

TALIS
2013

Raport Național

Analiza mediului educațional din România

CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE
CENTRUL NAȚIONAL TALIS

TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY
2013

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE)



RAPORT NAȚIONAL TALIS 2013

O ANALIZĂ A RĂSPUNSURILOR PARTICIPANȚILOR LA STUDIUL INTERNAȚIONAL PRIVIND PROCESUL
DE PREDARE-ÎNVĂȚARE (TALIS) 2013

Silviu Cristian Mirescu

CNEE, cristian.mirescu@rocnee.eu

Liviu Blanariu

CNEE, liviu.blanariu@rocnee.eu

Elena Nely Avram

CNEE, nely.avram@rocnee.eu

Luiza Daniliuc

CNEE, luiza.daniliuc@rocnee.eu

Tehnoredactare: Liviu Blanariu

© Centrul Național de Evaluare și Examinare, 2014

Solicitările pentru permisiunea de a reproduce întregul document trebuie adresate Centrului Național de Evaluare și Examinare.

CUPRINS

I.	Introducere	3
I.1	Prezentare generală TALIS 2013.....	4
I.2	Evoluția TALIS.....	5
I.3	Administrarea studiului	6
I.4	Desfășurarea studiului în România	8
I.5	Interpretarea rezultatelor	9
II.	Profilul profesorului din România și al școlii în care acesta lucrează	10
II.1	Profilul demografic al cadrelor didactice	10
II.2	Experiența profesională a cadrelor didactice	12
II.3	Statutul de angajat	13
II.4	Formarea profesională.....	14
II.5	Caracteristici ale unităților școlare în învățământul gimnazial	16
II.5.1	Mărimea școlii și dimensiunea clasei în învățământul gimnazial	16
II.5.2	Resursele umane și materiale de care dispune școala.....	17
II.5.3	Distribuția cadrelor didactice în școli.....	18
II.5.4	Atmosfera din școală	21
II.6	Rezumat și principale implicații strategice.....	23
III.	Conducerea școlii.....	25
III.1	Activitatea directorului	25
III.2	Distribuirea responsabilităților	28
III.3	Profilul demografic al directorului din învățământul gimnazial.....	30
III.4	Satisfacția profesională a directorilor	33
IV.	Sprijinul acordat profesorilor în dezvoltarea profesională.....	35
IV.1	Programele de integrare și de îndrumare (mentorat).....	36
IV.2	Dezvoltarea profesională (perfecționarea) cadrelor didactice.....	40
IV.3	Percepția profesorilor asupra eficienței propriei dezvoltări profesionale	43
IV.4	Sprijinul primit de profesori pentru dezvoltarea profesională.....	45
IV.5	Nevoia de dezvoltare profesională a cadrelor didactice.....	47
IV.6	Bariere în calea participării la activitățile de perfecționare.....	48
IV.7	Concluzii.....	48
V.	Evaluarea profesorilor și feedbackul primit de aceștia	50

V.1 Evaluarea formală (oficială) a cadrelor didactice	52
V.2 Feedbackul oferit cadrelor didactice	55
V.3 Efectele evaluării și feedbackului oferit cadrelor didactice	58
V.4 Rezumat și principalele implicații	61
VI. Metodele de predare și mediul școlar	62
VI.1 Practici de predare	63
VI.2 Metodele de evaluare a elevilor utilizate de către profesori.....	66
VI.3 Timpul alocat de profesor diverselor sarcini	67
VI.4 Considerații privind procesul de predare-învățare	68
VI.5 Analizarea legăturii dintre convingerile profesorilor și metodele de predare utilizate.....	69
VI.6 Cooperarea între profesori.....	70
VI.7 Mediul școlar	72
VI.8 Concluzii.....	75
VII. Importanța eficienței personale și a satisfacției profesionale a cadrelor didactice.....	76
VII.1 Eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice în raport cu caracteristicile demografice ale acestora.....	81
VII.2 Eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice în raport cu mediul școlar.....	83
VII.3 Eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice în raport cu relațiile profesionale din cadrul unității de învățământ	85
VII.4 Eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice în raport cu evaluarea și feedbackul cadrelor didactice	87
VII.5 Eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice în raport cu metodele și convingerile acestora.....	88
VII.6 Eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice raportate la colaborarea profesională	89
VII.7 Concluzii și implicații strategice.....	91
VIII. Anexe	93
VIII.1 Lista tabelor din text	156
VIII.2 Lista figurilor din text.....	159



I. INTRODUCERE

Studiul Internațional privind Procesul de Predare - Învățare (TALIS) al OCDE este cel mai mare studiu internațional centrat pe cercetarea mediului educațional. TALIS a debutat în anul 2008, oferind cadrelor didactice și conducătorilor unităților de învățământ din țările participante ocazia de a vorbi despre experiențele lor. Studiul pune accent pe temele care, conform cercetărilor, pot influența procesul efectiv de predare. Cadrele didactice vorbesc despre formarea lor inițială și formarea profesională de care beneficiază, feedbackul pe care îl primesc cu privire la metodele lor de predare, atmosfera din clasă și din cadrul unității de învățământ, propria satisfacție profesională și propriile sentimente legate de abilitățile lor profesionale.

Acest raport prezintă statistici și analize derivate din răspunsurile oferite de profesorii participanți la sondajul realizat în cadrul Studiului Internațional privind Procesul de Predare-Învățare și de directorii școlilor în care aceștia își desfășoară activitatea.

Dacă în prezent se așteaptă ca profesorii să pregătească elevii pentru a învăța pe tot parcursul vieții, studiul TALIS ne arată că profesorii înșiși trebuie să învețe și să se dezvolte de-a lungul întregii cariere. Aceștia trebuie să fie capabili nu doar să utilizeze în procesul de predare cele mai recente instrumente și tehnologii, ci trebuie de asemenea să profite de cele mai recente cercetări privind procesul de învățare, pedagogia și practica. Acest proces necesită asigurarea accesului profesorilor la dezvoltarea profesională de calitate. Însă doar accesul nu este suficient. Studiul TALIS arată că profesorii au raportat rate mai mari de participare la activități de dezvoltare profesională în acele țări în care s-au raportat și niveluri mai mari de sprijin financiar și nefinanciar în acest scop.

În plus, cadrele didactice doresc să își îmbunătățească abilitățile și să primească feedbackul ce le va ajuta în acest sens. Potrivit studiului TALIS, mai mult de șase din zece cadre didactice au raportat că evaluarea generează schimbări pozitive în metodele lor de predare. De asemenea, mai mult de jumătate dintre toate cadrele didactice participante la studiu au raportat că acest feedback generează schimbări pozitive atât pentru evaluările elevilor cât și pentru metodele de gestionare a clasei.

În timp ce procesul de predare a fost deseori considerat ca o profesie izolată, în care cadrele didactice se retrag în clase și închid ușa, datele oferite de studiul TALIS arată că acest lucru nu mai este valabil. Studiul ilustrează importanța colaborării dintre cadrele didactice, în măsura în care cei care au participat la activități de dezvoltare profesională în colaborare de cel puțin cinci ori pe an au raportat de asemenea că au mai multă încredere în propriile abilități. Utilizarea de către cadrele didactice a metodelor de predare în colaborare de cinci ori pe an sau mai mult a contribuit de asemenea la creșterea nivelurilor raportate de eficiență personală și satisfacție profesională.

OCDE a publicat Raportul internațional TALIS și va publica mai multe rapoarte suplimentare și informări strategice cuprinzând noi analize ale acestor date bogate privind cadrele didactice și unitățile de învățământ, precum și recomandări strategice bazate pe aceste concluzii. Recunoașterea faptului că educația este cel mai important factor de echilibru în societate, provocarea pentru fiecare țară este aceea de a asigura tuturor cadrelor didactice abilitățile și instrumentele necesare pentru a oferi elevilor lor oportunități de învățare eficiente.



I.1 PREZENTARE GENERALĂ TALIS 2013

Studiului Internațional privind Procesul de Predare-Învățare (Teaching And Learning International Survey) se desfășoară sub egida Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE). România a participat pentru prima dată la acest studiu în cel de al doilea ciclu, desfășurat în perioada 2011-2013.

TALIS are ca scop furnizarea unor informații actuale, precise și comparabile pentru a veni în sprijinul țărilor în procesul de revizuire și definire a politicilor în vederea dezvoltării unui act de predare de înaltă calitate. Acest studiu reprezintă o ocazie pentru cadrele didactice și directorii instituțiilor de învățământ de a contribui la analiza strategică și dezvoltarea politicii educaționale în domeniile prioritare și este rezultatul colaborării între țările participante, OCDE, un consorțiu internațional de cercetare, partenerii sociali și Comisia Europeană.

Dat fiind faptul că procesul de recrutare, angajare și formare profesională a cadrelor didactice reprezintă o prioritate a sistemelor educaționale globale, TALIS analizează modurile în care munca acestora este recunoscută, evaluată și recompensată. TALIS evaluează gradul de îndeplinire a nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Studiul oferă o perspectivă a convingerilor și atitudinilor privind procesul de predare implementat de către cadrele didactice în clasă precum și practicile pedagogice adoptate. Recunoscând rolul important al instituției de învățământ în asigurarea unui mediu eficient de predare și învățare, TALIS descrie rolul directorilor instituțiilor de învățământ și analizează sprijinul acordat de către aceștia cadrelor didactice. În cele din urmă, TALIS analizează măsura în care anumiți factori pot influența satisfacția profesională și eficiența personală a cadrelor didactice.

TALIS 2013 s-a desfășurat în 34 de țări de pe 5 continente. Țările participante la TALIS 2013 sunt prezentate în tabelul următor:

Australia	Israel	Serbia
Brazilia	Italia	Singapore
Bulgaria	Japonia	Republica Slovacă
Chile	Coreea de Sud	Spania
Republica Cipru	Letonia	Suedia
Croația	Malaysia	Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite)
Republica Cehă	Mexic	Alberta (Canada)
Danemarca	Olanda	Anglia (Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord)
Estonia	Norvegia	Flandra (Belgia)
Finlanda	Polonia	Statele Unite ale Americii ¹
Franța	Portugalia	
Islanda	România	

TABELUL I.1: ȚĂRI PARTICIPANTE LA TALIS 2013

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Continuând să se concentreze asupra învățământului secundar (nivel ISCED 2), conform ierarhizării realizate prin Clasificarea Internațională Standard a Educației [ISCED 1997], care identifică niveluri comparabile de educație în diferite țări, TALIS 2013 a oferit de asemenea țărilor participante opțiunea

¹ Statele Unite ale Americii au participat în TALIS 2013, dar nu au atins rata minimă de participare necesară și ca urmare rezultatele nu au fost incluse în comparațiile internaționale.

de a evalua mediul educațional din instituțiile de învățământ primar (nivel ISCED 1) și de învățământ secundar superior (nivel ISCED 3). Unele țări au ales să obțină informații suplimentare prin desfășurarea studiului în instituții de învățământ care au luat parte la Programul Internațional pentru Evaluarea Elevilor 2012 (PISA), printr-o opțiune denumită PISA-link.

Obiectivul general al studiului TALIS este furnizarea unor indicatori internaționali solizi și a unei analize strategice pertinente privind cadrele didactice și procesul de predare într-o manieră proactivă și eficientă din punctul de vedere al costurilor. Acești indicatori facilitează revizuirea și dezvoltarea politicilor țărilor participante în vederea asigurării condițiilor pentru un proces de Predare - Învățare de înaltă calitate. Analizele transnaționale oferă ocazia de a compara diferite țări care se confruntă cu provocări similare și de a cunoaște diverse abordări strategice, precum și impactul acestora asupra mediului de învățare din instituțiile de învățământ.

Principiile directoare ce stau la baza strategiei studiului sunt următoarele:

- *Relevanța politicilor.* Sunt esențiale atât claritatea aspectelor legate de politicile prioritare, cât și punerea accentului pe problemele relevante ale țărilor participante.
- *Valoare adăugată.* Comparațiile internaționale reprezintă o sursă importantă de avantaje ale studiului.
- *Orientare către indicatori.* Rezultatele generează informații ce pot fi utilizate pentru dezvoltarea indicatorilor.
- *Validitate, fiabilitate, comparabilitate și rigurozitate.* În baza unei analize riguroase a bazei de date, studiul generează informații valide, fiabile și comparabile în toate țările participante.
- *Interpretabilitate.* Țările participante trebuie să aibă capacitatea de a interpreta rezultatele în mod concret.
- *Eficacitate și rentabilitate.* Activitatea se desfășoară într-o manieră proactivă și eficientă din punctul de vedere al costurilor.

România, ca și alte 31 de țări listate în TABELUL I.1, a îndeplinit standardele minime necesare pentru includerea datelor în Raportul Internațional TALIS, ceea ce înseamnă că au răspuns în cadrul studiului mai mult de 75% dintre profesorii selectați să participe. De fapt, în România s-a înregistrat cea mai ridicată rată de participare la studiu, 98% dintre profesorii selectați oferind răspunsuri la întrebările din chestionar.

I.2 EVOLUȚIA TALIS

TALIS 2013 reprezintă al doilea ciclu al Studiului Internațional OCDE privind Procesul de Predare-Învățare. Primul ciclu al TALIS s-a desfășurat în 2008, în 24 de țări. Datorită succesului înregistrat cu ocazia acestui prim ciclu TALIS și a contribuției valoroase a acestuia în dezvoltarea politicilor educaționale ale țărilor participante, s-a hotărât desfășurarea unui al doilea ciclu, TALIS 2013.

Temele selectate pentru studiu în cadrul celui de-al doilea ciclu TALIS au fost alese în urma clasificării priorităților de către țările participante la TALIS 2013. Țările au decis să păstreze aceleași subiecte care au fost utilizate în cadrul studiului TALIS 2008, plus câteva întrebări și indicatori noi. Țările participante au ales următoarele teme strategice pentru TALIS 2013:

- Conducerea unităților de învățământ, inclusiv noi indicatori privind conducerea prin distribuția sarcinilor de lucru sau lucrul în echipă.
- Formarea cadrelor didactice, inclusiv dezvoltarea profesională și noi indicatori privind educația inițială a cadrelor didactice.



- Evaluarea cadrelor didactice și furnizarea unui feedback.
- Convingerile și atitudinile pedagogice, precum și metodele de predare ale cadrelor didactice, inclusiv noi indicatori privind metodele de evaluare a profilului elevilor.
- Percepțiile cadrelor didactice în ceea ce privește eficiența personală, satisfacția profesională și climatul din unitățile de învățământ în care lucrează și clasele la care predau.

I.3 ADMINISTRAREA STUDIULUI

Desfășurarea studiului TALIS a fost rezultatul cooperării dintre țările membre participante ale OCDE și țările partenere. Un Consiliu al Țărilor Participante, reprezentând toate țările și economiile participante la studiul TALIS, a formulat obiectivele strategice ale studiului și a stabilit normele de colectare și raportare a datelor. Un partener esențial în ambele cicluri ale studiului TALIS a fost Comisia Europeană, care a oferit atât sprijin pentru țările membre participante la studiul TALIS, cât și expertizarea și analiza aprofundată a datelor studiului TALIS în anumite domenii. Ședințele și schimburile de informații cu Comisia Sindicală Consultativă (TUAC) la sediul OCDE au fost deosebit de importante pentru desfășurarea și implementarea studiului TALIS. Cooperarea cadrelor didactice și a directorilor unităților de învățământ participante a fost esențială pentru asigurarea succesului studiului TALIS.

Țările participante au implementat studiul TALIS la nivel național prin Managerii Naționali de Proiecte (NPM) și Managerii Naționali de Date (NDM), care au urmat proceduri tehnice și operaționale riguroase. Managerii Naționali de Proiecte au jucat un rol esențial, facilitând asigurarea cooperării unităților de învățământ, validarea chestionarelor, gestionarea colectării datelor la nivel național, procesarea și verificarea rezultatelor studiului TALIS. Managerii Naționali de Date au coordonat procesarea datelor la nivel național și au facilitat filtrarea acestora.

Coordonarea și administrarea implementării la nivel internațional au fost în responsabilitatea contractantului desemnat, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Implementarea studiului a fost condusă de Centrul de Cercetare și Procesare a Datelor al IEA (DPC). Secretariatul IEA a fost responsabil cu supravegherea verificării traducerilor și controlul calității privind colectarea datelor. Statistics Canada, în calitate de subcontractant al IEA, a elaborat planul de eșantionare, a oferit consultanță țărilor participante cu privire la implementarea acestui plan, a avut rolul de referent pentru eșantionare, a calculat ponderile statistice în cadrul eșantioanelor și a oferit consultanță pentru determinarea erorilor de eșantionare.

Administrarea studiului s-a realizat prin intermediul următoarelor instrumente:

- ▶ Un *Chestionar al Directorului*, care a fost completat de către directorii școlilor selectate să participe la studiu;
- ▶ Un *Chestionar al Profesorului*, care a fost completat de fiecare dintre profesorii selectați să participe la studiu;
- ▶ Având în vedere că în 2012 PISA a evaluat cu precădere performanța elevilor la matematică, în cazul școlilor eșantionate PISA s-a administrat în plus și *Modulul profesorului de matematică* (MTM), care a fost completat de profesorii care predau matematica la clase în care învață elevi cu vârsta de 15 ani.

Chestionarele au fost realizate de către un grup internațional de experți, în colaborare cu reprezentanți ai profesorilor - membri ai TUAC (Trades Union Advisory Council), din cadrul OCDE.

Pentru ca rezultatele obținute să poată fi comparate la nivel internațional, chestionarele utilizate au fost traduse și adaptate la specificul național respectând proceduri stricte, identice în toate țările participante.

Eșantionul de profesori care a răspuns la studiu a fost selectat după principii statistice, astfel încât să fie reprezentativ la nivel național pentru nivelul de învățământ studiat. Eșantionarea a fost făcută în două etape:

1. a fost selectat aleator un eșantion de școli, probabilitatea de selectare a școlilor fiind proporțională cu mărimea acestora. Această selectare a fost realizată de către Statistics Canada.
2. din fiecare școală a fost selectat aleatoriu un eșantion de profesori. În fiecare școală, profesorii au fost selectați cu probabilitate egală. Selecția a fost realizată de către Centrul Național TALIS, cu ajutorul unui program informatic furnizat de către Consorțiul Internațional.

În fiecare țară participantă, aproximativ 200 de școli au fost selectate aleatoriu să participe la studiu, pentru fiecare nivel de învățământ pe care țara respectivă l-a ales pentru a fi inclus în studiu. În fiecare școală, chestionarele au fost completate de directorul școlii și de alți aproximativ 20 de profesori selectați aleatoriu.

Fiecare țară a putut opta pentru una sau ambele forme de administrare a studiului: online sau pe suport de hârtie. În România, administrarea studiului s-a realizat online.

Principalele activități din cadrul celui de al doilea ciclu TALIS (TALIS 2013) sunt prezentate în tabelul următor:

Activitatea	Perioada de desfășurare
Pilotarea chestionarelor TALIS	august/septembrie 2011
Pretestarea chestionarelor TALIS	martie/aprilie 2012
Administrarea TALIS	- în țările din emisfera sudică: octombrie/decembrie 2012 - în țările din emisfera nordică: februarie/aprilie 2013
Publicarea raportului internațional cu privire la rezultatele studiului	iunie 2014

TABELUL 1.2: PRINCIPALELE ACTIVITĂȚI DIN CADRUL CELUI DE AL DOILEA CICLU TALIS



I.4 DESFĂȘURAREA STUDIULUI ÎN ROMÂNIA

România a participat la TALIS 2013 conform Hotărârii de Guvern 906/2011, prin care Centrul Național de Evaluare și Examinare a fost desemnat Centru Național TALIS. România a participat la studiul TALIS 2013 pentru nivelul ISCED2 și pentru opțiunea numită PISA-link.

Centrul Național de Evaluare și Examinare a avut responsabilitatea administrării studiului în România. Coordonarea desfășurării studiului în România a fost asigurată de următoarea echipă: Silviu Cristian Mirescu – National Project Manager; Elena Nely Avram – Deputy National Project Manager; Liviu Blanariu – National Data Manager; Luiza Daniliuc – National Sampling Manager.

Centrul Național TALIS mulțumește și pe această cale celor 41 de coordonatori județeni și 344 coordonatori de școală pentru administrarea studiului la nivel de școală, precum și tuturor profesorilor participanți pentru bunăvoința de a răspunde la întrebările din chestionarele TALIS. Centrul Național de Evaluare și Examinare a monitorizat zilnic, în toată perioada administrării, activitatea desfășurată în școlile eșantionate pentru completarea online a chestionarelor de către profesorii selectați.

Atât etapa pretestării chestionarelor TALIS, cât și etapa administrării TALIS (etapa principală a studiului) au fost pregătite conform procedurilor stabilite la nivel internațional. Au fost traduse și adaptate la nivel național, de către traducători autorizați, cele 5 chestionare administrate în cadrul studiului, precum și Manualul coordonatorului de școală. După selectarea școlilor participante la studiu în fiecare dintre cele două etape, au fost nominalizați, de către Inspectoratele Școlare Județene, coordonatorii de școală și coordonatorii județeni. Pentru buna desfășurare a studiului, înainte de desfășurarea fiecărei etape au fost organizate sesiuni de pregătire a coordonatorilor de școală și a coordonatorilor județeni. Pe baza datelor colectate, Centrul Național TALIS a selectat profesorii participanți la studiu, astfel încât eșantionul obținut să fie reprezentativ la nivel național. Prin intermediul coordonatorilor de școală, profesorii participanți au primit instrucțiunile necesare completării online a chestionarelor. Fiecărui profesor participant i-au fost transmise, în plicuri sigilate (pentru asigurarea confidențialității), informațiile necesare logării: adresa, numele de utilizator și parola pentru accesarea chestionarelor).

În România, în activitatea de pretestare a chestionarelor TALIS au fost selectați să participe un număr de 803 profesori din 40 de școli. În etapa principală a studiului, în care au fost administrate chestionarele, au fost selectate să participe la studiu 197 de școli pentru nivelul de învățământ gimnazial (ISCED2) și 147 de școli pentru opțiunea PISA-link. Au fost selectați să participe la TALIS 2013 un număr de 3370 de profesori dintre cei care predau în cele 197 școli din eșantionul pentru învățământ gimnazial, și un număr de 3341 profesori dintre cei care predau în cele 147 școli participante la studiul PISA.

Eșantion	Număr școli selectate	Număr școli participante	Număr profesori selectați	Număr profesori participanți
ISCED2	197	197	3374	3286
PISA-link	147	147	3342	3275

TABELUL I.3: VOLUMUL EȘANTIOANELOR PARTICIPANTE LA TALIS 2013 ÎN ROMÂNIA

Gradul de participare al profesorilor din România a fost cel mai ridicat dintre țările participante, aproape 98% dintre profesorii selectați participând la studiu.



I.5 INTERPRETAREA REZULTATELOR

Trebuie avut în permanență în vedere faptul că rezultatele obținute în acest studiu se bazează pe datele raportate de profesori și directori și ca urmare reprezintă propriile lor opinii, percepții și credințe despre activitatea desfășurată. Aceasta este o informație valoroasă, deoarece oferă o perspectivă asupra modului în care profesorii percep mediul de învățare în care lucrează, asupra motivațiilor acestora și a modului în care sunt puse în aplicare politicile și practicile în domeniu.

TALIS nu poate identifica relații de cauzalitate. Spre exemplu, atunci când se examinează relația dintre atmosfera din școală și cooperarea dintre profesori, nu se poate stabili dacă o atmosferă plăcută depinde de o bună cooperare între profesori sau dacă o bună cooperare depinde de o atmosferă plăcută. Alegerea variabilei dependente (prezise) și a variabilelor independente (predictor) se bazează exclusiv pe considerente teoretice. Atunci când se face trimitere la „efecte”, acestea trebuie înțelese exclusiv în sens statistic (adică un „efect” este un parametru statistic care descrie relația liniară dintre o variabilă „prezisă” – spre exemplu, satisfacția la locul de muncă – și o variabilă „predictor” – spre exemplu, participarea la activități de formare profesională, luând în considerare și alte variabile independente). Ca urmare, „efectele” precizate în acest raport nu implică relații de cauzalitate.

În toate situațiile în care se face referire la valori medii internaționale, acestea sunt calculate ca medii aritmetice neponderate între valorile medii ale indicatorilor respectivi la nivel național, pentru țările participante la TALIS 2013. Altfel spus, media internațională TALIS se referă la o medie a valorilor datelor la nivelul sistemelor naționale de învățământ.

Toate rapoartele realizate în urma desfășurării studiului TALIS 2013 includ medii calculate pe baza datelor din 33 dintre cele 34 țări participante (24 țări OCDE și 9 țări și economii partenere). După cum s-a amintit anterior, datele din Statele Unite ale Americii nu sunt incluse în comparațiile internaționale (implicit nici în calculul valorilor medii) deoarece Statele Unite ale Americii nu au îndeplinit standardul cu privire la rata de participare a profesorilor la studiu.

Există patru entități subnaționale care au participat la TALIS 2013. Acestea sunt menționate pe tot parcursul raportului în următorul mod, similar celui din publicațiile OCDE:

- ▶ Provincia Alberta, din Canada, este menționată ca Alberta (Canada).
- ▶ Comunitatea Flamandă din Belgia este menționată ca Flandra (Belgia).
- ▶ Anglia este menționată ca Anglia (Marea Britanie).
- ▶ Emiratul Abu Dhabi este menționat ca Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite).

Din cauza rotunjirii valorilor numerice, există situații în care suma valorilor datelor din tabel este diferită de totalul calculat. Totalurile, diferențele și mediile sunt calculate pe baza valorilor numerice exacte și rotunjite numai după calcul.

Acest material are la bază, în ceea ce privește situația la nivel internațional, informațiile publicate în lucrarea OCDE (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, precum și informațiile colectate în baza de date TALIS 2013. Pentru informații suplimentare privind documentația TALIS, instrumentele și metodologia folosite, puteți studia Raportul Internațional TALIS 2013, Raportul Tehnic TALIS 2013 și site-ul TALIS (www.OECD.org/edu/school/talis.htm).



II. PROFILUL PROFESORULUI DIN ROMÂNIA ȘI AL ȘCOLII ÎN CARE ACESTA LUCREAZĂ

În cadrul TALIS 2013 au fost colectate atât informații esențiale pentru analiza problemelor legate de politicile educaționale, cât și date despre factorii importanți în procesul de predare. Profesorii au un rol deosebit de important în sistemele educaționale, fiind direct responsabili de implicarea elevilor și susținerea învățării. Este acum larg acceptată ideea că în școli, factorii cei mai importanți care influențează procesul de învățare sunt profesorii și factorii legați de profesori. Ca urmare, în multe țări există un interes crescut în a afla cât mai multe informații referitoare la forța de muncă implicată în procesul de predare-învățare, pentru a dezvolta comparații cu situația din alte țări, în scopul elaborării unor strategii mai eficiente pentru îmbunătățirea predării și învățării. În acest capitol este prezentată analiza unor caracteristici ale mediului educațional din România (nivel gimnazial – ISCED2) și ajută la stabilirea cadrului pentru analizele din subcapitolele următoare. Datele despre situația din sistemele educaționale ale celorlalte țări participante la studiu, precum și despre erorile standard asociate, sunt disponibile în tabelele din ANEXE.

II.1 PROFILUL DEMOGRAFIC AL CADRELOR DIDACTICE

Prima parte a acestui subcapitol se concentrează pe caracteristicile demografice ale profesorilor, precum vârsta și sexul, tipul de contract de muncă, experiența profesională etc. Caracteristicile demografice ale cadrelor didactice sunt de interes pentru factorii de decizie și cercetătorii independenți. Potențialul impact al dezechilibrului între sexe în profesia de cadru didactic asupra unor probleme cum ar fi rezultatele elevilor, motivarea elevilor, recrutarea cadrelor didactice și altele reprezintă o preocupare strategică în mai multe țări în care foarte puțini bărbați sunt atrași de această profesie. Aparent, acest dezechilibru între sexe există în mai multe regiuni ale lumii. Apare cel mai adesea în învățământul pre-primar și primar, deși aceste diferențe persistă și în învățământul secundar. Există puține dovezi potrivit cărora sexul cadrelor didactice influențează rezultatele elevilor, deși există dovezi potrivit cărora atitudinea cadrelor didactice de sex feminin față de discipline cum ar fi matematica poate influența rezultatele elevilor.

Distribuția pe sexe	În România, 69% dintre profesorii din învățământul gimnazial sunt femei.
Vârsta	Vârsta medie a profesorilor din învățământul gimnazial este de 42 ani. Numai 14% dintre profesori au vârsta sub 30 de ani, în timp ce 27% au vârsta peste 50 de ani.
Tipul de contract de muncă	69% dintre profesorii din învățământul gimnazial sunt angajați cu contract de muncă pe perioadă nedeterminată (70% dintre femei, 67% dintre bărbați). 92% dintre profesorii din învățământul gimnazial sunt angajați cu normă întreagă (93% dintre femei, 88% dintre bărbați).
Experiența profesională	În medie, profesorii din învățământul gimnazial au 16 ani de experiență în activitatea de predare, din care 10 ani în școala în care predau la momentul administrării studiului.
Nivelul studiilor absolvite	66% dintre profesorii din învățământul gimnazial au absolvit studii universitare de licență, iar 26% au absolvit studii universitare de master.

TABELUL II.1: PROFILUL PROFESORULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În FIGURA II.1 poate fi observată distribuția profesorilor pe grupe de vârstă în țările participante la TALIS 2013. Unele țări se confruntă cu probleme importante legate de îmbătrânirea cadrelor didactice, având un segment semnificativ de cadre didactice care se apropie de vârsta pensionării. S-a constatat de asemenea că vârsta cadrelor didactice are legătură cu plecarea cadrelor didactice din unitățile de învățământ: nivelurile de abandon tind să fie mai mari în primii ani de predare și scad cu cât cadrele didactice practică mai mult această profesie. Se poate observa că în România distribuția profesorilor pe grupe de vârstă este foarte apropiată de distribuția medie la nivel internațional. De asemenea, procentajul femeilor în rândul profesorilor (69%) este practic identic cu procentajul mediu la nivel internațional (68%), după cum rezultă și din TABELUL VIII.1 din ANEXE.

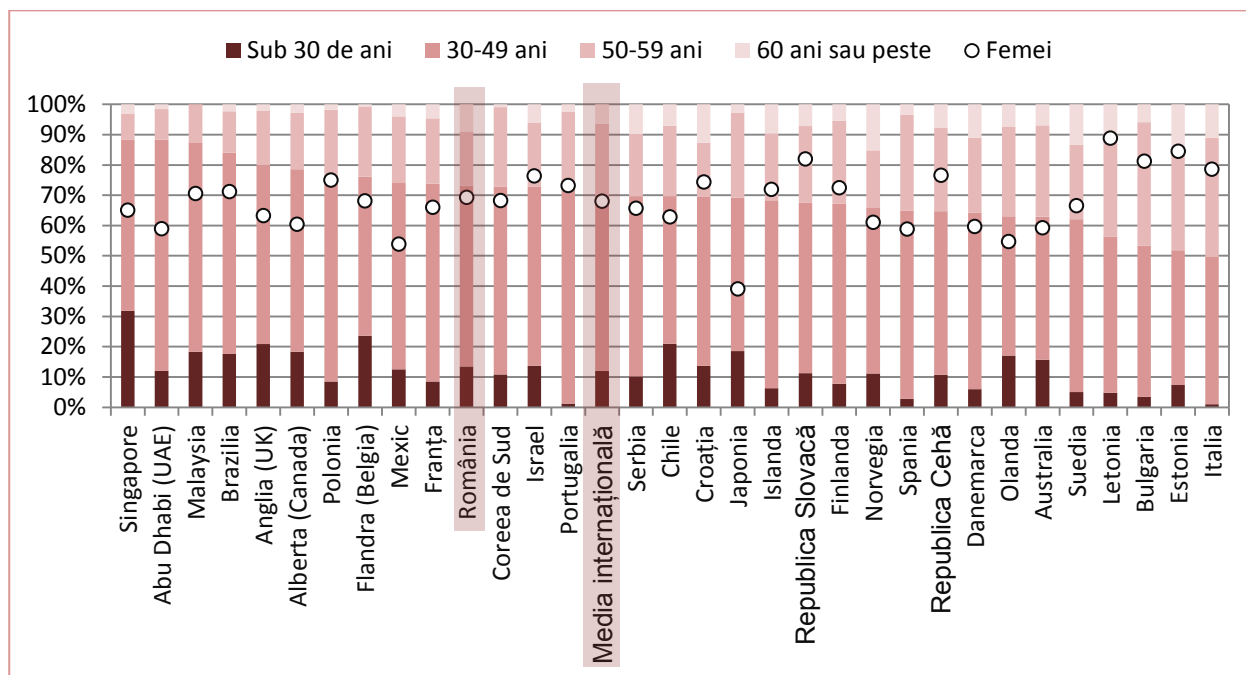


FIGURA II.1: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR DUPĂ VÂRSTĂ ȘI SEX

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În FIGURA II.2 (pagina 12) este prezentată o comparație grafică între distribuția profesorilor pe grupe de vârstă, în funcție de disciplina predată (așa cum au fost definite grupele de discipline în TALIS pentru a se putea realiza comparații între țări), în România și la nivel internațional. În acest grafic, prefixul RO se referă la distribuția din România, iar prefixul INT la distribuția medie la nivel internațional. În ceea ce privește intrarea profesorilor tineri în sistemul educațional (profesori sub 30 de ani), situația din România este asemănătoare sau mai bună decât media la nivel internațional, cu excepția disciplinelor denumite generic, în TALIS, Științe și respectiv Tehnologii. În învățământul gimnazial din România, numai 6,6% dintre profesorii care au în încadrare cel puțin o oră de Științe (Fizică, Chimie, Biologie) au vârsta sub 30 de ani. Acest procentaj este de doar jumătate din procentajul mediu la nivel internațional (12,5%) pentru aceeași grupă de vârstă și aceeași grupă de discipline, și poate reprezenta un semnal de alarmă pentru viitorul asigurării personalului necesar predării acestor discipline. 8,6% dintre profesorii care predau Tehnologii au vârsta sub 30 de ani, procentaj care este sub media internațională (11%). Procentaje mari de profesori sub 30 de ani (peste 20%) se înregistrează în învățământul secundar inferior din România la Limbi străine moderne și Latină. Procentaje peste 15% la aceeași grupă de vârstă sunt și la grupele de discipline Lectură, exprimare scrisă și literatură, Arte, Educație fizică, Religie, Competențe practice și vocaționale.

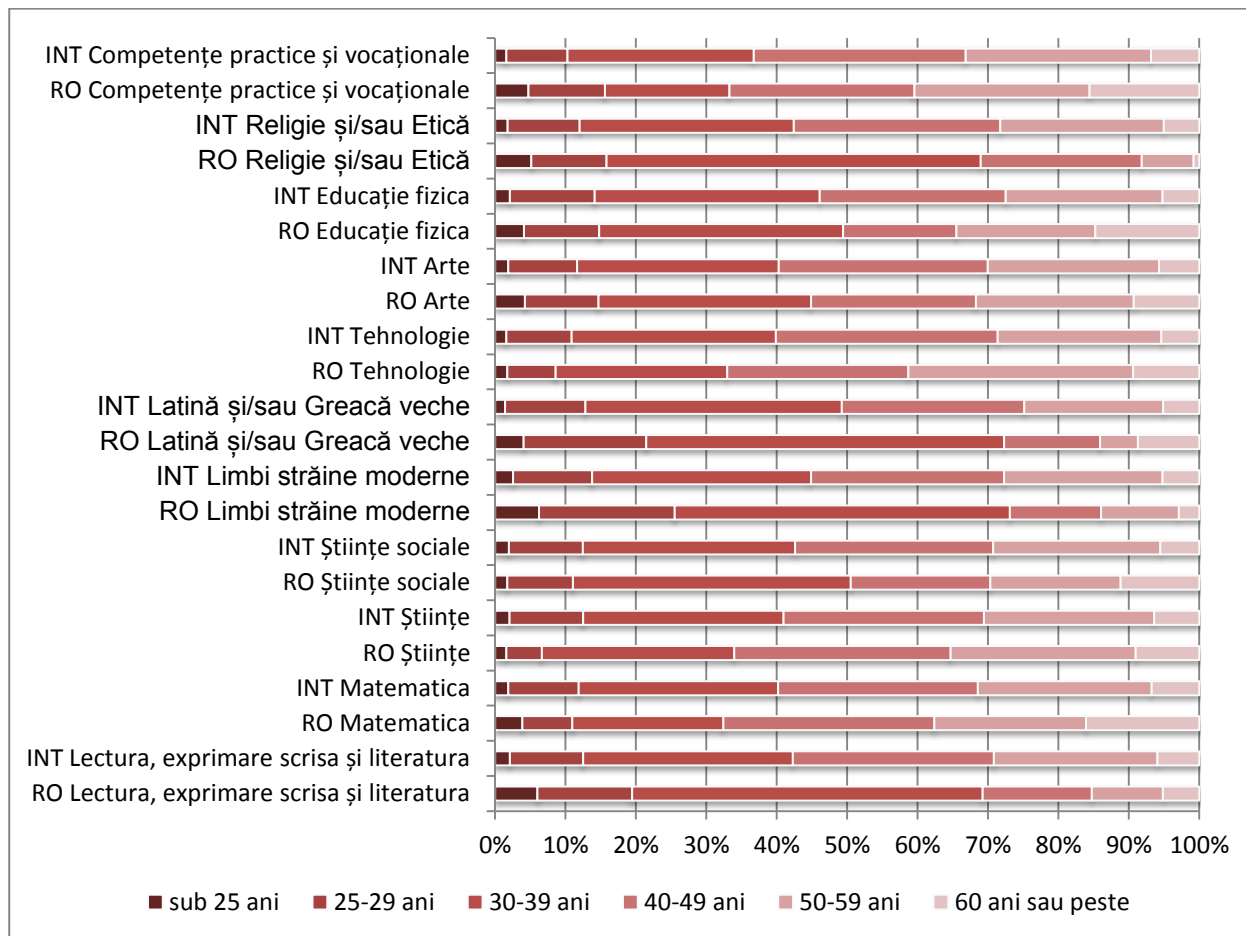


FIGURA II.2: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR DUPĂ VÂRSTĂ, PE GRUPE DE DISCIPLINE PREDATE, ÎN ROMÂNIA (RO) ȘI LA NIVEL INTERNAȚIONAL (INT)
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

II.2 EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

În TABELUL II.2 poate fi observată o comparație între situația din România și media înregistrată la nivel internațional (pentru țările participante la TALIS 2013) în ceea ce privește experiența în muncă.

	România	Media la nivel internațional
Numărul mediu de ani de experiență ca profesor, în școala actuală	10,4	9,8
Numărul mediu de ani de experiență ca profesor, în total	16,5	16,2
Numărul mediu de ani de experiență în domeniul educației, în alte roluri	4,5	2,7
Numărul mediu de ani de experiență la alte locuri de muncă	2,5	3,8

TABELUL II.2: EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DIN ROMÂNIA, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



Legătura dintre experiența cadrelor didactice și rezultatele elevilor a fost analizată de nenumărate ori în studii empirice. După cum se arată în Raportul internațional TALIS 2013, în analiza realizată de Hanushek și Rivkin (2004), 41% dintre studiile metodologice au indicat legături pozitive între experiența cadrelor didactice și rezultatele elevilor, în timp ce în 56% dintre acestea rezultatele au fost pozitive, dar ne semnificative. Anii de experiență pot conta îndeosebi la începutul carierei unui cadru didactic. Unele dovezi au arătat că fiecare an de experiență suplimentar se reflectă în rezultatele mai bune ale elevilor, în special în primii cinci ani din cariera cadrelor didactice.

În TABELUL II.2 se poate observa că în țările participante la studiul TALIS, cadrele didactice au în medie 16 ani de experiență în predare, 3 ani de experiență în alte roluri educaționale și 4 ani de experiență în alte domenii de activitate. În medie, în țările participante la studiul TALIS, o treime dintre toate cadrele didactice din învățământul secundar inferior au mai mult de 20 de ani de experiență în predare, reprezentând astfel o proporție semnificativă a cadrelor didactice cu experiență bogată. În TABELUL VIII.2 din ANEXE se prezintă numărul de ani de experiență declarat de către cadrele didactice în activitatea de predare, în alte roluri educaționale și în alte domenii, pentru țările participante la TALIS 2013.

II.3 STATUTUL DE ANGAJAT

TABELUL II.3 centralizează datele referitoare la tipul de contract de muncă al profesorilor. Tipul de contract de muncă poate fi un indiciu în ceea ce privește siguranța locului de muncă (prin contractul de muncă pe durată nedeterminată), dar, de asemenea, poate indica flexibilitatea în ceea ce privește locul de muncă (prin posibilitatea dată profesorilor de a alege să desfășoare activități cu normă redusă). Prin urmare, tipul de contract de muncă este un factor important în atragerea către profesie și păstrarea în rândul profesorilor a celor atrași. Împreună cu nivelul educațional al cadrelor didactice, experiența de lucru a acestora le ajută să își modeleze aptitudinile și competențele. Durata contractului de muncă (determinată/nedeterminată) poate influența de asemenea dorința cadrului didactic de a implementa practici sau reforme inovative.

Se remarcă faptul că 69% dintre profesorii din învățământul gimnazial sunt angajați cu contract de muncă pe perioadă nedeterminată, comparativ cu media la nivel internațional, care este de 83%. Procentaje mai mici în ceea ce privește numărul profesorilor angajați cu contract de muncă pe perioadă nedeterminată se înregistrează, între țările participante la studiu, doar în Chile (63%) și în Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite) (50%). În Malaysia, toți profesorii sunt angajați cu contract de muncă pe perioadă nedeterminată. Datele din TABELUL VIII.3 din ANEXE arată că România se numără printre țările cu cel mai mic procentaj de profesori angajați cu contract de muncă pe durată nedeterminată.

Datele colectate în TALIS 2013 arată că, în România, doar 24% dintre profesorii care lucrează cu normă parțială se află în această situație deoarece a fost alegerea lor, restul de 76% lucrând cu normă parțială deoarece nu a existat posibilitatea de a lucra cu normă întreagă. Pe de altă parte, în Danemarca, Franța, Olanda, Norvegia, Singapore și Anglia (Marea Britanie), marea majoritate a profesorilor care lucrează cu fracțiune de normă (85-94%) au ales să lucreze cu normă redusă. La nivel internațional, în medie, jumătate dintre profesorii care lucrează cu normă parțială se află în această situație deoarece a fost alegerea lor.



	România	Media la nivel internațional
Angajat cu normă întreagă	91,6%	82,4%
Angajat cu normă parțială (71% - 90% din norma didactică)	2,0%	7,3%
Angajat cu normă parțială (50% - 70% din norma didactică)	3,3%	6,4%
Angajat cu normă parțială (sub 50% din norma didactică)	3,1%	3,9%
A fost alegerea profesorului să lucreze cu normă parțială	23,8%	52,2%
Nu a existat posibilitatea de a lucra cu normă parțială	76,2%	47,8%
Contract de muncă pe perioadă nedeterminată	69,5%	82,5%
Contract de muncă pe perioadă determinată mai mare de un an școlar	5,6%	5,8%
Contract de muncă pe perioadă determinată de un an școlar sau mai puțin	25,0%	11,9%

TABELUL II.3: SITUATIA TIPULUI DE CONTRACT DE MUNCĂ AL PROFESORILOR DIN ROMÂNIA, COMPARATIV CU SITUATIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

II.4 FORMAREA PROFESIONALĂ

Chestionarele administrate profesorilor participanți la studiul TALIS au inclus atât întrebări referitoare la formarea inițială și formarea continuă, cât și întrebări referitoare la măsura în care se simt pregătiți pentru predarea disciplinei, atât din punctul de vedere al conținutului, cât și din punct de vedere pedagogic. Formarea inițială reprezintă doar începutul procesului continuu de învățare necesar carierei didactice. Nivelul, conținutul și calitatea formării inițiale influențează nevoia de formare de-a lungul carierei.

Studiile de specialitate nu au condus la concluzii convergente în ceea ce privește impactul educației și experienței profesorilor asupra rezultatelor elevilor. Unele studii nu au găsit o astfel de relație, în timp ce altele au arătat o relație pozitivă între educația inițială a profesorilor și eficiența predării. În TABELUL II.1 se regăsesc și informații despre nivelul studiilor absolvite de profesorii din învățământul gimnazial din România, iar TABELUL VIII.4 din ANEXE conține detalii despre situația statistică referitoare la elementele incluse în cadrul formării inițiale.

Analiza de regresie efectuată de OCDE în studiul rezultatelor TALIS a arătat că nivelul educației formale și formarea inițială, precum și elementele incluse în această formare (conținut științific și formare pedagogică) ajută profesorii să se simtă mai bine pregătiți pentru munca lor.

În România, 82% dintre profesori declară că educația lor formală a inclus practica la clasă pentru toate disciplinele pe care le predau, ceea ce situează România printre primele țări în ceea ce privește formarea inițială a profesorilor, după cum se poate observa și în TABELUL VIII.4 din ANEXE.



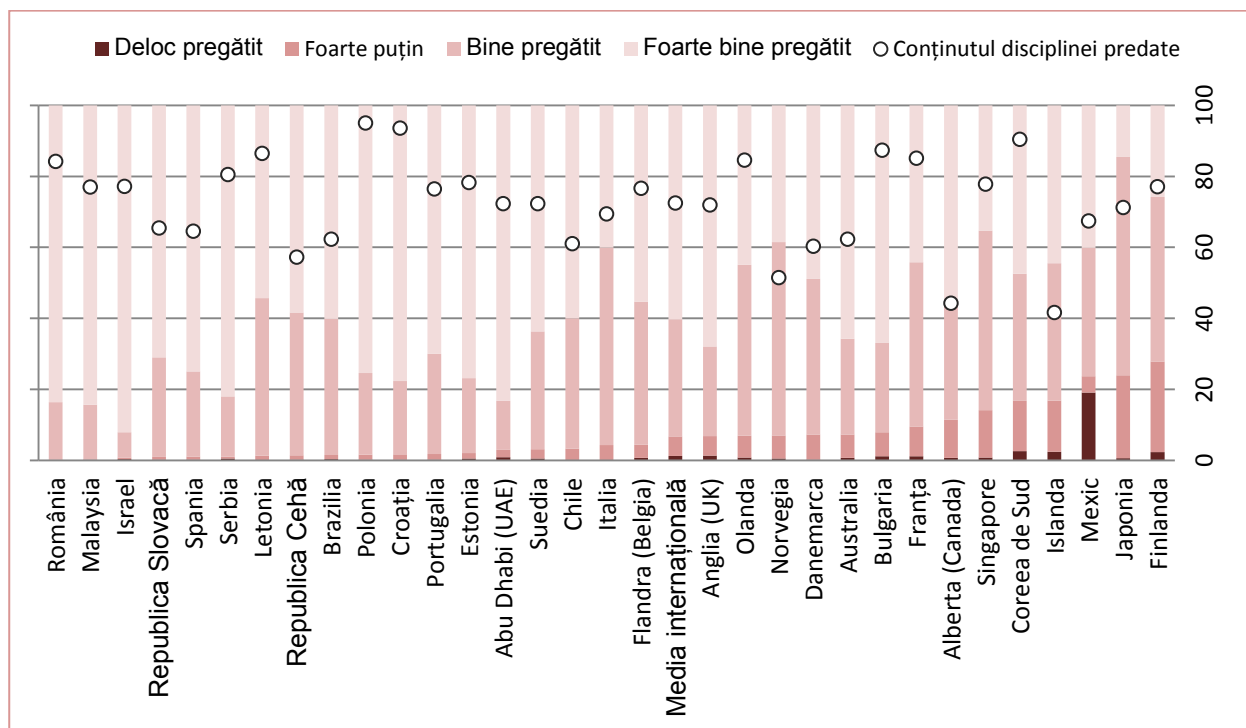


FIGURA II.3: PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE, DIN PUNCTUL DE VEDERE AL CONȚINUTULUI DISCIPLINEI PREDATE, SE SIMT FOARTE BINE, BINE, FOARTE PUȚIN SAU DELOC PREGĂTIȚI

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

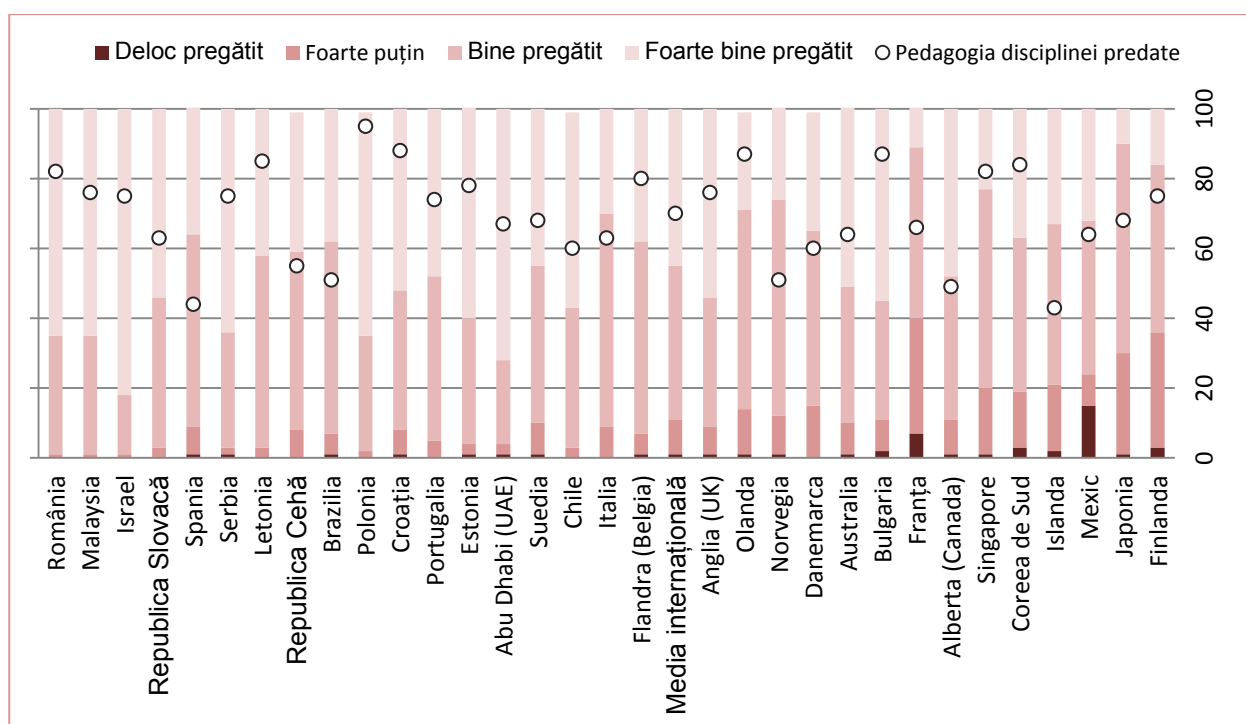


FIGURA II.4: PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE, DIN PUNCTUL DE VEDERE AL PEDAGOGIEI DISCIPLINEI PREDATE, SE SIMT FOARTE BINE, BINE, FOARTE PUȚIN SAU DELOC PREGĂTIȚI

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



În general, cadrele didactice constată că educația lor formală le-a pregătit bine pentru activitatea lor (FIGURA II.3 și FIGURA II.4). În medie la nivel internațional, 93% dintre cadrele didactice declară că sunt pregătite bine sau foarte bine pentru a preda conținutul disciplinelor alese, iar 89% se consideră bine sau foarte bine pregătite în ceea ce privește pedagogia și componenta practică a disciplinelor pe care le predau.

Conform propriei lor percepții, profesorii din România, alături de cei din Malaysia, se simt cel mai bine pregătiți dintre profesorii din țările participante la studiu (99,8% dintre profesori se simt bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește conținutul disciplinei predate, 98,5% dintre profesori se simt bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește pedagogia disciplinei predate). Aceste procente sunt peste mediile la nivel internațional, de 93,2% în ceea ce privește conținutul disciplinei predate, respectiv 88,9% în ce privește pedagogia disciplinei predate. Conform propriei lor percepții, profesorii din Finlanda și Japonia se simt cel mai slab pregătiți în aceste domenii (spre exemplu, doar 72% dintre profesorii din Finlanda se declară bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește conținutul disciplinei predate, și 64% se declară bine sau foarte bine pregătiți în ceea ce privește pedagogia disciplinei predate). Situația comparativă la nivel internațional este ilustrată în FIGURA II.3 și FIGURA II.4. Din aceste date rezultă că educația formală a cadrelor didactice (inclusiv formarea inițială a cadrului didactic) nu îi ajută doar să se simtă mai bine pregătite pentru activitatea lor, dar elementele specifice incluse în formarea respectivă, cum ar fi conținutul, formarea pedagogică și practica la clasă, pot genera, de asemenea, o diferență semnificativă.

II.5 CARACTERISTICI ALE UNITĂȚILOR ȘCOLARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

În această secțiune este descris un profil al școlii în care profesorii lucrează (informații generale despre școală, resurse umane și materiale, elevii școlii etc.). Deoarece TALIS este un studiu care se concentrează pe profesori și condițiile de muncă din școli din perspectiva profesorilor, au fost selectate eșantioane reprezentative la nivel național în ceea ce privește populația de profesori. Ca urmare, valorile procentuale din tabele și diagrame se referă la populația de profesori, nu la numărul de școli. Spre exemplu, datele reprezintă *proporția de profesori care lucrează în școli* cu anumite caracteristici și nu *proporția de școli* cu anumite caracteristici. Diferența dintre cele două abordări devine vizibilă dacă ne imaginăm că o anumită problemă ar putea afecta profesorii din 10% dintre școlile din țară, dar toate acestea sunt școli mici. Procentul profesorilor afectați este în realitate mai mic. O analiză efectuată la nivel de profesor va putea furniza o imagine mai precisă a procentajului de profesori afectați de acea problemă particulară și va permite astfel ca deciziile politice să aibă o bază mai solidă. În cazul în care a fost studiată o problemă care are implicații mai mult la nivel de școală decât la nivel de profesor, analiza a fost efectuată în mod corespunzător (procentaj din școli) și acest fapt este specificat clar în tabelele respective.

II.5.1 MĂRIMEA ȘCOLII ȘI DIMENSIUNEA CLASEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ ale căror caracteristici se pot deosebi foarte mult în ceea ce privește amplasarea (mediu rural sau urban), sector (finanțat din fonduri publice sau private), dimensiune și caracteristici ale elevilor. Toți acești factori reprezintă aspecte importante ale mediului de lucru al cadrelor didactice și pot interacționa cu alte aspecte ale activității acestora.

Rezultatele studiului TALIS 2013 au fost publicate la nivel internațional în iunie 2014, în lucrarea OCDE (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OCDE



Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. Conform acesteia, în două studii recente care au cercetat efectul mărimii școlii asupra a diferite rezultate obținute de elevi s-a ajuns la concluzia că, din acest punct de vedere, școlile mici sunt avantajate. În școlile mai mari relațiile profesor-elev se pot dezvolta mai dificil, iar problemele elevilor din medii socio-economice dezavantajate și ale celor cu dificultăți de învățare tind să fie neglijate. Totuși, unele dovezi sugerează că școlile mai mari obțin rezultate mai bune în ceea ce privește achizițiile academice ale elevilor de liceu. De asemenea, câteva studii au arătat că pentru educarea elevilor în școli mici sunt necesare costuri mai mari (pe elev) comparativ cu cele necesare școlilor mari. În TABELUL II.4 sunt prezentate, comparativ cu mediile la nivel internațional, informațiile referitoare la dimensiunea școlilor care au învățământ gimnazial (ISCED2) din România. Trebuie specificat faptul că au fost considerate ca fiind școli separate nu doar unitățile cu personalitate juridică, ci și cele fără personalitate juridică, denumite generic în cadrul rețelei școlare din România „structuri”.

Datele din tabelele prezentate au fost calculate pe baza informațiilor raportate de directorii școlilor selecționate în eșantion în cadrul chestionarului administrat în studiul TALIS.

	România	Media la nivel internațional
Numărul mediu de elevi din școală	474	546
Numărul mediu de profesori din școală	32	45
Raportul dintre numărul de elevi și numărul de profesori	15	12
Raportul dintre numărul de profesori și numărul de personal de asistență pedagogică	22	14
Raportul dintre numărul de profesori și numărul de personal administrativ	8	6
Numărul mediu de elevi dintr-o clasă	22	24

TABELUL II.4: PROFILUL ȘCOLILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMANIA, COMPARAT CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În TABELUL VIII.5 din ANEXE pot fi observate, pentru toate țările participante la TALIS 2013, valorile medii ale mărimilor ce caracterizează dimensiunea școlii. Se remarcă faptul că valoarea raportului dintre numărul de elevi și numărul de profesori variază în limite largi. Astfel, în Estonia, Islanda, Norvegia, Polonia și Flandra (Belgia) valoarea acestui raport este de 8 elevi pentru fiecare profesor, în timp ce în Chile și Japonia raportul este de 20 de elevi la un profesor.

II.5.2 RESURSELE UMANE ȘI MATERIALE DE CARE DISPUNE ȘCOALA

Deși există la nivel mondial un interes foarte mare pentru îmbunătățirea rezultatelor educaționale, nu este foarte clar în ce mod se poate realiza acest obiectiv. Multe dintre țările participante implementează politici educaționale care vizează o distribuție îmbunătățită și echitabilă a resurselor către unitățile de învățământ. Numeroase studii sugerează că este puțin probabil ca politicile aferente exclusiv resurselor să fie eficiente. Politicile aferente resurselor trebuie să fie legate de stimulente specifice, vizând de exemplu acele unități de învățământ cu mulți elevi dezavantajați din punct de vedere socioeconomic sau elevi cu nevoi speciale. PISA a concluzionat de asemenea că mulți dintre directorii unităților de învățământ consideră că atunci când diferite resurse nu sunt disponibile în cantitate suficientă procesul pedagogic este afectat și generează rezultate mai slabe ale elevilor.

În ceea ce privește resursele de care dispune școala, TABELUL II.5 prezintă, comparativ cu media la nivel internațional, proporția de profesori care predau în școli în care directorii resimt lipsa diferitelor resurse necesare pentru a asigura un învățământ de calitate. De remarcat că această proporție este semnificativ mai ridicată decât media la nivel internațional. Procente semnificativ mai mici decât media la nivel internațional se înregistrează în Danemarca, Finlanda, Islanda și Polonia.

	România	Media la nivel internațional
Lipsa profesorilor calificați sau cu performanțe bune	58,1%	38,4%
Lipsa profesorilor cu competențe de predare pentru elevi cu nevoi speciale	56,1%	48%
Materiale didactice insuficiente sau necorespunzătoare	77,1%	26,3%
Calculatoare insuficiente sau necorespunzătoare pentru procesul de învățământ	75,8%	38,1%
Acces insuficient la internet	64,1%	29,9%
Software educațional insuficient sau necorespunzător	74,7%	37,5%
Resurse de bibliotecă insuficiente sau necorespunzătoare	66,6%	29,3%
Lipsa personalului auxiliar	65,4%	46,9%

TABELUL II.5: PROPORȚIA DE PROFESORI CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII RESIMT LIPSA RESURSELOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

TABELUL VIII.6 din ANEXE conține informații despre situația din celelalte țări participante la TALIS 2013.

În ceea ce privește lipsa resurselor materiale, un procentaj cuprins între 26% și 38% dintre cadrele didactice din țările participante la studiul TALIS își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat lipsa materialelor pedagogice, a computerelor sau programelor pentru computer utilizate în procesul de predare, a accesului la internet și a materialelor pentru biblioteci (conform declarației directorilor). În România și Slovacia, aproximativ 75% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat un deficit în acest sens.

II.5.3 DISTRIBUȚIA CADRELOR DIDACTICE ÎN ȘCOLI

O problemă importantă care trebuie luată în considerare este distribuția cadrelor didactice în cadrul sistemului educațional. Datele furnizate de către directori în cadrul chestionarului ce le-a fost administrat în studiu au permis împărțirea școlilor în categorii în funcție de proporția elevilor proveniți din medii socio-economice defavorizate (sub sau peste 30% dintre elevi), respectiv proporția elevilor a căror limbă maternă este diferită de limba de predare (sub sau peste 10% dintre elevi)². Relația dintre experiența profesorilor care predau în școală și compoziția populației școlare este importantă din perspectiva asigurării, pentru elevi, a egalității de șanse. Situația statistică este prezentată în TABELUL II.6 și TABELUL II.7.

² În TALIS, procentajele de 10%, respectiv 30% dintre elevi pentru aceste categorii au fost alese deoarece, la nivel internațional, aproximativ o cincime dintre profesori lucrează în astfel de școli.

În TABELUL VIII.7 și TABELUL VIII.8 din ANEXE este prezentată situația statistică pentru toate țările participante. Se poate observa că există o foarte mare variație în ceea ce privește procentul de profesori care lucrează în școli având aceste caracteristici. În România, 28% dintre profesori predau în școli în care mai mult de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate (comparativ cu media de 20% la nivel internațional) și 10% dintre profesori lucrează în școli în care peste 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare (comparativ cu media de 21% la nivel internațional).

	România	Media la nivel internațional
Procentajul profesorilor care predau în școli în care peste 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate	28%	20%
Procentajul profesorilor care predau în școli în care peste 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare	10%	21%

TABELUL II.6: PROPORȚIA DE PROFESORI CARE PREDAU ÎN ȘCOLI AVÂND CARACTERISTICILE DESCRISE, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

	România	Media la nivel internațional
Procentajul profesorilor cu 5 ani vechime sau mai puțin, calculat din totalul profesorilor care predau în școli în care peste 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate	22%	20%
Procentajul profesorilor cu 5 ani vechime sau mai puțin, calculat din totalul profesorilor care predau în școli în care mai puțin de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate	16%	18%
Procentajul profesorilor cu 5 ani vechime sau mai puțin, calculat din totalul profesorilor care predau în școli în care peste 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare	24%	20%
Procentajul profesorilor cu 5 ani vechime sau mai puțin, calculat din totalul profesorilor care predau în școli în care mai puțin de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare	17%	17%

TABELUL II.7: PROPORȚIA DE PROFESORI CARE PREDAU ÎN ȘCOLI AVÂND CARACTERISTICILE DESCRISE, ÎN FUNCȚIE DE EXPERIENȚA PROFESIONALĂ, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Informațiile din TABELUL II.7 arată că în școlile în care peste 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate, proporția profesorilor cu mai puțin de 5 ani de experiență profesională este cu 6% mai mare decât în școlile în care mai puțin de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate. De remarcat că diferența este mai mare decât cea înregistrată în medie la nivel internațional, care este de 2%. Altfel spus, într-o școală în care peste 30% dintre elevi provin din medii socio-economice defavorizate este mai probabil să predea un profesor aflat la început de carieră.



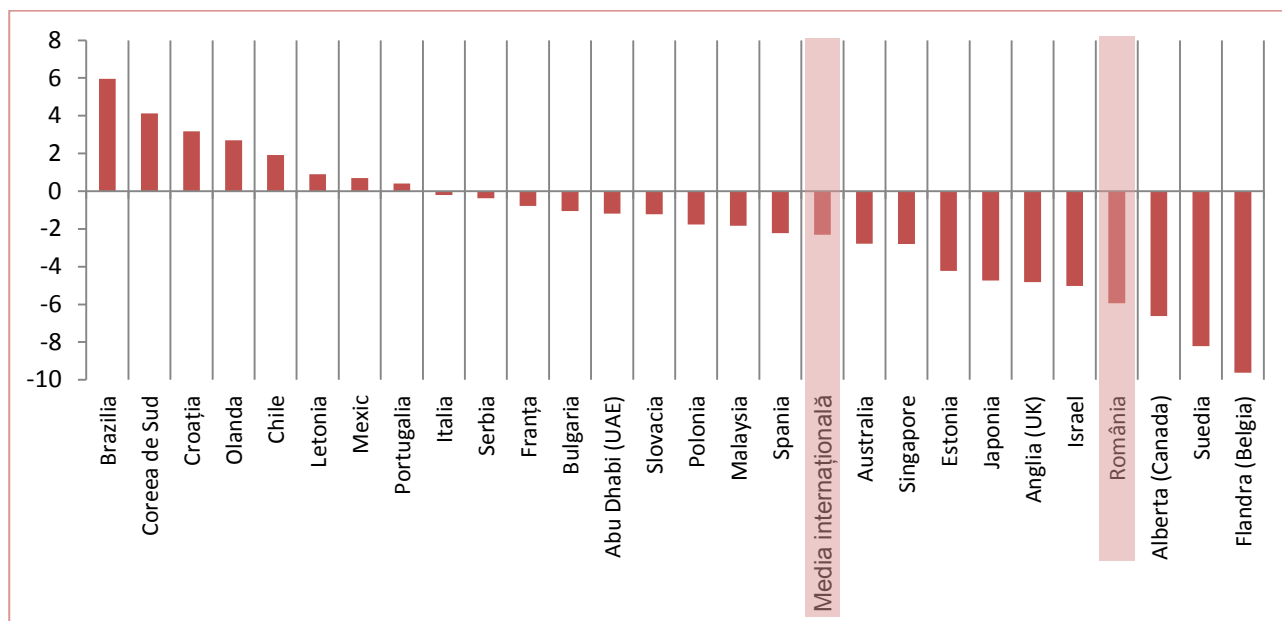


FIGURA II.5: DIFERENȚA DINTRE PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE LUCREAZĂ ÎN ȘCOLI CU MAI MULT DE 30% DINTRE ELEVII PROVENIȚI DIN MEDII SOCIO-ECONOMICE DEFAVORIZATE ȘI PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE LUCREAZĂ ÎN ȘCOLI CU MAI PUȚIN DE 30% DINTRE ELEVII PROVENIȚI DIN MEDII SOCIO-ECONOMICE DEFAVORIZATE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

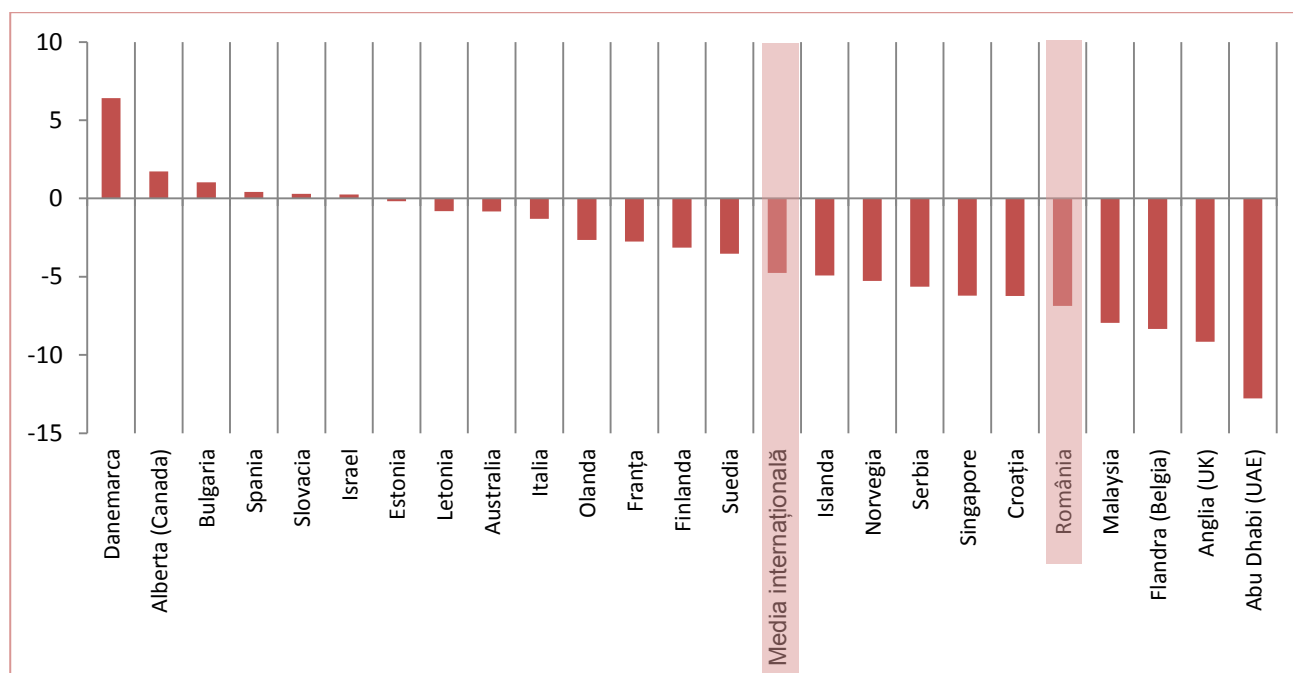


FIGURA II.6: DIFERENȚA DINTRE PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE LUCREAZĂ ÎN ȘCOLI ÎN CARE MAI MULT DE 10% DINTRE ELEVII AU LIMBA MATERNĂ DIFERITĂ DE LIMBA DE PREDARE ȘI PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE PREDAU ÎN CELELALTE ȘCOLI

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În același tabel (TABELUL II.7) se poate observa că în școlile în care peste 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare, proporția profesorilor cu mai puțin de 5 ani de experiență profesională este cu 7% mai mare decât în școlile în care mai puțin de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare. Diferența este mai mare decât cea înregistrată în medie la nivel internațional, care este de 3%. În concluzie, într-o școală în care peste 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare, este mai probabil să predea un profesor aflat la început de carieră.

În FIGURA II.5 și FIGURA II.6 se poate observa, comparativ între țările participante la TALIS, distribuția profesorilor cu experiență în școlile mai dificile sau mai puțin dificile.

Concret, în FIGURA II.5 este reprezentată diferența dintre procentajul profesorilor cu experiență la catedră mai mare de 5 ani care lucrează în școli cu mai mult de 30% dintre elevi proveniți din medii socio-economice defavorizate și procentajul profesorilor cu experiență la catedră mai mare de 5 ani care lucrează în școli cu mai puțin de 30% dintre elevi proveniți din medii socio-economice defavorizate. Valorile negative corespund situațiilor în care este mai puțin probabil ca un profesor cu experiență să predea într-o școală mai dificilă.

În FIGURA II.6 este reprezentată diferența dintre procentajul profesorilor cu experiență la catedră mai mare de 5 ani care lucrează în școli în care mai mult de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare și procentajul profesorilor cu experiență la catedră mai mare de 5 ani care lucrează în școli în care mai puțin de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare. Valorile negative corespund situațiilor în care este mai puțin probabil ca un profesor cu experiență să predea într-o școală mai dificilă.

Pentru a asigura un sistem educațional echitabil, dar și un mediu de lucru în care cadrele didactice să poată primi sprijinul de care au nevoie pentru a reuși, țările participante se preocupă de asemenea de distribuția cadrelor didactice cu mai puțină experiență și a celor care au beneficiat de formare inițială de nivel mai redus între mediul urban și cel rural. Situația detaliată din țările participante este prezentată în TABELUL VIII.9 din ANEXE.

Analiza de regresie logistică indică faptul că, în unele țări participante, printre care și România, educația și experiența de predare au legătură cu probabilitatea de a preda în localități cu populație mai mare. În majoritatea țărilor participante, în comparație cu cadrele didactice cu niveluri superioare de educație și experiență, cadrele didactice cu niveluri inferioare de educație și cu mai puțini ani de experiență în predare au mai puține șanse să lucreze în mediul urban (orașe mici și mari), decât în mediul rural (localități cu 15 000 de locuitori sau mai puțin). Un motiv ar putea fi faptul că este mai dificilă atragerea cadrelor didactice către aceste posturi sau localități.

II.5.4 ATMOSFERA DIN ȘCOALĂ

Conceptul de atmosferă în unitățile de învățământ nu este unul nou; relevanța și importanța acestuia au fost recunoscute de peste 100 de ani. Totuși, în ultimele trei decenii, cercetătorii și profesorii deopotrivă au recunoscut influența atmosferei din unitatea de învățământ asupra altor aspecte sau participanți din procesul de învățare. Atmosfera din unitatea de învățământ include calitatea vieții în cadrul unității de învățământ precum și factori cum ar fi: siguranța personală (hărțuirea sau abuzul verbal ori fizic asupra cadrelor didactice sau elevilor); întârzierea la școală, absenteismul cadrelor didactice sau elevilor; comportamentul infracțional (vandalism sau posesie ori folosire de droguri și alcool); și discriminarea. Dar atmosfera din unitățile de învățământ include de asemenea cultura



generală a școlii în termeni de calitate a relațiilor dintre angajați și dintre angajați și elevi precum și nivelurile existente de cooperare, respect și colaborare.

Cercetările arată că o atmosferă pozitivă în cadrul unității de învățământ are o influență puternică asupra multor elemente care afectează atât elevii cât și cadrele didactice din școală. Mai important este faptul că s-a demonstrat legătura dintre atmosfera din unitatea de învățământ și rezultatele academice ale elevilor la toate nivelurile de școlarizare. Legăturile constructive între cadrele didactice și elevi, asociate cu o atmosferă pozitivă în unitățile de învățământ, nu afectează doar procesul de predare - învățare, ci influențează și alți factori cu privire la elevi, cum ar fi prevenirea actelor de hărțuire sau violență în unitățile de învățământ și motivarea elevilor în procesul de învățare. S-a demonstrat că o atmosferă sănătoasă în cadrul unităților de învățământ are legătură cu încrederea cadrelor didactice că pot influența procesul de învățare al elevilor și pot ajuta în menținerea cadrelor didactice în profesie.

Datele colectate în studiul TALIS permit analizarea separată a contribuției comportamentului elevilor și cadrelor didactice la atmosfera din unitățile de învățământ. Dintre toți factorii care definesc atmosfera din unitățile de învățământ, absenteismul și întârzierea elevilor la școală sunt de departe cel mai des întâlnite în țările participante la studiul TALIS (TABELUL VIII.10). Comparația dintre situația din România și media la nivel internațional este prezentată în tabelul următor.

	România	Media la nivel internațional
Întârzierea la școală	29%	52%
Absențe nemotivate	30%	39%
Copiat	5%	13%
Vandalism și furturi	2%	4%
Intimidarea sau agresiunea verbală între elevi	9%	16%
Rănirea fizică provocată de violențele între elevi	1%	2%
Intimidarea sau agresiunea verbală asupra profesorilor sau personalului	0%	3%
Deținerea/consumul de droguri și/sau de alcool	0%	1%

TABELUL II.8: ATMOSFERA DIN ȘCOALĂ – FACTORI LEGAȚI DE ELEVII. PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR, COMPORTAMENTUL PRECIZAT SE ÎNTĂLNESC CEL PUȚIN SĂPTĂMÂNAL.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Activitatea cadrelor didactice este de asemenea influențată în mare măsură de atmosfera profesională din cadrul unității de învățământ. Este important să avem în vedere în ce măsură personalul unității de învățământ împărtășește un set de convingeri comune privind școlarizarea, gradul în care personalul discută deschis despre dificultăți, măsura în care există respect reciproc pentru ideile colegilor și dacă există cultura partajării succesului. Se pare că în aceste domenii, majoritatea cadrelor didactice din țările participante la studiul TALIS își desfășoară activitatea în medii cu o atmosferă profesională pozitivă în rândul personalului didactic. Se remarcă faptul că un procent de 90% - 93% dintre toate cadrele didactice din țările participante la studiul TALIS își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat faptul că personalul discută deschis despre dificultăți și respectă ideile colegilor.

Un indicator final al atmosferei din unitățile de învățământ în cadrul studiului TALIS este calitatea relațiilor dintre elevi și cadre didactice. TABELUL VIII.11 prezintă o perspectivă globală a părerilor cadrelor didactice și directorilor cu privire la câțiva indicatori importanți ai relațiilor elevi-cadre

didactice. În medie, 98% dintre directorii din țările participante la studiul TALIS au raportat relații bune între cadre didactice și elevi, fără excepții notabile. În plus, majoritatea cadrelor didactice (între 91% și 96%) au raportat relații pozitive între cadre didactice și elevi în unitățile de învățământ în care își desfășoară activitatea. Se observă o variație doar în ceea ce privește ajutorul suplimentar acordat elevilor. În Brazilia (77%), Coreea (77%), Mexic (72%) și Suedia (74%), mai puțin de opt din zece cadre didactice au raportat faptul că elevii primesc sprijin suplimentar dacă au nevoie. Comparația dintre situația din România și media la nivel internațional este evidențiată în TABELUL II.9.

	România	Media la nivel internațional
În această școală, profesorii și elevii se înțeleg bine de obicei	96%	95%
Majoritatea profesorilor din această școală consideră că starea de spirit pozitivă a elevilor este importantă	96%	97%
Majoritatea profesorilor din această școală sunt interesați de ceea ce au de spus elevii	89%	92%
Această școală oferă ajutor suplimentar elevilor care au nevoie	91%	91%
Relațiile dintre profesori și elevi sunt bune	99%	98%

TABELUL II.9: PROCENTAJELE DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ, ÎN UNITATEA ȘCOLARĂ, SUNT VALABILE AFIRMAȚIILE PRECIZATE REFERITOARE LA RELAȚIILE PROFESOR-ELEV.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

II.6 REZUMAT ȘI PRINCIPALE IMPLICAȚII STRATEGICE

Informațiile generale prezentate în acest capitol cu privire la cadrele didactice și unitățile de învățământ în care își desfășoară activitatea oferă o bază pentru analizele din capitolele ulterioare, dar prezintă interes și separat. Deși există, desigur, variații de la o școală la alta, datele colectate în TALIS prezintă o imagine a cadrului didactic „tipic” din învățământul secundar inferior.

Potrivit studiului TALIS, cadrul didactic tipic din învățământul secundar inferior:

- este femeie;
- are vârsta de 42 de ani;
- are studii universitare de licență sau master (ISCED 5A);
- a absolvit un modul psiho-pedagogic sau a participat la un program de formare în domeniul pedagogic;
- are 16 ani de experiență ca profesor, din care 10 ani în școala actuală;
- este angajat cu normă întreagă în baza unui contract de muncă pe perioadă nedeterminată.

Datele studiului TALIS oferă de asemenea o descriere a mediului școlar în care cadrul didactic tipic din învățământul secundar inferior își desfășoară activitatea. Această unitate de învățământ:

- este publică;
- concurează cu alte unități de învățământ în atragerea elevilor;
- are 474 de elevi, 32 de profesori și o dimensiune medie a claselor de 22 de elevi;
- angajează o persoană specializată în asistență pedagogică la fiecare 22 cadre didactice din unitatea de învățământ și o persoană din categoria personal administrativ la fiecare 8 cadre didactice;

- se confruntă cu elevi care întârzie la școală cel puțin o dată pe săptămână; și
- se bucură de relații bune între cadre didactice și elevi.

Atunci când este prezentat doar în ceea ce privește situația medie, statutul învățământului secundar inferior pare pozitiv. În general, cadrele didactice par să aibă experiență, educație și un loc de muncă stabil. Cadrele didactice se bucură de o atmosferă pozitivă în clasă și un număr rezonabil de elevi în fiecare clasă.

Totuși, abateri de la medie există atât la nivel de școli, cât și în ceea ce privește situația din fiecare arie curriculară. Analizând distribuția profesorilor după vârstă putem descoperi potențiale provocări și oportunități, indiferent dacă ne referim la o forță de muncă cu experiență, dar mai îmbătrânită (domeniile denumite generic, în TALIS, Științe și respectiv Tehnologii) sau la profesori mai tineri, dar cu mai puțină experiență de predare (limbi străine, limba și literatura română). În cazul domeniilor în care majoritatea profesorilor sunt tineri, formarea inițială a profesorilor va avea o influență mai mare asupra practicilor pedagogice aplicate la clasă. În cazul domeniilor în care profesorii sunt mai în vârstă, este necesar un accent mai mare pe dezvoltarea profesională continuă, pentru a ajuta profesorii să se adapteze la cerințele în schimbare.

Continuând să analizăm abaterile de la medie în ceea ce privește distribuția profesorilor în școli în cadrul sistemului educațional, se remarcă faptul că în România, ca și în majoritatea țărilor, este mai mică proporția profesorilor cu experiență care predau în școli care se confruntă cu situații mai dificile. Există însă și țări care au reușit să atragă profesorii cu experiență către școlile cu situații mai dificile (mulți elevi proveniți din medii socio-economice defavorizate etc.). În această situație se află Brazilia, Coreea de Sud, Croația, Olanda.

TALIS 2013 a colectat și date care indică dacă profesorii au beneficiat de formare în domeniul disciplinelor pe care le predau. În unele țări au fost identificate astfel probleme de alocare a resurselor. În România situația este foarte bună din acest punct de vedere, doar aproximativ 1% dintre profesori predau disciplina fără a fi fost formați în domeniu.

III. CONDUCEREA ȘCOLII

După cum aminteam anterior, în studiul TALIS au fost colectate și informații referitoare la directorii unităților de învățământ. Acest capitol prezintă detalii privind rolul tot mai solicitant al directorilor, responsabilitățile acestora, conducerea școlii din punct de vedere pedagogic, educația formală, experiența anterioară, implicarea în dezvoltarea profesională, satisfacția oferită de munca lor precum și un profil al directorului din punct de vedere demografic.

Directorii unităților de învățământ reprezintă adesea legătura dintre cadre didactice, elevi și părinții sau tutorii acestora, sistemul educațional și comunitatea mai largă în cadrul căreia își desfășoară activitatea unitățile de învățământ. Deși directorii au avut întotdeauna acest rol, în timp, profesia a devenit din ce în ce mai dificilă. Unii directori afirmă că se confruntă cu cerințe incompatibile, referindu-se la provocarea de a îndeplini cerințele cadrelor didactice, ale elevilor și părinților sau tutorilor acestora pe de o parte, în timp ce se ocupă de solicitările impuse de către sistemele în care își desfășoară activitatea și comunitățile din care fac parte unitățile de învățământ, pe de altă parte. În contextul în care cea mai mare parte a responsabilității decizionale a fost delegată la nivelul unităților de învățământ, directorii se pot confrunta în special cu probleme legate de numărul și varietatea cerințelor. Acestea pot include o mai mare diversitate socială, integrarea elevilor cu nevoi speciale, accentul pe păstrarea elevilor până la absolvire și asigurarea că elevii au cunoștințele necesare pentru a putea activa într-un mediu economic din ce în ce mai competitiv. Aceste cerințe impun ca directorii să gestioneze resursele umane și materiale, să comunice și să interacționeze cu persoanele care ocupă o varietate de poziții, să ia decizii în cunoștință de cauză și să asigure o conducere a procesului educațional din unitatea de învățământ, necesară pentru a contribui la reușita școlară a elevilor.

Influența directorului asupra elevilor este adesea indirectă. Conducerea unității de învățământ și succesul acesteia sunt interconectate, mediate de impactul pe care directorii îl au asupra organizării activității cadrelor didactice, organizării unității de învățământ și relațiilor dintre unitatea de învățământ și comunitate. Cu alte cuvinte, directorii influențează atmosfera și organizarea unității de învățământ, a personalului acesteia, precum și condițiile în care personalul, în special cadrele didactice, își desfășoară activitatea.

III.1 ACTIVITATEA DIRECTORULUI

Activitatea unui director este solicitantă, iar termenul de îndeplinire a cerințelor este limitat. Datele studiului TALIS oferă un punct de plecare util în înțelegerea activității directorilor și a modului în care aceștia își stabilesc ordinea priorităților.

TABELUL III.1 conține informații despre timpul alocat de către director diverselor sarcini din școală. Informații detaliate despre timpul alocat de către director sarcinilor din școală în țările participante la TALIS sunt în TABELUL VIII.17 din ANEXE și pot fi observate în graficul din FIGURA III.1. Se observă că, atât în România, cât și ca medie la nivel internațional, aproape două treimi din timpul directorului este alocat, în medie, sarcinilor administrative și de conducere, participării la acțiuni cu privire la curriculum și procesul de învățământ. Deși acestea pot fi considerate principalele activități ale unității de învățământ și principala responsabilitate a directorilor, ele diminuează foarte mult timpul directorilor alocat realizării altor sarcini.



	România	Media la nivel internațional
Participarea la ședințe și sarcini administrative de conducere	37%	41%
Participarea la ședințe și sarcini cu privire la curriculum și procesul de învățământ	24%	21%
Discuții cu elevii	14%	15%
Discuții cu părinții sau tutorii elevilor	11%	11%
Discuții cu reprezentanți ai comunității și ai companiilor locale/regionale	9%	7%
Alte sarcini	5%	5%

TABELUL III.1: PROPOȚIA MEDIE, CALCULATĂ DIN TIMPUL TOTAL DE LUCRU, PE CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ O ALOCĂ FIECĂREIA DINTRE SARCINILE SPECIFICATE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

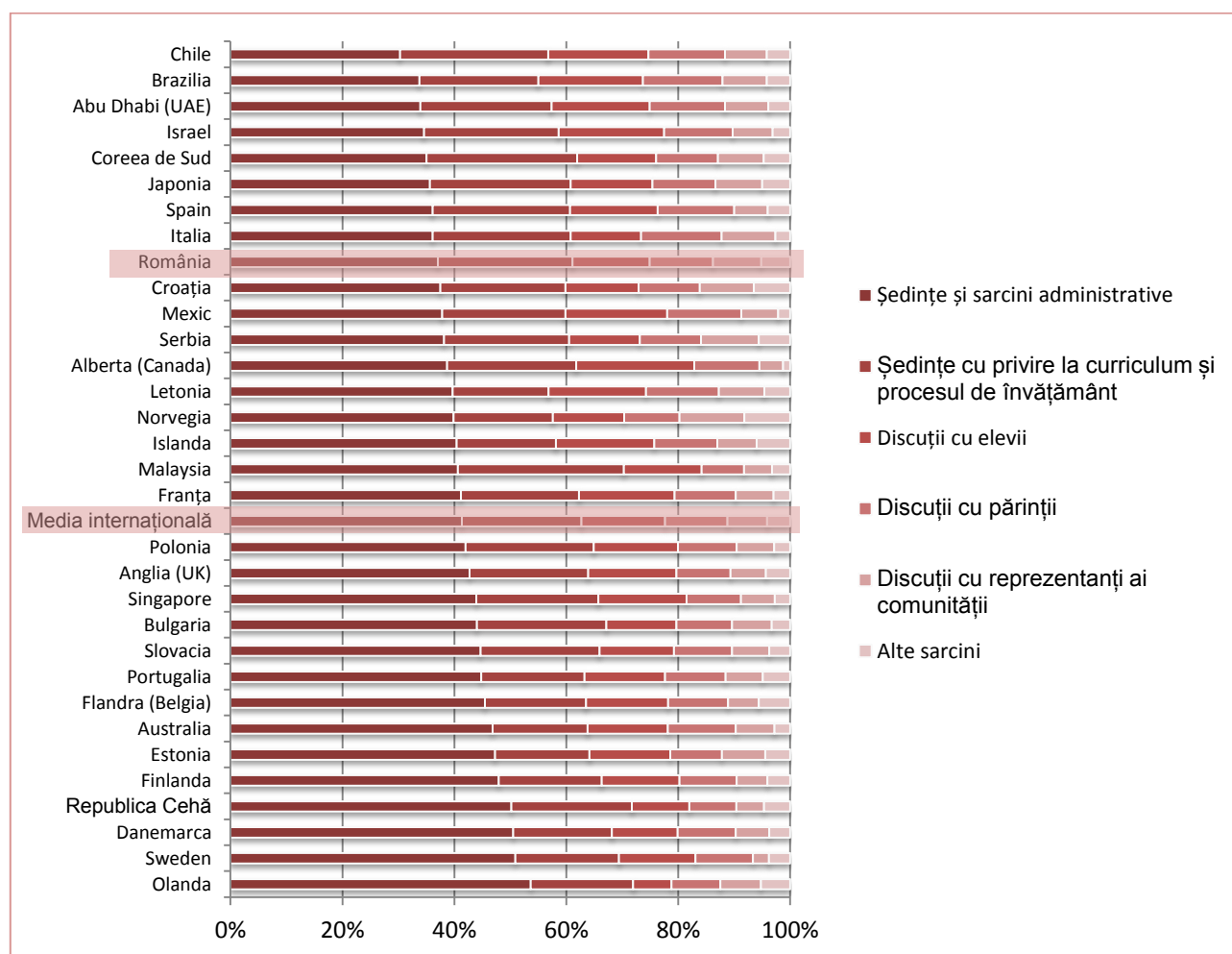


FIGURA III.1: PROPOȚIA MEDIE, CALCULATĂ DIN TIMPUL TOTAL DE LUCRU, PE CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ O ALOCĂ FIECĂREIA DINTRE SARCINILE SPECIFICATE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Dacă, în privința alocării timpului de lucru pentru diverse sarcini, directorii unităților de învățământ din România care școlarizează elevi de nivel gimnazial se situează foarte aproape de valorile mediilor



internaționale, în privința frecvenței întreprinderii tipurilor de acțiuni specificate în TABELUL III.2, diferențele sunt semnificative.

Menținerea unui mediu în care cadrele didactice să poată preda, iar elevii să poată învăța reprezintă una dintre responsabilitățile cele mai dificile ale unui cadru didactic. Elevii nu pot învăța, iar cadrele didactice nu pot preda dacă elevii sunt indisciplinați. Colaborarea dintre directori și cadrele didactice în ceea ce privește soluționarea problemelor de disciplină la clasă variază în mare măsură în funcție de țară. Malaysia și România se află la limita extremă a clasamentului, mai mult de 90% dintre directori raportând colaborări foarte frecvente cu cadrele didactice în vederea soluționării problemelor de disciplină. Australia, Estonia, Islanda, Japonia, Olanda și Anglia (Regatul Unit) se află la cealaltă extremă, mai mult de jumătate dintre directori (58%-72%) raportând colaborarea mai puțin frecventă cu cadrele didactice în vederea soluționării problemelor de disciplină. Este important să avem în vedere faptul că statisticile pot reflecta diferențe între țări în ceea ce privește problemele disciplinare, mai degrabă decât diferențe privind atenția pe care directorii o acordă aspectelor de disciplină. Sunt necesare investigații suplimentare pentru a stabili importanța acestor diferențe. TABELUL VIII.18 din ANEXE prezintă situația detaliată la nivel internațional. Comparația dintre situația din România și media la nivel internațional este vizibilă în tabelul de mai jos.

	România	Media la nivel internațional
Colaborarea cu profesorii pentru a rezolva problemele de disciplină de la clasă	93%	68%
Asistența la clasă	82%	49%
Luarea de măsuri pentru sprijinirea cooperării între profesori în vederea dezvoltării unor noi practici pedagogice	80%	64%
Luarea de măsuri concrete pentru a se asigura că profesorii se implică în îmbunătățirea competențelor pedagogice	85%	69%
Luarea de măsuri concrete pentru a se asigura că profesorii își asumă răspunderea pentru rezultatele elevilor lor	90%	75%
Informarea părinților/tutorilor cu privire la performanțele școlii și ale elevilor	91%	66%
Verificarea procedurilor administrative și a rapoartelor pentru a se asigura că nu conțin erori	94%	61%
Rezolvarea problemelor legate de orarul școlii	84%	47%
Colaborarea cu directorii altor școli	87%	62%

TABELUL III.2: PROPORȚIA MEDIE A DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ, ÎN ULTIMELE 12 LUNI, S-AU ANGAJAT DES SAU FOARTE DES ÎN ACȚIUNILE SPECIFICATE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Se observă că peste 80% dintre directorii școlilor din România declară că în ultimele 12 luni au efectuat des sau foarte des asistențe la ore, în timp ce media la nivel internațional este de aproximativ 50%. Procentaje mici ale directorilor care au efectuat des asistențe la ore sunt în Finlanda (11%), Franța (8%), Islanda (15%) și Portugalia (5%). Procentaje mari mai sunt în Bulgaria (89%), Malaysia (88%) și Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite) (88%).

O altă provocare cu care se confruntă cadrele didactice este menținerea în actualitate a cunoștințelor și practicilor proprii. Încurajând profesorii să învețe unii de la ceilalți, directorii îi ajută să își actualizeze metodele pedagogice și să dezvolte practici de colaborare mai bune între cadrele didactice din unitățile lor de învățământ. Directorii au fost întrebați dacă au luat măsuri pentru a sprijini cooperarea între cadrele didactice în vederea folosirii unor noi metode pedagogice. Așa cum se arată în TABELUL III.2, în România 80% dintre directori au raportat luarea acestor măsuri în mod frecvent, în timp ce media internațională este de 64% (între 34% în Japonia și 98% în Malaysia).

Rezultatele elevilor depind de experiența și competențele cadrelor didactice. Directorii au rolul important de a se asigura că profesorii își asumă responsabilitatea pentru îmbunătățirea competențelor proprii de predare. Datele din TABELUL III.2 arată că, în medie, majoritatea directorilor școlilor din învățământul gimnazial din România (85%) își îndeplinesc acest rol în mod frecvent. După cum se observă în TABELUL VIII.18 din ANEXE, Finlanda (60%), Japonia (61%), Norvegia (53%), Suedia (56%) și Flandra (Belgia) (59%) sunt țările în care mai mult de jumătate dintre directori au raportat că nu fac acest lucru niciodată sau decât uneori.

În medie, 90% dintre directorii unităților de învățământ gimnazial din România declară că iau măsuri în mod frecvent pentru a se asigura că profesorii se simt responsabili pentru rezultatele elevilor lor. În schimb, mai mult de jumătate dintre directorii din Danemarca, Finlanda, Japonia și Norvegia au raportat luarea acestor măsuri mult mai rar (TABELUL VIII.18 din ANEXE).

După cum arată numeroase cercetări, succesul elevilor crește dacă eforturile cadrelor didactice sunt completate de sprijinul părinților. Părinții au un rol important în concretizarea sprijinului pentru școală și pentru succesul copiilor lor, acest rol depinzând de primirea unor informații exacte din partea școlii. Responsabilitatea pentru informarea părinților sau tutorilor cu privire la rezultatele elevilor și școlii îi aparține uneori directorului. Așa cum se observă în TABELUL III.2, în România, peste 90% dintre directori au raportat îndeplinirea acestei sarcini în mod frecvent.

Identificarea și remediarea erorilor apărute în procedurile sau rapoartele administrative precum și soluționarea problemelor legate de orarul unității de învățământ sunt două dintre numeroasele sarcini administrative ale directorilor. În medie, 94% dintre directorii școlilor din România declară că verifică în mod frecvent procedurile și rapoartele administrative ale unității de învățământ, iar 84% declară că soluționează în mod frecvent problemele legate de orarul unității de învățământ.

Colaborarea dintre directorii din diferite unități de învățământ este o modalitate prin care directorii pot învăța și se pot ajuta reciproc. Datele oferite de studiul TALIS în TABELUL VIII.18 oferă de asemenea informații despre măsura în care această colaborare are loc. În medie, 87% dintre directori au raportat că au relații de colaborare frecventă cu directorii din alte unități de învățământ, mai mult decât media la nivel internațional care este de 62%.

III.2 DISTRIBUIREA RESPONSABILITĂȚILOR

Responsabilitatea din ce în ce mai mare a directorilor unităților de învățământ sugerează că, pentru a-și îndeplini responsabilitățile, este recomandat ca directorii să-și împartă sarcinile cu alte persoane din unitatea de învățământ sau din afara acesteia (alți membri ai echipei de conducere a școlii, profesori care nu fac parte din conducerea școlii, autorități locale, județene sau naționale).

Datele colectate reflectă variații ample între țările participante în ceea ce privește măsura în care directorii unităților de învățământ gimnazial împart responsabilitatea pentru diferite sarcini (TABELUL



VIII.19 din ANEXE). Comparația dintre situația din România și media la nivel internațional, în țările participante la TALIS 2013, este prezentată în Tabelul III.3.

	România	Media la nivel internațional
Numirea sau angajarea profesorilor	36%	39%
Demiterea profesorilor	24%	29%
Stabilirea salariului de bază pentru profesori	4%	14%
Stabilirea creșterilor salariale pentru profesori	5%	18%
Stabilirea alocării bugetului în școală	23%	47%
Elaborarea regulamentului de ordine interioară și a procedurilor aferente	50%	61%
Stabilirea politicii de evaluare a elevilor, inclusiv evaluări naționale/regionale	32%	52%
Aprobarea admiterii elevilor în școală	31%	37%
Alegerea materialelor școlare ce vor fi utilizate	34%	45%
Stabilirea conținutului cursurilor, inclusiv a curriculumului național	18%	35%
Stabilirea cursurilor propuse	28%	52%

TABELUL III.3: PROCENTAJUL DIRECTORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT DISTRIBUIREA RESPONSABILITĂȚILOR PENTRU SARCINILE PRECIZATE CU ALTE PERSOANE SAU ORGANISME DIN ȘCOALĂ SAU DIN AFARA ACESTEIA.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În medie, la nivel internațional, aproape jumătate dintre directorii școlilor din învățământul secundar inferior (47%) au raportat distribuirea responsabilității pentru stabilirea alocării bugetului în cadrul unității de învățământ. În România, unul din patru directori a declarat acest lucru. În schimb, mai mult de trei sferturi dintre directori au raportat acest lucru în Danemarca și Letonia.

Se observă că proporția directorilor din învățământul secundar care au declarat că, pentru anumite sarcini, împart responsabilitățile cu alte persoane, este mai mică în România decât media la nivel internațional.

Datele studiului TALIS facilitează confirmarea unui aspect deja cunoscut: postul de director înglobează o gamă largă de sarcini și responsabilități. Dacă se compară datele studiului TALIS în țările participante, se constată că gradul de participare a directorilor la diferite activități administrative și de conducere diferă semnificativ, posibil datorită alegerilor făcute de fiecare director în parte, posibil datorită circumstanțelor sau reglementărilor legale. Cu toate acestea, majoritatea directorilor din toate țările participante contribuie la elaborarea unor obiective și programe educaționale ale școlii. Directorii contribuie de asemenea la elaborarea planului de dezvoltare instituțională al unității de învățământ. Datele studiului TALIS din acest domeniu servesc la conturarea unui profil interesant al profesiei directorului și pot fi utilizate pentru a sprijini elaborarea standardelor profesiei și pentru a facilita identificarea tipurilor de formare inițială sau dezvoltare profesională ce ar putea fi necesare pentru acest post.



III.3 PROFILUL DEMOGRAFIC AL DIRECTORULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

Așa cum s-a arătat anterior, datele oferite de studiul TALIS confirmă responsabilitățile ample ale directorilor în diferite domenii. Aceste responsabilități includ planificarea și gestionarea resurselor umane, respectarea reglementărilor în vigoare, raportarea, administrarea finanțelor, stabilirea obiectivelor strategice ale unității de învățământ, elaborarea orarelor, dezvoltarea curriculei, procesul de predare, asistența la clasă, evaluarea elevilor, îndrumarea cadrelor didactice, încurajarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și alte responsabilități similare. Datele studiului TALIS facilitează de asemenea răspunsul la întrebările importante despre directorii unităților de învățământ de astăzi: Cine sunt cei care își asumă responsabilitatea pentru o gamă atât de extinsă de responsabilități? Ce pregătire formală și experiență au aceștia pentru astfel de responsabilități? Ce fac aceștia pentru a își îmbunătăți sau dezvolta practica profesională? Știind mai multe despre trecutul, competențele și experiența conducătorilor unităților de învățământ și analizând sarcinile care le sunt atribuite, țările participante pot înțelege mai bine unde ar putea exista deficiențe în ceea ce privește experiența directorilor sau competențele acestora.

Distribuția pe sexe	În România, 64% dintre directorii unităților de învățământ gimnazial sunt femei, în timp ce media acestui indicator la nivel internațional este de 50%.
Vârsta	Vârsta medie a directorilor din învățământul gimnazial din România este de 47 ani.
Experiența profesională	În medie, directorii unităților de învățământ gimnazial din România au 7 ani vechime în funcție și 23 de ani experiență în activitatea de predare.
Nivelul studiilor absolvite	62% dintre directorii unităților de învățământ gimnazial din România au absolvit studii universitare de licență, 32% au absolvit studii universitare de master, iar 1% au doctoratul.

TABELUL III.4: PROFILUL DIRECTORULUI DE ȘCOALĂ DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Observând datele din TABELUL III.4, remarcăm faptul că școlile din învățământul gimnazial (ISCED2) din România sunt conduse în proporție de 64% de femei, proporție foarte apropiată de proporția de femei în rândul profesorilor din învățământul gimnazial, care este de 69%. La nivel internațional, 50% dintre directorii unităților de învățământ care școlarizează nivelul ISCED2 sunt femei, deși proporția de femei în rândul profesorilor este de 68%.

Din punctul de vedere al vârstei directorilor de școală, România pare a fi o excepție notabilă între țările participante la TALIS 2013. Astfel, 31% dintre directorii unităților de învățământ gimnazial din România au vârsta sub 40 de ani, în timp ce media la nivel internațional este de doar 8%. Doar în Brazilia proporția directorilor de unități de învățământ cu vârsta sub 40 de ani se apropie de 30%, în toate celelalte țări participante la TALIS având valori sub 15%. Datele prezentate în TABELUL VIII.12 (pagina 107, ANEXE) permit compararea situației din România cu situația din celelalte țări participante la TALIS 2013 și cu media la nivel internațional. La cealaltă extremă se află Italia și Coreea de Sud, țări în care aproape jumătate dintre directori au peste 60 de ani.

Cu privire la nivelul studiilor absolvite de către directorii unităților de învățământ din România care școlarizează elevi de nivel gimnazial, situația este practic similară mediei la nivel internațional. O diferență care poate fi remarcată privește procentajul directorilor care au absolvit nivelul ISCED6 (doctorat), care la nivel internațional este de 3%, față de 1% în România.



În același mod în care dobândirea cunoștințelor și competențelor de către elevi prin procesul educațional este influențată de calitatea pregătirii și conduitei cadrelor didactice, calitatea școlilor unei țări se bazează foarte mult pe pregătirea și conduita directorilor de școală. După cum se arată în Raportul internațional TALIS 2013, Branch, Hanushek și Rivkin (2013) susțin că, datorită faptului că acțiunile directorilor unităților de învățământ afectează rezultatele tuturor elevilor din unitatea de învățământ, îmbunătățirea calității conducerii unității de învățământ este mai importantă decât îmbunătățirea calității practicii unui *singur* cadru didactic.

În ceea ce privește cursurile/programele de formare în domeniul managementului școlar sau ca director de școală, doar 10% dintre directorii unităților de învățământ din România care școlarizează elevi de nivel gimnazial declară că nu au urmat niciodată un astfel de curs de formare, față de media de 15% la nivel internațional. Dintre directorii care au urmat cursurile/ programele de formare în domeniul managementului școlar sau ca director de școală, 27% au urmat astfel de cursuri atât înainte, cât și după ce au devenit directori, față de media de 25% a acestui indicator la nivel internațional. Situația detaliată este prezentată în TABELUL VIII.13 din ANEXE. Datele din acest tabel indică faptul că pregătirea obișnuită a directorilor include participarea la programele de formare pedagogică a cadrelor didactice. Majoritatea directorilor au participat la aceste programe înainte de a își asuma responsabilitățile acestei funcții. În România, practic nu există directori care să nu fi urmat un curs/program de pregătire pedagogică.

Pe baza participării directorilor la cursurile de formare (cursuri sau programe de formare ca director de școală sau în management școlar, cursuri sau programe educaționale/formare pedagogică, cursuri sau programe de formare în management pedagogic) a fost calculat un indice care descrie nivelul pregătirii formale a directorilor în management. Acest indice are valoarea 1, 2 sau 3 după cum directorul a participat la cursuri din unul, două sau trei dintre următoarele domenii: Cursuri sau programe de formare ca director de școală sau în management școlar, Cursuri sau programe educaționale/formare pedagogică, Cursuri sau programe de formare în management pedagogic. Comparația între situația din România și media la nivel internațional este prezentată în TABELUL III.5. Situația detaliată este prezentată în FIGURA III.2 și în TABELUL VIII.14 din ANEXE.

	România	Media la nivel internațional
Nu au beneficiat de pregătire în management inclusă în educația formală (0)	0%	3%
Pregătire minimă în management inclusă în educația formală (1)	5%	9%
Pregătire medie în management inclusă în educația formală (2)	17%	21%
Pregătire puternică în management inclusă în educația formală (3)	78%	67%

TABELUL III.5: PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE PREGĂTIRE ÎN MANAGEMENT INCLUSĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ, LA FIECARE NIVEL INDICAT

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

TABELUL VIII.15 din ANEXE prezintă situația participării directorilor la activități de dezvoltare profesională în ultimele 12 luni anterioare administrării chestionarelor TALIS 2013. Se poate observa în acest tabel că aproximativ 12% dintre directorii unităților de învățământ gimnazial din România nu au participat în ultimele 12 luni la activități de dezvoltare profesională (față de media de 9% la nivel

internațional), dar numărul de zile de participare la aceste activități (pentru cei 88% dintre directori care au participat la astfel de activități) este sensibil mai mare decât media la nivel internațional.

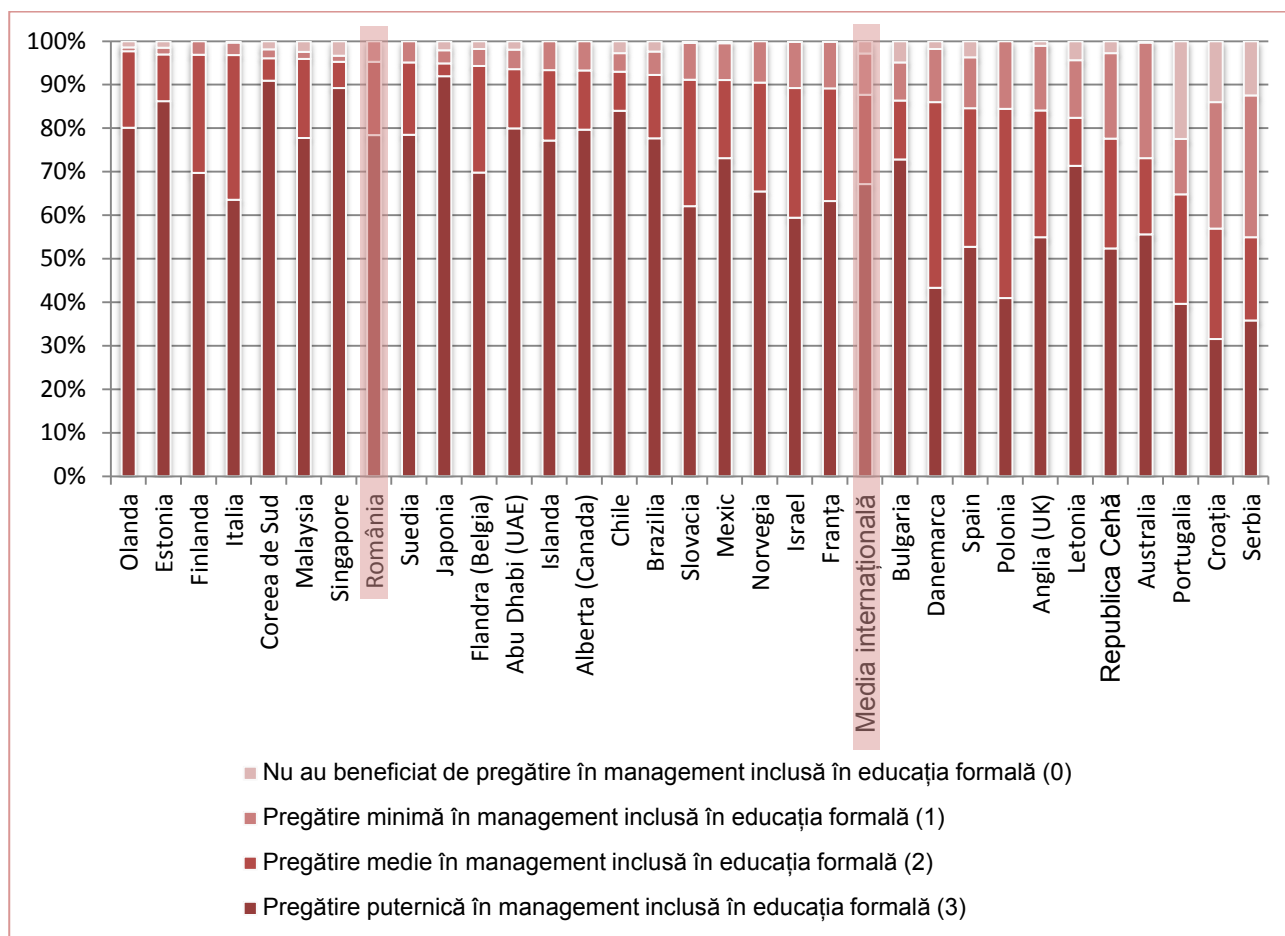


FIGURA III.2: PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE PREGĂTIRE ÎN MANAGEMENT INCLUSĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ, LA FIECARE NIVEL INDICAT
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

40% dintre directorii unităților de învățământ din România care școlarizează elevi de nivel gimnazial au nominalizat, printre barierele care i-ar împiedica să urmeze cursuri de formare continuă, faptul că acestea sunt prea scumpe (față de 30% media la nivel internațional). Alte bariere indicate de directorii unităților de învățământ în calea urmării de cursuri de formare continuă: programul de lucru nu le permite participarea la activitățile de formare (29% dintre directori în România, 43% media la nivel internațional), inexistența stimulentei pentru participarea la aceste activități (43% dintre directori în România, 35% media la nivel internațional). Situația din celelalte țări participante la TALIS este prezentată în TABELUL VIII.16 de la pagina 111.

Indiferent de nivelul sau tipul educației formale a unui director, uneori experiența nu poate fi înlocuită. Niciun nivel de educație nu poate pregăti o persoană pentru unele dintre situațiile ce pot apărea într-o unitate de învățământ, iar aceste experiențe modelează comportamentul și acțiunile unui director.

Directorii unităților de învățământ adaugă funcției de director experiența anterioară, inclusiv pe cea acumulată prin ocuparea altor posturi de conducere în cadrul unității de învățământ, activitatea anterioară în funcția de profesori și experiența în alte profesii. Datele studiului TALIS (TABELUL VIII.20



din ANEXE) confirmă că experiența în funcția de director este construită de regulă pe baza experienței de profesor. În medie, directorii unităților de învățământ gimnazial din România au 7 ani vechime în funcție (față de 9 ani media la nivel internațional) și 23 de ani experiență în activitatea de predare (față de 21 de ani media la nivel internațional). Directorii unităților de învățământ gimnazial din România au deci, în medie, cu 2 ani mai multă experiență în activitatea de predare decât media la nivel internațional, dar au cu 2 ani mai puțină experiență în funcția de director.

III.4 SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A DIRECTORILOR

Studiul TALIS a cuantificat două aspecte legate de satisfacția profesională a directorilor: unul este satisfacția acestora cu mediul de lucru curent, iar celălalt este satisfacția oferită de profesia acestora. Deoarece cele două sunt strâns legate, s-au realizat analize prin măsurarea generală a satisfacției profesionale a directorilor, combinând astfel aceste două aspecte.

În TABELUL VIII.21 este analizat pe țări nivelul de satisfacție profesională raportat, răspunsurile fiind împărțite în termeni de satisfacție a directorilor față de profesie și respectiv satisfacție a acestora în raport cu mediul de lucru. Se observă că, de la o țară la alta, sentimentele directorilor variază mai mult în legătură cu profesia lor decât în legătură cu satisfacția declarată oferită de unitățile lor de învățământ. În țările participante, aproape nouă din zece directori sunt mulțumiți de funcția lor și au, în general, sentimente pozitive față de mediul de lucru din unitatea de învățământ. În plus, întrebați despre profesia de director în general, mai mult de 80% dintre directorii din toate țările participante sunt mulțumiți de alegerea carierei proprii și nu regretă că au devenit directori. Deși, în medie la nivel internațional, mai mult de opt din zece directori au recunoscut că avantajele funcției depășesc în mod clar dezavantajele, în România doar 66% dintre directori au afirmat acest lucru. Procentaje similare se regăsesc în Bulgaria, Italia, Japonia, Serbia și Slovacia. De asemenea, deși la nivel internațional aproape nouă din zece directori au raportat că ar alege să devină directori dacă ar trebui să aleagă din nou, doar 82% dintre conducătorii unităților de învățământ simt acest lucru în țara noastră.

Analiza de regresie prin care s-a studiat dependența satisfacției profesionale a directorilor de anumite variabile precum vârsta, sexul, anii de experiență în funcția de director și respectiv anii de experiență ca profesor a arătat că în cele mai multe țări nu se poate stabili o dependență între aceste variabile și satisfacția profesională a directorilor. În România, ca și în Japonia, în Olanda, și Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite), s-a găsit o dependență semnificativă din punct de vedere statistic între experiența ca profesor și satisfacția profesională. Altfel spus, directorii cu o experiență de mai mulți ani în calitate de profesori au o satisfacție profesională mai mare. Au fost efectuate de asemenea analize care au vizat legătura dintre satisfacția profesională și declarațiile directorilor în ceea ce privește lipsa unor resurse necesare procesului instructiv (resurse materiale și de personal), raportările directorilor privind delincvența în unitățile de învățământ și măsura în care atmosfera în cadrul unității de învățământ este caracterizată de respect reciproc (Tabelul 3.22). S-a constatat că cea mai puternică legătură se manifestă între atmosfera în cadrul unității de învățământ, caracterizată de respect reciproc, și satisfacția profesională a directorilor. Respectul reciproc este asociat în mod pozitiv cu satisfacția profesională a directorilor în toate țările participante la studiul TALIS (inclusiv în România). Acest lucru înseamnă că directorii tind să fie satisfăcuți de locul de muncă atunci când există un nivel ridicat de respect reciproc în cadrul unității de învățământ.

Reprezentând legătura dintre cadre didactice, elevi, părinții sau tutorii acestora, sistemul educațional și comunitatea din care face parte unitatea de învățământ, directorii simt de multe ori că trebuie să facă față unor cerințe pe care le consideră incompatibile. O strategie de soluționare a acestor cerințe

este distribuirea activității și a puterii de decizie cu alții. Directorii care procedează astfel se bucură în unitățile lor de învățământ de o atmosferă caracterizată prin respect reciproc, precum și de o mai mare satisfacție profesională.



IV. SPRIJINUL ACORDAT PROFESORILOR ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

TALIS a urmărit și aspecte legate de dezvoltarea profesională, care se referă la activitățile prin care se urmărește îmbunătățirea abilităților și cunoștințelor profesorilor și au ca scop final îmbunătățirea activității la clasă.

Programele de dezvoltare profesională pot fi furnizate fie ca programe formale (cursuri, seminarii etc.), fie informal, spre exemplu prin activități de colaborare între profesori. În chestionarele TALIS, atât directorii unităților de învățământ cât și profesorii au răspuns la întrebări referitoare la disponibilitatea și la desfășurarea programelor de formare.

Chestionarul TALIS a solicitat cadrelor didactice informații despre programele de dezvoltare profesională la care au participat în ultimele 12 luni anterioare studiului. Cadrelor didactice li s-a cerut să precizeze dacă au participat la oricare dintre următoarele activități:

- Cursuri/ateliere (despre materiile predate sau metodele și/sau alte aspecte pedagogice).
- Conferințe sau seminarii pe teme educaționale (în cadrul cărora cadrele didactice și/sau cercetătorii și-au prezentat rezultatele cercetărilor și s-au discutat probleme legate de educație).
- Vizite de studiu în alte școli.
- Vizite de studiu în companii, instituții publice sau organizații non-guvernamentale.
- Activități de formare continuă în companii, instituții publice, organizații non-guvernamentale.
- Programe de calificare (de exemplu, un program de studii).
- Participarea în cadrul unei organizații a cadrelor didactice special formate pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.
- Cercetare individuală sau în grup pe o temă de interes profesional.
- Activități de mentorat și/sau de interesistență sau de instruire, organizate în mod oficial în școală.

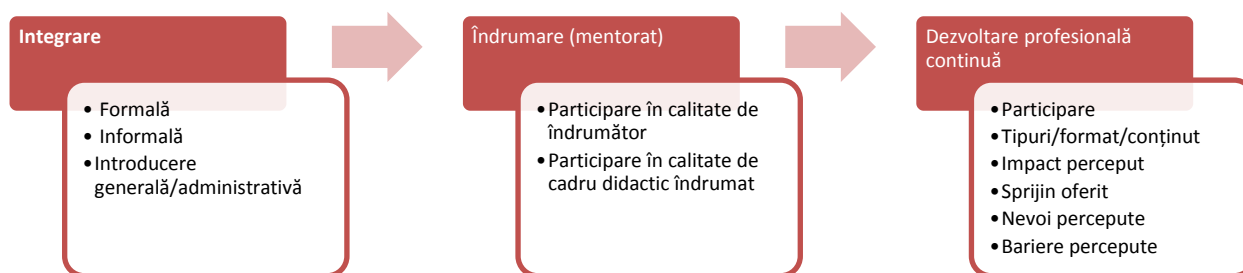


FIGURA IV.1: STRUCTURA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ANALIZATĂ ÎN CADRUL STUDIULUI TALIS

În plus, în chestionarul TALIS li s-au cerut cadrelor didactice informații despre sprijinul de care au beneficiat pentru participarea la activitățile de formare, efectul acestor activități, aspectele din munca lor care, în opinia personală, necesită activități de perfecționare și barierele care i-au împiedicat să participe și la alte activități de dezvoltare. Au fost întrebați de asemenea dacă au participat la activități de integrare sau îndrumare (mentorat). În sensul studiului TALIS, activitățile de integrare se referă la activitățile realizate în timpul primei angajări în funcția de cadru didactic. În plus, studiul TALIS a solicitat directorilor informații referitoare la disponibilitatea programelor de integrare și îndrumare

din unitățile lor de învățământ. FIGURA IV.1 prezintă structura dezvoltării profesionale a cadrelor didactice analizată în cadrul studiului TALIS.

Interpretarea acestor date trebuie realizată având în vedere următoarele limitări: în primul rând, TALIS este un studiu care surprinde situația existentă la un moment dat și nu poate surprinde informații despre modul în care evoluează participarea la activități de dezvoltare profesională sau despre modul în care participarea la aceste activități răspunde la schimbările de politică educațională. În al doilea rând, deoarece sunt date declarate de către profesori și directori, aceste informații sunt supuse limitărilor de memorie și de percepție. Cu toate acestea, răspunsurile ar putea fi considerate o bună aproximare a ratei de participare înregistrate. De asemenea, măsura declarată a impactului pe care activitățile de dezvoltare profesională îl au asupra activității didactice este una subiectivă.

IV.1 PROGRAMELE DE INTEGRARE ȘI DE ÎNDRUMARE (MENTORAT)

Indiferent cât de bună este educația inițială a cadrelor didactice, respectivele cadre didactice nu pot fi pregătite pentru toate situațiile cu care se pot confrunta pe parcursul primului an al exercitării profesiei didactice. Așa cum menționează Comisia Europeană în ultimul ghid referitor la integrare adresat factorilor de decizie, sunt necesare programe de integrare eficiente care pot sprijini profesorii în confruntarea cu unele dintre aceste probleme („șocul practicii” experimentat de către cadrele didactice proaspăt calificate și în consecință părăsirea vremelnică a profesiei) asigurând tuturor cadrelor didactice debutante sprijin personal sistematic în primii ani de carieră. Prin urmare, aceste programe pot facilita îmbunătățirea performanței unității de învățământ și a cadrelor didactice. Integrarea asigură o legătură esențială în continuumul educației cadrelor didactice, începând de la Educația Inițială a Cadrelor Didactice până la dezvoltarea profesională continuă pe termen lung.

Studiul TALIS definește programele de integrare pentru cadre didactice ca fiind o gamă de activități structurate în cadrul unei unități de învățământ ce vin în sprijinul integrării cadrelor didactice în unitatea de învățământ (sau în profesia didactică pentru cadrele debutante). Programele de integrare și îndrumare (mentorat) ajută cadrele didactice să facă față dificultăților și provocărilor inițiale asociate procesului de predare.

Studiul TALIS 2013 a încercat să afle pe două căi măsura în care există, în învățământul secundar inferior, programe de integrare și îndrumare pentru cadrele didactice noi. În primul rând, directorii unităților de învățământ au fost întrebați dacă sunt disponibile programe de integrare și îndrumare pentru cadrele didactice debutante sau nou venite în unitatea de învățământ. În al doilea rând, cadrele didactice au fost întrebat despre participarea la programele de integrare realizate în timpul primei angajări în calitate de cadre didactice și participarea acestora curentă la activități de îndrumare (fie în calitate de îndrumători, fie în calitate de îndrumați). Secțiunea următoare analizează procentul de cadre didactice care au acces la programele de integrare din unitățile lor de învățământ, în diverse forme.

În ceea ce privește accesul profesorilor debutanți la programe de integrare în meseria de profesor, conform declarațiilor directorilor unităților de învățământ gimnazial (ISCED2), comparația dintre situația din România și media la nivel internațional este prezentată în TABELUL IV.1. Situația detaliată la nivel internațional este prezentată în TABELUL VIII.22 din ANEXE. În medie, în România, aproape 20% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat disponibilitatea programelor de integrare formală pentru toate cadrele didactice nou venite în unitatea de învățământ și 22% își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care programele de



integrare sunt disponibile doar pentru cadrele didactice debutante. În total, 65% dintre profesori își desfășoară activitatea în unități de învățământ cu programe de integrare informale.

	România	Media la nivel internațional
Nu este prevăzut un program de integrare pentru profesorii debutanți	54%	34%
Este prevăzut un program de integrare pentru toți profesorii noi din școală	19%	44%
Este prevăzut un program de integrare numai pentru profesorii debutanți din școală (adică cei care lucrează pentru prima dată ca profesori)	27%	22%

TABELUL IV.1: SITUAȚIA ACCESULUI LA PROGRAME DE INTEGRARE ÎN MESERIA DE PROFESOR, ÎN MOMENTUL ADMINISTRĂRII STUDIULUI, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Această secțiune analizează datele studiului TALIS cu privire la participarea raportată a cadrelor didactice la aceste programe. Ultimele coloane din TABELUL VIII.22 din ANEXE indică participarea la nivel național a cadrelor didactice din învățământul secundar inferior la activități de integrare formală, integrare informală și introducere generală, conform raportării cadrelor didactice. Pentru fiecare dintre activități, în medie, aproape 50% dintre cadrele didactice au confirmat participarea la astfel de programe. Așadar, există diferențe semnificative între disponibilitatea programelor sau activităților de integrare și ratele de participare. Chiar dacă ratele de participare din unele țări depășesc disponibilitatea, TABELUL VIII.22 arată că, în majoritatea țărilor participante, ratele de participare a cadrelor didactice sunt în general mai scăzute decât nivelurile de disponibilitate raportate. Această ultimă observație poate reflecta faptul că respectivele cadre didactice au fost întrebată despre participarea la aceste activități în timpul primei angajări în calitate de cadre didactice, iar directorii au raportat disponibilitatea curentă a acestor activități în unitatea lor de învățământ (adică perioada de referință pentru aceste răspunsuri se poate suprapune sau nu).

Dacă se compară ratele de participare în țările participante, sunt evidente câteva diferențe notabile. În Japonia, Malaysia și Singapore, participarea la programele de integrare este largă, 80% sau mai multe dintre cadrele didactice raportând participarea în cadrul unui program de integrare formală. România se numără printre țările cu cele mai mari rate de participare la activitățile de integrare informală (aproape 60%), alături de Bulgaria, Coreea, Malaysia, Polonia și Singapore. Datele empirice arată că elevii cărora le predau cadre didactice ce beneficiază de asistență de integrare au rezultate mai bune decât cei cărora le predau cadre didactice care nu au beneficiat de această asistență.

	România	Media la nivel internațional
A luat parte la un program de integrare	51%	49%
A participat la activități informale de integrare care nu fac parte dintr-un program de inițiere.	59%	44%
A luat parte la o prezentare generală și/sau administrativă a școlii	59%	48%

TABELUL IV.2: SITUAȚIA PARTICIPĂRII LA ACTIVITĂȚI DE INTEGRARE ÎN MESERIA DE PROFESOR PE DURATA PRIMULUI POST CA PROFESOR, CONFORM DECLARAȚIILOR PROFESORILOR
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

TABELUL IV.2 prezintă situația participării la activități de integrare în meseria de profesor pe durata primului post ca profesor, conform declarațiilor profesorilor. În cazul în care luăm în considerare doar răspunsurile profesorilor cu vechime în învățământ mai mică de trei ani, 42% dintre aceștia au participat sau participă la programe de inițiere.

O metodă de dezvoltare profesională des discutată este mentoratul, definit în TALIS ca fiind o structură-suport dezvoltată în școli, prin care profesorii cu mai multă experiență îi sprijină pe cei cu experiență mai redusă. Datele comparative referitoare la accesul și la participarea la programele de mentorat sunt prezentate în TABELUL IV.3 și TABELUL IV.4. Situația detaliată este prezentată în TABELUL VIII.23 din ANEXE. Segmentul țintă de cadre didactice cărora li se adresează programele de mentorat diferă în țările participante. De exemplu, în România, ca și în Olanda, Brazilia, și Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite), mai mult de jumătate dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat că programele de îndrumare sunt disponibile pentru toate cadrele didactice din unitatea de învățământ. În alte țări, spre exemplu Croația, Franța și Serbia, mai mult de două treimi dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat că programele de îndrumare sunt adresate exclusiv cadrelor didactice debutante. Pe de altă parte, în Flandra (Belgia), aproape două treimi dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorii au raportat că aceste programe sunt disponibile tuturor cadrelor didactice noi din unitatea de învățământ.

	România	Media la nivel internațional
Acces la programele de mentorat numai pentru profesorii debutanți	11%	30%
Acces la programele de mentorat pentru toți profesorii noi din școală	15%	45%
Acces la programele de mentorat pentru toți profesorii din școală	53%	18%
Nu există program de mentorat în școală	21%	7%

TABELUL IV.3: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ ACCESUL LA PROGRAME DE MENTORAT ESTE ASIGURAT PENTRU CATEGORIILE INDICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

	România	Media la nivel internațional
Profesori care au declarat că au avut/au un mentor desemnat	8%	13%
Profesori care au declarat că au fost desemnați ca mentori	8%	14%

TABELUL IV.4: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT LA PROGRAME DE MENTORAT, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

TABELUL VIII.23 cuprinde de asemenea informații despre participarea cadrelor didactice la programele de mentorat în calitate de mentor sau profesor îndrumat. În medie, în țările participante la studiul TALIS, 14% dintre cadrele didactice au raportat că au fost îndrumătorii altor cadre didactice, spre deosebire de România, unde acest procentaj este de 8%. După cum era de așteptat, procentajele de profesori mentori și profesori îndrumați sunt practic egale. În mod rezonabil, cadrele didactice cu mai

multă experiență tind să raporteze mai mult că au fost îndrumători și mai puțin că au beneficiat de îndrumare. De asemenea, cadrele didactice angajate pe bază de contract cu durată nedeterminată sunt predispuse să raporteze că au fost îndrumători, iar cadrele didactice angajate pe bază de contract cu durată determinată tind să raporteze că au beneficiat de mai puțină îndrumare.

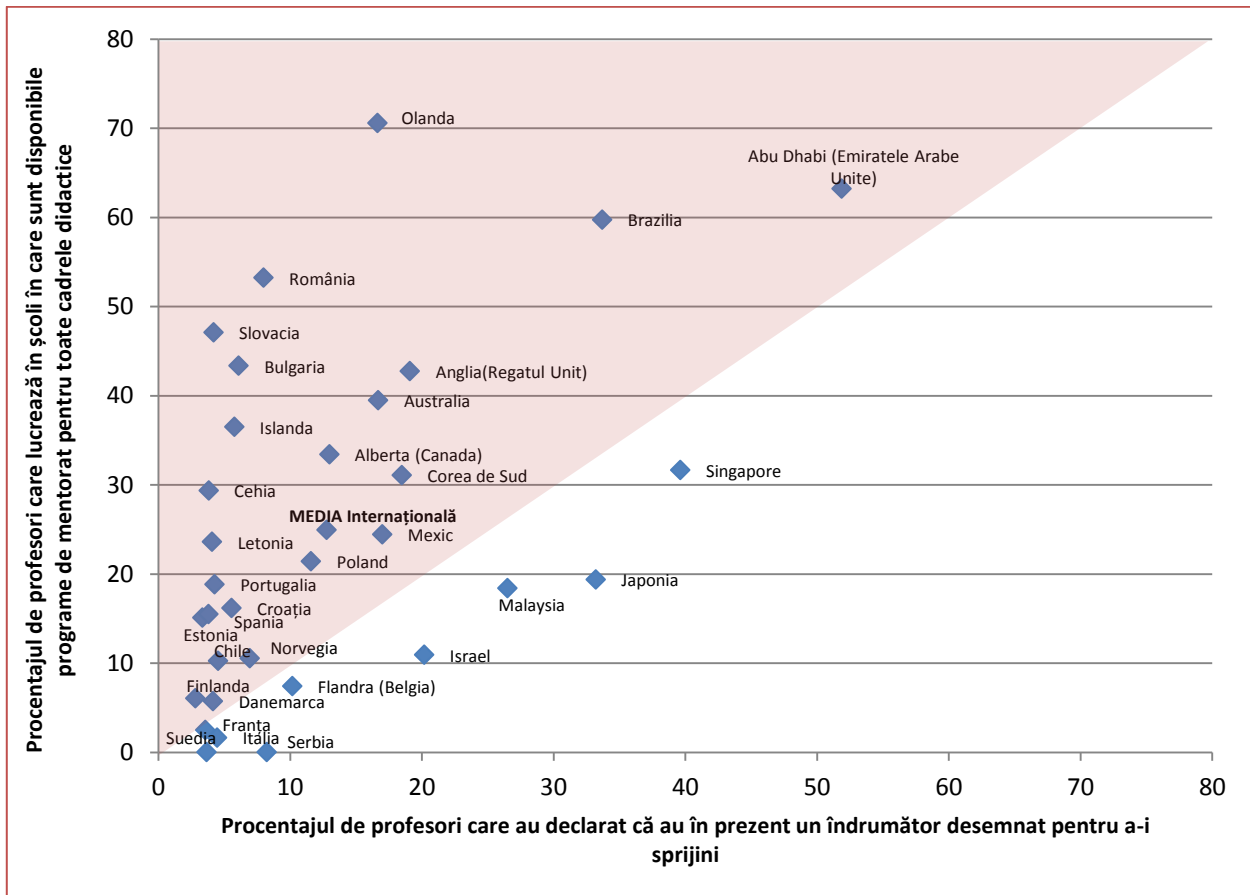


FIGURA IV.2: DISPONIBILITATEA PROGRAMELOR DE MENTORAT ȘI PARTICIPAREA LA ACESTE PROGRAME
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În FIGURA IV.2 este prezentat, pentru fiecare țară, procentajul de profesori care lucrează în școli în care directorii au declarat că programele de mentorat sunt disponibile pentru toate cadrele didactice din unitatea de învățământ, precum și procentajul de cadre didactice care au raportat că beneficiază în prezent de un îndrumător desemnat. Această figură indică o corelație pozitivă clară între disponibilitatea raportată a îndrumării pentru toate cadrele didactice din unitatea de învățământ și procentajul cadrelor didactice care au raportat că au un îndrumător desemnat. În cele mai multe țări, un procentaj mai mare de cadre didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorul a raportat disponibilitatea programelor de îndrumare pentru toate cadrele didactice decât cadrele didactice care au raportat că au un îndrumător (indicat în zona umbră din FIGURA IV.2). Acest lucru sugerează că nu toate cadrele didactice din unități de învățământ care oferă programe de îndrumare pentru toate cadrele didactice au raportat că au îndrumători. Acest rezultat nu este surprinzător, dat fiind faptul că nu poate fi așteptat ca toate cadrele didactice din aceste unități de învățământ să aibă îndrumători (sau, în orice caz, unele cadre didactice din aceste unități de învățământ sunt îndrumători). În unele țări, totuși, există o foarte mare diferență între procentajul cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în unități de învățământ cu programe de îndrumare

pentru toate cadrele didactice și procentajul cadrelor didactice care au raportat că au un îndrumător. În România, deși 53% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorul a raportat disponibilitatea programelor de îndrumare, doar 8% dintre cadrele didactice au raportat că au un îndrumător.

IV.2 DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ (PERFECTIONAREA) CADRELOR DIDACTICE

În TABELUL IV.5 sunt prezentate comparativ cu media la nivel internațional, ratele de participare la programele de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice din învățământul secundar inferior din România. În medie, în țările participante, aproximativ 88% dintre cadrele didactice au raportat participarea la programe de dezvoltare profesională (participarea fiind definită ca luând parte la cel puțin o activitate în ultimele 12 luni) pe durata studiului. Rata de participare din România este foarte apropiată de această medie. Cel de al doilea rând din TABELUL IV.5 cuprinde informații despre procentajul cadrelor didactice care nu au primit niciun fel de sprijin pentru participarea la programele de dezvoltare profesională. În medie, în țările participante, 6% dintre cadrele didactice au participat la activități de dezvoltare profesională fără a primi niciun fel de sprijin. Cu toate acestea, în România procentajul este cu mult peste medie, de 21%. Ultimele trei rânduri din tabel prezintă angajamentele financiare asociate cu activitățile de dezvoltare profesională. În medie la nivel internațional, aproximativ două treimi dintre cadrele didactice care au participat la programe de dezvoltare profesională în ultimele 12 luni au raportat că nu au plătit personal pentru activitățile de dezvoltare profesională la care au participat. În România, puțin peste 30% dintre cadrele didactice nu au plătit pentru activitățile de perfecționare la care au participat, iar 28% au plătit integral aceste activități. Informații detaliate despre situația din celelalte țări participante sunt disponibile în TABELUL VIII.26 din ANEXE.

		România	Media la nivel internațional
Procentajul profesorilor care au participat la activități de perfecționare în ultimele 12 luni		83%	88%
Procentajul profesorilor care au participat la activități de perfecționare în ultimele 12 luni, fără nici un tip de sprijin		21%	6%
Procentajul profesorilor care	nu au plătit participarea la cursurile de perfecționare	31%	66%
	au plătit parțial participarea la cursurile de formare	41%	25%
	au plătit integral participarea la cursurile de formare	28%	9%

TABELUL IV.5: SITUAȚIA PARTICIPĂRII PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

FIGURA IV.3 ilustrează corelația pozitivă dintre procentajul de cadre didactice care au raportat că nu au plătit pentru activitățile de dezvoltare profesională la care au participat și participarea raportată a cadrelor didactice la activități de dezvoltare profesională. Țările din segmentul stânga jos al figurii (Chile, Japonia, România, Slovacia și Spania) prezintă atât procentaje mai scăzute decât media ale cadrelor didactice care au declarat că nu au plătit activitățile de dezvoltare cât și ratele de participare sub medie la activitățile de dezvoltare profesională. Figura indică în mod clar că profesorii sunt dispuși să își asume măcar o parte a costului implicat de dezvoltarea profesională. Unsprezece țări se regăsesc

În segmentul din dreapta jos al figurii. În aceste țări, deși mai puține cadre didactice decât media au raportat că nu au plătit niciuna dintre activitățile de dezvoltare, există rate de participare mai mari decât media la activitățile de dezvoltare profesională.

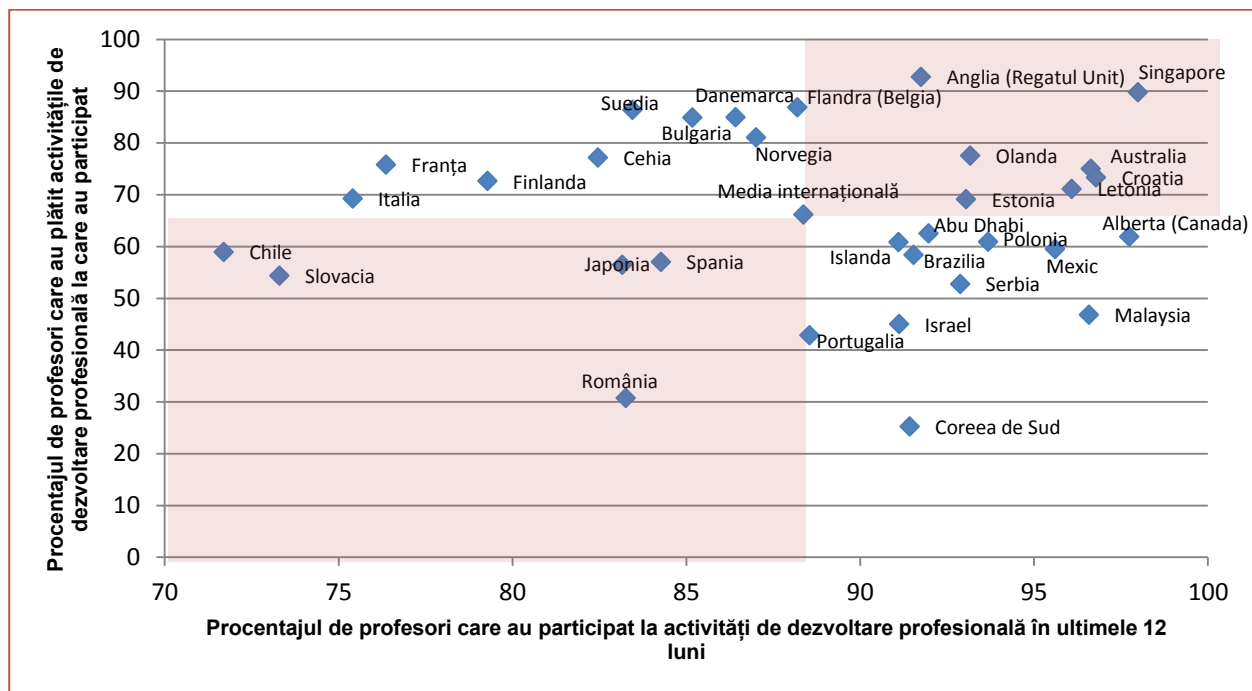


FIGURA IV.3: RATELE DE PARTICIPARE ȘI COSTURILE PROPRII DECLARATE PENTRU ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ LA CARE AU PARTICIPAT CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR ÎN ULTIMELE 12 LUNI ANTERIOARE DESFĂȘURĂRII STUDIULUI

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În România, participarea cadrelor didactice din localitățile cu 15000 de locuitori sau mai puțin la activități de dezvoltare profesională a fost puțin mai scăzută în comparație cu colegii lor din alte tipuri de comunități (o rată de participare cu aproximativ 10% mai mare). Rata de participare crește odată cu mărimea localității în care se află unitatea de învățământ. Această dependență este mai puternică decât media la nivel internațional.

	România	Media la nivel internațional
Profesori care predau în școli din localități cu mai puțin de 15 000 de locuitori	80%	88%
Profesori care predau în școli din localități cu 15 001 – 100 000 de locuitori	87%	88%
Profesori care predau în școli din localități cu peste 100 000 de locuitori	90%	89%

TABELUL IV.6: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ ÎN ULTIMUL AN.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Pentru o mai bună înțelegere a factorilor legați de frecvența participării la activități de dezvoltare profesională în TALIS 2013 cadrelor didactice le-au fost adresate întrebări despre diferite natura activităților de perfecționare, categoriile enumerate începând cu activități de învățare organizate și

structurate, până la activități de învățare informale și autonome, toate acestea fiind enumerate în TABELUL IV.7. Tipul de activitate de dezvoltare profesională cel mai frecvent menționat a fost participarea la cursuri sau ateliere (în România 52% dintre cadrele didactice raportând, în medie, că au participat la această activitate). Comparația dintre situația din România și media înregistrată la nivel internațional este prezentată în TABELUL IV.7, iar situația detaliată la nivel internațional este prezentată în TABELUL VIII.27 din ANEXE.

	România	Media la nivel internațional
Cursuri și ateliere	52%	71%
Conferințe și seminarii pe teme educaționale	29%	44%
Vizite de studiu în alte școli	33%	19%
Vizite de studiu în companii, instituții publice sau organizații non-guvernamentale	12%	13%
Activități de formare continuă în companii, instituții publice, organizații non-guvernamentale	16%	14%
Programe de calificare (finalizate cu diplomă sau certificat)	38%	18%
Participare la activitățile unui grup de profesori axat pe formarea continuă	50%	37%
Cercetare individuală sau în colaborare	39%	31%
Participare la activități de mentorat și/sau de interasistență sau de instruire, organizate în mod oficial în școală	39%	29%

TABELUL IV.7: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT ÎN ULTIMUL AN LA TIPURILE DE ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ PRECIZATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În ceea ce privește numărul mediu de zile pe care profesorii au declarat că le-au alocat în ultimul an activităților precizate, comparația dintre situația din România și media la nivel internațional este prezentată în TABELUL IV.8.

	România	Media la nivel internațional
Cursuri și ateliere	22	8
Conferințe și seminarii pe teme educaționale	4	4
Vizite de studiu în alte școli	3	3
Vizite de studiu în companii, instituții publice sau organizații non-guvernamentale	4	3
Activități de formare continuă în companii, instituții publice, organizații non-guvernamentale	17	7

TABELUL IV.8: NUMĂRUL MEDIU DE ZILE ALOCATE ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ PRECIZATE, DE CĂTRE PROFESORII CARE AU PARTICIPAT LA ACESTE ACTIVITĂȚI ÎN ULTIMUL AN.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În medie, dintre toate tipurile de dezvoltare profesională, cadrele didactice au raportat că au alocat cel mai mare număr de zile cursurilor și atelierelor (opt zile la nivel internațional, dar mult mai mult - 22



de zile – în România). În ceea ce privește participarea la conferințe și seminarii, vizite de studiu în alte școli și vizite de studiu în companii, instituții publice sau organizații non-guvernamentale, România se situează la nivelul mediei din țările participante la TALIS 2013.

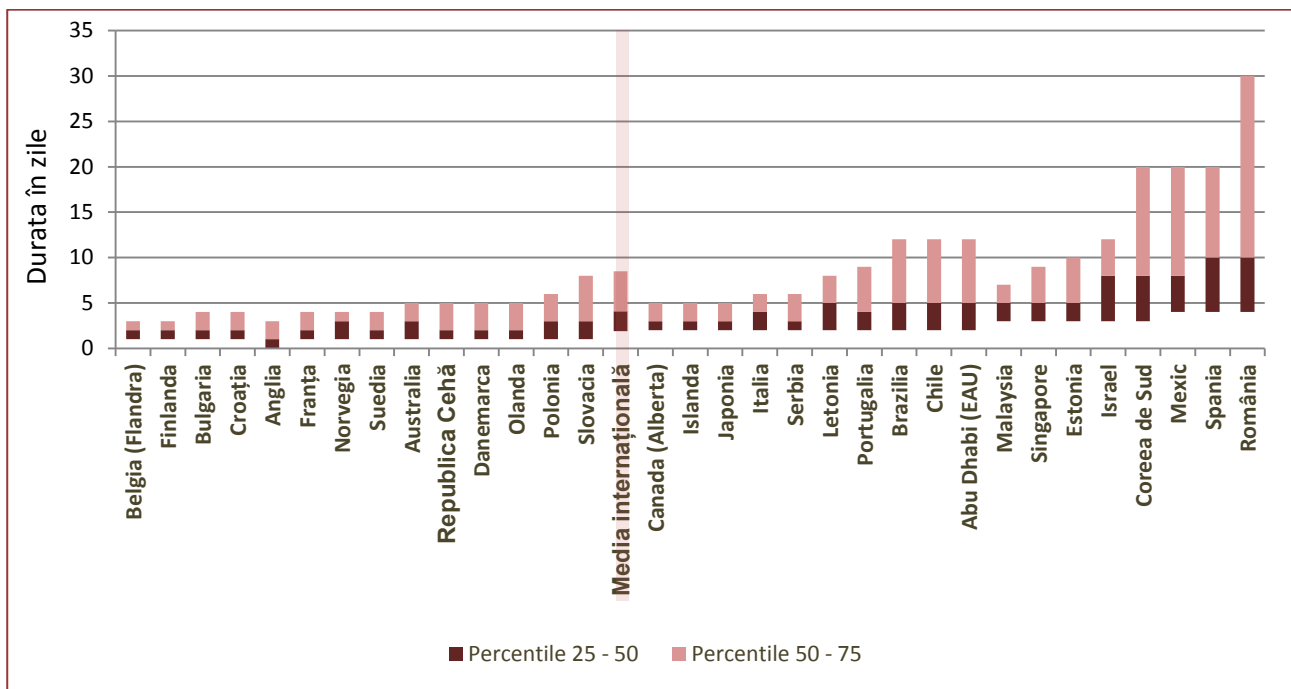


FIGURA IV.4: PERCENTILELE DISTRIBUȚIEI PROFESORILOR CARE AU RAPORTAT CĂ AU PARTICIPAT ÎN ULTIMELE 12 LUNI LA CURSURI ȘI ATELIERE, ÎN FUNCȚIE DE DURATA ACESTORA.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În FIGURA IV.4 sunt prezentate percentilele distribuției profesorilor care au raportat că au participat în ultimele 12 luni la cursuri și ateliere, în funcție de durata acestora. În România, 25% dintre profesorii care au participat la cursuri și ateliere în ultimele 12 luni au raportat că au alocat acestor activități între 10 și 30 de zile, iar alți 25% dintre profesori au declarat că au participat la cursuri/ateliere, în ultimul an, între 4 și 10 zile.

IV.3 PERCEPȚIA PROFESORILOR ASUPRA EFICIENȚEI PROPRIEI DEZVOLTĂRI PROFESIONALE

Datele privind percepția cadrelor didactice asupra impactului pozitiv al propriei dezvoltări profesionale sunt prezentate în TABELUL VIII.28 și FIGURA IV.5. În cadrul studiului TALIS, cadrele didactice au fost întrebate dacă dezvoltarea lor profesională a acoperit anumite teme specifice (cum ar fi evaluarea elevilor și metodele de evaluare, abordările privind învățarea individuală și predarea pentru elevi cu nevoi speciale) și, în caz afirmativ, dacă a avut un impact pozitiv asupra propriilor metode de predare. Această cuantificare auto-raportată a eficienței proprii este importantă, deoarece percepția cadrelor didactice asupra eficienței anumitor activități de dezvoltare profesională le-ar putea afecta participarea pe viitor la astfel de activități.

Deși ratele de participare raportate la activități de dezvoltare profesională variază în mare măsură în diferite domenii de interes (în medie, în România, între 18% și 78% dintre cadrele didactice au raportat că au participat la activități de dezvoltare profesională ce acoperă oricare dintre aceste

domenii), cadrele didactice au răspuns, în general, că activitățile de dezvoltare profesională au avut un impact pozitiv moderat sau amplu asupra metodelor lor de predare, indiferent de domeniul vizat (indiferent de domeniul de interes, peste 85% dintre cadrele didactice din învățământul secundar inferior din România au raportat că propria dezvoltare profesională în aceste domenii a avut un impact pozitiv mare sau moderat asupra metodelor lor de predare).

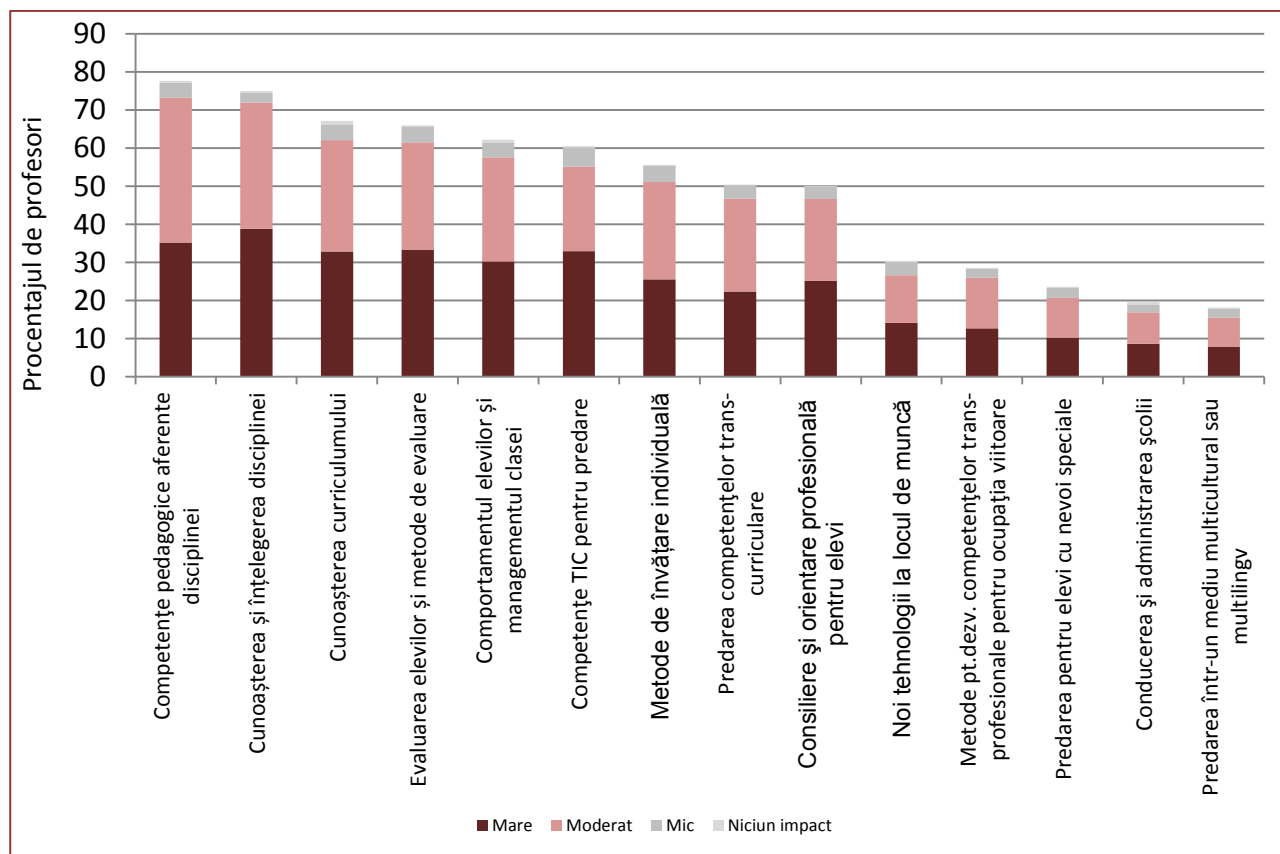


FIGURA IV.5: CONȚINUTUL ȘI IMPACTUL POZITIV AL ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ URMATE DE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR DIN ROMÂNIA.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Mai exact, FIGURA IV.5 arată că procentaje mai mari de cadre didactice au raportat că au participat la activități de dezvoltare profesională axate pe competențe pedagogice de predare a propriei discipline (78%) și pe cunoașterea și înțelegerea disciplinei lor (75%). La polul opus, puține cadre didactice au declarat că au participat la activități de dezvoltare profesională axate pe predarea într-un cadru multicultural (în medie 18%) sau pe conducerea unității de învățământ (aproape 20%).

În aproape toate țările participante, dintre diferitele conținuturi ale activităților de dezvoltare profesională, cadrele didactice au raportat cel mai adesea că acele conținuturi axate pe cunoașterea și înțelegerea disciplinei lor și pe competențele lor pedagogice de predare a propriei discipline au un impact pozitiv moderat sau amplu asupra metodelor lor de predare (în medie, 91% și 87% dintre cadrele didactice care au participat la astfel de activități de dezvoltare profesională au raportat acest lucru). La nivel internațional, activitățile de dezvoltare profesională identificate de procente mai mici de cadre didactice (deși mai mult de trei sferturi dintre cadrele didactice, în medie) ca având un impact pozitiv asupra metodelor lor de predare sunt cele legate de conducerea școlii (76%), predarea pentru elevi cu nevoi speciale (77%) și predarea într-un cadru multicultural sau multilingv (77%).

Aceste rezultate subliniază faptul că, deși majoritatea cadrelor didactice consideră că propria dezvoltare profesională în toate aceste domenii este utilă pentru îmbunătățirea propriilor metode de predare, activitățile de dezvoltare profesională axate pe conținutul și cunoștințele pedagogice aferente disciplinei proprii - conținutul activității de dezvoltare profesională la care participă cel mai adesea - par să fie deosebit de utile pentru cadrele didactice, iar acestea caută în mod activ aceste tipuri de oportunități de dezvoltare.

IV.4 SPRIJINUL PRIMIT DE PROFESORI PENTRU DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ

Nivelul și frecvența participării la activități de dezvoltare profesională depind parțial de tipurile de sprijin de care beneficiază cadrele didactice. Sprijinul poate fi acordat sub multe forme, iar în cadrul chestionarului TALIS, cadrele didactice au fost întrebate despre formele de sprijin în termeni de facilități la stabilirea orarului, remunerație suplimentară sau alt tip de sprijin nefinanciar. Studiul TALIS a făcut distincție între sprijinul financiar sau remunerațiile suplimentare pentru participarea la aceste activități și sprijinul nefinanciar pentru activități în afara orelor de lucru (program redus, zile libere, concediu de studii etc.). FIGURA IV.6 prezintă date despre modul în care cadrele didactice au raportat că este susținută dezvoltarea lor profesională. În majoritatea țărilor participante, măsurile financiare reprezintă formele de sprijin cel mai des întâlnite acordate cadrelor didactice pentru dezvoltarea profesională, urmate de stabilirea unui grafic al activităților care se desfășoară în cadrul unității de învățământ în timpul orelor de lucru. Într-adevăr, în cele mai multe țări, procentajul de cadre didactice care susțin că nu au plătit pentru niciuna dintre activitățile profesionale la care au participat este mai mare de 50%. Atunci când cadrele didactice participă la activități de dezvoltare profesională fără a fi nevoiți să plătească, acest lucru poate reflecta susținerea financiară de care se bucură din diferite surse (cum ar fi ministerul, unitățile de învățământ, organizațiile externe etc.) Unele țări și economii—îndeosebi Estonia, Islanda, Malaysia și Alberta (Canada)—se concentrează mai mult pe o metodă alternativă de sprijin, cum ar fi programarea activităților în timpul orelor de lucru obișnuite.

După cum se observă din datele din TABELUL IV.9 (și detaliat pentru toate țările participante în TABELUL VIII.29 din ANEXE), în medie, la nivel internațional, mai mult de jumătate dintre cadrele didactice au beneficiat de programarea activităților de dezvoltare profesională în timpul orelor de lucru obișnuite. Totuși, procentul variază semnificativ între țările participante, de la mai mult de trei sferturi în Australia (79%), la 18% în România.

	România	Media la nivel internațional
Programarea activităților în timpul orelor de lucru obișnuite	18%	55%
Primă salarială pentru activități desfășurate în afara orelor de lucru	1%	8%
Sprijin nefinanciar pentru activitățile desfășurate în afara orelor de lucru (reducerea programului, zile libere, concediu pentru studii etc.)	8%	14%

TABELUL IV.9: PROCENTAJUL DE PROFESORI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU DECLARAT CĂ AU PRIMIT FORMELE DE SPRIJIN PRECIZATE PENTRU PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Primele salariale suplimentare nu sunt un mijloc obișnuit de sprijin pentru dezvoltarea profesională, doar 8% dintre cadrele didactice primind astfel de remunerații pentru activitățile la care au participat

în perioada studiului. Acesta este un mijloc de sprijin întâlnit uneori în Bulgaria (26%), dar în multe țări, această politică este practic neutilizată: sub 2% în Portugalia, România, Serbia și Flandra (Belgia).

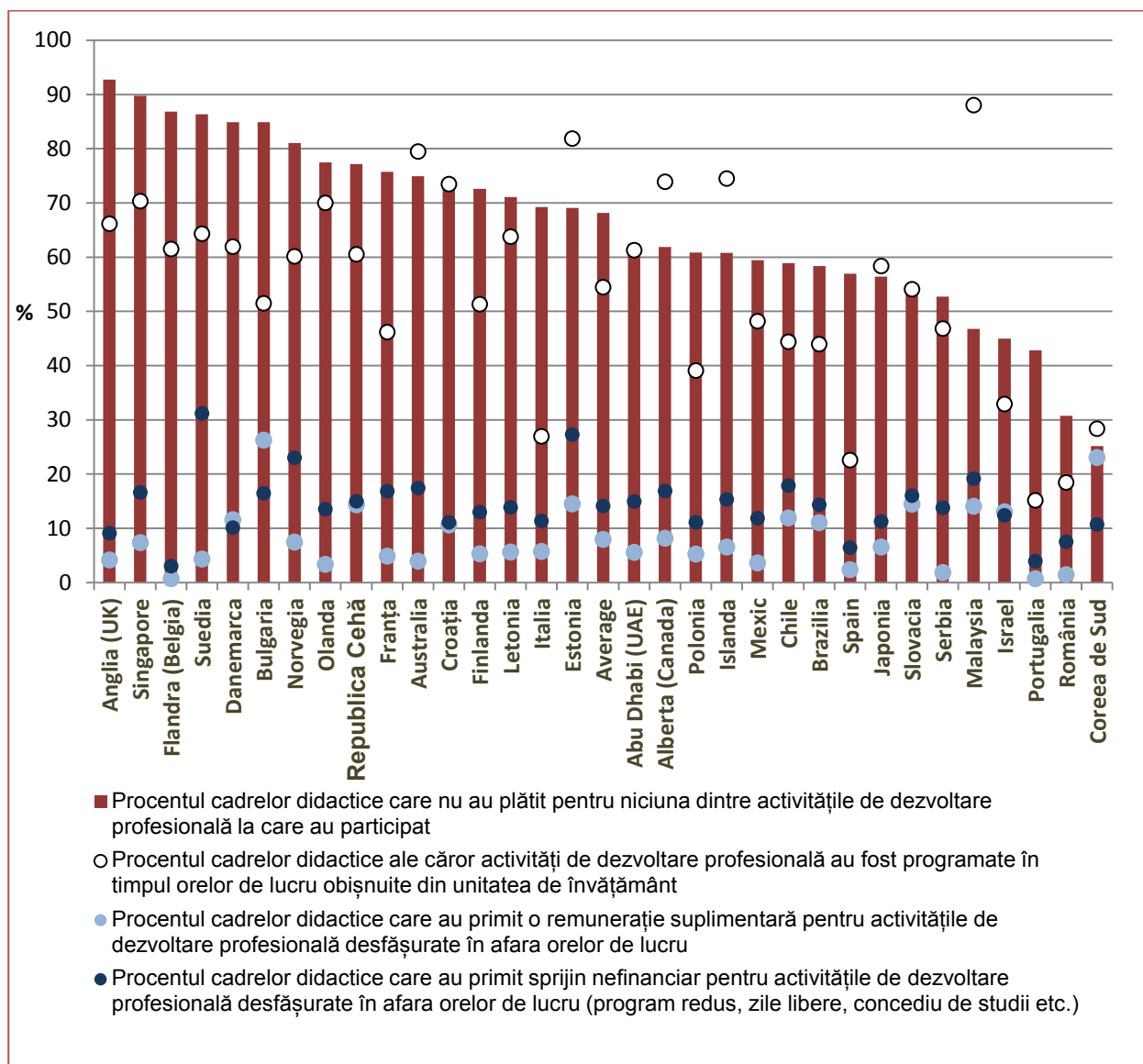


FIGURA IV.6: PROCENTAJUL CADRELOR DIDACTICE CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE DIFERITE FORME DE SPRIJIN PENTRU PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În plus față de sprijinul nefinanciar constând în programarea activităților pentru dezvoltarea profesională în timpul orelor de lucru obișnuite, în cadrul studiului TALIS cadrele didactice au fost de asemenea întrebate dacă au primit alt tip de sprijin nefinanciar (program redus, zile libere, concediu de studii etc.) pentru activități desfășurate în afara orelor de lucru. TABELUL VIII.29 indică faptul că aceasta nu este o practică obișnuită, deși este, în general, mai răspândită decât acordarea de prime salariale suplimentare. În medie, în țările participante, 14% dintre cadrele didactice care au participat în dezvoltarea profesională în ultimele 12 luni susțin că au beneficiat de acest tip de sprijin. Aceste rezultate sunt foarte asemănătoare în țările participante, excepție făcând Estonia și Suedia, al căror

procent este aproape dublu față de cel al celorlalte țări (27% și 31%). În România, 8% dintre cadrele didactice din învățământul gimnazial au declarat că au beneficiat de acest tip de sprijin nefinanciar.

TABELUL VIII.29 indică de asemenea că unele țări au niveluri mai mari pentru toate cele trei forme de sprijin (cadrele didactice din Estonia, Malaysia și Alberta [Canada] au raportat sprijin peste medie în toate cele trei forme). În schimb, nivelul de sprijin raportat de cadrele didactice din Portugalia, România și Spania este cu mult sub medie în toate cele trei forme de sprijin.

IV.5 NEVOIA DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

Cadrele didactice au fost rugate să își evalueze nevoile de dezvoltare pentru diverse aspecte ale muncii lor, iar multe dintre acestea au raportat nevoi în domenii specifice. TABELUL VIII.30 prezintă procentul de cadre didactice care au raportat un nivel ridicat al nevoii de formare în diferite aspecte ale muncii lor, iar TABELUL IV.10 facilitează comparația dintre situația din România și media înregistrată la nivel internațional. Conform acestor date, 27% dintre cadrele didactice din România au declarat că domeniul în care resimt nevoia de dezvoltare este cel al predării pentru elevi cu nevoi speciale. Trebuie remarcat că acest domeniu este invocat de cele mai multe dintre cadrele didactice și în celelalte țări participante la TALIS 2013.

	România	Media la nivel internațional
Cunoașterea și înțelegerea disciplinei (disciplinelor)	5%	9%
Competențe pedagogice aferente disciplinei (disciplinelor)	7%	10%
Cunoașterea curriculumului	7%	8%
Evaluarea elevilor și metode de evaluare	7%	12%
Competențe TIC pentru predare	19%	19%
Comportamentul elevilor și managementul clasei	14%	13%
Conducerea și administrarea școlii	18%	9%
Metode de instruire diferențiată	15%	13%
Predarea pentru elevi cu nevoi speciale	27%	22%
Predarea într-un mediu multicultural sau multilingv	20%	13%
Predarea competențelor trans-curriculare (de exemplu, soluționarea problemelor, „a învăța să înveți”)	14%	11%
Metode care vizează dezvoltarea competențelor trans-profesionale pentru ocupația sau studiile viitoare	17%	10%
Noi tehnologii la locul de muncă	22%	18%
Consiliere și orientare profesională pentru elevi	15%	12%

TABELUL IV.10: PROCENTAJUL DE PROFESORI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU RAPORTAT UN NIVEL RIDICAT AL NEVOII DE FORMARE ÎN DOMENIILE INDICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În medie, a doua și a treia dintre cele mai importante nevoi de dezvoltare profesională raportate de către cadrele didactice sunt legate de predarea într-un mediu multicultural sau multilingv (unul din cinci cadre didactice din România) și predarea cu ajutorul tehnologiei informației și a comunicațiilor

(TIC) (19% dintre cadrele didactice). Având în vedere că aceste tehnologii evoluează și se schimbă permanent, identificarea acestei nevoi specifice de către cadrele didactice poate indica provocarea din ce în ce mai mare pentru cadrele didactice și unitățile de învățământ de a le exploata la maxim în beneficiul procesului de predare - învățare.

IV.6 BARIERE ÎN CALEA PARTICIPĂRII LA ACTIVITĂȚILE DE PERFECTIONARE

Pentru a înțelege mai bine participarea la activitățile de dezvoltare profesională și pentru a aprofunda potențialele implicații strategice, în cadrul studiului TALIS cadrele didactice au fost rugate să indice barierele care stau în calea participării lor. Răspunsurile la această întrebare sunt prezentate în Tabelul VIII.31. Comparația între situația din România și media la nivel internațional este prezentată în Tabelul IV.11. În România, motivele indicate cel mai adesea de cadrele didactice ca fiind bariere în calea dezvoltării profesionale sunt cele legate de lipsa stimulentei de participare la activități de dezvoltare profesională (60%), costul activităților de formare (55% dintre profesori) și nepotrivirea cu programul de lucru (42% dintre cadrele didactice).

	România	Media la nivel internațional
Nu întrunesc condițiile cerute (de exemplu: calificări, experiență, vechime)	13%	11%
Activitățile de formare continuă sunt prea costisitoare/nu îmi pot permite	55%	44%
Nu dispun de sprijinul angajatorului	19%	32%
Programul meu de lucru nu îmi permite să particip la activități de formare continuă	42%	51%
Nu am timp din cauza responsabilităților familiale	35%	36%
Activitățile de formare continuă nu corespund nevoilor mele	22%	39%
Nu există stimulente pentru participarea la aceste activități	60%	48%

TABELUL IV.11: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ MOTIVELE PRECIZATE SUNT BARIERE CARE ÎI ÎMPIEDICĂ SĂ PARTICIPE LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

IV.7 CONCLUZII

Datele studiului TALIS indică faptul că, în multe dintre țările participante, programele de integrare sunt ușor accesibile și, cu toate acestea, cadrele didactice nu participă. Apare ca evident faptul că este important nu doar ca unitățile de învățământ să ofere cadrelor didactice programe de integrare, dar și ca acestea să le urmeze. Factorii de decizie și conducătorii unităților de învățământ trebuie să încerce să înțeleagă ce anume împiedică profesorii să participe la astfel de programe, din moment ce acestea sunt ușor accesibile, și trebuie să se asigure că aceste programe sunt disponibile pentru toate cadrele didactice debutante. Este necesară o analiză suplimentară în ce privește conținutul cel mai eficient al acestor programe, din moment ce, potrivit datelor cuprinse în acest capitol, activitățile de sprijin de la începutul carierei pot avea influențe semnificative pe termen lung asupra activității de dezvoltare profesională a acestora. Într-adevăr, participarea la un program de integrare în timpul primei angajări în calitate de cadru didactic este corelată pozitiv nu doar cu decizia ulterioară de a ajuta alți colegi,



prin asumarea rolului de îndrumător, dar și cu participarea mai frecventă la activități de dezvoltare profesională.

Studiul TALIS a analizat participarea cadrelor didactice la o gamă largă de activități de dezvoltare profesională, iar datele indică faptul că, în medie, în țările participante, aproape 90% dintre cadrele didactice au raportat că au participat la unele activități.

Nivelul și frecvența participării cadrelor didactice la activități de dezvoltare profesională sunt influențate, printre alți factori, de tipul de sprijin de care cadrele didactice beneficiază pentru a participa. Unele țări oferă niveluri relativ ridicate de sprijin pentru cadrele didactice, inclusiv plata oricăror cheltuieli, programarea activităților de formare în timpul programului de lucru al cadrelor didactice precum și alte tipuri de sprijin nefinanciar. În alte țări, acest gen de sprijin nu este disponibil pentru cadrele didactice.

Unitățile de învățământ ar putea să dezvolte și să utilizeze programe de îndrumare (mentorat) sau alte oportunități de formare în cadrul unității de învățământ sau în colaborare cu alte unități de învățământ. Elaborarea unui plan de dezvoltare profesională legat de nevoile individuale de dezvoltare profesională ale unui cadru didactic ar putea de asemenea ajuta cadrele didactice să aleagă cea mai bună ofertă. Încurajarea participării la activități de dezvoltare profesională care necesită colaborarea cadrelor didactice ar putea nu doar să ofere noi abilități cadrelor didactice, dar și să faciliteze construirea unor legături în cadrul unității de învățământ sau în afara acesteia.

În cele din urmă, principalele motive pentru care cadrele didactice nu participă la activități de dezvoltare profesională sunt nepotrivirea cu programul de lucru și lipsa stimulentei de participare la astfel de activități. Oricare dintre aceste bariere ar putea explica ratele scăzute de participare la activități de dezvoltare profesională în anumite țări. Dacă profesorii nu au timpul necesar sau un program de lucru flexibil sau dacă nu sunt oferte disponibile, atunci le va fi foarte greu să participe. Lipsa stimulentei pentru participare, cum ar fi recompensele financiare sau nefinanciare, trebuie evitată. Stimulentele ar putea include și recunoașterea în fața colegilor sau o legătură cu planul de dezvoltare a unui cadru didactic ce i-ar putea motiva să participe la activități de dezvoltare profesională.



V. EVALUAREA PROFESORILOR ȘI FEEDBACKUL PRIMIT DE ACEȘTIA

Evaluarea cadrelor didactice și feedbackul primit de acestea sunt elemente importante care pot contribui la evoluția în carieră și la dezvoltarea profesională a acestora. Scopul principal al evaluării și feedbackului este să ofere cadrelor didactice informații valoroase pentru a-și îmbunătăți metodele de predare. Totuși, evaluarea și feedbackul cadrelor didactice pot fi de asemenea utilizate pentru a identifica oportunitățile de dezvoltare profesională sau de evoluție în carieră ale cadrelor didactice.

Sistemele școlare cu rezultate deosebite au făcut o prioritate din implementarea unor sisteme care să asigure faptul că toți copiii pot beneficia de metode de predare corespunzătoare. Evaluarea și feedbackul primit de cadrele didactice pot îmbunătăți în mod semnificativ înțelegerea propriilor metode de predare, a practicilor pedagogice și a procesului de învățare. Pe lângă faptul că pot influența oportunitățile de dezvoltare profesională, sistemele de evaluare și feedback pot fi utilizate de asemenea pentru a recunoaște performanța.

Din punct de vedere statistic, poate fi dificil de dovedit că există o corelație directă între evaluarea cadrelor didactice și rezultatele elevilor. Dar atunci când cadrele didactice primesc feedback permanent asupra metodelor lor de predare, acest lucru creează oportunități de îmbunătățire a metodelor de predare care, la rândul lor, au un impact puternic asupra rezultatelor și procesului de învățare.

Pentru ca feedbackul să influențeze metodele de predare, trebuie dezvoltate și cultivate în mod activ legăturile dintre evaluările performanțelor și procesul de învățare profesională. Informațiile obținute din evaluare și feedback oferă de asemenea o oportunitate pentru a face cunoscute metodele eficiente în unitățile de învățământ. Analiza OCDE asupra Cadrelor de Evaluare pentru Îmbunătățirea Rezultatelor Școlare a examinat diferite componente ale cadrelor de evaluare utilizate pentru a obține rezultate mai bune în sistemele școlare. Una dintre componentele esențiale examinate a fost evaluarea cadrelor didactice. Unele dintre dificultățile evidențiate în analiză au fost identificate și de către cadrele didactice și directorii participanți la studiul TALIS și discutate în capitolul de față.

Analiza OCDE asupra Cadrului de Evaluare pentru Îmbunătățirea Rezultatelor Școlare a vizat politicile din 25 de sisteme școlare din 24 de țări. În toate aceste țări există o recunoaștere largă a faptului că acest cadru de evaluare reprezintă cheia pentru a construi sisteme școlare mai puternice și mai echitabile. În aceste țări, se pune de asemenea accentul pe importanța înțelegerii procesului de evaluare nu ca fiind un scop de sine stătător, ci ca un instrument important pentru ca elevii să obțină rezultate mai bune. Cu toate acestea, există o serie de dificultăți în atingerea acestui obiectiv final. Deși contextul fiecărei țări este unic, se conturează câteva dificultăți strategice comune în ceea ce privește acest proces. Au fost identificate următoarele dificultăți specifice evaluării cadrelor didactice:

- Dezvoltarea unei înțelegeri comune a procesului de predare de înaltă calitate
- Echilibrarea funcțiilor de dezvoltare și responsabilizare a evaluării cadrelor didactice
- Utilizarea rezultatelor elevilor în evaluarea cadrelor didactice
- Dezvoltarea unor abilități corespunzătoare pentru evaluarea cadrelor didactice
- Utilizarea rezultatelor evaluării cadrelor didactice pentru a le acorda stimulente

Pentru a depăși aceste dificultăți, au fost propuse câteva opțiuni strategice privind evaluarea cadrelor didactice și creșterea nivelului de profesionalism al acestora:



- *Soluționarea tensiunilor dintre funcțiile de dezvoltare și responsabilizare ale evaluării cadrelor didactice*
- *Consolidarea evaluării regulate a procesului de dezvoltare la nivelul unităților de învățământ*
- *Stabilirea unui grafic de evaluare periodică a evoluției profesionale de către evaluatori externi*
- *Stabilirea unor standarde de predare pentru orientarea evaluării cadrelor didactice și dezvoltării profesionale*
- *Pregătirea cadrelor didactice pentru procesele de evaluare și consolidarea capacității directorilor unităților de învățământ în vederea evaluării cadrelor didactice*
- *Asigurarea faptului că evaluarea cadrelor didactice este integrată în dezvoltarea profesională și dezvoltarea unităților de învățământ*
- *Stabilirea unor legături între evaluarea cadrelor didactice și deciziile de promovare*

Sursa: OCDE, 2013

Recunoașterea performanței cadrelor didactice este de asemenea o consecință importantă a evaluării și feedbackului efectiv. Evaluarea și feedbackul cadrelor didactice pot recunoaște (în diferite moduri) și aprecia procesul excelent de predare și pot în același timp indica punctele slabe din metodele pedagogice spre a fi gestionate de către cadrele didactice.

Evaluarea și feedbackul primit de cadrele didactice au un efect pozitiv asupra nivelului de satisfacție profesională a cadrelor didactice, transformându-l într-un element esențial al mediilor educaționale eficiente. Datele studiului TALIS consolidează această idee, indicând faptul că evaluarea și feedbackul cadrelor didactice au legătură nu doar cu satisfacția profesională, dar și cu sentimentele de eficiență personală resimțite de cadrele didactice. Profesorii, în special cei debutanți, pot fi încurajați prin feedbackul primit, putând astfel să soluționeze problemele și să își dezvolte metodele de predare cu mai multă siguranță. Astfel, evaluarea și feedbackul pot crește nivelul de colaborare în unitățile de învățământ, în special prin mecanisme cum ar fi asistența, încurajând împărtășirea experiențelor de predare și învățare în cadrul unității de învățământ. Colaborarea este importantă nu doar pentru satisfacția profesională a cadrelor didactice, dar și pentru îmbunătățirea procesului de predare - învățare - evaluare în unitățile de învățământ.

Colaborarea strânsă între cadrele didactice este importantă. Cadrele didactice care fac schimb de idei și își coordonează metodele raportează niveluri mai mari de satisfacție profesională și eficiență personală precum și relații mai bune cu elevii, toate acestea reprezentând factori predictivi semnificativi pentru rezultatele bune ale elevilor. Cadrele didactice sunt mai predispuse să facă schimbări fundamentale în procesul de predare atunci când au în față idei noi, când aplică noi metode și asistă la aplicarea acestor metode de către alții și atunci când altcineva asistă și vor să fie considerate de succes. De asemenea, colaborarea poate crește nivelul de profesionalism și poate preveni stresul și epuizarea.

Din moment ce obiectivul procesului de predare este promovarea învățării în rândul elevilor, modul în care aceștia din urmă învață și interacțiunile dintre predare și învățare ar trebui să fie o componentă esențială a evaluării și feedbackului. Acest tip de evaluare și feedback poate lua mai multe forme și poate fi asigurat de diferite persoane din cadrul unităților de învățământ.

Evaluarea și feedbackul cadrelor didactice pot include o serie de activități. Studiul TALIS face distincție între: evaluarea formală (oficială) a cadrelor didactice, feedbackul oferit fiecărui cadru didactic și sistemele de evaluare și feedback pentru cadre didactice în cadrul unității de învățământ la nivel general. Aceste sunt definite după cum urmează:



- Evaluarea formală (oficială) a cadrelor didactice: acest tip de evaluare este utilizat atunci când activitatea unui cadru didactic este analizată de către director, un inspector extern sau colegii cadrului didactic. Evaluarea formală a cadrelor didactice face parte dintr-un sistem formalizat de gestionare a performanțelor, implicând adesea proceduri și criterii stabilite, mai degrabă decât o abordare mai informală (de exemplu, prin discuții informale). În cadrul studiului TALIS, informațiile privind evaluarea formală a cadrelor didactice au fost furnizate de către directorii unităților de învățământ.
- Feedbackul oferit cadrelor didactice: feedbackul este definit pe larg și include orice tip de comunicare transmisă cadrelor didactice cu privire la metodele lor de predare, în baza unei forme de interacțiune cu munca acestora (de exemplu asistențe la clasă și la procesul de predare, discutarea curriculumului implementat la clasă sau a rezultatelor elevilor). Acest feedback poate fi transmis prin discuții informale sau ca parte a unor proceduri stabilite oficial. În cadrul studiului TALIS, au fost adresate întrebări specifice cadrelor didactice despre feedbackul primit personal în cadrul unității de învățământ.
- Evaluarea și feedbackul oferit cadrelor didactice în cadrul unității de învățământ la un nivel general: acestea sunt definite ca analize ale activității cadrelor didactice, ce pot fi realizate într-o multitudine de moduri, începând de la o abordare mai formală (de exemplu, ca parte a sistemului formal de gestionare a performanțelor, implicând proceduri și criterii stabilite) până la o abordare mai informală (de exemplu, prin discuții informale). În cadrul studiului TALIS, au fost adresate întrebări cadrelor didactice privind acest tip de evaluare și feedback pentru cadrele didactice în cadrul întregii unități de învățământ, mai degrabă decât fiecăruia, în mod specific.

V.1 EVALUAREA FORMALĂ (OFICIALĂ) A CADRELOR DIDACTICE

Din perspectivă strategică, evaluarea formală a cadrelor didactice poate include o implicare mai mare și reglementări din partea autorităților guvernamentale sau central-administrative. În cazul acesta, evaluarea formală a cadrelor didactice poate oferi o pârghie strategică factorilor de decizie pentru a influența procesul de predare - învățare în unitățile de învățământ.

În cadrul TALIS 2013 au fost adresate directorilor unităților de învățământ întrebări privind evaluarea formală a cadrelor didactice în unitatea de învățământ, obținând astfel informații legate de frecvența, metodele și rezultatele acestor evaluări.

	România	Media la nivel internațional
niciodată evaluate formal de directorul școlii	0%	14%
niciodată evaluate formal de alți membri ai echipei de conducere școlii	6%	30%
niciodată evaluate formal de alte cadre didactice	28%	53%

TABELUL V.1: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ PROFESORII NU AU FOST NICIODATĂ EVALUAȚI FORMAL (OFICIAL) DE PERSOANELE PRECIZATE
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Activitatea desfășurată de majoritatea cadrelor didactice poate fi evaluată oficial de către directorii unităților de învățământ. În România, toți directorii școlilor din învățământul gimnazial au declarat că efectuează asistențe la ore, apreciind activitatea profesorilor. În medie, în majoritatea țărilor participante la studiul TALIS, 14% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorul a raportat că nu a evaluat niciodată în mod oficial cadrele didactice. La

nivel internațional, mai puțin de o treime dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorul a raportat că profesorii nu sunt niciodată evaluați formal de către alți membri ai echipei de conducere a unității de învățământ (în România, 5,5% dintre profesori predau în școli în care directorii au declarat că profesorii nu sunt niciodată evaluați oficial de alți membri ai echipei de conducere a unității de învățământ). Comparația dintre situația din România și media internațională este prezentată în TABELUL V.1, iar în FIGURA V.1 poate fi observată situația detaliată pentru țările participante la TALIS 2013.

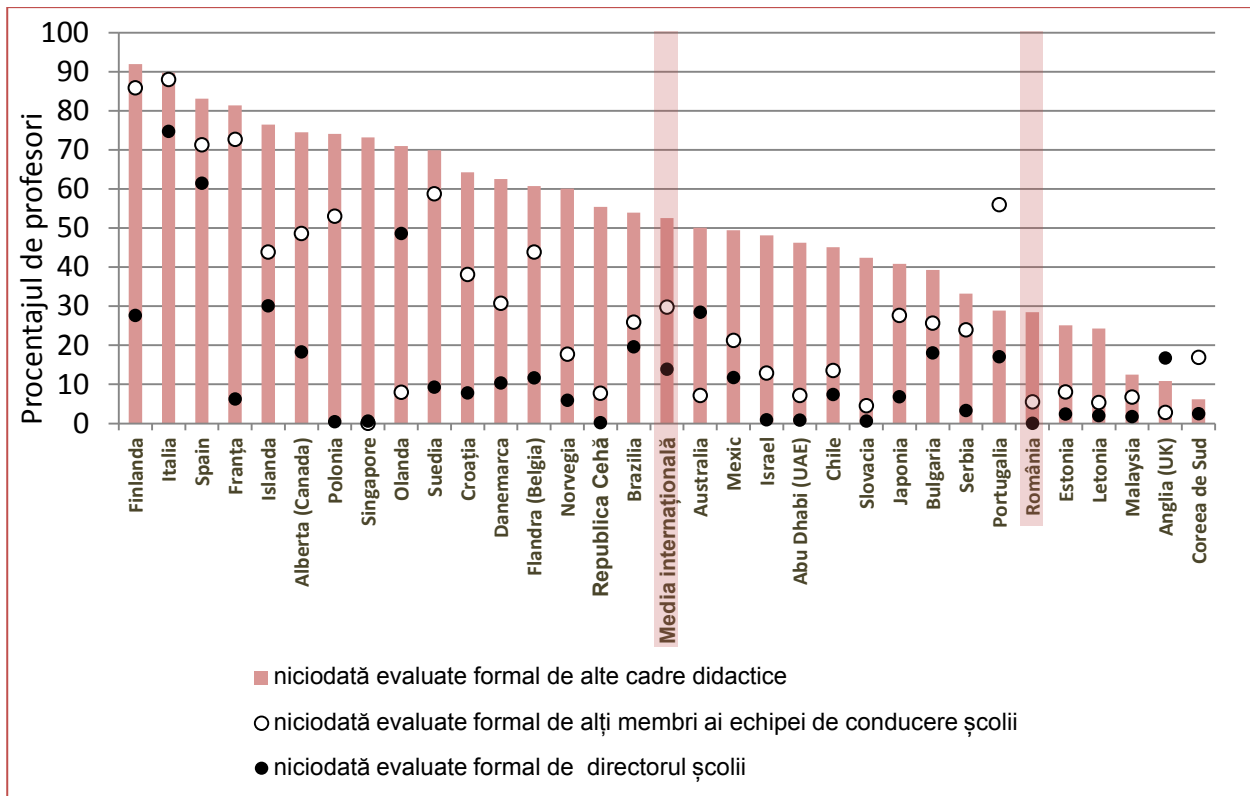


FIGURA V.1: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ PROFESORII NU AU FOST NICIODATĂ EVALUAȚI FORMAL (OFICIAL) DE PERSOANELE PRECIZATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Metodele cel mai des raportate pentru evaluarea oficială a activității cadrelor didactice sunt bazate pe asistența la clasă și analiza rezultatelor elevilor. În medie, în țările participante la studiul TALIS, dintre cadrele didactice care își desfășoară activitatea în unități de învățământ cu sisteme de evaluare formală a cadrelor didactice, 95% își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care evaluarea formală a cadrelor didactice include asistențe directe la clasă și 95% își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care evaluarea formală a cadrelor didactice include o analiză a rezultatelor elevilor la teste. Situația detaliată este prezentată în TABELUL VIII.32 din Anexe, iar comparația dintre situația din România și media la nivel internațional poate fi observată în TABELUL V.2. Trebuie observat că toți directorii școlilor gimnaziale din România au declarat că utilizează pentru a evalua profesorii observarea directă a activității acestora prin asistență la ore și rezultatele elevilor la teste.

Cu toate acestea, evaluarea formală a cadrelor didactice este utilizată uneori ca intervenție de ultimă instanță. În medie, în țările participante la studiul TALIS, 56% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care evaluarea cadrelor didactice, cel puțin uneori, ajută

directorii unităților de învățământ să decidă asupra demiterii sau nereînnoirii contractelor cadrelor didactice.

	România	Media la nivel internațional
Evaluarea oficială utilizată în școală	100%	93%
Observarea directă a activității profesorilor la clasă	100%	95%
Consultarea elevilor cu privire la procesul de predare	94%	79%
Evaluarea cunoștințelor de specialitate ale profesorilor	99%	76%
Analiza rezultatelor elevilor la teste	100%	95%
Discutarea autoevaluărilor profesorilor	98%	81%
Discutarea feedbackului primit de la părinții sau tutorii elevilor	100%	89%

TABELUL V.2: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ EVALUAREA FORMALĂ (OFICIALĂ) ESTE UTILIZATĂ ȘI METODELE FOLOSITE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Majoritatea cadrelor didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care evaluarea formală a cadrelor didactice este utilizată pentru a crea planuri de dezvoltare sau formare a cadrelor didactice și pentru a desemna îndrumători care să ajute cadrele didactice să își îmbunătățească metodele de predare. În medie, în țările participante la studiul TALIS, 84% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorul utilizează evaluarea formală a cadrelor didactice pentru a facilita elaborarea planurilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice (în România, acest procentaj este de 90%). În plus, în medie, în țările participante la studiul TALIS, 73% dintre cadrele didactice își desfășoară activitatea în unități de învățământ în care directorul utilizează evaluarea formală a cadrelor didactice pentru a desemna îndrumători cadrelor didactice care au nevoie de dezvoltare profesională (în România – 78%). Situația detaliată la nivel internațional este prezentată în TABELUL VIII.33 din ANEXE, iar comparația între situația din România și media la nivel internațional este prezentată în TABELUL V.3.

	România	Media la nivel internațional
Măsurile care vizează remedierea eventualelor puncte slabe sunt discutate cu profesorul	99%	98%
Este elaborat un plan de formare pentru fiecare profesor	90%	84%
Sanțiuni materiale în cazul rezultatelor slabe	48%	22%
Este desemnat, dacă e cazul, un profesor mentor	78%	73%
Responsabilitățile profesionale ale profesorului suportă modificări	56%	70%
Salariul profesorului suportă modificări sau îi este acordată o primă	38%	34%
Intervin modificări care afectează avansarea în carieră	88%	56%
Demiterea sau nereînnoirea contractului	49%	56%

TABELUL V.3: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ REZULTATELE EVALUĂRII FORMALE (OFICIALE) SUNT UTILIZATE ÎN SCOPURILE PRECIZATE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



Autoritatea directorilor unităților de învățământ diferă în funcție de țară (și uneori în interiorul aceleiași țări). De exemplu, unii directori au puterea de a influența evoluția profesională a cadrelor didactice, în timp ce alții nu o au. Acest lucru influențează măsura în care evaluarea poate afecta evoluția profesională a cadrelor didactice.

V.2 FEEDBACKUL OFERIT CADRELOR DIDACTICE

Evaluarea cadrelor didactice ar trebui să aibă un impact mai puternic dacă este însoțită de un feedback care să îmbunătățească procesul de predare - învățare. În Studiul TALIS 2013, cadrele didactice au fost întrebate direct în legătură cu feedbackul pe care îl primesc pentru activitatea lor din cadrul unității de învățământ.

În toate țările participante la studiul TALIS, majoritatea cadrelor didactice au raportat că au primit feedback referitor la metodele lor de predare. În medie la nivel internațional, 88% dintre cadrele didactice au declarat că au primit feedback în cadrul unității de învățământ. Totuși, în unele țări, un procent semnificativ de cadre didactice au raportat că nu au primit feedback pentru metodele lor de predare în cadrul unității de învățământ. În România situația este cu mult mai bună decât media internațională, 97% dintre profesori declarând că au primit feedback pentru activitatea desfășurată, aproape 90% dintre aceștia primind feedback de la directorul școlii (față de doar 54% la nivel internațional). Situația detaliată este prezentată în TABELUL VIII.34 din ANEXE, iar comparația dintre situația din România și media internațională este evidențiată în TABELUL V.4.

		România	Media la nivel internațional
Au primit feedback de la:	persoane sau organisme externe	64%	29%
	directorul școlii	89%	54%
	membri din conducerea școlii	58%	49%
	îndrumători desemnați	43%	19%
	alți profesori	47%	42%
Nu au primit niciodată feedback în școală		3%	12%

TABELUL V.4: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK DE LA PERSOANELE SAU ORGANISMELE INDICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Feedbackul oferit de colegi este mai puțin obișnuit. În medie, 47% dintre cadrele didactice din România au raportat că au primit feedback asupra metodelor lor de predare de la alte cadre didactice (procentaj destul de apropiat de media internațională – 42%). Feedbackul oferit de la persoane sau autorități din afara unității de învățământ este însă de peste două ori mai des întâlnit în România față de media internațională.

Feedbackul oferit de îndrumători este de asemenea de peste două ori mai des întâlnit în România față de media internațională (43%, față de 19%).

În medie, în țările participante la studiul TALIS, mai mult de jumătate dintre cadrele didactice (56%) au raportat că primesc feedback dintr-una sau două surse. 20% au raportat că au primit feedback din trei surse, 9% au raportat că au primit feedback de la patru surse și doar 2% au raportat că au primit feedback de la toate cele cinci surse.

Feedbackul oferit cadrelor didactice are cel mai mare impact asupra procesului de predare - învățare dacă se bazează pe o evaluare exhaustivă a activității cadrelor didactice.

În cadrul studiului TALIS, cadrele didactice au fost întrebat despre metodele utilizate pentru a li se furniza feedback. Aceste metode au inclus feedbackul furnizat pe baza asistenței la clasă, a sondajelor în rândul elevilor, analizei rezultatelor elevilor la teste, autoevaluării proprii activități și feedbackului din partea părinților.

Asistența la clasă poate avea rolul unui mecanism de asigurare a calității, deoarece sunt observate metodele de predare și se asigură conformitatea calității procesului de predare în cadrul unei unități de învățământ. Asistența la clasă oferă feedback constructiv și imediat pentru ca profesorii să își îmbunătățească metoda de predare și poate avea un impact semnificativ asupra învățării elevilor. În timp ce asistența este probabil percepută de unii ca fiind amenințătoare sau conflictuală, cadrele didactice spun că această metodă îmbunătățește procesul de predare - învățare și relațiile colegiale în cadrul unităților de învățământ. În timp, poate facilita crearea unei culturi a partajării și a schimbului de idei între unitățile de învățământ și în interiorul acestora.

Datele din TABELUL VIII.35 arată că, în medie, în țările participante la studiul TALIS, aproape 80% dintre cadrele didactice au raportat că primesc feedback pe baza unei forme de asistență la clasă. În 12 țări, (Bulgaria, Cehia, Coreea, Letonia, Malaysia, Polonia, România, Singapore, Slovacia, Abu Dhabi și Anglia, cel puțin 90% dintre cadrele didactice primesc feedback pe baza asistenței la clasă. Comparația între situația din România și media la nivel internațional este prezentată în tabelul următor. Se observă că procentajul profesorilor din școlile gimnaziale din România care au declarat că primesc feedback referitor la activitatea lor profesională este cu mult peste media înregistrată la nivelul țărilor participante la TALIS 2013.

	România	Media la nivel internațional
Feedback în urma observării activității la clasă	96%	79%
Feedback în urma consultării elevilor	92%	53%
Feedback în urma evaluării cunoștințelor profesorului la disciplina predată	91%	55%
Feedback în urma analizei rezultatelor elevilor	90%	64%
Feedback în urma auto-evaluării activității	93%	53%
Feedback în urma consultării părinților sau tutorilor	88%	53%

TABELUL V.5: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK ÎN URMA ACTIVITĂȚILOR INDICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Pentru a oferi o imagine de ansamblu a naturii feedbackului pentru cadre didactice în cadrul unităților de învățământ, TABELUL V.6 prezintă procentajul cadrelor didactice din învățământul gimnazial din România care primesc feedback din diferite surse în baza a diferite mecanisme de furnizare a feedbackului, precizate în tabel. De exemplu, în colțul din stânga sus al tabelului se arată că 34% dintre cadrele didactice primesc feedback de la o persoană sau o autoritate din afara unității de învățământ în baza asistenței la clasă. Tabelul arată că feedbackul este furnizat cel mai des de către directorii unităților de învățământ și de persoane sau organisme externe unității de învățământ.

În ceea ce privește numărul de metode diferite prin care un același profesor primește feedback referitor la activitatea sa pedagogică, situația este reprezentată grafic în FIGURA V.2. Profesorii au fost



Întrebați dacă primesc feedback prin următoarele șase metode specifice: feedback în urma asistenței la clasă, în urma consultării elevilor, în urma evaluării cunoștințelor profesorului la disciplina predată, în urma analizei rezultatelor elevilor la teste, în urma autoevaluării activității cadrelor didactice și în urma consultării părinților. Cadrele didactice care primesc feedback bazat pe toate cele șase metode, așa cum se arată în Figura 5.10, pot primi un feedback mai cuprinzător asupra metodelor lor de predare decât cadrele didactice care îl primesc dintr-o singură sursă.

	Feedback în urma observării activității la clasă	Feedback în urma consultării elevilor	Feedback în urma evaluării cunoștințelor profesorului la disciplina predată	Feedback în urma analizei rezultatelor elevilor	Feedback în urma autoevaluării activității	Feedback în urma consultării părinților sau tutorilor
Persoane sau organisme externe	34%	25%	48%	25%	33%	24%
Directorul școlii	79%	61%	45%	64%	69%	57%
Membri din conducerea școlii	30%	30%	19%	30%	32%	26%
Îndrumători desemnați	20%	16%	24%	18%	22%	13%
Alți profesori	26%	25%	18%	17%	12%	19%
Nu a primit feedback în această școală	4%	8%	9%	10%	7%	12%

TABELUL V.6: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ȘCOLILE GIMNAZIALE CARE AU DECLARAT CĂ AU PRIMIT FEEDBACK ÎN URMA ACTIVITĂȚILOR INDICATE DIN SURSELE PRECIZATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

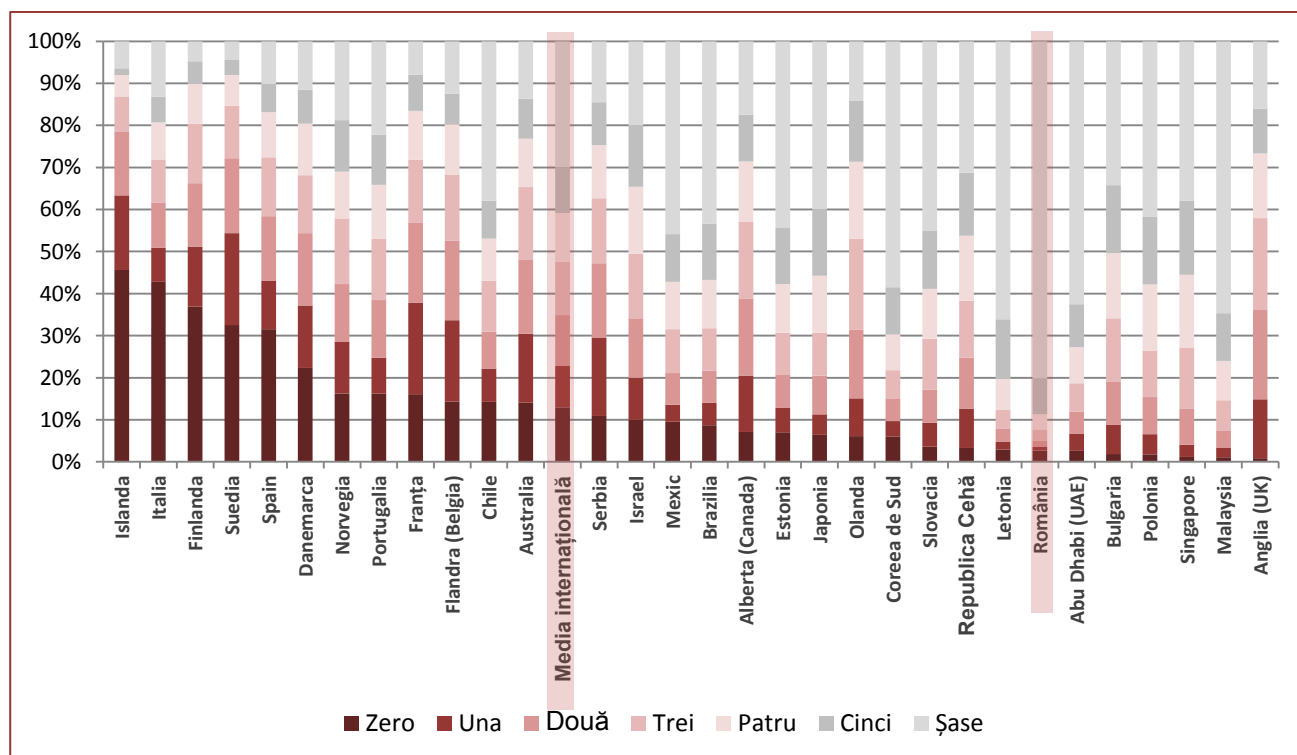


FIGURA V.2: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK PRIN NUMĂRUL PRECIZAT DE METODE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

TABELUL VIII.36 din ANEXE prezintă raportările cadrelor didactice privind diferite elemente pe care s-a pus accentul în feedbackul primit în cadrul unității de învățământ. Se disting unsprezece aspecte ale educației școlare și ale procesului de predare - învățare: performanțele elevilor, cunoașterea și înțelegerea disciplinei predate, pedagogia, evaluarea elevilor, comportamentul elevilor și gestionarea clasei, predarea pentru elevi cu nevoi speciale de învățare, predarea într-un cadru multicultural sau multilingv, feedbackul oferit altor profesori, feedbackul furnizat de părinți, feedbackul furnizat de elevi și colaborarea profesională.

V.3 EFECTELE EVALUĂRII ȘI FEEDBACKULUI OFERIT CADRELOR DIDACTICE

În primul rând, feedbackul furnizat cadrelor didactice are un rol pozitiv în recunoașterea activității cadrelor didactice și în îmbunătățirea satisfacției profesionale. Așa cum se observă în Tabelul VIII.37, în medie, în țările participante la studiul TALIS, 61% dintre cadrele didactice au raportat schimbări moderate sau ample în ceea ce privește recunoașterea publică în urma feedbackului pe care l-au primit în unitățile lor de învățământ. În România, acest aspect este precizat de 81% dintre cadrele didactice. Comparația dintre procentajele rezultate din declarațiile profesorilor din România și procentajele medii la nivel internațional este prezentată în Tabelul V.7.

	România	Media la nivel internațional
Recunoașterea publică	81%	61%
Rol în inițiativele de dezvoltare școlară	69%	51%
Perspectivile de promovare	60%	36%
Numărul de activități de formare continuă la care participă	59%	46%
Responsabilitățile profesionale în școală	76%	55%
Încrederea în sine ca profesor	88%	71%
Salariul și/sau primele salariale	28%	25%
Îmbunătățirea metodelor de management al clasei	79%	56%
Cunoașterea și înțelegerea disciplinei predate	72%	53%
Îmbunătățirea metodelor pedagogice	81%	62%
Îmbunătățirea metodelor pedagogice pentru elevii cu nevoi speciale	57%	45%
Modul în care utilizați evaluările elevilor pentru a îmbunătăți procesul de învățare	83%	59%
Satisfacția profesională	85%	63%
Motivația	84%	65%

TABELUL V.7: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ FEEDBACKUL PRIMIT A AVUT EFECT PUTERNIC SAU MODERAT ASUPRA ASPECTELOR PRECIZATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Unele dintre principalele recomandări strategice privind evaluarea cadrelor didactice și care derivă din Analiza OCDE asupra Cadrului de Evaluare pentru Îmbunătățirea Rezultatelor Școlare includ asigurarea faptului că evaluarea cadrelor didactice este corelată cu activitățile de dezvoltare profesională și cu dezvoltarea unității de învățământ, stabilind legături între evaluarea cadrelor didactice și deciziile de promovare profesională (OCDE, 2013). Datele studiului TALIS arată că în România procentajele profesorilor care au declarat că feedbackul primit a avut efect puternic sau



moderat asupra aspectelor legate de evoluția și dezvoltarea profesională sunt mai ridicate decât media la nivel internațional.

Feedbackul cadrelor didactice are de asemenea legătură cu carierele și posturile acestora. În medie, în țările participante la studiul TALIS, puțin peste o treime dintre cadrele didactice au raportat că feedbackul primit are legătură cu probabilitatea unei promovări.

Mai mult de jumătate dintre cadrele didactice (55% în medie, în țările participante la studiul TALIS) au raportat că feedbackul primit în unitatea lor de învățământ le influențează responsabilitățile profesionale. Acest lucru este încurajator mai ales în termeni de îmbunătățire a activității în unitatea de învățământ, dacă feedbackul este bazat pe o evaluare exhaustivă a activității cadrelor didactice, și ulterior, după furnizarea feedbackului, responsabilitățile cadrelor didactice sunt modificate pentru a corespunde într-o mai mare măsură propriilor abilități pentru activități specifice în cadrul unităților de învățământ. Teoretic, acest lucru ar crește nivelul de eficiență a unităților de învățământ.

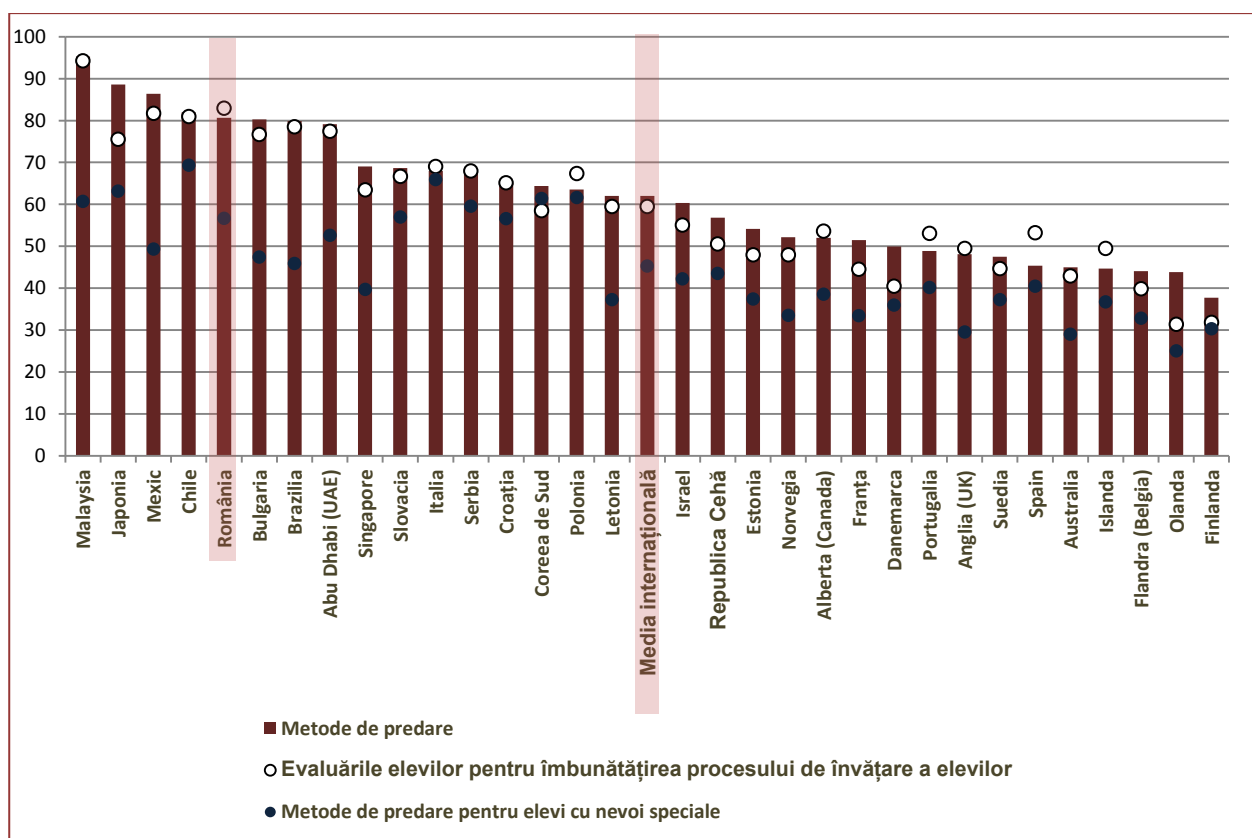


FIGURA V.3: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ FEEDBACKUL PRIMIT ARE EFECT ASUPRA METODELOR INDICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Impactul feedbackului oferit cadrelor didactice referitor la procesul de predare este partea cea mai importantă a acestei analize, având în vedere influența predării eficiente asupra învățării elevilor. Este încurajator faptul că majoritatea cadrelor didactice au raportat că feedbackul primit a generat schimbări în procesul de predare (Figura V.3). În medie, în țările participante la studiul TALIS, 62% dintre cadrele didactice au raportat că feedbackul primit în unitatea lor de învățământ a generat o schimbare pozitivă moderată sau amplă în metodele lor de predare (Tabelul VIII.37). Analizând detaliile metodelor de predare specifice, aproximativ 80% dintre cadrele didactice din învățământul

gimnazial din România au raportat că feedbackul primit în cadrul unității lor de învățământ a generat schimbări pozitive moderate sau ample în utilizarea evaluărilor elevilor în vederea îmbunătățirii procesului de învățare (83% dintre cadrele didactice) și a metodelor de gestionare a clasei (79% dintre cadrele didactice). Mai mult, 57% dintre cadrele didactice au raportat că feedbackul primit a generat schimbări pozitive moderate sau ample în metodele lor de predare pentru elevii cu nevoi speciale.

Unele dintre cadrele didactice consideră că sistemele de evaluare și feedback pentru cadrele didactice în unitatea lor de învățământ sunt deseori separate atât de dezvoltarea procesului de predare - învățare cât și de sistemele de recunoaștere profesională. Așa cum se poate observa în Tabelul VIII.38 și Figura V.4, în medie, în țările participante la studiul TALIS, 43% dintre cadrele didactice au raportat că sistemul de evaluare și feedback pentru cadrele didactice în unitățile lor de învățământ influențează în mică măsură procesul de predare. În România, acest procentaj este de doar 29%, în timp ce 44% dintre profesori au declarat că evaluarea și feedbackul sunt realizate în special pentru a îndeplini cerințe administrative.

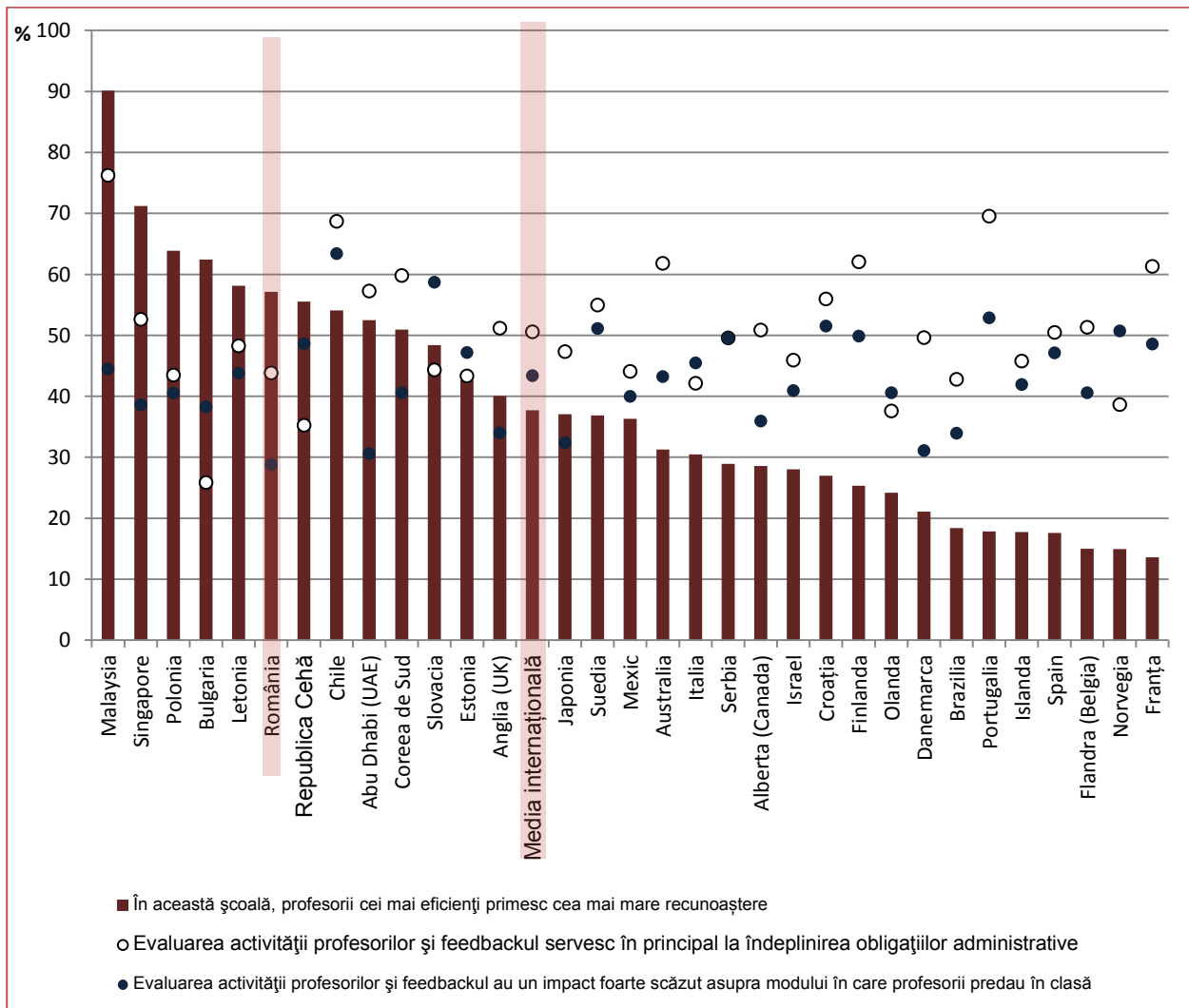


FIGURA V.4: IMPACTUL SISTEMULUI DE EVALUARE ȘI FEEDBACK ASUPRA ACTIVITĂȚII DIN ȘCOALĂ.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



Pentru multe cadre didactice, sistemele de evaluare și feedback sunt implementate în unitățile de învățământ, dar oferă doar un exercițiu administrativ care nu are impactul dorit asupra procesului de predare (și, prin urmare, asupra procesului de învățare). Acest lucru poate indica faptul că politicile care necesită evaluarea și feedbackul cadrelor didactice nu au impactul dorit.

Cadrele didactice au raportat că evaluarea și feedbackul din unitatea lor de învățământ nu generează consecințe pozitive sau negative pentru majoritatea cadrelor didactice. În medie, în țările participante la studiul TALIS, mai puțin de 40% dintre cadrele didactice au raportat că profesorii care obțin cele mai bune rezultate în unitățile lor de învățământ primesc cea mai mare recunoaștere (de exemplu, recompense, cursuri de formare sau responsabilități suplimentare) sau că un profesor poate fi demis pentru rezultate slabe constante (31%). În România, 57% dintre profesori au declarat că profesorii care obțin cele mai bune rezultate în unitățile lor de învățământ primesc cea mai mare recunoaștere, iar 43% dintre profesori au declarat că un profesor poate fi demis pentru rezultate slabe constante.

V.4 REZUMAT ȘI PRINCIPALELE IMPLICAȚII

Evaluarea și feedbackul eficient reprezintă un element esențial pentru îmbunătățirea performanței fiecărui cadru didactic la clasă – și, prin urmare, pentru îmbunătățirea procesului de învățare a elevilor. Sistemele de evaluare și feedback pot realiza acest lucru crescând motivația cadrelor didactice, precum și prin legături directe cu procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Evaluarea și feedbackul eficient pot de asemenea să susțină cadrele didactice în procesul de promovare în carieră și pot determina cadrele didactice să își asume noi roluri și responsabilități în cadrul unității lor de învățământ.

Sistemele de feedback pentru cadrele didactice funcționează în majoritatea unităților de învățământ și au caracteristici asociate cu eficientizarea acestora. Cadrele didactice au raportat că primesc feedback din mai multe surse. În România, procentajul profesorilor care au declarat că au primit feedback din cel puțin două surse diferite este cel mai mare dintre toate țările participante. Aproximativ 80% dintre cadrele didactice au declarat că acest feedback este furnizat de către director în urma asistenței la ore. Totuși, unii dintre aceștia declară că acest feedback este furnizat de către colegi sau alte cadre didactice din cadrul unității de învățământ. Cercetările au arătat că aceste activități în colaborare dintre cadrele didactice oferă oportunități pentru a furniza cadrelor didactice date despre metodele lor de predare și pentru a le susține perfecționarea. În mod cert, directorii unităților de învățământ, în plus față de a oferi feedback direct fiecărui cadru didactic, trebuie să încurajeze un climat propice evaluării între colegi.

Potrivit raportărilor, feedbackul furnizat cadrelor didactice generează unele schimbări pozitive în procesul de predare. În România, 81% dintre cadrele didactice au raportat că feedbackul primit în unitatea lor de învățământ a dus la o schimbare pozitivă moderată sau amplă a metodelor de predare. Feedbackul este de asemenea asociat în mod pozitiv cu activitatea cadrelor didactice. În medie, 85% dintre cadrele didactice au raportat o creștere a nivelului de satisfacție profesională și 65% au raportat o creștere a motivației profesionale datorate feedbackului pe care l-au primit cu privire la metodele lor de predare. Aceste rezultate profesionale pot genera îmbunătățiri ale procesului de predare - învățare. În medie, 88% dintre cadrele didactice din învățământul gimnazial din România au raportat de asemenea că încrederea pe care o au în propriile abilități a crescut în urma primirii feedbackului cu privire la activitatea lor în cadrul unității de învățământ.



VI. METODELE DE PREDARE ȘI MEDIUL ȘCOLAR

Metodele folosite în activitatea didactică, convingerile și atitudinea profesorilor sunt elemente cheie atât pentru înțelegerea procesului educațional, cât și pentru îmbunătățirea acestuia. Ele influențează hotărâtor mediul de învățare din școală, contribuie la motivarea elevilor și, prin aceasta, își pune amprenta asupra rezultatelor învățării. Mai mult, acești factori mediază efectele pe care politicile din domeniul educațional le au asupra elevilor.

TALIS 2013 a examinat convingeri, atitudini și practici de predare despre care cercetări anterioare au arătat că ar putea fi relevante pentru îmbunătățirea efectului așteptat al activității școlare.

În urma analizei răspunsurilor profesorilor din țările participante cu privire la aceste subiecte au ieșit în evidență următoarele aspecte esențiale:

- Este mai probabil ca profesorii care au raportat că au participat la activități de dezvoltare profesională care implică cercetări individuale sau în colaborare, precum și vizite de observare în alte unități de învățământ, să utilizeze metode de predare ce implică activități în grupuri restrânse, proiecte a căror finalizare necesită mai mult de o săptămână, precum și utilizarea tehnologiei informației și comunicațiilor (TIC).
- Profesorii care au raportat o atmosferă pozitivă în clasă, utilizează mai probabil metode de predare în grupuri restrânse, proiecte a căror finalizare necesită mai mult de o săptămână și tehnologia informației și comunicațiilor (TIC). Astfel, majoritatea cadrelor didactice consideră că își desfășoară activitatea într-un mediu corespunzător, în care elevii pot fi motivați să învețe.
- În ceea ce privește metodele de evaluare a elevilor, cadrele didactice au raportat, în general, verificarea frecventă a activității elevilor însoțită de un feedback imediat, precum și de elaborarea și administrarea propriilor lor evaluări. Totuși, în țările participante, au fost raportate variații ample asupra acestor metode de evaluare, dar și a altora.
- Variabilele mediului școlar nu sunt un factor major în explicarea convingerilor cadrelor didactice cu privire la procesul de predare-învățare.
- În general, la nivel internațional, cadrele didactice alocă aproximativ 80% din timpul lor procesului de predare-învățare (în România acest procentaj este de 82%).

Educația de calitate înglobează utilizarea a diferite metode de predare, iar metodele de predare utilizate de către cadrele didactice pot juca un rol important în procesul de învățare și de motivare a elevilor pentru a învăța. În plus, deciziile cadrelor didactice în legătură cu activitățile pe care ar trebui să le desfășoare în clasă depind de mai mulți factori. De exemplu, deseori, profesorii iau decizii privind metodele pedagogice utilizate în clasă bazându-se pe propriile convingeri privind natura procesului de predare-învățare. Mai mult, probabilitatea utilizării anumitor metode de predare poate fi afectată de alți factori, inclusiv caracteristicile cadrelor didactice (cum ar fi sexul, disciplinele predate, nivelul de educație formală și de formare profesională), atmosfera în cadrul unității de învățământ și atmosfera în clasă. O atmosferă pozitivă în clasă este cultivată atunci când cadrele didactice lucrează împreună cu elevii pentru a crea un mediu sigur, respectuos și de susținere care să faciliteze motivarea și învățarea elevilor, în timp ce o atmosferă pozitivă în cadrul unității de învățământ reflectă un climat și o socializare corespunzătoare. Atmosfera pozitivă atât în unitatea de învățământ cât și în clasă va genera comportamente mai puțin perturbatoare și mai mult timp pentru procesul de predare-învățare.

Un alt aspect aferent practicii profesionale a cadrelor didactice este măsura în care acestea conlucrează pentru a îmbunătăți învățarea elevilor. Practicile profesionale ale cadrelor didactice au de asemenea legătură cu unii dintre factorii identificați anterior. De exemplu, cadrele didactice care au urmat mai multe activități de dezvoltare profesională sunt mai predispuse să coopereze cu alte cadre didactice în ceea ce privește utilizarea materialului didactic și schimbul de idei pentru îmbunătățirea procesului de predare.

VI.1 PRACTICI DE PREDARE

Practicile de predare au legătură cu o serie de factori cum ar fi convingerile, dezvoltarea profesională și caracteristicile cadrelor didactice. Practicile de predare utilizate de cadrele didactice pot avea un rol semnificativ în modul în care învață elevii.

În cadrul studiului TALIS, profesorii au fost rugați să răspundă la o serie de întrebări privind frecvența cu care folosesc anumite practici de predare în clasă, identificând pentru aceasta o anumită oră de curs din orarul lor. (TABELUL VIII.39 din ANEXE). Așa cum se arată în FIGURA VI.1, dintre cele opt practici de predare analizate, trei tipuri de practici raportate de către cadrele didactice ca fiind cel mai des utilizate în România sunt verificarea caietelor sau temelor elevilor, repetarea unor sarcini de lucru similare și prezentarea unui rezumat al conținutului învățat recent. În medie, la nivel internațional, cele mai utilizate trei practici de predare sunt, în ordine: expunerea rezumatelor noțiunilor însușite recent, verificarea caietelor sau temelor elevilor și referirea la o situație sau problemă din viața de zi cu zi care facilitează prezentarea subiectului.

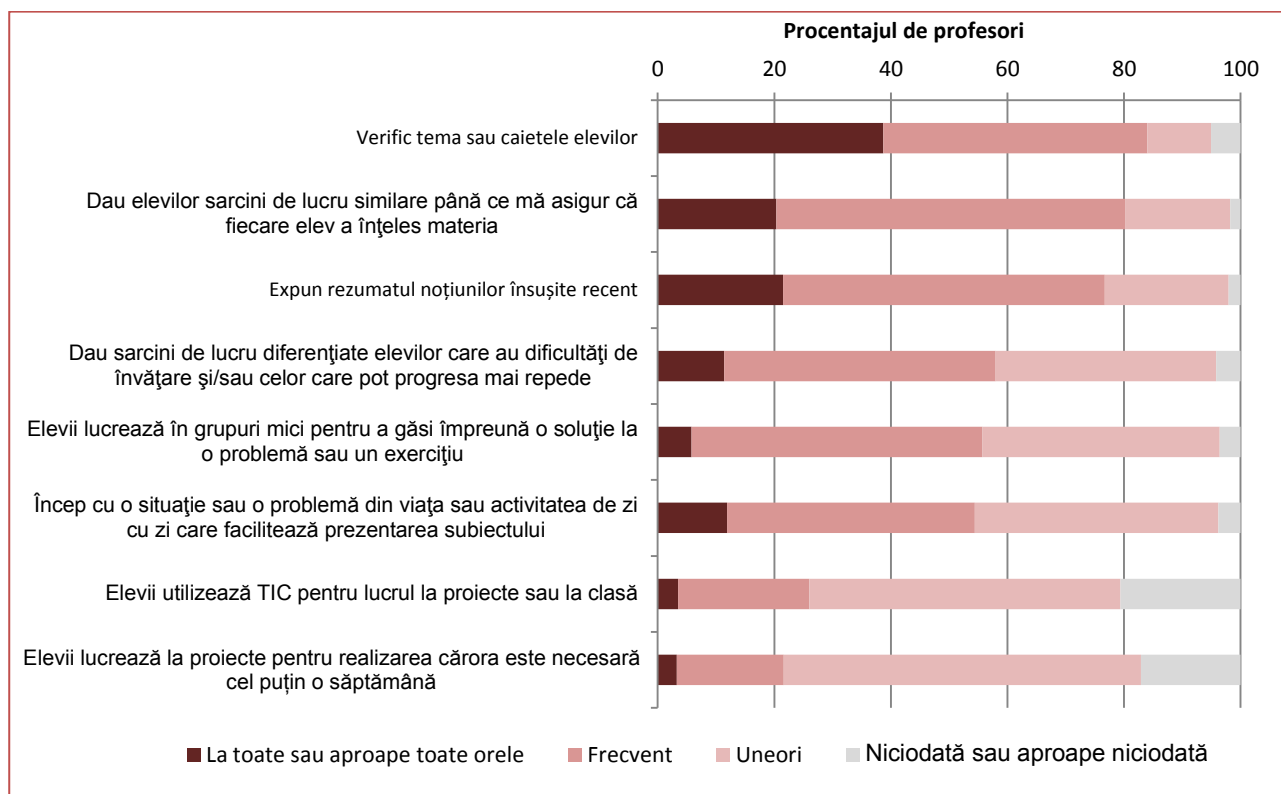


FIGURA VI.1 PROCENTAJELE DE PROFESORI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA CARE AU DECLARAT CĂ FOLOSESC PRACTICILE DE PREDARE SPECIFICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În medie, mai mult de două treimi dintre cadrele didactice (68%) din țările participante au raportat că expun în mod frecvent o problemă din viața de zi cu zi pentru a demonstra de ce sunt utile cunoștințele noi. De remarcat că în România acest procentaj este sub 30%. Utilizarea acestei practici poate oferi elevilor o idee despre motivul pentru care tema pe care o studiază este relevantă și modul în care aceasta ar putea fi utilă în viața personală.

Mai mult de două treimi dintre cadrele didactice din țările participante (67%), în medie, au declarat că permit în mod frecvent elevilor să pună în practică sarcini similare până când fiecare dintre aceștia înțelege tema. În România, acest procentaj este de peste 80%.

Mai puțin de jumătate dintre cadrele didactice (44%), în medie, au raportat că lucrează diferit cu elevii care prezintă dificultăți de învățare și/sau cu cei care învață mai repede. Această sarcină poate fi foarte dificilă – și totuși din ce în ce mai necesară – pentru cadrele didactice. Necesită de asemenea planificare și pregătire suplimentară la fiecare lecție, pentru a asigura sarcini multiple elevilor care progresează în moduri diferite. În România, acest procentaj este de 58%.

În ceea ce privește utilizarea metodelor active (activitatea elevilor în grupuri restrânse, proiecte a căror finalizare necesită mai mult de o săptămână și proiecte pentru care elevii trebuie să lucreze cu TIC), comparația între situația din țările participante este facilitată de FIGURA VI.2.

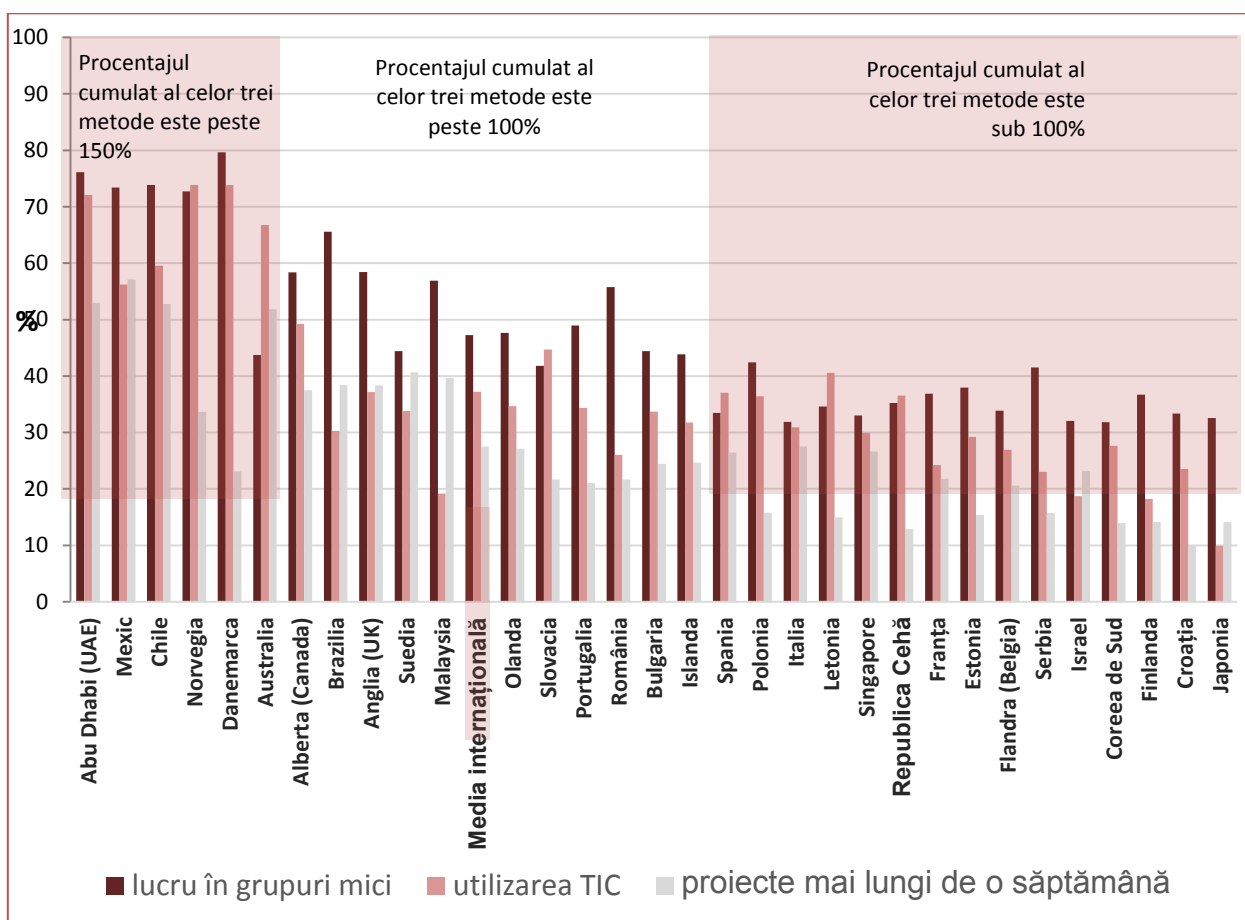


FIGURA VI.2: UTILIZAREA METODELOR ACTIVE ÎN ȚĂRILE PARTICIPANTE LA TALIS 2013

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



Factorul care pare a fi cel mai puternic asociat cu utilizarea metodelor de învățare activă este disciplina predată. În aproape toate țările participante datele studiului TALIS arată că este mai puțin probabil ca profesorii care predau matematică sau științe umaniste să utilizeze metoda proiectelor a căror finalizare necesită mai mult de o săptămână.

Dezvoltarea profesională analizată în cadrul studiului TALIS include participarea la ateliere, conferințe, asistențe, programe de calificări, grupuri de dezbateri, activități de colaborare și îndrumare. Datele oferite de studiul TALIS arată că în multe țări, cadrele didactice care au participat la activități de dezvoltare profesională sunt mai predispuse să raporteze utilizarea în mod frecvent a celor trei metode active – activități în grupuri restrânse, proiecte a căror finalizare necesită mai mult de o săptămână și utilizarea TIC.

În România, datele studiului TALIS pun în evidență faptul că profesorii care au participat la cursuri și seminarii declară că utilizează mai des metodele care implică activități în grup restrâns și pe cele care implică proiecte a căror finalizare necesită cel puțin o săptămână, dar și proiectele care implică utilizarea TIC. Participarea la programe de formare finalizate cu diplome pare a avantaja utilizarea metodelor care implică proiecte a căror finalizare necesită cel puțin o săptămână, dar și utilizarea TIC. În sfârșit, participarea la un grup de discuții axat pe dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pare a influența, conform declarațiilor profesorilor din învățământul gimnazial din România, utilizarea TIC.

În unele țări, participarea la vizite de observare în alte unități de învățământ este corelată pozitiv cu utilizarea frecventă a celor trei metode active. Este posibil ca atunci când cadrele didactice participă la vizite de observare în cadrul altor unități de învățământ să cunoască alte moduri de utilizare a acestor strategii de predare și să revină cu mai multe idei despre modul de utilizare a acestora. Într-adevăr, numeroase țări promovează dezvoltarea profesională pe baza utilizării eficiente a acestor metode de predare.

Contextul specific clasei este un factor important ce trebuie avut în vedere în analiza utilizării metodelor de predare specifice, deoarece acesta poate influența alegerea metodelor de către cadrele didactice. Mai mulți factori contextuali au fost analizați în legătură cu utilizarea celor trei metode active studiate. Factori cum ar fi dimensiunea clasei, procentul elevilor din clasa respectivă a căror primă limbă este diferită de limba de predare, procentul de elevi cu rezultate slabe sau elevi talentați, procentul de elevi cu nevoi speciale și disciplina din clasă (de exemplu, timpul necesar pentru ca elevii să facă liniște) au fost incluși în analiza privind legătura lor cu utilizarea metodelor specifice raportată de către cadrele didactice.

Chestionarul TALIS a adresat cadrelor didactice întrebări privind anumite caracteristici ale unei clase oarecare la care predau. S-au strâns detalii privind dimensiunea clasei, elevi (procentul elevilor a căror primă limbă este diferită de limba de predare; elevi cu rezultate slabe sau elevi talentați și elevi cu nevoi speciale sau probleme de disciplină sau care provin din medii socioeconomice dezavantajate și disciplina clasei).

Pentru a evalua disciplina clasei, cadrele didactice au fost rugate să indice în ce măsură sunt de acord – pe o scară de la unu (deloc de acord) la patru (de acord în mare măsură) – cu următoarele afirmații despre clasa vizată:

- La începutul orei, trebuie să aștept destul de mult pentru ca elevii să se liniștească.
- Elevii din această clasă au grijă să creeze o atmosferă plăcută de învățare.
- Pierd destul de mult timp deoarece elevii întrerup ora.
- Există mult zgomot care întrerupe ora.



Pe baza acestor răspunsuri a fost construit un indice care caracterizează disciplina din clasa respectivă.

Dintre factorii examinați în țările participante, disciplina clasei a fost cel mai adesea asociată cu probabilitatea mai mare de raportare a utilizării frecvente a metodelor active de predare. Și în România s-a constatat că probabilitatea ca profesorii să declare că utilizează mai frecvent metodele active este cu atât mai mare cu cât disciplina din clasă este mai bună. Deloc surprinzător, păstrarea unui comportament și a unui mediu disciplinat în clasă are legătură cu capacitatea de a utiliza metode care implică activități în grupuri restrânse și TIC. Atunci când elevii participă în mod activ, factorii de distragere a atenției și problemele de disciplină sunt mai puține. Metodele de predare care implică activități în grupuri restrânse, activități de învățare bazată pe proiecte sau activități practice sau de învățare prin experiența proprie facilitează participarea elevilor, promovând astfel o atmosferă pozitivă la clasă. Dacă este utilizată în mod eficient, tehnologia poate de asemenea să promoveze învățarea practică și participarea activă a elevilor.

De asemenea, probabilitatea ca profesorii care au raportat un procent mai mare de elevi cu rezultate bune în clasele lor să raporteze și utilizarea frecventă a metodelor active a fost mai mare. În schimb, clasele cu procente mai mari de elevi cu rezultate slabe sunt asociate cu o probabilitate mai scăzută ca profesorii să raporteze utilizarea frecventă a acestor metode. Acest aspect poate avea legătură cu atmosfera generală din clasă și timpul alocat de către cadrele didactice gestionării clasei mai degrabă decât procesului de predare. Alternativ, cadrele didactice de la aceste clase pot considera că metodele active nu sunt cele mai potrivite pentru acești elevi.

VI.2 METODELE DE EVALUARE A ELEVILOR UTILIZATE DE CĂTRE PROFESORI

O funcție importantă a evaluării elevilor este aceea de a permite în mod echitabil tuturor elevilor să demonstreze ceea ce știu și ceea ce pot face. O modalitate de a face acest lucru este utilizarea unor metode și oportunități multiple de evaluare, inclusiv participarea elevilor la propria evaluare. Este de asemenea important ca toate cadrele didactice să fie bine pregătite pentru a asigura evaluarea formativă și sumativă a elevilor. Așa cum s-a arătat în Capitolul IV, unele cadre didactice au raportat că resimt nevoia de dezvoltare profesională în ceea ce privește metodele de evaluare a elevilor.

Cadrelor didactice li s-au adresat întrebări privind frecvența cu care utilizează diferite tipuri de metode de evaluare a elevilor în clasa vizată. Această secțiune prezintă utilizarea metodelor de evaluare a elevilor de către cadrele didactice.

În FIGURA VI.3 sunt indicate procentajele cadrelor didactice din școlile gimnaziale din România care au declarat că folosesc metodele de evaluare precizate. Comparația dintre situația din diferitele țări participante poate fi efectuată pe baza datelor din TABELUL VIII.40 din ANEXE. Cadrele didactice au raportat că utilizează în mod frecvent o multitudine de metode de evaluare. În medie, cadrele didactice din țările participante au declarat în mare măsură observarea frecventă a elevilor însoțită de feedback imediat (80%) precum și dezvoltarea și gestionarea propriilor evaluări (68%). Se observă că în această privință situația din România este foarte apropiată de media la nivel internațional.

Tot în medie la nivel internațional, peste jumătate dintre cadrele didactice au raportat că oferă în mod frecvent feedback în scris, pe lângă notele acordate elevilor (55%), și aproape jumătate dintre cadrele didactice au raportat de asemenea că solicită individual elevilor să răspundă la întrebări în fața clasei (49%). Aceste procentaje sunt inversate în România (33% dintre cadrele didactice au declarat că acordă un feedback scris, iar 58% au declarat că solicită frecvent elevilor să răspundă în fața clasei). Se

pare că multe dintre cadrele didactice utilizează multiple metode și oportunități de evaluare, ceea ce poate forma o imagine completă a rezultatelor învățării elevilor.

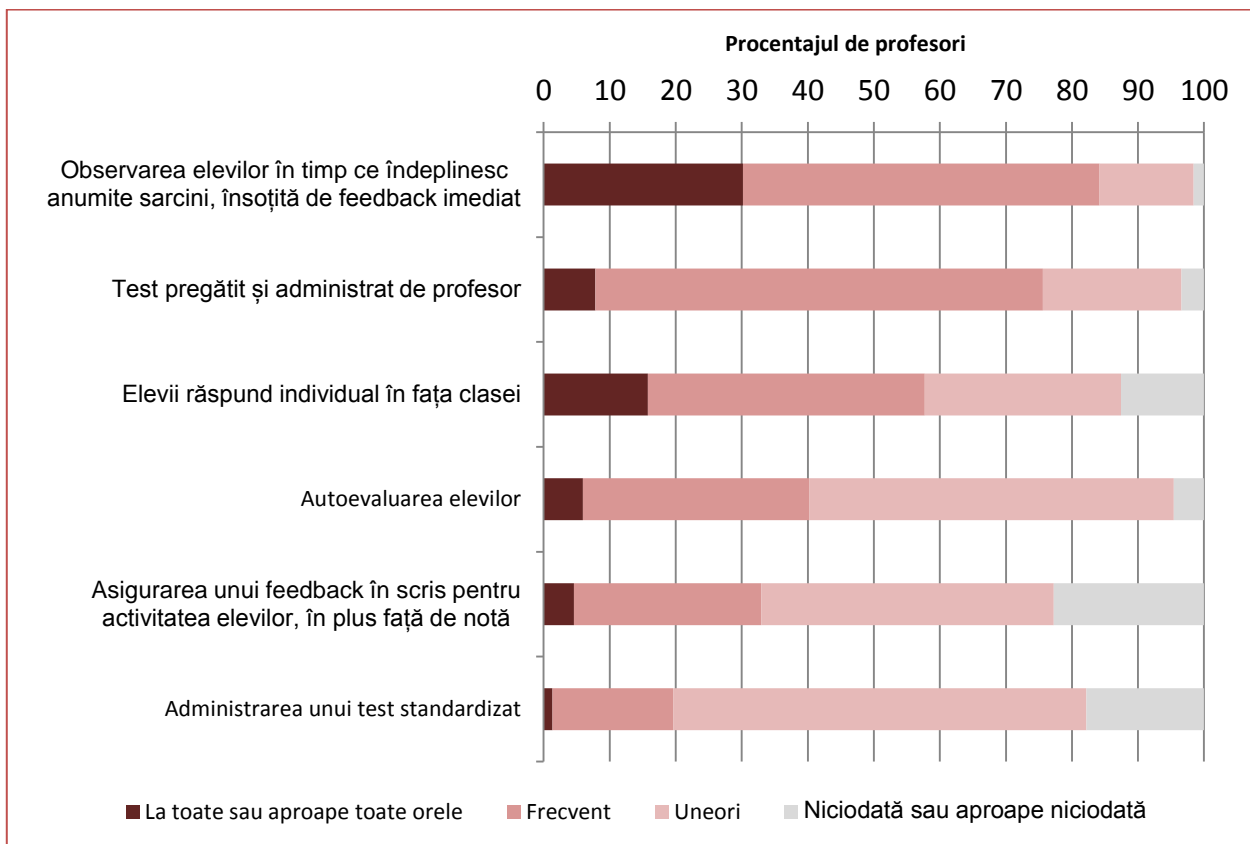


FIGURA VI.3: FOLOSIREA METODELOR DE EVALUARE DE CĂTRE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

VI.3 TIMPUL ALOCAT DE PROFESOR DIVERSELOR SARCINI

În această secțiune este analizat timpul alocat de profesori diverselor sarcini de lucru, în timpul unei săptămâni obișnuite. Trebuie precizat că aceste constatări includ răspunsuri ale cadrelor didactice care lucrează cu normă întreagă sau cu normă redusă. Modul de reglementare a orelor de lucru ale cadrelor didactice variază, desigur, în țările participante. TABELUL VIII.41 din ANEXE prezintă declarațiile cadrelor didactice asupra numărului de ore alocate diverselor sarcini, de-a lungul unei săptămâni de lucru.

FIGURA VI.4 arată că, așa cum era de așteptat, cadrele didactice au raportat faptul că alocă cea mai mare parte a timpului procesului de predare. Media la nivel internațional este de 19 ore pe săptămână, iar în România de 16,2 ore pe săptămână. Trebuie specificat atât faptul că în chestionarele TALIS s-a cerut profesorilor să raporteze timpul de lucru exprimat în ore de 60 de minute, cât și faptul că media include atât răspunsurile cadrelor didactice care lucrează cu normă întreagă cât și pe cele ale profesorilor încadrați cu normă redusă. Timp mai important este alocat de asemenea planificării și pregătirii lecțiilor și corectării lucrărilor elevilor. Pentru alte sarcini, cum ar fi colaborarea cu părinții, activitățile extracurriculare sau sarcinile administrative generale sunt alocate, în medie, două ore pe săptămână.

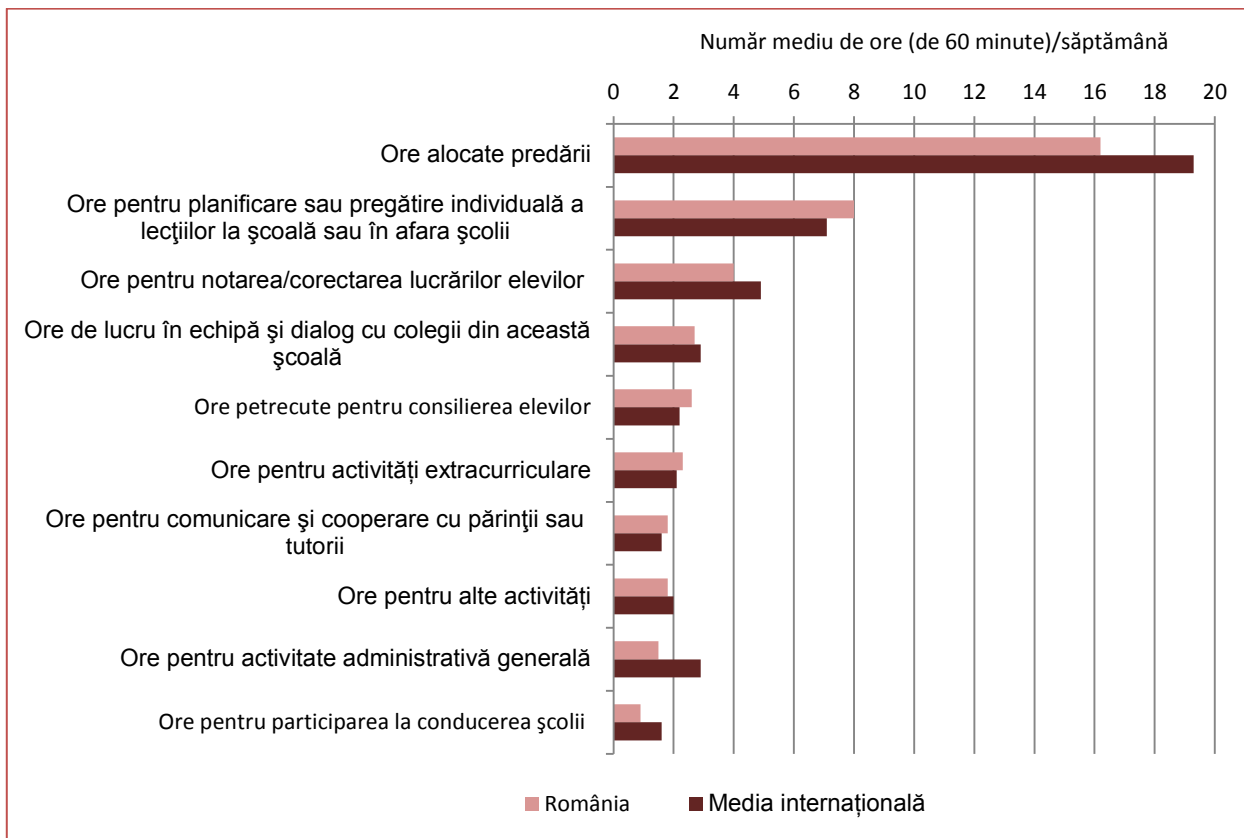


FIGURA VI.4: NUMĂRUL MEDIU DE ORE DE 60 MINUTE ALOCAT DIVERSELOR SARCINI, ÎN TIMPUL UNEI SĂPTĂMÂNI, DE CĂTRE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

VI.4 CONSIDERAȚII PRIVIND PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Cadrele didactice merg la clasă având convingeri deja formate despre modul în care trebuie să se desfășoare procesul de predare-învățare. Aceste convingeri pot avea rădăcini în experiențele anterioare ale cadrelor didactice, inclusiv formarea înainte de angajare și în timpul angajării, și pot afecta metodele utilizate de către cadrele didactice și modul în care este organizat mediul din clasă pentru a facilita învățarea elevilor. Unii cercetători au susținut că metodele de predare utilizate de cadrele didactice sunt individualizate atât prin experiențele lor de predare la clasă cât și de formarea primită înainte de angajare. Deși literatura de specialitate privind educația cadrelor didactice cuprinde numeroase dezbateri asupra eficienței programelor educaționale pentru cadrele didactice, există un consens asupra faptului că eforturile de cercetare ar trebui să se concentreze pe înțelegerea diverselor componente care alcătuiesc programele de înaltă calitate. O astfel de componentă este nevoia ca programele educaționale pentru cadrele didactice să corespundă convingerilor acestora formate înainte de angajare cu privire la natura procesului de predare-învățare. De exemplu, prin programele de pregătire, cadrele didactice pot fi pregătite pentru activități centrate pe elev, în cadrul cărora sunt utilizate diverse forme de învățare. Cadrele didactice formate înainte de angajare pe acest model sunt mai predispuse să adopte forme de învățare mai constructiviste, centrate pe elev. Într-adevăr, există date potrivit cărora convingerile cadrelor didactice, precum și cunoștințele de specialitate și cele pedagogice pot influența învățarea elevilor.

VI.5 ANALIZAREA LEGĂTURII DINTRE CONVINGERILE PROFESORILOR ȘI METODELE DE PREDARE UTILIZATE

Legăturile dintre convingerile constructiviste și utilizarea metodelor de predare activă au fost explorate folosind metoda regresiei multiple. Analiza a fost efectuată folosind drept factori predictivi cele trei metode active amintite anterior. Rezultatele obținute, prezentate în TABELUL VIII.42 din ANEXE, duc la câteva concluzii prezentate în cele ce urmează. În toate țările participante, convingerile constructiviste ale profesorilor au fost și corelate pozitiv și semnificativ din punct de vedere statistic cu metoda de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a găsi soluția unei probleme. Cu alte cuvinte, cadrele didactice care au raportat utilizarea în mod frecvent a metodelor ce implică activitatea elevilor în grupuri restrânse au convingeri constructiviste mai solide în comparație cu cadrele didactice care au raportat că nu utilizează aceste metode niciodată sau decât ocazional.

În țările participante, frecvența raportată a implicării elevilor în proiecte a căror finalizare necesită mai mult de o săptămână este legată într-o măsură mult mai mică de convingerile constructiviste decât metoda de predare în care elevii lucrează în grupuri mici pentru a găsi soluția unei probleme. Au fost constatate legături pozitive în 15 țări. Frecvența raportată a utilizării metodelor prin care elevii folosesc TIC pentru lucrul la proiecte sau la clasă are o legătură pozitivă cu convingerile lor constructiviste în 16 țări. În ceea ce privește magnitudinea efectului în variabilele contextuale, utilizarea raportată a practicilor care implică activități în grupuri restrânse indică legătura cea mai puternică, în medie moderat generată de convingeri constructiviste.

În vederea interpretării rezultatelor analizei de regresie multiplă, prezentate în TABELUL VIII.42 din ANEXE, trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- Analiza de regresie liniară multiplă asigură o înțelegere mai bună a modului în care se modifică valoarea unei variabile dependente atunci când variază oricare dintre variabilele independente (în timp ce toate celelalte variabile independente sunt menținute constante).
- Coeficientul de regresie indică valoarea cu care se modifică variabila dependentă atunci când variabila predictor se modifică cu o unitate. De exemplu, în TABELUL VIII.42 se poate observa că, în cazul României, valoarea coeficientului pentru variabila dependentă ce exprimă convingerile constructiviste ale profesorilor este $\beta=0,34$, variabila predictor fiind utilizarea metodelor ce implică activitatea elevilor în grupuri mici. Acest lucru înseamnă că o schimbare a variabilei independente cu o cantitate egală cu o deviație standard este asociată cu o schimbare de 0.34 deviații standard în variabila dependentă.
- De asemenea, trebuie reținut că în regresia multiplă valoarea fiecărui coeficient este influențată de celelalte variabile independente. Influența depinde de măsura în care variabilele predictor sunt corelate. Fiecare coeficient reprezintă de fapt efectul suplimentar pe care adăugarea variabilei în model îl are asupra variabilei dependente, atunci când toți ceilalți predictorii sunt menținuți constanți.
- Este foarte important de reținut că analiza de regresie liniară multiplă nu identifică relații de cauzalitate și nu pot fi trase concluzii în termeni de cauză și efect. Denumirile de variabilă independentă și variabilă dependentă sunt utilizate doar pentru a scrie forma matematică a unei funcții, iar perspectiva aleasă este în întregime bazată pe considerente teoretice.



VI.6 COOPERAREA ÎNTRE PROFESORI

Numeroase studii au analizat efectul cooperării dintre cadre didactice precum și dintre elevi. DuFour (2004) a folosit termenul de „comunități de învățare profesională” pentru a descrie un grup de educatori care lucrează ”împreună pentru a analiza și pentru a îmbunătăți metodele de predare la clasă ... răspunzând la un ciclu permanent de întrebări care promovează învățarea în echipă”. Totuși, unii cercetători au susținut că eficiența metodelor de cooperare depinde de structura colaborării. Această secțiune analizează profilul metodelor profesionale ale cadrelor didactice (inclusiv colaborarea cadrelor didactice) și modul în care acestea ar putea avea legătură cu caracteristicile cadrelor didactice, conducerea unității de învățământ și atmosfera în cadrul unității de învățământ.

Colaborarea profesională dintre cadrele didactice este mai puternică atunci când pune accentul pe schimbul de idei la un nivel mai profund (predarea în echipă la aceeași clasă, observarea orelor altor profesori, participarea la activități reunind mai multe clase, colaborarea la activități de formare profesională). Datele furnizate de studiul TALIS arată că aceste comportamente survin mai rar decât cele care caracterizează simplul schimb și coordonarea dintre cadrele didactice (fiind incluse aici comportamentele ce caracterizează o cooperare mai superficială, cum ar fi schimbul de materiale didactice între colegi, discuții despre elevi sau participarea comună la conferințe).

În medie, cât de des efectuați următoarele activități în această școală?

		Nicio- dată	Cel mult 1 dată pe an	De 2-4 ori pe an	De 5- 10 ori pe an	De 1-3 ori pe lună	Cel puțin 1 dată pe săptămâ- nă
Predarea în echipă în aceeași clasă	România	41%	16%	14%	6%	11%	12%
	Media internațională	42%	14%	13%	6%	7%	19%
Observarea orelor altor profesori și oferirea feedbackului	România	16%	18%	39%	14%	9%	4%
	Media internațională	45%	21%	19%	6%	5%	4%
Participarea la activități reunind mai multe clase și grupe de vârstă diferite (de exemplu: proiecte)	România	10%	18%	37%	20%	12%	4%
	Media internațională	21%	23%	32%	12%	7%	5%
Schimbul de materiale didactice cu ceilalți colegi	România	17%	11%	21%	19%	21%	11%
	Media internațională	7%	9%	20%	19%	24%	21%
Discutarea progreselor făcute de unii elevi	România	1%	2%	9%	11%	33%	44%
	Media internațională	3%	4%	14%	16%	26%	36%
Colaborarea cu alți profesori din școala mea pentru a aplica bareme comune de evaluare a progresului elevilor	România	12%	9%	19%	15%	27%	19%
	Media internațională	9%	10%	23%	17%	23%	18%
Participarea la ședințele de catedră	România	1%	3%	19%	25%	44%	7%
	Media internațională	9%	10%	18%	19%	23%	20%
Colaborarea la activități de formare profesională	România	6%	23%	39%	16%	11%	5%
	Media internațională	16%	21%	30%	16%	11%	7%

TABELUL VI.1: COOPERAREA ÎNTRE PROFESORI.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



TABELUL VI.1 facilitează comparația dintre nivelul cooperării între profesorii din învățământul gimnazial din România și media în țările participante la TALIS 2013. După cum se observă, procentajul profesorilor care nu s-au angajat niciodată în activități de colaborare mai complexe este mai mare decât procentajul celor care nu s-au angajat în activități reprezentând forme mai simple de colaborare. Se observă însă că nivelul declarat al colaborării între profesori este mai bun în România decât media la nivel internațional, procentajele profesorilor care declară că nu s-au angajat niciodată în astfel de activități fiind în general mai mici.

Regresia liniară multiplă a fost utilizată din nou, de această dată pentru a analiza legătura dintre cooperarea între profesori și participarea profesorilor la activitățile de formare profesională. În acest scop, au fost definiți doi indici care caracterizează cooperarea dintre profesori (unul care caracterizează o colaborare mai superficială, iar cel de al doilea o colaborare mai profundă). Primul indice caracterizează schimbul și coordonarea dintre cadrele didactice și a fost definit pe baza răspunsurilor prin care profesorii au declarat cât de des (pe o scală de la 1 la 6) au loc următoarele acțiuni:

- Schimbul de materiale didactice cu ceilalți colegi
- Discutarea progreselor făcute de unii elevi
- Colaborarea cu alți profesori din școală, pentru a aplica bareme comune de evaluare a progresului elevilor
- Participarea la ședințele de catedră

Indicele care măsoară colaborarea profesională la nivel mai profund a fost calculat pe baza răspunsurilor prin care profesorii au declarat cât de des sunt angajați în următoarele activități:

- Predarea în echipă în aceeași clasă
- Observarea orelor altor profesori și oferirea feedbackului
- Participarea la activități reunind mai multe clase și grupe de vârstă diferite (de exemplu: proiecte)
- Colaborarea la activități de formare profesională

Rezultatele acestor analize (care sunt prezentate în TABELUL VIII.43 și TABELUL VIII.44 din ANEXE) arată că, în majoritatea țărilor participante, toate formele de activități de dezvoltare profesională sunt corelate pozitiv cu ambii indecși care măsoară nivelul cooperării dintre profesori (deși unele mai mult decât altele), indicând că activitățile de dezvoltare profesională pot conduce la o colaborare profesională mai bună între cadrele didactice. Având în vedere caracteristicile studiului TALIS și ținând cont că dependențele au fost observate în toate țările participante, este mai util să identificăm tendințele generale observate decât să studiem mărimea efectelor identificate. Astfel, atât pentru colaborarea profesională cât și pentru schimbul de idei și coordonarea activităților de predare, cele trei activități de dezvoltare profesională cu cel mai mare număr de legături pozitive semnificative cu variabilele dependente sunt participarea la un grup de discuții al cadrelor didactice în vederea dezvoltării profesionale, cercetarea individuală sau în colaborare pe o anumită temă de interes și îndrumarea și/sau interasistența sau instruirea.

Aceste observații sugerează că participarea la diferite forme de dezvoltare profesională poate facilita promovarea comportamentului de colaborare între cadrele didactice. Dacă se dorește promovarea colaborării profesionale, aceste tipuri de activități de dezvoltare profesională, care sunt corelate pozitiv cu cooperarea profesională, ar putea fi punctul central al viitoarelor eforturi strategice.



Evident, nu toți profesorii cooperează profesional în aceeași măsură, chiar dacă își desfășoară activitatea în aceeași școală. Varianța este o măsură a gradului în care indicatorii studiați se abat de la medie. Analiza de varianță a permis identificarea varianței care provine de la nivelul profesorului, de la nivelul școlii și respectiv de la nivelul țării. Analiza are implicații clare în direcționarea intervențiilor necesare pentru a influența cooperarea dintre profesori. Rezultatele sunt prezentate grafic în FIGURA VI.5. Se observă că numai aproximativ 8% din varianța totală este datorată factorilor de la nivelul școlii, iar cea mai mare parte din varianță (aproximativ 70% pentru ambii indici) rămâne la nivel individual (profesor). Aproximativ un sfert din varianța indicilor ce caracterizează cooperarea dintre profesori este datorată țării, ceea ce sugerează că disponibilitatea de a coopera profesional cu ceilalți profesori pare a fi influențată și de factori culturali. Apare astfel clar că pentru a produce schimbări în nivelul cooperării dintre profesori trebuie acționat în sensul dezvoltării profesionale a acestora.

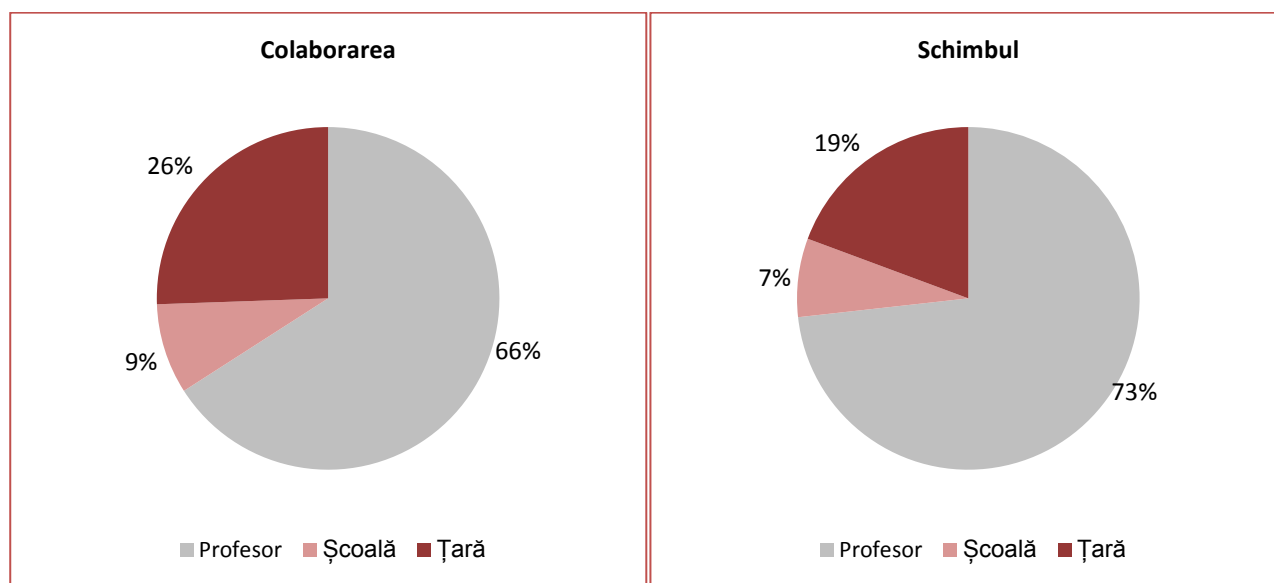


FIGURA VI.5: DISTRIBUȚIA VARIANȚEI CELOR DOI INDICI CARE CARACTERIZEAZĂ COOPERAREA ÎNTRE PROFESORI, ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR, DATORATĂ INFLUENȚEI FACTORILOR DE LA NIVELUL PRECIZAT

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

VI.7 MEDIUL ȘCOLAR

Numeroase studii arată că atmosfera din clasă poate influența atât procesul de învățare a elevilor cât și comportamentele socio-emoționale. De exemplu, cercetătorii au constatat că o atmosferă pozitivă în clasă este asociată atât cu rezultatele cognitive cât și cu cele motivaționale, inclusiv performanțe academice îmbunătățite, motivație, participare, satisfacție școlară, respect de sine și mai puține probleme de disciplină. Într-adevăr, problemele de disciplină duc la scurtarea timpului de predare și, în cele din urmă, influențează procesul de învățare a elevilor. Atmosfera din clasă poate fi caracterizată cu ajutorul unor indicatori legați de disciplină. Ne putem face o idee despre disciplina din clasă analizând distribuția timpului alocat de profesor procesului efectiv de predare-învățare și a timpului alocat păstrării disciplinei în clasă. În FIGURA VI.6 este prezentată, comparativ între țările participante, proporția medie a timpului alocat de profesor diverselor activități specificate, conform declarațiilor acestora. În țările participante, cadrele didactice au raportat că alocă cea mai mare parte a timpului (79%) activităților de predare-învățare (TABELUL VIII.45 din ANEXE). În România, aproximativ 82% din timpul total al unei ore este alocat procesului efectiv de predare – învățare.



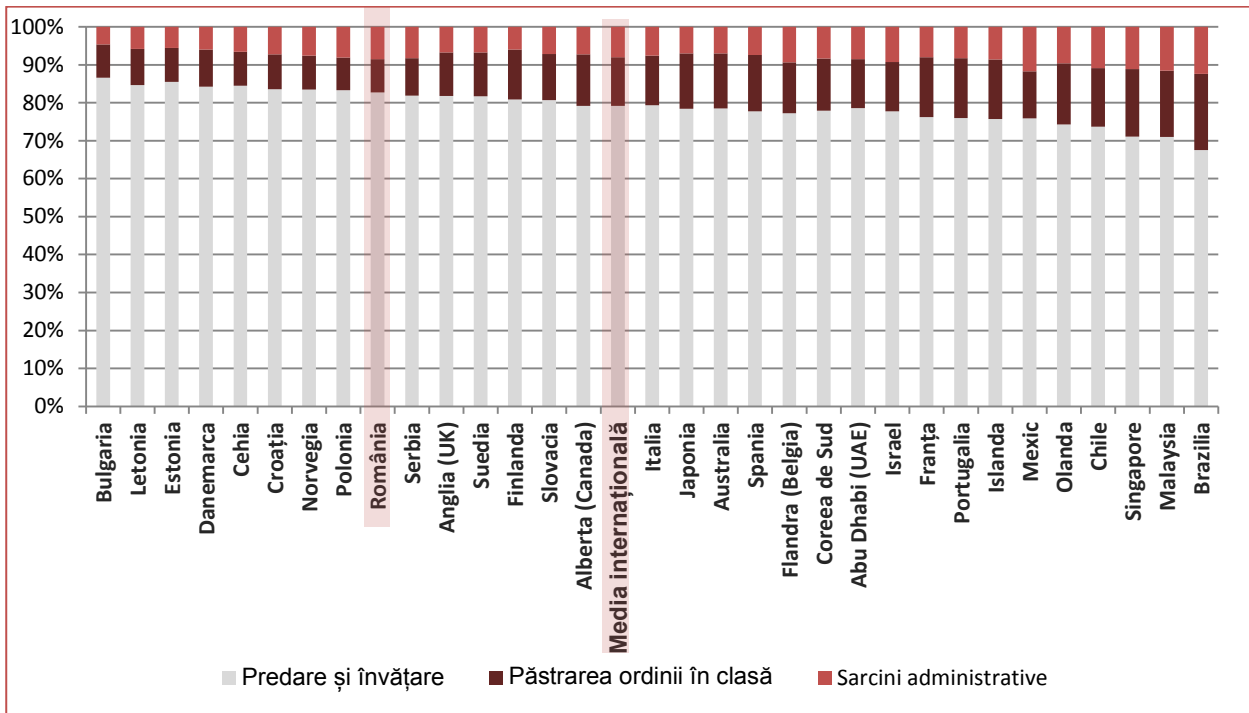


FIGURA VI.6: PROPOȚIA MEDIE A TIMPULUI PE CARE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR O ALOCĂ ÎNTR-O ORĂ ACTIVITĂȚILOR PRECIZATE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Păstrarea ordinii în clasă, de regulă cea mai mare preocupare a cadrelor didactice debutante, ocupă în medie 13% din timpul cadrelor didactice din țările participante. Sarcinile administrative necesită cea mai mică parte din timpul unei ore de curs (8%), în comparație cu celelalte două categorii. Nu există nicio îndoială că procesul efectiv de predare-învățare trebuie să reprezinte componenta majoră a duratei orei de curs. Rezultatele studiului TALIS confirmă acest lucru, cadrele didactice raportând alocarea unei medii de 79% din durata orei de curs procesului efectiv de predare-învățare. Trebuie remarcat și faptul că, din declarațiile cadrelor didactice care predau în învățământul gimnazial din România, reiese faptul că 25% dintre profesori alocă mai mult de 90% din durata orei procesului efectiv de predare și învățare, 25% dintre profesori alocă aceluiași proces între 85% și 90% din oră și încă un sfert dintre profesori alocă predării și învățării între 80% și 85% din durata orei. Din acest punct de vedere, situația în România este cu mult mai bună decât media la nivel internațional.

	România	Media la nivel internațional
La începutul lecției, trebuie să aștept destul de mult pentru ca elevii să se liniștească.	12%	29%
Elevii din clasă se străduiesc să creeze o atmosferă plăcută de lucru.	85%	71%
Pierd destul de mult timp din cauza elevilor care întrerup lecția.	15%	30%
Există multe zgomote care deranjează ora de curs.	14%	26%

TABELUL VI.2: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU DECLARAT CĂ SUNT DE ACORD CU AFIRMAȚIILE

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

TABELUL VI.2 conține informații descriptive despre atmosfera din clasă, facilitând comparația dintre situația din România și media la nivel internațional. Așa cum arată tabelul, 85% dintre profesorii din România consideră că elevii se străduiesc să creeze o atmosferă plăcută de lucru (față de o medie de 71% la nivel internațional). Aproape o treime dintre profesori, la nivel internațional, pierd destul de mult timp la începutul orei pentru ca elevii să se liniștească (față de puțin peste 10% în România). De asemenea, în medie la nivel internațional, unul din patru profesori consideră că în clasă e mult zgomot, care deranjează ora de curs (față de 14% în România). TABELUL VIII.46 din ANEXE conține informații despre atmosfera din clasă în țările participante la TALIS 2013.

În TABELUL VIII.47 din ANEXE sunt prezentați coeficienții de corelație, calculați separat pentru fiecare țară, între proporția din durata orei care este alocată efectiv predării și învățării și disciplina din clasă. Se constată că există o corelație destul de puternică între timpul alocat predării și învățării și atmosfera din clasă. În România, coeficientul de corelație este 0,31, iar coeficientul de corelație mediu la nivel internațional este 0,48. Această corelație pozitivă sprijină ideea că o disciplină mai bună în clasă este asociată cu o durată mai mare alocată predării și învățării.

Eforturile direcționate către sprijinirea profesorilor în creșterea abilității de a gestiona eficient clasa, reducând întreruperile și zgomotul, ar trebui să conducă la creșterea timpului alocat învățării. În cele din urmă, acest lucru trebuie să conducă la creșterea oportunităților de învățare pentru elevi. Această observație este în legătură și cu una dintre constatările din capitolul IV, în care s-a precizat că una dintre nevoile de formare profesională raportate de 14% dintre profesorii din România este legată de comportamentul elevilor și managementul clasei.

Pentru a obține mai multe informații referitoare la disciplina din clasă, varianța a fost împărțită în varianță care provine de la nivelul profesorului, de la nivelul școlii și respectiv de la nivelul țării.

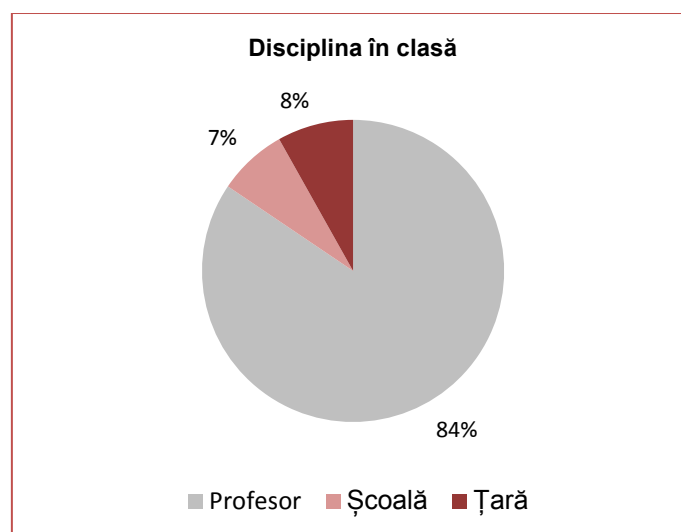


FIGURA VI.7: DISTRIBUȚIA VARIANȚEI INDICELUI CARE CARACTERIZEAZĂ DISCIPLINA DIN CLASĂ, DATORATĂ INFLUENȚEI FACTORILOR DE LA NIVELUL PRECIZAT

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Figura VI.7 conține informații despre separarea varianței indicelui disciplinei în clasă în trei componente, datorate factorilor de la nivelul profesorului, de la nivelul școlii, respectiv de la nivelul țării. Se observă că varianța datorată factorilor de la nivelul țării și respectiv celor de la nivelul școlii este minimă (8%, respectiv 7%). Aceste proporții indică faptul că cea mai mare parte din varianță

(84%) în ceea ce privește disciplina din sala de clasă este datorată factorilor care țin de profesor. Cu alte cuvinte, climatul disciplinar din clasă depinde mai puțin de societatea din care face parte școala decât de metodele și practicile pedagogice puse în aplicare de profesor în sala de clasă.

VI.8 CONCLUZII

Datele oferite de cercetări indică faptul că atunci când cadrele didactice cooperează și lucrează împreună, se produc schimbări care generează un proces de învățare, școli și clase mai eficiente. Rezultatele studiului TALIS sunt în concordanță cu concluziile generale ale literaturii de specialitate. Datele studiului TALIS indică, în mod deosebit, că profesorii au colaborat mai mult cu colegii lor mai ales atunci când activitățile de dezvoltare profesională le-au oferit ocazia de a discuta cu ceilalți profesori și de a asigura activități de îndrumare și instruire. Așadar, factorii de decizie și directorii unităților de învățământ pot sprijini activitățile de dezvoltare profesională dacă profesorii li se oferă mai multe ocazii de a se îndruma reciproc și de a dezvolta legături puternice. În plus, cadrele didactice trebuie încurajate să caute oportunități de discuții și îndrumare pentru a îmbunătăți cooperarea, pentru a construi încrederea și pentru a promova un climat pozitiv în cadrul unităților de învățământ.

Atmosfera în cadrul unității de învățământ este un alt factor major care influențează procesul de predare-învățare. Cercetările au arătat că o conducere eficientă a unității de învățământ generează atât eficiența personală cât și eficiența colectivă a cadrelor didactice orientate către crearea unor unități de învățământ eficiente. Rezultatele studiului TALIS sunt în conformitate cu concluziile din literatura existentă. Într-adevăr, rezultatele studiului TALIS indică faptul că, atunci când atmosfera din unitatea de învățământ este bună, cadrele didactice sunt mai dispuse să coopereze.

De asemenea, cooperarea cadrelor didactice poate promova o atmosferă pozitivă în cadrul unităților de învățământ. Dacă atmosfera din unitatea de învățământ este bună și cadrele didactice lucrează împreună în mod productiv, acest lucru se poate traduce în existența unui mediu școlar care facilitează învățarea elevilor.

Un climat pozitiv de disciplină la clasă se traduce într-un procentaj mai mare din durata orei de curs alocat procesului efectiv de predare, prin câștigarea timpului care ar fi fost alocat soluționării problemelor de comportament nedorite.

Rezultatele analizelor TALIS sunt în conformitate cu concluziile generale ale cercetărilor privind mediul școlar din clasă. Directorii unităților de învățământ, factorii de decizie din educație și alți actori educaționali pot îmbunătăți mediul școlar oferind cadrelor didactice oportunități de dezvoltare profesională sau intervenții axate pe utilizarea mai eficientă a duratei orei de curs. În plus, cadrele didactice trebuie să caute oportunități de promovare a unui mediu școlar pozitiv și sănătos. De exemplu, cadrele didactice pot construi legături puternice, bazate pe încredere, atât cu părinții cât și cu copiii, constatându-se eficiența acestei metode în promovarea unui mediu școlar pozitiv și minimizarea problemelor de comportament nedorite la clasă. Obiectivul general ar fi maximizarea oportunităților de învățare în timpul orei de curs, pentru toți elevii.



VII. IMPORTANȚA EFICIENȚEI PERSONALE ȘI A SATISFACȚIEI PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

În acest capitol este vizată percepția cadrelor didactice asupra eficienței personale și a satisfacției profesionale. Eficiența personală se referă la nivelul de încredere al cadrelor didactice în propriile abilități, în timp ce satisfacția profesională reprezintă sentimentul de împlinire și mulțumire pe care cadrele didactice îl experimentează prin munca lor. Sunt analizate de asemenea unele dintre temele dezbătute anterior în acest raport (dezvoltarea profesională, evaluarea și feedbackul, conducerea unității de învățământ, caracteristicile cadrelor didactice) și se investighează dacă acestea influențează sentimentele cadrelor didactice de eficiență personală și satisfacție profesională. Apoi, discuția se mută asupra caracteristicilor cadrelor didactice și ale unităților de învățământ care ar putea ajuta la diminuarea efectelor situațiilor potențial dificile pentru cadrele didactice.

În teoria cognitiv-socială, eficiența personală reprezintă convingerile persoanelor privind propriile capacități de a duce la bun sfârșit o anumită acțiune. În educație, cercetările au arătat că eficiența personală a elevilor are o influență importantă asupra rezultatelor școlare și comportamentului acestora. Cu toate acestea, există din ce în ce mai multe dovezi potrivit cărora sentimentul cadrelor didactice de eficiență personală, în termeni de educație eficientă, participarea elevilor și gestionarea clasei, este de asemenea un factor important în influențarea rezultatelor școlare ale elevilor, contribuind astfel la creșterea satisfacției profesionale a cadrelor didactice. La rândul său, satisfacția profesională reprezintă un sentiment de împlinire și mulțumire rezultat din exercitarea unei activități profesionale, iar satisfacția profesională a cadrelor didactice constă din satisfacția dată de profesie și de mediul de lucru. Cercetările arată că, deși cadrele didactice sunt în general mulțumite de aspectele muncii lor care țin de activitatea didactică, precum sarcinile de lucru și dezvoltarea profesională, acestea au tendința de a fi nemulțumite de alte aspecte legate de exercitarea activității lor – de exemplu, condițiile de lucru, relațiile interpersonale și salariile.

Unele studii au demonstrat asocieri pozitive între eficiența personală a cadrelor didactice, rezultatele mai bune ale elevilor și motivația acestora, precum și metodele pedagogice, entuziasmul, angajamentul, satisfacția profesională și comportamentul pedagogic al cadrelor didactice. Pe de altă parte, nivelurile mai scăzute de eficiență personală au fost legate de dificultățile întâmpinate de cadrele didactice în ceea ce privește comportamentul inadecvat al elevilor, cadrele didactice fiind astfel mai pesimiste în legătură cu învățarea elevilor, experimentând niveluri mai mari de stres profesional și niveluri mai scăzute de satisfacție profesională.

Această legătură pozitivă dintre eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice este deosebit de importantă deoarece există dovezi empirice în sprijinul asocierii pozitive dintre satisfacția profesională și performanța profesională în multe domenii. S-a constatat că angajamentul profesional are un rol important în această legătură, satisfacția profesională ducând la un angajament mai mare care, la rândul său, generează o performanță profesională mai bună. În plus, satisfacția profesională joacă un rol esențial în atitudinile și eforturile depuse de cadrele didactice în activitatea zilnică cu elevii. Prin urmare, explorarea legăturii dintre eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice poate avea implicații în ceea ce privește păstrarea în profesie și angajamentul cadrelor didactice, performanța profesională și, prin extensie, rezultatele școlare ale elevilor.

În ciuda dovezilor existente în ceea ce privește legătura dintre eficiența personală a cadrelor didactice și rezultatele procesului de învățare, se cunosc totuși foarte puține lucruri despre modul în care satisfacția profesională și eficiența personală a cadrelor didactice sunt legate una de cealaltă și de

caracteristici demografice importante cum ar fi experiența profesională a cadrelor didactice, sexul, nivelul de educație și nivelul profesional. Aceste informații sunt importante deoarece sentimentele de eficiență personală și satisfacție profesională la locul de muncă nu sunt statice și reflectă un proces de dezvoltare de-a lungul vieții, modificându-se în funcție de caracteristicile personale și de factori contextuali.

Cercetările par să indice că eficiența personală a cadrelor didactice este cea mai maleabilă în prima etapă din cariera acestora, ulterior crescând și devenind mai stabilă pe măsură ce cadrele didactice câștigă experiență. Totuși, Klassen și Chiu (2010) au raportat o legătură non-lineară între eficiența personală a cadrelor didactice și experiența profesională, eficiența personală a cadrelor didactice crescând odată cu experiența în etapa inițială și de mijloc a carierei acestora, dar diminuându-se în etapa finală a carierei lor. Se pare că etapa de mijloc și cea finală aduc propriile provocări ce pot afecta eficiența personală și satisfacția profesională. Pentru cadrele didactice, combinația dintre experiențele reușite din trecut, susținerea verbală din partea directorilor, elevilor, colegilor și părinților, precum și oportunitățile de observare a colegilor cu performanțe deosebite construiește eficiența personală în procesul de predare. Influența surselor de eficiență personală se poate schimba totuși de-a lungul carierei unui cadru didactic, convingerea verbală și factorii contextuali jucând un rol mai important pentru profesorii debutanți decât pentru cei mai experimentați.

În studiul TALIS 2013, pe baza răspunsurilor profesorilor, au fost calculați câțiva indici care caracterizează eficiența personală și satisfacția profesională. TALIS a cuantificat trei aspecte ale eficienței personale a cadrelor didactice: eficiența gestionării clasei, eficiența educației și eficiența angajamentului elevilor și încă două aspecte ale satisfacției profesionale a cadrelor didactice: satisfacția oferită de profesie și cea oferită de mediul de lucru actual.

Indicele **Eficiența gestionării clasei** este alcătuit luând în considerare răspunsurile profesorilor la întrebările care vizează:

- Controlul comportamentului inadecvat în clasă
- Clarificarea așteptărilor legate de comportamentul elevilor
- Determinarea elevilor să respecte regulile clasei
- Calmarea elevilor care perturbă orele sau sunt gălăgioși

Indicele **Eficiența educației** este alcătuit luând în considerare răspunsurile profesorilor la întrebările care vizează:

- Elaborarea unor întrebări adecvate adresate elevilor
- Utilizarea unei multitudini de strategii de evaluare
- Oferirea unei explicații alternative, de exemplu, atunci când elevii sunt confuzi
- Implementarea unor strategii educaționale alternative la clasă

Indicele **Eficiența angajamentului elevilor** este alcătuit luând în considerare răspunsurile profesorilor la întrebările care vizează:

- Determinarea elevilor să creadă că se pot descurca bine în ce privește activitatea școlară
- Sprijinul acordat elevilor pentru a aprecia procesul de învățare
- Motivarea elevilor cu un interes scăzut în activitatea școlară
- Sprijinul acordat elevilor pentru a dezvolta o gândire critică

Indicele **Satisfacția mediului de lucru curent** este alcătuit luând în considerare răspunsurile profesorilor la întrebările care vizează:

- Aș vrea să mă transfer în altă școală, dacă s-ar putea



- Îmi place să lucrez în această școală
- Aș recomanda școala mea ca fiind un loc de muncă bun
- În general, sunt mulțumit(ă) de locul meu de muncă

Indicele **Satisfacția profesiei** este alcătuit luând în considerare răspunsurile profesorilor la întrebările care vizează:

- Avantajele de a fi profesor depășesc cu siguranță dezavantajele
- Dacă aș putea decide din nou, aș alege tot meseria de profesor
- Regret că am decis să devin profesor
- Mă întreb dacă ar fi fost mai bine să aleg altă profesie

Pentru început, vom studia factorii individuali care alcătuiesc indicii amintiți anterior. Datele din TABELUL VIII.48 arată că, în majoritatea țărilor participante la studiul TALIS, cele mai multe cadre didactice au raportat că au convingeri ce implică niveluri ridicate de eficiență personală. Comparația dintre situația statistică a răspunsurilor profesorilor din România și media la nivel internațional este prezentată în TABELUL VII.1.

	România	Media la nivel internațional
Să determin elevii să realizeze faptul că pot avea rezultate școlare bune	97,9%	85,8%
Să ajut elevii să aprecieze actul de învățare	95,1%	80,7%
Să pregătesc întrebări bune pentru elevi	98,9%	87,4%
Să controlez comportamentul perturbator în clasă	97,8%	87,0%
Să motivez elevii care sunt foarte puțin interesați de activitatea lor școlară	88,7%	70,0%
Să îmi expun clar așteptările cu privire la comportamentul elevilor	98,5%	91,3%
Să ajut elevii să gândească critic	93,4%	80,3%
Să determin elevii să respecte regulamentul clasei	97,7%	89,4%
Să liniștesc un elev gălăgios sau perturbator	97,7%	84,8%
Să utilizez strategii de evaluare variate	98,0%	81,9%
Să ofer explicații alternative atunci când elevii au nelămuriri	99,4%	92,0%
Să implementez în clasă strategii de instruire alternative	93,2%	77,4%

TABELUL VII.1: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ SIMT CĂ REUȘESC ÎN MARE MĂSURĂ SAU ÎNTR-O ANUMITĂ MĂSURĂ SĂ ÎNTREPRINDĂ ACȚIUNILE INDICATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În medie, în țările participante, între 80% și 92% dintre cadrele didactice au raportat că pot convinge adesea elevii să creadă că pot obține rezultate școlare bune, că îi pot ajuta să aprecieze procesul de învățare, că pot elabora întrebări adecvate elevilor, că pot controla comportamentul perturbator în clasă, că pot clarifica așteptările legate de comportamentul elevilor, că pot ajuta elevii să dezvolte o gândire critică, că pot determina elevii să respecte regulile clasei, că pot calma elevii care manifestă comportament perturbator, că pot utiliza o mulțime de strategii de evaluare și că pot oferi explicații alternative atunci când elevii sunt confuzi. În România, aceste procentaje sunt între 95% și 99%. În schimb, atât motivarea elevilor care prezintă un interes scăzut în activitatea școlară (70% la nivel

internațional, 88% în România) cât și implementarea unor strategii educaționale alternative (77% la nivel internațional, 93% în România) par să fie relativ mai dificile, în medie, pentru cadrele didactice din țările participante la studiul TALIS.

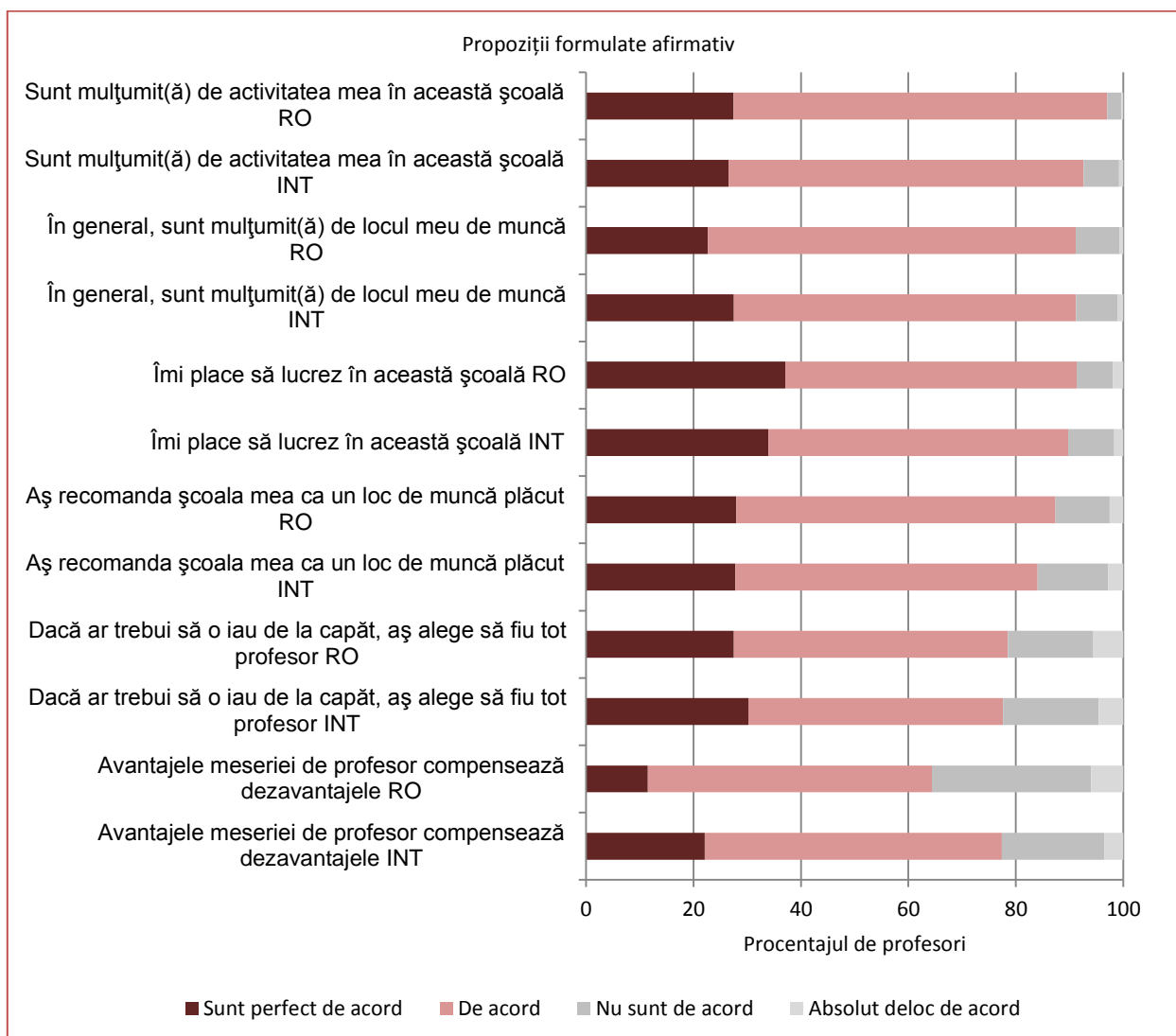


FIGURA VII.1: SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR. PROCENTAȚUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE ȘI-AU EXPRIMAT OPINIA REFERITOARE LA AFIRMAȚIILE PRECIZATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

În ceea ce privește satisfacția profesională, procentajele profesorilor care s-au declarat de acord cu afirmațiile prin intermediul cărora a fost analizat acest indicator sunt prezentate detaliat în TABELUL VIII.49. Compararea între situația din România și media la nivel internațional este facilitată de diagramele din FIGURA VII.1 și FIGURA VII.2. În aceste figuri, informația corespunzătoare României are indicativul RO, iar cea corespunzătoare mediei la nivel internațional indicativul INT. În medie, 91% dintre profesorii din țările participante au declarat că sunt în general satisfăcuți profesional, 93% dintre profesori au declarat că sunt mulțumiți cu performanța lor în școala actuală, 84% ar recomanda școala lor ca pe un loc de muncă bun, iar 90% spun că ei se bucură că lucrează în școala actuală. După

cum se observă în FIGURA VII.1 și FIGURA VII.2, în România aceste procentaje au valori destul de apropiate de mediile la nivel internațional.

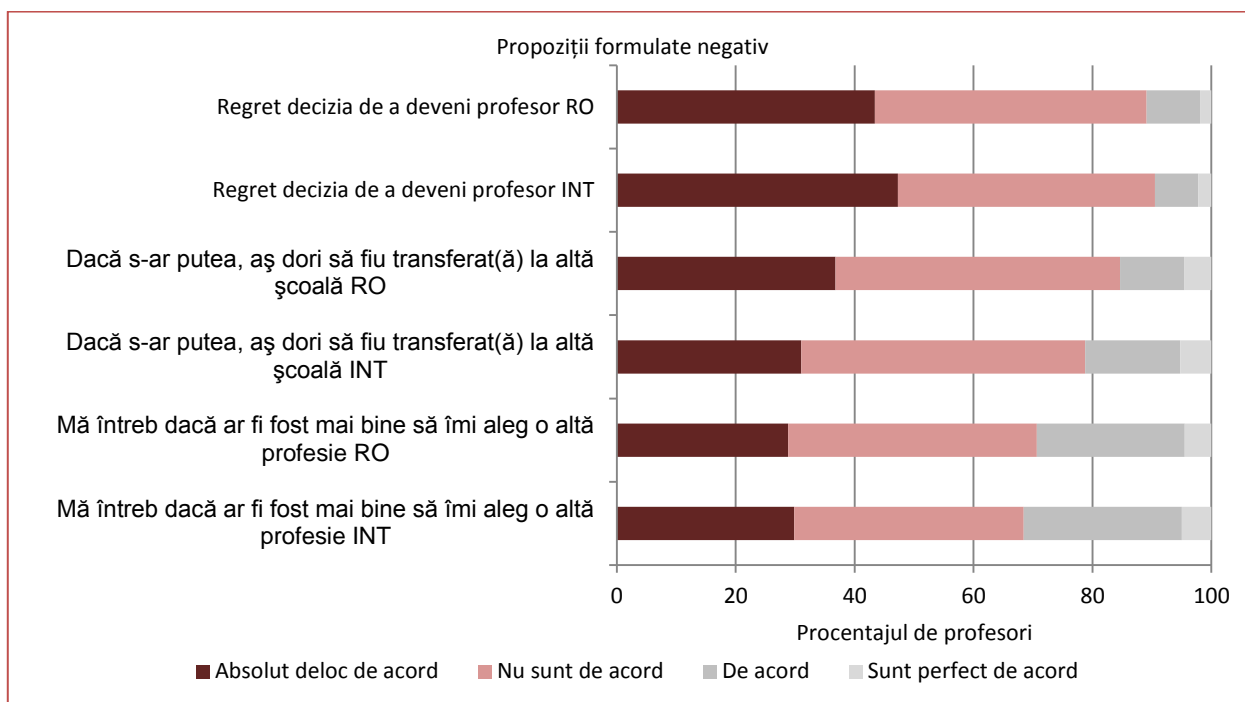


FIGURA VII.2: SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR. PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE ȘI-AU EXPRIMAT OPINIA REFERITOARE LA AFIRMAȚIILE PRECIZATE.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Datele din TABELUL VIII.49 din ANEXE arată că doar aproximativ o treime dintre toate cadrele didactice (atât în România cât și în medie la nivelul țărilor participante la TALIS 2013) consideră că profesia lor este apreciată în societate. Aceasta este o concluzie importantă în sine, deoarece chiar și percepția aprecierii unei profesii poate afecta recrutarea sau păstrarea candidaților. Situația este prezentată grafic în diagrama din FIGURA VII.3.

Analizele suplimentare clarifică factorii ce ar putea influența percepțiile cadrelor didactice în acest domeniu. Un aspect interesat este că, în 28 dintre țările participante la studiul TALIS (printre care și România), măsura în care cadrele didactice pot participa la procesul de luare a deciziilor are o asociere pozitivă puternică cu probabilitatea de a considera că profesia este apreciată în societate. În 17 dintre țările participante (printre care și în România) s-a constatat că profesorii cu vechime mai mare consideră în mai mică măsură că meseria de profesor este valorizată de societate.

Prin urmare, deși datele furnizate de studiul TALIS arată că majoritatea cadrelor didactice din țările participante sunt mulțumite de locurile lor de muncă, mai puțin de o treime consideră că profesia lor este apreciată în societate. O imagine negativă asupra acestei profesii, fie a societății ca un întreg, fie percepută de către cadrele didactice, poate influența recrutarea unor profesioniști de înaltă calitate și poate afecta decizia cadrelor didactice de a rămâne fideli acestei profesii. Multe țări au implementat politici cu scopul de a crește prestigiul acestei profesii pentru a evita astfel de probleme. Ar fi necesare analize aprofundate pentru a studia originile acestor percepții negative și pentru a specifica aspectele acestei profesii care generează percepțiile negative.

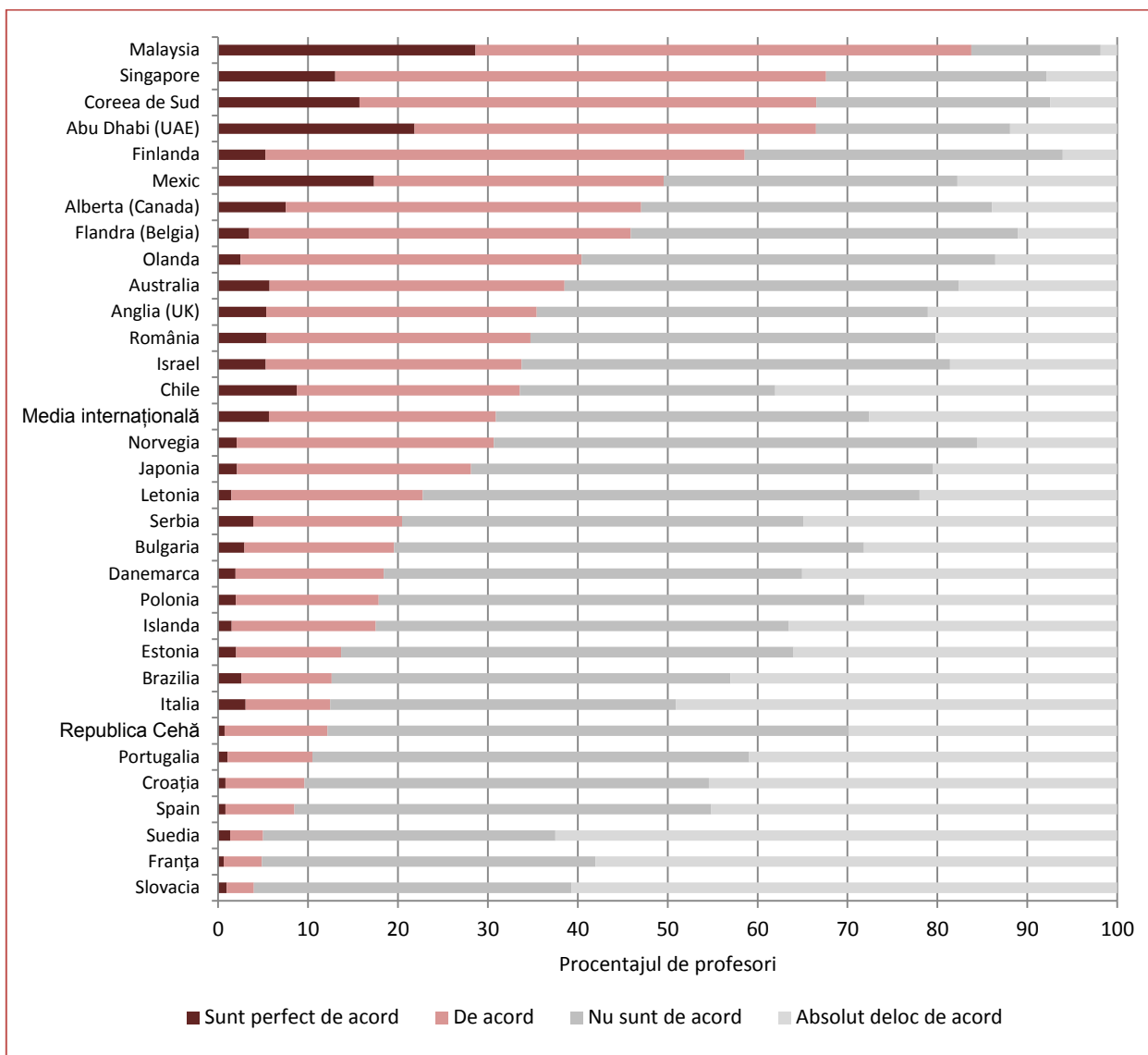


FIGURA VII.3: PĂREREA PROFESORILOR DESPRE AFIRMAȚIA CĂ SOCIETATEA APRECIAZĂ MESERIA DE PROFESOR.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

VII.1 EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT CU CARACTERISTICILE DEMOGRAFICE ALE ACESTORA

Într-o anumită măsură, nivelurile de eficiență personală și satisfacție profesională a cadrelor didactice pot fi influențate de caracteristicile demografice ale fiecărui cadru didactic. Sexul cadrelor didactice, anii de experiență în predare și orice tip de formare de care au beneficiat în termeni de conținut al disciplinei predate sau pedagogie și practică la clasă cu privire la disciplina predată pot fi legate de gradul de încredere în propriile abilități și de sentimentele pe care le au pentru profesia lor.

În FIGURA VII.4 și FIGURA VII.5 este ilustrată legătura dintre eficiența personală și satisfacția profesională, pe de o parte, și experiența în predare, pe de altă parte. Pentru a exprima nivelul de experiență profesională profesorii au fost împărțiți în grupe în funcție de vechime (5 ani sau sub, 6 - 10

ani vechime, 11 -15 ani, 16 – 20 de ani, 21 – 25 de ani, 26 – 30 de ani, respectiv peste 31 de ani vechime). Pentru fiecare dintre aceste grupe a fost calculată valoarea medie a indicelui care exprimă nivelul eficienței personale, respectiv nivelul satisfacției profesionale. Deși este important să remarcăm că aceste figuri arată că există doar o mică variație a valorilor medii ale indicilor, diferitele tendințe lineare oferă informații interesante. În ceea ce privește eficiența personală a cadrelor didactice (FIGURA VII.4), există o tendință general crescătoare în funcție de intervalele de experiență. Este interesant faptul că legătura dintre experiența în predare și satisfacția profesională pare să spună altceva. FIGURA VII.5 indică o relație în formă de U. Acest lucru înseamnă că, în medie, în țările participante, satisfacția profesională scade ușor în primii 15 ani de predare. Totuși, ulterior, apare o asociere pozitivă. Acest lucru înseamnă că, pentru cadrele didactice foarte experimentate din țările participante la studiul TALIS, experiența profesională de mai mulți ani are legătură cu creșterea ușoară a nivelului satisfacției profesionale.

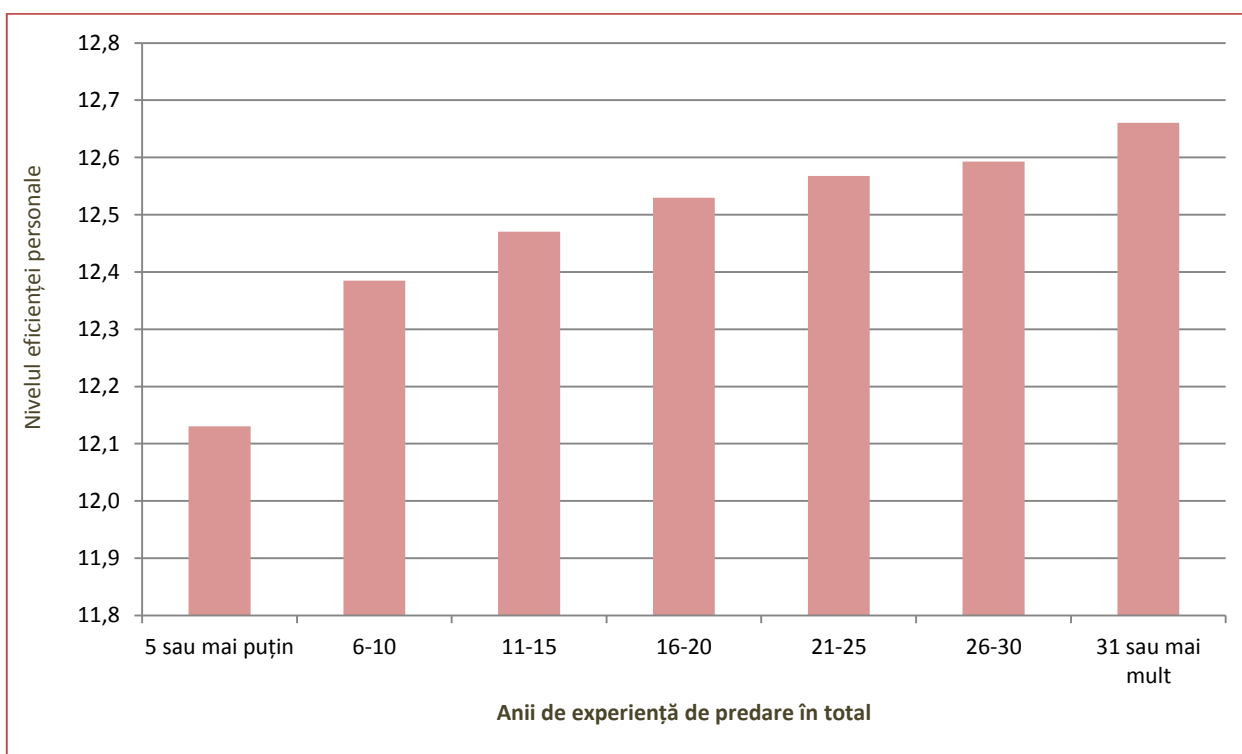


FIGURA VII.4: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL EFICIENȚEI PERSONALE ȘI EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Analiza de regresie liniară efectuată a arătat că măsura în care elementele de conținut, pedagogie și practică pedagogică sunt incluse în formarea cadrelor didactice are un efect mai redus, dar semnificativ asupra eficienței personale și satisfacției profesionale a cadrelor didactice. Același model se observă în aproape toate țările: cu cât cadrele didactice raportează mai puțin includerea acestor trei elemente în educația formală, cu atât sunt mai scăzute nivelurile lor de eficiență personală și satisfacție profesională. Aceste observații subliniază importanța existenței în educația formală a cadrelor didactice a elementelor de conținut, pedagogie și practică pedagogică la disciplinele specifice predate.

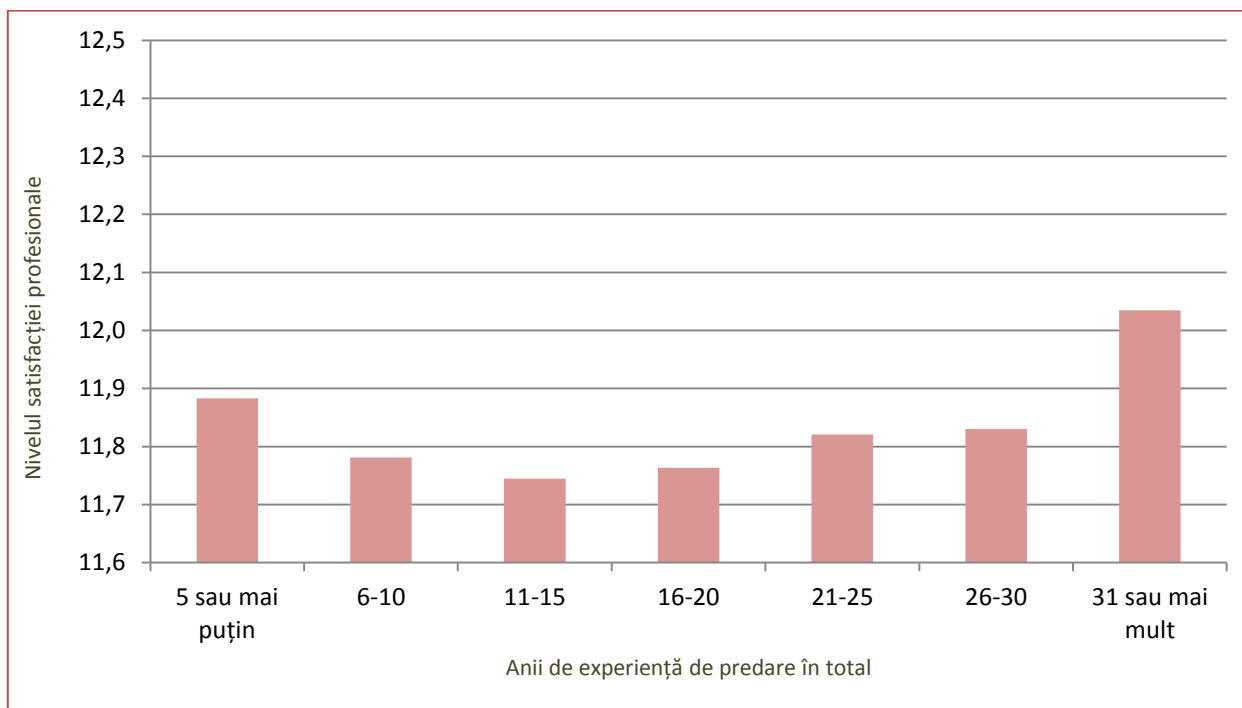


FIGURA VII.5: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL SATISFACȚIEI PROFESIONALE ȘI EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

VII.2 EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI SATISFACȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT CU MEDIUL ȘCOLAR

Anumite caracteristici specifice clasei pot îngreuna activitatea unui cadru didactic. Orele de predare în cadrul cărora un procent mare de elevi au randament de învățare diferit, existența elevilor cu cerințe educaționale speciale sau cu probleme de comportament pot afecta eficiența personală și satisfacția profesională a cadrului didactic, mai ales dacă acesta nu este beneficiar de pregătire sau sprijin corespunzător. Majoritatea dovezilor empirice din acest domeniu provin din studii care vizează cadrele didactice pentru elevii cu nevoi speciale. Analiza din Capitolul IV a identificat faptul că procesul de predare pentru elevii cu nevoi speciale reprezintă unul dintre domeniile în care cadrele didactice au cea mai mare nevoie de dezvoltare profesională. Alte studii au arătat că profesorii elevilor cu nevoi speciale sunt predispuși la niveluri scăzute de satisfacție profesională și eficiență personală și au șanse mai mari să părăsească unitatea de învățământ decât colegii lor care predau la clase fără elevi cu nevoi speciale. Acest lucru se întâmplă în special dacă predau elevilor cu probleme emoționale sau comportamentale. În plus, mulți profesori care predau copiilor cu probleme emoționale sunt stresați din cauza lipsei anumitor competențe și/sau experienței necesare pentru a preda acestor copii.

În această secțiune sunt analizate atât asocierile dintre eficiența personală și satisfacția profesională pe de o parte și caracteristicile legate de dificultățile clasei. În studiul TALIS clasele sunt considerate a fi dificile dacă mai mult de 10% dintre elevi au rezultate școlare slabe sau mai mult de 10% dintre elevi au probleme de comportament. Clasele în care 10% sau mai mulți dintre elevi sunt supradotați sunt de asemenea incluse în această categorie, deoarece procesul de predare pentru o gamă largă de abilități ale elevilor poate fi de asemenea dificil.

Analiza relației dintre caracteristicile claselor cu dificultăți și eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice a fost efectuată cu ajutorul metodei regresiei liniare multiple și a identificat aspecte interesante în țările participante la studiul TALIS. Cadrele didactice care predau în clase unde mai mult de o zecime dintre elevi au rezultate școlare slabe sau probleme de comportament prezintă niveluri semnificativ mai scăzute de eficiență personală și satisfacție profesională în multe dintre țările participante la studiul TALIS, inclusiv România. În TABELUL VIII.50 și Tabelul VIII.51 sunt prezentate, pentru țările în care dependența găsită a fost semnificativă din punct de vedere statistic, valorile pantei liniei de regresie a nivelului eficienței personale și respectiv a nivelului satisfacției profesionale în funcție de caracteristicile clasei în învățământul secundar inferior. Mai mult, în România, procesul de predare pentru clase compuse din mai mulți elevi cu probleme de comportament este asociat cu niveluri mai scăzute de eficiență personală și niveluri mai scăzute de satisfacție profesională, pantele liniei de regresie având în acest caz valori duble față de situația anterioară (cu alte cuvinte, asocierea între nivelul eficienței personale și satisfacției profesionale este puternică în acest caz). Ilustrarea legăturii dintre procesul de predare la clase cu elevi cu probleme comportamentale și satisfacția profesională poate fi observată în Figura VII.6. În schimb, procesul de predare în clase în care mai mult de o zecime dintre elevi au rezultate școlare bune are legătură cu niveluri mai mari de eficiență personală a cadrelor didactice și niveluri mai mari de satisfacție profesională în majoritatea țărilor participante, printre care și România.

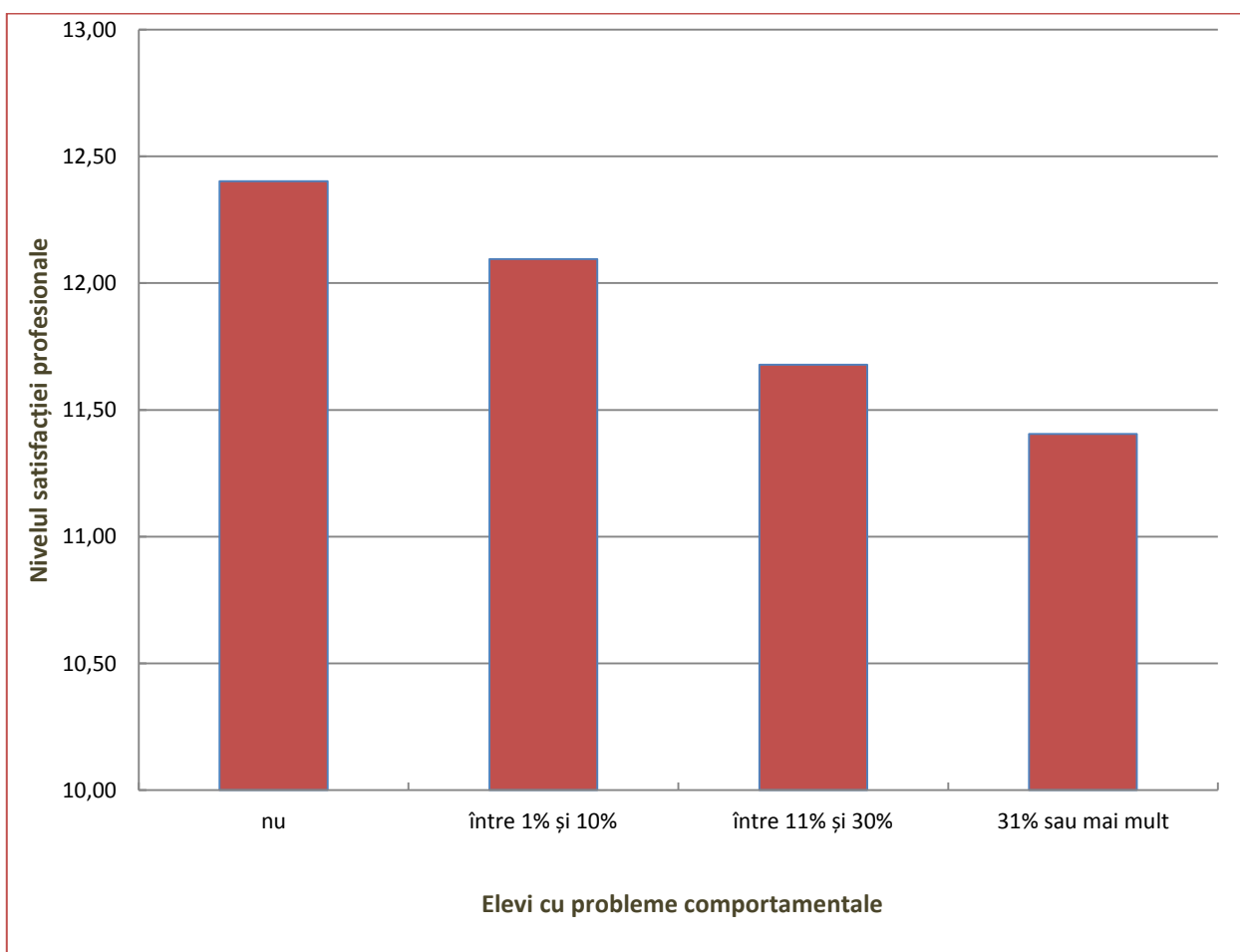


FIGURA VII.6: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL SATISFACȚIEI PROFESIONALE ȘI STRUCTURA CLASEI.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013



VII.3 EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT CU RELAȚIILE PROFESIONALE DIN CADRUL UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Percepțiile cadrelor didactice legate de atmosfera din unitatea de învățământ, de colaborarea dintre profesori și de conducerea unității de învățământ au un impact semnificativ asupra nivelului de stres, asupra eficienței predării și asupra satisfacției profesionale a acestora. De exemplu, studii anterioare au constatat că stresul datorat comportamentului elevilor este corelat negativ cu eficiența predării.

În toate țările, atunci când cadrele didactice au raportat legături pozitive cu elevii și relații de colaborare cu alte cadre didactice, au raportat niveluri semnificativ mai mari de eficiență personală. În România, asocierea pare să fie ceva mai puternică între nivelul eficienței personale și relațiile de colaborare dintre profesori decât asocierea dintre nivelul eficienței personale și relațiile cadre didactice – elevi.

Relațiile de colaborare între cadrele didactice sunt de asemenea asociate moderat cu niveluri mai mari de satisfacție profesională a cadrelor didactice. În ceea ce privește asocierea dintre nivelul satisfacției profesionale și legăturile pozitive cadre didactice – elevi, aceasta este puternică (în România, ea este de aproape 5 ori mai puternică decât asocierea cu relațiile de colaborare dintre profesori). În general, raportările cadrelor didactice privind calitatea relației lor cu alte cadre didactice din unitatea de învățământ par să fie deosebit de importante pentru sentimentele de eficiență personală ale cadrelor didactice, deși în ceea ce privește satisfacția profesională a cadrelor didactice, percepția acestora despre calitatea relațiilor elevi - cadre didactice din unitatea de învățământ pare să conteze cel mai mult.

De asemenea, în cadrul Raportului internațional TALIS 2013, se arată că în majoritatea țărilor participante, dar în special în România, cadrele didactice care au fost de acord că personalului din unitatea lor de învățământ i se oferă oportunități de participare la procesul de luare a deciziilor au raportat niveluri mai mari de eficiență personală. O relație similară a fost identificată în ce privește satisfacția profesională. Participarea la procesul de luare a deciziilor în cadrul unității de învățământ este strâns legată de o îmbunătățirea nivelului satisfacției profesionale a cadrelor didactice din toate țările participante.

Sintetizând informațiile anterioare, concluziile sunt următoarele: în primul rând, relațiile în cadrul unității de învățământ sunt importante pentru eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice; în al doilea rând, directorii unităților de învățământ ar trebui să încerce să se concentreze pe încurajarea relațiilor de colaborare dintre profesori și a relațiilor pozitive dintre cadrele didactice și elevii din unitățile lor de învățământ; un alt aspect important este că directorii unităților de învățământ care oferă personalului oportunități de a participa la procesul de luare a deciziilor pot optimiza rezultatele în ceea ce privește creșterea nivelului de satisfacție profesională.

Relațiile de colaborare dintre profesorii din aceeași unitate de învățământ pot avea un rol în împiedicarea sau atenuarea influențelor pe care structura clasei le-ar putea avea asupra eficienței personale și satisfacției profesionale a cadrelor didactice. FIGURA VII.7 ilustrează acest aspect.

Relațiile de colaborare dintre cadrele didactice din unitatea lor de învățământ par să modifice asocierile dintre multe caracteristici ale structurii clasei și eficiența personală și satisfacția profesională discutate anterior în acest capitol. Concluziile raportate anterior, potrivit cărora cadrele didactice care își desfășoară activitatea în clase în care mai mult de 10% dintre elevi au rezultate școlare slabe tind să prezinte niveluri mai scăzute de eficiență personală și satisfacție profesională,

rămân valabile după evaluarea relațiilor cadrelor didactice în cadrul unității de învățământ, dar forța acestei relații este diminuată în multe țări. În special, în ceea ce privește eficiența personală a cadrelor didactice, în România, dar și în Brazilia, Franța, Italia, Mexic, Portugalia, Serbia, Spania și Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite), forța asocierii dintre eficiența personală și procesul de predare pentru elevii cu rezultate școlare slabe este mai scăzută sau nesemnificativă. În ceea ce privește satisfacția profesională, forța asocierii este diminuată în aproape toate țările participante (inclusiv România). În aceste cazuri, relațiile pe care cadrele didactice le au cu directorul, colegii și elevii lor pot duce la atenuarea nivelurilor scăzute de eficiență personală și satisfacție profesională a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în clase cu procente mari de elevi cu rezultate școlare slabe.

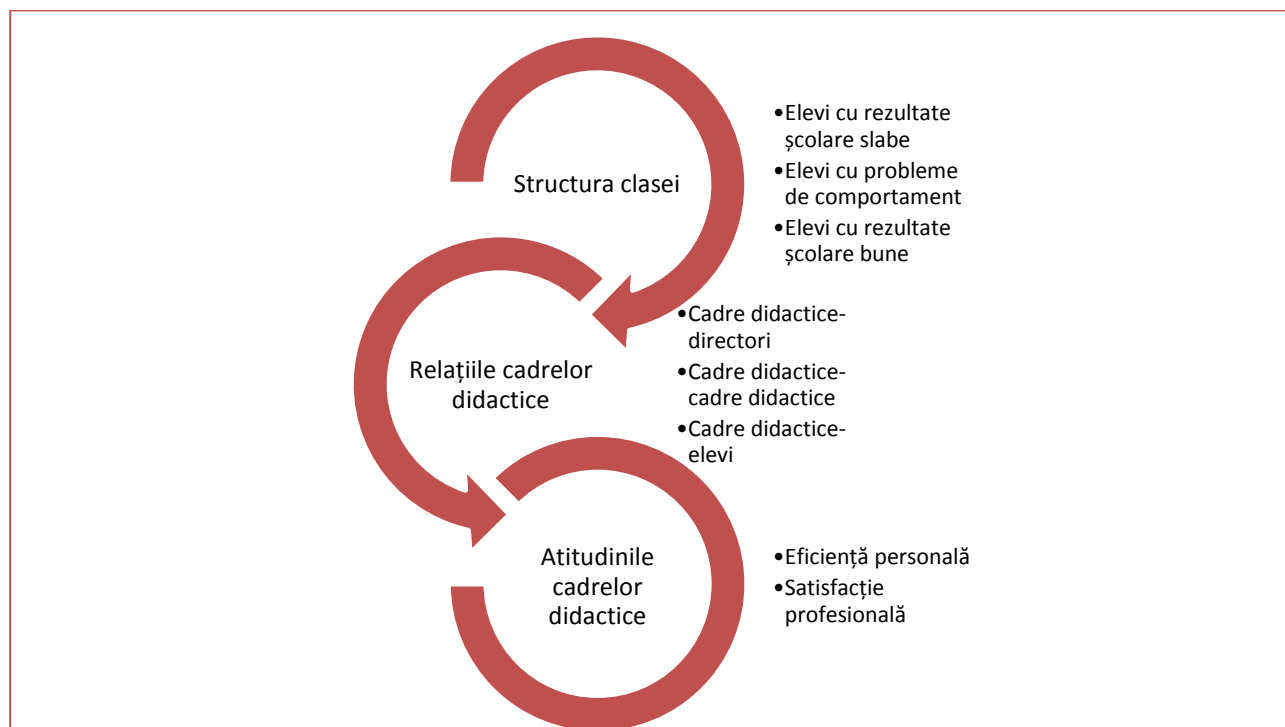


FIGURA VII.7: INFLUENȚA STRUCTURII CLASEI ASUPRA ATITUDINILOR ȘI RELAȚIILOR CADRELOR DIDACTICE.
Sursa: OCDE

În general, relațiile cadrelor didactice în cadrul unității de învățământ nu par să prevaleze asupra asocierilor raportate anterior în acest capitol între problemele de comportament din clase și eficiența personală a cadrelor didactice. Cu toate acestea, atunci când se iau în considerare relațiile cadrelor didactice în unitatea de învățământ, forța asocierilor scade în România, dar și în Australia, Croația, Republica Cehă, Danemarca, Israel, Polonia, Portugalia, Spania, Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite) și Anglia (Regatul Unit). În aproape toate țările în care procesul de predare la clase cu mai mulți elevi cu probleme comportamentale a fost asociat în mod semnificativ cu niveluri mai scăzute de satisfacție profesională, relațiile pozitive în cadrul unității de învățământ au redus magnitudinea acestei asocieri.

În concluzie, relațiile interpersonale dintre profesorii din unitatea de învățământ pot fi atât de puternice încât pot anula corelațiile negative dintre clasele cu probleme și satisfacția profesională sau sentimentele de eficiență personală a cadrelor didactice. Tipurile de schimbări necesare pentru încurajarea relațiilor interpersonale mai productive în cadrul unei unități de învățământ nu pot fi dictate de factorii de decizie. Acestea trebuie să aibă loc în cadrul unităților de învățământ, cu sprijinul directorilor și la inițiativa cadrelor didactice. Politicile ar putea doar să ofere directorilor libertatea

organizațională de a alcătui echipa de cadre didactice astfel încât aceste relații interpersonale să poată fi dezvoltate și încurajate.

VII.4 EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI SATISFACȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT CU EVALUAREA ȘI FEEDBACKUL CADRELOR DIDACTICE

Evaluarea și feedbackul primit de cadrele didactice în urma activității lor pot fi utilizate pentru a recunoaște și a aprecia punctele tari ale cadrelor didactice precum și pentru a provoca în același timp cadrele didactice să remedieze punctele slabe ale metodelor lor pedagogice. Evaluarea și feedbackul pot avea un impact semnificativ asupra procesului de predare, motivației și atitudinii cadrelor didactice, precum și asupra rezultatelor elevilor. Mai exact, evaluarea și feedbackul pot juca un rol important în satisfacția profesională și eficiența personală a cadrelor didactice. Se estimează că impactul diverselor surse de feedback și evaluare variază în mare măsură. În timp ce cadrele didactice susțin că au puține avantaje în urma evaluării activității lor de către elevi, feedbackul solicitat de cadrele didactice este în general considerat ca fiind sursa cea mai utilă de feedback pentru îmbunătățirea procesului de predare.

Există mai multe metode și abordări care pot fi utilizate pentru a evalua cadrele didactice și pentru a le oferi feedback. Date fiind concluziile din Capitolul 5, este important să analizăm dacă profesorii primesc feedback de la mai mulți evaluatori precum și tipul de feedback primit (cum ar fi evaluarea activității profesorilor de către elevi, rezultatele elevilor la teste sau feedbackul asupra gestionării clasei). În plus, percepțiile cadrelor didactice asupra impactului evaluării sunt relevante (de exemplu, există evaluări percepute ca având un impact asupra procesului de predare sau pur și simplu ca activități administrative).

În 13 dintre țările participante (printre care și România), cadrele didactice care au raportat că au cel puțin doi evaluatori au raportat și niveluri mai mari de eficiență personală. Feedbackul provenit din chestionarele adresate elevilor referitoare la activitatea profesorilor este asociat cu niveluri mai mari de eficiență personală a cadrelor didactice în aproape toate țările participante la studiul TALIS și niveluri mai mari de satisfacție profesională în 20 de țări, printre care și România. Aceste observații ar putea fi interpretate în două moduri. Pe de o parte, s-ar putea ca profesorii să afle din chestionarele adresate elevilor răspunsuri care să îi ajute să desfășoare o activitate care să le dea încredere în abilitățile lor și să fie mai satisfăcuți de profesia lor. Alternativ, este posibil ca în primul rând profesorii care sunt mai încrezători și mulțumiți de rolurile lor să fie cei care administrează chestionare adresate elevilor pentru a-și evalua activitatea.

Cadrele didactice care primesc feedback din rezultatele elevilor la teste au raportat niveluri mai mari de eficiență personală în 24 de țări. Asocierea este deosebit de puternică în România, Brazilia, Norvegia, Slovacia și Abu Dhabi (Emiratele Arabe Unite). Acest tip de feedback are de asemenea legătură cu niveluri mai mari de satisfacție profesională în 17 dintre țările participante, printre care și România.

Este important și modul în care cadrele didactice percep evaluarea și feedbackul primit. În unele țări participante, printre care și România, cadrele didactice care percep feedbackul ca având impact asupra procesului de predare au raportat de asemenea niveluri mai mari de eficiență personală. Percepția potrivit căreia evaluarea și feedbackul influențează metodele de predare este de asemenea corelată pozitiv cu satisfacția profesională în aproape toate țările participante la studiul TALIS. Pentru 11 dintre țările participante, printre care și România, această dependență este puternică. În schimb,

cadrele didactice care percep evaluarea și feedbackul ca fiind o simplă sarcină administrativă au un nivel al eficienței personale mai redus.

VII.5 EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN RAPORT CU METODELE ȘI CONVINGERILE ACESTORA

Pentru a asigura elevilor abilitățile și competențele necesare în secolul 21, a fost încurajată în întreaga lume utilizarea unei multitudini de metode de predare, începând de la metode tradiționale (cum ar fi transmiterea directă) până la cele mai recente, metodele constructiviste, care dezvoltă abilitățile elevilor de a gestiona situații complexe și de a învăța atât independent cât și permanent, generând creșterea motivației și rezultate școlare bune ale elevilor. Cercetările care susțin abordările constructiviste sugerează de asemenea că nivelul de eficiență personală a cadrelor didactice este mai mare în cazul cadrelor didactice care utilizează tehnici educaționale constructiviste decât în cazul cadrelor didactice care utilizează tehnici educaționale de primire sau transmisie directă. Datele colectate în TALIS 2008 au sugerat că nu utilizarea în sine a unui tip de metode în locul altora, ci varietatea metodelor utilizate ar avea legătură cu un nivel mai mare de eficiență personală a cadrelor didactice.

Datele furnizate de studiul TALIS 2013 indică faptul că, în majoritatea țărilor participante, convingerile constructiviste au o asociere pozitivă cu eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice. În România aceste dependențe sunt slabe, dar semnificative din punct de vedere statistic.

Convingerile constructiviste, metodele de predare utilizate de cadrelor didactice și timpul raportat de către acestea ca fiind alocat unor sarcini cum ar fi procesul de predare, păstrarea ordinii în clasă sau realizarea unor sarcini administrative pot avea un rol în ceea ce privește împiedicarea sau atenuarea asocierilor raportate anterior între structura clasei și eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice (Figura 7.8)

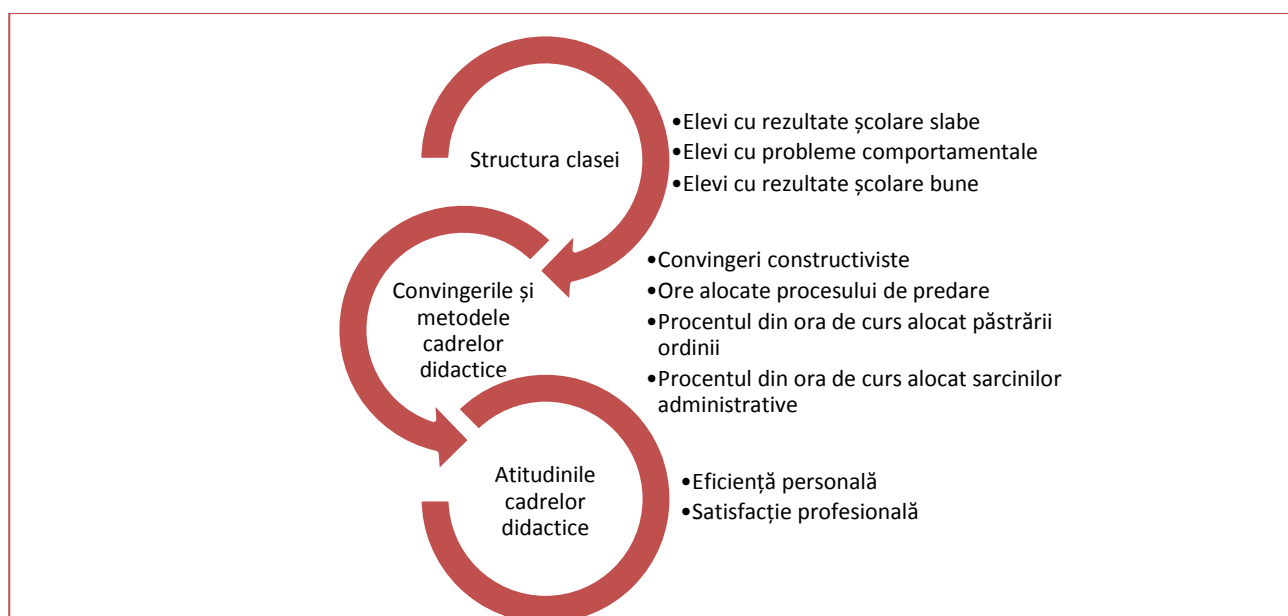


FIGURA VII.8: INFLUENȚA STRUCTURII CLASEI ASUPRA ATITUDINILOR, CONVINGERILOR ȘI METODELOR CADRELOR DIDACTICE.

Sursa: OCDE



Procentul de timp alocat păstrării ordinii în clasă joacă un rol esențial în aceste legături. În ceea ce privește cadrele didactice care predau claselor cu procente mai mari de elevi cu rezultate școlare slabe, care au avut niveluri mai scăzute de eficiență personală, analiza procentului de timp raportat de acestea ca fiind alocat păstrării ordinii reduce magnitudinea asocierii negative din unele țări, printre care și România. Cu alte cuvinte, problema nu este atât faptul că aceste cadre didactice predau în clase cu elevi care au rezultate școlare slabe, având legătură cu nivelurile scăzute de eficiență personală, ci mai degrabă procentul mai mare de timp raportat ca fiind alocat păstrării ordinii în clasă.

O constatare similară se conturează în ceea ce privește cadrele didactice care își desfășoară activitatea la clase cu procente mai mari de elevi cu probleme comportamentale și care prezintă niveluri mai scăzute de eficiență personală. Timpul alocat de aceste cadre didactice păstrării ordinii explică integral această asociere negativă în 10 dintre țările participante și reduce magnitudinea asocierii în alte câteva țări, printre care și România. Acest lucru înseamnă că legătura dintre procesul de predare în clase cu probleme (cum ar fi clasele cu mai mulți elevi cu rezultate școlare slabe sau elevi cu probleme comportamentale) și nivelurile mai scăzute de eficiență personală poate fi explicată prin volumul de timp alocat de cadrele didactice păstrării ordinii în clasă.

VII.6 EFICIENȚA PERSONALĂ ȘI SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE RAPORTATE LA COLABORAREA PROFESIONALĂ

Dovezile empirice arată că procesul de colaborare a cadrelor didactice poate crește eficiența acestora, ceea ce poate îmbunătăți rezultatele elevilor și poate susține comportamentele pozitive ale cadrelor didactice. În cadrul unei meta-analize a studiilor empirice, Cordingley et al. (2003) au raportat că dezvoltarea profesională în colaborare are legătură cu un impact pozitiv asupra ansamblului de metode de predare și strategii educaționale ale cadrelor didactice, cu abilitatea acestora de a veni în întâmpinarea nevoilor elevilor lor și cu respectul de sine și eficiența personală. Există de asemenea dovezi potrivit cărora dezvoltarea profesională în colaborare are legătură cu o influență pozitivă asupra proceselor de învățare, motivării și rezultatelor elevilor.

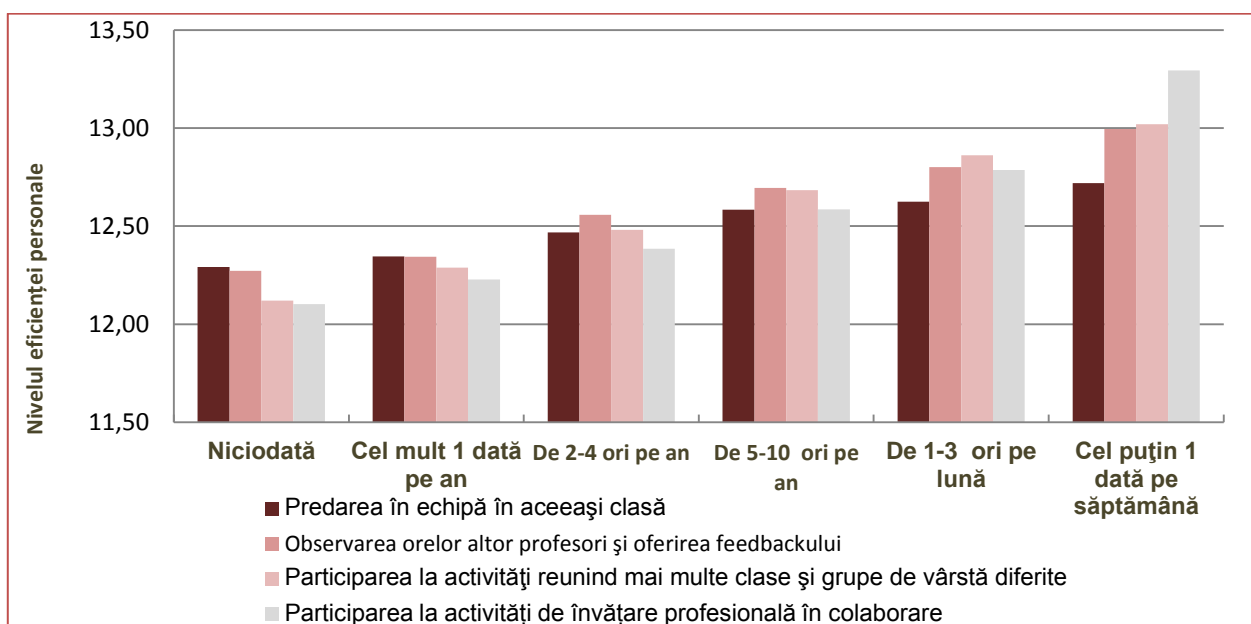


FIGURA VII.9: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL EFICIENȚEI PERSONALE ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Pentru a analiza asocierile dintre mai multe metode de colaborare și eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice, au fost utilizați următorii indicatori pentru metodele de colaborare: predarea în comun în cadrul aceleiași clase, asistența și furnizarea unui feedback pentru orele altor cadre didactice, participarea la activități comune în diferite clase și grupe de vârstă și participarea la activități de învățare profesională în colaborare.

Legătura dintre nivelul eficienței personale și colaborarea profesională, pentru toate țările participante la TALIS 2013, este ilustrată în FIGURA VII.9. Figura VII.10 prezintă legătura dintre nivelul satisfacției profesionale și colaborarea profesională, pentru toate țările participante la TALIS 2013.

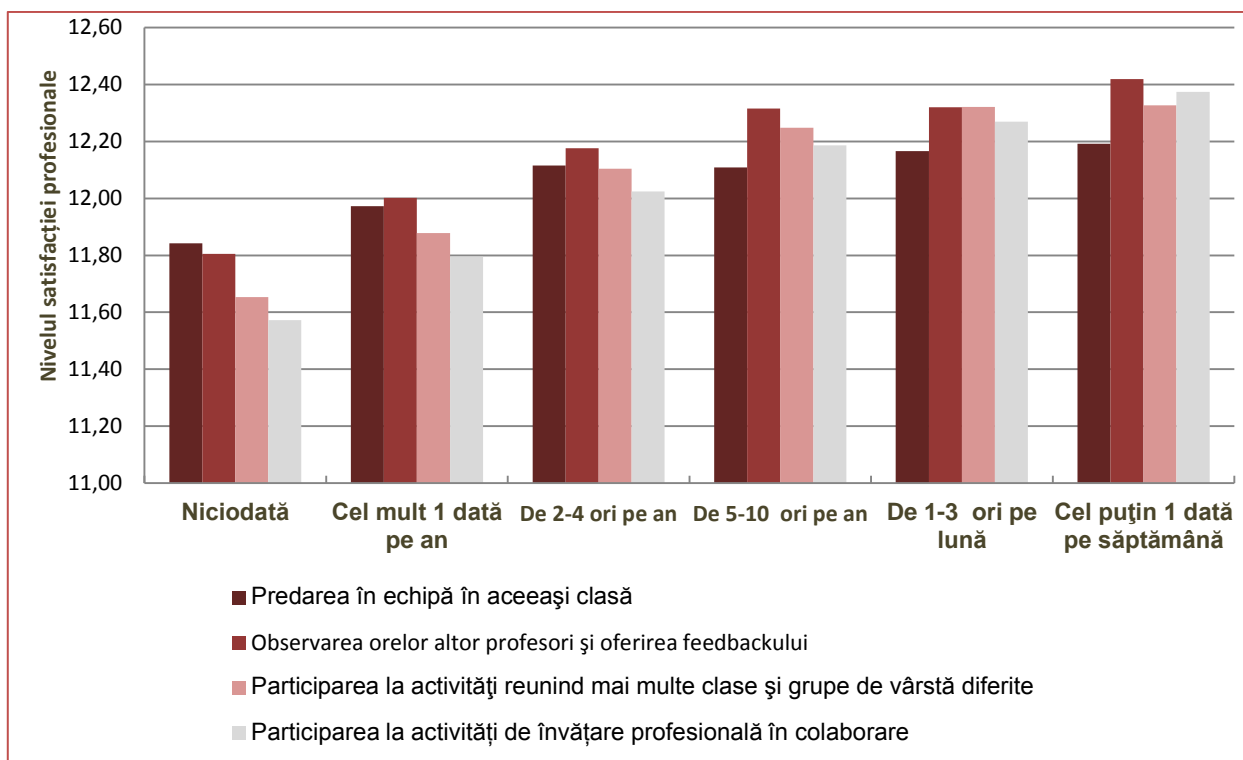


FIGURA VII.10: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL SATISFACȚIEI PROFESIONALE ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

Se poate observa că, în general, utilizarea mai amplă a metodelor de colaborare pare să fie asociată cu niveluri mai mari de eficiență personală și satisfacție profesională pentru cadrele didactice din țările participante la studiul TALIS.

Aceste concluzii, împreună cu cele din secțiunea anterioară asupra relațiilor interpersonale din unitățile de învățământ, subliniază nevoia de a avea un nou model de predare. Imaginea tradițională a unei singure clase cu un singur cadru didactic nu este suficient de bună din mai multe motive. Metodele de construire și încurajare a relațiilor în unitățile de învățământ, indiferent dacă se realizează prin activități de dezvoltare profesională în colaborare, sisteme de feedback între colegi sau activități de predare în colaborare, sunt extrem de benefice pentru eficiența personală și satisfacția profesională a cadrelor didactice.

VII.7 CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII STRATEGICE

Conceptele de eficiență personală și satisfacție profesională a cadrelor didactice sunt, pentru unitățile de învățământ și sistemele educaționale, mai importante decât ar putea părea la o primă vedere. Problema nu este doar să ne asigurăm că profesorii sunt fericiți și sunt mulțumiți de ei înșiși și de procesul de predare, deși acest aspect este desigur important. Cercetările indică asocieri pozitive între eficiența personală și satisfacția profesională, pe de o parte, și randamentul școlar al elevilor, pe de altă parte. Nivelurile mari de eficiență personală a cadrelor didactice sunt, de asemenea, asociate cu motivația elevilor și alte comportamente pozitive ale cadrelor didactice. Nivelurile scăzute de eficiență personală pot fi legate de nivelurile mari de stres al cadrelor didactice și de problemele privind elevii cu un comportament inadecvat. Datele furnizate de studiul TALIS demonstrează de asemenea că, în multe țări, nivelul mai mare al eficienței personale a cadrelor didactice rezultă probabil din creșterea nivelului de satisfacție profesională a cadrelor didactice mai degrabă decât invers. Satisfacția profesională în sine este importantă, deoarece are legătură cu păstrarea cadrelor didactice în profesie și cu nivelul de angajament al acestora.

Datele prezentate în acest capitol indică faptul că, în România, peste 90% dintre cadrele didactice sunt satisfăcute de locul de muncă și au încredere în abilitățile lor. Diferențele între nivelurile raportate de eficiență și satisfacție profesională provin dintr-o multitudine de surse, dar situațiile claselor cu probleme joacă un rol important. Acest lucru nu este deloc surprinzător, dat fiind volumul de timp alocat de către un cadru didactic în cadrul orei sale de curs și importanța activității care se desfășoară sau ar trebui să se desfășoare. Datele furnizate de studiul TALIS arată că, dacă un cadru didactic alocă un timp excesiv păstrării ordinii sau dacă un procent mai mare al elevilor săi au probleme de comportament, respectivul cadru didactic ar putea fi mai puțin încrezător în abilitățile sale sau s-ar putea simți mai puțin mulțumit de profesia sa.

Cadrele didactice care au raportat că li s-au oferit oportunități de a participa la procesul de luare a deciziilor la nivelul unității de învățământ au niveluri mai mari de satisfacție profesională și de eficiență personală. În plus, măsura în care cadrele didactice pot participa la procesul de luare a deciziilor este puternic corelată cu probabilitatea de a raporta că meseria de profesor este apreciată în societate.

Așa cum s-a discutat în Capitolul III, conceptul de conducere distribuită nu este important doar pentru a facilita diminuarea unora dintre sarcinile cu care se confruntă directorii unităților de învățământ, dar poate fi benefic și pentru cadrele didactice. În plus, cadrele didactice puse în poziția de a participa la luarea deciziilor la nivelul unității de învățământ ar putea fi mai aproape de elevi și părinți, mai familiarizați cu modul de implementare a curriculumului și mai capabili să discute evaluările și rezultatele elevilor decât ar putea să o facă directorul unității de învățământ.

Deși nu se pot trage concluzii de cauzalitate, analizele din acest capitol conduc la ideea necesității formării capacității cadrelor didactice astfel încât impactul problemelor de comportament asupra procesului de predare-învățare să fie redus. Acest lucru ar putea fi util nu doar pentru cadrele didactice, dar și pentru elevi. Activitățile de dezvoltare profesională care detaliază gestionarea clasei sau o varietate de strategii educaționale ar putea fi un răspuns, în special pentru cadrele didactice mai noi.

Directorii unităților de învățământ trebuie să asigure oportunități și sprijin pentru construirea relațiilor de colaborare la nivelul unității de învățământ. Acest sprijin ar putea fi acordat sub forma unor resurse, cum ar fi spațiul fizic în care cadrele didactice se pot întâlni, sau alocarea timpului



aferent orelor de curs sau sarcinilor administrative, astfel încât cadrele didactice să se poată întâlni și să poată dezvolta legături cu elevii sau colegii lor. Totuși, cei mai importanți factori sunt probabil profesorii înșiși, care trebuie să fie deschiși și dispuși să coopereze cu administrația, colegii și elevii.

În toate țările participante la studiul TALIS, percepția cadrelor didactice potrivit căreia evaluarea și feedbackul generează schimbări în metodele de predare are legătură cu niveluri mai mari de satisfacție profesională, în timp ce percepția potrivit căreia evaluarea și feedbackul sunt realizate doar în scop administrativ generează niveluri mai scăzute de satisfacție profesională. Acesta este încă un motiv pentru care factorii de decizie și unitățile de învățământ ar trebui să sprijine dezvoltarea sistemelor de evaluare și feedback care sunt efectiv legate de îmbunătățirea procesului de predare.

Datele TALIS arată că participarea la activități de dezvoltare profesională în colaborare sau utilizarea unor metode de colaborare de cinci ori pe an sau mai mult este corelată pozitiv atât cu eficiența personală cât și cu satisfacția profesională a cadrelor didactice. Multe dintre metodele de colaborare menționate în cadrul studiului TALIS ar putea și ar trebui să fie implementate la nivelul unităților de învățământ.



VIII. ANEXE

Note:

1. Tabelele conțin informații despre eroarea standard (E.S.) asociată mediilor sau procentajelor calculate.
2. Au fost lăsate libere celulele din tabele corespunzătoare situațiilor în care nu au fost găsite relații semnificative din punct de vedere statistic între caracteristicile studiate. Semnificația a fost testată la un nivel de 5%.
3. Valorile din celule sunt pe fond gri în situațiile în care, deși relațiile găsite sunt semnificative statistic, numărul cazurilor la care se referă aceste valori reprezintă sub 5% din volumul eșantionului. Aceste date trebuie interpretate cu precauție.



	Femei		Procentajul de profesori în fiecare grup de vârstă											Vârsta medie		
			Sub 25 de ani		25-29 ani		30-39 ani		40-49 ani		50-59 ani		peste 60 de ani			
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	Media	(E.S.)		
Australia	59,2	(1,4)	4,2	(0,5)	11,5	(0,9)	22,9	(1,1)	24,3	(1,3)	30,2	(1,5)	6,9	(0,6)	43,4	(0,3)
Brazilia	71,1	(0,7)	4,6	(0,4)	13,0	(0,6)	36,2	(0,7)	30,2	(0,7)	13,7	(0,5)	2,3	(0,2)	39,2	(0,2)
Bulgaria	81,2	(0,8)	0,6	(0,2)	2,8	(0,4)	18,3	(0,9)	31,5	(1,1)	40,9	(1,2)	5,8	(0,5)	47,4	(0,2)
Chile	62,8	(1,3)	2,9	(0,5)	18,2	(1,1)	28,5	(1,3)	20,2	(1,1)	23,3	(1,3)	7,1	(0,9)	41,3	(0,5)
Croația	74,3	(0,8)	0,4	(0,2)	13,3	(0,6)	34,4	(0,8)	21,5	(0,8)	17,8	(0,8)	12,6	(0,6)	42,6	(0,2)
Cipru	70,1	(1,1)	0,6	(0,2)	6,0	(0,5)	37,0	(1,3)	26,2	(1,1)	28,2	(1,1)	2,0	(0,3)	42,7	(0,2)
Republica Cehă	76,5	(0,7)	0,8	(0,1)	10,0	(0,6)	26,5	(0,9)	27,4	(0,9)	27,4	(0,9)	7,8	(0,5)	44,2	(0,2)
Danemarca	59,6	(1,2)	0,4	(0,1)	5,6	(0,8)	29,7	(1,4)	28,5	(1,5)	24,7	(1,3)	11,1	(0,9)	45,0	(0,3)
Estonia	84,5	(0,6)	1,3	(0,2)	6,1	(0,5)	17,2	(0,8)	27,2	(0,9)	31,9	(1,0)	16,3	(1,0)	47,9	(0,3)
Finlanda	72,4	(0,7)	0,3	(0,1)	7,4	(0,5)	28,4	(0,9)	31,0	(0,9)	27,4	(1,0)	5,4	(0,5)	44,1	(0,2)
Franța	66,0	(0,7)	0,7	(0,2)	7,8	(0,7)	32,6	(1,0)	32,7	(0,9)	21,5	(0,8)	4,7	(0,4)	42,6	(0,3)
Islanda	71,9	(1,2)	0,6	(0,2)	5,7	(0,6)	28,2	(1,3)	33,8	(1,3)	22,1	(1,2)	9,6	(0,8)	44,6	(0,3)
Israel	76,3	(1,4)	1,6	(0,3)	12,1	(1,2)	29,6	(1,0)	29,4	(1,0)	21,3	(0,9)	6,0	(0,6)	42,1	(0,4)
Italia	78,5	(0,7)	0,0	(0,0)	1,0	(0,2)	15,7	(0,7)	32,9	(0,9)	39,2	(1,0)	11,1	(0,5)	48,9	(0,2)
Japonia	39,0	(0,8)	5,3	(0,4)	13,3	(0,6)	23,4	(0,8)	27,1	(1,0)	28,1	(1,1)	2,8	(0,4)	41,9	(0,2)
Coreea de Sud	68,2	(1,1)	1,2	(0,3)	9,7	(0,6)	28,4	(1,2)	33,5	(1,1)	26,4	(1,3)	0,9	(0,2)	42,4	(0,3)
Letonia	88,7	(0,6)	1,6	(0,4)	3,3	(0,5)	17,9	(1,2)	33,6	(1,6)	33,1	(1,1)	10,5	(0,8)	47,1	(0,3)
Malaysia	70,5	(1,0)	0,6	(0,2)	17,7	(0,8)	34,2	(0,9)	34,9	(1,0)	12,6	(0,6)	0,0	(0,0)	38,9	(0,2)
Mexic	53,8	(1,1)	2,6	(0,4)	10,0	(0,7)	29,2	(1,1)	32,3	(1,0)	21,9	(1,0)	4,0	(0,5)	42,1	(0,3)
Olanda	54,6	(1,3)	4,4	(0,9)	12,7	(0,9)	23,4	(1,2)	22,6	(1,1)	29,4	(1,4)	7,5	(0,6)	43,2	(0,4)
Norvegia	61,0	(1,0)	1,5	(0,4)	9,7	(0,8)	28,5	(1,0)	26,4	(1,1)	18,8	(0,8)	15,2	(1,3)	44,2	(0,4)
Polonia	74,9	(1,0)	0,8	(0,2)	7,8	(0,6)	35,0	(0,9)	33,0	(1,2)	21,6	(0,9)	1,8	(0,3)	41,9	(0,2)
Portugalia	73,2	(0,8)	0,0	(0,0)	1,2	(0,2)	24,2	(0,9)	46,6	(0,9)	25,5	(0,9)	2,4	(0,3)	44,7	(0,2)
România	69,2	(1,0)	3,6	(0,6)	9,9	(0,7)	38,6	(1,1)	21,0	(0,9)	17,9	(0,8)	9,0	(0,7)	41,6	(0,3)
Serbia	65,6	(0,7)	1,2	(0,2)	9,1	(0,6)	34,4	(1,0)	25,1	(0,8)	20,4	(0,7)	9,9	(0,6)	43,1	(0,2)
Singapore	65,0	(0,9)	5,0	(0,4)	26,8	(0,8)	37,9	(0,9)	18,6	(0,7)	8,6	(0,5)	3,0	(0,3)	36,0	(0,2)
Slovacia	81,9	(0,8)	0,5	(0,1)	10,8	(0,7)	30,9	(0,9)	25,3	(0,9)	25,4	(1,0)	7,1	(0,6)	43,4	(0,3)
Spania	58,8	(1,0)	0,2	(0,1)	2,6	(0,4)	23,2	(1,0)	38,8	(0,8)	31,8	(1,0)	3,5	(0,3)	45,6	(0,2)
Suedia	66,5	(0,8)	0,6	(0,2)	4,4	(0,5)	25,7	(1,0)	31,4	(1,0)	24,5	(0,8)	13,3	(0,7)	46,0	(0,3)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	58,9	(1,9)	1,4	(0,3)	10,6	(0,9)	45,3	(1,5)	31,0	(1,1)	10,1	(0,8)	1,6	(0,3)	38,7	(0,3)
Alberta (Canada)	60,3	(1,3)	2,3	(0,5)	16,1	(1,0)	33,3	(1,4)	26,9	(1,3)	18,6	(1,2)	2,8	(0,4)	40,1	(0,3)
Anglia (UK)	63,2	(1,1)	3,8	(0,4)	17,1	(0,8)	34,4	(1,2)	24,6	(0,8)	17,9	(0,7)	2,2	(0,4)	39,2	(0,3)
Flandra (Belgia)	68,1	(1,4)	5,8	(0,5)	17,8	(0,7)	30,5	(1,1)	22,0	(1,0)	23,2	(0,9)	0,7	(0,2)	39,3	(0,2)
Media internațională	68,1	(0,2)	1,9	(0,1)	10,0	(0,1)	29,2	(0,2)	28,8	(0,2)	23,8	(0,2)	6,3	(0,1)	42,9	(0,0)
S.U.A.	64,4	(1,1)	3,1	(0,5)	12,6	(1,3)	28,6	(1,1)	25,4	(1,1)	22,7	(1,1)	7,7	(0,7)	42,2	(0,4)

Tabelul VIII.1: Distribuția profesorilor după vârstă și sex
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Numărul mediu de ani de experiență ca profesor în școala actuală		Numărul mediu de ani de experiență ca profesor în total		Numărul mediu de ani de experiență în domeniul educației, în alte roluri		Numărul mediu de ani de experiență la alte locuri de muncă	
	Ani	(E.S.)	Ani	(E.S.)	Ani	(E.S.)	Ani	(E.S.)
Australia	8,7	(0,2)	16,7	(0,3)	1,8	(0,1)	5,6	(0,2)
Brazilia	7,0	(0,2)	13,6	(0,2)	3,7	(0,1)	6,6	(0,1)
Bulgaria	14,5	(0,3)	21,5	(0,2)	3,3	(0,3)	5,7	(0,2)
Chile	9,8	(0,4)	15,1	(0,5)	6,3	(0,3)	4,2	(0,2)
Croația	12,8	(0,2)	15,7	(0,3)	1,5	(0,2)	3,8	(0,2)
Cipru	4,8	(0,1)	13,4	(0,2)	4,0	(0,2)	5,9	(0,2)
Republica Cehă	12,7	(0,2)	17,7	(0,3)	1,2	(0,1)	1,8	(0,1)
Danemarca	12,0	(0,4)	16,1	(0,3)	1,9	(0,1)	4,4	(0,2)
Estonia	14,4	(0,3)	21,6	(0,3)	3,4	(0,2)	4,2	(0,2)
Finlanda	10,5	(0,2)	15,5	(0,2)	1,2	(0,1)	3,2	(0,1)
Franța	9,4	(0,2)	17,1	(0,3)	2,0	(0,1)	1,6	(0,1)
Islanda	10,0	(0,2)	14,3	(0,3)	4,0	(0,2)	9,6	(0,3)
Israel	10,7	(0,3)	16,1	(0,4)	3,0	(0,1)	3,6	(0,1)
Italia	8,1	(0,2)	19,8	(0,3)	1,2	(0,1)	2,9	(0,1)
Japonia	4,5	(0,1)	17,4	(0,2)	0,6	(0,0)	0,8	(0,1)
Coreea de Sud	3,9	(0,2)	16,4	(0,3)	0,9	(0,1)	0,7	(0,0)
Letonia	15,6	(0,4)	22,0	(0,4)	3,4	(0,2)	3,6	(0,2)
Malaysia	7,2	(0,2)	13,6	(0,3)	1,2	(0,1)	0,7	(0,0)
Mexic	11,3	(0,3)	15,8	(0,3)	4,5	(0,3)	7,4	(0,4)
Olanda	10,7	(0,3)	15,7	(0,3)	3,3	(0,2)	5,0	(0,3)
Norvegia	10,8	(0,4)	15,5	(0,4)	1,9	(0,1)	4,2	(0,2)
Polonia	11,2	(0,2)	17,1	(0,2)	2,1	(0,1)	1,8	(0,1)
Portugalia	10,4	(0,2)	19,4	(0,2)	3,4	(0,2)	1,8	(0,1)
România	10,4	(0,2)	16,5	(0,3)	4,5	(0,3)	2,5	(0,1)
Serbia	11,1	(0,2)	14,9	(0,2)	9,6	(0,4)	4,7	(0,2)
Singapore	5,6	(0,1)	9,7	(0,2)	1,2	(0,1)	1,9	(0,1)
Slovacia	12,2	(0,3)	17,7	(0,3)	1,4	(0,1)	2,0	(0,1)
Spania	9,2	(0,2)	18,3	(0,3)	2,8	(0,1)	3,2	(0,1)
Suedia	9,8	(0,2)	16,4	(0,3)	2,6	(0,1)	5,7	(0,1)
Entități subnaționale								
Abu Dhabi (UAE)	5,5	(0,2)	12,8	(0,2)	1,4	(0,1)	1,4	(0,1)
Alberta (Canada)	7,1	(0,3)	12,9	(0,3)	2,4	(0,1)	7,0	(0,2)
Anglia (UK)	7,9	(0,3)	12,4	(0,2)	1,6	(0,1)	5,3	(0,2)
Flandra (Belgia)	12,7	(0,2)	15,2	(0,2)	0,8	(0,1)	2,1	(0,1)
Media internațională	9,8	(0,0)	16,2	(0,0)	2,7	(0,0)	3,8	(0,0)
S.U.A.	8,7	(0,3)	13,8	(0,4)	3,0	(0,2)	8,1	(0,3)

Tabelul VIII.2: Experiența profesională a cadrelor didactice
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Contract de muncă pe perioadă nedeterminată		Contract de muncă pe perioadă determinată mai mare de un an școlar		Contract de muncă pe perioadă determinată de un an școlar sau mai puțin	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	87,4	(1,1)	3,8	(0,5)	8,9	(0,9)
Brazilia	76,5	(0,9)	7,8	(0,5)	15,7	(0,8)
Bulgaria	87,1	(1,1)	4,5	(0,5)	8,4	(0,8)
Chile	62,9	(1,7)	18,6	(1,4)	18,5	(1,4)
Croația	92,5	(0,6)	3,5	(0,4)	4,0	(0,4)
Cyprus ^{2,3}	73,1	(1,0)	6,8	(0,5)	20,1	(1,0)
Republica Cehă	82,3	(0,9)	5,2	(0,5)	12,5	(0,8)
Danemarca	95,7	(0,6)	1,0	(0,3)	3,3	(0,6)
Estonia	84,5	(0,8)	6,0	(0,6)	9,5	(0,6)
Finlanda	76,9	(1,1)	3,9	(0,4)	19,2	(0,9)
Franța	95,8	(0,5)	0,4	(0,1)	3,8	(0,4)
Islanda	85,1	(0,9)	5,1	(0,6)	9,8	(0,7)
Israel	78,6	(1,4)	4,7	(0,5)	16,7	(1,3)
Italia	81,5	(0,9)	a	a	18,5	(0,9)
Japonia	80,1	(0,9)	6,3	(0,5)	13,6	(0,7)
Coreea de Sud	82,6	(0,9)	12,0	(0,8)	5,4	(0,5)
Letonia	93,1	(0,6)	4,1	(0,4)	2,8	(0,5)
Malaysia	99,8	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)
Mexic	76,2	(1,1)	12,5	(0,7)	11,2	(1,0)
Olanda	84,0	(1,0)	2,5	(0,5)	13,5	(1,0)
Norvegia	87,1	(1,0)	3,3	(0,5)	9,6	(0,8)
Polonia	84,5	(1,6)	2,3	(0,4)	13,2	(1,6)
Portugalia	75,7	(1,0)	9,1	(0,5)	15,2	(0,9)
România	69,5	(1,3)	5,6	(0,5)	25,0	(1,3)
Serbia	82,1	(1,0)	4,4	(0,4)	13,5	(0,9)
Singapore	90,1	(0,5)	7,1	(0,5)	2,8	(0,3)
Slovacia	80,9	(1,1)	4,6	(0,5)	14,5	(0,9)
Spania	81,5	(1,0)	2,7	(0,3)	15,8	(1,0)
Suedia	89,1	(0,7)	1,8	(0,3)	9,1	(0,6)
Entități subnaționale						
Abu Dhabi (UAE)	50,0	(2,7)	26,0	(1,9)	23,9	(2,2)
Alberta (Canada)	80,2	(1,3)	3,1	(0,4)	16,7	(1,2)
Anglia (UK)	93,6	(0,5)	1,7	(0,3)	4,6	(0,5)
Flandra (Belgia)	83,2	(1,0)	4,2	(0,5)	12,6	(0,7)
Media internațională	82,5	(0,2)	5,8	(0,1)	11,9	(0,2)
S.U.A.	67,1	(2,6)	8,2	(1,5)	24,7	(2,3)

Tabelul VIII.3: Tipul de contract de muncă pe baza căruia sunt angajați profesorii

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Absolvirea unui modul psiho-pedagogic		Elemente incluse în cadrul educației formale											
			Conținutul disciplinei predate				Pedagogia disciplinei predate				Practică pedagogică în disciplina predată			
			Pentru toate disciplinele predate		Pentru unele discipline predate		Pentru toate disciplinele predate		Pentru unele discipline predate		Pentru toate disciplinele predate		Pentru unele discipline predate	
			%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	97,6	(0,3)	62,2	(1,1)	31,1	(1,2)	64,0	(1,2)	31,1	(1,0)	70,1	(1,2)	26,8	(1,3)
Brazilia	75,8	(0,8)	62,3	(0,9)	27,4	(0,8)	50,9	(0,8)	27,7	(0,8)	61,3	(0,8)	26,8	(0,7)
Bulgaria	97,7	(0,3)	87,3	(0,9)	9,7	(0,8)	86,8	(1,0)	8,7	(0,7)	84,4	(1,1)	10,0	(0,8)
Chile	85,7	(1,1)	61,0	(1,6)	31,0	(1,6)	60,0	(1,7)	29,4	(1,6)	56,8	(1,6)	27,2	(1,4)
Croația	94,9	(0,5)	93,5	(0,4)	5,0	(0,4)	88,4	(0,6)	5,5	(0,4)	85,9	(0,7)	6,1	(0,4)
Cipru	89,7	(0,6)	69,8	(1,2)	27,1	(1,2)	61,7	(1,3)	29,5	(1,2)	56,1	(1,3)	30,7	(1,2)
Republica Cehă	76,7	(0,8)	57,2	(1,4)	37,8	(1,3)	55,4	(1,4)	36,0	(1,2)	51,8	(1,4)	34,3	(1,1)
Danemarca	93,5	(0,9)	60,2	(1,1)	36,3	(1,0)	60,3	(1,1)	35,3	(1,0)	52,3	(1,4)	40,7	(1,3)
Estonia	94,4	(0,4)	78,2	(1,0)	17,4	(0,9)	78,2	(0,9)	16,2	(0,8)	69,0	(1,0)	19,8	(0,8)
Finlanda	92,5	(0,7)	77,1	(0,9)	19,0	(0,7)	75,1	(0,9)	21,3	(0,8)	69,2	(1,0)	25,2	(0,8)
Franța	90,1	(0,5)	85,0	(0,7)	10,6	(0,6)	66,0	(1,0)	10,6	(0,6)	72,5	(0,9)	8,6	(0,6)
Islanda	92,4	(0,7)	41,7	(1,2)	45,1	(1,2)	43,1	(1,3)	45,2	(1,4)	42,2	(1,2)	44,6	(1,3)
Israel	93,6	(0,5)	77,1	(1,1)	19,2	(1,1)	74,8	(1,1)	20,8	(1,1)	75,7	(1,0)	19,7	(1,0)
Italia	79,1	(0,8)	69,4	(1,0)	22,1	(0,9)	62,6	(1,0)	21,9	(0,8)	35,5	(0,9)	12,4	(0,6)
Japonia	87,8	(0,7)	71,2	(0,9)	27,3	(0,9)	67,6	(0,9)	29,7	(0,9)	69,5	(0,8)	28,2	(0,8)
Coreea de Sud	96,1	(0,3)	90,4	(0,6)	8,9	(0,5)	83,6	(0,7)	12,5	(0,7)	79,0	(0,8)	13,0	(0,7)
Letonia	90,8	(0,8)	86,4	(0,9)	10,4	(0,7)	85,1	(0,7)	11,3	(0,7)	80,4	(0,9)	11,9	(0,7)
Malaysia	92,1	(1,1)	77,0	(1,3)	21,2	(1,2)	75,8	(1,1)	22,9	(1,1)	75,0	(1,1)	23,3	(1,2)
Mexic	61,5	(1,2)	67,4	(1,0)	23,2	(0,8)	64,3	(1,1)	24,9	(1,1)	57,7	(1,2)	23,9	(1,0)
Olanda	91,5	(1,1)	84,5	(1,4)	12,3	(1,2)	86,5	(1,1)	10,8	(1,0)	82,4	(1,2)	10,6	(1,1)
Norvegia	92,5	(0,9)	51,4	(1,3)	45,1	(1,3)	50,6	(1,3)	45,2	(1,2)	50,7	(1,5)	42,5	(1,5)
Polonia	99,4	(0,1)	95,0	(0,4)	3,5	(0,4)	94,7	(0,4)	3,9	(0,4)	88,1	(0,6)	7,7	(0,5)
Portugalia	82,1	(0,8)	76,4	(0,7)	21,5	(0,7)	74,2	(0,8)	21,5	(0,7)	71,0	(0,8)	21,0	(0,7)
România	97,1	(0,4)	84,2	(1,0)	12,1	(0,9)	82,4	(1,1)	13,2	(0,9)	81,6	(1,1)	11,8	(0,8)
Serbia	71,4	(1,0)	80,4	(0,9)	12,5	(0,7)	75,0	(0,9)	13,7	(0,6)	65,0	(1,0)	13,1	(0,7)
Singapore	99,1	(0,2)	77,8	(0,7)	19,4	(0,7)	82,0	(0,7)	16,2	(0,7)	82,6	(0,7)	15,8	(0,7)
Slovacia	89,4	(0,7)	65,4	(1,0)	27,7	(0,9)	63,2	(0,9)	25,2	(0,9)	54,2	(1,1)	25,3	(0,8)
Spania	97,5	(0,3)	64,5	(0,9)	29,7	(0,8)	44,3	(1,0)	30,8	(0,8)	44,0	(0,9)	31,2	(0,9)
Suedia	89,9	(0,7)	72,2	(1,0)	24,2	(0,9)	67,8	(1,0)	24,9	(1,0)	68,6	(1,0)	22,2	(1,0)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	83,3	(1,1)	72,2	(1,5)	20,2	(1,3)	67,1	(1,5)	20,9	(1,1)	70,9	(1,6)	17,9	(1,2)
Alberta (Canada)	98,3	(0,4)	44,2	(1,6)	48,8	(1,5)	49,1	(1,5)	45,9	(1,5)	51,5	(1,4)	41,6	(1,4)
Anglia (UK)	91,9	(0,6)	71,9	(1,1)	22,4	(1,3)	75,6	(1,0)	19,6	(1,0)	80,6	(0,9)	16,2	(0,9)
Flandra (Belgia)	98,3	(0,3)	76,5	(1,1)	17,0	(0,8)	80,5	(1,0)	15,5	(0,8)	77,6	(1,0)	16,4	(0,8)
Media internațională	89,8	(0,1)	72,5	(0,2)	22,6	(0,2)	69,6	(0,2)	22,7	(0,2)	67,1	(0,2)	22,0	(0,2)
S.U.A.	94,9	(0,7)	77,6	(1,2)	16,5	(0,9)	74,1	(1,2)	17,7	(1,0)	74,8	(1,3)	15,0	(0,8)

Tabelul VIII.4: Absolvirea unui modul psiho-pedagogic și elementele incluse în cadrul educației formale
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Numărul mediu de elevi din școală		Numărul mediu de profesori din școală		Raportul dintre numărul de elevi și numărul de profesori		Raportul dintre numărul de profesori și numărul de personal de asistență pedagogică		Raportul dintre numărul de profesori și numărul de personal administrativ		Numărul mediu de elevi dintr-o clasă	
	Val. medie	(E.S.)	Val. medie	(E.S.)	Val. medie	(E.S.)	Val. medie	(E.S.)	Val. medie	(E.S.)	Val. medie	(E.S.)
Australia	814,2	(51,5)	66,6	(4,2)	12,3	(0,2)	8,1	(1,0)	4,4	(0,3)	24,7	(0,7)
Brazilia	586,0	(12,8)	33,8	(1,3)	19,1	(0,6)	13,8	(0,7)	4,5	(0,2)	30,8	(0,3)
Bulgaria	345,0	(9,7)	25,9	(0,6)	12,5	(0,3)	9,4	(0,7)	2,3	(0,1)	21,7	(0,2)
Chile	483,7	(20,2)	25,7	(1,2)	20,4	(1,8)	5,4	(0,4)	3,7	(0,2)	31,8	(0,6)
Croația	433,0	(20,6)	39,4	(1,8)	10,8	(0,6)	14,8	(0,5)	11,1	(0,4)	20,0	(0,2)
Cyprus ^{4,5}	364,1	(20,0)	49,5	(1,8)	7,1	(0,2)	22,5	(2,1)	4,9	(0,2)	20,7	(0,1)
Republica Cehă	341,7	(7,7)	26,0	(0,6)	13,0	(0,2)	16,6	(0,9)	5,3	(0,1)	21,1	(0,2)
Danemarca	401,4	(13,2)	32,8	(1,3)	12,1	(0,2)	10,3	(0,9)	6,5	(0,2)	21,2	(0,2)
Estonia	297,3	(17,3)	32,2	(1,2)	7,7	(0,2)	9,5	(0,4)	6,7	(0,2)	17,3	(0,3)
Finlanda	348,0	(12,3)	33,1	(0,9)	10,0	(0,2)	8,2	(0,5)	12,4	(0,4)	17,8	(0,2)
Franța	542,9	(16,3)	39,9	(1,1)	13,6	(0,3)	5,6	(0,5)	6,8	(0,2)	25,5	(0,1)
Islanda	247,8	(13,2)	27,0	(1,2)	8,4	(0,2)	4,3	(0,3)	6,9	(0,2)	19,6	(0,3)
Israel	494,2	(35,4)	47,7	(3,4)	10,8	(0,5)	6,8	(0,8)	3,9	(0,3)	27,6	(0,4)
Italia	794,6	(29,3)	85,8	(2,5)	9,8	(0,3)	60,1	(3,6)	11,4	(0,3)	21,8	(0,2)
Japonia	357,3	(9,7)	24,2	(0,6)	20,3	(3,6)	11,5	(0,6)	6,0	(0,1)	31,2	(0,3)
Coreea de Sud	567,2	(14,0)	31,7	(0,7)	15,5	(0,3)	8,6	(0,5)	3,8	(0,1)	32,4	(0,3)
Letonia	295,1	(10,3)	32,8	(1,1)	9,1	(0,8)	8,1	(0,4)	5,2	(0,3)	17,7	(0,4)
Malaysia	1151,1	(20,6)	82,7	(1,1)	13,6	(0,2)	53,1	(2,8)	5,9	(0,2)	32,1	(0,3)
Mexic	416,8	(23,2)	25,4	(0,9)	15,1	(0,7)	12,1	(0,8)	4,4	(0,3)	33,0	(0,6)
Olanda	869,9	(71,4)	74,4	(6,1)	11,4	(0,2)	9,8	(1,2)	7,5	(0,5)	25,4	(0,3)
Norvegia	257,0	(13,6)	29,1	(1,5)	8,5	(0,2)	5,4	(0,3)	5,4	(0,3)	22,5	(0,5)
Polonia	220,6	(9,4)	27,2	(0,9)	7,9	(0,3)	11,6	(0,7)	6,2	(0,3)	21,4	(0,2)
Portugalia	1152,5	(51,9)	109,5	(4,7)	10,5	(0,2)	7,5	(1,2)	8,5	(0,3)	22,6	(0,2)
România	474,0	(21,6)	31,6	(1,4)	15,1	(0,5)	22,0	(1,7)	7,9	(0,3)	21,7	(0,4)
Serbia	554,6	(21,4)	45,1	(1,7)	11,8	(0,4)	24,1	(1,3)	9,9	(0,4)	21,9	(0,3)
Singapore	1251,4	(34,9)	91,1	(3,2)	14,0	(0,2)	11,9	(1,0)	2,7	(0,1)	35,5	(0,2)
Slovacia	314,3	(9,0)	25,0	(0,6)	12,1	(0,2)	16,9	(0,7)	4,0	(0,2)	19,1	(0,2)
Spania	545,4	(26,3)	44,5	(1,8)	11,8	(0,3)	19,2	(1,1)	5,6	(0,2)	23,6	(0,2)
Suedia	373,5	(17,5)	35,1	(1,4)	10,8	(0,4)	7,1	(0,4)	10,5	(0,4)	21,4	(0,3)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	887,6	(44,3)	61,6	(2,8)	14,0	(0,7)	12,7	(1,6)	5,9	(0,3)	25,1	(0,6)
Alberta (Canada)	334,9	(11,5)	18,4	(0,7)	18,0	(0,6)	3,8	(0,2)	4,2	(0,1)	25,8	(0,4)
Anglia (UK)	890,2	(27,4)	67,5	(2,8)	13,6	(0,2)	4,1	(0,2)	3,3	(0,2)	23,9	(0,3)
Flandra (Belgia)	623,7	(49,8)	78,6	(4,9)	7,9	(0,5)	31,3	(3,5)	10,0	(0,6)	17,3	(0,3)
Media internațională	546,4	(4,8)	45,5	(0,4)	12,4	(0,1)	14,4	(0,2)	6,3	(0,0)	24,1	(0,1)
S.U.A.	566,5	(43,6)	38,2	(2,3)	14,9	(1,0)	8,0	(1,4)	6,4	(0,3)	27,0	(0,6)

Tabelul VIII.5: Informații despre mărimea școlii și dimensiunea medie a clasei

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Lipsa profesorilor calificați sau cu performanțe		Lipsa profesorilor cu competențe de predare pentru elevi cu nevoi speciale		Materiale didactice insuficiente/ învechite		Calculatoare insuficiente sau necorespunzătoare pentru învățare		Acces insuficient la internet		Software educațional insuficient sau necorespunzător		Resurse de bibliotecă insuficiente / necorespunzătoare		Lipsa personalului auxiliar	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	47,8	(6,3)	37,4	(6,1)	13,9	(3,9)	8,0	(2,3)	14,6	(3,2)	12,0	(3,5)	6,5	(1,9)	28,2	(4,6)
Brazilia	49,2	(2,6)	55,3	(2,5)	27,2	(2,2)	44,9	(2,6)	48,8	(2,5)	55,9	(2,3)	43,8	(2,5)	57,1	(2,3)
Bulgaria	27,3	(3,0)	28,6	(2,9)	34,5	(3,5)	41,0	(3,4)	12,6	(2,5)	30,6	(3,3)	35,9	(3,4)	13,4	(2,4)
Chile	56,7	(4,6)	51,5	(4,9)	23,2	(3,7)	29,1	(4,1)	37,6	(4,8)	36,1	(4,9)	34,6	(4,4)	42,6	(4,3)
Croația	24,7	(2,8)	63,1	(3,6)	27,4	(3,4)	52,0	(3,9)	32,8	(3,4)	53,0	(3,9)	44,6	(4,0)	38,2	(3,4)
Cyprus ^{2,3}	38,3	(0,2)	40,9	(0,3)	30,9	(0,2)	39,9	(0,2)	32,7	(0,2)	43,5	(0,2)	35,6	(0,2)	44,2	(0,2)
Republica Cehă	27,3	(3,4)	24,8	(3,4)	28,3	(3,5)	33,2	(3,3)	11,0	(2,4)	27,6	(3,4)	33,0	(3,6)	47,5	(3,7)
Danemarca	14,8	(3,5)	40,5	(5,1)	19,8	(3,7)	40,6	(4,9)	37,5	(4,9)	29,6	(4,2)	18,4	(4,0)	48,3	(5,3)
Estonia	50,4	(4,4)	61,3	(4,0)	51,1	(4,2)	34,8	(3,9)	12,7	(2,3)	33,2	(3,9)	29,4	(3,4)	49,0	(4,1)
Finlanda	17,1	(3,3)	56,0	(4,8)	22,3	(4,2)	46,4	(4,4)	32,8	(4,2)	45,8	(4,1)	25,6	(4,1)	51,5	(4,2)
Franța	31,7	(3,8)	76,4	(2,8)	23,6	(3,5)	24,3	(3,3)	23,9	(3,4)	30,5	(3,7)	19,3	(3,4)	58,9	(4,0)
Islanda	13,9	(0,1)	28,4	(0,1)	13,8	(0,1)	49,4	(0,1)	29,6	(0,1)	54,1	(0,1)	17,1	(0,1)	23,3	(0,1)
Israel	53,5	(4,4)	52,1	(4,2)	29,3	(4,0)	59,1	(4,3)	50,1	(4,3)	54,1	(4,5)	43,6	(4,6)	58,4	(4,2)
Italia	38,3	(3,5)	58,0	(3,7)	56,4	(3,9)	56,0	(3,9)	47,4	(3,9)	53,8	(3,9)	43,6	(3,7)	77,5	(2,9)
Japonia	79,7	(2,7)	76,0	(3,2)	17,2	(2,8)	28,3	(3,4)	29,8	(3,7)	40,1	(3,6)	40,2	(3,6)	72,4	(3,0)
Coreea de Sud	36,7	(4,2)	50,4	(3,9)	15,0	(2,6)	12,5	(2,8)	7,7	(2,0)	9,9	(2,4)	18,4	(3,4)	54,7	(4,1)
Letonia	24,6	(4,6)	26,2	(4,1)	29,1	(4,3)	36,7	(4,8)	15,6	(3,8)	30,4	(4,3)	29,8	(4,2)	36,1	(4,4)
Malaysia	31,1	(4,0)	21,3	(3,5)	15,7	(3,3)	52,6	(4,3)	56,9	(4,0)	41,3	(4,4)	35,2	(4,3)	37,1	(4,5)
Mexic	56,0	(3,8)	58,1	(3,9)	38,9	(3,4)	66,7	(3,2)	64,9	(3,6)	65,5	(3,3)	51,0	(3,5)	59,6	(3,5)
Olanda	71,1	(4,6)	71,4	(5,0)	16,6	(3,9)	47,4	(5,7)	30,8	(5,4)	53,7	(5,1)	16,8	(4,2)	45,7	(5,6)
Norvegia	43,1	(7,3)	64,8	(6,6)	15,1	(4,3)	48,4	(6,9)	37,8	(5,6)	35,3	(5,5)	29,7	(5,8)	46,4	(5,6)
Polonia	12,7	(2,7)	19,8	(3,1)	11,7	(2,7)	29,0	(4,0)	21,2	(3,7)	40,1	(4,0)	21,7	(3,6)	32,3	(4,2)
Portugalia	27,2	(3,9)	43,4	(4,1)	12,2	(2,4)	17,4	(3,0)	12,9	(3,0)	27,3	(3,6)	16,9	(3,3)	66,8	(3,8)
România	58,1	(3,7)	56,1	(3,8)	77,1	(3,1)	75,8	(3,7)	64,1	(3,9)	74,7	(3,4)	66,6	(3,7)	65,4	(3,8)
Serbia	19,8	(3,3)	65,1	(4,0)	20,1	(3,2)	36,5	(3,9)	32,8	(4,1)	44,7	(4,1)	33,1	(4,0)	22,1	(3,7)
Singapore	50,5	(0,3)	48,4	(0,3)	1,3	(0,0)	4,3	(0,0)	6,5	(0,1)	7,1	(0,2)	4,6	(0,1)	29,3	(0,2)
Slovacia	29,9	(3,4)	32,6	(3,5)	82,1	(2,9)	37,2	(3,5)	14,1	(2,3)	31,8	(3,5)	45,7	(3,6)	44,4	(3,5)
Spania	34,1	(3,6)	61,6	(3,6)	23,5	(2,9)	35,3	(3,6)	36,0	(4,0)	41,9	(3,7)	26,6	(3,3)	72,1	(3,5)
Suedia	32,4	(3,4)	49,9	(4,1)	23,4	(3,3)	52,7	(3,7)	32,9	(3,7)	36,2	(3,8)	13,1	(2,7)	61,0	(4,2)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	59,8	(5,0)	51,3	(4,6)	28,5	(3,8)	35,0	(4,1)	33,8	(4,1)	39,4	(4,1)	39,3	(4,5)	52,7	(4,7)
Alberta (Canada)	30,3	(4,4)	45,5	(5,1)	15,0	(3,8)	33,4	(4,1)	24,9	(3,5)	25,0	(3,7)	17,3	(3,3)	46,4	(4,8)
Anglia (UK)	46,1	(4,4)	26,5	(3,7)	13,4	(2,8)	21,6	(3,1)	15,4	(3,0)	14,4	(3,2)	18,4	(3,6)	18,8	(3,7)
Flandra (Belgia)	33,4	(4,8)	42,7	(4,7)	10,1	(2,5)	29,5	(4,4)	25,8	(4,4)	19,0	(3,8)	12,3	(2,7)	45,3	(4,4)
Media internațională	38,4	(0,7)	48,0	(0,7)	26,3	(0,6)	38,1	(0,7)	29,9	(0,6)	37,5	(0,6)	29,3	(0,6)	46,9	(0,7)
S.U.A.	34,3	(5,4)	32,6	(5,0)	24,8	(4,2)	34,7	(5,1)	24,7	(5,2)	26,9	(5,6)	14,9	(3,3)	47,1	(5,1)

Tabelul VIII.6: Procentajul profesorilor care predau în școli în care directorii resimt lipsa resurselor precizate
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013

	Profesori care lucrează în școli în care mai mult de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare		Profesori cu 5 ani de experiență sau mai puțin				Profesori cu mai mult de 5 ani de experiență			
			care lucrează în școli în care <i>mai mult</i> de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare		care lucrează în școli în care 10% dintre elevi sau <i>mai puțin</i> au limba maternă diferită de limba de predare		care lucrează în școli în care <i>mai mult</i> de 10% dintre elevi au limba maternă diferită de limba de predare		care lucrează în școli în care 10% dintre elevi sau <i>mai puțin</i> au limba maternă diferită de limba de predare	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	32,8	(5,0)	19,8	(2,0)	18,9	(1,5)	80,2	(2,0)	81,1	(1,5)
Brazilia	2,1	(1,0)	17,4	(4,9)	20,9	(1,0)	82,6	(4,9)	79,1	(1,0)
Bulgaria	32,6	(2,8)	7,1	(1,3)	8,1	(1,0)	92,9	(1,3)	91,9	(1,0)
Chile	3,9	(1,7)	31,4	(7,9)	30,9	(1,9)	68,6	(7,9)	69,1	(1,9)
Croația	5,6	(1,8)	29,3	(6,3)	23,1	(0,9)	70,7	(6,3)	76,9	(0,9)
Cyprus ^{6,7}	33,2	(0,2)	17,5	(1,7)	13,3	(1,1)	82,5	(1,7)	86,7	(1,1)
Republica Cehă	3,6	(1,4)	17,8	(4,5)	15,5	(0,8)	82,2	(4,5)	84,5	(0,8)
Danemarca	26,2	(5,1)	12,8	(2,5)	19,3	(1,6)	87,2	(2,5)	80,7	(1,6)
Estonia	9,7	(2,0)	10,8	(2,2)	10,6	(0,7)	89,2	(2,2)	89,4	(0,7)
Finlanda	9,2	(2,4)	21,7	(2,8)	18,6	(0,9)	78,3	(2,8)	81,4	(0,9)
Franța	17,8	(2,7)	13,7	(2,3)	11,0	(0,9)	86,3	(2,3)	89,0	(0,9)
Islanda	20,9	(0,1)	23,6	(3,4)	18,6	(1,5)	76,4	(3,4)	81,4	(1,5)
Israel	24,9	(4,1)	21,4	(2,8)	21,6	(1,5)	78,6	(2,8)	78,4	(1,5)
Italia	31,7	(3,1)	9,5	(1,1)	8,2	(0,7)	90,5	(1,1)	91,8	(0,7)
Japonia	2,1	(1,0)	30,4	(3,2)	20,0	(0,8)	69,6	(3,2)	80,0	(0,8)
Coreea de Sud	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	20,8	(1,1)	0,0	(0,0)	79,2	(1,1)
Letonia	20,9	(3,9)	7,6	(1,8)	6,8	(0,8)	92,4	(1,8)	93,2	(0,8)
Malaysia	55,5	(3,7)	26,2	(1,4)	18,2	(1,8)	73,8	(1,4)	81,8	(1,8)
Mexic	2,5	(1,3)	15,5	(3,1)	18,9	(0,9)	84,5	(3,1)	81,1	(0,9)
Olanda	14,3	(4,5)	23,7	(2,6)	21,1	(1,9)	76,3	(2,6)	78,9	(1,9)
Norvegia	21,8	(4,4)	29,2	(3,8)	23,9	(2,1)	70,8	(3,8)	76,1	(2,1)
Polonia	0,3	(0,3)	0,0	(0,0)	10,4	(0,9)	100,0	(0,0)	89,6	(0,9)
Portugalia	2,7	(1,1)	2,0	(1,4)	2,9	(0,3)	98,0	(1,4)	97,1	(0,3)
România	9,8	(2,2)	23,6	(2,0)	16,8	(1,1)	76,4	(2,0)	83,2	(1,1)
Serbia	9,3	(2,0)	24,2	(2,4)	18,6	(1,0)	75,8	(2,4)	81,4	(1,0)
Singapore	89,2	(0,1)	43,7	(1,0)	37,5	(2,6)	56,3	(1,0)	62,5	(2,6)
Slovacia	10,5	(2,3)	17,1	(2,4)	17,4	(0,8)	82,9	(2,4)	82,6	(0,8)
Spania	30,0	(3,1)	8,2	(1,3)	8,6	(0,9)	91,8	(1,3)	91,4	(0,9)
Suedia	41,9	(4,1)	14,2	(1,6)	10,7	(0,9)	85,8	(1,6)	89,3	(0,9)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	43,6	(4,3)	25,5	(2,3)	12,7	(1,3)	74,5	(2,3)	87,3	(1,3)
Alberta (Canada)	41,1	(5,0)	24,3	(1,7)	26,0	(1,8)	75,7	(1,7)	74,0	(1,8)
Anglia (UK)	27,6	(4,3)	33,1	(1,9)	24,0	(0,9)	66,9	(1,9)	76,0	(0,9)
Flandra (Belgia)	26,9	(3,6)	26,6	(1,7)	18,3	(1,0)	73,4	(1,7)	81,7	(1,0)
Media internațională	21,3	(0,5)	19,1	(0,5)	17,3	(0,2)	77,9	(0,5)	82,7	(0,2)
S.U.A.	21,7	(4,0)	24,7	(3,2)	21,3	(1,9)	75,3	(3,2)	78,7	(1,9)

Tabelul VIII.7: Distribuția profesorilor în școli cu procentaj mare sau mic de elevi cu limba maternă diferită de limba de predare

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Profesori care lucrează în școli în care mai mult de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice dezavantajate		Profesori cu 5 ani de experiență sau mai puțin				Profesori cu mai mult de 5 ani de experiență			
			care lucrează în școli în care <i>mai mult</i> de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice dezavantajate		care lucrează în școli în care <i>mai puțin</i> de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice dezavantajate		care lucrează în școli în care <i>mai mult</i> de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice dezavantajate		care lucrează în școli în care <i>mai puțin</i> de 30% dintre elevi provin din medii socio-economice dezavantajate	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	26,0	(3,8)	21,3	(2,2)	18,5	(1,6)	78,7	(2,2)	81,5	(1,6)
Brazilia	40,4	(2,1)	17,4	(1,2)	23,3	(1,3)	82,6	(1,2)	76,7	(1,3)
Bulgaria	23,9	(3,1)	8,6	(1,8)	7,6	(0,9)	91,4	(1,8)	92,4	(0,9)
Chile	54,6	(4,1)	30,1	(2,5)	32,0	(2,8)	69,9	(2,5)	68,0	(2,8)
Croația	7,3	(1,9)	20,4	(2,6)	23,6	(1,0)	79,6	(2,6)	76,4	(1,0)
Cyprus ^{7,8}	7,8	(0,1)	14,6	(3,4)	14,6	(1,0)	85,4	(3,4)	85,4	(1,0)
Republica Cehă	3,9	(1,4)	13,8	(4,8)	15,7	(0,8)	86,2	(4,8)	84,3	(0,8)
Danemarca	2,5	(1,3)	37,6	(8,4)	17,1	(1,4)	62,4	(8,4)	82,9	(1,4)
Estonia	10,9	(2,2)	14,4	(2,1)	10,1	(0,7)	85,6	(2,1)	89,9	(0,7)
Finlanda	3,1	(1,8)	18,3	(3,0)	18,9	(0,9)	81,7	(3,0)	81,1	(0,9)
Franța	44,6	(3,7)	11,9	(1,1)	11,1	(1,2)	88,1	(1,1)	88,9	(1,2)
Islanda	2,4	(0,1)	27,9	(10,0)	19,3	(1,3)	72,1	(10,0)	80,7	(1,3)
Israel	46,2	(3,7)	24,4	(2,6)	19,4	(1,2)	75,6	(2,6)	80,6	(1,2)
Italia	9,5	(2,0)	8,8	(2,7)	8,5	(0,6)	91,2	(2,7)	91,5	(0,6)
Japonia	5,8	(1,8)	24,7	(3,1)	20,0	(0,8)	75,3	(3,1)	80,0	(0,8)
Coreea de Sud	8,5	(2,3)	17,0	(3,0)	21,1	(1,2)	83,0	(3,0)	78,9	(1,2)
Letonia	18,3	(4,2)	6,2	(1,5)	7,1	(0,9)	93,8	(1,5)	92,9	(0,9)
Malaysia	57,9	(4,1)	23,4	(1,7)	21,6	(1,9)	76,6	(1,7)	78,4	(1,9)
Mexic	44,2	(3,5)	18,4	(1,3)	19,1	(1,4)	81,6	(1,3)	80,9	(1,4)
Olanda	11,6	(4,0)	19,1	(2,6)	21,8	(1,7)	80,9	(2,6)	78,2	(1,7)
Norvegia	3,9	(1,7)	29,0	(8,3)	24,9	(1,9)	71,0	(8,3)	75,1	(1,9)
Polonia	18,1	(3,4)	11,8	(2,1)	10,1	(1,0)	88,2	(2,1)	89,9	(1,0)
Portugalia	48,5	(4,1)	2,7	(0,8)	3,1	(0,8)	97,3	(0,8)	96,9	(0,8)
România	27,7	(3,7)	21,7	(1,9)	15,8	(1,2)	78,3	(1,9)	84,2	(1,2)
Serbia	6,8	(2,0)	19,2	(3,8)	18,8	(1,0)	80,8	(3,8)	81,2	(1,0)
Singapore	6,4	(0,1)	45,6	(4,1)	42,8	(1,0)	54,4	(4,1)	57,2	(1,0)
Slovacia	10,4	(2,2)	18,4	(3,6)	17,2	(0,8)	81,6	(3,6)	82,8	(0,8)
Spania	13,9	(2,6)	10,4	(3,6)	8,2	(0,7)	89,6	(3,6)	91,8	(0,7)
Suedia	10,4	(2,4)	19,7	(4,2)	11,5	(0,8)	80,3	(4,2)	88,5	(0,8)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	10,8	(2,8)	19,3	(4,5)	18,1	(1,4)	80,7	(4,5)	81,9	(1,4)
Alberta (Canada)	20,3	(3,9)	30,8	(2,5)	24,2	(1,5)	69,2	(2,5)	75,8	(1,5)
Anglia (UK)	24,4	(2,9)	30,1	(2,2)	25,3	(1,1)	69,9	(2,2)	74,7	(1,1)
Flandra (Belgia)	16,0	(2,9)	28,6	(2,2)	19,0	(0,9)	71,4	(2,2)	81,0	(0,9)
Media internațională	19,6	(0,5)	20,2	(0,7)	17,9	(0,2)	79,8	(0,7)	82,1	(0,2)
S.U.A.	64,5	(6,2)	21,2	(1,9)	23,6	(3,1)	78,8	(1,9)	76,4	(3,1)

Tabelul VIII.8: Distribuția profesorilor în școli cu procentaj mare sau mic de elevi care provin din medii socio-economice dezavantajate

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Profesori care predau în școli aflate în localități cu mai puțin de 15000 locuitori		în școli aflate în localități cu mai puțin de 15000 locuitori							
			Profesori cu 5 ani de experiență sau mai puțin		Profesori cu peste 5 ani de experiență		Profesori care au absolvit învățământ superior de scurtă durată (colegii) sau mai puțin		Profesori care au absolvit studii univ. de licență sau mai mult	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	10,5	(1,9)	26,3	(3,4)	73,7	(3,4)	0,0	(0,0)	100,0	(0,0)
Brazilia	35,8	(2,2)	21,1	(1,6)	78,9	(1,6)	9,7	(1,4)	90,3	(1,4)
Bulgaria	46,3	(2,6)	8,7	(1,4)	91,3	(1,4)	13,2	(1,5)	86,8	(1,5)
Chile	31,6	(4,1)	31,1	(3,5)	68,9	(3,5)	20,6	(2,5)	79,4	(2,5)
Croația	62,9	(2,1)	25,9	(1,2)	74,1	(1,2)	18,5	(1,0)	81,5	(1,0)
Cyprus ^{4,5}	42,6	(0,2)	15,2	(1,5)	84,8	(1,5)	0,9	(0,3)	99,1	(0,3)
Republica Cehă	54,5	(3,6)	15,3	(1,1)	84,7	(1,1)	6,4	(0,8)	93,6	(0,8)
Danemarca	52,3	(4,4)	20,2	(2,0)	79,8	(2,0)	4,1	(1,0)	95,9	(1,0)
Estonia	58,9	(2,6)	10,9	(1,0)	89,1	(1,0)	13,7	(1,0)	86,3	(1,0)
Finlanda	41,7	(3,7)	17,5	(1,2)	82,5	(1,2)	4,4	(0,7)	95,6	(0,7)
Franța	55,7	(2,8)	10,1	(0,9)	89,9	(0,9)	5,0	(0,7)	95,0	(0,7)
Islanda	69,6	(0,1)	20,8	(1,5)	79,2	(1,5)	14,7	(1,2)	85,3	(1,2)
Israel	29,9	(3,1)	20,4	(2,6)	79,6	(2,6)	3,0	(0,6)	97,0	(0,6)
Italia	44,6	(3,0)	8,9	(1,0)	91,1	(1,0)	19,5	(1,0)	80,5	(1,0)
Japonia	7,4	(1,4)	20,7	(3,8)	79,3	(3,8)	6,8	(1,8)	93,2	(1,8)
Coreea de Sud	17,9	(2,4)	21,1	(3,4)	78,9	(3,4)	0,3	(0,3)	99,7	(0,3)
Letonia	59,7	(1,7)	5,7	(0,9)	94,3	(0,9)	3,5	(0,6)	96,5	(0,6)
Malaysia	47,8	(4,2)	21,1	(1,7)	78,9	(1,7)	9,5	(1,1)	90,5	(1,1)
Mexic	29,3	(3,3)	20,0	(1,4)	80,0	(1,4)	9,8	(1,3)	90,2	(1,3)
Olanda	8,5	(3,1)	19,3	(3,8)	80,7	(3,8)	5,9	(1,9)	94,1	(1,9)
Norvegia	58,2	(4,3)	25,0	(2,8)	75,0	(2,8)	2,9	(0,9)	97,1	(0,9)
Polonia	54,4	(2,4)	8,6	(0,8)	91,4	(0,8)	0,1	(0,1)	99,9	(0,1)
Portugalia	55,9	(3,6)	2,0	(0,4)	98,0	(0,4)	3,2	(0,4)	96,8	(0,4)
România	62,0	(2,2)	21,8	(1,3)	78,2	(1,3)	7,5	(0,9)	92,5	(0,9)
Serbia	48,1	(3,1)	23,3	(1,7)	76,7	(1,7)	19,4	(1,5)	80,6	(1,5)
Singapore	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slovacia	57,7	(2,9)	18,1	(1,2)	81,9	(1,2)	2,3	(0,5)	97,7	(0,5)
Spania	33,2	(2,8)	11,5	(1,5)	88,5	(1,5)	4,4	(0,6)	95,6	(0,6)
Suedia	34,0	(3,8)	10,5	(1,0)	89,5	(1,0)	12,4	(1,5)	87,6	(1,5)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	25,5	(4,0)	12,6	(2,0)	87,4	(2,0)	6,1	(1,4)	93,9	(1,4)
Alberta (Canada)	40,3	(2,7)	27,7	(2,5)	72,3	(2,5)	1,3	(0,7)	98,7	(0,7)
Anglia (UK)	24,4	(3,8)	24,5	(2,9)	75,5	(2,9)	4,3	(0,9)	95,7	(0,9)
Flandra (Belgia)	41,4	(4,5)	18,6	(1,4)	81,4	(1,4)	90,1	(0,9)	9,9	(0,9)
Media internațională	42,0	(0,5)	17,6	(0,4)	82,4	(0,4)	10,1	(0,2)	89,9	(0,2)
S.U.A.	43,7	(6,0)	20,7	(2,5)	79,3	(2,5)	0,5	(0,5)	99,5	(0,5)

Tabelul VIII.9 (partea 1 din 3): Distribuția profesorilor în școli, în funcție de mărimea localității, experiența și nivelul formării inițiale a profesorilor
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Profesori care predau în școli aflate în orașe cu nr. de locuitori între 15 001 și 100 000		În școli aflate în orașe cu nr. de locuitori între 15 001 și 100 000							
			Profesori cu 5 ani de experiență sau mai puțin		Profesori cu peste 5 ani de experiență		Profesori care au absolvit învățământ superior de scurtă durată (colegii) sau mai puțin		Profesori care au absolvit studii univ. de licență sau mai mult	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	18,0	(4,8)	16,1	(2,9)	83,9	(2,9)	0,0	(0,0)	100,0	(0,0)
Brazilia	26,4	(2,3)	20,3	(1,7)	79,7	(1,7)	5,8	(1,0)	94,2	(1,0)
Bulgaria	26,6	(2,9)	6,5	(1,1)	93,5	(1,1)	6,7	(1,2)	93,3	(1,2)
Chile	21,6	(2,8)	30,0	(2,6)	70,0	(2,6)	16,1	(2,5)	83,9	(2,5)
Croația	17,6	(1,7)	22,3	(2,8)	77,7	(2,8)	18,5	(1,6)	81,5	(1,6)
Cyprus ^{4,5}	32,5	(0,2)	14,6	(1,7)	85,4	(1,7)	0,4	(0,2)	99,6	(0,2)
Republica Cehă	27,3	(3,1)	15,9	(1,6)	84,1	(1,6)	6,3	(1,1)	93,7	(1,1)
Danemarca	37,6	(5,5)	12,5	(2,0)	87,5	(2,0)	0,7	(0,5)	99,3	(0,5)
Estonia	14,2	(2,3)	10,0	(1,6)	90,0	(1,6)	8,2	(1,6)	91,8	(1,6)
Finlanda	25,7	(3,9)	20,5	(2,0)	79,5	(2,0)	3,8	(0,9)	96,2	(0,9)
Franța	31,8	(3,2)	14,4	(1,7)	85,6	(1,7)	3,6	(0,6)	96,4	(0,6)
Islanda	19,0	(0,1)	13,0	(2,3)	87,0	(2,3)	17,8	(2,5)	82,2	(2,5)
Israel	45,4	(4,0)	22,7	(2,0)	77,3	(2,0)	1,9	(0,5)	98,1	(0,5)
Italia	36,5	(3,0)	8,7	(0,8)	91,3	(0,8)	20,0	(1,0)	80,0	(1,0)
Japonia	28,1	(2,9)	19,0	(1,4)	81,0	(1,4)	3,7	(0,7)	96,3	(0,7)
Coreea de Sud	4,2	(1,6)	18,0	(8,3)	82,0	(8,3)	0,7	(0,7)	99,3	(0,7)
Letonia	13,9	(2,0)	5,3	(1,8)	94,7	(1,8)	1,6	(0,9)	98,4	(0,9)
Malaysia	36,0	(3,9)	22,8	(2,0)	77,2	(2,0)	7,4	(1,3)	92,6	(1,3)
Mexic	14,4	(2,5)	17,7	(3,2)	82,3	(3,2)	11,2	(1,7)	88,8	(1,7)
Olanda	61,4	(4,9)	22,5	(2,4)	77,5	(2,4)	5,1	(1,2)	94,9	(1,2)
Norvegia	27,9	(3,9)	20,5	(2,2)	79,5	(2,2)	1,4	(0,6)	98,6	(0,6)
Polonia	18,2	(3,2)	12,5	(2,4)	87,5	(2,4)	0,2	(0,2)	99,8	(0,2)
Portugalia	30,8	(3,7)	3,2	(1,2)	96,8	(1,2)	2,1	(0,4)	97,9	(0,4)
România	15,6	(2,5)	11,5	(2,4)	88,5	(2,4)	5,5	(1,1)	94,5	(1,1)
Serbia	24,1	(3,0)	16,7	(1,7)	83,3	(1,7)	19,6	(1,5)	80,4	(1,5)
Singapore	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slovacia	33,5	(2,8)	16,1	(1,3)	83,9	(1,3)	0,6	(0,3)	99,4	(0,3)
Spania	31,1	(3,2)	6,2	(1,7)	93,8	(1,7)	4,7	(0,7)	95,3	(0,7)
Suedia	39,7	(3,7)	12,9	(1,4)	87,1	(1,4)	11,4	(1,1)	88,6	(1,1)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	19,1	(4,0)	14,7	(3,0)	85,3	(3,0)	4,5	(1,5)	95,5	(1,5)
Alberta (Canada)	20,6	(4,5)	24,7	(2,8)	75,3	(2,8)	1,0	(0,5)	99,0	(0,5)
Anglia (UK)	38,3	(4,4)	25,4	(1,9)	74,6	(1,9)	3,5	(0,9)	96,5	(0,9)
Flandra (Belgia)	43,3	(4,5)	19,1	(1,2)	80,9	(1,2)	89,0	(1,2)	11,0	(1,2)
Media internațională	27,5	(0,6)	16,1	(0,4)	83,9	(0,4)	8,8	(0,2)	91,2	(0,2)
S.U.A.	24,2	(5,1)	16,3	(3,0)	83,7	(3,0)	0,5	(1,1)	98,9	(0,6)

Tabelul VIII.9 (partea 2 din 3): Distribuția profesorilor în școli, în funcție de mărimea localității, experiența și nivelul formării inițiale a profesorilor
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Profesori care predau în școli aflate în municipii cu peste 100 000 locuitori		În școli aflate în municipii cu peste 100 000 locuitori							
			Profesori cu 5 ani de experiență sau mai puțin		Profesori cu peste 5 ani de experiență		Profesori care au absolvit învățământ superior de scurtă durată (colegii) sau mai puțin		Profesori care au absolvit studii univ. de licență sau mai mult	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	71,5	(4,7)	18,8	(1,3)	81,2	(1,3)	0,2	(0,1)	99,8	(0,1)
Brazilia	37,8	(2,4)	20,7	(1,7)	79,3	(1,7)	3,1	(0,7)	96,9	(0,7)
Bulgaria	27,0	(2,5)	7,0	(1,3)	93,0	(1,3)	3,3	(0,9)	96,7	(0,9)
Chile	46,8	(4,2)	29,3	(3,0)	70,7	(3,0)	17,3	(2,3)	82,7	(2,3)
Croația	19,6	(1,3)	16,6	(1,5)	83,4	(1,5)	13,8	(1,4)	86,2	(1,4)
Cyprus ^{4,5}	24,9	(0,2)	14,5	(1,7)	85,5	(1,7)	0,7	(0,3)	99,3	(0,3)
Republica Cehă	18,2	(2,6)	16,2	(1,8)	83,8	(1,8)	6,0	(1,5)	94,0	(1,5)
Danemarca	10,1	(3,4)	22,4	(4,3)	77,6	(4,3)	2,7	(1,4)	97,3	(1,4)
Estonia	26,9	(2,1)	10,2	(1,2)	89,8	(1,2)	6,9	(1,0)	93,1	(1,0)
Finlanda	32,6	(4,1)	19,4	(1,6)	80,6	(1,6)	3,8	(0,8)	96,2	(0,8)
Franța	12,5	(2,5)	9,8	(1,7)	90,2	(1,7)	4,9	(1,3)	95,1	(1,3)
Islanda	11,4	(0,1)	21,8	(4,0)	78,2	(4,0)	11,2	(2,8)	88,8	(2,8)
Israel	24,8	(3,5)	21,0	(2,6)	79,0	(2,6)	2,6	(0,8)	97,4	(0,8)
Italia	18,9	(2,9)	7,8	(1,3)	92,2	(1,3)	18,8	(1,2)	81,2	(1,2)
Japonia	64,5	(2,7)	20,8	(1,0)	79,2	(1,0)	3,2	(0,4)	96,8	(0,4)
Coreea de Sud	77,9	(2,8)	20,9	(1,2)	79,1	(1,2)	0,2	(0,1)	99,8	(0,1)
Letonia	26,4	(2,4)	10,8	(1,8)	89,2	(1,8)	2,1	(0,8)	97,9	(0,8)
Malaysia	16,2	(3,2)	28,5	(3,5)	71,5	(3,5)	7,4	(2,0)	92,6	(2,0)
Mexic	56,3	(3,7)	18,5	(1,4)	81,5	(1,4)	10,1	(0,9)	89,9	(0,9)
Olanda	30,1	(4,6)	19,3	(1,5)	80,7	(1,5)	3,5	(0,7)	96,5	(0,7)
Norvegia	13,8	(2,7)	30,7	(4,7)	69,3	(4,7)	1,0	(0,5)	99,0	(0,5)
Polonia	27,4	(3,7)	12,6	(2,0)	87,4	(2,0)	0,0	(0,0)	100,0	(0,0)
Portugalia	13,2	(2,8)	5,6	(2,5)	94,4	(2,5)	2,5	(0,6)	97,5	(0,6)
România	22,5	(2,1)	9,4	(1,0)	90,6	(1,0)	4,9	(0,8)	95,1	(0,8)
Serbia	27,8	(2,5)	14,6	(1,1)	85,4	(1,1)	11,1	(1,0)	88,9	(1,0)
Singapore	100,0	(0,0)	43,0	(0,9)	57,0	(0,9)	7,1	(0,5)	92,9	(0,5)
Slovacia	8,8	(2,0)	18,9	(2,3)	81,1	(2,3)	3,2	(1,3)	96,8	(1,3)
Spania	35,7	(3,2)	7,6	(0,6)	92,4	(0,6)	4,2	(0,6)	95,8	(0,6)
Suedia	26,4	(2,6)	14,2	(1,8)	85,8	(1,8)	10,7	(1,1)	89,3	(1,1)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	55,4	(5,1)	21,6	(2,2)	78,4	(2,2)	7,6	(1,9)	92,4	(1,9)
Alberta (Canada)	39,2	(4,2)	23,2	(1,7)	76,8	(1,7)	0,8	(0,3)	99,2	(0,3)
Anglia (UK)	37,2	(3,5)	29,7	(1,9)	70,3	(1,9)	2,2	(0,5)	97,8	(0,5)
Flandra (Belgia)	15,3	(3,6)	27,8	(3,3)	72,2	(3,3)	79,3	(2,4)	20,7	(2,4)
Media internațională	32,6	(0,5)	18,6	(0,4)	81,4	(0,4)	7,8	(0,2)	92,2	(0,2)
S.U.A.	32,1	(4,3)	27,8	(2,6)	72,2	(2,6)	0,1	(0,1)	99,9	(0,1)

Tabelul VIII.9 (partea 3 din 3): Distribuția profesorilor în școli, în funcție de mărimea localității, experiența și nivelul formării inițiale a profesorilor
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Întârzierea la școală		Absențe nemotivate		Copiat		Vandalism și furturi		Intimidarea sau agresiunea verbală între elevi		Rănirea fizică provocată de violențele între elevi		Intimidarea sau agresiunea verbală a profesorilor sau personalului		Deținerea/consumul de droguri și/sau de alcool	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	66,1	(4,9)	58,9	(5,2)	2,5	(1,8)	3,1	(1,6)	25,2	(4,4)	3,5	(1,6)	9,7	(2,8)	0,0	(0,0)
Brazilia	51,4	(2,5)	38,4	(2,2)	17,4	(1,7)	11,8	(1,6)	34,4	(2,1)	6,7	(1,0)	12,5	(1,5)	6,9	(1,4)
Bulgaria	40,7	(3,5)	25,2	(3,0)	12,4	(2,9)	6,3	(1,4)	20,9	(3,3)	5,3	(2,1)	2,1	(1,1)	0,8	(0,5)
Chile	72,6	(4,1)	52,6	(4,2)	16,5	(3,3)	3,1	(1,6)	17,6	(3,6)	4,4	(1,9)	6,3	(2,4)	1,1	(1,1)
Croația	19,9	(3,0)	10,7	(2,2)	30,6	(3,6)	1,3	(0,7)	16,1	(2,5)	1,5	(0,9)	1,8	(0,9)	0,0	(0,0)
Cipru	59,0	(0,2)	51,3	(0,2)	8,7	(0,2)	8,2	(0,1)	23,2	(0,2)	7,3	(0,2)	5,4	(0,1)	0,0	(0,0)
Republica Cehă	39,4	(3,8)	5,7	(1,5)	12,9	(2,4)	3,9	(1,5)	4,9	(1,6)	0,0	(0,0)	0,5	(0,4)	0,9	(0,6)
Danemarca	37,7	(5,3)	30,5	(4,7)	4,4	(2,5)	0,0	(0,0)	9,4	(3,4)	2,4	(1,4)	2,1	(1,3)	0,0	(0,0)
Estonia	53,4	(4,3)	48,6	(4,2)	34,3	(4,3)	1,5	(0,8)	23,5	(3,7)	1,7	(1,1)	11,0	(2,7)	1,4	(0,8)
Finlanda	86,5	(3,0)	64,0	(4,0)	2,0	(1,5)	2,4	(1,5)	27,8	(3,8)	0,0	(0,0)	3,6	(1,6)	1,0	(0,7)
Franța	61,6	(3,6)	50,9	(3,5)	16,5	(2,8)	6,8	(2,0)	23,7	(3,0)	7,0	(1,9)	3,0	(1,3)	0,9	(0,6)
Islanda	34,6	(0,1)	26,9	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	6,0	(0,1)	0,0	(0,0)	2,2	(0,0)	0,8	(0,0)
Israel	57,7	(4,0)	49,3	(4,1)	9,9	(2,2)	7,9	(2,2)	12,8	(2,7)	5,9	(1,5)	0,3	(0,3)	0,6	(0,6)
Italia	32,2	(3,5)	10,0	(2,5)	20,9	(2,9)	3,5	(1,8)	10,1	(2,6)	1,5	(1,4)	2,1	(1,6)	0,0	(0,0)
Japonia	50,6	(3,8)	40,4	(3,5)	0,0	(0,0)	3,1	(1,3)	3,6	(1,5)	1,6	(0,9)	2,2	(1,1)	0,0	(0,0)
Coreea de Sud	26,1	(3,7)	19,9	(3,2)	0,8	(0,8)	3,3	(1,5)	8,2	(2,4)	2,0	(1,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Letonia	47,3	(4,6)	39,4	(4,4)	34,0	(5,2)	0,8	(0,8)	18,2	(4,2)	0,0	(0,0)	5,0	(2,4)	0,0	(0,0)
Malaysia	56,9	(3,9)	57,6	(3,9)	9,0	(2,7)	10,8	(2,9)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Mexic	46,4	(4,0)	45,5	(3,3)	18,2	(3,0)	13,2	(2,8)	29,5	(3,7)	10,8	(2,3)	3,0	(1,0)	3,6	(1,4)
Olanda	75,7	(4,6)	52,9	(5,4)	58,5	(5,4)	8,4	(3,1)	21,9	(4,5)	1,3	(1,3)	2,8	(2,0)	3,0	(1,8)
Norvegia	60,8	(7,4)	45,7	(5,4)	2,9	(1,8)	1,8	(1,0)	15,3	(5,7)	0,0	(0,0)	3,9	(2,4)	0,8	(0,8)
Polonia	51,5	(4,4)	38,0	(4,0)	40,0	(3,9)	4,0	(1,5)	8,0	(2,2)	0,0	(0,0)	0,3	(0,3)	0,3	(0,3)
Portugalia	58,1	(3,3)	33,3	(3,4)	13,0	(2,8)	7,4	(2,2)	14,6	(2,8)	5,0	(1,7)	5,5	(1,7)	3,6	(1,5)
România	28,7	(3,5)	29,6	(3,7)	5,4	(1,7)	1,9	(0,9)	9,0	(2,0)	0,9	(0,8)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Serbia	43,7	(4,2)	36,0	(3,9)	9,0	(2,0)	2,2	(1,1)	12,6	(2,5)	0,5	(0,5)	1,6	(0,5)	0,0	(0,0)
Singapore	51,8	(0,3)	35,0	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	1,8	(0,0)	0,0	(0,0)	0,6	(0,0)	0,0	(0,0)
Slovacia	40,0	(3,5)	14,1	(2,2)	15,3	(2,7)	4,5	(1,6)	2,2	(1,1)	0,0	(0,0)	0,6	(0,6)	0,0	(0,0)
Spania	37,6	(3,8)	24,8	(3,1)	11,1	(2,3)	4,9	(1,5)	13,9	(2,7)	0,1	(0,1)	1,9	(1,0)	3,6	(1,4)
Suedia	78,4	(3,2)	67,2	(3,7)	7,2	(2,0)	3,6	(1,4)	31,1	(3,7)	0,8	(0,8)	4,9	(1,8)	0,5	(0,5)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	52,1	(4,6)	38,7	(4,9)	4,1	(2,0)	4,3	(1,8)	6,5	(2,2)	0,6	(0,5)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Alberta (Canada)	70,1	(4,4)	61,8	(4,6)	5,2	(1,9)	1,6	(1,2)	28,7	(4,7)	2,0	(1,2)	2,6	(1,3)	6,0	(2,2)
Anglia (UK)	55,6	(4,8)	42,5	(4,3)	0,0	(0,0)	2,4	(1,1)	15,7	(2,6)	1,3	(0,8)	6,5	(1,8)	0,0	(0,0)
Flandra (Belgia)	65,1	(3,8)	30,1	(4,3)	12,3	(3,2)	7,4	(2,6)	30,7	(4,2)	1,3	(1,0)	9,1	(2,0)	3,9	(1,7)
Media internațională	51,8	(0,7)	38,7	(0,6)	13,2	(0,5)	4,4	(0,3)	16,0	(0,5)	2,3	(0,2)	3,4	(0,3)	1,2	(0,1)
S.U.A.	73,3	(5,0)	60,7	(5,5)	17,4	(4,7)	5,5	(2,6)	20,9	(4,3)	1,7	(1,7)	4,7	(2,1)	3,5	(2,3)

Tabelul VIII.10: Atmosfera din școală – factori legați de elevi. Procentajul profesorilor care predau în școli în care, conform declarațiilor directorilor, comportamentele precizate se întâlnesc cel puțin săptămânal.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Profesori care au declarat că sunt de acord cu următoarea afirmație								Directori care au declarat că sunt de acord cu următoarea afirmație: Relațiile dintre profesori și elevi sunt bune	
	În această școală, profesorii și elevii se înțeleg bine de obicei		Majoritatea profesorilor din această școală consideră că starea de spirit pozitivă a elevilor este importantă		Majoritatea profesorilor din această școală sunt interesați de ceea ce au de spus elevii		Această școală oferă ajutor suplimentar elevilor care au nevoie			
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	96,9	(0,6)	98,5	(0,3)	95,4	(0,5)	94,3	(0,8)	100,0	(0,0)
Brazilia	91,9	(0,5)	94,5	(0,4)	85,9	(0,6)	76,7	(0,9)	94,1	(1,3)
Bulgaria	95,2	(0,6)	96,3	(0,4)	94,1	(0,6)	98,5	(0,3)	96,6	(1,3)
Chile	94,2	(0,8)	95,8	(0,6)	90,5	(0,9)	89,8	(1,1)	95,0	(2,3)
Croația	93,8	(0,6)	96,7	(0,4)	87,7	(0,8)	93,6	(0,6)	98,1	(1,1)
Cipru	93,0	(0,7)	95,5	(0,5)	87,4	(0,9)	93,9	(0,6)	96,4	(0,1)
Republica Cehă	95,6	(0,5)	94,6	(0,5)	89,4	(0,8)	98,0	(0,3)	98,4	(0,9)
Danemarca	99,2	(0,2)	99,5	(0,2)	95,5	(0,7)	80,7	(1,5)	100,0	(0,0)
Estonia	96,3	(0,4)	96,9	(0,3)	91,8	(0,6)	97,4	(0,5)	98,0	(0,8)
Finlanda	96,5	(0,5)	98,1	(0,3)	94,9	(0,5)	97,2	(0,3)	98,0	(1,1)
Franța	93,7	(0,6)	93,5	(0,5)	89,7	(0,7)	92,8	(0,6)	96,5	(1,4)
Islanda	98,2	(0,4)	98,8	(0,4)	96,4	(0,6)	88,2	(0,9)	99,0	(0,0)
Israel	95,0	(0,6)	91,5	(0,6)	88,9	(0,7)	92,6	(0,9)	99,2	(0,6)
Italia	91,3	(0,7)	95,9	(0,4)	89,5	(0,6)	87,3	(0,7)	97,9	(1,1)
Japonia	94,8	(0,6)	93,6	(0,5)	94,2	(0,5)	93,9	(0,5)	97,1	(1,2)
Coreea de Sud	94,5	(0,6)	90,6	(0,7)	92,2	(0,6)	76,5	(0,9)	99,3	(0,7)
Letonia	95,9	(0,6)	96,5	(0,5)	94,5	(0,6)	98,1	(0,4)	99,1	(0,9)
Malaysia	95,8	(0,5)	98,7	(0,2)	89,5	(0,6)	94,7	(0,6)	100,0	(0,0)
Mexic	88,0	(0,8)	94,0	(0,6)	81,3	(0,9)	71,7	(1,5)	93,7	(2,0)
Olanda	98,4	(0,6)	98,6	(0,4)	95,2	(1,0)	91,8	(1,3)	96,8	(2,2)
Norvegia	99,2	(0,3)	99,5	(0,2)	97,9	(0,8)	90,3	(0,9)	100,0	(0,0)
Polonia	94,9	(0,5)	91,8	(0,7)	91,9	(0,7)	97,5	(0,4)	99,0	(0,7)
Portugalia	97,8	(0,3)	98,3	(0,2)	92,7	(0,5)	96,1	(0,4)	99,4	(0,6)
România	95,7	(0,6)	96,4	(0,4)	89,4	(0,8)	91,1	(0,8)	98,9	(0,7)
Serbia	93,1	(0,5)	96,6	(0,3)	88,0	(0,6)	91,8	(0,6)	96,4	(1,4)
Singapore	96,4	(0,3)	97,6	(0,3)	91,8	(0,5)	98,3	(0,2)	100,0	(0,0)
Slovacia	92,2	(0,8)	95,5	(0,4)	89,7	(0,7)	97,0	(0,4)	98,0	(1,2)
Spania	96,0	(0,4)	96,2	(0,4)	89,8	(0,5)	88,3	(0,7)	97,0	(1,2)
Suedia	98,2	(0,2)	99,2	(0,2)	94,7	(0,5)	74,2	(1,7)	98,4	(1,2)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	93,5	(0,7)	97,5	(0,4)	91,8	(0,7)	93,3	(0,8)	97,2	(1,8)
Alberta (Canada)	97,0	(0,4)	99,2	(0,2)	98,0	(0,4)	95,9	(0,7)	98,0	(1,3)
Anglia (UK)	96,8	(0,4)	98,7	(0,3)	96,7	(0,5)	95,7	(0,6)	99,3	(0,7)
Flandra (Belgia)	97,3	(0,4)	98,4	(0,2)	94,9	(0,5)	98,2	(0,3)	99,5	(0,3)
Media internațională	95,3	(0,1)	96,5	(0,1)	91,8	(0,1)	91,4	(0,1)	98,0	(0,2)

Tabelul VIII.11: Relațiile profesor – elev.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Femei		Vârsta medie		Procentajul de directori în fiecare grup de vârstă									
					sub 30 de ani		30-39 ani		40-49 ani		50-59 ani		60 ani sau mai mult	
	%	(E.S.)	Media	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	38,6	(5,5)	53,2	(1,0)	0,0	(0,0)	4,7	(4,5)	21,8	(5,2)	55,2	(6,3)	18,3	(4,5)
Brazilia	74,5	(2,1)	45,0	(0,4)	2,0	(0,7)	27,8	(1,9)	39,7	(2,3)	24,3	(1,8)	6,2	(1,4)
Bulgaria	71,5	(3,5)	51,1	(0,5)	0,0	(0,0)	4,6	(1,6)	35,2	(3,0)	47,2	(3,9)	13,0	(2,6)
Chile	53,4	(3,9)	53,7	(0,7)	0,0	(0,0)	6,4	(2,1)	24,2	(3,3)	39,3	(3,9)	30,2	(4,0)
Croația	59,9	(3,7)	52,0	(0,7)	0,0	(0,0)	8,7	(2,1)	25,5	(3,7)	43,7	(4,0)	22,2	(3,5)
Cipru ^{1,2}	53,1	(4,3)	55,2	(0,5)	0,0	(0,0)	3,2	(1,8)	8,5	(2,6)	73,4	(4,3)	14,9	(3,4)
Republica Cehă	48,4	(3,6)	50,3	(0,5)	0,0	(0,0)	6,3	(1,8)	38,8	(3,1)	44,6	(3,4)	10,3	(2,2)
Danemarca	32,4	(4,4)	52,9	(0,6)	0,0	(0,0)	4,1	(1,8)	24,3	(3,7)	52,1	(4,9)	19,5	(3,9)
Estonia	60,2	(3,4)	52,2	(0,6)	0,0	(0,0)	5,1	(1,6)	29,4	(3,3)	43,2	(3,5)	22,3	(2,9)
Finlanda	40,6	(4,0)	51,2	(0,6)	0,6	(0,6)	8,0	(2,3)	33,0	(3,8)	45,6	(4,1)	12,8	(3,0)
Franța	41,7	(3,7)	52,0	(0,5)	0,0	(0,0)	1,7	(1,0)	32,0	(4,1)	56,0	(4,6)	10,3	(2,3)
Islanda	54,6	(4,7)	50,9	(0,8)	0,0	(0,0)	7,4	(2,6)	36,1	(4,5)	40,7	(4,5)	15,7	(3,8)
Israel	52,6	(6,0)	48,9	(0,9)	0,2	(0,2)	11,8	(3,5)	45,5	(6,7)	32,8	(5,8)	9,7	(2,7)
Italia	55,2	(4,2)	57,0	(0,5)	0,0	(0,0)	1,0	(0,6)	13,2	(2,4)	39,4	(4,8)	46,5	(4,9)
Japonia	6,0	(1,9)	57,0	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	1,6	(1,0)	80,4	(3,0)	18,0	(3,1)
Coreea de Sud	13,3	(2,2)	58,8	(0,2)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	54,4	(4,2)	45,6	(4,2)
Letonia	77,0	(4,2)	52,9	(0,8)	0,0	(0,0)	4,1	(1,7)	26,9	(5,1)	51,9	(4,5)	17,1	(3,4)
Malaysia	49,1	(4,6)	53,5	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	13,1	(3,2)	86,9	(3,2)	0,0	(0,0)
Mexic	40,8	(3,7)	51,9	(0,6)	0,0	(0,0)	8,7	(2,5)	28,2	(3,6)	46,7	(4,3)	16,3	(2,8)
Olanda	30,8	(7,7)	52,2	(1,1)	0,0	(0,0)	6,4	(4,2)	26,4	(8,0)	49,2	(7,0)	18,0	(5,1)
Norvegia	58,2	(8,0)	52,1	(1,0)	0,0	(0,0)	3,7	(1,6)	39,8	(8,1)	35,9	(8,0)	20,6	(5,4)
Polonia	66,6	(4,3)	49,9	(0,6)	0,8	(0,6)	5,6	(2,6)	38,5	(4,5)	48,4	(4,8)	6,8	(2,4)
Portugalia	39,4	(4,3)	52,1	(0,5)	0,0	(0,0)	4,9	(1,6)	24,9	(3,9)	57,4	(3,9)	12,8	(3,1)
România	63,9	(4,3)	46,7	(0,9)	0,7	(0,7)	30,6	(4,0)	26,9	(3,7)	36,9	(4,6)	5,0	(1,7)
Serbia	55,3	(3,4)	49,0	(0,6)	0,0	(0,0)	13,8	(2,7)	39,2	(4,3)	35,1	(4,1)	11,9	(2,2)
Singapore	52,5	(4,8)	48,3	(0,5)	0,0	(0,0)	10,7	(2,7)	39,4	(4,5)	47,9	(4,3)	2,0	(1,2)
Slovacia	60,0	(4,2)	52,5	(0,6)	0,0	(0,0)	9,7	(2,5)	23,3	(3,5)	49,6	(3,7)	17,4	(3,0)
Spania	44,7	(5,0)	49,4	(0,8)	0,0	(0,0)	13,8	(3,7)	33,7	(4,9)	44,7	(5,1)	7,8	(1,9)
Suedia	54,9	(4,9)	50,7	(0,7)	0,0	(0,0)	4,2	(1,8)	45,0	(5,0)	38,0	(4,6)	12,9	(3,0)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	60,9	(3,6)	49,0	(0,8)	0,0	(0,0)	9,2	(2,7)	49,1	(4,3)	27,4	(4,0)	14,3	(3,8)
Alberta (Canada)	43,1	(3,8)	49,3	(0,7)	0,0	(0,0)	10,9	(2,4)	41,4	(3,6)	39,3	(4,0)	8,4	(2,6)
Anglia (UK)	38,1	(4,1)	49,4	(0,5)	0,0	(0,0)	7,8	(2,4)	43,7	(3,9)	45,7	(3,5)	2,8	(1,2)
Flandra (Belgia)	38,8	(5,1)	49,5	(0,6)	1,0	(1,0)	9,8	(2,4)	30,8	(5,0)	53,6	(4,7)	4,8	(2,2)
Media internațională	49,4	(0,8)	51,5	(0,1)	0,2	(0,0)	7,7	(0,4)	29,7	(0,7)	47,5	(0,8)	15,0	(0,6)
S.U.A.	48,6	(5,7)	48,3	(1,1)	1,1	(1,1)	19,2	(5,0)	32,9	(4,0)	36,1	(5,7)	10,7	(4,1)

Tabelul VIII.12: Distribuția directorilor școlilor pe grupe de vârstă și procentajul de femei în rândul directorilor

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Cursuri/programe de formare ca director sau în management școlar								Cursuri sau programe de formare în management pedagogic							
	înainte de a ocupa funcția de director		după numirea în funcția de director		atât înainte cât și după numirea în funcția de director		niciodată		înainte de a ocupa funcția de director		după numirea în funcția de director		atât înainte cât și după numirea în funcția de director		niciodată	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	22,7	(5,0)	24,0	(4,7)	17,4	(4,7)	35,9	(5,5)	20,2	(3,8)	27,0	(4,8)	21,7	(5,1)	31,1	(6,2)
Brazilia	24,2	(2,4)	38,8	(2,4)	25,2	(2,2)	11,9	(1,5)	24,0	(2,4)	33,0	(2,8)	27,7	(2,6)	15,4	(1,7)
Bulgaria	11,2	(2,7)	66,2	(3,9)	11,3	(2,4)	11,3	(2,7)	7,2	(2,2)	61,3	(4,1)	10,7	(2,6)	20,8	(3,5)
Chile	44,8	(4,1)	18,4	(3,1)	25,6	(3,4)	11,1	(2,3)	30,0	(3,8)	28,1	(3,9)	33,0	(3,7)	8,9	(2,4)
Croația	0,0	(0,0)	36,8	(3,8)	5,1	(1,4)	58,1	(3,8)	5,5	(2,0)	43,1	(4,0)	10,7	(2,5)	40,8	(4,0)
Cipru ^{1,2}	13,8	(3,2)	40,4	(5,2)	28,7	(4,5)	17,0	(3,4)	27,8	(4,6)	34,4	(5,4)	20,0	(4,0)	17,8	(4,1)
Republica Cehă	18,6	(3,1)	52,7	(3,5)	18,9	(2,7)	9,7	(2,2)	22,0	(3,2)	33,9	(3,4)	13,2	(2,3)	30,9	(3,5)
Danemarca	3,3	(1,6)	41,4	(4,3)	10,7	(2,2)	44,6	(4,3)	16,9	(3,5)	40,1	(5,0)	30,2	(4,0)	12,8	(3,2)
Estonia	28,4	(3,2)	46,2	(3,4)	23,4	(3,0)	2,0	(1,1)	26,2	(3,2)	26,1	(3,1)	36,4	(3,5)	11,3	(2,2)
Finlanda	70,1	(3,9)	8,1	(2,3)	18,3	(2,9)	3,5	(1,6)	13,8	(3,3)	30,2	(3,8)	27,7	(4,1)	28,3	(3,6)
Franța	42,0	(4,4)	23,8	(3,8)	31,9	(3,9)	2,4	(1,4)	28,2	(3,5)	19,0	(3,2)	22,8	(3,4)	29,9	(3,4)
Islanda	21,9	(4,2)	40,0	(4,8)	21,0	(4,2)	17,1	(3,8)	31,1	(4,5)	30,2	(4,6)	30,2	(4,5)	8,5	(2,8)
Israel	46,3	(5,5)	32,7	(7,4)	10,4	(2,9)	10,6	(2,9)	30,1	(5,3)	27,2	(5,7)	9,4	(2,9)	33,3	(5,7)
Italia	21,3	(4,4)	41,3	(5,3)	33,6	(4,2)	3,8	(1,4)	17,3	(2,8)	31,2	(4,5)	25,1	(4,3)	26,5	(4,0)
Japonia	13,9	(2,3)	45,4	(4,4)	37,1	(3,8)	3,5	(1,3)	51,1	(4,1)	23,1	(4,0)	19,7	(3,1)	6,2	(1,9)
Coreea de Sud	37,3	(5,3)	15,8	(3,4)	43,4	(5,5)	3,5	(2,1)	50,3	(5,8)	4,9	(1,7)	37,7	(4,9)	7,1	(2,8)
Letonia	13,9	(3,5)	47,0	(6,7)	12,4	(3,0)	26,7	(5,6)	18,6	(4,3)	46,1	(5,0)	18,5	(3,6)	16,8	(4,5)
Malaysia	4,9	(2,0)	58,2	(5,1)	21,8	(4,2)	15,0	(3,4)	13,5	(3,2)	51,3	(4,6)	29,8	(4,3)	5,4	(1,5)
Mexic	16,5	(3,2)	46,8	(3,9)	27,0	(3,2)	9,8	(2,4)	18,8	(3,5)	43,4	(4,0)	27,0	(4,0)	10,8	(2,6)
Olanda	30,1	(6,0)	37,4	(7,1)	28,8	(4,9)	3,6	(1,4)	23,0	(4,9)	36,3	(7,4)	31,3	(5,3)	9,3	(2,8)
Norvegia	17,5	(6,1)	37,8	(7,2)	28,7	(3,7)	15,9	(4,4)	35,3	(7,9)	13,7	(4,3)	23,3	(3,3)	27,6	(6,9)
Polonia	60,3	(4,2)	26,1	(4,6)	13,7	(2,9)	0,0	(0,0)	14,1	(4,1)	18,2	(2,9)	10,3	(3,2)	57,4	(4,7)
Portugalia	28,6	(4,1)	32,2	(4,0)	14,0	(2,6)	25,2	(4,0)	12,6	(3,1)	38,3	(4,2)	13,7	(3,2)	35,5	(4,8)
România	14,3	(3,1)	48,9	(4,4)	26,9	(3,9)	9,9	(3,2)	31,7	(4,5)	24,5	(4,0)	27,7	(3,7)	16,1	(3,1)
Serbia	6,1	(2,2)	34,8	(4,1)	8,4	(2,4)	50,7	(4,4)	2,5	(1,4)	35,9	(4,1)	8,1	(2,3)	53,4	(4,6)
Singapore	65,2	(3,9)	6,0	(2,2)	22,1	(3,7)	6,8	(2,2)	48,4	(4,5)	6,0	(2,2)	36,8	(4,3)	8,8	(2,5)
Slovacia	17,9	(2,9)	57,8	(4,0)	20,1	(3,2)	4,2	(1,7)	20,2	(3,2)	30,6	(3,9)	13,8	(2,9)	35,4	(4,1)
Spania	20,6	(3,3)	40,8	(4,8)	21,2	(3,5)	17,3	(3,2)	11,8	(2,9)	37,3	(4,0)	10,3	(2,6)	40,7	(4,7)
Suedia	8,2	(2,1)	61,5	(4,6)	21,4	(3,5)	8,9	(2,7)	48,1	(4,9)	14,4	(3,2)	27,8	(4,3)	9,7	(3,4)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	21,0	(3,8)	34,8	(4,7)	33,1	(3,9)	11,2	(2,6)	21,4	(3,6)	36,6	(4,8)	34,6	(4,5)	7,4	(2,6)
Alberta (Canada)	38,7	(3,8)	21,0	(3,5)	23,4	(3,3)	17,0	(2,4)	34,1	(3,4)	24,2	(4,1)	33,4	(3,9)	8,2	(2,1)
Anglia (UK)	39,2	(3,6)	11,0	(4,4)	25,7	(4,4)	24,1	(5,7)	39,2	(5,9)	9,0	(3,4)	18,1	(4,7)	33,7	(4,9)
Flandra (Belgia)	16,3	(2,5)	62,7	(4,0)	13,1	(3,3)	7,9	(3,0)	10,7	(2,5)	49,6	(4,3)	12,2	(2,8)	27,6	(4,6)
Media internațională	25,4	(0,6)	37,5	(0,8)	21,9	(0,6)	15,2	(0,5)	24,4	(0,7)	30,6	(0,7)	22,8	(0,7)	22,2	(0,7)

Tabelul VIII.13: Educația formală a directorilor
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Indicele de formare în management							
	Nu au beneficiat de pregătire în management inclusă în educația formală (0)		Pregătire minimă în management inclusă în educația formală (1)		Pregătire medie în management inclusă în educația formală (2)		Pregătire puternică în management inclusă în educația formală (3)	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	0,3	(0,3)	26,5	(6,0)	17,5	(3,7)	55,6	(5,8)
Brazilia	2,4	(0,8)	5,3	(1,0)	14,6	(1,9)	77,7	(2,1)
Bulgaria	4,9	(1,8)	8,8	(2,4)	13,6	(2,8)	72,8	(3,7)
Chile	2,8	(1,4)	4,3	(1,7)	9,0	(2,4)	84,0	(2,9)
Croația	14,0	(2,6)	29,1	(4,3)	25,4	(3,4)	31,6	(3,7)
Republica Cehă	2,7	(1,2)	19,7	(3,0)	25,2	(3,3)	52,4	(3,9)
Danemarca	1,8	(1,3)	12,2	(2,9)	42,7	(5,0)	43,3	(4,5)
Estonia	1,5	(0,9)	1,5	(1,0)	10,8	(2,3)	86,2	(2,3)
Finlanda	0,0	(0,0)	3,1	(1,6)	27,1	(3,7)	69,8	(3,8)
Franța	0,1	(0,1)	10,7	(2,8)	25,9	(3,3)	63,2	(3,4)
Islanda	0,0	(0,0)	6,7	(2,5)	16,2	(3,5)	77,1	(4,3)
Israel	0,2	(0,2)	10,6	(2,3)	29,8	(6,1)	59,5	(6,3)
Italia	0,3	(0,3)	2,9	(1,1)	33,2	(4,1)	63,6	(4,2)
Japonia	2,1	(1,1)	3,1	(1,3)	2,9	(1,2)	91,9	(2,1)
Coreea de Sud	1,9	(1,9)	2,1	(1,9)	5,2	(1,4)	90,9	(3,0)
Letonia	4,4	(3,8)	13,2	(4,5)	11,0	(4,2)	71,3	(5,7)
Malaysia	2,5	(1,1)	1,6	(0,8)	18,2	(3,8)	77,8	(3,8)
Mexic	0,5	(0,5)	8,5	(2,6)	18,0	(3,3)	73,1	(3,4)
Olanda	1,4	(0,9)	0,9	(0,8)	17,6	(4,1)	80,1	(4,1)
Norvegia	0,0	(0,0)	9,5	(3,6)	25,0	(6,1)	65,5	(7,1)
Polonia	0,0	(0,0)	15,6	(3,8)	43,4	(4,3)	41,0	(4,6)
Portugalia	22,5	(4,4)	12,7	(3,2)	25,2	(4,5)	39,6	(5,6)
România	0,0	(0,0)	4,7	(2,1)	16,9	(3,7)	78,4	(3,9)
Serbia	12,5	(2,9)	32,6	(4,9)	19,1	(3,5)	35,8	(4,0)
Singapore	3,4	(1,5)	1,4	(1,0)	6,1	(2,1)	89,2	(2,7)
Slovacia	0,4	(0,4)	8,5	(2,4)	29,1	(3,6)	62,0	(4,1)
Spania	3,7	(1,8)	11,7	(2,8)	31,9	(4,4)	52,7	(4,1)
Suedia	0,0	(0,0)	4,9	(2,8)	16,6	(3,7)	78,5	(3,8)
Entități subnaționale								
Abu Dhabi (UAE)	1,9	(1,2)	4,5	(2,2)	13,6	(3,5)	79,9	(3,8)
Alberta (Canada)	0,0	(0,0)	6,8	(2,2)	13,6	(2,4)	79,7	(2,6)
Anglia (UK)	1,1	(0,6)	14,8	(3,9)	29,1	(6,1)	54,9	(6,1)
Flandra (Belgia)	1,8	(1,8)	3,9	(2,1)	24,5	(4,0)	69,8	(4,8)
Media internațională	2,8	(0,3)	9,4	(0,5)	20,6	(0,7)	67,1	(0,8)

Tabelul VIII.14: Procentajul directorilor care au declarat că au beneficiat de pregătire în management inclusă în educația formală, la fiecare nivel indicat.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Procentajul directorilor care nu au participat la nici o activitate de dezvoltare profesională ³		Procentajul directorilor care au participat în cadrul unei comunități profesionale sau la activități de cercetare		Numărul mediu de zile pentru cei care au participat		Procentajul directorilor care au participat la cursuri, conferințe sau vizite de studiu		Numărul mediu de zile pentru cei care au participat		Procentajul directorilor care au participat la alte tipuri de activități de dezvoltare profesională		Numărul mediu de zile pentru cei care au participat	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	nr. mediu	(E.S.)	%	(E.S.)	nr. mediu	(E.S.)	%	(E.S.)	nr. mediu	(E.S.)
Australia	3,1	(3,0)	84,2	(3,7)	7,6	(0,6)	93,4	(3,5)	8,1	(0,6)	36,4	(5,1)	4,5	(0,7)
Brazilia	14,5	(1,8)	39,1	(2,6)	50,5	(6,5)	71,0	(2,2)	37,4	(4,0)	36,8	(2,6)	29,2	(5,6)
Bulgaria	6,0	(2,1)	37,1	(3,6)	13,1	(2,5)	93,5	(2,1)	9,8	(1,5)	15,3	(2,9)	7,8	(1,2)
Chile	23,5	(3,1)	35,0	(3,6)	51,2	(13,7)	64,9	(3,7)	24,8	(5,3)	24,0	(3,5)	31,2	(10,3)
Croația	0,8	(0,6)	68,8	(3,5)	4,9	(0,4)	81,0	(3,1)	7,3	(0,6)	39,0	(3,5)	4,2	(0,8)
Cipru ^{4,5}	32,6	(4,8)	21,1	(3,7)	22,9	(15,0)	51,6	(5,2)	21,9	(9,1)	16,3	(3,6)	14,0	(7,0)
Republica Cehă	13,4	(2,4)	28,1	(3,3)	11,8	(2,5)	82,2	(2,7)	9,0	(1,2)	33,7	(3,6)	7,1	(1,8)
Danemarca	10,7	(2,9)	54,4	(4,3)	6,5	(0,8)	82,0	(2,9)	6,4	(0,5)	26,1	(4,0)	8,1	(1,9)
Estonia	5,1	(1,7)	54,1	(3,7)	7,7	(0,8)	93,9	(1,8)	10,2	(0,7)	48,0	(3,7)	6,9	(1,0)
Finlanda	8,3	(2,4)	48,1	(4,1)	4,4	(0,3)	87,7	(2,9)	5,8	(0,4)	36,2	(3,8)	3,7	(0,4)
Franța	24,1	(3,6)	46,2	(4,4)	7,2	(1,6)	54,5	(4,3)	3,8	(0,4)	21,8	(3,6)	8,5	(3,3)
Islanda	3,7	(1,8)	37,0	(4,3)	17,4	(9,2)	94,4	(1,7)	7,1	(0,7)	42,6	(4,6)	9,6	(3,9)
Israel	6,2	(1,9)	59,1	(6,6)	13,4	(2,4)	86,2	(2,9)	13,1	(2,1)	26,6	(4,5)	10,6	(2,4)
Italia	5,4	(1,6)	40,2	(4,1)	28,2	(10,7)	93,5	(1,7)	9,0	(0,9)	19,1	(3,4)	8,0	(1,2)
Japonia	14,6	(3,3)	56,9	(4,2)	6,1	(0,7)	83,1	(3,4)	9,5	(0,7)	17,7	(2,8)	3,8	(0,7)
Coreea de Sud	5,6	(2,3)	65,6	(5,2)	11,9	(1,7)	86,6	(3,6)	14,1	(2,3)	48,8	(5,0)	7,6	(1,1)
Letonia	0,7	(0,7)	53,6	(5,3)	12,0	(2,2)	98,0	(1,2)	15,2	(3,1)	52,2	(6,0)	8,6	(1,9)
Malaysia	1,5	(0,9)	78,0	(3,3)	12,1	(1,6)	98,1	(1,0)	14,8	(1,8)	58,4	(4,1)	9,8	(1,5)
Mexic	5,3	(1,8)	33,6	(3,7)	56,3	(10,6)	87,2	(2,7)	24,3	(3,0)	27,4	(3,7)	37,3	(11,0)
Olanda	0,4	(0,4)	87,5	(6,6)	10,8	(2,5)	97,4	(0,9)	7,3	(1,0)	22,9	(6,0)	5,1	(0,9)
Norvegia	9,5	(3,8)	54,1	(5,6)	9,2	(0,8)	83,3	(5,1)	8,6	(0,8)	33,0	(4,9)	8,3	(1,1)
Polonia	0,7	(0,5)	31,2	(5,1)	14,5	(6,2)	95,6	(2,4)	9,1	(1,4)	51,2	(5,1)	8,0	(1,5)
Portugalia	23,5	(4,0)	10,8	(2,7)	128,0	(74,2)	67,1	(4,3)	23,9	(5,9)	24,3	(3,6)	17,6	(6,5)
România	12,5	(2,9)	29,4	(3,7)	24,6	(4,0)	75,0	(4,2)	21,9	(2,9)	41,8	(3,7)	14,8	(2,5)
Serbia	24,2	(3,9)	20,6	(3,4)	26,3	(12,6)	57,5	(4,6)	11,2	(2,8)	38,4	(4,3)	8,6	(1,8)
Singapore	0,0	(0,0)	92,5	(2,1)	15,5	(2,6)	99,3	(0,7)	13,4	(1,3)	44,0	(4,2)	14,1	(5,8)
Slovacia	16,4	(3,0)	63,6	(3,5)	10,1	(1,0)	62,2	(4,0)	7,8	(0,9)	28,4	(3,7)	6,2	(1,1)
Spania	22,9	(3,7)	27,8	(3,2)	25,7	(9,6)	67,6	(4,0)	11,8	(2,3)	39,5	(4,4)	10,4	(2,8)
Suedia	3,6	(1,9)	41,6	(4,6)	6,6	(1,2)	93,5	(2,3)	7,7	(0,6)	30,3	(4,0)	7,2	(1,6)
Abu Dhabi (UAE)	4,7	(1,9)	64,2	(5,1)	26,5	(11,1)	91,0	(2,4)	17,6	(7,1)	45,1	(5,2)	8,0	(1,2)
Alberta (Canada)	4,3	(1,5)	76,5	(3,4)	10,0	(1,8)	88,4	(2,8)	9,3	(1,2)	30,1	(3,6)	6,5	(1,0)
Anglia (UK)	3,2	(1,4)	78,7	(3,5)	6,4	(0,6)	94,4	(1,9)	5,3	(0,3)	26,1	(4,0)	4,1	(0,8)
Flandra (Belgia)	0,9	(0,9)	67,3	(4,5)	6,2	(0,6)	97,4	(1,3)	8,3	(0,5)	24,3	(4,0)	4,9	(0,7)
Media internațională	9,5	(0,4)	51,1	(0,7)	20,2	(2,5)	83,4	(0,5)	12,6	(0,5)	33,5	(0,7)	10,4	(0,7)

Tabelul VIII.15: Participarea directorilor la activități de dezvoltare profesională în ultimele 12 luni anterioare administrării chestionarului.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Neîndeplinirea condițiilor cerute		Prea scump		Lipsa sprijinului angajatorului		Programul de lucru ne permite participarea		Responsabilitățile familiale nu permit participarea		Activitățile de formare nu corespund nevoilor personale		Lipsa stimulentei	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	0,6	(0,6)	31,6	(6,1)	9,2	(2,9)	60,9	(5,9)	28,2	(6,1)	10,5	(4,7)	34,2	(5,5)
Brazilia	7,5	(1,4)	24,1	(2,1)	33,4	(2,1)	38,6	(2,6)	13,1	(1,9)	20,7	(1,9)	31,5	(2,5)
Bulgaria	7,0	(1,9)	38,0	(3,7)	3,6	(1,4)	59,0	(4,3)	8,1	(2,3)	19,3	(2,9)	54,1	(3,3)
Chile	13,0	(2,8)	53,7	(4,3)	35,1	(3,9)	50,7	(3,9)	20,6	(3,3)	44,0	(4,2)	58,9	(4,0)
Croația	4,7	(1,7)	49,4	(4,2)	13,6	(2,6)	6,3	(1,9)	2,4	(1,1)	23,5	(3,3)	29,2	(3,0)
Cipru ^{1,2}	13,7	(3,2)	34,7	(4,9)	38,3	(4,7)	48,4	(4,7)	22,6	(4,1)	47,4	(4,9)	53,6	(4,6)
Republica Cehă	2,6	(1,1)	20,5	(2,8)	8,7	(2,1)	34,3	(3,6)	6,8	(1,7)	9,1	(2,0)	20,0	(3,1)
Danemarca	5,0	(2,0)	25,4	(4,1)	10,8	(2,7)	29,5	(4,6)	15,6	(3,4)	18,3	(3,1)	18,9	(3,5)
Estonia	7,1	(1,9)	22,5	(3,1)	9,2	(2,0)	14,8	(2,6)	5,6	(1,6)	16,3	(2,4)	9,7	(2,2)
Finlanda	2,3	(1,2)	9,8	(2,7)	8,8	(2,3)	42,2	(4,0)	17,8	(2,7)	16,1	(3,0)	30,1	(3,6)
Franța	6,9	(2,0)	18,8	(3,4)	13,8	(2,3)	59,9	(4,6)	9,9	(2,8)	19,8	(3,1)	37,5	(3,6)
Islanda	6,5	(2,5)	27,1	(4,5)	14,0	(3,5)	56,1	(4,9)	22,4	(4,2)	16,8	(3,5)	29,0	(4,4)
Israel	1,4	(0,7)	5,1	(1,9)	12,0	(2,7)	56,8	(6,8)	21,9	(4,6)	20,9	(4,6)	42,0	(5,7)
Italia	3,9	(1,5)	32,8	(4,7)	57,7	(4,2)	56,6	(4,4)	5,2	(1,6)	51,7	(4,7)	73,3	(4,3)
Japonia	11,4	(2,3)	43,1	(4,8)	35,0	(4,3)	78,2	(3,5)	15,3	(3,1)	29,8	(4,0)	26,3	(3,9)
Coreea de Sud	31,2	(4,7)	17,5	(4,1)	36,3	(4,4)	67,3	(4,7)	3,6	(2,0)	18,0	(4,3)	40,9	(4,1)
Letonia	2,0	(1,2)	20,6	(6,0)	9,6	(3,6)	26,2	(5,6)	10,9	(3,2)	8,6	(2,1)	13,9	(3,2)
Malaysia	9,6	(2,6)	8,9	(2,3)	6,9	(2,2)	42,4	(4,3)	1,5	(1,1)	15,4	(2,7)	18,7	(3,1)
Mexic	22,5	(3,5)	36,9	(3,9)	46,6	(4,0)	41,3	(4,1)	13,0	(2,8)	37,2	(3,8)	47,5	(3,9)
Olanda	5,1	(2,8)	19,4	(8,0)	12,1	(6,8)	20,8	(6,6)	4,7	(2,6)	13,6	(3,7)	17,5	(6,8)
Norvegia	0,5	(0,5)	24,0	(3,4)	20,1	(7,3)	44,9	(4,8)	15,1	(4,3)	5,5	(2,1)	18,7	(5,5)
Polonia	6,6	(3,0)	42,7	(4,5)	19,8	(2,9)	29,6	(4,7)	15,0	(3,1)	36,8	(5,1)	36,9	(4,7)
Portugalia	23,1	(3,1)	64,2	(3,9)	81,8	(3,6)	41,1	(4,3)	12,3	(2,8)	54,1	(4,3)	71,4	(4,3)
România	7,6	(2,3)	40,4	(4,3)	7,5	(2,3)	28,6	(4,1)	14,9	(3,4)	3,9	(1,2)	43,5	(4,6)
Serbia	4,2	(2,1)	70,1	(3,7)	39,6	(4,1)	8,4	(2,2)	6,4	(2,0)	41,4	(3,3)	55,3	(3,9)
Singapore	2,7	(1,4)	3,4	(1,5)	2,0	(1,2)	42,9	(3,9)	8,2	(2,4)	8,7	(2,4)	7,5	(2,3)
Slovacia	4,0	(1,7)	18,6	(3,2)	2,8	(1,3)	22,4	(3,4)	5,1	(1,8)	25,8	(3,7)	40,2	(3,2)
Spania	3,6	(1,8)	33,2	(4,1)	27,4	(3,2)	56,2	(4,3)	29,0	(4,2)	53,3	(4,7)	79,1	(4,2)
Suedia	1,7	(0,8)	27,5	(4,7)	14,8	(3,1)	61,3	(5,0)	12,1	(2,7)	6,8	(2,0)	10,5	(2,7)
Abu Dhabi (UAE)	6,6	(2,7)	41,1	(5,1)	25,4	(4,1)	33,7	(4,3)	9,1	(2,8)	24,4	(3,8)	50,9	(4,6)
Alberta (Canada)	4,2	(2,0)	32,2	(3,8)	15,2	(3,1)	63,0	(3,5)	35,8	(3,8)	11,6	(2,8)	39,9	(3,8)
Anglia (UK)	3,2	(2,5)	29,7	(4,0)	3,7	(1,9)	56,8	(5,9)	17,0	(2,8)	7,7	(2,1)	18,1	(2,9)
Flandra (Belgia)	4,9	(1,6)	21,1	(3,9)	8,1	(2,7)	43,4	(4,5)	9,2	(2,9)	0,9	(0,6)	10,8	(2,5)
Media internațională	7,2	(0,4)	29,9	(0,7)	20,7	(0,6)	43,1	(0,8)	13,3	(0,5)	22,4	(0,6)	35,4	(0,7)

Tabloul VIII.16: Procentajul directorilor din învățământul gimnazial care au declarat că sunt de acord că obstacolele precizate îi împiedică să participe la activități de formare.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Participarea la ședințe și sarcini administrative de conducere		Participarea la ședințe și sarcini cu privire la curriculum și procesul de învățământ		Discuții cu elevii		Discuții cu părinții sau tutorii elevilor		Discuții cu reprezentanții ai comunității și ai companiilor locale/regionale		Alte sarcini	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	46,9	(2,3)	17,0	(1,5)	14,3	(0,8)	12,1	(0,8)	6,9	(0,4)	2,8	(0,5)
Brazilia	33,9	(0,8)	21,3	(0,5)	18,8	(0,5)	14,2	(0,3)	8,0	(0,2)	4,2	(0,3)
Bulgaria	44,0	(1,1)	23,1	(0,8)	12,5	(0,5)	9,9	(0,3)	7,1	(0,3)	3,3	(0,3)
Chile	30,3	(1,2)	26,5	(1,0)	17,9	(0,8)	13,7	(0,6)	7,5	(0,5)	4,2	(0,9)
Croația	37,4	(1,2)	22,3	(0,6)	13,1	(0,6)	10,9	(0,4)	9,7	(0,4)	6,5	(0,6)
Cipru ^{5,6}	42,6	(1,5)	16,3	(0,7)	18,5	(0,8)	13,6	(0,6)	6,5	(0,4)	2,5	(0,3)
Republica Cehă	50,2	(1,1)	21,5	(0,7)	10,3	(0,4)	8,4	(0,3)	4,9	(0,2)	4,7	(0,4)
Danemarca	50,5	(1,2)	17,6	(0,8)	11,7	(0,6)	10,4	(0,4)	5,9	(0,4)	3,8	(0,5)
Estonia	47,3	(1,1)	16,9	(0,6)	14,4	(0,6)	9,2	(0,4)	7,7	(0,4)	4,5	(0,3)
Finlanda	47,9	(1,3)	18,4	(0,8)	13,9	(0,6)	10,2	(0,5)	5,5	(0,3)	4,1	(0,5)
Franța	41,2	(1,2)	21,1	(0,6)	17,1	(0,9)	10,9	(0,3)	6,8	(0,3)	3,0	(0,3)
Islanda	40,5	(1,4)	17,8	(1,0)	17,6	(0,8)	11,3	(0,5)	7,0	(0,5)	6,0	(0,9)
Israel	34,6	(2,4)	24,1	(1,0)	18,8	(1,0)	12,2	(0,8)	7,1	(0,6)	3,2	(0,6)
Italia	36,1	(1,1)	24,6	(0,7)	12,6	(0,6)	14,4	(0,5)	9,6	(0,3)	2,6	(0,4)
Japonia	35,6	(1,0)	25,2	(0,7)	14,6	(0,5)	11,2	(0,4)	8,3	(0,4)	5,0	(0,6)
Coreea de Sud	35,0	(1,3)	26,9	(1,0)	14,1	(0,6)	11,0	(0,4)	8,2	(0,5)	4,7	(0,7)
Letonia	39,7	(1,2)	17,1	(0,7)	17,4	(0,7)	13,0	(0,8)	8,1	(0,5)	4,6	(0,6)
Malaysia	40,6	(1,2)	29,7	(1,0)	13,9	(0,5)	7,6	(0,4)	5,0	(0,2)	3,3	(0,3)
Mexic	37,9	(1,2)	22,1	(0,8)	18,2	(0,6)	13,3	(0,5)	6,6	(0,4)	2,2	(0,2)
Olanda	53,6	(2,3)	18,3	(2,1)	6,9	(0,7)	8,7	(0,6)	7,2	(0,5)	5,2	(0,8)
Norvegia	39,9	(1,7)	17,7	(1,0)	12,7	(0,7)	9,9	(0,7)	11,6	(0,7)	8,2	(1,2)
Polonia	42,0	(1,2)	22,9	(0,8)	15,0	(0,7)	10,5	(0,4)	6,7	(0,3)	2,9	(0,3)
Portugalia	44,8	(1,7)	18,5	(0,8)	14,4	(0,8)	10,8	(0,5)	6,7	(0,4)	4,9	(0,6)
România	37,0	(1,0)	24,1	(0,7)	13,8	(0,5)	11,3	(0,4)	8,6	(0,4)	5,2	(0,5)
Serbia	38,2	(1,2)	22,4	(0,7)	12,6	(0,4)	10,9	(0,4)	10,4	(0,4)	5,6	(0,4)
Singapore	43,9	(1,4)	21,8	(0,7)	15,8	(0,6)	9,7	(0,4)	6,1	(0,3)	2,7	(0,4)
Slovacia	44,7	(1,2)	21,2	(0,7)	13,3	(0,6)	10,4	(0,5)	6,6	(0,3)	3,8	(0,4)
Spania	36,1	(1,2)	24,6	(1,1)	15,6	(0,9)	13,7	(0,6)	6,0	(0,4)	4,0	(0,7)
Suedia	50,9	(1,3)	18,5	(1,0)	13,6	(0,6)	10,3	(0,4)	2,8	(0,2)	3,8	(0,5)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	34,0	(1,3)	23,4	(0,9)	17,6	(0,8)	13,5	(0,7)	7,7	(0,5)	3,9	(0,6)
Alberta (Canada)	38,7	(1,2)	23,1	(1,0)	21,1	(0,9)	11,7	(0,5)	4,2	(0,3)	1,3	(0,3)
Anglia (UK)	42,8	(1,2)	21,2	(0,7)	15,8	(0,7)	9,7	(0,5)	6,3	(0,5)	4,4	(0,8)
Flandra (Belgia)	45,5	(1,4)	18,1	(0,9)	14,7	(0,8)	10,7	(0,7)	5,5	(0,3)	5,6	(1,0)
Media internațională	41,3	(0,2)	21,4	(0,2)	14,9	(0,1)	11,2	(0,1)	7,1	(0,1)	4,1	(0,1)
S.U.A.	30,0	(1,6)	24,8	(1,3)	20,5	(1,4)	11,4	(0,8)	4,2	(0,4)	9,2	(0,9)

Tabelul VIII.17: Proportia medie, calculată din timpul total de lucru, pe care directorii au declarat că o alocă fiecareia dintre sarcinile specificate

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Colaborarea cu profesorii pentru a rezolva problemele de disciplină la clasă		Asistențe la ore		Luarea de măsuri pentru sprijinirea cooperării între profesori în vederea dezvoltării unor noi metode pedagogice		Luarea de măsuri pentru implicarea profesorilor în îmbunătățirea competențelor pedagogice		Luarea de măsuri pentru ca profesorii să își asume răspunderea pentru rezultatele elevilor lor		Informarea părinților sau tutorilor cu privire la performanțele școlii și ale elevilor		Verificarea procedurilor administrative și rapoartelor pentru a nu conține greșeli sau erori		Rezolvarea problemelor legate de orar în școală		Colaborarea cu directorii altor școli	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	35,3	(6,4)	33,1	(6,6)	64,0	(5,6)	76,1	(5,1)	82,5	(5,2)	78,1	(5,5)	62,5	(6,8)	25,9	(6,0)	59,3	(6,0)
Brazilia	82,6	(1,8)	60,0	(2,6)	75,3	(2,1)	75,3	(2,0)	83,7	(1,9)	89,0	(1,4)	80,4	(2,0)	63,6	(2,6)	38,4	(2,5)
Bulgaria	78,6	(3,6)	89,1	(2,5)	69,4	(3,8)	88,3	(2,7)	96,9	(1,3)	78,5	(3,2)	82,6	(3,0)	56,0	(4,4)	56,9	(4,2)
Chile	80,0	(3,4)	71,8	(3,7)	84,5	(2,8)	87,9	(2,6)	92,9	(2,1)	89,5	(2,7)	92,1	(2,2)	74,0	(3,5)	42,2	(3,8)
Croația	73,7	(3,1)	51,2	(3,9)	61,7	(3,6)	64,8	(3,7)	72,1	(3,4)	38,5	(3,7)	64,0	(3,8)	45,4	(3,8)	77,6	(2,9)
Cipru ^{1,2}	85,7	(3,2)	63,3	(5,0)	50,0	(5,3)	76,3	(3,7)	82,5	(4,0)	88,8	(3,4)	73,5	(4,1)	52,0	(4,7)	62,2	(4,0)
Republica Cehă	69,9	(3,1)	51,7	(3,7)	69,0	(3,5)	70,1	(3,4)	72,6	(3,4)	54,7	(3,4)	94,1	(1,7)	20,3	(2,7)	37,2	(3,5)
Danemarca	56,0	(4,9)	17,1	(3,3)	43,9	(4,4)	53,6	(4,3)	45,5	(4,5)	28,0	(4,0)	24,4	(3,8)	39,9	(4,7)	58,3	(4,3)
Estonia	41,3	(3,4)	6,7	(1,5)	41,3	(3,7)	52,0	(3,3)	53,0	(3,5)	42,6	(3,7)	35,8	(3,4)	19,3	(2,8)	62,3	(3,3)
Finlanda	70,2	(3,7)	10,7	(2,8)	56,6	(3,8)	40,0	(3,6)	44,0	(4,4)	24,6	(3,2)	45,5	(4,2)	75,5	(3,4)	82,4	(3,3)
Franța	67,5	(4,1)	7,7	(2,5)	59,9	(4,1)	51,6	(4,8)	64,2	(4,0)	41,9	(4,1)	86,5	(2,5)	64,7	(3,9)	72,3	(3,6)
Islanda	41,5	(4,7)	15,1	(3,7)	56,7	(4,3)	57,5	(5,2)	76,4	(4,4)	49,1	(4,8)	18,3	(3,8)	48,1	(5,1)	67,0	(4,9)
Israel	81,1	(3,4)	47,6	(6,2)	67,6	(6,2)	76,0	(4,4)	81,8	(3,5)	66,5	(5,7)	54,3	(6,2)	57,4	(5,6)	37,5	(5,6)
Italia	83,6	(3,7)	33,7	(4,2)	64,9	(4,8)	59,8	(5,1)	71,0	(4,4)	72,3	(4,6)	71,9	(4,8)	49,7	(5,1)	51,4	(4,9)
Japonia	33,2	(4,3)	66,8	(3,4)	33,9	(4,3)	38,9	(4,0)	32,6	(3,5)	51,2	(3,5)	36,6	(3,4)	8,8	(2,6)	54,8	(4,2)
Coreea de Sud	78,3	(4,7)	69,4	(3,8)	73,6	(4,6)	77,8	(3,8)	80,5	(3,9)	76,6	(4,3)	73,7	(4,5)	47,7	(3,9)	74,1	(4,9)
Letonia	68,5	(5,6)	45,0	(4,9)	63,4	(5,6)	74,8	(4,6)	83,6	(4,1)	54,3	(6,9)	74,9	(5,2)	19,2	(5,1)	76,4	(4,8)
Malaysia	90,6	(2,6)	88,2	(2,3)	97,9	(1,1)	95,5	(1,6)	99,6	(0,4)	86,3	(2,9)	91,4	(2,4)	75,4	(3,5)	88,8	(2,7)
Mexic	75,0	(3,7)	64,3	(4,2)	72,2	(4,1)	75,1	(3,6)	86,1	(2,6)	93,3	(2,1)	89,5	(2,5)	68,7	(3,6)	56,9	(4,0)
Olanda	27,8	(6,0)	43,1	(6,0)	42,8	(7,1)	69,1	(6,6)	86,9	(3,3)	71,0	(4,8)	38,1	(6,2)	22,0	(6,1)	86,2	(4,0)
Norvegia	78,2	(3,7)	21,2	(6,5)	55,6	(8,0)	47,5	(7,4)	41,1	(6,8)	36,6	(6,1)	31,0	(5,9)	43,0	(8,5)	71,3	(6,7)
Polonia	70,7	(3,7)	61,9	(4,9)	62,8	(4,3)	72,0	(4,4)	91,6	(3,0)	80,7	(3,3)	60,9	(4,8)	41,5	(4,4)	61,1	(4,5)
Portugalia	70,0	(4,2)	5,2	(1,8)	61,0	(4,2)	63,3	(4,4)	74,5	(4,1)	84,0	(3,2)	36,8	(4,2)	66,8	(3,5)	57,0	(4,2)
România	93,1	(2,6)	82,2	(3,2)	79,8	(3,5)	85,4	(2,5)	90,2	(2,3)	91,1	(2,7)	93,7	(2,3)	83,7	(3,2)	87,4	(2,9)
Serbia	80,4	(3,4)	70,4	(3,3)	85,7	(3,0)	81,5	(3,2)	82,1	(2,9)	77,8	(3,2)	81,4	(3,5)	69,5	(3,8)	95,8	(1,5)
Singapore	63,8	(4,0)	58,5	(4,3)	65,4	(4,4)	84,4	(3,0)	91,1	(2,5)	68,1	(4,0)	68,7	(4,2)	32,6	(4,4)	36,1	(3,7)
Slovacia	78,8	(3,3)	61,8	(4,2)	81,5	(3,3)	79,3	(3,3)	82,7	(3,2)	66,9	(4,0)	48,4	(4,0)	24,5	(3,4)	58,6	(4,3)
Spania	82,9	(3,1)	29,5	(4,0)	59,4	(5,1)	55,8	(4,8)	69,3	(4,3)	83,1	(2,6)	65,3	(4,7)	52,5	(4,7)	45,0	(5,0)
Suedia	50,3	(4,2)	27,8	(5,0)	53,9	(4,9)	44,1	(4,9)	63,9	(4,5)	29,8	(4,0)	26,4	(4,5)	30,7	(4,3)	50,2	(4,5)
Entități subnaționale																		
Abu Dhabi (UAE)	86,0	(3,3)	88,0	(3,1)	91,3	(2,9)	93,4	(2,4)	93,2	(2,6)	89,2	(3,3)	84,8	(3,4)	74,1	(4,4)	57,8	(4,8)
Alberta (Canada)	81,1	(3,3)	76,0	(3,1)	71,1	(3,0)	79,1	(3,5)	84,8	(3,1)	75,2	(3,1)	46,7	(3,6)	42,5	(4,0)	63,5	(3,6)
Anglia (UK)	39,7	(5,9)	78,4	(4,9)	61,4	(3,9)	75,3	(4,3)	82,9	(4,9)	70,9	(5,1)	40,8	(4,5)	18,4	(2,6)	58,2	(4,6)
Flandra (Belgia)	53,5	(5,4)	21,4	(4,2)	36,5	(4,8)	41,5	(4,8)	57,0	(3,7)	42,8	(3,8)	34,5	(4,0)	33,5	(4,7)	64,3	(4,4)
Media internațională	68,2	(0,7)	49,0	(0,7)	64,1	(0,8)	68,6	(0,7)	75,5	(0,6)	65,8	(0,7)	60,9	(0,7)	46,9	(0,8)	62,1	(0,7)
S.U.A.	79,3	(5,4)	78,5	(5,7)	75,0	(4,9)	78,2	(5,5)	87,0	(4,9)	72,6	(6,4)	40,6	(5,7)	31,5	(5,6)	52,6	(6,9)

Tabelul VIII.18: Procentajul directorilor care au declarat că s-au angajat des sau foarte des în activitățile specificate, în timpul ultimelor 12 luni calendaristice anterioare administrării studiului.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Numirea sau angajarea profesorilor		Demiterea profesorilor		Stabilirea salariului de bază pentru profesori		Stabilirea creșterilor salariale pentru profesori		Stabilirea alocării bugetului în școală	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	50,9	(5,7)	26,2	(5,2)	15,3	(4,2)	18,5	(4,8)	55,4	(6,2)
Brazilia	24,1	(2,1)	22,4	(2,4)	4,8	(1,4)	4,8	(1,4)	32,5	(2,6)
Bulgaria	19,5	(3,5)	13,6	(3,0)	38,8	(3,8)	37,0	(3,6)	50,2	(3,8)
Chile	31,3	(3,6)	24,9	(3,2)	10,8	(2,4)	13,5	(2,4)	20,2	(3,1)
Croația	80,4	(3,4)	70,3	(3,7)	1,9	(1,2)	1,2	(0,9)	58,5	(4,1)
Cipru	19,8	(3,1)	16,7	(2,9)	10,4	(2,6)	7,4	(2,4)	34,4	(5,0)
Republica Cehă	27,4	(2,8)	19,1	(2,4)	21,9	(2,7)	29,1	(3,2)	63,3	(3,5)
Danemarca	83,7	(3,2)	58,3	(4,1)	22,4	(4,0)	26,7	(3,9)	84,4	(3,6)
Estonia	63,8	(3,5)	35,9	(3,5)	33,3	(3,3)	55,6	(3,4)	67,7	(3,2)
Finlanda	39,5	(4,1)	23,3	(3,6)	6,4	(2,2)	14,3	(3,2)	36,9	(4,0)
Franța	15,1	(3,0)	11,0	(2,1)	0,9	(0,6)	1,6	(0,8)	52,1	(4,3)
Islanda	38,7	(4,8)	26,0	(4,4)	6,8	(2,6)	11,8	(3,0)	31,7	(4,3)
Israel	51,4	(6,6)	36,9	(6,1)	10,1	(5,6)	14,3	(6,0)	43,7	(6,7)
Italia	35,1	(4,2)	25,2	(3,8)	3,7	(1,4)	2,9	(1,2)	62,9	(4,8)
Japonia	7,0	(2,4)	9,1	(2,8)	1,5	(1,0)	9,2	(2,3)	26,2	(3,7)
Coreea de Sud	12,0	(3,0)	7,9	(2,7)	1,3	(0,8)	0,0	(0,0)	20,1	(4,0)
Letonia	53,1	(5,5)	45,5	(6,3)	52,5	(5,9)	50,4	(5,4)	75,2	(4,5)
Malaysia	2,7	(1,2)	4,4	(1,8)	0,0	(0,0)	9,2	(2,6)	25,0	(3,7)
Mexic	16,4	(2,5)	14,2	(2,3)	6,0	(2,2)	8,3	(2,3)	18,0	(3,4)
Olanda	77,9	(4,6)	63,0	(7,7)	34,2	(6,8)	46,1	(7,5)	69,3	(5,1)
Norvegia	56,3	(7,0)	41,9	(6,3)	15,2	(4,7)	16,1	(5,2)	52,1	(6,5)
Polonia	23,5	(3,7)	11,7	(3,3)	20,5	(4,4)	23,7	(4,4)	50,6	(5,3)
Portugalia	53,2	(4,3)	24,3	(4,3)	4,1	(2,1)	1,8	(0,9)	33,1	(4,2)
România	36,0	(4,1)	24,1	(4,0)	4,0	(1,8)	4,9	(1,7)	23,0	(3,9)
Serbia	66,4	(4,0)	53,5	(3,6)	10,6	(2,7)	7,3	(2,1)	65,4	(4,0)
Singapore	36,8	(4,0)	31,5	(4,0)	6,0	(1,9)	14,7	(3,0)	69,7	(4,1)
Slovacia	42,6	(3,7)	38,1	(3,4)	24,5	(4,0)	33,9	(4,0)	62,9	(3,7)
Spania	21,9	(4,2)	19,9	(3,4)	2,8	(1,2)	3,2	(1,2)	28,4	(4,6)
Suedia	23,9	(4,1)	16,5	(2,9)	26,8	(4,3)	29,9	(3,9)	25,7	(4,0)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	33,3	(4,0)	32,6	(4,2)	18,4	(3,7)	20,1	(3,5)	22,6	(3,4)
Alberta (Canada)	45,6	(3,7)	29,7	(3,6)	0,4	(0,4)	0,4	(0,4)	47,4	(3,3)
Anglia (UK)	66,0	(4,3)	54,6	(5,0)	51,4	(5,8)	60,6	(5,4)	73,6	(4,2)
Flandra (Belgia)	33,1	(5,4)	39,6	(5,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	60,5	(4,9)
Media internațională	39,0	(0,7)	29,5	(0,7)	14,2	(0,6)	17,5	(0,6)	46,7	(0,8)
S.U.A.	43,0	(5,8)	41,2	(6,0)	0,0	(0,0)	0,6	(0,6)	33,8	(6,3)

Tabelul VIII.19 (Partea 1/2): Procentajul directorilor care au declarat partajarea responsabilităților pentru sarcinile precizate cu alte persoane sau organisme din școală sau din afara acesteia.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Elaborarea regulamentului de ordine interioară și a procedurilor aferente		Stabilirea politicii de evaluare a elevilor, inclusiv evaluări naționale/regionale		Aprobarea admiterii elevilor în școală		Alegerea materialelor școlare ce vor fi utilizate		Stabilirea conținutului cursurilor, inclusiv a curriculumului național		Stabilirea cursurilor propuse	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	62,5	(6,5)	55,4	(5,5)	39,9	(6,2)	34,5	(5,9)	42,7	(5,7)	75,8	(4,9)
Brazilia	53,1	(2,7)	41,9	(2,6)	39,6	(2,8)	52,1	(2,8)	30,0	(2,5)	27,4	(2,7)
Bulgaria	50,6	(4,0)	42,1	(4,2)	34,5	(3,3)	27,0	(3,6)	32,0	(3,7)	25,3	(3,2)
Chile	48,1	(4,1)	43,4	(3,9)	40,5	(4,0)	45,3	(4,2)	35,9	(3,9)	47,1	(3,9)
Croația	67,3	(3,6)	35,0	(3,8)	33,8	(3,7)	25,5	(3,4)	16,3	(2,9)	11,2	(2,4)
Cipru ^{2,3}	66,7	(4,7)	50,5	(5,4)	28,4	(4,1)	37,2	(4,6)	22,9	(3,3)	22,9	(2,6)
Republica Cehă	78,4	(2,9)	78,2	(2,8)	25,1	(2,8)	72,8	(3,1)	78,1	(3,0)	77,9	(3,0)
Danemarca	88,6	(2,8)	81,9	(3,4)	59,2	(4,6)	53,2	(4,5)	57,4	(4,6)	80,4	(3,6)
Estonia	75,3	(3,2)	69,2	(3,5)	50,8	(3,6)	53,6	(3,5)	36,1	(3,4)	74,8	(2,9)
Finlanda	58,3	(4,3)	43,0	(4,1)	26,0	(3,7)	47,6	(4,0)	34,5	(3,8)	59,9	(4,0)
Franța	59,0	(3,8)	51,0	(3,8)	29,3	(3,9)	62,5	(4,0)	8,9	(2,4)	35,6	(4,2)
Islanda	75,5	(4,6)	73,3	(4,5)	47,2	(5,4)	51,9	(4,9)	56,2	(4,7)	76,7	(4,3)
Israel	75,3	(4,0)	61,6	(5,3)	59,2	(6,3)	64,2	(5,2)	51,6	(5,9)	76,8	(3,4)
Italia	73,1	(4,0)	65,2	(3,8)	32,1	(4,1)	57,0	(4,9)	59,1	(4,1)	76,1	(3,6)
Japonia	43,6	(4,5)	39,9	(4,3)	17,5	(3,4)	23,0	(3,4)	25,6	(3,5)	23,6	(3,6)
Coreea de Sud	20,8	(4,1)	18,6	(3,8)	11,6	(3,0)	18,5	(3,8)	19,1	(3,8)	13,8	(3,7)
Letonia	73,6	(4,8)	56,9	(6,0)	28,0	(3,9)	58,9	(6,1)	40,0	(6,0)	64,1	(5,9)
Malaysia	42,1	(4,3)	17,0	(3,6)	18,7	(3,7)	43,0	(4,8)	6,6	(2,2)	46,8	(4,5)
Mexic	40,7	(4,3)	31,2	(3,6)	33,2	(4,0)	38,5	(3,9)	18,5	(2,8)	26,2	(3,7)
Olanda	67,9	(7,9)	71,3	(5,8)	82,2	(4,5)	34,4	(7,2)	56,1	(5,8)	92,3	(2,6)
Norvegia	75,5	(5,4)	74,0	(4,8)	32,8	(7,5)	73,9	(6,1)	60,3	(5,2)	65,4	(6,7)
Polonia	65,4	(4,5)	67,6	(4,2)	19,1	(2,5)	59,4	(4,9)	40,0	(4,9)	49,0	(4,3)
Portugalia	49,7	(4,6)	36,3	(4,2)	42,5	(4,7)	36,6	(4,2)	21,2	(4,2)	49,9	(4,4)
România	49,6	(4,5)	32,2	(4,0)	31,3	(3,9)	34,1	(3,9)	17,7	(3,3)	27,6	(3,3)
Serbia	59,9	(3,7)	34,4	(3,9)	31,9	(3,1)	32,7	(4,1)	15,9	(3,6)	44,4	(4,6)
Singapore	83,9	(3,4)	81,1	(3,4)	66,3	(4,0)	40,2	(3,9)	40,9	(4,1)	75,8	(4,0)
Slovacia	72,0	(3,4)	67,5	(4,0)	27,5	(3,3)	69,2	(4,0)	71,0	(3,6)	77,3	(3,1)
Spania	62,1	(4,8)	27,6	(4,1)	21,2	(3,7)	39,5	(4,4)	15,0	(3,8)	28,5	(3,7)
Suedia	34,7	(4,1)	41,8	(4,6)	19,5	(3,8)	17,2	(3,6)	26,4	(4,1)	28,3	(4,1)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	41,6	(4,4)	38,2	(3,9)	43,3	(4,3)	37,6	(4,2)	28,1	(3,6)	30,0	(4,1)
Alberta (Canada)	61,6	(3,0)	59,2	(3,3)	44,5	(3,8)	62,0	(3,5)	30,7	(3,7)	66,8	(3,3)
Anglia (UK)	72,6	(5,0)	68,1	(5,3)	49,4	(4,7)	34,1	(6,2)	40,5	(6,1)	66,0	(5,5)
Flandra (Belgia)	64,7	(4,3)	69,2	(4,5)	50,1	(5,0)	37,0	(4,0)	7,8	(2,6)	66,1	(4,7)
Media internațională	61,0	(0,8)	52,2	(0,7)	36,9	(0,7)	44,7	(0,8)	34,6	(0,7)	51,8	(0,7)
S.U.A.	51,9	(5,5)	41,8	(6,0)	35,4	(6,3)	51,2	(6,2)	42,0	(6,8)	67,2	(6,0)

Tabelul VIII.19 (Partea 2/2): Procentajul directorilor care au declarat partajarea responsabilităților pentru sarcinile precizate cu alte persoane sau organisme din școală sau din afara acesteia.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Vechimea în funcția de director										Vechimea ca profesor									
	vechimea medie, în ani		mai puțin de 3 ani vechime		3-10 ani vechime		11-20 ani vechime		peste 20 de ani vechime		vechimea medie, în ani		mai puțin de 3 ani vechime		3-10 ani vechime		11-20 ani vechime		peste 20 de ani vechime	
	ani	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	ani	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	8,0	(0,6)	14,9	(3,0)	57,3	(5,7)	23,7	(5,1)	4,2	(1,7)	26,7	(1,0)	1,2	(1,0)	6,9	(1,9)	15,5	(5,3)	76,4	(5,3)
Brazilia	7,3	(0,4)	24,9	(2,4)	51,5	(2,9)	17,1	(2,3)	6,4	(1,6)	14,2	(0,5)	7,2	(1,7)	31,2	(2,5)	37,6	(2,3)	23,9	(2,3)
Bulgaria	12,5	(0,7)	16,0	(3,1)	27,3	(3,3)	37,6	(4,4)	19,1	(3,5)	20,2	(0,9)	1,4	(0,9)	20,5	(3,4)	28,5	(3,5)	49,5	(4,2)
Chile	11,3	(0,9)	17,3	(3,2)	44,4	(5,0)	19,1	(3,1)	19,2	(3,8)	25,2	(1,0)	3,2	(1,6)	8,3	(2,2)	22,4	(3,6)	66,1	(4,2)
Croația	10,4	(0,6)	13,9	(2,9)	46,5	(3,8)	26,3	(3,6)	13,3	(2,8)	15,9	(0,7)	7,6	(2,2)	24,2	(3,4)	37,0	(3,7)	31,2	(3,6)
Cipru1,2	4,7	(0,5)	43,3	(4,9)	45,4	(5,3)	8,2	(2,9)	3,1	(1,8)	27,8	(0,6)	1,0	(1,0)	3,1	(1,8)	15,5	(3,0)	80,4	(3,0)
Republica Cehă	9,7	(0,5)	18,4	(2,6)	42,1	(3,7)	27,5	(3,4)	12,0	(2,3)	17,7	(0,7)	2,0	(1,0)	26,4	(3,3)	35,5	(3,6)	36,1	(3,6)
Danemarca	12,6	(0,5)	2,5	(1,5)	36,7	(4,6)	48,3	(4,6)	12,4	(2,7)	18,1	(0,9)	1,7	(1,2)	27,2	(4,0)	31,4	(4,5)	39,8	(4,8)
Estonia	12,1	(0,7)	19,3	(2,9)	34,0	(3,3)	23,3	(2,8)	23,3	(2,9)	22,4	(0,8)	5,1	(1,7)	12,7	(2,2)	24,5	(3,1)	57,7	(3,3)
Finlanda	11,3	(0,6)	13,7	(2,6)	37,1	(4,4)	36,4	(4,1)	12,8	(2,9)	17,2	(0,9)	3,1	(1,4)	25,9	(4,0)	36,3	(4,0)	34,7	(4,0)
Franța	7,5	(0,4)	19,3	(3,2)	56,3	(4,0)	20,4	(3,5)	4,0	(1,0)	14,8	(0,8)	19,7	(3,1)	18,5	(2,7)	33,4	(4,0)	28,4	(3,9)
Islanda	10,6	(0,9)	21,2	(4,3)	38,5	(5,2)	26,9	(4,5)	13,5	(3,7)	14,5	(0,9)	3,8	(1,9)	39,0	(5,1)	35,2	(4,9)	21,9	(4,3)
Israel	9,8	(0,9)	17,9	(3,8)	42,3	(5,8)	30,5	(7,1)	9,4	(2,4)	23,4	(0,8)	0,0	(0,0)	8,8	(3,0)	25,4	(4,8)	65,8	(5,6)
Italia	10,8	(0,8)	14,6	(3,2)	53,4	(4,6)	11,8	(2,5)	20,2	(3,8)	22,2	(0,7)	0,0	(0,0)	9,7	(2,7)	31,9	(4,4)	58,4	(4,6)
Japonia	4,5	(0,2)	29,7	(3,2)	67,5	(3,3)	2,8	(1,1)	0,0	(0,0)	29,6	(0,6)	1,0	(0,7)	0,3	(0,3)	6,3	(2,1)	92,3	(2,1)
Coreea de Sud	3,1	(0,2)	46,5	(5,1)	53,5	(5,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	29,2	(0,6)	0,6	(0,6)	1,0	(1,0)	8,8	(3,1)	89,6	(3,3)
Letonia	13,0	(0,8)	9,2	(2,8)	31,7	(6,0)	43,2	(6,5)	15,9	(3,6)	25,0	(1,2)	3,6	(2,5)	8,6	(3,6)	21,4	(4,4)	66,4	(5,2)
Malaysia	6,5	(0,4)	28,1	(4,3)	52,3	(4,8)	17,3	(3,1)	2,3	(1,5)	26,4	(0,6)	0,0	(0,0)	5,2	(1,9)	11,2	(2,6)	83,5	(3,2)
Mexic	10,8	(0,8)	14,8	(3,0)	46,2	(4,2)	24,5	(3,5)	14,5	(3,4)	23,8	(0,8)	2,2	(1,4)	12,4	(2,6)	23,6	(3,3)	61,8	(3,9)
Olanda	10,0	(1,3)	16,6	(5,8)	42,9	(7,9)	31,5	(5,3)	8,9	(3,8)	19,9	(1,5)	4,5	(3,2)	14,7	(2,2)	35,7	(5,5)	45,1	(7,7)
Norvegia	8,7	(1,2)	17,7	(4,7)	48,9	(7,6)	20,0	(5,7)	13,3	(6,2)	15,4	(0,7)	1,0	(0,6)	30,5	(4,2)	46,1	(4,4)	22,4	(3,2)
Polonia	11,2	(0,9)	14,9	(3,7)	34,1	(4,5)	38,0	(4,4)	12,9	(3,8)	25,5	(0,7)	0,7	(0,7)	2,9	(1,8)	17,4	(3,9)	79,0	(4,1)
Portugalia	6,6	(0,7)	39,0	(4,8)	36,0	(4,0)	18,5	(3,6)	6,5	(1,9)	21,5	(0,7)	1,2	(0,7)	12,5	(2,9)	30,0	(3,6)	56,3	(3,8)
România	7,0	(0,6)	33,5	(4,0)	38,8	(3,9)	24,2	(4,1)	3,5	(1,4)	23,3	(1,0)	1,8	(1,8)	2,1	(1,0)	37,0	(4,4)	59,1	(4,6)
Serbia	7,4	(0,4)	15,9	(2,9)	56,1	(4,3)	26,2	(3,8)	1,8	(0,9)	14,7	(0,6)	1,8	(0,9)	31,0	(4,0)	44,7	(3,8)	22,5	(3,1)
Singapore	7,7	(0,4)	17,0	(3,3)	54,1	(4,4)	27,6	(3,7)	1,4	(1,0)	14,5	(0,8)	1,4	(1,0)	38,6	(4,2)	35,8	(3,8)	24,2	(3,6)
Slovacia	11,0	(0,6)	8,6	(1,9)	47,9	(3,8)	26,7	(3,6)	16,9	(3,0)	21,2	(0,8)	0,5	(0,4)	18,8	(2,7)	30,8	(3,5)	49,9	(3,8)
Spania	7,9	(0,8)	21,0	(3,7)	50,7	(4,5)	24,4	(4,1)	3,9	(2,3)	23,2	(1,0)	0,5	(0,5)	8,7	(2,9)	29,0	(4,5)	61,8	(4,9)
Suedia	7,0	(0,5)	18,3	(3,6)	57,7	(5,0)	23,6	(4,6)	0,4	(0,4)	13,9	(0,7)	7,0	(2,9)	31,9	(4,3)	40,5	(5,1)	20,6	(3,1)
Entități subnaționale																				
Abu Dhabi (UAE)	10,9	(0,8)	12,5	(3,1)	44,5	(4,8)	30,0	(4,4)	13,0	(3,7)	11,5	(0,9)	11,3	(3,2)	51,5	(4,5)	19,3	(3,4)	17,9	(3,7)
Alberta (Canada)	8,0	(0,5)	16,6	(2,9)	57,0	(3,6)	21,0	(3,3)	5,4	(2,2)	20,8	(0,8)	0,0	(0,0)	18,2	(3,3)	29,1	(3,5)	52,7	(3,8)
Anglia (UK)	7,5	(0,5)	20,3	(2,9)	54,5	(4,7)	23,7	(4,3)	1,4	(0,8)	24,5	(0,7)	2,2	(1,3)	5,6	(2,6)	23,1	(3,6)	69,2	(4,0)
Flandra (Belgia)	7,3	(0,4)	22,2	(4,1)	48,8	(5,2)	28,5	(3,9)	0,5	(0,5)	17,9	(0,7)	0,5	(0,5)	17,6	(3,7)	51,3	(6,2)	30,6	(5,2)
Media internațională	8,9	(0,1)	20,0	(0,6)	46,5	(0,8)	24,5	(0,7)	9,0	(0,5)	20,7	(0,1)	3,0	(0,3)	17,4	(0,5)	28,8	(0,7)	50,8	(0,7)
S.U.A.	7,2	(0,6)	19,8	(5,3)	57,5	(5,7)	22,7	(5,9)	0,0	(0,0)	13,3	(0,9)	1,1	(1,1)	51,8	(6,6)	30,6	(7,5)	16,5	(4,9)

Tabelul VIII.20: Vechimea în funcția de director.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Avantajele acestei meserii compensează în mod clar dezavantajele	Dacă ar trebui să o iau de la capăt, aş alege tot această funcţie	Regret decizia de a deveni director ¹	Îmi place să lucrez în această şcoală	Aş recomanda şcoala mea ca un loc de muncă plăcut	Sunt mulţumit de activitatea mea în această şcoală	În general, sunt mulţumit de locul meu de muncă
Mexic	96,9	97,2	95,8	99,4	98,1	97,4	99,8
România	65,7	81,6	88,5	98,4	98,4	97,3	99,1
Singapore	98,0	94,6	96,6	98,0	97,3	96,6	98,6
Danemarca	96,7	95,0	95,8	99,2	99,2	99,1	98,3
Portugalia	85,3	87,7	97,6	97,5	98,7	98,1	98,1
Chile	91,0	93,5	92,3	97,9	97,8	96,4	97,9
Letonia	70,2	73,1	95,5	98,0	97,6	96,1	97,8
Polonia	84,5	90,2	87,4	98,1	98,6	94,4	97,8
Australia	93,8	95,5	96,8	98,7	98,7	97,5	97,8
Israel	95,5	92,3	95,3	90,5	96,2	98,6	97,8
Spania	88,2	89,9	87,9	95,9	95,7	95,2	97,5
Islanda	96,2	89,4	95,2	96,2	94,2	96,2	97,1
Coreea de Sud	93,3	91,9	93,4	94,3	91,9	94,4	96,8
Malaysia	98,8	96,7	99,4	98,6	97,6	96,5	96,8
Bulgaria	64,6	70,5	83,6	93,9	94,7	96,5	96,7
Norvegia	94,6	95,4	98,1	97,7	97,2	93,7	96,4
Estonia	79,4	84,1	97,9	92,3	96,4	87,2	96,4
Alberta (Canada)	93,5	86,3	93,4	99,0	97,4	98,4	96,2
Media internaţională	83,3	86,9	93,7	96,1	96,4	94,6	95,7
Slovenia	60,2	81,0	89,4	98,9	99,2	95,8	95,2
Olanda	95,1	95,5	99,0	96,6	96,2	97,1	95,1
Republica Cehă	71,2	89,1	95,4	97,2	97,7	95,6	94,7
Croaţia	73,6	78,6	92,9	96,1	99,0	98,1	94,2
Anglia (UK)	88,8	85,4	93,7	95,9	96,7	92,2	94,2
Finlanda	95,5	91,6	97,1	92,5	98,6	96,4	93,8
Flandra (Belgia)	71,6	87,0	92,2	98,6	99,0	93,4	93,6
Serbia	68,6	67,7	86,7	91,5	97,7	97,2	93,5
Brazilia	72,1	83,9	94,3	98,8	97,8	94,0	92,2
Abu Dhabi (UAE)	79,1	81,9	90,6	93,2	88,7	94,9	92,2
Japonia	61,1	61,2	96,4	83,0	88,3	59,8	91,5
Franţa	74,8	89,4	92,8	94,9	92,1	90,9	91,1
Suedia	86,0	78,9	91,3	96,7	96,2	92,3	90,8
Italia	66,9	92,1	92,4	95,5	92,4	95,2	89,4

Tabloul VIII.21: Satisfacţia profesională a directorilor. Sunt indicate procentajele directorilor din învăţământul secundar inferior care sunt de acord cu afirmaţiile.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

¹Pentru afirmaţia “Regret decizia de a deveni director” este indicat procentajul directorilor care nu sunt de acord cu afirmaţia. În felul acesta, procentaje mai mari indică satisfacţie profesională mai mare.

	Acces la programele sau activitățile de integrare (declarat de directori)										Participarea la programele sau activitățile de integrare (declarată de profesori)					
	Program oficial de integrare						Activități informale de integrare (nu fac parte dintr-un program) pentru profesorii debutanți	Inițiere generală, de ordin administrativ, pentru profesorii debutanți	A participat la un program de integrare oficial		A participat la activități informale de integrare care nu fac parte dintr- un program de integrare		A luat parte la o prezentare generală și/sau administrativă a școlii			
	Pentru toți profesorii noi din școală		Numai pentru profesorii debutanți		Nu sunt disponibile programe de integrare pentru profesorii debutanți											
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	91,5	(2,6)	3,7	(1,9)	4,9	(1,6)	90,3	(3,1)	97,2	(1,3)	52,6	(1,6)	51,4	(1,2)	61,1	(1,1)
Brazilia	22,8	(2,2)	4,5	(0,9)	72,7	(2,1)	48,3	(2,8)	65,6	(2,3)	32,4	(0,8)	33,0	(0,9)	32,8	(1,0)
Bulgaria	62,5	(3,8)	22,7	(3,0)	14,8	(3,0)	87,9	(1,9)	96,4	(1,1)	68,9	(1,5)	62,0	(1,3)	81,3	(1,1)
Chile	37,1	(4,6)	3,0	(1,6)	59,9	(4,6)	64,0	(4,1)	79,6	(3,4)	36,6	(2,0)	39,6	(1,7)	36,4	(1,4)
Croația	30,5	(3,4)	60,3	(3,6)	9,2	(2,2)	73,7	(3,3)	94,6	(1,8)	68,0	(0,8)	54,0	(0,9)	59,7	(0,9)
Cipru	22,8	(0,2)	38,1	(0,2)	39,1	(0,2)	77,8	(0,2)	74,0	(0,2)	51,1	(1,2)	35,4	(1,2)	30,9	(1,0)
Republica Cehă	30,9	(3,7)	7,4	(1,9)	61,7	(3,8)	81,2	(2,8)	97,1	(1,2)	45,2	(1,1)	55,6	(1,1)	45,0	(1,0)
Danemarca	55,7	(5,7)	6,4	(2,4)	37,9	(5,7)	78,3	(4,3)	85,1	(3,5)	26,6	(1,6)	39,5	(1,6)	27,8	(1,3)
Estonia	31,9	(4,5)	9,5	(2,4)	58,6	(4,3)	88,4	(2,3)	84,2	(2,8)	19,4	(1,1)	34,8	(1,1)	37,3	(1,2)
Finlanda	52,6	(4,6)	1,0	(1,0)	46,5	(4,4)	92,7	(2,5)	89,7	(2,2)	16,3	(1,1)	51,5	(1,0)	42,5	(1,2)
Franța	20,0	(3,1)	57,8	(3,9)	22,3	(3,3)	49,9	(3,6)	95,0	(1,6)	55,1	(1,2)	41,9	(0,9)	49,0	(1,1)
Islanda	26,9	(0,2)	26,8	(0,1)	46,2	(0,1)	95,1	(0,1)	97,1	(0,1)	29,5	(1,2)	34,6	(1,3)	36,4	(1,4)
Israel	63,4	(4,3)	18,9	(3,0)	17,7	(3,8)	76,2	(3,6)	94,9	(2,2)	51,5	(1,2)	29,5	(1,1)	30,1	(0,9)
Italia	11,4	(2,5)	74,7	(3,1)	14,0	(2,2)	68,5	(3,3)	63,0	(3,6)	49,4	(1,1)	32,7	(1,0)	49,7	(1,0)
Japonia	17,2	(2,6)	70,6	(2,8)	12,2	(2,2)	37,0	(3,4)	81,5	(2,8)	83,3	(0,8)	18,4	(0,8)	69,3	(1,0)
Coreea de Sud	58,0	(3,8)	22,0	(3,2)	20,0	(3,3)	69,9	(3,7)	92,5	(2,2)	72,3	(0,8)	60,1	(0,9)	71,1	(1,0)
Letonia	22,9	(4,3)	12,7	(3,2)	64,4	(5,2)	84,1	(3,9)	98,0	(1,7)	35,9	(1,2)	46,3	(1,2)	40,8	(1,3)
Malaysia	50,7	(4,5)	45,3	(4,5)	4,0	(1,7)	91,8	(2,4)	99,0	(0,3)	87,4	(0,8)	60,6	(1,3)	80,8	(0,9)
Mexic	24,2	(3,1)	3,8	(1,6)	72,0	(3,1)	38,8	(3,3)	49,1	(3,7)	57,2	(1,2)	52,4	(1,1)	44,9	(1,1)
Olanda	93,3	(3,2)	1,1	(1,1)	5,6	(3,0)	88,8	(2,7)	100,0	(0,0)	45,6	(1,5)	46,5	(1,3)	60,0	(1,7)
Norvegia	28,9	(7,1)	26,5	(5,0)	44,6	(7,8)	83,5	(4,1)	55,0	(6,5)	10,3	(1,5)	35,5	(1,4)	20,0	(1,4)
Polonia	16,2	(3,0)	7,3	(2,9)	76,5	(3,9)	88,9	(2,2)	79,3	(3,3)	37,8	(1,4)	59,7	(1,2)	50,3	(1,1)
Portugalia	17,5	(2,8)	2,7	(1,5)	79,7	(3,0)	84,4	(2,9)	87,2	(2,9)	35,5	(1,0)	39,6	(1,0)	21,0	(0,8)
România	19,0	(3,0)	26,6	(3,2)	54,3	(3,8)	65,5	(3,8)	59,6	(4,0)	51,2	(1,2)	58,7	(1,4)	59,4	(1,2)
Serbia	30,4	(3,9)	53,3	(4,3)	16,2	(3,2)	74,8	(3,3)	83,4	(2,6)	59,1	(1,1)	35,7	(0,9)	44,0	(1,1)
Singapore	99,3	(0,0)	0,7	(0,0)	0,0	(0,0)	98,6	(0,0)	100,0	(0,0)	80,0	(0,8)	60,3	(1,0)	82,6	(0,8)
Slovacia	35,9	(3,9)	46,9	(3,8)	17,2	(3,0)	81,8	(3,0)	87,1	(2,8)	60,5	(1,2)	46,0	(1,1)	31,2	(1,1)
Spania	21,9	(3,1)	2,7	(1,2)	75,4	(3,3)	54,3	(3,6)	79,1	(3,0)	35,3	(1,2)	35,0	(1,0)	21,8	(1,0)
Suedia	29,8	(3,6)	33,5	(3,7)	36,7	(3,6)	63,5	(3,7)	80,2	(3,5)	10,7	(0,7)	19,1	(0,8)	22,8	(0,9)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	73,6	(4,4)	4,5	(1,8)	21,9	(4,0)	85,1	(3,0)	96,4	(1,0)	70,9	(2,0)	53,7	(1,4)	58,7	(1,3)
Alberta (Canada)	51,5	(4,7)	33,5	(4,0)	15,0	(3,1)	80,9	(3,6)	93,8	(2,0)	51,0	(1,7)	42,7	(1,4)	55,4	(1,3)
Anglia (UK)	94,3	(2,0)	5,2	(1,9)	0,6	(0,6)	88,4	(2,9)	94,6	(2,1)	75,8	(0,9)	46,5	(1,3)	57,5	(1,2)
Flandra (Belgia)	93,3	(2,0)	1,5	(1,1)	5,2	(1,7)	90,7	(2,6)	99,2	(0,6)	42,5	(1,0)	40,4	(0,9)	54,4	(1,1)
Media internațională	43,6	(0,6)	22,3	(0,5)	34,2	(0,6)	76,5	(0,5)	85,7	(0,5)	48,6	(0,2)	44,0	(0,2)	47,5	(0,2)

Tabelul VIII.22: Accesul și participarea la programele de integrare în învățământul secundar inferior.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Acces la programele de mentorat (raportat de directori)												Participarea la programele de mentorat (raportată de profesori)					
	Grupul țintă (cui se adresează)						Specializarea mentorului este aceeași cu a profesorului mentorat						profesori care în prezent au un mentor		profesori care sunt desemnați ca mentori pentru unul sau mai mulți profesori			
	numai profesorii debutanți		toți profesorii noi din școală		toți profesorii din școală		nu există program de mentorat în școală		de cele mai multe ori		uneori						rar sau niciodată	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)		
Australia	18,6	(4,5)	39,3	(5,6)	39,5	(6,0)	2,6	(1,4)	55,3	(6,5)	42,8	(6,6)	1,9	(1,2)	16,7	(1,4)	28,0	(1,1)
Brazilia	3,6	(1,0)	10,3	(1,8)	59,7	(2,3)	26,4	(2,3)	40,2	(2,9)	42,7	(3,2)	17,2	(2,6)	33,7	(1,0)	6,4	(0,4)
Bulgaria	16,5	(2,8)	27,3	(3,1)	43,3	(3,6)	12,9	(2,4)	73,0	(3,7)	23,5	(3,8)	3,6	(1,2)	6,1	(0,7)	10,2	(0,7)
Chile	1,6	(1,2)	13,9	(3,5)	10,2	(2,6)	74,3	(4,0)	49,7	(8,5)	46,8	(9,0)	3,5	(3,6)	4,5	(0,9)	6,6	(0,7)
Croația	68,7	(3,3)	14,0	(2,6)	16,2	(2,7)	1,1	(0,4)	98,4	(0,8)	1,6	(0,8)	0,0	(0,0)	5,6	(0,4)	13,8	(0,7)
Cipru	40,3	(0,2)	12,7	(0,1)	13,2	(0,1)	33,8	(0,2)	96,6	(0,1)	1,2	(0,0)	2,2	(0,1)	6,4	(0,5)	5,2	(0,5)
Republica Cehă	16,5	(2,7)	21,8	(2,9)	29,3	(3,3)	32,3	(3,9)	87,8	(2,4)	10,4	(2,2)	1,8	(1,0)	3,8	(0,4)	7,7	(0,7)
Danemarca	23,4	(4,1)	45,0	(5,5)	5,7	(2,0)	25,8	(4,9)	45,2	(5,8)	53,3	(5,9)	1,6	(1,2)	4,2	(0,7)	12,7	(0,9)
Estonia	31,3	(4,0)	28,0	(4,0)	15,1	(3,1)	25,6	(3,4)	68,7	(4,8)	21,8	(4,0)	9,5	(2,7)	3,3	(0,5)	9,1	(0,8)
Finlanda	5,4	(1,9)	23,2	(3,8)	6,0	(2,1)	65,4	(3,7)	76,6	(6,5)	19,0	(5,9)	4,4	(2,8)	2,8	(0,5)	3,8	(0,5)
Franța	68,5	(3,4)	5,4	(1,7)	2,5	(1,3)	23,6	(3,3)	95,2	(1,8)	4,8	(1,8)	0,0	(0,0)	3,5	(0,4)	5,5	(0,4)
Islanda	36,6	(0,1)	19,2	(0,1)	36,5	(0,1)	7,7	(0,0)	52,0	(0,2)	45,2	(0,2)	2,8	(0,0)	5,8	(0,7)	12,3	(0,8)
Israel	26,2	(3,8)	49,7	(4,4)	10,9	(2,3)	13,2	(3,0)	85,3	(3,4)	12,9	(3,3)	1,8	(1,0)	20,2	(0,8)	23,3	(1,0)
Italia	60,5	(3,6)	6,7	(1,9)	1,6	(0,9)	31,2	(3,6)	88,8	(2,8)	9,2	(2,7)	2,0	(0,9)	4,5	(0,4)	5,1	(0,4)
Japonia	50,3	(3,3)	10,1	(2,3)	19,4	(2,7)	20,2	(2,7)	57,9	(3,9)	33,2	(3,9)	8,8	(2,2)	33,2	(1,1)	16,5	(0,8)
Coreea de Sud	34,0	(3,5)	20,8	(2,9)	31,1	(3,8)	14,1	(2,8)	75,9	(3,8)	13,5	(3,2)	10,7	(2,5)	18,5	(0,7)	34,3	(0,9)
Letonia	16,4	(3,9)	18,6	(4,0)	23,6	(4,6)	41,4	(5,6)	57,5	(7,1)	39,8	(7,0)	2,7	(1,7)	4,1	(0,6)	7,0	(0,7)
Malaysia	48,6	(4,4)	25,0	(4,0)	18,4	(3,4)	8,0	(2,1)	71,0	(4,2)	29,0	(4,2)	0,0	(0,0)	26,5	(1,4)	26,5	(1,2)
Mexic	8,1	(2,6)	7,2	(1,9)	24,4	(3,4)	60,3	(4,3)	55,2	(6,5)	39,5	(6,3)	5,3	(2,7)	17,0	(1,0)	10,9	(0,8)
Olanda	0,6	(0,6)	25,4	(4,6)	70,6	(5,0)	3,5	(2,7)	19,2	(4,4)	47,9	(6,2)	32,9	(5,8)	16,6	(1,2)	19,4	(1,4)
Norvegia	29,4	(4,3)	20,1	(5,2)	10,5	(6,1)	40,0	(7,6)	45,1	(8,5)	45,9	(8,2)	9,0	(4,5)	6,9	(2,8)	7,7	(0,7)
Polonia	20,4	(3,9)	24,2	(3,2)	21,4	(3,4)	34,0	(4,3)	81,1	(4,2)	17,2	(4,1)	1,6	(1,2)	11,6	(0,6)	14,9	(0,7)
Portugalia	4,0	(1,5)	11,4	(2,7)	18,8	(3,2)	65,7	(3,8)	82,5	(5,9)	17,5	(5,9)	0,0	(0,0)	4,3	(0,4)	7,6	(0,5)
România	10,7	(2,2)	15,0	(2,8)	53,2	(3,9)	21,0	(3,3)	77,1	(3,9)	15,3	(3,2)	7,6	(2,6)	8,0	(0,7)	8,2	(0,8)
Serbia	86,4	(2,8)	9,8	(2,5)	0,0	(0,0)	3,8	(1,6)	98,1	(1,1)	1,9	(1,1)	0,0	(0,0)	8,2	(0,5)	13,5	(0,6)
Singapore	20,5	(0,1)	47,1	(0,3)	31,6	(0,2)	0,8	(0,0)	85,5	(0,1)	13,2	(0,1)	1,3	(0,0)	39,6	(0,9)	39,4	(0,9)
Slovacia	16,8	(2,5)	18,5	(3,2)	47,1	(3,7)	17,6	(2,9)	94,9	(2,1)	3,9	(1,7)	1,2	(1,2)	4,2	(0,4)	8,9	(0,5)
Spania	15,1	(2,4)	10,7	(2,2)	15,5	(2,6)	58,7	(3,4)	68,0	(5,3)	24,7	(4,7)	7,3	(3,3)	3,8	(0,4)	6,8	(0,5)
Suedia	46,8	(3,8)	12,4	(2,4)	0,0	(0,0)	40,8	(3,7)	60,3	(4,7)	32,1	(4,8)	7,5	(2,7)	3,7	(0,4)	5,5	(0,4)
Entități subnaționale																		
Abu Dhabi (UAE)	7,6	(2,8)	17,8	(4,2)	63,2	(4,8)	11,4	(3,2)	74,3	(5,0)	24,6	(5,0)	1,1	(0,8)	51,9	(1,8)	29,2	(1,1)
Alberta (Canada)	27,0	(4,1)	26,7	(3,7)	33,4	(4,4)	12,9	(3,7)	67,6	(4,6)	30,0	(4,6)	2,5	(1,1)	13,0	(1,3)	20,7	(1,3)
Anglia (UK)	26,1	(4,3)	30,6	(3,6)	42,7	(4,8)	0,6	(0,6)	39,7	(4,3)	53,7	(4,1)	6,6	(2,3)	19,1	(1,2)	31,4	(1,0)
Flandra (Belgia)	6,1	(1,8)	65,0	(4,0)	7,4	(2,2)	21,4	(3,0)	25,0	(4,6)	41,3	(4,9)	33,7	(4,5)	10,2	(0,8)	10,2	(1,0)
Media internațională	27,0	(0,5)	22,2	(0,6)	24,9	(0,6)	25,8	(0,6)	68,1	(0,8)	26,0	(0,8)	5,8	(0,4)	12,8	(0,2)	14,2	(0,1)
S.U.A.	29,8	(5,2)	45,3	(5,3)	18,1	(3,8)	6,8	(2,7)	71,4	(5,9)	26,0	(5,8)	2,6	(1,6)	12,2	(1,1)	16,8	(1,3)

Tabelul VIII.23: Accesul și participarea la programele de mentorat în învățământul secundar inferior.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Sex				Experiență				Contract de muncă			
	Bărbați		Femei		5 ani vechime sau mai puțin		peste 5 ani vechime		pe durată nedeterminată		pe durată determinată	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	16,4	(2,0)	16,9	(1,6)	31,9	(3,0)	13,2	(1,5)	15,2	(1,4)	27,7	(3,4)
Brazilia	29,5	(1,5)	35,4	(1,1)	31,9	(1,7)	33,3	(1,1)	32,9	(1,2)	37,2	(1,6)
Bulgaria	5,9	(1,1)	6,1	(0,8)	14,5	(3,3)	4,9	(0,6)	4,9	(0,7)	13,7	(2,1)
Chile	5,2	(1,7)	4,1	(0,7)	5,9	(2,2)	4,3	(0,8)	4,9	(1,1)	3,8	(0,9)
Croația	6,8	(0,9)	5,1	(0,5)	20,7	(1,9)	0,6	(0,2)	3,7	(0,4)	27,6	(2,9)
Cipru ^{5,6}	6,2	(1,0)	6,4	(0,6)	17,8	(2,5)	3,5	(0,5)	2,3	(0,4)	17,0	(1,6)
Republica Cehă	4,5	(0,8)	3,6	(0,5)	16,5	(2,3)	1,5	(0,2)	2,0	(0,3)	12,4	(1,9)
Danemarca	3,5	(0,8)	4,6	(0,8)	9,6	(2,2)	2,9	(0,7)	3,5	(0,6)	19,2	(5,9)
Estonia	4,2	(1,1)	3,2	(0,5)	15,9	(2,6)	1,8	(0,3)	2,4	(0,4)	8,5	(1,8)
Finlanda	3,1	(0,7)	2,7	(0,6)	8,3	(1,7)	1,6	(0,4)	1,4	(0,3)	7,6	(1,5)
Franța	4,6	(0,7)	3,0	(0,5)	19,4	(2,5)	1,4	(0,3)	3,5	(0,4)	3,8	(1,9)
Islanda	4,2	(1,2)	6,4	(0,7)	18,4	(2,7)	3,0	(0,5)	4,1	(0,6)	14,7	(2,5)
Israel	22,8	(2,1)	19,4	(0,9)	44,4	(2,3)	13,6	(0,8)	14,0	(0,7)	43,5	(2,3)
Italia	5,6	(0,9)	4,1	(0,5)	9,1	(1,8)	4,0	(0,4)	4,8	(0,5)	3,0	(0,6)
Japonia	34,6	(1,4)	31,0	(1,3)	42,9	(2,3)	31,0	(1,2)	33,4	(1,1)	32,1	(1,9)
Coreea de Sud	19,5	(1,3)	18,0	(0,9)	28,7	(2,6)	15,8	(0,7)	16,1	(0,7)	29,9	(2,5)
Letonia	7,5	(1,8)	3,6	(0,6)	16,9	(3,7)	2,9	(0,4)	3,6	(0,5)	10,0	(4,2)
Malaysia	25,5	(2,1)	26,9	(1,5)	43,4	(2,3)	21,5	(1,5)	26,4	(1,4)	82,3	(17,8)
Mexic	18,3	(1,3)	15,9	(1,4)	17,5	(2,1)	16,7	(1,2)	16,0	(1,1)	20,5	(1,9)
Olanda	15,6	(1,9)	17,5	(1,8)	34,9	(3,7)	11,9	(1,0)	10,5	(1,0)	49,7	(4,1)
Norvegia	8,1	(3,7)	6,2	(2,3)	17,4	(5,7)	3,6	(1,9)	5,1	(2,3)	19,3	(6,5)
Polonia	11,4	(1,1)	11,6	(0,6)	37,6	(2,7)	8,3	(0,6)	10,3	(0,5)	18,4	(2,6)
Portugalia	5,2	(0,8)	3,9	(0,5)	8,8	(2,9)	4,1	(0,4)	4,1	(0,5)	4,8	(0,7)
România	7,7	(1,1)	8,1	(0,9)	16,1	(2,3)	5,9	(0,8)	6,2	(0,9)	12,2	(1,3)
Serbia	7,6	(0,9)	8,6	(0,7)	26,0	(2,5)	3,5	(0,5)	7,2	(0,6)	12,8	(1,9)
Singapore	40,8	(1,5)	39,0	(1,0)	64,7	(1,3)	20,8	(1,0)	39,2	(0,9)	43,8	(3,3)
Slovacia	5,1	(0,9)	4,0	(0,4)	14,7	(1,7)	1,7	(0,3)	1,9	(0,3)	13,7	(1,4)
Spania	3,3	(0,5)	4,2	(0,6)	10,0	(1,9)	3,3	(0,4)	3,4	(0,4)	5,5	(1,1)
Suedia	5,1	(0,8)	3,0	(0,4)	16,9	(1,9)	1,7	(0,3)	2,5	(0,3)	13,0	(1,8)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	58,6	(2,4)	47,2	(2,2)	51,8	(3,1)	52,0	(1,9)	49,4	(2,2)	54,5	(2,3)
Alberta (Canada)	11,4	(1,6)	14,0	(1,5)	29,2	(3,2)	7,5	(1,1)	7,1	(1,0)	36,6	(3,7)
Anglia (UK)	20,7	(2,2)	18,2	(1,2)	39,0	(2,0)	12,2	(1,1)	16,6	(1,3)	55,4	(6,6)
Flandra (Belgia)	9,6	(1,1)	10,4	(1,0)	37,7	(2,6)	3,0	(0,5)	3,1	(0,4)	45,4	(2,8)
Media internațională	13,3	(0,3)	12,5	(0,2)	24,8	(0,5)	9,6	(0,2)	11,0	(0,2)	24,2	(0,7)
S.U.A.	14,8	(1,8)	10,8	(1,5)	37,0	(2,9)	5,4	(0,9)	7,3	(0,8)	21,9	(2,7)

Tabelul VIII.24: Procentajul profesorilor îndrumați de un mentor, în funcție de caracteristicile menționate

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Sex				Experiență				Contract de muncă pe du			
	Bărbați		Femei		5 ani vechime sau mai puțin		peste 5 ani vechime		pe durată nedeterminată		pe durată determinată	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	27,6	(1,9)	28,2	(1,8)	9,8	(1,7)	32,3	(1,3)	30,4	(1,5)	10,9	(2,3)
Brazilia	6,5	(0,7)	6,3	(0,6)	4,6	(0,7)	6,9	(0,5)	6,5	(0,5)	5,5	(0,7)
Bulgaria	7,0	(1,3)	11,0	(0,8)	4,8	(2,0)	10,8	(0,9)	11,4	(0,8)	2,0	(0,9)
Chile	7,1	(1,3)	6,3	(0,9)	6,2	(1,3)	7,3	(0,9)	8,3	(1,1)	3,6	(1,0)
Croația	14,7	(1,3)	13,5	(0,8)	4,0	(0,8)	16,8	(1,0)	14,9	(0,8)	1,4	(0,6)
Cipru5,6	4,5	(0,9)	5,6	(0,7)	3,1	(1,2)	5,1	(0,6)	4,6	(0,6)	7,1	(1,0)
Republica Cehă	5,3	(1,0)	8,5	(0,8)	3,7	(0,9)	8,6	(0,8)	8,8	(0,8)	3,0	(0,8)
Danemarca	13,9	(1,5)	11,9	(1,4)	7,4	(2,2)	13,8	(1,1)	13,1	(1,0)	5,3	(2,5)
Estonia	5,6	(1,4)	9,7	(0,9)	3,1	(1,4)	9,7	(0,9)	9,7	(0,9)	5,7	(1,2)
Finlanda	4,4	(1,1)	3,6	(0,5)	2,0	(0,7)	4,3	(0,6)	4,5	(0,7)	1,7	(0,5)
Franța	6,3	(0,9)	5,2	(0,5)	0,7	(0,5)	6,2	(0,5)	5,7	(0,5)	1,0	(0,8)
Islanda	12,4	(1,8)	12,3	(1,0)	4,1	(1,2)	14,5	(1,0)	13,6	(1,0)	5,5	(1,7)
Israel	22,2	(1,9)	23,7	(1,1)	9,1	(1,4)	27,4	(1,2)	26,4	(1,1)	12,6	(1,5)
Italia	3,5	(0,7)	5,5	(0,5)	0,8	(0,6)	5,5	(0,5)	6,1	(0,5)	1,0	(0,5)
Japonia	19,3	(1,0)	12,1	(0,9)	3,8	(0,8)	19,9	(1,0)	19,0	(0,9)	6,8	(1,0)
Coreea de Sud	40,8	(1,6)	31,2	(1,1)	13,3	(1,5)	39,4	(1,1)	36,4	(1,0)	23,3	(2,3)
Letonia	4,3	(1,4)	7,4	(0,7)	1,6	(1,1)	7,1	(0,7)	7,2	(0,7)	5,0	(2,2)
Malaysia	24,9	(1,7)	27,1	(1,4)	14,7	(1,8)	30,2	(1,3)	26,5	(1,2)	a	a
Mexic	12,1	(1,1)	9,8	(1,0)	5,7	(1,1)	12,9	(1,0)	10,8	(0,9)	11,8	(1,4)
Olanda	19,6	(1,5)	19,2	(2,1)	7,5	(2,1)	22,5	(1,4)	21,3	(1,4)	9,4	(3,1)
Norvegia	7,8	(0,8)	7,6	(0,9)	3,2	(0,8)	9,2	(0,8)	8,6	(0,8)	1,7	(0,6)
Polonia	10,1	(1,5)	16,5	(1,0)	0,4	(0,2)	16,6	(0,9)	16,6	(0,8)	5,1	(1,3)
Portugalia	10,0	(1,0)	6,7	(0,5)	4,0	(2,2)	7,4	(0,5)	9,3	(0,6)	2,3	(0,6)
România	7,2	(1,0)	8,7	(1,0)	1,0	(0,6)	9,8	(0,9)	10,7	(1,0)	2,6	(0,7)
Serbia	15,9	(1,1)	12,2	(0,7)	1,5	(0,5)	15,6	(0,8)	16,2	(0,7)	1,3	(0,6)
Singapore	39,2	(1,4)	39,5	(1,3)	20,3	(1,3)	53,8	(1,2)	41,5	(1,0)	20,1	(2,3)
Slovacia	5,5	(0,9)	9,6	(0,6)	2,7	(0,9)	10,2	(0,6)	10,2	(0,6)	3,4	(1,1)
Spania	6,7	(0,7)	6,8	(0,7)	5,3	(1,6)	6,9	(0,5)	7,2	(0,6)	4,9	(1,0)
Suedia	4,6	(0,6)	6,0	(0,6)	2,8	(1,1)	6,0	(0,5)	5,9	(0,5)	1,8	(0,7)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	30,8	(1,6)	28,1	(1,7)	18,0	(2,5)	31,1	(1,3)	34,3	(2,0)	24,3	(1,4)
Alberta (Canada)	19,9	(1,6)	21,2	(1,6)	8,6	(1,4)	25,2	(1,5)	24,6	(1,5)	4,8	(1,6)
Anglia (UK)	33,2	(1,6)	30,3	(1,1)	16,9	(1,7)	36,6	(1,1)	33,0	(1,0)	7,7	(2,6)
Flandra (Belgia)	10,9	(1,5)	9,9	(1,0)	2,8	(0,9)	12,2	(1,2)	11,9	(1,2)	1,8	(0,6)
Media internațională	14,0	(0,2)	14,0	(0,2)	6,0	(0,2)	16,4	(0,2)	15,6	(0,2)	6,4	(0,3)
S.U.A.	14,2	(1,8)	18,2	(1,5)	8,3	(1,5)	19,3	(1,6)	18,0	(1,5)	14,4	(2,1)

Tabelul VIII.25: Procentajul profesorilor mentori, în funcție de caracteristicile menționate
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Procentajul profesorilor care au participat la activități de perfecționare în ultimele 12 luni		Procentajul profesorilor care au participat la activități de perfecționare în ultimele 12 luni, fără nici un tip de sprijin		Procentajul profesorilor care					
					nu au plătit participarea la cursurile de perfecționare		au plătit parțial participarea la cursurile de formare		au plătit integral participarea la cursurile de formare	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	96,6	(0,5)	1,2	(0,4)	75,0	(1,5)	23,5	(1,3)	1,5	(0,4)
Brazilia	91,5	(0,5)	14,7	(0,9)	58,4	(1,1)	21,8	(0,7)	19,8	(1,0)
Bulgaria	85,2	(1,1)	1,4	(0,3)	84,9	(1,2)	12,1	(1,0)	3,0	(0,5)
Chile	71,7	(1,8)	11,2	(1,1)	58,9	(1,8)	23,9	(1,6)	17,2	(1,5)
Croatia	96,8	(0,3)	1,3	(0,2)	73,3	(0,9)	22,9	(0,8)	3,8	(0,4)
Cipru3,4	89,1	(0,7)	4,7	(0,7)	81,8	(1,2)	9,7	(0,9)	8,5	(0,9)
Republica Cehă	82,5	(1,0)	2,3	(0,4)	77,2	(1,1)	17,5	(0,9)	5,4	(0,6)
Danemarca	86,4	(1,1)	1,5	(0,3)	84,9	(1,2)	13,3	(1,1)	1,8	(0,5)
Estonia	93,0	(0,5)	0,4	(0,1)	69,1	(1,1)	29,0	(1,0)	1,9	(0,3)
Finlanda	79,3	(1,0)	4,1	(0,5)	72,6	(1,1)	21,6	(1,0)	5,8	(0,6)
Franța	76,4	(0,9)	2,7	(0,4)	75,8	(1,1)	18,8	(1,0)	5,4	(0,6)
Islanda	91,1	(0,8)	2,6	(0,6)	60,8	(1,4)	32,9	(1,4)	6,3	(0,8)
Israel	91,1	(0,6)	10,0	(0,7)	45,0	(1,1)	40,0	(1,2)	15,0	(0,7)
Italia	75,4	(0,9)	9,5	(0,8)	69,2	(1,2)	16,6	(0,9)	14,2	(0,9)
Japonia	83,2	(0,8)	6,7	(0,6)	56,4	(1,4)	32,9	(1,2)	10,7	(0,8)
Coreea de Sud	91,4	(0,6)	7,5	(0,6)	25,2	(1,1)	64,1	(1,3)	10,8	(0,8)
Letonia	96,1	(0,6)	2,1	(0,5)	71,1	(1,7)	24,7	(1,6)	4,3	(0,6)
Malaysia	96,6	(0,4)	0,3	(0,1)	46,8	(1,4)	49,7	(1,4)	3,5	(0,3)
Mexic	95,6	(0,4)	10,0	(0,8)	59,5	(1,2)	26,3	(1,1)	14,3	(0,9)
Olanda	93,2	(0,6)	2,5	(0,6)	77,5	(1,1)	18,0	(0,9)	4,5	(0,6)
Norvegia	87,0	(0,9)	2,5	(0,4)	81,0	(1,2)	15,3	(1,0)	3,7	(0,4)
Polonia	93,7	(0,7)	7,8	(0,6)	60,9	(1,2)	26,9	(1,1)	12,2	(0,8)
Portugalia	88,5	(0,7)	28,6	(1,1)	42,8	(1,3)	24,4	(0,8)	32,8	(1,1)
România	83,3	(1,2)	20,9	(1,1)	30,7	(1,2)	41,0	(1,3)	28,3	(1,4)
Serbia	92,9	(0,5)	5,5	(0,6)	52,7	(1,4)	36,7	(1,1)	10,6	(1,0)
Singapore	98,0	(0,3)	0,2	(0,1)	89,7	(0,5)	9,5	(0,5)	0,8	(0,1)
Slovacia	73,3	(1,0)	6,8	(0,9)	54,3	(1,8)	31,6	(1,4)	14,0	(1,3)
Spania	84,3	(1,0)	10,5	(0,7)	57,0	(1,2)	30,9	(1,0)	12,1	(0,8)
Suedia	83,4	(1,0)	1,6	(0,3)	86,3	(0,7)	10,7	(0,6)	3,0	(0,4)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	92,0	(1,3)	1,7	(0,3)	62,5	(1,8)	33,9	(1,8)	3,6	(0,5)
Alberta (Canada)	97,7	(0,4)	1,1	(0,2)	61,9	(1,5)	36,3	(1,5)	1,8	(0,4)
Anglia (UK)	91,7	(0,7)	0,8	(0,3)	92,7	(0,7)	6,4	(0,6)	0,9	(0,3)
Flandra (Belgia)	88,2	(0,9)	2,4	(0,3)	86,8	(0,7)	9,7	(0,7)	3,5	(0,4)
Media internațională	88,4	(0,1)	5,7	(0,1)	66,1	(0,2)	25,2	(0,2)	8,6	(0,1)
S.U.A.	95,2	(0,8)	1,7	(0,5)	74,1	(1,5)	22,8	(1,2)	3,2	(0,6)

Tabelul VIII.26: Participarea profesorilor din învățământul secundar inferior la activități de perfecționare și angajamentul financiar din partea acestora.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Cursuri și ateliere		Conferințe și seminarii pe teme educaționale		Vizite de studiu în alte școli		Vizite de studiu în companii, instituții publice sau organizații non-guvernamentale		Activități de formare continuă în companii, instituții publice, organizații non-guvernamentale		Programe de calificare (finalizate cu diplomă sau certificat)		participare la activitățile unui grup de profesori axat pe formarea continuă		Cercetare individuală sau în colaborare		Participare la activități de mentorat și/sau de interesanță sau de instruire	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	85,7	(0,9)	56,3	(1,6)	14,7	(1,0)	13,6	(0,9)	24,4	(1,8)	10,0	(0,7)	51,5	(1,6)	37,4	(1,4)	44,4	(1,8)
Brazilia	65,8	(0,9)	38,9	(0,9)	12,2	(0,7)	16,5	(0,7)	37,7	(1,0)	36,5	(0,9)	25,6	(0,8)	46,5	(0,8)	34,9	(1,0)
Bulgaria	60,3	(1,6)	39,8	(1,2)	15,2	(1,2)	7,3	(0,7)	23,8	(0,9)	49,0	(1,7)	21,6	(1,1)	22,6	(1,2)	30,9	(1,4)
Chile	55,3	(1,9)	29,8	(1,5)	9,0	(1,0)	9,4	(0,9)	8,1	(0,8)	16,7	(1,1)	21,7	(1,4)	32,8	(1,3)	14,1	(1,1)
Croația	79,1	(0,9)	79,4	(0,8)	6,7	(0,5)	6,1	(0,5)	6,6	(0,4)	6,5	(0,4)	62,6	(0,9)	35,0	(0,8)	19,7	(0,8)
Cipru1,2	60,6	(1,2)	63,0	(1,3)	18,3	(0,9)	11,4	(0,8)	13,2	(0,9)	8,7	(0,7)	24,7	(1,1)	24,5	(1,0)	18,7	(0,9)
Republica Cehă	69,7	(1,5)	22,4	(1,0)	13,9	(0,9)	18,3	(0,8)	14,4	(0,7)	17,6	(0,8)	17,4	(0,9)	15,8	(0,7)	34,3	(1,5)
Danemarca	72,9	(1,7)	36,4	(1,3)	5,7	(0,8)	12,4	(1,1)	5,3	(0,6)	10,2	(0,9)	40,8	(1,9)	19,0	(1,2)	18,3	(1,5)
Estonia	82,0	(0,7)	51,3	(1,2)	31,5	(1,3)	15,8	(0,8)	22,8	(1,0)	19,1	(0,8)	51,3	(0,9)	34,0	(1,1)	21,8	(1,4)
Finlanda	60,1	(1,3)	35,5	(1,2)	20,0	(1,1)	15,9	(1,1)	8,8	(0,7)	11,3	(0,7)	20,5	(1,0)	7,6	(0,6)	5,1	(0,7)
Franța	53,7	(1,2)	19,8	(0,9)	9,2	(0,7)	5,3	(0,5)	2,7	(0,3)	5,5	(0,5)	18,3	(0,8)	41,2	(1,0)	13,4	(0,8)
Islanda	70,0	(1,3)	58,2	(1,4)	52,1	(1,3)	15,1	(1,2)	9,3	(0,9)	10,6	(0,9)	56,6	(1,3)	20,7	(1,2)	15,2	(1,0)
Israel	76,3	(1,0)	45,0	(1,1)	14,3	(1,1)	7,2	(0,5)	5,4	(0,6)	26,4	(1,2)	40,3	(1,1)	26,0	(1,0)	32,4	(1,1)
Italia	50,9	(1,4)	31,3	(1,0)	12,5	(0,7)	5,2	(0,5)	3,4	(0,3)	9,8	(0,6)	21,8	(0,9)	45,6	(1,2)	12,3	(0,7)
Japonia	59,8	(1,0)	56,5	(1,1)	51,4	(1,3)	6,5	(0,5)	4,6	(0,4)	6,2	(0,5)	23,1	(1,0)	22,6	(1,0)	29,8	(1,1)
Coreea de Sud	78,1	(0,9)	45,3	(1,2)	31,9	(1,3)	10,2	(0,6)	13,9	(0,7)	18,9	(0,8)	54,6	(1,1)	43,2	(1,2)	52,8	(1,2)
Letonia	88,8	(1,1)	60,1	(1,5)	52,4	(1,6)	20,6	(1,1)	9,3	(0,9)	12,7	(1,3)	36,6	(1,5)	28,6	(1,1)	17,4	(1,3)
Malaysia	91,3	(0,7)	32,9	(1,3)	19,9	(1,4)	19,2	(1,1)	23,7	(0,9)	10,1	(0,7)	55,6	(1,2)	24,9	(1,1)	34,9	(1,2)
Mexic	90,3	(0,7)	38,6	(1,2)	10,7	(0,7)	11,7	(0,7)	19,1	(0,9)	42,7	(1,2)	41,1	(1,2)	48,9	(1,1)	21,4	(1,0)
Olanda	78,4	(1,2)	45,7	(1,7)	15,8	(1,3)	20,1	(1,3)	23,4	(1,2)	20,0	(1,1)	30,3	(1,3)	38,3	(1,5)	33,6	(2,0)
Norvegia	64,2	(1,4)	40,0	(2,5)	7,5	(1,0)	8,2	(1,3)	3,9	(0,4)	17,9	(1,2)	37,8	(1,7)	15,1	(1,0)	32,4	(1,9)
Polonia	81,0	(1,0)	52,4	(1,2)	11,7	(0,9)	9,0	(0,7)	16,3	(0,8)	30,6	(1,0)	40,6	(1,3)	37,8	(1,3)	44,7	(1,2)
Portugalia	66,5	(1,1)	40,4	(1,2)	16,7	(0,8)	39,1	(1,1)	12,8	(0,6)	28,6	(1,0)	19,1	(0,8)	36,6	(0,9)	12,9	(0,7)
România	51,9	(1,4)	28,6	(1,3)	33,3	(1,2)	12,4	(0,8)	16,3	(1,0)	37,5	(1,1)	50,4	(1,3)	39,2	(1,2)	39,3	(1,5)
Serbia	69,9	(1,1)	60,4	(1,2)	14,6	(0,8)	12,4	(0,7)	11,1	(0,6)	7,6	(0,6)	33,1	(0,9)	31,9	(0,9)	28,2	(1,0)
Singapore	92,9	(0,5)	61,4	(1,0)	24,1	(0,8)	20,8	(0,8)	16,5	(0,7)	10,1	(0,5)	52,7	(1,0)	45,4	(0,9)	65,2	(1,0)
Slovacia	38,5	(1,2)	25,0	(0,9)	4,1	(0,4)	2,1	(0,3)	4,0	(0,4)	23,2	(0,9)	34,3	(1,4)	11,2	(0,6)	40,4	(1,3)
Spania	66,6	(1,4)	24,4	(0,9)	9,1	(0,5)	8,4	(0,5)	7,6	(0,5)	21,2	(0,8)	28,3	(1,0)	41,5	(1,1)	21,3	(0,9)
Suedia	58,1	(1,3)	45,1	(1,3)	13,5	(0,9)	9,5	(0,9)	7,4	(0,7)	10,4	(0,8)	41,5	(1,7)	9,6	(0,6)	17,5	(1,3)
Entități subnaționale																		
Abu Dhabi (UAE)	81,6	(2,2)	49,8	(1,4)	28,1	(1,7)	28,8	(1,5)	31,7	(1,4)	16,8	(1,2)	44,6	(1,7)	48,9	(1,9)	60,5	(2,2)
Alberta (Canada)	84,9	(1,0)	73,6	(1,3)	19,8	(1,5)	8,1	(0,7)	21,4	(1,0)	10,8	(0,9)	62,9	(1,5)	48,9	(1,6)	35,0	(1,5)
Anglia (UK)	75,0	(1,3)	29,4	(1,2)	19,5	(1,1)	5,6	(0,6)	22,4	(1,1)	10,0	(0,9)	33,3	(1,2)	26,6	(1,1)	57,0	(1,2)
Flandra (Belgia)	78,8	(1,2)	23,0	(1,0)	8,2	(0,9)	9,2	(0,7)	11,3	(0,6)	16,5	(0,8)	23,4	(1,0)	18,8	(0,8)	12,7	(0,8)
Media internațională	70,9	(0,2)	43,6	(0,2)	19,0	(0,2)	12,8	(0,1)	14,0	(0,1)	17,9	(0,2)	36,9	(0,2)	31,1	(0,2)	29,5	(0,2)

Tabelul VIII.27: Procentajul profesorilor care au declarat că au participat în ultimul an la tipurile de activități de dezvoltare profesională precizate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Cunoașterea și înțelegerea disciplinei (disciplinelor)				Competențe pedagogice aferente disciplinei (disciplinelor)				Cunoașterea curriculumului				Evaluarea elevilor și metode de evaluare				Competențe TIC pentru predare			
	Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	77,9	(1,3)	84,2	(1,0)	65,5	(1,2)	75,0	(1,6)	71,7	(1,7)	77,6	(1,1)	58,6	(1,3)	71,9	(2,0)	71,7	(1,7)	70,5	(1,8)
Brazilia	86,3	(0,8)	92,0	(0,6)	81,1	(0,8)	89,2	(0,6)	68,4	(0,9)	86,6	(0,8)	73,1	(0,9)	86,4	(0,6)	45,7	(1,0)	78,8	(1,0)
Bulgaria	60,1	(1,5)	92,4	(1,1)	62,7	(1,5)	89,2	(1,2)	46,4	(1,8)	92,7	(1,0)	47,4	(1,6)	87,8	(1,4)	55,6	(1,8)	84,6	(1,5)
Chile	67,9	(1,6)	94,5	(1,0)	65,5	(1,4)	91,6	(1,2)	54,8	(1,8)	86,4	(1,6)	52,5	(2,3)	86,8	(1,5)	51,4	(2,2)	86,9	(1,7)
Croația	86,6	(0,6)	85,3	(0,8)	82,1	(0,7)	81,8	(0,9)	68,4	(1,0)	81,1	(1,1)	81,6	(0,8)	85,0	(0,8)	58,2	(1,5)	73,3	(1,1)
Cipru ^{3,4}	78,3	(1,2)	89,7	(1,2)	73,4	(1,3)	87,2	(1,4)	76,6	(1,3)	92,0	(1,1)	60,8	(1,6)	84,6	(1,5)	53,8	(1,6)	81,1	(1,9)
Republica Cehă	65,1	(1,3)	88,5	(0,8)	50,7	(1,2)	85,4	(1,1)	20,3	(1,0)	77,7	(2,3)	29,3	(1,1)	79,2	(1,9)	53,4	(1,6)	82,8	(1,3)
Danemarca	62,0	(1,9)	89,7	(1,0)	60,8	(1,7)	86,5	(1,4)	24,8	(1,4)	80,0	(2,1)	31,8	(1,5)	78,8	(2,3)	48,7	(1,9)	81,0	(1,6)
Estonia	79,8	(0,9)	93,4	(0,6)	69,4	(1,0)	87,9	(1,0)	79,6	(1,0)	85,3	(0,8)	71,1	(1,1)	83,4	(1,2)	63,3	(1,3)	83,7	(1,1)
Finlanda	78,1	(0,9)	81,9	(1,2)	56,5	(1,3)	74,4	(1,2)	31,3	(1,4)	58,9	(2,5)	28,8	(1,2)	62,4	(2,5)	47,6	(1,9)	67,7	(1,9)
Franța	51,3	(1,4)	86,6	(1,0)	62,7	(1,3)	83,2	(1,0)	45,7	(1,3)	81,7	(1,4)	50,7	(1,5)	77,7	(1,4)	39,8	(1,4)	77,0	(1,7)
Islanda	58,5	(1,6)	94,6	(0,9)	52,4	(1,4)	93,0	(1,4)	73,8	(1,4)	77,1	(1,6)	61,7	(1,6)	79,9	(1,6)	43,9	(1,4)	78,4	(1,9)
Israel	80,2	(1,1)	90,9	(0,7)	74,0	(0,9)	86,1	(0,9)	66,8	(1,2)	86,8	(0,9)	55,8	(1,1)	83,4	(1,3)	60,2	(1,6)	78,8	(1,5)
Italia	62,6	(1,2)	90,2	(0,8)	60,3	(1,2)	88,9	(0,8)	37,2	(1,3)	84,1	(1,5)	42,0	(1,2)	84,9	(1,4)	53,2	(1,3)	82,2	(1,4)
Japonia	88,3	(0,7)	90,0	(0,7)	86,4	(0,8)	89,3	(0,8)	47,4	(1,4)	73,0	(1,6)	59,0	(1,3)	76,8	(1,2)	36,0	(1,4)	69,1	(1,9)
Coreea de Sud	80,8	(0,7)	95,6	(0,5)	81,0	(0,9)	95,4	(0,5)	73,3	(1,0)	93,6	(0,6)	48,9	(1,0)	93,4	(0,8)	54,1	(1,3)	90,3	(0,8)
Letonia	86,4	(1,1)	94,8	(0,7)	83,8	(0,8)	91,5	(0,9)	61,4	(1,4)	86,1	(1,1)	68,5	(1,3)	87,3	(1,3)	72,1	(1,5)	86,9	(1,2)
Malaysia	93,8	(0,6)	97,3	(0,4)	83,5	(0,9)	94,5	(0,5)	90,3	(0,6)	95,2	(0,4)	91,2	(0,6)	93,8	(0,5)	70,8	(1,3)	87,7	(0,8)
Mexic	88,3	(0,7)	95,0	(0,5)	88,8	(0,8)	93,1	(0,7)	89,7	(0,7)	91,0	(0,7)	80,6	(1,0)	88,1	(0,8)	72,6	(1,0)	83,7	(1,0)
Olanda	69,0	(2,0)	89,5	(1,2)	62,2	(1,6)	82,6	(1,3)	42,5	(1,6)	81,1	(1,9)	37,5	(1,4)	76,1	(1,8)	48,1	(1,9)	72,8	(1,9)
Norvegia	66,2	(1,9)	92,6	(0,8)	57,6	(2,1)	90,4	(1,1)	37,3	(2,5)	80,4	(2,4)	65,0	(2,5)	86,2	(1,7)	32,8	(2,1)	78,3	(2,3)
Polonia	66,0	(1,3)	90,8	(0,7)	61,5	(1,1)	88,5	(0,9)	56,6	(1,4)	87,2	(1,1)	57,6	(1,2)	85,3	(0,9)	51,5	(1,5)	84,9	(1,1)
Portugalia	68,6	(1,0)	95,0	(0,5)	64,4	(1,0)	92,5	(0,7)	42,6	(0,9)	91,4	(0,9)	33,2	(1,2)	88,1	(1,1)	49,1	(1,6)	91,8	(0,9)
România	75,0	(1,1)	95,9	(0,4)	77,7	(0,9)	94,3	(0,7)	67,1	(1,2)	92,6	(0,9)	66,0	(1,2)	93,2	(0,9)	60,5	(1,4)	91,1	(1,0)
Serbia	71,2	(1,1)	91,1	(0,7)	66,3	(1,1)	88,5	(0,8)	33,1	(1,0)	80,9	(1,5)	72,0	(1,1)	85,9	(0,9)	46,2	(1,2)	84,4	(1,2)
Singapore	88,4	(0,7)	89,0	(0,6)	85,8	(0,6)	86,8	(0,7)	79,8	(0,8)	86,8	(0,7)	69,6	(0,8)	84,5	(0,8)	67,9	(0,8)	72,6	(1,0)
Slovacia	59,9	(1,3)	95,7	(0,6)	58,2	(1,3)	93,7	(0,7)	36,3	(1,4)	88,3	(1,0)	38,1	(1,2)	88,5	(1,2)	60,4	(1,3)	91,6	(0,8)
Spania	52,6	(1,1)	91,8	(0,8)	58,1	(1,1)	87,2	(0,8)	33,3	(1,3)	84,8	(1,3)	30,8	(1,5)	82,8	(1,7)	68,2	(1,6)	86,5	(0,9)
Suedia	58,6	(1,4)	84,4	(1,2)	45,4	(1,1)	77,8	(1,3)	70,5	(1,2)	80,3	(1,1)	64,0	(1,5)	75,0	(1,2)	46,8	(1,6)	66,4	(1,9)
Entități subnaționale																				
Abu Dhabi (UAE)	77,3	(1,2)	94,3	(0,9)	78,1	(1,3)	92,0	(1,0)	70,4	(1,6)	93,3	(0,8)	83,2	(1,5)	92,3	(0,8)	76,5	(1,4)	89,5	(1,0)
Alberta (Canada)	83,2	(1,1)	82,3	(1,2)	67,3	(1,3)	73,9	(1,6)	55,3	(1,7)	75,7	(1,5)	72,9	(1,6)	71,2	(1,4)	52,9	(1,9)	69,3	(1,7)
Anglia (UK)	57,0	(1,1)	87,4	(1,1)	54,7	(1,3)	82,1	(1,5)	49,8	(1,2)	84,0	(1,2)	64,4	(1,3)	77,1	(1,1)	38,9	(1,7)	64,2	(1,5)
Flandra (Belgia)	74,8	(0,9)	89,7	(0,8)	61,9	(1,2)	84,3	(0,8)	54,3	(1,1)	89,5	(1,1)	40,4	(1,3)	79,2	(1,4)	37,2	(1,8)	80,1	(1,5)
Media internațională	72,7	(0,2)	90,8	(0,1)	67,9	(0,2)	87,2	(0,2)	56,3	(0,2)	84,3	(0,2)	57,2	(0,2)	82,9	(0,2)	54,2	(0,3)	80,3	(0,3)

Tabelul VIII.28 (partea 1/3): Conținutul și impactul pozitiv al activităților de dezvoltare profesională.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Comportamentul elevilor și managementul clasei				Conducerea și administrarea școlii				Metode de instruire diferențiată				Predarea pentru elevi cu nevoi speciale				Predarea într-un mediu multicultural sau multilingv			
	Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	35,0	(1,9)	65,2	(2,3)	25,8	(1,2)	63,9	(2,8)	52,4	(1,5)	63,5	(2,3)	32,3	(1,6)	60,0	(2,4)	13,3	(1,5)	64,5	(3,5)
Brazilia	53,9	(1,1)	80,2	(1,0)	23,6	(0,8)	77,0	(1,8)	56,4	(1,1)	84,8	(0,8)	30,8	(1,0)	69,5	(1,5)	19,1	(0,9)	71,8	(1,5)
Bulgaria	44,6	(1,8)	83,5	(1,8)	11,8	(1,0)	76,9	(3,8)	26,8	(1,5)	86,1	(1,7)	25,7	(1,8)	75,5	(2,3)	20,5	(1,4)	81,7	(2,4)
Chile	41,1	(1,9)	91,0	(1,6)	25,5	(1,7)	85,3	(2,5)	33,0	(1,7)	89,4	(1,9)	32,8	(1,8)	87,0	(1,9)	17,8	(1,5)	84,5	(2,9)
Croația	47,4	(1,2)	77,7	(1,2)	11,3	(0,7)	65,9	(3,3)	46,7	(1,2)	77,1	(1,3)	46,1	(1,4)	77,0	(1,3)	9,1	(0,7)	73,7	(2,2)
Cipru ^{3,4}	53,9	(1,8)	81,6	(1,6)	20,2	(1,4)	80,4	(3,0)	33,9	(1,5)	80,3	(2,2)	24,1	(1,4)	73,2	(2,8)	25,9	(1,4)	76,5	(3,1)
Republica Cehă	29,9	(1,5)	80,8	(1,5)	10,5	(0,6)	83,9	(2,3)	23,2	(0,9)	81,2	(1,6)	23,8	(1,1)	80,8	(1,9)	11,4	(0,8)	80,5	(2,4)
Danemarca	37,3	(2,1)	78,5	(2,8)	5,3	(0,5)	71,3	(6,0)	19,5	(1,4)	74,4	(3,0)	25,3	(1,4)	75,0	(2,5)	11,4	(2,3)	69,8	(3,5)
Estonia	49,8	(1,7)	78,4	(1,4)	9,9	(0,7)	73,1	(2,5)	36,6	(1,4)	85,0	(1,6)	36,9	(1,7)	76,8	(1,8)	21,9	(1,6)	78,3	(2,0)
Finlanda	33,3	(1,4)	63,2	(2,0)	9,4	(0,8)	62,0	(4,6)	40,5	(1,3)	66,6	(1,7)	34,7	(1,3)	66,1	(1,6)	14,4	(1,1)	63,7	(2,9)
Franța	23,3	(1,2)	70,2	(2,5)	4,5	(0,5)	61,7	(5,1)	29,1	(1,3)	72,7	(2,0)	23,2	(1,3)	72,5	(2,4)	3,6	(0,4)	80,5	(4,7)
Islanda	31,2	(1,5)	81,8	(2,1)	5,3	(0,7)	77,9	(5,7)	36,6	(1,7)	77,4	(2,3)	25,5	(1,5)	82,1	(2,2)	13,1	(1,1)	66,7	(4,0)
Israel	45,0	(1,5)	83,6	(1,7)	27,8	(1,1)	81,7	(1,8)	38,1	(1,4)	79,9	(1,4)	32,0	(1,3)	79,1	(2,0)	17,6	(1,1)	79,7	(2,6)
Italia	34,7	(1,2)	85,5	(1,3)	10,0	(0,7)	74,0	(3,2)	36,6	(1,3)	87,9	(1,4)	44,3	(1,4)	87,1	(1,1)	14,9	(0,9)	86,2	(1,9)
Japonia	44,5	(1,3)	81,4	(1,3)	22,7	(1,1)	72,8	(2,1)	51,5	(1,3)	76,9	(1,3)	44,5	(1,5)	82,2	(1,2)	10,2	(0,7)	71,6	(3,3)
Coreea de Sud	63,8	(1,0)	94,2	(0,8)	34,5	(1,0)	88,6	(1,1)	50,1	(1,3)	92,6	(0,9)	56,8	(1,2)	93,2	(0,8)	25,9	(1,1)	87,8	(1,7)
Letonia	45,6	(1,8)	79,4	(1,6)	13,1	(0,8)	81,2	(2,8)	60,0	(1,7)	84,8	(1,2)	31,1	(2,7)	82,5	(1,8)	21,4	(1,6)	82,1	(1,9)
Malaysia	74,9	(0,9)	94,0	(0,6)	65,5	(1,1)	88,4	(0,8)	69,0	(1,1)	91,2	(0,6)	17,9	(0,9)	71,2	(2,2)	24,7	(1,2)	78,0	(1,7)
Mexic	67,0	(1,2)	88,3	(1,0)	35,7	(1,5)	75,3	(2,0)	54,4	(1,1)	82,2	(1,2)	28,8	(1,4)	67,0	(2,2)	26,9	(1,1)	76,9	(1,9)
Olanda	51,6	(1,6)	80,3	(1,6)	13,1	(1,2)	64,3	(4,3)	41,0	(1,9)	70,2	(2,1)	35,8	(1,7)	73,1	(2,6)	13,0	(1,4)	68,7	(5,3)
Norvegia	41,3	(3,0)	82,7	(1,6)	9,4	(1,0)	80,0	(3,1)	17,9	(0,8)	86,7	(2,5)	24,3	(1,4)	85,2	(2,5)	7,9	(0,8)	77,8	(3,8)
Polonia	43,0	(1,4)	81,4	(1,4)	9,7	(0,6)	76,9	(2,8)	52,8	(1,4)	83,1	(1,2)	57,6	(1,7)	84,4	(1,1)	4,9	(0,5)	85,3	(2,9)
Portugalia	30,2	(1,2)	88,3	(1,2)	6,9	(0,6)	86,4	(3,1)	19,5	(0,9)	88,6	(1,6)	16,5	(1,3)	85,8	(1,8)	9,6	(0,6)	87,4	(2,1)
România	62,2	(1,2)	92,6	(0,7)	19,6	(1,1)	86,3	(2,0)	55,7	(1,2)	91,9	(0,8)	23,6	(1,3)	87,6	(1,9)	18,2	(1,1)	85,3	(1,7)
Serbia	50,0	(1,3)	86,2	(1,1)	13,8	(0,8)	78,2	(2,5)	43,8	(1,3)	81,1	(1,4)	38,9	(1,5)	77,9	(1,6)	11,3	(0,8)	78,5	(2,4)
Singapore	45,4	(0,9)	79,0	(1,2)	33,1	(0,8)	72,2	(1,4)	39,1	(1,0)	75,3	(1,4)	23,0	(0,7)	69,9	(1,8)	19,3	(0,8)	75,2	(2,0)
Slovacia	25,5	(1,5)	88,4	(1,5)	14,3	(0,9)	85,7	(1,9)	28,1	(1,2)	88,7	(1,4)	22,3	(1,1)	84,6	(1,9)	13,2	(1,1)	89,4	(1,9)
Spania	30,5	(1,2)	84,2	(1,4)	11,1	(0,7)	81,9	(2,5)	23,6	(0,9)	83,2	(2,0)	19,6	(1,1)	83,0	(1,9)	25,1	(1,0)	79,1	(2,0)
Suedia	27,8	(1,5)	69,4	(1,8)	7,1	(0,8)	69,3	(4,5)	24,9	(1,1)	65,1	(2,2)	24,1	(1,4)	64,6	(2,4)	12,7	(1,3)	61,9	(2,9)
Entități subnaționale																				
Abu Dhabi (UAE)	78,7	(2,6)	90,0	(0,9)	40,2	(1,9)	85,8	(1,3)	65,1	(1,7)	88,4	(1,1)	41,6	(2,1)	79,7	(2,0)	43,1	(1,7)	84,9	(1,4)
Alberta (Canada)	32,9	(1,6)	64,1	(2,4)	16,9	(0,9)	70,8	(3,0)	64,3	(1,4)	64,7	(1,6)	40,2	(2,1)	63,6	(2,0)	19,1	(1,2)	60,2	(3,0)
Anglia (UK)	37,3	(1,9)	63,5	(1,9)	28,8	(1,4)	68,0	(2,4)	51,3	(1,6)	72,0	(1,4)	38,3	(1,9)	67,9	(2,2)	12,9	(1,1)	63,7	(4,1)
Flandra (Belgia)	29,5	(1,3)	80,9	(1,5)	9,8	(0,6)	75,3	(2,8)	20,9	(0,8)	80,8	(1,8)	23,1	(1,3)	87,1	(1,7)	8,3	(0,8)	78,9	(3,0)
Media internațională	43,7	(0,3)	80,9	(0,3)	18,4	(0,2)	76,4	(0,5)	40,7	(0,2)	80,4	(0,3)	31,7	(0,3)	77,3	(0,3)	16,4	(0,2)	76,7	(0,5)
S.U.A.	38,1	(2,1)	66,6	(2,3)	16,4	(1,1)	64,2	(3,8)	57,8	(1,8)	69,4	(1,6)	38,6	(1,6)	67,2	(1,9)	23,7	(2,3)	61,4	(2,6)

Tabloul VIII.28 (partea 2/3): Conținutul și impactul pozitiv al activităților de dezvoltare profesională.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Predarea competențelor trans-curriculare (de exemplu, soluționarea problemelor, „a învăța să înveți”)				Metode care vizează dezvoltarea competențelor trans-profesionale pentru ocupația sau studiile viitoare				Noi tehnologii la locul de muncă				Consiliere și orientare profesională pentru elevi			
	Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare		Procentaj de profesori		Impact pozitiv moderat/mare	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	37,1	(1,3)	61,8	(2,5)	11,2	(1,1)	58,4	(4,4)	56,8	(1,8)	67,5	(2,0)	13,4	(0,8)	73,1	(3,8)
Brazilia	50,9	(1,1)	80,6	(1,0)	47,3	(1,1)	78,7	(1,1)	52,8	(1,2)	79,3	(1,0)	18,9	(1,0)	73,4	(2,0)
Bulgaria	37,0	(1,6)	84,1	(1,7)	27,7	(1,4)	79,1	(2,2)	52,6	(1,7)	82,0	(1,5)	31,8	(1,6)	84,7	(2,2)
Chile	45,6	(2,0)	91,5	(1,5)	28,9	(1,9)	90,6	(1,8)	38,0	(1,8)	86,1	(2,3)	29,5	(1,8)	88,4	(2,1)
Croația	37,1	(1,1)	77,8	(1,4)	23,7	(0,9)	78,0	(1,6)	41,1	(1,3)	74,2	(1,3)	17,5	(0,9)	79,4	(2,0)
Cipru ^{3,4}	37,3	(1,6)	79,3	(2,4)	11,6	(1,1)	76,5	(4,1)	47,6	(1,4)	78,2	(2,1)	16,8	(1,2)	77,4	(3,4)
Republica Cehă	28,3	(1,3)	80,6	(1,9)	17,0	(1,0)	78,8	(2,1)	42,2	(1,4)	81,6	(1,5)	10,0	(0,6)	86,3	(2,5)
Danemarca	16,6	(0,9)	77,8	(2,7)	10,9	(0,9)	72,5	(4,2)	28,8	(2,0)	78,3	(2,3)	6,6	(0,8)	70,2	(6,2)
Estonia	46,6	(1,3)	84,1	(1,2)	24,4	(1,1)	84,2	(1,9)	47,1	(1,7)	83,9	(1,3)	20,0	(1,0)	78,5	(1,9)
Finlanda	25,4	(1,0)	61,9	(2,6)	10,9	(0,8)	61,1	(4,0)	42,2	(1,7)	63,1	(2,3)	6,9	(0,6)	64,0	(4,4)
Franța	22,8	(1,2)	68,6	(2,3)	8,9	(0,8)	69,7	(3,6)	10,5	(0,8)	74,4	(3,1)	14,4	(1,1)	72,7	(2,9)
Islanda	16,6	(1,2)	74,6	(3,5)	12,2	(1,1)	80,1	(4,1)	34,1	(1,5)	80,5	(2,4)	7,0	(0,9)	71,9	(5,8)
Israel	44,6	(1,2)	84,2	(1,3)	33,8	(1,1)	83,1	(1,7)	47,7	(1,4)	78,4	(1,4)	31,1	(1,1)	81,9	(1,9)
Italia	34,0	(1,2)	85,9	(1,4)	11,8	(0,8)	84,4	(2,6)	44,7	(1,4)	80,0	(1,6)	30,7	(1,1)	86,6	(1,4)
Japonia	54,6	(1,3)	81,1	(1,2)	15,9	(1,0)	77,1	(2,3)	14,8	(0,9)	68,6	(2,5)	40,8	(1,2)	79,7	(1,3)
Coreea de Sud	47,5	(1,1)	91,7	(1,0)	39,2	(1,0)	89,6	(1,0)	37,4	(1,0)	91,3	(0,8)	74,0	(0,9)	93,4	(0,6)
Letonia	51,9	(1,4)	82,5	(1,7)	20,9	(1,3)	78,6	(2,3)	58,7	(1,6)	86,3	(1,3)	30,7	(1,5)	86,2	(1,9)
Malaysia	70,6	(1,1)	89,0	(0,7)	44,2	(1,2)	84,2	(1,1)	55,5	(1,3)	83,1	(1,1)	44,0	(1,1)	83,4	(1,2)
Mexic	67,5	(1,0)	85,4	(0,9)	39,1	(1,0)	82,8	(1,4)	55,0	(1,4)	80,9	(1,1)	42,5	(1,1)	82,4	(1,2)
Olanda	33,2	(1,4)	77,6	(2,1)	17,2	(1,0)	76,9	(4,7)	29,8	(2,1)	71,2	(2,6)	30,3	(1,5)	82,5	(2,3)
Norvegia	28,2	(1,4)	86,4	(2,6)	17,8	(1,4)	85,6	(3,1)	6,8	(1,0)	77,0	(4,8)	11,9	(1,2)	85,0	(3,8)
Polonia	31,6	(1,0)	83,4	(1,3)	7,6	(0,7)	82,5	(2,8)	41,5	(1,5)	83,7	(1,4)	13,6	(0,8)	80,8	(2,2)
Portugalia	31,5	(1,0)	90,8	(1,3)	12,3	(0,7)	86,0	(1,9)	35,6	(1,4)	92,0	(1,1)	19,5	(1,2)	91,0	(1,4)
România	50,4	(1,2)	92,5	(0,9)	28,5	(1,2)	91,1	(1,3)	30,4	(1,2)	87,6	(1,4)	50,1	(1,2)	93,0	(1,0)
Serbia	32,3	(1,1)	84,3	(1,5)	11,9	(0,7)	79,8	(2,5)	33,1	(1,3)	82,9	(1,3)	29,1	(0,9)	87,0	(1,4)
Singapore	36,1	(0,9)	74,7	(1,4)	16,7	(0,7)	74,1	(2,2)	39,8	(0,9)	69,0	(1,5)	28,5	(0,9)	69,3	(1,6)
Slovacia	31,7	(1,4)	89,6	(1,3)	13,6	(0,8)	88,5	(2,0)	33,2	(1,4)	89,6	(1,2)	8,0	(0,6)	90,1	(2,5)
Spania	36,3	(1,3)	84,0	(1,5)	15,1	(0,9)	82,5	(1,9)	55,7	(1,5)	85,7	(1,1)	15,9	(0,8)	82,1	(1,9)
Suedia	16,2	(0,9)	65,2	(2,4)	9,0	(0,7)	71,4	(3,0)	37,1	(1,7)	65,4	(2,2)	4,0	(0,4)	56,7	(5,1)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	67,4	(1,6)	87,7	(1,1)	60,2	(2,0)	89,8	(0,9)	69,0	(1,7)	88,3	(1,0)	51,7	(1,8)	89,0	(1,2)
Alberta (Canada)	41,1	(1,6)	61,7	(2,3)	15,4	(1,1)	65,6	(3,1)	53,7	(2,1)	64,9	(2,0)	11,7	(0,9)	72,3	(3,7)
Anglia (UK)	37,4	(1,8)	69,8	(1,6)	10,7	(0,8)	65,9	(3,7)	31,6	(1,7)	64,1	(2,1)	9,8	(0,6)	63,1	(3,9)
Flandra (Belgia)	24,5	(1,0)	85,8	(1,7)	6,1	(0,5)	86,0	(3,1)	13,3	(0,8)	81,8	(2,4)	7,6	(0,7)	81,9	(3,1)
Media internațională	38,5	(0,2)	80,5	(0,3)	20,7	(0,2)	79,2	(0,5)	40,0	(0,3)	78,8	(0,3)	23,6	(0,2)	79,9	(0,5)
S.U.A.	49,5	(2,0)	64,5	(1,4)	17,4	(1,1)	69,1	(3,1)	57,4	(2,2)	73,5	(1,6)	11,2	(0,8)	65,1	(5,2)

Tabelul VIII.28 (partea 3/3): Conținutul și impactul pozitiv al activităților de dezvoltare profesională.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Programarea activităților în timpul orelor de lucru obișnuite		Primă salarială pentru activități desfășurate în afara orelor de lucru		Sprijin nefinanciar pentru activitățile desfășurate în afara orelor de lucru (reducerea programului, zile libere, concediu pentru studii etc.)	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	79,5	(1,2)	3,9	(0,4)	17,4	(1,2)
Brazilia	43,9	(1,1)	11,0	(0,9)	14,3	(0,7)
Bulgaria	51,4	(1,7)	26,2	(1,3)	16,4	(1,1)
Chile	44,4	(1,8)	11,9	(1,3)	17,8	(1,4)
Croația	73,5	(1,1)	10,6	(0,7)	11,1	(0,6)
Cipru ^{1,2}	58,5	(1,5)	2,4	(0,5)	13,6	(1,0)
Republica Cehă	60,5	(1,3)	14,3	(0,9)	15,0	(0,9)
Danemarca	61,9	(1,5)	11,6	(1,3)	10,1	(0,8)
Estonia	81,8	(1,1)	14,5	(1,1)	27,3	(1,2)
Finlanda	51,3	(1,6)	5,3	(0,7)	12,9	(0,8)
Franța	46,1	(1,2)	4,8	(0,5)	16,8	(0,8)
Islanda	74,5	(1,2)	6,5	(0,8)	15,3	(1,2)
Israel	32,9	(1,2)	13,0	(0,7)	12,3	(0,9)
Italia	26,9	(1,2)	5,7	(0,6)	11,3	(0,7)
Japonia	58,4	(1,3)	6,5	(0,7)	11,2	(0,9)
Coreea de Sud	28,3	(0,9)	23,1	(0,9)	10,7	(0,7)
Letonia	63,7	(1,5)	5,6	(0,7)	13,8	(1,1)
Malaysia	88,0	(0,7)	14,0	(1,0)	19,1	(1,1)
Mexic	48,2	(1,3)	3,6	(0,5)	11,8	(0,8)
Olanda	70,0	(1,9)	3,3	(0,6)	13,5	(1,0)
Norvegia	60,1	(1,9)	7,5	(0,9)	23,0	(1,4)
Polonia	39,1	(1,3)	5,2	(0,7)	11,1	(0,7)
Portugalia	15,1	(0,9)	0,7	(0,1)	3,9	(0,4)
România	18,4	(1,2)	1,4	(0,3)	7,5	(0,6)
Serbia	46,8	(1,2)	1,8	(0,3)	13,8	(0,7)
Singapore	70,3	(0,8)	7,3	(0,5)	16,6	(0,7)
Slovacia	54,0	(1,5)	14,4	(0,8)	16,0	(1,0)
Spania	22,6	(1,3)	2,4	(0,4)	6,4	(0,5)
Suedia	64,3	(1,4)	4,3	(0,6)	31,1	(1,1)
Entități subnaționale						
Abu Dhabi (UAE)	61,3	(1,5)	5,5	(0,9)	14,9	(1,3)
Alberta (Canada)	73,9	(1,2)	8,2	(0,8)	16,9	(1,2)
Anglia (UK)	66,1	(1,5)	4,1	(0,5)	9,1	(0,6)
Flandra (Belgia)	61,5	(1,7)	0,7	(0,2)	3,0	(0,4)
Media internațională	54,5	(0,2)	7,9	(0,1)	14,1	(0,2)
S.U.A.	65,6	(2,0)	21,9	(1,8)	14,9	(1,4)

Tabelul VIII.29: Suportul financiar sau nefinanciar primit de profesori pentru participarea la activități de dezvoltare profesională.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Cunoașterea și înțelegerea disciplinei (disciplinei)		Competențe pedagogice aferente disciplinei (disciplinei)		Cunoașterea curriculumului		Evaluarea elevilor și metode de evaluare		Competențe TIC pentru predare		Comportamentul elevilor și managementul clasei		Conducerea și administrarea școlii	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	2,4	(0,5)	2,8	(0,5)	3,7	(0,5)	3,3	(0,4)	13,6	(0,9)	3,8	(0,6)	4,9	(0,7)
Brazilia	6,7	(0,4)	6,9	(0,4)	7,0	(0,5)	10,2	(0,4)	27,5	(0,7)	19,6	(0,8)	25,5	(0,7)
Bulgaria	12,4	(0,8)	11,8	(0,8)	14,5	(1,0)	13,4	(0,8)	20,3	(0,9)	15,8	(0,8)	9,1	(0,7)
Chile	5,7	(0,7)	6,1	(0,6)	7,0	(0,7)	9,7	(0,7)	12,8	(0,9)	12,1	(0,9)	16,5	(1,1)
Croația	5,7	(0,4)	8,6	(0,5)	3,6	(0,3)	13,5	(0,7)	19,7	(0,9)	19,9	(0,8)	5,8	(0,5)
Cipru	2,4	(0,4)	4,3	(0,6)	8,3	(0,8)	4,8	(0,6)	12,5	(0,7)	7,5	(0,8)	11,7	(0,9)
Republica Cehă	8,5	(0,5)	6,1	(0,4)	3,0	(0,3)	5,3	(0,5)	14,8	(0,7)	13,6	(0,7)	4,0	(0,4)
Danemarca	6,4	(0,8)	6,0	(0,7)	3,2	(0,4)	7,5	(0,8)	18,7	(1,2)	6,9	(0,7)	3,1	(0,6)
Estonia	11,5	(0,7)	11,9	(0,7)	12,7	(0,7)	13,8	(0,8)	24,1	(0,9)	16,7	(1,0)	3,5	(0,3)
Finlanda	3,8	(0,4)	3,4	(0,4)	3,4	(0,3)	3,9	(0,4)	17,5	(1,0)	7,8	(0,6)	1,9	(0,3)
Franța	5,4	(0,4)	9,2	(0,6)	2,9	(0,3)	13,6	(0,7)	25,1	(0,9)	9,3	(0,7)	4,2	(0,4)
Islanda	9,0	(0,8)	8,5	(0,8)	22,7	(1,2)	18,2	(1,1)	28,6	(1,5)	14,2	(1,0)	4,9	(0,8)
Israel	9,3	(0,6)	10,5	(0,7)	7,9	(0,6)	10,2	(0,6)	24,5	(1,2)	12,3	(0,6)	10,0	(0,6)
Italia	16,6	(0,7)	23,5	(1,0)	11,3	(0,6)	22,9	(1,0)	35,9	(0,8)	28,6	(1,0)	9,9	(0,7)
Japonia	51,0	(0,9)	56,9	(0,9)	20,6	(0,9)	39,6	(0,9)	25,9	(0,9)	43,0	(0,9)	14,6	(0,7)
Coreea de Sud	25,2	(0,9)	31,3	(1,0)	23,5	(0,9)	25,3	(1,1)	24,9	(1,1)	30,4	(1,1)	17,5	(0,8)
Letonia	3,7	(0,5)	4,3	(0,5)	3,2	(0,5)	6,3	(0,6)	19,4	(1,1)	15,0	(1,0)	4,3	(0,5)
Malaysia	28,8	(1,0)	25,2	(1,0)	23,4	(0,9)	39,7	(1,3)	37,6	(1,2)	21,3	(1,1)	17,8	(0,9)
Mexic	4,4	(0,6)	8,0	(0,8)	5,0	(0,5)	8,0	(0,6)	21,0	(1,0)	8,6	(0,6)	15,4	(0,8)
Olanda	6,9	(0,7)	5,6	(0,5)	4,3	(0,5)	6,6	(0,8)	14,9	(1,1)	9,0	(1,0)	4,2	(0,5)
Norvegia	7,1	(0,7)	7,9	(0,7)	4,5	(0,4)	12,4	(1,2)	18,3	(1,4)	4,3	(0,5)	2,5	(0,3)
Polonia	1,8	(0,3)	1,8	(0,3)	2,1	(0,3)	3,3	(0,4)	10,6	(0,8)	13,1	(0,7)	6,0	(0,4)
Portugalia	4,7	(0,4)	4,2	(0,4)	2,9	(0,3)	4,8	(0,4)	9,2	(0,5)	10,4	(0,6)	14,1	(0,6)
România	5,4	(0,5)	7,2	(0,5)	6,7	(0,6)	7,5	(0,5)	18,6	(0,9)	13,6	(0,7)	18,2	(0,9)
Serbia	5,4	(0,4)	6,6	(0,5)	7,1	(0,5)	9,1	(0,6)	19,5	(0,8)	14,5	(0,8)	6,9	(0,5)
Singapore	6,2	(0,4)	9,9	(0,6)	7,1	(0,4)	11,9	(0,6)	11,8	(0,6)	9,3	(0,5)	7,4	(0,4)
Slovacia	9,1	(0,6)	8,0	(0,6)	11,9	(0,8)	9,3	(0,6)	18,6	(0,9)	14,5	(0,7)	7,9	(0,5)
Spania	1,8	(0,2)	5,0	(0,5)	1,3	(0,2)	4,3	(0,6)	14,1	(0,7)	8,4	(0,6)	10,2	(0,5)
Suedia	9,6	(0,6)	9,1	(0,6)	16,5	(0,8)	26,4	(0,9)	25,5	(0,8)	9,1	(0,6)	3,1	(0,3)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	2,3	(0,4)	4,0	(0,6)	3,3	(0,4)	4,7	(0,5)	9,5	(0,8)	6,1	(0,6)	12,2	(0,8)
Alberta (Canada)	2,6	(0,5)	2,4	(0,5)	2,3	(0,4)	4,5	(0,6)	9,3	(0,8)	3,8	(0,5)	4,1	(0,5)
Anglia (UK)	1,8	(0,3)	1,6	(0,3)	1,9	(0,5)	2,4	(0,3)	7,7	(0,7)	2,9	(0,3)	3,5	(0,4)
Flandra (Belgia)	3,0	(0,3)	2,9	(0,4)	2,7	(0,3)	6,9	(0,6)	10,5	(0,7)	4,9	(0,4)	1,8	(0,3)
Media internațională	8,7	(0,1)	9,7	(0,1)	7,9	(0,1)	11,6	(0,1)	18,9	(0,2)	13,1	(0,1)	8,7	(0,1)
S.U.A.	1,6	(0,3)	2,2	(0,4)	3,3	(0,5)	4,2	(0,7)	8,1	(0,8)	5,1	(0,6)	4,1	(0,5)

Tabelul VIII.30 (Partea 1/2): Procentajele profesorilor care au declarat că resimt nevoia dezvoltării profesionale în domeniile indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Metode de instruire diferențiată		Predarea pentru elevi cu nevoi speciale		Predarea într-un mediu multicultural sau multilingv		Predarea competențelor trans-curriculare (de exemplu, soluționarea problemelor, „a învăța să înveți”)		Metode care vizează dezvoltarea competențelor trans-profesionale pentru ocupația sau studiile viitoare		Noi tehnologii la locul de muncă		Consiliere și orientare profesională pentru elevi	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	6,2	(0,8)	8,2	(0,8)	4,4	(0,7)	3,1	(0,4)	4,2	(0,5)	12,5	(0,8)	5,9	(1,0)
Brazilia	12,0	(0,4)	60,1	(0,9)	46,4	(0,9)	19,0	(0,6)	21,7	(0,7)	36,9	(0,9)	36,0	(0,8)
Bulgaria	10,1	(0,9)	22,8	(1,0)	16,6	(1,0)	9,1	(0,7)	13,2	(0,9)	22,7	(1,3)	9,5	(0,6)
Chile	12,6	(0,8)	25,8	(1,5)	24,4	(1,3)	11,6	(1,0)	11,9	(1,0)	16,7	(1,1)	17,4	(1,2)
Croația	19,0	(0,7)	32,7	(0,9)	11,3	(0,7)	13,1	(0,7)	13,0	(0,7)	23,8	(0,9)	10,6	(0,6)
Cipru	9,2	(0,8)	27,0	(1,0)	17,5	(0,9)	9,0	(0,7)	15,2	(0,9)	20,0	(1,0)	17,1	(0,8)
Republica Cehă	5,6	(0,4)	8,0	(0,5)	5,1	(0,4)	5,6	(0,5)	4,5	(0,4)	10,2	(0,7)	3,7	(0,4)
Danemarca	4,3	(0,6)	27,7	(1,3)	6,8	(0,7)	5,1	(0,6)	5,6	(0,7)	14,0	(1,1)	3,6	(0,5)
Estonia	9,9	(0,6)	19,7	(0,9)	9,2	(0,7)	14,7	(0,8)	8,0	(0,6)	20,9	(1,0)	7,9	(0,7)
Finlanda	8,3	(0,6)	12,6	(0,8)	5,4	(0,6)	4,3	(0,5)	1,3	(0,2)	13,9	(0,8)	1,5	(0,3)
Franța	19,1	(0,9)	27,4	(0,9)	11,4	(0,7)	11,2	(0,7)	11,6	(0,6)	17,0	(0,7)	20,5	(0,9)
Islanda	11,8	(1,0)	16,1	(1,1)	8,9	(0,8)	6,6	(0,7)	7,8	(0,8)	19,1	(1,2)	6,4	(0,7)
Israel	12,7	(0,6)	22,8	(1,0)	13,0	(0,8)	14,4	(0,8)	13,2	(0,8)	22,9	(0,9)	13,9	(0,7)
Italia	22,1	(0,8)	32,3	(1,0)	27,4	(0,9)	22,3	(0,7)	16,4	(0,8)	32,2	(0,9)	18,7	(0,8)
Japonia	40,2	(0,9)	40,6	(1,1)	10,7	(0,6)	34,5	(1,0)	22,0	(0,8)	16,0	(0,7)	42,9	(0,9)
Coreea de Sud	25,1	(0,9)	36,0	(1,0)	18,9	(0,9)	27,5	(1,0)	25,0	(0,9)	18,9	(1,0)	42,6	(1,1)
Letonia	13,6	(1,0)	12,1	(1,3)	4,8	(0,7)	11,3	(0,9)	5,0	(0,6)	24,3	(1,0)	9,7	(0,7)
Malaysia	22,4	(1,0)	10,0	(0,7)	10,4	(0,8)	23,7	(1,1)	21,1	(1,0)	30,8	(1,0)	17,3	(1,0)
Mexic	13,6	(0,8)	47,4	(1,2)	33,2	(1,0)	11,2	(0,7)	17,8	(0,8)	28,1	(1,1)	21,2	(1,0)
Olanda	14,0	(1,0)	10,7	(1,0)	3,1	(0,5)	6,8	(0,9)	4,3	(0,5)	11,5	(1,2)	6,4	(0,7)
Norvegia	5,2	(0,5)	12,4	(0,9)	7,4	(1,0)	8,0	(0,9)	6,7	(0,5)	8,7	(0,5)	5,0	(0,6)
Polonia	9,2	(0,5)	14,4	(0,8)	5,5	(0,5)	7,2	(0,6)	3,9	(0,3)	13,2	(0,8)	7,2	(0,6)
Portugalia	8,4	(0,5)	26,5	(1,0)	16,8	(0,7)	6,8	(0,5)	10,5	(0,5)	9,2	(0,6)	6,9	(0,4)
România	15,1	(0,8)	27,0	(1,0)	19,7	(0,9)	13,7	(0,8)	17,4	(0,8)	22,0	(0,9)	15,2	(0,8)
Serbia	15,1	(0,7)	35,4	(1,1)	10,2	(0,6)	10,0	(0,5)	7,4	(0,5)	21,4	(0,8)	12,2	(0,7)
Singapore	10,1	(0,6)	15,0	(0,5)	4,9	(0,4)	8,3	(0,5)	9,2	(0,6)	9,8	(0,6)	7,8	(0,5)
Slovacia	10,6	(0,6)	18,8	(0,9)	7,8	(0,6)	9,0	(0,5)	6,6	(0,5)	14,5	(0,7)	6,6	(0,5)
Spania	8,5	(0,5)	21,8	(1,0)	19,0	(1,0)	7,9	(0,5)	9,4	(0,7)	14,0	(0,7)	8,1	(0,5)
Suedia	15,3	(0,9)	19,8	(1,0)	11,3	(0,9)	12,0	(0,6)	7,7	(0,5)	18,1	(0,8)	2,8	(0,4)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	8,2	(0,6)	22,6	(1,1)	12,9	(0,9)	7,1	(0,6)	11,1	(0,8)	17,7	(1,3)	11,8	(0,9)
Alberta (Canada)	5,3	(0,6)	8,7	(0,7)	3,8	(0,6)	3,3	(0,5)	3,6	(0,5)	11,8	(0,9)	3,9	(0,5)
Anglia (UK)	3,4	(0,4)	6,4	(0,6)	6,9	(0,6)	3,6	(0,5)	4,1	(0,5)	8,4	(0,6)	5,7	(0,4)
Flandra (Belgia)	6,6	(0,6)	5,3	(0,5)	3,1	(0,5)	3,2	(0,3)	2,1	(0,3)	4,8	(0,5)	2,1	(0,3)
Media internațională	12,5	(0,1)	22,3	(0,2)	12,7	(0,1)	11,0	(0,1)	10,4	(0,1)	17,8	(0,2)	12,4	(0,1)
S.U.A.	5,1	(0,7)	8,2	(1,0)	5,0	(0,7)	4,7	(0,8)	7,0	(0,9)	14,6	(1,0)	4,3	(0,7)

Tabelul VIII.30 (Partea 2/2): Procentajele profesorilor care au declarat că resimt nevoia dezvoltării profesionale în domeniile indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Nu îndeplinesc condițiile cerute (de exemplu: calificări, experiență, vechime)		Activitățile de formare continuă sunt prea costisitoare/nu îmi pot permite		Nu dispun de sprijinul angajatorului		Programul meu de lucru nu îmi permite să particip la activități de formare continuă		Nu am timp din cauza responsabilității lor familiale		Activitățile de formare continuă nu corespund nevoilor mele		Nu există stimulente pentru participarea la aceste activități	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	6,5	(0,5)	38,8	(1,6)	23,9	(1,4)	58,0	(1,4)	32,7	(1,8)	24,6	(1,1)	39,6	(1,5)
Brazilia	8,1	(0,4)	44,0	(0,8)	61,2	(1,0)	54,8	(0,9)	25,8	(0,8)	39,8	(0,9)	52,8	(1,1)
Bulgaria	10,4	(1,0)	58,1	(1,3)	12,7	(0,9)	51,3	(1,5)	28,8	(1,1)	45,4	(1,4)	65,7	(1,5)
Chile	24,8	(1,6)	72,8	(1,4)	52,8	(2,0)	62,3	(1,6)	45,8	(1,6)	63,6	(1,4)	73,1	(1,5)
Croația	3,8	(0,4)	47,9	(1,1)	19,5	(0,9)	22,3	(0,9)	21,8	(0,9)	34,9	(0,9)	39,8	(0,9)
Cipru ^{1,2}	12,2	(0,8)	44,1	(1,3)	41,3	(1,2)	45,1	(1,3)	52,3	(1,3)	43,0	(1,2)	61,3	(1,2)
Republica Cehă	7,2	(0,5)	36,1	(1,3)	21,1	(1,4)	45,0	(1,2)	31,8	(0,9)	25,9	(0,8)	37,8	(1,2)
Danemarca	11,0	(0,8)	55,6	(1,3)	26,0	(1,3)	40,2	(1,5)	20,3	(1,2)	38,3	(1,3)	39,2	(1,5)
Estonia	12,0	(0,8)	37,3	(1,1)	16,4	(0,9)	35,4	(1,3)	24,0	(1,1)	29,4	(1,0)	19,3	(0,9)
Finlanda	7,1	(0,6)	23,1	(1,3)	23,2	(1,6)	51,9	(1,2)	37,0	(1,2)	39,8	(1,2)	42,9	(1,4)
Franța	9,8	(0,7)	24,4	(0,9)	14,3	(0,7)	42,6	(1,0)	43,9	(1,1)	42,5	(1,3)	49,8	(1,1)
Islanda	5,5	(0,7)	43,1	(1,4)	14,5	(1,2)	57,9	(1,3)	40,7	(1,4)	40,7	(1,4)	40,7	(1,7)
Israel	8,3	(0,6)	28,8	(1,1)	25,9	(1,3)	50,4	(1,2)	49,5	(1,0)	27,3	(0,9)	57,2	(1,1)
Italia	14,0	(0,6)	53,0	(1,1)	39,8	(1,1)	59,6	(1,1)	39,2	(1,1)	66,6	(1,0)	83,4	(0,8)
Japonia	26,7	(0,8)	62,1	(1,1)	59,5	(1,0)	86,4	(0,6)	52,4	(0,9)	37,3	(0,9)	38,0	(0,9)
Coreea de Sud	29,6	(1,0)	47,9	(0,9)	70,2	(1,0)	83,1	(0,8)	47,4	(1,0)	43,4	(1,1)	57,0	(1,1)
Letonia	4,7	(0,5)	30,0	(1,5)	11,2	(0,9)	28,8	(1,2)	21,6	(1,1)	23,2	(1,1)	22,0	(1,1)
Malaysia	9,3	(0,6)	21,8	(1,0)	17,7	(1,0)	55,5	(1,1)	26,6	(0,9)	23,4	(0,8)	36,8	(1,2)
Mexic	26,5	(1,0)	53,7	(1,3)	63,6	(1,2)	53,6	(1,2)	27,6	(1,0)	56,2	(1,4)	63,7	(1,3)
Olanda	8,2	(0,8)	26,3	(1,5)	26,9	(1,4)	38,3	(1,3)	26,9	(1,5)	39,3	(1,5)	30,9	(1,8)
Norvegia	8,7	(0,7)	37,1	(1,7)	28,5	(2,1)	48,6	(2,1)	38,2	(1,6)	19,3	(1,0)	31,8	(1,4)
Polonia	4,0	(0,4)	53,1	(1,1)	19,9	(1,0)	33,0	(1,2)	43,9	(1,0)	46,6	(1,6)	39,0	(1,2)
Portugalia	13,2	(0,6)	80,7	(0,9)	92,1	(0,5)	74,8	(0,9)	48,2	(1,0)	67,5	(1,1)	85,2	(0,7)
România	13,1	(1,0)	55,5	(1,3)	18,8	(1,0)	41,8	(1,3)	35,0	(1,4)	21,5	(1,0)	59,9	(1,3)
Serbia	8,7	(0,6)	58,1	(1,2)	34,5	(1,2)	27,4	(1,0)	22,3	(1,0)	47,7	(0,9)	51,9	(1,3)
Singapore	15,6	(0,8)	19,8	(0,7)	21,0	(0,8)	62,2	(0,8)	45,2	(0,9)	22,4	(0,8)	37,3	(0,9)
Slovacia	11,0	(0,6)	49,7	(1,5)	17,5	(1,1)	34,2	(1,1)	36,3	(1,1)	43,0	(1,3)	41,6	(1,3)
Spania	7,8	(0,5)	38,1	(1,0)	30,6	(1,0)	59,7	(1,1)	57,5	(1,0)	61,5	(1,1)	80,3	(1,2)
Suedia	7,7	(0,5)	60,6	(1,2)	35,4	(1,3)	58,1	(1,1)	22,6	(0,8)	46,1	(1,2)	38,2	(1,3)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	4,5	(0,5)	41,2	(1,5)	39,6	(1,8)	45,2	(1,5)	27,1	(1,2)	40,9	(1,9)	57,9	(1,7)
Alberta (Canada)	5,8	(0,7)	42,4	(1,6)	21,6	(1,3)	61,2	(1,5)	44,1	(1,3)	32,0	(1,4)	47,6	(1,4)
Anglia (UK)	10,1	(0,8)	43,4	(1,7)	27,4	(1,4)	60,4	(1,4)	27,0	(1,1)	24,8	(1,1)	38,1	(1,2)
Flandra (Belgia)	9,1	(0,5)	16,8	(0,9)	15,3	(0,9)	42,0	(1,2)	34,3	(1,1)	28,6	(1,0)	25,0	(0,9)
Media internațională	11,1	(0,1)	43,8	(0,2)	31,6	(0,2)	50,6	(0,2)	35,7	(0,2)	39,0	(0,2)	48,0	(0,2)
S.U.A.	5,3	(0,8)	30,7	(2,2)	20,7	(1,4)	45,6	(1,4)	38,7	(1,2)	27,6	(1,6)	44,0	(1,6)

Tabelul VIII.31: Procentajele profesorilor care au declarat că motivele precizate sunt bariere care îi împiedică să participe la activități de dezvoltare profesională

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Evaluarea oficială utilizată în școală		Observarea directă a activității profesorilor la clasă		Consultarea elevilor cu privire la procesul de predare		Evaluarea cunoștințelor de specialitate ale profesorilor		Analiza rezultatelor elevilor la teste		Discutarea autoevaluărilor profesorilor		Discutarea feedbackului primit de la părinții elevilor	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	97,2	(1,4)	94,6	(2,3)	75,9	(4,2)	76,6	(5,5)	94,2	(2,3)	87,9	(2,7)	86,9	(3,4)
Brazilia	86,6	(1,4)	92,9	(1,3)	88,4	(1,8)	78,9	(2,2)	98,1	(0,6)	79,6	(1,9)	91,6	(1,1)
Bulgaria	89,8	(2,4)	100,0	(0,0)	82,6	(3,1)	85,0	(3,0)	97,1	(1,8)	68,5	(4,0)	85,1	(2,4)
Chile	95,9	(1,7)	100,0	(0,0)	58,2	(4,8)	80,1	(4,0)	97,4	(1,3)	83,6	(3,6)	90,8	(2,7)
Croatia	97,4	(1,0)	99,6	(0,4)	95,0	(1,6)	a	a	93,7	(1,7)	80,0	(2,7)	92,9	(1,8)
Cipru ^{3,4}	100,0	(0,0)	97,6	(0,1)	50,5	(0,2)	83,5	(0,2)	84,0	(0,2)	61,3	(0,2)	62,7	(0,2)
Republica Cehă	99,8	(0,2)	100,0	(0,0)	96,8	(1,3)	74,7	(3,3)	99,6	(0,4)	93,5	(2,0)	97,8	(1,1)
Danemarca	91,0	(3,0)	90,7	(3,1)	78,8	(5,6)	66,5	(5,4)	95,7	(1,3)	79,1	(4,2)	95,3	(1,9)
Estonia	98,3	(1,0)	98,6	(1,0)	96,6	(1,1)	88,9	(2,7)	98,0	(2,1)	96,0	(1,5)	98,8	(0,8)
Finlanda	74,1	(4,2)	78,3	(4,0)	85,3	(4,0)	37,8	(4,9)	73,8	(5,0)	60,1	(4,5)	97,9	(1,6)
Franța	99,3	(0,7)	95,5	(1,5)	29,9	(3,8)	74,0	(3,6)	93,5	(2,0)	43,7	(4,2)	85,2	(3,1)
Islanda	79,3	(0,1)	72,0	(0,1)	71,8	(0,1)	41,3	(0,2)	92,1	(0,1)	61,3	(0,2)	77,4	(0,1)
Israel	99,1	(0,7)	97,9	(1,4)	84,1	(3,3)	83,4	(3,7)	97,9	(1,6)	91,5	(2,2)	80,3	(4,0)
Italia	29,9	(3,2)	73,7	(5,9)	52,3	(7,5)	45,2	(7,0)	88,4	(4,3)	62,2	(7,2)	82,8	(5,3)
Japonia	96,2	(1,1)	98,4	(1,2)	86,5	(2,7)	63,6	(3,7)	97,6	(1,1)	92,1	(2,2)	86,8	(2,4)
Coreea de Sud	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	93,8	(2,0)	82,2	(3,3)	98,7	(0,9)	79,9	(3,3)	81,4	(3,2)
Letonia	98,0	(1,5)	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	76,5	(4,8)	100,0	(0,0)	99,1	(0,9)	100,0	(0,0)
Malaysia	99,1	(0,9)	100,0	(0,0)	78,9	(3,5)	92,6	(2,3)	100,0	(0,0)	93,4	(2,0)	98,1	(1,2)
Mexic	95,4	(1,9)	99,5	(0,5)	88,2	(2,4)	89,5	(2,6)	99,1	(0,7)	89,4	(2,3)	90,9	(1,8)
Olanda	97,6	(1,2)	98,8	(1,2)	94,4	(2,6)	88,6	(3,5)	94,3	(2,1)	88,0	(3,9)	74,7	(5,0)
Norvegia	94,1	(2,0)	96,0	(1,5)	76,7	(5,3)	69,3	(6,2)	99,8	(0,2)	84,0	(3,6)	90,3	(4,3)
Polonia	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	99,1	(0,6)	88,1	(2,4)	100,0	(0,0)	89,9	(1,8)	98,0	(0,9)
Portugalia	97,6	(1,1)	96,2	(1,8)	48,2	(3,6)	56,8	(4,0)	90,3	(2,1)	85,3	(3,1)	72,5	(3,4)
România	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	94,3	(1,8)	98,6	(0,7)	100,0	(0,0)	97,6	(1,1)	100,0	(0,0)
Serbia	97,8	(1,0)	97,6	(1,2)	57,0	(4,1)	80,2	(2,9)	86,8	(2,6)	70,6	(4,2)	86,3	(3,0)
Singapore	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	74,5	(0,2)	96,8	(0,1)	98,5	(0,0)	97,1	(0,0)	92,6	(0,1)
Slovacia	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	92,5	(2,3)	78,9	(3,1)	100,0	(0,0)	85,1	(2,8)	95,3	(1,6)
Spania	63,7	(3,5)	59,3	(4,7)	72,4	(4,4)	34,3	(4,1)	97,1	(1,5)	78,9	(3,4)	90,1	(2,5)
Suedia	96,4	(1,5)	96,3	(1,6)	91,5	(2,2)	63,4	(3,8)	99,4	(0,6)	69,3	(3,9)	87,4	(2,7)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	92,6	(2,8)	97,7	(1,6)	99,1	(0,9)	92,3	(3,1)	99,8	(0,2)
Alberta (Canada)	83,9	(3,7)	99,8	(0,2)	69,7	(4,6)	80,9	(3,8)	92,4	(2,3)	85,7	(3,3)	92,8	(3,0)
Anglia (UK)	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	81,7	(3,4)	84,2	(3,3)	99,4	(0,6)	88,6	(2,3)	79,1	(4,1)
Flandra (Belgia)	97,9	(1,3)	99,2	(0,8)	61,2	(4,8)	81,5	(3,7)	87,3	(3,4)	60,6	(4,1)	87,0	(3,0)
Media internațională	92,6	(0,3)	94,9	(0,3)	78,8	(0,6)	75,6	(0,6)	95,3	(0,3)	81,1	(0,5)	88,7	(0,5)
S.U.A.	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	60,1	(5,7)	72,1	(5,2)	93,3	(3,8)	73,7	(5,5)	90,5	(3,2)

Tabelul VIII.32: Metodele de apreciere formală (oficială) a activității profesorilor

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Măsurile care vizează remedierea eventualelor puncte slabe sunt discutate cu profesorul		Este elaborat un plan de formare pentru fiecare profesor		Sanctiuni materiale în cazul rezultatelor slabe		Este desemnat, dacă e cazul, un profesor mentor		Responsabilitățile profesionale ale profesorului suportă modificări		Salariul profesorului suportă modificări sau îi este acordată o primă		Intervin modificări care afectează avansarea în carieră		Demiterea sau nereînnoirea contractului	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	100,0	(0,0)	92,4	(3,2)	5,4	(2,3)	98,3	(1,2)	79,8	(4,7)	14,2	(5,2)	80,4	(3,8)	68,3	(5,4)
Brazilia	100,0	(0,0)	87,9	(1,8)	11,5	(1,7)	82,9	(2,2)	50,4	(2,4)	25,4	(2,3)	46,7	(3,1)	59,4	(2,4)
Bulgaria	96,2	(1,9)	85,3	(3,1)	22,6	(3,4)	65,6	(4,0)	71,4	(3,6)	83,5	(2,9)	63,9	(3,9)	76,8	(3,5)
Chile	98,0	(1,6)	91,1	(2,7)	20,4	(4,1)	66,2	(5,2)	61,5	(4,8)	22,8	(4,5)	47,1	(5,4)	68,6	(4,8)
Croația	100,0	(0,0)	88,7	(2,4)	a	a	53,0	(3,7)	56,1	(3,6)	a	a	62,7	(3,8)	13,9	(2,8)
Cipru ^{2,3}	100,0	(0,0)	88,0	(0,1)	8,2	(0,1)	85,1	(0,2)	50,0	(0,3)	6,6	(0,1)	69,9	(0,2)	40,4	(0,2)
Republica Cehă	100,0	(0,0)	85,3	(3,0)	60,6	(3,7)	73,1	(3,2)	59,8	(4,2)	93,6	(1,8)	55,1	(3,7)	78,6	(3,4)
Danemarca	99,7	(0,3)	92,6	(2,0)	a	a	61,5	(5,7)	86,7	(3,2)	7,3	(2,2)	54,4	(5,7)	68,8	(4,2)
Estonia	99,7	(0,3)	81,7	(2,8)	15,6	(3,0)	77,2	(3,5)	90,2	(2,4)	73,9	(3,3)	63,7	(4,0)	69,9	(3,7)
Finlanda	100,0	(0,0)	65,3	(5,2)	6,4	(2,8)	48,3	(5,0)	73,4	(4,5)	49,1	(5,5)	39,2	(5,2)	70,3	(5,0)
Franța	97,3	(1,2)	67,2	(3,7)	11,2	(2,6)	85,9	(2,8)	48,9	(4,0)	26,5	(3,2)	65,8	(3,7)	27,1	(3,4)
Islanda	98,2	(0,1)	62,1	(0,2)	6,1	(0,1)	59,1	(0,2)	62,3	(0,2)	16,6	(0,1)	55,2	(0,2)	76,6	(0,2)
Israel	99,5	(0,5)	99,0	(0,7)	5,1	(1,7)	91,7	(1,9)	90,3	(2,5)	14,1	(3,2)	72,3	(4,2)	72,7	(4,0)
Italia	94,2	(2,9)	75,4	(5,6)	6,5	(3,0)	71,4	(6,4)	50,0	(7,3)	22,9	(5,4)	6,0	(2,2)	29,4	(5,6)
Japonia	98,3	(1,0)	83,4	(2,8)	8,7	(1,8)	44,5	(3,5)	52,7	(3,6)	11,4	(2,1)	14,5	(2,4)	9,0	(2,1)
Coreea de Sud	99,4	(0,6)	100,0	(0,0)	5,1	(1,7)	91,1	(2,4)	96,7	(1,4)	49,3	(4,4)	68,2	(3,9)	23,2	(3,7)
Letonia	100,0	(0,0)	91,7	(2,9)	34,4	(4,6)	62,7	(4,7)	93,9	(2,0)	68,0	(4,1)	57,0	(5,7)	58,4	(4,6)
Malaysia	99,7	(0,3)	96,7	(1,7)	10,5	(2,4)	92,6	(2,2)	97,9	(1,1)	19,9	(3,7)	54,2	(4,5)	2,6	(1,5)
Mexic	97,0	(1,4)	83,1	(3,0)	8,5	(2,0)	48,4	(3,9)	37,0	(3,5)	15,5	(2,5)	39,9	(3,8)	23,5	(2,8)
Olanda	100,0	(0,0)	96,8	(2,0)	18,5	(4,4)	99,4	(0,6)	82,8	(4,2)	39,2	(5,4)	71,9	(5,6)	96,2	(2,7)
Norvegia	100,0	(0,0)	68,0	(7,1)	5,4	(3,3)	63,0	(7,2)	87,9	(2,9)	2,6	(1,6)	29,7	(7,2)	59,4	(8,0)
Polonia	98,3	(1,0)	80,7	(3,6)	12,3	(2,7)	61,4	(3,8)	66,3	(4,2)	62,7	(4,3)	37,7	(3,6)	79,8	(2,9)
Portugalia	90,7	(2,6)	64,1	(3,8)	0,0	(0,0)	54,7	(4,3)	48,9	(3,8)	3,6	(1,9)	35,6	(3,9)	24,2	(3,5)
România	98,9	(0,8)	90,4	(2,0)	47,7	(3,7)	78,3	(3,1)	55,7	(3,6)	38,2	(3,2)	87,9	(2,3)	49,3	(3,9)
Serbia	100,0	(0,0)	95,4	(1,3)	26,3	(3,4)	65,1	(3,2)	64,0	(4,3)	11,5	(2,5)	38,0	(4,1)	22,2	(3,4)
Singapore	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	78,6	(0,2)	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	87,6	(0,2)	96,7	(0,1)	86,7	(0,2)
Slovacia	100,0	(0,0)	73,9	(3,5)	56,3	(4,0)	57,3	(3,7)	65,3	(3,8)	75,7	(3,5)	57,1	(4,0)	83,2	(2,6)
Spania	85,9	(3,4)	48,8	(4,7)	0,9	(0,7)	25,4	(3,7)	42,3	(4,5)	2,9	(1,5)	26,9	(3,9)	28,3	(3,6)
Suedia	100,0	(0,0)	90,3	(2,2)	78,8	(2,8)	80,3	(3,4)	86,8	(3,0)	45,4	(3,8)	63,0	(4,2)	73,5	(4,0)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	98,5	(1,1)	96,2	(2,2)	21,7	(4,3)	79,9	(4,1)	76,4	(3,7)	38,1	(4,1)	60,7	(4,0)	55,1	(4,6)
Alberta (Canada)	99,9	(0,1)	95,6	(1,7)	4,5	(1,6)	88,9	(3,0)	71,3	(4,2)	3,0	(1,6)	69,3	(4,6)	80,3	(3,4)
Anglia (UK)	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	78,2	(3,2)	100,0	(0,0)	91,1	(2,2)	66,1	(5,0)	96,6	(1,7)	81,4	(4,0)
Flandra (Belgia)	100,0	(0,0)	71,3	(3,7)	2,3	(1,4)	81,0	(3,4)	65,3	(3,9)	0,9	(0,9)	50,1	(4,7)	89,3	(3,1)
Media internațională	98,5	(0,2)	84,5	(0,5)	21,9	(0,5)	72,5	(0,6)	70,1	(0,6)	34,3	(0,6)	55,7	(0,7)	56,0	(0,7)
S.U.A.	100,0	(0,0)	96,6	(2,5)	23,2	(5,9)	86,5	(4,0)	66,4	(5,4)	14,0	(4,4)	68,1	(6,0)	94,6	(2,1)

Tabelul VIII.33: Efectele evaluării formale (oficiale) a activității profesorilor

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Au primit feedback de la:										Nu au primit niciodată feedback în școală	
	Persoane sau organisme externe		Directorul școlii		Membri din conducerea școlii		Îndrumători desemnați		Alți profesori			
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	14,8	(1,0)	27,2	(1,6)	57,0	(2,0)	24,1	(1,5)	50,6	(2,0)	14,1	(1,5)
Brazilia	27,6	(0,9)	54,8	(1,0)	68,3	(1,1)	37,8	(1,2)	29,0	(0,8)	8,7	(0,5)
Bulgaria	56,6	(1,6)	94,5	(0,7)	31,1	(1,3)	16,0	(0,9)	43,5	(1,7)	1,8	(0,4)
Chile	20,1	(1,3)	34,1	(1,8)	60,6	(1,9)	13,6	(1,1)	23,4	(1,5)	14,0	(1,4)
Croația ⁴	36,4	(0,9)	74,3	(1,3)	52,5	(1,4)	14,4	(0,7)	31,7	(1,0)	5,6	(0,5)
Cipru ^{5,6}	46,5	(1,1)	47,0	(1,3)	35,1	(1,2)	15,6	(1,0)	38,1	(1,5)	17,5	(1,0)
Republica Cehă	48,1	(1,2)	73,2	(1,4)	64,2	(1,6)	7,9	(0,6)	52,5	(1,4)	3,3	(0,5)
Danemarca	19,2	(1,3)	43,7	(2,5)	14,9	(1,1)	5,6	(0,9)	58,2	(1,6)	22,3	(1,3)
Estonia	28,2	(1,1)	52,3	(2,0)	80,1	(1,3)	5,8	(0,8)	45,8	(1,4)	7,0	(0,7)
Finlanda	18,5	(0,9)	42,4	(1,4)	6,6	(0,7)	0,7	(0,2)	43,0	(1,1)	36,9	(1,2)
Franța	70,3	(1,1)	43,1	(1,3)	18,2	(0,9)	6,1	(0,6)	20,7	(1,0)	16,1	(0,8)
Islanda	11,8	(1,0)	21,0	(1,3)	31,8	(1,3)	4,6	(0,6)	23,8	(1,2)	45,4	(1,6)
Israel	34,2	(1,1)	68,7	(1,3)	50,3	(1,5)	29,5	(1,2)	29,7	(1,2)	10,0	(0,7)
Italia	21,9	(0,8)	27,8	(1,0)	15,2	(0,8)	2,4	(0,3)	39,2	(1,0)	42,8	(0,9)
Japonia	30,9	(1,2)	75,2	(1,2)	64,5	(1,1)	39,1	(1,1)	47,2	(1,0)	6,3	(0,5)
Coreea de Sud	13,0	(0,7)	29,8	(1,3)	29,3	(1,1)	9,4	(0,6)	84,4	(0,7)	6,0	(0,6)
Letonia	34,2	(1,3)	61,3	(2,0)	89,8	(1,4)	6,5	(0,6)	57,5	(1,6)	2,9	(0,4)
Malaysia	25,6	(1,1)	46,3	(1,5)	90,5	(0,7)	28,8	(1,4)	33,3	(0,9)	1,1	(0,2)
Mexic	38,9	(1,1)	56,3	(1,8)	60,1	(1,4)	24,0	(1,2)	34,7	(1,0)	9,5	(0,8)
Olanda	18,1	(1,7)	26,4	(1,7)	80,7	(1,7)	19,1	(1,6)	57,0	(1,5)	6,1	(0,8)
Norvegia	9,8	(1,2)	45,3	(1,7)	43,9	(2,8)	3,2	(0,8)	57,4	(2,1)	16,2	(1,2)
Polonia	32,3	(1,2)	93,0	(0,8)	38,2	(1,8)	26,2	(1,1)	50,7	(1,2)	1,7	(0,3)
Portugalia	9,9	(0,6)	42,1	(1,1)	31,4	(1,0)	45,4	(1,2)	55,4	(0,9)	16,2	(0,8)
România	64,5	(1,3)	89,4	(0,9)	58,2	(1,5)	43,0	(1,4)	47,3	(1,2)	2,7	(0,4)
Serbia	34,5	(0,9)	70,2	(1,2)	30,1	(1,0)	12,0	(0,7)	37,5	(1,3)	4,4	(0,4)
Singapore	10,8	(0,6)	50,4	(0,9)	82,6	(0,8)	38,3	(0,9)	42,6	(1,0)	1,2	(0,2)
Slovacia	32,3	(1,4)	65,2	(1,5)	72,4	(1,1)	14,1	(0,7)	54,6	(1,3)	3,6	(0,4)
Spania	17,3	(0,9)	21,8	(1,3)	42,4	(1,3)	25,9	(1,1)	34,7	(0,9)	31,5	(1,1)
Suedia	10,4	(0,7)	46,4	(1,5)	13,0	(1,2)	3,3	(0,5)	33,7	(1,2)	32,5	(1,2)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	25,0	(1,6)	75,6	(2,9)	67,9	(1,5)	54,4	(1,9)	19,9	(1,3)	2,6	(0,6)
Alberta (Canada)	28,9	(1,4)	81,4	(1,3)	39,7	(1,7)	9,4	(1,1)	35,8	(1,3)	7,1	(0,5)
Anglia (UK)	28,9	(1,6)	41,9	(1,6)	85,2	(0,9)	28,9	(1,0)	51,1	(1,4)	0,9	(0,3)
Flandra (Belgia)	33,8	(2,0)	69,8	(1,7)	19,6	(1,3)	18,2	(1,3)	19,7	(1,0)	14,3	(1,1)
Media internațională	28,9	(0,2)	54,3	(0,3)	49,3	(0,2)	19,2	(0,2)	41,9	(0,2)	12,5	(0,1)
S.U.A.	23,6	(1,3)	84,6	(2,5)	48,2	(2,4)	10,5	(1,0)	27,4	(2,0)	1,9	(0,7)

Tabelul VIII.34: Procentajele profesorilor care au primit feedback din sursele indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Feedback în urma observării activității la clasă		Feedback în urma consultării elevilor		Feedback în urma evaluării cunoștințelor profesorului la disciplina predată		Feedback în urma analizei rezultatelor elevilor		Feedback în urma auto-evaluării activității		Feedback în urma consultării părinților sau tutorilor	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	69,6	(2,0)	39,8	(2,3)	33,0	(1,6)	56,0	(1,9)	44,6	(2,2)	39,8	(1,3)
Brazilia	80,7	(0,8)	67,2	(0,9)	68,4	(0,9)	83,2	(0,7)	59,0	(1,1)	70,1	(0,8)
Bulgaria	96,2	(0,5)	60,0	(1,7)	73,4	(1,5)	84,3	(1,0)	51,3	(1,7)	55,5	(1,6)
Chile	78,5	(1,7)	53,2	(2,1)	59,8	(1,7)	69,7	(1,6)	60,2	(1,7)	56,4	(1,8)
Croația	89,7	(0,7)	56,5	(1,2)	a	a	52,2	(1,1)	40,8	(1,2)	55,9	(1,0)
Cipru ^{2,3}	74,5	(1,0)	33,2	(1,3)	49,7	(1,4)	48,7	(1,4)	41,9	(1,3)	46,3	(1,4)
Republica Cehă	94,5	(0,7)	65,4	(1,2)	57,4	(1,1)	73,6	(1,2)	49,5	(1,3)	62,0	(1,2)
Danemarca	57,7	(1,9)	41,3	(1,3)	33,5	(1,3)	49,2	(1,6)	37,2	(1,4)	37,4	(1,4)
Estonia	88,5	(0,8)	69,8	(1,3)	73,0	(1,1)	71,6	(1,3)	70,9	(1,3)	61,9	(1,4)
Finlanda	46,2	(1,4)	26,2	(1,1)	25,9	(1,3)	27,6	(1,1)	20,8	(1,1)	37,4	(1,1)
Franta	79,2	(0,9)	37,7	(1,0)	48,4	(1,0)	43,0	(1,1)	15,7	(0,9)	34,3	(1,0)
Islanda	35,9	(1,6)	17,3	(1,1)	18,1	(1,2)	26,6	(1,3)	15,3	(1,0)	31,3	(1,4)
Israel	79,6	(1,0)	49,2	(1,4)	61,4	(1,4)	67,3	(1,3)	56,4	(1,2)	32,7	(1,3)
Italia	40,5	(1,0)	35,2	(0,9)	26,0	(0,9)	44,2	(1,0)	25,2	(1,0)	41,3	(1,0)
Japonia	86,9	(0,9)	66,4	(1,4)	67,4	(1,1)	63,3	(1,0)	77,6	(1,1)	65,3	(1,1)
Coreea de Sud	91,2	(0,7)	77,3	(0,9)	78,1	(1,1)	84,0	(0,9)	75,3	(1,0)	70,5	(1,0)
Letonia	94,9	(0,6)	81,2	(1,3)	83,5	(1,1)	91,0	(0,7)	89,0	(0,9)	80,7	(1,2)
Malaysia	97,5	(0,3)	77,3	(0,9)	89,3	(0,8)	93,2	(0,6)	78,7	(1,1)	78,4	(1,1)
Mexic	82,1	(1,1)	63,2	(1,1)	68,5	(1,1)	80,6	(1,0)	69,8	(1,2)	67,7	(1,3)
Olanda	86,5	(1,3)	67,6	(2,7)	51,3	(2,1)	52,9	(2,2)	46,6	(1,8)	34,6	(1,8)
Norvegia	73,2	(1,6)	53,7	(1,8)	40,8	(1,6)	52,9	(1,4)	47,5	(1,8)	48,4	(2,0)
Polonia	97,3	(0,3)	64,9	(1,1)	72,1	(1,1)	83,7	(0,8)	62,3	(1,3)	73,1	(1,0)
Portugalia	65,8	(1,2)	43,1	(1,2)	48,1	(1,1)	64,4	(1,1)	63,7	(1,1)	46,4	(1,1)
România	95,8	(0,5)	92,3	(0,6)	91,0	(0,8)	90,0	(0,6)	93,4	(0,6)	87,7	(0,8)
Serbia	75,1	(1,2)	34,9	(1,1)	52,8	(1,2)	47,8	(1,2)	38,0	(1,1)	40,4	(1,0)
Singapore	96,8	(0,4)	61,8	(0,8)	70,5	(0,9)	81,3	(0,7)	87,2	(0,6)	51,7	(0,9)
Slovacia	93,4	(0,6)	71,5	(1,1)	71,1	(1,0)	77,2	(1,1)	65,9	(1,1)	68,7	(1,1)
Spania	42,6	(1,3)	35,8	(1,4)	20,9	(1,0)	53,6	(1,2)	27,3	(1,3)	45,6	(1,1)
Suedia	51,1	(1,7)	26,6	(1,4)	16,7	(0,9)	28,3	(1,0)	20,2	(0,9)	29,3	(0,9)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	95,0	(0,7)	72,8	(1,9)	81,9	(1,3)	85,5	(1,1)	83,0	(1,5)	78,5	(1,3)
Alberta (Canada)	84,2	(1,0)	40,6	(1,6)	39,2	(1,3)	61,2	(1,4)	44,3	(1,3)	57,1	(1,3)
Anglia (UK)	98,9	(0,3)	42,3	(1,7)	38,5	(1,6)	69,8	(1,5)	45,9	(1,6)	40,9	(1,2)
Flandra (Belgia)	81,4	(1,4)	34,9	(1,6)	42,6	(1,4)	41,9	(1,3)	35,4	(1,5)	34,1	(1,2)
Media internațională	78,8	(0,2)	53,3	(0,2)	54,8	(0,2)	63,6	(0,2)	52,7	(0,2)	53,4	(0,2)
S.U.A.	97,7	(0,7)	26,3	(1,5)	46,3	(2,1)	63,8	(2,4)	48,6	(2,5)	41,0	(2,2)

Tabelul VIII.35: Procentajele profesorilor care au primit feedback în urma activităților indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Performanțele elevilor		Cunoașterea și înțelegerea disciplinei predate		Competențe pedagogice aferente disciplinei predate		Metodele de evaluare a elevilor		Comportamentul elevilor și managementul clasei		Predarea pentru elevii cu nevoi speciale	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	87,5	(1,4)	69,1	(1,5)	74,9	(1,2)	76,5	(1,5)	70,0	(1,6)	50,8	(1,8)
Brazilia	95,8	(0,3)	92,6	(0,4)	92,7	(0,4)	93,6	(0,4)	91,2	(0,5)	76,6	(0,9)
Bulgaria	91,9	(0,7)	89,1	(0,8)	90,2	(0,7)	83,3	(0,9)	80,2	(1,2)	56,2	(2,0)
Chile	90,1	(0,9)	91,8	(0,9)	92,3	(0,9)	90,1	(1,0)	91,2	(1,0)	79,7	(1,5)
Croația	92,1	(0,5)	83,7	(0,8)	89,1	(0,7)	91,2	(0,6)	89,6	(0,6)	82,3	(0,9)
Cipru	91,2	(0,9)	91,7	(0,8)	93,8	(0,6)	87,2	(0,8)	92,0	(0,8)	68,3	(1,3)
Republica Cehă	94,4	(0,6)	88,7	(0,7)	91,4	(0,6)	90,7	(0,7)	93,5	(0,5)	81,6	(1,2)
Danemarca	71,6	(1,9)	80,9	(1,2)	83,5	(1,2)	60,9	(1,5)	84,8	(1,2)	60,6	(1,6)
Estonia	87,4	(0,8)	83,2	(0,9)	87,3	(0,8)	81,2	(0,9)	87,3	(0,9)	64,8	(1,4)
Finlanda	75,0	(1,2)	77,4	(1,1)	79,0	(1,0)	63,5	(1,6)	82,0	(1,1)	58,6	(1,3)
Franța	69,7	(0,9)	86,1	(0,9)	93,5	(0,5)	83,4	(0,7)	94,2	(0,5)	65,6	(1,0)
Islanda	77,5	(1,8)	67,7	(1,9)	71,8	(1,8)	68,0	(1,9)	75,6	(1,7)	62,8	(1,9)
Israel	88,7	(0,8)	87,4	(0,8)	88,8	(0,8)	76,8	(1,1)	86,7	(0,8)	60,2	(1,2)
Italia	95,1	(0,7)	89,9	(0,8)	89,8	(0,9)	87,3	(0,8)	92,7	(0,8)	87,5	(0,8)
Japonia	77,6	(0,9)	85,6	(0,7)	92,7	(0,5)	82,5	(0,8)	86,4	(0,7)	71,4	(1,1)
Coreea de Sud	82,2	(0,9)	85,4	(0,7)	88,5	(0,7)	84,3	(0,9)	85,5	(0,7)	83,5	(0,7)
Letonia	96,4	(0,4)	92,4	(0,8)	95,5	(0,6)	94,5	(0,5)	91,4	(0,8)	65,7	(2,0)
Malaysia	99,7	(0,1)	99,6	(0,1)	98,9	(0,2)	98,8	(0,2)	97,9	(0,3)	69,7	(1,3)
Mexic	90,8	(0,8)	86,3	(0,8)	85,6	(0,9)	85,0	(0,9)	82,9	(0,9)	51,1	(1,5)
Olanda	81,6	(1,1)	75,6	(1,4)	94,6	(0,8)	73,8	(1,5)	92,6	(0,7)	60,9	(2,3)
Norvegia	73,0	(1,2)	71,8	(1,5)	73,4	(1,5)	68,0	(1,4)	87,3	(1,0)	60,2	(2,6)
Polonia	90,8	(0,8)	85,9	(0,8)	85,6	(0,7)	88,5	(0,8)	87,4	(0,7)	79,5	(1,1)
Portugalia	94,8	(0,5)	89,4	(0,6)	93,1	(0,5)	92,6	(0,5)	93,7	(0,5)	84,2	(0,8)
România	97,6	(0,3)	96,3	(0,4)	95,5	(0,5)	95,5	(0,5)	95,8	(0,5)	73,4	(1,5)
Serbia	95,2	(0,4)	92,0	(0,5)	91,8	(0,5)	91,6	(0,5)	91,9	(0,5)	90,4	(0,6)
Singapore	94,7	(0,4)	87,6	(0,6)	91,0	(0,6)	88,2	(0,6)	86,3	(0,7)	47,2	(1,0)
Slovacia	94,9	(0,4)	92,7	(0,7)	93,7	(0,5)	92,4	(0,5)	93,7	(0,5)	85,0	(0,8)
Spania	87,9	(0,8)	63,8	(1,4)	63,6	(1,4)	66,8	(1,4)	79,8	(0,9)	66,9	(1,4)
Suedia	74,7	(1,3)	59,0	(1,3)	72,3	(1,2)	68,7	(1,3)	77,7	(1,2)	60,0	(1,5)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	88,9	(0,7)	84,2	(0,8)	84,3	(1,0)	86,0	(0,8)	84,9	(0,7)	65,1	(1,5)
Alberta (Canada)	87,6	(0,8)	75,1	(1,1)	78,6	(1,1)	86,1	(0,9)	75,7	(1,2)	65,2	(1,9)
Anglia (UK)	96,9	(0,4)	75,8	(1,3)	80,4	(0,9)	90,4	(0,8)	85,3	(1,1)	73,7	(1,1)
Flandra (Belgia)	74,6	(1,2)	76,5	(1,1)	85,8	(0,7)	72,9	(1,2)	81,2	(0,9)	57,3	(1,3)
Media internațională	87,5	(0,2)	83,5	(0,2)	86,8	(0,2)	83,0	(0,2)	86,9	(0,2)	68,7	(0,2)
S.U.A.	91,6	(0,7)	78,1	(1,4)	80,4	(1,4)	81,2	(1,5)	81,8	(1,2)	63,4	(1,6)

Tabelul VIII.36 (partea 1/2): Procentajele profesorilor care au declarat că s-a pus accent în feedbackul primit pe elementul indicat.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Predarea într-un mediu multicultural sau multilingv		Feedbackul pe care îl ofer altor profesori pentru a-și îmbunătăți predarea		Feedbackul părinților sau tutorilor		Feedbackul elevilor		Modul de colaborare sau lucru împreună cu alți profesori	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	30,1	(1,9)	46,6	(1,4)	55,1	(2,0)	62,9	(2,2)	71,3	(1,4)
Brazilia	64,7	(0,9)	79,3	(0,7)	85,2	(0,7)	87,6	(0,6)	90,3	(0,5)
Bulgaria	52,8	(1,8)	62,6	(1,6)	64,3	(1,5)	76,6	(1,2)	82,7	(1,1)
Chile	58,6	(2,1)	69,6	(1,6)	68,3	(1,6)	82,4	(1,5)	78,5	(1,7)
Croația	32,1	(1,2)	64,9	(1,1)	81,3	(0,8)	87,0	(0,7)	82,1	(0,6)
Cipru	67,4	(1,3)	59,4	(1,6)	66,5	(1,4)	77,1	(1,4)	81,8	(1,1)
Republica Cehă	47,8	(1,3)	65,1	(1,2)	83,1	(0,9)	88,3	(0,8)	87,5	(0,8)
Danemarca	34,8	(2,2)	58,8	(1,7)	72,3	(1,5)	83,5	(1,3)	88,3	(1,1)
Estonia	35,1	(1,9)	50,4	(1,4)	71,9	(1,2)	82,0	(1,1)	80,4	(1,0)
Finlanda	25,6	(2,0)	34,4	(1,4)	76,2	(1,2)	78,2	(1,0)	80,2	(1,0)
Franța	22,7	(1,0)	26,5	(0,9)	49,7	(1,2)	55,9	(1,3)	77,2	(1,0)
Islanda	33,9	(2,0)	36,3	(1,9)	58,8	(2,0)	61,2	(2,1)	73,1	(1,6)
Israel	39,1	(1,5)	48,5	(1,4)	55,6	(1,3)	76,0	(1,1)	79,7	(1,0)
Italia	68,4	(1,4)	69,8	(1,3)	89,9	(0,9)	91,2	(0,8)	90,5	(0,8)
Japonia	28,4	(1,0)	56,6	(1,1)	70,9	(0,9)	80,9	(0,8)	79,9	(0,9)
Coreea de Sud	60,0	(1,0)	74,4	(1,0)	69,1	(1,1)	82,2	(0,9)	80,5	(0,9)
Letonia	44,6	(2,5)	71,2	(1,4)	85,3	(1,1)	90,6	(0,7)	88,4	(1,0)
Malaysia	70,2	(1,1)	93,2	(0,4)	95,6	(0,4)	98,0	(0,2)	98,8	(0,2)
Mexic	38,9	(1,2)	53,5	(1,2)	62,8	(1,2)	79,4	(1,0)	70,9	(1,2)
Olanda	23,7	(1,9)	40,2	(1,2)	57,8	(1,5)	83,5	(1,6)	82,7	(1,1)
Norvegia	24,3	(1,4)	43,8	(1,9)	63,9	(2,1)	75,2	(1,3)	77,8	(1,2)
Polonia	18,1	(0,8)	53,0	(1,2)	70,1	(1,1)	74,6	(1,1)	75,4	(1,1)
Portugalia	61,5	(1,1)	76,7	(0,8)	84,3	(0,7)	91,2	(0,6)	94,1	(0,5)
România	59,2	(1,3)	77,0	(0,9)	91,7	(0,6)	96,9	(0,5)	94,4	(0,5)
Serbia	66,0	(1,1)	73,8	(1,0)	87,8	(0,7)	92,6	(0,5)	89,8	(0,6)
Singapore	39,6	(1,0)	58,2	(1,0)	64,6	(0,8)	74,2	(0,8)	75,2	(0,9)
Slovacia	57,0	(1,3)	72,3	(0,9)	87,2	(0,7)	93,1	(0,5)	91,2	(0,5)
Spania	49,5	(1,7)	55,1	(1,2)	72,3	(1,1)	72,3	(1,1)	71,7	(1,3)
Suedia	27,5	(1,8)	36,3	(1,4)	61,4	(1,4)	75,3	(1,1)	71,4	(1,3)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	62,5	(1,6)	74,6	(1,4)	82,9	(1,4)	81,8	(1,3)	85,3	(1,2)
Alberta (Canada)	36,2	(1,8)	37,8	(1,7)	62,5	(1,5)	67,6	(1,5)	68,1	(1,5)
Anglia (UK)	33,2	(1,7)	44,2	(1,3)	43,2	(1,2)	55,4	(1,6)	48,8	(1,5)
Flandra (Belgia)	29,1	(1,8)	29,7	(1,0)	44,7	(1,1)	55,9	(1,4)	74,5	(1,1)
Media internațională	43,7	(0,3)	57,4	(0,2)	70,8	(0,2)	79,1	(0,2)	80,7	(0,2)
S.U.A.	38,2	(2,3)	31,9	(1,5)	47,7	(1,3)	47,7	(1,6)	60,7	(1,8)

Tabelul VIII.36 (partea 2/2): Procentajele profesorilor care au primit feedback în urma activităților indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Recunoașterea publică		Rol în inițiativele de dezvoltare școlară		Perspectivele de promovare		Numărul de activități de formare continuă la care participă		Responsabilitățile profesionale în școală		Încrederea în sine ca profesor		Salariul și/sau primele salariale	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	39,9	(1,3)	38,6	(1,5)	30,8	(1,3)	31,2	(1,2)	39,5	(1,3)	56,5	(1,7)	11,9	(1,0)
Brazilia	71,3	(0,9)	66,9	(0,9)	50,0	(1,0)	70,1	(0,8)	80,3	(0,7)	85,8	(0,6)	27,0	(0,8)
Bulgaria	79,6	(1,2)	60,1	(1,5)	32,0	(1,4)	54,1	(1,6)	82,1	(1,1)	87,0	(0,9)	47,0	(1,6)
Chile	70,3	(1,9)	64,3	(1,9)	64,1	(1,8)	68,3	(1,7)	74,9	(1,7)	86,1	(1,3)	47,0	(2,4)
Croația	55,7	(1,1)	45,0	(1,1)	33,0	(0,9)	47,4	(1,0)	52,3	(1,0)	73,3	(0,9)	15,4	(0,7)
Cipru	61,2	(1,5)	55,6	(1,4)	39,3	(1,5)	52,7	(1,7)	59,3	(1,5)	78,5	(1,1)	10,7	(0,9)
Republica Cehă	57,3	(1,3)	38,6	(1,1)	21,6	(1,0)	30,3	(1,1)	43,6	(1,1)	62,4	(1,2)	27,3	(1,1)
Danemarca	56,2	(1,7)	44,4	(1,7)	22,7	(1,5)	47,9	(1,8)	47,7	(1,8)	64,7	(1,5)	11,2	(0,9)
Estonia	56,4	(1,4)	43,4	(1,4)	27,8	(1,6)	46,4	(1,5)	47,3	(1,4)	64,3	(1,3)	27,2	(1,2)
Finlanda	55,9	(1,5)	33,0	(1,4)	14,5	(1,3)	26,9	(1,1)	34,4	(1,4)	63,5	(1,4)	13,1	(1,1)
Franța	54,2	(1,2)	43,6	(1,1)	36,5	(1,1)	22,0	(1,0)	39,4	(1,1)	64,7	(1,1)	22,5	(1,0)
Islanda	42,9	(2,3)	40,9	(2,3)	13,0	(1,4)	31,8	(1,9)	34,4	(2,1)	58,9	(2,0)	16,5	(1,7)
Israel	70,4	(1,2)	55,5	(1,2)	54,0	(1,5)	50,5	(1,3)	58,4	(1,2)	73,1	(1,1)	24,0	(1,1)
Italia	54,3	(1,3)	45,3	(1,2)	a	a	46,2	(1,2)	a	a	71,9	(1,1)	a	a
Japonia	83,0	(0,9)	63,4	(1,1)	33,6	(1,1)	41,9	(1,1)	71,1	(1,0)	85,1	(0,7)	27,9	(1,0)
Coreea de Sud	59,9	(1,1)	52,9	(1,2)	37,4	(1,2)	55,0	(1,2)	65,1	(1,2)	65,8	(1,0)	38,4	(1,0)
Letonia	58,2	(1,4)	46,3	(1,6)	37,0	(1,6)	45,0	(1,5)	48,6	(1,2)	63,7	(1,6)	21,5	(1,2)
Malaysia	89,8	(0,8)	87,2	(0,8)	81,8	(0,8)	85,5	(0,7)	93,0	(0,6)	96,0	(0,4)	78,0	(1,0)
Mexic	62,0	(1,4)	62,6	(1,3)	51,3	(1,2)	67,8	(1,2)	82,0	(1,0)	89,0	(0,8)	30,9	(1,3)
Olanda	52,2	(1,7)	45,3	(1,4)	31,1	(1,9)	36,6	(1,6)	44,1	(1,8)	58,7	(2,0)	19,9	(1,6)
Norvegia	58,9	(1,8)	34,9	(2,1)	15,2	(1,3)	25,4	(1,4)	32,0	(1,8)	68,0	(1,3)	19,9	(1,5)
Polonia	72,1	(1,0)	64,4	(1,0)	51,0	(1,1)	53,1	(1,1)	53,3	(1,1)	69,2	(0,8)	32,6	(1,0)
Portugalia	47,9	(1,2)	46,2	(1,1)	23,7	(1,0)	38,5	(1,0)	44,9	(1,1)	58,8	(1,0)	6,5	(0,6)
România	80,8	(1,0)	68,7	(1,2)	60,0	(1,5)	58,8	(1,3)	76,1	(1,0)	88,1	(0,6)	27,8	(1,3)
Serbia	68,1	(0,9)	51,1	(1,0)	36,2	(1,0)	55,8	(1,0)	66,2	(1,0)	75,7	(0,9)	20,5	(0,9)
Singapore	49,1	(0,9)	49,1	(0,9)	44,3	(0,9)	47,0	(0,9)	57,9	(1,0)	69,2	(0,9)	38,0	(1,0)
Slovacia	68,5	(1,0)	62,6	(1,0)	39,6	(1,1)	47,4	(1,2)	60,1	(1,1)	71,9	(0,9)	37,0	(1,4)
Spania	50,8	(1,2)	45,8	(1,2)	28,9	(1,0)	38,2	(1,0)	42,2	(1,2)	59,0	(1,1)	10,5	(0,9)
Suedia	60,0	(1,1)	37,6	(1,2)	20,4	(1,2)	23,6	(1,1)	38,3	(1,5)	61,4	(1,2)	33,2	(1,2)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	74,8	(1,8)	72,7	(1,6)	49,8	(1,8)	67,7	(1,8)	73,2	(1,6)	81,3	(1,4)	31,3	(1,4)
Alberta (Canada)	44,3	(1,6)	43,7	(1,5)	33,7	(1,5)	36,6	(1,6)	44,1	(1,5)	60,5	(1,5)	10,7	(0,9)
Anglia (UK)	40,6	(1,3)	36,1	(1,4)	33,0	(1,4)	28,0	(1,5)	35,0	(1,3)	53,0	(1,3)	18,4	(1,1)
Flandra (Belgia)	52,4	(1,4)	34,5	(1,2)	17,5	(0,8)	34,0	(1,0)	43,1	(1,0)	63,0	(1,1)	7,0	(0,6)
Media internațională	60,6	(0,2)	50,9	(0,2)	36,4	(0,2)	45,8	(0,2)	55,1	(0,2)	70,6	(0,2)	25,3	(0,2)
S.U.A.	42,3	(1,3)	40,2	(1,5)	26,4	(1,0)	31,4	(1,3)	39,4	(1,5)	60,8	(1,6)	12,9	(1,2)

Tabelul VIII.37 (partea 1/2): Procentajele profesorilor care au declarat că feedbackul primit a avut efect puternic sau moderat asupra aspectelor precizate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Îmbunătățirea metodelor de management al clasei		Cunoașterea și înțelegerea disciplinei predate		Îmbunătățirea metodelor pedagogice		Îmbunătățirea metodelor pedagogice pentru elevii cu nevoi speciale		Modul în care utilizați evaluările elevilor pentru a îmbunătăți procesul de învățare		Satisfacția profesională		Motivația	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	39,5	(1,7)	33,5	(1,5)	45,0	(1,7)	29,0	(1,4)	42,9	(1,2)	46,9	(1,5)	50,0	(1,5)
Brazilia	75,3	(0,7)	77,2	(0,8)	79,9	(0,7)	45,9	(0,9)	78,5	(0,7)	72,4	(0,9)	72,5	(0,9)
Bulgaria	80,4	(1,2)	77,0	(1,1)	80,3	(1,2)	47,4	(1,9)	76,6	(1,2)	78,4	(1,1)	78,9	(1,0)
Chile	84,1	(1,3)	78,7	(1,5)	82,0	(1,3)	69,3	(1,8)	80,9	(1,4)	82,8	(1,7)	83,4	(1,7)
Croația	56,3	(1,0)	52,6	(1,0)	65,1	(1,0)	56,6	(1,0)	65,1	(1,0)	63,5	(1,1)	66,8	(1,1)
Cipru	62,0	(1,5)	52,4	(1,6)	65,0	(1,6)	44,7	(1,5)	60,4	(1,5)	69,6	(1,4)	61,1	(1,6)
Republica Cehă	52,7	(1,4)	45,5	(1,1)	56,9	(1,0)	43,5	(1,3)	50,5	(1,2)	55,7	(1,0)	55,2	(1,0)
Danemarca	41,5	(1,4)	43,4	(1,5)	49,9	(1,7)	36,0	(1,7)	40,4	(1,5)	58,6	(1,9)	61,7	(1,7)
Estonia	44,2	(1,3)	50,4	(1,2)	54,1	(1,4)	37,4	(1,5)	47,9	(1,5)	54,7	(1,2)	55,7	(1,2)
Finlanda	32,8	(1,2)	32,8	(1,1)	37,7	(1,2)	30,3	(1,2)	31,8	(1,2)	59,6	(1,3)	61,0	(1,7)
Franța	42,1	(1,2)	34,9	(1,2)	51,5	(1,2)	33,5	(1,2)	44,5	(1,2)	59,3	(1,1)	62,0	(1,1)
Islanda	39,7	(1,9)	37,4	(2,2)	44,7	(2,1)	36,7	(2,1)	49,5	(2,1)	58,3	(2,2)	57,2	(2,1)
Israel	56,1	(1,2)	54,6	(1,4)	60,3	(1,2)	42,2	(1,3)	55,1	(1,3)	72,4	(1,1)	73,8	(1,0)
Italia	67,4	(1,2)	61,8	(1,2)	67,9	(1,1)	65,9	(1,2)	69,0	(1,1)	75,3	(1,1)	75,0	(1,1)
Japonia	71,2	(0,9)	86,2	(0,7)	88,6	(0,6)	63,2	(1,2)	75,5	(0,9)	77,4	(1,0)	81,5	(0,9)
Coreea de Sud	57,8	(1,1)	62,8	(1,1)	64,4	(1,1)	61,4	(1,1)	58,4	(1,1)	53,0	(1,1)	57,4	(1,1)
Letonia	44,3	(1,6)	55,1	(1,4)	62,1	(1,3)	37,3	(1,8)	59,4	(1,5)	53,6	(1,4)	56,2	(1,4)
Malaysia	92,4	(0,6)	95,5	(0,5)	95,2	(0,5)	60,7	(1,3)	94,2	(0,5)	94,1	(0,5)	94,7	(0,5)
Mexic	82,9	(0,9)	83,4	(0,9)	86,3	(0,9)	49,3	(1,1)	81,6	(0,9)	89,3	(0,7)	86,6	(0,8)
Olanda	38,9	(1,6)	30,2	(1,4)	43,8	(1,8)	25,1	(1,7)	31,4	(1,3)	45,2	(1,6)	51,6	(1,8)
Norvegia	47,1	(2,0)	39,7	(1,4)	52,2	(1,5)	33,5	(2,4)	47,9	(2,3)	54,6	(1,2)	52,9	(1,5)
Polonia	58,6	(1,0)	52,4	(1,0)	63,5	(1,0)	61,6	(0,9)	67,3	(1,0)	67,8	(0,9)	69,1	(0,8)
Portugalia	50,0	(1,1)	37,7	(1,0)	48,9	(1,1)	40,1	(1,2)	53,1	(1,1)	54,7	(1,1)	54,1	(1,0)
România	78,6	(1,0)	72,0	(1,0)	80,7	(0,9)	56,7	(1,5)	82,9	(0,8)	84,6	(0,8)	83,6	(0,9)
Serbia	60,9	(1,1)	57,8	(1,1)	67,4	(1,0)	59,5	(1,2)	67,9	(0,9)	67,5	(1,0)	68,4	(1,0)
Singapore	61,6	(0,9)	61,5	(1,0)	69,1	(0,8)	39,7	(0,9)	63,4	(0,9)	61,2	(0,9)	63,2	(1,0)
Slovacia	52,5	(1,1)	61,5	(1,1)	68,7	(1,0)	56,9	(1,3)	66,6	(1,1)	68,4	(1,1)	68,9	(1,1)
Spania	44,8	(1,2)	33,4	(1,3)	45,4	(1,3)	40,5	(1,3)	53,2	(1,2)	53,5	(1,2)	55,3	(1,3)
Suedia	45,0	(1,2)	36,7	(1,1)	47,5	(1,2)	37,2	(1,2)	44,7	(1,1)	50,6	(1,4)	53,7	(1,3)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	76,2	(1,6)	70,7	(1,8)	79,1	(1,6)	52,6	(1,7)	77,4	(1,5)	68,0	(1,5)	74,6	(1,5)
Alberta (Canada)	39,0	(1,7)	37,2	(1,7)	52,0	(1,8)	38,6	(1,8)	53,6	(1,7)	51,4	(1,4)	53,2	(1,4)
Anglia (UK)	41,7	(1,5)	26,7	(1,1)	48,1	(1,7)	29,6	(1,6)	49,5	(1,5)	38,9	(1,5)	41,3	(1,5)
Flandra (Belgia)	37,7	(1,2)	32,6	(0,9)	44,1	(1,1)	32,8	(1,3)	39,9	(1,2)	52,3	(1,2)	55,6	(1,2)
Media internațională	56,2	(0,2)	53,5	(0,2)	62,0	(0,2)	45,3	(0,3)	59,4	(0,2)	63,4	(0,2)	64,7	(0,2)
S.U.A.	41,5	(1,4)	35,8	(1,3)	54,5	(1,6)	34,9	(1,4)	49,5	(1,6)	48,9	(1,2)	52,8	(1,5)

Tabelul VIII.37 (partea 2/2): Procentajele profesorilor care au declarat că feedbackul primit a avut efect puternic sau moderat asupra aspectelor precizate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Profesorii cei mai eficienți primesc cea mai mare recunoaștere		Evaluarea și feedbackul au un impact scăzut asupra activității clasă		servesc în principal la îndeplinirea obligațiilor administrative		În urma evaluării, este elaborat un plan de dezvoltare sau de formare		Feedbackul are la bază o evaluare detaliată a metodei lor de predare		Dacă, în mod constant, un profesor nu își îndeplinește sarcinile, este demis		Măsurile pentru remedierea eventualelor lacune sunt discutate cu profesorul		Este desemnat un profesor mentor pentru a ajuta profesorul	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	31,3	(2,0)	43,2	(1,2)	61,8	(1,6)	50,5	(1,6)	29,1	(1,7)	24,2	(1,4)	63,2	(1,9)	53,6	(2,1)
Brazilia	18,4	(0,7)	33,9	(1,0)	42,8	(0,9)	69,4	(1,1)	45,0	(1,0)	36,8	(0,9)	76,7	(0,8)	63,1	(1,0)
Bulgaria	62,4	(1,7)	38,3	(1,4)	25,8	(1,4)	79,3	(1,3)	64,0	(1,6)	47,7	(1,7)	87,2	(1,0)	65,5	(1,6)
Chile	54,1	(2,3)	63,4	(1,8)	68,7	(1,6)	58,3	(2,1)	60,1	(2,0)	59,6	(2,0)	74,2	(1,6)	48,2	(2,2)
Croația	27,0	(1,0)	51,5	(1,1)	56,0	(1,2)	59,3	(1,1)	45,2	(1,1)	a	a	65,6	(1,3)	30,7	(1,2)
Cipru	27,9	(1,1)	47,3	(1,4)	57,8	(1,3)	64,7	(1,4)	42,8	(1,3)	49,5	(1,5)	78,9	(1,1)	65,2	(1,3)
Republica Cehă	55,5	(1,7)	48,6	(1,2)	35,2	(1,4)	59,1	(1,6)	51,8	(1,6)	45,9	(1,3)	83,8	(1,2)	39,4	(1,4)
Danemarca	21,1	(1,4)	31,1	(1,6)	49,6	(1,5)	40,5	(1,7)	22,6	(1,3)	35,6	(2,1)	66,8	(1,7)	33,5	(1,6)
Estonia	42,7	(1,5)	47,2	(1,2)	43,3	(1,3)	57,4	(1,3)	50,3	(1,5)	32,8	(1,5)	79,7	(1,0)	40,2	(2,0)
Finlanda	25,3	(1,3)	49,9	(1,0)	62,0	(1,3)	38,5	(1,5)	16,8	(0,8)	16,4	(1,0)	65,2	(1,2)	16,5	(1,3)
Franța	13,6	(0,8)	48,6	(1,1)	61,3	(1,2)	42,2	(1,0)	19,4	(0,9)	12,0	(0,7)	57,8	(1,1)	40,8	(1,3)
Islanda	17,8	(1,2)	42,0	(1,6)	45,8	(1,5)	35,5	(1,6)	15,4	(1,1)	24,1	(1,2)	49,1	(1,6)	28,0	(1,5)
Israel	28,0	(1,3)	40,9	(1,0)	45,9	(1,4)	63,4	(1,5)	50,0	(1,5)	40,8	(1,6)	70,6	(1,1)	58,5	(1,1)
Italia	30,5	(1,0)	45,5	(1,0)	42,1	(1,2)	69,8	(1,2)	a	a	a	a	69,2	(1,1)	38,3	(1,0)
Japonia	37,1	(1,1)	32,4	(1,0)	47,3	(1,1)	45,6	(1,2)	31,6	(1,1)	13,9	(0,9)	70,6	(0,9)	31,4	(1,2)
Coreea de Sud	51,0	(1,2)	40,6	(1,0)	59,8	(1,2)	69,4	(1,1)	50,1	(1,2)	18,9	(1,0)	75,4	(1,0)	46,1	(1,3)
Letonia	58,1	(1,5)	43,8	(1,6)	48,3	(1,7)	48,0	(1,8)	73,6	(1,2)	38,7	(2,2)	88,9	(1,0)	36,9	(1,9)
Malaysia	90,1	(0,8)	44,5	(1,1)	76,2	(1,1)	95,9	(0,4)	89,3	(0,8)	17,3	(0,8)	93,4	(0,5)	86,2	(0,7)
Mexic	36,3	(1,2)	40,0	(1,0)	44,1	(1,3)	63,9	(1,3)	42,9	(1,2)	26,0	(1,2)	76,6	(0,9)	50,9	(1,4)
Olanda	24,2	(1,2)	40,6	(2,0)	37,6	(1,9)	53,6	(2,6)	44,1	(2,5)	34,9	(1,5)	74,3	(1,6)	65,5	(2,4)
Norvegia	14,9	(0,9)	50,7	(1,8)	38,6	(1,8)	52,4	(2,9)	21,6	(3,2)	11,3	(1,7)	56,0	(2,1)	24,8	(3,5)
Polonia	63,9	(1,3)	40,5	(1,1)	43,5	(1,4)	83,1	(1,1)	66,5	(1,4)	17,5	(1,0)	76,6	(1,4)	42,1	(1,7)
Portugalia	17,9	(0,9)	52,9	(0,9)	69,5	(0,9)	39,7	(1,1)	53,4	(1,1)	37,3	(1,0)	66,3	(1,1)	49,8	(1,1)
România	57,2	(1,3)	28,8	(1,2)	43,8	(1,3)	68,9	(1,3)	72,8	(1,3)	42,9	(1,3)	89,8	(0,8)	66,9	(1,4)
Serbia	28,9	(1,3)	49,6	(1,0)	49,6	(1,2)	72,4	(0,9)	56,5	(1,3)	18,5	(0,7)	80,1	(0,9)	52,5	(1,1)
Singapore	71,2	(0,9)	38,6	(1,0)	52,6	(0,9)	79,6	(0,8)	68,2	(0,9)	45,5	(0,9)	88,0	(0,5)	83,8	(0,7)
Slovacia	48,4	(1,3)	58,7	(1,0)	44,3	(0,9)	66,3	(1,3)	65,5	(1,2)	30,8	(1,1)	86,7	(0,8)	35,7	(1,3)
Spania	17,6	(0,9)	47,1	(1,1)	50,5	(1,3)	50,5	(1,3)	17,3	(1,0)	15,2	(1,1)	63,2	(1,0)	14,4	(0,9)
Suedia	36,8	(1,3)	51,1	(1,1)	54,9	(1,2)	49,2	(1,3)	15,4	(1,1)	26,9	(1,2)	61,7	(1,2)	26,8	(1,2)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	52,5	(2,1)	30,6	(1,6)	57,3	(1,9)	77,4	(1,7)	76,2	(1,4)	46,0	(1,5)	82,6	(1,2)	68,2	(1,5)
Alberta (Canada)	28,6	(1,7)	35,9	(1,3)	50,9	(1,8)	51,8	(1,5)	45,6	(1,4)	26,3	(1,3)	69,1	(1,5)	47,3	(1,6)
Anglia (UK)	40,1	(1,6)	34,0	(1,6)	51,1	(1,7)	65,5	(1,3)	54,8	(1,5)	42,6	(1,5)	83,1	(1,1)	73,0	(1,3)
Flandra (Belgia)	15,0	(0,7)	40,6	(1,1)	51,3	(1,6)	28,9	(1,3)	46,9	(1,4)	33,0	(1,4)	68,0	(1,4)	53,0	(1,5)
Media internațională	37,7	(0,2)	43,4	(0,2)	50,6	(0,2)	59,1	(0,3)	47,0	(0,3)	31,3	(0,2)	73,9	(0,2)	47,8	(0,3)

Tabloul VIII.38: Procentajele profesorilor care au declarat că sunt de acord cu afirmațiile precizate referitoare la sistemul de evaluare și feedback din școala lor.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Expun rezumatul noțiunilor însușite recent		Elevii lucrează în grupuri mici pentru a găsi împreună o soluție la o problemă sau un exercițiu		Dau sarcini de lucru diferențiate elevilor care au dificultăți de învățare și/sau celor care pot progresa mai repede		Încep cu o situație sau o problemă din viața sau activitatea de zi cu zi care facilitează prezentarea subiectului		Dau elevilor sarcini de lucru similare până ce mă asigur că fiecare elev a înțeles materia		Verific tema sau caietele elevilor		Elevii lucrează la proiecte pentru realizarea cărora este necesară cel puțin o săptămână		Elevii utilizează TIC pentru lucrul la proiecte sau la clasă	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	72,3	(1,8)	43,7	(2,1)	45,5	(1,8)	68,6	(1,9)	62,9	(1,7)	65,2	(1,5)	51,8	(1,5)	66,8	(1,9)
Brazilia	79,2	(0,7)	65,6	(0,9)	48,6	(0,9)	89,4	(0,6)	74,2	(0,8)	89,7	(0,5)	38,4	(1,0)	30,3	(1,1)
Bulgaria	79,8	(1,1)	44,4	(1,3)	61,5	(1,3)	77,6	(1,1)	78,6	(0,9)	79,2	(0,9)	24,5	(0,9)	33,7	(1,3)
Chile	81,9	(1,4)	73,9	(1,4)	57,2	(2,2)	84,9	(1,2)	86,5	(1,3)	86,2	(1,2)	52,8	(2,1)	59,6	(2,3)
Croația	59,5	(1,1)	33,3	(1,0)	51,2	(1,1)	78,6	(0,8)	64,4	(1,0)	69,9	(1,0)	9,9	(0,6)	23,5	(0,9)
Cipru	83,8	(1,0)	51,3	(1,4)	35,5	(1,5)	82,8	(1,0)	81,2	(1,0)	84,6	(0,9)	26,8	(1,2)	46,4	(1,4)
Republica Cehă	87,9	(0,6)	35,2	(1,0)	32,2	(1,0)	69,9	(1,0)	69,7	(1,0)	64,6	(1,1)	12,9	(0,7)	36,5	(1,1)
Danemarca	79,5	(1,3)	79,7	(1,2)	44,2	(1,6)	68,7	(1,3)	57,3	(1,4)	60,4	(1,4)	23,1	(1,2)	73,9	(1,9)
Estonia	80,2	(1,0)	37,9	(0,9)	47,0	(1,3)	60,0	(1,1)	67,6	(1,2)	71,2	(0,9)	15,4	(0,8)	29,2	(1,3)
Finlanda	62,0	(1,1)	36,7	(1,2)	36,6	(1,2)	63,7	(1,1)	50,7	(1,0)	62,4	(0,8)	14,1	(0,8)	18,2	(0,9)
Franța	74,3	(0,9)	36,8	(1,1)	22,0	(0,8)	56,9	(0,9)	55,5	(1,0)	65,7	(1,0)	21,8	(0,9)	24,2	(1,0)
Islanda	38,0	(1,6)	43,9	(1,4)	49,0	(1,6)	39,6	(1,7)	47,8	(1,7)	47,3	(1,7)	24,7	(1,5)	31,8	(1,4)
Israel	69,4	(0,9)	32,0	(1,5)	33,4	(1,2)	50,2	(1,1)	71,1	(1,3)	65,6	(1,4)	23,2	(1,2)	18,7	(1,3)
Italia	63,8	(1,0)	31,9	(1,2)	58,2	(1,2)	81,0	(0,9)	78,4	(1,0)	84,6	(0,8)	27,5	(1,1)	30,9	(1,4)
Japonia	59,8	(1,0)	32,5	(1,2)	21,9	(0,8)	50,9	(1,0)	31,9	(0,9)	61,3	(1,1)	14,1	(0,6)	9,9	(0,6)
Coreea de Sud	70,8	(0,9)	31,8	(1,2)	20,4	(1,1)	49,5	(1,1)	48,0	(1,1)	53,4	(1,3)	14,0	(0,8)	27,6	(1,2)
Letonia	79,7	(1,3)	34,6	(1,6)	52,8	(1,6)	87,3	(0,8)	83,7	(1,0)	78,7	(1,0)	15,0	(1,0)	40,5	(1,5)
Malaysia	78,2	(1,2)	56,9	(1,7)	39,6	(1,4)	75,7	(1,1)	77,8	(1,2)	93,7	(0,6)	39,7	(1,3)	19,2	(1,3)
Mexic	62,8	(1,1)	73,4	(1,2)	31,9	(1,2)	84,8	(0,8)	79,8	(1,0)	93,7	(0,5)	57,1	(1,0)	56,2	(1,2)
Olanda	71,5	(1,6)	47,6	(2,0)	20,2	(1,3)	63,4	(1,7)	56,3	(1,8)	65,8	(1,3)	27,1	(1,7)	34,7	(2,1)
Norvegia	89,2	(0,9)	72,7	(1,7)	67,4	(1,9)	53,6	(1,4)	66,4	(1,2)	71,9	(1,4)	33,7	(1,4)	73,8	(1,7)
Polonia	78,1	(1,0)	42,4	(1,3)	55,5	(1,5)	75,5	(1,2)	78,7	(0,9)	63,5	(1,1)	15,8	(0,7)	36,4	(1,5)
Portugalia	84,8	(0,7)	49,0	(0,9)	52,7	(0,9)	65,6	(1,0)	60,9	(1,0)	71,0	(0,8)	21,1	(0,8)	34,4	(0,9)
România	76,7	(1,1)	55,7	(1,3)	58,0	(1,3)	54,4	(1,1)	80,3	(1,0)	84,0	(0,8)	21,6	(1,0)	26,0	(1,2)
Serbia	62,0	(1,1)	41,5	(1,0)	59,5	(1,1)	83,4	(0,7)	74,7	(0,8)	66,1	(0,9)	15,7	(0,7)	23,1	(0,9)
Singapore	67,2	(1,0)	33,0	(0,9)	21,0	(0,8)	60,6	(0,9)	67,5	(0,9)	83,6	(0,7)	26,6	(0,8)	30,0	(0,8)
Slovacia	90,4	(0,6)	41,8	(1,0)	45,2	(1,2)	74,1	(0,9)	74,4	(0,8)	79,0	(0,9)	21,6	(0,9)	44,7	(1,3)
Spania	71,8	(1,1)	33,4	(1,1)	40,3	(1,2)	77,3	(1,2)	70,4	(1,0)	79,7	(1,0)	26,4	(1,0)	37,0	(1,3)
Suedia	72,1	(1,1)	44,4	(1,2)	53,1	(1,2)	48,9	(1,3)	55,2	(1,2)	50,8	(1,2)	40,7	(1,3)	33,8	(1,7)
Entități subnaționale																
Abu Dhabi (UAE)	83,3	(1,3)	76,1	(2,0)	66,6	(2,3)	71,7	(1,4)	81,6	(1,3)	85,0	(0,9)	53,0	(2,0)	72,1	(1,7)
Alberta (Canada)	79,1	(1,1)	58,4	(1,4)	47,3	(1,8)	73,2	(1,3)	66,1	(1,5)	62,7	(1,5)	37,5	(1,5)	49,3	(1,6)
Anglia (UK)	75,2	(0,9)	58,4	(1,4)	63,2	(1,4)	62,5	(1,2)	61,8	(1,3)	85,4	(0,9)	38,3	(1,1)	37,1	(1,4)
Flandra (Belgia)	60,4	(1,1)	33,8	(1,0)	27,9	(1,3)	72,0	(1,0)	59,3	(1,2)	52,9	(1,5)	20,6	(1,0)	27,0	(1,1)
Media internațională	73,5	(0,2)	47,4	(0,2)	44,4	(0,2)	68,4	(0,2)	67,3	(0,2)	72,1	(0,2)	27,5	(0,2)	37,5	(0,2)

Tabelul VIII.39: Procentajele profesorilor care au declarat că folosesc practicile de predare precizate frecvent sau în aproape toate lecțiile.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Test pregătit și administrat de profesor		Administrarea unui test standardizat		Elevii răspund individual în fața clasei		Asigurarea unui feedback în scris pentru activitatea elevilor, în plus față de notă		Autoevaluarea elevilor		Observarea elevilor în timp ce îndeplinesc anumite sarcini, însoțită de feedback imediat	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	71,8	(1,7)	31,8	(1,4)	47,6	(2,1)	74,8	(1,7)	31,7	(1,5)	90,0	(0,9)
Brazilia	93,4	(0,4)	48,5	(1,0)	36,2	(0,8)	61,7	(0,9)	43,1	(0,8)	80,9	(0,8)
Bulgaria	68,4	(1,2)	55,7	(1,2)	67,3	(1,1)	51,1	(1,2)	24,6	(1,0)	79,6	(0,9)
Chile	92,2	(0,8)	64,3	(2,0)	78,3	(1,3)	66,2	(2,1)	65,8	(1,8)	92,9	(0,8)
Croația	61,5	(1,1)	23,1	(0,9)	51,7	(1,0)	66,9	(1,2)	42,3	(1,1)	85,3	(0,6)
Cipru	80,8	(1,2)	60,8	(1,4)	60,0	(1,5)	60,5	(1,3)	42,1	(1,4)	88,2	(0,9)
Republica Cehă	72,2	(0,9)	31,3	(1,1)	45,0	(1,2)	32,3	(0,9)	36,5	(1,3)	82,4	(0,8)
Danemarca	56,2	(1,6)	21,5	(1,4)	49,5	(1,6)	60,4	(1,4)	24,3	(1,3)	69,3	(1,3)
Estonia	56,1	(1,3)	32,2	(1,3)	23,2	(1,2)	34,4	(1,1)	29,0	(1,1)	83,5	(1,0)
Finlanda	66,2	(1,2)	28,0	(1,1)	10,8	(0,7)	25,2	(1,0)	27,2	(1,2)	76,1	(0,8)
Franța	85,6	(0,7)	8,3	(0,6)	56,9	(1,0)	74,4	(0,9)	16,5	(0,8)	78,2	(0,7)
Islanda	57,0	(1,6)	25,7	(1,5)	5,2	(0,8)	50,2	(1,7)	17,3	(1,3)	63,4	(1,5)
Israel	50,6	(1,4)	63,7	(1,5)	56,0	(1,4)	64,9	(1,3)	23,8	(1,3)	66,4	(1,3)
Italia	69,0	(1,0)	43,1	(1,1)	79,8	(0,8)	52,6	(1,2)	28,6	(1,0)	79,4	(0,9)
Japonia	29,1	(0,8)	33,1	(1,0)	53,0	(0,9)	22,9	(1,0)	27,0	(1,1)	43,0	(0,9)
Coreea de Sud	31,0	(1,0)	51,2	(1,1)	27,4	(1,1)	25,2	(0,9)	21,2	(1,0)	45,8	(1,2)
Letonia	51,0	(1,3)	71,0	(1,5)	23,1	(1,2)	22,1	(1,3)	47,5	(1,6)	84,6	(1,0)
Malaysia	65,5	(1,2)	62,9	(1,3)	66,2	(1,2)	62,7	(1,2)	66,1	(1,4)	93,7	(0,7)
Mexic	78,7	(0,9)	44,0	(1,3)	71,9	(1,0)	73,1	(1,0)	61,5	(1,3)	90,8	(0,6)
Olanda	66,3	(1,5)	41,0	(1,8)	14,2	(1,2)	39,6	(1,6)	17,6	(1,4)	74,2	(1,3)
Norvegia	61,4	(1,6)	14,1	(1,0)	53,3	(1,5)	74,7	(1,7)	28,5	(1,5)	67,3	(1,8)
Polonia	59,5	(1,0)	51,7	(1,1)	41,1	(1,1)	36,2	(1,1)	38,5	(1,3)	88,9	(0,8)
Portugalia	82,5	(0,6)	20,8	(0,8)	65,4	(1,0)	75,5	(0,7)	59,2	(0,9)	89,5	(0,5)
România	75,6	(1,1)	19,6	(0,9)	57,7	(1,3)	32,9	(1,3)	40,3	(1,2)	84,2	(0,9)
Serbia	64,6	(1,0)	39,2	(1,0)	47,9	(1,0)	39,6	(1,1)	54,3	(1,0)	84,8	(0,7)
Singapore	64,7	(1,0)	70,5	(0,9)	64,3	(1,0)	72,5	(0,9)	31,9	(0,9)	77,5	(0,8)
Slovacia	60,0	(1,0)	39,3	(1,3)	45,3	(1,0)	29,7	(1,2)	61,2	(1,3)	89,2	(0,6)
Spania	76,4	(0,9)	10,1	(0,7)	61,2	(1,0)	69,7	(1,0)	21,6	(0,9)	82,3	(1,2)
Suedia	57,8	(1,2)	13,0	(0,9)	43,6	(1,1)	54,4	(1,4)	32,0	(1,2)	73,6	(1,0)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	87,5	(1,9)	68,1	(1,8)	65,7	(1,7)	82,0	(1,1)	56,2	(2,0)	92,2	(0,9)
Alberta (Canada)	88,1	(1,1)	17,6	(1,3)	36,1	(1,6)	68,0	(1,3)	39,4	(1,7)	88,3	(0,9)
Anglia (UK)	71,5	(1,2)	39,5	(1,2)	69,1	(1,3)	81,6	(1,1)	69,1	(1,3)	88,8	(0,7)
Flandra (Belgia)	89,1	(0,7)	14,3	(0,9)	40,5	(1,1)	61,3	(1,2)	30,3	(1,2)	77,4	(1,1)
Media internațională	67,9	(0,2)	38,2	(0,2)	48,9	(0,2)	54,5	(0,2)	38,1	(0,2)	79,7	(0,2)
S.U.A.	85,0	(1,4)	21,3	(1,2)	47,0	(1,4)	67,3	(1,7)	37,9	(1,9)	88,6	(1,1)

Tabelul VIII.40: Procentajele profesorilor care au declarat că folosesc metodele de evaluare precizate frecvent sau în aproape toate lecțiile.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Timpul total de lucru (ore) într-o săptămână		Ore alocate predării		Ore pentru planificare sau pregătire individuală a lecțiilor la școală sau în afara școlii		Ore de lucru în echipă și dialog cu colegii din această școală		Ore pentru notarea/corectarea lucrărilor elevilor		Ore petrecute pentru consilierea elevilor	
	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)
Australia	42,7	(0,5)	18,6	(0,3)	7,1	(0,1)	3,5	(0,1)	5,1	(0,2)	2,3	(0,2)
Brazilia	36,7	(0,4)	25,4	(0,2)	7,1	(0,1)	3,3	(0,1)	5,7	(0,1)	2,7	(0,1)
Bulgaria	39,0	(0,4)	18,4	(0,2)	8,1	(0,1)	2,5	(0,1)	4,5	(0,1)	1,7	(0,1)
Chile	29,2	(0,8)	26,7	(0,4)	5,8	(0,2)	2,8	(0,1)	4,1	(0,2)	2,4	(0,1)
Croația	39,6	(0,2)	19,6	(0,1)	9,7	(0,1)	2,1	(0,1)	3,9	(0,1)	1,8	(0,1)
Cipru4,5	33,1	(0,3)	16,2	(0,2)	7,3	(0,1)	2,7	(0,1)	4,9	(0,1)	2,0	(0,1)
Republica Cehă	39,4	(0,3)	17,8	(0,1)	8,3	(0,1)	2,2	(0,1)	4,5	(0,1)	2,2	(0,1)
Danemarca	40,0	(0,4)	18,9	(0,1)	7,9	(0,1)	3,3	(0,1)	3,5	(0,1)	1,5	(0,1)
Estonia	36,1	(0,5)	20,9	(0,2)	6,9	(0,1)	1,9	(0,0)	4,3	(0,1)	2,1	(0,1)
Finlanda	31,6	(0,2)	20,6	(0,2)	4,8	(0,1)	1,9	(0,1)	3,1	(0,1)	1,0	(0,1)
Franța	36,5	(0,3)	18,6	(0,1)	7,5	(0,1)	1,9	(0,0)	5,6	(0,1)	1,2	(0,0)
Islanda	35,0	(0,4)	19,0	(0,2)	7,3	(0,2)	3,3	(0,2)	3,2	(0,1)	1,4	(0,1)
Israel	30,7	(0,5)	18,3	(0,2)	5,2	(0,1)	2,7	(0,1)	4,3	(0,1)	2,1	(0,1)
Italia	29,4	(0,3)	17,3	(0,1)	5,0	(0,1)	3,1	(0,1)	4,2	(0,1)	1,0	(0,0)
Japonia	53,9	(0,4)	17,7	(0,1)	8,7	(0,1)	3,9	(0,1)	4,6	(0,1)	2,7	(0,1)
Coreea de Sud	37,0	(0,4)	18,8	(0,2)	7,7	(0,2)	3,2	(0,1)	3,9	(0,1)	4,1	(0,1)
Letonia	36,1	(0,4)	19,2	(0,3)	6,4	(0,2)	2,3	(0,1)	4,6	(0,1)	3,2	(0,1)
Malaysia	45,1	(0,7)	17,1	(0,3)	6,4	(0,2)	4,1	(0,1)	7,4	(0,2)	2,9	(0,1)
Mexic	33,6	(0,6)	22,7	(0,4)	6,2	(0,1)	2,4	(0,1)	4,3	(0,1)	2,8	(0,1)
Olanda	35,6	(0,4)	16,9	(0,2)	5,1	(0,1)	3,1	(0,1)	4,2	(0,1)	2,1	(0,1)
Norvegia	38,3	(0,5)	15,0	(0,2)	6,5	(0,1)	3,1	(0,1)	5,2	(0,2)	2,1	(0,1)
Polonia	36,8	(0,5)	18,6	(0,2)	5,5	(0,1)	2,2	(0,1)	4,6	(0,1)	2,1	(0,1)
Portugalia	44,7	(0,3)	20,8	(0,1)	8,5	(0,2)	3,7	(0,2)	9,6	(0,2)	2,2	(0,1)
România	35,7	(0,5)	16,2	(0,2)	8,0	(0,2)	2,7	(0,1)	4,0	(0,1)	2,6	(0,1)
Serbia	34,2	(0,3)	18,4	(0,2)	7,9	(0,1)	2,3	(0,1)	3,4	(0,1)	2,3	(0,1)
Singapore	47,6	(0,4)	17,1	(0,1)	8,4	(0,1)	3,6	(0,1)	8,7	(0,1)	2,6	(0,0)
Slovacia	37,5	(0,4)	19,9	(0,2)	7,5	(0,1)	2,3	(0,1)	3,5	(0,1)	1,9	(0,1)
Spania	37,6	(0,4)	18,6	(0,2)	6,6	(0,1)	2,7	(0,1)	6,1	(0,2)	1,5	(0,0)
Suedia	42,4	(0,2)	17,6	(0,1)	6,7	(0,1)	3,5	(0,1)	4,7	(0,1)	2,7	(0,1)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	36,2	(0,5)	21,2	(0,3)	7,6	(0,3)	3,8	(0,2)	5,4	(0,2)	3,3	(0,1)
Alberta (Canada)	48,2	(0,5)	26,4	(0,3)	7,5	(0,2)	3,0	(0,1)	5,5	(0,2)	2,7	(0,1)
Anglia (UK)	45,9	(0,4)	19,6	(0,2)	7,8	(0,1)	3,3	(0,1)	6,1	(0,1)	1,7	(0,1)
Flandra (Belgia)	37,0	(0,3)	19,1	(0,2)	6,3	(0,1)	2,1	(0,0)	4,5	(0,1)	1,3	(0,1)
Media internațională	38,3	(0,1)	19,3	(0,0)	7,1	(0,0)	2,9	(0,0)	4,9	(0,0)	2,2	(0,0)
S.U.A.	44,8	(0,7)	26,8	(0,5)	7,2	(0,2)	3,0	(0,1)	4,9	(0,1)	2,4	(0,2)

Tabloul VIII.41 (partea 1/2): Numărul mediu de ore de 60 minute pe care profesorii au declarat că le alocă, în timpul unei săptămâni de lucru, activităților precizate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Ore pentru participarea la conducerea școlii		Ore pentru activitate administrativă generală (inclusiv comunicare, sarcini administrative și de secretariat pe care vi le asumați în calitate de profesor)		Ore pentru comunicare și cooperare cu părinții sau tutorii		Ore pentru activități extracurriculare		Ore pentru alte activități	
	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)	Medie	(E.S.)
Australia	3,1	(0,2)	4,3	(0,1)	1,3	(0,1)	2,3	(0,2)	2,2	(0,1)
Brazilia	1,7	(0,1)	1,8	(0,1)	1,7	(0,1)	2,4	(0,1)	2,2	(0,1)
Bulgaria	1,1	(0,1)	2,7	(0,1)	1,7	(0,0)	2,0	(0,1)	1,7	(0,1)
Chile	2,3	(0,1)	2,9	(0,1)	2,0	(0,1)	2,0	(0,1)	2,2	(0,2)
Croația	0,5	(0,0)	2,6	(0,1)	1,5	(0,1)	1,9	(0,1)	1,8	(0,1)
Cipru ^{4,5}	1,3	(0,1)	2,4	(0,1)	1,7	(0,1)	2,5	(0,1)	2,2	(0,2)
Republica Cehă	1,1	(0,1)	2,7	(0,1)	0,9	(0,0)	1,3	(0,1)	1,4	(0,1)
Danemarca	0,9	(0,1)	2,0	(0,1)	1,8	(0,1)	0,9	(0,1)	2,3	(0,1)
Estonia	0,8	(0,1)	2,3	(0,1)	1,3	(0,1)	1,9	(0,1)	1,5	(0,1)
Finlanda	0,4	(0,0)	1,3	(0,1)	1,2	(0,0)	0,6	(0,1)	1,0	(0,1)
Franța	0,7	(0,0)	1,3	(0,0)	1,0	(0,0)	1,0	(0,0)	1,1	(0,0)
Islanda	1,2	(0,1)	2,0	(0,1)	1,4	(0,1)	1,1	(0,1)	2,3	(0,1)
Israel	2,1	(0,1)	1,9	(0,1)	1,8	(0,1)	1,7	(0,1)	3,8	(0,1)
Italia	1,0	(0,0)	1,8	(0,0)	1,4	(0,0)	0,8	(0,1)	0,7	(0,1)
Japonia	3,0	(0,1)	5,5	(0,1)	1,3	(0,0)	7,7	(0,2)	2,9	(0,1)
Coreea de Sud	2,2	(0,1)	6,0	(0,2)	2,1	(0,1)	2,7	(0,1)	2,6	(0,1)
Letonia	1,0	(0,1)	2,4	(0,1)	1,5	(0,1)	2,1	(0,1)	1,4	(0,1)
Malaysia	5,0	(0,2)	5,7	(0,2)	2,4	(0,1)	4,9	(0,2)	4,3	(0,2)
Mexic	1,7	(0,1)	2,3	(0,1)	2,3	(0,1)	2,3	(0,1)	2,0	(0,1)
Olanda	1,3	(0,1)	2,2	(0,1)	1,3	(0,0)	1,3	(0,1)	2,5	(0,1)
Norvegia	1,3	(0,1)	2,8	(0,1)	1,4	(0,1)	0,8	(0,1)	1,4	(0,2)
Polonia	0,9	(0,1)	2,5	(0,1)	1,3	(0,0)	2,4	(0,1)	1,9	(0,1)
Portugalia	1,8	(0,1)	3,8	(0,2)	1,8	(0,1)	2,4	(0,2)	2,6	(0,2)
România	0,9	(0,1)	1,5	(0,1)	1,8	(0,1)	2,3	(0,1)	1,8	(0,1)
Serbia	0,8	(0,1)	2,4	(0,1)	1,6	(0,1)	2,2	(0,1)	2,1	(0,1)
Singapore	1,9	(0,1)	5,3	(0,1)	1,6	(0,0)	3,4	(0,1)	2,7	(0,1)
Slovacia	1,1	(0,1)	2,7	(0,1)	1,3	(0,1)	2,0	(0,1)	1,6	(0,1)
Spania	1,7	(0,1)	1,8	(0,0)	1,5	(0,0)	0,9	(0,1)	1,5	(0,1)
Suedia	0,8	(0,1)	4,5	(0,1)	1,8	(0,0)	0,4	(0,0)	1,7	(0,1)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	2,7	(0,2)	3,3	(0,2)	2,6	(0,2)	2,5	(0,1)	2,1	(0,1)
Alberta (Canada)	2,2	(0,2)	3,2	(0,1)	1,7	(0,1)	3,6	(0,2)	1,9	(0,1)
Anglia (UK)	2,2	(0,1)	4,0	(0,1)	1,6	(0,0)	2,2	(0,1)	2,3	(0,1)
Flandra (Belgia)	0,9	(0,0)	2,4	(0,1)	0,7	(0,0)	1,3	(0,1)	1,4	(0,1)
Media internațională	1,6	(0,0)	2,9	(0,0)	1,6	(0,0)	2,1	(0,0)	2,0	(0,0)
S.U.A.	1,6	(0,1)	3,3	(0,1)	1,6	(0,1)	3,6	(0,3)	7,0	(0,4)

Tabelul VIII.41 (partea 2/2): Numărul mediu de ore de 60 minute pe care profesorii au declarat că le alocă, în timpul unei săptămâni de lucru, activităților precizate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Convingerile constructiviste ale profesorului					
	sunt dependente (din punct de vedere statistic) de:					
	Elevii lucrează în grupuri mici pentru a găsi împreună o soluție la o problemă		Elevii lucrează la proiecte pentru realizarea cărora este necesară cel puțin o săptămână		Elevii utilizează TIC pentru lucrul la proiecte sau la clasă	
	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)
Australia	0,54	(0,09)			0,21	(0,06)
Brazilia	0,20	(0,05)	0,16	(0,05)		
Bulgaria	0,22	(0,06)			0,11	(0,05)
Chile	0,30	(0,14)			0,29	(0,10)
Croația	0,30	(0,07)			0,17	(0,05)
Republica Cehă	0,38	(0,06)	0,13	(0,06)	0,12	(0,04)
Danemarca	0,30	(0,09)	0,16	(0,07)	0,21	(0,06)
Estonia	0,24	(0,06)	0,10	(0,05)		
Finlanda	0,20	(0,05)	0,16	(0,05)	0,22	(0,07)
Franța	0,40	(0,06)	0,13	(0,05)		
Islanda	0,39	(0,10)			0,26	(0,08)
Israel	0,24	(0,08)			0,14	(0,07)
Italia	0,36	(0,07)				
Japonia	0,23	(0,04)	0,19	(0,04)		
Coreea de Sud	0,28	(0,08)	-0,18	(0,08)		
Letonia	0,23	(0,08)				
Malaysia	0,31	(0,10)	0,15	(0,07)		
Mexic	0,24	(0,07)	0,30	(0,06)		
Olanda	0,30	(0,08)	0,16	(0,07)	0,21	(0,09)
Norvegia	0,12	(0,05)				
Polonia	0,28	(0,06)			0,18	(0,06)
Portugalia	0,22	(0,05)	0,15	(0,05)		
România	0,34	(0,09)				
Serbia	0,25	(0,06)			0,17	(0,05)
Singapore	0,23	(0,06)				
Slovacia	0,35	(0,07)				
Spania	0,28	(0,07)	0,19	(0,07)		
Suedia	0,13	(0,04)	0,20	(0,04)	0,13	(0,05)
Entități subnaționale						
Abu Dhabi (UAE)	0,31	(0,11)			0,33	(0,07)
Alberta (Canada)	0,39	(0,08)			0,14	(0,07)
Anglia (UK)	0,37	(0,06)	0,32	(0,07)		
Flandra (Belgia)	0,36	(0,05)	0,14	(0,05)	0,12	(0,05)

Tabelul VIII.42: Relația dintre convingerile constructiviste ale profesorului și metodele de predare folosite. Rezultatele semnificative statistic ale regresiei liniare multiple a valorii ce caracterizează convingerile constructiviste ale profesorului pe baza predictorilor indicați

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Colaborarea profesională între profesori													
	Depinde (din punct de vedere statistic) de:													
	Participarea la cursuri/ateliere		Participarea la conferințe sau seminarii pe teme pedagogice		Vizite de observare în alte școli		Programe de calificare		Participarea la activitățile unei comunități de profesori axate pe formarea continuă a profesorilor		Cercetări individuale sau colective despre o temă de interes profesional		Participarea la activități de mentorat și/sau de interesistență sau de instruire	
	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)
Australia				1,18	(0,26)	-0,37	(0,17)			0,39	(0,14)	0,85	(0,13)	
Brazilia	0,41	(0,08)			0,40	(0,13)	0,26	(0,08)	0,27	(0,09)	0,33	(0,07)	0,76	(0,09)
Bulgaria			0,20	(0,06)	0,22	(0,08)	0,22	(0,09)	0,30	(0,07)	0,36	(0,10)	0,40	(0,07)
Chile			0,66	(0,24)					0,68	(0,26)			1,23	(0,34)
Croația	0,16	(0,05)	0,19	(0,05)	0,23	(0,09)			0,12	(0,04)	0,29	(0,04)	0,12	(0,05)
Republica Cehă	0,23	(0,08)			0,44	(0,10)			0,29	(0,09)	0,34	(0,09)	0,81	(0,07)
Danemarca	0,40	(0,12)			0,50	(0,17)			0,29	(0,12)	0,32	(0,13)	0,47	(0,13)
Estonia	0,30	(0,13)	0,33	(0,08)	0,38	(0,09)			0,26	(0,09)	0,40	(0,10)	0,65	(0,10)
Finlanda	0,41	(0,08)	0,33	(0,08)	0,22	(0,11)			0,43	(0,10)	0,57	(0,21)	0,91	(0,21)
Franța	0,26	(0,04)	0,21	(0,05)	0,23	(0,09)	0,25	(0,09)	0,26	(0,06)	0,14	(0,05)	0,37	(0,06)
Islanda			0,46	(0,11)					0,42	(0,11)				
Israel	0,33	(0,10)							0,41	(0,07)	0,18	(0,09)	0,97	(0,08)
Italia			0,30	(0,10)	0,79	(0,10)					0,40	(0,09)	0,73	(0,13)
Japonia	0,21	(0,06)	0,24	(0,06)	0,24	(0,05)					0,23	(0,06)	0,23	(0,06)
Coreea de Sud			0,43		0,29	(0,08)	0,35	(0,09)	0,38	(0,08)	0,25	(0,08)	0,48	(0,08)
Letonia			0,21	(0,10)	0,37	(0,08)					0,36	(0,08)	0,39	(0,08)
Malaysia			0,41	(0,12)	0,43	(0,13)			0,48	(0,11)	0,83	(0,11)	0,65	(0,12)
Mexic	0,64	(0,24)	0,39	(0,18)	0,78	(0,22)	0,53	(0,14)	0,47	(0,15)	0,30	(0,11)	0,71	(0,17)
Olanda									0,36	(0,15)	0,38	(0,09)	0,46	(0,10)
Norvegia									0,71	(0,11)	0,49	(0,15)	0,74	(0,11)
Polonia	0,23	(0,08)	0,16	(0,05)	0,33	(0,09)	0,22	(0,06)	0,37	(0,06)	0,16	(0,07)	0,40	(0,08)
Portugalia	0,23	(0,08)	0,23	(0,07)	0,41	(0,09)	0,16	(0,07)	0,28	(0,09)	0,21	(0,07)	0,58	(0,11)
România	0,21	(0,09)	0,27	(0,09)	0,34	(0,08)	0,45	(0,10)	0,32	(0,09)	0,19	(0,10)	0,42	(0,09)
Serbia	0,58	(0,09)	0,22	(0,06)	0,53	(0,09)			0,47	(0,08)	0,30	(0,09)	0,45	(0,08)
Singapore			0,27	(0,07)					0,27	(0,07)	0,31	(0,06)	0,77	(0,07)
Slovacia			0,27	(0,08)			0,25	(0,06)			0,47	(0,10)	0,44	(0,06)
Spania	0,20	(0,06)	0,25	(0,08)			0,33	(0,10)	0,33	(0,09)	0,21	(0,06)	0,38	(0,08)
Suedia	0,38	(0,06)	0,27	(0,07)	0,36	(0,10)			0,32	(0,08)	0,42	(0,11)	0,61	(0,10)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	0,86	(0,31)	0,47	(0,20)	0,93	(0,16)			0,56	(0,18)	0,51	(0,17)	0,86	(0,20)
Alberta (Canada)			0,52	(0,12)							0,48	(0,10)	0,67	(0,13)
Anglia (UK)	0,22	(0,10)	0,37	(0,09)	0,41	(0,11)	0,32	(0,16)	0,38	(0,10)	0,33	(0,09)	0,79	(0,10)
Flandra (Belgia)	0,20	(0,06)	0,15	(0,05)	0,33	(0,08)			0,20	(0,04)	0,19	(0,06)	0,53	(0,07)

Tabelul VIII.43: Relația dintre colaborarea profesională dintre profesori și activitățile de formare profesională urmate. Rezultatele semnificative statistic ale regresiei liniare multiple a valorii ce caracterizează indicele colaborării profesionale pe baza predictorilor indicați

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Schimbul și coordonarea între profesori													
	depinde (din punct de vedere statistic) de:													
	Participarea la cursuri/ateliere		Participarea la conferințe sau seminarii pe teme pedagogice		Vizite de observare în alte școli		Programe de calificare		Participarea la activitățile unei comunități de profesori axate pe formarea continuă a profesorilor		Cercetări individuale sau colective despre o temă de interes profesional		Participarea la activități de mentorat și/sau de interesistență sau de instruire	
	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)
Australia	0,34	(0,13)			0,55	(0,17)							0,33	(0,10)
Brazilia	0,46	(0,09)			0,31	(0,13)	0,24	(0,09)	0,33	(0,09)	0,28	(0,08)	0,73	(0,09)
Bulgaria									0,30	(0,11)	0,45	(0,13)	0,37	(0,09)
Chile			0,52	(0,18)					0,46	(0,22)			0,88	(0,26)
Croația	0,21	(0,11)	0,35	(0,10)					0,20	(0,08)	0,49	(0,08)		
Republica Cehă	0,24	(0,08)			0,26	(0,09)			0,22	(0,09)	0,19	(0,08)	0,71	(0,07)
Danemarca	0,37	(0,10)			0,38	(0,16)			0,26	(0,10)	0,23	(0,11)	0,33	(0,12)
Estonia	0,29	(0,12)	0,18	(0,06)	0,19	(0,07)			0,19	(0,07)	0,23	(0,08)	0,36	(0,09)
Finlanda	0,32	(0,08)	0,26	(0,07)					0,30	(0,08)	0,31	(0,15)	0,50	(0,14)
Franța	0,22	(0,05)	0,18	(0,06)					0,22	(0,08)	0,16	(0,06)	0,27	(0,08)
Islanda			0,62	(0,15)					0,34	(0,14)				
Israel	0,33	(0,11)							0,41	(0,10)			0,81	(0,10)
Italia			0,21	(0,07)	0,49	(0,07)					0,29	(0,06)	0,44	(0,09)
Japonia	0,26	(0,09)	0,32	(0,08)	0,30	(0,07)					0,29	(0,08)	0,31	(0,08)
Coreea de Sud			0,38	(0,07)	0,22	(0,08)	0,18	(0,09)	0,26	(0,09)	0,21	(0,08)	0,44	(0,09)
Letonia			0,22	(0,11)	0,31	(0,09)					0,29	(0,09)	0,23	(0,09)
Malaysia	0,61	(0,21)	0,31	(0,11)					0,23	(0,11)	0,29	(0,10)	0,43	(0,12)
Mexic	0,59	(0,21)	0,34	(0,17)	0,65	(0,19)	0,46	(0,12)	0,40	(0,13)	0,26	(0,10)	0,62	(0,15)
Olanda									0,27	(0,13)	0,35	(0,09)	0,28	(0,09)
Norvegia									0,45	(0,09)	0,35	(0,10)	0,40	(0,09)
Polonia	0,21	(0,09)	0,12	(0,06)	0,22	(0,10)	0,15	(0,07)	0,38	(0,07)	0,17	(0,07)	0,37	(0,09)
Portugalia	0,23	(0,07)	0,14	(0,07)	0,22	(0,08)			0,18	(0,07)			0,43	(0,09)
România			0,16	(0,08)	0,27	(0,08)	0,30	(0,10)	0,30	(0,09)			0,31	(0,09)
Serbia	0,55	(0,09)	0,17	(0,08)	0,36	(0,10)			0,45	(0,09)	0,29	(0,09)	0,40	(0,08)
Singapore			0,28	(0,07)					0,15	(0,07)	0,17	(0,07)	0,67	(0,08)
Slovacia			0,30	(0,10)			0,38	(0,09)			0,44	(0,12)	0,50	(0,08)
Spania									0,21	(0,06)	0,18	(0,06)	0,27	(0,06)
Suedia	0,29	(0,06)	0,19	(0,07)	0,30	(0,10)			0,23	(0,07)	0,36	(0,10)	0,45	(0,09)
Entități subnaționale														
Abu Dhabi (UAE)	0,49	(0,21)	0,30	(0,15)	0,35	(0,14)			0,45	(0,15)			0,53	(0,17)
Alberta (Canada)			0,51	(0,13)							0,45	(0,10)	0,57	(0,13)
Anglia (UK)	0,25	(0,10)	0,28	(0,10)	0,30	(0,11)			0,25	(0,10)	0,35	(0,09)	0,68	(0,09)
Flandra (Belgia)	0,37	(0,12)	0,20	(0,08)	0,54	(0,11)			0,30	(0,08)	0,28	(0,10)	0,47	(0,11)

Tabelul VIII.44: Relația dintre indicele care caracterizează schimbul și coordonarea între profesori și activitățile de formare profesională urmate. Rezultatele semnificative statistic ale regresiei liniare multiple a valorii ce caracterizează indicele schimbului și coordonării între profesori pe baza predictorilor indicați

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Sarcini administrative		Păstrarea ordinii în clasă		Predare și învățare	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	7,0	(0,3)	14,5	(0,4)	78,1	(0,6)
Brazilia	12,2	(0,1)	19,8	(0,3)	66,7	(0,3)
Bulgaria	4,6	(0,1)	8,8	(0,3)	86,6	(0,3)
Chile	10,8	(0,3)	15,3	(0,6)	73,1	(0,8)
Croația	7,2	(0,1)	9,1	(0,2)	83,4	(0,3)
Cipru ^{3,4}	6,8	(0,2)	12,7	(0,3)	80,2	(0,4)
Republica Cehă	6,6	(0,1)	8,8	(0,2)	84,0	(0,3)
Danemarca	6,0	(0,2)	9,8	(0,3)	84,1	(0,4)
Estonia	5,5	(0,1)	8,8	(0,3)	84,4	(0,4)
Finlanda	6,0	(0,1)	13,1	(0,3)	80,6	(0,3)
Franța	7,9	(0,1)	15,7	(0,3)	76,0	(0,4)
Islanda	8,5	(0,3)	15,7	(0,4)	75,5	(0,6)
Israel	9,2	(0,2)	12,8	(0,3)	76,6	(0,5)
Italia	7,5	(0,2)	13,0	(0,3)	78,5	(0,3)
Japonia	7,0	(0,2)	14,6	(0,3)	78,3	(0,5)
Coreea de Sud	8,2	(0,2)	13,6	(0,3)	76,9	(0,4)
Letonia	5,8	(0,2)	9,5	(0,4)	84,5	(0,5)
Malaysia	11,5	(0,3)	17,5	(0,4)	70,8	(0,5)
Mexic	11,6	(0,2)	12,3	(0,3)	75,4	(0,4)
Olanda	9,5	(0,2)	16,0	(0,4)	73,8	(0,5)
Norvegia	7,6	(0,2)	8,9	(0,3)	83,0	(0,4)
Polonia	8,0	(0,1)	8,5	(0,3)	82,2	(0,4)
Portugalia	8,2	(0,1)	15,7	(0,3)	75,8	(0,3)
România	8,4	(0,2)	8,7	(0,2)	81,8	(0,4)
Serbia	8,3	(0,1)	9,8	(0,2)	81,7	(0,3)
Singapore	11,1	(0,2)	17,7	(0,2)	70,9	(0,3)
Slovacia	7,1	(0,1)	12,1	(0,3)	80,2	(0,4)
Spania	7,4	(0,1)	14,7	(0,3)	77,2	(0,3)
Suedia	6,7	(0,1)	11,5	(0,3)	81,1	(0,4)
Entități subnaționale						
Abu Dhabi (UAE)	8,3	(0,3)	12,6	(0,6)	76,7	(0,8)
Alberta (Canada)	7,3	(0,2)	13,6	(0,5)	79,0	(0,6)
Anglia (UK)	6,7	(0,2)	11,4	(0,4)	81,5	(0,5)
Flandra (Belgia)	9,3	(0,2)	13,4	(0,5)	77,0	(0,6)
Media internațională	8,0	(0,0)	12,7	(0,1)	78,7	(0,1)
S.U.A.	6,5	(0,2)	13,4	(0,6)	79,7	(0,7)

Tabelul VIII.45: Proportia medie a timpului pe care profesorii din învățământul secundar inferior au declarat că o alocă, într-o oră de curs, fiecăreia dintre activitățile specificate.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	La începutul lecției, trebuie să aștept destul de mult pentru ca elevii să se liniștească		Elevii din clasă se străduiesc să creeze o atmosferă plăcută de lucru		Pierd destul de mult timp din cauza elevilor care întrerup lecția		Există multe zgomote care deranjează ora de curs	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	26,8	(1,6)	66,3	(1,8)	31,5	(1,8)	25,3	(1,5)
Brazilia	53,3	(1,0)	52,6	(1,0)	50,0	(1,1)	54,5	(1,0)
Bulgaria	17,3	(1,2)	74,7	(1,3)	26,3	(1,5)	18,4	(1,2)
Chile	49,0	(2,1)	67,8	(1,9)	42,2	(2,1)	43,2	(1,9)
Croația	14,3	(0,8)	74,9	(1,0)	18,6	(0,9)	18,1	(0,9)
Cipru	23,1	(1,2)	68,3	(1,2)	31,8	(1,3)	24,0	(1,3)
Republica Cehă	20,2	(1,0)	71,4	(1,2)	21,3	(1,0)	21,9	(1,0)
Danemarca	21,3	(1,4)	83,4	(1,1)	23,0	(1,3)	19,3	(1,2)
Estonia	23,9	(1,2)	62,9	(1,3)	21,5	(1,2)	22,4	(1,2)
Finlanda	30,7	(1,2)	58,5	(1,2)	31,6	(1,2)	32,1	(1,1)
Franța	37,6	(1,2)	66,8	(1,2)	39,7	(1,3)	29,9	(1,2)
Islanda	46,9	(1,7)	65,5	(1,7)	42,2	(1,7)	27,8	(1,6)
Israel	35,7	(1,2)	75,2	(1,2)	29,7	(1,1)	22,7	(1,2)
Italia	21,8	(1,0)	72,0	(0,9)	24,5	(0,9)	13,2	(0,8)
Japonia	14,7	(1,1)	80,6	(1,1)	9,3	(0,8)	13,3	(0,9)
Coreea de Sud	30,5	(1,3)	76,1	(1,0)	34,9	(1,3)	25,2	(1,1)
Letonia	26,8	(1,4)	65,2	(1,8)	24,9	(1,5)	28,6	(1,5)
Malaysia	25,0	(1,4)	72,4	(1,6)	30,4	(1,4)	22,8	(1,5)
Mexic	19,7	(1,0)	78,1	(1,0)	21,1	(1,1)	20,8	(1,0)
Olanda	64,2	(1,8)	73,7	(1,4)	34,9	(1,6)	26,3	(1,3)
Norvegia	37,4	(2,3)	72,8	(1,4)	27,3	(1,8)	22,0	(1,9)
Polonia	15,8	(1,2)	74,8	(1,2)	22,7	(1,2)	17,4	(1,2)
Portugalia	39,9	(1,0)	66,7	(1,0)	40,4	(0,9)	31,1	(0,9)
România	11,6	(1,0)	84,7	(1,0)	15,2	(1,1)	13,6	(1,1)
Serbia	17,1	(0,8)	77,4	(0,9)	20,7	(0,8)	18,2	(0,9)
Singapore	36,3	(0,9)	60,7	(0,8)	37,8	(0,9)	36,2	(0,8)
Slovenia	26,9	(1,1)	69,0	(1,2)	35,4	(1,4)	32,5	(1,2)
Spania	43,0	(1,2)	60,6	(1,2)	43,6	(1,3)	39,4	(1,2)
Suedia	28,2	(1,3)	60,4	(1,3)	29,8	(1,3)	34,0	(1,4)
Entități subnaționale								
Abu Dhabi (UAE)	16,2	(1,0)	80,1	(1,6)	18,5	(1,3)	13,5	(1,0)
Alberta (Canada)	25,1	(1,5)	73,1	(1,6)	29,5	(1,5)	27,7	(1,5)
Anglia (UK)	21,2	(1,2)	73,9	(1,3)	28,0	(1,3)	21,6	(1,1)
Flandra (Belgia)	30,0	(1,5)	66,9	(1,3)	35,8	(1,7)	27,8	(1,5)
Media internațională	28,8	(0,2)	70,5	(0,2)	29,5	(0,2)	25,6	(0,2)
S.U.A.	23,4	(1,3)	69,0	(1,4)	28,4	(1,6)	24,2	(1,4)

Tabelul VIII.46:Disciplina în clasă. Procentajul profesorilor din învățământul secundar inferior care sunt de acord cu afirmațiile referitoare la disciplina din clasă.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Disciplina în clasă	
	Corelată cu:	
	Proporția din durata orei de curs alocată procesului efectiv de predare – învățare	
	Coeficientul de corelație (r_{xy})	(E.S.)
Australia	0,65	0,02
Brazilia	0,45	0,01
Bulgaria	0,52	0,03
Chile	0,24	0,05
Croația	0,50	0,02
Republica Cehă	0,45	0,02
Danemarca	0,57	0,02
Estonia	0,47	0,02
Finlanda	0,63	0,02
Franța	0,64	0,01
Islanda	0,61	0,02
Israel	0,52	0,02
Italia	0,49	0,02
Japonia	0,21	0,02
Coreea de Sud	0,29	0,02
Letonia	0,50	0,02
Malaysia	0,40	0,03
Mexic	0,26	0,03
Olanda	0,54	0,03
Norvegia	0,49	0,02
Polonia	0,44	0,02
Portugalia	0,59	0,02
România	0,31	0,03
Serbia	0,46	0,02
Singapore	0,52	0,02
Slovacia	0,52	0,02
Spania	0,61	0,01
Suedia	0,62	0,01
Entități subnaționale		
Abu Dhabi (UAE)	0,32	0,04
Alberta (Canada)	0,52	0,03
Anglia (UK)	0,59	0,02
Flandra (Belgia)	0,58	0,01

Tabelul VIII.47:Corelația dintre disciplina în clasă și proporția din durata orei de curs care este alocată procesului efectiv de predare – învățare.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Să determin elevii să realizeze faptul că pot avea rezultate școlare bune		Să ajut elevii să aprecieze actul de învățare		Să pregătesc întrebări bune pentru elevi		Să controlez comportamentul perturbator în clasă		Să motivez elevii care sunt foarte puțin interesați de activitatea lor școlară		Să îmi expun clar așteptările cu privire la comportamentul elevilor	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	86,9	(1,1)	81,3	(1,4)	86,0	(0,8)	86,7	(0,7)	65,8	(1,3)	93,4	(0,8)
Brazilia	96,5	(0,2)	94,8	(0,3)	97,5	(0,2)	89,7	(0,5)	87,6	(0,6)	96,8	(0,3)
Bulgaria	91,7	(0,7)	94,9	(0,5)	82,3	(0,9)	86,4	(0,8)	67,8	(1,2)	97,1	(0,4)
Chile	90,6	(0,9)	91,0	(1,0)	91,3	(0,9)	90,7	(1,1)	82,9	(1,1)	93,3	(0,8)
Croația	68,6	(1,0)	52,1	(0,9)	90,3	(0,5)	83,0	(0,7)	50,7	(1,0)	93,6	(0,4)
Cipru	95,8	(0,5)	94,2	(0,6)	95,1	(0,5)	93,3	(0,7)	85,3	(0,9)	96,2	(0,5)
Republica Cehă	50,5	(0,9)	39,0	(1,0)	70,9	(1,0)	77,1	(0,9)	30,0	(1,0)	71,9	(0,9)
Danemarca	99,0	(0,2)	96,6	(0,6)	96,3	(0,5)	96,3	(0,6)	82,5	(0,9)	98,8	(0,3)
Estonia	81,3	(0,8)	86,0	(0,6)	74,4	(0,9)	76,7	(1,0)	75,0	(0,9)	86,9	(0,7)
Finlanda	83,9	(0,8)	77,3	(0,8)	90,1	(0,5)	86,3	(0,8)	60,4	(1,1)	92,7	(0,5)
Franța	95,2	(0,5)	87,1	(0,7)	93,8	(0,5)	94,6	(0,5)	76,6	(0,9)	97,7	(0,3)
Islanda	88,6	(1,0)	82,5	(1,1)	96,1	(0,5)	89,9	(0,9)	72,1	(1,3)	91,2	(0,9)
Israel	92,1	(0,5)	85,4	(0,9)	89,8	(0,8)	85,0	(0,9)	74,9	(1,1)	94,1	(0,5)
Italia	98,0	(0,3)	95,6	(0,3)	93,8	(0,5)	93,5	(0,5)	87,3	(0,7)	93,4	(0,5)
Japonia	17,6	(0,7)	26,0	(0,9)	42,8	(1,0)	52,7	(1,0)	21,9	(0,8)	53,0	(1,0)
Coreea de Sud	78,7	(1,0)	78,3	(0,9)	77,4	(0,9)	76,3	(1,1)	59,9	(1,0)	70,5	(1,1)
Letonia	91,0	(0,8)	78,6	(1,2)	93,5	(0,6)	85,2	(1,0)	64,8	(1,5)	94,3	(0,6)
Malaysia	95,9	(0,4)	98,0	(0,3)	95,8	(0,4)	96,3	(0,4)	95,2	(0,4)	92,2	(0,5)
Mexic	87,8	(0,6)	91,0	(0,6)	85,2	(0,8)	86,0	(0,7)	79,1	(0,9)	87,4	(0,8)
Olanda	90,0	(0,9)	70,2	(1,6)	88,2	(1,1)	89,2	(0,9)	62,5	(1,5)	95,3	(0,6)
Norvegia	79,9	(1,0)	60,9	(1,9)	79,0	(1,4)	83,8	(0,7)	38,8	(1,0)	89,7	(0,7)
Polonia	80,7	(0,8)	67,7	(1,0)	79,4	(0,8)	88,3	(0,9)	59,8	(1,1)	94,6	(0,6)
Portugalia	98,9	(0,2)	99,0	(0,2)	98,2	(0,3)	96,1	(0,3)	93,8	(0,5)	96,9	(0,4)
România	97,9	(0,4)	95,1	(0,5)	98,9	(0,2)	97,8	(0,3)	88,7	(0,7)	98,5	(0,2)
Serbia	84,9	(0,6)	76,1	(0,7)	90,0	(0,7)	86,1	(0,6)	63,4	(0,9)	91,9	(0,5)
Singapore	83,9	(0,7)	81,5	(0,8)	81,2	(0,7)	79,5	(0,7)	72,1	(0,9)	89,0	(0,6)
Slovacia	92,5	(0,5)	88,5	(0,7)	94,5	(0,4)	91,1	(0,7)	84,9	(0,8)	96,9	(0,4)
Spain	71,1	(1,0)	74,1	(0,9)	86,3	(0,7)	81,5	(0,8)	53,4	(1,1)	90,1	(0,7)
Suedia	93,9	(0,5)	76,6	(1,0)	82,0	(0,8)	84,9	(0,8)	64,1	(1,0)	90,6	(0,6)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	96,3	(0,5)	95,4	(0,6)	94,8	(0,5)	94,4	(0,7)	94,9	(0,5)	96,7	(0,4)
Alberta (Canada)	87,0	(0,9)	79,2	(1,1)	84,1	(1,0)	86,9	(0,9)	60,6	(1,3)	95,4	(0,5)
Anglia (UK)	93,0	(0,6)	87,0	(0,8)	89,8	(0,9)	88,7	(0,8)	75,7	(0,9)	95,6	(0,5)
Flandra (Belgia)	93,1	(0,5)	81,6	(0,8)	95,1	(0,4)	96,4	(0,4)	77,7	(0,9)	97,2	(0,3)
Media internațională	85,8	(0,1)	80,7	(0,2)	87,4	(0,1)	87,0	(0,1)	70,0	(0,2)	91,3	(0,1)
S.U.A.	83,7	(1,1)	74,9	(1,3)	88,0	(1,2)	86,2	(1,1)	61,9	(1,4)	94,9	(0,6)

Tabelul VIII.48 (Partea 1/2): Eficiența personală a profesorilor. Procentajele profesorilor din învățământul secundar inferior care au declarat că simt că reușesc în mare măsură sau într-o anumită măsură să întreprindă acțiunile indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Să ajut elevii să gândească critic		Să determin elevii să respecte regulamentul clasei		Să liniștesc un elev gălăgios sau perturbator		Să utilizez strategii de evaluare variate		Să ofer explicații alternative atunci când elevii au nelămuriri		Să implementez în clasă strategii de instruire alternative	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	78,4	(1,3)	89,4	(0,9)	83,6	(1,1)	86,3	(1,1)	94,0	(0,7)	82,7	(1,0)
Brazilia	95,1	(0,3)	91,7	(0,4)	90,2	(0,5)	91,3	(0,5)	97,7	(0,2)	87,9	(0,6)
Bulgaria	82,5	(0,9)	96,1	(0,4)	87,9	(0,8)	87,8	(0,8)	95,9	(0,4)	69,6	(1,1)
Chile	90,2	(0,9)	92,8	(1,0)	89,2	(1,0)	89,3	(0,9)	95,3	(0,6)	88,9	(1,0)
Croația	77,9	(0,7)	83,1	(0,6)	81,2	(0,7)	84,6	(0,6)	96,4	(0,4)	92,3	(0,5)
Cipru	94,6	(0,6)	96,2	(0,6)	90,2	(0,7)	87,3	(0,9)	97,2	(0,4)	88,1	(0,9)
Republica Cehă	51,8	(1,2)	76,4	(1,0)	77,1	(1,0)	72,0	(1,1)	85,2	(0,8)	52,2	(1,1)
Danemarca	92,8	(0,7)	94,9	(0,7)	94,3	(0,6)	79,5	(1,1)	98,0	(0,4)	86,6	(1,1)
Estonia	74,8	(0,9)	83,5	(0,8)	73,9	(0,9)	72,3	(0,9)	78,6	(0,9)	59,8	(1,1)
Finlanda	72,8	(1,0)	86,6	(0,8)	77,1	(0,9)	64,2	(1,1)	76,9	(0,9)	68,2	(1,1)
Franța	88,7	(0,7)	98,2	(0,3)	94,9	(0,5)	88,3	(0,7)	98,5	(0,2)	82,2	(0,8)
Islanda	74,6	(1,2)	92,1	(0,8)	88,2	(1,0)	85,7	(1,0)	91,8	(0,8)	77,4	(1,2)
Israel	77,6	(1,1)	86,6	(0,8)	81,0	(0,8)	75,0	(1,3)	92,5	(0,5)	77,8	(1,0)
Italia	94,9	(0,4)	96,7	(0,3)	89,7	(0,6)	90,9	(0,6)	98,3	(0,2)	91,3	(0,5)
Japonia	15,6	(0,6)	48,8	(1,1)	49,9	(1,1)	26,7	(0,8)	54,2	(0,8)	43,6	(0,9)
Coreea de Sud	63,6	(1,1)	80,5	(1,0)	73,1	(1,1)	66,6	(1,2)	81,4	(0,9)	62,5	(1,1)
Letonia	83,0	(1,1)	92,0	(0,8)	81,2	(0,9)	90,1	(0,7)	91,4	(0,7)	62,1	(1,4)
Malaysia	91,9	(0,5)	98,0	(0,3)	96,8	(0,3)	88,6	(0,6)	95,8	(0,4)	89,5	(0,5)
Mexic	88,8	(0,7)	85,0	(0,7)	78,0	(1,0)	83,9	(0,8)	93,7	(0,4)	87,5	(0,8)
Olanda	77,8	(1,2)	90,6	(0,9)	86,7	(0,9)	66,7	(1,6)	93,0	(0,8)	62,2	(1,3)
Norvegia	66,6	(1,8)	85,6	(0,9)	84,3	(0,8)	73,4	(1,6)	87,8	(1,1)	66,0	(1,5)
Polonia	77,5	(0,8)	91,3	(0,7)	87,2	(0,8)	86,7	(0,6)	87,4	(0,6)	66,0	(1,0)
Portugalia	97,5	(0,3)	97,5	(0,2)	95,2	(0,4)	98,3	(0,3)	99,2	(0,2)	95,9	(0,3)
România	93,4	(0,6)	97,7	(0,4)	97,7	(0,3)	98,0	(0,3)	99,4	(0,2)	93,2	(0,6)
Serbia	84,3	(0,7)	91,1	(0,5)	85,6	(0,6)	86,3	(0,7)	95,3	(0,4)	74,1	(0,8)
Singapore	74,9	(0,7)	83,5	(0,6)	75,3	(0,7)	71,6	(0,9)	88,5	(0,6)	72,8	(0,8)
Slovacia	90,2	(0,8)	95,3	(0,4)	92,2	(0,6)	92,0	(0,6)	95,1	(0,4)	80,6	(0,8)
Spain	78,9	(0,9)	83,8	(0,8)	73,7	(0,9)	87,0	(0,6)	96,5	(0,4)	83,2	(0,8)
Suedia	75,1	(0,9)	86,5	(0,7)	82,7	(0,8)	81,4	(0,8)	95,1	(0,5)	71,7	(0,9)
Entități subnaționale												
Abu Dhabi (UAE)	93,1	(0,7)	96,5	(0,5)	93,4	(0,8)	93,2	(0,6)	96,6	(0,4)	95,1	(0,6)
Alberta (Canada)	82,2	(1,0)	91,1	(0,9)	84,7	(1,0)	86,1	(0,9)	94,3	(0,6)	84,0	(0,8)
Anglia (UK)	81,4	(1,0)	93,3	(0,6)	86,3	(0,7)	90,2	(0,7)	96,7	(0,4)	84,6	(1,0)
Flandra (Belgia)	87,4	(0,7)	96,6	(0,4)	95,4	(0,5)	80,7	(1,1)	97,7	(0,3)	73,2	(1,1)
Media internațională	80,3	(0,2)	89,4	(0,1)	84,8	(0,1)	81,9	(0,2)	92,0	(0,1)	77,4	(0,2)
S.U.A.	83,0	(1,0)	89,3	(1,1)	81,6	(1,4)	82,6	(1,0)	92,9	(0,7)	82,5	(0,9)

Tabelul VIII.48 (Partea 2/2): Eficiența personală a profesorilor. Procentajele profesorilor din învățământul secundar inferior care au declarat că simt că reușesc în mare măsură sau într-o anumită măsură să întreprindă acțiunile indicate.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Avantajele meseriei de profesor compensează în mod evident dezavantajele		Dacă ar trebui să o iau de la capăt, aş alege să fiu tot profesor		Dacă s-ar putea, aş dori să fiu transferat(ă) la altă școală		Regret decizia de a deveni profesor		Îmi place să lucrez în această școală	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	88,6	(0,8)	81,1	(1,0)	23,0	(1,7)	7,2	(0,6)	91,7	(1,1)
Brazilia	60,5	(0,9)	69,7	(0,9)	15,0	(0,7)	13,5	(0,6)	93,7	(0,4)
Bulgaria	62,8	(1,3)	70,2	(1,2)	19,8	(1,2)	14,6	(1,0)	90,6	(0,9)
Chile	78,9	(1,4)	83,8	(1,2)	34,0	(1,9)	13,9	(1,6)	88,2	(1,1)
Croația	71,9	(0,8)	80,4	(0,7)	16,0	(1,0)	5,7	(0,4)	85,5	(0,8)
Cipru	86,9	(0,8)	85,3	(0,8)	23,2	(1,1)	7,1	(0,6)	84,8	(1,0)
Republica Cehă	53,0	(1,1)	73,3	(0,8)	10,5	(0,8)	8,2	(0,6)	88,8	(0,8)
Danemarca	89,2	(0,9)	78,3	(1,4)	11,2	(1,0)	5,2	(0,7)	94,9	(0,7)
Estonia	69,3	(1,1)	70,3	(0,8)	15,7	(1,1)	10,2	(0,7)	80,7	(1,0)
Finlanda	95,3	(0,4)	85,3	(0,8)	16,2	(1,0)	5,0	(0,4)	90,8	(0,8)
Franța	58,5	(1,1)	76,1	(0,8)	26,7	(1,2)	9,4	(0,5)	90,6	(0,7)
Islanda	91,4	(0,9)	70,4	(1,4)	18,3	(1,2)	11,6	(0,9)	94,2	(0,7)
Israel	85,8	(0,7)	82,9	(0,8)	14,3	(0,9)	9,1	(0,6)	91,8	(0,6)
Italia	62,1	(1,0)	86,3	(0,8)	16,4	(1,1)	7,4	(0,5)	90,6	(0,7)
Japonia	74,4	(0,9)	58,1	(1,1)	30,3	(1,2)	7,0	(0,5)	78,1	(1,0)
Coreea de Sud	85,8	(0,8)	63,4	(1,0)	31,2	(1,2)	20,1	(0,8)	74,4	(1,2)
Letonia	60,7	(1,5)	67,6	(1,4)	15,7	(1,1)	12,0	(0,8)	92,4	(0,8)
Malaysia	98,3	(0,2)	92,8	(0,6)	41,3	(1,3)	5,4	(0,4)	94,2	(0,5)
Mexic	80,3	(0,9)	95,5	(0,4)	28,6	(1,3)	3,1	(0,4)	94,4	(0,6)
Olanda	87,0	(1,0)	81,9	(1,1)	17,2	(1,6)	4,9	(0,8)	93,5	(1,0)
Norvegia	91,2	(1,1)	76,7	(1,4)	11,6	(1,0)	8,3	(0,6)	96,8	(0,4)
Polonia	76,4	(1,0)	79,9	(0,9)	17,1	(1,0)	10,3	(0,6)	90,3	(0,7)
Portugalia	70,5	(0,9)	71,6	(0,9)	24,0	(1,1)	16,2	(0,7)	92,8	(0,6)
România	64,3	(1,5)	78,5	(1,2)	15,3	(0,9)	10,9	(0,9)	91,3	(0,7)
Serbia	81,4	(0,8)	81,4	(0,7)	21,3	(1,0)	7,0	(0,6)	85,1	(0,8)
Singapore	83,6	(0,6)	82,1	(0,7)	35,1	(0,8)	10,7	(0,5)	85,9	(0,6)
Slovacia	58,0	(1,2)	71,5	(0,9)	12,7	(0,9)	13,8	(0,7)	90,5	(0,8)
Spain	79,5	(1,0)	88,2	(0,6)	20,1	(1,2)	6,3	(0,5)	89,4	(0,6)
Suedia	71,2	(1,0)	53,4	(1,1)	21,5	(1,0)	17,8	(0,8)	91,6	(0,6)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	80,1	(1,4)	77,5	(1,4)	30,7	(1,3)	11,7	(0,8)	86,8	(1,0)
Alberta (Canada)	89,7	(0,8)	82,9	(0,9)	23,1	(1,3)	5,6	(0,5)	95,0	(0,8)
Anglia (UK)	83,6	(0,7)	79,5	(0,9)	31,0	(1,3)	7,9	(0,5)	87,2	(0,8)
Flandra (Belgia)	84,6	(0,9)	85,4	(0,8)	12,8	(0,9)	5,1	(0,6)	94,5	(0,5)
Media internațională	77,4	(0,2)	77,6	(0,2)	21,2	(0,2)	9,5	(0,1)	89,7	(0,1)
S.U.A.	87,1	(1,3)	84,0	(1,3)	20,4	(1,5)	6,0	(1,0)	91,2	(1,0)

Tabelul VIII.49 (Partea 1/2): Satisfacția profesională a profesorilor. Procentajele profesorilor din învățământul secundar inferior care au declarat că sunt de acord cu afirmațiile precizate. Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Mă întreb dacă ar fi fost mai bine să îmi aleg o altă profesie		Aș recomanda școala mea ca un loc de muncă plăcut		Cred că meseria de profesor este apreciată în societate		Sunt mulțumit(ă) de activitatea mea în această școală		În general, sunt mulțumit(ă) de locul meu de muncă	
	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)	%	(E.S.)
Australia	33,7	(1,7)	85,5	(1,5)	38,5	(1,3)	94,2	(0,5)	90,0	(1,0)
Brazilia	32,3	(0,9)	88,0	(0,6)	12,6	(0,5)	90,6	(0,5)	87,0	(0,5)
Bulgaria	42,6	(1,4)	89,4	(0,9)	19,6	(1,1)	93,9	(0,6)	94,6	(0,6)
Chile	31,9	(1,6)	85,1	(1,3)	33,6	(2,3)	94,6	(0,6)	94,6	(0,6)
Croația	31,7	(1,0)	85,4	(1,0)	9,6	(0,5)	93,2	(0,5)	91,4	(0,5)
Cipru	25,9	(1,1)	83,4	(0,9)	48,9	(1,2)	96,0	(0,5)	92,9	(0,6)
Republica Cehă	29,8	(0,9)	84,5	(1,2)	12,2	(0,6)	95,2	(0,5)	88,6	(0,7)
Danemarca	34,1	(1,7)	88,2	(1,4)	18,4	(1,0)	98,3	(0,3)	92,9	(0,9)
Estonia	37,0	(1,0)	79,9	(1,2)	13,7	(1,0)	88,6	(0,7)	90,0	(0,8)
Finlanda	27,5	(0,9)	87,5	(1,0)	58,6	(1,2)	95,0	(0,4)	91,0	(0,6)
Franța	26,0	(0,9)	80,1	(1,3)	4,9	(0,4)	87,5	(0,7)	86,4	(0,8)
Islanda	45,4	(1,5)	90,5	(0,9)	17,5	(1,1)	98,1	(0,3)	94,5	(0,8)
Israel	23,8	(0,9)	86,7	(1,0)	33,7	(1,2)	95,2	(0,5)	94,4	(0,6)
Italia	17,6	(0,9)	87,3	(0,9)	12,5	(0,7)	94,7	(0,5)	94,4	(0,5)
Japonia	23,3	(0,8)	62,2	(1,7)	28,1	(1,0)	50,5	(1,3)	85,1	(0,7)
Coreea de Sud	40,2	(1,0)	65,6	(1,6)	66,5	(1,1)	79,4	(1,0)	86,6	(0,8)
Letonia	36,5	(1,1)	86,2	(1,2)	22,8	(1,5)	92,9	(0,6)	91,0	(1,0)
Malaysia	8,8	(0,7)	89,3	(0,8)	83,8	(1,0)	94,7	(0,4)	97,0	(0,3)
Mexic	10,2	(0,7)	89,2	(0,9)	49,5	(1,3)	97,1	(0,3)	97,8	(0,3)
Olanda	18,5	(1,1)	84,4	(2,3)	40,4	(1,5)	95,3	(0,8)	90,8	(1,1)
Norvegia	38,2	(1,5)	91,3	(0,9)	30,6	(1,5)	96,0	(0,6)	94,9	(0,7)
Polonia	35,3	(1,0)	84,5	(1,1)	17,9	(0,8)	93,5	(0,6)	92,7	(0,6)
Portugalia	44,5	(1,0)	88,1	(0,9)	10,5	(0,6)	97,4	(0,3)	94,1	(0,4)
România	29,4	(1,3)	87,4	(0,9)	34,7	(1,4)	97,0	(0,4)	91,1	(0,8)
Serbia	27,1	(1,0)	86,1	(0,9)	20,4	(0,9)	93,3	(0,4)	89,5	(0,6)
Singapore	45,9	(0,9)	73,2	(0,8)	67,6	(0,9)	87,1	(0,5)	88,4	(0,6)
Slovacia	45,4	(1,2)	81,4	(1,1)	4,0	(0,4)	94,8	(0,5)	89,0	(0,6)
Spain	21,2	(0,9)	86,6	(1,0)	8,5	(0,8)	95,8	(0,4)	95,1	(0,4)
Suedia	50,4	(1,2)	80,1	(1,2)	5,0	(0,5)	95,9	(0,4)	85,4	(0,9)
Entități subnaționale										
Abu Dhabi (UAE)	35,1	(1,7)	81,9	(1,3)	66,5	(1,7)	96,3	(0,4)	88,9	(0,9)
Alberta (Canada)	34,6	(1,3)	88,8	(1,2)	47,0	(1,4)	97,0	(0,5)	91,9	(0,8)
Anglia (UK)	34,6	(1,2)	77,7	(1,2)	35,4	(1,5)	92,5	(0,6)	81,8	(0,8)
Flandra (Belgia)	22,7	(0,9)	88,1	(1,2)	45,9	(1,1)	94,8	(0,5)	95,3	(0,5)
Media internațională	31,6	(0,2)	84,0	(0,2)	30,9	(0,2)	92,6	(0,1)	91,2	(0,1)
S.U.A.	33,5	(1,5)	85,5	(1,5)	33,7	(1,4)	95,0	(0,9)	89,1	(1,1)

Tabloul VIII.49 (Partea 2/2): Satisfacția profesională a profesorilor. Procentajele profesorilor din învățământul secundar inferior care au declarat că sunt de acord cu afirmațiile precizate. Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Eficiența personală								
	Depinde (din punct de vedere statistic) de:								
	mărimea clasei		Elevi cu rezultate școlare slabe		Elevi cu probleme comportamentale		Elevi supradotați		
	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	
Australia						-0,45	0,18	0,35	0,13
Brazilia			-0,29	0,07			0,21	0,10	
Bulgaria							0,35	0,08	
Chile					-0,33	0,12			
Croația					-0,39	0,08	0,26	0,06	
Republica Cehă					-0,22	0,08	0,53	0,10	
Danemarca					-0,56	0,13	0,37	0,16	
Estonia	0,02	0,00							
Finlanda							0,30	0,08	
Franța			-0,21	0,05	-0,24	0,06			
Islanda	0,01	0,01							
Israel	0,02	0,01			-0,36	0,11	0,42	0,11	
Italia			-0,18	0,07					
Japonia					-0,21	0,11	0,57	0,10	
Coreea de Sud							0,39	0,11	
Letonia							0,25	0,07	
Malaysia							0,18	0,08	
Mexic			-0,37	0,09					
Olanda									
Norvegia	0,01	0,00					0,38	0,08	
Polonia					-0,46	0,09	0,35	0,07	
Portugalia			-0,17	0,05	-0,19	0,06			
România			-0,28	0,07	-0,57	0,09	0,30	0,10	
Serbia			-0,21	0,07			0,16	0,06	
Singapore					-0,18	0,09			
Slovacia					-0,32	0,09			
Spain			-0,24	0,08	-0,31	0,10			
Suedia			-0,22	0,07					
Entități subnaționale									
Abu Dhabi (UAE)					-0,33	0,11	0,38	0,08	
Alberta (Canada)									
Anglia (UK)					-0,23	0,10			
Flandra (Belgia)							0,52	0,19	

Tabelul VIII.50: Relația dintre caracteristicile clasei și eficiența personală a profesorilor. Valorile semnificative ale pantei liniei de regresie în regresia liniară multiplă a eficienței personale în funcție de caracteristicile clasei în învățământul secundar inferior.

Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

	Satisfacția profesională							
	Depinde (din punct de vedere statistic) de:							
	mărimea clasei		Elevi cu rezultate școlare slabe		Elevi cu probleme comportamentale		Elevi supradotați	
	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)	β	(E.S.)
Australia			-0,32	0,11	-0,55	0,14	0,39	0,13
Brazilia			-0,53	0,08	-0,46	0,07	0,26	0,12
Bulgaria			-0,23	0,09	-0,52	0,10	0,59	0,11
Chile					-0,43	0,13	0,31	0,11
Croația			-0,29	0,08	-0,58	0,11	0,24	0,07
Republica Cehă			-0,22	0,08	-0,34	0,10		
Danemarca			-0,51	0,09	-0,73	0,17		
Estonia	-0,01	0,00	-0,37	0,09	-0,37	0,08	0,29	0,07
Finlanda			-0,20	0,08	-0,45	0,09	0,30	0,09
Franța			-0,33	0,08	-0,71	0,10	0,32	0,08
Islanda			-0,29	0,13			0,26	0,12
Israel					-0,52	0,08	0,23	0,11
Italia			-0,26	0,09	-0,35	0,08	0,27	0,08
Japonia			-0,35	0,07	-0,33	0,12	0,49	0,12
Coreea de Sud			-0,34	0,10	-0,48	0,13	0,43	0,11
Letonia	0,01	0,01			-0,35	0,08	0,36	0,08
Malaysia	-0,01	0,00			-0,32	0,08	0,25	0,07
Mexic			-0,20	0,08	-0,31	0,06	0,18	0,06
Olanda			-0,37	0,09				
Norvegia							0,30	0,15
Polonia					-0,52	0,09	0,41	0,08
Portugalia			-0,40	0,09	-0,41	0,08		
România			-0,41	0,09	-0,79	0,13	0,39	0,13
Serbia			-0,32	0,08	-0,54	0,10	0,28	0,07
Singapore			-0,27	0,08	-0,25	0,07		
Slovacia			-0,23	0,08	-0,20	0,09	0,16	0,07
Spain			-0,33	0,07	-0,65	0,10		
Suedia			-0,39	0,09	-0,29	0,13		
Entități subnaționale								
Abu Dhabi (UAE)					-0,99	0,16	0,53	0,16
Alberta (Canada)			-0,29	0,13	-0,35	0,13		
Anglia (UK)	-0,02	0,01			-0,63	0,14	0,56	0,13
Flandra (Belgia)			-0,30	0,08	-0,50	0,10		

Tabelul VIII.51: Relația dintre caracteristicile clasei și satisfacția profesională a cadrelor didactice. Valorile semnificative ale pantei liniei de regresie în regresia liniară multiplă a satisfacției profesionale în funcție de caracteristicile clasei în învățământul secundar inferior.
Sursa: OCDE, Baza de date TALIS 2013.

VIII.1 LISTA TABELELOR DIN TEXT

TABELUL I.1: ȚĂRI PARTICIPANTE LA TALIS 2013	4
TABELUL I.2: PRINCIPALELE ACTIVITĂȚI DIN CADRUL CELUI DE AL DOILEA CICLU TALIS	7
TABELUL I.3: VOLUMUL EȘANTIOANELOR PARTICIPANTE LA TALIS 2013 ÎN ROMÂNIA	8
TABELUL II.1: PROFILUL PROFESORULUI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA	10
TABELUL II.2: EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DIN ROMÂNIA, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL.....	12
TABELUL II.3:SITUAȚIA TIPULUI DE CONTRACT DE MUNCĂ AL PROFESORILOR DIN ROMÂNIA, COMPARATIV CU SITUAȚIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL	14
TABELUL II.4: PROFILUL ȘCOLILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMANIA, COMPARAT CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL	17
TABELUL II.5: PROPORȚIA DE PROFESORI CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII RESIMT LIPSA RESURSELOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL	18
TABELUL II.6: PROPORȚIA DE PROFESORI CARE PREDAU ÎN ȘCOLI AVÂND CARACTERISTICILE DESCRISE, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL	19
TABELUL II.7: PROPORȚIA DE PROFESORI CARE PREDAU ÎN ȘCOLI AVÂND CARACTERISTICILE DESCRISE, ÎN FUNCȚIE DE EXPERIENȚA PROFESIONALĂ, COMPARATIV CU MEDIA LA NIVEL INTERNAȚIONAL.....	19
TABELUL II.8: ATMOSFERA DIN ȘCOALĂ – FACTORI LEGAȚI DE ELEV. PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR, COMPORTAMENTELE PRECIZATE SE ÎNTÂLNESC CEL PUȚIN SĂPTĂMÂNAL.....	22
TABELUL II.9: PROCENTAJELE DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ, ÎN UNITATEA ȘCOLARĂ, SUNT VALABILE AFIRMAȚIILE PRECIZATE REFERITOARE LA RELAȚIILE PROFESOR-ELEV.....	23
TABELUL III.1: PROPORȚIA MEDIE, CALCULATĂ DIN TIMPUL TOTAL DE LUCRU, PE CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ 0 ALOCĂ FIECĂREIA DINTRE SARCINILE SPECIFICATE	26
TABELUL III.2: PROPORȚIA MEDIE A DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ, ÎN ULTIMELE 12 LUNI, S-AU ANGAJAT DES SAU FOARTE DES ÎN ACȚIUNILE SPECIFICATE	27
TABELUL III.3: PROCENTAJUL DIRECTORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT DISTRIBUIREA RESPONSABILITĂȚILOR PENTRU SARCINILE PRECIZATE CU ALTE PERSOANE SAU ORGANISME DIN ȘCOALĂ SAU DIN AFARA ACESTEIA.....	29
TABELUL III.4: PROFILUL DIRECTORULUI DE ȘCOALĂ DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA.....	30
TABELUL III.5: PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE PREGĂTIRE ÎN MANAGEMENT INCLUSĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ, LA FIECARE NIVEL INDICAT	31
TABELUL IV.1: SITUAȚIA ACCESULUI LA PROGRAME DE INTEGRARE ÎN MESERIA DE PROFESOR, ÎN MOMENTUL ADMINISTRĂRII STUDIULUI, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT	37
TABELUL IV.2: SITUAȚIA PARTICIPĂRII LA ACTIVITĂȚI DE INTEGRARE ÎN MESERIA DE PROFESOR PE DURATA PRIMULUI POST CA PROFESOR, CONFORM DECLARAȚIILOR PROFESORILOR	37
TABELUL IV.3: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ ACCESUL LA PROGRAME DE MENTORAT ESTE ASIGURAT PENTRU CATEGORIILE INDICATE.....	38
TABELUL IV.4: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT LA PROGRAME DE MENTORAT, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT	38
TABELUL IV.5: SITUAȚIA PARTICIPĂRII PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.....	40
TABELUL IV.6: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ ÎN ULTIMUL AN.	41
TABELUL IV.7: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT ÎN ULTIMUL AN LA TIPURILE DE ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ PRECIZATE.	42
TABELUL IV.8: NUMĂRUL MEDIU DE ZILE ALOCATE ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ PRECIZATE, DE CĂTRE PROFESORII CARE AU PARTICIPAT LA ACESTE ACTIVITĂȚI ÎN ULTIMUL AN.	42
TABELUL IV.9: PROCENTAJUL DE PROFESORI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU DECLARAT CĂ AU PRIMIT FORMELE DE SPRIJIN PRECIZATE PENTRU PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.	45

TABELUL IV.10: PROCENTAJUL DE PROFESORI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU RAPORTAT UN NIVEL RIDICAT AL NEVOII DE FORMARE ÎN DOMENIILE INDICATE.....	47
TABELUL IV.11: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ MOTIVELE PRECIZATE SUNT BARIERE CARE ÎI ÎMPIEDICĂ SĂ PARTICIPE LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.....	48
TABELUL V.1: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ PROFESORII NU AU FOST NICIODATĂ EVALUAȚI FORMAL (OFICIAL) DE PERSOANELE PRECIZATE	52
TABELUL V.2: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ EVALUAREA FORMALĂ (OFICIALĂ) ESTE UTILIZATĂ ȘI METODELE FOLOSITE	54
TABELUL V.3: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ REZULTATELE EVALUĂRII FORMALE (OFICIALE) SUNT UTILIZATE ÎN SCOPURILE PRECIZATE	54
TABELUL V.4: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK DE LA PERSOANELE SAU ORGANISMELE INDICATE.	55
TABELUL V.5: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK ÎN URMA ACTIVITĂȚILOR INDICATE.	56
TABELUL V.6: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ȘCOLILE GIMNAZIALE CARE AU DECLARAT CĂ AU PRIMIT FEEDBACK ÎN URMA ACTIVITĂȚILOR INDICATE DIN SURSELE PRECIZATE.	57
TABELUL V.7: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ FEEDBACKUL PRIMIT A AVUT EFECT PUTERNIC SAU MODERAT ASUPRA ASPECTELOR PRECIZATE.	58
TABELUL VI.1: COOPERAREA ÎNTRE PROFESORI.....	70
TABELUL VI.2: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU DECLARAT CĂ SUNT DE ACORD CU AFIRMAȚIILE.....	73
TABELUL VII.1: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ SIMT CĂ REUȘESC ÎN MARE MĂSURĂ SAU ÎNTR-O ANUMITĂ MĂSURĂ SĂ ÎNTREPRINDĂ ACȚIUNILE INDICATE.	78
TABELUL VIII.1: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR DUPĂ VÂRSTĂ ȘI SEX.....	94
TABELUL VIII.2: EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE	95
TABELUL VIII.3: TIPUL DE CONTRACT DE MUNCĂ PE BAZA CĂRUIA SUNT ANGAJAȚI PROFESORII.....	96
TABELUL VIII.4: ABSOLVIREA UNUI MODUL PSIHO-PEDAGOGIC ȘI ELEMENTELE INCLUSE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI FORMALE	97
TABELUL VIII.5: INFORMAȚII DESPRE MĂRIMEA ȘCOLII ȘI DIMENSIUNEA MEDIE A CLASEI	98
TABELUL VIII.6: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII RESIMT LIPSA RESURSELOR PRECIZATE	99
TABELUL VIII.7: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR ÎN ȘCOLI CU PROCENTAJ MARE SAU MIC DE ELEVI CU LIMBA MATERNĂ DIFERITĂ DE LIMBA DE PREDARE	100
TABELUL VIII.8: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR ÎN ȘCOLI CU PROCENTAJ MARE SAU MIC DE ELEVI CARE PROVIN DIN MEDII SOCIO-ECONOMICE DEZAVANTAJATE	101
TABELUL VIII.9 (PARTEA 3 DIN 3): DISTRIBUȚIA PROFESORILOR ÎN ȘCOLI, ÎN FUNCȚIE DE MĂRIMEA LOCALITĂȚII, EXPERIENȚA ȘI NIVELUL FORMĂRII INIȚIALE A PROFESORILOR.....	104
TABELUL VIII.10: ATMOSFERA DIN ȘCOALĂ – FACTORI LEGAȚI DE ELEV. PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE, CONFORM DECLARAȚIILOR DIRECTORILOR, COMPORTAMENTELE PRECIZATE SE ÎNTÂLNESC CEL PUȚIN SĂPTĂMÂNAL.	105
TABELUL VIII.11: RELAȚIILE PROFESOR – ELEV.	106
TABELUL VIII.12: DISTRIBUȚIA DIRECTORILOR ȘCOLILOR PE GRUPE DE VÂRSTĂ ȘI PROCENTAJUL DE FEMEI ÎN RÂNDUL DIRECTORILOR.....	107
TABELUL VIII.13: EDUCAȚIA FORMALĂ A DIRECTORILOR.....	108
TABELUL VIII.14: PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE PREGĂTIRE ÎN MANAGEMENT INCLUSĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ, LA FIECARE NIVEL INDICAT.	109
TABELUL VIII.15: PARTICIPAREA DIRECTORILOR LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ ÎN ULTIMELE 12 LUNI ANTERIOARE ADMINISTRĂRII CHESTIONARULUI.	110
TABELUL VIII.16: PROCENTAJUL DIRECTORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE AU DECLARAT CĂ SUNT DE ACORD CĂ OBSTACOLELE PRECIZATE ÎI ÎMPIEDICĂ SĂ PARTICIPE LA ACTIVITĂȚI DE FORMARE.	111
TABELUL VIII.17: PROPORȚIA MEDIE, CALCULATĂ DIN TIMPUL TOTAL DE LUCRU, PE CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ O ALOCĂ FIECĂREIA DINTRE SARCINILE SPECIFICATE	112
TABELUL VIII.18: PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ S-AU ANGAJAT DES SAU FOARTE DES ÎN ACTIVITĂȚILE SPECIFICATE, ÎN TIMPUL ULTIMELOR 12 LUNI CALENDARISTICE ANTERIOARE ADMINISTRĂRII STUDIULUI.	113
TABELUL VIII.19 (PARTEA 2/2): PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT PARTAJAREA RESPONSABILITĂȚILOR PENTRU SARCINILE PRECIZATE CU ALTE PERSOANE SAU ORGANISME DIN ȘCOALĂ SAU DIN AFARA ACESTEIA.	115
TABELUL VIII.20: VECHIMEA ÎN FUNCȚIA DE DIRECTOR.	116
TABELUL VIII.21: SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A DIRECTORILOR. SUNT INDICATE PROCENTAJELE DIRECTORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE SUNT DE ACORD CU AFIRMAȚIILE.	117
TABELUL VIII.22: ACCESUL ȘI PARTICIPAREA LA PROGRAMELE DE INTEGRARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR.	118
TABELUL VIII.23: ACCESUL ȘI PARTICIPAREA LA PROGRAMELE DE MENTORAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR.	119

TABELUL VIII.24: PROCENTAJUL PROFESORILOR ÎNDRUMAȚI DE UN MENTOR, ÎN FUNCȚIE DE CARACTERISTICILE MENȚIONATE	120
TABELUL VIII.25: PROCENTAJUL PROFESORILOR MENTORI, ÎN FUNCȚIE DE CARACTERISTICILE MENȚIONATE.....	121
TABELUL VIII.26: PARTICIPAREA PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR LA ACTIVITĂȚI DE PERFECTIONARE ȘI ANGAJAMENTUL FINANCIAR DIN PARTEA ACESTORA.	122
TABELUL VIII.27: PROCENTAJUL PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PARTICIPAT ÎN ULTIMUL AN LA TIPURILE DE ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ PRECIZATE.	123
TABELUL VIII.28 (PARTEA 3/3): CONȚINUTUL ȘI IMPACTUL POZITIV AL ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.....	126
TABELUL VIII.29: SUPTORUL FINANCIAR SAU NEFINANCIAR PRIMIT DE PROFESORI PENTRU PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.	127
TABELUL VIII.30 (PARTEA 2/2): PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ RESIMT NEVOIA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE ÎN DOMENIILE INDICATE.....	129
TABELUL VIII.31: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ MOTIVELE PRECIZATE SUNT BARIERE CARE ÎI ÎMPIEDICĂ SĂ PARTICIPE LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.....	130
TABELUL VIII.32: METODELE DE APRECIERE FORMALĂ (OFICIALĂ) A ACTIVITĂȚII PROFESORILOR	131
TABELUL VIII.33: EFECTELE EVALUĂRII FORMALĂ (OFICIALE) A ACTIVITĂȚII PROFESORILOR.....	132
TABELUL VIII.34: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK DIN SURSELE INDICATE.....	133
TABELUL VIII.35: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK ÎN URMA ACTIVITĂȚILOR INDICATE.	134
TABELUL VIII.36 (PARTEA 2/2): PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU PRIMIT FEEDBACK ÎN URMA ACTIVITĂȚILOR INDICATE.....	136
TABELUL VIII.37 (PARTEA 2/2): PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ FEEDBACKUL PRIMIT A AVUT EFECT PUTERNIC SAU MODERAT ASUPRA ASPECTELOR PRECIZATE.	138
TABELUL VIII.38: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ SUNT DE ACORD CU AFIRMAȚIILE PRECIZATE REFERITOARE LA SISTEMUL DE EVALUARE ȘI FEEDBACK DIN ȘCOALA LOR.	139
TABELUL VIII.39: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ FOLOSESC PRACTICILE DE PREDARE PRECIZATE FRECVENT SAU ÎN APROAPE TOATE LECȚIILE.	140
TABELUL VIII.40: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE AU DECLARAT CĂ FOLOSESC METODELE DE EVALUARE PRECIZATE FRECVENT SAU ÎN APROAPE TOATE LECȚIILE.	141
TABELUL VIII.41 (PARTEA 2/2): NUMĂRUL MEDIU DE ORE DE 60 MINUTE PE CARE PROFESORII AU DECLARAT CĂ LE ALOCĂ, ÎN TIMPUL UNEI SĂPTĂMĂNI DE LUCRU, ACTIVITĂȚILOR PRECIZATE.	143
TABELUL VIII.42:RELAȚIA DINTRE CONVINGERILE CONSTRUCTIVISTE ALE PROFESORULUI ȘI METODELE DE PREDARE FOLOSITE. REZULTATELE SEMNIFICATIVE STATISTIC ALE REGRESIEI LINIARE MULTIPLE A VALORII CE CARACTERIZEAZĂ CONVINGERILE CONSTRUCTIVISTE ALE PROFESORULUI PE BAZA PREDICTORILOR INDICAȚI	144
TABELUL VIII.43:RELAȚIA DINTRE COLABORAREA PROFESIONALĂ DINTRE PROFESORI ȘI ACTIVITĂȚILE DE FORMARE PROFESIONALĂ URMATE. REZULTATELE SEMNIFICATIVE STATISTIC ALE REGRESIEI LINIARE MULTIPLE A VALORII CE CARACTERIZEAZĂ INDICELE COLABORĂRII PROFESIONALE PE BAZA PREDICTORILOR INDICAȚI.....	145
TABELUL VIII.44: RELAȚIA DINTRE INDICELE CARE CARACTERIZEAZĂ SCHIMBUL ȘI COORDONAREA ÎNTRE PROFESORI ȘI ACTIVITĂȚILE DE FORMARE PROFESIONALĂ URMATE. REZULTATELE SEMNIFICATIVE STATISTIC ALE REGRESIEI LINIARE MULTIPLE A VALORII CE CARACTERIZEAZĂ INDICELE SCHIMBULUI ȘI COORDONĂRII ÎNTRE PROFESORI PE BAZA PREDICTORILOR INDICAȚI	146
TABELUL VIII.45:PROPORȚIA MEDIE A TIMPULUI PE CARE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR AU DECLARAT CĂ O ALOCĂ, ÎNTR-O ORĂ DE CURS, FIECĂREIA DINTRE ACTIVITĂȚILE SPECIFICATE.....	147
TABELUL VIII.46:DISCIPLINA ÎN CLASĂ. PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE SUNT DE ACORD CU AFIRMAȚIILE REFERITOARE LA DISCIPLINA DIN CLASĂ.	148
TABELUL VIII.47:CORELAȚIA DINTRE DISCIPLINA ÎN CLASĂ ȘI PROPORȚIA DIN DURATA OREI DE CURS CARE ESTE ALOCATĂ PROCESULUI EFECTIV DE PREDARE – ÎNVĂȚARE.	149
TABELUL VIII.48 (PARTEA 2/2): EFICIENȚA PERSONALĂ A PROFESORILOR. PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ SIMT CĂ REUȘESC ÎN MARE MĂSURĂ SAU ÎNTR-O ANUMITĂ MĂSURĂ SĂ ÎNTEPRINDĂ ACȚIUNILE INDICATE.	151
TABELUL VIII.49 (PARTEA 2/2): SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR. PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ SUNT DE ACORD CU AFIRMAȚIILE PRECIZATE.	153
TABELUL VIII.50: RELAȚIA DINTRE CARACTERISTICILE CLASEI ȘI EFICIENȚA PERSONALĂ A PROFESORILOR. VALORILE SEMNIFICATIVE ALE PANTEI LINIEI DE REGRESIE ÎN REGRESIA LINIARĂ MULTIPLĂ A EFICIENȚEI PERSONALE ÎN FUNCȚIE DE CARACTERISTICILE CLASEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR.	154
TABELUL VIII.51: RELAȚIA DINTRE CARACTERISTICILE CLASEI ȘI SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE. VALORILE SEMNIFICATIVE ALE PANTEI LINIEI DE REGRESIE ÎN REGRESIA LINIARĂ MULTIPLĂ A SATISFAȚIEI PROFESIONALE ÎN FUNCȚIE DE CARACTERISTICILE CLASEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR.	155

VIII.2 LISTA FIGURILOR DIN TEXT

FIGURA II.1: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR DUPĂ VÂRSTĂ ȘI SEX.....	11
FIGURA II.2: DISTRIBUȚIA PROFESORILOR DUPĂ VÂRSTĂ, PE GRUPE DE DISCIPLINE PREDATE, ÎN ROMÂNIA (RO) ȘI LA NIVEL INTERNAȚIONAL (INT)	12
FIGURA II.3: PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE, DIN PUNCTUL DE VEDERE AL CONȚINUTULUI DISCIPLINEI PREDATE, SE SIMT FOARTE BINE, BINE, FOARTE PUȚIN SAU DELOC PREGĂTIȚI.....	15
FIGURA II.4: PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL CARE, DIN PUNCTUL DE VEDERE AL PEDAGOGIEI DISCIPLINEI PREDATE, SE SIMT FOARTE BINE, BINE, FOARTE PUȚIN SAU DELOC PREGĂTIȚI.....	15
FIGURA II.5: DIFERENȚA DINTRE PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE LUCREAZĂ ÎN ȘCOLI CU MAI MULT DE 30% DINTRE ELEVI PROVENIȚI DIN MEDII SOCIO-ECONOMICE DEFAVORIZATE ȘI PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE LUCREAZĂ ÎN ȘCOLI CU MAI PUȚIN DE 30% DINTRE ELEVI PROVENIȚI DIN MEDII SOCIO-ECONOMICE DEFAVORIZATE	20
FIGURA II.6: DIFERENȚA DINTRE PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE LUCREAZĂ ÎN ȘCOLI ÎN CARE MAI MULT DE 10% DINTRE ELEVI AU LIMBA MATERNĂ DIFERITĂ DE LIMBA DE PREDARE ȘI PROCENTAJUL PROFESORILOR CU EXPERIENȚĂ LA CATEDRĂ MAI MARE DE 5 ANI CARE PREDAU ÎN CELELALTE ȘCOLI.....	20
FIGURA III.1: PROPORȚIA MEDIE, CALCULATĂ DIN TIMPUL TOTAL DE LUCRU, PE CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ O ALOCĂ FIECĂREIA DINTRE SARCINILE SPECIFICATE	26
FIGURA III.2: PROCENTAJUL DIRECTORILOR CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE PREGĂTIRE ÎN MANAGEMENT INCLUSĂ ÎN EDUCAȚIA FORMALĂ, LA FIECARE NIVEL INDICAT	32
FIGURA IV.1: STRUCTURA DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ANALIZATĂ ÎN CADRUL STUDIULUI TALIS	35
FIGURA IV.2: DISPONIBILITATEA PROGRAMELOR DE MENTORAT ȘI PARTICIPAREA LA ACESTE PROGRAME	39
FIGURA IV.3: RATELE DE PARTICIPARE ȘI COSTURILE PROPRII DECLARATE PENTRU ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ LA CARE AU PARTICIPAT CADRELE DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR ÎN ULTIMELE 12 LUNI ANTERIOARE DESFĂȘURĂRII STUDIULUI	41
FIGURA IV.4: PERCENTILELE DISTRIBUȚIEI PROFESORILOR CARE AU RAPORTAT CĂ AU PARTICIPAT ÎN ULTIMELE 12 LUNI LA CURSURI ȘI ATELIERE, ÎN FUNCȚIE DE DURATA ACESTORA.	43
FIGURA IV.5: CONȚINUTUL ȘI IMPACTUL POZITIV AL ACTIVITĂȚILOR DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ URMATE DE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR DIN ROMÂNIA.	44
FIGURA IV.6: PROCENTAJUL CADRELOR DIDACTICE CARE AU DECLARAT CĂ AU BENEFICIAT DE DIFERITE FORME DE SPRIJIN PENTRU PARTICIPAREA LA ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PROFESIONALĂ.....	46
FIGURA V.1: PROCENTAJELE PROFESORILOR CARE PREDAU ÎN ȘCOLI ÎN CARE DIRECTORII AU DECLARAT CĂ PROFESORII NU AU FOST NICIODATĂ EVALUAȚI FORMAL (OFICIAL) DE PERSOANELE PRECIZATE.	53
FIGURA V.2: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ AU PRIMIT FEEDBACK PRIN NUMĂRUL PRECIZAT DE METODE.	57
FIGURA V.3: PROCENTAJELE PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE AU DECLARAT CĂ FEEDBACKUL PRIMIT ARE EFECT ASUPRA METODELOR INDICATE.....	59
FIGURA V.4: IMPACTUL SISTEMULUI DE EVALUARE ȘI FEEDBACK ASUPRA ACTIVITĂȚII DIN ȘCOALĂ.....	60
FIGURA VI.1 PROCENTAJELE DE PROFESORI DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA CARE AU DECLARAT CĂ FOLOSESC PRACTICILE DE PREDARE SPECIFICATE.....	63
FIGURA VI.2: UTILIZAREA METODELOR ACTIVE ÎN ȚĂRILE PARTICIPANTE LA TALIS 2013	64
FIGURA VI.3: FOLOSIREA METODELOR DE EVALUARE DE CĂTRE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA.	67
FIGURA VI.4: NUMĂRUL MEDIU DE ORE DE 60 MINUTE ALOCAT DIVERSELOR SARCINI, ÎN TIMPUL UNEI SĂPTĂMÂNI, DE CĂTRE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL	68
FIGURA VI.5: DISTRIBUȚIA VARIANȚEI CELOR DOI INDICI CARE CARACTERIZEAZĂ COOPERAREA ÎNTRE PROFESORI, ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR, DATORATĂ INFLUENȚEI FACTORILOR DE LA NIVELUL PRECIZAT	72
FIGURA VI.6: PROPORȚIA MEDIE A TIMPULUI PE CARE PROFESORII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR O ALOCĂ ÎNTR-O ORĂ ACTIVITĂȚILOR PRECIZATE	73
FIGURA VI.7: DISTRIBUȚIA VARIANȚEI INDICELUI CARE CARACTERIZEAZĂ DISCIPLINA DIN CLASĂ, DATORATĂ INFLUENȚEI FACTORILOR DE LA NIVELUL PRECIZAT	74
FIGURA VII.1: SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR. PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE ȘI-AU EXPRIMAT OPINIA REFERITOARE LA AFIRMAȚIILE PRECIZATE.	79

FIGURA VII.2: SATISFAȚIA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR. PROCENTAJUL PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR INFERIOR CARE ȘI-AU EXPRIMAT OPINIA REFERITOARE LA AFIRMAȚIILE PRECIZATE.	80
FIGURA VII.3: PĂREREA PROFESORILOR DESPRE AFIRMAȚIA CĂ SOCIETATEA APRECIAZĂ MESERIA DE PROFESOR.	81
FIGURA VII.4: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL EFICIENȚEI PERSONALE ȘI EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR INFERIOR.	82
FIGURA VII.5: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL SATISFAȚIEI PROFESIONALE ȘI EXPERIENȚA PROFESIONALĂ A PROFESORILOR DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR INFERIOR.	83
FIGURA VII.6: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL SATISFAȚIEI PROFESIONALE ȘI STRUCTURA CLASEI.	84
FIGURA VII.7: INFLUENȚA STRUCTURII CLASEI ASUPRA ATITUDINILOR ȘI RELAȚIILOR CADRELOR DIDACTICE.....	86
FIGURA VII.8: INFLUENȚA STRUCTURII CLASEI ASUPRA ATITUDINILOR, CONVINGERILOR ȘI METODELOR CADRELOR DIDACTICE.	88
FIGURA VII.9: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL EFICIENȚEI PERSONALE ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ.....	89
FIGURA VII.10: LEGĂTURA DINTRE NIVELUL SATISFAȚIEI PROFESIONALE ȘI COLABORAREA PROFESIONALĂ.	90

