój nauk o uczeniu się i nauczaniu.

Średnie wyniki i poziomy wiedzy TKS

Kraje reprezentujące europejskie systemy edukacji wraz ze Stanami Zjednoczonymi stanowią grupę z najwyższymi i jednocześnie zbliżonymi średnimi wynikami w pomiarze wiedzy pedagogicznej. Najwyższy średni wynik uzyskała Portugalia (274 pkt). Polska znalazła się na kolejnym miejscu (269 pkt) wraz z Chorwacją i Stanami Zjednoczonymi, których wyniki były statystycznie nieodróżnialne od polskich. Wyniki nauczycieli z krajów spoza tej grupy są istotnie niższe niż polskiej kadry. Najniższe w badaniu są przeciętne wyniki nauczycieli z Maroka (224 pkt) i Arabii Saudyjskiej (218 pkt). Wyniki polskich i marokańskich nauczycieli są najmniej zróżnicowane w badaniu, najbardziej zróżnicowane są wyniki w Stanach Zjednoczonych.

W badaniu TKS wyznaczono 3 poziomy wiedzy pedagogicznej o wzrastającej złożoności i zakresie (od 1 do 3) i opisano je w odniesieniu do treści zadań pomiarowych. W Polsce wyniki 25% nauczycieli odpowiadają poziomowi 3, 64% nauczycieli – poziomowi 2, a wyniki 11% nauczycieli to poziom 1.

Większość (64%) polskich nauczycielek i nauczycieli klas 5–8 szkoły podstawowej to, według charakterystyki poziomów wiedzy TKS, sprawni praktycy dysponujący wachlarzem strategii i technik, w tym pozwalających na dostosowanie nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów, zaznajomieni z ugruntowanymi koncepcjami w zakresie procesów poznawczych i rozwojowych oraz planowania i realizacji działań dydaktycznych (poziom 2). Silne osadzenie w kanonie praktyk może wiązać się jednak z tym, że nauczyciele nie uwzględniają ich ograniczeń lub krytyki w aktualnym dyskursie edukacyjnym, polegają na popularnych mitach edukacyjnych, które wewnątrz tego kanonu nie są podawane w wątpliwość.

Mniejszość (25%) nauczycielek i nauczycieli w Polsce ma także orientację w aktualnych podejściach do nauczania i uczenia się, bardziej wnikliwie rozumie ugruntowane koncepcje pedagogiczno-psychologiczne, poza znajomością szerokiego wachlarza strategii dydaktycznych ocenia i rozróżnia ich skuteczność w zależności od celu i adekwatnie je dobiera, rozumie podstawowe aspekty trafności pomiaru i poprawnie interpretuje dane (poziom 3).

Nieliczni nauczyciele i nauczycielki (11%) w badaniu TKS wykazali się wiedzą odzwierciedlającą powszechnie przyjęte rozumienie budowania relacji z uczniem oraz strategię angażowania i motywowania uczniów, częściowo – wiedzą dotyczącą informacji zwrotnej i spójności oceniania (poziom 1). Deficyty w znajomości mechanizmów procesów poznawczych czy uwarunkowań wieku rozwojowego mogą wiązać się z tym, że procesy uczenia się są interpretowane jedynie poprzez ich zewnętrzne, widoczne efekty, a ocenianie może nie pełnić funkcji diagnostycznej, która mogłaby trafnie modelować rozwój ucznia.

Uwagę zwracają różnice w wynikach według poziomów, które wystąpiły między nauczycielami z innych krajów z podobnymi średnimi wynikami – w Chorwacji 34% nauczycieli uzyskało wynik na poziomie 3, w Portugalii – 40%, w USA – 51%. Jednocześnie odsetek polskich nauczycieli z wynikiem na poziomie 1 (11%) jest drugim najniższym w badaniu po Portugalii – 8%, a w Stanach Zjednoczonych jest to aż 20% kadry.

Zróżnicowanie wyników ze względu na szkołę

W Polsce bardzo niewielka część zróżnicowania wyników może być wyjaśniona na poziomie szkoły (3% – wskaźnik korelacji wewnątrzgrupowej). Odpowiadają za nie przede wszystkim cechy nauczycieli, czyli szkoły różnią się między sobą w bardzo niewielkim stopniu, ale nauczyciele wewnątrz nich różnią się znacząco. Zatem z perspektywy ucznia nie miałoby znaczenia, do której szkoły podstawowej chodzi, ale na którego nauczyciela w niej trafi, a w jednym pokoju nauczycielskim kadra niekoniecznie operuje tym samym „językiem” zawodowym i warsztatem pracy.

Analiza polskich wyników ze względu na cechy szkoły – wielkość miejscowości, w której się znajduje, status publicznoprawny i koncentrację uczniów o wybranych charakterystykach (specjalne potrzeby edukacyjne, trudna sytuacja społeczno-ekonomiczna, słaba znajomość języka polskiego) – nie wykazuje silnych kontrastów, jednak pewne różnice między szkołami są widoczne.

Lokalizacja szkoły nie różnicuje średnich wyników pracujących w nich nauczycieli. Jednak w szkołach w najmniejszych miejscowościach – do 3 tys. mieszkańców – było istotnie więcej nauczycieli z najniższymi wynikami w kraju (dolny kwartyl) niż w szkołach wielkomiejskich – powyżej 100 tys. mieszkańców, odpowiednio to 28% i 21% kadry tych szkół.

Z kolei w szkołach, w których skład uczniowski wskazuje na większe i bardziej wyspecjalizowane potrzeby wsparcia, pracuje nieco więcej nauczycieli z relatywnie większymi zasobami wiedzy pedagogicznej. W szkołach, w których według oszacowań dyrekcji uczyło się 11–30% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, było istotnie więcej nauczycieli z najwyższymi wynikami (poziom 3) w porównaniu ze szkołami, gdzie takich uczniów było mniej, odpowiednio 27% i 21% kadry.

Zróżnicowanie wyników ze względu na profil zawodowy i cechy nauczyciela

Wykształcenie i ścieżki wejścia do zawodu

W Polsce poziom wykształcenia i ścieżka wejścia do zawodu nie różnicują wyników nauczycieli klas 5–8 w zakresie wiedzy pedagogicznej. Przy czym wymagane studia magisterskie ukończyło 95% nauczycieli, wyłącznie studia licencjackie – 3%, a pełne przygotowanie nauczycielskie – merytoryczne przedmiotowe, pedagogiczne i praktyczne – odbyło 94% kadry. W innych krajach w badaniu TKS wyniki nauczycieli z wykształceniem poniżej poziomu wymaganego do wejścia do zawodu były istotnie niższe niż nauczycieli po studiach na wymaganym poziomie – niezależnie, czy poziomem tym były studia licencjackie czy magisterskie. Tylko w jednym z pięciu systemów edukacji, w których wymaganym minimum do podjęcia pracy w szkole jest licencjat, w Południowej Afryce, tytuł magistra dawał przewagę i wiązał się z lepszym wynikiem w pomiarze wiedzy pedagogicznej.

Zależności między przygotowaniem do nauczania i ścieżkami wejścia do zawodu a wynikami pomiaru wiedzy TKS także nie są jednoznaczne. Przygotowanie wyłącznie przedmiotowe bez pedagogicznego wiązało się z niższym poziomem wiedzy pedagogicznej niż przygotowanie w trybie standardowej ścieżki jedynie w przypadku nauczycieli z Chorwacji i Chile. W pięciu systemach edukacji wyników nie różnicowały kwalifikacje nauczycielskie nabyte w trybie ścieżki skróconej. Jest to przygotowanie do zawodu przewidziane dla określonych grup, np. z wysokim poziomem wiedzy przedmiotowej lub z doświadczeniem w nauczaniu, lub przekwalifikowujących się, krótsze od pełnego kształcenia nauczycielskiego, stanowiące jedno z rozwiązań mitygujących niedobory kadrowe w niektórych krajach. Tylko w Arabii Saudyjskiej kwalifikacje do nauczania nabyte w trybie skróconej ścieżki powiązane były z niższymi zasobami wiedzy pedagogicznej względem kwalifikacji uzyskanych w trybie standardowej ścieżki, natomiast w Południowej Afryce – z wyższymi.

Badanie TKS nie gromadzi informacji jakościowych m.in. o obszarach wiedzy i umiejętności, treściach i sposobach przygotowania zawodowego, które zapewne pozwoliłyby na pełniejszą, jakościową interpretację ustaleń z badania w tym obszarze.

Czas uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania

W badaniu TKS zaledwie 4% polskich nauczycieli nabyło uprawnienia do nauczania w okresie do 5 lat przed badaniem, podobny był tu odsetek nauczycieli portugalskich – 5%, nieco więcej było chorwackich – 8%. Kontrastuje to z udziałem młodych w zawodzie np. w Chile i Stanach Zjednoczonych – na poziomie ok. 20%. W Polsce i pięciu innych krajach wyniki nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje w ciągu ostatnich pięciu lat przed badaniem, nie różnią się istotnie od wyników kadry z kwalifikacjami uzyskanymi wcześniej. Wyniki niższe uzyskali młodzi w zawodzie z Portugalii, a wyższe – z Południowej Afryki.

Wiek nauczycieli i staż pracy w zawodzie

W Polsce, w przeciwieństwie do części innych państw w badaniu TKS, wiek i staż pracy nie różnicują znacząco poziomu wiedzy pedagogicznej nauczycieli. Wyniki nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie (do 5 lat stażu) były zbliżone do wyników kadry z większym doświadczeniem zawodowym, z jednym wyjątkiem – nauczycieli o stażu od 21 do 30 lat, których wyniki były wyższe niż adeptów zawodu. Nauczyciele z poszczególnych grup wiekowych i stażowych są niemal identycznie reprezentowani w grupach o najniższych i najwyższych wynikach w zakresie wiedzy pedagogicznej. Odmienną dynamikę zaobserwowano w Portugalii i Stanach Zjednoczonych, gdzie wieloletnia praktyka i wyższy wiek wiążą się z najwyższym poziomem wiedzy, przy jednoczesnej silnej nadreprezentacji młodych wiekiem i stażem nauczycieli wśród kadry z wynikami najniższymi.

Kwalifikacje do nauczania przedmiotów oraz nauczane przedmioty szkolne

Wyniki badania TKS sugerują, że specjalizacja przedmiotowa i wiedza pedagogiczna są ze sobą powiązane. Nauczyciele z kwalifikacjami do nauczania języków obcych uzyskiwali wyższe wyniki w Polsce, Chorwacji i Arabii Saudyjskiej. Z kolei negatywna zależność między poziomem wiedzy pedagogicznej a specjalizacją przedmiotową ujawnia się w szczególności w przypadku nauczycieli z wykształceniem w zakresie wychowania fizycznego – w Polsce, Stanach Zjednoczonych i Arabii Saudyjskiej, a także sztuki – w Polsce, Arabii Saudyjskiej, Chile i Portugalii oraz religii lub etyki – wyłącznie w Polsce.

Zależności, które pokazują polskie wyniki badania TKS, zdają się dobrze wpisywać w krajowe uwarunkowania przygotowania oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli. Na uwagę zasługuje kwestia standardu przygotowania pedagogicznego. Standard jest jeden, niezależny od specjalizacji przedmiotowej, ale jakość przygotowania pedagogicznego może być różna także ze względu na warunki, w których się ono odbywa – np. na poszczególnych kierunkach studiów lub w trybie kursów kwalifikacyjnych. Nie bez znaczenia wydaje się także kwestia jakości dydaktyki przedmiotu oraz szersze jej rozumienie niż jako metodyki nauczania przedmiotu. Wydaje się to kluczowe zwłaszcza w kontekście oferty doskonalenia zawodowego, na którym polega większość kadry w Polsce ze względu na strukturę wieku.

Płeć

W Polsce i 4 innych krajach mężczyźni uzyskali niższy średni wynik niż kobiety. Z wyjątkiem Stanów Zjednoczonych i Południowej Afryki we wszystkich krajach jest istotnie więcej mężczyzn niż kobiet w grupie kadry z najniższymi wynikami. W Polsce, Chorwacji i Arabii Saudyjskiej zjawisku temu towarzyszy większy udział kobiet wśród kadry z najwyższymi wynikami.

W badaniu TKS widoczne są różnice między nauczycielami i nauczycielkami w niektórych krajach ze względu na poziom wykształcenia, tryb uzyskania pierwszych kwalifikacji zawodowych czy wybór

nauczania jako pierwszej ścieżki kariery, to ostatnie dotyczy także Polski. Są też różnice między kobietami i mężczyznami w poczuciu własnej skuteczności zawodowej. W 6 krajach, w tym Polsce, nauczyciele czują się mniej pewnie w nauczaniu niż nauczycielki, płeć nie różnicuje jednak znacząco poczucia własnej skuteczności w zakresie angażowania uczniów w naukę i zarządzania klasą.

W Polsce nie ma różnic między średnimi wynikami kobiet i mężczyzn uczących tych samych przedmiotów szkolnych. Mimo że negatywny związek wyniku pomiaru wiedzy kadry uczącej niektórych przedmiotów szkolnych dotyczy zarówno nauczycieli, jak i nauczycielek, to jednak duża część mężczyzn będących w zawodzie nauczycielskim uczy wychowania fizycznego, religii lub etyki, a wyniki kadry uczącej tych przedmiotów były niższe w badaniu TKS.

Poczucie przygotowania do nauczania oraz poczucie własnej skuteczności zawodowej a wiedza nauczycieli

W większości krajów uczestniczących w badaniu TKS nie stwierdzono związku między deklaracjami nauczycieli dotyczącymi tego, w jakim stopniu czują się przygotowani w zakresie określonych obszarów pracy dydaktycznej – nauczania, oceniania i zagadnień związanych z procesami uczenia się – a ich wiedzą pedagogiczną. W przypadku polskich nauczycieli taki związek występuje i jest negatywny: nauczyciele z wyższym poziomem wiedzy pedagogicznej słabiej oceniają swoje własne przygotowanie w obszarze nauczania.

Polscy nauczyciele najwyżej oceniają swoje przygotowanie do pracy w tradycyjnym modelu nauczania, czyli do realizacji silnie ustrukturyzowanych zadań, w których to oni kierują procesem lekcyjnym. Poczucie przygotowania wyraźnie maleje, gdy dotyczy pracy z uczniami wymagającej wyjścia poza wpisane w ten model role i zadania. Nauczyciele rzadziej czują się gotowi do działań wspierających autonomię ucznia i zaangażowanie we własną naukę, na przykład oceniania rówieśniczego (59% deklaracji o przygotowaniu) czy wspierania samoregulacji (44%). Dydaktycy deklarują też deficyty w zakresie podstaw teoretycznych – zaledwie co drugi nauczyciel czuje się przygotowany w obszarze psychologii rozwojowej dziecka (50%) oraz teorii uczenia się (49%).

Na tym tle nauczyciele klas 5–8 szkoły podstawowej stosunkowo wysoko oceniają swoje przygotowanie do rozpoznawania potrzeb uczniów zdolnych (70%) oraz wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego podopiecznych (67%). Poczucie przygotowania w zakresie zapewniania odpowiednich warunków uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi deklaruje 62% polskich nauczycieli.

W większości krajów uczestniczących w badaniu wyniki nauczycieli w zakresie wiedzy pedagogicznej nie są związane z ich przekonaniem o własnej skuteczności w nauczaniu, angażowaniu uczniów w naukę i zarządzaniu klasą. W przypadkach, w których taką zależność jednak odnotowano, jest ona zazwyczaj negatywna: wyższy poziom wiedzy współwystępuje z niższą samooceną własnej skuteczności. Prawidłowość ta dotyczy głównie obszaru angażowania uczniów w naukę i jest widoczna także w Polsce.

W Polsce negatywna zależność jest widoczna także w obszarze zarządzania klasą i wyrównywania szans edukacyjnych – nauczyciele dysponujący większym zasobem wiedzy pedagogicznej relatywnie niżej oceniają własną skuteczność w zarządzaniu zachowaniem uczniów, zmniejszaniu różnic między uczniami i dbaniu o postępy w nauce każdego ucznia.

Negatywne zależności między poczuciem przygotowania do pracy dydaktycznej i poczuciem własnej skuteczności a wiedzą pedagogiczną można tłumaczyć tym, że nauczyciele o większych zasobach wiedzy teoretycznej i praktycznej przyjmują bardziej rygorystyczne standardy oceny własnej pracy. Ich pogłębiona świadomość tego, jak powinno wyglądać efektywne nauczanie, może skutkować trafniejszym i bardziej krytycznym rozpoznawaniem sytuacji, w których nie udaje im się w pełni wdrożyć określonych rozwiązań w praktyce nauczania. W tym ujęciu niższa samoocena nie musi świadczyć o niższych umiejętnościach, lecz może wskazywać na wyższe kompetencje w zakresie samooceny i autorefleksji oraz realistyczne postrzeganie trudności związanych z realizacją złożonych zadań dydaktycznych.

Ogólne poczucie własnej skuteczności zawodowej polskich nauczycieli jest bardzo wysokie, jednak można zaobserwować pewną hierarchię wyzwań dydaktycznych. Zdecydowana większość nauczycieli ocenia wysoko swoją skuteczność w obszarach związanych z tradycyjnym nauczaniem kierowanym przez nauczyciela oraz zarządzaniem klasą. Niższe poczucie własnej skuteczności dotyczy natomiast motywowania uczniów niezainteresowanych nauką, wyrównywania szans edukacyjnych oraz indywidualnego wspierania postępów każdego ucznia.

Bibliografia

Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

OECD (2025). *TALIS Teacher Knowledge Survey 2024. Conceptual and Assessment Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65903902-en>

1. Informacje o badaniu TKS

TKS (Teacher Knowledge Survey) to nowe badanie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), przeprowadzone po raz pierwszy w 2024 roku w ośmiu krajach, w tym w Polsce, w ramach programu badawczego TALIS. Celem programu TALIS jest dostarczanie krajowym systemom oświaty danych pomocnych w monitorowaniu i doskonaleniu polityk edukacyjnych na rzecz jakości kształcenia, w tym czynników warunkujących efektywność i stabilność kadr edukacyjnych. TALIS pokazuje – z perspektywy nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorek i dyrektorów szkół – warunki i organizację ich pracy oraz pracy szkół. Badanie odbywa się cyklicznie od 2008 roku w kilkudziesięciu krajach członkowskich i partnerskich OECD.

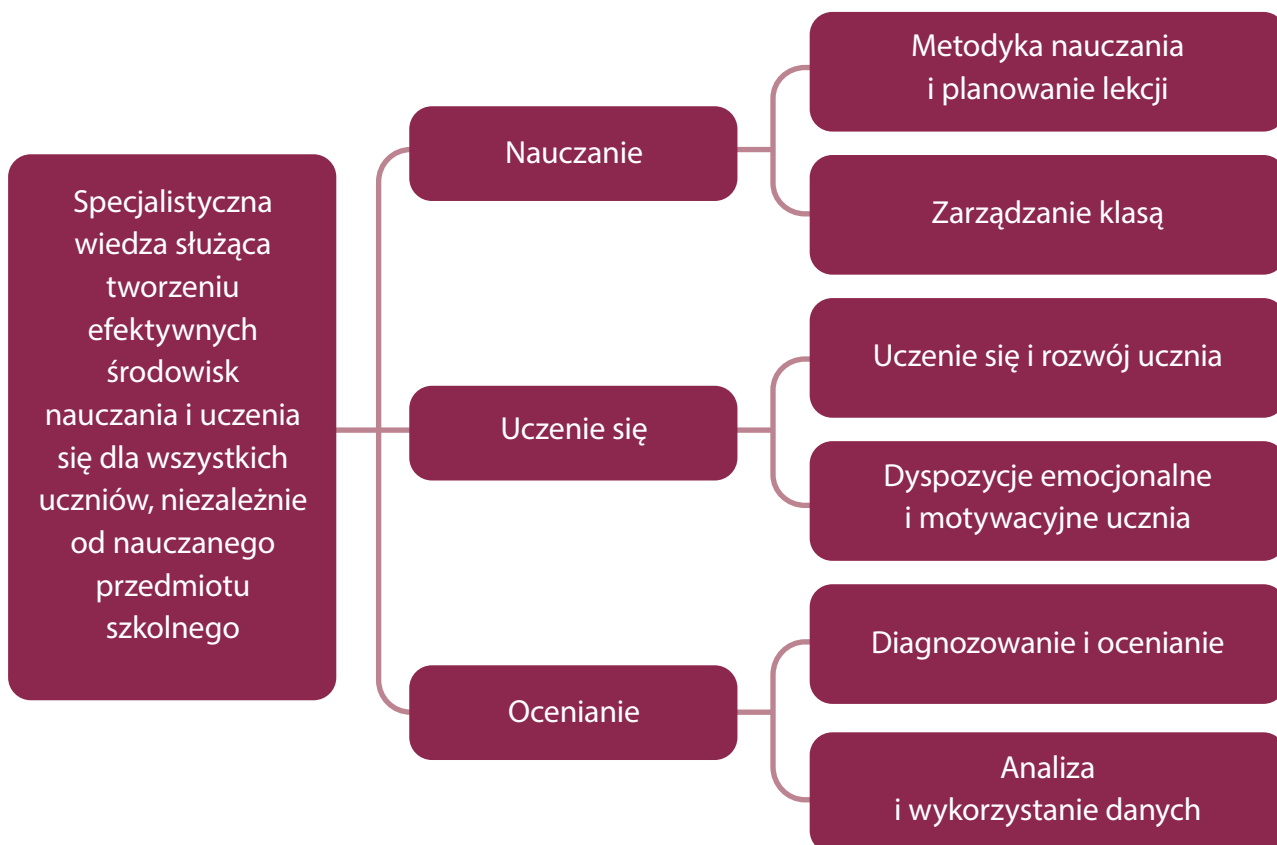
1.1. Założenia i cele badania

Nauczyciele to pracownicy wiedzy (*knowledge workers*) – ich zawód wymaga specyficznej, właściwej dla obszaru działalności, specjalistycznej wiedzy. Stanowi ona jeden z filarów kompetencji zawodowych, rozumianych jako „zdolność do sprostania złożonym wymaganiom w danym kontekście edukacyjnym poprzez mobilizację zasobów psychospołecznych – poznawczych, funkcjonalnych, osobistych i etycznych” (Guerriero i Révai, 2017, s. 261–264; zob. także OECD, 2025)¹. Zmieniające się cele i zadania edukacji szkolnej w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych i transformacji cyfrowej społeczeństw, zmiany demograficzne i ruchy migracyjne, heterogeniczność grup uczniowskich i integracja edukacyjnej różnorodności, a także ciągły rozwój nauk o uczeniu się i nauczaniu determinują dynamikę wiedzy w zawodzie nauczycielskim – konieczność jej stałego rekonstruowania i odświeżania.

Kluczowym założeniem badania TKS jest istnienie wspólnej dla zawodu nauczycielskiego bazy specjalistycznej wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie procesów nauczania i uczenia się oraz oceniania – wiedzy pedagogicznej, niezależnej od treści nauczanego przedmiotu szkolnego i dydaktyki przedmiotowej (rysunek 1.1). Celem badania jest pomiar wiedzy w tym zakresie oraz zgromadzenie informacji kontekstowych o jej możliwych uwarunkowaniach, np. o przygotowaniu do zawodu, stażu pracy i powiązaniach z deklarowanymi aspektami praktyki nauczania i zasobami osobistymi nauczycieli, takimi jak poczucie własnej skuteczności zawodowej.

¹ Więcej informacji w rozdziale 2.

Rysunek 1.1. Wiedza pedagogiczna w badaniu TKS: definicja i domeny



Źródło: opracowanie własne na podstawie OECD (2025).

Początki badania TKS sięgają 2010 roku i przyjętego za jego prepiłotaż projektu OECD pn. Innovative Teaching for Effective Learning Teacher Knowledge Survey (ITEL TKS). Opracowano wówczas założenia teoretyczne, operacjonalizację konstruktów wiedzy pedagogicznej i narzędzie do jej pomiaru. W 2016 roku w pięciu krajach OECD² przeprowadzono na próbach nielosowych badanie, które pozytywnie zweryfikowało założenia i narzędzie badawcze, a więc wykazało możliwość pomiaru wiedzy zawodowej oraz jego międzynarodową porównywalność (OECD, 2025; Sonmark i in., 2017).

Dalsze prace nad badaniem TKS prowadzone były w ramach programu TALIS. Weryfikacja operacjonalizacji wiedzy pedagogicznej i opracowanie narzędzia badawczego w jego ostatecznej postaci uwzględniały m.in. konsultacje z krajowymi ekspertami z państw, które przystąpiły do badania, oraz analizy obowiązujących w nich standardów zawodowych³. Metody badawcze TKS zostały zharmonizowane z badaniem podstawowym TALIS – począwszy od definicji populacji, do której adresowane jest badanie, poprzez dobór próby badawczej, organizację i procedury badania terenowego, aż do przetwarzania danych i opracowanie wyników badania (OECD, 2026)⁴.

² W badaniu ITEL TKS udział wzięły: Estonia, Grecja, Izrael, Słowacja i Węgry.

³ Polska nie uczestniczyła w tych pracach, ponieważ przyłączyła się do badania TKS na późniejszym etapie jego przygotowania. Więcej informacji o weryfikacji operacjonalizacji i założeń pomiaru w rozdziale 2.4.

⁴ Więcej informacji w aneksie 1.

1.2. Organizacja i przebieg badania

Międzynarodową populacją objętą badaniem TKS byli nauczyciele i nauczycielki uczyący na poziomie ISCED 2 (International Standard Classification of Education – Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji), czyli w szkołach średnich I stopnia, w Polsce – nauczyciele przedmiotów uczący klasy 5–8 szkoły podstawowej.

W każdym kraju badanie przeprowadzono na reprezentatywnej próbie nauczycieli. Zgodnie z międzynarodowymi założeniami badanie zrealizowano w tych samych szkołach co badanie podstawowe TALIS 2024, ale na osobnej próbie nauczycieli.

Narzędzie badawcze wykorzystane w badaniu to zestaw zadań oraz ankieta gromadząca dane metryczkowe i kontekstowe. Do pomiaru wiedzy opracowano 52 zadania zamknięte. Zgodnie z przyjętym schematem rotacyjnym nauczyciel rozwiązywał 75% zadań z tej puli.

Podstawową metodą zbierania danych było samodzielne wypełnienie przez respondenta kwestionariusza online i w takiej formie badanie zostało zrealizowane w Polsce. Dostęp do kwestionariusza był możliwy po zalogowaniu się za pomocą indywidualnego dla każdego nauczyciela loginu i hasła na stronie internetowej, obsługiwanej przez międzynarodowe konsorcjum badania. Kwestionariusz można było uzupełniać z dowolnego urządzenia z dostępem do internetu. Badanie zakładało możliwość wielokrotnego logowania się, kwestionariusz był dostępny przez 24 godziny od pierwszego zalogowania się przez respondenta.

W Polsce badanie TKS odbyło się w marcu 2024 roku i było realizowane razem z badaniem podstawowym TALIS 2024. W TKS wzięło udział 94% wylosowanych do badania nauczycieli, łącznie 2831 osób z 279 szkół.

1.3. Kraje uczestniczące w badaniu

Do badania TKS przystąpiło 8 państw: Polska, Arabia Saudyjska, Chile, Chorwacja, Maroko, Południowa Afryka⁵, Portugalia i Stany Zjednoczone. Cztery z nich – Polska, Chile, Portugalia i Stany Zjednoczone – to kraje członkowskie OECD. Kraje europejskie, które wzięły udział w TKS, należą do Unii Europejskiej. Uczestniczące w badaniu państwa różnią się znacząco pod względem społecznym, gospodarczym i kulturowym oraz reprezentują systemy edukacji o różnej efektywności kształcenia oraz różnych modelach pragmatyki zawodu nauczyciela.

⁵ W raporcie posługujemy się skróconą nazwą państwa (Południowa Afryka) zgodnie z *Urzędowym wykazem nazw państw i terytoriów niesamodzielnych*. Oficjalna, pełna nazwa państwa to Republika Południowej Afryki (RPA).

1.4. Prezentacja i interpretacja danych oraz wyników badania

Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej

Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej zostały wyrażone jako punkty na skali wiedzy pedagogicznej, której średnia dla wszystkich krajów wynosiła 250 pkt, a odchylenie standardowe 50 pkt. Do obliczenia wyników zastosowano teorię odpowiedzi na pytania testowe (*item response theory* – IRT), która wykorzystuje techniki modelowania statystycznego relacji między trudnością i mocą różnicującą zadań pomiarowych a wiedzą badanych.

Dane samoopisowe

Odpowiedzi na pytania ankietowe gromadzące informacje kontekstowe w badaniu TKS są deklaracjami nauczycieli biorących udział w badaniu i odzwierciedlają ich opinie oraz subiektywne postrzeganie badanych zjawisk. Dane uzyskane w ten sposób mogą się różnić od danych pozyskanych z innych źródeł lub innymi metodami. Prezentują jednak perspektywę nauczycieli i dają wgląd w ich postrzeganie badanych zjawisk. Przy interpretacji danych samoopisowych należy brać pod uwagę (OECD, 2026):

- uwarunkowaną kulturowo tendencję do posługiwania się określonymi schematami odpowiedzi (np. unikanie lub wybieranie odpowiedzi skrajnych),
- skłonność respondentów do udzielania odpowiedzi zgodnych z oczekiwaniami społecznymi,
- możliwość odmiennej interpretacji pytań przez respondentów (np. różne rozumienie terminu „krytyczne myślenie”).

Związki przyczynowo-skutkowe

Badanie TKS nie pozwala na jednoznaczne ustalenie związków przyczynowo-skutkowych, np. określenie, jakie strategie skutecznie budują wiedzę zawodową nauczycieli. Pozwalają określić kierunek (pozytywny lub negatywny), siłę i istotność statystyczną związków między zmiennymi.

Dane z badania podstawowego TALIS 2024

Badanie TKS i badanie podstawowe TALIS 2024 realizowane były w tych samych szkołach, dzięki czemu możliwe było połączenie zbiorów danych TKS z odpowiedziami dyrektorów szkół zgromadzonymi w badaniu podstawowym TALIS 2024 (np. informacje dotyczące lokalizacji szkoły lub składu uczniowskiego szkoły).

Stosowane terminy statystyczne

Błąd standardowy i przedziały ufności

Badanie TKS było prowadzone na reprezentatywnej próbie losowej. Na podstawie badania możemy wnioskować o całej populacji, z której wylosowano próbę, ale należy przy tym pamiętać, że wyniki obciążone są niepewnością, której wielkość możemy oszacować (tzw. błąd losowy). Niepewność oszacowania poszczególnych wyników badania opisuje się za pomocą błędu standardowego. Jego wielkość jest umieszczona w nawiasie obok każdego z wyników zamieszczonych w tabelach. Na podstawie błędu standardowego można wyznaczyć przedział ufności mówiący o tym, w jakim zakresie, z dużym prawdopodobieństwem, mieści się rzeczywisty wynik. Mniejszy błąd standardowy oznacza węższy przedział ufności i bardziej precyzyjny pomiar.

W raporcie przyjęto 95-procentowe przedziały ufności. Aby ustalić granice przedziału ufności, należy pomnożyć wielkość błędu standardowego przez 1,96, a otrzymaną wartość odjąć od wyniku lub do niego dodać, aby otrzymać odpowiednio dolną i górną granicę przedziału ufności. Na przykład wynik Polski na skali ogólnej wiedzy pedagogicznej wynosi 269 pkt, a błąd standardowy – 0,8. Dolną granicę przedziału ufności obliczamy: $269 - (0,8 \times 1,96) = 267$ pkt, a górną: $269 + (0,8 \times 1,96) = 271$ pkt. W uproszczeniu możemy stwierdzić, że rzeczywisty wynik Polski na skali ogólnej wiedzy pedagogicznej mieści się, z 95-procentowym prawdopodobieństwem, w przedziale od 267 do 271 pkt.

Istotność statystyczna

Pojęcie istotności statystycznej odnosi się do stwierdzenia, czy różnice zaobserwowane w badaniu można uznać za występujące w całej zbiorowości, czy można je wyjaśnić losowym doбором próby i niepewnością pomiaru z tym związaną. Różnice istotne statystycznie to takie, o których możemy powiedzieć, że byłyby mało prawdopodobne do zaobserwowania na podstawie badania, gdyby nie było ich w populacji. W raporcie przyjęto poziom istotności 0,05, co oznacza, że prawdopodobieństwo uznania nieistniejących różnic za istotne statystycznie wynosi 5%. Należy przy tym pamiętać, że brak istotności statystycznej nie jest tożsamy z dowodem na brak różnic – oznacza, że zebrane dane nie dostarczyły wystarczających dowodów na ich istnienie.

Analiza rozkładu z wykorzystaniem centyli i kwartyli

Rozkład centylowy pozwala przedstawić wynik na skali wiedzy pedagogicznej na tle całej zbadanej zbiorowości poprzez określenie, jaki odsetek osób osiągnął wynik poniżej lub powyżej tej wartości. Na przykład 25. centyl oznacza wartość, poniżej której znalazło się 25% osób o najniższych wynikach, a powyżej – 75% osób o najwyższych wynikach. W raporcie wykorzystano analizy dla grup skrajnych pod względem osiągniętych wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej: 25% osób o najniższych wynikach – dolny kwartyl – i 25% osób o najwyższych wynikach – górny kwartyl.

Zaokrąglenia

Wyniki w raporcie przedstawione są w zaokrągleniu do jedności. Dlatego w niektórych tabelach i na wykresach dane mogą nie sumować się do 100%.

Dalsze informacje

Czytelnicy zainteresowani dalszymi informacjami na temat organizacji i metod badawczych TKS znajdą je w aneksie 1 do tej publikacji oraz w dokumentacji udostępnionej przez organizatora badania (w języku angielskim): OECD (2025) i OECD (2026).

Bibliografia

Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

OECD (2025). *TALIS Teacher Knowledge Survey 2024. Conceptual and Assessment Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65903902-en>

OECD (2026). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Technical Report*. TALIS. OECD Publishing.

Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., Burnset, T. (2017). *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study*. OECD Education Working Papers. No. 159. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43332ebd-en>

2. Założenia teoretyczne badania TKS

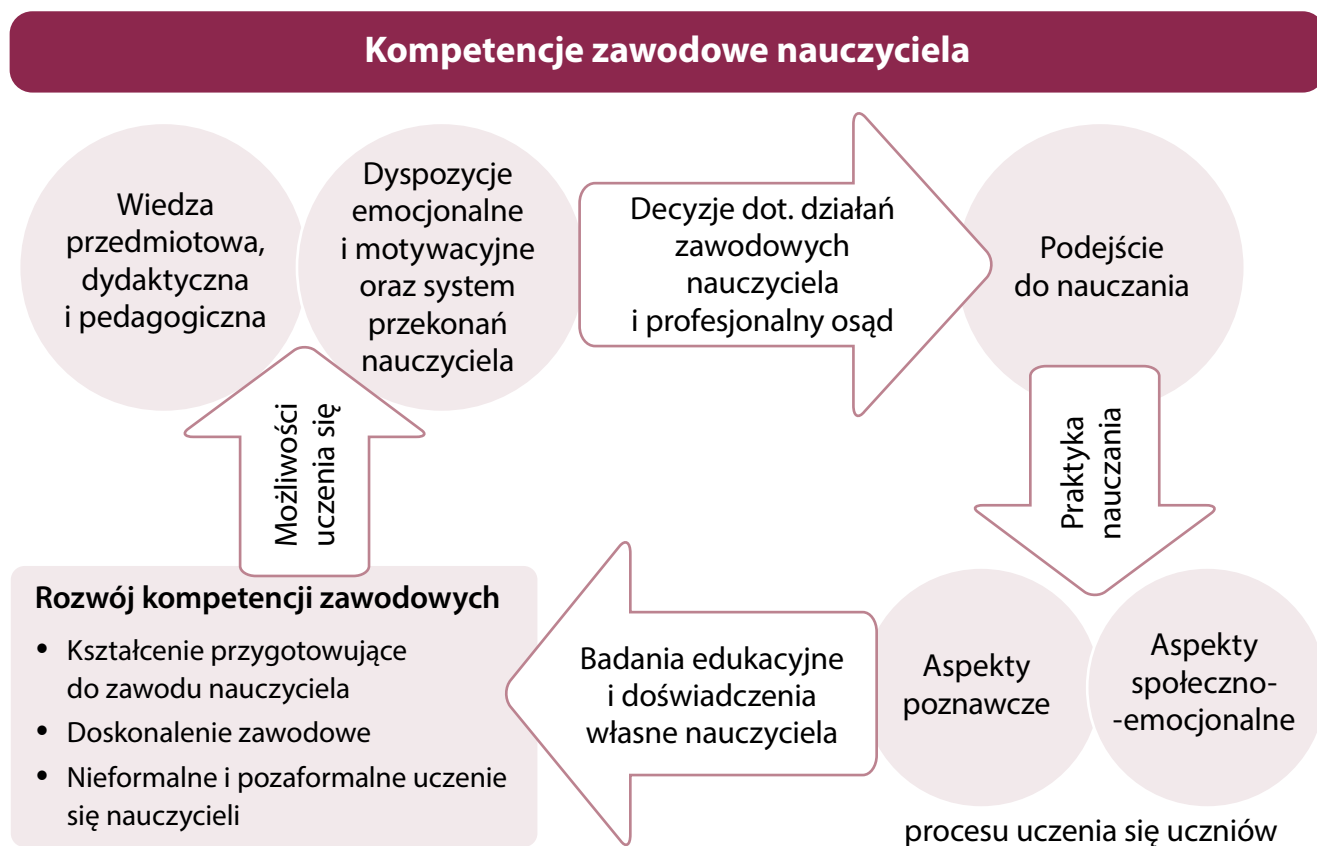
Założenia teoretyczne przyjęte przez OECD w badaniu TKS są osadzone w dorobku badań empirycznych oraz we współczesnych teoriach dotyczących wiedzy nauczycieli (OECD, 2025)¹. Zgodnie z koncepcją nauczania jako zawodu opartego na specjalistycznej wiedzy (*knowledge profession*) kategorie „profesji” i „profesjonalizmu” – stosowane tradycyjnie wobec medycyny czy prawa – znajdują pełne zastosowanie również w edukacji. Istotną cechą tak rozumianego zawodu stanowi wspólny dla wszystkich nauczycielek i nauczycieli, bez względu na nauczany przedmiot, zasób wiedzy i umiejętności pedagogicznych (Ulferts, 2021). Wiedza ta jest jedną ze składowych kompetencji zawodowych, rozumianych jako „zdolność do sprostania złożonym wymaganiom w danym kontekście edukacyjnym poprzez mobilizację zasobów psychospołecznych – poznawczych, funkcjonalnych, osobistych i etycznych” (Guerriero i Révai, 2017, s. 261–264; zob. też OECD, 2025).

2.1. Wiedza jako element kompetencji zawodowych nauczyciela

W modelu kompetencji zawodowych nauczyciela przyjętym w badaniu TKS wiedza stanowi istotny, ale niejedyny komponent szerszej struktury (Guerriero i Révai, 2017), rozumianej jako połączenie wiedzy oraz zasobów emocjonalnych, motywacyjnych i przekonań nauczyciela (rysunek 2.1). Kompetencje nie mają statycznego charakteru, jak w przypadku kwalifikacji formalnych, lecz są dynamicznym konstruktem, związanym z odpowiednimi reakcjami na zmieniający się kontekst. To zdolność do sprostania złożonym wymaganiom poprzez mobilizację zróżnicowanych zasobów psychospołecznych w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Synergiczne współdziałanie wszystkich komponentów składających się na kompetencje zawodowe nauczyciela, a nie sama wiedza, kształtuje praktykę nauczania, codzienne doświadczenia edukacyjne uczniów (OECD, 2026).

¹ W opracowaniu OECD można znaleźć rozwinięcie przedstawionych w tym rozdziale założeń teoretycznych badania TKS wraz z odniesieniami do literatury przedmiotu, uzasadniającymi przyjętą konceptualizację oraz operacjonalizację badanego konstruktów.

Rysunek 2.1. Model kompetencji zawodowych nauczyciela w badaniu TKS



Źródło: Guerriero i Révai (2017).

W omawianym modelu komponent poznawczy obejmuje powiązane ze sobą różne rodzaje wiedzy: wiedzę deklaratywną (*declarative knowledge*, tzw. wiedzę „że”), która ma najczęściej charakter pojęciowy i teoretyczny (obejmuje np. znajomość teorii uczenia się), wiedzę proceduralną (*procedural knowledge*, tzw. wiedzę „jak”), dotyczącą sposobów działania, czyli umiejętności wykonywania działań w praktyce, oraz wiedzę warunkową (*conditional knowledge*), określającą, kiedy i dlaczego wybierać konkretne sposoby działania. Te dwa ostatnie rodzaje wiedzy są potocznie nazywane umiejętnościami. Co istotne, mają one często charakter niejawny, ukryty (*tacit knowledge*), i to właśnie ten aspekt nierzadko odróżnia doświadczonych nauczycieli (ekspertów) od osób początkujących w zawodzie (Guerriero, 2017; Ulferts, 2019).

Centralnym elementem przyjętego w badaniu TKS modelu kompetencji zawodowych nauczyciela jest proces podejmowania decyzji i formułowania profesjonalnych osądów. Nauczycielki i nauczyciele, mierząc się z konkretnymi sytuacjami w klasie, nie stosują gotowych, zawsze takich samych rozwiązań, ale dokonują złożonej analizy czynników kontekstowych, takich jak uprzednia wiedza uczniów, ich motywacja oraz cele wynikające z podstawy programowej. W tym procesie korzystają z wiedzy zawodowej, zasobów emocjonalnych i motywacyjnych oraz własnych przekonań na temat nauczania i uczenia się. Wynikiem profesjonalnego osądu są konkretne decyzje dotyczące podejścia do nauczania i stosowanych działań dydaktycznych (np. planowanie, dobór metod nauczania, zarządzanie klasą).

Model ten ma charakter nieliniowy. Rozwój zawodowy, rozumiany jako formalne, nieformalne i pozaformalne uczenie się nauczyciela, oraz praktyka nauczania, obejmująca obserwację uczniów i refleksję nad ich postępami, stanowią źródło wiedzy, która aktualizuje bazę kompetencyjną nauczyciela. W tym ujęciu wiedza jednocześnie wyznacza kierunki działania i jest jego rezultatem.

2.2. Definicja i zakres wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Założenia teoretyczne badania TKS odwołują się do trzech z siedmiu obszarów wiedzy zawodowej nauczycieli wyszczególnionych w historycznym już ujęciu Shulmana (1987): ogólnej wiedzy pedagogicznej (*general pedagogical knowledge*), stanowiącej przedmiot badania, a także rozgraniczonych od niej: wiedzy merytorycznej w zakresie nauczanego przedmiotu (*content knowledge*) oraz pedagogicznej wiedzy przedmiotowej (*pedagogical content knowledge*), czyli dydaktyki przedmiotowej. Konceptualizacja wiedzy pedagogicznej znacznie ewoluowała od wąskiego ujęcia Shulmana, skupionego głównie na ogólnych zasadach zarządzania klasą i organizacji pracy, do współczesnych wielowymiarowych ujęć. Badacze stopniowo poszerzali tę definicję, przykładowo Grossman i Richert (1988) włączyli do niej m.in. teorie uczenia się, a współczesne podejścia (np. Nehls i in., 2020) obejmują także m.in. planowanie toku lekcji i późniejszą ewaluację, ocenianie, motywowanie i wspieranie uczniów oraz pracę ze zróżnicowanymi grupami. Na potrzeby badania TKS przyjęto poniższą definicję.

Wiedza pedagogiczna to „specjalistyczna wiedza nauczycieli służąca tworzeniu efektywnych środowisk nauczania i uczenia się dla wszystkich uczniów, niezależnie od nauczanego przedmiotu” (OECD, 2025, s. 21).

Operacjonalizacja wiedzy pedagogicznej uwzględniała wyodrębnienie tych elementów, które są uniwersalne międzykulturowo i mają związek z osiągnięciami uczniów. Badania wskazują, że niezależnie od kraju rdzeniem skutecznej pracy nauczyciela są adekwatne metody dydaktyczne i zarządzanie klasą (König, 2014; Nehls i in., 2020). Z tego względu istotnym punktem odniesienia dla operacjonalizacji konstrukt stał się model efektywnego nauczania QAIT (Slavin, 1994), który zakłada pomiar wyłącznie tych komponentów pracy w klasie, nad którymi nauczyciel ma bezpośrednią kontrolę: jakość nauczania (Q – *quality*), dostosowanie poziomu nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów (A – *appropriate levels*), strategie motywowania uczniów (I – *incentive*) oraz efektywne zarządzanie czasem (T – *time*). Praktycznym rozwinięciem tych założeń stały się modele, które posłużyły jako ramy teoretyczne badań nad wiedzą nauczycieli, takich jak TEDS-M (König i in., 2011; Tatto i in., 2008) oraz zbieżny z nim model z badania COACTIV-R (Voss i in., 2011). Ci ostatni autorzy definiują wiedzę pedagogiczną jako ogólną wiedzę pedagogiczno-psychologiczną, odrębną od wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, składającą się z wiedzy o: zarządzaniu klasą, metodach nauczania, ocenianiu, procesach uczenia się oraz indywidualnych cechach uczniów.

Punktem wyjścia do stworzenia ostatecznych ram analitycznych dla wiedzy pedagogicznej w TKS była synteza dokonana przez Königa (2014). Przeanalizował on pięć dotychczasowych narzędzi pomiaru ogólnej wiedzy pedagogicznej (w tym m.in. TEDS-M i COACTIV-R) i wyodrębnił na ich podstawie trzy wymiary tego konstruktów: proces nauczania, uczenie się uczniów oraz ocenianie. Wypracowany w ten sposób model posłużył do ustrukturyzowania badania ITEL (w 2016 roku) (Sonmark i in., 2017), a następnie został zaadaptowany jako główny fundament teoretyczny badania TKS. Aktualność tak zdefiniowanego modelu potwierdziły wyniki systematycznego przeglądu 29 kluczowych publikacji z zakresu wiedzy pedagogicznej (aktualizacja analizy Leijen i in., 2022). Wykazano w nim, że obecnie w literaturze koncepcje wiedzy pedagogicznej nauczycieli koncentrują się wokół trzech głównych domen: nauczania, uczenia się oraz oceniania. Szczegółowe porównanie definicji wiedzy pedagogicznej stosowanych przez różnych badaczy, uporządkowane według powyższych trzech domen, zostało przedstawione w aneksie 4.A do założeń teoretycznych badania TKS (OECD, 2025).

2.3. Operacjonalizacja wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Pomiar wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS opiera się na metodzie bezpośredniej oceny (*direct assessment*), co odróżnia go od badań opartych na deklaracjach czy samoocenie nauczycielek i nauczycieli. Wybór ten jest podyktowany wynikami badań (m.in. König i in., 2012), które wskazują na niską korelację między subiektywnym przekonaniem nauczycieli o własnych kompetencjach a ich rzeczywistym poziomem wiedzy mierzonym w sposób zobiektywizowany.

W ramach każdej z domen wiedzy pedagogicznej przyjętych w założeniach teoretycznych: wiedzy w zakresie procesów nauczania, uczenia się i oceniania, wyszczególniono po dwa zagadnienia: metodykę nauczania i planowanie lekcji, zarządzanie klasą, procesy rozwojowe i procesy uczenia się, dyspozycje emocjonalne i motywacyjne ucznia, diagnozę i ocenianie oraz analizę i wykorzystanie danych. Szczegółowy opis poszczególnych zagadnień przedstawiono w tabeli 2.1. Określono także właściwości przekrojowe zadań ze względu na: obciążenie poznawcze, rodzaj wiedzy oraz treści – ich opis przedstawiono w tabeli 2.2.

Każde zadanie pomiarowe odniesiono do konkretnej domeny wiedzy i określonego w jej ramach zagadnienia. Ponadto każde z zadań scharakteryzowano ze względu na właściwości przekrojowe. Odpowiedni dobór proporcji poszczególnych zadań pozwolił na zapewnienie zrównoważonej reprezentacji wszystkich trzech domen wiedzy (szczegółowy rozkład zadań zob. Aneks 1. Metodologia badania TKS). W rozdziale 3 zaprezentowano trzy zadania wykorzystane w badaniu, które pokazują, jak przyjęte założenia teoretyczne i zasady klasyfikacji cech zadań przekładają się na konkretne treści.

Tabela 2.1. Operacjonalizacja wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Domena	Zagadnienie	Opis
Nauczanie	Metodyka nauczania i planowanie lekcji	Znajomość zasad nauczania, sposobów efektywnego wykorzystania czasu lekcji oraz metod nauczania (np. metoda bezpośrednia, uczenie się przez odkrywanie), wiedza o tym, kiedy i w jaki sposób stosować oraz dostosowywać poszczególne metody nauczania, aby ułatwić uczniom zrozumienie zadań edukacyjnych – zarówno indywidualnie, jak i w grupie; wiedza o tym, jak dobierać i wykorzystywać zasoby dydaktyczne, oraz o tym, jak formułować, strukturyzować i ewaluować cele kształcenia, jednostki lekcyjne oraz programy nauczania (Choy i in., 2012; Grossman i Richert, 1988; König i in., 2011; König i in., 2014; Nehls i in., 2020; Shulman, 1987; Voss i in., 2011).
	Zarządzanie klasą	Znajomość zasad, technik i strategii zarządzania klasą, obejmująca m.in. świadomość wszystkich działań zachodzących w klasie, jednoczesne radzenie sobie z wieloma sytuacjami dydaktycznymi, wykorzystywanie stałych procedur organizacyjnych, aby zachować płynność i tempo lekcji, formułowanie jasnych poleceń, utrzymywanie uwagi uczniów oraz zarządzanie zachowaniem grupy (Choy i in., 2012; Grossman i Richert, 1988; König i in., 2011; König i in., 2014; Nehls i in., 2020; Shulman, 1987; Voss i in., 2011).
Uczenie się	Uczenie się i rozwój ucznia	Wiedza o uwarunkowaniach zróżnicowania uczniów oraz jego wpływie na proces uczenia się; znajomość teorii uczenia się i rozwoju ucznia, a także różnych procesów poznawczych związanych z uczeniem się, w tym: strategii uczenia się, funkcjonowania pamięci i przetwarzania informacji, roli wiedzy wcześniejszej, atrybucji przyczynowych (np. sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych), cech jakościowych i roli pochwał, a także sposobów zwiększania zaangażowania uczniów (Choy i in., 2012; Grossman i Richert, 1988; König i in., 2014; Nehls i in., 2020; Voss i in., 2011).
	Dyspozycje emocjonalne i motywacyjne ucznia	Wiedza o roli motywacji w procesie uczenia się (np. motywacja osiągnięć) oraz znajomość strategii wspierania motywacji poszczególnych uczniów oraz całej grupy (König i in., 2011; König i in., 2014; Nehls i in., 2020; Voss i in., 2011).
Ocenianie	Diagnoza i ocenianie	Znajomość różnych form i celów oceniania kształtującego oraz sumującego, norm odniesienia w ocenianiu (np. społecznych, indywidualnych, kryterialnych), jakości oceniania oraz wpływu informacji zwrotnej na motywację i proces uczenia się (Choy i in., 2012; König i in., 2011; König i in., 2014; Nehls i in., 2020; Voss i in., 2011).
	Analiza i wykorzystanie danych	Wiedza o tym, jak analizować, interpretować, oceniać i wykorzystywać dane dotyczące uczniów i dane o procesie uczenia się w celu określania i modyfikowania działań wspierających nauczanie i uczenie się (Kippers i in., 2018; Mandinach i Gummer, 2016).

Źródło: OECD (2025, s. 27).

Tabela 2.2. Właściwości przekrojowe zadań w badaniu TKS

Właściwość	Wariant/wartość/typ	Opis
Obciążenie poznawcze	Przywołanie z pamięci (<i>Recall</i>)	Zadania wymagające przywołania definicji lub zidentyfikowania elementów danego zjawiska, terminu lub pojęcia.
	Analiza lub zastosowanie (<i>Analyse or apply</i>)	Zadania wymagające przeanalizowania problemu przedstawionego w treści zadania oraz zastosowania wiedzy przywołanej z pamięci w celu znalezienia rozwiązania, co wymaga rozumienia zjawiska lub pojęcia oraz porównywania, klasyfikowania, przyporządkowywania lub interpretowania zjawisk, sytuacji lub ogólnych pojęć.
Rodzaj wiedzy	Wiedza teoretyczna (<i>Theoretical/scientific</i>) (deklaratywna, <i>declarative</i>)	Zadania wymagające zastosowania wiedzy w zakresie teorii edukacyjnych lub wyników badań naukowych, mającej charakter sformalizowany, systematyczny, uporządkowany i niezależny od kontekstu.
	Wiedza praktyczna (<i>Practice-based</i>) (wiedza proceduralna, <i>procedural knowledge</i> , oraz warunkowa, <i>conditional knowledge</i>)	Zadania wymagające zastosowania profesjonalnego osądu w odniesieniu do konkretnych sytuacji osadzonych w realiach klasowych. Profesjonalny osąd opiera się na wiedzy teoretycznej i wiedzy praktycznej (tj. różnorodnych, specyficznych dla danego kontekstu doświadczeń zawodowych).
Treść	Kanon wiedzy (<i>Core knowledge</i>)	Zadania wymagające zastosowania wiedzy w zakresie ugruntowanych koncepcji edukacyjnych, teorii oraz zasad pedagogicznych (np. Piageta, Wygotskiego, Blooma, Bandury czy Eriksona).
	Aktualne priorytety w edukacji (<i>Emergent priorities for teacher education</i>)	Zadania wymagające zastosowania wiedzy z zakresu zagadnień uznanych za aktualnie priorytetowe w edukacji na poziomie międzynarodowym. Przyjęto cztery takie priorytety: <ul style="list-style-type: none"> - nauczanie zróżnicowanych grup uczniów: wiedza na temat tworzenia inkluzywnych warunków uczenia się, odpowiadających na zróżnicowane potrzeby uczniów; - wykorzystywanie technologii w nauczaniu: wiedza na temat potencjału dydaktycznego zasobów cyfrowych i sposobów ich wykorzystania w celu wspierania nauczania i uczenia się; - wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego: wiedza na temat kompetencji społeczno-emocjonalnych, ich wpływu na proces uczenia się oraz sposobów wspierania ich rozwoju u uczniów; - rozwijanie umiejętności XXI wieku: wiedza dotycząca przekrojowych umiejętności poznawczych oraz sposobów ich rozwijania w procesie nauczania.

Źródło: OECD (2025, s. 28).

2.4. Weryfikacja operacjonalizacji i założeń pomiaru wiedzy pedagogicznej

Pomiar międzynarodowy wymaga uwzględnienia silnego osadzenia praktyk nauczania w kontekstach kulturowych i instytucjonalnych. Z tego względu założenia teoretyczne oraz narzędzie pomiarowe TKS poddano weryfikacji merytorycznej, która miała na celu zapewnienie trafności pomiarowej. Merytoryczną kontrolę jakości zapewniły prace międzynarodowej grupy ekspertów (Teacher Knowledge Expert Group, TKEG²), która opiniowała ramy teoretyczne i pomiarowe. Członkowie TKEG indywidualnie ocenili merytorycznie poszczególne zadania testowe, a wystawione przez nich noty były brane pod uwagę przy wyborze zadań na każdym etapie – od pilotażu po badanie główne.

Przeprowadzono także analizę krajowych dokumentów – standardów zawodowych (*professional teaching standards*) – czterech krajów uczestniczących badaniu: Chile, Chorwacji, Południowej Afryki i Stanów Zjednoczonych. W wielu systemach edukacji służą one do certyfikacji i oceny pracy nauczycieli, ale także do wspierania rozwoju zawodowego, gdyż odzwierciedlają zakres wiedzy uznawanej za kluczową w danym kraju. Przeprowadzona analiza wykazała, że każde z sześciu zagadnień z trzech domen wiedzy pedagogicznej przyjętych w badaniu TKS (tabela 2.1) znalazło swoje odzwierciedlenie w poszczególnych krajowych standardach zawodowych co najmniej raz, a w wielu przypadkach – wielokrotnie. Wszystkie zestawy standardów zawierały również odniesienia do zagadnień związanych aktualnymi priorytetami w edukacji (więcej zob. OECD, 2025, aneks 4.B).

Krajowy zespół badania TKS dokonał analogicznego przeglądu standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce (Dz.U. 2019 poz. 1450 z późn. zm.)³. Wykazał on wysoką spójność polskich wymagań w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego z operacjonalizacją wiedzy przyjętą w badaniu TKS (tabela 2.1). W domenach nauczania oraz uczenia się krajowe efekty uczenia się dla studentów na studiach przygotowujących do zawodu pokrywają się z przyjętym zakresem badania TKS, w wielu przypadkach go uszczegóławiają, kładąc silny nacisk na indywidualizację, edukację włączającą oraz adaptację procesu dydaktycznego do specyficznych potrzeb uczniów. Jediną istotną rozbieżność zidentyfikowano w obszarze oceniania, w zagadnieniu „analiza i wykorzystanie danych”.

² Grupa ekspercka TKEG powołana w 2021 roku przez konsorcjum badania TALIS 2024 w porozumieniu z OECD, w której skład weszło łącznie troje uznanych badaczy (z USA, Cypru i Estonii) w dziedzinie wiedzy nauczycieli, jakości nauczania, edukacji włączającej, efektywności kształcenia (OECD, 2025).

³ Należy zaznaczyć, że niniejsza analiza odnosi się do standardów kształcenia obowiązujących w Polsce w momencie realizacji badania TKS (Rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 r., Dz.U. 2019 poz. 1450 z późn. zm.). Choć ze względu na strukturę demograficzną polskiej kadry jedynie niewielki odsetek czynnych nauczycieli realizował kształcenie wstępne zgodnie z tymi wytycznymi, analiza wszystkich historycznych regulacji byłaby niecelowa i nadmiernie rozbudowałaby ramy opracowania. Przyjęto, że aktualny standard stanowi najbardziej reprezentatywny punkt odniesienia, definiujący zakres wiedzy pedagogicznej uznawany za kluczowy w polskim systemie edukacyjnym w czasie przeprowadzania badania TKS.

O ile kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w Polsce silnie akcentuje podstawy analizy statystycznej, o tyle standard dla nauczycieli klas starszych skupia się niemal wyłącznie na diagnozie jakościowej i funkcjonalnej, a w kwestii interpretacji danych ilościowych ogranicza się jedynie do znajomości mechanizmu edukacyjnej wartości dodanej (EWD).

Bibliografia

Choy, D., Lim, K. M., Chong, S., Wong, A. F. L. (2012). A confirmatory factor analytic approach on perceptions of knowledge and Skills in teaching (PKST). *Psychological Reports*, 110(2), 589–597. <https://doi.org/10.2466/03.11.PR0.110.2.589-597>

Grossman, P., Richert, A. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53–62. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90024-8)

Guerriero, S. (red.). (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>

Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001>

König, J. (2014). *Innovative Teaching for Effective Learning: Background Document: Designing an International Instrument to Assess Teachers' General Pedagogical Knowledge (GPK): Review of Studies, Considerations, and Recommendations*. No. EDU/CERI/CD/RD(2014)3/REV1. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) Governing Board, OECD Directorate for Education and Skills. [https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD\(2014\)3/REV1/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/CERI/CD/RD(2014)3/REV1/en/pdf)

König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A., Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.004>

König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., Hsieh, F.-J. (2011). General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188–201.

König, J., Kaiser, G., Felbrich, A. (2012). Is pedagogical knowledge reflected in the competence-related self-assessments of future teachers? On the inter-relation between knowledge and beliefs after completing teacher training. *Zeitschrift für Padagogik*, 58(4), 476–491.

<https://www.researchgate.net/publication/290076485>

Leijen, Ä., Malva, L., Pedaste, M., Mikser, R. (2022). What constitutes teachers' general pedagogical knowledge and how it can be assessed: A literature review. *Teachers and Teaching*, 28(2), 206–225.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062710>

Mandinach, E., Gummer, E. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 336–376.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011>

Nehls, C., König, J., Kaiser, G., Blömeke, S. (2020). Profiles of teachers' general pedagogical knowledge: Nature, causes and effects on beliefs and instructional quality. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 343–357. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-019-01102-3>

OECD (2025). *TALIS Teacher Knowledge Survey 2024. Conceptual and Assessment Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65903902-en>

OECD (2026). *Results from the Teacher Knowledge Survey. What teachers know about general pedagogy*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5542e88a-en>

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450 z późn. zm.).

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Slavin, R. (1994). Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness, *International Journal of Educational Research*, 21(2), 141–157. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90029-9)

Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., Burnset, T. (2017). *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study*. OECD Education Working Papers. No. 159. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43332ebd-en>

Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

Ulferts, H. (red.). (2021). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>

Voss, T., Kunter, M., Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>

3. Wiedza pedagogiczna nauczycieli: zróżnicowanie i uwarunkowania

Prezentowane wyniki badania TKS podzieliłyśmy na trzy części. W pierwszej omawiamy wyniki pomiaru i ich zróżnicowanie wewnątrz- i międzykrajowe, w tym w odniesieniu do wyodrębnionych i scharakteryzowanych jakościowo poziomów wiedzy w badaniu TKS. Przedstawiamy również przykładowe zadania wykorzystane w badaniu. W drugiej części sprawdzamy, czy szkoły różnią się między sobą ze względu na kapitał wiedzy pracującej w nich kadry nauczycielskiej oraz czy krajowe zróżnicowanie wyników jest uwarunkowane wybranymi charakterystykami placówek, np. ich lokalizacją czy statusem publicznoprawnym. W trzeciej części koncentrujemy się na zróżnicowaniu wyników ze względu na charakterystyki zawodowe i cechy nauczycieli, takie jak kwalifikacje, ścieżki wejścia do zawodu, wiek czy nauczany przedmiot szkolny. Omawiamy także, jak nauczycielki i nauczyciele oceniają swoje przygotowanie w wybranych aspektach pracy dydaktycznej oraz własną skuteczność zawodową, a także sprawdzamy zależności między tymi ocenami a wynikami pomiaru wiedzy w badaniu TKS.

3.1. Ogólne wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej TKS

Średnie wyniki

Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej są wyrażone w punktach na skali¹ o średniej wynoszącej 250 punktów dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu i odchyleniu standardowym 50 punktów. Kraje reprezentujące europejskie systemy edukacji wraz ze Stanami Zjednoczonymi stanowią grupę z najwyższymi i jednocześnie zbliżonymi średnimi wynikami (różnice do 7 pkt). Przeciętne wyniki nauczycieli z krajów spoza tej grupy są niższe i bardziej się od siebie różnią (różnice do 36 pkt) (tabela 3.1).

W Polsce średni wynik na skali wiedzy pedagogicznej TKS wyniósł 269 pkt. Wyższe wyniki uzyskali nauczyciele w Portugalii (274 pkt), a statystycznie nieodróżnialne od Polski – nauczyciele z Chorwacji i Stanów Zjednoczonych². Wyniki nauczycieli z pozostałych krajów w badaniu TKS były istotnie niższe niż w Polsce. Najniższe były wyniki Arabii Saudyjskiej (218 pkt).

¹ Wystandaryzowana skala wzorcowa. Szczegółowy opis skalowania wyników znajduje się w aneksie 1.

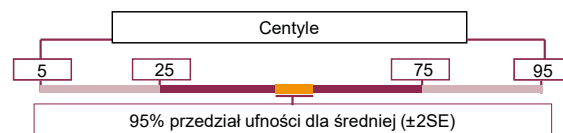
² Dane z badania TKS dla Stanów Zjednoczonych należy interpretować z ostrożnością ze względu na niski wskaźnik realizacji badania (więcej informacji w aneksie 1 w części „Poziom realizacja badania”).

Tabela 3.1. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Kraj	Średni wynik	Odchylenie standardowe	Średnia i wartość centyli																
			50	75	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400		
Portugalia	274 (0,9)	▲	41 (1,7)																
Polska	269 (0,8)		29 (1,3)																
Chorwacja	269 (1,1)		43 (1,7)																
Stany Zjednoczone	267 (3,4)		74 (3,5)																
Chile	254 (1,8)	▼	47 (2,4)																
Południowa Afryka	225 (1,6)	▼	45 (1,7)																
Maroko	224 (0,9)	▼	30 (1,8)																
Arabia Saudyjska	218 (0,9)	▼	33 (1,4)																

▲ Średnia istotnie statystycznie wyższa od średniej dla Polski

▼ Średnia istotnie statystycznie niższa od średniej dla Polski



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

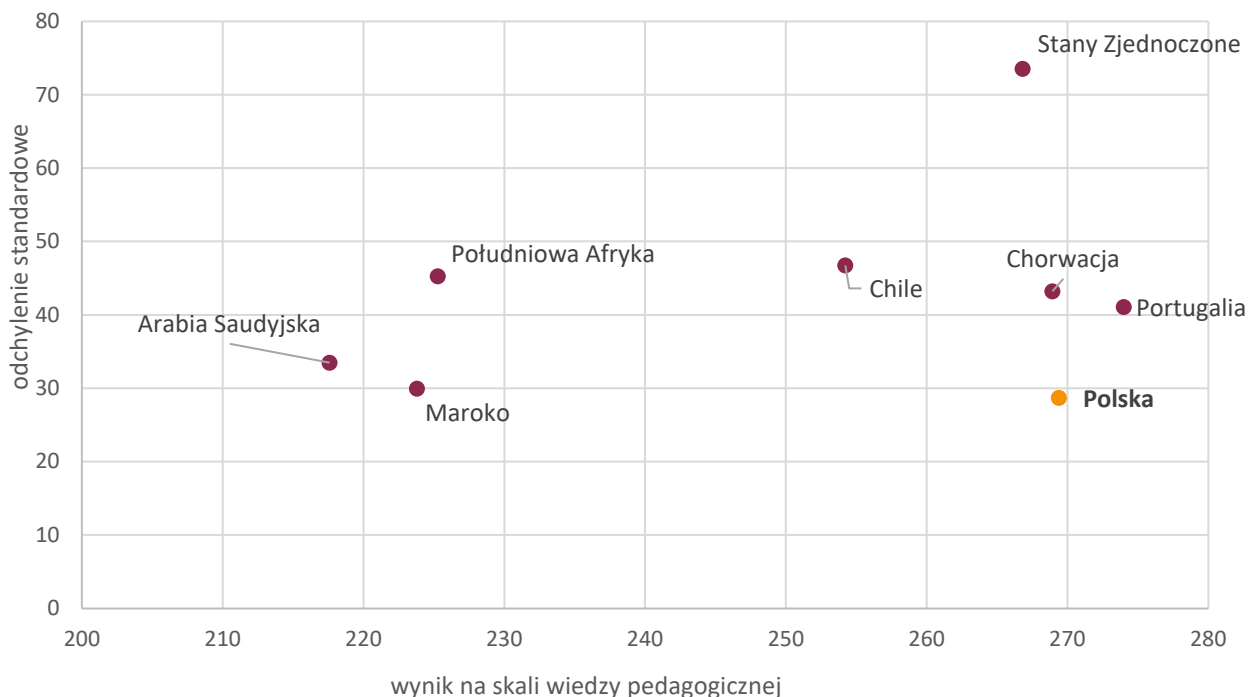
Kraje uporządkowano malejąco według średniego wyniku pomiaru wiedzy pedagogicznej.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Dla charakterystyki wyników ważna jest również analiza ich wewnętrznego zróżnicowania w poszczególnych systemach edukacji. Jedną z jego miar jest odchylenie standardowe – mniejsze wskazuje na wyniki skupione blisko średniej, większe oznacza silniejsze zróżnicowanie wyników. Odchylenie standardowe polskich wyników jest jednym z najniższych w badaniu (29 pkt), co oznacza, że na tle innych krajów wyniki nauczycieli są stosunkowo wyrównane. Podobnie jest w przypadku wyników w Maroku i Arabii Saudyjskiej. Najbardziej zróżnicowane są wyniki nauczycieli amerykańskich (74 pkt). Dodatkowo w badaniu nie stwierdzono silnej zależności korelacyjnej między wynikiem na skali wiedzy pedagogicznej a wewnątrz krajowym zróżnicowaniem wyników ($r = 0,34$) (wykres 3.1).

Wykres 3.1. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej oraz ich zróżnicowanie w badaniu TKS



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

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Zróżnicowanie wyników wewnątrz krajów przybliżają również rozkłady centylowe (tabela 3.1). Wskazują one liczbę punktów, poniżej której znajdują się wyniki określonego odsetka nauczycieli w danym kraju (5% nauczycieli i dalej: 25%, 50% 75% i 95%), a więc pokazują rozpiętość wyników krajowych. Wyniki polskich nauczycieli nie są szeroko rozproszone (rozpiętość słupka w tabeli 3.1). Rozpiętość wyników środkowych 50% wszystkich nauczycieli wynosi tylko 32 pkt (rozstęp ćwiartkowy, w tabeli 3.1 odpowiada bordowej i pomarańczowej części słupka), podobnie jak w przypadku wyników Maroka, Arabii Saudyjskiej i Portugalii. Zróżnicowanie w grupie nauczycieli z wynikami poniżej średniej jest niemal lustrzanym odbiciem zróżnicowania w grupie powyżej średniej. Pokazuje to, że Polska znajduje się wśród krajów, w których wyniki nauczycieli są skupione wokół średniej.

Analizując wartości poszczególnych centyli, można opisać także, jakie były wyniki pomiaru wśród osób o najniższych i najwyższych rezultatach w ramach poszczególnych krajów i porównać te rezultaty między sobą. Wartością odcinającą 25% najniższych polskich wyników (dolnego kwartyłu) było 255 pkt. Analogiczna wartość była statystycznie istotnie wyższa tylko w Portugalii (265 pkt), a statystycznie nieodróżnialna w Chorwacji i Stanach Zjednoczonych. Natomiast wartość graniczna odcinająca 25% najwyższych polskich wyników (górny kwartył) wynosiła 287 pkt i była istotnie niższa niż w Stanach Zjednoczonych (312 pkt), Portugalii (296 pkt) i Chorwacji (294 pkt). Różnice w punktach odcięcia pomiędzy krajami nie są bardzo duże, ale sugerują, że polski system może nieco gorzej radzić sobie z rozwijaniem potencjału najlepszych nauczycieli. Widać to także na podstawie skrajnych 5% wyników pomiaru po obu stronach średniej. W Polsce grupa 5% nauczycieli

z najniższymi wynikami uzyskała, podobnie jak w Portugalii, rezultaty lepsze niż analogiczna grupa w pozostałych krajach badania, ale z drugiej strony punkt odcięcia dla 5% polskich nauczycieli z najwyższymi wynikami był statystycznie istotnie niżej niż nauczycieli z USA, Chorwacji i Portugalii.

Wyniki według poziomów wiedzy pedagogicznej TKS

W badaniu TKS wyznaczono trzy poziomy wiedzy oraz utworzono ich opisy, które przedstawiają zakres wiedzy odpowiadającej każdemu z nich na podstawie treści zadań w podziale na domeny: nauczanie, uczenie się, ocenianie (tabele 3.2 i 3.3; więcej o wyznaczaniu poziomów wiedzy w aneksie 1).

Tabela 3.2. Opis poziomów wiedzy pedagogicznej TKS

POZIOM 1 (poniżej 240 pkt)
Nauczyciele wykazują się podstawową wiedzą praktyczną w zakresie strategii dydaktycznych niezbędnych do budowania efektywnego środowiska uczenia się. Obejmuje ona powszechnie przyjęte sposoby budowania relacji z uczniem oraz strategię angażowania i motywowania uczniów. Nauczyciele ci wykazują się częściowo wiedzą praktyczną w zakresie udzielania informacji zwrotnej, a także spójności i sprawiedliwości oceniania.
POZIOM 2 (240–286 pkt)
Nauczyciele wykazują się wiedzą w zakresie ugruntowanych pojęć i zagadnień pedagogicznych wspierających elastyczne dostosowywanie metod nauczania, motywowanie uczniów i ocenianie. Znają szereg strategii dydaktycznych oraz zasad uczenia się i potrafią trafnie dobrać je do konkretnych sytuacji na lekcji. Ich wiedza obejmuje ugruntowane teorie dotyczące motywacji, procesów poznawczych i metapoznawczych oraz planowania nauczania. Wiedzą, jak modyfikować sposób nauczania, aby wspierać uczniów o zróżnicowanych potrzebach. Potrafią rozpoznawać kluczowe czynniki psychologiczne i rozwojowe w uczeniu się oraz interpretować wyniki oceniania, by podejmować decyzje dotyczące nauczania.
POZIOM 3 (powyżej 286 pkt)
Nauczyciele wykazują się złożoną wiedzą pedagogiczną, świadczącą o dogłębnej znajomości zagadnień oraz orientacji we współczesnym dyskursie edukacyjnym. Potrafią dostrzegać subtelne różnice w praktykach dydaktycznych, procesach uczenia się i metodach oceniania, opierając się na głębokiej znajomości i rozumieniu ugruntowanych teorii uczenia się i podstawowych zasad psychometrii, a także aktualnych podejść do nauczania i uczenia się. Posiadana wiedza pozwala im na ewaluację i różnicowanie strategii, a także na wyciąganie trafnych wniosków z danych dotyczących uczenia się i oceniania, by podejmować decyzje dotyczące nauczania.

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.3. Opis poziomów wiedzy pedagogicznej TKS podziane na domeny

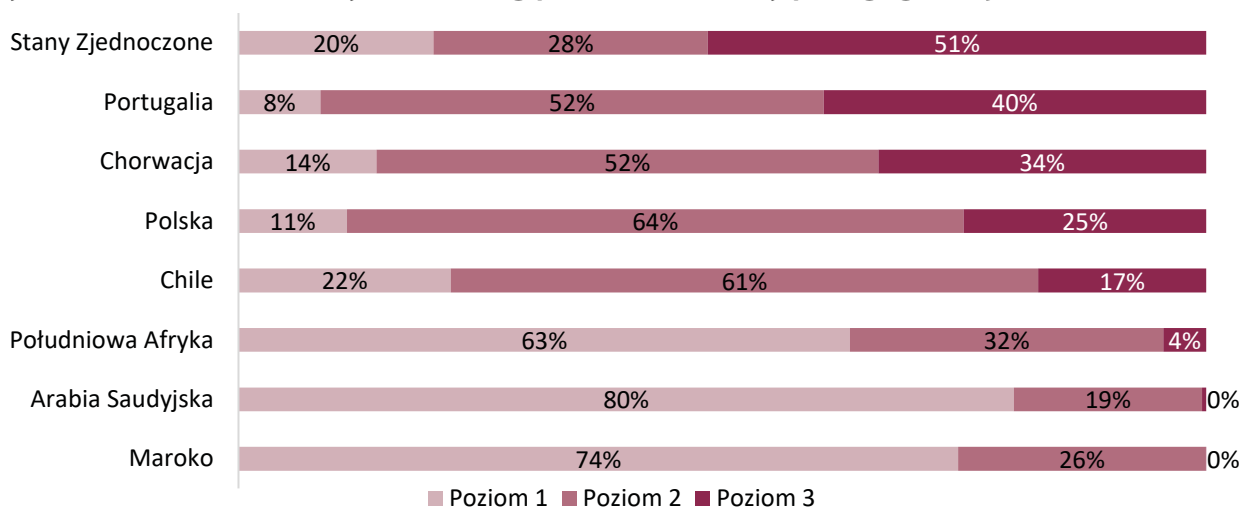
POZIOM 1 (poniżej 240 pkt)	POZIOM 2 (240–286 pkt)	POZIOM 3 (powyżej 286 pkt)
<p>NAUCZANIE</p> <p>Nauczyciele potrafią identyfikować niektóre strategie wspierania zachowań i zarządzania klasą, które sprzyjają pozytywnym relacjom między nauczycielem a uczniem i minimalizują konflikty. Znają niektóre strategie nauczania ukierunkowane na zwiększenie zaangażowania.</p>	<p>NAUCZANIE</p> <p>Nauczyciele znają szeroki wachlarz technik i strategii dydaktycznych, takich jak nauczanie zróżnicowane, nauczanie adaptacyjne oraz techniki zadawania pytań, które wspierają tok myślenia i zaangażowanie uczniów oraz odpowiadają na ich specyficzne potrzeby edukacyjne. Rozpoznają podejścia w nauczaniu wspomagające transfer wiedzy oraz rozwijanie strategii metapoznawczych. Rozumieją korzyści płynące z nauki rozłożonej w czasie (<i>spaced practice</i>) oraz cel stosowania technik takich jak „myślenie na głos” (<i>think aloud</i>). Rozpoznają strategie podtrzymujące uwagę uczniów i ograniczające konflikty oraz częściowo znają założenia odwróconej lekcji (<i>flipped classroom</i>).</p>	<p>NAUCZANIE</p> <p>Nauczyciele potrafią rozróżnić skuteczne i nieskuteczne strategie w zależności od celu, w tym wspierania uczniów w transferze wiedzy między kontekstami, dostosowania pracy do potrzeb uczniów z dysleksją oraz promowania pozytywnych zachowań w klasie. Rozumieją kluczowe cechy i cele podejść dydaktycznych służących zwiększaniu zaangażowania i interakcji, takich jak odwrócona lekcja czy fora dyskusyjne. Rozpoznają warunki niezbędne do uczenia się we współpracy oraz potrafią oceniać strategie zarządzania klasą przez pryzmat ich wpływu na relacje nauczyciel – uczeń.</p>
<p>UCZENIE SIĘ</p> <p>Nauczyciele potrafią rozpoznać, które aspekty informacji zwrotnej mogą wpływać na motywację uczniów, w szczególności uczniów z niskimi osiągnięciami w nauce.</p>	<p>UCZENIE SIĘ</p> <p>Nauczyciele rozpoznają ogólną charakterystykę psychologiczną uczniów, w tym związaną z okresem wczesnego dojrzewania, motywacją oraz postrzeganiem własnej osoby. Potrafią zidentyfikować reakcje nauczyciela, które wspierają nastawienie na rozwój (<i>growth mindset</i>) oraz poczucie własnej skuteczności ucznia, a także rozpoznają zachowania sprzyjające uczeniu się nastawionemu na biegłość. Wiedzą, w jaki sposób funkcje wykonawcze oraz strategie redukcji stresu wiążą się z nauką, oraz znają cechy informacji zwrotnej, która wspiera uczenie się.</p>	<p>UCZENIE SIĘ</p> <p>Nauczyciele wykazują się znajomością teorii uczenia się i potrafią odróżnić zasady behawioryzmu od innych perspektyw teoretycznych. Potrafią odróżnić rzetelne informacje od błędnych przekonań na temat trudności w nauce, takich jak dysleksja, oraz rozumieją pojęcia takie jak rozwój poznawczy w okresie dojrzewania, metapoznanie i samoregulacja uczenia się. Potrafią oceniać czynniki motywacyjne i afektywne w zachowaniach uczniów oraz wyraźnie rozróżniają motywację wewnętrzną od zewnętrznej. Dobrze rozumieją koncepcję nastawienia na rozwój (<i>growth mindset</i>) oraz sposoby wspierania go w kontekście klasowym.</p>

POZIOM 1 (poniżej 240 pkt)	POZIOM 2 (240–286 pkt)	POZIOM 3 (powyżej 286 pkt)
OCENIANIE	OCENIANIE	OCENIANIE
Nauczyciele mają świadomość podstawowych dostosowań, które wspierają ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozpoznają sposoby współpracy nauczycielskiej, które pomagają zachować spójność oceniania.	Nauczyciele potrafią wskazać zastosowania oceniania kształtującego i sumującego oraz znają cele oceniania diagnostycznego. Potrafią trafnie zinterpretować niektóre dane o nauce i wiedzę, jakie pytania pomocnicze zadać, by ustalić tok rozumowania ucznia. Potrafią określić stosowne cele pre-testu i post-testu, rozumieją ograniczenia wynikające z wyciągania wniosków przyczynowych na podstawie samych korelacji. Znają odpowiednie strategie diagnozowania błędnych przekonań uczniów. Znają zasady organizacji pracy w grupach.	Nauczyciele wyraźnie rozumieją różnicę między celami oceniania kształtującego a sumującego oraz między właściwym a niewłaściwym wykorzystaniem narzędzi i danych, takich jak kryteria oceniania, wyniki surowe czy pre-test i post-test. Rozumieją terminy psychometryczne, np. ocenianie kryterialne, i potrafią wskazać błędy w sprawdzianie związane z trafnością teoretyczną. Ich wiedza pozwala im rozpoznawać błędne przekonania uczniów. Potrafią formułować trafne interpretacje danych o procesie nauki.

Źródło: OECD (2026a).

Udział nauczycieli na poszczególnych poziomach wiedzy przedstawiono na wykresie 3.2. W Polsce wynik co czwartego nauczyciela odpowiada poziomowi 3, wyniki największej grupy – 64% nauczycieli – poziomowi 2, a około co dziesiąty nauczyciel uzyskał wynik na poziomie najniższym. W krajach europejskich uczestniczących w badaniu TKS większość nauczycieli charakteryzuje się wiedzą pedagogiczną z poziomów 2 i 3, co świadczy o solidnych fundamentach merytorycznych kadry. Warto jednak zwrócić uwagę, że w Polsce jest mniej nauczycieli z wynikami na poziomie 3 niż w Portugalii, gdzie jest to 40% kadry, i w Chorwacji – 34%.

Wykres 3.2. Odsetek nauczycieli według poziomów wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS



Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).
Kraje uporządkowano malejąco według odsetka nauczycieli na poziomie 3.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Z kolei w Stanach Zjednoczonych na poziomie 3 jest największa część kadry w całym badaniu – ponad połowa, ale jednocześnie wyniki 20% nauczycieli odpowiadają poziomowi 1. Wskazuje to na znaczące różnice w zasobach wiedzy między dużymi grupami nauczycieli. Najwięcej nauczycieli z wynikami na poziomie 1 jest w Maroku i Arabii Saudyjskiej – odpowiednio 74% i 80%, i są to kraje z najmniej zróżnicowanymi wynikami pod względem poziomów wiedzy pedagogicznej wyznaczonych w badaniu.

Przykładowe zadania w pomiarze wiedzy pedagogicznej TKS

Treść zadań pomiarowych wykorzystanych w TKS nie jest upubliczniona, z wyjątkiem trzech zadań, które prezentujemy na rysunkach 3.1, 3.2 i 3.3 w takiej formie graficznej, jak widzieli je uczestnicy badania. Oprócz tego prezentujemy charakterystykę zadań (tabele 3.4, 3.6, 3.8) oraz rozkłady odpowiedzi nauczycieli z poszczególnych krajów (tabele 3.5, 3.7, 3.9). Te przykładowe zadania pomiarowe ilustrują, co i w jaki sposób było badane.

W każdym z prezentowanych zadań należało zaznaczyć jedną odpowiedź w każdym wierszu. Udzielenie poprawnych odpowiedzi we wszystkich czterech wierszach było uznawane za odpowiedź w pełni poprawną, udzielenie poprawnych odpowiedzi w trzech wierszach było traktowane jako odpowiedź częściowo poprawna, a zaznaczenie właściwych odpowiedzi tylko w dwóch lub mniejszej liczbie wierszy było odpowiedzią niepoprawną.

Rysunek 3.1. Przykładowe zadanie pomiarowe „Strategie wspierania pozytywnych zachowań”

STRATEGIE WSPIERANIA POZYTYWNYCH ZACHOWAŃ

Zarządzanie klasą może obejmować stosowanie strategii wspierania pozytywnych zachowań.

Proszę zdecydować, czy poniższe strategie są czy nie są przykładami strategii wspierania pozytywnych zachowań w klasie.

Proszę wybrać jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Przykład	Nie przykład
Uczenie zasad współpracy podczas pracy w grupie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Podkreślanie przypadków nieakceptowalnego zachowania, które pojawiają się w klasie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Przypominanie uczniom o właściwym zachowaniu przed rozpoczęciem pracy na lekcji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Umożliwienie klasie wspólnego stworzenia listy oczekiwań i pożądanych zachowań na lekcjach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.4. Charakterystyka zadania „Strategie wspierania pozytywnych zachowań”

Charakterystyka zadania „Strategie wspierania pozytywnych zachowań”	
Domena:	nauczanie
Rodzaj wiedzy:	wiedza praktyczna
Treść:	kanon wiedzy
Klucz odpowiedzi:	przykład – nie przykład – przykład – przykład
Przypisanie do poziomu wiedzy:	odpowiedź w pełni poprawna – poziom 3 odpowiedź częściowo poprawna – poziom 1

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.5. Odpowiedzi na zadanie „Strategie wspierania pozytywnych zachowań”

Kraj	Odpowiedź w pełni poprawna	Odpowiedź częściowo poprawna	Odpowiedź niepoprawna
Portugalia	60% (1,1)	28% (1,1)	11% (0,7)
Stany Zjednoczone	58% (2,1)	21% (1,3)	21% (2,1)
Chile	50% (2,1)	30% (1,5)	20% (1,6)
Chorwacja	45% (1,4)	39% (1,3)	16% (0,9)
Polska	42% (1,3)	44% (1,6)	13% (1,2)
Arabia Saudyjska	34% (1,1)	42% (1,2)	24% (1,1)
Maroko	27% (1,0)	45% (1,3)	28% (1,1)
Południowa Afryka	19% (1,3)	53% (1,6)	28% (1,6)

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi w pełni poprawnych.

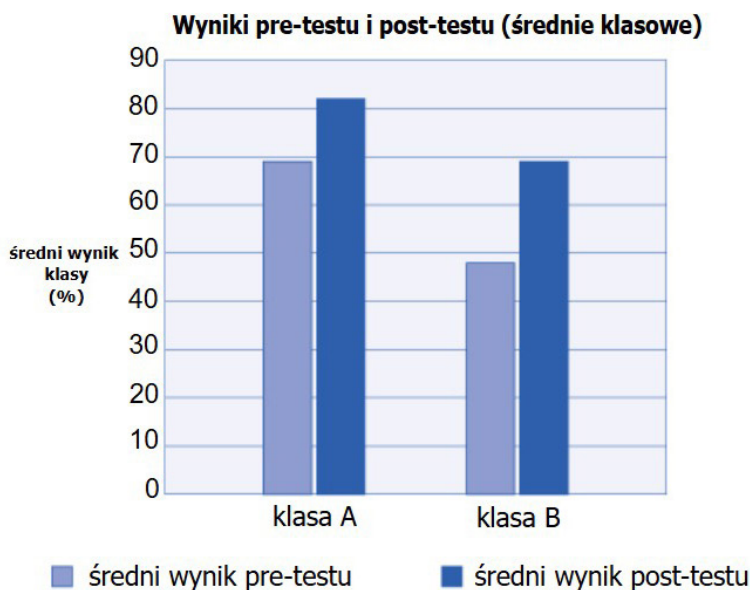
W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Rysunek 3.2. Przykładowe zadanie pomiarowe „Wyniki pre-testu i post-testu”

WYNIKI PRE-TESTU I POST-TESTU

Ten wykres przedstawia porównanie średnich wyników z pre-testu i post-testu dwóch klas 8.



Testy przeprowadzone w obu klasach były takie same. Sprawdzały one wiedzę i umiejętności uczniów w zakresie omawianego zagadnienia.

Proszę zdecydować, czy poniższe stwierdzenia są czy nie są właściwymi interpretacjami danych z wykresu.

Proszę wybrać jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Właściwa	Niewłaściwa
Klasa A zrobiła większe postępy niż klasa B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasa B jest na poziomie o jeden rok niższym niż klasa A.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasa A ma większą wiedzę na temat danego zagadnienia niż klasa B.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klasa B potrzebowała zmodyfikowanej wersji testu, a klasa A nie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.6. Charakterystyka zadania „Wyniki pre-testu i post-testu”

Charakterystyka zadania „Wyniki pre-testu i post-testu”	
Domena:	ocenie
Rodzaj wiedzy:	wiedza praktyczna
Treść	kanon wiedzy
Klucz odpowiedzi:	niewłaściwa – niewłaściwa – właściwa – niewłaściwa
Przypisanie do poziomu wiedzy:	odpowiedź w pełni poprawna – poziom 3 odpowiedź częściowo poprawna – poziom 1

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.7. Odpowiedzi na zadanie „Wyniki pre-testu i post-testu”

Kraj	Odpowiedź w pełni poprawna	Odpowiedź częściowo poprawna	Odpowiedź niepoprawna
Stany Zjednoczone	41% (2,2)	31% (2,1)	28% (1,8)
Polska	39% (1,4)	36% (1,2)	24% (1,5)
Portugalia	33% (1,2)	42% (1,2)	25% (1,1)
Chorwacja	27% (1,4)	45% (1,5)	27% (1,4)
Południowa Afryka	12% (1,1)	26% (1,6)	61% (1,8)
Maroko	6% (0,5)	30% (1,4)	65% (1,6)
Arabia Saudyjska	4% (0,6)	23% (1,2)	73% (1,3)
Chile	-	-	-

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi poprawnych. W przypadku Chile pytanie nie zostało włączone do analiz.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Rysunek 3.3. Przykładowe zadanie pomiarowe „Reakcja nauczyciela”

REAKCJA NAUCZYCIELA

Uczeń wykonał zadaną pracę i pokazuje ją nauczycielowi.

Proszę zdecydować, czy poniższe reakcje nauczyciela prawdopodobnie wzmocnią u ucznia postawę nastawienia na rozwój czy nie.

Proszę wybrać jedną odpowiedź w każdym wierszu.

	Prawdopodobnie tak	Prawdopodobnie nie
„Jesteś bardzo mądry.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ta praca jest na miarę twoich możliwości.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Bardzo podoba mi się wytrwałość, z jaką wykonałeś tę pracę.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Powiedz, co twoim zdaniem zrobiłeś dobrze, a co mógłbyś poprawić.”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.8. Charakterystyka zadania „Reakcja nauczyciela”

Charakterystyka zadania „Reakcja nauczyciela”	
Domena:	uczenie się
Rodzaj wiedzy:	wiedza teoretyczna
Treści:	aktualne priorytety w edukacji
Klucz odpowiedzi:	prawdopodobnie nie – prawdopodobnie nie – prawdopodobnie tak – prawdopodobnie tak
Przypisanie do poziomu wiedzy:	odpowiedź w pełni poprawna – poziom 3 odpowiedź częściowo poprawna – poziom 1

Źródło: OECD (2026a).

Tabela 3.9. Odpowiedzi na zadanie „Reakcja nauczyciela”

Kraj	Odpowiedź w pełni poprawna	Odpowiedź częściowo poprawna	Odpowiedź niepoprawna
Chorwacja	51% (1,5)	34% (1,5)	15% (1,2)
Portugalia	45% (1,3)	37% (1,2)	18% (0,9)
Stany Zjednoczone	45% (3,3)	32% (2,2)	23% (2,6)
Polska	27% (1,5)	34% (1,7)	38% (1,4)
Chile	24% (1,8)	53% (2,0)	23% (1,7)
Południowa Afryka	13% (0,9)	35% (1,5)	51% (1,7)
Maroko	6% (0,7)	22% (1,1)	72% (1,4)
Arabia Saudyjska	3% (0,4)	26% (1,2)	71% (1,2)

Kraje uporządkowano malejąco według odsetka odpowiedzi poprawnych.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

3.2. Zróżnicowanie wyników ze względu na cechy szkoły

Wyniki międzynarodowych badań edukacyjnych TALIS oraz PISA pokazują, że w niektórych systemach edukacji nauczycielki i nauczyciele z lepszym przygotowaniem do zawodu, większym doświadczeniem i poczuciem własnej skuteczności zawodowej lub wykorzystujący techniki nauczania sprzyjające efektywności kształcenia są skupieni w niektórych szkołach, np. wielkomiejskich lub niepublicznych. Natomiast dużej koncentracji uczniów ze środowisk defaworyzowanych może towarzyszyć koncentracja nauczycieli z niższymi kwalifikacjami lub małym doświadczeniem zawodowym (OECD, 2020; OECD, 2022). Analiza zróżnicowania wyników badania TKS między szkołami pozwala określić, na ile zjawisko takie występuje także w kontekście wiedzy pedagogicznej nauczycieli.

Różnice między szkołami i wewnątrz szkół

Zróżnicowanie szkół pod względem wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli opiszemy w pierwszej kolejności na podstawie dwóch wskaźników: korelacji wewnątrzgrupowej oraz braku podobieństwa szkół (*dissimilarity index*) (OECD, 2026a), przedstawionych w tabeli 3.10.

Wskaźnik korelacji wewnątrzgrupowej pozwala opisać, jak bardzo osoby należące do jednej grupy są do siebie podobne pod względem określonej cechy. W Polsce wartość wskaźnika korelacji wewnątrzgrupowej wyniosła 3%. Oznacza to, że bardzo niewielka część zróżnicowania wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej może być wyjaśniona tylko faktem zatrudnienia w konkretnej szkole (czyli zależy od cech szkoły). Za różnice odpowiadają więc przede wszystkim indywidualne cechy nauczycieli. Innymi słowy, szkoły między sobą różnią się w bardzo niewielkim stopniu,

ale nauczyciele wewnątrz nich różnią się znacząco. Średnie odchylenie standardowe wyników wewnątrz szkół jest zbliżone do odchylenia standardowego wśród nauczycieli w Polsce i wynosi 28 pkt (tj. 0,6% odchylenia standardowego na skali badania).

Podobnie jak w Polsce zróżnicowanie międzyszkolne jest małe również w innych krajach europejskich uczestniczących w badaniu, czyli w Chorwacji i Portugalii. Największe zróżnicowanie między szkołami występuje w Afryce Południowej – wskaźnik korelacji wewnątrzgrupowej wyniósł tam 23%.

Tabela 3.10. Wskaźnik korelacji wewnątrzgrupowej i wskaźnik braku podobieństwa dla wyniku pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Kraj	Wskaźnik korelacji wewnątrzgrupowej	Wskaźnik braku podobieństwa
Arabia Saudyjska	10,2% (2,1)	0,47 (0,1)
Chile	13,0% (3,4)	0,53 (0,1)
Chorwacja	1,4% (1,4)	0,36 (0,1)
Maroko	8,5% (3,0)	0,36 (0,1)
Polska	3,3% (1,7)	0,37 (0,1)
Południowa Afryka	22,8% (2,8)	0,65 (0,1)
Portugalia	2,0% (1,4)	0,29 (0,1)
Stany Zjednoczone	12,0% (4,0)	0,44 (0,1)

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: OECD (2026a).

Wskaźnik braku podobieństwa opisuje z kolei, jak bardzo nierównomiernie między szkołami rozmieszczone jest 25% nauczycieli o najwyższych wynikach w każdym kraju. Im wyższa wartość wskaźnika, tym wyższa koncentracja osób o wysokiej wiedzy w pojedynczych szkołach. Wartość wskaźnika można przekształcić tak, aby określić, jaka grupa nauczycieli musiałaby przenieść się pomiędzy szkołami, aby nauczyciele o najwyższych wynikach byli rozmieszczeni równomiernie³. Dla Polski jest to 14% nauczycieli i jest to porównywalna wartość jak w Chorwacji i Maroku, a nieco wyższa niż w Portugalii.

Oba wskaźniki mają swoje ograniczenia. Wskaźnik korelacji wewnątrzgrupowej jest wrażliwy na obecność obserwacji odstających – nietypowo wysoki lub niski wynik jednego nauczyciela w szkole skutkuje zwiększeniem zróżnicowania mierzonego wewnątrz szkoły, ale nie musi mieć tak dużego wpływu na poziomie populacji. Z drugiej strony wskaźnik braku podobieństwa posługuje się kategorią górnego kwartyłu (25% osób o najwyższych wynikach) i nie uwzględnia rozpiętości wyników w tej grupie (OECD, 2026a).

³ W tym celu należy pomnożyć wskaźnik z tabeli 3.10 przez 0,375.

Różnice ze względu na cechy szkół

Innym ujęciem zróżnicowania między szkołami jest porównanie wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli w zależności od cech szkół⁴, w których pracują: wielkości miejscowości, w których znajdują się szkoły, statusu publicznoprawnego (szkoły publiczne i niepubliczne) oraz składu uczniowskiego: udziału uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie, lub uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Dla każdej z tych cech sprawdzamy, czy w Polsce istnieją statystycznie istotne różnice w wyniku punktowym lub proporcji nauczycieli na poszczególnych poziomach wiedzy oraz czy tendencje dla Polski są spójne z obserwacjami dla pozostałych krajów biorących udział w badaniu TKS.

Wielkość miejscowości, w której znajdowała się szkoła, nie różnicuje wyniku pomiaru w Polsce⁵ – nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie w średnich wynikach punktowych (tabela 3.11) ani w odsetkach nauczycieli na poszczególnych poziomach wiedzy wyróżnionych w badaniu TKS. Podobnie jest w pozostałych krajach europejskich uczestniczących w badaniu. Różnice w średnich wynikach pomiaru w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła, występowały tylko w dwóch krajach pozaeuropejskich, a kierunki różnic były w tych krajach odmienne.

Tabela 3.11. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w zależności od wielkości (liczby mieszkańców) miejscowości, w której znajduje się szkoła

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej		
	3 tys. lub mniej	Między 3 tys. a 100 tys.	Powyżej 100 tys.	3 tys. lub mniej	Między 3 tys. a 100 tys.	Powyżej 100 tys.
Arabia Saudyjska	24% (2,4)	17% (2,2)	60% (2,5)	218 (1,7)	217 (2,3)	218 (1,2)
Chile	8% (1,9)	33% (3,8)	59% (3,5)	247 (6,4)	256 (3,0)	254 (2,4)
Chorwacja	24% (2,2)	52% (2,9)	24% (2,0)	269 (2,5)	268 (1,4)	271 (2,7)
Maroko	17% (2,1)	33% (2,3)	50% (1,8)	227 (1,5)	227 (0,8)	221 (1,6)
Polska	42% (1,7)	35% (1,8)	23% (0,7)	268 (1,3)	269 (1,1)	271 (1,6)
Południowa Afryka	17% (2,6)	46% (3,2)	37% (2,7)	216 (4,4)	222 (2,3)	236 (2,7)
Portugalia	4% (1,6)	79% (2,8)	16% (2,5)	c	274 (1,1)	275 (2,5)
Stany Zjednoczone	9% (3,1)	49% (4,8)	42% (4,5)	266 (12,7)	270 (5,2)	262 (4,9)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

⁴ Informacje o omawianych cechach szkół pochodzą z ankiet dyrektorów szkół.

⁵ Wyróżniono trzy klasy wielkości miejscowości: 3 tys. lub mniej mieszkańców, między 3 tys. a 100 tys. mieszkańców i powyżej 100 tys. mieszkańców.

Pomimo braku różnic w średnich wynikach nauczycieli ze względu na lokalizację szkoły w Polsce zaobserwowano pewną nadreprezentację nauczycieli ze szkół z najmniejszych miejscowości w dolnym kwartylu wyników krajowych (tabela 3.12). W Polsce punktem odcięcia 25% osób o najniższych wynikach było 255 pkt. Równomierna reprezentacja zakładałaby, że niezależnie od wielkości miejscowości ok. 25% nauczycieli osiągało wyniki poniżej tej granicy. Tymczasem poniżej tej wartości znalazło się 28% nauczycieli ze szkół w miejscowościach do 3 tys. mieszkańców i istotnie mniej – 21% ze szkół zlokalizowanych w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców.

Tabela 3.12. Odsetek nauczycieli klas 5–8 w Polsce w szkołach w zależności od wielkości miejscowości w dolnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

Liczba mieszkańców w miejscowości, w której znajduje się szkoła	Odsetek nauczycieli w dolnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej
3 tys. lub mniej	28% (2,2)
Między 3 tys. a 100 tys.	24% (1,9)
Powyżej 100 tys.	21% (2,0)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

W Polsce średnie wyniki nauczycieli pracujących w szkołach publicznych i niepublicznych były zbliżone (tabela 3.13). Status publicznoprawny szkół różnicował wyniki pomiaru w krajach pozaeuropejskich z wyjątkiem USA i w większości przypadków różnice występowały na korzyść szkół niepublicznych.

Tabela 3.13. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w zależności od statusu publicznoprawnego szkoły

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach		Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej	
	Publiczna	Niepubliczna	Publiczna	Niepubliczna
Arabia Saudyjska	94% (1,1)	6% (1,1)	217 (0,9)	230 (5,9)
Chile	46% (1,6)	54% (1,6)	248 (2,8)	259 (2,2)
Chorwacja	98% (1,2)	2% (1,2)	269 (1,1)	c
Maroko	78% (1,2)	22% (1,2)	227 (0,6)	212 (3,6)
Polska	90% (2,1)	10% (2,1)	270 (0,8)	268 (4,3)
Południowa Afryka	88% (1,2)	12% (1,2)	224 (1,8)	246 (3,9)

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach		Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej	
	Publiczna	Niepubliczna	Publiczna	Niepubliczna
Portugalia	93% (0,7)	7% (0,7)	274 (1,0)	276 (3,7)
Stany Zjednoczone	86% (1,1)	14% (1,1)	267 (3,6)	259 (11,1)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Skład uczniowski szkoły w niewielkim stopniu miał w Polsce związek z wynikami pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli. Zidentyfikowano jednak różnicę wyników badania w zależności od liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W szkołach podstawowych, w których według oszacowań dyrekcji uczyło się 11–30% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, średni wynik nauczycieli wynosił 271 pkt, a 27% nauczycieli uzyskało wynik na poziomie 3. W szkołach, gdzie takich uczniów było mniej (0–10%), wynik punktowy wyniósł 267 pkt, a udział nauczycieli na poziomie 3 wynosił 21% (tabele 3.14, 3.15). Była to tendencja charakterystyczna tylko dla Polski. Co ważne, analiza regresji potwierdziła, że ten związek istnieje niezależnie od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Tabela 3.14. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w zależności od udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach według udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi		
	10% lub mniej	11%–30%	Więcej niż 30%	10% lub mniej	11%–30%	Więcej niż 30%
Arabia Saudyjska	96% (1,4)	2% (1,1)	2% (0,9)	218 (0,9)	c	c
Chile	28% (3,4)	45% (3,3)	27% (3,3)	256 (2,6)	255 (3)	251 (4,3)
Chorwacja	77% (3,0)	21% (2,9)	3% (1,1)	269 (1,3)	269 (2,7)	c
Maroko	99% (0,4)	0% (0,3)	0% (0,3)	224 (0,9)	c	c
Polska	38% (3,3)	49% (3,6)	13% (2,3)	267 (1,4)	271 (1,1)	271 (2,4)
Południowa Afryka	74% (3,2)	19% (2,7)	7% (1,5)	229 (1,8)	219 (5)	217 (5,3)
Portugalia	56% (3,2)	37% (3,3)	7% (1,8)	275 (1,1)	273 (1,7)	273 (4,3)

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach według udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi		
	10% lub mniej	11%–30%	Więcej niż 30%	10% lub mniej	11%–30%	Więcej niż 30%
Stany Zjednoczone	37% (4,1)	55% (4,4)	8% (2,7)	268 (5,4)	264 (5,3)	275 (8)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Tabela 3.15. Odsetek nauczycieli klas 5–8 w Polsce na 3. poziomie wiedzy pedagogicznej w szkołach w zależności od udziału uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole	Odsetek nauczycieli na poziomie 3 wiedzy pedagogicznej
10% lub mniej	21% (2,2)
11%–30%	27% (2,0)
Więcej niż 30%	29% (3,9)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Inne cechy składu uczniowskiego – liczba uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej lub słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie – nie różnicowały wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej w Polsce (tabele 3.16 i 3.17). Różnice ze względu na koncentrację uczniów słabo znających język nauczania występowały w Chorwacji oraz niektórych krajach pozaeuropejskich, a związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów – w niektórych krajach poza Europą.

Tabela 3.16. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w zależności od udziału uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach według udziału uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według udziału uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej		
	10% lub mniej	11%–30%	Więcej niż 30%	10% lub mniej	11%–30%	Więcej niż 30%
Arabia Saudyjska	74% (2,8)	17% (2,2)	9% (1,9)	219 (1,1)	217 (1,9)	216 (3,2)
Chile	22% (2,4)	17% (3,0)	61% (3,3)	258 (3,7)	253 (4,7)	253 (2,3)
Chorwacja	74% (2,6)	19% (2,2)	7% (1,7)	270 (1,4)	267 (2,6)	268 (3,4)
Maroko	40% (1,9)	19% (1,8)	41% (2,2)	220 (2,1)	227 (1,2)	226 (0,8)
Polska	79% (2,8)	18% (2,7)	2% (1,0)	269 (0,9)	268 (1,6)	c
Południowa Afryka	16% (2,0)	19% (2,6)	65% (3,0)	243 (4,1)	233 (5,4)	221 (1,8)
Portugalia	19% (2,4)	41% (3,4)	40% (3,6)	274 (1,9)	275 (1,5)	272 (1,6)
Stany Zjednoczone	16% (4,4)	29% (4,9)	55% (4,5)	264 (8,3)	277 (5,3)	261 (4,9)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Tabela 3.17. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w zależności od udziału uczniów słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach według udziału uczniów słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według udziału uczniów słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie		
	Brak	1%–10%	Więcej niż 10%	Brak	1%–10%	Więcej niż 10%
Arabia Saudyjska	59% (3,1)	25% (2,8)	17% (2,5)	218 (1,3)	218 (2,3)	215 (2,1)
Chile	58% (3,4)	24% (2,5)	18% (3,1)	255 (2,2)	254 (3,5)	249 (5,1)
Chorwacja	36% (2,9)	61% (3,1)	3% (1,2)	266 (2,1)	271 (1,2)	c
Maroko	11% (2,1)	22% (2,6)	68% (2,3)	219 (2,9)	218 (3,2)	226 (0,8)
Polska	34% (3,4)	60% (3,7)	6% (1,8)	268 (1,7)	270 (0,9)	270 (2,6)
Południowa Afryka	11% (1,8)	28% (2,9)	61% (3,0)	239 (4,1)	235 (2,9)	221 (2,2)
Portugalia	2% (0,9)	55% (3,7)	43% (3,7)	c	275 (1,3)	273 (1,4)

Kraj	Odsetek nauczycieli w szkołach według udziału uczniów słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według udziału uczniów słabo znających język, w którym prowadzone jest nauczanie		
	Brak	1%–10%	Więcej niż 10%	Brak	1%–10%	Więcej niż 10%
Stany Zjednoczone	20% (3,3)	52% (4,9)	28% (4,1)	268 (10,4)	272 (4,6)	256 (7,3)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę, że wszystkie z omawianych cech różnicowały wyniki nauczycieli z Południowej Afryki i Maroka. W przypadku pierwszego z tych krajów – na niekorzyść szkół publicznych, z najmniejszych miejscowości i tych z najbardziej zróżnicowanym środowiskiem uczniowskim. W przypadku Maroka trend jest odwrotny. W pozostałych krajach, w tym w Polsce, różnice w wynikach pomiaru wiedzy pedagogicznej występowały dla pojedynczych cech.

3.3. Zróżnicowanie wyników ze względu na profil zawodowy i cechy nauczyciela

Poziom wykształcenia

Dane dotyczące poziomu wykształcenia, ścieżek wejścia do zawodu i kwalifikacji do nauczania pokazują przede wszystkim dominujące modele budowania kwalifikacji zawodowych. Mogą one jednak odzwierciedlać także odstępstwa od krajowych standardów, wynikające na przykład z regulacji dopuszczających możliwość podjęcia pracy w szkole bez pełnych kwalifikacji lub bez wymaganego przygotowania kierunkowego. To potencjalnie determinuje zróżnicowanie nauczycieli pod względem zasobów wiedzy zawodowej, dla której pierwszym formalnym etapem kształtowania się jest kształcenie przygotowujące do pracy w szkole.

W Polsce 95% nauczycieli ukończyło studia magisterskie – zgodnie z zapisami krajowej pragmatyki zawodu. Podobnie wysokie odsetki są w Chorwacji i Portugalii, gdzie także wymaganym poziomem wykształcenia są studia II stopnia. Taką strukturę wykształcenia kadr – i poziom, i jednorodność – można postrzegać jako mocną stronę systemu edukacji. W pozostałych krajach biorących udział w badaniu wymaganym poziomem wykształcenia do pracy w zawodzie nauczyciela są studia licencjackie. Większość kadry tych krajów ukończyła studia na poziomie zgodnym z wymaganym do wejścia do zawodu lub na poziomie wyższym od wymaganego (tabela 3.18).

W Polsce średnie wyniki w zakresie wiedzy pedagogicznej nauczycieli z wykształceniem magisterskim lub doktoratem i tych z licencjatem nie różnią się istotnie, jednak brak tej różnicy należy interpretować z ostrożnością ze względu na wysoką niepewność oszacowania w drugiej grupie, która była nieliczna (3% nauczycieli). Natomiast w przypadku innych krajów, gdy w badaniu TKS uczestniczyli nauczyciele z wykształceniem poniżej poziomu wymaganego do wejścia do zawodu – na przykład pracujący na podstawie przepisów dopuszczających zatrudnienie w sytuacji braków kadrowych lub w trakcie uzupełniania kwalifikacji – ich wyniki są niższe niż nauczycieli z wykształceniem na wymaganym poziomie, niezależnie od tego, czy jest nim ukończenie studiów magisterskich czy licencjackich (tabela 3.18).

Tabela 3.18. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej według poziomu wykształcenia nauczycieli w badaniu TKS

Kraj	Odsetek nauczycieli według poziomu wykształcenia			Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według poziomu wykształcenia nauczycieli		
	ISCED 5 lub niżej (poniżej licencjatu)	ISCED 6 (licencjat, inżynier)	ISCED 7 lub 8 (magister lub doktor)	ISCED 5 lub niżej (poniżej licencjatu)	ISCED 6 (licencjat, inżynier)	ISCED 7 lub 8 (magister lub doktor)
Arabia Saudyjska	3% (0,4)	91% (0,7)	6% (0,6)	204 (5,9)	218 (0,8)	220 (6,5)
Chile	1% (0,4)	63% (1,6)	36% (1,5)	c	254 (2,1)	257 (3,3)
Chorwacja	1% (0,3)	7% (0,6)	92% (0,6)	c	253 (4,9)	270 (1,1)
Maroko	17% (1,0)	64% (1,1)	19% (1,0)	218 (2,5)	225 (1,1)	226 (2,2)
Polska	0% (0,2)	3% (0,4)	97% (0,5)	c	267 (4,2)	270 (0,8)
Południowa Afryka	14% (1,0)	65% (1,4)	21% (1,2)	212 (2,5)	225 (1,7)	236 (3,1)
Portugalia	1% (0,2)	5% (0,4)	95% (0,4)	c	255 (5,2)	275 (0,9)
Stany Zjednoczone	2% (0,7)	41% (2,1)	57% (2,2)	c	261 (5,2)	272 (4,2)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Warto zauważyć, że dane z badania TKS o poziomie wykształcenia nauczycieli nie pozwalają na jednoznaczne rozstrzygnięcie, w jakim zakresie odbyli oni przygotowanie do zawodu w toku studiów wyższych. Na przykład w Polsce kwalifikacje do nauczania dają kierunkowe studia magisterskie, czyli przygotowanie merytoryczne do nauczanego przedmiotu szkolnego, oraz odbycie przygotowania pedagogicznego, które można przejść także w toku studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych. W przypadku krajów, gdzie wymaganym

minimum są studia I stopnia, znaczenie może mieć także to, czy kształcenie nauczycielskie można kontynuować na studiach II stopnia i co ono obejmuje. Wśród krajów, w których do wejścia do zawodu wymagane są studia licencjackie, tylko w Południowej Afryce wyniki nauczycieli z tytułem magistra są wyższe niż tych z licencjatem. Natomiast takich różnic nie ma w Arabii Saudyjskiej, Maroku, a także w USA i Chile, a w tych ostatnich dwóch krajach jest znaczący odsetek absolwentów studiów II stopnia.

Więcej wglądu w to, co składa się na przygotowanie do zawodu oraz czy faktycznie nauczyciele je posiadają, dają informacje o ścieżkach wejścia do zawodu.

Przygotowanie i ścieżki wejścia do zawodu

W Polsce uprawnienia do nauczania uzyskuje się po odbyciu kształcenia nauczycielskiego, które obejmuje: 1) przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu, 2) przygotowanie pedagogiczne, 3) praktyki w szkole. Wspomniana wcześniej możliwość odbycia przygotowania pedagogicznego w toku studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych wpisuje się w wariantowość krajowego standardu – po pierwsze uzyskania kwalifikacji lub części kwalifikacji nie tylko w ramach programu akademickiego, po drugie uzyskania pełnego przygotowania nauczycielskiego etapami. W badaniu TKS kształcenie nauczycielskie obejmujące, tak jak w Polsce, przygotowanie przedmiotowe, pedagogiczne oraz praktyczne, niekoniecznie jednocześnie, nazwano standardową ścieżką uzyskania kwalifikacji do pracy w zawodzie.

W krajach europejskich zdecydowana większość nauczycieli nabyła pierwsze uprawnienia do nauczania w trybie standardowej ścieżki, w przypadku nauczycieli polskich i portugalskich jest to prawie cała kadra – 94% nauczycieli (tabela 3.19). W pozostałych krajach widać większe zróżnicowanie – jest większy udział nauczycieli wyłącznie z przygotowaniem merytorycznym w zakresie nauczanego przedmiotu, a także nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje w trybie ścieżki skróconej – po przygotowaniu krótszym od ścieżki standardowej lub różniącym się od niej w treściach, przewidzianym dla określonych grup, np. osób, które się przekwalifikowały, z wysokim poziomem wiedzy przedmiotowej lub z doświadczeniem w nauczaniu. W wielu krajach skrócona ścieżka stanowi jedno z rozwiązań otwierających zawód, mitygujących niedobory kadrowe. W Afryce Południowej aż 35% nauczycieli nabyło uprawnienia do nauczania w tym trybie, w Arabii Saudyjskiej 28% kadry, a w Stanach Zjednoczonych – 19% (tabela 3.19).

Tabela 3.19. Nauczyciele według ścieżki wejścia do zawodu w badaniu TKS

Kraj	Standardowa ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Skrócona ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Tylko (wy)kształcenie/ przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu
Arabia Saudyjska	15% (1)	28% (1,1)	48% (1,3)
Chile	74% (1,6)	6% (0,8)	11% (1,2)
Chorwacja	83% (1,1)	5% (0,6)	7% (0,7)
Maroko	56% (1,1)	16% (1,2)	20% (1,3)
Polska	94% (0,6)	3% (0,4)	1% (0,3)
Południowa Afryka	48% (1,6)	35% (1,5)	8% (0,7)
Portugalia	94% (0,6)	1% (0,2)	1% (0,2)
Stany Zjednoczone	69% (1,5)	19% (1,5)	7% (1)

W tabeli nie uwzględniono wariantów odpowiedzi „Posiadam inne kwalifikacje niewymienione powyżej” oraz „Nie posiadam kwalifikacji związanych z przedmiotem, którego uczę, ani żadnego rodzaju wykształcenia pedagogicznego”. Odsetek nauczycieli dla tych kategorii w zależności od kraju wynosił od 2% do 10%.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

W Polsce nie ma istotnych różnic między wynikami w pomiarze wiedzy pedagogicznej nauczycieli z przygotowaniem w trybie ścieżki standardowej i nauczycieli z niepełnym przygotowaniem, przy czym grupa tych drugich nauczycieli była nieliczna, co wiąże się z niepewnością oszacowania. Wśród wszystkich krajów w badaniu TKS tylko wyniki nauczycieli chorwackich i z Chile z wyłącznie przygotowaniem merytorycznym przedmiotowym, ale bez pedagogicznego były istotnie niższe niż nauczycieli, którzy odbyli kształcenie nauczycielskie w trybie standardowej ścieżki. Wyniki nauczycieli z przygotowaniem w trybie ścieżki skróconej były istotnie niższe w porównaniu z kadrą po ścieżce standardowej jedynie w Arabii Saudyjskiej, natomiast w Południowej Afryce to nauczyciele właśnie z kwalifikacjami nabytymi w trybie skróconej ścieżki uzyskali wyniki istotnie wyższe (tabela 3.20).

Tabela 3.20. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej według ścieżki wejścia nauczyciela do zawodu w badaniu TKS

Kraj	Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według ścieżki uzyskania kwalifikacji nauczycielskich		
	Kategoria odniesienia: standardowa ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Skrócona ścieżka uzyskania kwalifikacji nauczycielskich	Tylko (wy)kształcenie/ przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu
Arabia Saudyjska	223 (1,8)	216 (1,3) ▼	220 (1,1)
Chile	257 (2,1)	261 (8,1)	238 (5,7) ▼
Chorwacja	272 (1,2)	274 (3,7)	252 (4,5) ▼
Maroko	225 (1,3)	227 (2,2)	221 (2,2)
Polska	270 (0,8)	274 (4,5)	262 (6,1)
Południowa Afryka	225 (2,3)	234 (2,4) ▲	222 (3,0)
Portugalia	275 (0,9)	c	c
Stany Zjednoczone	270 (3,8)	268 (8,2)	256 (9,8)

▲ średni wynik istotnie statystycznie wyższy od wyniku nauczycieli, którzy weszli do zawodu standardową ścieżką

▼ średni wynik istotnie statystycznie niższy od wyniku nauczycieli, którzy weszli do zawodu standardową ścieżką

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Symbol „c” oznacza, że liczba obserwacji jest zbyt mała, żeby przedstawić wiarygodne dane.

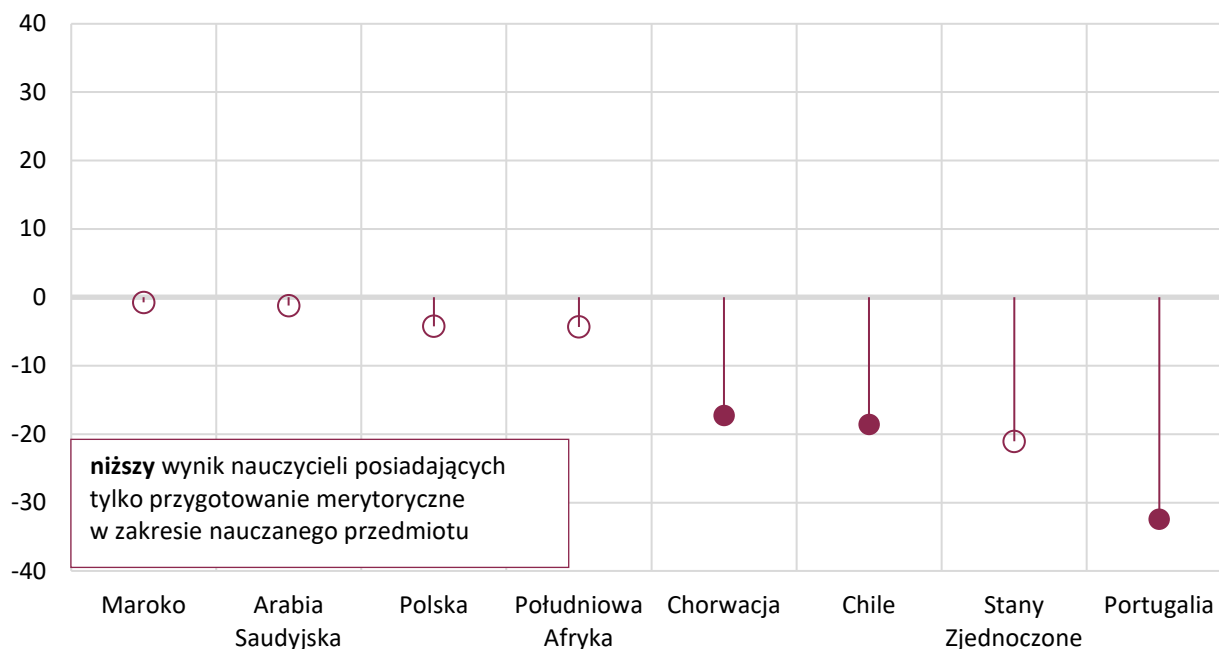
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Analiza regresji uwzględniająca oprócz informacji o ścieżkach uzyskania kwalifikacji także dodatkowe zmienne: cechy nauczyciela (płeć, wiek i staż pracy) i charakterystyki szkoły potwierdza te obserwacje. Ścisłej, analiza ta wykazała przewagę standardowego przygotowania do zawodu nad przygotowaniem jedynie w zakresie nauczanego przedmiotu w przypadku nauczycieli z Chile, Chorwacji i Portugalii. W przypadku innych krajów różnice w wynikach nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego i z pełnym przygotowaniem nauczycielskim były nieistotne statystycznie (wykres 3.3).

Wykres 3.3. Wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej a przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu bez przygotowania pedagogicznego

Różnica w wyniku na skali wiedzy pedagogicznej nauczycieli wyłącznie z przygotowaniem merytorycznym w zakresie nauczanego przedmiotu w porównaniu z nauczycielami z przygotowaniem w trybie standardowej ścieżki

różnica w pkt na skali wiedzy pedagogicznej



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

Na podstawie regresji liniowej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej).

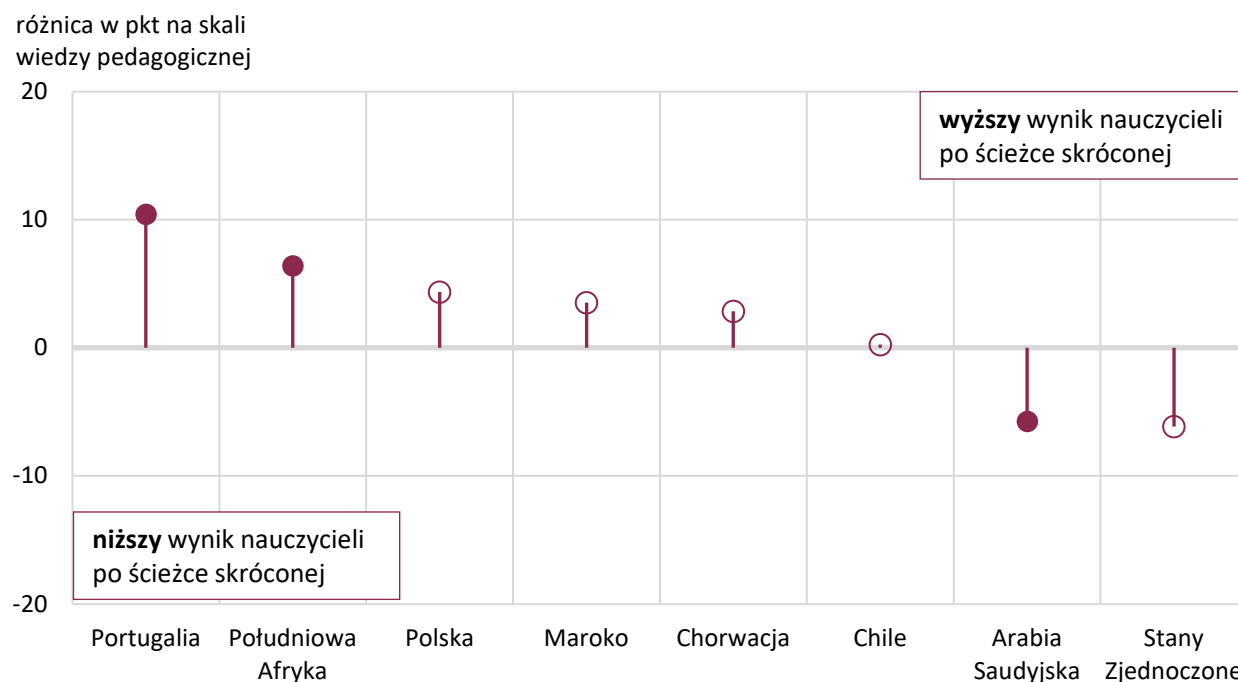
Kraje uporządkowano malejącego według różnicy na skali wiedzy pedagogicznej (współczynnika regresji). Różnice istotne oznaczone są wypełnionym znacznikiem.

Źródło: OECD (2026a).

Również analiza różnic w wynikach pomiaru wiedzy pedagogicznej pomiędzy nauczycielami uzyskującymi kwalifikacje zawodowe w ramach ścieżki standardowej i skróconej pokazuje brak jednoznacznych zależności. W większości krajów różnice w tym zakresie są nieistotne statystycznie, przewaga ścieżki standardowej względem skróconej dotyczyła tylko nauczycieli z Arabii Saudyjskiej, a przewaga ścieżki skróconej – nauczycieli z Południowej Afryki i Portugalii (wykres 3.4).

Wykres 3.4. Wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej a skrócona ścieżka przygotowania do zawodu

Różnica w wyniku na skali wiedzy pedagogicznej nauczycieli z przygotowaniem w trybie skróconej ścieżki w porównaniu z nauczycielami z przygotowaniem w trybie standardowej ścieżki



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

Na podstawie regresji liniowej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej).

Kraje uporządkowano malejącego według różnicy na skali wiedzy pedagogicznej (współczynnika regresji). Różnice istotne oznaczone są wypełnionym znacznikiem.

Źródło: OECD (2026a).

Badanie TKS nie gromadzi informacji jakościowych o tym, co składa się na przygotowanie do zawodu, jeśli chodzi o obszary wiedzy, treści i sposób jego przeprowadzania. Bez tych informacji nie sposób wskazać różnic zarówno między takimi samymi rozwiązaniami działającymi w poszczególnych krajach, jak i różnymi rozwiązaniami wewnątrz krajów. A to one, także w odniesieniu do doskonalenia zawodowego, mogą stać np. za różnicami w wynikach pomiaru wiedzy TKS między nauczycielami portugalskimi i polskimi, którzy nie różnią się poziomem wykształcenia i ścieżką wejścia do zawodu. Różnice jakościowe mogłyby też stanowić wyjaśnienie wyników amerykańskich – braku różnic w pomiarze wiedzy TKS między nauczycielami po studiach I albo II stopnia oraz między nauczycielami, którzy weszli do zawodu ścieżką standardową albo skróconą.

Czas uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania

Nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje w ciągu ostatnich pięciu lat przed badaniem TKS, stanowią w Polsce jedynie 4% ogółu, co odzwierciedla niską dynamikę odnowy zawodu. Podobnie jest

w Portugalii (5%) i Arabii Saudyjskiej (3%), w Chorwacji udział nauczycieli z kwalifikacjami nabytymi w tym czasie jest nieco wyższy (8%). W pozostałych krajach w badaniu TKS udział nauczycieli świeżo po studiach i wchodzących do zawodu jest znacząco wyższy i wynosi w przybliżeniu od 20% do 30% (tabela 3.21).

Tabela 3.21. Odsetek nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje do nauczania w ciągu ostatnich pięciu lat przed badaniem TKS oraz wcześniej, i ich wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej

Kraj	Odsetek nauczycieli, którzy uzyskali pierwsze kwalifikacje do nauczania		Średni wynik pomiaru wiedzy nauczycieli, którzy uzyskali pierwsze kwalifikacje do nauczania	
	przed 2019 r.	w latach 2019–2024	przed 2019 r.	w latach 2019–2024
Arabia Saudyjska	97% (0,5)	3% (0,5)	219 (0,8)	225 (5,1)
Chile	81% (1,3)	19% (1,3)	254 (2,0)	259 (4,1)
Chorwacja	92% (0,7)	8% (0,7)	269 (1,2)	276 (3,2)
Maroko	73% (1,2)	27% (1,2)	225 (1,0)	225 (1,8)
Polska	96% (0,4)	4% (0,4)	270 (0,8)	268 (3,6)
Południowa Afryka	71% (1,3)	29% (1,3)	224 (1,9)	232 (2,2)
Portugalia	95% (0,4)	5% (0,4)	275 (1,0)	263 (4,9)
Stany Zjednoczone	79% (1,6)	21% (1,6)	272 (4,2)	256 (6,6)

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

W Polsce i pięciu innych krajach wynik w zakresie wiedzy pedagogicznej nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje w ciągu ostatnich pięciu lat przed badaniem, nie różni się istotnie od wyników kadry z kwalifikacjami uzyskanymi wcześniej (tabela 3.21). Jedynie portugalscy nauczyciele z kwalifikacjami uzyskanymi w okresie pięciu lat przed badaniem mieli niższe wyniki w pomiarze wiedzy niż nauczyciele, którzy kwalifikacje uzyskiwali wcześniej. Nauczyciele południowoafrykańscy odwrotnie – adepci zawodu mieli wyniki wyższe, co może być np. sygnałem, że reformowany system podnoszenia standardów i kształcenia nauczycieli przynosi w tym kraju efekty. W przypadku krajów z niskimi odsetkami nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje do nauczania w ostatnich latach, omawiane wyniki należy interpretować z ostrożnością ze względu na wyższą niepewność w oszacowaniach.

Nieodległe w czasie przygotowanie do zawodu może dawać przewagę w zakresie najbardziej aktualnej wiedzy czy innowacji, ale jednocześnie krótkie doświadczenie pracy w szkole może stanowić barierę dla sprawnego wykorzystania wiedzy w praktyce. Przemiany zadań edukacji, roli szkół i nauczycieli wymagają zatem polityki dwutorowej: z jednej strony ustawicznego doskonalenia zawodowego kadry będącej już w zawodzie, z drugiej zaś – elastycznych zmian w treściach i strukturze przygotowania nauczycieli wchodzących do zawodu.

Brak zróżnicowania wyników w Polsce sugeruje, że niedawne ukończenie przygotowania do zawodu nie wiąże się z posiadaniem specyficznych, wyższych zasobów wiedzy pedagogicznej względem reszty kadry. W kontekście znikomego napływu nowych nauczycieli oznacza to, że ciężar utrzymania i aktualizacji kompetencji w systemie spoczywa niemal w całości na nauczycielach, którzy kształcenie do zawodu odbyli dawnej, co podkreśla wagę efektywnego systemu doskonalenia zawodowego.

Kwalifikacje do nauczania przedmiotów szkolnych i nauczane przedmioty szkolne

W badaniu TKS nauczyciele wskazywali przedmioty (lub grupy przedmiotów)⁶, do których nauczania posiadają kwalifikacje wynikające z odbytego kształcenia. Wskazywali także, których przedmiotów (lub grup przedmiotów) uczyli w roku szkolnym, w którym odbyło się badanie.

Badając związek między poziomem wiedzy pedagogicznej a specjalizacją przedmiotową nauczyciela, najpierw sprawdzono, czy posiadanie kwalifikacji do nauczania danego przedmiotu lub grupy przedmiotów ma związek z zasobami wiedzy pedagogicznej. W tym celu porównano wyniki nauczycieli z kwalifikacjami do nauczania danego przedmiotu lub grupy przedmiotów z wynikami pozostałych nauczycieli łącznie. Następnie przeprowadzono analogiczną analizę ze względu na nauczane przedmioty, porównując wyniki nauczycieli uczących danego przedmiotu lub grupy przedmiotów z wynikami pozostałych nauczycieli łącznie.

Zaobserwowano pewne prawidłowości dotyczące przedmiotów szkolnych akademickich, tj. wywodzących się z dyscyplin naukowych, i nieakademickich – o charakterze praktycznym, artystycznym, formacyjnym. W Polsce wyróżniają się nauczyciele języków obcych nowożytnych, których średnie wyniki w pomiarze wiedzy pedagogicznej są wyższe niż pozostałych nauczycieli. Natomiast istotnie niższe są wyniki nauczycieli wychowania fizycznego, sztuki oraz religii lub etyki (tabela 3.22). Różnice obserwowane w Polsce wpisują się w szersze trendy. Nauczyciele posiadający kwalifikacje do nauczania języków obcych uzyskiwali wyższe wyniki także w Chorwacji. Oprócz Polski niższe wyniki nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania wychowania fizycznego wystąpiły w Portugalii, Stanach Zjednoczonych i Arabii Saudyjskiej, religii – w Portugalii i Arabii Saudyjskiej, a sztuki – w Portugalii i Chile.

⁶ W międzynarodowym kwestionariuszu badania TKS wymienione były następujące przedmioty lub grupy przedmiotów (w nawiasach podano przedmioty odpowiadające im w polskim ramowym planie nauczania dla klas 5–8): czytanie, pisanie i literatura (język polski, język regionalny); języki obce nowożytne; matematyka; nauki przyrodnicze (biologia, chemia, fizyka, przyroda); nauki społeczne (historia, wiedza o społeczeństwie, geografia); religia lub etyka; sztuka (plastyka, muzyka); technologia (informatyka), wychowanie fizyczne; starożytna greka lub łacina; umiejętności praktyczne i zawodowe oraz inne przedmioty.

Tabela 3.22. Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według grup przedmiotów, do których nauczania nauczyciele klas 5–8 w Polsce mają kwalifikacje, i według grup przedmiotów, których nauczają

Grupa przedmiotów	Średni wynik nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania przedmiotu (niezależnie czy go nauczają)	Średni wynik nauczycieli uczących przedmiotu w roku szkolnym, w którym odbyło się badanie
Czytanie, pisanie i literatura (język polski)	271 (1,8)	273 (2,0)
Matematyka	270 (1,4)	273 (1,9)
Nauki przyrodnicze (fizyka, chemia, biologia, przyroda)	269 (1,9)	272 (2,1)
Nauki społeczne (historia, wiedza o społeczeństwie, geografia)	269 (2,0)	272 (2,0)
Języki obce nowożytne	274 (1,7) ▲	275 (1,8) ▲
Technologia (informatyka)	269 (1,9)	273 (2,3)
Sztuka (muzyka, plastyka)	262 (2,0) ▼	268 (2,4)
Wychowanie fizyczne	258 (1,6) ▼	264 (1,9) ▼
Religia i/lub etyka	259 (2,1) ▼	264 (2,9) ▼

▲ wynik statystycznie istotnie wyższy od wyniku nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania innych przedmiotów/nauczających innych przedmiotów

▼ wynik statystycznie istotnie niższy od wyniku nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania innych przedmiotów/nauczających innych przedmiotów

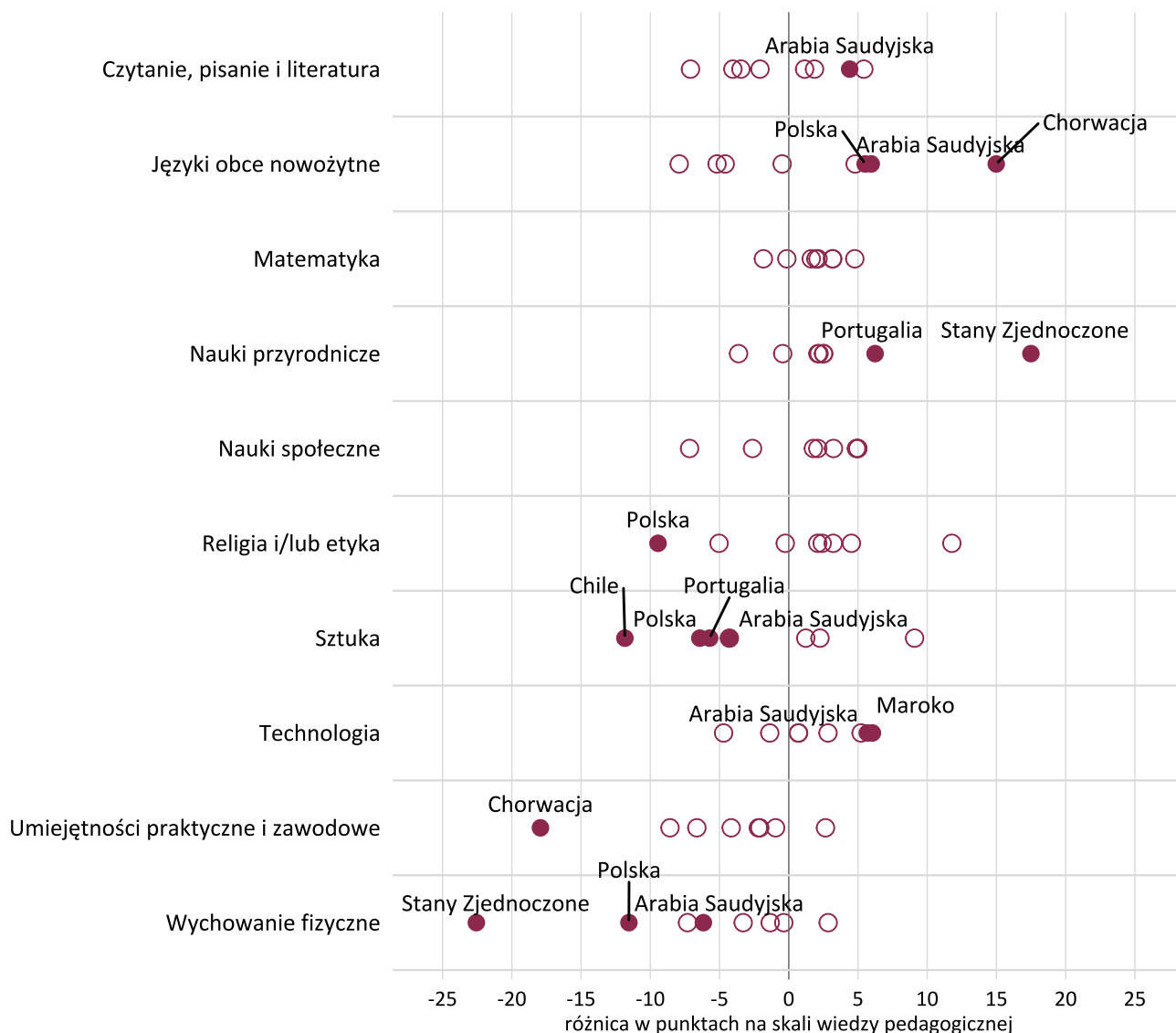
Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie TKS.

Analiza regresji uwzględniająca dodatkowe zmienne: cechy nauczycieli (płeć, wiek i staż pracy) oraz szkoły (lokalizację, status publicznoprawny i skład uczniowski) prowadzi do podobnych wniosków. Pozytywny związek zasobów wiedzy pedagogicznej z przygotowaniem do nauczania w zakresie języków obcych nowożytnych dotyczy nauczycieli polskich, a także z Chorwacji i z Arabii Saudyjskiej. Natomiast związek negatywny występuje w przypadku nauczycieli z wykształceniem w zakresie wychowania fizycznego – w Polsce, Stanach Zjednoczonych i Arabii Saudyjskiej, sztuki – w Polsce, Chile, Portugalii i Arabii Saudyjskiej oraz religii/etyki – wyłącznie w Polsce (wykres 3.5). Bardzo podobne prawidłowości wystąpiły w przypadku przedmiotów nauczanych (wykres 3.6). Warto także zauważyć, że w Polsce w przypadku nauczycieli innych przedmiotów lub grup przedmiotów związków takich nie ma.

Wykres 3.5. Związek między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a posiadaniem kwalifikacji do nauczania przedmiotów z wymienionych grup w badaniu TKS

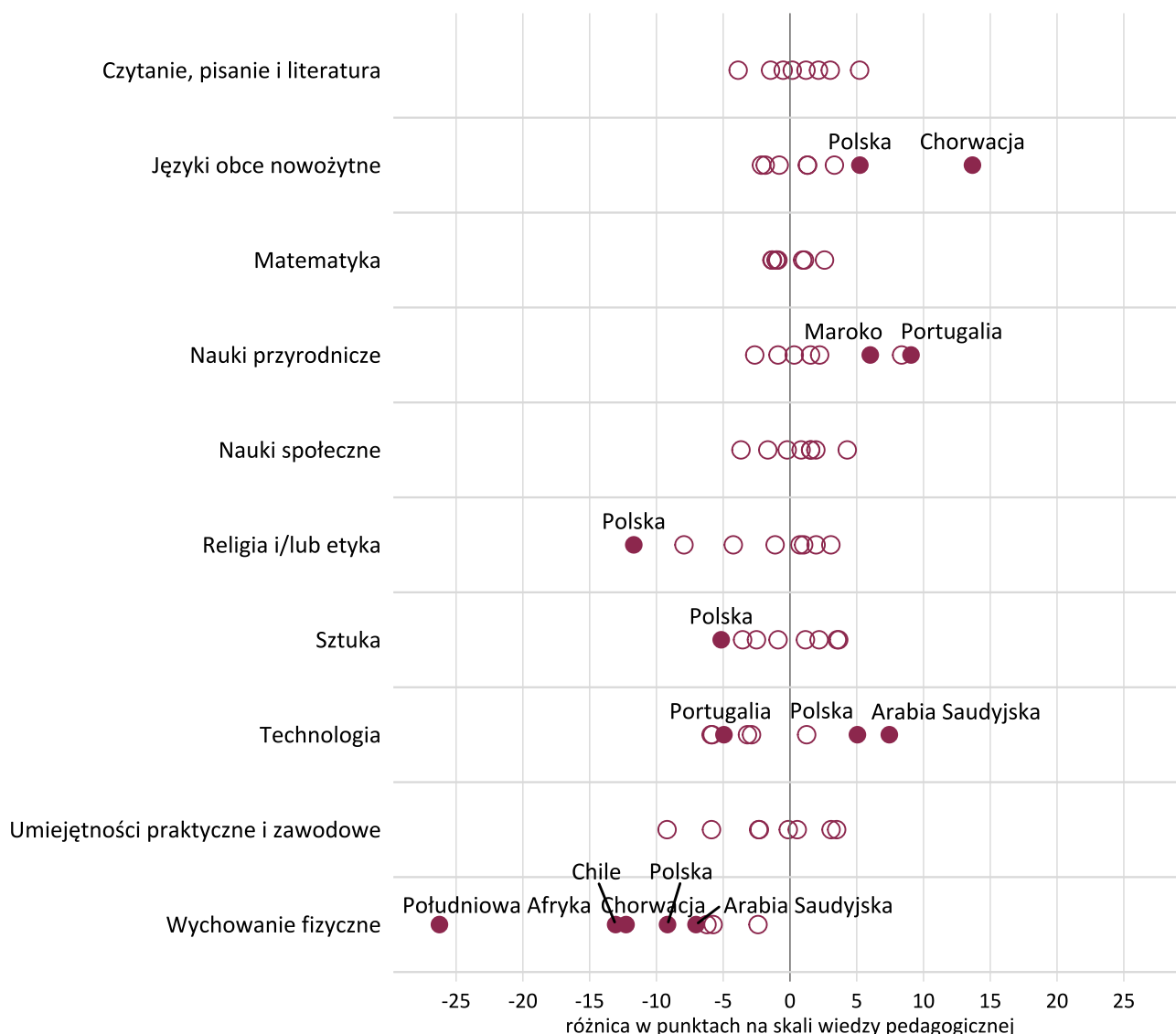


Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce kl. 5–8 szkoły podstawowej).

Na podstawie regresji liniowej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej).

Źródło: OECD (2026a).

Wykres 3.6. Związek między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a nauczaniem przedmiotów z wymienionych grup w badaniu TKS



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

Na podstawie regresji liniowej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej).

Źródło: OECD (2026a).

Zależności, które pokazują polskie wyniki badania TKS, zdają się dobrze wpisywać w krajowe uwarunkowania przygotowania oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli. Organizacja i jakość przygotowania pedagogicznego, w tym przygotowania w zakresie dydaktyki przedmiotowej – mimo jednego standardu kształcenia nauczycielskiego – może być odmienna w zależności od uczelni lub specjalizacji przedmiotowej. Ważną kwestią wydaje się także usytuowanie w przygotowaniu pedagogicznym dydaktyk szczegółowych – osadzenie i integracja z innymi treściami i umiejętnościami, np. psychologiczno-pedagogicznymi, a także sama jakość dydaktyk szczegółowych w zależności od przedmiotu. Nie bez znaczenia wydaje się także wspomniana

wcześniej wariantowość w trybie odbywania przygotowania pedagogicznego, m.in. na kursach kwalifikacyjnych. Warto podkreślić również konieczność rozumienia i uprawomocnienia dydaktyk przedmiotowych – nie jako metodyki nauczania danego przedmiotu szkolnego, lecz autonomicznego obszaru badawczego: pedagogiki i innych nauk humanistycznych i społecznych, przyrodniczych czy matematycznych.

Płeć

Zawód nauczycielski jest silnie sfeminizowany w bardzo wielu systemach edukacji na świecie. W 49 krajach badania TALIS 2024 średnio 69% kadry to nauczycielki, w 22 krajach Unii Europejskiej – 72% (Paczuska, 2025). W badaniu TKS uczestniczyły natomiast kraje także o bardziej zrównoważonych proporcjach płci nauczycieli (tabela 3.23).

Wyniki badania TKS wskazują na niekiedy znaczące zróżnicowanie wiedzy zawodowej nauczycieli pomiędzy poszczególnymi systemami edukacji. Jednak niezależnie od średniego wyniku krajowego w pięciu z ośmiu badanych państw – w tym w Polsce – średnie wyniki mężczyzn są istotnie niższe niż kobiet (tabela 3.23).

Tabela 3.23. Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według płci w badaniu TKS

Kraj	Odsetek nauczycieli		Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej	
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni
Arabia Saudyjska	49% (1,0)	51% (1,0)	225 (1,2)	211 (1,4) ▼
Chile	62% (1,4)	38% (1,4)	257 (2,3)	251 (2,2) ▼
Chorwacja	80% (0,9)	20% (0,9)	272 (1,4)	257 (2,5) ▼
Maroko	46% (0,9)	54% (0,9)	227 (1,0)	221 (1,4) ▼
Polska	79% (0,9)	21% (0,9)	271 (0,9)	262 (1,7) ▼
Południowa Afryka	65% (1,3)	35% (1,3)	227 (1,7)	222 (2,6)
Portugalia	75% (0,9)	24% (0,8)	275 (1,1)	271 (1,6)
Stany Zjednoczone	69% (2,2)	31% (2,3)	268 (4,2)	266 (4,5)

▼ średni wynik mężczyzn istotnie statystycznie niższy od wyniku kobiet

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Mężczyźni są nadreprezentowani w grupie kadry z najniższymi wynikami (25% najniższych wyników w danym kraju) w sześciu krajach – z wyłączeniem Stanów Zjednoczonych i Południowej Afryki. Spośród wszystkich nauczycieli mężczyzn w Polsce w dolnym kwartylu znalazło się 36%, a spośród nauczycielek tylko 22%. W Polsce, Chorwacji i Arabii Saudyjskiej zjawisku temu towarzyszy nadreprezentacja kobiet wśród kadry z najwyższymi wynikami (25% najwyższych wyników w danym kraju), w Polsce jest to 27% nauczycielek i 17% nauczycieli (wykres 3.7).

Wykres 3.7. Odsetek kobiet i mężczyzn, którzy znaleźli się w dolnym kwartylu (25% najniższych wyników) i górnym kwartylu (25% najwyższych wyników) wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

	Polska	Arabia Saudyjska	Chile	Chorwacja
Dolny kwartyl				
Kobiety	22%	16%	21%	21%
Mężczyźni	36%	33%	31%	40%
Górny kwartyl				
Kobiety	27%	34%	27%	28%
Mężczyźni	17%	16%	22%	15%
	Maroko	Południowa Afryka	Portugalia	Stany Zjednoczone
Dolny kwartyl				
Kobiety	22%	23%	24%	23%
Mężczyźni	27%	27%	30%	29%
Górny kwartyl				
Kobiety	27%	27%	26%	28%
Mężczyźni	24%	22%	23%	20%

Dotyczy nauczycieli poziomu ISCED 2 (w Polsce nauczycieli kl. 5–8 szkoły podstawowej). Ciemniejszym kolorem oznaczono grupy, gdzie występowała istotna statystycznie różnica między kobietami a mężczyznami.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Co może stać tymi różnicami? Uwarunkowania kulturowe – społeczny odbiór zawodu, jego wizerunek jako profesji typowo kobiecej, półprofesji, czyli zawodu niespecjalistycznego i niespełniającego kryteriów profesjonalizacji, stereotypy dotyczące płci, zgodnie z którymi mężczyźni nie podejmują pracy w zawodach opiekuńczych, niskie zarobki w edukacji – wszystko to buduje specyficzną tożsamość zawodu. Czynniki te są najczęściej podawanymi przyczynami tego, że mężczyźni rzadko wybierają zawód nauczyciela lub nie wybierają go jako pierwszej ścieżki kariery, a także tego, że występuje negatywna selekcja do zawodu nauczyciela (Gromkowska-Melosik, 2013; Mezza, 2022). Te zjawiska mogą się wiązać z odmiennymi trybami kształcenia i wchodzenia do zawodu przez kobiety i mężczyzn. Dane TKS to ilustrują (tabela 3.24). W niektórych krajach znacząco mniej nauczycieli w porównaniu z nauczycielkami przeszło standardowe kształcenie nauczycielskie, za to więcej ma inne kwalifikacje albo wyłącznie przygotowanie kierunkowe. Mężczyźni i kobiety różnicuje też poziom wykształcenia. Widoczne są również różnice

między nauczycielkami i nauczycielami, jeśli chodzi o wybór zawodu nauczycielskiego jako pierwszej ścieżki kariery. Także w Polsce istotnie mniej mężczyzn niż kobiet zadeklarowało, że nauczanie było ich pierwszym zawodem.

Tabela 3.24. Charakterystyka wejścia kobiet i mężczyzn do zawodu nauczyciela

Kraj	Nauczyciele po standardowej ścieżce uzyskania kwalifikacji		Nauczyciele, dla których nauczanie było ścieżką kariery zawodowej pierwszego wyboru		Nauczyciele po studiach II stopnia lub doktoracie (ISCED 7 lub 8)	
	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni
Arabia Saudyjska	15% (1,5)	15% (1,3)	93% (0,9)	91% (0,8)	4% (0,7)	7% (1,0)
Chile	75% (2,3)	73% (2,6)	70% (2,1)	69% (2,6)	39% (2,2)	31% (2,6)
Chorwacja	86% (1,0)	73% (2,5)	78% (1,4)	65% (2,7)	92% (0,7)	93% (1,4)
Maroko	55% (1,6)	57% (1,4)	79% (1,5)	76% (1,7)	16% (1,2)	22% (1,4)
Polska	94% (0,7)	95% (1,1)	80% (1,3)	70% (2,8)	97% (0,6)	95% (1,1)
Południowa Afryka	48% (2,1)	50% (2,4)	68% (1,4)	66% (2,2)	22% (1,4)	19% (1,9)
Portugalia	95% (0,6)	90% (1,4)	89% (0,8)	87% (1,5)	95% (0,6)	93% (1,2)
Stany Zjednoczone	71% (2,3)	66% (3,7)	64% (2,6)	56% (3,5)	59% (2,8)	53% (4,3)

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Pogrubienie oznacza różnice istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Różnice mogą wiązać się również np. z przygotowaniem kobiet do prowadzenia nauczania na wcześniejszych etapach edukacyjnych, gdzie większy nacisk kładzie się na pedagogikę ogólną i psychologię rozwojową. Mogą także wynikać z odmiennych ról zawodowych podejmowanych w edukacji przez mężczyzn, innych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego.

W Polsce nie ma różnic między średnimi wynikami pomiaru wiedzy pedagogicznej kobiet i mężczyzn posiadających kwalifikacje do nauczania tych samych przedmiotów szkolnych lub grup przedmiotów. Analizy dla wszystkich krajów omawiane w sekcji „Kwalifikacje do nauczania przedmiotów szkolnych oraz nauczane przedmioty szkolne” pokazują niezależny od płci związek poziomu wiedzy pedagogicznej nauczycieli z przedmiotem szkolnym, do którego nauczania mają kwalifikacje lub którego uczą. W Polsce mężczyźni są nadreprezentowani wśród nauczycieli wychowania fizycznego oraz religii, czyli przedmiotów, które wykazują negatywny związek z poziomem wiedzy pedagogicznej. Przy ogólnym udziale mężczyzn w kadrze nauczycielskiej na poziomie około 20% wśród nauczycieli wychowania fizycznego stanowią oni ponad 40%, a wśród nauczycieli religii prawie 30%. Oznacza to, że choć negatywny związek wyniku pomiaru wiedzy z niektórymi przedmiotami występuje tak samo dla mężczyzn i kobiet, to jednak duża część mężczyzn będących w zawodzie nauczycielskim jest związana z grupami przedmiotów, dla których wyniki pomiaru wiedzy były niższe.

Tabela 3.25. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli klas 5–8 w Polsce w zależności od płci – nauczyciele, dla których nauczanie było ścieżką kariery zawodowej pierwszego wyboru

Nauczyciele „pierwszej kariery”	Odsetek nauczycieli	Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej	Odsetek nauczycieli na poziomie 3 wiedzy pedagogicznej
Kobiety	96% (0,6)]	272 (0,8)]	28% (1,6)]
Mężczyźni	91% (1,7)]	262 (1,8)]	17% (2,5)]

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS

Tabela 3.26. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli klas 5–8 w Polsce w zależności od płci – nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje do nauczania w trybie standardowej ścieżki

Nauczyciele po standardowej ścieżce uzyskania kwalifikacji	Odsetek nauczycieli	Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej	Odsetek nauczycieli na poziomie 3 wiedzy pedagogicznej
Kobiety	94% (0,7)]	272 (0,8)]	28% (1,7)]
Mężczyźni	95% (1,1)]	262 (1,7)]	17% (2,3)]

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Tabela 3.27. Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli klas 5–8 w Polsce w zależności od płci – nauczyciele, dla których najwyższym ukończonym poziomem wykształcenia były studia wyższe zakończone uzyskaniem dyplomu magistra

Nauczyciele po studiach wyższych zakończonych uzyskaniem dyplomu magistra	Odsetek nauczycieli	Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej	Odsetek nauczycieli na poziomie 3 wiedzy pedagogicznej
Kobiety	96% (0,6)]	272 (0,8)]	27% (1,8)]
Mężczyźni	93% (1,3)]	262 (1,8)]	17% (2,5)]

Symbolem] oznaczono wartości, między którymi wystąpiła różnica istotna statystycznie.

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Warto zauważyć, że różnice między nauczycielkami i nauczycielami widoczne są także w innych wymiarach profilu zawodowego, np. w zasobach osobistych – w orientacjach motywacyjnych do wykonywania zawodu, doświadczanym stresie, a także empatii wobec uczniów, wspieraniu

ich rozwoju społeczno-emocjonalnego – co pokazują wyniki badania TALIS 2024 (OECD, 2026b; Paczuska, 2025). W badaniu TKS widać też pewne tendencje dotyczące samooceny – poczucia własnej skuteczności zawodowej. Poza Marokiem i Arabią Saudyjską we wszystkich krajach, w tym Polsce, mężczyźni czują się mniej pewnie w obszarze nauczania niż kobiety, ale w zakresie zarządzania klasą i angażowania uczniów różnic już nie ma lub są one mniej systematyczne.

Staż pracy w zawodzie i wiek nauczycieli

Aby ocenić, czy zasoby wiedzy pedagogicznej różnią się w zależności od wieku i doświadczenia zawodowego nauczycieli, przeanalizowano średnie wyniki w zakresie wiedzy pedagogicznej w wyodrębnionych grupach wiekowych i stażowych, przyjmując za punkt odniesienia najmłodsze kohorty (poniżej 30. roku życia oraz do 5 lat stażu pracy jako nauczyciel). Z uwagi na przekrojowy charakter badania TKS omawiane dane ilustrują różnice między kohortami, a nie dynamikę indywidualnego rozwoju poszczególnych nauczycieli.

Tabela 3.28. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej według długości stażu pracy w zawodzie nauczyciela w badaniu TKS

Oznaczono różnice istotne statystycznie w stosunku do kategorii „staż pracy – 5 lat lub mniej”

Kraj	Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według stażu pracy				
	Kategoria odniesienia: 5 lat lub mniej	6–10 lat	11–20 lat	21–30 lat	pow. 30 lat
Arabia Saudyjska	225 (2,6)	221 (1,9)	219 (1,2) ▼	216 (1,6) ▼	214 (4,2)
Chile	257 (3,6)	258 (2,5)	252 (3,3)	250 (4,4)	252 (6,2)
Chorwacja	271 (2,0)	268 (3,0)	269 (2,0)	272 (1,8)	262 (3,5) ▼
Maroko	225 (1,3)	226 (1,7)	227 (1,6)	224 (1,6)	208 (6,5) ▼
Polska	264 (4,0)	272 (2,6)	269 (1,8)	273 (1,2) ▲	268 (1,2)
Południowa Afryka	232 (1,7)	226 (3,0)	223 (2,7) ▼	221 (2,7)	227 (5,2)
Portugalia	264 (3,1)	268 (3,6)	271 (2,5)	278 (1,4) ▲	276 (1,4) ▲
Stany Zjednoczone	251 (6,0)	260 (9,0)	287 (3,8) ▲	281 (4,5) ▲	265 (13,5)

▲ wynik istotnie statystycznie wyższy niż w grupie nauczycieli o stażu pracy 5 lat lub mniej

▼ wynik istotnie statystycznie niższy niż w grupie nauczycieli o stażu pracy 5 lat lub mniej

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Tabela 3.29. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej według wieku nauczycieli w badaniu TKS

Oznaczono różnice istotne statystycznie w stosunku do kategorii „wiek – poniżej 30 lat”

Kraj	Średni wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej według wieku nauczycieli				
	Kategoria odniesienia: poniżej 30 lat	30–39 lat	40–49 lat	50–59 lat	60 lat lub więcej
Arabia Saudyjska	219 (5,2)	219 (2,0)	219 (1,1)	213 (1,7)	c
Chile	255 (4,5)	259 (2,3)	251 (3,7)	251 (3,0)	244 (6,9)
Chorwacja	274 (3,3)	268 (2,3)	270 (2,1)	272 (1,7)	255 (4,1) ▼
Maroko	225 (1,5)	226 (1,3)	226 (1,5)	220 (2,3) ▼	210 (7,8) ▼
Polska	268 (5,3)	269 (2,3)	271 (1,3)	270 (1,1)	268 (2,6)
Południowa Afryka	234 (2,2)	227 (2,1) ▼	221 (3,3) ▼	217 (2,5) ▼	234 (4,3)
Portugalia	268 (4,5)	261 (5,9)	273 (1,6)	278 (1,3) ▲	269 (2,4)
Stany Zjednoczone	248 (8,5)	269 (5,9) ▲	275 (4,4) ▲	280 (4,7) ▲	274 (6,5) ▲

▲ wynik istotnie statystycznie wyższy niż w grupie nauczycieli w wieku poniżej 30 lat

▼ wynik istotnie statystycznie niższy niż w grupie nauczycieli w wieku poniżej 30 lat

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Związek wieku i stażu pracy z poziomem wiedzy pedagogicznej przyjmuje w badanych krajach trzy odmienne formy (tabele 3.28 i 3.29). Pierwsza z nich, charakterystyczna dla Polski, a także Chile, to brak istotnego zróżnicowania wyników między początkującymi a pozostałymi nauczycielami. W polskim systemie edukacji, niezależnie od wieku i stażu, średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej są w przeważającej mierze zbliżone. Wyjątkiem jest grupa nauczycieli o stażu od 21 do 30 lat, która jako jedyna osiągnęła wynik istotnie wyższy niż nauczyciele wchodzący do zawodu.

W drugiej grupie państw, reprezentowanej przez Stany Zjednoczone i Portugalię, nauczyciele ze starszych grup wiekowych i z dłuższym stażem osiągnęli wyższe wyniki w pomiarze wiedzy pedagogicznej niż nauczyciele najmłodszy wiekiem i stażem. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w systemie amerykańskim, gdzie każda grupa powyżej 30. roku życia osiągnęła wyższe wyniki niż najmłodszy nauczyciele.

Zupełnie odwrotną dynamikę zaobserwowano m.in. w Chorwacji, a także w badanych państwach pozaeuropejskich (Maroku, Południowej Afryce i Arabii Saudyjskiej), gdzie to wybrane starsze/ bardziej doświadczone grupy kadry cechowały się niższymi wynikami niż nauczyciele na początku drogi zawodowej.

Różnice w średnich wynikach należy rozpatrywać przez pryzmat skrajnie zróżnicowanej demografii badanych systemów. O ile bowiem w Polsce i Portugalii silnie dominują kadry z wieloletnim doświadczeniem, a najmłodszy nauczyciele stanowią mniejszość, o tyle w Maroku czy Południowej Afryce osoby wchodzące do zawodu to blisko jedna trzecia całej populacji (tabela 3.30).

Tabela 3.30. Odsetek nauczycieli według grup wieku i stażu pracy w badaniu TKS

Kraj	Grupy wieku			Grupy lat stażu pracy		
	Poniżej 30 lat	30–49 lat	50 lat i więcej	Poniżej 5 lat	6–10 lat	Powyżej 10 lat
Arabia Saudyjska	5% (0,6)	77% (1,0)	18% (1)	11% (1,0)	14% (0,9)	75% (1,3)
Chile	16% (1,4)	62% (1,9)	22% (1,5)	23% (1,6)	22% (1,6)	55% (2,0)
Chorwacja	6% (0,5)	68% (1,0)	26% (1)	15% (1,0)	16% (0,9)	69% (1,2)
Maroko	24% (1,1)	55% (1,1)	21% (1,2)	30% (1,2)	26% (0,9)	43% (1,4)
Polska	3% (0,5)	52% (1,4)	44% (1,3)	7% (0,6)	12% (1,1)	81% (1,3)
Południowa Afryka	24% (1,1)	45% (1,2)	31% (1,1)	31% (1,2)	21% (1,1)	48% (1,3)
Portugalia	2% (0,3)	37% (0,9)	60% (1)	8% (0,6)	5% (0,6)	87% (0,7)
Stany Zjednoczone	17% (1,6)	54% (1,7)	29% (1,8)	25% (1,6)	19% (1,4)	56% (2,0)

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Ze względu na te dysproporcje analizę średnich wyników uzupełniono o rozkład kwartylowy (tabele 3.31 i 3.32). Wskazuje on, jaki odsetek skrajnych grup wiekowych i stażowych trafia do dolnego lub górnego kwartylu wyników w danym kraju (odpowiednio 25% najniższych i najwyższych wyników w kraju). Za punkt odniesienia przyjęto tu rozkład równomierny (25% grupy w kwartylu) – każda wartość powyżej tego progu oznacza nadreprezentację.

Tabela 3.31. Odsetek nauczycieli z danej grupy stażowej, którzy znaleźli się w dolnym kwartylu (25% najniższych wyników) i górnym kwartylu (25% najwyższych wyników) wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

Kraj	Nauczyciele, którzy znaleźli się w dolnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej			Nauczyciele, którzy znaleźli się w górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej		
	Poniżej 5 lat	6–10 lat	Powyżej 10 lat	Poniżej 5 lat	6–10 lat	Powyżej 10 lat
Arabia Saudyjska	22% (3,5)	23% (2,6)	24% (1,3)	36% (4,6)	30% (2,8)	23% (1,2)
Chile	21% (3,7)	22% (3,8)	28% (2,8)	28% (3,7)	29% (3,6)	23% (2)
Chorwacja	26% (2,8)	24% (2,5)	25% (1,3)	26% (2,9)	26% (3)	25% (1,3)
Maroko	24% (2,4)	21% (2,2)	28% (2,1)	25% (2,2)	28% (1,9)	24% (1,7)
Polska	29% (5,2)	22% (4,2)	25% (1,4)	26% (4,2)	29% (4,5)	25% (1,3)
Południowa Afryka	19% (2)	23% (3,4)	28% (2,3)	30% (2,5)	26% (3,1)	22% (1,8)
Portugalia	35% (3,7)	33% (5,3)	23% (1,1)	13% (2,8)	16% (5)	27% (1)
Stany Zjednoczone	38% (7,4)	27% (4,6)	15% (2,4)	17% (3)	28% (5,1)	30% (2,6)

Symbolem] oznaczono pary wartości, dla których różnica była istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Tabela 3.32. Odsetek nauczycieli z danej grupy wiekowej, którzy znaleźli się w dolnym kwartylu (25% najniższych wyników) i górnym kwartylu (25% najwyższych wyników) wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

Kraj	Nauczyciele, którzy znaleźli się w dolnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej			Nauczyciele, którzy znaleźli się w górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej		
	Poniżej 30 lat	30–49 lat	50 lat i więcej	Poniżej 30 lat	30–49 lat	50 lat i więcej
Arabia Saudyjska	33% (5,8)	23% (1,2)	31% (2,8)	26% (6,9)	27% (1,2)	17% (2,4)
Chile	20% (4,4)	24% (2)	32% (4,7)	25% (3,9)	28% (2,2)	16% (3,0)
Chorwacja	18% (3,9)	24% (1,5)	28% (2,1)	29% (5,9)	27% (1,4)	20% (2,0)
Maroko	23% (2,7)	21% (1,6)	37% (3,1)	26% (2,5)	28% (1,4)	17% (2,3)
Polska	23% (7,3)	25% (2)	25% (2,3)	27% (7,1)	27% (2,0)	23% (1,9)
Południowa Afryka	17% (2,4)	25% (1,9)	31% (2,7)	33% (2,7)	25% (1,9)	19% (2,4)
Portugalia	33% (7,0)	26% (1,7)	24% (1,4)	13% (5,5)	24% (1,6)	26% (1,3)

Kraj	Nauczyciele, którzy znaleźli się w dolnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej			Nauczyciele, którzy znaleźli się w górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej		
	Poniżej 30 lat	30-49 lat	50 lat i więcej	Poniżej 30 lat	30-49 lat	50 lat i więcej
Stany Zjednoczone	36% (4,3)	21% (3,0)	20% (4,0)	16% (3,1)	29% (2,9)	27% (3,7)

Symbolem **I** oznaczono pary wartości, dla których różnica była istotna statystycznie.

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

W nawiasie () podano błąd standardowy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

W wielu krajach występuje związek między wiekiem lub stażem nauczycieli a ich wynikami w pomiarze wiedzy pedagogicznej. Podobnie jak w przypadku analizy średnich wyników, rozkład kwartylowy w wymiarze międzynarodowym ujawnia dwa przeciwstawne trendy. Z jednej strony w państwach takich jak Stany Zjednoczone i Portugalia najwyższe wyniki są wyraźnie domeną nauczycieli starszych i bardziej doświadczonych. Wyższe wyniki starszej kadry mogą być częściowo efektem wysokiej jakości dawnego kształcenia lub skutecznego systemu doskonalenia zawodowego; ważną rolę odgrywa też sam proces uczenia się przez praktykę. Wieloletnie doświadczenie pozwala na wypracowanie sprawdzonych strategii nauczania oraz rozwija praktyczną umiejętność trafnego i szybkiego reagowania na zróżnicowane sytuacje w klasie.

Z drugiej strony w systemach pozaeuropejskich obserwuje się zjawisko odwrotne – to najmłodszy lub wchodzący do zawodu mają relatywnie większe zasoby wiedzy pedagogicznej niż starsi lub bardziej doświadczeni nauczyciele. Czasem starsi wiekiem i stażem są dodatkowo silnie nadreprezentowani w dolnym kwartylu wyników. Taka przewaga najmłodszych stażem nauczycieli w grupie z najwyższymi wynikami w pomiarze wiedzy pedagogicznej może świadczyć o sukcesie niedawnych reform kształcenia nauczycieli lub systematycznej aktualizacji programów kształcenia. W niektórych krajach występują pewne rozbieżności między zróżnicowaniem wyników ze względu na wiek a zróżnicowaniem ze względu na staż, co może mieć związek z odmiennymi ścieżkami uzyskiwania kwalifikacji lub późniejszym wchodzeniem do zawodu przez część nauczycieli.

W Polsce nie widać związku między długością pracy w zawodzie a zasobami wiedzy pedagogicznej. Zarówno odsetek nauczycieli o najkrótszym, jak i tych o najdłuższym stażu, których wyniki znalazły się wśród najniższych i najwyższych w Polsce, oscyluje wokół bazowej wartości 25%, nie wykazując istotnych różnic statystycznych. Przykładowo, do górnego kwartylu (25% najwyższych wyników w Polsce) trafiło 26% ogółu nauczycieli najmłodszych stażem oraz 25% ogółu nauczycieli najstarszych stażem (tabela 3.32). Analogiczne prawidłowości odnotowano dla rozkładu grup wiekowych w dolnym i górnym kwartylu wyników (tabela 3.33). Potwierdza to, że w polskim systemie edukacji przynależność do danej grupy stażowej lub wiekowej nie różnicuje zasobów wiedzy pedagogicznej. Może to oznaczać, że niedawno odbyte kształcenie nauczycielskie

równoważy wiedzę nabytą przez starszych stażem nauczycieli w trakcie ich wieloletniej kariery. Z drugiej strony równa reprezentacja najbardziej doświadczonych kadr w grupie nauczycieli z najniższymi i najwyższymi wynikami może świadczyć o zróżnicowanej skuteczności doskonalenia zawodowego.

Choć w badaniu TKS nie gromadzono danych o formach doskonalenia zawodowego, światło na uzyskane wyniki rzucają dane z badania TALIS 2024. Mimo powszechnego udziału polskich nauczycieli w doskonaleniu zawodowym (97% zadeklarowało udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu 12 miesięcy przed badaniem) odczuwalna skuteczność tych działań systematycznie maleje wraz z rosnącym doświadczeniem zawodowym. Średnio co trzeci nauczyciel o stażu do 5 lat (31%) zadeklarował, że doskonalenie zawodowe „w dużym stopniu” pozytywnie wpłynęło na jego nauczanie, jednak w kolejnych grupach stażowych odsetek był niższy i wyniósł: do 24% w grupie 6–10 lat stażu, 20% dla 11–20 lat, 14% dla 21–30 lat, a zaledwie 12% wśród nauczycieli z ponad 30-letnim stażem. W zestawieniu z danymi TKS wskazuje to na potrzebę silniejszej personalizacji ścieżek rozwoju, tak aby oferowane wsparcie trafniej odpowiadało na specyficzne potrzeby doświadczonej kadry.

Poczucie przygotowania do nauczania

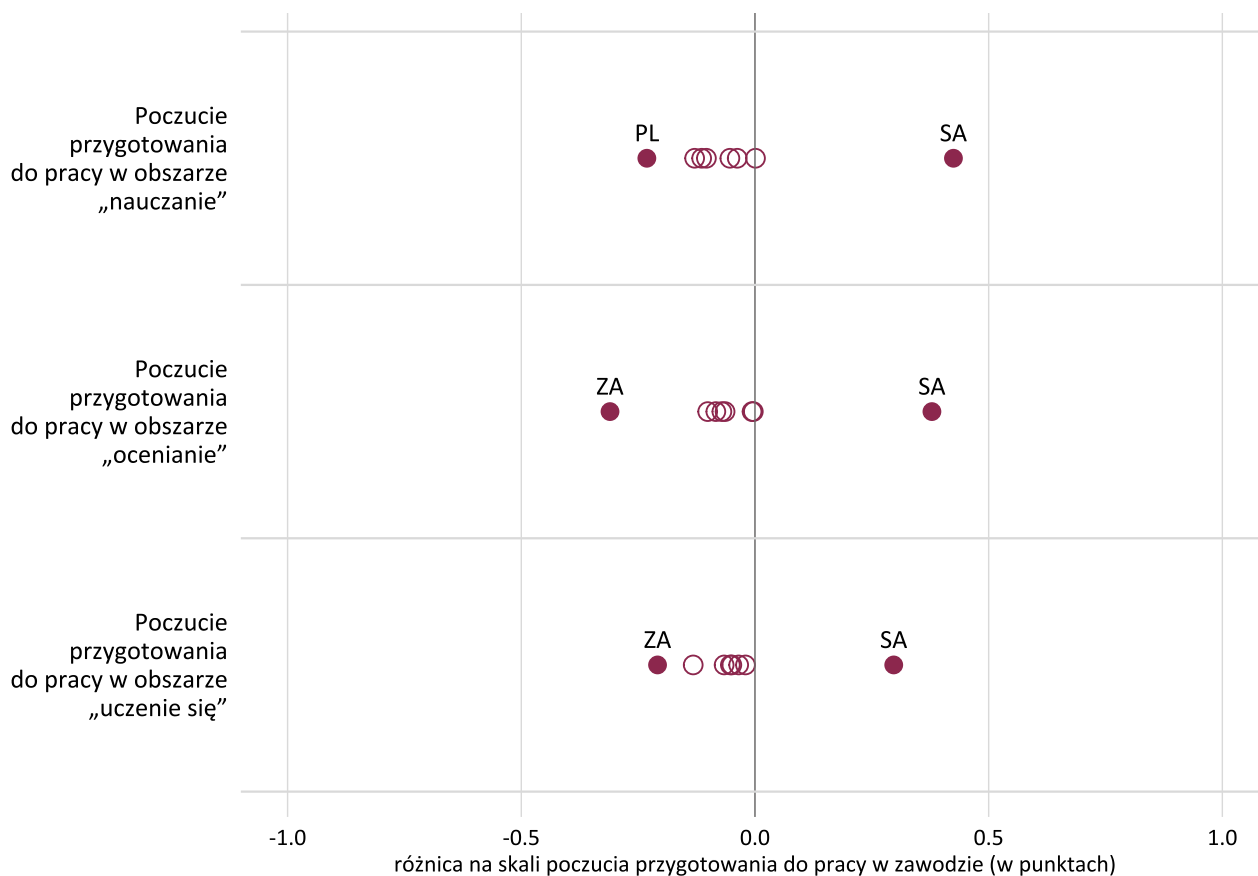
To, jakie możliwości nabywania i rozwijania kompetencji mają nauczyciele w toku kształcenia oraz doskonalenia zawodowego, kształtuje zarówno ich zasoby wiedzy, jak i ich dyspozycje emocjonalne i motywacyjne oraz przekonania (Guerriero i Révai, 2017). W badaniu TKS takie możliwości (*opportunities to learn*) zoperacjonalizowano, pytając nauczycieli o to, w jakim stopniu kształcenie i doskonalenie zawodowe przygotowały ich do pracy dydaktycznej w obszarach: nauczania, oceniania, procesów uczenia się oraz aktualnych priorytetów w edukacji, co odpowiada przyjętej w badaniu operacjonalizacji wiedzy pedagogicznej (domeny oraz właściwości przekrojowe zadań).

Analizy regresji pokazują, że w większości państw badanych w TKS nie ma związku między wiedzą pedagogiczną nauczycieli a ich deklaracjami dotyczącymi tego, w jakim stopniu czują się przygotowani do pracy w szkole w zakresie określonych obszarów, wyrażonymi syntetycznym wynikiem na skali poczucia przygotowania do pracy (wykres 3.8). Od tej reguły istnieją jedynie nieliczne wyjątki. W Arabii Saudyjskiej nauczyciele o wyższej wiedzy pedagogicznej wyżej oceniają swoje przygotowanie w obszarze nauczania, oceniania i procesów uczenia się, a w Polsce i Południowej Afryce – niżej w wybranych obszarach. W Polsce dotyczy to obszaru nauczania, a w Południowej Afryce – oceniania i uczenia się.

Negatywny związek zasobów wiedzy z poczuciem przygotowania można tłumaczyć tym, że granice oceny własnych kompetencji wyznacza posiadany aparat pojęciowy i analityczny. Nauczyciele o wyższym wyniku w zakresie wiedzy pedagogicznej mogą być bardziej uwrażliwieni na złożoność procesu nauczania, co sprzyja bardziej krytycznemu spojrzeniu na własne poczucie przygotowania do pracy. Dodatkowo poczucie pewności w zawodzie zależy od umiejętności przełożenia zdobytej teorii na szkolną rzeczywistość. Do tego zaś niezbędne są doświadczenie i czas na uczenie się w działaniu.

Wykres 3.8. Związek między poczuciem przygotowania do pracy w zawodzie dzięki posiadanemu wykształceniu i doskonaleniu a wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Zmiana wartości na skalach poczucia przygotowania do pracy w zawodzie związana ze wzrostem wyniku na skali wiedzy pedagogicznej o jedno odchylenie standardowe



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

Skróty nazw krajów: SA – Arabia Saudyjska, CL – Chile, HR – Chorwacja, MA – Maroko, PL – Polska, ZA – Południowa Afryka, PT – Portugalia, US – Stany Zjednoczone.

Wypełniony znacznik oznacza zmianę istotną statystycznie.

Na podstawie trzech osobnych modeli regresji liniowej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej). Skala poczucia przygotowania do pracy – punkt środkowy 10 i odchylenie standardowe 2.

Źródło: OECD (2026a).

Analizę tego, czego dokładnie dotyczy ten negatywny związek wiedzy pedagogicznej z poczuciem przygotowania w obszarze nauczania wśród polskich nauczycieli, podzielono na dwa etapy. Najpierw zaprezentowane zostaną odpowiedzi nauczycieli ilustrujące ich poczucie przygotowania w poszczególnych obszarach (wykresy 3.9, 3.10, 3.11 i 3.12), a następnie perspektywa ta zostanie uszczegółowiona poprzez analizę kwartylową. Porównanie odpowiedzi nauczycieli o najniższych i najwyższych wynikach pomiaru wiedzy (dolny i górny kwartył) pozwoli wskazać konkretne stwierdzenia różnicujące te grupy w sposób istotny statystycznie.

Poczucie przygotowania polskich nauczycieli klas 5–8 do pracy jest silnie zróżnicowane. Odsetek nauczycieli deklarujących przygotowanie w dużym lub znacznym stopniu, wynikający z odbytego kształcenia i doskonalenia zawodowego, różni się w zależności od obszaru pracy dydaktycznej.

Wykres 3.9. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z *nauczaniem* w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

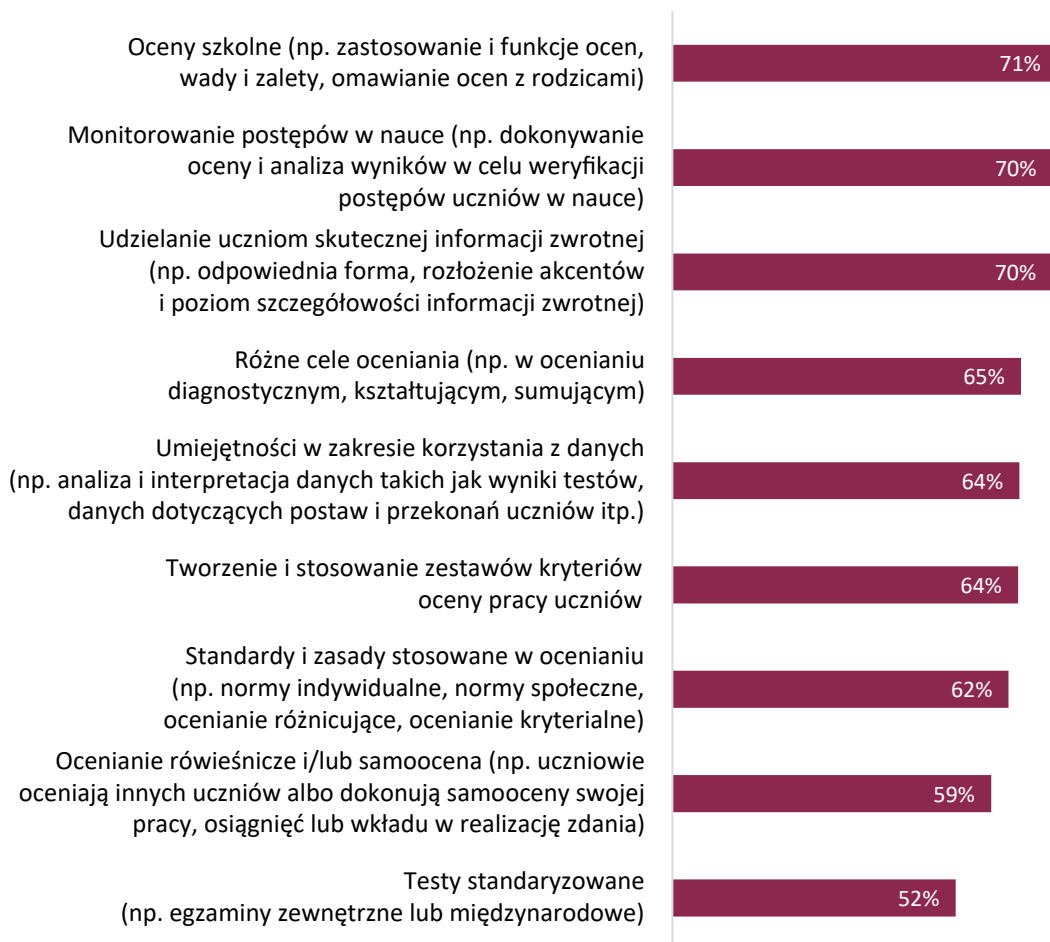
Łączny odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu Pani/Pana wykształcenie dające kwalifikacje nauczycielskie lub dalsze doskonalenie zawodowe przygotowało Panią/Pana w zakresie poniższych aspektów *nauczania*?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Wykres 3.10. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z ocenianiem w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

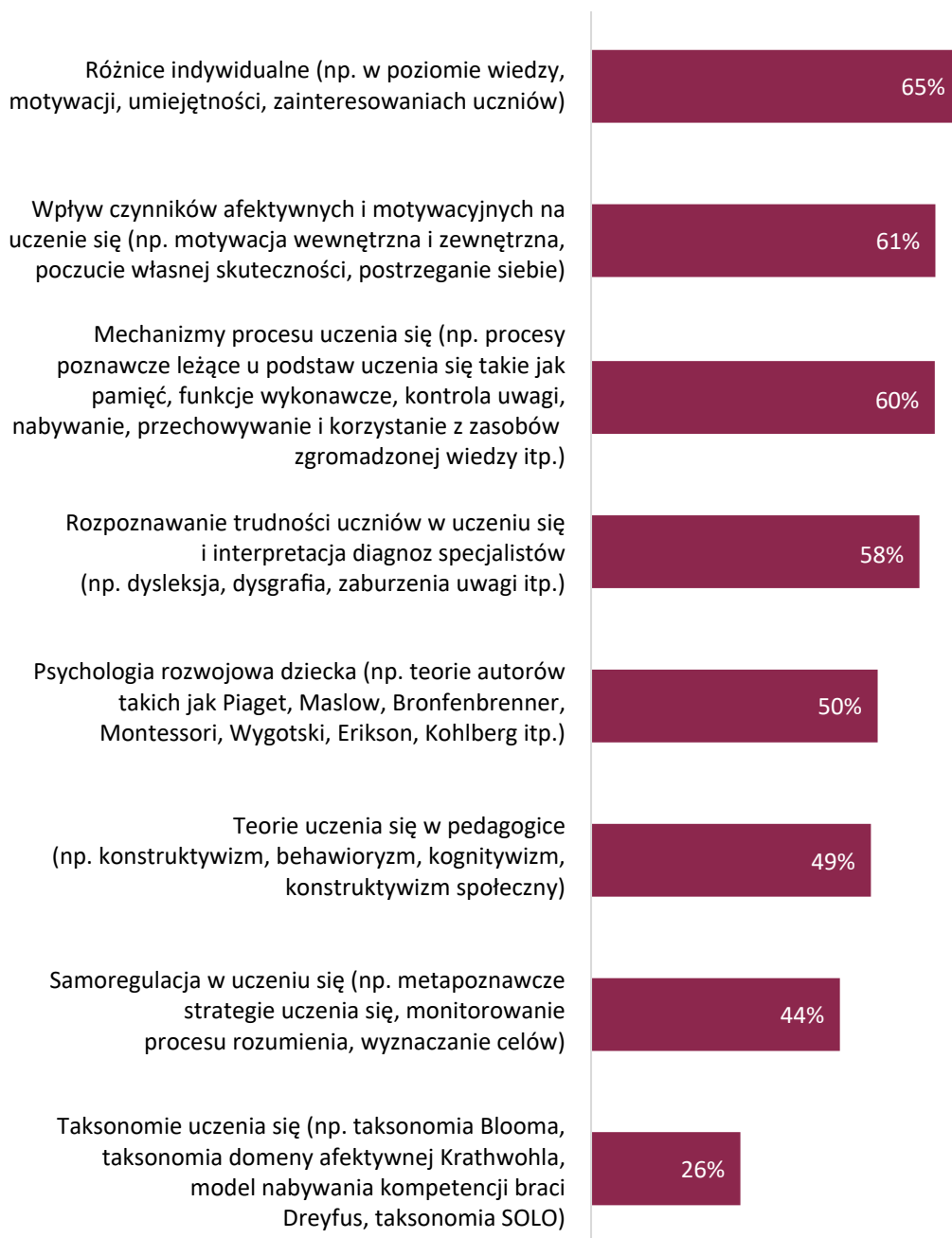
Łączny odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu Pani/Pana wykształcenie dające kwalifikacje nauczycielskie lub dalsze doskonalenie zawodowe przygotowało Panią/Pana w zakresie poniższych zagadnień dotyczących oceniania?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Wykres 3.11. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z *uczeniem się* w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

Łączny odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu Pani/Pana wykształcenie dające kwalifikacje nauczycielskie lub dalsze doskonalenie zawodowe przygotowało Panią/Pana w zakresie poniższych zagadnień dotyczących *uczenia się*?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Wykres 3.12. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z *aktualnymi priorytetami w edukacji w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego*

Łączny odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu Pani/Pana wykształcenie dające kwalifikacje nauczycielskie lub dalsze doskonalenie zawodowe przygotowało Panią/Pana w zakresie poniższych *innych zagadnień* związanych z pedagogiką i dydaktyką?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Najwyżej nauczyciele w Polsce oceniają swoje przygotowanie do pracy w tradycyjnym modelu nauczania. Deklarują, że kształcenie i doskonalenie zawodowe dobrze ich przygotowały do realizacji silnie ustrukturyzowanych zadań, w których to oni kierują procesem lekcyjnym. Aż 8 na 10 nauczycieli uważa, że jest w dużym lub znacznym stopniu przygotowanych do opracowywania

scenariuszy lekcji, formułowania jasnych wymagań edukacyjnych, a 7 na 10 – do zarządzania czasem w klasie, planowania długoterminowego, wystawiania ocen i monitorowania postępów uczniów. Z drugiej strony, mimo że w tych aspektach poziom poczucia przygotowania jest najwyższy, nadal niemal co trzeci nauczyciel w Polsce ocenia swoje przygotowanie jako niewystarczające (odpowiedzi „w pewnym stopniu” albo „wcale”).

Poczucie przygotowania wyraźnie spada, gdy dotyczy elastyczności lub pracy z uczniami wymagającej wyjścia poza standardowe ramy. Nauczyciele rzadziej czują się gotowi do działań wymagających od ucznia większej odpowiedzialności za proces uczenia się, na przykład oceniania rówieśniczego (59% deklaracji o przygotowaniu) czy wspierania samoregulacji (44%). Równie dotkliwe luki dotyczą zaplecza teoretycznego. Zaledwie co drugi nauczyciel czuje się przygotowany w obszarze psychologii rozwojowej dziecka (50%) oraz teorii uczenia się (49%), a tylko co czwarty w zakresie taksonomii uczenia się (26%). Może to oznaczać, że polscy nauczyciele w dużej mierze działają intuicyjnie lub według utrwalonych schematów i mają mniejsze oparcie w wiedzy o procesach poznawczych uczniów i psychologii rozwojowej. Obecność w debacie o współczesnej edukacji pojęć z dziedziny psychologii edukacji, takich jak nastawienie na rozwój uczniów czy samoregulacja w uczeniu się, może potęgować poczucie braku przygotowania i wskazywać na deficyty w teoretycznej podbudowie warsztatu zawodowego.

Wyzwaniem pozostaje również praca w zróżnicowanej klasie. Nauczyciele stosunkowo najwyżej oceniają swoje przygotowanie do rozpoznawania potrzeb uczniów zdolnych (70%) oraz wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego podopiecznych (67%). Z kolei 62% polskich nauczycieli zadeklarowało, że dotychczasowe kształcenie i doskonalenie zawodowe dobrze przygotowały ich do zapewnienia odpowiednich warunków uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Wobec stale rosnącej liczby uczniów ze SPE fakt, że blisko 40% kadry nie czuje się przygotowane do pracy z takimi uczniami lub czuje się przygotowane tylko w pewnym stopniu, może budzić niepokój. Jeszcze niższe poczucie przygotowania zgłaszają polscy nauczyciele w obszarach związanych z szerszym wymiarem różnorodności społecznej i demograficznej: metodyki działań na rzecz inkluzji (32% nauczycieli), pracy w środowisku wielokulturowym (27%) i wielojęzycznym (16%).

Opisany powyżej rozkład odpowiedzi pokazuje, w których obszarach polscy nauczyciele czują się pewniej, a gdzie dostrzegają luki w swoim przygotowaniu. Aby jednak zrozumieć wspomniany wcześniej negatywny związek między wiedzą a poczuciem przygotowania w obszarze „nauczanie” w Polsce, konieczne jest przeanalizowanie, jak nauczyciele ustosunkowali się do poszczególnych stwierdzeń, zamiast poprzestawania wyłącznie na ogólnym wyniku punktowym ze skali poczucia przygotowania do pracy. Porównanie odpowiedzi nauczycieli z dolnego i górnego kwartyłu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej (25% osób o najniższych wynikach i 25% osób o najwyższych wynikach) pozwala wskazać te aspekty pracy dydaktycznej, w których wysoka wiedza sprzyja większemu krytycyzmowi wobec własnego przygotowania (tabela 3.33).

Tabela 3.33. Poczucie przygotowania dzięki kształceniu i doskonaleniu zawodowemu wśród nauczycieli klas 5–8 w Polsce w dolnym i górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu Pani/Pana wykształcenie dające kwalifikacje nauczycielskie lub dalsze doskonalenie zawodowe przygotowało Panią/Pana w zakresie poniższych innych zagadnień?”

Obszar	Przygotowanie w dużym lub znacznym stopniu w zakresie poniższych zagadnień (w toku wykształcenia dającego kwalifikacje nauczycielskie lub dalszego doskonalenia zawodowego)	Nauczyciele z dolnego kwartyłu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej	Nauczyciele z górnego kwartyłu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej
Nauczanie	Koncepcje kształcenia skoncentrowanego na uczniu	69% ▲	57%
Nauczanie	Dialog i dyskusja w klasie	68% ▲	54%
Nauczanie	Przejrzystość nauczania	66% ▲	51%
Nauczanie	Zachowanie uczniów i zarządzanie klasą	66% ▲	53%
Nauczanie	Nauczanie adaptacyjne	62% ▲	52%
Aktualne priorytety w edukacji	Nauczanie uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej	49% ▲	34%
Aktualne priorytety w edukacji	Edukacja włączająca/inkluzyjna i metodyka działań na rzecz inkluzji	38% ▲	27%
Aktualne priorytety w edukacji	Nauczanie w środowisku wielokulturowym	33% ▲	22%
Aktualne priorytety w edukacji	Nauczanie w środowisku wielojęzycznym	21% ▲	14%
Nauczanie	Opracowanie scenariusza lekcji	83%	89% ▲
Aktualne priorytety w edukacji	Rozwój społeczny i emocjonalny uczniów	66%	74% ▲
Aktualne priorytety w edukacji	Wykorzystanie narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu	61%	72% ▲
Ocenianie	Testy standaryzowane	48%	58% ▲

Symbolem ▲ oznaczono grupę o wyższym łącznym odsetku wskazań odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu”.

W tabeli przedstawiono wyłącznie stwierdzenia, dla których wystąpiły statystycznie istotne różnice w odpowiedziach nauczycieli w dolnym i górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Najsilniejszy rozdźwięk między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a poczuciem przygotowania obserwujemy w zadaniach dydaktycznych wymagających elastyczności, dynamicznego reagowania na sytuację w klasie czy odejścia od tradycyjnego schematu nauczania. Przykładowo w grupie o najwyższym poziomie wiedzy (górny kwartył) odsetek osób czujących,

że są dobrze przygotowane do wdrażania koncepcji kształcenia skoncentrowanego na uczniu, prowadzenia dialogu i dyskusji w klasie czy zarządzania zachowaniem uczniów, jest o 12–14 p.p. niższy niż w grupie o najniższych wynikach.

Podobną zależność odnotowano w obszarach związanych z pracą w zróżnicowanej klasie – w przypadku edukacji włączającej, nauczania w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym oraz pracy z uczniami w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej nauczyciele z największą wiedzą rzadziej deklarują wysokie przygotowanie (różnice od 11 do 15 p.p. względem grupy o najniższych wynikach). Warto zwrócić uwagę, że jednocześnie występują zagadnienia, w których osoby z górnego kwartyłu wyników w pomiarze wiedzy pedagogicznej częściej czują się dobrze przygotowane do pracy. Dotyczy to np. obszaru rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz wykorzystania narzędzi cyfrowych, a więc aktualnych priorytetów edukacji, ale także kwestii takich jak testy standaryzowane czy opracowywanie scenariusza lekcji.

Warto zaznaczyć, że nie odnotowano statystycznie istotnych różnic w poczuciu przygotowania w zakresie zagadnień z obszaru „uczenie się” (takich jak m.in. mechanizmy procesu uczenia się, teorie i taksonomie uczenia się, samoregulacja, psychologia rozwojowa i rozpoznawanie trudności uczniów w uczeniu się, zob. wykres 3.11) między nauczycielami o najniższych i najwyższych zasobach wiedzy. Obie grupy oceniają swoje przygotowanie w tym zakresie relatywnie nisko, zwłaszcza w porównaniu z obszarami „nauczanie” i „ocenie”. Może to wskazywać na lukę w systemie przygotowania do zawodu – deficyt w przygotowaniu teoretycznym i psychologicznym, z którym mierzą się nauczyciele bez względu na ogólny poziom wiedzy pedagogicznej.

Poczucie własnej skuteczności zawodowej

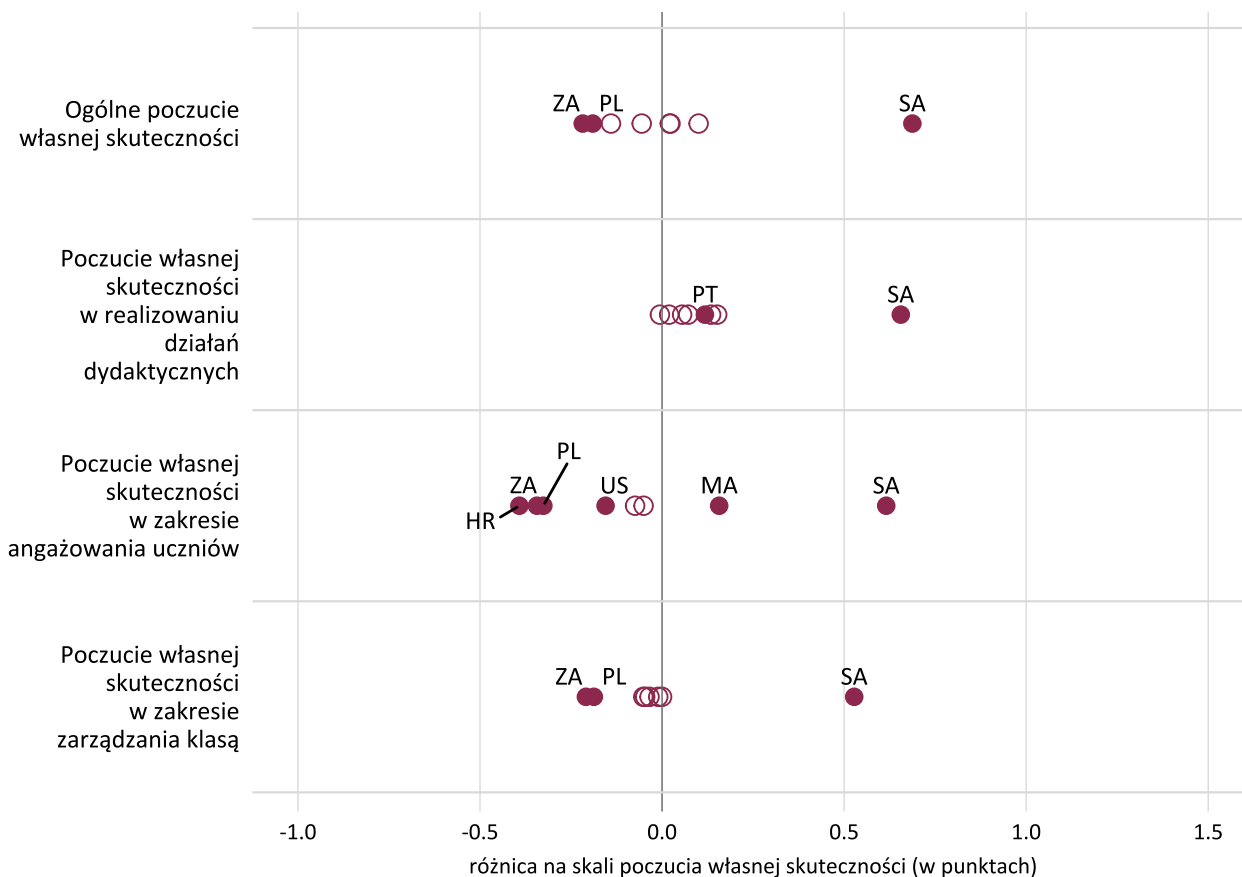
Wybory dokonywane przez nauczyciela w klasie wynikają nie z tylko posiadanej wiedzy, lecz także z przekonań dotyczących procesu nauczania i uczenia się (OECD, 2025), na przykład poczucia własnej skuteczności, które warunkuje gotowość nauczyciela do wykorzystywania posiadanej wiedzy w praktyce (Fives, 2003). Dotychczas jednak stosunkowo niewiele badań bezpośrednio analizowało związek między wiedzą pedagogiczną a przekonaniami nauczycieli o własnej skuteczności, a uzyskane w nich wyniki pozostają niejednoznaczne (OECD, 2026a).

W badaniu TKS nauczycieli zapytano, jak oceniają swoje bieżące możliwości w realizacji określonych zadań zawodowych w czterech obszarach: nauczania, zarządzania klasą, angażowania uczniów oraz innych aspektach pracy dydaktycznej. W większości krajów uczestniczących w badaniu wyniki nauczycieli w zakresie wiedzy pedagogicznej nie są związane z ich przekonaniami o własnej skuteczności w pierwszych trzech obszarach: nauczania, angażowania uczniów i zarządzania klasą, wyrażonymi jako syntetyczny wynik na skali (wykres 3.13). W przypadkach, w których takie zależności jednak odnotowano, mają one głównie charakter negatywny: wyższy poziom wiedzy współwystępuje z niższą samooceną własnej skuteczności. Prawidłowość ta dotyczy głównie obszaru angażowania uczniów i jest widoczna w Polsce, a także Chorwacji, Stanach Zjednoczonych

i Południowej Afryce. Jedynym wyjątkiem w tym zestawieniu jest Arabia Saudyjska, gdzie relacja między wiedzą pedagogiczną a poczuciem własnej skuteczności jest konsekwentnie dodatnia dla wszystkich trzech skal.

Wykres 3.13. Związek między ogólnym poczuciem własnej skuteczności oraz jego trzema wymiarami: angażowaniem uczniów, realizowaniem działań dydaktycznych i zarządzaniem klasą a wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Zmiana wartości na skalach poczucia własnej skuteczności związana ze wzrostem wyniku na skali wiedzy pedagogicznej o jedno odchylenie standardowe



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

Skróty nazw krajów: SA – Arabia Saudyjska, CL – Chile, HR – Chorwacja, MA – Maroko, PL – Polska, ZA – Południowa Afryka, PT – Portugalia, US – Stany Zjednoczone.

Wypełniony znacznik oznacza zmianę istotną statystycznie.

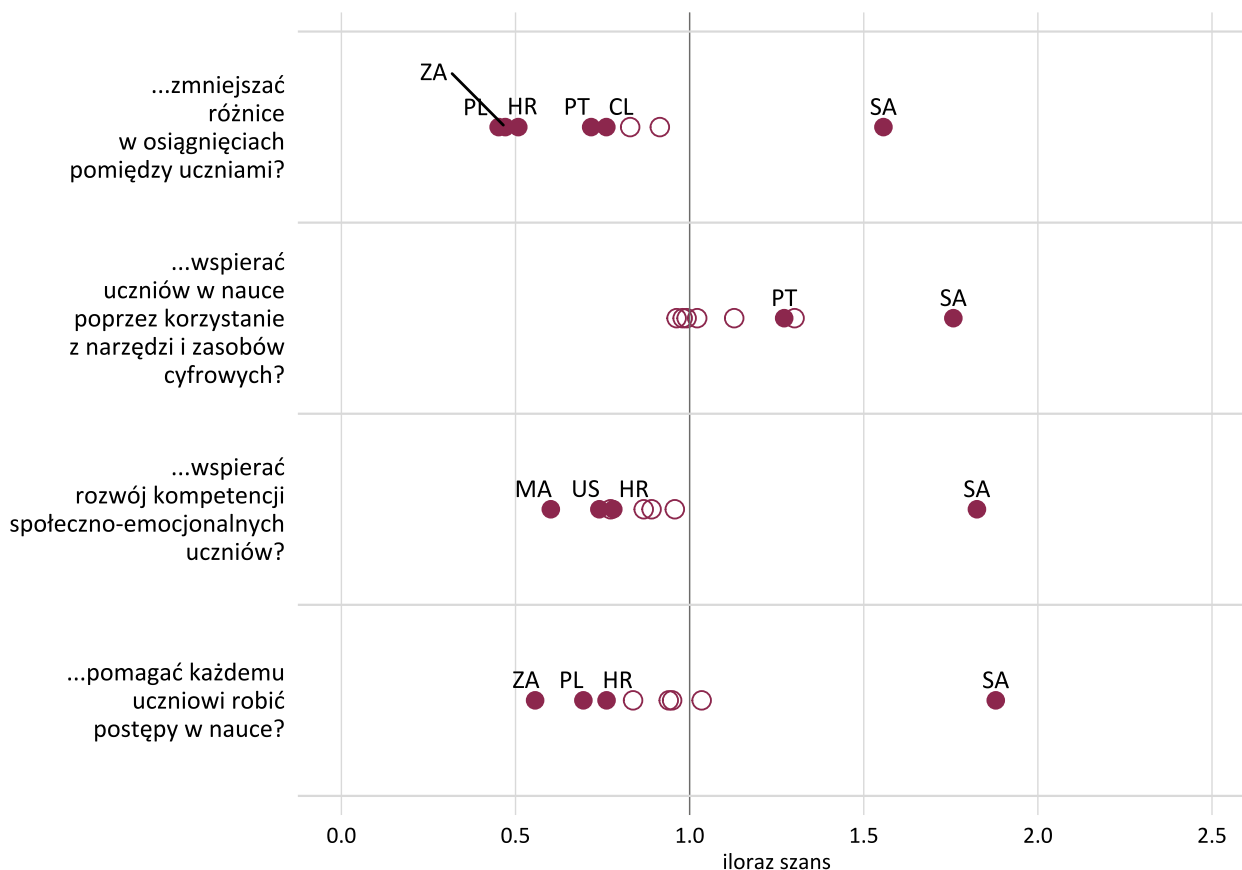
Na podstawie czterech osobnych modeli regresji liniowej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej). Skala poczucia własnej skuteczności – punkt środkowy 10 i odchylenie standardowe 2

Źródło: OECD (2026a).

W obszarze czwartej grupy pytań o własną skuteczność, dotyczących innych aspektów pracy dydaktycznej, związki poczucia skuteczności z wiedzą są głównie negatywne, z wyjątkiem Arabii Saudyjskiej, gdzie ta relacja jest pozytywna dla każdego stwierdzenia (wykres 3.14). W Polsce ta ujemna zależność jest szczególnie widoczna w obszarze wyrównywania szans edukacyjnych – nauczyciele dysponujący większym zasobem wiedzy pedagogicznej relatywnie niżej oceniają swoją skuteczność w zmniejszaniu różnic między uczniami i dbaniu o postępy w nauce każdego ucznia.

Wykres 3.14. Związek między poczuciem własnej skuteczności w zakresie: wyrównywania szans edukacyjnych, wykorzystania technologii cyfrowych, wsparcia społeczno-emocjonalnego oraz wspierania postępów a wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Iloraz szans odpowiedzi „w znacznym stopniu” lub „w dużym stopniu” na pytanie: „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan...” związany ze wzrostem wyniku na skali wiedzy pedagogicznej o jedno odchylenie standardowe



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

Skróty nazw krajów: SA – Arabia Saudyjska, CL – Chile, HR – Chorwacja, MA – Maroko, PL – Polska, ZA – Południowa Afryka, PT – Portugalia, US – Stany Zjednoczone.

Wypełniony znaczek oznacza wynik istotny statystycznie.

Na podstawie czterech osobnych modeli regresji logistycznej przy kontroli cech nauczyciela (płeć, wiek, staż pracy) i szkoły (lokalizacja, publiczność/niepubliczność, udział uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, słabo znających język nauczania i z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej). Kategorią odniesienia były odpowiedzi „wcale” i „w pewnym stopniu”.

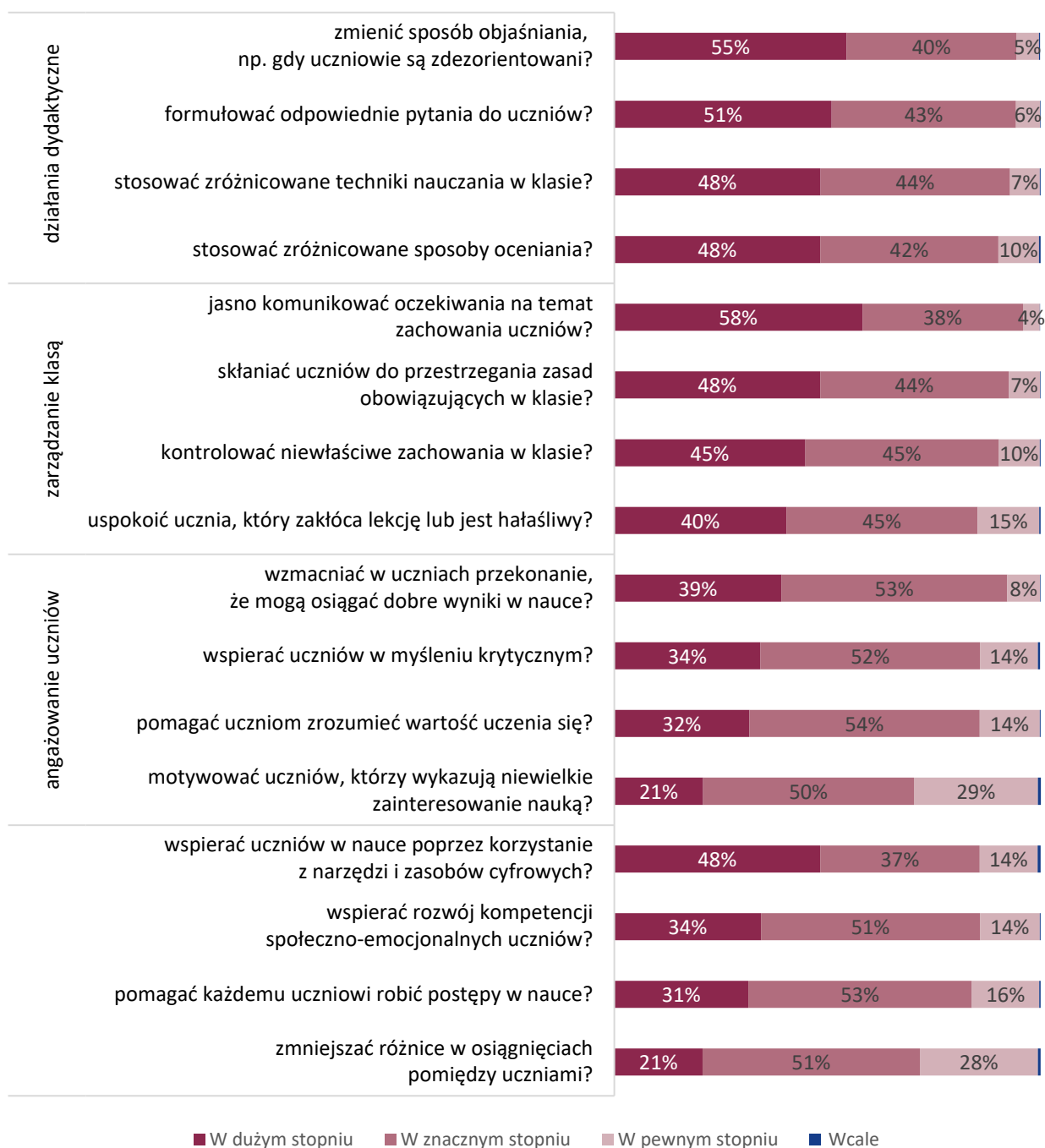
Źródło: OECD (2026a).

Negatywne związki własnej skuteczności z wiedzą pedagogiczną można tłumaczyć tym, że nauczyciele o wyższym wyniku w pomiarze wiedzy pedagogicznej przyjmują bardziej rygorystyczne standardy oceny własnej pracy. Ich pogłębiona świadomość tego, jak powinno wyglądać efektywne nauczanie, może skutkować trafniejszym i bardziej krytycznym rozpoznawaniem sytuacji, w których nie udaje im się w pełni wdrożyć określonych rozwiązań w praktyce nauczania (Lauerermann i König, 2016). W tym ujęciu niższa samoocena nie musi świadczyć o niższych umiejętnościach, lecz o wysokiej autorefleksji i realistycznym postrzeganiu trudności związanych z realizacją złożonych zadań dydaktycznych.

Ogólne poczucie skuteczności polskich nauczycieli jest bardzo wysokie, jednak można zaobserwować pewną hierarchię wyzwań dydaktycznych, spójną z ich deklaracjami na temat tego, w jakim stopniu kształcenie i doskonalenie zawodowe przygotowały ich do pracy dydaktycznej. Zdecydowana większość nauczycieli ocenia wysoko swoją skuteczność w obszarach związanych z tradycyjnym nauczaniem kierowanym przez nauczyciela oraz zarządzaniem klasą (wykres 3.15).

Wykres 3.15. Poczucie własnej skuteczności nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan...?”



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Prawie wszyscy nauczyciele czują się w pełni kompetentni w realizacji podstawowego przebiegu lekcyjnego, w tym w jasnym komunikowaniu oczekiwań czy modyfikowaniu sposobu objaśniania materiału. Niższe poczucie własnej skuteczności dotyczy natomiast motywowania uczniów niezainteresowanych nauką, wyrównywania szans edukacyjnych oraz indywidualnego wspierania postępów każdego ucznia. To przesunięcie w deklaracjach – od wysokiej pewności w sferze czysto instruktażowej po nieco większą powściągliwość w obszarach o charakterze motywacyjno-wspierającym i wyrównywania szans – nakreśla mapę potrzeb polskich nauczycieli.

Co istotne, te właśnie obszary pokrywają się z obszarami, w których wyższy poziom wiedzy pedagogicznej wiąże się z niższą oceną własnej skuteczności (tabela 3.34). Choć rozwijanie motywacji wewnętrznej i niwelowanie różnic to zadania najtrudniejsze dla całej kadry, to nauczyciele dysponujący największą wiedzą oceniają tu swoją skuteczność najbardziej krytycznie. Można przypuszczać, że wyższy poziom wiedzy pedagogicznej sprzyja lepszemu rozumieniu złożoności procesów wspierających, co przekłada się na bardziej realistyczną, a tym samym surowszą ocenę własnego przygotowania do ich podejmowania.

Tabela 3.34. Poczucie własnej skuteczności wśród nauczycieli klas 5–8 w Polsce w dolnym i górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

Odsetek odpowiedzi „w dużym stopniu” na pytanie „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pan/Pani...?” w grupie nauczycieli w dolnym i górnym kwartylu wyników

W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pan/Pani...	Nauczyciele z dolnego kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej	Nauczyciele z górnego kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej
skłaniać uczniów do przestrzegania zasad obowiązujących w klasie?	52% ▲	41%
uspokoić ucznia, który zakłóca lekcję lub jest hałaśliwy?	48% ▲	31%
pomagać każdemu uczniowi robić postępy w nauce?	40% ▲	24%
pomagać uczniom zrozumieć wartość uczenia się?	39% ▲	26%
zmniejszać różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami?	32% ▲	11%
motywować uczniów, którzy wykazują niewielkie zainteresowanie nauką?	31% ▲	11%
jasno komunikować oczekiwania na temat zachowania uczniów?	54%	64% ▲
zmienić sposób objaśniania, np. gdy uczniowie są zdezorientowani?	48%	61% ▲

Symbolem ▲ oznaczono grupę o wyższym łącznym odsetku wskazań odpowiedzi „w dużym stopniu”.

W tabeli przedstawiono wyłącznie stwierdzenia, dla których wystąpiły statystycznie istotne różnice w odpowiedziach nauczycieli w dolnym i górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych TKS.

Bibliografia

Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review*. https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf

Gromkowska-Melosik, A. (2013). Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy. *Studia Edukacyjne*, 25, 85–100.

Guerriero, S., Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. W: S. Guerriero (red.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing.

Lauermann, F., König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout, *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>

Mezza, A. (2022). Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions. OECD Education Working Papers, No. 276. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/117a675c-en>

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2022). *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>

OECD (2025). *TALIS Teacher Knowledge Survey 2024. Conceptual and Assessment Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65903902-en>

OECD (2026a). *Results from the Teacher Knowledge Survey: What Teachers Know About General Pedagogy*. TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5542e88a-en>

OECD (2026b). Teaching relationship skills: Evidence from classrooms to inform policy. *Teaching in Focus*, 47. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d882368e-en>

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. <https://doi.org/10.24131/9788368313895>

Aneks 1. Metodologia badania TKS

Wstęp

TALIS (Teaching and Learning International Survey) jest międzynarodowym badaniem sondażowym poświęconym organizacji nauki i nauczania oraz sposobom i warunkom pracy nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorek i dyrektorów szkół. Badanie od 2008 roku w kilkuletnich cyklach gromadzi dane z kilkudziesięciu systemów edukacji na całym świecie. W ramach ostatniej edycji TALIS w 2024 roku odbyło się po raz pierwszy dodatkowe badanie – TKS (Teacher Knowledge Survey) dotyczące wiedzy zawodowej nauczycieli. Do badania TKS przystąpiło osiem krajów: Arabia Saudyjska, Chile, Chorwacja, Maroko, Polska, Portugalia, Południowa Afryka i Stany Zjednoczone.

Badanie TKS prowadzi Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Za jego przygotowanie i realizację w edycji TALIS 2024 odpowiadało międzynarodowe konsorcjum badawcze: Międzynarodowe Stowarzyszenie Mierzenia Osiągnięć Szkolnych – IEA, Australijska Rada Badań Edukacyjnych – ACER oraz RAND Europe i cApStAn we współpracy z organizatorem badania oraz Radą Zarządzającą TALIS, składającą się z przedstawicieli krajów uczestniczących w badaniu.

Badana populacja

Populacja badania TKS została określona na poziomie międzynarodowym jako nauczyciele prowadzący nauczanie na 2. poziomie Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED 2).

Nauczyciel, według definicji przyjętej w badaniu TKS, to osoba, której głównym obowiązkiem w szkole jest prowadzenie zajęć dydaktycznych dla uczniów: z całą klasą lub indywidualnie, w salach lekcyjnych lub poza nimi; niezależnie od wymiaru czasu pracy i tego, w ilu klasach na poziomie ISCED 2 naucza.

W Polsce badaniem TKS zostali objęci nauczycielki i nauczyciele szkół podstawowych uczący w klasach 5–8 przedmiotów wymienionych w ramowym planie nauczania na rok szkolny 2023/2024, tj.: biologii, chemii, doradztwa zawodowego, edukacji dla bezpieczeństwa, etyki, fizyki, geografii, historii, informatyki, języków obcych, języka polskiego, języków mniejszości narodowych, matematyki, muzyki, plastyki, religii, wiedzy o społeczeństwie, wychowania fizycznego, wychowania do życia w rodzinie i techniki.

Badaniem nie byli natomiast objęci:

- dyrektorki i dyrektorzy wylosowanych szkół, nawet jeśli prowadzili nauczanie na poziomie ISCED 2,

- nauczyciele specjaliści i inne osoby nieprowadzące nauczania (np. zatrudnione na stanowiskach pedagogów, psychologów, terapeutów pedagogicznych, logopedów, nauczycieli bibliotekarzy, nauczycieli świetlicy szkolnej, osoby na stanowisku pomocy nauczyciela lub asystenta nauczyciela, pracownicy opieki zdrowotnej),
- nauczycielki i nauczyciele długotrwale nieobecni (np. w czasie urlopu rodzicielskiego),
- osoby zatrudnione na zastępstwo poniżej sześciu tygodni,
- nauczycielki i nauczyciele ze szkół specjalnych oraz ze szkół dla osób dorosłych.

Próba badawcza – losowy dobór szkół i nauczycieli

Międzynarodowe założenia badania określają zarówno schemat losowania, jak i wielkość próby do badania TKS. Badanie zostało przeprowadzone na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej, wylosowanej według schematu dwustopniowego z zastosowaniem warstwowania i doboru systematycznego z prawdopodobieństwem proporcjonalnym do wielkości szkoły. Pierwszym etapem było losowanie szkół, a drugim – losowanie nauczycieli w tych szkołach. Badanie TKS było przeprowadzone w tych samych szkołach co badanie podstawowe TALIS 2024, ale na osobnej próbie nauczycieli.

Szkoły wylosowało konsorcjum międzynarodowe na podstawie operatu (czyli odpowiednio przygotowanej listy szkół) przekazanego przez krajowy zespół badawczy. Liczba wylosowanych placówek miała umożliwić wylosowanie na drugim etapie próby 3 tys. nauczycieli do badania TKS oraz 4 tys. nauczycieli do badania podstawowego TALIS. Aby spełnić te wymogi, w Polsce wylosowano 280 szkół podstawowych. Schemat losowania przewidywał zastosowanie warstw jawnych i ukrytych wyodrębnionych na podstawie indywidualnych ustaleń z krajowymi zespołami badawczymi. W Polsce utworzono sześć warstw jawnych na podstawie informacji o lokalizacji szkoły oraz szacowanej liczbie nauczycieli klas 5–8 w szkole (tabela A1). Warstwy ukryte utworzono poprzez sortowanie szkół według typu gminy, w której znajduje się szkoła, oraz szacowanej liczby nauczycieli klas 5–8. 200 szkół wylosowano proporcjonalnie w 6 warstwach jawnych, a pozostałe 80 – w warstwach, gdzie szacowana liczba nauczycieli w szkołach była wyższa niż 35 osób. Dla każdej szkoły wylosowano dwie szkoły rezerwowe na wypadek odmowy uczestnictwa w badaniu.

Tabela A1. Liczba szkół w Polsce wylosowanych do badania w warstwach jawnych

Lokalizacja szkoły	Liczba szkół z szacowaną liczbą nauczycieli klas 5–8		
	powyżej 35 osób	35 osób lub mniej	razem
Wieś	10	92	102
Miasto poniżej 100 tys. mieszkańców	46	32	78

Lokalizacja szkoły	Liczba szkół z szacowaną liczbą nauczycieli klas 5–8		
	powyżej 35 osób	35 osób lub mniej	razem
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	54	46	100
Razem	110	170	280

Źródło: Paczuska (2025).

Drugi etap losowania – losowanie nauczycieli – został przeprowadzony przez krajowy zespół badawczy z wykorzystaniem oprogramowania dostarczonego przez konsorcjum międzynarodowe. Podstawę losowania stanowiła lista nauczycieli klas 5–8 przygotowana przez każdą szkołę przystępującą do badania. Zgodnie z wytycznymi międzynarodowymi w każdej szkole losowano 15 osób do badania TKS oraz 20 osób do badania podstawowego TALIS, a każdy nauczyciel mógł być wylosowany tylko do jednego z tych badań. W szkołach, w których pracowało mniej niż 35 nauczycieli uczących w klasach 5–8, w badaniu brali udział wszyscy, z zachowaniem losowego przydziału do badań TKS i TALIS w proporcjach 3 : 4. W Polsce do badania TKS wylosowano 3002 nauczycieli.

Narzędzie badawcze

Narzędzie wykorzystywane w badaniu TKS składało się z dwóch części:

1. zadań z zakresu wiedzy pedagogicznej,
2. pytań ankietowych dotyczących informacji kontekstowych o nauczycielach.

Za konstrukcją narzędzia odpowiadało konsorcjum międzynarodowe. Tworzenie narzędzia było wieloetapowe i obejmowało wybór i przygotowanie treści pytań i zadań, tłumaczenie na języki krajów uczestniczących w badaniu i adaptacje do warunków krajowych, a następnie weryfikację tłumaczeń i układu graficznego narzędzia. Narzędzie zostało przetestowane w czasie badania pilotażowego i badania próbnego.

Narzędzie badawcze udostępniono respondentom w formie online. Wylosowani nauczyciele mogli się do niego zalogować wielokrotnie w dowolnym miejscu i czasie, ale czas wypełniania był ograniczony do 24 godzin od pierwszego zalogowania. Za przygotowanie systemu do realizacji badania odpowiadało konsorcjum międzynarodowe, a każdy kraj korzystał z tego samego systemu.

Zadania z zakresu wiedzy pedagogicznej

Do pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS wykorzystano wyłącznie zadania zamknięte – jednokrotnego wyboru lub zadania tabelaryczne, w których należało odpowiedzieć na serię pytań, korzystając z tej samej kafeterii odpowiedzi.

Treść zadań pomiarowych wynikała z operacjonalizacji wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS w odniesieniu do domen i zagadnień w ramach domen:

- nauczanie: metodyka nauczania i planowanie lekcji oraz zarządzanie klasą,
- uczenie się: uczenie się i rozwój ucznia oraz dyspozycje emocjonalne i motywacyjne ucznia,
- ocenianie: diagnoza i ocenianie oraz analiza i wykorzystanie danych,

oraz odnosiła się do właściwości przekrojowych:

- obciążenie poznawcze: przywoływanie z pamięci oraz analiza lub zastosowanie,
- rodzaj wiedzy: wiedza teoretyczna oraz wiedza praktyczna,
- treść: kanon wiedzy oraz aktualne priorytety w edukacji.

W badaniu TKS wykorzystano część zadań użytych w 2016 roku w badaniu ITEL TKS (Innovative Teaching for Effective Learning Teacher Knowledge Survey; OECD, 2017) oraz opracowano nowe zadania. W pierwszym etapie realizacji badania TKS – badaniu pilotażowym – przetestowano 110 zadań (82 z ITEL TKS oraz 28 nowych). Pilotaż miał charakter jakościowy i był przeprowadzony na niewielkiej grupie nauczycieli w sześciu krajach uczestniczących w badaniu TKS (nie uczestniczyły w nim Polska i Chile). Na podstawie wniosków z badania pilotażowego wybrano 78 zadań, które następnie przetestowano w badaniu próbnym przeprowadzonym we wszystkich krajach uczestniczących w TKS w losowo wybranych szkołach. Ostatecznie do badania głównego TKS wytypowano 52 zadania (po 18 z domen „nauczanie” i „uczenie się” oraz 16 z domeny „ocenianie”), a wybrano je na podstawie właściwości psychometrycznych pytań oraz opinii ekspertów. Z tych wybranych zadań skonstruowano część pomiarową narzędzia do badania TKS.

Każde zadanie wykorzystane w pomiarze scharakteryzowane było przez domenę, zagadnienie w ramach domeny oraz trzy właściwości przekrojowe. W narzędziu pomiarowym zadania o określonych charakterystykach (domeny, zagadnienia, właściwości przekrojowe) występowały w określonych z góry proporcjach. Tabele A2–A4 przedstawiają te proporcje: planowane i ostatecznie osiągnięte.

Trzy domeny wiedzy pedagogicznej (nauczanie, uczenie się i ocenianie) były w narzędziu reprezentowane w takim samym stopniu, z dodatkowym założeniem, że jedno z zagadnień w ramach każdej domeny jest priorytetowe i silniej reprezentowane (tabela A2). Oprócz tego zaplanowano nadreprezentację zadań odwołujących się do wiedzy praktycznej, z wyjątkiem domeny „uczenie się”, dla której przeważać miały pytania odwołujące się do wiedzy teoretycznej z zakresu psychologii (tabela A3). Założenie to okazało się trudne do spełnienia (ostatecznie uzyskano tylko niewielką przewagę zadań odwołujących się do wiedzy praktycznej) ze względu na słabsze właściwości psychometryczne w badaniu próbnym i badaniu pilotażowym zadań z tej grupy. W przypadku właściwości przekrojowej „obciążenie poznawcze” (tabela A4) przyjęto

przewagę zadań wymagających analizy lub zastosowania wiedzy w konkretnych sytuacjach, a nie tylko przywołanie z pamięci.

Oprócz tego zaplanowano i zrealizowano założenie, że około 2/3 pytań będzie odwoływało się do kanonu wiedzy, a pozostała 1/3 – do nowych zagadnień uznanych w badaniu TKS za obecnie priorytetowe w edukacji: nauczanie zróżnicowanych grup uczniów, wykorzystanie technologii w nauczaniu, wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów i rozwijanie umiejętności XXI wieku (tabela A5).

Konstrukcja narzędzia do badania TKS zakładała również zróżnicowanie trudności zadań, wyrażonej w odsetku osób, które udzieliły prawidłowej odpowiedzi w badaniu próbnym (tabela A6).

Tabela A2. Planowany i osiągnięty rozkład zadań według domen i zagadnień w ramach domen

Zagadnienie w ramach domeny	Domena		
	Nauczanie (31–35%) 38%	Uczenie się (31–35%) 32%	Ocenianie (31–35%) 30%
Zagadnienie 1 – priorytetowe (55–66%) 59%	Metodyka nauczania i planowanie lekcji (18–22%) 23%	Uczenie się i rozwój ucznia (18–22%) 18%	Diagnoza i ocenianie (18–22%) 18%
Zagadnienie 2 (33–45%) 41%	Zarządzanie klasą (11–15%) 15%	Dyspozycje emocjonalne i motywacyjne ucznia (11–15%) 14%	Analiza i wykorzystanie danych (11–15%) 12%

W tabeli podano odsetek zadań: w nawiasie – planowany, pogrubioną czcionką – osiągnięty.

Źródło: OECD (2025).

Tabela A3. Planowany i osiągnięty rozkład zadań według typów właściwości przekrojowej „wiedza”

Rodzaje wiedzy	Domena		
	Nauczanie	Uczenie się	Ocenianie
Wiedza teoretyczna (30–35%) 48%	(6–8%) 12%	(18–20%) 24%	(6–8%) 12%
Wiedza praktyczna (65–70%) 52%	(25–27%) 26%	(13–15%) 8%	(25–27%) 18%

W tabeli podano odsetek zadań: w nawiasie – planowany, pogrubioną czcionką – osiągnięty.

Źródło: OECD (2025).

Tabela A4. Planowany i osiągnięty rozkład zadań według właściwości przekrojowej „obciążenie poznawcze”

Obciążenie poznawcze	Domena		
	Nauczanie (31–35%) 38%	Uczenie się (31–35%) 32%	Ocenianie (31–35%) 30%
Przywołanie z pamięci (<i>Recall</i>) (33–45%) 33%	(11–15%) 11%	(11–15%) 11%	(11–15%) 11%
Analiza lub zastosowanie (<i>Analyse or apply</i>) (55–67%) 67%	(18–22%) 27%	(18–22%) 20%	(18–22%) 20%

W tabeli podano odsetek zadań: w nawiasie – planowany, pogrubioną czcionką – osiągnięty.

Źródło: OECD (2025).

Tabela A5. Planowany i osiągnięty rozkład zadań według właściwości przekrojowej „treść”

Grupa treści	
Kanon wiedzy	(65–75%) 67%
Aktualne priorytety w edukacji	(30–35%) 33%

W tabeli podano odsetek zadań: w nawiasie – planowany, pogrubioną czcionką – osiągnięty.

Źródło: OECD (2025).

Tabela A6. Planowany i osiągnięty rozkład zadań według trudności

Trudność	Domena		
	Nauczanie (31–35%) 38%	Uczenie się (31–35%) 32%	Ocenianie (31–35%) 30%
Łatwe (20–30%) 29%	(5–10%) 15%	(5–10%) 6%	(5–10%) 8%
Średnio trudne (40–60%) 46%	(10–20%) 15%	(10–20%) 19%	(10–20%) 12%
Trudne (20–30%) 25%	(5–10%) 4%	(5–10%) 10%	(5–10%) 11%

Na podstawie badania próbnego TKS ustalono następujące kryteria podziału zadań ze względu na trudność: pytanie łatwe – 61–81% osób odpowiadających poprawnie; pytania średnio trudne – 41–60% osób; pytania trudne – 15–40% osób.

W tabeli podano odsetek zadań: w nawiasie – planowany, pogrubioną czcionką – osiągnięty.

Źródło: OECD (2025).

Poszczególni respondenci biorący udział w badaniu nie rozwiązywali wszystkich 52 zadań wybranych do przeprowadzenia pomiaru. Aby stworzyć zestawy zadań, które ostatecznie rozwiązywali nauczyciele, zadania podzielono na cztery bloki składające się z 13 pytań. Każdy blok odzwierciedlał pożądane zróżnicowanie zadań pod względem domen, zagadnień, właściwości przekrojowych i trudności zadań. Z takich bloków utworzono zestawy liczące po 39 zadań. Każdy zestaw składał się z trzech bloków i miał wspólne dwa bloki z każdym z pozostałych zestawów. W zależności od zestawu bloki ułożone były w różnej kolejności. Uczestnicy badania rozwiązywali zadania z jednego, losowo przydzielonego zestawu.

Pytania ankietowe

Część ankietowa narzędzia służyła zebraniu informacji o kontekście zawodowym nauczycieli. Aby zachować spójność z badaniem podstawowym TALIS 2024, w ankiecie TKS wykorzystano w większości pytania opracowane do badania TALIS. Wyjątek stanowiły pytania dotyczące oceny przygotowania do nauczania w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego. Poza informacjami składającymi się na profil zawodowy nauczyciela (np. wiek, płeć, staż pracy, kwalifikacje do nauczania) pytania ankietowe dotyczyły wybranych aspektów działań zawodowych – praktyki nauczania i współpracy nauczycieli w szkole – oraz zasobów osobistych – satysfakcji i stresu zawodowego, poczucia własnej skuteczności zawodowej i motywacji.

Łącznie ankieta zawierała 27 pytań, w zdecydowanej większości były to pytania zamknięte albo wymagające wprowadzenia krótkiej informacji (np. rok uzyskania pierwszych kwalifikacji do nauczania).

Poziom realizacji badania

Wskaźnik realizacji badania informuje, jaki odsetek osób, które znalazły się w badanej próbie, rzeczywiście wziął w nim udział. Jest to ważny wskaźnik jakości zebranych danych, ponieważ niski poziom realizacji badania może skutkować utratą reprezentatywności jego wyników.

Polska uzyskała bardzo wysoki wskaźnik realizacji badania. Spośród 280 wylosowanych szkół do badania przystąpiło 279 (262 szkoły z próby głównej i 17 szkół z próby rezerwowej). W szkołach uczestniczących w badaniu wylosowano 3002 nauczycielek i nauczycieli, spośród których 2831 osób przystąpiło do badania.

Tabela A7. Liczba szkół i nauczycieli uczestniczących w badaniu TKS oraz wskaźnik realizacji badania TKS

Kraj	Liczba		Poziom realizacji	
	Szkół	Nauczycieli	Wśród szkół (z uwzględnieniem próby głównej i rezerwowej)	Wśród nauczycieli (ogólny poziom realizacji)
Arabia Saudyjska	324	2435	98,6%	92,1%
Chile	341	1645	78,5%	63,2%
Chorwacja	262	2282	88,5%	72,2%
Maroko	398	4584	100,0%	98,5%
Polska	279	2831	99,6%	94,4%
Południowa Afryka	359	2376	93,2%	85,3%
Portugalia	224	2634	99,1%	90,8%
Stany Zjednoczone	145	1362	56,6%	42,1%

Szkoła uczestnicząca w badaniu to taka, w której do badania przystąpiło co najmniej 50% wylosowanych nauczycieli.

Źródło: OECD (2026b).

Zbiory danych z badania TKS były weryfikowane przez organizatora badania pod względem zachowania wszystkich standardów technicznych badania, w tym wielkości wskaźnika realizacji badania. Efektem tej weryfikacji było uzyskanie przez każdy krajowy zbiór oceny informującej o ogólnej jakości danych („dobry”, „dostateczny”, „niski – wystarczający”, „niewystarczający”). Stany Zjednoczone uzyskały całościową ocenę „niski – wystarczający” (sam wskaźnik realizacji badania był „niewystarczający”, ale ocena całościowa uwzględnia też inne aspekty realizacji badania), Chile – „dostateczny”, a pozostałe kraje – „dobry” (OECD, 2026a). Dla krajów, które uzyskały niski wskaźnik realizacji badania, wyniki należy interpretować z ostrożnością, ponieważ mogą one być obciążone błędem wynikającym z braków odpowiedzi.

Opracowanie wyników badania

Ważenie

Nadanie odpowiednich wag analitycznych umożliwia uogólnienie wyników badania na całą populację. Wszystkie procedury związane z opracowaniem wag w badaniu TKS zostały przeprowadzone przez konsorcjum międzynarodowe. Próbę nauczycieli do badania TKS losowano w ramach tych samych szkół co do badania podstawowego TALIS, więc metodologia ważenia danych w obu badaniach była taka sama (OECD, 2026a).

Ostateczne wagi przypisane nauczycielom odzwierciedlały prawdopodobieństwo znalezienia się w próbie oraz braki odpowiedzi na poziomie szkół i nauczycieli, a także fakt, że nauczyciele mogli pracować w wielu szkołach. Wszystkie wyniki podane w tym raporcie zostały obliczone z wykorzystaniem odpowiednich wag.

Łączenie danych TKS z danymi TALIS 2024

Badanie TKS było prowadzone w tych samych szkołach co badanie podstawowe TALIS. Dane zebrane w TKS można więc łączyć z odpowiedziami dyrektorów szkół i nauczycieli zebranymi w ramach TALIS 2024.

Pomiar wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Podobnie jak w międzynarodowych badaniach umiejętności (np. w badaniu piętnastolatków PISA lub badaniu umiejętności dorosłych PIAAC) do skalowania wyników pomiaru ogólnej wiedzy pedagogicznej wykorzystano techniki modelowania znane jako IRT (teoria odpowiedzi na pytania testowe – *item response theory*)¹.

Model IRT zakłada, że prawdopodobieństwo udzielenia poprawnej odpowiedzi na zadanie związane jest z poziomem wiedzy osoby uczestniczącej w badaniu i trudnością zadania. W zastosowanej metodzie wiedza pedagogiczna traktowana jest jako zmienna nieobserwowalna (cecha ukryta), której wielkość modelujemy (szacujemy) na podstawie odpowiedzi udzielonych w poszczególnych zadaniach. Zastosowany model uwzględnia dwa parametry (cechy) zadań – ich trudność i moc dyskryminacyjną. W IRT końcowy wynik pomiaru nie zależy więc wyłącznie od liczby prawidłowo rozwiązanych zadań. Dzięki zastosowanej metodzie możliwe jest porównanie na jednej skali wyników osób, które rozwiązywały różne zadania.

Zgodnie z metodologią IRT wynik pomiaru wiedzy nauczyciela w badaniu TKS nie jest wyrażony pojedynczą liczbą, ale za pomocą pięciu wartości prawdopodobnych (*plausible values* – PV) wylosowanych z rozkładu umiejętności oszacowanego dla każdej osoby na podstawie modelu uwzględniającego także cechy nauczycieli. Dzięki wykorzystaniu w obliczeniach nie pojedynczej wartości, ale zestawów wartości ostateczny wynik na poziomie całej badanej populacji jest bardziej precyzyjny.

Wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS zostały przedstawione na wystandaryzowanej skali o średniej 250 punktów i odchyleniu standardowym wynoszącym 50 punktów dla wszystkich krajów uczestniczących w TKS. Skala nie ma obiektywnego punktu zerowego. Pozwala na określanie wielkości różnic między wynikami różnych grup (można stwierdzić, że wynik w kraju A jest wyższy niż w kraju B), ale nie pozwala na określenie proporcji między wynikami (nie można powiedzieć, że wynik kraju A jest o 10% wyższy niż kraju B). Trzeba również podkreślić, że skala wiedzy pedagogicznej nie odnosi się do żadnych kryteriów dotyczących pożądanego lub docelowego stanu wiedzy nauczycieli.

¹ W literaturze polskojęzycznej przedstawienie metody można znaleźć m.in. w książce pod redakcją Artura Pokropka (2015).

Aby umożliwić jakościową interpretację wyników badania TKS, na skali wiedzy pedagogicznej organizator badania wyznaczył trzy poziomy wiedzy, a wartościami progowymi były 240 i 286 punktów. Dla każdego poziomu opisany jest charakteryzujący go zakres wiedzy (tabele 3.2 i 3.3 w rozdziale 3).

Poziomy wiedzy i ich opisy utworzono dzięki temu, że trudność zadań pomiarowych można było wyrazić na tej samej skali co wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej nauczycieli. Po uszeregowaniu zadań według parametru trudności wskazano punkty na skali, w których zmienia się zakres wiedzy potrzebny do udzielenia prawidłowej odpowiedzi – i te wartości zostały wartościami progowymi wyznaczonych poziomów. Osoby przypisano do poziomów wiedzy tak, aby dla ich punktowego wyniku pomiaru wiedzy prawdopodobieństwo prawidłowego rozwiązania zadania typowego dla poziomu wynosiło 67%.

Charakterystyka poziomów (tabela 3.3) powstała na podstawie analizy treści pytań reprezentujących poszczególne poziomy wiedzy. Poziomy mają charakter kumulatywny, tj. osoba zaliczona do wyższego poziomu będzie miała wiedzę charakterystyczną dla tego poziomu, ale także dla poziomu niższego.

Przekształcenie surowych wyników z badania na wynik na skali pomiarowej, czyli skalowanie, zostało przeprowadzone przez konsorcjum międzynarodowe dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu. Na tym etapie, na podstawie analizy właściwości psychometrycznych zadań, zdecydowano o wyłączeniu trzech zadań z ostatecznego skalowania dla wszystkich krajów. Dodatkowo po analizie właściwości psychometrycznych zadań na poziomie poszczególnych krajów dla Polski wyłączono dodatkowe trzy zadania. Skalowanie było procesem wieloetapowym i uwzględniało działania mające na celu zapewnienie porównywalności międzynarodowej wyników badania. Szczegółowy opis skalowania zamieszczony jest w raporcie technicznym z badania (OECD, 2026a).

Skalowanie danych z pytań ankietowych

W badaniu TKS skale wykorzystano także do opisu czynników kontekstowych. W procesie skalowania przekształcono odpowiedzi na wiele pytań tak, aby otrzymać jedną liczbę opisującą syntetycznie wybrany, wielkowymiarowy konstrukt. Przykładową skalą jest „Poczucie własnej skuteczności w zakresie nauczania”, która za pomocą jednej wartości oddaje opinie respondentów na temat stwierdzeń „W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan: 1) formułować odpowiedzi na pytania uczniów; 2) stosować zróżnicowane sposoby oceniania; 3) zmienić sposób objaśniania, np. gdy uczniowie są zdezorientowani; 4) stosować zróżnicowane techniki nauczania w klasie?”. W badaniu TKS do skalowania wykorzystano confirmacyjną analizę czynnikową (*confirmatory factor analysis*).

Skale zostały przekształcone tak, że 10 oznacza środek skali, a odchylenie standardowe wynosi 2. Wyniki powyżej 10 oznaczają przewagę odpowiedzi nacechowanych pozytywnie na pytania, z których zbudowana jest skala, a niższe niż 10 – przewagę odpowiedzi nacechowanych negatywnie. Wyjątek stanowi skala „Ogólne poczucie własnej skuteczności nauczyciela”, której wartość jest średnią arytmetyczną wartości skal „Poczucie własnej skuteczności w zakresie nauczania”, „Poczucie własnej skuteczności w zakresie zarządzania klasą” i „Poczucie własnej skuteczności w zakresie angażowania uczniów”. W tym przypadku 10 stanowi wartość średnią skali, a odchylenie standardowe wynosi 2.

W badaniu utworzono łącznie trzynaście skal: dziewięć analogicznych do skal badaniu podstawowym TALIS i cztery utworzone tylko dla badania TKS i dotyczące poczucia przygotowania do nauczania dzięki kształceniu i doskonaleniu zawodowemu.

Bibliografia

Kondrątek, B., Pokropek, A. (2015). Teoria odpowiedzi na pozycje testowe: jednowymiarowe modele dla cech ukrytych. W: A. Pokropek (red.). *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii socjologii. Teoria i zastosowania*. Instytut Badań Edukacyjnych.

OECD (2025). *TALIS Teacher Knowledge Survey 2024. Conceptual and Assessment Framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/65903902-en>

OECD (2026a). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Technical Report*. TALIS. OECD Publishing.

OECD (2026b), *Results from the Teacher Knowledge Survey: What Teachers Know About General Pedagogy*. TALIS. OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/5542e88a-en>

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.

Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., Burnset, T. (2017). *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study*. OECD Education Working Papers. No. 159. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/43332ebd-en>

Aneks 2. Wartości współczynników determinacji dla modeli prezentowanych w raporcie

Tabela B1. Wartość współczynnika determinacji dla modelu z wykresu 3.3 i 3.4 (wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej a przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu bez przygotowania pedagogicznego i skrócona ścieżka przygotowania do zawodu)

Kraj	R ² x 100	S.E.
Chile	5,08	1,84
Chorwacja	4,99	1,30
Maroko	8,31	2,77
Polska	3,09	1,17
Portugalia	1,79	0,69
Arabia Saudyjska	8,49	1,74
Południowa Afryka	13,41	2,44
Stany Zjednoczone	5,37	2,61

Tabela B2. Wartość współczynnika determinacji dla modelu z wykresu 3.5 (związek między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a posiadaniem kwalifikacji do nauczania przedmiotów z wymienionych grup w badaniu TKS)

Kraj	R ² x 100	S.E.
Chile	7,31	2,49
Chorwacja	9,88	1,84
Maroko	10,70	2,76
Polska	9,43	1,99
Portugalia	3,94	1,29
Arabia Saudyjska	13,49	2,00
Południowa Afryka	15,13	2,65
Stany Zjednoczone	8,65	3,50

Tabela B3. Wartość współczynnika determinacji dla modelu z wykresu 3.6 (związek między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a nauczaniem przedmiotów z wymienionych grup w badaniu TKS)

Kraj	R ² x 100	S.E.
Chile	5,50	2,80
Chorwacja	10,04	2,40
Maroko	9,16	3,29
Polska	7,34	2,09
Portugalia	4,02	1,19
Arabia Saudyjska	11,47	2,46
Południowa Afryka	16,65	3,03
Stany Zjednoczone	8,12	3,75

Tabela B4. Wartość współczynnika determinacji dla modelu z wykresu 3.8 (związek między poczuciem przygotowania do pracy w zawodzie dzięki posiadanemu wykształceniu i doskonaleniu a wynikami pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS)

Kraj	Poczucie przygotowanie do pracy w obszarze „nauczanie”		Poczucie przygotowanie do pracy w obszarze „uczenie się”		Poczucie przygotowanie do pracy w obszarze „ocenie”	
	R ² x 100	S.E.	R ² x 100	S.E.	R ² x 100	S.E.
Chile	2,75	1,42	2,39	1,43	3,59	1,77
Chorwacja	3,83	1,16	0,96	0,74	3,82	1,05
Maroko	4,72	1,47	2,81	0,96	6,52	1,92
Polska	3,41	0,79	1,24	0,74	2,61	0,92
Portugalia	1,11	0,49	0,97	0,46	1,93	0,58
Arabia Saudyjska	8,09	1,32	4,35	1,12	7,17	1,46
Południowa Afryka	4,08	1,34	3,64	1,23	6,19	1,55
Stany Zjednoczone	4,17	1,74	2,81	2,61	2,80	2,83

Tabela B5. Wartość współczynnika determinacji dla modelu z wykresu 3.13 (związek między ogólnym poczuciem własnej skuteczności oraz jego trzema wymiarami: angażowaniem uczniów, realizowaniem działań dydaktycznych i zarządzaniem klasą a wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS)

Kraj	Ogólne poczucie własnej skuteczności		Poczucie własnej skuteczności w realizowaniu działań dydaktycznych		Poczucie własnej skuteczności w zakresie zarządzania klasą		Poczucie własnej skuteczności w zakresie angażowania uczniów	
	R ² x 100	S.E.	R ² x 100	S.E.	R ² x 100	S.E.	R ² x 100	S.E.
Chile	4,54	1,60	3,24	1,60	5,76	1,59	3,57	1,40
Chorwacja	1,78	0,89	0,92	0,67	2,65	0,92	4,51	1,20
Maroko	4,55	1,17	3,87	1,02	2,01	0,89	4,72	1,27
Polska	3,59	1,10	2,94	1,00	4,11	1,18	2,95	0,94
Portugalia	0,50	0,34	0,94	0,45	1,07	0,47	0,56	0,36
Arabia Saudyjska	6,16	1,23	7,29	1,32	4,03	1,07	5,58	1,21
Południowa Afryka	8,98	1,89	4,54	1,55	7,16	1,59	11,32	2,12
Stany Zjednoczone	8,12	2,84	10,18	3,49	6,10	2,65	6,70	2,56

Aneks 3. Tabele z danymi źródłowymi do wykresów

Tabela do wykresu w tabeli 3.1. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Kraj	5. centyl	25. centyl	Dolna granica przedziału ufności dla średniego wyniku na skali wiedzy pedagogicznej	Górna granica przedziału ufności dla średniego wyniku na skali wiedzy pedagogicznej	75. centyl	5. centyl
Portugalia	215	265	272	276	296	315
Polska	224	255	268	271	287	308
Chorwacja	206	255	267	271	294	317
Stany Zjednoczone	70	255	260	273	312	340
Chile	163	244	251	258	281	303
Południowa Afryka	135	209	222	228	251	285
Maroko	189	214	222	226	240	257
Arabia Saudyjska	175	205	216	219	236	258

Tabela do wykresu 3.1. Średnie wyniki pomiaru wiedzy pedagogicznej oraz ich zróżnicowanie w badaniu TKS

Kraj	Wynik na skali wiedzy pedagogicznej	Odchylenie standardowe wyniku na skali wiedzy pedagogicznej
Chile	254	46,7
Chorwacja	269	43,2
Maroko	224	30,0
Polska	269	28,7
Portugalia	274	41,1
Arabia Saudyjska	218	33,5
Południowa Afryka	225	45,3
Stany Zjednoczone	267	73,5

Tabela do wykresu 3.2. Odsetek nauczycieli według poziomów wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Kraj	Poziom 1 (%)	Poziom 2 (%)	Poziom 3 (%)
Stany Zjednoczone	20	28	51
Portugalia	8	52	40
Chorwacja	14	52	34
Polska	11	64	25
Chile	22	61	17
Południowa Afryka	63	32	4
Maroko	74	26	0
Arabia Saudyjska	80	19	0

Tabela do wykresu 3.3. Wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej a przygotowanie merytoryczne w zakresie danego przedmiotu bez przygotowania pedagogicznego

Kraj	Różnica w pkt na skali wiedzy pedagogicznej	Istotność statystyczna
Maroko	-0,74	nie
Arabia Saudyjska	-1,20	nie
Polska	-4,22	nie
Południowa Afryka	-4,31	nie
Chorwacja	-17,27	tak
Chile	-18,59	tak
Stany Zjednoczone	-21,05	nie
Portugalia	-32,42	tak

Tabela do wykresu 3.4. Wynik pomiaru wiedzy pedagogicznej a skrócona ścieżka przygotowania do zawodu

Kraj	Różnica w pkt na skali wiedzy pedagogicznej	Istotność statystyczna
Portugalia	10,41	tak
Południowa Afryka	6,37	tak
Polska	4,34	nie
Maroko	3,51	nie
Chorwacja	2,84	nie
Chile	0,24	nie
Arabia Saudyjska	-5,75	tak
Stany Zjednoczone	-6,16	nie

Tabela do wykresu 3.5. Związek między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a nauczaniem przedmiotów z wymienionych grup w badaniu TKS

Kraj	Czytanie, pisanie i literatura		Języki obce nowożytne		Matematyka		Nauki przyrodnicze		Nauki społeczne		Religia i/lub etyka		Sztuka		Technologia		Umiejętności praktyczne i zawodowe		Wychowanie fizyczne	
	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna
Chile	1,15	nie	-5,18	nie	3,17	nie	-3,62	nie	4,99	nie	2,09	nie	-11,83	tak	5,23	nie	-8,58	nie	2,85	nie
Chorwacja	-2,08	nie	14,98	tak	-0,14	nie	2,11	nie	4,98	nie	-0,25	nie	-4,29	nie	0,71	nie	-17,93	tak	-3,29	nie
Maroko	-3,46	nie	-0,48	nie	-1,83	nie	2,19	nie	1,78	nie	2,41	nie	1,23	nie	6,04	tak	2,65	nie	-1,34	nie
Polska	1,86	nie	5,52	tak	2,12	nie	-0,44	nie	3,23	nie	-9,44	tak	-6,42	tak	2,84	nie	-0,95	nie	-11,54	tak
Portugalia	-4,03	nie	4,80	nie	1,96	nie	6,24	tak	2,10	nie	-5,03	nie	-5,71	tak	0,69	nie	-2,09	nie	-7,31	nie
Arabia Saudyjska	4,40	tak	5,96	tak	1,63	nie	2,52	nie	-2,62	nie	3,21	nie	-4,27	tak	5,67	tak	-4,16	nie	-6,17	tak
Południowa Afryka	5,42	nie	-4,59	nie	4,77	nie	2,51	nie	4,89	nie	4,53	nie	2,26	nie	-1,37	nie	-2,19	nie	-0,36	nie
Stany Zjednoczone	-7,10	nie	-7,91	nie	3,17	nie	17,49	tak	-7,16	nie	11,78	nie	9,09	nie	-4,70	nie	-6,64	nie	-22,56	tak

Tabela do wykresu 3.6. Związek między wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej a nauczaniem przedmiotów z wymienionych grup w badaniu TKS

Kraj	Czytanie, pisanie i literatura		Języki obce nowożytne		Matematyka		Nauki przyrodnicze		Nauki społeczne		Religia i/lub etyka		Sztuka		Technologia		Umiejętności praktyczne i zawodowe		Wychowanie fizyczne	
	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna
Chile	-0,51	0,00	-1,85	nie	-1,31	nie	-0,90	nie	0,84	nie	-4,24	nie	3,54	nie	-2,88	nie	-0,13	nie	-13,05	nie
Chorwacja	5,21	0,00	13,66	tak	-0,90	nie	1,54	nie	1,55	nie	1,96	nie	1,16	nie	-5,90	nie	3,50	nie	-12,28	tak
Maroko	0,17	0,00	-0,81	nie	-1,35	nie	6,01	tak	-1,66	nie	3,06	nie	2,18	nie	1,25	nie	-2,35	nie	-5,75	nie
Polska	3,02	0,00	5,23	tak	2,59	nie	0,32	nie	1,55	nie	-11,70	tak	-5,15	tak	5,05	tak	0,54	nie	-9,17	tak
Portugalia	1,20	0,00	3,33	nie	-1,02	nie	9,06	tak	-3,67	nie	-1,11	nie	-2,51	nie	-4,94	tak	3,08	nie	-2,39	nie
Arabia Saudyjska	-3,88	0,00	-2,14	nie	0,95	nie	-2,64	nie	-0,21	nie	1,02	nie	3,65	nie	7,44	tak	-2,29	nie	-7,04	tak
Południowa Afryka	-1,45	0,00	1,30	nie	-1,03	nie	8,36	nie	4,29	nie	-7,94	nie	-3,55	nie	-3,19	nie	-9,20	nie	-26,25	tak
Stany Zjednoczone	2,13	0,00	1,32	nie	1,09	nie	2,22	nie	1,94	nie	0,75	nie	-0,89	nie	-5,82	nie	-5,88	nie	-6,21	nie

Tabela do wykresu 3.7. Odsetek kobiet i mężczyzn w dolnym i górnym kwartylu wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej

Kraj	Dolny kwartyl wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej			Górny kwartyl wyników pomiaru wiedzy pedagogicznej		
	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)	Czy różnica istotna statystycznie?	Kobiety (%)	Mężczyźni (%)	Czy różnica istotna statystycznie?
Polska	22	36	tak	27	17	tak
Arabia Saudyjska	16	33	tak	34	16	tak
Chile	21	31	tak	27	22	nie
Chorwacja	21	40	tak	28	15	tak
Maroko	22	27	tak	27	24	nie
Południowa Afryka	23	27	nie	27	22	nie
Portugalia	24	30	tak	26	23	nie
Stany Zjednoczone	23	29	nie	28	20	nie

Tabela do wykresu 3.8. Związek między poczuciem przygotowania do pracy w zawodzie dzięki posiadanemu wykształceniu i doskonaleniu a wiedzą pedagogiczną

Kraj	Poczucie przygotowania do pracy w obszarze:					
	„nauczanie”		„ocenie”		„uczenie się”	
	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna
Chile	-0,04	nie	0,00	nie	-0,02	nie
Chorwacja	-0,11	nie	-0,08	nie	-0,05	nie
Maroko	-0,10	nie	-0,10	nie	-0,13	nie
Polska	-0,23	tak	-0,01	nie	-0,05	nie
Portugalia	0,00	nie	-0,06	nie	-0,03	nie
Arabia Saudyjska	0,42	tak	0,38	tak	0,30	tak
Południowa Afryka	-0,13	nie	-0,31	tak	-0,21	tak
Stany Zjednoczone	-0,05	nie	-0,07	nie	-0,07	nie

Tabela do wykresu 3.9. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z nauczaniem w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

Stwierdzenie	„W znacznym stopniu” lub „w dużym stopniu” (%)
Opracowanie scenariusza lekcji (np. planowanie i organizacja działań, cele ogólne i szczegółowe, etapy pracy i przebieg lekcji)	85
Formułowanie jasnych wymagań edukacyjnych (np. informowanie uczniów o oczekiwaniach i celach uczenia się, omawianie kryteriów oceniania/kryteriów sukcesu)	77
Zarządzanie czasem w klasie (np. optymalizacja czasu przeznaczonego na naukę, wyznaczanie odpowiedniego tempa lekcji, modyfikowanie na bieżąco planu lekcji)	73
Planowanie długoterminowe (np. w ujęciu tygodniowym, planowanie bloku tematycznego, realizacja programu nauczania)	72
Uczenie się kooperatywne (np. praca w małych grupach, podczas której uczniowie dzielą się odpowiedzialnością i współdziałają w celu wykonania zadania)	63
Konceptje kształcenia skoncentrowanego na uczniu (np. uczenie się poprzez dociekanie, uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów i realizację projektów, uczenie się poprzez kierowane odkrywanie)	60
Dialog i dyskusja w klasie (np. inicjowanie, moderowanie i wspieranie dialogu/dyskusji)	60
Zachowanie uczniów i zarządzanie klasą (np. ustalanie zasad postępowania w klasie, reagowanie na zakłócenia w klasie, rozpoznawanie i rozwiązywanie problemów z zachowaniem, np. z agresją, nadpobudliwością)	58
Przejrzystość nauczania	57
Nauczanie adaptacyjne (np. wspomaganie uczniów indywidualnie, dostosowywanie lekcji do zróżnicowanych potrzeb grupy, zapewnianie indywidualizacji nauczania)	56

Tabela do wykresu 3.10. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z ocenianiem w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

Stwierdzenie	„W znacznym stopniu” lub „w dużym stopniu” (%)
Oceny szkolne (np. zastosowanie i funkcje ocen, wady i zalety, omawianie ocen z rodzicami)	71
Monitorowanie postępów w nauce (np. dokonywanie oceny i analiza wyników w celu weryfikacji postępów uczniów w nauce)	70
Udzielanie uczniom skutecznej informacji zwrotnej (np. odpowiednia forma, rozłożenie akcentów i poziom szczegółowości informacji zwrotnej)	70
Różne cele oceniania (np. w ocenianiu diagnostycznym, kształtującym, sumującym)	65
Umiejętności w zakresie korzystania z danych (np. analiza i interpretacja danych takich jak wyniki testów, danych dotyczących postaw i przekonań uczniów itp.)	64
Tworzenie i stosowanie zestawów kryteriów oceny pracy uczniów	64
Standardy i zasady stosowane w ocenianiu (np. normy indywidualne, normy społeczne, ocenianie różnicujące, ocenianie kryterialne)	62
Ocenianie rówieśnicze i/lub samoocena (np. uczniowie oceniają innych uczniów albo dokonują samooceny swojej pracy, osiągnięć lub wkładu w realizację zdania)	59
Testy standaryzowane (np. egzaminy zewnętrzne lub międzynarodowe)	52

Tabela do wykresu 3.11. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z uczeniem się w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

Stwierdzenie	„W znacznym stopniu” lub „w dużym stopniu” (%)
Różnice indywidualne (np. w poziomie wiedzy, motywacji, umiejętności, zainteresowaniach uczniów)	65
Wpływ czynników afektywnych i motywacyjnych na uczenie się (np. motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, poczucie własnej skuteczności, postrzeganie siebie)	61
Mechanizmy procesu uczenia się (np. procesy poznawcze leżące u podstaw uczenia się takie jak pamięć, funkcje wykonawcze, kontrola uwagi, nabywanie, przechowywanie i korzystanie z zasobów zgromadzonej wiedzy itp.)	60
Rozpoznawanie trudności uczniów w uczeniu się i interpretacja diagnoz specjalistów (np. dysleksja, dysgrafia, zaburzenia uwagi itp.)	58
Psychologia rozwojowa dziecka (np. teorie autorów takich jak Piaget, Maslow, Bronfenbrenner, Montessori, Wygotski, Erikson, Kohlberg itp.)	50
Teorie uczenia się w pedagogice (np. konstruktywizm, behawioryzm, kognitywizm, konstruktywizm społeczny)	49
Samoregulacja w uczeniu się (np. metapoznawcze strategie uczenia się, monitorowanie procesu rozumienia, wyznaczanie celów)	44
Taksonomie uczenia się (np. taksonomia Blooma, taksonomia domeny afektywnej Krathwohla, model nabywania kompetencji braci Dreyfus, taksonomia SOLO)	26

Tabela do wykresu 3.12. Deklarowany przez nauczycieli kl. 5–8 w Polsce stopień przygotowania w zakresie zagadnień związanych z aktualnymi priorytetami w edukacji w kontekście odebranego kształcenia i doskonalenia zawodowego

Stwierdzenie	„W znacznym stopniu” lub „w dużym stopniu” (%)
Rozpoznawanie i/lub zaspokajanie potrzeb edukacyjnych uczniów zdolnych	70
Rozwój społeczny i emocjonalny uczniów (np. regulacja emocji, poczucie własnej wartości, poczucie własnej skuteczności, szacunek dla innych, komunikacja i współdziałanie z innymi)	67
Atmosfera klasy (np. fizyczne i społeczne środowisko klasy)	64
Wykorzystanie narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu (np. różne podejścia do wykorzystania internetu, oprogramowania i komputerów/urządzeń cyfrowych w nauczaniu i uczeniu się)	64
Zapewnienie odpowiednich warunków dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. dysleksją, dysgrafią, zaburzeniami uwagi, autyzmem, upośledzeniem słuchu itp.)	62
Kształcenie umiejętności i kompetencji przekrojowych	62
Rozpoznawanie problemów emocjonalnych uczniów i podejmowanie interwencji (np. stres, lęk, traumatyczne wydarzenie, dysfunkcje w rodzinie, wiktyimizacja)	59
Nauczanie uczniów z rodzin w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej	42
Edukacja włączająca/inkluzyjna i metodyka działań na rzecz inkluzji (np. metody, dzięki którym uczniowie ze środowisk mniejszościowych czują się bardziej włączeni w naukę, oraz zapobieganie i radzenie sobie z nękaniami i dyskryminacją)	32
Nauczanie w środowisku wielokulturowym	27
Nauczanie w środowisku wielojęzycznym	16

Tabela do wykresu 3.13. Związek między poczuciem własnej skuteczności w zakresie nauczania, zarządzania klasą i angażowania uczniów a wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Kraj	Poczucie własnej skuteczności:							
	ogółem		w zakresie angażowania uczniów		w realizowaniu działań dydaktycznych		w zakresie zarządzania klasą	
	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna
Chile	0,02	nie	-0,07	nie	0,13	nie	0,00	nie
Chorwacja	-0,14	nie	-0,39	tak	0,07	nie	-0,05	nie
Maroko	0,10	nie	0,16	tak	0,15	nie	-0,03	nie
Polska	-0,19	tak	-0,33	tak	0,02	nie	-0,19	tak
Portugalia	0,02	nie	-0,05	nie	0,12	tak	-0,01	nie
Arabia Saudyjska	0,69	tak	0,62	tak	0,66	tak	0,53	tak
Południowa Afryka	-0,22	tak	-0,34	tak	-0,01	nie	-0,21	tak
Stany Zjednoczone	-0,06	nie	-0,16	tak	0,05	nie	-0,05	nie

Tabela do wykresu 3.14. Związek między poczuciem własnej skuteczności w zakresie innych aspektów pracy dydaktycznej a wynikiem pomiaru wiedzy pedagogicznej w badaniu TKS

Kraj	Stwierdzenie z zakresu własnej skuteczności							
	...zmniejszać różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami?		...wspierać uczniów w nauce poprzez korzystanie z narzędzi i zasobów cyfrowych?		...wspierać rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów?		...pomagać każdemu uczniowi robić postępy w nauce?	
	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna	współczynnik regresji	istotność statystyczna
Chile	0,76	tak	0,99	nie	0,96	nie	0,84	nie
Chorwacja	0,51	tak	0,96	nie	0,78	tak	0,76	tak
Maroko	0,83	nie	1,13	nie	0,60	tak	0,95	nie
Polska	0,45	tak	1,30	nie	0,87	nie	0,69	tak
Portugalia	0,72	tak	1,27	tak	0,89	nie	1,03	nie
Arabia Saudyjska	1,56	tak	1,76	tak	1,82	tak	1,88	tak
Południowa Afryka	0,47	tak	0,98	nie	0,77	nie	0,56	tak
Stany Zjednoczone	0,91	nie	1,02	nie	0,74	tak	0,94	nie

Tabela do wykresu 3.15. Poczucie własnej skuteczności wśród nauczycieli klas 5–8 w Polsce

Obszar	W jakim stopniu w swojej pracy dydaktycznej potrafi Pani/Pan...?	W dużym stopniu (%)	W znacznym stopniu (%)	W pewnym stopniu (%)	Wcale (%)
Działania dydaktyczne	zmienić sposób objaśniania, np. gdy uczniowie są zdezorientowani?	55	40	5	0
	formułować odpowiednie pytania do uczniów?	51	43	6	0
	stosować zróżnicowane techniki nauczania w klasie?	48	44	7	0
	stosować zróżnicowane sposoby oceniania?	48	42	10	0
Zarządzanie klasą	jasno komunikować oczekiwania na temat zachowania uczniów?	58	38	4	0
	skłaniać uczniów do przestrzegania zasad obowiązujących w klasie?	48	44	7	0
	kontrolować niewłaściwe zachowania w klasie?	45	45	10	0
	uspokoić ucznia, który zakłóca lekcję lub jest hałaśliwy?	40	45	15	0
Angażowanie uczniów	wzmacniać w uczniach przekonanie, że mogą osiągać dobre wyniki w nauce?	39	53	8	0
	wspierać uczniów w myśleniu krytycznym?	34	52	14	1
	pomagać uczniom zrozumieć wartość uczenia się?	32	54	14	0
	motywować uczniów, którzy wykazują niewielkie zainteresowanie nauką?	21	50	29	1
-	wspierać uczniów w nauce poprzez korzystanie z narzędzi i zasobów cyfrowych?	48	37	14	1
	wspierać rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów?	34	51	14	0
	pomagać każdemu uczniowi robić postępy w nauce?	31	53	16	0
	zmniejszać różnice w osiągnięciach pomiędzy uczniami?	21	51	28	1