Komisja Europejska

Zawód nauczyciela w Europie:

polityka, praktyka i odbiór społeczny

Raport Eurydice

Edukacja i Szkolenia

Komisja Europejska

Zawód nauczyciela w Europie:

polityka, praktyka i odbiór społeczny

Raport Eurydice

Edukacja i Szkolenia

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2015 roku (tytuł oryginału ***The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies***) przez:

EACEA, Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unit A7)
B-1049 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:
Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. (Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

PDF ISBN 978-92-9492-153-6 doi: 10.2797/425821 EC-01-15-389-PL-N

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem, że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice," po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Warszawa 2016

ISBN 978-83-65591-05-0 (pdf)
ISBN 978-83-65591-06-7 (wersja papierowa)

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

PRZEDMOWA

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w życiu uczniów, wskazują im cele i kształtują postrzeganie świata. Dlatego „Edukacja i szkolenia 2020", europejska strategia w dziedzinie edukacji i szkoleń kładzie szczególny nacisk na rolę nauczycieli – od etapu rekrutacji, kształcenia i doskonalenia zawodowego, po możliwości awansu zawodowego.

Inwestycja w nauczycieli ma decydujące znaczenie, co podkreślono w Konkluzjach Rady w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli z maja 2014 r., w którym to dokumencie Ministrowie uzgodnili, że państwa członkowskie powinny podnosić jakość zawodu nauczyciela oraz zwiększać jego atrakcyjność i prestiż. Oznacza to, że muszą one starannie dobierać i zatrudniać nauczycieli, zapewniać im skuteczne kształcenie, zapobiegać porzucaniu zawodu, wspierać młodych nauczycieli oraz zapewniać im stałe możliwości podnoszenia umiejętności i kompetencji, również tych związanych z nowymi technologiami.

Z przyjemnością polecam nową publikację Eurydice, w której przedstawiono dowody na to, że środowisko wywiera wpływ na pracę nauczycieli oraz że różne warunki kształtują ich poglądy i determinują działania. Po raz pierwszy w raporcie Eurydice przedstawiono informacje jakościowe zebrane za pośrednictwem sieci Eurydice, w połączeniu z obszernymi danymi ilościowymi zebranymi w ramach Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się (TALIS), zrealizowanego przez OECD, oraz danymi Eurostatu. Z tego powodu niniejsza publikacja będzie stanowić cenny wkład w opracowywanie polityk pomocnych w rozwiązywaniu wyzwań współczesnej oświaty.

Edukacja przekazuje ważne wartości, takie jak wolność, swoboda wyrażania własnych poglądów i tolerancja, a także ma wkład w rozwój aktywnego obywatelstwa, spójności i integracji społecznej. Systemy edukacji w całej Europie podlegają zmianom strukturalnym, które są silniej widoczne w obliczu kryzysu gospodarczego i objawiają się nadmierną fragmentacją, niedoinwestowaniem, brakami kadrowymi nauczycieli, w sytuacji gdy rozwój technologii wymaga opracowania nowych modeli uczenia się. Wyzwania te powinny nas inspirować do wprowadzania innowacji i reformowania systemów edukacji i szkoleń, tak aby dostosować je do oczekiwań i potrzeb społecznych. W czasach przemian, edukacja stanowi ważny czynnik o długofalowym działaniu.

Zachęcam osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki, badaczy, nauczycieli oraz kadrę kształcącą nauczycieli do zapoznania się z treścią raportu pod kątem wykorzystania go w procesie analizy systemów, tworzenia polityki i projektowania usług. Jestem przekonany, że niniejsza publikacja może przyczynić się do zwiększania naszych wspólnych wysiłków na rzecz zapewnienia uczniom w całej Europie wartościowej edukacji.

Tibor Navracsics

Komisarz ds. edukacji, kultury, młodzieży i sportu

SPIS TREŚCI

Przedmowa 3

Spis treści 5

Spis rysunków 6

Streszczenie 9

Wstęp 15

Rozdział 1: Dane demograficzne i warunki pracy 19

1.1. Dane demograficzne 19

1.2. Warunki pracy 21

Rozdział 2: Kształcenie nauczycieli i integracja zawodowa 31

2.1. Kształcenie nauczycieli 32

2.2. Integracja zawodowa 42

Rozdział 3: Doskonalenie zawodowe nauczycieli 55

3.1. Zapotrzebowanie 55

3.2. Uczestnictwo 66

3.3. Harmonizacja uczestnictwa i potrzeb 71

3.4. Czynniki sprzyjające i bariery 75

Rozdział 4: Mobilność międzynarodowa 85

4.1. Uczestnictwo i wiek 86

4.2. Etap kariery zawodowej, na którym nauczyciele podejmują mobilność 87

4.3. Wpływ nauczanych przedmiotów 88

4.4. Cele międzynarodowej mobilności nauczycieli 90

4.5. Programy finansowania 92

4.6. Względny wpływ niektórych czynników 95

Rozdział 5: Atrakcyjność zawodu nauczyciela 101

5.1. Monitorowanie kadry nauczycielskiej w kategoriach podaży i popytu 102

5.2. Zawód nauczyciela w odbiorze samych nauczycieli i społeczeństwa 103

5.3. Poprawa wizerunku zawodu nauczyciela 106

Glosarlusz 119

Klasyfikacje 120

Definicje 122

Objaśnienia statystyczne 125

Bibliografia 129

Podziękowania 131

SPIS RYSUNKÓW

Rozdział 1: Dane demograficzne i warunki pracy 19

Rysunek 1.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) z podziałem na płeć, 2013 19

Rysunek 1.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) z podziałem na grupy wiekowe mężczyzn i kobiet, na poziomie UE, 2013 20

Rysunek 1.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) z podziałem na grupy wiekowe, 2013 21

Rysunek 1.4: Odsetek nauczycieli zatrudnionych w publicznych i prywatnych szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 22

Rysunek 1.5: Status zatrudnienia nauczycieli publicznych ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 23

Rysunek 1.6: Komponenty oficjalnej definicji wymiaru czasu pracy nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z centralnymi regulacjami prawnymi, 2013/14 24

Rysunek 1.7: Oficjalne definicje i wymiar tygodniowego czasu pracy (w godzinach) nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z centralnymi regulacjami prawnymi, 2013/14 25

Rysunek 1.8: Minimalne i maksymalne zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia, zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), jako procent PKB na mieszkańca, 2013/14 27

Rysunek 1.9: Wiek emerytalny nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi na poziomie centralnym, 2013/14 28

Rozdział 2: Kształcenie nauczycieli i integracja zawodowa 31

Rysunek 2.1: Minimalny poziom i łączny czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) oraz minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego (w tym praktyk szkolnych), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 33

Rysunek 2.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy ukończyli wstępne kształcenie, 2013 38

Rysunek 2.3: Odsetek nauczycieli w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy ukończyli wstępne kształcenie obejmujące treści nauczania, pedagogikę i praktykę, 2013 39

Rysunek 2.4: Poczucie przygotowania do pracy wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) w odniesieniu do treści nauczania oraz teorii i praktyki nauczania, w zależności od tego, czy ukończyli program kształcenia czy też nie, poziom UE, 2013 41

Rysunek 2.6: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) ze stażem pracy nieprzekraczającym pięciu lat, którzy uczestniczyli w formalnych programach staży w momencie wejścia do zawodu, 2013 45

Rysunek 2.7: Wartość predykcyjna niektórych wybranych czynników dla uczestnictwa nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w stażach w momencie wejścia do zawodu, 2013 46

Rysunek 2.8: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy mają dostęp do określonych rodzajów działań w ramach staży, na podstawie informacji przekazanych przez dyrektorów szkół, 2013 47

Rysunek 2.9: Mentoring dla wykwalifikowanych początkujących nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 48

Rysunek 2.10: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy posiadają obecnie mentora, z podziałem na grupy wiekowe, 2013 50

Rysunek 2.11: Wartość predykcyjna niektórych wybranych czynników dotyczących posiadania mentora przez nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 51

Rysunek 2.12: Wartość predykcyjna niektórych wybranych czynników dotyczących mianowania na mentorów nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 53

Rozdział 3: Doskonalenie zawodowe nauczycieli 55

Rysunek 3.1: Skala ogólnych potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego na podstawie deklaracji nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 56

Rysunek 3.2: Skala ogólnych potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego na podstawie deklaracji nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), z podziałem na grupy wiekowe, 2013 57

Rysunek 3.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego w odniesieniu do 14 obszarów, na poziomie UE, 2013 58

Rysunek 3.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego w odniesieniu do 14 obszarów, z podziałem na grupy wiekowe, na poziomie UE, 2013 59

Rysunek 3.5: Obszary wykazujące największe różnice między odsetkami nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego, a odsetkami spodziewanymi, 2013 61

Rysunek 3.6: Podmioty ustalające potrzeby związane z doskonaleniem zawodowym i plany szkoleniowe dla nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 62

Rysunek 3.7: Status na szczeblu szkolnym planów doskonalenia zawodowego nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 64

Rysunek 3.8: Wskaźniki stosowane do analizy uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, 2013 66

Rysunek 3.9: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uczestniczyli w różnych formach doskonalenia zawodowego w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie, na poziomie UE, 2013 67

Rysunek 3.10: Uczestnictwo nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) obliczone w odniesieniu do średniej liczby obszarów objętych szkoleniami doskonalenia zawodowego i średniej liczby dni poświęconych na te szkolenia w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie, 2013 68

Rysunek 3.11: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 70

Rysunek 3.12: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) deklarujących, że kursy doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie obejmowały określone obszary oraz odsetek nauczycieli wyrażających umiarkowane i wysokie zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe w tych obszarach, na poziomie UE, 2013 73

Rysunek 3.13: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie nie zrealizowali kursów doskonalenia zawodowego obejmujących tematy, co do których wyrazili umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb, na poziomie UE, 2013 74

Rysunek 3.14: Zachęty dla nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2) do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 76

Rysunek 3.15: Środki wsparcia dla nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2) na pokrycie kosztów doskonalenia zawodowego, zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14 78

Rysunek 3.16: Predykcyjna wartość płci przy określaniu oddziaływania barier na uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 81

Rysunek 3.17: Predykcyjna wartość stażu pracy przy określaniu oddziaływania barier na uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 82

Rysunek 3.18: Predykcyjna wartość statusu zatrudnienia przy określaniu oddziaływania barier na uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 83

Rozdział 4: Mobilność międzynarodowa 85

Rysunek 4.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, 2013 86

Rysunek 4.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie (lub na obu etapach), 2013 87

Rysunek 4.3: Średnie wieku nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie, 2013 88

Rysunek 4.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, według nauczanego przedmiotu, 2013 89

Rysunek 4.5: Odsetek mobilnych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) według powodu wyjazdu za granicę w celach zawodowych, 2013 91

Rysunek 4.6: Krajowe programy międzynarodowej mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) realizowane na poziomie centralnym, 2013/14 92

Rysunek 4.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych dzięki uczestnictwu w programie mobilności, 2013 94

Rysunek 4.8: Główne czynniki predykcyjne międzynarodowej mobilności w celach zawodowych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 96

Rysunek 4.9: Podział nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w UE, na podstawie trzech kryteriów: mobilności międzynarodowej, bycia nauczycielem nowożytnego języka obcego i płci, 2013 97

Rysunek 4.10: Przegląd wartości predykcyjnej 11 wybranych czynników dla mobilności międzynarodowej w celach zawodowych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013 98

Rozdział 5: Atrakcyjność zawodu nauczyciela 101

Rysunek 5.1: Środki mające na celu monitorowanie równowagi pomiędzy zapotrzebowaniem na a podażą nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013/2014 102

Rysunek 5.2: Krajowe badania prowadzone od 2010 r. dot. postrzegania zawodu przez samych nauczycieli i odbioru społecznego zawodu nauczyciela, 2013/2014 105

Rysunek 5.3: Krajowe lub regionalne kampanie mające na celu pozyskanie nowych kandydatów do zawodu nauczyciela, 2013/2014 107

Rysunek 5.4: Uprawnienia do prowadzenia ewaluacji nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi na poziomie centralnym, 2013/14 109

Rysunek 5.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy są zadowoleni z pracy i ze szkoły, w której pracują, w odniesieniu do postrzeganych skutków ewaluacji (informacji zwrotnych), na poziomie UE, 2013. 111

Rysunek 5.6: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uważają, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, w odniesieniu do postrzeganych skutków ewaluacji (informacji zwrotnych), na poziomie UE, 2013. 112

Rysunek 5.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy są zadowoleni z pracy i ze szkoły, w której pracują, w odniesieniu do praktyk współpracy, na poziomie UE, 2013. 113

Rysunek 5.8: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uważają, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, w odniesieniu do praktyk współpracy, na poziomie UE, 2013. 114

Rysunek 5.9: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy są zadowoleni z pracy i ze szkoły, w której pracują, w odniesieniu do postrzegania przez nich relacji, jakie mają z uczniami, na poziomie UE, 2013. 115

Rysunek 5.10: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uważają, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, w odniesieniu do ich opinii nt. relacji nauczycieli z uczniami, na poziomie UE, 2013. 116

Rysunek 5.11: Związek pomiędzy relatywnym wzrostem zasadniczego wynagrodzenia nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), liczbą przepracowanych lat wymaganych do uzyskania maksymalnego poziomu wynagrodzenia przez nauczycieli, a ich postrzeganiem odbioru społecznego zawodu, 2013/14. 117

STRESZCZENIE

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie dydaktycznym w szkole. Potrzeba zoptymalizowania ich wkładu w nauczanie została potwierdzona na poziomie europejskim w formie priorytetu polityki. Zarówno Komisja Europejska, jak i Rada Unii Europejskiej podkreślały potrzebę poprawy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz zwiększenia atrakcyjności tego zawodu. Informacje dotyczące skutecznych działań i polityk, czyli takich, które mogą pomyślnie sprostać przyszłym wyzwaniom są niezbędne w celu zwiększenia skuteczności, efektywności i znaczenia systemów edukacji w Europie.

Niniejszy raport koncentruje się na blisko dwumilionowej grupie nauczycieli zatrudnionych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) oraz na systemach edukacji w Europie. Przeprowadzono tu analizę zależności między oficjalnymi zapisami regulującymi zawód nauczyciela a praktycznym wymiarem wykonywania tego zawodu i jego odbiorem społecznym. Raport zasadza się na wtórnej analizie danych z Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się (TALIS, 2013 r.), jak również na danych Eurydice i Eurostatu/UOE. Przedstawiono tu ilościowe i jakościowe informacje z bardzo różnych źródeł, jak również dane faktograficzne, opinie nauczycieli oraz treści dokumentów i regulacji prawnych w zakresie edukacji.

W raporcie dokonano analizy pięciu obszarów o podstawowym znaczeniu dla polityki. Te obszary to: (1) dane demograficzne i warunki pracy; (2) kształcenie nauczycieli i integracja zawodowa; (3) doskonalenie zawodowe; (4) mobilność międzynarodowa oraz (5) atrakcyjność zawodu nauczyciela.

Dane demograficzne i warunki pracy

W zawodzie nauczyciela pracują głównie kobiety, mężczyźni stanowią mniej niż jedną trzecią nauczycieli. Ta dysproporcja płci znajduje się w kręgu zainteresowania osób odpowiedzialnych za tworzenie polityki, a obecny rozkład nauczycieli według wieku sugeruje, że w krótkim czasie liczba mężczyzn w zawodzie będzie dalej malała. Nawet w tych krajach, w których proporcje mężczyzn i kobiet nauczycieli są wyrównane, obecnie mniej mężczyzn niż poprzednio podejmuje pracę w zawodzie.

W Europie tylko jedna trzecia nauczycieli nie przekroczyła wieku 40 lat. W niektórych systemach edukacji niska liczba młodych, w połączeniu z przechodzeniem na emeryturę starszych nauczycieli, może prowadzić do poważnych braków kadrowych.

W dużej mierze sektor publiczny, z niewieloma wyjątkami, zapewnia kształcenie na poziomie szkoły średniej I stopnia. Niemniej jednak, pod względem umów o pracę, czasu pracy, wynagrodzenia i wieku emerytalnego, warunki pracy mogą różnić się znacznie na poziomie Europy. Natomiast jeśli chodzi o przechodzenie na emeryturę, w wielu systemach edukacji podejmowane są starania, aby opóźnić wiek, w którym nauczyciele uzyskują prawo do pełnej emerytury.

Kształcenie nauczycieli

Na etapie kształcenia nauczycieli, niemal w połowie krajów studenci mogą wybrać pomiędzy modelem równoległym, który uwzględnia jednoczesne studia w obszarze planowanego przedmiotu nauczania i przygotowanie pedagogiczne, a etapowym kształceniem, w ramach którego przygotowanie pedagogiczne następuje po ukończeniu studiów poświęconych nauczanemu przedmiotowi. W 15 krajach europejskich wymagany minimalny poziom kwalifikacji nauczycieli to dyplom licencjata, podczas gdy w 17 krajach wymagany jest co najmniej dyplom magistra. Minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli wynosi zazwyczaj od czterech do sześciu lat.

Poza wiedzą w zakresie nauczanego przedmiotu, przyszli nauczyciele muszą nabyć umiejętności zawodowe. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje zarówno studia teoretyczne (w tym psychologię i pedagogikę), jak i praktyki w szkołach, które mogą obejmować obserwacje doświadczonych nauczycieli i nauczanie w klasie. W większości krajów określono minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego, które średnio równa się sześćdziesięciu punktom ECTS, co

odpowiada rocznym studiom dziennym. W dziewięciu krajach, głównie w ramach etapowego modelu kształcenia nauczycieli, minimalny zakres przygotowania pedagogicznego leży w gestii instytucji kształcących. Zgodnie z przepisami na poziomie centralnym, praktyki w szkole, które stanowią część przygotowania pedagogicznego, odpowiadają średnio 25 punktom ECTS, choć również w tym względzie instytucje mogą mieć pewną swobodę w zakresie doboru szkoleń w ramach przygotowania pedagogicznego.

W całej Unii Europejskiej 91,2% nauczycieli pracujących we wszystkich sektorach (publiczny, prywatny zależny od rządu i niezależny prywatny) ukończyło formalny program kształcenia. Ten wysoki procent maskuje duże różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, lecz na poziomie Europy odsetki nauczycieli, którzy ukończyli program kształcenia różnią się bardzo nieznacznie w poszczególnych grupach wiekowych.

Aby przyszli nauczyciele byli możliwie najlepiej przygotowani do wykonywania zawodu, w badaniu TALIS założono, że kształcenie nauczycieli powinno obejmować trzy kluczowe komponenty, a mianowicie: dobrą znajomość przedmiotu(-ów), którego(-ych) będą uczyć, pedagogikę (w tym umiejętności dydaktyczne i wspieranie uczniów w procesie nauki) oraz doświadczenie praktyczne w nauczaniu w klasie, dzięki któremu przyszli nauczyciele poradzą sobie z codziennymi wyzwaniami pedagogicznymi i będą mogli zarządzać klasą w różnych sytuacjach. Spośród nauczycieli w UE, którzy ukończyli program kształcenia, 80% stwierdziło, że ich kształcenie uwzględniało wszystkie powyższe komponenty. W niemal trzech czwartych europejskich systemów edukacji uwzględnionych w badaniu TALIS 2013, odsetek ten był jeszcze wyższy.

Odsetek nauczycieli w Unii Europejskiej, którzy czują się bardzo dobrze przygotowani do pracy we wszystkich trzech obszarach po ukończeniu programu kształcenia jest wyższy niż procent nauczycieli, którzy go nie ukończyli. Dogłębna znajomość treści przedmiotowych nie wydaje się być istotnym problemem. Natomiast wyniki badań wskazują, że zarówno teoria, jak i praktyka nauczania powinny być uwzględnione w kształceniu nauczycieli tam, gdzie jeszcze nie są. Wysoka jakość przygotowania pedagogicznego powinna stanowić priorytet w każdym systemie kształcenia nauczycieli.

Integracja zawodowa

Pierwsze lata w zawodzie to kluczowy etap. Podczas stażu wykwalifikowani początkujący nauczyciele wykonują wszystkie lub większość obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. W niemal dwóch trzecich krajów objętych badaniem wykwalifikowani początkujący nauczyciele pracujący w sektorze publicznym mają dostęp do zorganizowanego stażu, który zwykle trwa jeden rok szkolny. Staż jest najczęściej obowiązkowy, chociaż w kilku systemach edukacji jest jedynie zalecany. W niektórych krajach etap stażu ogranicza się do mentoringu. Prawie 60% nauczycieli w Unii Europejskiej ze stażem pracy krótszym niż pięć lat potwierdziło swoje uczestnictwo w formalnym programie stażu w momencie wejścia do zawodu.

Kilka czynników rozpatrywano łącznie w celu określenia tych o największej wartości predykcyjnej dla uczestnictwa w stażu. Wydaje się być bardziej prawdopodobnym, że nauczyciele w wieku poniżej 40 lat brali udział w stażu. Ten czynnik predykcyjny ma wartość dodatnią w 10 systemach edukacji, w których bardziej prawdopodobnym jest, że mniej doświadczeni nauczyciele brali udział w stażu i wartość ujemną w pięciu, w których bardziej prawdopodobnym jest, że doświadczeni nauczyciele brali udział w stażu. Dostępność takich programów w szkołach ma również wartość predykcyjną w dziewięciu systemach edukacji, w których za organizację stażu w całości lub częściowo odpowiedzialne są szkoły. W innych krajach staże mogą być organizowane przez instytucje kształcące nauczycieli lub lokalne, regionalne czy krajowe władze publiczne.

Choć mentoring stanowi główny rodzaj wsparcia oferowanego podczas stażu, to jest on dostępny w prawie wszystkich systemach edukacji, niezależnie od tego, czy staże są tam zapewniane czy też nie. Krótszy niż pięcioletni staż pracy w zawodzie nauczyciela lub w danej szkole jest głównym

czynnikiem predykcyjnym przy określaniu prawdopodobieństwa, że nowym nauczycielom zostanie przydzielony mentor. Powyższe potwierdza ścisły związek pomiędzy mentoringiem a przechodzeniem do zawodu i pokazuje, w jaki sposób wzrasta prawdopodobieństwo, że młodym nauczycielom zostanie przydzielony mentor. Trzecim głównym czynnikiem predykcyjnym jest zatrudnienie nowych nauczycieli na umowę na czas określony, co może być spowodowane faktem, że w wielu krajach takie umowy są zawierane w okresie próbnym.

Jak można oczekiwać, staż pracy i kwalifikacje mentorów są bardzo różne od tych posiadanych przez młodych nauczycieli. Mentorami są doświadczeni nauczyciele, często zatrudnieni na czas nieokreślony. W wielu krajach udział mentorów w stażu, gdy byli początkującymi nauczycielami zwiększa prawdopodobieństwo tego, że podejmą się tej roli, gdy sami zyskają doświadczenie. W niektórych krajach mentorzy uczestniczą w specjalnych szkoleniach i korzystają z innych form wsparcia, które są im pomocne w realizacji obowiązków mentora.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli

Znaczny odsetek nauczycieli we wszystkich grupach wiekowych, niezależnie od stażu pracy i nauczanych przedmiotów wykazywał umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb szkoleniowych w obszarach, które umożliwiałyby im poznanie zróżnicowanych i innowacyjnych metod nauczania. Szczególnie interesują ich obszary takie, jak: „nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami", „umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu", „nowe technologie w miejscu pracy", „metody zindywidualizowanego kształcenia" i „nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych". Potrzeby te zostały wyrażone dość jednolicie i konsekwentnie w całej Europie oraz w poszczególnych krajach. Natomiast stosunkowo mały odsetek nauczycieli zgłaszał umiarkowany lub wysoki poziom zapotrzebowania w obszarze „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych" i „znajomość programu nauczania". Może to oznaczać, że choć nauczyciele na ogół czują się pewnie w odniesieniu do nauczanego przedmiotu i treści nauczania, potrzebują oni szkoleń, które rozwiną ich umiejętności dydaktyczne i techniki nauczania.

Ranking potrzeb od najważniejszych do najmniej ważnych (na podstawie odsetka nauczycieli deklarujących te potrzeby) może wskazywać na to, że nauczyciele są świadomi tego, jakie treści powinna obejmować wysokiej jakości edukacja. Nauczyciele potrzebują szkoleń, dzięki którym będą mogli przenieść ciężar uwagi z teorii na praktykę nauczania oraz skupić się przede wszystkim na pomocy uczniom w podejmowaniu odpowiedzialności za uczenie się i na nauczaniu zgodnym ze współczesnymi metodami odpowiadającymi indywidualnym potrzebom uczniów.

W całej Europie systemy edukacji definiują zapotrzebowanie na doskonalenie nauczycieli w różny sposób. W niektórych krajach zadanie określenia tego, czego potrzebują nauczyciele delegowane jest do szkół, które czasem je wykonują z pomocą samych nauczycieli. Jednakże w większości systemów w Europie centralne władze oświatowe odgrywają kluczową rolę, przynajmniej w zakresie określania głównych priorytetów polityki odnoszącej się do rozwoju zawodowego nauczycieli. Skala ich zaangażowania jest różna i waha się od przedstawiania ogólnych wytycznych do szczegółowego określania obowiązkowych form szkoleń. Można przypuszczać, że centralne władze oświatowe nie mają pełnej wiedzy nt. potrzeb nauczycieli. Potrzeby te mogłyby być określane w bardziej precyzyjny sposób dzięki uwzględnieniu opinii samych nauczycieli. Choć wyłącznie oddolne podejścia niekoniecznie stanowią właściwe rozwiązania, w tym wypadku bardziej skuteczne wydaje się wysłuchanie opinii nauczycieli i szkół w procesie identyfikacji potrzeb.

Zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe w obszarach „umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu" i „nowe technologie w miejscu pracy" pozostaje wysokie. Podczas gdy około 30% nauczycieli w wieku poniżej 30 lat zgłasza wysokie lub umiarkowane

zapotrzebowanie w odniesieniu do tych obszarów, to w grupie wiekowej 40 – 49 lat jest to już 60%, z tendencją wzrostu wśród osób jeszcze starszych. Dane te wskazują na istnienie wyraźnych różnic pokoleniowych pomiędzy nauczycielami, różnic, które należy niwelować.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli podlega zmianom. Tradycyjne rodzaje szkoleń, takie jak kursy, warsztaty i konferencje są nadal dobrze reprezentowane w prawie wszystkich systemach edukacji. Natomiast pojawiają się inne formy doskonalenia zawodowego, które bardziej koncentrują się na uczeniu się od siebie nawzajem, współpracy, są luźniej zorganizowane i nastawione na oddolne zaangażowanie. Pojawiają się także formy doskonalenia zawodowego oparte na TIK, jak na przykład sieci nauczycieli tworzone specjalnie do celów doskonalenia zawodowego, mentoring i partnerskie uczenie się. Preferowany format lub sposoby uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym są różne w poszczególnych krajach. Systemy edukacji mają możliwość wzajemnego uczenia się od siebie zarówno w zakresie praktyki, jak i polityki czy regulacji prawnych, które przyczyniają się do powstawania różnych form doskonalenia zawodowego.

Czas, jaki nauczyciele poświęcają na doskonalenie zawodowe jest częściowo związany z jego statusem w przepisach centralnych. W krajach, w których nie jest ono uważane za obowiązek zawodowy lub niezbędny warunek awansu, trend (wyrażony w dniach) plasuje się poniżej średniej dla UE, a zaangażowanie w kilka obszarów jest także niższe niż średnia dla UE. Natomiast tam, gdzie doskonalenie zawodowe postrzegane jest zarówno jako obowiązek zawodowy, jak i warunek awansu zawodowego zainteresowanie jest wyższe niż średnia dla UE. Sposób, w jaki centralne władze oświatowe określają zaangażowanie w doskonalenie zawodowe jako obowiązek jest zróżnicowany. Niektóre opisują je po prostu jako obowiązkowe, natomiast inne wymagają ukończenia kursu o określonej minimalnej liczbie dni lub godzin, a w niektórych przypadkach określają jeden lub więcej obowiązkowych obszarów tematycznych.

Wysoki odsetek nauczycieli deklarował uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym obejmującym te obszary, na które zapotrzebowanie wyraził najmniejszy procent nauczycieli. I odwrotnie, relatywnie mniej osób brało udział w szkoleniach, na które wysoki odsetek nauczycieli wyraził umiarkowane lub wysokie zapotrzebowanie. Wskazuje to na możliwość istnienia rozbieżności pomiędzy ofertą szkoleń a tym, co nauczyciele uważają za niezbędne, oraz na konieczność wprowadzenia korekty, aby dopasować ofertę do popytu.

Zachęty i środki wspierające mogą okazać się pomocne w utrzymaniu na dobrym poziomie liczby nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym. Jednak trzeba je opracowywać w sposób odpowiedni, z należytym uwzględnieniem ich celu. Na przykład dodatnie korelacje są widoczne między dostępnością płatnego urlopu naukowego a poziomem zaangażowania w prace badawcze oraz między uprawnieniem nauczycieli do bezpośredniego finansowania a podejmowaniem przez nich doskonalenia zawodowego. Nie można jednak lekceważyć ujemnych rezultatów, mając na względzie również ujemne korelacje, na przykład pomiędzy dostępnością bezpłatnych szkoleń a uczestnictwem nauczycieli w specjalnie utworzonych sieciach doskonalenia zawodowego. Samo istnienie środka nie gwarantuje wyższego poziomu uczestnictwa, chyba że jest on wyraźnie powiązany z celem polityki, który nauczyciele uważają za istotny.

Płeć, status zatrudnienia, i staż pracy mogą mieć wpływ na postrzeganie barier, tj. czynników utrudniających uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym. Podczas gdy kobiety częściej niż mężczyźni twierdzą, że obowiązki rodzinne stanowią barierę, nauczyciele mężczyźni najczęściej uważają brak zachęt za element zniechęcający. Nauczyciele zatrudnieni na podstawie umowy na czas określony uważają, że brak im motywacji do podjęcia szkoleń, natomiast nauczyciele zatrudnieni na stałe częściej jako przeszkodę wskazują to, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich harmonogramem zajęć zawodowych. Choć usunięcie barier dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym może stanowić silny czynnik promujący, takie działania powinny być adresowane do konkretnych grup docelowych, z uwzględnieniem wskaźników uczestnictwa i potrzeb systemów edukacji.

Międzynarodowa mobilność nauczycieli

W EU 27,4 % nauczycieli przynajmniej raz wyjechało za granicę w celach zawodowych na okres minimum jednego tygodnia. Odsetek ten jest najwyższy w krajach skandynawskich i bałtyckich. W połowie badanych systemów edukacji mniej niż jedna trzecia nauczycieli wyjeżdżała za granicę. W UE 12,4% respondentów informowało, że wyjeżdżali za granicę jedynie wtedy, gdy byli czynni zawodowo, podczas gdy 5,9% miało takie doświadczenia jedynie na etapie kształcenia, a 3,6% na obu etapach.

We wszystkich badanych krajach, za wyjątkiem Islandii, nauczyciele języków obcych wyjeżdżają za granicę częściej niż nauczyciele innych przedmiotów. Natomiast fakt, że spośród tych pierwszych niemal 60% wyjeżdżało za granicę w celach zawodowych oznacza również, że 40% z nich nie wyjeżdżało, co może mieć negatywny wpływ na jakość nauczania języków obcych. Nauczyciele przedmiotów ścisłych i matematyki w UE najrzadziej wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych – dotyczy to niecałych 20%. Znamiennym wyjątkiem jest tu Islandia, która szczyci się najwyższym odsetkiem mobilnych nauczycieli, których zaangażowanie w doskonalenie zawodowe za granicą jest wysokie bez względu na nauczany przedmiot.

Nauczyciele głównie wyjeżdżają za granicę po to, aby towarzyszyć podróżującym uczniom (44,2% nauczycieli w UE podaje taki powód wyjazdu), aby uczyć się języków (39,6%) oraz aby studiować za granicą (37,8%). Jedynie 20,4% z nich wyjechało za granicę w celach dydaktycznych.

Krajowe systemy wspierania mobilności nauczycieli działają w ponad połowie badanych krajów, większość z nich w krajach Europy zachodniej i północnej. Natomiast program UE (obecnie Erasmus+) stanowi główne źródło finansowania. Niemal jedna czwarta mobilnych nauczycieli wyjechała za granicę w celach zawodowych dzięki programowi UE, w porównaniu do jednej dziesiątej, która skorzystała z programów krajowych lub regionalnych. Ponadto istnienie krajowego (na poziomie centralnym) programu niekoniecznie skutkuje większą liczbą nauczycieli wyjeżdżających za granicę. Poza tym w połowie krajów, w których poziom mobilności jest poniżej średniej dla UE nie działają żadne krajowe (opracowane na poziomie centralnym) programy mobilności.

Analizie poddano jedenaście czynników, które mogą mieć wpływ na międzynarodową mobilność nauczycieli. We wszystkich krajach, z wyjątkiem Islandii, nauczyciele języków obcych sześć razy częściej wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych. W ogromnej większości krajów uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie stanowiło również czynnik predykcyjny dla mobilności zagranicznej, jednak w mniejszym stopniu. Istnieją również pewne dowody na to, że międzynarodowa mobilność stanowi zachętę dla nauczycieli do podejmowania doskonalenia zawodowego. W 13 krajach nauczyciele, którzy pracowali dłużej niż 10 lat, częściej wyjeżdżali za granicę. Ponadto zatrudnienie na stałe i płeć męska miały wartość predykcyjną w siedmiu krajach.

Atrakcyjność zawodu nauczyciela

Potrzeba pozyskiwania do zawodu nauczyciela lepiej wykwalifikowanego personelu ma rosnące znaczenie w Europie. W niemal wszystkich krajach lub regionach europejskich podjęto działania mające na celu przewidywanie podaży i popytu na kadrę nauczycielską. Dwadzieścia dwa europejskie systemy edukacji wprowadziły planowanie perspektywiczne, podczas gdy 28 polega na monitorowaniu rynku pracy.

Kilkanaście krajów zrealizowało lub obecnie realizuje kampanie promocyjne mające na celu podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela i pozyskanie nowych kandydatów do zawodu, oraz motywowanie świeżo wykwalifikowanych nauczycieli do podjęcia pracy w zawodzie. Większość takich kampanii zasadza się na promocyjnych filmach wideo wyświetlanych przez ogólnokrajowe stacje telewizyjne, w mediach społecznościowych lub na stronach internetowych, gdzie zamieszczane są praktyczne informacje nt. kształcenia nauczycieli.

Satysfakcja z wykonywanej pracy i postrzeganie, jaki jest odbiór społeczny zawodu to dobre prognostyki do oceny atrakcyjności zawodu w oczach samych nauczycieli. Ogólnie poziom satysfakcji nauczycieli z wykonywanej pracy jest wysoki lub bardzo wysoki, lecz większość nauczycieli uważa, że społeczeństwo jej nie ceni.

Zasadniczo wiek, płeć ani liczba przepracowanych przez nauczycieli lat nie mają wpływu na poziom satysfakcji z wykonywanej pracy. Nauczyciele, którzy są zadowoleni ze swojego środowiska pracy są również zadowoleni z wykonywanego zawodu i vice versa. Niektóre czynniki związane ze szkołą, takie jak ewaluacja nauczycieli, kultura współpracy obowiązująca w szkole oraz dobre relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami mają pozytywny wpływ na poziom satysfakcji z wykonywanej pracy. Przekonanie nauczycieli, że ewaluacja nie jest zadaniem wyłącznie administracyjnym, lecz jest przydatna do celów rozwoju zawodowego oraz istnienie zdecentralizowanego przywództwa w szkole, w ramach którego pracownicy, rodzice i uczniowie decydują o sprawach szkoły i są za nie współodpowiedzialni, ma tu istotne znaczenie. Natomiast zmienna, która ma największy wpływ na poziom zadowolenia z pracy to relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami oraz przekonanie, że nauczyciele i uczniowie dobrze się rozumieją. Ogólnie warunki pracy, z wyjątkiem wynagrodzenia, nie wydają się mieć bezpośredniego związku z poziomem zadowolenia z pracy. Podczas gdy minimalny poziom wynagrodzenia ma wpływ na wyższy odsetek młodych nauczycieli, którzy są zadowoleni z pracy, korelacja pomiędzy maksymalnymi poziomami wynagrodzenia a poziomem satysfakcji starszych i bardziej doświadczonych nauczycieli nie jest istotna. To może oznaczać, że wyższy poziom wynagrodzeń może być pomocny w utrzymaniu satysfakcji zawodowej na w miarę równym poziomie przez kolejne lata pracy nauczycieli.

Nauczyciele, którzy wyrażają satysfakcję z wykonywanego zawodu niekoniecznie bardziej pozytywnie postrzegają to, czy i w jakim stopniu społeczeństwo ceni ich pracę. Te dwie zmienne są niezależne od siebie. W przeciwieństwie do satysfakcji zawodowej, na postrzeganie przez nauczycieli tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód mają wpływ wiek i płeć. Najbardziej pozytywnie postrzegają to zagadnienie młodzi nauczyciele płci męskiej. Co się tyczy czynników związanych ze szkołą, przekonanie, że ewaluacja jest potrzebnym procesem prowadzącym do lepszego podejścia do nauczania jest zmienną mającą największy wpływ na postrzeganie przez nauczycieli odbioru społecznego ich profesji. W niektórych krajach przeprowadzono badania, w których zapytano nauczycieli, które aspekty ich pracy mają wartość dla społeczeństwa oraz sprawdzono, w jaki sposób społeczeństwo je ocenia. Choć takie badania mają różny charakter i zakres, ich rezultaty wskazują na to, że zawód nauczyciela cieszy się większym uznaniem społecznym niż sądzą sami nauczyciele i jest postrzegany jako wymagający zaawansowanych umiejętności i wysokiego poziomu intelektu. Choć status zatrudnienia nie ma jednoznacznego związku z bardziej pozytywnym postrzeganiem zawodu przez nauczycieli, a wymiar czasu pracy ma na nie tylko nieznaczny wpływ, to wzrost wynagrodzenia wydaje się odgrywać tu istotną rolę. W wielu systemach edukacji o niskim wskaźniku relatywnego wzrostu wynagrodzenia w ujęciu rocznym odnotowuje się również niższy niż średnia dla UE procent nauczycieli, którzy uważają, że społeczeństwo ceni ich zawód. Natomiast w systemach edukacji, w których wskaźnik ten jest wysoki występuje wyższy niż średnia dla UE procent nauczycieli, którzy uważają, że społeczeństwo darzy ich zawód szacunkiem. To może oznaczać, że poziom wynagrodzenia ma wpływ na postrzeganie przez nauczycieli odbioru społecznego ich zawodu wtedy, gdy jest osadzony w kontekście struktur i mechanizmów awansu zawodowego.

WSTĘP

Ze względu na obecny globalny kontekst społeczno-ekonomiczny i technologiczny, edukacja leży u podstaw europejskiej strategii na rzecz zrównoważonej konkurencyjności i rozwoju. Natomiast szkoły stają wobec bezprecedensowych wyzwań. Nie tylko oczekuje się od nich wymiernych efektów przy zmniejszonych budżetach, lecz również mają one być nowoczesne i skierowane na przyszłość, oferować atrakcyjny program nauczania i przygotowywać młodych ludzi do pracy w jeszcze nieistniejących zawodach. Te wzmocnione naciski na systemy edukacji rzutują bezpośrednio na najważniejszy element pracy szkoły mający wpływ na osiągnięcia ucznia, a mianowicie na pracę nauczycieli. Natomiast zawód nauczyciela stracił na atrakcyjności. Wiele krajów już boryka się z lub wkrótce będzie musiało sobie radzić z niewystarczającą liczbą wykwalifikowanych nauczycieli, podczas gdy malejący prestiż zawodu będzie negatywnie wpływać na poziom rekrutacji wysoko wykwalifikowanych kandydatów. Tymczasem potrzebne są wysiłki skierowane na pomoc nauczycielom – zarówno początkującym, jak i tym bardziej doświadczonym - w sprostaniu nowym wyzwaniom w formie rozwijania i doskonalenia ich umiejętności. Zmiany technologiczne, społeczne i zmieniające się wzorce odpowiedzialności sprawiają, że nauczyciele stale muszą rewidować swoje umiejętności i pracować bardziej efektywnie niż kiedykolwiek przedtem.

Strategiczne ramy europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020), ustalone przez Radę Unii Europejskiej, obecnie stanowią wytyczne dla działań związanych z polityką w tych dziedzinach. Określają one jakość kształcenia i szkolenia jako jeden z czterech celów strategicznych. W ET 2020 stwierdza się, że „należy zadbać o wysoką jakość nauczania, o odpowiednie kształcenie nauczycieli i stały rozwój zawodowy nauczycieli i szkoleniowców, a także zwiększyć atrakcyjność zawodu nauczyciela” ([1]), co sprawi, że inwestycja w kapitał ludzki będzie kluczowym czynnikiem sukcesu.

Jak podkreślono w Komunikacie Komisji Europejskiej pt. „Nowe podejście do edukacji” ([2]), wyzwania te również dotyczą możliwości „odnowienia umiejętności w zawodzie" i zapewnienia pomocy szkołom w dostosowywaniu się do współczesnego świata. Jednocześnie konieczne jest podjęcie działań mających na celu „odnowienie” procesów rekrutacji i selekcji, jak również przyjęcie strategii utrzymania nauczycieli w zawodzie. Niezbędne jest także zwiększenie skuteczności kształcenia nauczycieli, przy jednoczesnym wzmocnieniu roli staży i mentoringu, oraz wprowadzenie do doskonalenia zawodowego bardziej elastycznych i zindywidualizowanych form współpracy, a także powiązanie doskonalenia zawodowego z perspektywami rozwoju kariery zawodowej nauczycieli i z planami rozwoju szkoły.

W 2014 roku Rada Unii Europejskiej podkreśliła także, że kształcenie nauczycieli jest tylko jednym z aspektów szerszego celu polityki, jakim jest podnoszenie atrakcyjności i jakości zawodu, wraz z odpowiednimi politykami rekrutacji i retencji nauczycieli, skutecznym ich kształceniem i wspieraniem na początku ich pracy zawodowej. Rada Unii Europejskiej ustaliła również, że państwa członkowskie powinny stale zapewniać nauczycielom możliwości aktualizacji wiedzy przedmiotowej oraz wsparcie i szkolenia w zakresie skutecznych i innowacyjnych metod nauczania, w tym metod opartych na nowych technologiach ([3]).

Niniejszy raport przedstawia analizę porównawczą różnych aspektów zawodu nauczyciela w Europie i ma na celu zapewnienie odpowiednich danych dla podniesienia jakości polityki w tym zakresie. Raport obejmuje dane jakościowe dot. istniejących przepisów krajowych (zebrane przez Eurydice), dane statystyczne pochodzące z Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się (TALIS, 2013 r.), przeprowadzonego przez OECD i poświęconego postawom, opiniom, odbiorowi społecznemu i praktyce zawodowej nauczycieli i dyrektorów szkół, oraz materiały statystyczne opracowane przez

([1]) Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia ("ET 2020"), Dz.U. C 119 z 28.5.2009, s. 4.

([2]) Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, KOM/2012/0669 wersja ostateczna.

([3]) Konkluzje Rady w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli z dnia 20 maja 2014 r., Dz.U. C 183, 14.06.2014, s. 22-23.

Eurostat/UOE dotyczące populacji nauczycieli w Europie. Całościowa analiza danych pochodzących z powyższych źródeł stanowi wartość dodaną raportu. Dlatego raport ma na celu przedstawienie i tam, gdzie to możliwe, wyjaśnienie podejść i postaw nauczycieli w kontekście krajowym lub regionalnym, a także prezentację przepisów i polityk, które regulują wykonywanie zawodu i warunki pracy, z uwzględnieniem danych demograficznych.

Treść i struktura raportu

W niniejszym raporcie przeprowadzono analizę kilku kwestii, które w zasadniczy sposób wpływają na jakość nauczania w szkołach, jak również mogą mieć wpływ na rekrutację nowych nauczycieli. Raport koncentruje się na szkolnictwie średnim I stopnia (ISCED 2) w 28 państwach członkowskich UE oraz w Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze, Macedonii, Norwegii, Serbii, i Turcji, łącznie obejmując 40 systemów edukacji.

Raport został podzielony na pięć rozdziałów. W Rozdziale 1 przedstawiono dane statystyczne dotyczące nauczycieli w Europie, w tym te dotyczące ich wieku, płci i niektórych aspektów warunków pracy, takich jak status zatrudnienia, czas pracy, wynagrodzenia i wiek emerytalny. W kolejnych czterech rozdziałach zawarto analizę odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli w ramach kwestionariusza do celów badania TALIS 2013, prezentację pewnych aspektów systemów edukacji oraz polityk krajowych mających wpływ na zawód nauczyciela (dane Eurydice). Tam, gdzie to możliwe, zbadano również relację pomiędzy postawami, praktyką i percepcją z jednej strony, a polityką i prawodawstwem z drugiej.

W rozdziale 2 omówiono kształcenie nauczycieli i działania wspierające młodych adeptów zawodu. Następnie zbadano strukturę organizacyjną kształcenia nauczycieli, w tym komponenty takie, jak przygotowanie pedagogiczne i praktyki szkolne, odsetek nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia i zakres, w jakim czują się przygotowani do podjęcia pracy w zawodzie. Wzięto również pod uwagę środki skierowane na integrację w zawodzie nauczyciela (w szczególności staże i mentoring) oraz odsetek nauczycieli, którzy z nich korzystali.

Rozdział 3 poświęcony jest doskonaleniu zawodowemu nauczycieli. Omówiono w nim potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego zgłaszane przez nauczycieli w ujęciu ilościowym i jakościowym, oraz formy i zakres ich zaangażowania w doskonalenie zawodowe. Omówiono w nim również, w jaki sposób reakcje nauczycieli na doskonalenie zawodowe są częściowo uwarunkowane tym, jak ono jest uregulowane w przepisach, a także przedstawiono zachęty i środki wspierające, które potencjalnie mogą zwiększać ich zaangażowanie.

W Rozdziale 4 omówiono mobilność międzynarodową nauczycieli w celach zawodowych, zarówno na etapie kształcenia, jak i podczas pracy zawodowej. Przedstawiono w nim różne aspekty mobilności, takie jak rozmiary uczestnictwa czy wpływ nauczanych przedmiotów, jak również powody wyjazdu za granicę oraz programy finansowania mobilności.

Na koniec, w Rozdziale 5, zbadano czynniki mające wpływ na atrakcyjność zawodu, takie jak satysfakcja nauczycieli i postrzeganie przez nich odbioru społecznego zawodu. W rozdziale tym opisano również niektóre działania podejmowane przez poszczególne kraje lub systemy edukacji w celu monitorowania braków kadrowych nauczycieli i poprawy sytuacji w tym zakresie.

Raport uzupełniono o Załącznik, w którym zamieszczono około 60 tabel przedstawiających materiały statystyczne, głównie na podstawie wtórnej analizy badania TALIS 2013. Załącznik zamieszczono na stronie internetowej Eurydice pod adresem:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies.

Źródła informacji i metodologia

Większość danych przedstawionych w raporcie została zebrana przez Eurydice i rokiem odniesienia dla nich jest rok szkolny 2013/14. Dane źródłowe pochodzą również z badania TALIS przeprowadzonego w 2013 r. i opublikowanego rok później. Ponadto do celów przeprowadzenia analizy danych demograficznych dotyczących nauczycieli szkół średnich I stopnia w Europie (ISCED 2) (w Rozdziale 1) wykorzystano dane opracowane przez Eurostat/UOE dotyczące 2013 roku, pobrane w kwietniu 2015 r.

Zakres danych z badania TALIS w tym raporcie ogranicza się do 22 krajów lub regionów europejskich, które brały udział w badaniu TALIS ([4]). W niniejszym dokumencie w większości przypadków samo badanie będzie określane jako „TALIS 2013", natomiast raport OECD z badania (do celów cytowania) będzie określany jako „OECD 2014", wraz z podaniem konkretnej strony.

Dane z badania TALIS zostały opracowane zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Edukacji (ISCED 1997), podczas gdy dane Eurostatu/UOE i Eurydice zostały opracowane zgodnie z ISCED 2011. Dalsze informacje na temat klasyfikacji ISCED 1997 i 2011 przedstawiono w Glosariuszu do niniejszego raportu.

Dane z badania TALIS mają charakter ilościowy i stanowiły podstawę dla wtórnej analizy koncentrującej się na najważniejszych zagadnieniach. Badanie TALIS miało na celu pogłębienie zrozumienia percepcji, postaw i poglądów nauczycieli na podstawie podzbioru zmiennych, w jakim to celu nauczyciele i dyrektorzy szkół wzięli udział w badaniu za pomocą kwestionariusza ([5]). Raport OECD zawiera więcej informacji na temat metodologii badania oraz interpretację jego wyników, zwłaszcza w zakresie granic subiektywności, ważności międzykulturowej, porównywalności krajów i na temat związku pomiędzy „statystycznym efektem netto" a przyczynowością (OECD, 2014, s. 29). W Objaśnieniach statystycznych na końcu niniejszego raportu wyjaśniono, w jaki sposób Eurydice przeprowadziła obliczenia na podstawie danych z badania TALIS.

Dane i wskaźniki opracowane prze Eurydice mają na ogół charakter jakościowy. Zawierają one informacje na temat przepisów i inicjatyw podejmowanych przez władze centralne lub regionalne odpowiedzialne za edukację. Informacje opracowane przez sieć Eurydice zostały zebrane za pomocą kwestionariuszy wypełnionych przez ekspertów krajowych i/lub przedstawicieli krajowych biur Eurydice. Główne źródło informacji stanowią dokumenty urzędowe publikowane przez centralne władze oświatowe.

Dane opracowane przez Eurydice ograniczają się do szkół z sektora publicznego, z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii. W krajach tych istotna część młodzieży uczęszcza do dotowanych placówek prywatnych zależnych od rządu (patrz Glosariusz), które działają według tych samych zasad, co szkoły publiczne. Dane z badania TALIS 2013 wykorzystane w niniejszym raporcie uwzględniają odpowiedzi udzielone przez nauczycieli pracujących w szkołach publicznych, dotowanych placówkach prywatnych zależnych od rządu i prywatnych placówkach niezależnych. Wpływ tych dwóch ostatnich jest ogólnie niewielki, choć mogą one mieć większe znaczenie w niektórych krajach i w odniesieniu do określonych grup wiekowych, i tym samym wpływać na wyniki analizy statystycznej. Tam, gdzie taka sytuacja miała miejsce zamieszczono stosowną wzmiankę.

Tam, gdzie było to możliwe starano się skorelować dane z badania TALIS 2013 z danymi zebranymi przez Eurydice celem zbadania, czy i kiedy odpowiedzi nauczycieli można powiązać z określonymi przepisami i politykami oraz celem określenia rodzaju reakcji, jaką można zaobserwować w danym kontekście legislacyjnym.

Za koordynację i opracowanie raportu odpowiedzialny jest Unit A7 Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis, dział Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA).

W części „Podziękowania" na końcu raportu zamieszczono listę wszystkich osób, które miały wkład w opracowanie niniejszego raportu.

([4]) Belgia (Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Republika Czeska, Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania (Anglia), Islandia, Norwegia i Serbia.

([5]) Dostępne pod adresem http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf

ROZDZIAŁ 1: DANE DEMOGRAFICZNE I WARUNKI PRACY

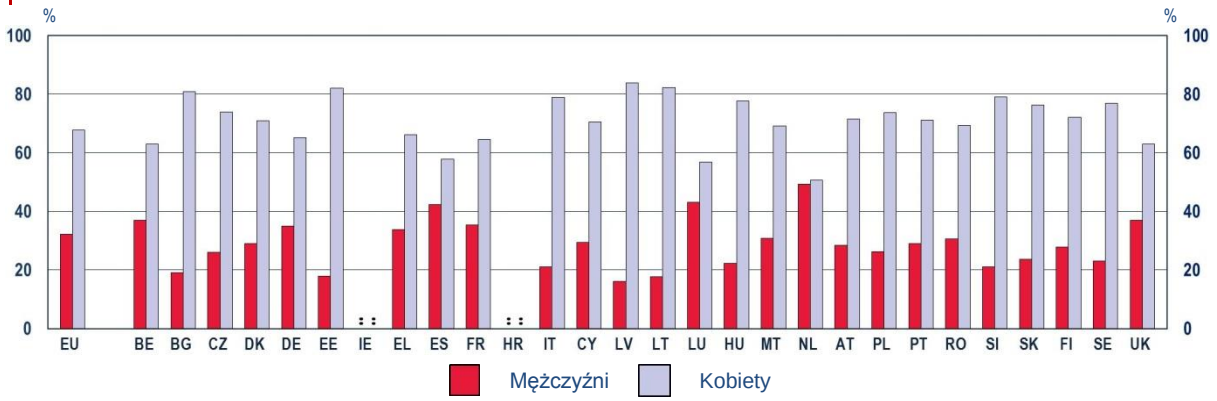
W pierwszym rozdziale omówione zostaną zagadnienia związane z kontekstem zawodu nauczyciela w Europie w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Po krótkiej prezentacji danych demograficznych opracowanych przez Eurostat/UOE dotyczących płci i wieku nastąpi analiza danych Eurydice na temat różnych aspektów warunków pracy. Rozdział ten, jako wprowadzający, zawiera pewne informacje ogólne potrzebne do lepszego wglądu w pozostałe części niniejszego raportu.

1.1. Dane demograficzne

1.1.1. Płeć

Na poziomie ISCED 2 w Unii Europejskiej zdecydowana większość nauczycieli to kobiety, a mniej niż jedna trzecia to mężczyźni, co przedstawiono na Rysunku 1.1. Dysproporcja kobiet i mężczyzn pracujących w tym zawodzie w poszczególnych krajach najwyższa jest w Bułgarii, Estonii, na Łotwie i Litwie, gdzie mężczyźni stanowią mniej niż 20%. Kobiety stanowią zdecydowaną większość nauczycieli w wielu krajach i tylko w Holandii proporcje kobiet i mężczyzn są mniej więcej równe, a w Hiszpanii i Luksemburgu różnica między obiema płciami wynosi odpowiednio 15,5 i 13,6 punktów procentowych.

Rysunek 1.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) z podziałem na płeć, 2013



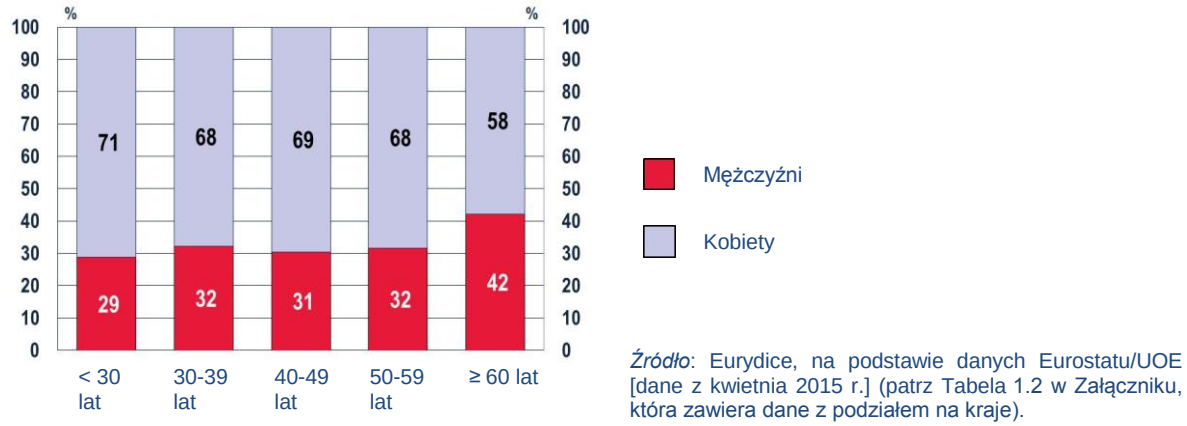
Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [dane z kwietnia 2015 r.] (patrz Tabela 1.1 w Załączniku).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i **Estonia**: Dane obejmują poziom ISCED 1.
Irlandia: Odrębne dane dla poziomu ISCED 2 nie są dostępne.
Węgry: Dane obejmują kadrę kierowniczą szkół.

Dysproporcja płci w zawodzie nauczyciela jest problemem znanym politykom i badaczom, a dane wskazują, że będzie się ona utrzymywać, o ile nie zostaną podjęte odpowiednie działania mające na celu pozyskanie do tego zawodu większej liczby mężczyzn. W ujęciu ogólnym stosunkowo niski udział mężczyzn występuje we wszystkich przedziałach wiekowych nauczycieli, chociaż dysproporcja ta jest nieco większa wśród najmłodszej grupy (patrz Rysunek 1.2), natomiast jest ona zauważalnie mniejsza wśród osób w wieku powyżej sześćdziesięciu lat, co prawdopodobnie spowodowane jest przepisami emerytalnymi, które w niektórych krajach pozwalają kobietom przechodzić na emeryturę wcześniej niż mężczyznom (przynajmniej do niedawna – patrz punkt 1.2.4). Tendencja ta widoczna jest we wszystkich krajach (patrz Tabela 1.2 W Załączniku), w których dysproporcja płci jest większa w grupach wiekowych poniżej sześćdziesięciu lat, z nielicznymi wyjątkami wśród krajów bałtyckich i skandynawskich. Nawet w Holandii podobne proporcje kobiet i mężczyzn nauczycieli można zasadniczo przypisać większej liczbie aktywnych zawodowo mężczyzn w wieku pięćdziesięciu lat i powyżej, podczas gdy wśród młodszych nauczycieli występuje tendencja podobna do innych krajów europejskich, choć jest ona mniej wyraźna.

Rysunek 1.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) z podziałem na grupy wiekowe mężczyzn i kobiet, na poziomie UE, 2013



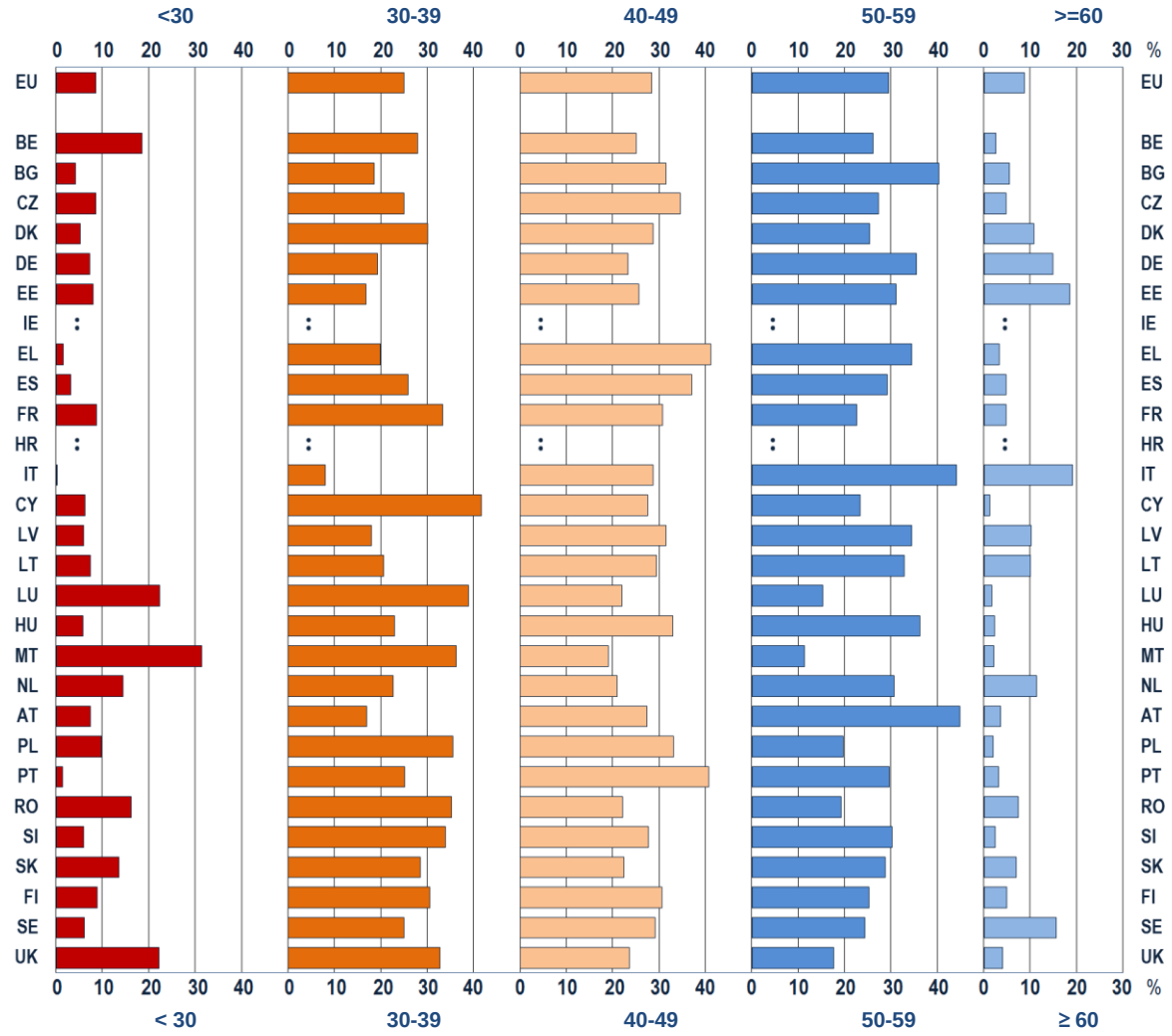
Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [dane z kwietnia 2015 r.] (patrz Tabela 1.2 w Załączniku, która zawiera dane z podziałem na kraje).

1.1.2. Wiek

Poza dysproporcją płci obecna polityka edukacyjna boryka się z problemem starzenia się populacji nauczycieli, który jednakże nie jest porównywalny we wszystkich systemach edukacji. W Unii Europejskiej ogółem 33,6% nauczycieli jest w wieku poniżej czterdziestu lat (patrz rysunek 1.3), przy czym w Luksemburgu, na Malcie, w Rumunii i Wielkiej Brytanii ponad 50% nauczycieli to osoby w wieku poniżej czterdziestu lat, co oznacza, że w krajach tych notuje się najmłodsze populacje nauczycieli w Europie, natomiast w Bułgarii, Estonii, Grecji, na Łotwie i w Austrii mniej niż 25% nauczycieli nie przekroczyło wieku czterdziestu lat. Włochy, gdzie ten przedział wiekowy stanowi poniżej 10%, to kraj posiadający „najstarszą" populację nauczycieli.

W ciągu najbliższych piętnastu lat około 40% nauczycieli szkół średnich I stopnia na poziomie Unii Europejskiej przejdzie na emeryturę (patrz punkt 1.2.4). Biorąc pod uwagę zachodzące w każdym kraju zmiany demograficzne i przepływy migracyjne można stwierdzić, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż systemy edukacji staną wkrótce w obliczu deficytu nauczycieli i konieczności zwiększenia atrakcyjności tego zawodu dla młodych kandydatów.

Rysunek 1.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) z podziałem na grupy wiekowe, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [dane z kwietnia 2015 r.] (patrz Tabela 1.3 w Załączniku).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania i **Estonia**: Dane obejmują poziom ISCED 1.
Irlandia: Odrębne dane dla poziomu ISCED 2 nie są dostępne.
Węgry: Dane obejmują kadrę kierowniczą szkół.

1.2. Warunki pracy

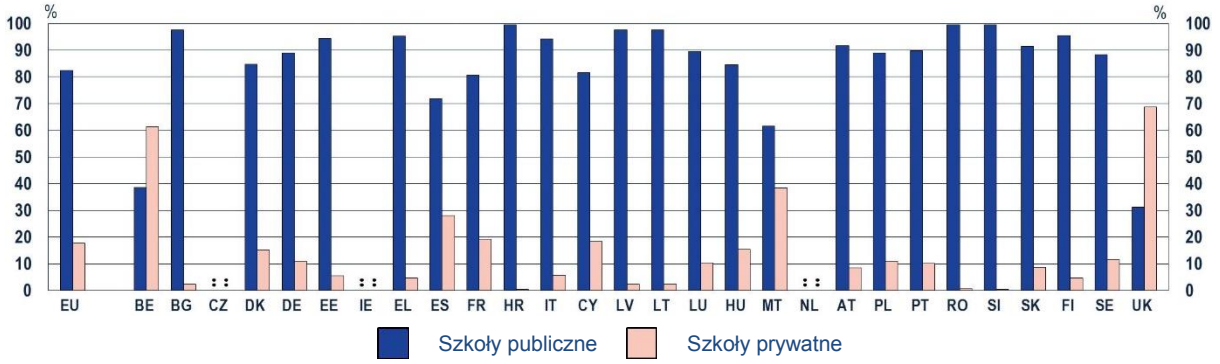
W niniejszym podrozdziale przedstawiono wskaźniki dotyczące warunków pracy nauczycieli w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) w Europie. Pierwsze trzy wskaźniki związane są z sektorem (publiczny/prywatny) i rodzajem zatrudnienia, natomiast kolejne uwzględniają czas pracy, wynagrodzenie i wiek emerytalny. Czynniki te mogą w pewnych okolicznościach stanowić warunek atrakcyjności zawodu nauczyciela, a tym samym satysfakcji zawodowej (zagadnienie to będzie przedmiotem rozważań w Rozdziale 5).

1.2.1. Zatrudnienie

Sektor publiczny i szkoły prywatne

Rysunek 1.4 pokazuje, że w całej Europie za szkolnictwo średnie I stopnia w przeważającej mierze odpowiada sektor publiczny i że zdecydowana większość nauczycieli zatrudniona jest w szkołach publicznych. W Belgii, Irlandii i Holandii znaczący odsetek uczniów uczęszcza do dotowanych placówek prywatnych zależnych od rządu (patrz Glosariusz), które działają według tych samych zasad, co szkoły publiczne.

Rysunek 1.4: Odsetek nauczycieli zatrudnionych w publicznych i prywatnych szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [dane z kwietnia 2015 r.] (patrz Tabela 1.4 w Załączniku).

Objaśnienie

Szkoły prywatne obejmują prywatne dotowane placówki zależne od rządu i prywatne placówki niezależne (patrz Glosariusz).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

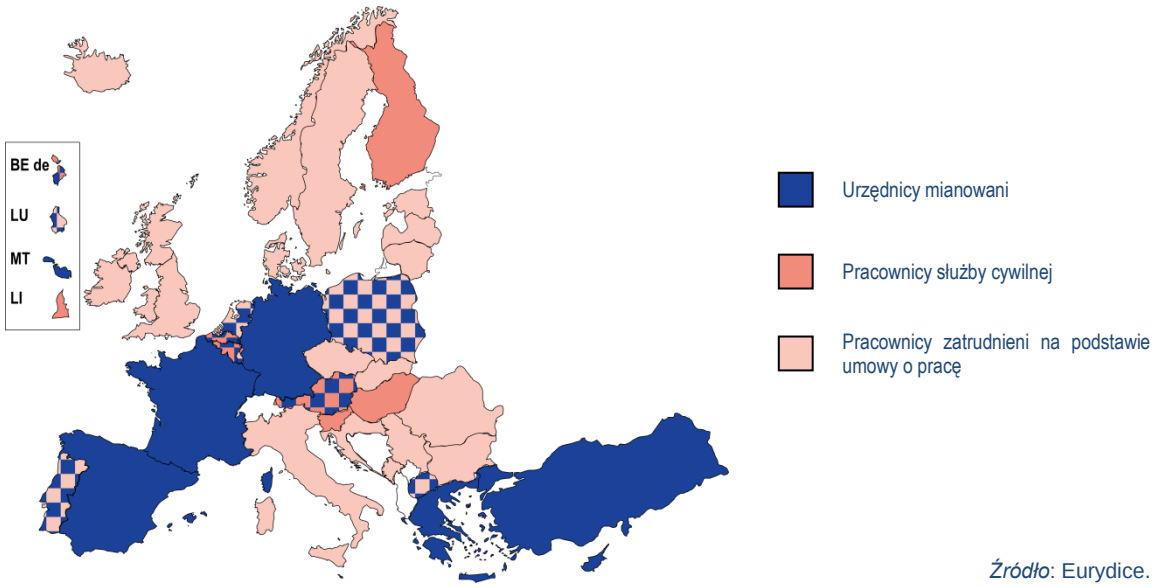
Belgia i **Francja**: Nie uwzględniono danych dotyczących prywatnych niezależnych szkół.
Dania i **Estonia**: Dane obejmują poziom ISCED 1.
Niemcy: Dostępne są jedynie dane dotyczące całkowitej liczby szkół prywatnych, bez podziału na placówki dotowane zależne od rządu i prywatne szkoły niezależne.
Irlandia: Odrębne dane dla poziomu ISCED 2 nie są dostępne.
Węgry: Dane obejmują kadrę kierowniczą szkół.
Holandia: Nie stosuje się rozróżnienia pomiędzy placówkami prywatnymi a szkołami publicznymi.
Wielka Brytania: Znaczny udział prywatnych dotowanych placówek zależnych od rządu (zwanych akademiami) w Anglii wpływa na dane przedstawione dla Wielkiej Brytanii ogółem. W Szkocji, Walii i Irlandii Północnej większość nauczycieli zatrudniona jest w szkołach publicznych.

Kohorta nauczycieli uczestniczących w badaniu TALIS 2013 reprezentowała zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne (dotowane zależne od rządu i niezależne) w proporcjach zbliżonych do przedstawionych na powyższym rysunku (patrz Tabela 1.5 w Załączniku), jednak dalsza analiza wykazała, że w niektórych krajach liczba nauczycieli pracujących w placówkach prywatnych jest szczególnie wysoka w grupie wiekowej poniżej trzydziestu lat (patrz Tabela 1.6 w Załączniku). Czynnik ten należy brać pod uwagę przy analizie środków przeznaczonych na tę konkretną grupę wiekową, ponieważ przepisy regulujące działalność szkół prywatnych (zarówno dotowanych zależnych od rządu, jak i niezależnych) mogą w niektórych krajach różnić się od przepisów regulujących szkoły publiczne.

Rodzaj zatrudnienia

Nauczyciele pracują w publicznych szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) na podstawie trzech typów zatrudnienia, tj. „zatrudnienia na podstawie umowy o pracę", „zatrudnienia w charakterze pracowników służby cywilnej" lub „zatrudnienia na podstawie mianowania - w charakterze urzędników mianowanych" (patrz Glosariusz). Rysunek 1.5 przedstawia rodzaje zatrudnienia w sektorze publicznym nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia. Inne grupy, takie jak nauczyciele studiujący, nauczyciele na zastępstwach i nauczyciele w okresie próbnym nie zostały ujęte.

Rysunek 1.5: Status zatrudnienia nauczycieli publicznych ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Nauczyciele religii zatrudnieni są na podstawie umowy o pracę.
Austria: Od września 2015 r. wszyscy nowo zatrudniani nauczyciele mają status pracowników służby cywilnej.

W zdecydowanej większości krajów status zatrudnienia wszystkich nauczycieli (ISCED 2) jest taki sam. W dwudziestu systemach edukacji nauczyciele zatrudniani są na podstawie umowy o pracę, w siedmiu jako urzędnicy mianowani, w Finlandii, Słowenii, Słowacji i Lichtensteinie jako pracownicy służby cywilnej, natomiast w Luksemburgu, Holandii, Polsce, Portugalii i Macedonii zatrudnienie na podstawie umowy o pracę współistnieje z zatrudnieniem na podstawie mianowania (zależy to od rodzaju placówki zatrudniającej nauczycieli lub ich pozycji w hierarchii szkolnej, lub też stopnia awansu zawodowego). Belgia i Austria to jedyne państwa, w których współistnieje zatrudnienie nauczycieli w charakterze pracowników służby cywilnej i w charakterze urzędników mianowanych.

W niektórych krajach występują również różnice dotyczące warunków zatrudnienia i umów o pracę.

W **Belgii** nauczyciele, którzy pracują w szkołach zarządzanych przez rząd Wspólnoty, są zatrudniani jako pracownicy służby cywilnej, podczas gdy osoby pracujące w prywatnych dotowanych placówkach zależnych od rządu są zatrudniane na podstawie ogólnych przepisów prawa pracy, lecz jednocześnie posiadają status pracowników służby cywilnej.

Nauczyciele w sektorze publicznym w **Holandii** są urzędnikami mianowanymi, natomiast nauczyciele w prywatnych dotowanych szkołach zależnych od rządu zawierają umowy (prywatnoprawne) z podmiotem prawnym, który ich zatrudnia, przy czym obie te grupy mają takie same warunki pracy, gdyż obie podlegają umowom zbiorowym.

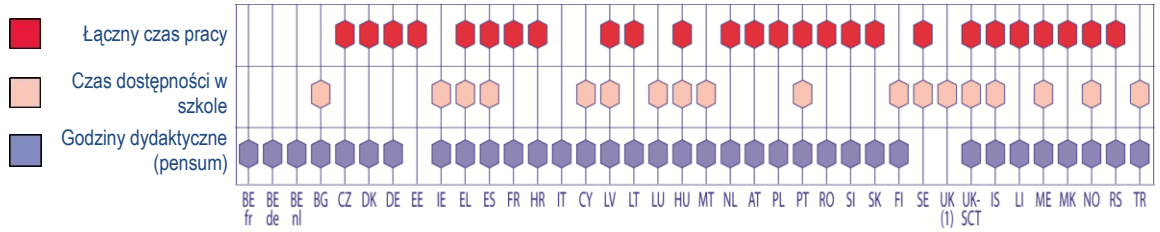
W **Austrii** nauczyciele zatrudnieni jako pracownicy służby cywilnej przez rząd federalny lub związkowy podlegają przepisom dotyczącym zatrudnienia na podstawie umowy o pracę.

Nauczyciele w **Islandii** i **Serbii** zatrudnieni przez władze lokalne lub szkoły na podstawie umów o pracę zgodnych z ogólnymi przepisami prawa pracy podlegają centralnym uzgodnieniom dotyczącym wynagrodzeń i warunków zatrudnienia.

1.2.2. Wymiar czasu pracy

Poza samym nauczaniem nauczyciele muszą wykonywać wiele innych obowiązków, w tym zadań związanych z administracją, organizacją i planowaniem, oceną uczniów oraz relacjami z rodzicami, uczniami i innymi interesariuszami. Te liczne aspekty ich pracy nie zawsze są odzwierciedlane – z różnych powodów – w ich umowach i opierają się raczej na zwyczajowym rozumieniu tego, czego się od nich oczekuje jako nieodłącznej części ich pracy. W niniejszym podrozdziale przedstawiono zobowiązania nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w Europie, z uwzględnieniem godzin dydaktycznych (pensum), czasu, w jakim są dostępni w szkole oraz/lub ich łącznego czasu pracy. Rysunek 1.6 pokazuje, że powyższe trzy elementy definiujące wymiar czasu pracy nie zawsze są regulowane centralnie. Godziny dydaktyczne są określone w trzydziestu pięciu systemach edukacji, a w zdecydowanej większości krajów centralnie regulowany jest również łączny czas pracy nauczycieli, który wynosi średnio trzydzieści dziewięć godzin tygodniowo. W osiemnastu systemach edukacji obowiązkowy czas dostępności nauczycieli w szkole określony jest centralnie, w uzupełnieniu do dwóch pozostałych komponentów, bądź zamiast nich. Dziewięć systemów edukacji odnosi się do wszystkich trzech komponentów, natomiast pozostałe wymieniają je w różnych zestawieniach.

Rysunek 1.6: Komponenty oficjalnej definicji wymiaru czasu pracy nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z centralnymi regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

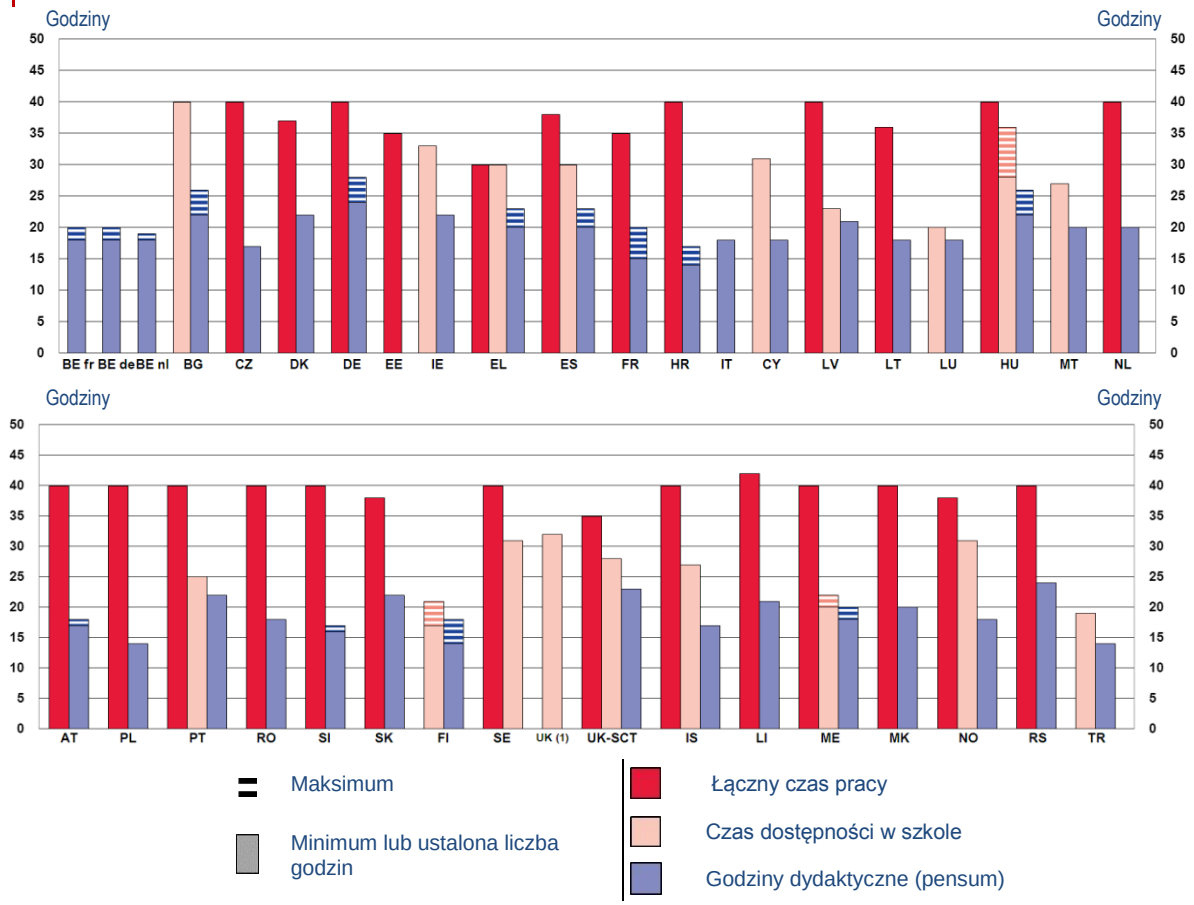
UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Więcej szczegółów dotyczących różnic pomiędzy krajami uwzględniono na Rysunku 1.7, który przedstawia wymaganą tygodniową liczbę godzin pracy nauczycieli, w podziale na kraje i komponenty definicji czasu pracy.

Minimalne i maksymalne tygodniowe wymiary czasu pracy pokazane na Rysunku 1.7 odzwierciedlają różnice w obrębie danego kraju. W Belgii każda szkoła może ustalać swoje własne wymogi dotyczące godzin dydaktycznych w ramach ustalonego centralnie minimalnego i maksymalnego pensum. W Bułgarii, Chorwacji, Słowenii, Finlandii i Czarnogórze czas, w jakim nauczyciele są dostępni w szkole lub godziny dydaktyczne różnią się w zależności od nauczanego przedmiotu. W Austrii godziny dydaktyczne zależą od typu szkoły (*Hauptschule*, *Neue Mittelschule* lub *Allgemeinbildende höheren Schule*), a w Niemczech od landu i rodzaju szkoły. Na Węgrzech godziny dydaktyczne i czas dostępności nauczycieli w szkole zależy od czasu trwania lekcji i pełnionego stanowiska. Pensum we Francji uzależnione jest od nauczanego przedmiotu oraz statusu nauczyciela, natomiast w Grecji od stażu pracy. W Hiszpanii minimalna liczba godzin dydaktycznych regulowana jest centralnie, jednak ich maksymalny wymiar ustalany jest przez każdą ze wspólnot autonomicznych.

W większości krajów umowy o pracę nauczycieli określają liczbę obowiązkowych godzin dydaktycznych, niemniej ich łączny tygodniowy wymiar wykazuje znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, począwszy od minimum czternastu godzin w Chorwacji, Polsce, Finlandii i Turcji, po maksymalnie dwadzieścia osiem godzin w Niemczech. Godziny dydaktyczne stanowią średnio 44% łącznego czasu pracy nauczyciela, przy czym istotne odchylenia obserwuje się w Grecji (77%), Wielkiej Brytanii (w Szkocji, 64%) i Serbii (60%). Zaledwie pięć systemów edukacji, tj. estoński, szwedzki i trzy systemy brytyjskie (angielski, walijski i północnoirlandzki), nie określa w umowach o pracę liczby godzin dydaktycznych, a dwa, tj. belgijski i włoski, regulują jedynie ten komponent. We wrześniu 2013 r. w Estonii zaprzestano wyszczególniania liczby godzin dydaktycznych i zastąpiono je obowiązkowym łącznym czasem pracy nauczycieli.

Rysunek 1.7: Oficjalne definicje i wymiar tygodniowego czasu pracy (w godzinach) nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z centralnymi regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice. UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	min.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40
	maks.					40	37	40	35		30	38	35	40			40	36		40
B	min.				40					33	30	30				31	23		20	28
	maks.				40					33	30	30				31	23		20	36
C	min.	18	18	18	22	17	22	24		22	20	20	15	14	18	18	21	18	18	22
	maks.	20	20	19	26	17	22	28		22	23	23	20	17	18	18	21	18	18	26

		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK SCT	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
A	min.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
	maks.		40	40	40	40	40	40	38		40		35	40	42	40	40	38	40	
B	min.	27				25				17	31	32	28	27		20		31		19
	maks.	27				25				21	31	32	28	27		22		31		19
C	min.	20	20	17	14	22	18	16	22	14			23	17	21	18	20	18	24	14
	maks.	20	20	18	14	22	18	17	22	18			23	17	21	20	20	18	24	14

Źródło: Eurydice. UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

A Ogólny wymiar czasu pracy **B** Czas dostępności w szkole **C** Wymiar godzin dydaktycznych (pensum)

Objaśnienie

Rysunek przedstawia sytuację nauczycieli pracujących w pełnym wymiarze godzin, którzy nie wykonują innych obowiązków (np. kierowniczych) w szkole. Nie uwzględniono zmniejszonego obowiązkowego wymiaru czasu pracy nauczycieli, którzy jeszcze nie ukończyli formalnego programu kształcenia lub początkujących nauczycieli po ukończeniu takiego programu. Dla krajów, w których obowiązki nauczycieli są określane w ujęciu rocznym, obliczono średnią tygodniową liczbę godzin. W przypadku krajów, w których wymagania dotyczące godzin dydaktycznych wyrażane są jako liczba jednostek lekcyjnych, tygodniowy wymiar tych godzin uzyskano poprzez pomnożenie tygodniowej liczby jednostek lekcyjnych przez czas ich trwania (w minutach), a następnie wynik podzielono przez 60. Dane na rysunkach zaokrąglono w górę do najbliższej pełnej godziny.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Włochy: W umowach z nauczycielami stwierdza się, że 80 godzin rocznie z czasu, w jakim nauczyciele dostępni są w szkole przeznacza się na zadania zespołowe oraz zebrania kadry i spotkania z rodzicami.
Malta: Od września 2014 r. maksymalną liczbę godzin dydaktycznych ustala się na 17 godzin i 20 minut, które obejmują 26 lekcji trwających po 40 minut.
Holandia: Liczba godzin dydaktycznych ustalana jest przez partnerów społecznych w układzie zbiorowym dla nauczycieli i jest wyrażona jako liczba godzin dydaktycznych rocznie (maksymalnie 750).
Austria: Wszyscy nauczyciele, którzy uzyskają kwalifikacje po wrześniu 2020 r. będą realizować obowiązki dydaktyczne w wymiarze 20 godzin tygodniowo. Nauczyciele uzyskujący kwalifikacje między wrześniem 2015 r. a wrześniem 2020 r. będą mieli wybór między istniejącymi a nowymi przepisami.
Polska: Nauczyciele mają obowiązek być dostępnymi w szkole przez dwie godziny ponad ich pensum dydaktyczne. Przepisy nie określają łącznej liczby godzin, w jakich nauczyciele muszą być dostępni w szkole.
Słowenia: Dyrektor szkoły może wydłużyć godziny dydaktyczne nauczycieli o 5 godzin tygodniowo lub skrócić je o 3 godziny tygodniowo.

Brak centralnie usankcjonowanych wymogów dotyczących minimalnej liczby godzin dydaktycznych daje szkołom większą swobodę organizowania własnych planów zajęć dla nauczycieli, co może – przynajmniej teoretycznie – powodować znaczne różnice w zakresie wymagań dotyczących pensum w poszczególnych krajach lub prowadzić do tego, że określona średnia tygodniowa liczba godzin staje się normą na poziomie regionalnym lub lokalnym.

W odniesieniu do łącznego czasu pracy nauczyciela i czasu, w jakim dostępny jest on w szkole możliwe są trzy scenariusze. Przepisy prawne danego kraju mogą: a) określać wymagania dotyczące obu komponentów (co ma miejsce w dziesięciu systemach edukacji); b) określać wymagania mające zastosowanie do jednego albo drugiego z nich (co ma miejsce w większości krajów), lub c) nie określać wymagań w odniesieniu do żadnego z nich (co ma miejsce w Belgii i Włoszech). Wśród krajów, które regulują zarówno łączny czas pracy nauczyciela i obowiązkowy czas jego dostępności w szkole różnica między tymi komponentami (wyrażonymi w godzinach) jest bardzo niejednolita. Jeżeli różnica taka jest duża, lub gdy nie istnieją przepisy dotyczące czasu dostępności w szkole (co ma miejsce w dwudziestu systemach edukacji), nauczyciele mogą łatwiej realizować swoje zadania pozadydaktyczne w dowolnym miejscu i czasie (np. w domu w godzinach wieczornych). Z drugiej jednak strony duże różnice między wymaganą liczbą godzin dydaktycznych a czasem dostępności w szkole (np. różnica osiemnastu godzin w Bułgarii) sugerują, że nauczyciele poświęcają dużo czasu na wykonywanie obowiązków pozadydaktycznych na terenie szkoły.

Grecja jest jedynym krajem, w którym wymagany łączny czas pracy nauczycieli równy jest czasowi, jaki powinni spędzić w szkole, co wydaje się sugerować, że wszystkie działania pozadydaktyczne wykonywane są na terenie szkoły. W krajach, w których nie ma przepisów dotyczących łącznego czasu pracy, nauczyciele muszą być dostępni w szkole przez określony minimalny czas lub realizować ustaloną liczbę godzin dydaktycznych, aby uzyskać wynagrodzenie za pracę w pełnym wymiarze godzin. Dla przykładu w Bułgarii nie reguluje się łącznego czasu pracy nauczycieli, ale wymaga się od nich, aby byli dostępni w szkole przez czterdzieści godzin tygodniowo – o wiele dłużej niż w jakimkolwiek innym kraju europejskim.

1.2.3. Wynagrodzenie

Wynagrodzenia nauczycieli są szeroko omawiane w czasie krajowych debat związanych z obecnym kryzysem finansowym. Politycy są stale poddawani presji zmniejszania wydatków z budżetu, szczególnie na wynagrodzenia w sektorze publicznym, a różnice w wynagrodzeniach nauczycieli w poszczególnych krajach są istotne. W październiku 2014 r. Eurydice opublikowała raport na temat wynagrodzeń oraz dodatków wypłacanych nauczycielom i dyrektorom szkół w Europie na poziomach ISCED 0, 1, 2 i 3 (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014b). Poza opisem sytuacji dla każdego kraju, raport ten zawiera analizę porównawczą wynagrodzeń w różnych krajach, podając stosunki rocznych wynagrodzeń do produktu krajowego brutto (PKB) na jednego mieszkańca. Wskaźniki te pokazano na Rysunku 1.8, na którym wartości minimalne i maksymalne przedstawiają dolną i górną część skali wynagrodzeń nauczycieli na podstawie ich stażu pracy.

Rysunek 1.8: Minimalne i maksymalne zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia, zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), jako procent PKB na mieszkańca, 2013/14

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES (a)	ES (b)	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 2	Min.	87,9	88,7	89,3	:	62,6	94,0	140,2	67,1	78,1	75,3	139,4	148,8	87,6	85,2	97,1	125,7	39,7	32,3	95,7	63,2	107,4
	Maks.	151,5	147,4	154,8	:	77,4	116,1	184,7	77,3	166,7	142,3	196,8	206,2	152,3	139,3	145,4	305,8	:	59,4	166,4	131,5	141,2

		NL	AT (a)	AT (b)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI (a)	LI (b)	ME	MK	NO (a)	NO (b)	TR
ISCED 2	Min.	95,3	80,5	88,6	60,8	135,8	47,1	98,3	50,6	96,2	67,0	84,3	84,3	100,4	79,6	70,4	65,1	178,7	:	63,7	66,6	144,8
	Maks.	196,3	154,1	185,8	102,6	260,5	125,1	158,1	68,5	125,1	93,4	143,5	143,5	133,6	99,4	114,3	105,6	283,7	:	-	-	169,1

Źródło: Eurydice, UK (1) = UK-ENG/WLS

Objaśnienie

Zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto to kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku, łącznie z trzynastą pensją i płatnymi urlopami (jeśli występują), pomniejszona o ubezpieczenie społeczne i emerytalne. Wynagrodzenie to nie obejmuje innych dodatków lub świadczeń finansowych (związanych na przykład z wyższymi kwalifikacjami, jakością pracy, nadgodzinami, dodatkowymi obowiązkami, położeniem geograficznym szkoły, obowiązkiem nauczania w klasach mieszanych lub trudnych czy zakwaterowaniem bądź kosztami opieki zdrowotnej lub dojazdów).

Jednym ze wskaźników stosowanych najczęściej do porównywania wydatków publicznych na wynagrodzenia nauczycieli w różnych krajach jest stosunek minimalnego lub maksymalnego wynagrodzenia do produktu krajowego brutto (PKB) na jednego mieszkańca, który jest wskaźnikiem standardu życia w danym kraju. Zależność tę można przedstawić w procentach (stosunek wynagrodzenia do PKB na mieszkańca) albo w ujęciu bezwzględnym, przy czym na Rysunku 1.8 zostały one wyrażone w procentach. Druga z tych opcji, zastosowana w niektórych częściach raportu *Zarobki nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014b), przyczynia się do jaśniejszego wskazania rzędu wielkości obu zmiennych, czego pierwsza opcja tak dobrze nie oddaje.

Porównując wynagrodzenia nauczycieli do PKB na mieszkańca należy pamiętać, że dodatnia zmiana tego wskaźnika nie oznacza koniecznie wzrostu realnej siły nabywczej nauczycieli. Tak dzieje się w krajach, w których PKB na mieszkańca spadło z powodu kryzysu budżetowego i finansowego, a wynagrodzenia zasadnicze pozostały niezmienione lub zmalały o wskaźnik niższy niż PKB na mieszkańca.

Kalendarzowym rokiem odniesienia dla PKB na mieszkańca jest 2013. Źródło: Eurostat [dane z maja 2014 r.: nama_gdp_c], Okresem odniesienia dla wynagrodzeń jest rok szkolny 2013/14 lub rok kalendarzowy 2014. Kursy wymiany walut, Źródło: Eurostat (dane z maja 2014 r.: ert_bil_eur_m).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Uwzględniono PKB na mieszkańca dla całego kraju, a nie PKB na mieszkańca dla poszczególnych Wspólnot.
Czechy: Wynagrodzenia zasadnicze opierają się na skali wynagrodzeń 11 i 12.
Dania: Uwzględniono zależną od zarobków emeryturę.
Irlandia: Stosowane są trzy różne skale wynagrodzeń nauczycieli w zależności od czasu ich pierwszego zatrudnienia w zawodzie. Dane odzwierciedlają wynagrodzenia nauczycieli zatrudnionych między 1 stycznia 2011 r. a 1 lutego 2012 r.
Hiszpania: Łączne kwoty odpowiadają przeciętnym wynagrodzeniom w sektorze edukacji publicznej obliczonym jako średnia ważona wynagrodzeń w różnych wspólnotach autonomicznych. **(a)** Nauczyciele bez statusu *Catedráticos*; **(b)** Nauczyciele posiadający status *Catedráticos*,
Francja: Minimalne i maksymalne wynagrodzenia odnoszą się do ustawowej płacy *Professeur certifié* i obejmują premię za zajęcia indywidualne oraz dodatkowe godziny dydaktyczne.
Cypr: Z powodu kryzysu finansowego od 2013 r. wprowadzono ograniczenia i potrącenia od wynagrodzeń nauczycieli, na skutek czego minimalne i maksymalne zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto nauczycieli pełnoetatowych na poziomie ISCED 2 wyrażone jako odsetek PKB na mieszkańca wynosi obecnie odpowiednio 113,6% i 276,41%.
Łotwa: Brak przepisów dotyczących maksymalnego poziomu wynagrodzeń.
Holandia: Szkoły mogą samodzielnie decydować o tym, od jakiej skali wynagrodzeń nauczyciele rozpoczynają pracę w zawodzie.
Austria: **(a)** nauczyciele *Hauptschule* i *Neue Mittelschule*; **(b)** nauczyciele *Allgemeinbildende höhere Schule*.
Polska: Przedstawione minimalne i maksymalne zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto dotyczy nauczycieli o podstawowych minimalnych kwalifikacjach, przy czym około 90% nauczycieli posiada wyższy poziom kwalifikacji i otrzymuje wyższe wynagrodzenie.
Liechtenstein: Maksymalny poziom zasadniczego rocznego wynagrodzenia brutto jest równy ustawowemu wynagrodzeniu minimalnemu wraz ze wszystkimi dodatkami za staż pracy, ponieważ umowy nie określają maksymalnego poziomu wynagrodzenia ustawowego. **(a)** Nauczyciele *Gymnasium*; **(b)** Nauczyciele *Oberschule/Realschule*.
Norwegia: **(a)** Nauczyciele, którzy ukończyli 4 lata programu kształcenia ; **(b)** Nauczyciele, którzy ukończyli 5 lat programu kształcenia. Nie obowiązuje maksymalny poziom wynagrodzenia.

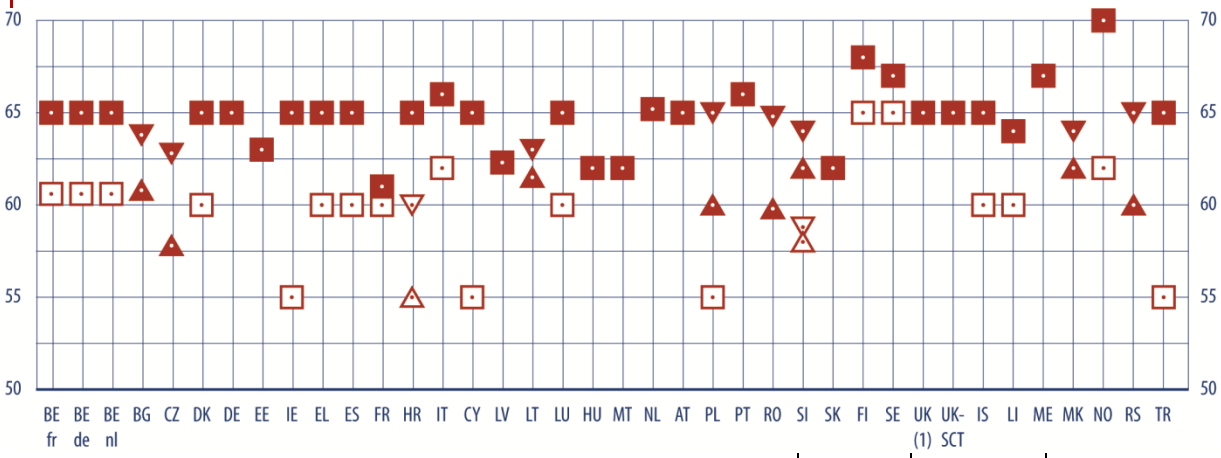
Jak pokazuje Rysunek 1.8, w odniesieniu do wskaźników związanych z PKB minimalne roczne wynagrodzenie wynosi około 88%, a maksymalne około 305% PKB na mieszkańca. W większości systemów edukacji (trzydziestu) minimalne wynagrodzenie jest niższe niż PKB na mieszkańca, a w siedmiu z nich niższy od niego jest również maksymalny poziom wynagrodzenia. Litwa, Łotwa i Rumunia to trzy kraje o najniższym wynagrodzeniu minimalnym w stosunku do PKB (w każdym z nich wynosi ono poniżej 50%). Najwyższe wynagrodzenie minimalne w stosunku do PKB zgłosiły Czarnogóra

(179%), Hiszpania (139% dla nauczycieli *Catedráticos*), Turcja (145%) i Niemcy (140%), choć w tym ostatnim państwie nie dotyczy to wszystkich landów. Odnośnie maksymalnych poziomów wynagrodzeń Litwa i Słowacja wykazują najniższe wskaźniki w stosunku do PKB, tj. poniżej 70%. Kraje o najwyższych wskaźnikach – powyżej 250% – to Cypr, Portugalia i Czarnogóra. Systemy edukacyjne o najniższym wzroście wynagrodzenia to Estonia (10 punktów procentowych) i Czechy (15 punktów procentowych), natomiast kraje o największej różnicy między minimalnym a maksymalnym rocznym wynagrodzeniem to Cypr (180 punktów procentowych), Portugalia (125 punktów procentowych) i Czarnogóra (105 punktów procentowych). Więcej informacji na temat stażu pracy wymaganego do uzyskania maksymalnego poziomu wynagrodzenia przedstawiono w Rozdziale 5.

1.2.4. Wiek emerytalny

W większości europejskich systemów edukacji nauczyciele pracujący na poziomie ISCED 2 mogą oficjalnie przejść na emeryturę w wieku sześćdziesięciu pięciu lat (patrz Rysunek 1.9). W Danii, Estonii, Grecji, Hiszpanii, na Łotwie, w Luksemburgu, Holandii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii nauczyciele mogą kontynuować pracę po przekroczeniu tego wieku. Wśród dwunastu krajów, w których wiek emerytalny jest niższy zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn, wiek ten jest najniższy we Francji (sześćdziesiąt jeden lat). Wiek emerytalny najwyższy jest w Norwegii (siedemdziesiąt lat) w przypadku obu płci.

Rysunek 1.9: Wiek emerytalny nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi na poziomie centralnym, 2013/14



	Kobiety	Mężczyźni	Obie płcie
Minimalny wiek emerytalny (z prawem do pełnej emerytury pod warunkiem osiągnięcia wymaganego stażu pracy)	△	▽	□
Oficjalny wiek emerytalny	▲	▼	■

Staż pracy wymagany do uzyskania prawa do pełnej emerytury przy minimalnym wieku emerytalnym

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR
34l 10m	34l 10m	34l 10m	(-)	30l	(-)	40l	(-)	35l	37l	35l	40l 4m	30l (kobiety), 35l (mężczyźni)
IT		**CL**	**LV**	**LT**	**LU**	**HU**	**MT**	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**
41l 6m (kobiety) 42l 6m (mężczyźni)		33l 3m	15l	30l	35l	40l (kobiety)	35l	(-)	40l	30l	36l	14l 4m
SI	**SK**	**FI**	**SE**	**UK (1)**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**ME**	**MK**	**NO**	**RS**	**TR**
38l 8m	15l	(-)	(-)	(-)	(-)	35l	25l	15l	(-)	30l	35l (kobiety), 40l (mężczyźni)	33l 3m

l = lata m = miesiące

Źródło: Eurydice

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienie

Oficjalny wiek emerytalny określa moment, w którym nauczyciele przestają pracować. W niektórych krajach i w szczególnych okolicznościach mogą oni nadal pracować po ukończeniu tego wieku.
Minimalny wiek emerytalny z prawem do pełnej emerytury oferuje nauczycielom możliwość odejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego. Prawo do pełnej emerytury jest uwarunkowane przepracowaniem wymaganej liczby lat.
Minimalny wymagany staż pracy określa minimalną liczbę lat, jakie nauczyciel musi przepracować, zanim nabędzie prawo do pełnej emerytury (w uzupełnieniu do warunku dotyczącego minimalnego wieku emerytalnego).
Minimalny wiek emerytalny wskazany jest jedynie w przypadkach, w których jest on inny niż oficjalny wiek emerytalny.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: Minimalny wiek emerytalny będzie stopniowo podnoszony do 62 lat w 2016 r. W 2018 r. minimalny staż pracy zostanie również podniesiony do 38 lat i 6 miesięcy. Wiek emerytalny przedstawiony na Rysunku 1.9 dotyczy jedynie nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony.
Czechy: Lata wskazane na Rysunku 1.9 odnoszą się do 2014 r. Oficjalny wiek emerytalny różni się w zależności od roku urodzenia i stopniowo wzrasta co roku o 2 miesiące dla mężczyzn i o 4 miesiące dla kobiet. W 2014 r. oficjalny wiek emerytalny dla kobiet mieścił się w przedziale 57 lat i 8 miesięcy a 61 lat i 8 miesięcy. Oficjalny wiek emerytalny dla kobiet zależy od liczby wychowanych przez nie dzieci. Minimalny wymagany staż pracy jest stopniowo co roku zwiększany. Do 2019 r. minimalny staż pracy wymagany do uzyskania prawa do pełnej emerytury zostanie ustalony jako 35 lat.
Dania: Oficjalny wiek emerytalny zależy od daty urodzenia, Dla osób urodzonych po 31 grudnia 1962 r. oficjalny wiek emerytalny zostanie ustalony przez Ministerstwo ds. Dzieci, Równości Płci, Integracji i Spraw Społecznych na podstawie oczekiwanej dalszej długości życia wg danych Danmarks Statistik (Urzędu Statystycznego Danii).
Niemcy: Oficjalny wiek emerytalny jest systematycznie podnoszony od 2012 r.
Estonia: Kobiety urodzone w latach 1944-1952 mają prawo do emerytury przed ukończeniem 63 lat (w okresie od ukończenia 58 lat i 6 miesięcy do 62 lat i 6 miesięcy).
Irlandia: Minimalny wymagany staż pracy może być krótszy niż 35 lat i uwzględniać czas przygotowania pedagogicznego przed rozpoczęciem pracy w zawodzie.
Grecja: Nauczyciel może pracować po przekroczeniu oficjalnego wieku emerytalnego wynoszącego 65 lat, ale nie dłużej niż do ukończenia 67 lat.
Hiszpania: Nauczyciel może pracować do ukończenia 70 lat Nowe oficjalne wymagania dotyczące wieku emerytalnego będą stopniowo wdrażane przez 15 lat do 2027 r., gdy oficjalny wiek emerytalny będzie wynosić 67 lat, W latach 2013-2027 minimalny wymagany staż pracy zostanie stopniowo wydłużony z 35 do 38 lat i 6 miesięcy, Minimalny wiek emerytalny i minimalny wymagany staż pracy przedstawiony na Rysunku 1.9 dotyczy jedynie nauczycieli, którzy zostali urzędnikami państwowymi przed 1 stycznia 2011 r. i którzy podlegają specjalnemu systemowi ubezpieczeń społecznych dla urzędników państwowych (stopnie pasywne).
Francja: Oficjalny wiek emerytalny zależy od daty urodzenia. Jest on stopniowo podnoszony od czasu reformy z listopada 2010 r., w wyniku której żaden nauczyciel urodzony po 1 stycznia 1955 r. nie będzie mógł przejść na emeryturę przed ukończeniem 62 lat.
Włochy: Lata przedstawione na Rysunku 1.9 odnoszą się do lat płacenia składek do krajowego systemu emerytalnego, które mogą przekraczać lata stażu pracy.
Łotwa: Od 2014 r. oficjalny wiek emerytalny jest systematycznie co roku podnoszony o trzy miesiące, aż do osiągnięcia 65 lat w 2025 r.
Litwa: Do 2026 r. oficjalny wiek emerytalny będzie wynosić 65 lat dla mężczyzn i kobiet.
Luksemburg: Nauczyciele mogą pracować po przekroczeniu oficjalnego wieku emerytalnego, który wynosi 65 lat, ale nie dłużej niż do ukończenia 68 lat.
Węgry: Oficjalny wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony z 62 do 65 lat. Od 2011 r. kobiety, które mają 40 lat stażu pracy, mogą przejść na emeryturę bez względu na wiek,
Malta: Oficjalny wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony, dopóki nie wyniesie 65 lat dla kobiet i mężczyzn w 2027 r.
Holandia: Oficjalny wiek emerytalny jest podnoszony aż nie wyniesie on 66 lat w 2018 r. i 67 lat w 2021 r.
Polska: Od 2015 r. minimalny wiek emerytalny jest podnoszony co dwa lata. Staż pracy wymagany do uzyskania pełnej emerytury wynosi 30 lat, z czego 20 musi być przepracowane w zawodzie nauczyciela. Oficjalny wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony, dopóki nie wyniesie 67 lat dla mężczyzn w 2020 r. i kobiet w 2040 r.
Słowenia: Oficjalny wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony do 65 lat, minimalny wiek emerytalny do 60 lat, a minimalny wymagany staż pracy do 40 lat.
Finlandia: Oficjalny wiek emerytalny wynosi 63 lata, ale nie daje on prawa do pełnej emerytury. Osobom urodzonym po 1959 r. prawo to zapewnia przejście na emeryturę w wieku 65 lat, natomiast dla osób urodzonych przed rokiem 1959 wiek emerytalny z prawem do pełnego świadczenia zależy od długości stażu pracy.
Szwecja: Wiek emerytalny jest elastyczny i wynosi 61-67 lat. Wszyscy mogą przejść na emeryturę w wieku 61 lat, ale nie zapewnia to prawa do pełnej emerytury. Wszyscy nauczyciele przechodzący na emeryturę w wieku 65 lat mają prawo do pełnego świadczenia, jednak ci, którzy pracują dłużej (maksymalnie do 67 lat) mają prawo do wyższej emerytury.
Wielka Brytania: Standardowy wiek emerytalny wynosi 60 lat dla nauczycieli, którzy rozpoczęli pracę w zawodzie przed 1 stycznia 2007 r. (1 kwietnia 2007 r. w Szkocji) i 65 lat dla tych, którzy rozpoczęli pracę w zawodzie po tej dacie.
Serbia: Oficjalny wiek emerytalny dla kobiet jest stopniowo podnoszony, dopóki nie wyniesie 65 lat w 2032 r.

W blisko połowie badanych krajów i regionów nauczyciele mogą przechodzić na emeryturę z prawem do pełnego świadczenia przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego, pod warunkiem że osiągnęli wymagany staż pracy. W ujęciu ogólnym minimalny wiek, w którym nauczyciel może przejść na emeryturę wynosi około sześćdziesięciu lat, natomiast różnica między oficjalnym a minimalnym wiekiem emerytalnym mieści się w przedziale od jednego roku we Francji do dziesięciu lat w Irlandii, Chorwacji (w przypadku kobiet), na Cyprze, w Polsce (w przypadku mężczyzn) i Turcji.

Obserwuje się ogólną tendencję do podnoszenia albo minimalnego wymaganego stażu pracy, albo minimalnego wieku emerytalnego (lub obu), bądź do znoszenia tego ostatniego i ustanawiania oficjalnego wieku emerytalnego jako jedynego punktu odniesienia. Ponadto w piętnastu systemach edukacji (w Czechach, Danii, Niemczech, Hiszpanii, Francji, Włoszech, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, Malcie, w Holandii, Polsce, Portugalii, Słowenii i Serbii) oficjalny wiek emerytalny jest w ostatnich latach podnoszony.

Jak wynika z Rysunku 1.9, kryteria dotyczące wieku emerytalnego dla kobiet i mężczyzn są takie same w większości krajów, a różnice występują tylko w niektórych krajach, szczególnie w Europie Środkowo-Wschodniej. Obecnie kobiety nauczyciele w tych krajach mają prawo do przechodzenia na emeryturę wcześniej niż mężczyźni, a różnice wieku pomiędzy nimi wynoszą od półtora roku do pięciu lat. Istnieje jednak tendencja do zmniejszania tych różnic lub do ich całkowitego znoszenia.

ROZDZIAŁ 2: KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I INTEGRACJA ZAWODOWA

W Komunikacie pt. „Nowe podejście do edukacji” ([6]) Komisja Europejska podkreśla znaczenie kształcenia nauczycieli [zwanego tu „wstępnym kształceniem nauczycieli”, z ang. *initial teacher education*] i wzywa państwa członkowskie do przeprowadzenia przeglądu skuteczności i jakości kształcenia oraz do usprawnienia staży wprowadzających do zawodu nauczyciela. Przyznając, że „początkujący nauczyciele niekiedy wcześnie porzucają zawód, co może przynosić poważne straty zarówno indywidualnym osobom, jak i całym systemom”, Rada Unii Europejskiej uznaje kształcenie nauczycieli za integralny element szerszej przedmiotowej polityki, którą jest podnoszenie atrakcyjności i jakości tego zawodu, co wymaga między innymi odpowiedniej strategii wybierania, rekrutowania i zatrzymywania nauczycieli w zawodzie oraz ich skutecznego wstępnego kształcenia i udzielania im wsparcia ułatwiającego start w zawodzie ([7]). Jakość wstępnego kształcenia nauczycieli ma kluczowe znaczenie dla rozwijania doskonałości w nauczaniu. Powinno ono zapewniać zrównoważone i spójne nastawienie do wiedzy teoretycznej dotyczącej danego przedmiotu, jego umiejętne nauczanie oraz praktyczne doświadczenie w zakresie nauczania. Absolwenci kierunków nauczycielskich powinni umieć stosować teorię w praktyce i poddawać analizie stosowane przez siebie metody dydaktyczne.

Niniejszy rozdział składa się z dwóch zasadniczych części, z których pierwsza skupia się na określonych cechach wstępnego kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), natomiast w drugiej opisano programy staży i mentoring dla początkujących nauczycieli na tym poziomie edukacji.

W pierwszej części omówione zostaną regulacje dotyczące poziomu kwalifikacji uzyskiwanych w efekcie wstępnego kształcenia nauczycieli, minimalny czas jego trwania oraz czas przeznaczany na przygotowanie pedagogiczne, w tym na praktyki szkolne. Przedstawiony zostanie również odsetek nauczycieli według uzyskanego poziomu wykształcenia, a następnie odsetek nauczycieli, którzy pomyślnie ukończyli fazę wstępnego kształcenia. Faza ta zostanie poddana analizie pod kątem tego, czy zawierała trzy zasadnicze komponenty, tj. wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, teorię nauczania oraz praktyki szkolne. Przedstawione zostanie, w jakim stopniu nauczyciele czują się dobrze przygotowani do pracy – zarówno ci, którzy ukończyli tę fazę kształcenia, jak i ci, którzy jej nie ukończyli. W przypadku tych pierwszych stopień, w jakim czują się przygotowani do pracy będzie analizowany w rozbiciu na ww. trzy komponenty.

Druga część rozdziału poświęcona jest okresowi przejściowemu między ukończeniem kształcenia a podjęciem pracy w zawodzie nauczyciela. Przyjrzymy się, czy istnieją centralne regulacje dotyczące programów staży dla nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia ([8]), ich uczestnictwu w stażach, głównym czynnikom wpływającym na uczestnictwo i rodzajom związanych z tym działań. Opisany zostanie również mentoring – przede wszystkim w odniesieniu do osób z niego korzystających (przepisy, uczestnictwo i czynniki prognostyczne związane z zapewnianiem opieki mentora), a także w odniesieniu do nauczycieli, którzy pełnią rolę mentorów (czynniki prognostyczne dotyczące mianowania mentorów oraz ich przygotowania lub kształcenia) ([9]).

([6]) Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z 20 listopada 2012 r. Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, COM/2012/0669 wersja ostateczna.

([7]) Konkluzje Rady w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli z 20 maja 2014 r., Dz.U. C 183, 14.06.2014, s. 22.

([8]) Więcej informacji na temat programów staży, w tym staży dla doświadczonych nauczycieli rozpoczynających pracę w nowej szkole, znajduje się w OECD (2014), s. 88-93.

([9]) OECD (2014, s. 93-97) zawiera więcej informacji na temat mentoringu, ale bardziej w odniesieniu do doskonalenia zawodowego i kierowania wsparcia do wszystkich nauczycieli.

2.1. Kształcenie nauczycieli

2.1.1. Organizacja i poziomy kwalifikacji

Regulacje prawne

Na Rysunku 2.1 przedstawiono minimalne wymagania zawarte w regulacjach prawnych dotyczących wstępnego kształcenia przyszłych nauczycieli w publicznym sektorze szkolnictwa. Kwalifikacje na poziomie studiów magisterskich (ISCED 7) stanowią minimalny poziom wstępnego kształcenia nauczycieli wymagany do pracy w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia w siedemnastu krajach, tj. w Republice Czeskiej, Niemczech, Estonii, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, Luksemburgu, na Węgrzech, w Polsce, Portugalii, Słowenii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Islandii i Serbii. W piętnastu krajach wymagany jest tylko tytuł licencjata (ISCED 6). Kraje te to Belgia (Wspólnota Francuska i Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Dania, Irlandia, Grecja, Cypr, Łotwa, Litwa, Malta, Rumunia, Wielka Brytania, Czarnogóra, Macedonia, Norwegia i Turcja.

W Holandii i Austrii nauczyciele mogą uzyskać kwalifikacje na poziomie licencjata lub magistra, ale wiąże się to z różnymi możliwościami zawodowymi. W Holandii minimalne kwalifikacje uzyskane po ukończeniu wstępnego kształcenia nauczycieli mają wpływ na poziom szkolnictwa, na którym nauczyciel może pracować. Kwalifikacje na poziomie licencjata są wystarczające do nauczania w szkołach średnich I stopnia (nauczyciele II stopnia), natomiast absolwenci studiów magisterskich (nauczyciele I stopnia) mogą dodatkowo uczyć w szkołach średnich II stopnia. W Austrii minimalny poziom kwalifikacji uzyskiwany w efekcie wstępnego kształcenia zależy od rodzaju szkoły, w której nauczyciel będzie pracować. Tytuł magistra wymagany jest do nauczania w *Allgemeinbildende höhere Schule* (szkołach średnich o profilu akademickim), natomiast tytuł licencjata wystarcza do pracy w *Neue Mittelschulen* lub *Hauptschulen* (szkołach średnich ogólnokształcących).

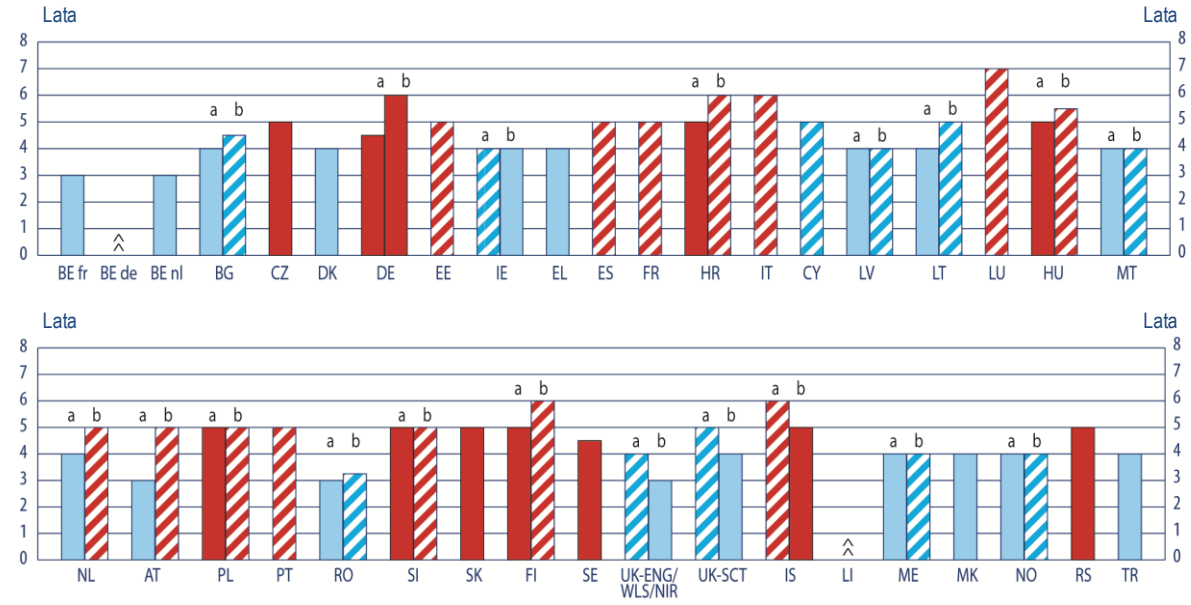
W niemal połowie krajów współistnieją dwa modele wstępnego kształcenia nauczycieli oferujące te same możliwości zawodowe: przyszli nauczyciele mogą być przygotowywani do zawodu od samego początku studiów (tzw. model równoległy kształcenia nauczycieli), lub ukończyć studia na określonym kierunku przed uzyskaniem specjalizacji pedagogicznej (tzw. model etapowy kształcenia nauczycieli). W przypadku osób, które wolą uzyskać kwalifikacje pedagogiczne po ukończeniu pierwszego standardowego etapu studiów na kierunku niepedagogicznym, wstępne kształcenie nauczycieli może trwać dłużej, co ma miejsce w Bułgarii, Chorwacji, na Litwie, Węgrzech, w Rumunii, Finlandii, Wielkiej Brytanii i Islandii. Niemniej w Irlandii, na Łotwie, Malcie, w Polsce, Słowenii, Czarnogórze i Norwegii kształcenie równoległe i etapowe nauczycieli trwa tak samo długo.

Minimalny całkowity czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli przygotowującego ich do pracy w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia wynosi zwykle od czterech do sześciu lat. W sześciu systemach edukacji, tj. w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Wspólnocie Flamandzkiej), Rumunii (w modelu równoległym) i Wielkiej Brytanii (w modelu równoległym w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) zdarza się, że trwa ono nie dłużej niż trzy lata, a minimalne uzyskiwane w ten sposób kwalifikacje są na poziomie licencjata. Natomiast wstępne kształcenie nauczycieli według modelu etapowego w Luksemburgu trwa aż siedem lat.

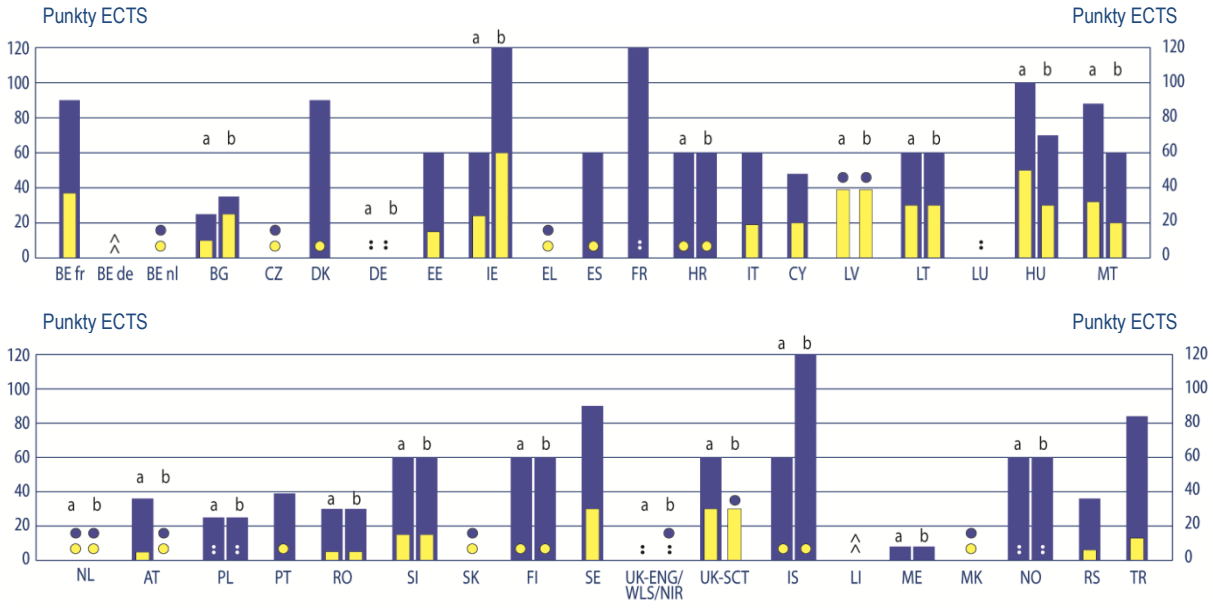
Poza znajomością nauczanego przedmiotu, przyszli nauczyciele muszą nabyć umiejętności zawodowe. Ich przygotowanie pedagogiczne obejmuje zarówno przedmioty teoretyczne (pedagogikę, psychologię itd.), jak i przygotowanie praktyczne w szkołach, czyli obserwację nauczania w praktyce oraz ewentualne podjęcie przez określony czas obowiązków dydaktycznych. W większości krajów określa się minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego, które średnio równa się sześćdziesięciu punktom ECTS, co można porównać do roku kształcenia na studiach dziennych. W Irlandii (w modelu równoległym), we Francji i Islandii (w modelu równoległym) przygotowanie pedagogiczne trwa dwa razy dłużej, natomiast w Bułgarii, Austrii (w modelu równoległym), Polsce, Portugalii, Rumunii, Czarnogórze i Serbii jest ono krótsze niż równowartość czterdziestu punktów ECTS.

Rysunek 2.1: Minimalny poziom i łączny czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) oraz minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego (w tym praktyk szkolnych), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14

Minimalny poziom i łączny czas trwania (w latach)



Minimalny wymiar przygotowania pedagogicznego, w tym praktyk szkolnych (w punktach ECTS)



ECTS	BE fr	BE de	BE nl	BG		CZ	DK	DE		EE	IE		EL	ES	FR	HR		IT	CY
Model	-	-	-	a	b	-	-	a	b	-	a	b	-	-	-	a	b	-	-
A	180		180	240	:	300	240	:	:	300	240	240	240	300	300	300	360	360	288
B	90		o	25	35	o	90	:	:	60	60	120	o	60	120	60	60	60	48
C	37		o	10	25	o	o	:	:	15	24	60	o	o	:	o	o	19	20

ECTS	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT		PL		PT	RO		SI	
Model	a	b	a	b	-	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	-	a	b	a	b
A	240	240	240	300	:	300	330	240	240	240	300	180	300	300	300	300	210	210	300	300
B	o	o	60	60	:	100	70	88	60	o	o	36	o	25	25	39	30	30	60	60
C	39	39	30	30	:	50	30	32	20	o	o	4.8	o	:	:	o	5	5	15	15

ECTS	SK		FI		SE	UK (1)		UK-SCT		IS		LI	ME		MK	NO		RS	TR
Model	a	a	b	-	a	b	a	b	a	b	-	a	b	-	a	b	-	-	
A	300	300	360	270	:	180	300	240	360	300		240	240	240	240	240	300	240	
B	o	60	60	90	:	o	60	o	60	120		8	8	o	60	60	36	84	
C	o	o	o	30	:	:	30	30	o	o		0	0	o	:	:	6	13	

A Łączny czas trwania **B** Przygotowanie pedagogiczne **C** Praktyki szkolne ^ ^ Brak kształcenia nauczycieli we wspólnocie/kraju

Źródło: Eurydice. UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienie

Model równoległy kształcenia nauczycieli: Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) odbywa się w tym samym czasie co kształcenie ogólne. Świadectwo ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia to kwalifikacje wymagane do podjęcia kształcenia zgodnie z tym modelem, a także, w niektórych przypadkach, zaświadczenie o predyspozycjach do kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego. Mogą być także stosowane inne procedury rekrutacji.

Model etapowy kształcenia nauczycieli: Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) ma miejsce po zakończeniu etapu kształcenia ogólnego. W tym modelu studenci, którzy ukończyli studia na określonym kierunku, przechodzą następnie do etapu przygotowania pedagogicznego stanowiącego odrębną fazę.

Przygotowanie pedagogiczne: Zapewnia przyszłym nauczycielom niezbędne umiejętności teoretyczne i praktyczne. Nie obejmuje wiedzy akademickiej z zakresu nauczanych przedmiotów. Poza kursami z psychologii oraz dydaktyki i metodyki nauczania, przygotowanie pedagogiczne obejmuje praktyki w szkołach.

Praktyki szkolne: Praktyki (z wynagrodzeniem lub bez) w rzeczywistym środowisku pracy, które zazwyczaj trwają nie dłużej niż kilka tygodni. Są one nadzorowane przez wyznaczonego nauczyciela i podlegają okresowej ocenie przez nauczycieli zatrudnionych w instytucji kształcącej. Praktyki te stanowią integralną część przygotowania pedagogicznego.

Dane zebrane na podstawie ISCED 2011 (patrz Glosariusz).

Na rysunku nie uwzględniono nauczycieli uzyskujących kwalifikacje w przyspieszonym trybie kształcenia w przypadku braków kadrowych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): We Wspólnocie Niemieckojęzycznej nie organizuje się kształcenia nauczycieli. Większość nauczycieli kształcona jest we Wspólnocie Francuskiej. Minimalne wymagania do zatrudnienia w zawodzie to stopień licencjata.
Belgia (BE nl): Zgodnie z odpowiednimi przepisami, 45 punktów ECTS musi odpowiadać „komponentowi praktycznemu", który obejmuje praktyki szkolne, a także ćwiczenia w placówce kształcącej, lecz nie obejmuje teoretycznych kursów przygotowania pedagogicznego.
Republika Czeska: Placówki są autonomiczne, niemniej realizowane przez nie przygotowanie pedagogiczne musi stanowić co najmniej 18-23% całego wstępnego kształcenia nauczycieli, co obejmuje również 68 godzin dydaktycznych (około 3% wstępnego kształcenia). Możliwe jest również odbycie kursu przygotowania pedagogicznego (obejmującego 189 godzin i trwającego od roku do dwóch lat) w trybie równoległym lub po uzyskaniu tytułu magistra na kierunku niepedagogicznym.
Niemcy: Wstępne kształcenie nauczycieli składa się z dwóch etapów: pierwszy to etap kształcenia równoległego, a drugi to *Vorbereitungsdienst* (praktyczne przygotowanie pedagogiczne), które może trwać od 12 do 24 miesięcy, w zależności od landu. Pierwszy słupek na rysunku przedstawia minimalny łączny czas trwania kształcenia w landach, w których obowiązuje *Erste Staatsprüfung* (Pierwszy Egzamin Państwowy) na koniec pierwszego etapu, natomiast drugi oznacza minimalny łączny czas trwania kształcenia w landach, w których pierwszy etap kończy się uzyskaniem tytułu magistra. Na ogół podczas drugiego etapu wstępnego kształcenia nauczycieli nie stosuje się punktów ECTS. Czas trwania przygotowania pedagogicznego i praktyk szkolnych zależy od landu.
Irlandia: Około 70% nauczycieli uzyskuje kwalifikacje w etapowym modelu kształcenia, a 30% w równoległym.
Hiszpania: Zgodnie z odpowiednimi przepisami, co najmniej 16 punktów ECTS musi odpowiadać „kursowi praktycznemu", który obejmuje praktyki szkolne, jak również pracę magisterską.
Francja: Dla większości studentów, którzy uzyskują kwalifikacje przedstawione na rysunku, wyszczególnia się minimalną liczbę tygodni obserwacji w szkole (4-6 tygodni dla studentów, którzy zdali egzamin konkursowy na koniec 4. roku oraz 8-12 tygodni dla pozostałych). Odpowiadająca im liczba punktów ECTS zależy od placówki. Ponadto studenci, którzy zdali egzamin na koniec 4. roku, odbywają 324 godziny lekcyjne na 5. roku. Osoby posiadające tytuł magistra z innego kierunku oraz duże doświadczenie w nauczaniu (4 lata w sektorze edukacji publicznej lub 5 w prywatnej) mogą być zwolnione z części przygotowania pedagogicznego. Stanowią one 24% początkujących nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia.
Chorwacja: Minimalny czas trwania praktyk w szkole wynosi zazwyczaj 20 godzin, choć nie istnieją co do tego stosowne przepisy.
Łotwa: W ramach programu *Iespējamā Misija* (*Mission Possible*) od lutego 2015 r. absolwenci z ogólnym stopniem licencjata z przedmiotu związanego z programem szkolnym mogą uzyskać kwalifikacje pedagogiczne, jeżeli są zatrudnieni jako nauczyciele, pod warunkiem odbycia trwającego 650 godzin programu przygotowania pedagogicznego, który muszą ukończyć w ciągu pierwszych dwóch lat pracy.

Litwa: Studenci, którzy uzyskali kwalifikację na poziomie co najmniej licencjackim, mogą rozpocząć nauczanie pod warunkiem uzyskania kwalifikacji pedagogicznej (odpowiadającej 60 punktom ECTS) nie później niż w ciągu pierwszych dwóch lat pracy. Istnieją dwa krótsze programy kształcenia na poziomie licencjackim prowadzące głównie do zatrudnienia w placówkach kształcenia przedszkolnego i podstawowego. Są one dostępne w modelu równoległym (3,5 roku) oraz etapowym (4 lata). Czas trwania przygotowania pedagogicznego i praktyk szkolnych jest taki sam w przypadku obu modeli i odpowiada on odpowiednio 60 i 30 punktom ECTS.
Luksemburg: Przyszli nauczyciele zazwyczaj uzyskują tytuł magistra za granicą i następnie odbywają przygotowanie pedagogiczne w Luksemburgu. Trwa ono dwa lata. Praktyki szkolne obejmują 12 lekcji tygodniowo (około 432 godzin łącznie) i nie są przeliczane na punkty ECTS.
Holandia: Do nauczania w szkołach średnich I stopnia wystarcza kwalifikacja na poziomie licencjackim (nauczyciele II stopnia). Osoby z tytułem magistra (nauczyciele I stopnia) mogą dodatkowo uczyć w szkołach średnich II stopnia. Tytuł nauczyciela I i II stopnia można uzyskać zarówno w modelu równoległym, jak i etapowym, które są takie same pod względem minimalnego łącznego czasu trwania kształcenia, przygotowania pedagogicznego i praktyk szkolnych jak modele przedstawione na rysunku. Czas trwania kursów może w praktyce być skrócony nawet o rok, w zależności od wcześniejszych kwalifikacji i umiejętności pedagogicznych studenta.
Austria: Nauczyciele zdobywający kwalifikacje w modelu etapowym kształcenia mogą uczyć w *Neue Mittelschulen* i *Allgemeinbildende höhere Schulen*, natomiast nauczyciele, którzy uzyskali kwalifikacje w modelu równoległym mogą uczyć w *Neue Mittelschulen* i *Hauptschulen*.
Polska: Praktyki szkolne obejmują 150 godzin dydaktycznych po 45 minut w przypadku obu modeli kształcenia i nie są przeliczane na punkty ECTS.
Słowenia: Studenci mogą uczestniczyć w programie przygotowania pedagogicznego podczas studiów magisterskich (model etapowy na rysunku) lub w programie uzupełniającym po uzyskaniu tytułu magistra. W drugim przypadku wydłuża to kształcenie o rok, przy czym czas trwania przygotowania pedagogicznego i praktyk szkolnych jest taki sam dla obu modeli.
Słowacja: *Doplňujúce pedagogické štúdium* (uzupełniające studia pedagogiczne), które obejmują 200 godzin (na ogół dwa lata) można odbywać równolegle do studiów magisterskich na odpowiednim kierunku niepedagogicznym lub po ich ukończeniu. Praktyki szkolne wynoszą co najmniej 40 godzin i nie są przeliczane na punkty ECTS.
Szwecja: Studenci, którzy uzyskali 180 punktów ECTS z co najmniej dwóch przedmiotów istotnych dla programu szkolnego (co najmniej 90 punktów ECTS na każdy przedmiot) mogą mieć te punkty zaliczone, jeżeli odbędą wstępne kształcenie pedagogiczne (90 punktów ECTS). Łączna liczba punktów ECTS dla tego modelu kształcenia wynosi 270.
Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR): W przypadku modelu etapowego czas trwania kształcenia celem uzyskania *Postgraduate Certificate in Education* (Podyplomowego Certyfikatu Pedagogicznego, PGCE), które na ogół odpowiada rocznemu programowi, nie jest przeliczany na punkty ECTS. W obu modelach praktyki szkolne wynoszą co najmniej 120 dni i nie są przeliczane na punkty ECTS. Program równoległy przygotowuje na ogół studentów do pracy w placówkach przedszkolnych i podstawowych. W Anglii około 53% nauczycieli zdobywa kwalifikacje w modelu etapowym kształcenia, a 16% w modelu równoległym.
Wielka Brytania (SCT): Praktyki szkolne wynoszą co najmniej 18 tygodni, co równe jest 30 punktom ECTS.
Liechtenstein: Nie organizuje się tutaj kształcenia nauczycieli. Większość z nich kształci się w Austrii lub Szwajcarii. Minimalne wymagania rekrutacyjne to tytuł magistra.
Norwegia: Praktyki szkolne wynoszą 800 godzin w modelu równoległym kształcenia i 480 w modelu etapowym. Nie są one przeliczane na punkty ECTS.
Serbia: Nie prowadzi się żadnego kierunku służącego kształceniu nauczycieli (ani w modelu równoległym, ani w etapowym), niemniej uczelnie oferują konkretne związane z tym przedmioty. Aby zostać nauczycielem, studenci muszą uzyskać co najmniej 30 punktów ECTS z psychologii, pedagogiki i metodyki oraz co najmniej 6 punktów ECTS za praktyki szkolne.

W dziewięciu krajach minimalne wymagane przygotowanie pedagogiczne pozostawiane jest w gestii instytucji wstępnego kształcenia nauczycieli. Dotyczy to zazwyczaj modeli równoległych i ma miejsce w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Republice Czeskiej, Grecji, na Słowacji, w Wielkiej Brytanii i Macedonii. Na Łotwie i w Holandii placówki wstępnego kształcenia nauczycieli same określają minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego, zarówno w modelu równoległym, jak i etapowym. W Austrii sytuacja taka dotyczy tylko modelu etapowego organizowanego przez uniwersytety.

Praktyki szkolne stanowią część przygotowania pedagogicznego. Średnia minimalna liczba punktów ECTS przypisywana im na podstawie regulacji centralnych wynosi 25, przy czym w Bułgarii (w modelu równoległym), Estonii, Austrii (w modelu równoległym), Rumunii, Słowenii, Serbii i Turcji jest to 15 lub nawet mniej punktów. W Czarnogórze nie prowadzi się praktyk szkolnych.

Instytucje wstępnego kształcenia nauczycieli mają dość dużą swobodę działania, jeżeli chodzi o przydzielanie czasu na poszczególne działania w ramach przygotowania pedagogicznego, co dotyczy również praktyk w szkołach. Instytucje te samodzielnie zarządzają praktykami w trzynastu systemach edukacji, tj. w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Republice Czeskiej, Danii, Grecji, Hiszpanii, Chorwacji, Holandii, Austrii (w modelu etapowym), Portugalii, na Słowacji (w modelu równoległym), w Finlandii, Islandii i Macedonii.

W dwóch systemach edukacji w Wielkiej Brytanii kładzie się duży nacisk na powiązanie praktyk szkolnych z kształceniem, a osoby w nim uczestniczące mają możliwość dążenia do uzyskania kwalifikacji pedagogicznych podczas pracy w szkole.

W **Wielkiej Brytanii (w Anglii)** rząd dąży do zwiększenia odsetka miejsc w ramach przygotowania pedagogicznego prowadzonego przez szkoły, o czym wspomniano w dokumencie konsultacyjnym z 2011 r. pt. *Training our next generation of outstanding teachers* (Kształcenie kolejnego pokolenia wybitnych nauczycieli) ([10]) oraz w wynikającym z niego planie wdrożenia ([11]). Szkoły biorą na siebie większą odpowiedzialność za kształcenie nauczycieli i, zorganizowane w wielu przypadkach w sieci, mogą być akredytowane jako organizatorzy wstępnego kształcenia nauczycieli oferujący programy *school–centred initial teacher training* (programy wstępnego kształcenia nauczycieli nastawione na szkołę, SCITT). Programy te zapewniają praktyczne kształcenie nauczycieli przez doświadczoną i praktykującą kadrę w danej szkole lub w innej szkole zrzeszonej w sieci. Kolejnym przykładem programu kształcenia prowadzonego przez szkoły lub grupy szkół jest *School Direct* (Szkoła bezpośrednio), w ramach którego szkoły wybierają kandydatów oraz akredytowanego organizatora wstępnego kształcenia nauczycieli i oczekuje się od nich zatrudnienia uczestników jako wykwalifikowanych nauczycieli po pomyślnym ukończeniu kształcenia. Wszystkie tego rodzaju programy trwają zwykle rok i prowadzą do uzyskania *Qualified Teacher Status* (Statusu nauczyciela wykwalifikowanego). Kandydaci muszą mieć ukończone stosowne studia I stopnia lub posiadać inny odpowiadający im tytuł z odpowiedniego kierunku. Pomyślne ukończenie większości z tych programów prowadzi do uzyskania *Postgraduate Certificate in Education* (Podyplomowego Certyfikatu Pedagogicznego, PGCE).

Brytyjski (walijski) *Graduate Teacher Programme* (Program dla nauczycieli absolwentów) oferuje ograniczoną liczbę miejsc dla stażystów (po trzydziestu w szkołach podstawowych i średnich w roku szkolnym 2015/16), którzy muszą zostać zatrudnieni przez szkoły zobowiązujące się do ich wspierania i wynagradzania jako nauczycieli niewykwalifikowanych w trakcie ich kształcenia i wykonywania przez nich określonych obowiązków dydaktycznych. Program ten, zarządzany przez trzy walijskie regionalne ośrodki ds. wstępnego kształcenia nauczycieli, trwa zazwyczaj maksymalnie jeden rok szkolny. Kandydaci muszą mieć ukończone studia I stopnia lub posiadać inny odpowiadający im tytuł ze stosownego kierunku.

W kilku krajach istnieją również ścieżki kształcenia przeznaczone dla osób, które chcą zmienić zawód i zostać nauczycielem.

Program *Meritlærer* (Wartościowy nauczyciel) w **Danii** umożliwia osobom powyżej dwudziestego piątego roku życia, które posiadają wcześniejsze wykształcenie niezwiązane z nauczaniem, zostanie nauczycielami po pomyślnym ukończeniu wymaganych modułów kształcenia zgodnych z ich wykształceniem i doświadczeniem zawodowym. Program ten jest równoważny stu pięćdziesięciu punktom ECTS i jest realizowany w trybie zaocznym w ciągu trzech lat.

W **Wielkiej Brytanii (w Anglii)** istnieje również wersja programu *School Direct* skierowana do osób posiadających co najmniej trzyletni staż pracy, w której kandydaci otrzymują wynagrodzenie niewykwalifikowanego nauczyciela i nauczają w skróconym wymiarze godzin.

Od 2000 r. w kilku krajach wdrażane są reformy, które w szczególności mają na celu dostosowanie systemu szkolnictwa wyższego do bolońskiej struktury studiów licencjackich i magisterskich. **Minimalny łączny czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia** wydłużono z trzech do pięciu lat w **Polsce** (2012/13) oraz z czterech do pięciu lat w **Estonii** (2001/02), **Francji** (2010/11), **Chorwacji** (2008/09 w modelu równoległym), **Słowenii** (2007/08), **Islandii** (2011/12 w modelu równoległym) i **Serbii** (2012/13). W **Austrii** w 2012/13 r. wydłużono minimalny łączny czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli w modelu etapowym o sześć miesięcy (z czterech i pół do pięciu lat), a w **Czarnogórze** o dwa lata (z dwóch do czterech lat) w 2002/03 r. W 2009/10 r. w **Hiszpanii** ustalono standardowy minimalny czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli na pięć lat (poprzednio w niewielkiej liczbie uczelni trwał on cztery lata). Na **Węgrzech** czas ten w modelu równoległym również ustalono jako pięć lat w 2013/14 r. (poprzednio zależał on od organizatora kształcenia i wynosił cztery lata w szkołach wyższych oraz pięć lat na uniwersytetach), natomiast w 2009/10 r. wprowadzono model etapowy, który jest obecnie wycofywany (2016/17 będzie ostatnim rokiem przyjmowania kandydatów na te trwające dwa i pół roku studia zawodowe).

We **Włoszech** minimalny łączny czas trwania wstępnego kształcenia nauczycieli skrócono z siedmiu do sześciu lat (2011/12), skracając tym samym przygotowanie pedagogiczne z dwóch lat do roku oraz obniżając liczbę punktów ECTS za praktyki szkolne z trzydziestu do dziewiętnastu. W **Irlandii** w 2014/15 r. kształcenie w modelu etapowym podniesiono do rangi studiów magisterskich obejmujących co najmniej pięć lat nauki (trzysta punktów ECTS) oraz wydłużono minimalny czas trwania zarówno przygotowania pedagogicznego (z sześćdziesięciu do stu ośmiu punktów ECTS), jak i praktyk szkolnych (z dwudziestu czterech do czterdziestu ośmiu punktów ECTS). Począwszy od 2016/17 r. w **Austrii** istnieć będzie tylko jeden równoległy model kształcenia na poziomie studiów magisterskich, którego ukończenie umożliwi pracę we wszystkich typach szkół średnich I stopnia. Minimalny łączny czas trwania tego kształcenia wyniesie pięć i pół roku (stanowiąc równowartość trzystu trzydziestu punktów ECTS, w tym co najmniej sześćdziesiąt punktów ECTS odpowiadać będzie przygotowaniu pedagogicznemu).

Udział **przygotowania pedagogicznego**, które uprzednio leżało w gestii zainteresowanych placówek, uregulowano w **Hiszpanii** (2009/10), **Francji** (2013/14), na **Łotwie** (2010/11) i w **Serbii** (2012/13), natomiast **Dania** i **Turcja** podniosły minimalny czas jego trwania z osiemdziesięciu do dziewięćdziesięciu punktów ECTS odpowiednio w latach 2013/14 i 2007/08.

Udział **praktyk szkolnych** uregulowano w **Belgii** (we Wspólnocie Flamandzkiej, 2007/08), **Hiszpanii** (2009/10) i na **Litwie** (2010/11). Oprócz tego na **Węgrzech** wydłużono ich minimalny czas trwania z trzydziestu do pięćdziesięciu punktów ECTS (2013/14, w modelu równoległym) oraz z piętnastu do dwudziestu czterech tygodni w **Irlandii** (2013/14, w modelu równoległym) i **Turcji** (2007/08). W **Słowenii** reforma z 2008/09 r. wprowadziła bardziej uregulowane ramy dotyczące minimalnego czasu trwania praktyk szkolnych. Przed reformą przepisy wymieniały jedynie obowiązek stworzenia studentom możliwości obserwowania lekcji i nauczania (ale nie określały, jak długo ma to trwać) oraz zapewnienia im nieprzerwanych dwutygodniowych praktyk w szkole. Dla kontrastu na **Łotwie** obniżono minimalną liczbę punktów za praktyki szkolne z trzydziestu dziewięciu do trzydziestu punktów ECTS (2014/15).

([10]) Patrz https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf [Dostęp 15.06.2015].

([11]) Patrz https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181154/DFE-00083-2011.pdf [Dostęp 15.06.2015].

Poziomy kwalifikacji uzyskiwanych przez nauczycieli

Badanie TALIS 2013 ilustruje poziomy kwalifikacji osiągane przez nauczycieli zarówno w programach wstępnego kształcenia nauczycieli, jak i za pośrednictwem innych ścieżek kształcenia (patrz Tabela 2.1 w Załączniku) ([12]). Według danych zebranych w trakcie badania, 92,5% nauczycieli w Unii Europejskiej twierdzi, że ich kwalifikacje odpowiadają co najmniej pierwszemu etapowi akademickich studiów wyższych (ISCED 5A, co odpowiada mniej więcej tytułowi licencjata (ISCED 6) w klasyfikacji 2011), natomiast jedynie 5,4% twierdzi, że ich kwalifikacje stanowią stopień wykształcenia wyższego o profilu zawodowym (ISCED 5B), a 2%, że znajdują się one na poziomie niższym od wykształcenia wyższego. Minimalny poziom wykształcenia wymaganego, aby zostać nauczycielem w sektorze publicznym (patrz Rysunek 2.1) odnosi się zasadniczo do odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli w badaniu TALIS 2013, w tym nauczycieli pracujących w sektorze prywatnym.

Odsetek nauczycieli posiadających kwalifikacje na poziomie niższym niż wykształcenie wyższe jest największy w Islandii (10%). Z uwagi na fakt, że 45,2% z tych nauczycieli jest w wieku co najmniej sześćdziesięciu lat, większość z nich to z pewnością osoby, które podjęły pracę w zawodzie, zanim wymagania dot. wstępnego kształcenia nauczycieli podniesiono do poziomu wykształcenia wyższego. Chociaż łączny odsetek nauczycieli z kwalifikacjami na poziomie poniżej wykształcenia wyższego jest bardzo mały, to jednak wynosi on około 10% dla osób w wieku poniżej trzydziestu lat w Republice Czeskiej, Danii, Estonii i Szwecji. Może to odzwierciedlać rzeczywisty niedobór nauczycieli lub fakt, że niektórzy studenci podejmują pracę jako nauczyciele, zdobywając jednocześnie potrzebne kwalifikacje (albo obie te możliwości).

Najwyższe kwalifikacje nauczycieli odpowiadają na ogół minimalnemu poziomowi osiąganemu w ramach wstępnego kształcenia nauczycieli, przy czym w niektórych przypadkach mogą one być wyższe. To, że odpowiadają one co najmniej temu minimalnemu poziomowi nie musi jednak oznaczać, że nauczyciele ukończyli kierunek nauczycielski. W czasach deficytu nauczycieli w zawodzie tym mogą być zatrudniane osoby o odpowiednim poziomie kwalifikacji uzyskanych na innym kierunku. Ma to zapewne negatywny wpływ na jakość kształcenia, ponieważ nauczyciele ci mogą nie posiadać wymaganych umiejętności pedagogicznych. W związku z tym istotne jest zwrócenie uwagi na odsetek nauczycieli, którzy faktycznie ukończyli program studiów nauczycielskich, niezależnie od poziomu ich kwalifikacji.

2.1.2. Ukończenie wstępnego kształcenia nauczycieli

W tej części rozdziału uwzględniono wszystkich europejskich nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu TALIS 2013, niezależnie od tego, czy pracują w sektorze publicznym, prywatnym dotowanym zależnym od rządu, czy prywatnym niezależnym. Jak pokazuje Rysunek 2.2, 91,2% wszystkich nauczycieli w Unii Europejskiej ukończyło wstępne kształcenie. Ten wysoki odsetek ogólny maskuje duże różnice pomiędzy poszczególnymi krajami, które mieszczą się w przedziale od 99,4% w Polsce do 71,4% w Serbii. W trzech krajach, tj. w Republice Czeskiej, Włoszech i Serbii odsetek ten jest wyraźnie niższy od średniej unijnej.

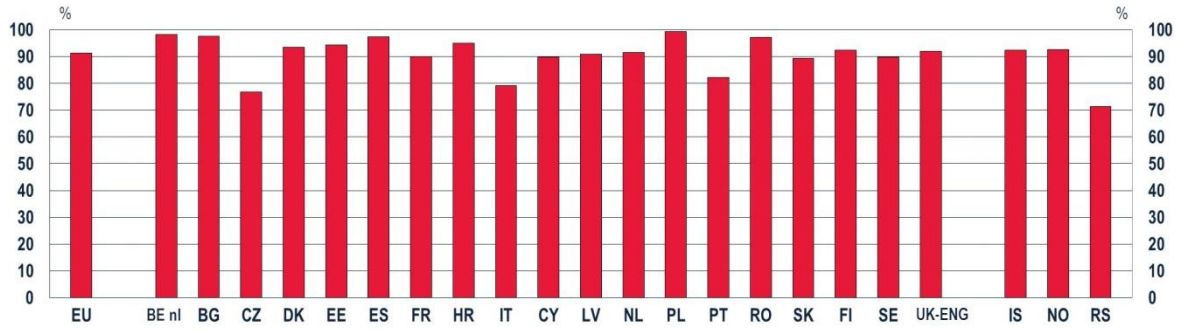
W **Republice Czeskiej** ustawa 563/2004 dotycząca pracowników oświaty umożliwiła niewykwalifikowanym nauczycielom podejmowanie pracy w zawodzie pod warunkiem, że ukończą wstępne kształcenie nauczycieli najpóźniej do 31 grudnia 2014 r., przy czym nauczyciele, którzy w dniu 1 stycznia 2015 r. mieli co najmniej pięćdziesiąt lat, byli z tego obowiązku zwolnieni.

Z powodu niedoboru nauczycieli we **Włoszech** w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia jako nauczycieli można było zatrudniać osoby posiadające jedynie kwalifikacje z przedmiotowego kierunku studiów.

W **Serbii** zawód nauczyciela przyciągnął mniej studentów w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, co spowodowało konieczność zamykania wydziałowych programów pedagogicznych. Do uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich uprawnieni byli absolwenci kierunków niepedagogicznych.

([12]) Dane TALIS zostały zebrane zgodnie z klasyfikacją ISCED 1997, natomiast poziom kwalifikacji przedstawiony na Rysunku 2.1 oparto na klasyfikacji ISCED 2011 (aby uzyskać więcej informacji na temat obu klasyfikacji patrz: Glosariusz). Może to być istotne szczególnie w przypadku niektórych rodzajów studiów o profilu zawodowym, które uznano za tego rodzaju studia w ISCED 1997 (ISCED 5B), ale zaklasyfikowano jako studia licencjackie (ISCED 6) w ISCED 2011 (w wielu przypadkach bez zmiany treści kształcenia lub czasu trwania danych studiów). Przykładem jest tu Wspólnota Flamandzka Belgii, gdzie kwalifikacje wstępnego kształcenia nauczycieli są uzyskiwane na poziomie licencjata od 2004/05 r., ale gdzie 85,4% nauczycieli zgłosiło w badaniu TALIS 2013, że uzyskali kwalifikacje szkolnictwa wyższego o profilu zawodowym (na poziomie ISCED 5B), które według klasyfikacji ISCED 2011 odpowiadają poziomowi licencjata (ISCED 6).

Rysunek 2.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy ukończyli wstępne kształcenie, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.2 w Załączniku).

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Cypr: Odsetek nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie jest znacznie wyższy, tj. 96,9 % (0,51) wśród nauczycieli sektora publicznego.

Ukończenie wstępnego kształcenia nauczycieli z podziałem na wiek

Ponieważ większość kandydatów na nauczycieli odbywających wstępne kształcenie jest młoda, aby zaobserwować tendencje dotyczące wskaźnika wieku kończenia wstępnego kształcenia nauczycieli w czasie, należy przyjrzeć się odsetkowi nauczycieli, którzy ukończyli to kształcenie w porównaniu do ich obecnej grupy wiekowej (patrz Tabela 2.3 w Załączniku).

W całej Unii Europejskiej odsetek nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie, z podziałem na grupy wiekowe, niewiele zmienił się w czasie, przy czym kraje wykazują zasadniczo dwie podstawowe tendencje.

Po pierwsze większość systemów edukacyjnych działa według schematu, który jest taki sam jak średnia unijna i charakteryzuje się dość stabilnym odsetkiem nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie, we wszystkich grupach wiekowych. Tak dzieje się we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Bułgarii, Republice Czeskiej, Danii, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Holandii, Polsce, Rumunii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii (w Anglii), Islandii i Norwegii.

W drugiej grupie krajów odsetek nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat, którzy ukończyli wstępne kształcenie, jest na ogół niższy niż w innych grupach wiekowych. Dotyczy to Estonii, Łotwy i (w większym stopniu) Serbii. Niższy odsetek nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie w tej grupie krajów stanowi powód do obaw, szczególnie ze względu na fakt, że kraje te wykazują niższe wskaźniki również w ujęciu ogólnym (patrz Rysunek 2.2).

Do tendencji tych należy jednak podchodzić z ostrożnością, ze względu na mniejszą liczbę nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat w próbie TALIS 2013. We Włoszech, na Cyprze i w Portugalii standardowe błędy w odniesieniu do nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat są zbyt duże, aby móc wyciągnąć z tych danych wiarygodne wnioski.

Ukończenie wstępnego kształcenia nauczycieli z podziałem na nauczane przedmioty

W odsetkach nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie, nie zaobserwowano istotnych różnic w podziale na nauczane przedmioty (patrz Tabela 2.4 w Załączniku), niemniej nauczyciele, którzy ukończyli wstępne kształcenie nastawione początkowo na określone przedmioty, mogą obecnie uczyć innych przedmiotów, do nauczania których nie posiadali kwalifikacji na początku ([13]).

([13]) Więcej informacji na temat ewentualnych różnic pomiędzy przedmiotami studiowanymi początkowo a nauczanymi obecnie można znaleźć w OECD (2014), s. 43-45.

2.1.3. Uwzględnianie treści nauczania oraz teorii i praktyki nauczania

Wstępne kształcenie nauczycieli może być organizowane na różne sposoby. W niektórych krajach kandydaci na nauczycieli, którzy ukończyli studia I stopnia na określonym kierunku, mogą przejść do następnego etapu poświęconego przygotowaniu pedagogicznemu (etapowy model kształcenia omówiony w punkcie 2.1.1). W innych krajach wstępne kształcenie nauczycieli obejmuje zarówno kształcenie merytoryczne (w zakresie przedmiotu szkolnego), jak i przygotowanie pedagogiczne (równoległy model kształcenia omówiony w punkcie 2.1.1). Niezależnie od stosowanego modelu, uwzględnianie we wstępnym kształceniu nauczycieli niektórych kluczowych komponentów stanowi bardzo ważny element ich pełnego przygotowania do pracy w zawodzie. W badaniu TALIS 2013 wzięto pod uwagę następujące trzy komponenty:

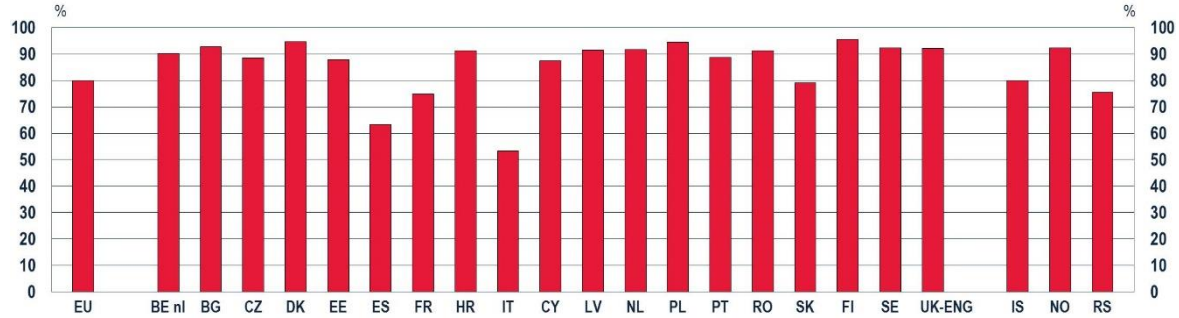
- **Treści nauczania**: Przyszli nauczyciele muszą posiadać odpowiednią znajomość merytoryczną przedmiotu(-ów), którego(-ych) będą uczyć.
- **Teoria nauczania (pedagogika)**: Kandydaci na nauczycieli muszą być teoretycznie przygotowani do nauczania swoich przedmiotów, wspierania uczniów w nauce oraz kierowania lekcjami.
- **Praktyka nauczania**: Ważne jest, aby kandydaci na nauczycieli jak najszybciej zdobyli konkretne doświadczenie podczas rzeczywistych lekcji, które obejmuje radzenie sobie z rzeczywistymi problemami związanymi z nauczaniem oraz kierowanie lekcjami w różnych sytuacjach. Praktyki mogą obejmować obserwację zajęć lekcyjnych, a także samodzielną lub wspólną realizację obowiązków dydaktycznych podczas niektórych lekcji pod opieką doświadczonego nauczyciela.

Dane zawarte w tej części Rozdziału 2 dotyczą wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, czy są oni zatrudnieni w sektorze publicznym, prywatnym dotowanym zależnym od rządu, czy prywatnym niezależnym.

Ukończenie wstępnego kształcenia nauczycieli obejmującego wszystkie trzy komponenty

Na Rysunku 2.3 pokazano, że odsetek nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie i stwierdzili, że obejmowało ono wszystkie trzy powyższe komponenty (treści nauczania, pedagogikę i praktykę), plasuje się powyżej wynoszącej 80% średniej unijnej w prawie trzech czwartych zbadanych w Europie systemów edukacji.

Rysunek 2.3: Odsetek nauczycieli w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2), którzy ukończyli wstępne kształcenie obejmujące treści nauczania, pedagogikę i praktykę, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.5 w Załączniku).

W czterech krajach odsetek ten jest niższy od średniej unijnej i mieści się na poziomie 75% w Serbii i Francji, oraz zaledwie 63,2% w Hiszpanii i 53,3% we Włoszech. Sytuacja ta jest szczególnie niepokojąca we Włoszech i Serbii, gdzie czynnik ten współistnieje z niższym odsetkiem nauczycieli, którzy potwierdzili ukończenie wstępnego kształcenia (patrz Rysunek 2.2).

Ukończenie wstępnego kształcenia nauczycieli obejmującego wszystkie trzy komponenty, z podziałem na grupy wiekowe

Odsetek nauczycieli, którzy deklarowali ukończenie wstępnego kształcenia obejmującego wszystkie trzy powyższe komponenty (patrz Tabela 2.6 w Załączniku), z podziałem na grupy wiekowe, jest wskaźnikiem tendencji w czasie.

Odsetek nauczycieli, którzy stwierdzili, że ich wstępne kształcenie obejmowało treści nauczania, pedagogikę i praktykę wynosi około 90% dla wszystkich grup wiekowych w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Bułgarii, Danii, Estonii, Rumunii, Finlandii, Wielkiej Brytanii (w Anglii) i Norwegii. Wskazuje to na panującą w tych krajach wieloletnią tradycję włączania tych komponentów do wstępnego kształcenia nauczycieli.

W większości krajów europejskich tendencja jest pozytywna. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że młodsi nauczyciele ukończyli wstępne kształcenie obejmujące wszystkie trzy komponenty niż starsi, a tendencja ta jest szczególnie wyraźna we Francji i Włoszech.

Jedynie w Hiszpanii, gdzie niedawno wprowadzone przepisy (2009/10) przewidują włączenie wszystkich trzech komponentów do wstępnego kształcenia nauczycieli, odsetek ten utrzymuje się stale na poziomie poniżej 70%.

Ukończenie wstępnego kształcenia nauczycieli obejmującego wszystkie trzy komponenty, z podziałem na nauczane przedmioty

Rodzaj nauczanego przedmiotu wydaje się nie mieć wpływu na odsetek nauczycieli, którzy zadeklarowali, że ukończyli wstępne kształcenie obejmujące treści nauczania, pedagogikę i praktykę. Odsetki nauczycieli w podziale na pięć głównych obszarów przedmiotowych (patrz Tabela 2.7 w Załączniku) dość ściśle odpowiadają odsetkom ogólnym (patrz rysunek 2.3).

2.1.4. Poczucie przygotowania do pracy dydaktycznej

Do tej pory rozważono dwa różne aspekty wstępnego kształcenia nauczycieli, a mianowicie jego ukończenie i uwzględnienie w nim treści nauczania przedmiotu, pedagogiki i praktyki. Na Rysunku 2.4 przedstawiono stopień, w jakim nauczyciele, którzy ukończyli wstępne kształcenie czują się przygotowani do podjęcia pracy w odniesieniu do tych trzech komponentów, w porównaniu do nauczycieli, którzy nie ukończyli wstępnego kształcenia. Należy jednak zauważyć, że respondenci charakteryzują się różnymi poziomami doświadczenia zawodowego. Niektórzy z nich dopiero rozpoczęli pracę, natomiast inni uczą od wielu lat. Może to wpływać na dane przedstawione na rysunku, ponieważ można przypuszczać, że na poczucie przygotowania odczuwane przez początkujących nauczycieli bardziej wpływa jakość ich wstępnego kształcenia (przy założeniu, że je ukończyli), natomiast doświadczeni nauczyciele mogą również brać pod uwagę swoje doświadczenie w pracy, jak również jakość doskonalenia zawodowego (patrz Rozdział 3).

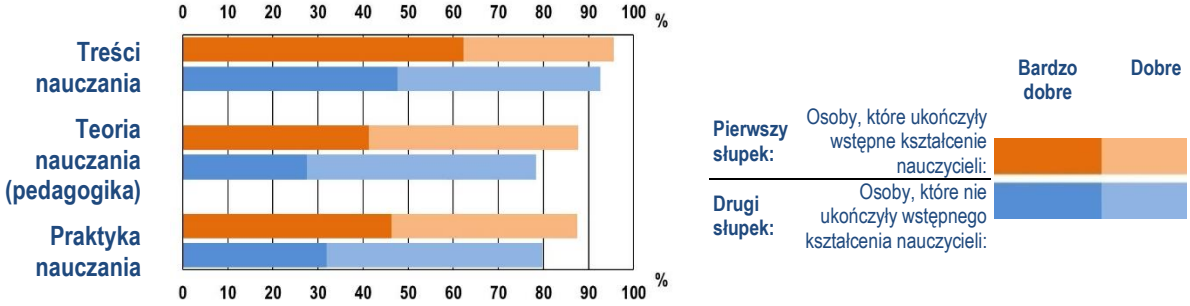
Poczucie przygotowania jest również „względnym" wskaźnikiem, który może obejmować nastawienie i inne uprzedzenia, czego wyrazem może być fakt, że nauczyciele w niektórych krajach są mniej lub bardziej niechętni do stwierdzania, że są dobrze przygotowani do zawodu.

Niemniej znajomość tego, jak postrzegane jest poczucie przygotowania do pracy przekazuje politykom użyteczną wskazówkę na temat ewentualnych braków we wstępnym kształceniu nauczycieli, które należy dokładniej przeanalizować i, w razie konieczności, uzupełnić.

Dane przedstawione na poniższym rysunku dotyczą wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, czy są zatrudnieni w sektorze publicznym, prywatnym dotowanym zależnym od rządu, czy prywatnym niezależnym.

Wyższy odsetek nauczycieli w Unii Europejskiej czuje się bardzo dobrze przygotowany do pracy po ukończeniu wstępnego kształcenia niż w przypadku jego braku. W rozbiciu na poszczególne trzy komponenty odsetek ten wynosi odpowiednio 62,3% do 47,6% (treści nauczania), 41,4% do 27,5% (pedagogika) oraz 46,4% do 31,9% (praktyka). Wydaje się zatem konieczne, aby wszyscy nauczyciele mieli możliwość ukończenia wstępnego kształcenia.

Rysunek 2.4: Poczucie przygotowania do pracy wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) w odniesieniu do treści nauczania oraz teorii i praktyki nauczania, w zależności od tego, czy ukończyli program kształcenia czy też nie, poziom UE, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.8 w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Należy również zauważyć, że 95,5% nauczycieli, którzy ukończyli program kształcenia czuje się dobrze lub bardzo dobrze przygotowanych do pracy pod względem treści nauczania, a 87,8% pod względem jego aspektów pedagogicznych i 87,5% pod względem kierowania nauczaniem w praktyce, co sugeruje, że wstępne kształcenie nauczycieli należy udoskonalić, szczególnie w odniesieniu do pedagogiki i praktyki dydaktycznej, natomiast opanowanie treści wydaje się być mniej istotne.

W Republice Czeskiej, Estonii, Francji, Rumunii, Słowacji, Islandii i w Serbii odsetek nauczycieli, którzy czują się bardzo dobrze przygotowani pod względem **treści** nauczanego przez nich przedmiotu po ukończeniu wstępnego kształcenia jest znacznie wyższy niż nauczycieli, którzy go nie odbyli. Różnica ta jest szczególnie duża w przypadku Rumunii.

W prawie dwóch trzecich badanych krajów odsetek nauczycieli twierdzących, że czują się bardzo dobrze przygotowani pod względem przygotowania **pedagogicznego** jest znacznie wyższy wśród tych, którzy ukończyli wstępne kształcenie niż wśród tych, którzy go nie odbyli. Różnice te są szczególnie wysokie w Estonii, Polsce i Słowacji. Są one również dość duże (choć już nie tak wyraźne) w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Bułgarii, Republice Czeskiej, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, Łotwie, w Rumunii, Finlandii, Szwecji i Islandii.

Ponadto w połowie badanych europejskich systemów edukacji odsetek nauczycieli, którzy uważają, że są bardzo dobrze przygotowani do **praktycznych** aspektów nauczania, jest również znacznie wyższy wśród tych, którzy ukończyli wstępne kształcenie niż wśród tych, którzy go nie odbyli. Różnice te są szczególnie wysokie w Rumunii i Islandii, oraz dość wysokie (ale w stosunkowo mniejszym stopniu) w Republice Czeskiej, Estonii, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, w Portugalii, na Słowacji, w Finlandii i Norwegii.

Warto również zauważyć, że we Francji i Finlandii niższy niż w innych krajach odsetek nauczycieli, którzy ukończyli wstępne kształcenie, czuje się bardzo dobrze lub dobrze przygotowany do pracy, zwłaszcza w zakresie pedagogiki i praktyki nauczania. Jest to również ważna informacja, która powinna zostać wzięta pod uwagę przez odpowiednich decydentów.

Powyższa analiza wskazuje, że ukończenie wstępnego kształcenia ma wpływ na to, w jakim stopniu nauczyciele czują się przygotowani do pracy, zwłaszcza w odniesieniu do pedagogiki i praktyki nauczania. Nasuwa się w związku z tym wniosek, że aby zwiększyć efektywność przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu, należy w fazie kształcenia podnieść jakość tych dwóch komponentów.

OECD przeanalizowała również wpływ uwzględniania we wstępnym kształceniu nauczycieli treści nauczania, pedagogiki i praktyki w odniesieniu do wszystkich lub tylko niektórych nauczanych przedmiotów. W raporcie OECD stwierdziła, że „tendencja wzrostu poczucia przygotowania jest jeszcze silniejsza, jeżeli nauczyciele otrzymali takie kształcenie formalne w stosunku do wszystkich przedmiotów, których uczą (a nie tylko niektórych)" (OECD 2014, s. 37).

2.2. Integracja zawodowa

Jak stwierdzono w podręczniku Komisji Europejskiej dotyczącym staży nauczycielskich, przeznaczonym dla twórców polityki „panuje duża jednomyślność, że zawód nauczyciela należy postrzegać jako stopniowy proces obejmujący kształcenie, integrację zawodową i doskonalenie zawodowe. Moment, w którym nauczyciele, którzy dopiero ukończyli kształcenie, przechodzą z tego etapu do wykonywania zawodu postrzega się jako przełomowy dla późniejszego zaangażowania i rozwoju zawodowego i dla zmniejszenia liczby nauczycieli porzucających zawód” ([14]).

2.2.1. Etap stażu

Ponieważ w tej części skupiono się na okresie przejściowym między ukończeniem wstępnego kształcenia nauczycieli a rozpoczęciem pracy w zawodzie, jej zakres ogranicza się wyłącznie do staży dla początkujących nauczycieli ([15]).

Staże regulowane centralnie

Zgodnie z przepisami dotyczącymi sektora publicznego, etap stażu jest powszechnie postrzegany jako zorganizowany program wsparcia dla początkujących nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia. Podczas stażu początkujący nauczyciele wykonują wszystkie lub większość obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują za swoją pracę wynagrodzenie. Staż obejmuje ważne dla nich komponenty formatywne i wspierające, ponieważ zapewnia im w zorganizowany sposób dodatkowe kształcenie, indywidualną pomoc i poradnictwo. Okres ten trwa co najmniej kilka miesięcy. Etapu stażu, tak jak jest on rozumiany w niniejszym opracowaniu, nie należy mylić z krótkimi szkoleniami wprowadzającymi do pracy i organizacji poszczególnych szkół. Tego rodzaju szkolenia są krótkoterminowe (od kilku dni do kilku tygodni) i zazwyczaj realizowane przez szkoły dla wszystkich nowych nauczycieli (zarówno początkujących, jak i doświadczonych).

W niemal dwóch trzecich krajów początkujący nauczyciele po ukończeniu formalnego programu kształcenia mają dostęp do zorganizowanych na różny sposób staży. Jak pokazano na Rysunku 2.5, staże są na ogół etapem obowiązkowym, za wyjątkiem Estonii, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Szkocji), gdzie są one tylko zalecane. W Niemczech organizacja etapu stażu i związanych z nim działań leży w gestii poszczególnych landów.

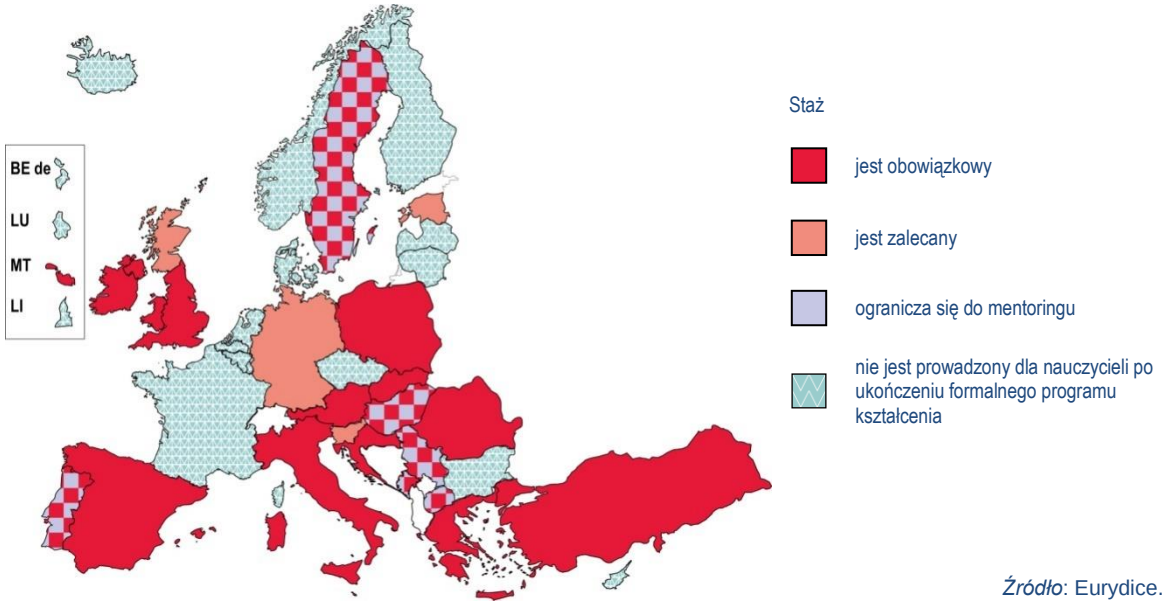
W niektórych krajach etap stażu ograniczony jest do mentoringu. Tak dzieje się na Węgrzech, w Portugalii, Czarnogórze, Macedonii i Serbii. W Szwecji działania związane ze stażem organizowane są na szczeblu lokalnym lub szkolnym, i obowiązkowy jest jedynie mentoring.

Staż zwykle kończy się oceną, która może potwierdzić zatrudnienie danej osoby w charakterze nauczyciela lub umożliwić jej rejestrację w zawodzie. W Polsce nauczyciele odbywający staż posiadają już pełne zatrudnienie w ramach tzw. „pierwszego stopnia awansu zawodowego” (nauczyciel stażysta), toteż ocena na zakończenie stażu prowadzi do awansu na drugi stopień (nauczyciela kontraktowego).

([14]) Dokument roboczy służb Komisji Europejskiej SEC (2010) 538, wersja ostateczna. *Opracowanie spójnych i ogólnosystemowych programów integracyjnych dla początkujących nauczycieli. Podręcznik dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki*, s. 9. Dokument dostępny jest w formie elektronicznej pod adresem: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_pl.pdf [Dostęp 15.06.2015].

([15]) OECD bada dostępność programów staży, które w szerszym ujęciu obejmują zarówno początkujących nauczycieli, jak i nauczycieli rozpoczynających pracę w nowej szkole (OECD 2014, s. 88-93).

Rysunek 2.5: Status stażu dla wykwalifikowanych początkujących nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Czas trwania	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3 lat	1 rok	1 rok	4 miesiące	3 mies.-1 rok	⊗	1 rok	1 rok
	CY	**LV**	**LT**	**LU**	**HU**	**MT**	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**
Czas trwania	⊗	⊗	⊗	⊗	2 lata	2 lata	⊗	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	⊗
	SE	**UK-ENG**	**UK-WLS**	**UK-NIR**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**ME**	**MK**	**NO**	**RS**	**TR**		
Czas trwania	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	⊗	⊗	1 rok	1 rok	⊗	1 rok	1 rok		

⊗ Brak przepisów prawnych dotyczących początkujących nauczycieli po ukończeniu formalnego programu kształcenia

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Staż: Zorganizowany etap wsparcia udzielanego początkującym nauczycielom po ukończeniu formalnego programu kształcenia. Praktyki szkolne, stanowiące element formalnego programu kształcenia nauczycieli nie są tu brane pod uwagę, nawet jeśli wiążą się z wynagrodzeniem za pracę. Podczas stażu początkujący nauczyciele realizują wszystkie zadania lub część zadań, które należą do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Staż zazwyczaj obejmuje szkolenie i ocenę, wyznaczony zostaje mentor, który zapewnia początkującemu nauczycielowi wsparcie personalne, społeczne i zawodowe w ramach zorganizowanego systemu. Etap stażu trwa co najmniej kilka miesięcy i może mieć miejsce podczas próbnego okresu zatrudnienia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Rysunek przedstawia sytuację w siedmiu landach, gdzie staż trwa od roku do 3 lat. Etap stażu jest obowiązkowy w Brandenburgii (rok) i Hamburgu (rok obowiązkowy plus rok opcjonalny), ale nie istnieje w pozostałych siedmiu landach.

Hiszpania: Treści i czas trwania stażu są różne w poszczególnych wspólnotach autonomicznych.

Francja i **Luksemburg**: Etap stażu organizowany jest po rekrutacyjnym egzaminie konkursowym, ale przed ukończeniem przez nauczyciela formalnego programu kształcenia.

Holandia: W związku z deregulacją za organizację staży odpowiedzialne są szkoły.

Słowenia: Etap stażu stosuje się tylko wobec kandydatów rekrutowanych przez ministerstwo. Zakwalifikowani kandydaci zatrudnieni bezpośrednio przez szkoły na wolnych stanowiskach otrzymują mentoring tylko przez 2 miesiące w celu przygotowania się do egzaminu zawodowego.

Szwecja: Począwszy od 2014/15 r. etap stażu nie funkcjonuje już jako okres próbny, niemniej szkoły nadal mają obowiązek jego organizacji.

Wielka Brytania (SCT): Do stażu uprawnieni są jedynie studenci posiadający kwalifikacje pedagogiczne, którzy są absolwentami szkockiej uczelni i których kształcenie zostało sfinansowane z funduszy publicznych. Dotyczy to również studentów z innych części Wielkiej Brytanii i krajów UE, pod warunkiem że zostali oni uznani za uprawnionych do finansowania opłat w Szkocji.

Staże oferowane są poza przygotowaniem pedagogicznym realizowanym podczas formalnego programu kształcenia nauczycieli i trwają zwykle jeden rok szkolny, za wyjątkiem Grecji i Hiszpanii (niektórych wspólnot autonomicznych), gdzie może on być krótszy, oraz Węgier i Malty, gdzie trwa on dwa lata.

Od 2000 r. staże wprowadzono na **Malcie** (2010/11), w **Portugalii** (2012/13), **Rumunii** (2012/13), **Szwecji** (2011/12) i **Macedonii** (2008/09). Na **Cyprze** obowiązujące w całym kraju staże zniesiono w 2012/13 r. w związku z ograniczeniami budżetowymi.

W **Austrii** staże staną się obowiązkowe dla wszystkich początkujących nauczycieli od 2015/16 r.

W dwóch krajach, w których przeprowadza się egzaminy konkursowe podczas wstępnego kształcenia nauczycieli, etap stażu obejmujący prowadzenie zajęć dydaktycznych za wynagrodzeniem organizowany jest w ramach przygotowania pedagogicznego, a nie na początku pracy w zawodzie.

Poza odbyciem etapu stażu dla nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia, w większości landów w **Niemczech** wszyscy absolwenci (którzy zdali Pierwszy Egzamin Państwowy lub posiadają tytuł magistra związany ze wstępnym kształceniem nauczycieli, w zależności od landu) muszą odbyć *Vorbereitungsdienst* (podlegającą wynagrodzeniu służbę przygotowawczą w szkole, trwającą od roku do 2 lat, w zależności od landu) w celu przystąpienia do *Zweite Staatsprüfung* (Drugiego Egzaminu Państwowego), którego zdanie jest warunkiem (ale nie gwarancją) stałego zatrudnienia na stanowisku nauczyciela.

We **Francji** studenci mogą przystąpić do egzaminu konkursowego na koniec 4. lub 5. roku, przy czym jedynie osoby, które zdadzą ten egzamin na koniec 4. roku otrzymują wynagrodzenie za zajęcia dydaktyczne prowadzone podczas 5. roku.

W **Luksemburgu** egzamin konkursowy odbywa się przed rozpoczęciem dwuletniego przygotowania pedagogicznego, w ciągu którego studenci otrzymują wynagrodzenie.

Staże są na ogół dostępne dla wszystkich początkujących nauczycieli w sektorze publicznym, niezależnie od ich statusu. Jednakże w Hiszpanii i Turcji, gdzie nauczyciele są zatrudnieni jako urzędnicy państwowi w zawodzie (patrz Rozdział 1, rysunek 1.5), etap stażu ogranicza się do kadry zatrudnionej na stałe. Tak samo jest we Włoszech, gdzie nauczyciele są zatrudniani na podstawie umowy o pracę, natomiast w Austrii staże są, jak dotąd, oferowane jedynie absolwentom, którzy odbyli wstępne kształcenie na uniwersytecie, według modelu etapowego.

Udział w stażach

Dane Eurydice przedstawione na Rysunku 2.5 przedstawiają informacje na temat aktualnych przepisów dotyczących staży. W badaniu TALIS 2013 respondentów zapytano, czy uczestniczyli jako początkujący nauczyciele w formalnym programie stażu, dzięki czemu uzyskano informacje na temat stosowanych praktyk. Niemniej dane Eurydice dotyczą aktualnych przepisów dla sektora publicznego, podczas gdy dane TALIS dotyczą doświadczeń nauczycieli w przeszłości i odnoszą się zarówno do nauczycieli pracujących w sektorze publicznym, jak i prywatnym dotowanym (zależnym od rządu) oraz prywatnym niezależnym.

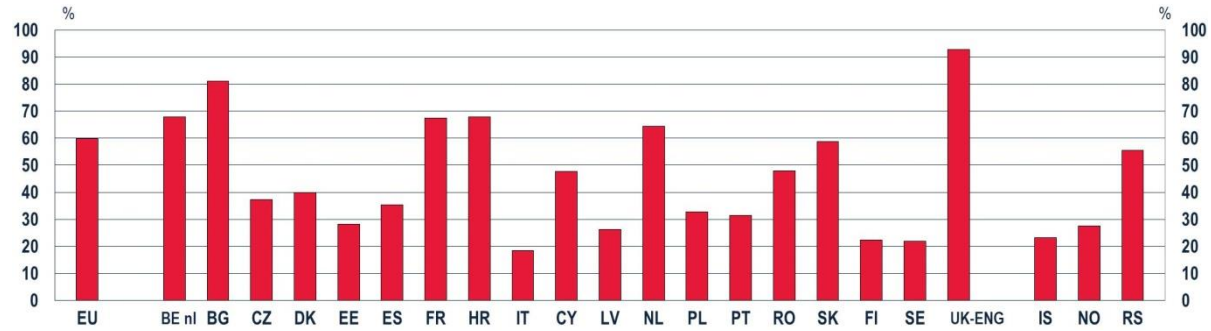
Rysunek 2.6 pokazuje odsetek nauczycieli posiadających staż pracy nie dłuższy niż pięcioletni, którzy stwierdzili, że brali udział w programie stażu. Skupienie się na nauczycielach z krótszym stażem pracy jest jednym ze sposobów na uzyskanie pośredniego wglądu w najnowsze tendencje dotyczące uczestnictwa w stażach.

Prawie 60% nauczycieli w Unii Europejskiej o krótszym stażu pracy deklarowało uczestnictwo w formalnym programie stażu w momencie wejścia do zawodu. Systemy edukacji, których to dotyczy to Belgia (Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Francja, Chorwacja, Holandia i Wielka Brytania (Anglia). Odpowiadające temu odsetki w poszczególnych systemach edukacji najwyższe były w Bułgarii i Wielkiej Brytanii (w Anglii), wynosząc odpowiednio 81,1% i 92,9%. Spośród tych sześciu systemów tylko chorwacki i brytyjski (angielski) posiadają regulacje prawne, z których wynika, że etap stażu jest obowiązkowy w sektorze publicznym (patrz rysunek 2.5). W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Bułgarii i Holandii odsetki te są wysokie pomimo braku odpowiednich przepisów, co oznacza, że władze lokalne lub szkoły często same organizują staże dla swoich początkujących nauczycieli, którzy ukończyli formalny programu kształcenia. W tej kategorii mieści się również Francja, chociaż

respondenci mogli uznać okres stażu organizowanego w końcowym etapie kształcenia jedynie za wsparcie dla początkujących nauczycieli.

W Estonii, Włoszech, na Łotwie, w Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii odsetek osób, które stwierdziły, że uczestniczyły w przeszłości w stażu wynosił poniżej 30%. Spośród tych siedmiu systemów edukacji jedynie włoski i szwedzki posiada regulacje prawne, z których wynika, że etap stażu jest obowiązkowy, jednakże we Włoszech ogranicza się to do kadry zatrudnionej na stałe w sektorze publicznym, a w Szwecji przepisy te weszły w życie dopiero w 2011/12 r.

Rysunek 2.6: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) ze stażem pracy nieprzekraczającym pięciu lat, którzy uczestniczyli w formalnych programach staży w momencie wejścia do zawodu, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.9 w Załączniku).

Główne czynniki mające wpływ na uczestnictwo w stażu

Na to, czy początkujący nauczyciele biorą udział w stażach może wpływać szereg czynników. W Tabeli 2.10 (w Załączniku) przedstawiono ilorazy szans kilku czynników wyodrębnionych z danych znajdujących się w bazie TALIS 2013. Celem uniknięcia nadmiarowości statystycznej, wszystkie wyniki podane poniżej odnoszą się do mocy prognostycznej każdego czynnika z uwzględnieniem wpływu pozostałych.

Uwzględnione aspekty dotyczą:

- Wieku i stażu pracy nauczyciela (zarówno w nauczaniu łącznie, jak i w danej szkole);
- Statusu zatrudnienia nauczyciela;
- Czynników kontekstowych, takich jak dostępność programu stażu dla początkujących nauczycieli w danej szkole (zgodnie z informacjami podanymi przez dyrektorów szkół) oraz lokalizacja szkół i liczba przyjmowanych uczniów.

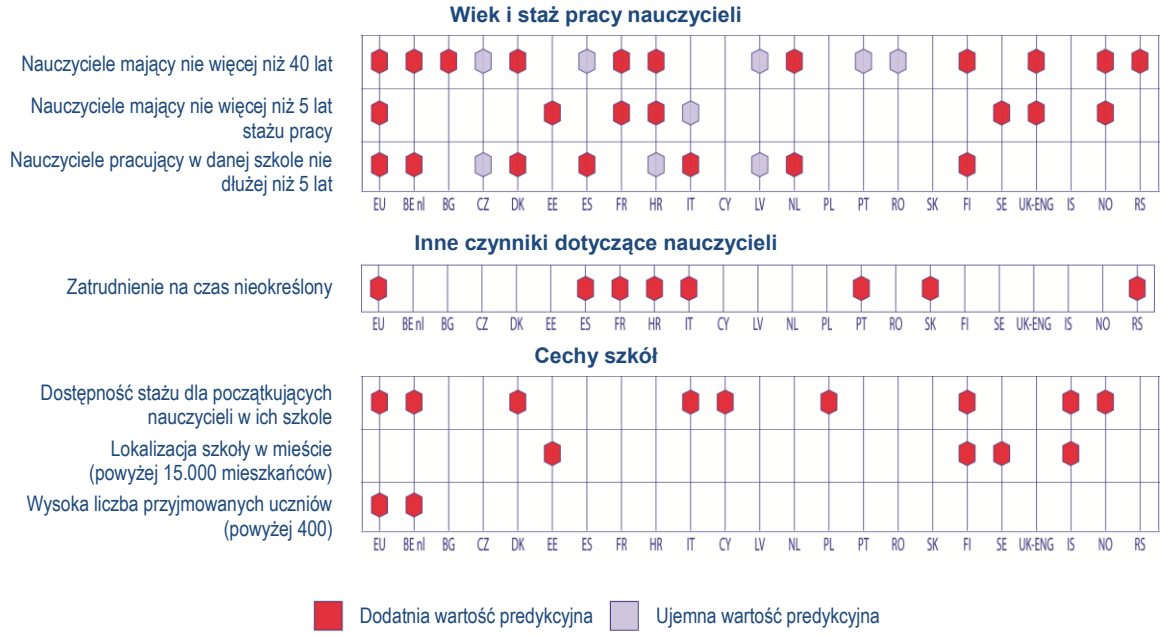
Jak pokazano na Rysunku 2.7, fakt, że „**nauczyciele mają nie więcej niż czterdzieści lat**" jest głównym czynnikiem prognozującym, czy wzięli oni udział w stażu na początku pracy w zawodzie, co oznacza, że staże zostały wprowadzone stosunkowo niedawno. Czynnik ten ma dodatnią wartość w dziesięciu systemach edukacji i negatywną w pięciu. W czterech systemach edukacji tendencję tę wzmacnia czynnik predykcyjny „**nauczyciele mający nie więcej niż pięć lat stażu pracy**".

Drugim głównym wybranym czynnikiem predykcyjnym jest „**dostępność stażu dla początkujących nauczycieli w ich szkole**". Ma on moc predykcyjną w dziewięciu systemach edukacyjnych, w których staże organizowane są przez same szkoły, a nie przez instytucje wstępnego kształcenia nauczycieli, za wyjątkiem Włoch, gdzie odpowiedzialność za staże dzielona jest między szkołami a władzami centralnymi i regionalnymi.

„**Zatrudnienie na czas nieokreślony**" oddziałuje predykcyjnie w siedmiu krajach. W badaniu TALIS 2013 zapytano wszystkich nauczycieli, niezależnie od wieku, czy brali udział w stażu w momencie wejścia do zawodu. Status zatrudnienia nie jest zatem związany z ich statusem na etapie stażu, ale ze

statusem bieżącym, w związku z czym nie jest zaskakującym fakt, że większość nauczycieli, która uczestniczyła w stażu została później zatrudniona na stałe. Warto zwrócić uwagę na szczególnie wysokie ilorazy szans we Francji (12,9) i Włoszech (14,5).

Rysunek 2.7: Wartość predykcyjna niektórych wybranych czynników dla uczestnictwa nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w stażach w momencie wejścia do zawodu, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.10 w Załączniku).

Objaśnienie

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

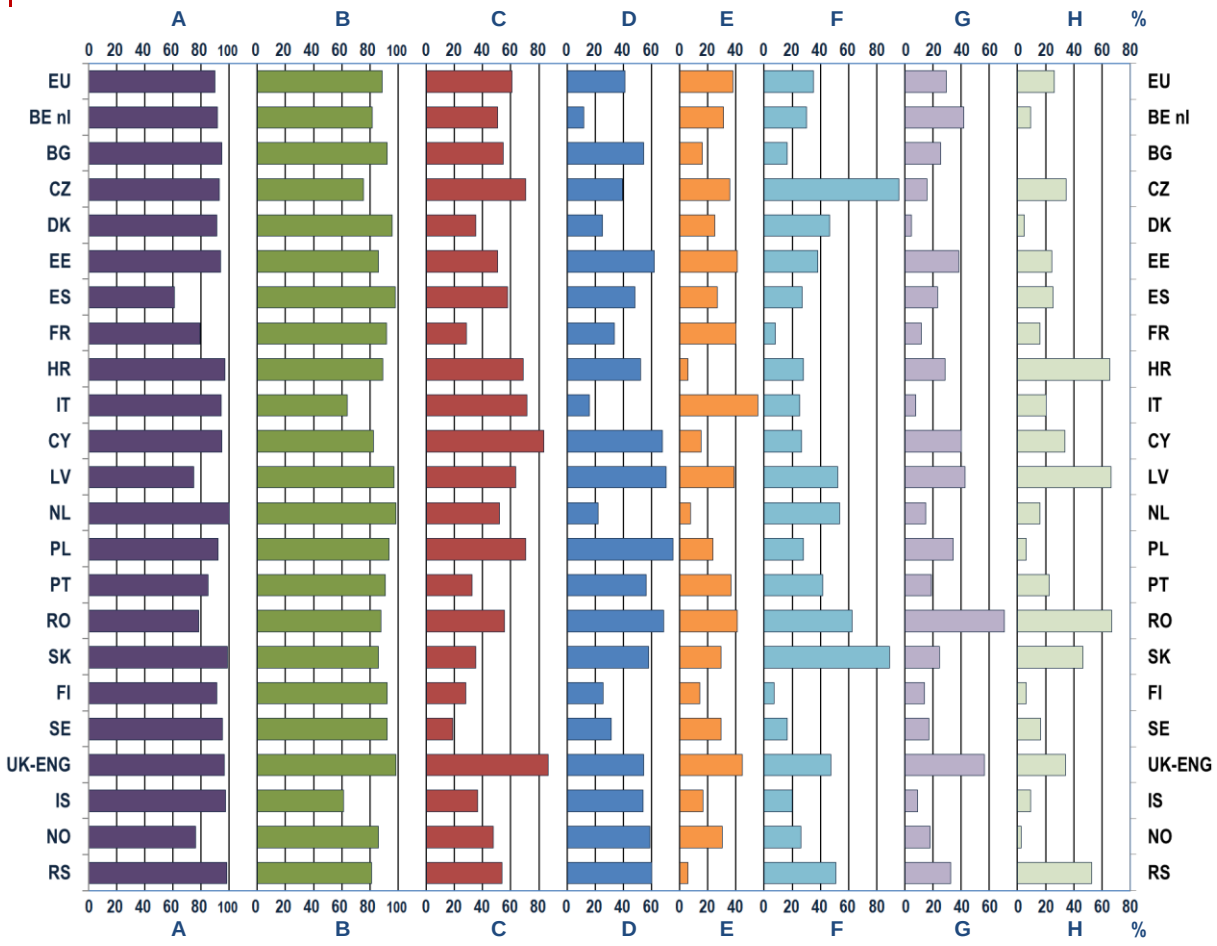
Jeśli chodzi o same szkoły, „**lokalizacja w mieście (powyżej 15.000 mieszkańców)**” jest czynnikiem predykcyjnym tylko w czterech krajach, a mianowicie w Estonii, Finlandii, Szwecji i Islandii, podczas gdy „**wysoka liczba przyjmowanych uczniów (ponad 400)**” nie ma realnej mocy predykcyjnej odnośnie uczestnictwa nauczycieli w stażach, za wyjątkiem Wspólnoty Flamandzkiej Belgii.

Rodzaje działań organizowanych przez szkoły

W badaniu TALIS 2013 dyrektorów szkół zapytano o dostępność staży w ich szkołach, a w przypadku odpowiedzi twierdzących, o główne rodzaje działań prowadzonych w ich ramach. Na Rysunku 2.8 uwzględniono jedynie te odpowiedzi, w których stwierdzono, że dany staż kierowany jest do nowych nauczycieli, przy czym „nowi nauczyciele” mogą odnosić się zarówno do nauczycieli początkujących, jak i doświadczonych nauczycieli rozpoczynających pracę w nowej szkole. Ponadto działania w szkołach stanowią zaledwie część ogólnej realizacji programów stażowych, które również mogą być organizowane przez instytucje kształcenia nauczycieli oraz władze lokalne, regionalne lub centralne. Pomimo tych zastrzeżeń, przedstawione tu informacje nakreślają przybliżony obraz działań prowadzonych w ramach staży dla początkujących nauczycieli.

W programach staży dla nowych nauczycieli wyraźnie zarysowują się dwa działania, a mianowicie „**mentoring”** i „**zaplanowane spotkania z dyrektorem szkoły i/lub współpracownikami**”. Drugie z tych działań jest w rzeczywistości bardzo zbliżone do mentoringu. W Unii Europejskiej 89,6% nauczycieli ma dostęp do staży, które obejmują mentoring, a 88,5% do staży obejmujących zaplanowane spotkania. W Hiszpanii mniej niż trzy czwarte nauczycieli (61,1%) ma dostęp do programów obejmujących mentoring. Dotyczy to również staży, w których stosuje się zaplanowane spotkania z dyrektorem szkoły lub innymi współpracownikami, we Włoszech (63,7%) i Islandii (60,9%).

Rysunek 2.8: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy mają dostęp do określonych rodzajów działań w ramach staży, na podstawie informacji przekazanych przez dyrektorów szkół, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.11 w Załączniku).

„**Kursy i seminaria**" dostępne są dla 60,8% nauczycieli uczestniczących w stażach w Unii Europejskiej. Odsetek ten jest szczególnie wysoki na Cyprze (83,3% nauczycieli) i w Wielkiej Brytanii (w Anglii, 86,4% nauczycieli), natomiast mniej niż jedna trzecia nauczycieli ma dostęp do programów obejmujących kursy i seminaria we Francji (28,5%), Portugalii (32,2%), Finlandii (27,9%) i Szwecji (18,7%).

Inne działania mogą obejmować „**nauczanie zespołowe**" (40,8% nauczycieli w UE), „**sieci/społeczności wirtualne**" (37,5%), „**oceny koleżeńskie**" (34,8%), „**współpracę z innymi szkołami**" (29,2%) oraz „**dzienniki staży**" (26,0%). Działania te nie są rozłożone zbyt równomiernie w UE. W Rumunii ponad dwie trzecie nauczycieli ma dostęp do staży organizowanych przez szkoły, które obejmują nauczanie zespołowe, współpracę z innymi szkołami i dzienniki staży. Tak samo jest na Łotwie (za wyjątkiem dzienników staży), Cyprze, w Polsce (tylko nauczanie zespołowe), Republice Czeskiej i na Słowacji (tylko oceny koleżeńskie).

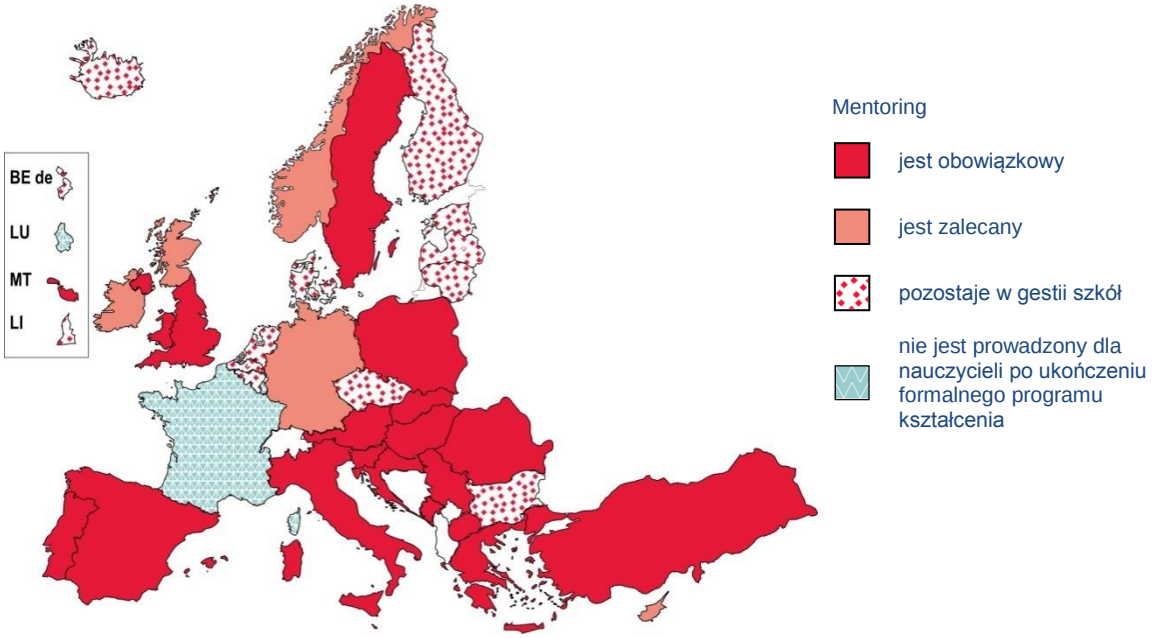
Jak pokazano na Rysunku 2.8, mentoring jest, zdaniem dyrektorów szkół, najczęściej stosowanym działaniem w ramach staży organizowanych przez szkoły, dlatego też w następnej części niniejszego rozdziału przyjrzymy mu się bliżej.

2.2.2. Mentoring

Mentoring regulowany na poziomie centralnym

O ile nie wszędzie w Europie oferuje się kompleksowe i obowiązujące w całym systemie staże dla początkujących nauczycieli w sektorze publicznym (patrz Rysunek 2.5), wsparcie w postaci mentoringu jest dostępne niemal we wszystkich krajach.

Rysunek 2.9: Mentoring dla wykwalifikowanych początkujących nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Mentoring: Dotyczy wsparcia zawodowego, jakie zapewniają nauczycielom bardziej doświadczeni koledzy. Mentoring może stanowić element stażu dla początkujących nauczycieli, ale może też dotyczyć innych nauczycieli potrzebujących wsparcia. Nie uwzględniono mentoringu podczas formalnego programu wstępnego kształcenia nauczycieli.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Mentoring jest na ogół dostępny w landach, które organizują staże.

Estonia, **Hiszpania**, **Włochy**, **Portugalia** i **Turcja**: Mentoring jest dostępny wyłącznie dla początkujących nauczycieli zatrudnionych na stałe.

Grecja: Nie wdrożono jeszcze mentoringu. Ministerstwo musi najpierw uzgodnić kwalifikacje, jakie muszą posiadać mentorzy.

Francja: Mentoring organizowany jest po rekrutacyjnym egzaminie konkursowym, ale przed ukończeniem przez nauczyciela formalnego programu kształcenia. Od 2015/16 r. mentoring zostanie wprowadzony w priorytetowych obszarach edukacyjnych dla początkujących nauczycieli, którzy ukończyli formalny program kształcenia.

Luksemburg: Mentoring organizowany jest po rekrutacyjnym egzaminie konkursowym, ale przed ukończeniem przez nauczyciela formalnego programu kształcenia.

Austria: Mentoring jest obowiązkowy jedynie dla absolwentów, którzy odbyli kształcenie na uniwersytecie wg modelu etapowego. Od 2015/16 r. stanie się on obowiązkowy dla wszystkich nowo zatrudnionych nauczycieli.

W krajach, w których obowiązkowy jest staż, mentoring jest najczęściej obowiązkowy dla początkujących nauczycieli po ukończeniu formalnego programu kształcenia, za wyjątkiem Irlandii, gdzie jest on jedynie zalecany. Jest on zatem obowiązkowy dla początkujących nauczycieli w Grecji, Hiszpanii, Chorwacji, Włoszech, na Malcie, w Austrii, Polsce, Portugalii, Rumunii, Słowacji, Szwecji, Wielkiej Brytanii (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej), Czarnogórze, Macedonii, Serbii i Turcji, przy czym w Grecji, nie zorganizowano jak dotąd żadnych programów mentoringu, ponieważ nie podjęto jeszcze odpowiednich decyzji

ministerialnych w sprawie kwalifikacji i obowiązków mentorów, ani procedur ich rekrutacji. W Polsce i Wielkiej Brytanii (w Irlandii Północnej) nauczyciele korzystają z mentoringu również po zakończeniu stażu.

W **Polsce** początkujący nauczyciele są zatrudniani jako „nauczyciele stażyści" na roczny kontrakt odpowiadający okresowi stażu. Po pomyślnym zakończeniu tego etapu są zatrudniani jako „nauczyciele kontraktowi" na czas nieokreślony. Aby zostać „nauczycielem mianowanym", muszą poddać się kolejnej ocenie (najwcześniej po dwóch latach i dziewięciu miesiącach). Podczas przygotowań do tej oceny mają zapewniony mentoring.

W **Wielkiej Brytanii (w Irlandii Północnej)** nauczyciele, którzy uczą drugi i trzeci rok mają nadal mentora.

W krajach, w których staże są zalecane, mentoring może być obowiązkowy, jak np. w Słowenii, zalecany, jak np. w Wielkiej Brytanii (w Szkocji) lub pozostawiony w gestii szkół (Estonia). W Niemczech status mentoringu zależy od poszczególnych landów.

W przypadkach, w których organizuje się mentoring w krajach nieposiadających regulacji prawnych dotyczących staży, zależy on najczęściej od inicjatywy poszczególnych szkół, jak ma to miejsce w Belgii, Bułgarii, Republice Czeskiej, Danii, na Łotwie, Litwie, w Holandii, Finlandii, Islandii i Liechtensteinie. Natomiast jest on zalecany na Cyprze i w Norwegii.

We Francji i Luksemburgu, gdzie mentoring stanowi istotną część końcowego etapu kształcenia nauczycieli, nie jest on już organizowany dla początkujących nauczycieli po ukończeniu formalnego programu kształcenia.

Od 2000 r. wdrożono systemy mentoringu dla początkujących nauczycieli na **Malcie** (2012/13), w **Portugalii** (2012/13) i **Macedonii** (2008/09). Na **Łotwie** przygotowywane są odpowiednie przepisy, a od 2011 r. przeszkolono tysiąc nauczycieli-mentorów. W **Norwegii** Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Norweskie Stowarzyszenie Władz Lokalnych i Regionalnych pracuje obecnie nad strategią mentoringu dla początkujących nauczycieli.

Odsetek nauczycieli korzystających z mentoringu

Podczas badania TALIS 2013 zapytano nauczycieli, czy mają obecnie mentora, dzięki czemu uzyskano informacje na temat skali mentoringu. W kwestionariuszu TALIS założono, że mentoring nie musi ograniczać się do okresu przejściowego między ukończeniem formalnego kształcenia a podjęciem pracy w zawodzie, ale stanowi działanie, z którego korzyści mogą odnosić wszyscy nauczyciele, niezależnie od ich stażu pracy. Niemniej w tej części niniejszego rozdziału skupimy się głównie na mentoringu jako formie wsparcia w okresie przejściowym ([16]).

Ponieważ początkujący nauczyciele są na ogół młodsi od ich bardziej doświadczonych kolegów, odsetek nauczycieli, którzy twierdzą, że mają obecnie mentora, z podziałem na grupy wiekowe, stanowi przydatną aproksymację do ustalenia, czy mentoring jest wykorzystywany głównie do celów wspierania początkujących nauczycieli w okresie przejściowym, czy do wspierania bardziej doświadczonych nauczycieli w przypadku wystąpienia trudności.

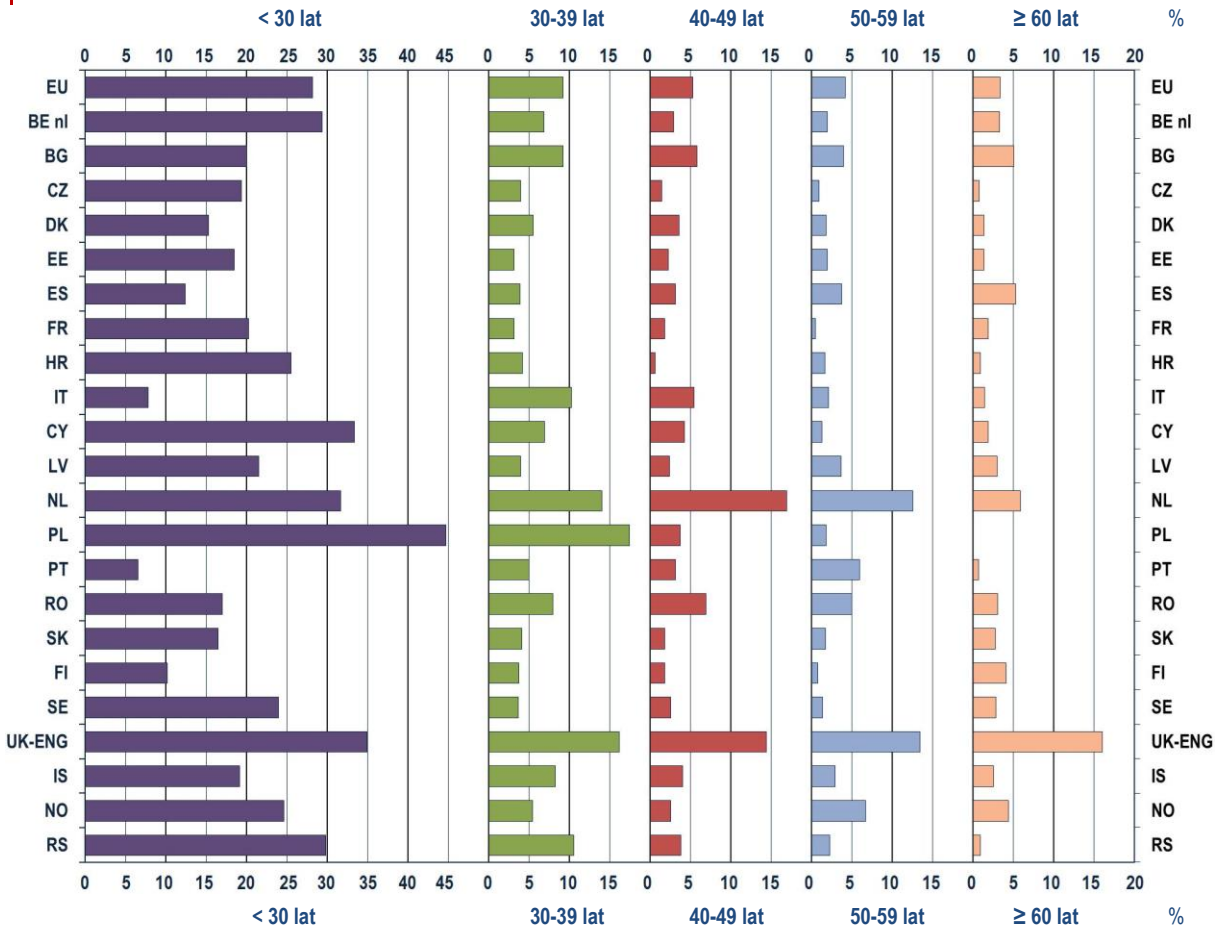
Rysunek 2.10 przedstawia odpowiedzi udzielone przez wszystkich europejskich nauczycieli uczestniczących w badaniu, niezależnie od tego, czy pracują w sektorze publicznym, prywatnym dotowanym zależnym od rządu, czy prywatnym niezależnym. Pokazuje on, że mentoring jest związany przede wszystkim z okresem integracji zawodowej nauczycieli, co potwierdzają krajowe przepisy prawne, które w większości przypadków uznają mentoring za formę wsparcia przeznaczoną w szczególności dla początkujących nauczycieli, po ukończeniu przez nich formalnego programu kształcenia.

Wynoszący 28,2% odsetek nauczycieli w Unii Europejskiej w wieku poniżej trzydziestu lat, którzy deklarują, że korzystają obecnie z opieki mentora, jest ponad trzy razy wyższy niż analogiczny odsetek osób w grupie wiekowej trzydziestu-trzydziestu dziewięciu lat (9,2%). W prawie wszystkich krajach odsetek nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat, którzy posiadają mentorów, jest wyższy niż w jakiejkolwiek innej grupie wiekowej. Byłby on niewątpliwie jeszcze wyższy, gdyby w badaniu TALIS 2013 przeważono próbę nauczycieli o stażu pracy krótszym niż rok, aby można było poddać

([16]) Patrz OECD (2014), s. 93-96.

analizie dane statystyczne dotyczące tej szczególnej grupy. Istnieje prawdopodobieństwo, że istotny odsetek nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat nie ma już mentorów, ponieważ okres formalnego mentoringu jest ograniczony. Odsetek ten jest najwyższy w Polsce (44,7%), gdzie mentoring zapewniany jest przez dłuższy czas, wykraczający poza staż dla początkujących nauczycieli i trwający w zasadzie do uzyskania przez nauczyciela trzeciego stopnia awansu zawodowego (patrz objaśnienie dotyczące Polski powyżej).

Rysunek 2.10: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy posiadają obecnie mentora, z podziałem na grupy wiekowe, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.12 w Załączniku).

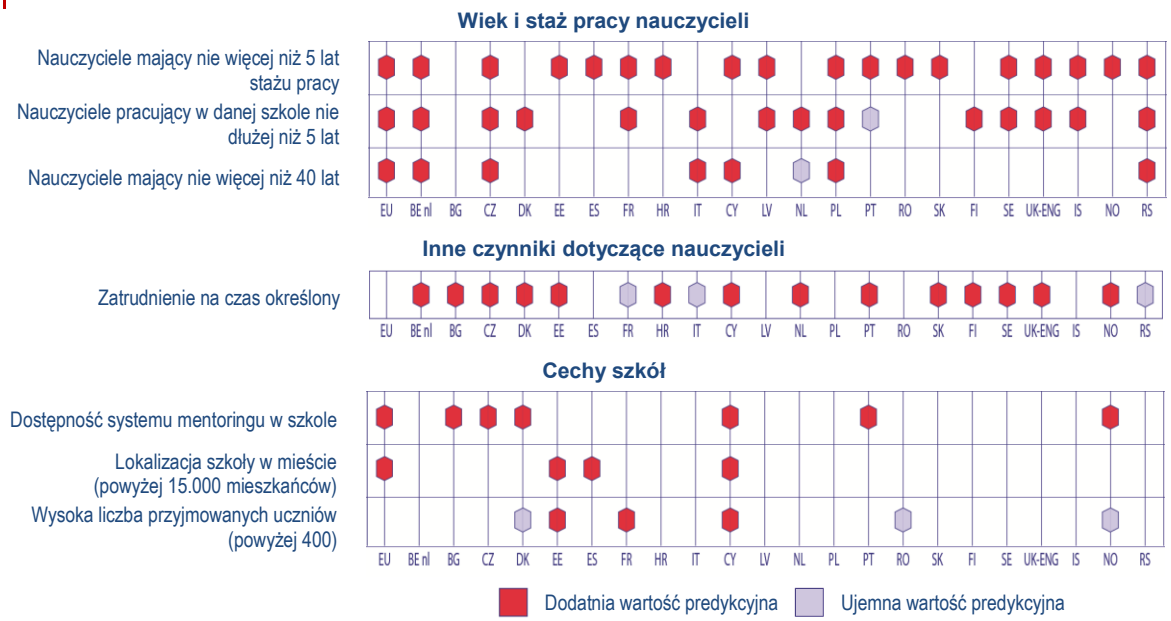
Odsetek nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat, którzy deklarują posiadanie mentora, wynosi około 30% (lub więcej) w zaledwie w pięciu krajach. W Polsce, Wielkiej Brytanii (w Anglii) i Serbii mentoring jest określony jako obowiązkowy w regulacjach prawnych dotyczących sektora publicznego, (patrz rysunek 2.9), natomiast na Cyprze jest on po prostu zalecany, podczas gdy Holandia jest jedynym krajem – z odsetkiem przekraczającym 30% - gdzie mentoring pozostawiono w gestii szkół.

W zaledwie dwóch systemach edukacji co najmniej 10% nauczycieli we wszystkich grupach wiekowych deklaruje posiadanie mentora. Są to system holenderski (za wyjątkiem nauczycieli w wieku powyżej sześćdziesięciu lat) i brytyjski (angielski). Jednak nawet w tych dwóch systemach posiadanie mentora jest dwa razy częstsze wśród nauczycieli w wieku poniżej trzydziestu lat. Jest to zrozumiałe, ponieważ mniej doświadczeni nauczyciele zapewne bardziej potrzebują tego rodzaju wsparcia.

Istotne czynniki przy ocenie prawdopodobieństwa mentoringu

Rysunek 2.11 ilustruje wartość predykcyjną siedmiu czynników wyodrębnionych z danych znajdujących się w bazie TALIS 2013, czynników dotyczących posiadania mentora. Oddziaływanie każdego z czynników jest analizowane z uwzględnieniem wpływu pozostałych.

Rysunek 2.11: Wartość predykcyjna niektórych wybranych czynników dotyczących posiadania mentora przez nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.13 w Załączniku).

Objaśnienie

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

Czynniki te dotyczą:

- Wieku i stażu pracy nauczyciela (zarówno w nauczaniu łącznie, jak i w danej szkole) oraz statusu zatrudnienia;
- Czynników kontekstowych, takich jak dostępność systemu mentoringu w danej szkole (zgodnie z informacjami podanymi przez dyrektorów szkół) oraz lokalizacja szkół i liczba przyjmowanych uczniów.

Spośród trzech głównych czynników prognostycznych dwa dotyczą stażu pracy nauczycieli. „**Nauczyciele mający nie więcej niż pięć lat stażu pracy**" ma dodatnią wartość predykcyjną w siedemnastu systemach edukacji, a „**Nauczyciele pracujący w danej szkole nie dłużej niż pięć lat**" w trzynastu krajach. Potwierdza to, że „posiadanie mentora" związane jest z okresem przejściowym między ukończeniem formalnego kształcenia a podjęciem pracy w zawodzie, co pokazują odsetki nauczycieli posiadających mentora z podziałem na grupy wiekowe (patrz rysunek 2.10). Fakt, że nauczyciele mają „**nie więcej niż czterdzieści lat**" ma również wartość predykcyjną w sześciu systemach edukacji, chociaż jest ona ujemna w Holandii, która obok Wielkiej Brytanii (Anglii), jest jednym z dwóch krajów w Europie, w których starsi, bardziej doświadczeni nauczyciele również mają mentorów.

Kolejnym głównym czynnikiem predykcyjnym jest „**zatrudnienie na czas określony**", co można przypisać faktowi, że w wielu krajach początkujący nauczyciele rozpoczynają pracę od okresu próbnego. Dla kontrastu Francja, Włochy i Serbia wykazują tendencję odwrotną, gdyż tam czynnikiem predykcyjnym jest zatrudnienie na czas nieokreślony. We Francji staż z opieką mentora organizowany jest dla osób, które zdały egzamin konkursowy, aby uzyskać stałe zatrudnienie na stanowisku nauczyciela, natomiast we Włoszech dla nauczycieli zatrudnionych na czas nieokreślony.

„**Dostępność systemu mentoringu w szkole**" jest czynnikiem predykcyjnym w sześciu systemach edukacji.

„**Lokalizacja szkoły w mieście (powyżej 15.000 mieszkańców)**" oraz **„wysoka liczba przyjmowanych uczniów (powyżej 400)**" nie mają silnego wpływu na „posiadanie mentora", choć oba te czynniki mają dodatnią wartość predykcyjną w trzech systemach edukacji, podczas gdy „wysoka liczba przyjmowanych uczniów" ma wartość ujemną w trzech innych systemach.

O ile mentor może być w stanie pomóc bardziej doświadczonym nauczycielom borykającym się z trudnościami w skomplikowanych sytuacjach, ten rodzaj wsparcia jest nadal głównie przeznaczony dla początkujących nauczycieli.

2.2.3. Profil, przygotowanie i wyznaczanie mentorów

Mentorami są doświadczeni nauczyciele, którzy często są zatrudnieni na wyższym szczeblu awansu zawodowego niż nauczyciele, którymi się opiekują. Mogą oni być wyznaczani przez dyrektorów szkół, przez władze lokalne lub regionalne, albo mogą być mentorami akredytowanymi. Niektóre kraje wdrożyły przeznaczone specjalnie dla nich szkolenia lub programy wsparcia.

W **Republice Czeskiej** projekt z lat 2014-15 znany jako *Mentoring začínajících učitelů* (Mentoring dla początkujących nauczycieli), który został opracowany przez Business Leader Forum pod patronatem Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu, obejmuje kilka szkół. Ma on na celu zapewnienie im kompleksowej metodologii mentoringu oraz współpracy z innymi szkołami, a także umożliwienie ich doświadczonym nauczycielom rozwoju wszechstronnych umiejętności mentoringu. W lipcu 2014 r. Narodowy Instytut ds. Edukacji rozpoczął roczny projekt o nazwie *Lektori mentoři pro školy* (Wykładowcy i mentorzy dla szkół, LAMS), którego celem jest rozpowszechnianie informacji o mentoringu i zaangażowanie w jego realizację w szkołach nauczycieli różnych przedmiotów.

W **Estonii** mentorzy muszą mieć co najmniej trzy lata stażu w nauczaniu, a także doświadczenie w pracy wychowawczej oraz ukończyć trwający 160 godzin kurs na uniwersytecie (przed mianowaniem lub w trakcie sprawowania opieki nad młodszymi nauczycielami odbywającymi staż).

W **Irlandii** wiele szkół posiada obecnie w swojej kadrze nauczycieli wyszkolonych do pełnienia roli mentorów. Osoby te muszą odbyć dwudziestogodzinny kurs organizowany za pośrednictwem *National Induction Programme for Teachers* (Krajowego programu staży dla nauczycieli, NIPT). Jako mentorzy mogą również uzyskać wsparcie telefoniczne oraz za pośrednictwem poczty elektronicznej i strony internetowej (www.teacherinduction.ie).

Na **Łotwie** w latach 2010-2013 Uniwersytet Łotwy wyszkolił prawie tysiąc mentorów w ramach projektu o nazwie *Inovatīva un prakse balstīta pedagogu izglītības ieguve un mentoru profesionālā pilnveide* (Innowacyjne i oparte na praktyce kształcenie nauczycieli i doskonalenie zawodowe mentorów) finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Szczegółowe informacje na temat wszystkich mentorów, którzy ukończyli ten trwający 72 godziny kurs, znajdują się w elektronicznej bazie danych, która jest dostępna dla nauczycieli poszukujących mentorów.

W **Rumunii** stołeczny i okręgowe inspektoraty oświaty umożliwiają rekrutację mentorów-nauczycieli na podstawie konkursu obejmującego egzaminy teoretyczne i praktyczne.

W **Czarnogórze** Biuro ds. Usług Edukacyjnych zorganizowało w 2010/11 r. trzydniowy program szkolenia mentorów. W 2012/13 r. szkolenie to zorganizowano dla wszystkich szkolnych koordynatorów doskonalenia zawodowego, którzy są odpowiedzialni za zapewnianie wsparcia mentorom w szkołach. Biuro ds. Usług Edukacyjnych opublikowało także podręcznik dla mentorów.

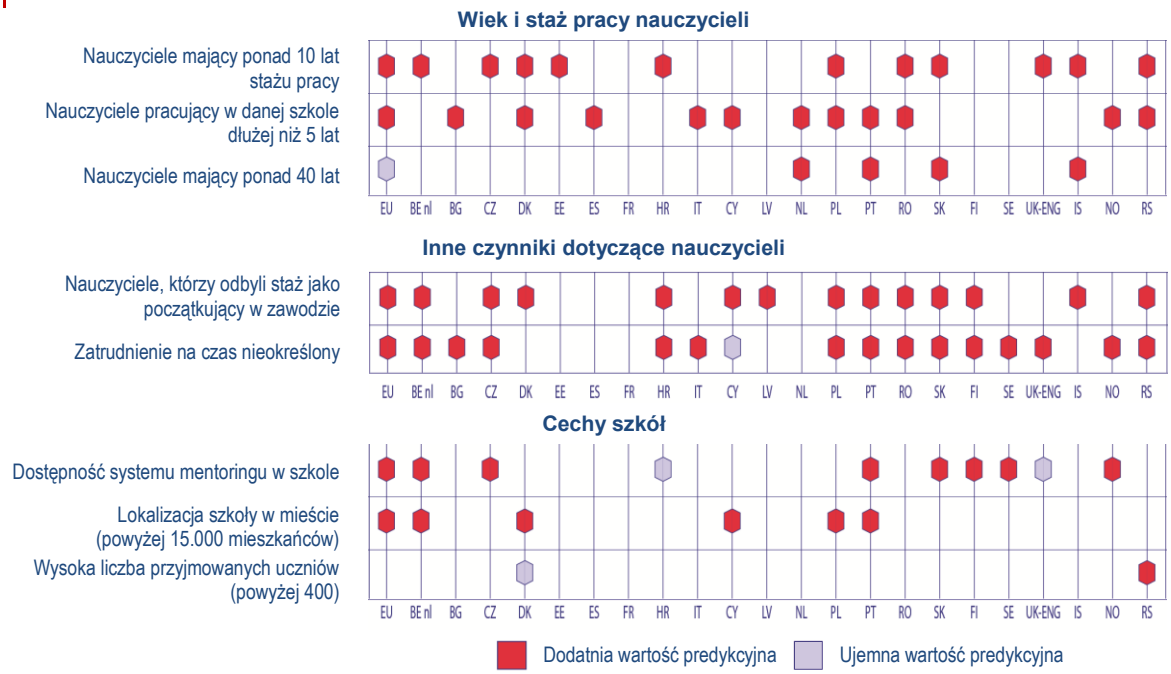
W badaniu TALIS 2013 zapytano również nauczycieli, czy są obecnie mentorami dla jednego lub kilku swoich kolegów.

Z danych znajdujących się w bazie TALIS 2013 wybrano kilka czynników, aby ocenić ich wartość predykcyjną w odniesieniu do mianowania nauczycieli na mentorów. Na Rysunku 2.12 każdy czynnik analizowany jest z uwzględnieniem wpływu wszystkich pozostałych.

Wybrane czynniki dotyczą:

- Wieku i stażu pracy nauczyciela (zarówno w nauczaniu łącznie, jak i w danej szkole);
- Innych aspektów związanych z nauczycielami, takich jak status zatrudnienia oraz czy odbyli oni staż jako początkujący w zawodzie;
- Czynników kontekstowych, takich jak dostępność systemu mentoringu w danej szkole (zgodnie z informacjami podanymi przez dyrektorów szkół) oraz lokalizacja szkoły i liczba przyjmowanych uczniów.

Rysunek 2.12: Wartość predykcyjna niektórych wybranych czynników dotyczących mianowania na mentorów nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 2.14 w Załączniku).

Objaśnienie

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

„**Nauczyciele, którzy odbyli staż jako początkujący w zawodzie**" stanowi czynnik prognostyczny w trzynastu systemach edukacji. Jak twierdzi OECD (2014, s. 96), „wyniki te sugerują, że wczesne interwencje, takie jak objęcie stażem początkujących nauczycieli, mogą mieć długoterminowy wpływ na późniejszą gotowość nauczycieli do pomocy innym w doskonaleniu umiejętności dydaktycznych".

Innym czynnikiem związanym z nauczycielami o silnej wartości predykcyjnej w odniesieniu do mianowania na mentorów jest „**zatrudnienie na czas nieokreślony"** nauczycieli, których to dotyczy. Czynnik ten ma wartość predykcyjną w czternastu systemach edukacji, przy czym rodzaj zatrudnienia może częściowo zależeć od stażu pracy nauczycieli – im dłuższy staż, tym większe prawdopodobieństwo uzyskania zatrudnienia na czas nieokreślony.

Nie jest zaskakującym fakt, że staż pracy nauczycieli odgrywa istotną rolę w prawie wszystkich systemach edukacji. „**Nauczyciele mający ponad dziesięć lat stażu pracy**" jest czynnikiem predykcyjnym w jedenastu systemach, tak samo jak „**nauczyciele pracujący w danej szkole dłużej niż pięć lat**". Oba te czynniki mają dodatnią wartość predykcyjną w Danii, Polsce, Rumunii i Serbii. „**Nauczyciele mający ponad czterdzieści lat**" jest czynnikiem predykcyjnym w zaledwie czterech systemach (w holenderskim, portugalskim, słowackim i islandzkim) i w każdym przypadku występuje łącznie albo z czynnikiem dot. stażu pracy, albo z czynnikiem dot. długości ich pracy w danej szkole.

Dwa czynniki dotyczące kontekstu szkolnego mają pewną wartość predykcyjną. „**Dostępność systemu mentoringu w szkole**" zwiększa szanse na to, że nauczyciele zostaną mianowani na mentorów w siedmiu systemach edukacji, a „**lokalizacja szkoły w mieście (powyżej 15.000 mieszkańców)**" ma dodatnią wartość predykcyjną w pięciu, natomiast „**wysoka liczba przyjmowanych uczniów (powyżej 400)**" ma znikomą wartość predykcyjną.

Jak można oczekiwać, doświadczenie i kwalifikacje mentorów różnią się od kwalifikacji i doświadczenia nauczycieli, którymi się opiekują. Mentorzy to doświadczeni nauczyciele, zatrudnieni często na czas nieokreślony, a ich uczestnictwo w stażu, gdy rozpoczynali pracę w zawodzie, jest w wielu krajach kluczowym czynnikiem przy wyznaczaniu ich do tej roli.

ROZDZIAŁ 3: DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

Doskonalenie zawodowe nauczycieli (ang. *Continuing Professional Development*, CPD) stanowi jedno z najważniejszych zagadnień europejskiej strategii na rzecz poprawy jakości kształcenia. W konkluzjach Rady z maja 2014 r. ([17]) podkreśla się, że zapewnianie wysokiej jakości doskonalenia zawodowego jest istotnym czynnikiem gwarantującym, że „nauczyciele będą posiadać i utrzymywać stosowne kompetencje, od których w dzisiejszej szkole uzależniona jest skuteczność". Zwraca się również uwagę na konieczność dostosowywania doskonalenia zawodowego do zmian w nauczaniu i uczeniu się oraz sprzyjania interdyscyplinarnemu i opartemu na współpracy nastawieniu, a także kompetencjom cyfrowym i korzystaniu z otwartych zasobów edukacyjnych. Wspomina się ponadto o bardziej elastycznym podejściu do doskonalenia zawodowego, w którym stosuje się metody uczenia się dorosłych oparte na praktyce, uczeniu się online i wzajemnym uczeniu się od siebie. Podkreśla się również konieczność szkolenia nauczycieli w zakresie skutecznych i nowatorskich metod nauczania.

Raport TALIS 2013 (OECD, 2014) zapewnia interesujący wgląd w to, jak nauczyciele postrzegają uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym oraz związane z nim potrzeby, czynniki sprzyjające i bariery. W raporcie podkreśla się, że ogólny udział nauczycieli w rożnych formach doskonalenia zawodowego jest wysoki, przy czym nauczyciele kobiety i nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony uczestniczą w nich częściej niż nauczyciele mężczyźni i zatrudnieni na czas określony. OECD (2014) wspomina również o wpływie wsparcia finansowego na intensywność uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, chociaż wydaje się, że w niektórych krajach równie dobrze sprawdzają się inne, pozafinansowe zachęty. Z drugiej jednak strony brak zachęt, jak i kolidowanie z planem zajęć zawodowych wydają się być najbardziej powszechnymi czynnikami ograniczającymi uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym.

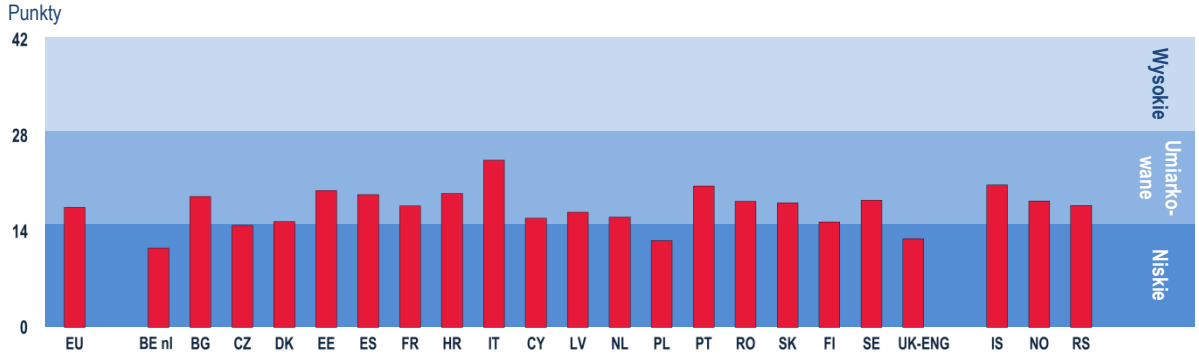
Niniejszy rozdział łączy ze sobą wyniki wtórnej analizy danych dotyczących uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym oraz związanych z nim potrzeb, czynników sprzyjających i barier, które uzyskano w badaniu TALIS 2013, z danymi na temat krajowych oraz regionalnych regulacji i polityk zebranymi w ramach sieci Eurydice. Efektem tego połączenia jest bardziej skondensowany obraz tego zagadnienia niż ten zaprezentowany w badaniu TALIS 2013, zarówno pod względem zakresu, gdyż zawężono go do krajów europejskich, jak i pod względem perspektywy, ponieważ pogłębiono analizę kilku wybranych aspektów, takich jak zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe uzależnione od wieku, dane dot. uczestnictwa, czy obowiązujące przepisy prawne. Analizie poddano też strukturalne elementy doskonalenia zawodowego, w formie przewidzianej przez przepisy obowiązujące w różnych systemach edukacji, jak również opracowane w poszczególnych krajach polityki mające na celu zwiększenie uczestnictwa.

3.1. Zapotrzebowanie

Potrzeby, jakie mają zaspokajać kursy doskonalenia zawodowego różnią się zarówno między poszczególnymi europejskimi systemami edukacji, jak i w ich obrębie. Rysunek 3.1 pokazuje, że w prawie każdym kraju łączna średnia potrzeb wyrażanych przez nauczycieli mieści się w przedziale umiarkowanym, przy czym w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Polsce i Wielkiej Brytanii (w Anglii) plasuje się tuż pod nim. Na przeciwnym biegunie znajdują się Włochy, które wyraźnie plasują się w górnej części przedziału, a niedaleko za nimi jest Bułgaria, Estonia, Hiszpania, Chorwacja, Portugalia i Islandia. Średnia unijna oraz pozycja nielicznych krajów, w których nauczyciele wyrażają niski poziom potrzeb tworzy zachęcający obraz, jednakże wynik ten nie zawsze w całości odzwierciedla tendencje wykazywane przez poszczególne zmienne.

([17]) Konkluzje Rady w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli z 20 maja 2014 r.

Rysunek 3.1: Skala ogólnych potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego na podstawie deklaracji nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.1 w Załączniku).

Objaśnienie

Skalę potrzeb obliczono od „braku potrzeb w ogóle" we wszystkich obszarach, co równa się zeru, do „wysokiego poziomu potrzeb" we wszystkich obszarach wymienionych w TALIS 2013, co równa się 42 punktom. Potrzeby są uważane za „niskie", jeżeli mieszczą się w przedziale 0-14 punktów, „umiarkowane", jeżeli mieszczą się w przedziale 15-28 punktów i „wysokie", jeżeli mieszczą się w przedziale 29-42 punktów.

3.1.1. Zapotrzebowanie według wieku i stażu pracy

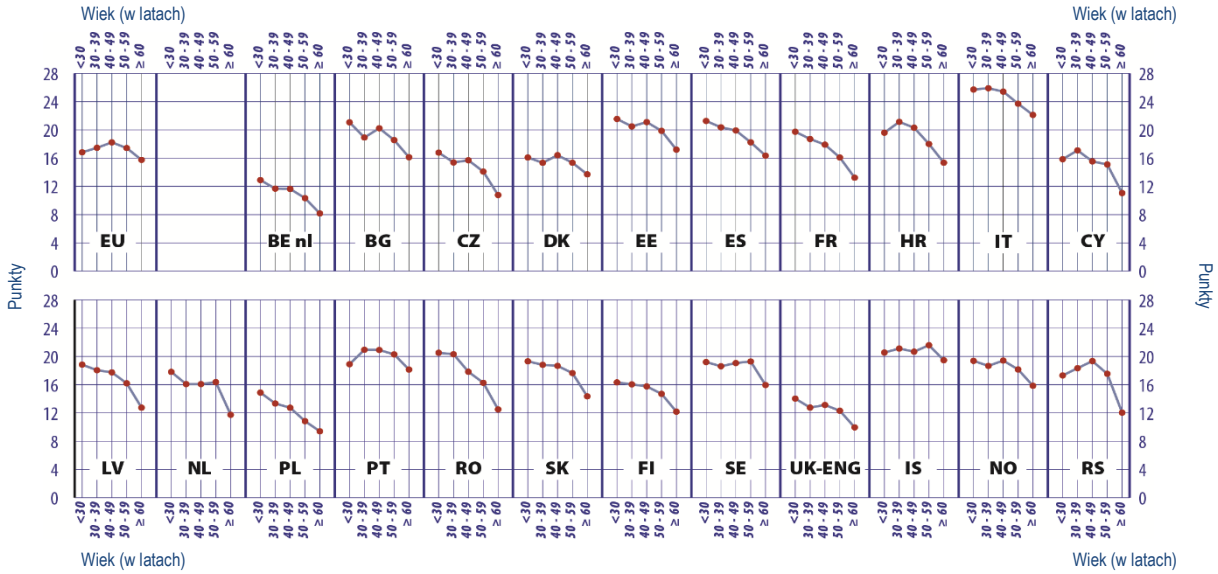
Na Rysunku 3.2 pokazano, że wśród pięciu badanych grup wiekowych średnia unijna wykazuje niewielkie różnice i ma kształt płytkiej odwróconej litery U, a najmłodsi i najstarsi nauczyciele wyrażają mniej potrzeb niż nauczyciele w wieku od czterdziestu do czterdziestu dziewięciu lat. We Włoszech, Portugalii i Islandii wszystkie grupy wiekowe wyrażają potrzeby wyższe od średniej unijnej.

Należy również zauważyć, że poszczególne kraje wydają się odzwierciedlać jeden z dwóch dających się wyodrębnić schematów. Pierwszy z nich odpowiada zasadniczo podobnym poziomom potrzeb w każdej z pierwszych czterech grup wiekowych, po czym następuje wyraźny spadek potrzeb wśród nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej, czego przykładem są kraje skandynawskie, Cypr, Holandia, Słowacja, Wielka Brytania (Anglia), i Serbia. W drugim schemacie potrzeby maleją systematycznie, co ma miejsce w przypadku Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Łotwy i Rumunii. Niezależnie od schematu, średnia potrzeb wyrażana przez nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej jest w każdym przypadku niższa niż w pozostałych grupach wiekowych. Na Łotwie i w Holandii na przykład średnia spada o sześć i jedną dziesiątą punktu między kategorią wyrażającą najwyższe potrzeby (poniżej trzydziestu lat) a nauczycielami w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej, podczas gdy w Rumunii różnica ta wynosi aż osiem punktów. Za wyjątkiem Włoch i Portugalii, średnia potrzeb wyrażanych przez nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej we wszystkich krajach plasuje się poniżej średniej unijnej (dla wszystkich grup wiekowych łącznie), a w wielu z nich grupa ta wyraża ogólnie niski poziom potrzeb. Warto również wspomnieć, że w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Polsce i Wielkiej Brytanii (w Anglii) średnie wyrażane potrzeby znajdują się w każdym przypadku poniżej średniej unijnej, niezależnie od grupy wiekowej.

Staż pracy wydaje się wpływać na potrzeby w taki sam sposób, co wiek (patrz Tabela 3.3 w Załączniku).

Ze względu na podobieństwo tendencji dotyczących wieku i stażu pracy (patrz Rysunek 3.2) nie można wykluczyć, że niższy poziom potrzeb zgłaszanych przez najbardziej doświadczonych lub starszych nauczycieli odzwierciedla raczej niższą motywację na późniejszym etapie pracy zawodowej niż obiektywną ocenę własnych potrzeb.

Rysunek 3.2: Skala ogólnych potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego na podstawie deklaracji nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), z podziałem na grupy wiekowe, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.2 w Załączniku).

Objaśnienie

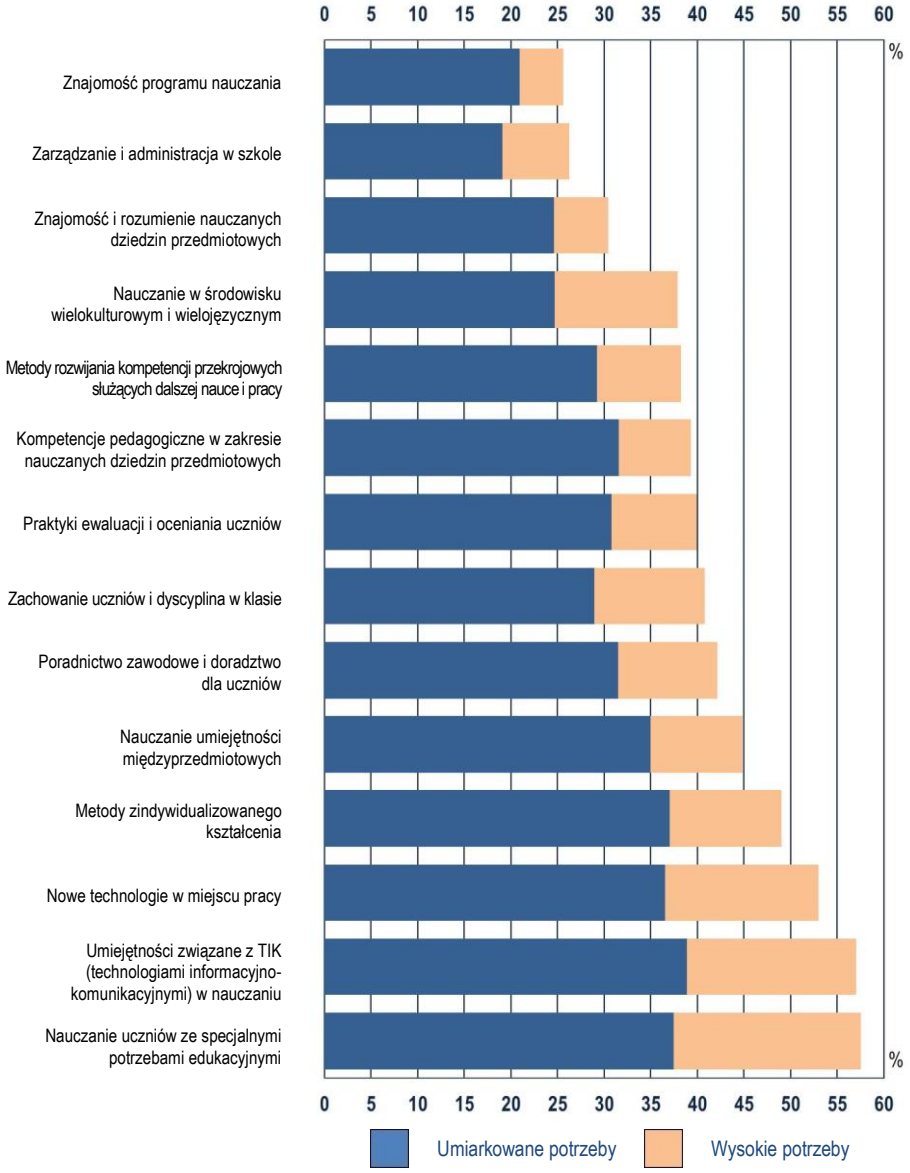
Skalę potrzeb obliczono od „braku potrzeb w ogóle" we wszystkich obszarach, co równa się zeru, do „wysokiego poziomu potrzeb" we wszystkich obszarach wymienionych w TALIS 2013, co równa się 42 punktom. Potrzeby są uważane za „niskie", jeżeli mieszczą się w przedziale 0-14 punktów, „umiarkowane", jeżeli mieszczą się w przedziale 15-28 punktów i „wysokie", jeżeli mieszczą się w przedziale 29-42 punkty.

W przypadku analizy powyższych danych do celów kształtowania polityki należy wziąć pod uwagę populacje nauczycieli właściwe dla poszczególnych systemów. Wysoki odsetek nauczycieli wyrażających wysokie potrzeby dotyczące doskonalenia zawodowego w danej grupie wiekowej należy zeskalować do populacji nauczycieli danej grupy. Dla przykładu w Bułgarii nauczyciele z grupy od czterdziestu do czterdziestu dziewięciu lat stanowią 31,5% wszystkich nauczycieli (patrz Tabela 1.3 w Załączniku) i wyrażają potrzeby niewiele niższe niż nauczyciele w wieku poniżej trzydziestu lat, którzy stanowią zaledwie 4,2% całej populacji nauczycieli. Z kolei w Rumunii nauczyciele w wieku poniżej trzydziestu lat oraz od trzydziestu do trzydziestu dziewięciu lat wyrażają najwyższy poziom potrzeb i stanowią łącznie ponad 50% wszystkich nauczycieli.

3.1.2. Zapotrzebowanie w odniesieniu do obszarów tematycznych

Nauczyciele w różnych grupach wiekowych i o różnej długości stażu pracy wyrażają potrzeby dotyczące różnych obszarów. W badaniu TALIS 2013 określono pięć obszarów, w odniesieniu do których wyższe odsetki nauczycieli wyraziły najwięcej potrzeb, mianowicie: 1) nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (definicję specjalnych potrzeb podano w Glosariuszu), 2) umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu, 3) nowe technologie w miejscu pracy, 4) zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie oraz 5) nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym. Również i w Europie obszary te są wymieniane przez najwyższe odsetki nauczycieli wyrażających „wysokie poziomy potrzeb". Jeżeli do tej grupy dołączymy odpowiednie dane dotyczące nauczycieli o „umiarkowanych poziomach potrzeb", procentowe zapotrzebowanie odnośnie pierwszych dwóch obszarów pozostaje niemalże takie samo jak ogólne wyniki powyższego badania, a „nowe technologie w miejscu pracy" utrzymują silną trzecią pozycję, natomiast zmiany występują w hierarchii innych częściej wymienianych obszarów. Jak pokazuje rysunek 3.3, stosunkowo więcej nauczycieli odczuwa potrzeby w zakresie „metod zindywidualizowanego kształcenia" oraz „nauczania umiejętności międzyprzedmiotowych", natomiast na szóstym miejscu znajduje się „poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów".

Rysunek 3.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego w odniesieniu do 14 obszarów, na poziomie UE, 2013



	Umiarkowane potrzeby	Wysokie potrzeby
Znajomość programu nauczania	21,0	4,6
Zarządzanie i administracja w szkole	19,1	7,1
Znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych	24,6	5,8
Nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym	24,7	13,2
Metody rozwijania kompetencji przekrojowych służących dalszej nauce i pracy	29,2	9,0
Kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych	31,5	7,7
Praktyki ewaluacji i oceniania uczniów	30,8	9,2
Zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie	28,9	11,8
Poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów	31,5	10,7
Nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych	35,0	9,8
Metody zindywidualizowanego kształcenia	37,1	11,9
Nowe technologie w miejscu pracy	36,6	16,4
Umiejętności związane z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu	38,9	18,1
Nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	37,5	20,1

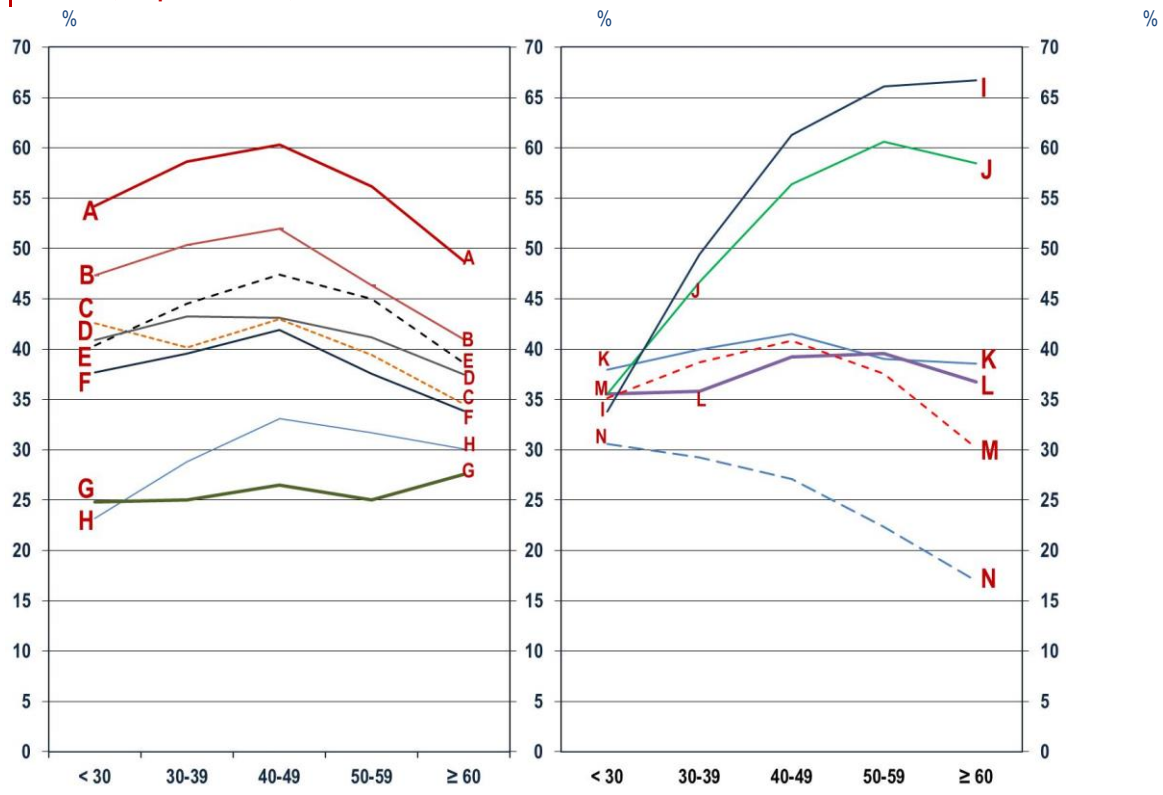
Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.4 w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie:

Obszary uszeregowano wg rosnącej kolejności połączonych całkowitych odsetków nauczycieli wyrażających „umiarkowany" i „wysoki poziom potrzeb".

Połączone dane dotyczące umiarkowanego i wysokiego poziomu potrzeb dają ciekawe wyniki w rozbiciu na grupy wiekowe (patrz Rysunek 3.4). W przypadku większości obszarów rozpatrywanych odrębnie wyższe odsetki nauczycieli w grupie wiekowej od czterdziestu do czterdziestu dziewięciu lat wyrażają umiarkowane lub wysokie poziomy potrzeb, co w znacznym stopniu powiela wyniki dla wszystkich czternastu obszarów łącznie (patrz Rysunek 3.2). Nie dotyczy to jednak wszystkich obszarów. Stosunkowo niski odsetek nauczycieli, dla których istotna jest „znajomość programu nauczania" niewiele różni się dla poszczególnych grup wiekowych, a „zarządzanie i administracja w szkole" wykazuje stałą tendencję spadkową, co sugeruje, że odsetek nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej, którzy wyrażają umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb, stanowi zaledwie połowę odpowiadającego mu odsetka w grupie poniżej trzydziestu lat.

Rysunek 3.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego w odniesieniu do 14 obszarów, z podziałem na grupy wiekowe, na poziomie UE, 2013



A Nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
B Metody zindywidualizowanego kształcenia
C Zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie
D Poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów
E Nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych
F Kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych
G Znajomość programu nauczania
H Znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych
I Umiejętności związane z TIK w nauczaniu
J Nowe technologie w miejscu pracy
K Praktyki ewaluacji i oceniania uczniów
L Nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym
M Metody rozwijania kompetencji przekrojowych służących dalszej nauce i pracy
N Zarządzanie i administracja w szkole

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (Tabela 3.5 w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Ponadto odsetki nauczycieli wskazujących „poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów" oraz „nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym" niewiele różnią się pomiędzy grupami wiekowymi – w obu przypadkach odsetki osób wyrażających umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb są bardzo zbliżone. W odniesieniu do większości obszarów, nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb jest stosunkowo mniej niż w pozostałych grupach wiekowych, co odzwierciedla tendencję spadkową związaną z wiekiem, niemniej zauważyć można dwa istotne wyjątki od tej reguły. Pierwszy z nich dotyczy „umiejętności związanych z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu". Odsetek nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej, którzy deklarują umiarkowany i wysoki poziom potrzeb w tym obszarze jest wyższy niż w jakiejkolwiek innej grupie wiekowej. Różnica proporcji między nauczycielami w wieku poniżej trzydziestu lat a nieco starszymi (od trzydziestu do trzydziestu dziewięciu lat) wynosi piętnaście punktów procentowych, które wzrastają prawie dwukrotnie w stosunku do nauczycieli w wieku od czterdziestu do czterdziestu dziewięciu lat, oraz w pełni dwukrotnie (w odniesieniu do grupy poniżej trzydziestu lat) w stosunku do grup w wieku od pięćdziesięciu do powyżej sześćdziesięciu lat. Drugi wyjątek dotyczy obszaru „nowe technologie w miejscu pracy", który wykazuje podobną tendencję, choć z kolei lekko spadkową wśród nauczycieli w wieku sześćdziesięciu lat i powyżej. Wskazuje to na lukę pokoleniową, która musi dopiero zostać zlikwidowana, co będzie mieć długoterminowe skutki dla powszechnego stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach.

3.1.3. Zapotrzebowanie w odniesieniu do nauczanych przedmiotów

Powyższa hierarchia potrzeb wyrażanych przez nauczycieli w różnych grupach wiekowych znajduje również odzwierciedlenie w odniesieniu do nauczanych przedmiotów. Niniejszą analizę ograniczono do pięciu najsilniej reprezentowanych przedmiotów, tj. do 1) czytania, pisania i literatury, 2) matematyki, 3) nauk ścisłych, 4) nauk społecznych i 5) nowożytnych języków obcych. Dane pokazują, że odchylenia między nauczycielami tych przedmiotów są nieznaczne (patrz Tabele 3.6.a do 3.6.e w Załączniku).

Średnio prawie 60% nauczycieli pięciu powyższych przedmiotów zgłosiło umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb w odniesieniu do „umiejętności związanych z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu" i „uczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi", a w dalszej kolejności do „nowych technologii w miejscu pracy", „metod zindywidualizowanego kształcenia" i „nauczania umiejętności międzyprzedmiotowych". Potrzeby te wydają się być odczuwane niemalże równomiernie przez wszystkich nauczycieli, bez względu na przedmiot, którego uczą. Na drugim końcu spektrum widoczna jest taka sama jednorodność w przypadku przedmiotów, co do których umiarkowane lub wysokie poziomy potrzeb wyraziły najniższe odsetki nauczycieli, a mianowicie „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych", „znajomość programu nauczania", „zarządzanie i administracja w szkole", „nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym" oraz „metody rozwijania kompetencji przekrojowych służących dalszej nauce i pracy".

3.1.4. Różnice potrzeb na poziomie Europy

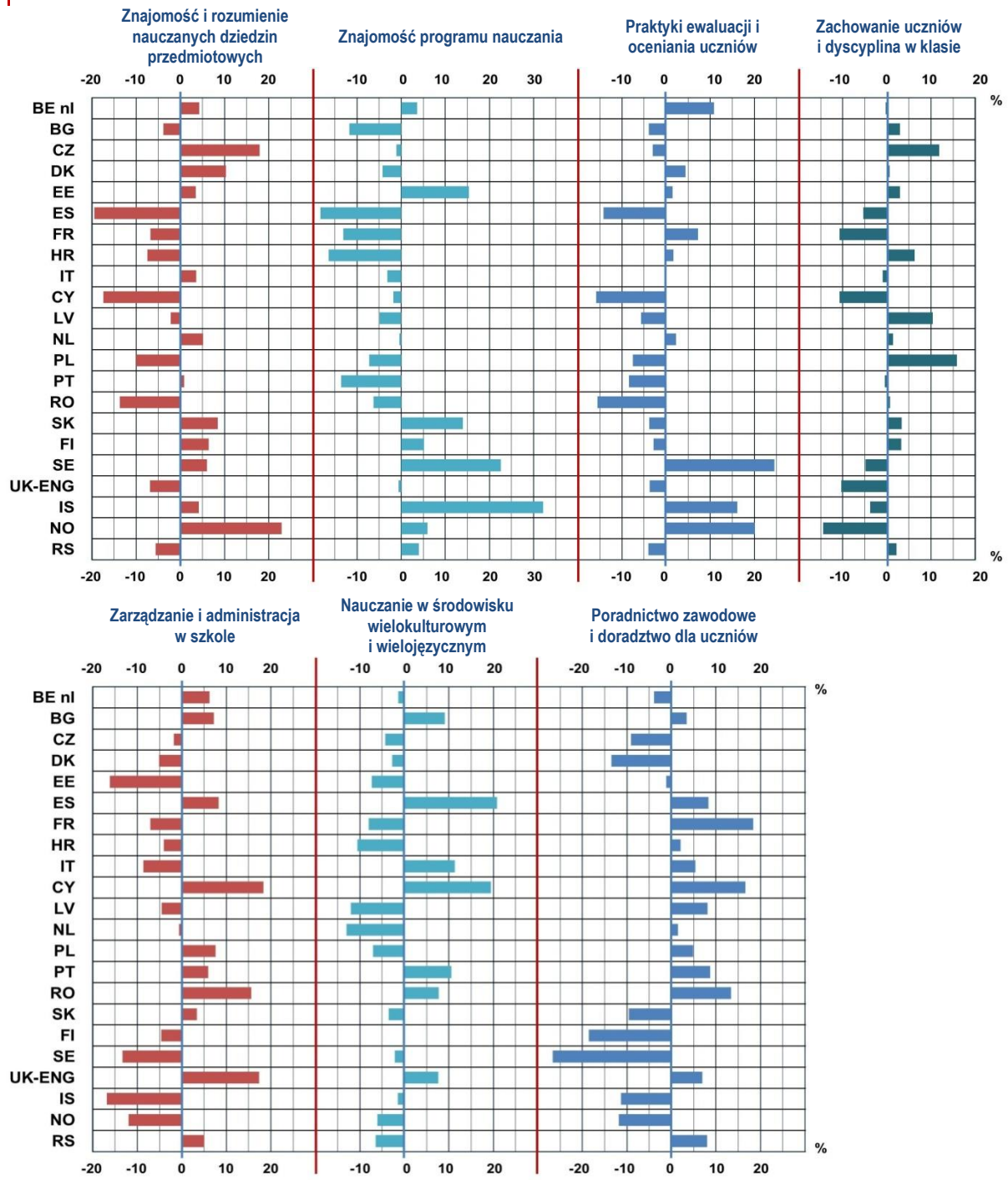
Niezależnie od wieku i w pewnym stopniu od stażu pracy, wszyscy nauczyciele uczący różnych przedmiotów zdają się potwierdzać, że pięć obszarów omówionych w punkcie 3.1.2 to obszary, w których potrzeby są największe. Ponadto dane dla poszczególnych krajów, które brały udział w badaniu TALIS 2013, zdają się sugerować, że potrzeby te są dość równomiernie rozłożone w każdym z nich. Tabela 3.7 w Załączniku określa różnicę między rzeczywistym odsetkiem nauczycieli wyrażających umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb a odsetkiem spodziewanym ([18]). Okazuje się, że w przypadku wielu obszarów nauczyciele wyrażają bardzo podobne poziomy potrzeb, co sugeruje, że powyższa hierarchia potrzeb jest zasadniczo wspólna dla wszystkich krajów europejskich z nielicznymi wyraźnymi odchyleniami. Choć nie należy on do pięciu największych potrzeb, obszar „kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych" również rozkłada się równomiernie na przestrzeni całej Europy, przy czym mniejsze potrzeby zgłaszają tu nauczyciele cypryjscy i polscy, a większe norwescy. Zważywszy, że prawie 40% nauczycieli w Europie wyraża w tym przypadku umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb (patrz Rysunek 3.3), należy dokładnie rozważyć jednorodność tego obszaru wśród krajów, grup wiekowych i nauczanych przedmiotów.

Potrzeby wyrażone w stosunku do innych obszarów jawią się jako znacznie mniej jednorodne (patrz Rysunek 3.5). „Nauczanie w środowisku wielokulturowym lub wielojęzycznym" jest wymieniane częściej w Hiszpanii (20,8%), Włoszech (11,3%), na Cyprze (19,4%) i w Portugalii (10,6%), prawdopodobnie z powodu mającego miejsce kontaktu tych krajów z imigrantami, natomiast jest ono odbierane jako mniej pilne w Chorwacji (-10,6%), na Łotwie (-12%) i w Holandii (-13%).

Nauczyciele w Szwecji i Islandii zdają się wyrażać umiarkowany i wysoki poziom potrzeb odnośnie „znajomości programu nauczania" (odpowiednio 22,6% i 32,2%), co stanowi wyższe odsetki niż w przypadku innych krajów i obszarów, a także odnośnie „praktyk ewaluacji i oceniania uczniów" (odpowiednio 24,5% i 16,2%). Jeżeli chodzi o ten ostatni obszar, na zbliżonym poziomie plasują się nauczyciele w Norwegii (20,1%). Potrzeby nauczycieli we Francji wydają się być zgodne ze średnimi europejskimi, za wyjątkiem „poradnictwa zawodowego i doradztwa dla uczniów", odnośnie którego umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb wyraził o 18,4% wyższy niż spodziewany odsetek nauczycieli. Po przeciwnej stronie znajdują się nauczyciele w Finlandii i Szwecji, dla których „poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów" zdaje się być na o wiele mniej istotnym miejscu (odpowiednio -18.6% i -26.7%).

([18]) Spodziewany odsetek obliczono na podstawie średnich w poszczególnych krajach dla wszystkich przedmiotów łącznie i średnich dla poszczególnych przedmiotów we wszystkich krajach łącznie.

Rysunek 3.5: Obszary wykazujące największe różnice między odsetkami nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) wyrażających umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego, a odsetkami spodziewanymi, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.7 w Załączniku)

Objaśnienie

Potrzeby są uważane za zasadniczo takie same w całej Europie, jeżeli nie więcej niż pięć krajów zgłosiło większą niż 10% lub -10% różnicę pomiędzy rzeczywistym odsetkiem nauczycieli wyrażających potrzeby, a odsetkiem spodziewanym.

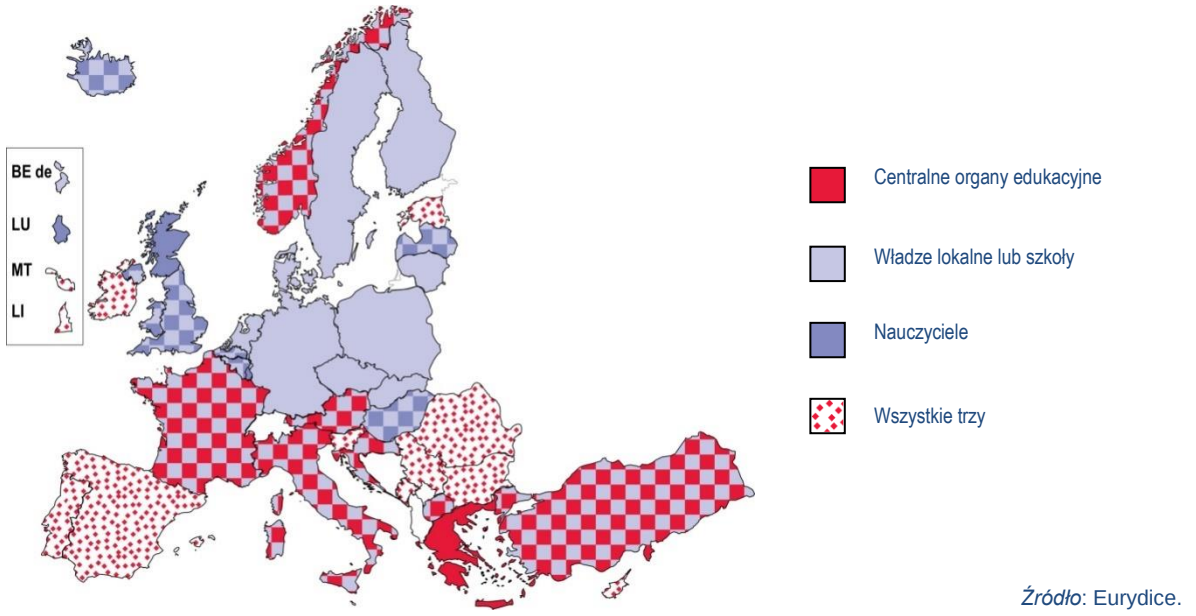
Reasumując, obszary, co do których umiarkowane lub wysokie poziomy potrzeb wyraził duży odsetek nauczycieli wydają się bardziej odzwierciedlać zapotrzebowanie na metody nauczania, materiały, wyposażenie i umiejętności umożliwiające im bardziej zindywidualizowane, efektywne, nowoczesne, zróżnicowane i interdyscyplinarne podejście do nauczania aniżeli na doskonalenie zawodowe związane

z dziedziną przedmiotową. „Umiejętności związane z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu” oraz „nowe technologie w miejscu pracy” idą w parze z „metodami zindywidualizowanego kształcenia” i „nauczaniem umiejętności międzyprzedmiotowych”. Obserwacja ta, wraz ze stosunkowo niską pozycją zajmowaną przez „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych” oraz „znajomość programu nauczania", sugeruje, że nauczyciele uważają się za kompetentnych w nauczanych przez siebie przedmiotach i ich treściach, ale potrzebują szkoleń, które wzmocniłyby ich techniki dydaktyczne (patrz również Rozdział 2, punkt 2.1.4). Z kolei ten priorytet zdaje się wskazywać, że nauczyciele są już świadomi zmiany, jaka zaszła ostatnio w znaczeniu jakości kształcenia. Nauczyciele jasno określili swoje zapotrzebowanie na zasoby umożliwiające im przeniesienie uwagi z teorii na zajęcia praktyczne w klasie oraz włożenie większego wysiłku we wspieranie uczniów w procesie samodzielnej nauki, poprzez zapoznawanie ich z nowoczesnymi metodami dostosowanymi do indywidualnych potrzeb.

3.1.5. Określanie potrzeb

W pierwszej kolejności należy zacząć od pytania, kto określa potrzeby nauczycieli dotyczące doskonalenia zawodowego. Wydaje się, że w Europie w procesie tym biorą udział trzy główne podmioty: (1) najwyższy organ władzy ds. edukacji (zazwyczaj jest to krajowe ministerstwo edukacji), (2) lokalne władze oświatowe lub same szkoły i (3) sami nauczyciele. Jak pokazano na Rysunku 3.6, w większości systemów edukacji odpowiedzialność ta jest wspólna, z nielicznymi wyjątkami. Dla przykładu w Grecji władze oświatowe najwyższego szczebla samodzielnie określają rodzaje szkoleń potrzebnych nauczycielom oraz wskazują ich organizatorów. W dziesięciu systemach edukacji, tj. w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), Republice Czeskiej, Danii, Niemczech, na Litwie, w Holandii, Polsce, Słowacji, Finlandii i Szwecji, potrzeby i plany szkoleniowe ustalane są jedynie na szczeblu lokalnym lub przez szkoły, przy czym na ogół towarzyszą temu konsultacje z różnymi interesariuszami, w tym z nauczycielami. W Niemczech placówki doskonalenia zawodowego i doradcy z ramienia organów nadzorujących szkoły pomagają w przygotowaniu, realizacji i ocenie kursów doskonalenia zawodowego. Na Litwie potrzeby szkoleniowe są zwykle ustalane w procesie konsultacji uwzględniających opinie nauczycieli, wewnętrzne i zewnętrzne zalecenia dotyczące oceny, oraz opinie różnych interesariuszy szkół. W Słowacji o tym, jakie działania dotyczące doskonalenia zawodowego są priorytetowe, decydują dyrektorzy szkół, biorąc pod uwagę praktykę edukacyjną i środowisko ich placówek, oraz wyniki konsultacji z nauczycielami na temat ich indywidualnych potrzeb.

Rysunek 3.6: Podmioty ustalające potrzeby związane z doskonaleniem zawodowym i plany szkoleniowe dla nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Luksemburg i Wielka Brytania (Szkocja) to jedyne systemy edukacyjne, w których plany szkoleń leżą zasadniczo w gestii poszczególnych nauczycieli, chociaż muszą oni omówić i uzgodnić swoje potrzeby z przełożonymi.

We wszystkich innych systemach różne podmioty aktywnie pomagają w ustalaniu potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego i planów szkoleniowych. We Francji, Chorwacji, Włoszech, Austrii, Norwegii, Macedonii i Turcji potrzeby szkoleniowe określają zarówno władze oświatowe najwyższego szczebla, jak i władze lokalne lub szkoły.

Co roku we **Francji** Ministerstwo Edukacji opracowuje *Programme National de Formation* (Krajowy program szkoleniowy, PNF), który określa ogólne ramy dla opracowywania planów szkoleniowych przez jednostki administracyjne zwane *académies* (*Plans Académiques de Formation*, PAF).

We **Włoszech** potrzeby i plany dotyczące doskonalenia zawodowego są ustalane przez same szkoły, przy czym organ najwyższego szczebla angażuje się, jeżeli dane szkolenie związane jest z wprowadzanymi reformami lub modernizacją.

W **Norwegii** krajowy plan doskonalenia zawodowego opracowywany jest we współpracy ze Stowarzyszeniem Władz Lokalnych i Regionalnych, trzema związkami zawodowymi nauczycieli, Stowarzyszeniem Dyrektorów Szkół, Krajową Radą ds. Kształcenia Nauczycieli oraz Ministerstwem Edukacji i Nauki. Na poziomie lokalnym władze są odpowiedzialne za określanie potrzeb nauczycieli i przygotowanie planu doskonalenia ich kompetencji we współpracy z lokalnymi stowarzyszeniami pracowniczymi.

W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej), na Łotwie, Węgrzech, w Wielkiej Brytanii (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) i Islandii potrzeby szkoleniowe są ustalane przez władze lokalne i szkoły z udziałem poszczególnych nauczycieli. W Wielkiej Brytanii (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) plan doskonalenia zawodowego dla poszczególnych nauczycieli musi być powiązany z planem rozwoju danej szkoły.

W pozostałych systemach edukacji (w Bułgarii, Estonii, Irlandii, Hiszpanii, na Cyprze, Malcie, w Portugalii, Rumunii, Słowenii, Liechtensteinie, Czarnogórze i Serbii) wszystkie powyższe podmioty zdają się pomagać w ustalaniu potrzeb i planów szkoleniowych. W większości przypadków władze centralne zapewniają ogólne ramy dla najważniejszych priorytetów, natomiast nauczyciele opracowują plany w zależności od ich indywidualnych potrzeb. Władze lokalne i szkoły następnie łączą oba te elementy, uwzględniając plan rozwoju danej szkoły.

W **Bułgarii** i **Irlandii** plany doskonalenia zawodowego przygotowywane są na poziomie szkolnym. Opierają się one na potrzebach wyrażanych przez poszczególnych nauczycieli i ogólnokrajowych kampaniach prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji w odniesieniu do wspólnych potrzeb lub, w przypadku Irlandii, do priorytetów edukacyjnych, takich jak zmiany programów nauczania, podnoszenie umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz ochrony dzieci.

W **Hiszpanii** władze oświatowe opracowują terytorialne plany doskonalenia zawodowego celem ustalenia priorytetów szkoleniowych, które są następnie włączane do planów doskonalenia zawodowego nauczycieli, przy czym występują tu różnice w zależności od wspólnoty autonomicznej. Plany terytorialne opracowywane są ze starannym uwzględnieniem potrzeb wyrażanych przez szkoły i nauczycieli, które są przekazywane placówkom szkoleniowym i ośrodkom pomocy dydaktycznych albo przez samych nauczycieli, albo za pośrednictwem szkolnych koordynatorów doskonalenia zawodowego.

W **Portugalii** w ustalanie potrzeb i planów szkoleniowych silnie zaangażowane są ośrodki szkoleniowe prowadzone przez stowarzyszenia szkół, które zrzeszają wszystkie szkoły sektora publicznego w danym regionie. Ośrodki te odnotowują indywidualne i szkolne potrzeby oraz plany szkoleniowe, i następnie organizują szkolenia albo bezpośrednio, albo we współpracy z placówkami szkolnictwa wyższego. Ponadto Ministerstwo Edukacji może zawierać porozumienia z placówkami doskonalenia zawodowego nauczycieli lub innymi instytucjami w celu realizacji konkretnych planów dla obszarów priorytetowych.

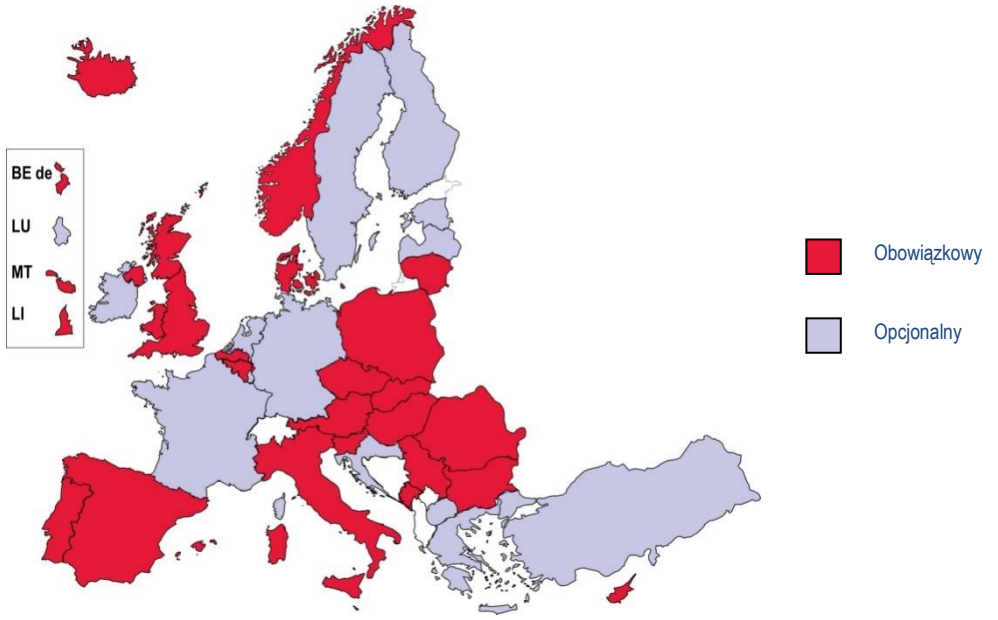
W **Słowenii** szkoły ustalają działania dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli w swoich rocznych planach pracy, chociaż panuje tu dość znaczna swoboda w określaniu potrzeb szkoleniowych. Ponadto Ministerstwo Edukacji określa potrzeby dla całego systemu edukacji, a nauczyciele otrzymują punkty za udział w szkoleniach dotyczących krajowych obszarów priorytetowych, które mogą wykorzystać do celów awansu zawodowego. Szkoły ustalają również obowiązkowe formy szkoleń dla nauczycieli.

Warto zauważyć, że ogólne potrzeby w każdym kraju (patrz Rysunek 3.1) wykazują korelację z działaniami na rzecz ich określania podejmowanymi przez władze centralne ds. edukacji (r=0,58), przy czym krajowy poziom korelacji uzależniony jest od tego, czy władze te są częścią procesu określania potrzeb, a nie od charakteru czy jakości roli, jaką w nim odgrywają. Jak już wspomniano, w niektórych krajach władze najwyższego szczebla ustalają strategiczne ukierunkowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, podczas gdy w innych ich interwencja ograniczona jest do

obszarów reform. Zaobserwowana korelacja może zatem oznaczać, że ogólny kierunek lub obowiązkowe obszary doskonalenia zawodowego ustanawiane przez te organy różnią się od potrzeb odczuwanych przez nauczycieli. Istotnie, występuje tu dość wysoki krajowy poziom korelacji pomiędzy zaangażowaniem władz centralnych a niektórymi z obszarów, odnośnie których nauczyciele wyrazili największe potrzeby, takimi jak „nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" (r=0,65), „nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych"(r=0,52), „nowe technologie w miejscu pracy" (r=0,41) czy „poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów" (r=0,82). Jednakże korelacja ta (na poziomie kraju), zarówno ujemna jak i dodatnia, nie występuje już, gdy szkoły i nauczyciele uwzględniani są osobno (lub łącznie) jako podmioty określające potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego. Może to sugerować, że samo przyjęcie kilku oddolnych metod nie musi koniecznie prowadzić do lepszego dostrzegania potrzeb. Może to również oznaczać, że procedury i zakres interwencji na najwyższym szczeblu należy dopracować.

Niezależnie od tego, w jakim stopniu poszczególne podmioty zaangażowane są w ustalanie potrzeb doskonalenia zawodowego, w każdym przypadku (za wyjątkiem Grecji) ważną rolę odgrywają tu szkoły, czy to poprzez włączanie interesów i potrzeb poszczególnych nauczycieli do bardziej ogólnych planów rozwoju poszczególnych szkół, czy też poprzez łączenie ich z bardziej kompleksowymi interesami samych szkół lub ich władz oświatowych. W rzeczywistości, jak pokazano na Rysunku 3.7, szkoły mają obowiązek posiadania planów doskonalenia zawodowego w ponad dwóch trzecich systemów edukacji.

Rysunek 3.7: Status na szczeblu szkolnym planów doskonalenia zawodowego nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Hiszpania: Na rysunku przedstawiono sytuację w większości wspólnot autonomicznych.

W krajach, w których formalny program doskonalenia zawodowego jest obowiązkowy, jego praktyczne opracowanie może być obowiązkiem dyrektorów szkół (np. w Bułgarii, Republice Czeskiej, na Cyprze, Węgrzech, w Austrii, Polsce, na Słowacji i Słowenii), kierownictwa lub rad szkół (np. w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), na Litwie, Malcie i w Serbii), rad oświatowych (np. w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), Portugalii i Rumunii), nauczycieli wyznaczonych do koordynowania działań związanych z doskonaleniem zawodowym w szkole (np. w większości wspólnot autonomicznych w Hiszpanii i w Czarnogórze) lub indywidualnych nauczycieli (np. w Wielkiej Brytanii). W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) dyrektorzy szkół opracowują plany doskonalenia zawodowego dla danej szkoły, natomiast nauczyciele przygotowują swoje własne w oparciu o plan ogólny.

W całej Europie plany doskonalenia zawodowego stanowią zwykle część rocznych planów pracy szkół lub ich planów rozwoju, chociaż kilka systemów edukacji wymaga, aby były to oddzielne dokumenty.

W niektórych systemach edukacji przyjęcie planu doskonalenia zawodowego jest wspólnym obowiązkiem całej kadry pedagogicznej. W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) plan musi zostać zaaprobowany przez lokalny komitet składający się z przedstawicieli zarządu szkół i kadry, a w przypadku jego braku, przez radę pedagogiczną. We Włoszech plan doskonalenia zawodowego musi zostać zatwierdzony przez całą kadrę. W Republice Czeskiej ustalany jest on w wyniku negocjacji z odpowiednią organizacją związkową i musi uwzględniać interesy nauczycieli, a także potrzeby i budżety szkół. Na Węgrzech plan przyjmowany jest przez osobę zarządzającą szkołą, po konsultacji z całą kadrą pedagogiczną.

W większości przypadków plany doskonalenia zawodowego opracowywane są co roku, jednakże w niektórych krajach mogą one być aktualizowane nieco rzadziej, na przykład co dwa lata w Portugalii i Czarnogórze. W Polsce dyrektorzy szkół przygotowują długoterminowe plany doskonalenia zawodowego dla swoich nauczycieli, z uwzględnieniem planu rozwoju szkoły, w tym ogólnych potrzeb pracowników, planów rozwoju zawodowego poszczególnych nauczycieli i wniosków nauczycieli o dofinansowanie doskonalenia zawodowego.

Odnośnie treści planów doskonalenia zawodowego w Czarnogórze wymaga się, aby uwzględniały one określone elementy, które obejmują ogólne priorytety związane z planem rozwoju szkoły, cele szczegółowe i operacyjne, działania, grupy docelowe, harmonogramy i obowiązki oraz wskaźniki umożliwiające monitorowanie realizacji planu.

W niektórych systemach edukacji plany doskonalenia zawodowego stanowią ważny element ewaluacji pracy nauczycieli. Sytuacja taka ma miejsce w Polsce, gdzie indywidualne plany rozwoju zawodowego nauczycieli są zatwierdzane przez dyrektorów szkół i stanowią istotny element wykorzystywany w procesie oceny pracowniczej. W Wielkiej Brytanii (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) plan doskonalenia zawodowego poszczególnych nauczycieli uważany jest za jeden z środków umożliwiających im dążenie do celów i standardów określonych w szkolnych procedurach oceny. Ewaluacja jest również ważnym elementem w planach doskonalenia zawodowego nauczycieli w Serbii, przy czym sam plan jest tutaj opracowywany pod kątem oceny pracowniczej, jako jeden z kilku elementów, które obejmują również opinie uczniów i rodziców na temat pracy nauczycieli, ich samoocenę, priorytety i plan rozwoju szkoły, oraz standardy określone przez Ministerstwo Edukacji, Nauki i Rozwoju Technologicznego.

W trzynastu systemach edukacji plany doskonalenia zawodowego na poziomie szkoły nie są obowiązkowe, niemniej stosuje się tu różne procedury zapewniające przejrzystość i realizację doskonalenia zawodowego.

W **Holandii** zarządy szkół odpowiadają za politykę kadrową i mają całkowitą swobodę ustalania potrzebnych w danej szkole szkoleń doskonalenia zawodowego. Od lutego 2012 r. *Onderwijscoöperatie* (Spółdzielnia Oświatowa) promuje specjalny rejestr, z którego nauczyciele mogą korzystać dobrowolnie. Obowiązuje on przez cztery lata i gromadzi informacje na temat umiejętności nauczycieli, co ma pomóc im w wykazywaniu ich kwalifikacji i zdolności, oraz stanowić systematyczną dokumentację ich osiągnięć zawodowych. W 2017 r. rejestr ten ma zostać ujęty w przepisach oświatowych i stać się obowiązkowym dla wszystkich nauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych.

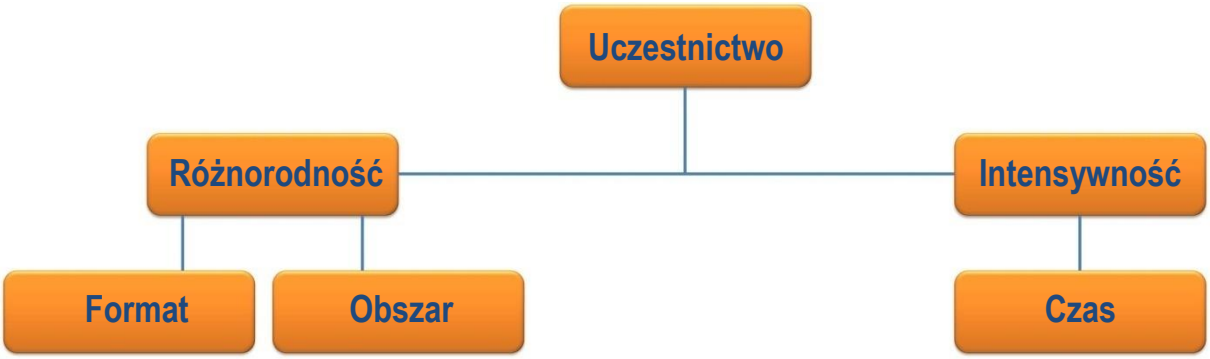
Plany doskonalenia zawodowego nie są obowiązkowe w **Szwecji**, niemniej organy prowadzące szkoły (gminy lub podmioty prywatne) muszą zapewniać swojej kadrze możliwości doskonalenia zawodowego.

Chociaż w **Wielkiej Brytanii (w Szkocji)** plany doskonalenia zawodowego są obowiązkowe, od 2014 r. stosuje się tu system aktualizacji danych zawodowych podobny do opisanego powyżej rejestru istniejącego w Holandii. W ramach tego systemu udział nauczycieli w trwającym przez całą karierę zawodową kształceniu pedagogicznym (ang. *career-long professional learning*, CLPL), prowadzenie indywidualnej dokumentacji CLPL i jej akceptacja raz na pięć lat przez bezpośredniego przełożonego stanowią obecnie warunki pozostania w rejestrze w *General Teaching Council for Scotland* (Generalnej Radzie Oświatowej dla Szkocji, GTCS).

3.2. Uczestnictwo

Raport TALIS 2013 (OECD, 2014) analizuje uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w odniesieniu do dwóch wskaźników, tj. różnorodności zajęć doskonalenia zawodowego podejmowanych przez nauczycieli w ciągu dwunastu miesięcy poprzedzających badanie i intensywności uczestnictwa. Drugi wskaźnik odnosi się do czasu, jaki nauczyciele poświęcili na te zajęcia, natomiast pierwszy może odnosić się do ich rodzaju – od zorganizowanych formalnie warsztatów i kursów po mniej formalne uczestnictwo w sieciach zrzeszających nauczycieli. Na potrzeby niniejszego opracowania kwestia różnorodności zostanie również omówiona w odniesieniu do obszarów, jakich dane szkolenia dotyczą.

Rysunek 3.8: Wskaźniki stosowane do analizy uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, 2013

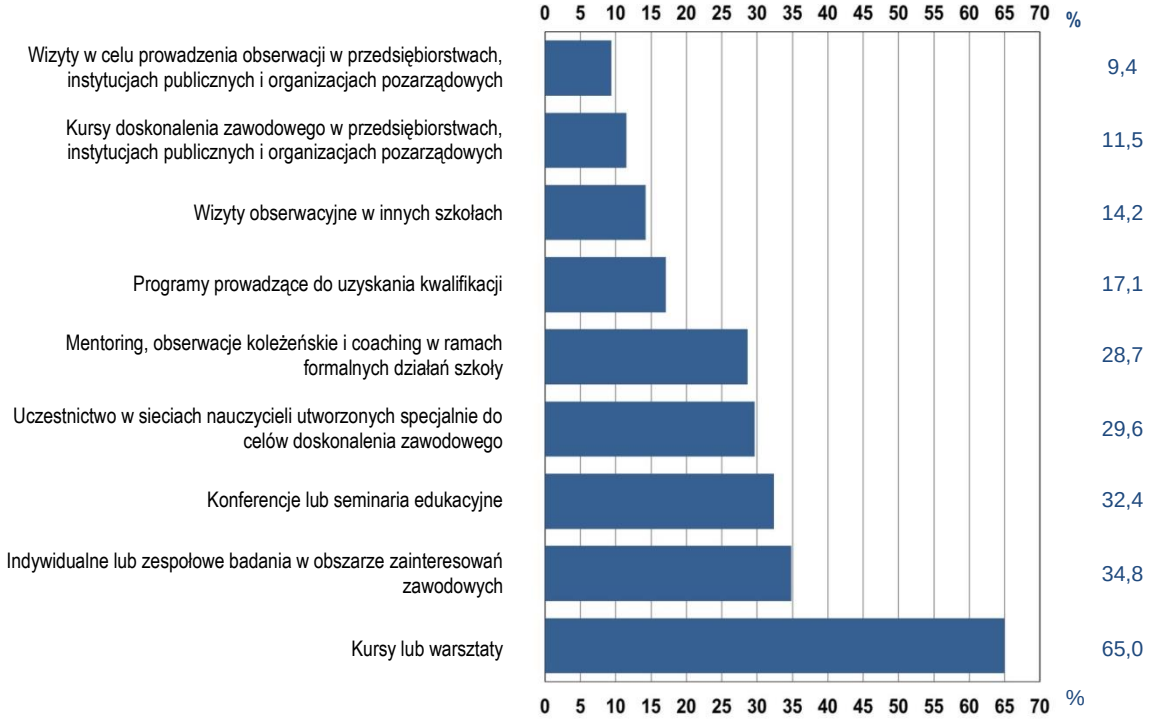


Źródło: Eurydice.

3.2.1. Różnorodność: format i obszary

W przypadku pierwszego komponentu, jakim jest różnorodność, dane TALIS 2013 pokazują, że 65% nauczycieli deklarowało udział w bardziej formalnych i zorganizowanych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym, które obejmowały „kursy lub warsztaty" oraz w dalszej kolejności „indywidualne lub zespołowe badania" i „konferencje lub seminaria edukacyjne" (patrz Rysunek 3.9). „Sieci nauczycieli utworzone specjalnie do celów doskonalenia zawodowego" stanowią czwartą najczęstszą formę uczestnictwa, która zapewnia doskonalenie zawodowe oparte w większej mierze na współpracy koleżeńskiej. Są to działania mniej formalne, oddolne oraz z dużym prawdopodobieństwem realizowane przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych. Należy także wspomnieć, że „wizyty w celu prowadzenia obserwacji w innych szkołach czy przedsiębiorstwach, instytucjach publicznych lub organizacjach pozarządowych" wymieniane są w o wiele dalszej kolejności. Mniej niż jeden nauczyciel na pięciu zgłosił, że odbył wizytę w innej szkole i tylko jeden na dziesięciu, że odwiedził którąś z pozostałych wymienionych instytucji. Podobnie rzecz się ma z kursami doskonalenia zawodowego w miejscu pracy, które są rzadko dostępne dla nauczycieli. Istnieją jednak możliwości zróżnicowania form tych działań i poszerzenia metod doskonalenia zawodowego, co widać wyraźnie w przypadku krajów, w których występują zauważalne odchylenia od średniej unijnej (patrz Tabela 3.8 w Załączniku). Dla przykładu na Słowacji działania doskonalenia zawodowego cieszące się najwyższą frekwencją to „mentoring, obserwacje koleżeńskie i coaching". W Estonii, Rumunii i Islandii ponad 50% nauczycieli stwierdziło, że uczestniczyło w „sieci nauczycieli utworzonej specjalnie do celów doskonalenia zawodowego", natomiast w Chorwacji odsetek ten wynosił 62,6%. W Bułgarii prawie 50% nauczycieli poinformowało o swoim uczestnictwie w „programie kształcenia prowadzącym do uzyskania kwalifikacji", w Portugalii popularne okazały się „wizyty obserwacyjne w przedsiębiorstwach, instytucjach publicznych i organizacjach pozarządowych" (39,1%), natomiast na Łotwie i w Islandii ponad 50% nauczycieli poinformowało o swoim udziale w „wizytach obserwacyjnych w innych szkołach".

Rysunek 3.9: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uczestniczyli w różnych formach doskonalenia zawodowego w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie, na poziomie UE, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.8 w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie

Kategorie uszeregowano rosnąco według kolejności łącznych odsetków nauczycieli, którzy stwierdzili, że brali udział w jednej z wymienionych form doskonalenia zawodowego.

Różnorodność form doskonalenia zawodowego stwarza systemom edukacji możliwość wzajemnego uczenia się od siebie, zarówno w zakresie praktyki, jak i polityki czy regulacji prawnych. Chociaż istnieje niewiele korelacji na poziomie krajowym pomiędzy formą działań a podejmowaniem decyzji w odniesieniu do potrzeb, warto zauważyć pozytywne korelacje między zaangażowaniem nauczycieli w określanie swoich potrzeb (patrz Rysunek 3.6) a ich udziałem w „wizytach obserwacyjnych w innych szkołach" (r=0,57) oraz w „ kursach doskonalenia zawodowego w przedsiębiorstwach, instytucjach publicznych i organizacjach pozarządowych" (r=0,49). W podobny sposób zaangażowanie centralnych władz oświatowych w określanie potrzeb koreluje dodatnio z „indywidualnymi lub zespołowymi badaniami w obszarze zainteresowań zawodowych" (r=0,52).

Formy doskonalenia zawodowego stanowią oczywiście zaledwie jeden z wielu komponentów, które należy brać pod uwagę. Drugim takim komponentem jest różnorodność obszarów tematycznych lub treści, których dotyczy doskonalenie zawodowe. Z przeprowadzonej analizy wynika, że nauczyciele w Unii Europejskiej mieli średnio styczność z nie więcej niż pięcioma z czternastu obszarów wymienionych w badaniu TALIS 2013. Jak pokazuje Tabela 3.9 w Załączniku, nauczyciele w Estonii, Chorwacji, na Łotwie i w Rumunii plasują się dość wysoko powyżej średniej unijnej, natomiast nauczyciele w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Danii i Francji wypadają w stosunku do niej najniżej. Przed przystąpieniem do dokładniejszej analizy tego komponentu, skierowanej głównie na treści, których dotyczy doskonalenie zawodowe (patrz punkt 3.3), warto zastanowić się nad kwestią intensywności, która daje jaśniejszy obraz udziału nauczycieli w doskonaleniu zawodowym w poszczególnych krajach.

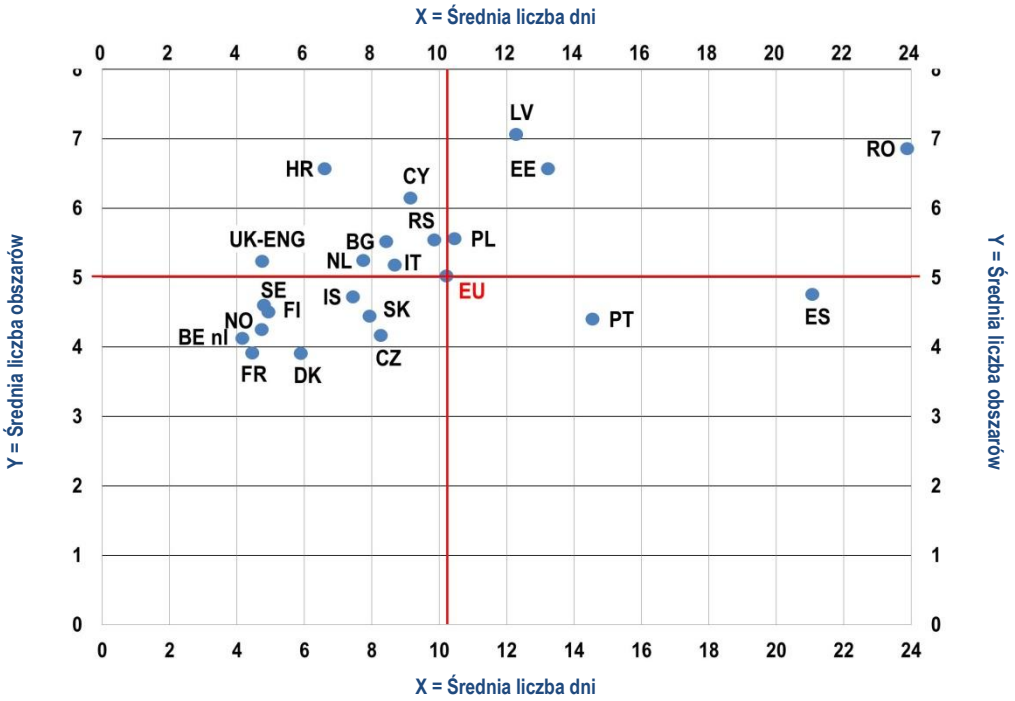
3.2.2. Intensywność i czynnik czasowy

Pomiar intensywności uczestnictwa w zajęciach doskonalenia zawodowego jest wyraźnie uwarunkowany formą tych zajęć. Odbywane w wolniejszym tempie „programy prowadzące do uzyskania kwalifikacji" mogą trwać od kilku miesięcy do kilku lat, podczas gdy „kurs lub warsztaty" można odbyć w ciągu zaledwie pół dnia. Co więcej, nie wszystkie formy doskonalenia zawodowego można łatwo zmierzyć pod względem czasu ich trwania. O ile zmierzenie czasu trwania „konferencji lub seminariów edukacyjnych" nie jest na ogół trudne (gdyż jest on wyrażony najczęściej w godzinach lub dniach), o tyle tego rodzaju pomiar nie jest już tak łatwo zastosować do „mentoringu, obserwacji koleżeńskich i coachingu", w przypadku których czas trwania można określić w niezbyt dokładnym przybliżeniu. „Uczestnictwo w sieciach nauczycieli utworzonych specjalnie do celów doskonalenia zawodowego" może na przykład obejmować asynchroniczną komunikację, przez co jego pomiar czasowy staje się nieuchwytny. W badaniu TALIS 2013 nauczycieli poproszono o podanie liczby dni poświęconych na udział w bardziej zorganizowanych i policzalnych formach doskonalenia zawodowego, w tym kursów i warsztatów, wizyt obserwacyjnych czy szkoleń doskonalenia zawodowego w miejscu pracy.

Nie należy oczywiście zakładać, że liczba dni poświęconych na doskonalenie zawodowe odpowiada liczbie odbytych szkoleń czy obszarów tematycznych, których doskonalenie to dotyczyło, gdyż jedno szkolenie trwające ledwie jeden dzień mogło dotyczyć więcej niż jednego obszaru, natomiast jeden szczególny obszar tematyczny mógł obejmować szereg działań rozłożonych na wiele dni.

Odnosząc średnią liczbę dni poświęconych na zajęcia związane z doskonaleniem zawodowym w poszczególnych krajach oraz średnią liczbę obszarów tematycznych, których zajęcia te dotyczyły, można dokładniej ocenić skalę doskonalenia zawodowego, z jaką nauczyciele mają do czynienia.

Rysunek 3.10: Uczestnictwo nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) obliczone w odniesieniu do średniej liczby obszarów objętych szkoleniami doskonalenia zawodowego i średniej liczby dni poświęconych na te szkolenia w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabele 3.9 i 3.10 w Załączniku).

Objaśnienie

W uzupełnieniu do średniej liczby dni przedstawionych na Rysunku 3.10, tabela 3.10 w Załączniku zawiera także wartości mediany liczby dni na poziomie UE i dla każdego kraju. Hiszpania i Rumunia wyróżniają się medianą wynoszącą odpowiednio 10 i 11, a następne w kolejności są Estonia i Łotwa, natomiast mediana Belgii (Wspólnoty Flamandzkiej) wynosi połowę mediany europejskiej.

Rysunek 3.10 przedstawia zależność pomiędzy intensywnością, która opiera się na średniej liczbie dni poświęconych zorganizowanym szkoleniom doskonalenia zawodowego, a różnorodnością uwzględnioną tu w odniesieniu do liczby obszarów, których szkolenia te dotyczyły. Jak wyjaśniono powyżej, pojęcie intensywności nie obejmuje łącznej liczby dni poświęconych na szkolenia, ponieważ w badaniu TALIS 2013 informacji tej nie wymagano w odniesieniu do wszystkich rodzajów szkoleń. Niemniej obliczenia te są pomocne w oszacowaniu czasu przeznaczonego na doskonalenie zawodowe w każdym kraju. Cztery kwadranty wykresu ukazują odchylenia od średniej unijnej. Większość krajów znajduje się w dwóch lewych kwadrantach, wykazując model opierający się na niższej od średniej liczbie dni poświęcanych na doskonalenie zawodowe, przy czym w dziewięciu krajach (w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Republice Czeskiej, Francji, na Słowacji i w krajach skandynawskich) niższa niż średnia liczba dni odpowiada również niższej od średniej liczbie obszarów, natomiast w siedmiu krajach (w Bułgarii, Chorwacji, Włoszech, na Cyprze, w Holandii, Wielkiej Brytanii (Anglii) i Serbii) niższa niż średnia liczba dni równoważona jest wyższą od średniej liczbą obszarów. Możliwe jest zatem, że model w drugim przypadku opiera się na stosunkowo krótkich szkoleniach doskonalenia zawodowego. Sześć krajów znajduje się po prawej stronie wykresu, wykazując wyższą od średniej liczbę dni przeznaczanych na szkolenia doskonalenia zawodowego. O ile cztery z nich (Estonia, Łotwa, Polska i Rumunia) wykazują wyższą od średniej liczbę obszarów, dwa z nich (Hiszpania i Portugalia) poświęcają większą niż średnia liczbę dni mniejszej liczbie obszarów.

Dane te należy odnieść do różnorodności i poziomu potrzeb wyrażanych przez nauczycieli. Różnorodność potrzeb może zachęcać polityków do zwiększania dostępu do szkoleń doskonalenia zawodowego, które obejmują większą różnorodność obszarów, natomiast wysoki poziom potrzeb w mniejszej liczbie obszarów może przyczyniać się do rozszerzania działań skoncentrowanych na konkretnych obszarach, którym poświęca się więcej czasu. Portugalia na przykład ma niższą od średniej liczbę obszarów przy wyższej niż średnia liczbie dni poświęcanych na doskonalenie zawodowe, jednak z danych TALIS 2013 wynika, że w ośmiu z czternastu obszarów 50-60% nauczycieli wyraża umiarkowany i wysoki poziom potrzeb (patrz Tabela 3.4 w Załączniku) oraz że w przypadku jednego z nich („nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi") odsetek ten sięga aż 76%. Dlatego też korzystna dla Portugalii może okazać się większa różnorodność obszarów. Z kolei Bułgaria wykazuje relatywnie mniej obszarów, co do których wysokie lub umiarkowane potrzeby wyraziły bardzo wysokie odsetki nauczycieli, jednak i tu zauważa się wyższą niż średnia liczbę obszarów w przedziale niższej od średniej liczby dni. Sugeruje to, że lepsze zrównoważenie liczby dni przeznaczonych na mniejszą liczbę obszarów może przyczynić się w Bułgarii do obniżenia adekwatności potrzeb dotyczących niektórych obszarów. We Włoszech zarówno adekwatność, jak i różnorodność jest bardzo niepokojąca. Od 60 do 70% nauczycieli wyraża umiarkowane lub wysokie poziomy potrzeb w siedmiu z czternastu obszarów, natomiast w przypadku trzech kolejnych obszarów odsetek ten wynosi siedemdziesiąt lub powyżej. Włochy wykazują niższą od średniej liczbę dni przeznaczanych na nieco wyższą niż średnia liczbę obszarów, niemniej jednak jest to najwyraźniej za mało, aby zaspokoić zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe zgłaszane przez włoskich nauczycieli. Analiza tych danych w połączeniu z postrzeganiem potrzeb przez nauczycieli może zatem pomóc poszczególnym krajom w określeniu optymalnego zestawienia zmiennych odpowiadających ich szczególnym warunkom.

3.2.3. Status doskonalenia zawodowego

Kolejną kwestią najwyraźniej związana z intensywnością oraz, do pewnego stopnia, z różnorodnością doskonalenia zawodowego nauczycieli jest sposób jego ujęcia w krajowych regulacjach prawnych.

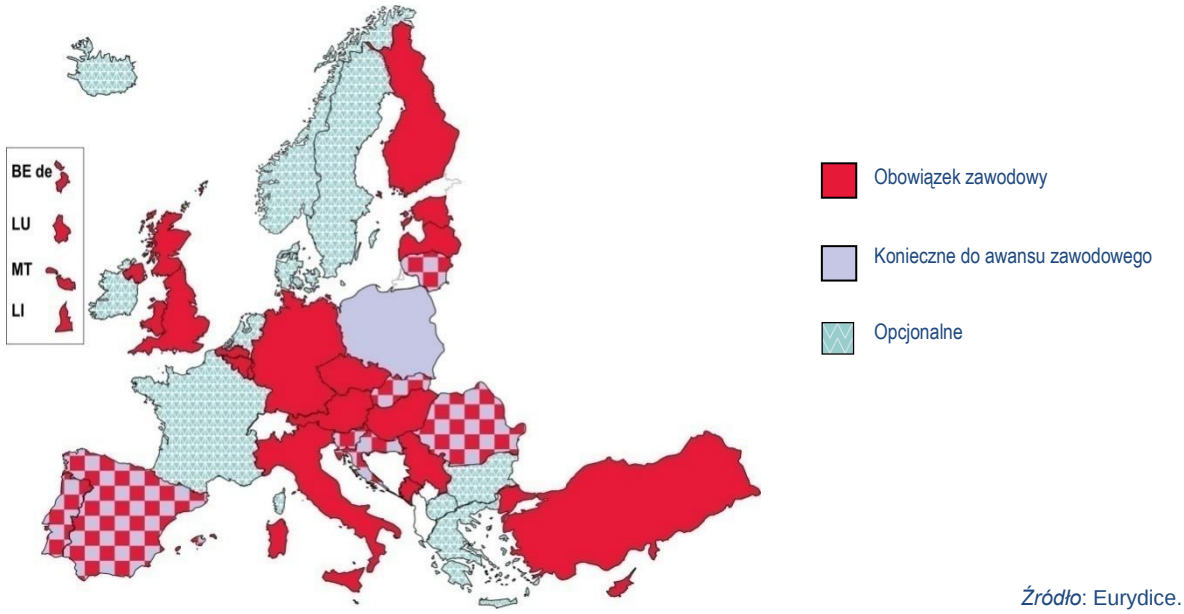
W ujęciu ogólnym doskonalenie zawodowe w Europie można uznać po pierwsze za obowiązek zawodowy, po drugie za niezbędny element awansu zawodowego, po trzecie za połączenie obu tych komponentów i wreszcie za działanie opcjonalne.

Jak pokazuje Rysunek 3.11, doskonalenie zawodowe stanowi obowiązek zawodowy w dwudziestu dziewięciu systemach edukacji.

Obowiązek, jakim jest doskonalenie zawodowe, jest na ogół wymieniany w przepisach dotyczących zawodu nauczyciela lub określany w umowach o pracę bądź układach zbiorowych. Wśród systemów, których to dotyczy, dziesięć określa minimalną liczbę godzin, którą każdy nauczyciel winien poświęcić w ciągu roku na

doskonalenie zawodowe (dotyczy to Estonii, Cypru, Łotwy, Luksemburga, Węgier, Malty, Austrii, Portugalii, Czarnogóry i Serbii). Liczba ta waha się od ośmiu godzin rocznie w Luksemburgu do sześćdziesięciu ośmiu godzin w Serbii. W pięciu systemach minimum to wyrażane jest jako liczba dni i wykazuje mniej wyraźne różnice. Od nauczycieli w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej) i Finlandii oczekuje się, że będą uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym przez co najmniej trzy dni w roku, natomiast na Cyprze są to cztery dni, a na Litwie i w Słowenii pięć. W dziesięciu systemach, w których doskonalenie zawodowe uważane jest za obowiązek zawodowy, nie określa się minimalnej liczby godzin ani dni. W Wielkiej Brytanii (w Szkocji) nauczyciele mają określony w umowie obowiązek odbycia maksymalnie trzydziestu pięciu godzin doskonalenia zawodowego rocznie, a w ramach jednego roku pracy muszą oni również wziąć udział w pięciu dniach działań doskonalących zaplanowanych przez swojego pracodawcę. Pomimo że doskonalenie zawodowe uważa się za obowiązek zawodowy w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), szkolenia nie muszą być obowiązkowe, o ile dyrektor lub rada szkoły nie uznają ich za niezbędne dla poszczególnych nauczycieli.

Rysunek 3.11: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Minimum czasu przeznaczanego rocznie na doskonalenie zawodowe określone w przepisach prawnych lub w umowach o pracę

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
W godzinach	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	32	⊗	⊗	⊗	20	⊗	⊗	14	12	⊗	8	13
W dniach	3	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	4	⊗	5	⊗	⊗
	MT	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK (1)**	**UK-SCT**	**IS**	**LI**	**NO**	**TR**	**MK**	**ME**	**RS**
W godzinach	18	⊗	15	⊗	25/50	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	170-190	⊗	⊗	⊗	⊗	5	68
W dniach	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	5	⊗	3	⊗	⊗	5	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

Źródło: Eurydice. ⊗ Minimum nie jest określone UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienie

Obowiązek zawodowy oznacza zadanie opisane jako takie w przepisach dotyczących zatrudnienia, umowach o pracę i aktach prawnych lub innych regulacjach dotyczących zawodu nauczyciela.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja, **Wielka Brytania (Szkocja)** i **Islandia**: Wartości wyrażają minimalne lub maksymalne uprawnienia do doskonalenia zawodowego lub zalecane minimum.
Cypr: Minimalne zobowiązanie do doskonalenia zawodowego określa się jako 14 godzin, które należy odbyć w ciągu 4 dni.
Łotwa: Minimalne zobowiązanie do doskonalenia zawodowego określa się jako 36 godzin w ciągu 3 lat.
Węgry: Minimalne zobowiązanie do doskonalenia zawodowego określa się jako 90 godzin (120 lekcji po 45 minut) w ciągu 7 lat.
Słowenia: Minimalne zobowiązanie do doskonalenia zawodowego określa się jako 5 dni w ciągu roku lub 15 dni w ciągu 3 lat.
Czarnogóra: Minimalne zobowiązanie do doskonalenia zawodowego określa się jako 24 godziny w ciągu pięciu lat.

W kilku krajach, w których doskonalenie zawodowe uważa się za obowiązek zawodowy, do udziału w nim zachęca również fakt, że jest on warunkiem awansu zawodowego. W Hiszpanii, Chorwacji, na Litwie, w Portugalii, Rumunii, Słowenii i na Słowacji doskonalenie zawodowe jest zarówno obowiązkiem, jak i niezbędnym warunkiem rozwoju kariery i wzrostu wynagrodzenia. Nawet jeśli w większości systemów edukacji doskonalenie zawodowe nie jest wyraźnie wymagane do awansu, jest ono uważane za istotny atut.

Polska jest jedynym krajem, w którym obowiązek doskonalenia zawodowego jest związany wyłącznie z awansem zawodowym, ponieważ w awansie i rozwoju kariery bierze się pod uwagę stopień realizacji przez nauczycieli ich uprzednio uzgodnionego planu rozwoju zawodowego. Nauczyciele są jednak zobowiązani do podnoszenia swojej wiedzy ogólnej i zawodowej na mocy Karty Nauczyciela.

W Bułgarii, Danii, Irlandii, Grecji, Francji, Holandii, Szwecji, Islandii i Norwegii uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym nie jest określane jako obowiązek zawodowy, ani nie jest bezpośrednio powiązane z systemem awansu. O ile w Islandii doskonalenie zawodowe jest opcjonalne i nie stanowi obowiązku zawodowego, nauczycielom zaleca się odbycie od stu siedemdziesięciu do stu dziewięćdziesięciu godzin doskonalenia rocznie. We Francji uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym uznawane jest za prawo i przepisy stanowią, że nauczyciele są uprawnieni do co najmniej dwudziestu godzin rocznie.

W **Holandii** od 1 sierpnia 2014 r. układ zbiorowy dla nauczycieli szkół średnich, podpisany przez partnerów społecznych, zakłada roczny budżet w wysokości sześciuset euro na nauczyciela oraz prawo do osiemdziesięciu trzech godzin doskonalenia zawodowego i szkoleń.

Dane przedstawione na Rysunku 3.10 oraz status doskonalenia zawodowego przedstawiony na Rysunku 3.11 wykazują dwojaką korelację: ujemną (r=-0,47) między liczbą dni a doskonaleniem zawodowym uważanym za opcjonalne oraz dodatnią (r=0,48) między liczbą dni a doskonaleniem zawodowym postrzeganym zarówno jako obowiązek zawodowy, jak i warunek awansu. Istotnie, w krajach, w których doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkowe, średnia liczba poświęcanych na nie dni jest niższa od średniej unijnej i, za wyjątkiem Bułgarii i Holandii, jest również niższa od średniej unijnej w odniesieniu do liczby obszarów. Ponieważ szkolenia w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) są obowiązkowe tylko w przypadku uznania ich za konieczne przez dyrektora lub radę szkoły, można je uznać za należące do tej grupy. Z kolei w czterech z sześciu krajów, w których doskonalenie zawodowe uznawane jest zarówno za obowiązek zawodowy, jak i warunek awansu, intensywność uczestnictwa jest znacznie wyższa od średniej unijnej (w Hiszpanii, na Łotwie, w Portugalii i Rumunii).

3.3. Harmonizacja uczestnictwa i potrzeb

Kursy doskonalenia zawodowego obejmują wyraźnie określone treści i obszary, jednak warto zastanowić się, czy odpowiadają one treściom i obszarom, co do których nauczyciele zgłosili umiarkowane lub wysokie poziomy potrzeb. Jak pokazuje Tabela 3.11 w Załączniku, „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych" oraz „kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych" wyróżniają się jako dwa obszary najczęściej ujmowane w szkoleniach. Spośród pięciu obszarów, w których szkolenia zostały uznane za najbardziej potrzebne (patrz punkt 3.1) „umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu" zostały wymienione przez ponad 50% nauczycieli jako ujęte w programie odbywanych przez nich kursów. „Metody zindywidualizowanego kształcenia" i „nowe technologie w miejscu pracy" plasują się odpowiednio na szóstym i siódmym miejscu najczęściej obejmowanych obszarów, a udział w związanych z nimi szkoleniach zadeklarowało nieco mniej niż 40% nauczycieli. Dość zaskakująco „nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych" i „nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" znalazło się tu na dziewiątej i dziesiątej pozycji, a udział w odpowiadających im szkoleniach zgłosiła nieco ponad jedna trzecia nauczycieli.

Zapotrzebowanie na określone obszary wśród nauczycieli wydaje się po części zależeć od ich wieku (patrz Tabela 3.12 w Załączniku), jednak schemat zaobserwowany w odniesieniu do potrzeb (patrz Rysunek 3.2) nie znajduje tutaj równomiernego odzwierciedlenia. O ile poziom potrzeb wydaje się stopniowo spadać we wszystkich obszarach, za wyjątkiem szkoleń związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, obszary te dzielą się na trzy różne grupy w odniesieniu do uczestnictwa.

Pierwszą grupę stanowią obszary, w których starsi nauczyciele wykazują niższe uczestnictwo niż młodsi, takie jak „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych", „kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych" czy „zarządzanie i administracja w szkole".

Druga grupa składa się z obszarów uwzględnianych w szkoleniach bez większych różnic pomiędzy grupami wiekowymi. Należą do niej „metody rozwijania kompetencji przekrojowych służących dalszej nauce i pracy", „nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym" oraz „nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych".

Ostatnia grupa to obszary, w których schematy uczestnictwa z rozbiciem na konkretne grupy wiekowe są mniej jednolite. W grupie tej dla przykładu „poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów" wydaje się być bardziej powszechne wśród starszych nauczycieli, a „umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w nauczaniu" i „nowe technologie w miejscu pracy" odzwierciedlają zarówno zmiany w potrzebach, jak i wyższe uczestnictwo nauczycieli znajdujących się w połowie kariery zawodowej lub bliżej jej końca. „Znajomość programu nauczania" oraz „praktyki ewaluacji i oceniania uczniów" wykazują natomiast wyższe odsetki zarówno młodych nauczycieli, jak i tych znajdujących się bliżej końca kariery, aniżeli tych, którzy są w jej połowie. Na koniec „metody zindywidualizowanego kształcenia", „zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie" oraz „nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" wykazują niewielkie różnice w uczestnictwie pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi, za wyjątkiem młodszych nauczycieli, wśród których jest ono wyższe.

Tabele 3.13.a-3.13.e w Załączniku pokazują, że różnice w uczestnictwie w zakresie głównych nauczanych przedmiotów są raczej niewielkie i występują z grubsza takie same schematy w odniesieniu do wszystkich pięciu (tj. czytania, pisania i literatury, matematyki, nauk ścisłych, nauk społecznych oraz nowożytnych języków obcych).

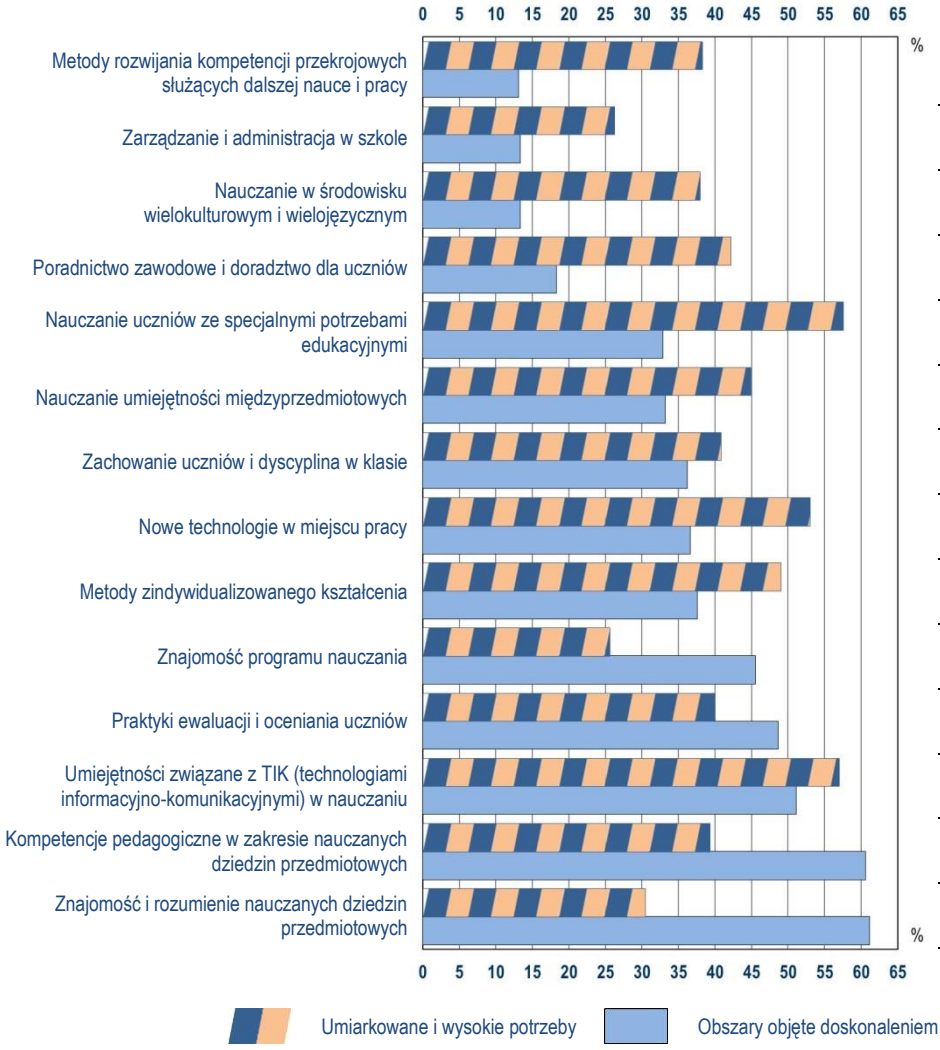
Interesującym jest fakt, że tendencje uczestnictwa w obszarach objętych szkoleniami w krajach europejskich są podobne, gdy analizuje się je w połączeniu z oczekiwanymi średnimi wskaźnikami dla krajów i przedmiotów szkolnych (patrz Tabela 3.14 w Załączniku). Jedynie w przypadku „znajomości programu nauczania", „praktyk ewaluacji i oceniania uczniów" oraz „nowych technologii w miejscu pracy" rzeczywiste wskaźniki różnią się od oczekiwanych o ponad 10% w ponad pięciu krajach.

Być może najważniejszym wnioskiem, jaki można wyciągnąć z powyższych danych w odniesieniu do wielu różnych obszarów obejmowanych przez kursy doskonalenia zawodowego jest rozbieżność pomiędzy potrzebami wyrażanymi przez nauczycieli a rzeczywistymi treściami tych kursów (patrz Rysunek 3.12).

O ile ponad 60% nauczycieli stwierdza, że kursy doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli obejmowały „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych", około 30% z nich wyraziło umiarkowaną lub dużą potrzebę doskonalenia w tym obszarze. Podobnie rzecz ma się ze „znajomością programu nauczania", co do której potrzebę zadeklarowało jedynie około 25% nauczycieli, podczas gdy około 45% z nich twierdzi, że szkolenia, w których uczestniczyli dotyczyły tego obszaru. Z kolei w górnym końcu skali potrzeb ponad 57% nauczycieli wyraziło wysoki lub umiarkowany poziom zapotrzebowania dotyczący „nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi", ale tylko 33% przyznało, że zajmowało się tym obszarem podczas doskonalenia zawodowego. „Umiejętności związane z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu" oraz „zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie" to zaledwie dwa obszary (oba z górnej połowy skali potrzeb), w przypadku których zapotrzebowanie i podaż kursów wydają się być ściśle dopasowane, a różnice między nimi to około 5%.

Status doskonalenia zawodowego również wydaje się korelować na poziomie krajowym z uwzględnieniem poszczególnych obszarów w związanych z nimi kursach. Opcjonalne doskonalenie zawodowe wykazuje ujemną korelację z „umiejętnościami związanymi z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu" (r=-0,44), „nauczaniem umiejętności międzyprzedmiotowych" (r=-0,53) oraz „nowymi technologiami w miejscu pracy" (r=-0,41), natomiast uznawanie doskonalenia zawodowego zarówno za obowiązek zawodowy, jak i warunek awansu koreluje dodatnio z „umiejętnościami związanymi z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu" (r=0,47).

Rysunek 3.12: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) deklarujących, że kursy doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie obejmowały określone obszary oraz odsetek nauczycieli wyrażających umiarkowane i wysokie zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe w tych obszarach, na poziomie UE, 2013



	Umiarkowane i wysokie potrzeby	Obszary objęte doskonaleniem zawodowym
Metody rozwijania kompetencji przekrojowych służących dalszej nauce i pracy	38,3	13,1
Zarządzanie i administracja w szkole	26,2	13,3
Nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym	37,9	13,3
Poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów	42,1	18,3
Nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	57,6	32,9
Nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych	44,8	33,2
Zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie	40,8	36,2
Nowe technologie w miejscu pracy	53,0	36,6
Metody zindywidualizowanego kształcenia	49,0	37,6
Znajomość programu nauczania	25,6	45,5
Praktyki ewaluacji i oceniania uczniów	40,0	48,7
Umiejętności związane z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu	57,0	51,1
Kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych	39,3	60,6
Znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych	30,4	61,1

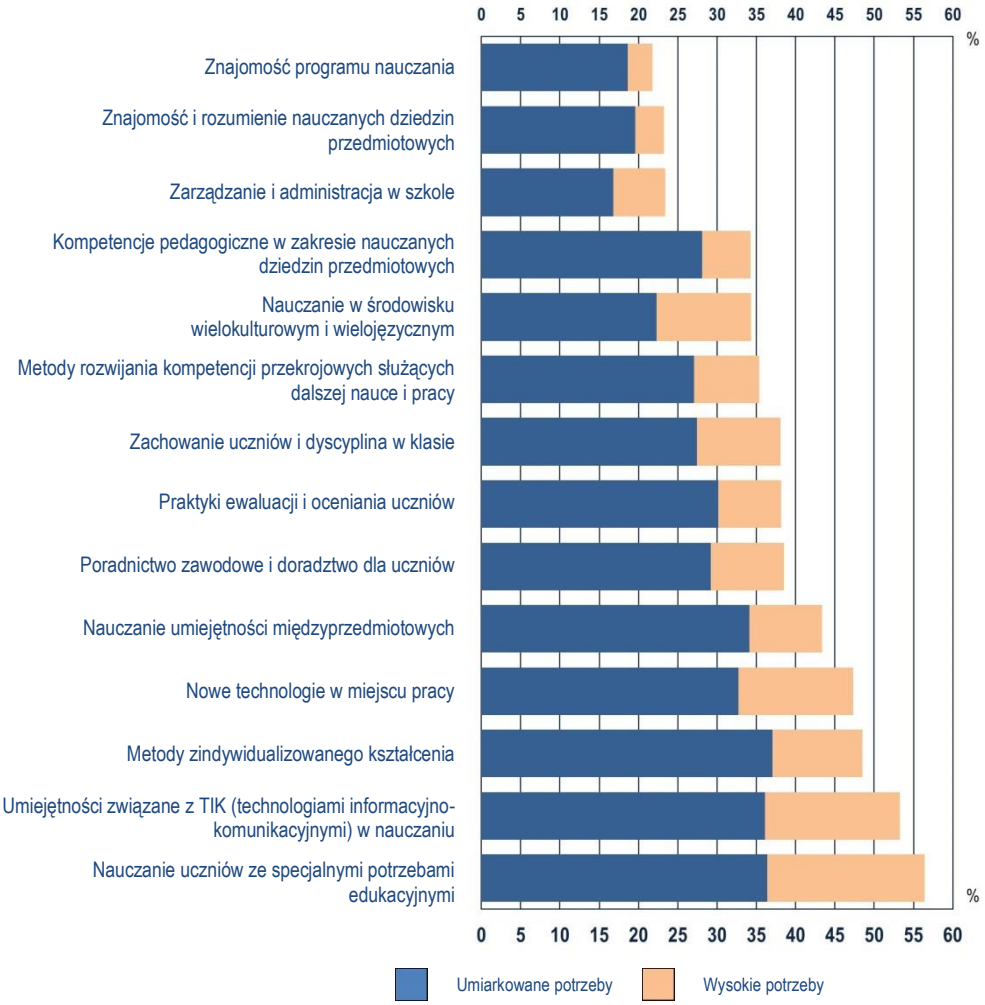
Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabele 3.4 i 3.11 w Załączniku, które zawierają dane w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie

Dane uszeregowano wg rosnącej kolejności obszarów objętych doskonaleniem zawodowym.

Rozbieżność między potrzebami a obszarami objętymi doskonaleniem zawodowym można tłumaczyć na wiele sposobów, na przykład wpływem zajęć rozwojowych zarówno na zmniejszanie potrzeb, jak i na wywoływanie wyższych potrzeb. Należy jednak rozważyć możliwość, że to, co oferowane jest nauczycielom lub do czego mają dostęp, nie zawsze odpowiada temu, co wskazywane jest jako najważniejsze potrzeby. W tym kontekście szczególną uwagę należałoby zwrócić na obszary, które nie zostały wymienione wśród szkoleń zrealizowanych przez nauczycieli, pomimo zgłoszenia przez nich wysokich lub umiarkowanych potrzeb (patrz Rysunek 3.13).

Rysunek 3.13: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie nie zrealizowali kursów doskonalenia zawodowego obejmujących tematy, co do których wyrazili umiarkowane i wysokie poziomy potrzeb, na poziomie UE, 2013



	Umiarkowane potrzeby	Wysokie potrzeby
Znajomość programu nauczania	18,6	3,2
Znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych	19,6	3,7
Zarządzanie i administracja w szkole	16,8	6,6
Kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych	28,1	6,1
Nauczanie w środowisku wielokulturowym i wielojęzycznym	22,3	12,0
Metody rozwijania kompetencji przekrojowych służących dalszej nauce i pracy	27,1	8,3
Zachowanie uczniów i dyscyplina w klasie	27,5	10,6
Praktyki ewaluacji i oceniania uczniów	30,1	8,0
Poradnictwo zawodowe i doradztwo dla uczniów	29,2	9,4
Nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych	34,1	9,3
Nowe technologie w miejscu pracy	32,7	14,6
Metody zindywidualizowanego kształcenia	37,0	11,4
Umiejętności związane z TIK (technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) w nauczaniu	36,1	17,1
Nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	36,4	20,1

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.15 w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie

Kategorie uszeregowano rosnąco według kolejności łącznych odsetek nauczycieli wyrażających „umiarkowany poziom potrzeb" i „wysoki poziom potrzeb".

Powyższe dane sugerują dość pilną potrzebę zwiększenia realizacji doskonalenia zawodowego w pierwszych pięciu obszarach z górnego końca skali potrzeb.

Argument ten dodatkowo wzmacnia korelacja między niższym uwzględnieniem obszaru a tendencją do twierdzenia, iż brak dostępu do odpowiedniego doskonalenia zawodowego hamuje uczestnictwo. Jak pokazuje Tabela 3.16 w Załączniku, jest to szczególnie istotne w Bułgarii, Estonii, Włoszech i na Łotwie.

Analiza porównawcza potrzeb i treści doskonalenia zawodowego może rzeczywiście wspomóc proces decyzyjno-realizacyjny, kierując uwagę decydentów na obszary, w których zapotrzebowanie na szkolenia jest odczuwane najsilniej. Niektórych strategii nie da się skutecznie wdrożyć, jeśli nauczyciele nie będą posiadać wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania związanych z nimi zadań w szkole. Dla przykładu istnieje dodatnia korelacja na poziomie krajowym (r=0,48) między odsetkiem nauczycieli wyrażających umiarkowany lub wysoki poziom potrzeb dotyczących „poradnictwa zawodowego i doradztwa dla uczniów" (patrz Tabela 3.4 w Załączniku) a odsetkami

wczesnego kończenia nauki ([19]). Natomiast odsetek nauczycieli, którzy twierdzą, że kursy, w których uczestniczyli obejmowały aspekty tego obszaru, jest bardzo niski (18% w UE, patrz Tabela 3.11 w Załączniku). W niektórych krajach, na przykład we Francji i Włoszech, w których nauczyciele wykazują duże zapotrzebowanie na ten obszar i w których doradztwo realizowane jest w większości przez osoby nieposiadające żadnego związanego z nim formalnego wykształcenia (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014a, Rysunek 5.5, s. 96), istotnym jest, aby zrównać wskaźniki uczestnictwa z zapotrzebowaniem na doskonalenie zawodowe w tym obszarze, co przyczyni się do opracowania skutecznych polityk mających na celu ograniczenie zjawiska porzucania nauki. Nauczyciele wydają się być tego świadomi, ale nie mogą liczyć na spełnienie tych potrzeb przez system doskonalenia zawodowego.

Należy również zaznaczyć, że zapewnianie odpowiednich szkoleń nie stanowi koniecznie zachęty do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym. Istnieje kilka czynników, które wydają się sprzyjać propagowaniu skutecznego uczestnictwa, a także takich, które mogą je osłabiać. Zostaną one omówione w następnym podrozdziale.

3.4. Czynniki sprzyjające i bariery

Na uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym może pozytywnie lub negatywnie wpływać szereg czynników. Niektóre zachęty, takie jak awans czy dodatek do wynagrodzenia, mogą przyczyniać się do pobudzania uczestnictwa, które można następnie utrzymać dzięki dalszym środkom wsparcia, w tym darmowym szkoleniom i płatnym urlopom naukowym. Z drugiej strony uczestnictwo może zostać zahamowane, jeżeli działania będą kolidować z obowiązkami zawodowymi lub jeśli nauczyciele nie będą wspierani przez swoich pracodawców.

3.4.1. Czynniki sprzyjające

Zachęty i środki wsparcia często rozpatruje się wspólnie, chociaż istnieje między nimi różnica. O ile zachęty opierają się na dodatkowych korzyściach (np. wzroście wynagrodzenia lub awansie zawodowym), środki wsparcia dążą do ograniczenia działania czynników, które mogą stanowić bariery dla uczestnictwa, takie jak niedogodne plany zajęć czy wydatki ponoszone przez nauczycieli. W badaniu TALIS 2013 nauczycieli poproszono o wskazanie czynników sprzyjających, takich jak dodatki do wynagrodzeń czy zwrot wydatków poniesionych w związku z udziałem w doskonaleniu zawodowym. Zgodnie z wynikami badania, najczęstszym czynnikiem sprzyjającym jest zaplanowanie doskonalenia zawodowego w normalnych godzinach pracy w szkole (patrz Tabela 3.17 w Załączniku).

W niniejszej części skupimy się najpierw na czterech rodzajach zachęt do udziału w doskonaleniu zawodowym, a następnie omówimy kilka rodzajów środków wsparcia. Te zachęty to (1) zachęty finansowe, takie jak wzrost wynagrodzeń i dodatkowe świadczenia dla nauczycieli bez zmiany ich stopnia zaszeregowania czy rangi, (2) awans zawodowy, (3) utrzymanie danego stopnia awansu zawodowego oraz (4) mobilność zawodowa lub przeniesienie do innej szkoły. Środki wsparcia to głównie środki finansowe, które obejmują zwrot kosztów doskonalenia zawodowego przez władze publiczne, pomoc dla nauczycieli, którzy są zobowiązani do samodzielnego pokrywania tych kosztów, płatne urlopy naukowe dla nauczycieli biorących udział w długoterminowym doskonaleniu zawodowym oraz wsparcie finansowe dla szkół na pokrycie kosztów zastępstw w przypadkach, w których jest to konieczne. Zachęty i środki wsparcia poddane są osobnym analizom.

Zachęty

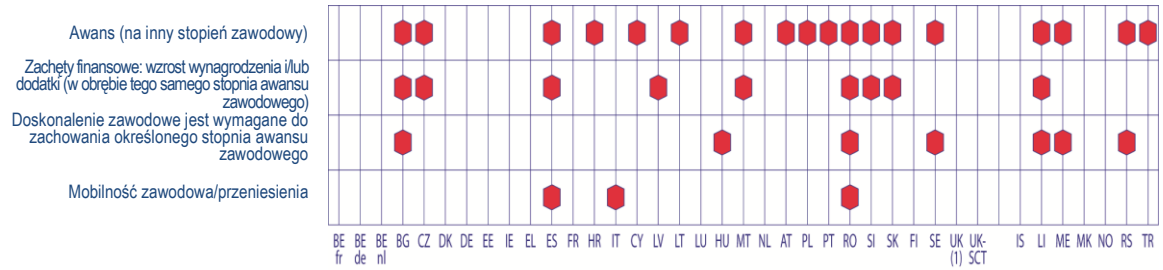
Zachęty do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym istnieją w prawie dwóch trzecich badanych krajów (patrz rysunek 3.14). Najczęściej stosowaną zachętą jest awans zawodowy. W ośmiu systemach edukacji nauczyciele są zwykle awansowani w efekcie odbycia kursu doskonalenia

([19]) Eurostat, EU-LFS [edat_lfse°_14], (dane z października 2014 r.) http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=1

zawodowego, natomiast w dziesięciu ich udział w szkoleniach doskonalących jest brany pod uwagę przy ocenie pracowniczej, ale nie stanowi w żadnym przypadku jedynego warunku awansu.

W większości krajów do awansu zawodowego prowadzi nabycie dodatkowych kwalifikacji, co w niektórych przypadkach związane jest z trwającymi przez długi czas formalnymi programami kształcenia realizowanymi przez w pełni akredytowanych organizatorów. Fakt ten wydaje się odzwierciedlać dodatnia korelacja między udziałem w „programach kształcenia" a statusem doskonalenia zawodowego jako obowiązku i warunku awansu (r=0,45). Przykładem mogą być tu Rumunia, Słowenia, Słowacja i Czarnogóra, które prowadzą system punktów możliwych do uzyskania poprzez udział w certyfikowanych szkoleniach organizowanych przez uprawnione instytucje. W Portugalii nauczyciele muszą pomyślnie zaliczyć co najmniej dwadzieścia pięć lub pięćdziesiąt godzin (w zależności od ich stopnia) akredytowanych szkoleń, jednakże w większości krajów taka dodatkowa kwalifikacja stanowi niezbędny wymóg jedynie w odniesieniu do danego stanowiska, które jest następnie obsadzane na podstawie specjalnego egzaminu lub testu. W Hiszpanii na przykład nauczyciele w szkołach średnich mogą awansować do stopnia zawodowego *Catedráticos de enseñanza secundaria* (starszych nauczycieli szkół średnich). Osiągnięcie tego stopnia następuje w drodze konkursu, którego kryteria obejmują udział w szkoleniach i zaawansowanych kursach.

Rysunek 3.14: Zachęty dla nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2) do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice. UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienie

Awans oznacza promocję na wyższy stopień zawodowy. Dane uwzględniają jedynie awans na inne stanowisko dydaktyczne, a nie awans na stanowisko dyrektora szkoły, edukatora nauczycieli czy inspektora oświaty.
Zachęty finansowe definiuje się jako wzrost wynagrodzenia lub dodatki finansowe w obrębie tego samego stopnia awansu zawodowego.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Nauczyciele szkół podstawowych i średnich I stopnia, którzy uzyskali określony tytuł magistra na kierunku pedagogicznym, otrzymują wynagrodzenie na poziomie nauczycieli szkół średnich II stopnia.
Belgia (BE de): Nauczyciele szkół podstawowych i średnich I stopnia, którzy uzyskali dowolny tytuł magistra, otrzymują wynagrodzenie na poziomie nauczycieli szkół średnich II stopnia.
Dania i **Holandia**: Stosowanie zachęt zależy od szkół. Nie istnieją żadne centralne przepisy dotyczące zachęt. Możliwe są wszystkie rodzaje zachęt i są one potencjalnie stosowane przez szkoły.

W dziewięciu systemach edukacji stosuje się zachęty finansowe przedstawione na Rysunku 3.14. W Bułgarii, na Malcie i w Słowenii zachęty te związane są z nabywaniem kolejnych kwalifikacji formalnych, na przykład z uzyskaniem specjalizacji (akademickiej) czy tytułu magistra lub doktora o specjalizacji badawczej. W Republice Czeskiej dodatki finansowe uzależnione są od podejmowania przez nauczycieli dodatkowych obowiązków po ukończeniu niektórych kursów. Nauczyciele w Liechtensteinie mogą otrzymywać niewielkie podwyżki po spełnieniu wymogów dotyczących doskonalenia zawodowego, jednakże nie jest to automatyczne i muszą oni wykazać się lepszymi wynikami podczas oceny pracowniczej. Z kolei w Hiszpanii dodatki wypłacane są co pięć lub sześć lat nauczycielom zatrudnionym w charakterze urzędników państwowych, pod warunkiem, że ukończyli minimalny wymagany kurs doskonalenia zawodowego (od sześćdziesięciu do stu godzin), organizowany przez autoryzowane placówki. W ten sposób mogą oni uzyskać maksymalnie pięć premii do wynagrodzenia w ciągu całej kariery zawodowej. W Słowenii, poza dodatkami za nowe kwalifikacje, nauczyciele szkół średnich, którzy uczą trzech przedmiotów, po ukończeniu uzupełniającego programu kształcenia otrzymują podwyżkę wynagrodzenia. Na Słowacji nauczyciele otrzymują dodatek do wynagrodzenia za uzyskanie trzydziestu punktów przyznawanych za udział w doskonaleniu zawodowym. Punkty te są ważne przez siedem lat.

W siedmiu systemach edukacji wymaga się od nauczycieli odbycia określonej liczby godzin doskonalenia zawodowego w celu zachowania posiadanego stopnia awansu zawodowego.

Aby utrzymać się w zawodzie, nauczyciele na **Węgrzech** muszą co siedem lat odbyć dziewięćdziesiąt godzin doskonalenia zawodowego.

W **Rumunii** od każdego nauczyciela wymaga się co pięć lat uzyskania co najmniej dziewięćdziesięciu krajowych punktów zawodowych.

W **Czarnogórze** nauczyciele muszą uczestniczyć, również raz na pięć lat, w obejmującym co najmniej dwadzieścia cztery godziny akredytowanym kursie doskonalenia zawodowego, na który składa się szesnaście godzin poświęconych obszarom priorytetowym, które określa Ministerstwo Edukacji, oraz osiem godzin dotyczących innych tematów.

W **Serbii** nauczyciele muszą w okresie pięciu lat uzyskać co najmniej sto dwadzieścia krajowych punktów za doskonalenie zawodowe. Co najmniej sto z tych punktów musi być zdobytych w ramach zatwierdzonych programów doskonalenia zawodowego, a pozostałe poprzez udział w spotkaniach zawodowych, szkołach letnich lub zimowych oraz profesjonalnych wizytach studyjnych.

W Hiszpanii, Włoszech i Rumunii doskonalenie zawodowe jest istotnym czynnikiem podczas ubiegania się o przeniesienie do innych szkół.

W **Hiszpanii** udział w doskonaleniu zawodowym jest atutem przy odpowiadaniu na oficjalne „zaproszenia do mobilności" (konkursy o przeniesienie do innej placówki) lub przy zatrudnianiu na stanowisko nauczyciela-urzędnika państwowego w zawodzie, bądź doradcy za granicą.

We **Włoszech** w oficjalnych „zaproszeniach do mobilności" obejmujących rankingi, takie jak przeniesienia stałe i tymczasowe, nauczycielom zwykle przyznaje się punkty, jeżeli brali oni udział w niektórych rodzajach kursów doskonalenia zawodowego lub jeżeli nabyli wyższe kwalifikacje. Ponadto udział w doskonaleniu zawodowym może być jednym z kryteriów ustalania rankingów wewnętrznych w szkołach w przypadku przymusowej mobilności, jak na przykład w sytuacji, gdy szkoły potrzebują mniej nauczycieli z powodu spadku liczby uczniów. W takich przypadkach doskonalenie zawodowe może mieć znaczenie przy określaniu, którzy nauczyciele zachowają prawo do zatrudnienia w danej szkole.

W niektórych przypadkach określone kursy doskonalenia zawodowego stają się niezbędne dla pewnych grup nauczycieli w momencie wprowadzenia nowych przepisów.

W **Szwecji,** po wprowadzeniu nowych wymagań kwalifikacyjnych przez Ustawę o edukacji (2010), nauczyciele, którzy ich nie spełniali musieli odbyć określone kursy doskonalenia zawodowego, aby móc uczyć w określonych grupach wiekowych lub określonych przedmiotów.

Podobnie w **Danii,** reforma szkół podstawowych i średnich I stopnia (2014) wprowadziła wymóg, iż do 2020 r. wszyscy nauczyciele *Folkeskole* powinni posiadać kompetencje do nauczania określonego przedmiotu nabyte w ramach wstępnego kształcenia lub mają podobne kompetencje uzyskane poprzez doskonalenie zawodowe. Na usprawnienie dalszego kształcenia nauczycieli i pedagogów społecznych w *Folkeskole* w latach 2014-2020 przeznaczono bilion koron duńskich.

Powyższe reformy mogą tłumaczyć zwiększony odsetek szwedzkich nauczycieli, którzy deklarują, że brali udział w szkoleniach doskonalących dotyczących „znajomości programu nauczania" oraz zwiększony odsetek nauczycieli duńskich, których doskonalenie zawodowe obejmowało „znajomość i rozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych" (patrz Tabela 3.14 w Załączniku).

W dziewiętnastu systemach edukacji, tj. belgijskim, duńskim, niemieckim, estońskim, irlandzkim, greckimi, francuskim, luksemburskim, holenderskim, fińskim, brytyjskim, islandzkim, macedońskim i norweskim, nie są stosowane regulowane przez władze centralne zachęty do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym. W niektórych z tych krajów funkcjonują środki wsparcia lub zachęty stosowane wyłącznie z inicjatywy poszczególnych szkół (np. w Danii i Holandii).

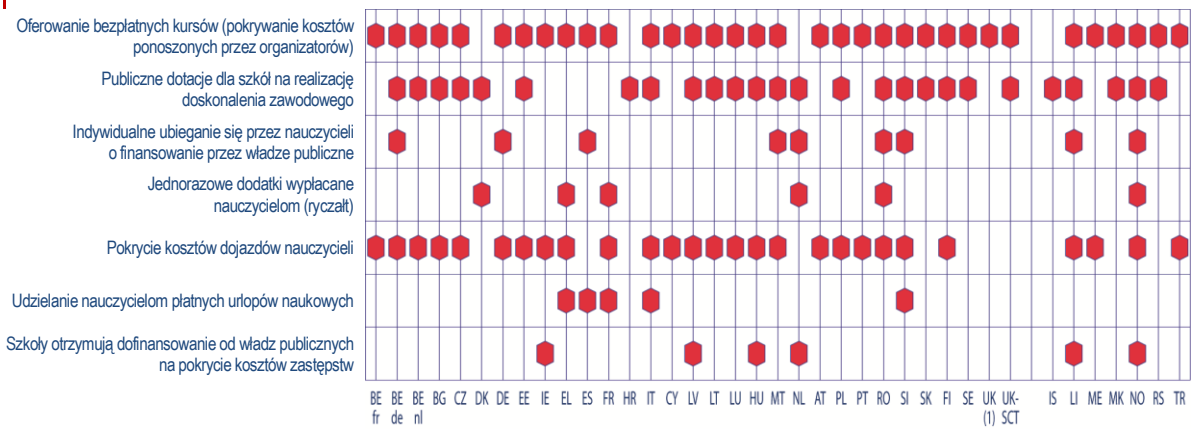
Środki wsparcia

W większości krajów uczestnictwo nauczycieli w działaniach doskonalenia zawodowego jest wspomagane za pośrednictwem środków, których celem jest eliminacja czynników zniechęcających – przede wszystkim samodzielnego pokrywania przez nauczycieli związanych z tym kosztów. Poza środkami zapewniającymi pokrywanie kosztów z innych źródeł, nauczycielom mogą być również udzielane płatne urlopy naukowe, a szkoły mogą otrzymywać wsparcie w postaci tymczasowych zastępstw za osoby uczestniczące w doskonaleniu zawodowym.

Wszystkie systemy edukacji zapewniają pewien rodzaj wsparcia na pokrycie wydatków na doskonalenie zawodowe, które w innym przypadku musiałyby być ponoszone przez nauczycieli (patrz

Rysunek 3.15), przy czym mechanizmy administracyjne takiego wsparcia są różne. Większość krajów stosuje co najmniej dwie z następujących procedur: władze publiczne oferują bezpłatne kursy (prowadzone centralnie lub przez akredytowanych organizatorów), szkoły otrzymują dotacje na organizację doskonalenia zawodowego (bezpośrednio lub po złożeniu odpowiednich wniosków) oraz nauczyciele indywidualnie ubiegają się o dofinansowanie na pokrycie kosztów doskonalenia zawodowego. W krajach, w których dostępne są dotacje, szkoły mają zwykle pełną swobodę w zarządzaniu tymi środkami, przy czym czasem muszą uwzględniać ogólnokrajowe ramy lub zalecenia.

Rysunek 3.15: Środki wsparcia dla nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2) na pokrycie kosztów doskonalenia zawodowego, zgodnie z regulacjami prawnymi, 2013/14



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Hiszpania: Większość wspólnot autonomicznych pokrywa koszty dojazdów jedynie w wyjątkowych okolicznościach.

Pierwszą spośród trzech najczęściej stosowanych metod jest oferowanie bezpłatnych kursów lub zapewnianie ich darmowej organizacji. Jest to jedyna metoda przyjęta w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), na Cyprze, w Austrii, Portugalii, Wielkiej Brytanii (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej), Czarnogórze i Turcji. W tych krajach kursy są oferowane przez centralnie wyznaczone lub akredytowane placówki. Połączenie bezpłatnych kursów jako jedynego środka wsparcia z ograniczeniem ich organizacji do centralnej instytucji wskazuje na państwo jako główny podmiot odpowiedzialny za doskonalenie zawodowe nauczycieli, przynajmniej w tych obszarach, które są uważane za kluczowe dla jakości systemu oświaty. Co ciekawe, w krajach, w których takie rozwiązanie stanowi jedyną drogę dostępu do doskonalenia zawodowego, bezpłatne kursy są ograniczone do obszarów uznawanych za obowiązkowe dla nauczycieli, lub które należą do priorytetowych obszarów ustalanych przez władze najwyższego szczebla.

Publiczne dotacje na samodzielną realizację doskonalenia zawodowego przez szkoły stanowi drugą najczęściej stosowaną metodę wsparcia dla nauczycieli. W Chorwacji i Islandii jest to jedyna przyjęta metoda, jednak w dwudziestu sześciu europejskich systemach edukacji funkcjonuje ona równolegle do innych metod. W większości krajów łączy się ona z dostępnością bezpłatnych kursów i jest nastawiona na zaspokajanie bardziej oddolnych potrzeb na szczeblu szkolnym. Zazwyczaj dotacje na doskonalenie zawodowe ze środków publicznych są uwzględniane w budżetach szkół, jednak we Włoszech dotacje są zarezerwowane dla szkolnych projektów dotyczących obszarów priorytetowych. Na Litwie możliwe są zarówno dotacje dla budżetów szkół, jak i dla projektów. W krajach, w których dotacje na doskonalenie zawodowe trafiają do budżetu szkoły, mogą one stanowić kwotę wyodrębnioną (odpowiadającą określonej uprzednio konkretnej kwocie) albo kwotę pozostawianą do dyspozycji szkół zgodnie z ich zapotrzebowaniem. Przykładem mogą tu być Czechy, gdzie budżet na doskonalenie zawodowe wchodzi w skład ogólnego finansowania przewidzianego dla szkół. Podobnie jest w Holandii i Wielkiej Brytanii (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej), gdzie dotacje na doskonalenie zawodowe są częścią budżetów szkół i nie stanowią kwot wyodrębnionych.

Metoda, w której doskonalenie zawodowe nauczycieli znajduje się zasadniczo w gestii szkół i ich organów administracyjnych, może być lepiej dostosowana do indywidualnych potrzeb szkoły Może jednak być mniej skuteczna w zaspokajaniu szerszych potrzeb oraz osłabić pozycję nauczycieli w procesie negocjowania priorytetów szkolnych, jeżeli nie są dostępne inne formy finansowania (np. bezpośredniego dofinansowania nauczycieli).

W **Estonii** w latach 2000-2012 powszechne było wolnorynkowe nastawienie do doskonalenia zawodowego. Szkołom przyznawano środki, którymi szkoły dysponowały według własnego uznania. Jednakże od 2013 r. szereg tych działań zarządzanych jest centralnie, przy założeniu, że priorytetami krajowymi zajmują się uniwersytety. Pomimo tego, 1% z rocznego funduszu wynagrodzeń nauczycieli nadal przekazywany jest bezpośrednio z budżetu państwa do szkół z przeznaczeniem na doskonalenie zawodowe, a szkoły samodzielnie podejmują decyzje dotyczące szkoleń na podstawie własnych potrzeb i planów rozwoju.

W dziewięciu systemach edukacji nauczyciele mogą samodzielnie ubiegać się o dofinansowanie ze środków publicznych na pokrycie kosztów doskonalenia zawodowego oferowanego przez szkoły, władze oświatowe czy inne instytucje publiczne. We wszystkich przypadkach możliwość ta współistnieje ze środkami mającymi na celu zapewnianie bezpłatnej lub dotowanej realizacji doskonalenia zawodowego. W Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej) jest to możliwe tylko wtedy, gdy dane szkolenie trwa co najmniej dziesięć godzin. W niektórych krajach wnioski można składać o dofinansowanie szeregu działań, w tym kursów, seminariów, konferencji, grup roboczych i szkolnych projektów szkoleniowych. W pozostałych przypadkach wnioski mogą dotyczyć również pełnych programów studiów. Holandia stosuje na przykład stypendium na doskonalenie nauczycieli, które ma zapewniać wsparcie osobom dążącym do uzyskania dodatkowego tytułu licencjata lub magistra, a także stypendium doktoranckie przeznaczone na studia doktoranckie odbywane przez dwa dni w tygodniu w okresie czterech lat, z pełnym prawem do wynagrodzenia. Podlegające procedurze konkursowej stypendia na studia magisterskie i studia uzupełniające dostępne są również na Malcie. W Słowenii, Liechtensteinie i Norwegii stypendia dla nauczycieli, niekoniecznie z przeznaczeniem na studia uzupełniające, dostępne są dla osób, które chcą uzyskać kwalifikacje uprawniające do uczenia na wyższym poziomie oświaty (Słowenia) lub poprawić jakość swojej pracy dydaktycznej (Liechtenstein). Bez względu na jego charakter, bezpośrednie wsparcie finansowe dla nauczycieli koreluje dodatnio (r=0,56) z „programami prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji" (patrz Rysunek 3.9), co sugeruje, że może ono być bardzo korzystnym środkiem wsparcia dla tej formy doskonalenia zawodowego.

W niektórych krajach nauczycielom wypłaca się zryczałtowane dodatki. W Grecji nauczyciele, którzy uczestniczą w określonych szkoleniach wypłaca się jednorazowe świadczenie. W Holandii nauczyciele szkół średnich uprawnieni są do dodatku szkoleniowego wynoszącego co najmniej pięćset euro rocznie (2013/14). We Francji zryczałtowana kwota wypłacana jest tylko wtedy, gdy szkolenia odbywają się w okresie wakacji i odpowiada ona połowie godzinnego wynagrodzenia uczestniczących w nich nauczycieli.

W niektórych systemach edukacji dostępne są trzy kolejne środki wsparcia, tj. zwrot kosztów dojazdów, płatny urlop naukowy oraz pokrycie kosztów zastępstw.

Koszty dojazdów do miejsc, w których odbywają się szkolenia zwracane są w dwudziestu siedmiu systemach edukacji, szczególnie w tych, w których doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe lub obejmuje kursy oferowane przez centralne władze oświatowe. W takich przypadkach koszty są zwracane bezpośrednio przez te organy lub przez zainteresowane szkoły. W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) większość szkół pokrywa koszty dojazdów i materiałów edukacyjnych ze swoich budżetów. We Włoszech koszty dojazdów są zwracane na kursach organizowanych przez Ministerstwo Edukacji, natomiast na Cyprze na kursach organizowanych przez Cypryjski Instytut Pedagogiczny. Polska całkowicie lub częściowo pokrywa koszty dojazdów i diety, jeżeli nauczyciele zostają oddelegowani do udziału w kursach doskonalenia zawodowego przez szkoły. W Rumunii zwracane są koszty dojazdów w przypadku działań podejmowanych w porozumieniu z władzami oświatowymi. Do zwrotu kosztów często stosuje się ograniczenia geograficzne, na przykład w Portugalii, gdzie koszty dojazdów zwracane są tylko wtedy, gdy odległość pomiędzy miejscem zamieszkania nauczyciela a miejscem szkolenia jest większa od określonej odległości minimalnej.

W kilku systemach edukacji nauczycielom przyznawane są płatne urlopy naukowe w przypadku średnio- lub długoterminowej nieobecności w pracy z powodu uczestniczenia w kursach prowadzących do formalnie uznawanych kwalifikacji.

W **Grecji** nauczyciele mogą się ubiegać o maksymalnie cztery lata płatnego urlopu celem ukończenia studiów uzupełniających.

W przypadku doskonalenia zawodowego związanego z innowacją w edukacji i działalnością badawczą nauczyciele w **Hiszpanii** mogą wziąć do roku płatnego urlopu naukowego.

We **Francji** nauczyciele mogą otrzymać do trzech lat płatnego urlopu z wynagrodzeniem wynoszącym 85% ich pensji, a także diety przez okres do jednego roku, jeżeli uczestniczą w szkoleniach trwających przez dłuższy czas.

W **Włoszech** nauczyciele mogą otrzymać sto pięćdziesiąt godzin płatnego urlopu z przeznaczeniem na studia prowadzące do uzyskania wyższego stopnia lub innych kwalifikacji akademickich.

W **Słowenii** nauczycielom, którzy studiują w celu zdobycia dodatkowych kwalifikacji, przyznawanych jest pięć dni płatnego urlopu na zdawanie egzaminów, piętnaście dni na przygotowanie pracy licencjackiej bądź magisterskiej, oraz trzydzieści pięć dni na przygotowanie rozprawy doktorskiej.

Istnieje dodatnia korelacja (r=0,60) pomiędzy tym środkiem a „indywidualnymi lub zespołowymi badaniami w obszarze zainteresowań zawodowych" (patrz Rysunek 3.9). Podobnie do bezpośredniego dofinansowania dla nauczycieli, płatny urlop naukowy wydaje się dobrze spełniać swoje zadanie.

Koszty zastępstw to koszty ponoszone przez szkoły w celu utrzymania swojej działalności na zadowalającym poziomie w przypadku, gdy nauczyciele są nieobecni z powodu uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym. Jedynie w sześciu krajach, tj. w Irlandii, na Łotwie, Węgrzech, w Holandii, Liechtensteinie i Norwegii, szkoły otrzymują dofinansowanie na ten cel, i to w określonych warunkach. W Irlandii wsparcie to jest udzielane w przypadku nauczycieli zastępowanych przez jeden lub dwa dni w czasie ich uczestnictwa w programach finansowanych ze środków centralnych. Na Węgrzech jest ono wliczane do ogólnego finansowania szkoły, natomiast w Holandii jest ono dostępne tylko w przypadku zastępstw nauczycieli, którzy otrzymują dofinansowanie na doskonalenie zawodowe lub stypendium na studia doktoranckie.

Rola zachęt i środków wsparcia

Pobieżna analiza Rysunków 3.14 i 3.15 pokazuje, że środki wsparcia są częściej stosowane i bardziej zróżnicowane niż zachęty. Obie metody mogą pozytywnie oddziaływać na uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym. Korelacje między uczestnictwem w badaniach a płatnym urlopem naukowym, a także między istnieniem bezpośrednich możliwości dofinansowania nauczycieli uczestniczących w programach kształcenia, lub rolą awansu w wydłużaniu czasu przeznaczanego na doskonalenie zawodowe, a różnorodnością obszarów sugerują, że niektóre środki mogą tu istotnie odgrywać ważną rolę.

Ich wpływ może jednakże nie zawsze być zgodny z oczekiwaniami. Dla przykładu doskonalenie zawodowe zapewniane bezpłatnie jest szeroko stosowanym środkiem wsparcia (patrz Rysunek 3.15), który powinien, jak się wydaje, zachęcać do uczestnictwa. Nie zaobserwowano jednak dodatniej korelacji na poziomie krajowym między tym środkiem a zwiększeniem uczestnictwa. Wręcz przeciwnie, korelacja ta jest ujemna (r=-0,45) z „uczestnictwem w sieciach nauczycieli utworzonych specjalnie do celów doskonalenia zawodowego", co może wskazywać, że dostępność bezpłatnych kursów hamuje rozwój tych sieci. Ponadto średnia uczestnictwa osób, które muszą płacić za część swojego doskonalenia zawodowego (obliczona w odniesieniu do liczby obszarów) jest wyższa niż w przypadku nauczycieli, którzy muszą płacić za jego całość albo nie płacić wcale (patrz Tabela 3.18 w Załączniku). Może to oznaczać, że nauczyciele chętnie uczestniczą w szkoleniach, za które muszą płacić, przynajmniej częściowo, obok szkoleń oferowanych bezpłatnie. Z jednej strony ich uczestniczenie w szkoleniach, które nie są realizowane bezpłatnie może być postrzegane jako sposób na korzystanie z szerszego spektrum tematycznego. Z drugiej strony może to również sugerować, że nauczyciele odczuwają konieczność udziału w szkoleniach zgodnych z ich najważniejszymi potrzebami i dlatego uczestniczą w takich szkoleniach, pomimo tego, że nie są one bezpłatne. Można zatem wnioskować, że o ile bezpłatne kursy są środkiem wsparcia, bez którego uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym może spaść, konieczne może być również lepsze dopasowanie tematyki poprzez uwzględnienie tego, jak sami nauczyciele postrzegają swoje potrzeby.

Inne mniej wymierne czynniki mogą również pozytywnie wpływać na motywację nauczycieli do dalszego rozwijania swoich zdolności i umiejętności. W szczególności trzy takie czynniki wydają się wpływać na podejmowanie przez nauczycieli szkoleń w zakresie większej liczby obszarów doskonalenia zawodowego. Są to, po pierwsze, sposób organizacji i prowadzenia tych szkoleń, po drugie możliwość otrzymywania informacji zwrotnych nt. swoich postępów, i wreszcie, po trzecie, ich własny styl nauczania. Analiza regresji (patrz Tabela 3.19 w Załączniku) pokazuje, że nauczyciele, którzy skłaniają się raczej ku współpracy z innymi nauczycielami, którzy otrzymują silniejsze informacje zwrotne podczas ocen pracowniczych i którzy brali udział w kursach doskonalenia zawodowego zapewniających możliwości aktywnego uczenia się, deklarowali również udział w większej liczbie obszarów tematycznych.

3.4.2. Bariery

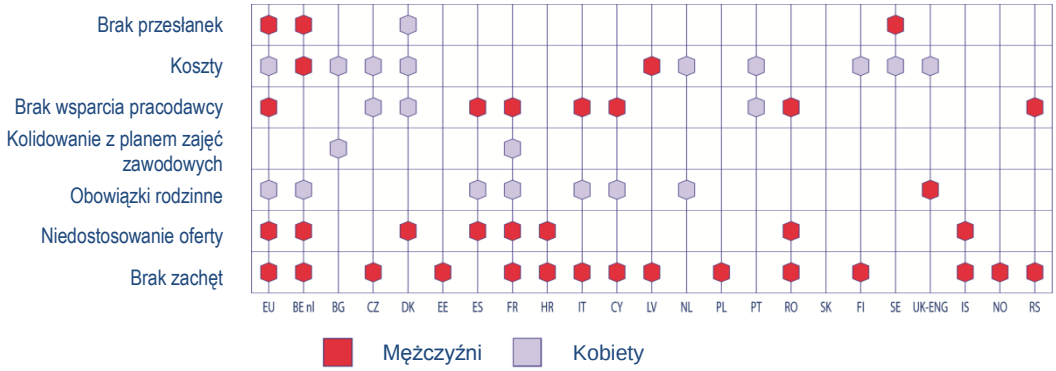
Z badania TALIS 2013 (OECD, 2014) wynika, że najczęstszą barierą dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym jest „kolidowanie szkoleń z planem zajęć zawodowych", chociaż wyodrębnienie czasu na szkolenia w normalnych godzinach pracy nie wydaje się mieć pozytywnego wpływu na tę opinię.

Należy jednak zastanowić się, którzy nauczyciele postrzegają wpływ jednego rodzaju bariery dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym za silniejszy od innych. Poniższa krótka analiza przedstawia prawdopodobieństwo wskazywania konkretnych barier spośród siedmiu wymienionych w powyższym badaniu ([20]), w zależności od płci, stażu pracy i statusu zatrudnienia ([21]).

Płeć

W Unii Europejskiej wszystkie bariery dla doskonalenia zawodowego (za wyjątkiem jednej) oddziałują na kobiety i mężczyzn nauczycieli w różny sposób (patrz rysunek 3.16). Dla przykładu mężczyźni częściej niż kobiety są skłonni zgadzać się, lub zdecydowanie zgadzać się, że bariery to „brak przesłanek", „brak wsparcia pracodawcy", „niedostosowanie oferty" i „brak zachęt", przy czym w niektórych krajach można zaobserwować odwrotną tendencję. Nauczyciele kobiety w Republice Czeskiej, Danii i Portugalii są częściej skłonne zgadzać się, lub zdecydowanie zgadzać się, że „brak wsparcia pracodawcy" stanowi barierę dla doskonalenia zawodowego, a w Danii wskazują również jako barierę „brak przesłanek".

Rysunek 3.16: Predykcyjna wartość płci przy określaniu oddziaływania barier na uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.20 w Załączniku, która zawiera ilorazy szans w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

([20]) Są to: brak przesłanek, koszty, brak wsparcia pracodawcy, kolidowanie z planem zajęć zawodowych, obowiązki rodzinne, niedostosowanie oferty oraz brak zachęt.

([21]) Iloraz szans obliczono na podstawie modelu regresji logistycznej, z uwzględnieniem trzech niezależnych zmiennych (płci, wieku i statusu zatrudnienia) w odniesieniu do każdej z siedmiu zmiennych zależnych podzielonych na przeciwstawne grupy („nie zgadzam się" i „zdecydowanie nie zgadzam się" oraz „zgadzam się" i „zdecydowanie zgadzam się"). Iloraz szans należy zatem traktować jako zwiększone prawdopodobieństwo wpływu na jedną zmienną dwóch pozostałych niezależnych zmiennych.

Nauczyciele kobiety w Unii Europejskiej są częściej od mężczyzn skłonne uznawać za bariery dla doskonalenia zawodowego „koszty" i „obowiązki rodzinne". W niektórych krajach bariery te są odczuwane przez kobiety silniej niż w innych, jak w przypadku „obowiązków rodzinnych" we Francji, Włoszech i Holandii oraz „kosztów" w Bułgarii, Danii i Portugalii. W Wielkiej Brytanii (w Anglii) nauczyciele mężczyźni deklarują obowiązki rodzinne jako barierę częściej niż kobiety. Podobnie jest w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) i na Łotwie, gdzie nauczyciele mężczyźni silniej odczuwają „koszty" jako barierę, niż nauczyciele kobiety.

Jednak najczęściej wymieniana bariera, tj. „kolidowanie z planem zajęć zawodowych", wydaje się nie mieć związku z płcią, ponieważ oddziałuje ona na nauczycieli mężczyzn i kobiety w takim samym stopniu.

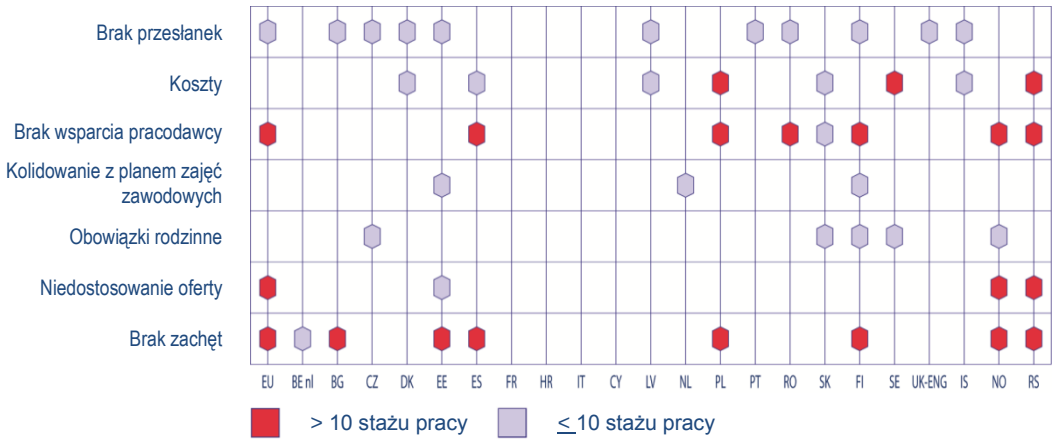
Staż pracy

Zmienną niezależną, jaką jest staż pracy, podzielono na grupy nauczycieli o stażu pracy do dziesięciu lat i o stażu pracy powyżej dziesięciu lat.

W Unii Europejskiej ogółem nauczyciele z ponad dziesięcioletnim stażem pracy są bardziej skłonni wskazywać „brak wsparcia pracodawcy", „niedostosowanie oferty" oraz „brak zachęt" jako bariery dla doskonalenia zawodowego niż nauczyciele ze stażem krótszym niż dziesięć lat (patrz Rysunek 3.17). Druga z tych grup częściej jako barierę deklaruje „brak przesłanek", która to bariera wydaje się być dość równomiernie odczuwana przez tę grupę w dziesięciu spośród dwudziestu dwóch badanych krajów. Reakcja ta wydaje się szczególnie wyraźna w Republice Czeskiej, Estonii, na Łotwie, w Finlandii i Islandii, oraz zupełnie nieistotna w innych krajach (patrz Tabela 3.20 w Załączniku).

„Koszty" oraz „kolidowanie z planem zajęć zawodowych" wydają się wpływać na wszystkich nauczycieli w Unii Europejskiej w tym samym stopniu, niezależnie od długości ich stażu pracy, chociaż istnieją różnice pomiędzy poszczególnymi krajami (patrz Tabela 3.20 w Załączniku).

Rysunek 3.17: Predykcyjna wartość stażu pracy przy określaniu oddziaływania barier na uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.20 w Załączniku, która zwiera ilorazy szans w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie

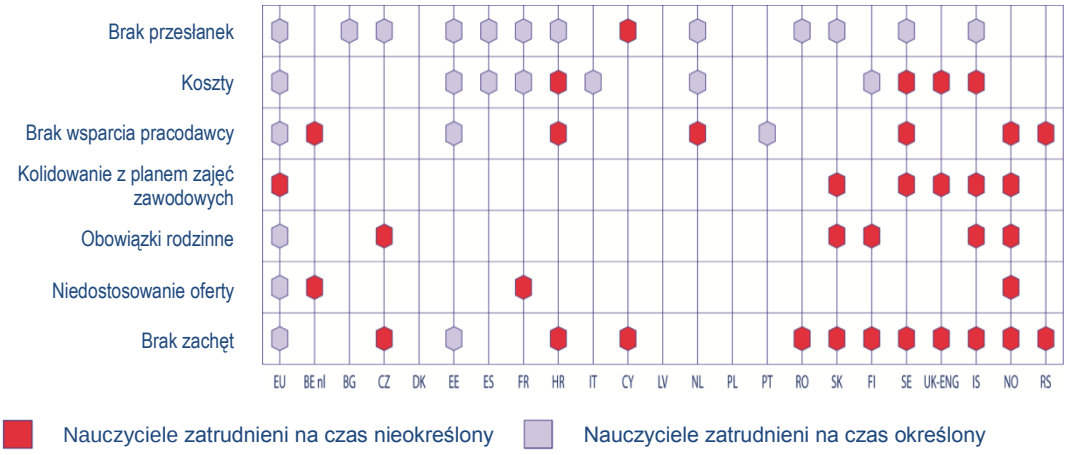
Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

Status zatrudnienia

Podobnie jak staż pracy, status zatrudnienia został podzielony na dwie grupy osób: zatrudnionych na czas nieokreślony i zatrudnionych na czas określony, na podstawie odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli w początkowej części kwestionariusza TALIS 2013.

Rysunek 3.18 pokazuje, że w Unii Europejskiej nauczyciele zatrudnieni na czas określony częściej niż zatrudnieni na czas nieokreślony uważają sześć spośród siedmiu wymienionych zmiennych zależnych za bariery dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym (za wyjątkiem „kolidowania z planem zajęć zawodowych"). Grupa zatrudnionych na czas określony jest zatem bardziej skłonna zgadzać się, lub zdecydowanie zgadzać się, że barierami są „brak przesłanek", „koszty", „brak wsparcia pracodawcy", „obowiązki rodzinne", „niedostosowanie oferty" oraz „brak zachęt".

Rysunek 3.18: Predykcyjna wartość statusu zatrudnienia przy określaniu oddziaływania barier na uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 3.20 w Załączniku, która zwiera ilorazy szans w rozbiciu na kraje).

Objaśnienie

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

Z kolei nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony są bardziej skłonni twierdzić, że barierę dla ich rozwoju zawodowego stanowi „kolidowanie z planem zajęć zawodowych". Szczególnie odczuwalne wydaje się to być w Wielkiej Brytanii (w Anglii) i Norwegii.

O ile europejscy nauczyciele zatrudnieni na czas określony na ogół częściej postrzegają „obowiązki rodzinne", „niedostosowanie oferty" i „brak zachęt" jako bariery utrudniające uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym, w wielu krajach występują odwrotne tendencje. Dla przykładu to nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony w Republice Czeskiej, Chorwacji, na Cyprze, w Rumunii, na Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Wielkiej Brytanii (w Anglii), Islandii, Norwegii i Serbii są bardziej skłonni do wskazywania „braku zachęt" jako silnej bariery dla uczestnictwa.

ROZDZIAŁ 4: MOBILNOŚĆ MIĘDZYNARODOWA

W Konkluzjach z dnia 12 maja 2009 r. Rada Unii Europejskiej podkreśliła potrzebę stopniowego rozszerzania mobilności międzynarodowej, zwłaszcza w przypadku nauczycieli, tak „by okresy nauki za granicą – zarówno w Europie, jak i na świecie – stały się regułą, nie wyjątkiem" ([22]). W Konkluzjach z dnia 28-29 listopada 2011 r. Rada UE wezwała Komisję Europejską do opracowania wskaźników dotyczących mobilności nauczycieli, które pozwoliłyby na śledzenie postępów w tym obszarze ([23]). Wzmocnienie intensywności i skali mobilności pracowników szkół jest konieczne, aby podnieść jakość edukacji szkolnej w Unii, jak stwierdzono w nowym programie Unii Europejskiej na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu Erasmus+ (2014-2020) ([24]).

Mobilność międzynarodowa nauczycieli jest ważna z kilku powodów. Uczestnikom mobilność zapewnia bezpośredni kontakt z innymi systemami edukacji, w których koncepcje nauczania, jak również metody i organizacja mogą być odmienne. Jest to wyjątkowa okazja dla nauczycieli do refleksji nad własnym sposobem nauczania i do wymiany poglądów na temat doświadczeń z kolegami z zagranicy. Mobilność międzynarodowa może również być pomocna w przezwyciężaniu sceptycyzmu wobec innych metod nauczania, dzięki zapewnieniu możliwości obserwowania zastosowania tych metod w praktyce oraz ich wpływu na uczniów. To doświadczenie może zmotywować nauczycieli do zdobycia nowych umiejętności i przyjęcia bardziej innowacyjnego podejścia. Może również stanowić szansę na omówienie własnych metod z nauczycielami w instytucji goszczącej i tym samym przyczynić się do rozwoju zawodowego i większego uznania posiadanych umiejętności. Ponadto zagraniczne wizyty robocze nauczycieli mogą okazać się pomocne w rozwoju umiejętności językowych, co stanowi szczególnie ważny atut dla nauczycieli nowożytnych języków obcych.

Uczniowie również mogą odnieść korzyści z międzynarodowej mobilności nauczycieli - bezpośrednie, jeśli sami będą zaangażowani w projekty współpracy z zastosowaniem innowacyjnych technologii opartych na TIK lub w międzynarodowe wymiany szkół zainicjowane przez ich nauczycieli, lub pośrednio, gdy nauczyciele zyskają motywację do rozwijania własnych umiejętności dydaktycznych i stosowania europejskiego lub międzynarodowego wymiaru nauczania w szkole. Może to mieć szczególne znaczenie dla uczniów, którzy nie mogą podróżować za granicę na własną rękę.

Szkoły również mogą odnieść korzyści z międzynarodowej mobilności zawodowej nauczycieli. Wyjazdy nauczycieli mogą bowiem przyczynić się do rozpowszechniania dobrych praktyk, wymiany informacji, pomysłów i doświadczeń. Nauczyciele ci mogą również wspierać zaangażowanie całej społeczności szkolnej w mobilności wirtualne lub fizyczne (na przykład za pośrednictwem europejskich projektów współpracy). Goszczenie nauczycieli z innego kraju jest również sposobem wzbogacenia doświadczeń społeczności szkolnej.

W niniejszym rozdziale przedstawiono obraz międzynarodowej mobilności podejmowanej w celach zawodowych przez nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2). Taką mobilność definiuje się jako wyjazdy w celach zawodowych do kraju innego niż kraj zamieszkania, w okresie kształcenia lub pracy zawodowej. Mobilność prywatna – taka jak podróże zagraniczne w trakcie wakacji w celach pozazawodowych – nie jest tu brana pod uwagę. Ponadto w badaniu TALIS 2013 zawężono tę definicję do pobytów zagranicznych trwających tydzień lub dłużej i odbywających się w placówce oświatowej lub szkole, wyłączając podróże zagraniczne w celu uczestnictwa w konferencjach lub warsztatach.

W niniejszym rozdziale przedstawiono również informacje dot. poziomu uczestnictwa i etapu kariery zawodowej nauczycieli, na jakim mobilność międzynarodowa ma miejsce. Przeprowadzono analizę głównych powodów wyjazdów za granicę, jak również wpływu niektórych czynników na mobilność

([22]) Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020"), Dz.U. C 119 z 28.05.2009, s. 3.

([23]) Konkluzje Rady na temat poziomu odniesienia w dziedzinie mobilności edukacyjnej, Dz.U. C 372, 20.12.2011, s. 33.

([24]) Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) Nr 1288/2013 z dnia 11 grudnia 2013 r. ustanawiające „Erasmus+": unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu oraz uchylające decyzje nr 1719/2006/WE, nr 1720/2006/WE i nr 1298/2008/WE, Dz.U. L 347, 20.12.2013, s. 52.

międzynarodową nauczycieli, takich jak wiek, staż pracy, płeć, nauczany(e) przedmiot(y) oraz to, czy programy mobilności organizowane są na poziomie UE, czy też przez władze krajowe lub regionalne. Ponadto zbadano różne czynniki łącznie, celem uzyskania wartości predykcyjnej kilku z nich przy określaniu prawdopodobieństwa uczestnictwa nauczycieli w mobilności międzynarodowej.

Badanie TALIS 2013 objęło 22 kraje europejskie, w tym 19 państw członkowskich UE. Natomiast dwa państwa członkowskie UE: Bułgaria i Wielka Brytania (Anglia) oraz Serbia, będąca krajem spoza UE, nie udzieliły odpowiedzi na pytania związane z mobilnością międzynarodową. Dlatego w tym rozdziale wszystkie średnie dla UE, obliczone na podstawie danych z badania TALIS 2013, dotyczą 17, a nie 19 państw członkowskich Unii Europejskiej.

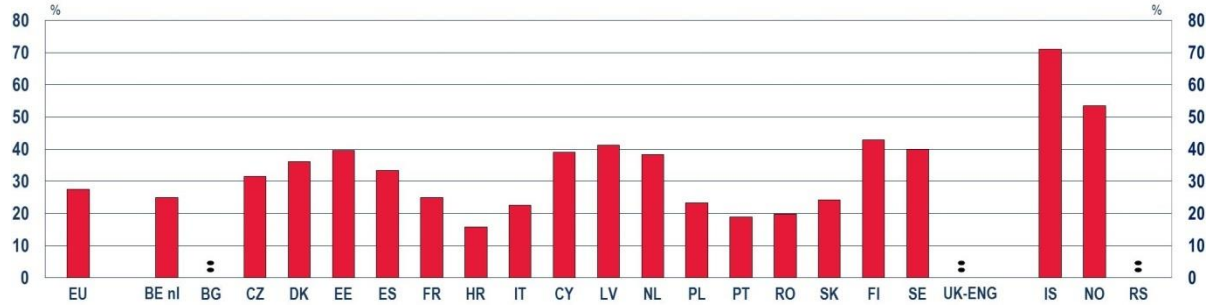
4.1. Uczestnictwo i wiek

W kwestionariuszu do badania TALIS 2013 wprowadzono pytanie dotyczące zagranicznej mobilności nauczycieli w celach zawodowych o następującej treści: „Czy w toku pracy nauczyciela lub podczas kształcenia wyjeżdżał(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych?" Dlatego na podstawie badania TALIS nie jest możliwe wyciągnięcie wniosków nt. częstotliwości wyjazdów ani tego, kiedy miały one ostatnio miejsce.

Jak przedstawiono na Rysunku 4.1, 27,4% nauczycieli w UE wyjechało za granicę w celach zawodowych przynajmniej raz. W niemal połowie badanych europejskich systemów edukacji ten jest jeszcze niższy. Dotyczy to Belgii (Wspólnota Flamandzka), Francji, Chorwacji, Włoch, Polski, Portugalii, Rumunii i Słowacji.

Odsetek mobilnych nauczycieli jest najwyższy w krajach skandynawskich i bałtyckich. W przypadku pierwszej grupy, odsetek ten jest wyjątkowo wysoki w Islandii, gdzie ponad dwie trzecie nauczycieli wyjeżdżało za granicę w celach zawodowych i w Norwegii, gdzie ponad połowa z nich była mobilna.

Rysunek 4.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, 2013



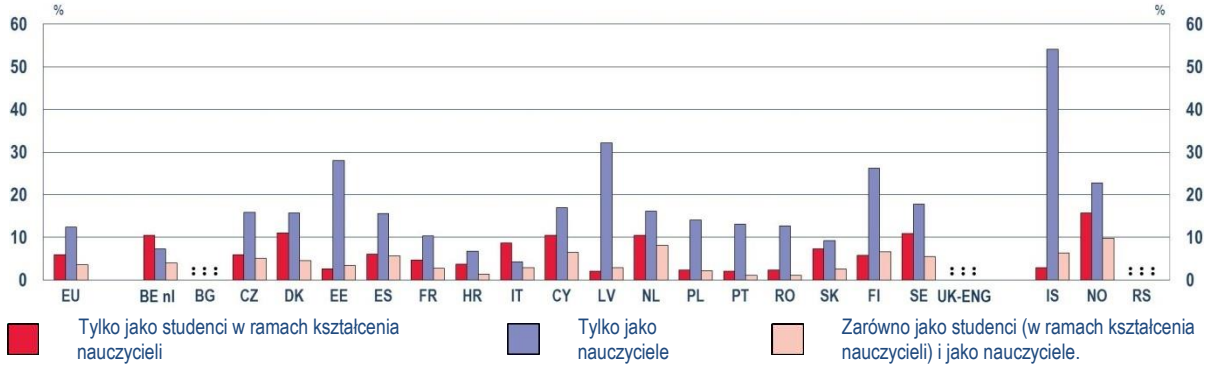
Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.1 w Załączniku).

W większości krajów średni wiek mobilnych i niemobilnych nauczycieli jest mniej więcej taki sam (patrz Tabela 4.2 w Załączniku). Oznacza to, że zasadniczo wiek nie jest czynnikiem mającym znaczący wpływ na wyjazdy zagraniczne w celach zawodowych. Jednakże w kilku krajach różnica między średnią wieku mobilnych i niemobilnych nauczycieli wynosi ponad trzy lata. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) średnia wieku mobilnych nauczycieli (36,6 lat) jest znacznie niższa niż w przypadku niemobilnych nauczycieli (40,0 lat), co wskazuje, że członkowie pierwszej grupy są na ogół młodsi. Natomiast odwrotny trend jest widoczny w Estonii, Finlandii i Islandii (gdzie średnia wieku mobilnych nauczycieli wynosi: 49,9, 46,3 i 46,5 lat oraz 46,6, 42,3 i 41,3 lat w przypadku niemobilnych nauczycieli).

4.2. Etap kariery zawodowej, na którym nauczyciele podejmują mobilność

Nauczyciele mogą brać udział w mobilnościach w celach zawodowych na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie. Baza danych TALIS 2013 zawiera przydatne informacje na temat liczby nauczycieli, którzy wyjeżdżali za granicę na jednym lub obu tych etapach.

Rysunek 4.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie (lub na obu etapach), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.3 w Załączniku).

Z Rysunku 4.2 jednoznacznie wynika, że w niemal wszystkich krajach europejskich badanych w ramach TALIS 2013 odsetek osób, które wyjeżdżały za granicę tylko jako nauczyciele jest dużo większy niż w przypadku dwóch pozostałych kategorii. Na poziomie UE 12,4% nauczycieli twierdzi, że wyjeżdżali za granicę tylko jako nauczyciele, 5,9% jedynie na etapie kształcenia, a 3,6% zarówno jako nauczyciele, jak i studenci. W Estonii, na Łotwie, w Finlandii i Islandii, gdzie występują wyższe poziomy mobilności nauczycieli (patrz Rysunek 4.1), odsetek tych, którzy twierdzą, że wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych tylko jako nauczyciele jest szczególnie wysoki, poczynając od 26,2 % (w Finlandii) do 54,1% (w Islandii).

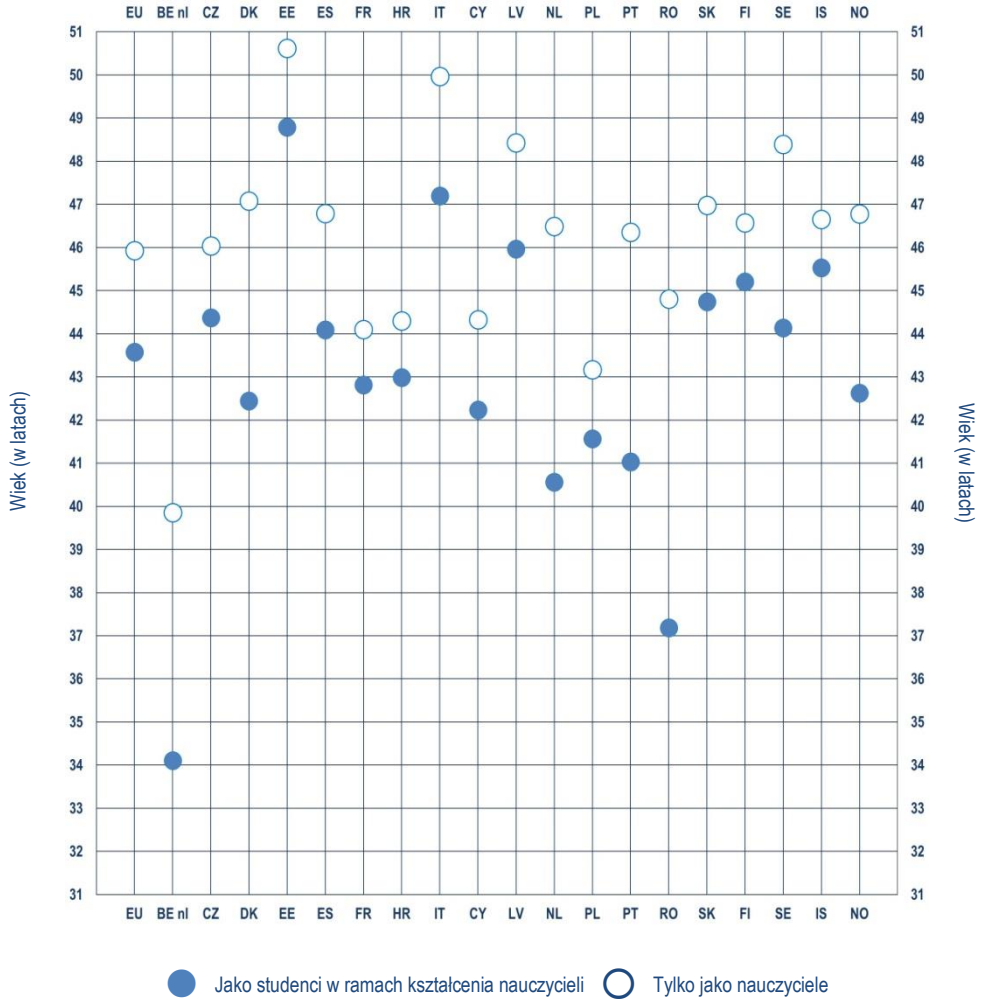
Jedynie w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i we Włoszech większy odsetek nauczycieli wyjeżdżał za granicę w celach zawodowych tylko na etapie studiów.

Nietypowy wzorzec można zaobserwować w Norwegii, jednym z tych krajów, w których notuje się wysoki poziom mobilności nauczycieli (patrz Rysunek 4.1). Chociaż najwyższa jest mobilność w kategorii „tylko jako nauczyciele" (22,8%), to jednak pozostałe dwie kategorie są również wysoko reprezentowane i tak naprawdę przedstawiają najwyższe wartości wśród badanych krajów (15,7% w kategorii „tylko jako studenci" oraz 9,8% w kategorii „zarówno jako studenci i jako nauczyciele").

Na ogół kształcenie podejmują ludzie młodzi. Dlatego pośrednim sposobem na ustalenie, czy niedawno wyjeżdżali za granicę w ramach kształcenia jest porównanie średniej wieku nauczycieli, którzy byli mobilni na tym etapie ze średnią wieku osób, które wyjechały za granicę tylko jako pracujący w zawodzie nauczyciele.

Jak pokazano na Rysunku 4.3, na poziomie UE nie ma prawie żadnej różnicy pomiędzy średnią wieku nauczycieli, którzy wyjeżdżali za granicę w ramach kształcenia a średnią wieku tych, którzy wyjeżdżali podczas pracy w zawodzie. Natomiast średnia wieku tych, którzy wyjechali za granicę jako studenci jest o ponad pięć lat niższa niż ich kolegów, którzy wyjechali na etapie pracy zawodowej w Belgii (5,8 lat we Wspólnocie Flamandzkiej), Holandii (5,9 lat), Portugalii (5,4 lat) i Rumunii (7,6 lat). To oznacza, że w powyższych systemach edukacji mobilność na etapie kształcenia jest w miarę nową tendencją.

Rysunek 4.3: Średnie wieku nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie, 2013



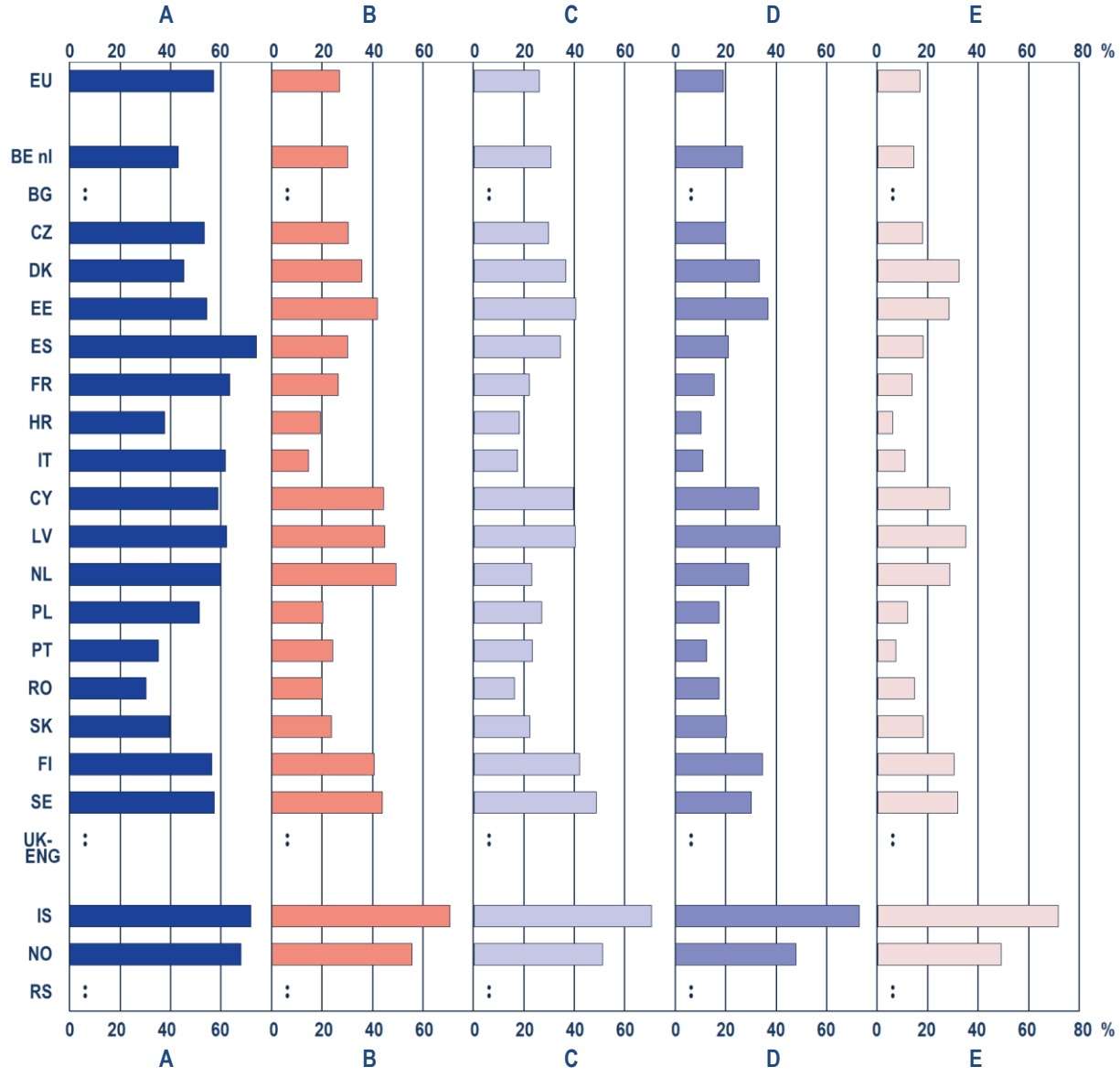
Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.4 w Załączniku).

4.3. Wpływ nauczanych przedmiotów

Międzynarodowa mobilność nauczycieli może również zależeć od charakteru nauczanych przedmiotów, jak przedstawiono na Rysunku 4.4.

We wszystkich badanych krajach, z wyjątkiem Islandii, **nauczyciele nowożytnych języków obcych** wyjeżdżają za granicę częściej niż nauczyciele czterech innych przedmiotów przedstawionych na Rysunku 4.4. Na poziomie UE nauczyciele ci stanowią ponad 50%. Oczywistym jest, że nauczyciele nowożytnych języków obcych muszą szkolić się w zakresie języka, którego uczą. Potrzebują również utrzymywać bliskie kontakty z krajem, w którym językiem ojczystym jest nauczany przez nich język, tak aby mogli lepiej poznać jego kulturę, a następnie przekazać swoją wiedzę uczniom. W przypadku tych nauczycieli międzynarodowa mobilność wydaje się w większym stopniu wynikać z potrzeb zawodowych.

Rysunek 4.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, według nauczanego przedmiotu, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.5 w Załączniku).

Natomiast patrząc na to z innej perspektywy należy zauważyć, że na poziomie UE ponad 40% badanych nauczycieli nowożytnych języków obcych nigdy nie wyjeżdżało za granicę w celach zawodowych, co może mieć wpływ na jakość nauczania języków obcych. W kilku krajach sytuację tę można częściowo wytłumaczyć statusem określonych języków obcych. Na przykład we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii francuski jest postrzegany jako nowożytny język obcy w tym sensie, że nie jest językiem nauczania, pomimo tego, że jest językiem urzędowym w Belgii (patrz EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012, s. 18 i s. 47). Oznacza to, że nauczyciele języka francuskiego we Wspólnocie Flamandzkiej mogą doskonalić ten język we własnym kraju.

Hiszpania, która zajmuje 10. miejsce w rankingu, w którym porównano kraje według odsetka wszystkich nauczycieli, którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych (patrz Rysunek 4.1) cieszy się najwyższym odsetkiem mobilnych nauczycieli języków nowożytnych. W tym kraju wyniki są lepsze

o 10 punktów procentowych niż średnia dla UE w odniesieniu do mobilności zawodowej nauczycieli nowożytnych języków obcych.

Kolejne najbardziej mobilne grupy wg nauczanego przedmiotu to nauczyciele, którzy uczą przedmiotów **nauki społeczne** oraz **czytanie, pisanie i literatura**. Około 25% nauczycieli z tych dwóch grup wyjechało za granicę w celach zawodowych, natomiast ich liczba jest o połowę mniejsza niż liczba nauczycieli nowożytnych języków obcych.

Nauczyciele **nauk ścisłych** i **matematyki** są najmniej mobilnymi grupami nauczycieli w UE. Mniej niż 20% z nich odpowiedziało, że byli za granicą w celach zawodowych.

Siedem krajów o najwyższych odsetkach nauczycieli, którzy wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych, a mianowicie Estonia, Cypr, Łotwa, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia (patrz Rysunek 4.1), notuje również wysokie odsetki mobilnych nauczycieli, które przekraczają średnią dla UE o 10 punktów procentowych lub więcej, w obszarze co najmniej trzech z pięciu głównych przedmiotów nauczania.

Znamiennym wyjątkiem jest tu Islandia, która szczyci się najwyższym odsetkiem mobilnych nauczycieli, których zaangażowanie w działalność zawodową za granicą jest wysokie bez względu na nauczany przedmiot (patrz Rysunek 4.4.).

4.4. Cele międzynarodowej mobilności nauczycieli

Na Rysunku 4.5 przedstawiono odsetki mobilnych nauczycieli z podziałem na powód wyjazdu za granicę. W kwestionariuszu do badania TALIS 2013 nauczyciele mogli wskazać tak dużo odpowiedzi, jak uznali to za stosowne. Z tego powodu liczby przedstawione na Rysunku 4.5 nie mogą być porównywane z odsetkami przedstawionymi na innych rysunkach.

Towarzyszenie podróżującym uczniom jest głównym powodem mobilności nauczycieli w celach zawodowych (44,2% nauczycieli w UE podaje taki powód). Ponad połowa nauczycieli z Republiki Czeskiej, Francji, Cypru i Portugalii podała taki właśnie powód.

Nauka języków jest również często spotykanym powodem (39,6% mobilnych nauczycieli w UE podaje taki powód wyjazdu za granicę). Taki powód podała też ponad połowa mobilnych nauczycieli z Hiszpanii i Włoch.

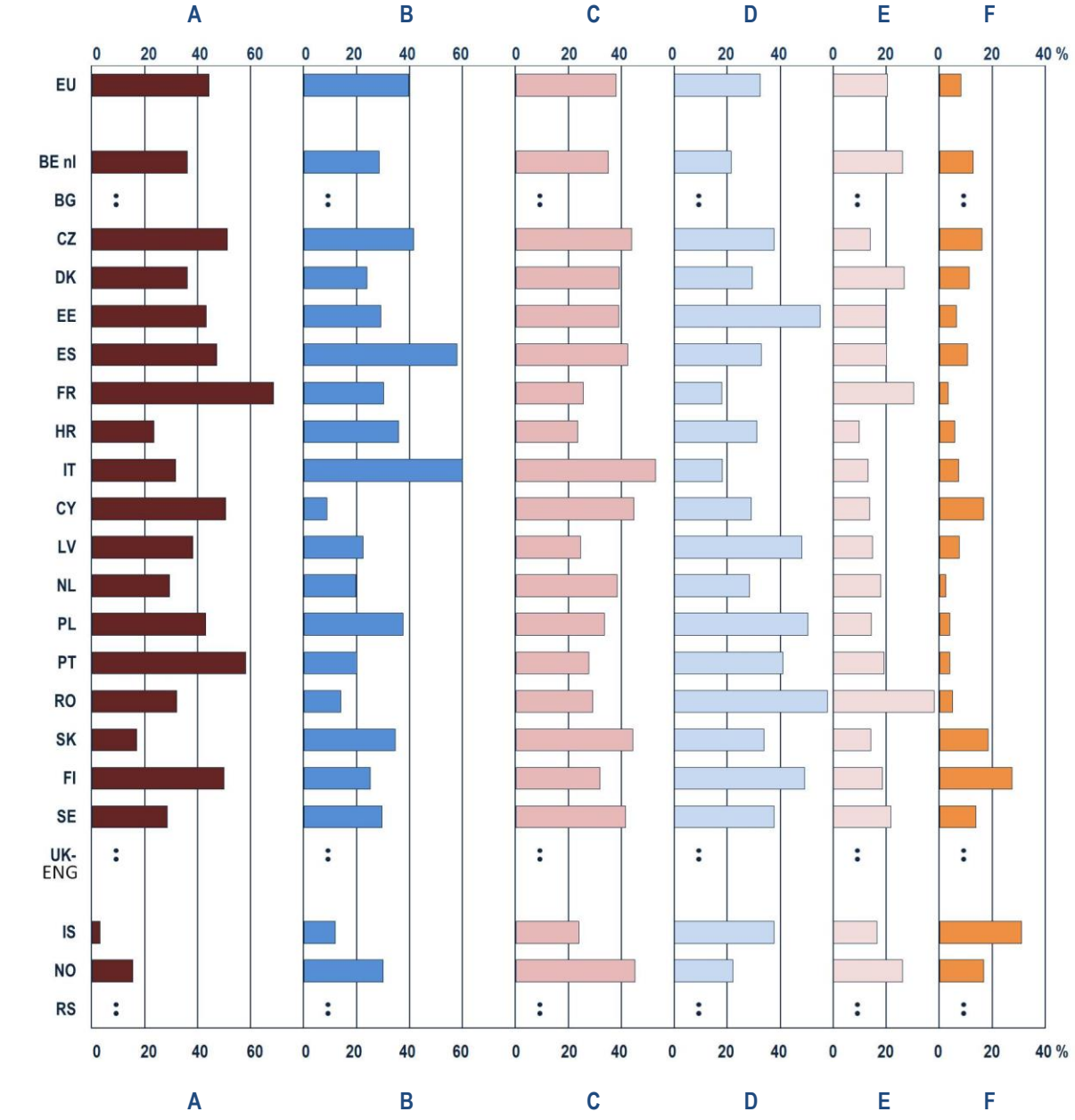
Studia za granicą w ramach kształcenia nauczycieli są niemal tak samo popularnym powodem, przytaczanym przez 37,8% mobilnych nauczycieli w UE i przez niemal połowę nauczycieli we Włoszech.

Nawiązanie kontaktów ze szkołami za granicą stanowi fazę przygotowawczą w procesie organizacji współpracy między szkołami lub wizyt uczniów w szkołach za granicą. Ten rodzaj mobilności na ogół wiąże się z zaangażowaniem nauczycieli i uczniów w realizację projektów średniookresowych, w ramach których wizyta jest niewielkim elementem dłuższego okresu fizycznej lub wirtualnej mobilności uczniów, często przy wykorzystaniu TIK. Na poziomie UE 32,2% mobilnych nauczycieli wyjechało za granicę w celu nawiązania kontaktów, a w Estonii, Polsce i Rumunii ponad połowa mobilnych nauczycieli wymieniła właśnie ten powód.

Jedynie 20,4% mobilnych nauczycieli w UE jako powód mobilności podaje **nauczanie za granicą.** Rumunia jest krajem, w którym powód ten był najczęściej wymieniany (przez 37,9% nauczycieli) i w którym ten cel mobilności uplasował się na drugim miejscu, za „nawiązaniem kontaktu ze szkołami za granicą" (57,6% nauczycieli). Rumunia jest również jednym z trzech krajów, w których poziom międzynarodowej mobilności nauczycieli oscyluje w okolicach 20% (patrz Rysunek 4.1).

Wreszcie wyjazd za granicę w celu **nauki innych przedmiotów** jest najmniej popularnym powodem mobilności. Tylko 8,1% mobilnych nauczycieli w UE podało taki powód wyjazdu za granicę.

Rysunek 4.5: Odsetek mobilnych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) według powodu wyjazdu za granicę w celach zawodowych, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.6 w Załączniku).

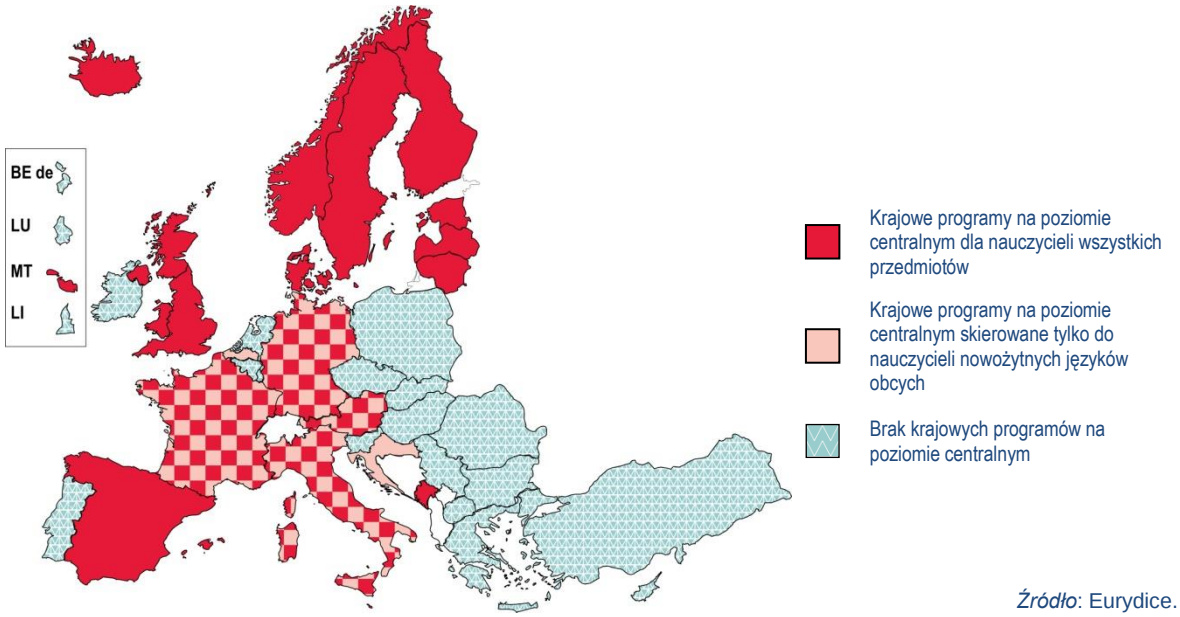
4.5. Programy finansowania

Organizacja

Głównym instrumentem finansowania mobilności nauczycieli w UE, zarówno na etapie kształcenia, jak i pracy zawodowej, jest Erasmus+ (2014-2020), unijny program na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu ([25]). Dzięki temu programowi, zarówno absolwenci, jak i doświadczeni nauczyciele mogą uzyskać granty umożliwiające im podjęcie studiów lub doskonalenia zawodowego za granicą, a także mogą angażować się w projekty międzynarodowe obejmujące mobilność.

Rysunek 4.6 przedstawia kraje, w których programy wspierające międzynarodową mobilność nauczycieli są realizowane na poziomie centralnym. Takie programy są obecne w ponad połowie wszystkich krajów europejskich, głównie w Europie zachodniej i północnej. W Hiszpanii niektóre programy mobilności nauczycieli są organizowane na szczeblu krajowym, a inne przez wspólnoty autonomiczne. W niektórych krajach, na przykład w Republice Czeskiej, Polsce i Rumunii, gdzie nie są realizowane programy na poziomie centralnym, są one obecne na poziomie regionalnym.

Rysunek 4.6: Krajowe programy międzynarodowej mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) realizowane na poziomie centralnym, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Włochy: Program skierowany do nauczycieli nowożytnych języków obcych obejmuje również nauczycieli zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego (ang. CLIL).

W Niemczech, Francji, Włoszech i Austrii niektóre programy krajowe realizowane na poziomie centralnym są skierowane wyłącznie do nauczycieli nowożytnych języków obcych. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Chorwacji jest to obecnie jedyny realizowany program.

W celu promocji nauczania własnego języka za granicą, w niektórych krajach wprowadzono programy mobilności międzynarodowej dla nauczycieli języków obcych z innych krajów, nauczycieli którzy uczą ich własnego języka, lub programy mobilności dla obywateli własnego kraju w ramach dwujęzycznych projektów edukacyjnych.

([25]) Program ten stanowi kontynuację podobnych wcześniejszych programów wspierających mobilność personelu, w tym programu „Uczenie się przez całe życie" (LLP, 2007-2013), a szczególnie programu Comenius realizowanego w sektorze edukacji szkolnej.

W Niemczech, w ramach programu pt. „Szkoły: Partnerzy dla przyszłości" (*Schulen*: *Partner der Zukunft* – PASCH) wspierane są programy szkoleń i job shadowing w Niemczech dla nauczycieli języka niemieckiego. Ponadto Instytut Goethego zapewnia nauczycielom języka niemieckiego granty umożliwiające realizację indywidualnej mobilności.

W Austrii wspierane są dwujęzyczne projekty szkół w wybranych krajach sąsiedzkich, w których język niemiecki nie jest językiem urzędowym, poprzez zapewnienie pomocy przez austriackich nauczycieli.

W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Niemczech, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Włoszech, na Łotwie, w Austrii, Wielkiej Brytanii i Czarnogórze wprowadzono umowy dwustronne w celu wspierania międzynarodowej mobilności nauczycieli.

W Finlandii, gdzie internacjonalizacja stanowi ważny aspekt edukacji, jak określono w planie rozwoju edukacji i badań naukowych 2011-2016 ([26]), krajowe dotacje są przyznawane na projekty, które mają na celu umiędzynarodowienie szkół i które często obejmują mobilność pracowników.

W Zjednoczonym Królestwie nauczyciele mogą brać udział w wymianach z krajami Wspólnoty Narodów, dzięki wsparciu w ramach *Commonwealth Teacher Exchange Programme*.

Osiem państw skandynawskich i bałtyckich (Dania, Estonia, Łotwa, Litwa, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia) realizuje program *Nordplus*, w ramach którego wspierany jest ich udział w różnorodnych działaniach obejmujących współpracę w zakresie edukacji. Program *Nordplus* obejmuje kilka podprogramów skierowanych do różnych grup docelowych i na różne dziedziny edukacji. Program *Nordplus Junior* finansuje, między innymi, międzynarodowe mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia.

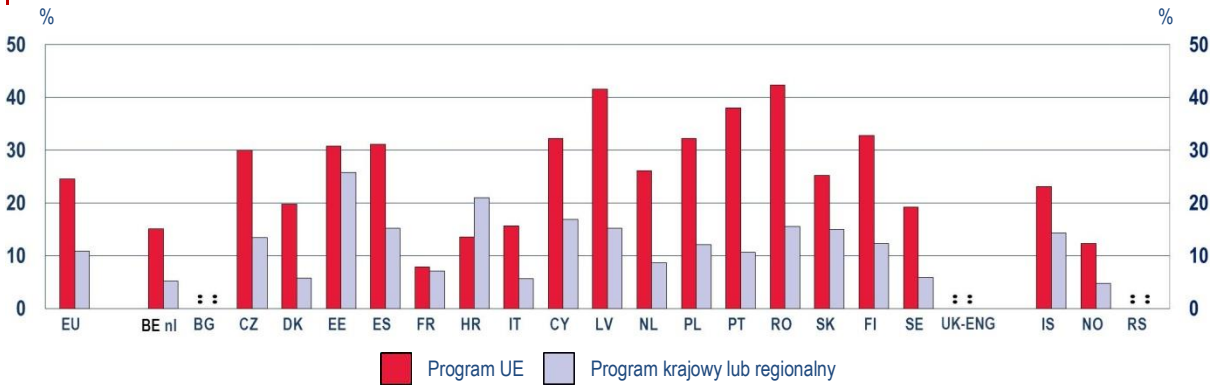
Uczestnictwo

Po zapoznaniu się z krajowymi programami mobilności międzynarodowej warto zwrócić uwagę na liczbę nauczycieli, którzy brali w nich udział i porównać ją z liczbą nauczycieli, którzy skorzystali z programu unijnego. W ramach badania TALIS 2013 zadano respondentom dwa pytania: czy uczestniczyli (jako nauczyciele) w unijnym programie (np. programie Comenius) oraz czy uczestniczyli (jako nauczyciele) w krajowych programach mobilności. Przy tak sformułowanych pytaniach gubi się informację na temat mobilności studentów kierunków nauczycielskich.

Rysunek 4.7 pokazuje, że program UE jest zdecydowanie głównym źródłem finansowania. Niemal jedna czwarta mobilnych nauczycieli wyjechała za granicę w celach zawodowych dzięki temu programowi, w porównaniu do jednej dziesiątej, która skorzystała z programów krajowych lub regionalnych. Na poziomie UE niemal 25% mobilnych nauczycieli skorzystało z finansowania UE, w porównaniu do 10% korzystających z finansowania w ramach programów krajowych lub regionalnych. W kilku krajach, gdzie ponad trzy razy więcej nauczycieli wyjechało za granicę dzięki finansowaniu z UE niż dzięki krajowym lub regionalnym programom finansowania, ta tendencja była jeszcze wyraźniejsza. Taka sytuacja miała miejsce w Danii, Holandii, Portugalii i Szwecji. Jedynie w Estonii i Francji popularność obu źródeł finansowania była niemal taka sama, choć uczestnictwo w obu typach programów znajdowało się na dość wysokim poziomie w Estonii i na niskim poziomie we Francji.

[26] http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf?lang=en [dostęp 15 czerwca 2015].

Rysunek 4.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych dzięki uczestnictwu w programie mobilności, 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.7 w Załączniku).

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono nauczycieli z podziałem na tych, którzy byli za granicą dzięki wsparciu z programu UE oraz tych, którzy uczynili to dzięki wsparciu programów krajowych lub regionalnych. Nauczyciele mogli korzystać z obu typów programów. Mogli również wyjechać za granicę bez korzystania z tych programów.

Zaledwie 10,9% mobilnych nauczycieli w UE korzystało z funduszy krajowych. Jedynie w Chorwacji mobilni nauczyciele korzystali głównie z tego źródła finansowania. Na niższy poziom udziału nauczycieli w programach finansowanych ze źródeł UE w tym kraju może mieć wpływ fakt, że Chorwacja jest krajem o najniższym poziomie mobilności nauczycieli ze wszystkich badanych krajów europejskich (patrz Rysunek 4.1.) oraz że kraj ten dopiero od niedawna może uczestniczyć w europejskich programach mobilności.

Na podstawie analizy powyższych zagadnień, zilustrowanych na Rysunkach 4.1 i 4.6, można sformułować kilka wniosków.

Po pierwsze, istnienie krajowego programu na poziomie centralnym niekoniecznie skutkuje większą liczbą nauczycieli wyjeżdżających za granicę. W połowie krajów o poziomie międzynarodowej mobilności nauczycieli poniżej średniej dla UE realizowane są krajowe programy mobilności na poziomie centralnym. Te kraje to Belgia (Wspólnota Flamandzka), Chorwacja, Francja i Włochy. A jednak w tych krajach, z wyjątkiem Chorwacji, odsetek nauczycieli wyjeżdżających za granicę w ramach programów tego typu jest niski (wynosi od 5,2 % do 7,1 %). Wyjaśnieniem tego faktu może być to, że fundusze przeznaczone na te programy są niewystarczające. W drugiej połowie krajów, o poziomie mobilności poniżej średniej UE, w których krajowe programy mobilności na poziomie centralnym nie są realizowane, program UE odgrywa szczególnie istotną rolę. Te kraje to Polska, Portugalia, Rumunia i, w mniejszym stopniu, Słowacja.

Sześć krajów o najwyższym poziomie mobilności nauczycieli (Estonia, Łotwa, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia) to kraje skandynawskie i bałtyckie, które uczestniczą w programie mobilności *Nordplus*, od wielu lat finansowanym przez Nordycką Radę Ministrów. Jednocześnie Estonia jest krajem o najwyższym odsetku mobilnych nauczycieli, którzy uzyskali wsparcie z krajowych lub regionalnych funduszy (25,8%), natomiast Estonia, Łotwa i Finlandia to kraje o wysokim odsetku mobilnych nauczycieli (na poziomie powyżej średniej unijnej), którzy otrzymali unijne fundusze.

4.6. Względny wpływ niektórych czynników

Koncentracja na potencjalnej wartości poszczególnych czynników w przewidywaniu prawdopodobieństwa międzynarodowej mobilności nauczycieli może przedstawiać fałszywy obraz rzeczywistego wpływu na mobilność. Jedenaście czynników zidentyfikowanych w badaniu TALIS 2013 zostało wybranych do celów zbadania ich predykcyjnego wpływu na mobilność międzynarodową, pod kontrolą każdego z nich (patrz Rysunek 4.10). Czynniki te dotyczą:

- płci: bycie mężczyzną;
- nauczanego przedmiotu: bycie nauczycielem nowożytnego języka obcego;
- kryteriów związanych z zatrudnieniem: bycie nauczycielem zatrudnionym na czas nieokreślony; ze stażem pracy dłuższym niż 10 lat; bycie nauczycielem, który pracuje w mieście o liczbie mieszkańców powyżej 15.000;
- uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym: nauczyciele, którzy brali udział w doskonaleniu zawodowym w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Dwie potencjalne przeszkody dla uczestnictwa w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym, które mogłyby utrudnić międzynarodową mobilność również zostały wzięte pod uwagę. Są to brak czasu ze względu na obowiązki rodzinne i koszt doskonalenia zawodowego;
- zadowolenia z pracy i podejścia do nauczania: stosowanie podejścia opartego na współpracy; stosowanie podejścia konstruktywistycznego;

Interesującym byłoby wzięcie pod uwagę innych czynników predykcyjnych, takich jak możliwość zapewnienia zastępstwa nauczycielom podczas ich pobytu za granicą. Jednak w badaniu TALIS 2013 brak jest danych na ten temat.

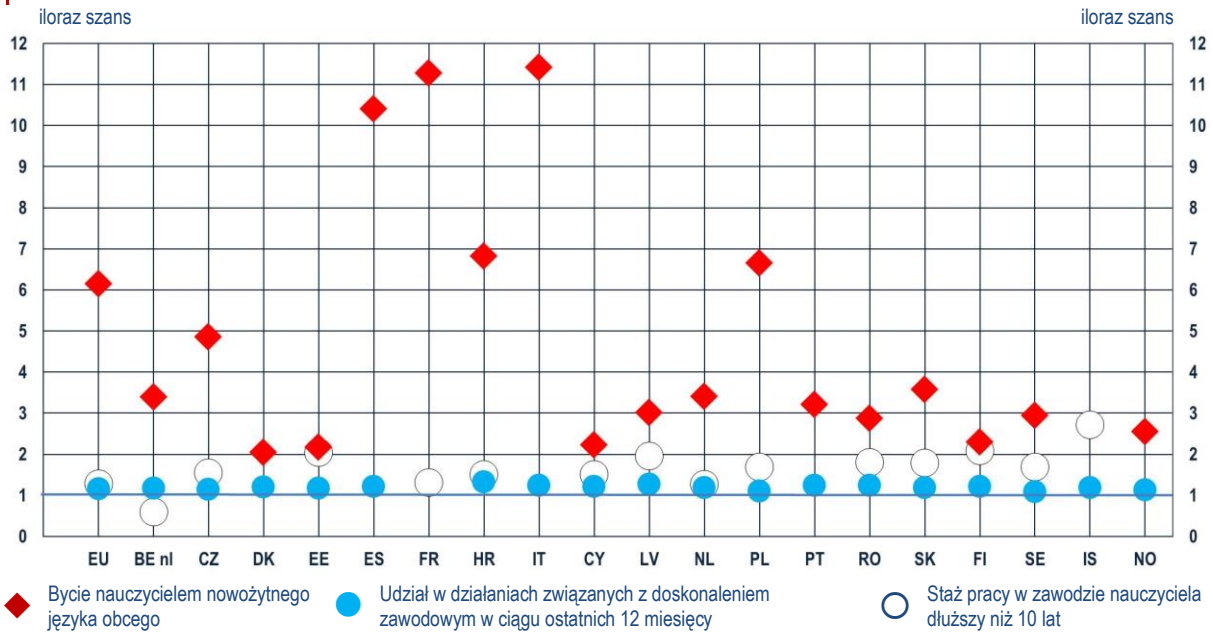
Analiza każdego z tych czynników pod kontrolą pozostałych wskazuje, że trzy z nich mają szczególnie dużą wartość predykcyjną dla mobilności:

1. „bycie nauczycielem nowożytnego języka obcego";
2. „udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu ostatnich 12 miesięcy".
3. „staż pracy w zawodzie nauczyciela dłuższy niż 10 lat";

Rysunek 4.8 przedstawia iloraz szans dla tych trzech głównych czynników, pod kontrolą wszystkich 11 wybranych czynników.

Głównym czynnikiem predykcyjnym dla mobilności międzynarodowej we wszystkich krajach europejskich objętych badaniem TALIS 2013 (z wyjątkiem Islandii) jest „**bycie nauczycielem nowożytnego języka obcego**". Na poziomie UE, w przypadku nauczycieli nowożytnych języków obcych, prawdopodobieństwo wyjazdu za granicę w celach zawodowych jest sześć razy większe niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów, a nowożytne języki obce są przedmiotem o najwyższym odsetku mobilnych nauczycieli (patrz Rysunek 4.4). Jak już wspomniano, Islandia jest tu wyjątkiem, ze względu na to, że wysoki odsetek mobilnych nauczycieli nie ogranicza się do nauczycieli jednego przedmiotu, lecz obejmuje nauczycieli wszystkich przedmiotów. W trzech krajach prawdopodobieństwo międzynarodowej mobilności nauczycieli w celach zawodowych jest ponad dziesięć razy wyższe wśród nauczycieli języków obcych. Te kraje to Hiszpania (iloraz szans wynosi 10,4), Francja (11,3) i Włochy (11,4). Powyższe stwierdzenie znajduje odzwierciedlenie na Rysunku 4.4, który pokazuje, że Hiszpania ma najwyższy odsetek mobilnych nauczycieli nowożytnych języków obcych. Nowożytne języki obce to również jedyny przedmiot, w przypadku którego międzynarodowa mobilność nauczycieli z Francji i Włoch znajduje się powyżej średniej dla UE, choć odsetek wszystkich mobilnych nauczycieli w tych krajach jest poniżej średniej dla UE (patrz Rysunek 4.1).

Rysunek 4.8: Główne czynniki predykcyjne międzynarodowej mobilności w celach zawodowych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.8 w Załączniku).

Objaśnienie

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

Ten rysunek pokazuje predykcyjny wpływ na międzynarodową mobilność nauczycieli każdego czynnika pod kontrolą 11 wybranych czynników (patrz Rysunek 4.10).

Iloraz szans związany z czynnikami predykcyjnymi - patrz istotny iloraz szans w Tabeli 4.8. w Załączniku - oznacza zwiększone prawdopodobieństwo międzynarodowej mobilności nauczycieli zgodnie z punktacją dla danego pytania.

Drugi najsilniejszy czynnik predykcyjny międzynarodowej mobilności nauczycieli w celach zawodowych to „**udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu ostatnich 12 miesięcy**” (patrz również Rozdział 3). Czynnik ten ma znacznie niższą wartość predykcyjną niż bycie nauczycielem nowożytnego języka obcego, jednakże ma on wpływ w odniesieniu do wszystkich krajów europejskich objętych badaniem, z wyjątkiem Francji. Iloraz szans na poziomie UE wynosi tu 1,2. Wpływ predykcyjny tego czynnika może wynikać z tego, że międzynarodowa mobilność może umożliwiać nauczycielom poznanie nowych podejść do nauczania w praktyce, co z kolei zachęci ich do podjęcia doskonalenia zawodowego w celu poszerzenia wiedzy i nabycia umiejętności stosowania innowacyjnych metod nauczania. W badaniu przeprowadzonym przez Parlament Europejski (2008, str. 118), poświęconym mobilności nauczycieli w UE stwierdzono, że „uczestnictwo nie jest jedynym efektem udziału w programie mobilności, [...] prowadzi ono do długotrwałego rozwoju zawodowego wielu nauczycieli już po zakończeniu programu, przynosząc korzyści edukacyjne uczniom.”

„**Staż pracy w zawodzie nauczyciela dłuższy niż 10 lat**” jest czynnikiem predykcyjnym międzynarodowej mobilności w dwóch trzecich krajów europejskich objętych badaniem TALIS 2013. W krajach, w których czynnik ten jest istotny statystycznie, nauczyciele z ponad 10-letnim stażem zawodowym częściej wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych. W Estonii, Finlandii, Islandii i na Łotwie iloraz szans dla tego czynnika jest nieco wyższy i znajduje się na poziomie między 2,0 a 2,6. Natomiast w Belgii (Wspólnota Flamandzka) widoczny jest odwrotny trend. Nauczyciele z mniej niż 10-letnim stażem zawodowym częściej wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych (iloraz szans na poziomie 1,7). Może to być związane z faktem, że średnia wieku dla mobilnej populacji nauczycieli we Wspólnocie jest znacznie poniżej 40 lat (36,6), w przeciwieństwie do wszystkich pozostałych

europejskich systemów edukacji objętych badaniem, w których znajduje się ona na poziomie powyżej 40 lat (patrz Tabela 4.2 w Załączniku).

Poza tymi trzema głównymi czynnikami predykcyjnymi, cztery inne mają wartość predykcyjną w pięciu do siedmiu krajów europejskich spośród 19, które w badaniu TALIS 2013 udzieliły odpowiedzi na pytania dotyczące mobilności międzynarodowej.

Pierwszy z nich dotyczy płci i jest określany jako „bycie mężczyzną". Przed jego zbadaniem należy przeanalizować podział nauczycieli, zarówno mężczyzn jak i kobiet, zaproponowany w badaniu TALIS 2013. Podział płci przedstawiony na Rysunku 4.9 został podany z uwzględnieniem dwóch dalszych kryteriów: mobilności nauczycieli lub jej braku oraz bycia nauczycielem nowożytnego języka obcego lub nauczycielem innego przedmiotu (mając na względzie fakt, że „bycie nauczycielem nowożytnego języka obcego" jest najsilniejszym czynnikiem predykcyjnym).

Rysunek 4.9: Podział nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w UE, na podstawie trzech kryteriów: mobilności międzynarodowej, bycia nauczycielem nowożytnego języka obcego i płci, 2013

%	Nauczyciele języków obcych		Nauczyciele pozostałych przedmiotów	
	Mobilni	Niemobilni	Mobilni	Niemobilni
Kobiety	10,1	7,5	9,5	42,2
Mężczyźni	1,8	1,4	6,2	21,4

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.9 w Załączniku).

Objaśnienie

Nauczyciele pracujący w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2) mogą być specjalistami (nauczającymi tylko jednego przedmiotu) lub mogą nauczać dwóch lub więcej przedmiotów, w zależności od kraju. W przypadku, gdy przynajmniej jeden z nauczanych przedmiotów to nowożytny język obcy, nauczyciele kilku przedmiotów zostali uwzględnieni w grupie nauczycieli języka.

Jak przedstawiono na Rysunku 4.9, nauczycielki są ponad dwukrotnie bardziej mobilne niż mężczyźni nauczyciele (łącznie poziom mobilności dla obu płci wynosi odpowiednio 19,6% i 8,0%). Tak więc jeśli płeć jest jedyną niezależną i zbadaną zmienną wyjaśniającą podejmowanie mobilności, bycie kobietą wydaje się być czynnikiem predykcyjnym. Jednak kiedy czynnik ten jest pod kontrolą wszystkich pozostałych - a zwłaszcza pod kontrolą czynnika „bycie nauczycielem języka obcego" - czynnikiem predykcyjnym staje się „bycie mężczyzną" (patrz Tabela 4.8 w Załączniku). Nie ulega to żadnej wątpliwości, ponieważ w przypadku nauczania języków obcych odsetek mobilnych nauczycieli z podziałem na płeć jest niemal taki sam (56,8% kobiet i 56,3% mężczyzn), podczas gdy odsetek ten jest wyższy w przypadku mężczyzn uczących innych przedmiotów i wynosi 22,5%, w porównaniu do 18,4% dla kobiet (patrz Tabela 4.9 w Załączniku). „Bycie mężczyzną" jest czynnikiem predykcyjnym mobilności międzynarodowej w siedmiu europejskich systemach edukacji, a mianowicie w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Republice Czeskiej, Danii, Francji, Holandii, Polsce i Słowacji. W krajach tych iloraz szans wynosi pomiędzy 1,2 a 1,7.

Na Rysunku 4.10 przedstawiono podsumowanie względnej predykcyjnej wartości 11 czynników uwzględnionych w niniejszym rozdziale.

Rysunek 4.10: Przegląd wartości predykcyjnej 11 wybranych czynników dla mobilności międzynarodowej w celach zawodowych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013

Wszystkie kraje = BE nl, CZ, DK, EE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, NL, PL, PT, RO, SK, FI, SE, IS, NO

GŁÓWNE CZYNNIKI PREDYKCYJNE (mające zastosowanie w większości krajów)	
• Bycie nauczycielem nowożytnego języka obcego (Iloraz szans na poziomie UE: 6,1)	Ma zastosowanie do **wszystkich krajów** z wyjątkiem IS
• Udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu ostatnich 12 miesięcy (Iloraz szans na poziomie UE: 1,2)	Ma zastosowanie do **wszystkich krajów** z wyjątkiem FR
• Staż pracy w zawodzie nauczyciela dłuższy niż 10 lat (Iloraz szans na poziomie UE: 1,3)	Ma zastosowanie do **13 krajów**: CZ, EE, FR, HR, CY, LV, NL, PL, RO, SK, FI, SE, IS oraz BE nl, lecz tutaj trend jest odwrotny

INNE CZYNNIKI PREDYKCYJNE (mające zastosowanie w mniejszej liczbie krajów)	
• Bycie mężczyzną	Ma zastosowanie do **7 krajów**: BE nl, CZ, DK, FR, NL, PL i SK
• Zatrudnienie na czas nieokreślony	Ma zastosowanie do **7 krajów**: CZ, ES, NL, FI, SE, IS i NO oraz IT, lecz tutaj trend jest odwrotny
• Brak czasu ze względu na obowiązki rodzinne nie jest traktowany jako przeszkoda dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym	Ma zastosowanie do **6 krajów**: EE, FR, HR, PL, RO, i FI oraz DK, lecz tutaj trend jest odwrotny
• Praca w mieście (liczba mieszkańców ponad 15 000).	Ma zastosowanie do **5 krajów**: CZ, CY, PL, RO i SK

CZYNNIKI NIEISTOTNE
• Zadowolenie z pracy
• Podejście do nauczania oparte na współpracy
• Podejście konstruktywistyczne do nauczania
• Koszt doskonalenia zawodowego nie jest traktowany jako przeszkoda do udziału w nim

Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 4.8 w Załączniku).

Objaśnienia

Wszystkie kraje: Odnosi się tutaj do 19 krajów europejskich, które wzięły udział w badaniu TALIS 2013 i które również udzieliły odpowiedzi na pytania dotyczące mobilności nauczycieli.

Aby uzyskać wyjaśnienie dotyczące licznych regresji logistycznych, patrz Objaśnienia statystyczne.

Rysunek pokazuje predykcyjny wpływ na międzynarodową mobilność nauczycieli każdego czynnika pod kontrolą 11 wybranych czynników.

Iloraz szans związany z czynnikami predykcyjnymi - patrz istotny iloraz szans w Tabeli 4.8. W Załączniku - oznacza zwiększone prawdopodobieństwo międzynarodowej mobilności nauczycieli zgodnie z punktacją dla danego pytania.

„**Zatrudnienie na czas nieokreślony**” jest czynnikiem predykcyjnym uczestnictwa nauczycieli w międzynarodowej mobilności w Republice Czeskiej, Hiszpanii, Holandii, Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii. W krajach tych iloraz szans wynosi pomiędzy 1,2 a 2,0. Wartość predykcyjna tego czynnika jest odwrotna we Włoszech, gdzie prawdopodobieństwo wyjazdu za granicę w celach zawodowych jest większe w przypadku nauczycieli zatrudnionych na czas określony.

„**Nieuwzględnienie braku czasu ze względu na obowiązki rodzinne jako przeszkody dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym**” jest również czynnikiem predykcyjnym udziału w międzynarodowej mobilności nauczycieli w sześciu krajach. Kraje te to: Estonia, Francja, Chorwacja, Polska, Rumunia i Finlandia, a iloraz szans wynosi pomiędzy 1,1 a 1,2.

„**Praca w mieście o liczbie mieszkańców powyżej 15 000”** jest czynnikiem predykcyjnym w Republice Czeskiej, na Cyprze, w Polsce, Rumunii i Słowacji. W tych ostatnich trzech krajach odsetek mobilnych nauczycieli jest niższy niż średnia dla UE (patrz Rysunek 4.1). Nauczyciele pracujący na obszarach wiejskich w tych krajach mogą mieć mniejsze wsparcie przy opracowywaniu wniosków o wyjazd za granicę w celach zawodowych.

Czynniki odnoszące się do postaw wobec zawodu nauczyciela (w szczególności zadowolenie z pracy i podejście do nauczania opierające się na współpracy, oraz podejście konstruktywistyczne do nauczania) nie mają znaczącego wpływu na międzynarodową mobilność nauczycieli. To samo dotyczy nieuwzględnienia kosztów doskonalenia zawodowego jako przeszkody dla uczestnictwa w nim. Czynnik ten ma prawdopodobnie mniejsze znaczenie niż nieuwzględnienie braku czasu ze względu na obowiązki rodzinne jako przeszkody dla uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, ponieważ międzynarodowa mobilność nauczycieli jest częściej wspierana finansowo w ramach programów mobilności.

ROZDZIAŁ 5: ATRAKCYJNOŚĆ ZAWODU NAUCZYCIELA

Braki kadrowe nauczycieli, szczególnie niektórych przedmiotów i w określonych obszarach geograficznych, stanowią rosnące wyzwanie dla europejskich systemów edukacji. W niektórych krajach starzejące się społeczeństwa (patrz punkt 1.1.2) i ogólnie postrzegany spadek prestiżu zawodu nauczyciela mogą zwiększać presję na systemach edukacji. Pierwszym krokiem skierowanym na odwrócenie tego trendu może być monitorowanie popytu i podaży nauczycieli, a także prognozy statystyczne i przewidywania dotyczące przyszłego zapotrzebowania na personel. Działania te znajdują odzwierciedlenie w strukturze demograficznej i tendencjach na rynku pracy,

W niektórych krajach europejskich zawód nauczyciela stracił wiele ze swoich atutów, które przyciągały rokujących największe nadzieje przyszłych nauczycieli. W niedawno opublikowanym raporcie (Komisja Europejska, 2013), jako powody takiej sytuacji podano malejący prestiż, pogorszenie warunków pracy nauczycieli i ich stosunkowo niskie zarobki w porównaniu z wynagrodzeniem innych pracowników umysłowych. Jednym ze sposobów na zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela może być skoncentrowanie się na czynnikach budzących pozytywne skojarzenia, po pierwsze na satysfakcji zawodowej nauczycieli i ich postrzeganiu tego, czy i jak bardzo społeczeństwo ceni sobie ich pracę, i po drugie, na środowisku szkolnym i warunkach pracy. Ze względu na to, że zadowolenie z pracy zazwyczaj prowadzi do większego zaangażowania w nią, co skutkuje lepszymi wynikami, analiza zmiennych, które wpływają na zadowolenie z pracy i postrzeganą wartość zawodu może przynieść ciekawe wnioski, które będą pomocne w zachęcaniu nauczycieli do podejmowania większych starań, w zwiększaniu atrakcyjności zawodu, a także w podnoszeniu jakości metod nauczania oraz poprawie wyników uczniów.

Pierwsza część niniejszego rozdziału została poświęcona działaniom, które mogą okazać się pomocne osobom odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji przy wyrównywaniu popytu i podaży nauczycieli.

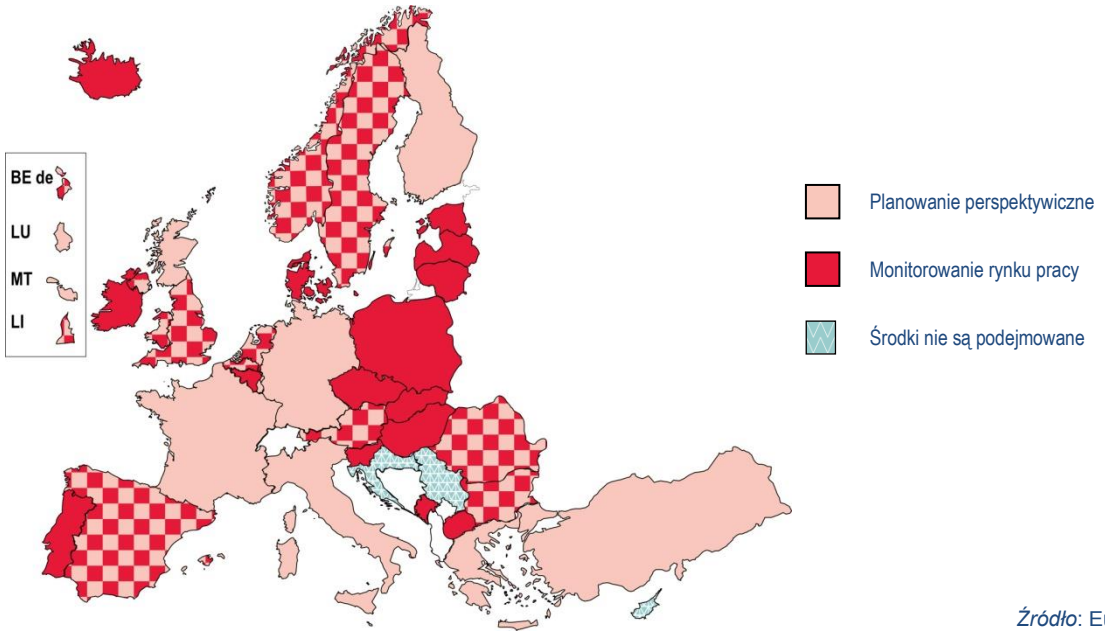
W drugiej części przedstawiono informacje na temat poziomów zadowolenia nauczycieli z ich pracy, a następnie, na podstawie badania TALIS 2013, dokonano przeglądu postrzegania przez nich odbioru społecznego ich pracy. W drugiej części przedstawiono również analizę innych badań przeprowadzonych w niektórych krajach i poświęconych postrzeganiu zawodu nauczyciela.

W trzeciej części przedstawiono przykłady kampanii przeprowadzonych w kilku krajach w celu zwiększenia atrakcyjności i poprawienia wizerunku zawodu nauczyciela. Ponadto zbadano tu zależność pomiędzy środowiskiem szkolnym, określonymi warunkami pracy i satysfakcją zawodową nauczycieli a postrzeganiem przez nich tego, czy ich zawód cieszy się szacunkiem w społeczeństwie.

5.1. Monitorowanie kadry nauczycielskiej w kategoriach podaży i popytu

Aby monitorowanie zapotrzebowania na i podaży nauczycieli, jak zasugerowano powyżej, było skuteczne, konieczne jest zastosowanie trafnego podejścia analitycznego i dokładnych prognoz statystycznych. W ogromnej większości krajów lub regionów europejskich podjęto działania mające na celu określenie liczby nauczycieli w przyszłości i zestawienie jej z przewidywanym zapotrzebowaniem. Jedynymi wyjątkami są Chorwacja, Cypr i Serbia.

Rysunek 5.1: Środki mające na celu monitorowanie równowagi pomiędzy zapotrzebowaniem na a podażą nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), 2013/2014



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Planowanie perspektywiczne w zakresie zapotrzebowania na kadrę nauczycielską opiera się na obserwowaniu trendów i kreśleniu najbardziej prawdopodobnych scenariuszy w zakresie przyszłego zapotrzebowania na i liczby dostępnych nauczycieli. Analizowane dane obejmują prognozy demograficzne, takie jak wskaźniki urodzeń i migracja, a także zmiany w liczbie studentów kierunków nauczycielskich i zmiany w grupie zawodowej nauczycieli (liczba pracowników odchodzących na emeryturę, przejścia na stanowiska niezwiązane z nauczaniem itp.).Planowanie perspektywiczne w zakresie kadry nauczycielskiej może mieć charakter długo-/średnio- i krótkookresowy. Taka polityka planowania jest opracowywana na poziomie krajowym i/lub regionalnym, w zależności od poziomu (de-)centralizacji określonego systemu edukacji.
Monitorowanie rynku pracy pozwala na obserwację ogólnych trendów pracowniczych, lecz nie jest powiązane z oficjalnymi planami rządowymi. Choć taki monitoring może pomóc osobom odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji zapoznać się ze zmianami w zakresie zapotrzebowania na i podaży nauczycieli, to nie może być traktowany jako oficjalne planowanie perspektywiczne.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Hiszpania: Tylko w niektórych Wspólnotach Autonomicznych opracowano procesy monitorowania rynku pracy w odniesieniu do popytu na i podaży nauczycieli.

Polityki planowania perspektywicznego, oparte na obserwacji czynników mogących mieć wpływ na popyt i podaż nauczycieli, mogą okazać się pomocne w przewidywaniu możliwych braków lub nadmiarowej podaży nauczycieli i ułatwić podjęcie odpowiednich działań. Dwadzieścia dwa europejskie systemy edukacji stosują planowanie perspektywiczne w tym zakresie.

We **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** Departament Edukacji i Szkolenia opracował *Arbeidsmarktrapport-prognose 2011-2015* (Raport o rynku pracy - Prognoza 2011-2015) w oparciu o zestaw wskaźników, takich jak dane demograficzne, liczba studentów kierunków nauczycielskich i odsetek świeżo wykwalifikowanych nauczycieli wcześnie porzucających zawód. W raporcie przedstawiono prognozę podaży nauczycieli w okresie pięciu lat, których on dotyczy. Barometr rynku pracy i miesięczne statystyki dot. popytu na i podaży nauczycieli opracowywane przez Agencję Usług Edukacyjnych zapewniają dodatkowe informacje potrzebne do opracowania prognoz zapotrzebowania na nauczycieli.

W **Niemczech** Konferencja Stała Zgromadzenia Ministrów Edukacji i Kultury w landach opracowała wzór do obliczania szacowanego popytu na i podaży nauczycieli w poszczególnych landach do roku 2025.

W **Holandii**, gdzie polityki planowania popytu na personel są opracowywane na poziomie szkół, Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki pomaga szkołom w utrzymaniu równowagi pomiędzy popytem i podażą nauczycieli poprzez publikowanie corocznego biuletynu poświęconego tendencjom na rynku pracy w sektorze edukacji.

Rząd w **Szkocji** (Wielka Brytania), po przeprowadzeniu konsultacji z grupą doradczą, w której skład wchodzą przedstawiciele *General Teaching Council for Scotland*, władz lokalnych, związków zawodowych nauczycieli i uniwersytetów, co roku planuje zapotrzebowanie na nauczycieli. Podczas planowania uwzględniane są różne zmienne, takie jak liczba uczniów i liczba potrzebnych nauczycieli, jak również przewidywane liczby nauczycieli, którzy odejdą lub powrócą do zawodu w następnym roku. Następnie oblicza się zapotrzebowanie na nauczycieli z uwzględnieniem powyższych czynników. Po zakończeniu tego procesu, rząd Szkocji wysyła zalecenia do *Scottish Funding Council*. *Scottish Funding Council* jest odpowiedzialna za określenie poziomu rekrutacji i liczby studentów przyjmowanych na poszczególnych uniwersytetach ( ).

Obecnie 28 systemów edukacji w Europie korzysta z monitorowania rynku pracy, aby śledzić równowagę pomiędzy zapotrzebowaniem na a podażą nauczycieli, niezależnie lub w ramach procedur oficjalnego planowania.

W **Danii** monitoring trendów w zakresie popytu i podaży nauczycieli ma miejsce w ramach opracowywania corocznych raportów nt. liczby studentów i zapotrzebowania na nauczycieli w szkołach.

W **Polsce** monitorowanie zapotrzebowania na nauczycieli ma miejsce na poziomie lokalnym, regionalnym i centralnym. Organy prowadzące szkoły zobowiązane są do tworzenia lokalnych baz danych nauczycieli i do przekazywania tych informacji co roku regionalnym i centralnym władzom oświatowym oraz do centralnej bazy danych. Dane na temat takich zmiennych, jak wiek, status zatrudnienia, poziom wykształcenia, staż pracy i zakres obowiązków nauczycieli zbierane są przez System Informacji Oświatowej, aby umożliwić monitorowanie struktury zatrudnienia nauczycieli.

W **Czarnogórze** instytucje szkolnictwa wyższego prowadzą badania rynku pracy w odniesieniu do wszystkich zawodów przynajmniej raz na pięć lat celem opracowania listy umiejętności zawodowych wymaganych na rynku pracy.

Krajowe przeglądy, analizy i badania naukowe w dziedzinie edukacji stanowią źródła dodatkowych informacji, które mogą pomóc osobom odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji dostrzec pojawiające się trendy i potencjalne problemy. Poza polityką planowania perspektywicznego, monitorowaniem rynku pracy lub opracowywaniem danych statystycznych, w kilku krajach opracowano niedawno raporty lub przeprowadzono badania naukowe poświęcone czynnikom, które mogą prowadzić do niedoboru nauczycieli, takim jak wczesne kończenie nauki czy porzucanie zawodu nauczyciela. Niektóre z tych materiałów zawierają również prognozy dotyczące zapotrzebowania na i podaży nauczycieli.

Wyniki badań opublikowane na **Łotwie** w 2014 r. przez państwowe służby na rzecz jakości edukacji wykazały, że studentom kierunków nauczycielskich brak motywacji do podejmowania pracy w zawodzie.

Krajowe badanie ankietowe przeprowadzone w **Szwecji** przez związek zawodowy nauczycieli i szwedzką telewizję publiczną w 2011 i 2012 roku zwróciło uwagę na problem przerywania studiów nauczycielskich.

Ministerstwo Edukacji w **Czarnogórze** niedawno przeprowadziło badanie ankietowe na temat aktualnej struktury wiekowej nauczycieli, które uwzględniało prognozy popytu na nauczycieli.

5.2. Zawód nauczyciela w odbiorze samych nauczycieli i społeczeństwa

Polityki planowania perspektywicznego i monitorowanie rynku pracy to użyteczne narzędzia do prognozowania popytu na i podaży nauczycieli. Skoro braki nauczycieli stanowią zagrożenie dla stabilności europejskich systemów edukacji, to zrozumienie elementów, które odgrywają rolę w tym zakresie wykracza poza zakres monitoringu. Postrzeganie zawodu przez samych nauczycieli i szacunek, jakim go darzy społeczeństwo to dwa czynniki, spośród wielu, które mogą bezpośrednio wpływać na atrakcyjność zawodu nauczyciela. Zrozumienie tych czynników może stanowić sposób na pozyskanie najbardziej odpowiednich kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela.

5.2.1. Międzynarodowe badanie ankietowe satysfakcji nauczycieli i postrzegania zawodu TALIS

W ramach badania TALIS 2013, 90,2% nauczycieli w UE stwierdziło, że są zadowoleni ze swojej pracy, a 90,1% ze środowiska pracy. Natomiast tylko 18,4% nauczycieli uważa, że społeczeństwo ceni ich zawód ([27]). Kraje o najniższych odsetkach nauczycieli, którzy uważają, że ich zawód jest postrzegany pozytywnie to Hiszpania (8,5%), Francja (4,9%), Chorwacja (9,6%), Słowacja (4%) i Szwecja (5%). Pomimo przekonania, że społeczeństwo nie ceni ich zawodu, znakomita większość nauczycieli w tych krajach jest bardzo zadowolona zarówno z pracy, jak i ze szkoły, w której pracują (patrz Tabela 5.1 w Załączniku). Oznacza to, że poziom satysfakcji w obu przypadkach jest niezależny od postrzegania tego, jak społeczeństwo ceni zawód nauczyciela, podczas gdy istnieje korelacja pomiędzy zadowoleniem nauczycieli z pracy a zadowoleniem ze szkoły, w której pracują (r=0.50).

Wpływ wieku, stażu pracy i płci

Ani wiek nauczycieli, ani liczba lat przepracowanych w zawodzie nie mają wpływu na poczucie satysfakcji nauczycieli z pracy lub szkoły. Niewielkie są różnice w odsetku nauczycieli ogólnie zadowolonych z pracy, które można odnotować pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi lub pomiędzy grupami o różnym stażu pracy (patrz Tabela 5.2.a, 5.2.b, 5.3.a i 5.3.b w Załączniku). Natomiast odsetek nauczycieli, którzy uważają, że ich zawód cieszy się szacunkiem w społeczeństwie spada gwałtownie, gdy osiągną oni wiek 30 lat (patrz Tabela 5.2.c w Załączniku). Na poziomie UE 29,6% nauczycieli w wieku poniżej 30 lat uważa, że ich zawód cieszy się szacunkiem społecznym, podczas gdy w grupie wiekowej 30-39 lat tak uważa już tylko 19,8% nauczycieli. Odsetek ten dalej maleje wraz z wiekiem badanych populacji i wynosi 16,4% dla grupy w wieku 50-59 lat, natomiast obserwuje się niewielki wzrost procentowy wśród osób w wieku powyżej 60 lat.

W przypadku analizy różnic w postrzeganiu szacunku społecznego, jakim cieszy się zawód nauczyciela, przeprowadzonej wśród grup o różnym stażu pracy na poziomie UE można zaobserwować podobny trend. Średni odsetek nauczycieli, którzy przepracowali w zawodzie 5 lub mniej lat wynosi 27,5% i spada do 15,5% w przypadku tych ze stażem pracy wynoszącym 11-15 lat (patrz Tabela 5.3.c w Załączniku). W przypadku stażu powyżej 15 lat odsetek ulega niewielkim zmianom. Wyjątki od tej reguły można znaleźć w Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Cyprze, w Danii, Islandii i Włoszech, gdzie we wszystkich grupach, bez względu na staż pracy, obserwuje się podobny odsetek nauczycieli, którzy uważają, że społeczeństwo ceni ich zawód.

Odnotowuje się niewielkie różnice w ogólnym poziomie zadowolenia z pracy i ze środowiska pracy pomiędzy nauczycielami mężczyznami a kobietami. 90,5% kobiet nauczycieli i 89,5% mężczyzn nauczycieli jest zadowolonych ze swojej pracy, a 90,1% kobiet i 90% mężczyzn jest zadowolonych ze szkoły, w której pracują (patrz Tabela 5.4 w Załączniku). Natomiast dostrzegalne są różnice pomiędzy nimi w postrzeganiu odbioru społecznego zawodu nauczyciela. Na poziomie UE, 16,9% kobiet nauczycieli i 21,9% mężczyzn nauczycieli uważa, że społeczeństwo ceni ich zawód.

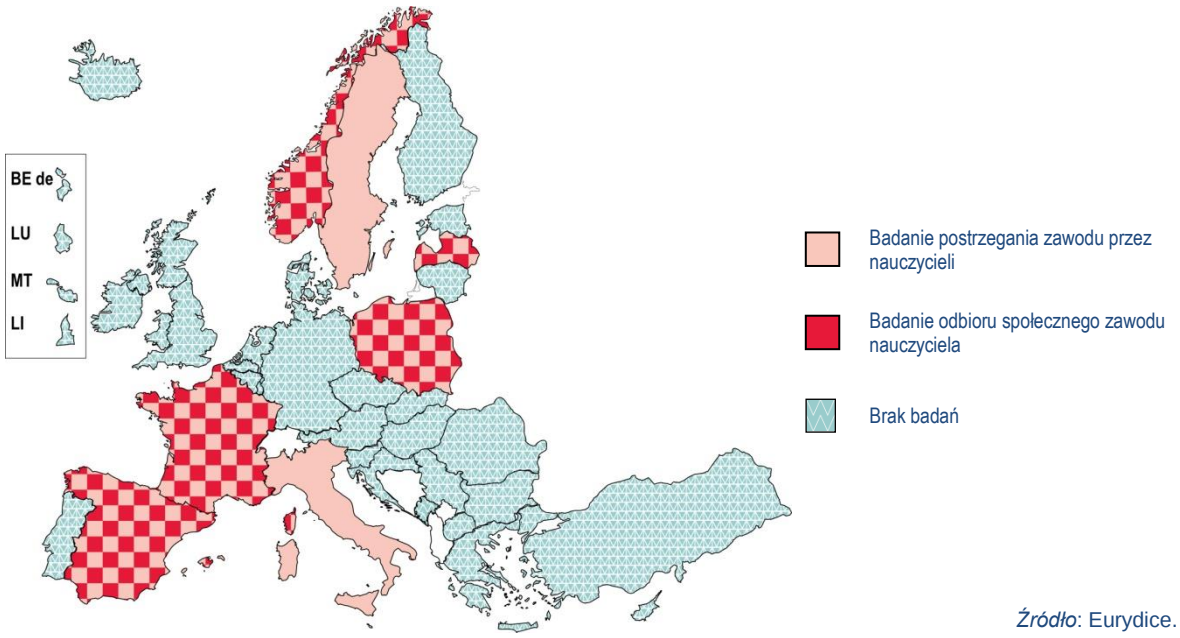
Ogólnie odnotowuje się niewielkie różnice w poziomie zadowolenia z pracy pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi nauczycieli, pomiędzy grupami z różnym stażem pracy i pomiędzy kobietami a mężczyznami. Natomiast każdy z powyższych czynników ma wpływ na postrzeganie przez nich tego, jak społeczeństwo ceni ich pracę. Jeśli chodzi o płeć, to wydaje się, że choć mężczyźni stanowią mniejszość wśród nauczycieli w UE, to są oni bardziej skłonni wierzyć, że społeczeństwo ceni ich profesję.

([27]) Patrz Objaśnienia statystyczne, aby zapoznać się z metodą obliczania poziomu zadowolenia nauczycieli ze szkoły, pracy oraz postrzegania przez nich odbioru społecznego zawodu nauczyciela.

5.2.2. Krajowe i regionalne badania ankietowe dot. prestiżu społecznego zawodu nauczyciela

Od 2010 r, przeprowadzono badania ankietowe w siedmiu krajach Europy, badania mające na celu określenie odbioru społecznego zawodu nauczyciela. Badania te zostały przeprowadzone przez organy krajowe, i dotyczyły całego kraju lub regionu. Rysunek 5.2 pokazuje, że badania te miały na celu przeprowadzenie oceny tego, w jaki sposób nauczyciele postrzegają odbiór społeczny swojego zawodu oraz tego, jak społeczeństwo ten zawód rzeczywiście ocenia (wyrażone w formie poglądów rodziców, uczniów i innych przedstawicieli społeczeństwa). Badania zostały przeprowadzone przez centralne władze oświatowe lub przez organy zewnętrzne, takie jak związki zawodowe, niezależni badacze lub instytuty badawcze, oraz fundacje prywatne i publiczne. Próby populacji są różnej wielkości i wynoszą od 500 respondentów w Hiszpanii do 16 000 respondentów we Włoszech. Badania dotyczą tylko poziomu ISCED 2 lub ISCED 2 w połączeniu ze szkolnictwem średnim II stopnia lub szkolnictwem wyższym.

Rysunek 5.2: Krajowe badania prowadzone od 2010 r. dot. postrzegania zawodu przez samych nauczycieli i odbioru społecznego zawodu nauczyciela, 2013/2014



Źródło: Eurydice.

W niektórych badaniach odbioru społecznego zawodu nauczyciela poproszono respondentów o ocenę prestiżu nauczania w porównaniu do innych zawodów. Takie podejście jest ważne, ponieważ rzuca światło na system wartości społecznych. Badania wskazują na to, że postrzeganie prestiżu społecznego zawodu przez samych nauczycieli jest mniej pozytywne niż rzeczywisty werdykt społeczeństwa.

W **Hiszpanii** społeczeństwo uważa, że zawód nauczyciela jest równie prestiżowy, co inne zawody wymagające wysokich umiejętności intelektualnych, takie jak na przykład zawód ekonomisty, prawnika, i psychologa, podczas gdy we **Włoszech** nauczyciele cieszą się podobnym szacunkiem społecznym, co przedsiębiorcy i menedżerowie kierujący średniej wielkości przedsiębiorstwami.

Na **Łotwie** nauczyciele cieszą się podobnym uznaniem, co inni pracownicy sektora publicznego, tj. służby zdrowia, policji i straży pożarnej. Natomiast tylko 1% rodziców ankietowanych w 2015 r. chciałoby, by ich dzieci zostały nauczycielami, co wynika z obawy, że będą one narażone na stres i niskie zarobki kojarzone z zawodem.

Badania ankietowe postrzegania zawodu przez nauczycieli mogą być pomocne w identyfikacji elementów, które mogą wpływać na ich zadowolenie z pracy.

W 2013 r. Agencja Usług Edukacyjnych we **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** opublikowała raport, z którego wynika, że stres spowodowany dużym obciążeniem pracą był jednym z głównych przyczyn zwolnień lekarskich nauczycieli.

Fundacja badawcza we **Włoszech** przeprowadziła badanie z udziałem 16 000 nauczycieli, w którym 70% z nich stwierdziło, że jednym z powodów niezadowolenia z pracy jest przekonanie, że społeczeństwo nie ceni ich profesji.

Badanie przeprowadzone w 2013 r. przez Związek Zawodowy Pracowników Edukacji i Nauki na **Łotwie** wykazało, że niski poziom wynagrodzenia i nadmierne obciążenie pracą są ze sobą powiązane, ponieważ nauczyciele biorą wiele nadgodzin, aby zarobić więcej pieniędzy. Jednak mają oni poczucie satysfakcji i osobistych korzyści wynikających z pracy z dziećmi i odgrywania roli, która jest ważna społecznie.

Z drugiej strony, badanie przeprowadzone w 2012 r. przez Uniwersytet Sztokholmski wykazało, że wysoki poziom stresu i ryzyko wypalenia zawodowego wpływały negatywnie na postrzeganie zawodu przez nauczycieli w **Szwecji**.

Podobne wyniki można znaleźć w badaniu z 2014 r. zleconym przez Związek Zawodowy Pracowników Edukacji w **Szkocji**, w którym podkreślono, że stres spowodowany coraz większym obciążeniem pracą ma negatywny wpływ na zdrowie i samopoczucie nauczycieli. Z badania wynika, że niepotrzebna praca papierkowa zabiera im czas przeznaczony na nauczanie w klasie i samodoskonalenie, które są głównym źródłem satysfakcji. Tylko 22% z 7000 nauczycieli respondentów uważało, że osiągnęli równowagę pomiędzy pracą zawodową a życiem osobistym.

Następujące wnioski można wyciągnąć z krajowych badań przeprowadzonych we Francji i w Polsce.

Badanie postrzegania zawodu przez nauczycieli przeprowadzone we **Francji** w 2013 r. obejmowało próbę 499 nauczycieli w wieku poniżej 35 lat pracujących w szkołach na poziomie ISCED 1, 2 i 3. Z badania wynika, że połowa respondentów była sfrustrowana pracą i tylko 25% miało pozytywne odczucia związane z zawodem. Niski poziom satysfakcji z pracy był głównie spowodowany brakiem ekonomicznego i symbolicznego prestiżu (uznanie społeczne, prestiż zawodu, pozytywny obraz zawodu w mediach) oraz ograniczonymi możliwościami awansu zawodowego. Drugim powodem frustracji były ogólne warunki pracy, a także zagadnienia organizacyjne, takie jak często wprowadzane reformy, brak konsultacji na temat zmian wprowadzanych w szkole, brak pomocy dydaktycznych, oraz - w przypadku jednej czwartej respondentów - brak odpowiednich szkoleń. Z drugiej strony, badanie ankietowe na próbie 1007 respondentów w wieku powyżej 18 lat przeprowadzone w 2012 r. we Francji wykazało, że ośmiu na dziesięciu respondentów pozytywnie postrzegało zawód nauczyciela, natomiast 77% respondentów stwierdziło, że nauczyciele zasługują na większe uznanie społeczne. Podobny odsetek uważa, że zawód ten zapewnia dobre perspektywy i że byliby dumni, gdyby ich dzieci zostały nauczycielami.

Badanie przeprowadzone w 2013 r. w **Polsce** objęło 904 dorosłych respondentów i miało na celu określenie poziomu uznania, jakie społeczeństwo przypisuje 30 zawodom obejmującym szerokie spektrum umiejętności i wymagań intelektualnych. Zawód nauczyciela zajmuje jedno z najwyższych miejsc spośród innych najbardziej szanowanych zawodów, takich jak strażak, profesor uniwersytetu, jak również robotnik budowlany, pielęgniarka i lekarz. Wyniki te wskazują na to, że zawody, które służą społeczeństwu i mają wkład we wspólne dobro są wysoko cenione przez Polaków. Osobne badanie przeprowadzone w tym samym roku wykazało, że podczas gdy ogromna większość nauczycieli uważa, że są zbyt obciążeni pracą i ryzykują wypaleniem zawodowym, to odczuwają dużą satysfakcję z pracy z uczniami oraz mają poczucie, że rozwijają się zawodowo.

Te dwa badania mają różny charakter i zostały przeprowadzone na różnych próbach, dlatego nie należy ich porównywać. Natomiast potwierdzają one fakt, że zadowolenie z pracy i postrzeganie wartości zawodu są ściśle powiązane z warunkami i środowiskiem pracy.

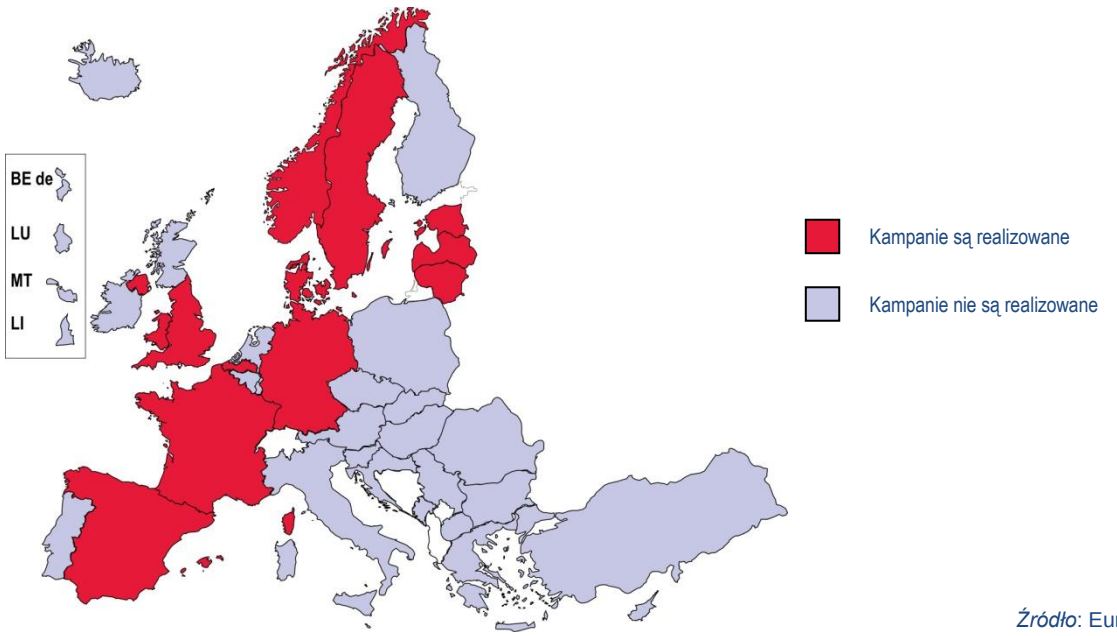
5.3. Poprawa wizerunku zawodu nauczyciela

Kilkanaście krajów przeprowadziło lub jest w trakcie realizacji kampanii mających na celu poprawę wizerunku zawodu nauczyciela. Kampanie te koncentrują się na zwiększeniu prestiżu społecznego zawodu, a nie na promowaniu materialnych zmian związanych z zawodem, takich jak wynagrodzenie, godziny pracy, szkolenia nauczycieli lub inne warunki zatrudnienia. Poza kampaniami wizerunkowymi skierowanymi na uzyskanie lepszego postrzegania zawodu, w niniejszym punkcie opisano również inne aspekty, które mogą odgrywać rolę w zwiększaniu atrakcyjności zawodu nauczyciela. Mając na względzie to, że warunki i środowisko pracy mają pozytywny wpływ na zadowolenie z pracy i prestiż społeczny zawodu, należałoby określić, w jaki sposób można zwiększyć atrakcyjność zawodu i zaangażowanie nauczycieli.

5.3.1. Kampanie skierowane na zwiększenie atrakcyjności zawodu

Kampanie uwzględnione w niniejszym rozdziale i przedstawione na Rysunku 5.3 obejmują wyłącznie działania prowadzone w mediach, w tym w Internecie, mające na celu zwiększenie prestiżu zawodu nauczyciela. Działania te mogą stanowić element globalnej strategii czy programu, lub jednorazowe inicjatywy. Ogólnie rzecz biorąc, mają one na celu realizację co najmniej jednego z następujących celów: a) ogólna promocja zawodu nauczyciela; b) pozyskanie nowych kandydatów do kształcenia w zawodzie nauczyciela i - w przypadku świeżo wykwalifikowanych nauczycieli - do podjęcia pracy zawodowej; oraz c) zachęcenie pracujących nauczycieli do pozostania w zawodzie lub byłych nauczycieli do powrotu do pracy.

Rysunek 5.3: Krajowe lub regionalne kampanie mające na celu pozyskanie nowych kandydatów do zawodu nauczyciela, 2013/2014



Źródło: Eurydice.

Podczas gdy we Francji, Wielkiej Brytanii (Anglii) i Norwegii kampanie są obecnie kierowane do potencjalnych uczestników kształcenia nauczycieli, w Danii, Estonii, na Łotwie, Litwie i w Szwecji są one adresowane do szerszej publiczności. Na przykład krajowe programy edukacyjne, takie jak *Iespējamā Misija* („Mission Possible") na Łotwie lub „Wybieram nauczanie" na Litwie, mają na celu zwrócenie uwagi na zawód nauczyciela zarówno wśród absolwentów uniwersytetów, jak i osób rozważających zmianę zawodu. Poszczególne kraje prowadzą również kampanie na rzecz zwiększenia równowagi płci w szkolnictwie poprzez zachęcanie mężczyzn do pracy w zawodzie (jak w Danii i Szwecji), kampanie promujące różnorodność kulturową w zawodzie poprzez adresowanie ich do odpowiednich kandydatów pochodzenia imigranckiego (Dania) lub kampanie mające na celu przyciągnięcie do zawodu obywateli, którzy wrócili do kraju po okresie pobytu za granicą (Łotwa).

W krajach, w których stosowane jest systematyczne podejście do zwiększania atrakcyjności zawodu nauczyciela, kampanie medialne często stanowią część szerszych programów lub inicjatyw.

W **Estonii** w 2014 r. zapoczątkowano kampanię informacyjną *Õpi õpetajaks* („Wybierz studia pedagogiczne") w ramach programu rozwoju pedagogiki i kształcenia nauczycieli 2008-2015. Program, wspierany przez Europejskie Fundusze Strukturalne, ma na celu zwiększenie prestiżu zawodu nauczyciela. W ramach kampanii wyświetlane są filmy prezentujące celebrytów, którzy opowiadają o swoich szkolnych doświadczeniach, dzieci, które mówią o swoich nauczycielach i nauczycieli, którzy wyjaśniają, dlaczego lubią swój zawód.

W **Norwegii** w 2009 r. została utworzona platforma GNIST ('SPARK') jako forum współpracy dla rządu, szkół, związków zawodowych nauczycieli, liderów szkolnych i organizacji studenckich. Program miał na celu podniesienie jakości systemu edukacji jako całości i poprawę wizerunku zawodu nauczyciela. Uwzględniał on również kampanię rekrutacyjną realizowaną w latach 2009-2014. Co roku promocyjne filmy wideo kierowane do potencjalnych kandydatów na studia pedagogiczne były wyświetlane w Internecie w okresie od 15 marca do 15 kwietnia, kiedy to kandydaci na studia mają czas na złożenie aplikacji.

W innych krajach organizowane były jednorazowe inicjatywy, takie jak kampanie reklamowe *ad hoc* realizowane w danym okresie w celu uniknięcia niedoborów nauczyciel lub poprawy wizerunku i zwiększenia uznania dla zawodu nauczyciela.

W **Hiszpanii** kampanie były realizowane przez wspólnoty autonomiczne. Na przykład, w 2010 r. we Wspólnocie Madrytu przeprowadzono pięciotygodniową kampanię medialną pod hasłem „Szanujmy i wspierajmy naszych nauczycieli", podczas gdy w regionie Andaluzji w 2011 r. przeprowadzono kampanię pod hasłem „Każdy z nas miał wspaniałego nauczyciela". W 2014 r. w Kraju Basków przeprowadzono podobną kampanię pod hasłem „Jestem nauczycielem".

W styczniu 2015 r. rząd we **Francji** zapoczątkował kampanię reklamową mającą na celu zachęcanie kandydatów do podejmowania zawodu nauczyciela. Film wideo z przesłaniem *Rejoignez-nous* („Dołącz do nas") był nadawany przez 24 kanały telewizji krajowej i udostępniany w mediach społecznościowych.

Na **Łotwie** w lutym 2015 r. zapoczątkowano kampanię społeczną *Kurš mācīs rīt?* („Kto będzie uczył jutro?") mającą na celu promocję zawodu nauczyciela i zmotywowanie młodych ludzi do wyboru tego zawodu. Kampania obejmowała filmy reklamowe wyświetlane w mediach (TV i Internet) oraz reklamę zewnętrzną (plakaty i reklamy w środkach transportu publicznego).

W Szwecji i Wielkiej Brytanii (Anglia) kampanie promocyjne miały miejsce głównie w Internecie.

W **Szwecji** kampania *För det vidare* („Podaj dalej") była realizowana w formie strony internetowej na portalu Szwedzkiej Krajowej Agencji na rzecz Edukacji. Strona przedstawia ogólne informacje na temat zawodu nauczyciela i możliwości podjęcia kształcenia w tym zawodzie. Zamieszczono tam również filmy wideo prezentujące młodych celebrytów (artystów, aktorów, pisarzy itd.), którzy opowiadają o nauczycielach, którzy wiele dla nich znaczyli, nauczycieli i studentów, którzy wyjaśniają dlaczego wybrali ten zawód oraz komików, którzy w ramach zastępstwa prowadzą zajęcia z nauk ścisłych. Na witrynie można znaleźć test online dla osób rozważających podjęcie studiów pedagogicznych, którego wyniki mogą być pomocne w wyborze najbardziej odpowiedniego programu studiów, z uwzględnieniem przedmiotów, jakich chcieliby uczyć i poziomu szkolnictwa, na jakim chcieliby pracować.

W **Wielkiej Brytanii (Anglia)** strona internetowa „*Get Into Teaching*" zapewnia informacje na temat tego, jak ubiegać się o przyjęcie na studia pedagogiczne, testy sprawdzające umiejętność czytania i liczenia, jakie należy zdać przed rozpoczęciem nauki oraz informacje dot. programów finansowania studiów pedagogicznych.

Większość kampanii ma na celu zwerbowanie kandydatów na nauczycieli wszystkich przedmiotów do pracy na wszystkich obszarach geograficznych. Natomiast kilka z nich koncentruje się na określonych przedmiotach, jak na przykład kampania pt. „Praca dla nauczycieli w Brukseli", zrealizowana przez Wspólnotę Flamandzką Belgii w Brukseli, w reakcji na niedobory flamandzkojęzycznych nauczycieli, lub szwedzka kampania 'Podaj dalej', która miała na celu pozyskanie kandydatów na nauczycieli przedmiotów ścisłych i techniki. Pomimo tego, że wszystkie te kampanie mogły potencjalnie zwiększyć atrakcyjność zawodu nauczyciela, jedynie w Danii, na Łotwie i w Szwecji przeprowadzono ocenę ich wpływu.

5.3.2. Środowisko pracy

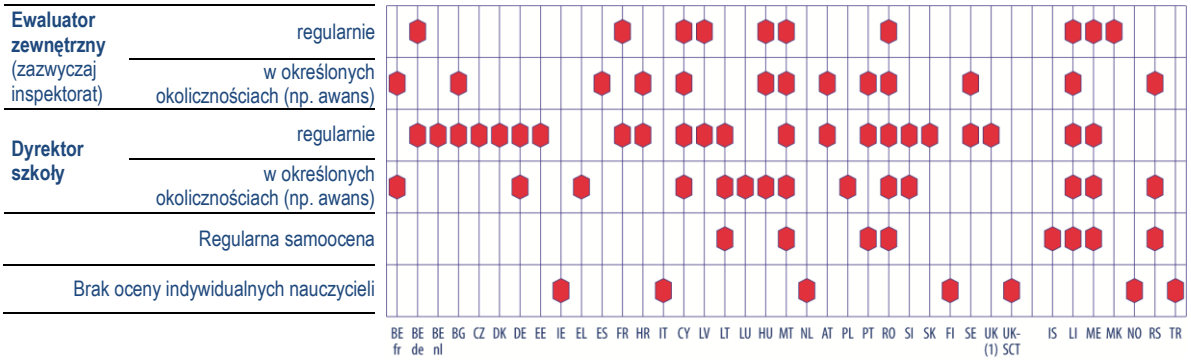
Środowisko szkolne, w którym pracują nauczyciele ma wpływ na ich zadowolenie i to, jak społeczeństwo postrzega ich zawód. Dlatego poza kampaniami mającymi na celu zwiększenie atrakcyjności zawodu, osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki powinny również rozważyć podniesienie jakości czynników związanych ze szkołą, co mogłoby podnieść prestiż zawodu, pozyskać nowych i utrzymać w zawodzie już zatrudnionych nauczycieli. Trzy aspekty związane ze środowiskiem pracy analizowane tutaj to ewaluacja nauczycieli, kultura współpracy w szkole i relacje nauczyciel/uczeń. Wpływ każdego z tych czynników jest oceniany w odniesieniu do poziomu satysfakcji nauczycieli oraz postrzegania odbioru społecznego ich zawodu.

Ewaluacja nauczycieli

Jak podkreślono w Komunikacie Komisji Europejskiej z 2012 r. pt. „Nowe podejście do edukacji", wysokiej jakości doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno obejmować regularnie zapewniane wsparcie ze strony edukatorów nauczycieli. Przekazywane nauczycielom informacje zwrotne i oceny mogą być wykorzystywane do celów uznawania ich mocnych stron i zachęcania ich do uzupełniania braków. Takie wsparcie poprawi również ich samoocenę społeczną. Rysunek 5.4 ilustruje różne

rodzaje ewaluacji nauczycieli w poszczególnych krajach. Oceny mogą być prowadzone regularnie lub w określonych okolicznościach przez dyrektorów szkół lub zewnętrznych ewaluatorów, oraz mogą obejmować samoocenę nauczycieli.

Rysunek 5.4: Uprawnienia do prowadzenia ewaluacji nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I stopnia (ISCED 2), zgodnie z regulacjami prawnymi na poziomie centralnym, 2013/14



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Nauczyciele we Wspólnocie Autonomicznej Katalonii są poddawani regularnym ocenom przez dyrektorów szkół oraz przez ewaluatorów zewnętrznych.
Włochy: Nauczyciele są oceniani raz w swojej karierze - po zakończeniu okresu próbnego.
Łotwa: Poziomy oceny jakości pracy wynoszą od 1 do 5. Poziomy od 1 do 3 są oceniane w szkole, poziom 4 przez władze gminne, a poziom 5 przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.
Węgry: Nowy system oceniania został wprowadzony we wrześniu 2013 r. Istnieją trzy kategorie awansu zawodowego nauczycieli po zakończeniu etapu próbnego, a mianowicie Nauczyciel I, Nauczyciel II i Nauczyciel Mistrz. Po odbyciu stażu pracy w wymiarze co najmniej sześciu lat na poziomie Nauczyciel I można ubiegać się o ewaluację zewnętrzną prowadzącą do poziomu Nauczyciel II. W pozostałych przypadkach, nauczyciele są poddawani ewaluacji zewnętrznej po ukończeniu dziewięcioletniego stażu pracy na poziomie Nauczyciel I. Osoby zainteresowane przejściem na poziom Nauczyciel Mistrz uczestniczą w procedurze kwalifikacyjnej nadzorowanej przez instytucję zewnętrzną, pod warunkiem, że wcześniej zdały podyplomowy egzamin zawodowy i mają przynajmniej sześcioletnie doświadczenie w pracy na poziomie Nauczyciel II.
Turcja: Doroczna ocena nauczycieli przez dyrektorów szkół jest obowiązkowa zgodnie z nowymi przepisami obowiązującymi od 2015 r.

Różne formy indywidualnej oceny nauczycieli uregulowanej na poziomie centralnym obowiązują we wszystkich krajach, z wyjątkiem Irlandii, Włoch, Holandii, Finlandii, Wielkiej Brytanii (Szkocja), Norwegii i Turcji. W krajach tych szkoły mogą samodzielnie organizować działania związane z rozwojem zawodowym nauczycieli.

W **Irlandii** indywidualni nauczyciele nie są poddawani ocenie. Jednakże szkoły objęte są systemami ocen uregulowanymi na poziomie centralnym (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015).

W **Holandii**, pomimo braku regulacji na poziomie centralnym, dyrektorzy szkół lub inni członkowie kierownictwa szkoły prowadzą regularne rozmowy z nauczycielami poświęcone ich wynikom w pracy.

Finlandia wyróżnia się tym, że 'rozmowy nt. rozwoju zawodowego' nie stanowią oceny wcześniejszych wyników, lecz uzgodnienia skierowane na wprowadzenie działań mających na celu poprawę wyników w przyszłości.

W **Wielkiej Brytanii** (Szkocja) bezpośredni przełożeni odbywają doroczne spotkania z nauczycielami w celu przeprowadzenia przeglądu ich osiągnięć i oceny ich potrzeb, podczas których opracowywany jest plan rozwoju zawodowego (*Career-Long Professional Learning Plan (CLPL)*). Umowa o pracę każdego nauczyciela obejmuje do 35 godzin rocznie poświęconych na CLPL, poza normalnymi godzinami pracy, W ten sposób, dzięki rozmowom z bezpośrednim przełożonym, nauczyciele są wspierani w procesie samooceny dot. ich własnego rozwoju i praktyki zawodowej.

W **Turcji** dyrektor szkoły przeprowadza ocenę pracy nauczyciela w przypadku skargi złożonej na nauczyciela (przez osobę z zewnątrz lub ze szkoły).

Brak systemu ewaluacji uregulowanej na poziomie centralnym zapewnia szkołom więcej swobody w zakresie sposobów i częstotliwości oceny nauczycieli - ocena ta leży w gestii dyrekcji. Może to prowadzić do sytuacji, w której nauczycielom brak informacji zwrotnych i wskazówek dotyczących sposobów doskonalenia metod nauczania lub, przeciwnie, skutkować elastycznym systemem oceny dopasowanym do indywidualnych potrzeb nauczycieli. Ponadto zarządzanie szkołą i monitorowanie

jakości nauczania stanowią wyłączny obowiązek dyrektorów szkół i nie są dzielone z władzami odpowiedzialnymi za administrację szkolną.

W większości krajów, w których funkcjonuje system oceny, dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za ocenę nauczycieli, która jest prowadzona regularnie lub w określonych okolicznościach, takich jak zmiana statusu zatrudnienia, podejmowanie decyzji o awansie lub wprowadzenie nowatorskich metod nauczania.

W **Grecji** nauczyciele są oceniani przez dyrektorów szkół wyłącznie na koniec okresu próbnego, aby ustalić, czy mogą oni uzyskać status mianowanych urzędników.

Na **Węgrzech** dyrektorzy szkół mogą, jeżeli to konieczne, zainicjować ocenę nauczania na poziomie szkoły lub w odniesieniu do indywidualnych nauczycieli w danej szkole. Natomiast takim ocenom towarzyszą oceny zewnętrzne prowadzone raz na pięć lat lub na wniosek nauczycieli, o częstotliwości uzależnionej od poziomu awansu nauczyciela. Ponadto przepisy na Węgrzech wymagają, aby przed uzyskaniem awansu nauczyciele przygotowali portfolio samooceny, w którym przedstawią rozwój swoich umiejętności i osiągnięcia zawodowe.

Choć w **Polsce** oceny nie są prowadzone regularnie, dyrektor szkoły, kurator, organ prowadzący szkołę, rada szkoły, rada rodziców lub sami nauczyciele (lecz nie nauczyciele stażyści) mogą wnioskować o ocenę w dowolnym czasie po upływie roku od poprzedniej oceny. W takich przypadkach ocenę zawsze przeprowadza dyrektor szkoły.

W **Serbii** ocenę może przeprowadzić dyrektor szkoły w przypadku wniosków o awans, lub ewaluator zewnętrzny, jeżeli istnieją podstawy ku temu by sądzić, że dany nauczyciel nie wykonuje swoich obowiązków poprawnie. Natomiast nacisk kładzie się na samoocenę dotyczącą realizacji planu doskonalenia zawodowego.

W 17 systemach edukacji ewaluatorzy zewnętrzni prowadzą oceny w sposób regularny lub na zasadzie ad hoc. We wszystkich tych krajach, z wyjątkiem Hiszpanii (w niemal wszystkich wspólnotach autonomicznych) i Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii, taka ocena zewnętrzna jest uzupełniana o ocenę prowadzoną przez dyrektora szkoły. Pozwala to zapewnić, że ocena nauczycieli również opiera się na opinii osób najbardziej odpowiedzialnych za zapewnianie jakości nauczania. W ośmiu krajach prowadzona jest samoocena nauczycieli. We wszystkich, oprócz Islandii, jest ona połączona z innymi metodami ewaluacji.

W niektórych krajach ocena pracy nauczyciela wiąże się z podwyżką wynagrodzenia. W przeszłości w Wielkiej Brytanii (Anglia i Walia) nauczyciele otrzymywali podwyżki niemal automatycznie co roku. Od 2014 r. każda podwyżka wiąże się z oceną indywidualnych wyników. Wcześniejszy system został zachowany w Irlandii Północnej, gdzie pensje nauczycieli rosną systematycznie co roku, zgodnie z siatką wynagrodzeń. Na Łotwie i w Autonomicznej Wspólnocie Asturii w Hiszpanii pozytywne wyniki oceny również prowadzą do nagród finansowych. We Francji pozytywny wynik oceny może prowadzić do szybszego wzrostu wynagrodzenia. W Szwecji indywidualna ocena nauczycieli i zakres ich obowiązków są brane pod uwagę podczas negocjacji dot. poziomu wynagrodzeń prowadzonych przez dyrektora szkoły i przedstawicieli związku zawodowego nauczycieli. W innych krajach, takich jak Luksemburg i Węgry, nauczyciele są oceniani w przypadku, gdy przysługuje im awans i związany z tym wzrost płac.

Skutki ewaluacji

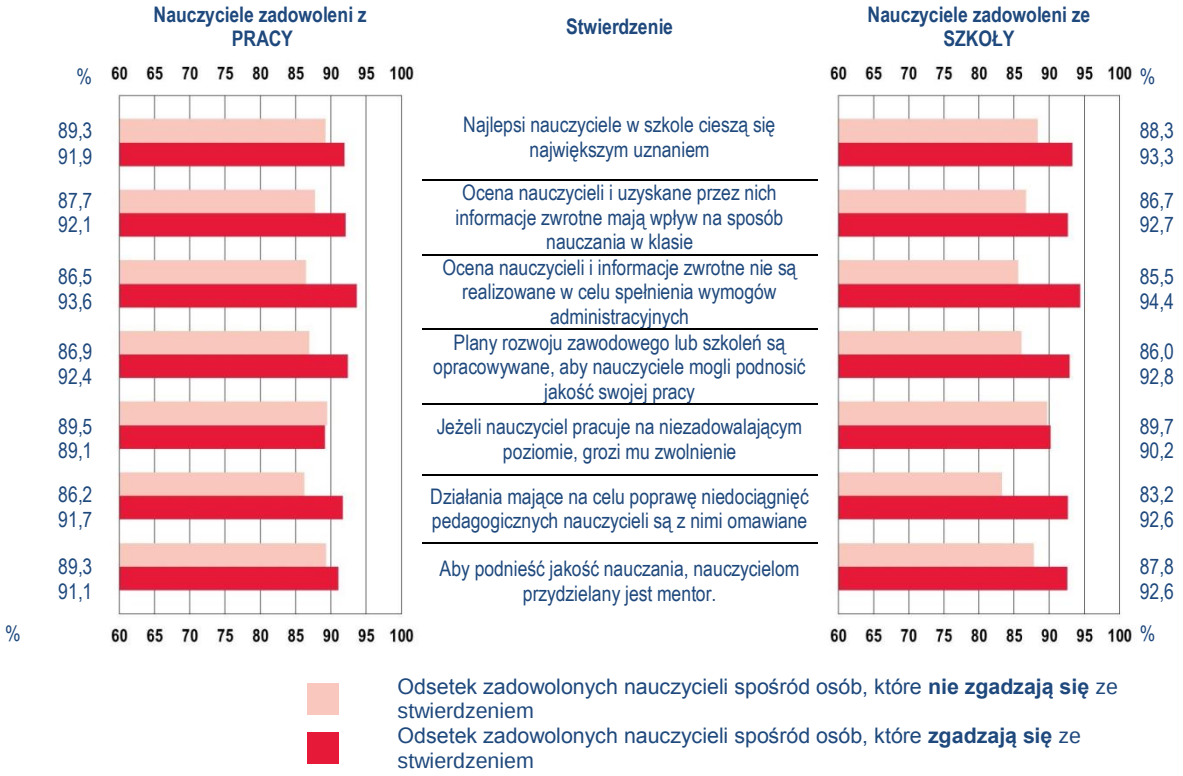
W tej części rozdziału przeprowadzono analizę tego, w jaki sposób postrzeganie przez nauczycieli wyników oceny wpływa na poziom ich zadowolenia z pracy i ze szkoły, oraz na ich poglądy nt. tego, jak społeczeństwo ceni ich pracę.

Poziom zadowolenia nauczycieli

W kwestionariuszu do badania TALIS 2013 zadano nauczycielom pytanie, czy zgadzają się z siedmioma stwierdzeniami dotyczącymi możliwych skutków ewaluacji (oceny i informacji zwrotnych) mających zastosowanie do ich szkoły. Skutki te mogą być finansowe i przybrać postać nagród lub bezpieczeństwa zatrudnienia, lub pozafinansowe i powiązane z praktyką nauczania, planami szkoleń, wyznaczeniem mentora lub środkami mającymi na celu poprawę niedociągnięć nauczycieli.

Rysunek 5.5 pokazuje, że na poziomie UE zgoda z takimi stwierdzeniami wydaje się być powiązana ze wzrostem odsetka nauczycieli, którzy twierdzą, że są zadowoleni lub bardzo zadowoleni ze swojej pracy i środowiska szkolnego. Jedynym wyjątkiem jest to, że możliwość zwolnienia nauczyciela, który ma niezadowalające wyniki w pracy nie wydaje się mieć wpływu na poziom satysfakcji. Może to być spowodowane tym, że w wielu systemach edukacji nauczyciele są mianowani na stałe. Mianowanie na stałe oznacza, że potrzebne jest uzyskanie poważnych dowodów niekompetencji lub przewinień zawodowych, aby rozwiązać z nimi umowę, co leży w gestii władz publicznych, a nie samej szkoły. Dlatego ryzyko zwolnienia nie jest zazwyczaj kojarzone z oceną lub ani z poziomem zadowolenia z pracy lub szkoły.

Rysunek 5.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy są zadowoleni z pracy i ze szkoły, w której pracują, w odniesieniu do postrzeganych skutków ewaluacji (informacji zwrotnych), na poziomie UE, 2013.



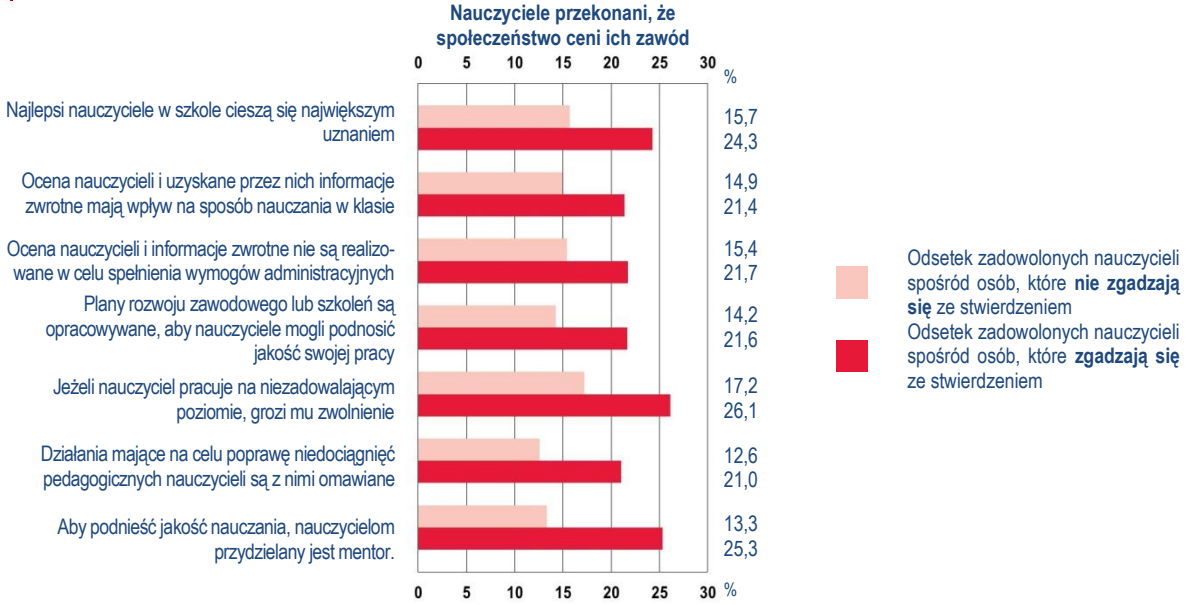
Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabele 5.5.a. i 5.5.b w Załączniku, które zawierają dane w rozbiciu na kraje).

Spośród możliwych skutków oceny, trzy mają największy wpływ na poziom satysfakcji nauczycieli z pracy i szkoły. Przekonanie, że ocena to nie tylko zadanie administracyjne, lecz jest istotna i przydatna dla nich, jest tym skutkiem oceny, który ma największy wpływ na postrzeganie satysfakcji z pracy (7,1 punktu procentowego) i na zadowolenie ze szkoły (8,9 punktu procentowego). Przekonanie, że ocena może prowadzić do usprawnienia metod nauczania, usunięcia niedociągnięć i opracowania planu rozwoju zawodowego lub szkoleń zajmuje drugie miejsce w rankingu ważności.

Postrzeganie przez nauczycieli tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód

Mając na względzie to, że odsetek nauczycieli w UE, którzy uważają, że społeczeństwo ceni ich zawód jest niski (18,4%), określenie czynników, które mogą zwiększyć tę liczbę może być pouczające. Rysunek 5.6 wskazuje, że nauczyciele, którzy uważają, że ewaluacja przynosi skutki opisane w stwierdzeniach również są przekonani, że społeczeństwo ceni ich zawód. Zgoda ze stwierdzeniem, że ewaluacja, która skutkuje opracowaniem planu rozwoju zawodowego lub szkoleń nauczycieli przyczynia się do podniesienia jakości nauczania wzmacnia przekonanie, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem.

Rysunek 5.6: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uważają, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, w odniesieniu do postrzeganych skutków ewaluacji (informacji zwrotnych), na poziomie UE, 2013.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 5.5.c w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Przekonanie, że wyznaczenie mentora, który ma pomagać nauczycielowi, jest w opinii nauczycieli możliwym skutkiem ewaluacji ma największy wpływ na pozytywne postrzeganie przez nauczycieli odbioru społecznego ich zawodu. 25,3% nauczycieli, którzy uważają, że powyższe skutki są prawdopodobne, uważa, że społeczeństwo ceni ich zawód, w przeciwieństwie do 13,3%, którzy uważają ten skutek za nieprawdopodobny. Podczas gdy ryzyko zwolnienia z pracy jako postrzegany możliwy skutek ewaluacji nie ma znaczącego wpływu na poziom zadowolenia z pracy nauczycieli, to znajduje się na drugim miejscu wśród najbardziej prawdopodobnych skutków, jakie mogą mieć wpływ na postrzeganie tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód. Dostrzeganie związku pomiędzy niezadowalającymi wynikami w pracy a ryzykiem zwolnienia z pracy powoduje wzrost o 8,9% odsetka nauczycieli, którzy uważają, że społeczeństwo ceni ich zawód.

Tabela 5.5.c w Załączniku pokazuje, że relacje pomiędzy zmiennymi określonymi na poziomie UE nie mają zastosowania w niektórych krajach. Na przykład przekonanie, że prawdopodobnym skutkiem oceny będzie zwolnienie z pracy nauczycieli, którzy mają niezadowalające wyniki nie skłania respondentów w Danii, na Cyprze i w Finlandii do zmiany postrzegania tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód. Również przekonanie respondentów we Francji, że wyznaczenie mentora stanowi możliwy skutek ewaluacji nie ma wpływu na postrzeganie przez nich szacunku dla ich zawodu.

Ogólnie, przekonanie nauczycieli, że ewaluacja będzie mieć pozytywne skutki oraz pomoże im usprawnić stosowane metody nauczania i rozwinąć umiejętności ma pozytywny wpływ na satysfakcję zawodową nauczycieli i postrzeganie przez nich odbioru społecznego zawodu. Spośród wszystkich wyżej wymienionych czynników przekonanie, że wyznaczenie mentora stanowi możliwy skutek ewaluacji ma największy wpływ na postrzeganie przez nich prestiżu społecznego zawodu nauczyciela. Chociaż uznanie w formie nagród finansowych lub przydzielenia im dodatkowych odpowiedzialnych zadań również wpływa na lepsze postrzeganie przez nauczycieli tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód, to jednak wpływ tego czynnika nie jest decydujący.

Kultura współpracy

Kultura współpracy w szkole może pozytywnie wpływać na motywację nauczycieli, efektywność nauczania oraz ich satysfakcję z pracy. Po to, by określić, w jaki sposób różne rodzaje wzajemnego

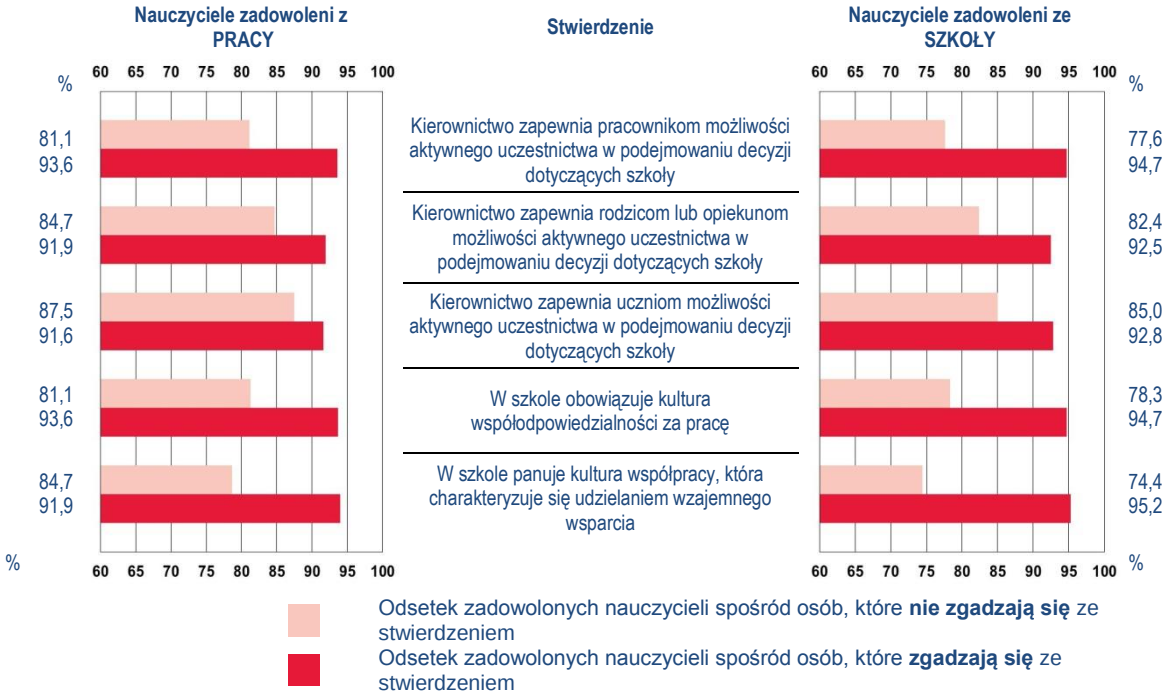
wsparcia mogą mieć wpływ na zadowolenie i postrzeganie przez nauczycieli społecznej oceny zawodu, przeanalizowano poniżej kilka zmiennych.

Poziom zadowolenia nauczycieli

Rysunek 5.7 pokazuje, że praktyki współpracy w szkole (jak zdefiniowano w pytaniach do badania TALIS 2013 wyszczególnionych na Rysunku) mogą mieć umiarkowany lub silny wpływ na poziom satysfakcji nauczycieli z ich pracy i szkoły. Większa liczba nauczycieli wydaje się być zadowolona w systemie, w którym personel, rodzice i uczniowie odgrywają aktywną rolę i mają wpływ na pracę szkoły, oraz w których nauczyciele mogą pomagać kierownictwu szkoły i vice versa.

Chociaż wszystkie praktyki współpracy mają wpływ na zwiększenie poziomu zadowolenia, kultura pracy w szkole, obejmująca wzajemne wsparcie, zarówno pomiędzy nauczycielami, jak i pomiędzy nauczycielami a dyrekcją szkoły, ma najsilniejszy potencjalny wpływ na poziom tego zadowolenia. Kolejne na liście jest aktywne zaangażowanie personelu w procesy decyzyjne w szkole. Podczas gdy we wszystkich krajach odnotowano pozytywne relacje pomiędzy tymi zmiennymi, związki pomiędzy nimi wydają się być najsilniejsze w Republice Czeskiej, Estonii, Chorwacji, na Cyprze, w Rumunii, Wielkiej Brytanii (Anglii) i Serbii (patrz Tabele 5.6.a i 5.6.b w Załączniku).

Rysunek 5.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy są zadowoleni z pracy i ze szkoły, w której pracują, w odniesieniu do praktyk współpracy, na poziomie UE, 2013.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabele 5.6.a. i 5.6.b w Załączniku, które zawierają dane w rozbiciu na kraje).

Postrzeganie przez nauczycieli tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód

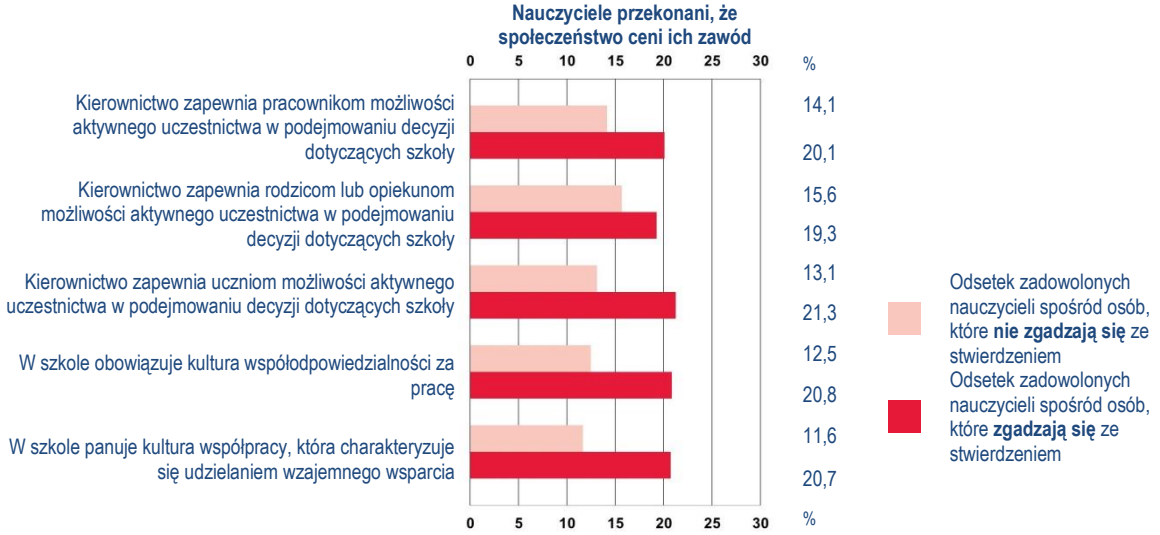
Rysunek 5.8 pokazuje, że różne praktyki współpracy w szkołach zwiększają przekonanie nauczycieli, że ich zawód cieszy się prestiżem w społeczeństwie.

Podczas gdy wszystkie formy zdecentralizowanego przywództwa w szkole sprzyjają bardziej pozytywnym opiniom nauczycieli o społecznej wartości ich zawodu, rysunek pokazuje, że kultura współpracy w szkole, charakteryzująca się udzielaniem wzajemnego wsparcia, ma najsilniejszy wpływ. Drugi najsilniejszy pozytywny czynnik to kultura współodpowiedzialności za pracę szkoły.

Natomiast wpływ obu czynników w każdym przypadku jest niemal taki sam i powoduje zwiększenie na poziomie UE liczby nauczycieli, którzy uważają, że społeczeństwo ceni ich zawód, średnio o ok. 8,7 punktu procentowego.

Choć nie ma kraju, w którym oba te czynniki choć trochę nie wpływałyby na zmianę percepcji nauczycieli, to Belgia (Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Łotwa, Holandia, Rumunia, Wielka Brytania (Anglia) i Serbia są krajami, w których oba wyżej wymienione czynniki mają największy wpływ.

Rysunek 5.8: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uważają, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, w odniesieniu do praktyk współpracy, na poziomie UE, 2013.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 5.6.c w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

Nie jest zaskoczeniem, że praktyka zbiorowego przywództwa w szkole, obejmująca kulturę współodpowiedzialności i podejmowania decyzji przez wzajemnie wspierających się nauczycieli i dyrektorów szkół, może mieć silny wpływ na zadowolenie z pracy nauczycieli i to, jak postrzegają oni wartość społeczną zawodu. Taki punkt widzenia, zasadzający się na współpracy, może również złagodzić poczucie izolacji, wzmocnić przekonanie, że nauczyciele są cenionymi członkami społeczności szkolnej i społeczeństwa, i tym samym zwiększyć ich zaangażowanie na rzecz wspólnego dobra.

Relacje nauczyciel-uczeń

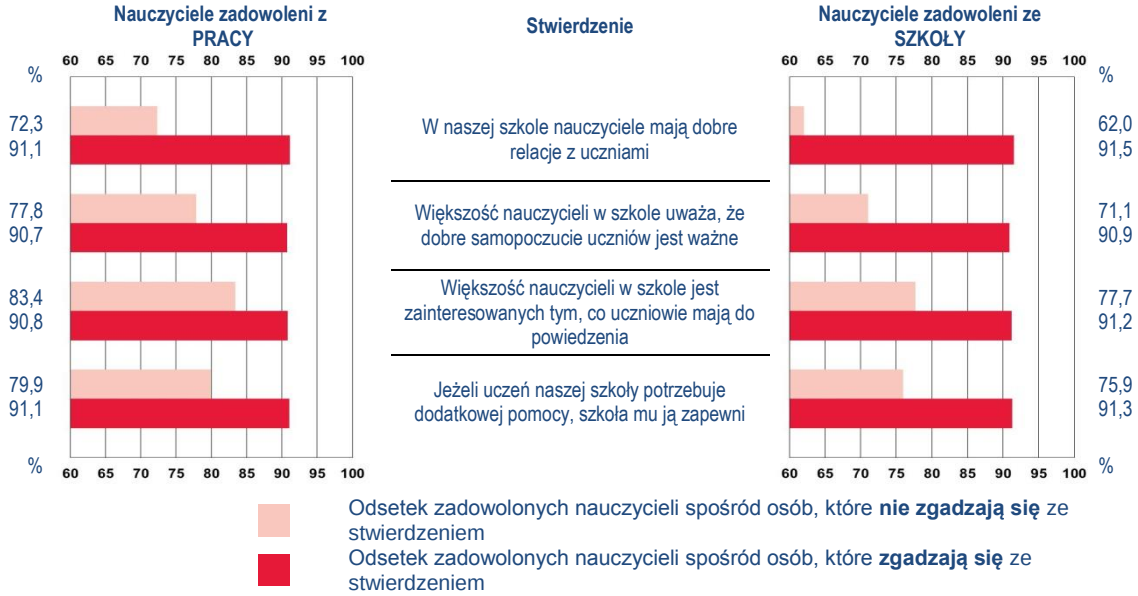
Kolejnym aspektem związanym ze środowiskiem szkolnym jest jakość relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami. Kwestionariusz do badania TALIS 2013 zawierał kilka pytań na ten temat.

Poziom zadowolenia nauczycieli

Rysunek 5.9 pokazuje sposób, w jaki - na poziomie UE - utożsamianie się z czterema stwierdzeniami może wpłynąć na zadowolenie nauczycieli z pracy i szkoły. Zgodnie z przewidywaniami, poziom zadowolenia rośnie wraz z poczuciem nauczycieli, że ich relacje z uczniami są satysfakcjonujące.

Na zadowolenie nauczycieli z pracy i szkoły największy pozytywny wpływ ma przekonanie, że mają oni dobre relacje z uczniami. W istocie, ten aspekt ma większy wpływ na zadowolenie nauczycieli z pracy niż inne analizowane zmienne związane ze środowiskiem pracy.

Rysunek 5.9: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy są zadowoleni z pracy i ze szkoły, w której pracują, w odniesieniu do postrzegania przez nich relacji, jakie mają z uczniami, na poziomie UE, 2013.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabele 5.7.a. i 5.7.b w Załączniku, które zawierają dane w rozbiciu na kraje).

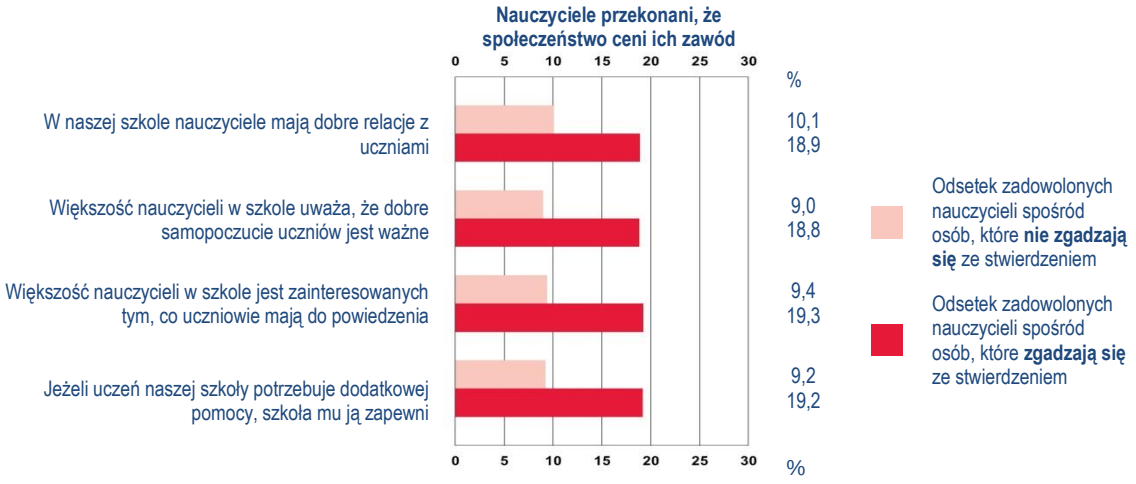
Podczas gdy przekonanie o dobrych relacjach z uczniami w szkole ma pozytywny wpływ na poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli we wszystkich krajach, to związek ten jest najbardziej widoczny w Republice Czeskiej, na Cyprze, w Holandii, Rumunii, Wielkiej Brytanii (Anglii) i Norwegii (patrz Tabele 5.7.a i 5.7.b w Załączniku).

Postrzeganie przez nauczycieli tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód

Rysunek 5.10 pokazuje, że na poziomie UE utożsamianie się z każdym z czterech powyższych stwierdzeń ma niemalże taki sam wpływ na postrzeganie społecznego prestiżu nauczycieli przez nich samych.

Zgadzanie się z każdym z powyższych stwierdzeń wiąże się ze wzrostem średnio o 10 punktów procentowych odsetka nauczycieli, którzy uważają, że społeczeństwo ceni ich zawód. Podczas gdy utożsamianie się ze wszystkimi czterema stwierdzeniami ma pozytywny wpływ na wyobrażenia nauczycieli we wszystkich krajach, to jednak istnieją różnice pomiędzy poszczególnymi krajami i najsilniejszy wpływ jest widoczny w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Danii, na Cyprze, w Rumunii, Finlandii i Wielkiej Brytanii (Anglia).

Rysunek 5.10: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), którzy uważają, że zawód nauczyciela cieszy się szacunkiem społecznym, w odniesieniu do ich opinii nt. relacji nauczycieli z uczniami, na poziomie UE, 2013.



Źródło: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 5.7.c w Załączniku, która zawiera dane w rozbiciu na kraje).

5.3.3. Warunki pracy

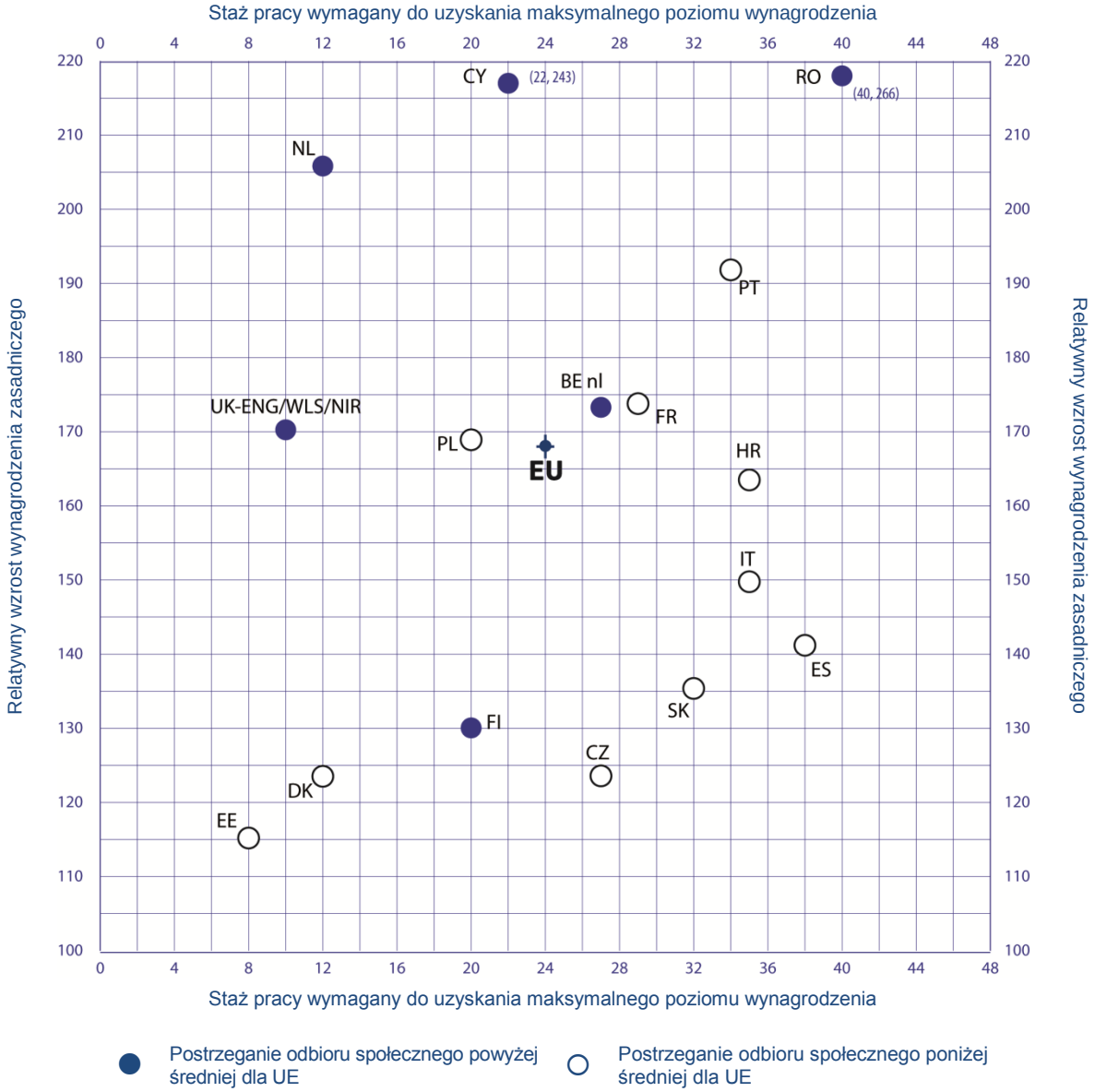
Dodatkowe sposoby pozyskania i utrzymania nauczycieli w zawodzie mogą koncentrować się na poprawie warunków pracy. W niniejszym podrozdziale dokonano analizy wpływu następujących czynników na zadowolenie z pracy i postrzeganie tego, jak społeczeństwo ceni zawód nauczyciela (dane Eurydice): status zatrudnienia, godziny pracy, wynagrodzenie zasadnicze i staż pracy wymagany do uzyskania maksymalnego poziomu tego wynagrodzenia.

Po pierwsze, status zatrudnienia wydaje się mieć niewielki wpływ na zadowolenie z pracy nauczycieli. Ponad 90% respondentów w badaniu TALIS 2013 stwierdziło, że są zadowoleni ze swojego zawodu, niezależnie od tego, czy są zatrudnieni na podstawie umowy o pracę, mają status pracowników służby cywilnej, czy też mianowanych urzędników (patrz Rozdział 1, punkt 1.2.1). Brak jest wystarczających danych by móc stwierdzić, czy status zatrudnienia wpływa na to, jak nauczyciele postrzegają odbiór społeczny swojego zawodu.

W odniesieniu do czasu pracy nauczycieli (patrz Rozdział 1, punkt 1.2.2), nie jest możliwe wykazanie związku pomiędzy satysfakcją z pracy nauczycieli a obowiązywaniem określonej, opracowanej na poziomie centralnym definicji czasu pracy (tj. ogólnego wymiaru czasu pracy, czasu obowiązkowej dostępności w szkole lub pensum).

Wzrost wysokości wynagrodzenia wynikający ze stażu pracy może mieć związek z postrzeganiem przez nauczycieli tego, jak społeczeństwo ceni ich zawód. Rysunek 5.11 pokazuje liczbę przepracowanych lat wymaganych do uzyskania maksymalnego poziomu wynagrodzenia zasadniczego w każdym kraju. Na rysunku zaznaczono również, w których krajach odsetek nauczycieli przekonanych, że ich zawód cieszy się szacunkiem społecznym jest poniżej, a w których powyżej średniej dla UE.

Rysunek 5.11: Związek pomiędzy relatywnym wzrostem zasadniczego wynagrodzenia nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2), liczbą przepracowanych lat wymaganych do uzyskania maksymalnego poziomu wynagrodzenia przez nauczycieli, a ich postrzeganiem odbioru społecznego zawodu, 2013/14.



Źródło: Eurydice. W odniesieniu do postrzegania odbioru społecznego: Eurydice, na podstawie TALIS 2013 (patrz Tabela 5.8 w Załączniku).

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono tylko kraje, które uczestniczyły w badaniu TALIS 2013. Natomiast średnia dla UE została obliczona z uwzględnieniem wszystkich krajów będących członkami Eurydice, dla których informacje były dostępne (patrz: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014b).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Pokazano jedynie dane dotyczące nauczycieli, którzy nie mają statusu *Catedráticos*.
Włochy: Dane dotyczące wynagrodzenia odnoszą się tylko do nauczycieli z *Laurea magistrale* (magisterium).
Austria: (a) nauczyciele *Hauptschule i Neue Mittelschule*; (b) nauczyciele A*llgemeinbildende höhere Schule*.

Rysunek pokazuje, że średnio na poziomie UE minimalne wynagrodzenie zasadnicze wzrasta o 69%, by osiągnąć maksymalny poziom po 24 latach pracy. Aby porównać, w jaki sposób wymóg stażu pracy upoważniającego do uzyskania maksymalnego poziomu wynagrodzenia różni się w poszczególnych krajach, obliczono 'współczynnik relatywnego rocznego wzrostu wynagrodzenia'. Średnia unijna dla tego współczynnika wynosi 2,31%, co oznacza, że nauczyciele w UE uzyskują średni wzrost wynagrodzenia zasadniczego za każdy rok pracy na poziomie 2,31%.

Tabela 5.8 w Załączniku przedstawia „współczynnik relatywnego rocznego wzrostu wynagrodzenia" dla systemów edukacji przedstawionych na Rysunku 5.11. W większości krajów, które uczestniczyły w badaniu TALIS 2013, w których współczynnik ten znajduje się poniżej średniej dla UE, postrzeganie odbioru społecznego również jest poniżej średniej dla UE, patrz Tabela 5.1 w Załączniku). Kraje te to Republika Czeska (0,82%), Hiszpania (0,94%), Słowacja (0,98%), Włochy (1,20%), Chorwacja (1,46%), Dania (1,94%), Francja (1,99%), Portugalia (1,99%) i Estonia (2,04 %). Natomiast w niektórych systemach edukacji, gdzie współczynnik wzrostu wynagrodzenia znajduje się powyżej średniej dla UE, więcej nauczycieli pozytywnie postrzega odbiór społeczny zawodu. Te kraje to Rumunia (2,54%), Cypr (4,32%), Wielka Brytania (Anglia, 6,09%) i Holandia (6,78%). Belgia (Wspólnota Flamandzka), Łotwa i Finlandia to kraje, w których roczny wskaźnik wzrostu wynagrodzenia znajduje się poniżej średniej dla UE, natomiast nauczyciele z tych krajów uważają, że ich zawód cieszy się szacunkiem społecznym. Odwrotny trend można zaobserwować w Polsce, gdzie roczny wskaźnik wzrostu wynagrodzenia jest powyżej średniej dla UE, natomiast mniej nauczycieli w tym kraju uważa, że społeczeństwo ceni ich zawód.

Dokładniejsza analiza zależności pomiędzy poziomem wynagrodzeń a poziomem zadowolenia z pracy wśród nauczycieli pokazuje, że im wyższe jest początkowe wynagrodzenie w kraju, tym więcej młodych nauczycieli w wieku poniżej 30 lat (r=0,48) lub mających staż pracy krótszy niż pięć lat (r=0,50) twierdzi, że są zadowoleni z wykonywanego zawodu (patrz Tabele 5.9 i 5.10 w Załączniku). Natomiast korelacja pomiędzy maksymalnymi poziomami wynagrodzeń i satysfakcją z pracy starszych lub bardziej doświadczonych nauczycieli jest nieistotna (r=-0,13 lub 0,22). Maksymalne poziomy wynagrodzeń mogą być istotne wyłącznie w odniesieniu do minimalizowania wszelkich różnic w poziomach zadowolenia. Tak więc, choć maksymalne poziomy wynagrodzeń nie mają znaczącego wpływu na wzrost zadowolenia z pracy w przypadku bardziej doświadczonych nauczycieli, mogą one działać jako bufor w utrzymaniu stabilnego poziomu satysfakcji wśród nauczycieli, bez względu na ich wiek i doświadczenie zawodowe.

GLOSARIUSZ

Kody krajów

UE	Unia Europejska	**NL**	Holandia
BE	Belgia	**AT**	Austria
BE fr	Belgia - Wspólnota Francuska	**PL**	Polska
BE de	Belgia - Wspólnota Niemieckojęzyczna	**PT**	Portugalia
BE nl	Belgia - Wspólnota Flamandzka	**RO**	Rumunia
BG	Bułgaria	**SI**	Słowenia
CZ	Republika Czeska	**SK**	Słowacja
DK	Dania	**FI**	Finlandia
DE	Niemcy	**SE**	Szwecja
EE	Estonia	**UK**	Wielka Brytania
IE	Irlandia	**UK-ENG**	Anglia
EL	Grecja	**UK-WLS**	Walia
ES	Hiszpania	**UK-NIR**	Irlandia Północna
FR	Francja	**UK-SCT**	Szkocja
HR	Chorwacja		
IT	Włochy	**IS**	Islandia
CY	Cypr	**LI**	Liechtenstein
LV	Łotwa	**ME**	Czarnogóra
LT	Litwa	**MK***	Była Jugosłowiańska Republika Macedonii
LU	Luksemburg	**NO**	Norwegia
HU	Węgry	**RS**	Serbia
MT	Malta	**TR**	Turcja

* kod ISO 3166. Tymczasowy kod, który nie przesądza o ostatecznej nazwie tego kraju, która zostanie uzgodniona po zakończeniu obecnie prowadzonych negocjacji w tym zakresie w Organizacji Narodów Zjednoczonych (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm [Dostęp 25.9.2014]).

Kody statystyczne

: Brak danych **(–)** Nie dotyczy **B.S.** Błąd standardowy

Skróty i akronimy

CPD (ang. *Continuing Professional Development*) - Doskonalenie zawodowe

ECET (ang. *European Credit Transfer and Accumulation System*) - Europejski system transferu i akumulacji punktów

ELET (ang. *Early Leaving from Education and Training*) - Wczesne kończenie nauki

PKB Produkt krajowy brutto

TIK Technologie informacyjno-komunikacyjne

ISCED (ang. *International Standard Classification of Education*) - Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji

ITE (ang. *Initial Teacher Education*) - Wstępne kształcenie nauczycieli

OECD (ang. *Organisation for Economic Co-operation and Development*) - Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju

TALIS (ang. *Teaching and Learning International Survey* (OECD)) - Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się

UOE Unesco/OECD/Eurostat

Klasyfikacje

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED 1997 i 2011)

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ang. *International Standard Classification of Education* - ISCED) to instrument służący do opracowywania statystyk w zakresie edukacji na poziomie międzynarodowym. Obejmuje ona dwie zmienne klasyfikacji krzyżowej: poziomy i dziedziny kształcenia, z podziałem na kierunki ogólne/zawodowe/ ogólnozawodowe oraz cele edukacyjne uczniów/studentów związane z wejściem na rynek pracy. W najnowszej wersji ISCED 2011 wyróżnia się osiem poziomów edukacji. Metodologia ISCED zakłada, że istnieje szereg kryteriów, które ułatwiają przypisywanie danego programu kształcenia do odpowiedniego etapu edukacji. Zależnie od badanego poziomu i rodzaju kształcenia należy określić hierarchię ważności kryteriów podstawowych i uzupełniających (typowe wymagania wstępne, minimalne wymogi przyjęcia, minimalny wiek, kwalifikacje personelu itd.).

W niniejszym raporcie stosowana jest klasyfikacja ISCED 2011, chyba że wyraźnie określono inaczej. Dane Eurydice i Eurostatu były zbierane zgodnie z ISCED 2011, natomiast dane z badania TALIS 2013 zgodnie z ISCED 1997.

Klasyfikacja ISCED 2011	Klasyfikacja ISCED 1997
ISCED 0: Wczesna edukacja i opieka Kształcenie na tym etapie jest ukierunkowane na rozwój dziecka rozumiany całościowo – w jego wymiarze poznawczym, społecznym, fizycznym i emocjonalnym - i stanowi etap wstępny zorganizowanego kształcenia. Programy klasyfikowane jako ISCED 0 zawierają komponent edukacyjny	ISCED 0: Edukacja przedszkolna Edukację przedszkolną określa się jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Jest ona prowadzona w placówkach i przewidziana dla dzieci w wieku od 3 lat.
ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe Szkolnictwo podstawowe ma na celu wyposażenie uczniów w podstawowe umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętności czytania i pisania oraz liczenia) oraz wyrobienie solidnej podstawy do uczenia się i rozumienia kluczowych obszarów wiedzy, rozwój osobisty i społeczny, jak również przygotowanie do kształcenia średniego I stopnia. Wiek jest z reguły jedynym warunkiem przyjęcia na ten poziom kształcenia. Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach, zazwyczaj trwa sześć lat, choć może trwać od czterech do sześciu lat.	
ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj bazuje na efektach uczenia się wypracowanych na poziomie ISCED 1. Uczniowie na ogół rozpoczynają naukę na poziomie ISCED 2 w wieku pomiędzy 10 a 13 lat (12 lat to najczęściej spotykany wiek).	
ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj ma na celu uzupełnienie kształcenia średniego oraz przygotowanie do kształcenia wyższego i/lub zapewnienie umiejętności wymaganych do celów zatrudnienia. Uczniowie na ogół rozpoczynają naukę na tym poziomie w wieku 14-16 lat.	
ISCED 4: Szkolnictwo policealne Kształcenie na tym poziomie znajduje się niejako na granicy szkolnictwa średniego i wyższego. Programy oferowane na tym poziomie służą poszerzeniu wiedzy absolwentów szkół średnich, przygotowują do wejścia na rynek pracy lub do podjęcia nauki na studiach wyższych. Programy na poziomie ISCED 4 - szkolnictwo policealne zostały opracowane tak, aby zapewnić osobom, które ukończyły naukę na poziomie ISCED 3 zdobycie kwalifikacji niezbędnych do kontynuowania nauki na studiach wyższych lub do podjęcia pracy, jeżeli kwalifikacje nabyte przez nich na poziomie ISCED 3 tego nie umożliwiają. Aby rozpocząć naukę na poziomie ISCED 4, wymagane jest ukończenia kształcenia na poziomie ISCED 3.	

Klasyfikacja ISCED 2011	Klasyfikacja ISCED 1997
ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (krótki cykl) Kształcenie na tym poziomie zostało opracowane tak, aby zapewnić osobom uczącym się możliwość zdobycia wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji. Opiera się ono zazwyczaj na praktycznej wiedzy, właściwej dla wykonywania danego zawodu i przygotowuje studentów do wejścia na rynek pracy. Ukończenie programu kształcenia na tym poziomie może upoważniać do wstępu na inne studia wyższe. Wymogiem przystąpienia do programów kształcenia na poziomie ISCED 5 jest pomyślne ukończenie nauki na poziomie ISCED 3 lub 4, umożliwiających wstęp na studia wyższe.	
ISCED 6: Szkolnictwo wyższe (studia licencjackie) Kształcenie na tym poziomie ma na celu zapewnienie studentom wiedzy akademickiej na poziomie średnio zaawansowanym i/lub wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji prowadzących do uzyskania dyplomu licencjata lub równoważnych kwalifikacji. Wymogiem przystąpienia do programów kształcenia na poziomie ISCED 6 jest pomyślne ukończenie nauki na poziomie ISCED 3 lub 4, umożliwiających wstęp na studia wyższe. Wstęp na studia może być uzależniony od wyboru przedmiotów i/lub stopni uzyskanych podczas nauki na poziomie ISCED 3 i/lub 4. Ponadto może być wymagane przystąpienie do i pomyślne zdanie egzaminów wstępnych. Wstęp na studia na poziomie ISCED 6 jest czasem możliwy po ukończeniu kształcenia na poziomie ISCED 5.	ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (pierwszy etap) Przyjęcie na ten poziom wymaga na ogół ukończenia kształcenia na poziomie ISCED 3 lub 4. Poziom ISCED 5 obejmuje studia wyższe o **profilu akademickim**, które mają w dużej mierze charakter teoretyczny (typ A) i studia wyższe o **profilu zawodowym** (typ B), które są zwykle krótsze i przygotowują do wejścia na rynek pracy.
ISCED 7: Szkolnictwo wyższe (studia magisterskie) Kształcenie na tym poziomie ma na celu zapewnienie studentom wiedzy akademickiej na poziomie zaawansowanym i/lub wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji prowadzących do uzyskania dyplomu magistra lub równoważnych kwalifikacji. Zazwyczaj kształcenie na tym poziomie opiera się na wiedzy teoretycznej, lecz może obejmować elementy praktyki. Przekazywana wiedza opiera się na najnowszych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Zazwyczaj kształcenie na tym poziomie oferują uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego. Podjęcie kształcenia na poziomie ISCED 7, prowadzącego do uzyskania tytułu zawodowego magistra lub wyższego stopnia, zazwyczaj wymaga ukończenia kształcenia na poziomie ISCED 6 lub 7. Aby uzyskać wstęp do programów długiego cyklu, które prowadzą do uzyskania tytułu zawodowego równoważnego tytułowi magistra wymagane jest ukończenie kształcenia na poziomie ISCED 3 lub 4, uprawniającego do wstępu na studia wyższe. Wstęp na takie studia może być uzależniony od wyboru przedmiotów i/lub stopni uzyskanych podczas nauki na poziomie ISCED 3 i/lub 4. Ponadto może być wymagane przystąpienie do i pomyślne zdanie egzaminów wstępnych.	

Definicje

Czas dostępności nauczyciela w szkole: Godziny, jakie nauczyciel musi spędzić w szkole, prowadząc zajęcia dydaktyczne oraz wykonując obowiązki pozadydaktyczne, takie jak przygotowywanie się do zajęć, udzielanie porad uczniom, ocenianie prac, odbywanie spotkań z rodzicami i innymi pracownikami szkoły, lub też poza szkołą, uczestnicząc w szkoleniach lub konferencjach.

Doskonalenie zawodowe: Udział w formalnym lub pozaformalnym kształceniu, które może odbywać się w formie kursów przedmiotowych (w zakresie nauczanych przedmiotów) bądź pedagogicznych. W niektórych przypadkach działania te mogą prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

Edukacja specjalna: W poszczególnych krajach realizowane są różne programy umożliwiające świadczenie usług oświatowych uczniom niepełnosprawnym umysłowo, fizycznie i z problemami emocjonalnymi, a także innym grupom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Różnią się one pod względem definicji, oferowanych programów, zakresu w jakim edukacja specjalna jest zintegrowana z głównym nurtem systemu edukacji, sposobów klasyfikacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz typu wsparcia zapewnianego uczniom. W ramach badania TALIS 2013, uczniowie ze specjalnymi potrzebami zostali zdefiniowani jako 'osoby, w przypadku których formalnie zidentyfikowano specjalne potrzeby ze względu na niepełnosprawność umysłową, fizyczną lub problemy emocjonalne. [Często będą to uczniowie, którym zapewnia się dodatkowe zasoby publiczne lub prywatne (personel, pomoc materialną lub finansową) celem wspierania ich edukacji.]'

Godziny dydaktyczne: Godziny nauczania klasy lub grupy uczniów.

Indywidualna ocena nauczycieli: Zakłada formułowanie opinii o pracy nauczycieli w celu wspomagania ich rozwoju zawodowego. Nauczyciel podlegający ocenie otrzymuje ustną i pisemną informację zwrotną. Taka ocena może nastąpić w trakcie procesu oceny szkoły jako całości (w takim przypadku prowadzi zazwyczaj do słownej opinii zwrotnej), lub jest przeprowadzana niezależnie (co może skutkować uzyskaniem przez nauczyciela oceny formalnej).

Kształcenie ogólne: W modelu równoległym odnosi się do opanowania przedmiotu (przedmiotów), których kandydaci na nauczycieli będą nauczać po uzyskaniu kwalifikacji. Stąd celem tych programów jest zapewnienie kandydatom gruntownej wiedzy w zakresie jednego lub większej liczby przedmiotów i szeroko pojętego wykształcenia ogólnego. W przypadku modelu etapowego kształcenie ogólne prowadzi do uzyskania stopnia (tytułu zawodowego) w zakresie określonego kierunku studiów.

Łączny czas pracy nauczyciela: Godziny pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze, obejmujące czas poświęcony bezpośrednio na nauczanie oraz zajęcia pozadydaktyczne, takie jak przygotowywanie się do zajęć, poradnictwo dla uczniów, ocena prac, spotkania z rodzicami i innymi członkami personelu, lub działania realizowane poza szkołą, takie jak uczestnictwo w szkoleniach lub konferencjach.

Maksymalny poziom wynagrodzenia: Zasadnicze ustawowe roczne wynagrodzenie brutto otrzymywane przez nauczycieli w momencie przejścia na emeryturę, po przepracowaniu określonej liczby lat. Maksymalny poziom wynagrodzenia obejmuje wyłącznie wzrost wynagrodzenia związany ze stażem pracy i/lub wiekiem (patrz również „Zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto").

Mentoring: Dotyczy wsparcia zawodowego, jakie zapewniają nauczycielom bardziej doświadczeni koledzy. Mentoring może stanowić element stażu dla początkujących nauczycieli, ale może też dotyczyć innych nauczycieli potrzebujących wsparcia.

Minimalne wynagrodzenie: Zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto, jakie otrzymują nauczyciele na początku kariery zawodowej (patrz również 'Zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto').

Minimalny wiek emerytalny z prawem do pełnej emerytury: Oferuje nauczycielom możliwość odejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego. Prawo do pełnej emerytury jest uwarunkowane przepracowaniem wymaganej liczby lat.

Minimalny wymagany staż pracy: Określa minimalną liczbę lat, jakie nauczyciel musi przepracować, zanim nabędzie prawo do pełnej emerytury (w uzupełnieniu do warunku dotyczącego minimalnego wieku emerytalnego).

Mobilność międzynarodowa: Wyjazdy w celach zawodowych do kraju innego niż kraj zamieszkania (podczas kształcenia lub pracy w zawodzie nauczyciela). Mobilność prywatna – taka jak podróże zagraniczne w trakcie wakacji w celach pozazawodowych – nie jest brana pod uwagę. Ponadto w badaniu TALIS 2013 zawężono tę definicję do pobytów zagranicznych trwających tydzień lub dłużej w placówce oświatowej lub szkole i nie uwzględniono podróży zagranicznych w celu uczestnictwa w konferencjach lub warsztatach.

Model etapowy kształcenia nauczycieli: Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) ma miejsce po zakończeniu etapu kształcenia ogólnego. W tym modelu studenci, którzy ukończyli studia na określonym kierunku, przechodzą następnie do etapu przygotowania pedagogicznego stanowiącego odrębną fazę.

Model równoległy kształcenia nauczycieli: Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) odbywa się w tym samym czasie co kształcenie ogólne. Świadectwo ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia to kwalifikacje wymagane do podjęcia kształcenia zgodnie z tym modelem, a także, w niektórych przypadkach, zaświadczenie o predyspozycjach do kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego. Mogą być także stosowane inne procedury rekrutacji.

Monitorowanie rynku pracy: Monitorowanie ogólnych trendów na rynku pracy, które nie jest związane z oficjalnymi planami rządowymi; dla podmiotów podejmujących decyzje może być źródłem informacji o zmianach w zapotrzebowaniu na nauczycieli i dostępnej liczbie nauczycieli; jednak nie może być traktowane jako oficjalne planowanie perspektywiczne.

Oficjalny wiek emerytalny: Określa moment, w którym nauczyciele przestają pracować. W niektórych krajach i w szczególnych okolicznościach mogą oni nadal pracować po ukończeniu tego wieku.

Ogólny wymiar czasu pracy: Liczba godzin dydaktycznych lub liczba godzin, w czasie których nauczyciel musi być dostępny w szkole oraz czas przeznaczony na przygotowywanie się do zajęć i ocenę prac (zgodnie z umową o pracę), co może być wykonywane poza szkołą. Liczba godzin może być zdefiniowana w podziale na różne zajęcia lub określana ogółem. Może być ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

Plan rozwoju zawodowego/potrzeb szkoleniowych: Analiza potrzeb szkoleniowych zakłada przegląd wymogów dotyczących doskonalenia i rozwoju. Zazwyczaj określa się kluczowe kompetencje lub wymagany poziom umiejętności, ocenia aktualny poziom kompetencji, a następnie identyfikuje obszary, które należy rozwijać. Plan szkoleniowy określa strategie, zadania i metody, które będą stosowane w celu sprostania potrzebom rozwojowym.

Planowanie perspektywiczne w zakresie kadry nauczycielskiej jest oparte na obserwowaniu trendów i określaniu najbardziej prawdopodobnych scenariuszy w zakresie przyszłego zapotrzebowania na nauczycieli i liczby dostępnych nauczycieli. Analizowane dane obejmują prognozy demograficzne, takie jak wskaźniki urodzeń i migracja, a także zmiany w liczbie studentów kierunków nauczycielskich i zmiany w grupie zawodowej nauczycieli (liczba pracowników odchodzących na emeryturę, przejścia na stanowiska niezwiązane z nauczaniem itp.). Planowanie perspektywiczne w zakresie kadry nauczycielskiej może mieć charakter długo-/średnio- i krótkookresowy. Taka polityka planowania jest opracowywana na poziomie krajowym i/lub regionalnym, w zależności od poziomu (de-)centralizacji określonego systemu oświaty.

Płatny urlop naukowy: Urlop średnio-/długookresowy z zachowaniem zwykłego wynagrodzenia, przyznany nauczycielom, którzy chcą realizować formalne kształcenie zawodowe kończące się przyznaniem świadectwa (np. dyplomu doktorskiego, magisterskiego lub innego). Krótkie nieobecności w pracy (kilkudniowe lub nawet tygodniowe) z powodu uczestnictwa w obowiązkowych lub opcjonalnych szkoleniach nie są traktowane jako płatny urlop naukowy.

Pracownik służby cywilnej: Nauczyciel zatrudniany przez władze publiczne (na szczeblu centralnym lub regionalnym) zgodnie z ustawodawstwem, które różni się od przepisów regulujących stosunki pracy w sektorze publicznym lub prywatnym. W niektórych krajach nauczyciele są **mianowani dożywotnio** (w charakterze tzw. *career civil servants* – **urzędników mianowanych**) przez władze centralne lub regionalne, które pełnią funkcję centralnych władz oświatowych.

Pracownik zatrudniony na podstawie umowy o pracę: Dotyczy nauczycieli zatrudnianych zazwyczaj przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy o pracę, zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy oraz z porozumieniami centralnymi dotyczącymi wynagrodzenia i warunków pracy, lub bez takich porozumień.

Praktyki szkolne: Praktyki (z wynagrodzeniem lub bez) w rzeczywistym środowisku pracy, które zazwyczaj trwają nie dłużej niż kilka tygodni. Są one nadzorowane przez wyznaczonego nauczyciela i podlegają okresowej ocenie przez nauczycieli zatrudnionych w placówce kształcącej (uczelni). Praktyki te stanowią integralną część przygotowania pedagogicznego.

Prywatna dotowana szkoła/placówka zależna od rządu: Szkoła/placówka, która otrzymuje ponad 50 procent swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych. Termin 'podstawowe finansowanie' dotyczy funduszy, które wspierają podstawowe usługi oświatowe świadczone przez te instytucje. Nie obejmuje funduszy przekazywanych na realizację projektów badawczych, płatności za usługi zakupione lub zakontraktowane przez organizacje prywatne lub opłaty i dotacje otrzymane z tytułu usług dodatkowych, takich jak zakwaterowanie i posiłki. Termin 'zależna od rządu' dotyczy zakresu, w jakim instytucja prywatna jest uzależniona od finansowania ze źródeł rządowych, nie dotyczy zakresu zarządzania lub stosowania przepisów uchwalonych przez rząd.

Prywatna niezależna szkoła/placówka: Szkoła/placówka, która otrzymuje mniej niż 50 procent swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych. Termin 'podstawowe finansowanie' dotyczy funduszy, które wspierają podstawowe usługi oświatowe świadczone przez te instytucje. Nie obejmuje funduszy przekazywanych na realizację projektów badawczych, płatności za usługi zakupione lub zakontraktowane przez organizacje prywatne lub opłaty i dotacje otrzymane z tytułu usług dodatkowych, takich jak zakwaterowanie i posiłki. Termin 'niezależna' dotyczy zakresu, w jakim instytucja prywatna jest uzależniona od finansowania ze źródeł rządowych, nie dotyczy zakresu zarządzania lub stosowania przepisów uchwalonych przez rząd.

Przygotowanie pedagogiczne: Zapewnia przyszłym nauczycielom niezbędne umiejętności teoretyczne i praktyczne. Nie obejmuje wiedzy akademickiej z zakresu nauczanych przedmiotów. Poza kursami z psychologii oraz dydaktyki i metodyki nauczania, szkolenia pedagogiczne obejmują praktyki w szkołach.

Regulacje prawne/ zalecenia centralne: Różne rodzaje oficjalnych dokumentów, które zawierają wytyczne, wymagania i/lub zalecenia dla lokalnych władz publicznych, placówek szkolnych i indywidualnych osób. Regulacje to ustawy, rozporządzenia, przepisy lub inne zarządzenia opracowane przez władze państwowe. Zalecenia to oficjalne dokumenty proponujące stosowanie określonych narzędzi, metod i/lub strategii dydaktycznych. Ich stosowanie nie jest obowiązkowe.

Staż: Zorganizowany etap wsparcia udzielanego początkującym nauczycielom po ukończeniu formalnego programu kształcenia. Praktyki szkolne, stanowiące element formalnego programu kształcenia nauczycieli nie są tu brane pod uwagę, nawet jeśli wiążą się z wynagrodzeniem za pracę. Podczas stażu początkujący nauczyciele realizują wszystkie zadania lub część zadań, które należą do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Staż zazwyczaj obejmuje szkolenie i ocenę, wyznaczony zostaje mentor, który zapewnia początkującemu nauczycielowi wsparcie personalne, społeczne i zawodowe w ramach zorganizowanego systemu. Etap stażu trwa co najmniej kilka miesięcy i może mieć miejsce podczas próbnego okresu zatrudnienia.

Szkoła/placówka prywatna: Placówkę kwalifikuje się jako prywatną, jeśli jest nadzorowana i zarządzana przez organizację pozarządową (np. kościół, związek zawodowy lub przedsiębiorstwo) lub jej zarząd składa się głównie z członków, którzy nie zostali wybrani przez agencję publiczną. Szkoły/placówki prywatne mogą być 'zależne od rządu' lub 'niezależne'. Terminy te dotyczą zakresu, w jakim instytucja prywatna jest uzależniona od finansowania ze źródeł rządowych, natomiast nie dotyczą zakresu kierownictwa sprawowanego przez rząd lub stosowania przepisów uchwalonych przez rząd.

Szkoła/placówka publiczna: Placówka jest klasyfikowana jako publiczna, jeśli jest nadzorowana i zarządzana: 1) bezpośrednio przez publiczny organ oświatowy/agencję lub 2) poprzez organ zarządzający (rada, komisja itp.), którego większość członków została mianowana przez organ publiczny lub wybrana w drodze wyborów powszechnych.

Wymiar godzin dydaktycznych (pensum): Liczba godzin (określona w umowie o pracę), jaką nauczyciele poświęcają na nauczanie klasy lub grupy uczniów. W niektórych krajach jest to jedyny wyrażony w przepisach prawa wymiar czasu pracy nauczyciela. Może mieć postać wymiaru tygodniowego lub rocznego.

Wymiar godzin, w ramach których nauczyciel musi być dostępny w szkole: Liczba godzin (określona w umowie o pracę) poświęcana na realizację obowiązków w szkole lub innym miejscu wskazanym przez dyrektora szkoły. W niektórych przypadkach termin ten odnosi się do określonej liczby godzin z wyłączeniem godzin dydaktycznych, a w innych do łącznej liczby godzin dostępności w szkole, która obejmuje czas poświęcony na nauczanie. Liczba godzin może być ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

Zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto: Kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku, łącznie z podwyżkami, trzynastą pensją i płatnymi urlopami (jeśli występują), pomniejszona o ubezpieczenie społeczne i emerytalne. Wynagrodzenie to nie obejmuje innych dodatków lub świadczeń finansowych (związanych na przykład z wyższymi kwalifikacjami, jakością pracy, nadgodzinami, dodatkowymi obowiązkami, położeniem geograficznym szkoły lub obowiązkiem nauczania w klasach mieszanych lub trudnych, zakwaterowaniem, kosztami opieki zdrowotnej czy podróży).

Zatrudnienie na podstawie umowy o pracę: Nauczyciel kontraktowy zatrudniany jest zazwyczaj przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy o pracę, zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy oraz z porozumieniami centralnymi dotyczącymi wynagrodzenia i warunków pracy, lub bez takich porozumień.

OBJAŚNIENIA STATYSTYCZNE

W niniejszym raporcie przedstawiono dane statystyczne pochodzące z bazy danych TALIS 2013. Wszystkie dane statystyczne z badania TALIS przedstawione w formie rysunków lub omawiane w tekście są dostępne w Załączniku w wersji elektronicznej, wraz z błędami standardowymi i objaśnieniami pod adresem https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies.

W Załączniku przedstawiono również kody referencyjne pytań uwzględniane przy obliczaniu danych statystycznych. Aby zapoznać się z treścią pytań, patrz kwestionariusz do badania TALIS 2013, który jest dostępny online pod adresem

http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf.

Międzynarodowe badanie TALIS 2013

Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (TALIS 2013) poświęcone było nauczycielom i dyrektorom szkół średnich I stopnia. Pierwsza edycja badania miała miejsce w 2008 r. W badaniu TALIS 2013 udział wzięły 34 kraje, w tym 22 kraje europejskie. Opracowano osobne pytania dla nauczycieli i osobne dla dyrektorów szkół. Do udziału w badaniu TALIS szkoły i nauczyciele w szkołach z krajów uczestniczących w badaniu zostali wybrani losowo. W każdym kraju próba obejmowała minimum 200 szkół i 20 nauczycieli z każdej z tych szkół. Badanie TALIS 2013 koncentrowało się na następujących kluczowych aspektach środowiska uczenia się, które wpływają na jakość nauczania i uczenia się w szkołach:

- przywództwo w szkole;
- szkolenia nauczycieli, w tym doskonalenie zawodowe;
- ocena i informacje zwrotne dla nauczycieli;
- poglądy, podejścia pedagogiczne i praktyki nauczania stosowane przez nauczycieli;
- przekonania nauczycieli dotyczące skuteczności ich pracy, zadowolenia z pracy i atmosfery panującej w szkołach i klasach, w których pracują;
- mobilność nauczycieli.

Dane z badania TALIS 2013 opierają się na opiniach (deklaracjach), dlatego należy odbierać je jako subiektywne informacje, a nie zaobserwowane praktyki. Ponadto relacje pomiędzy elementami uwzględnionymi w analizach statystycznych nie implikują związku przyczynowo-skutkowego między nimi. Ponadto, jako że jest to badanie międzynarodowe, zagadnienia kulturowe i językowe mogą wpływać na zachowania respondentów. Dalsze informacje na temat interpretacji wyników badania TALIS 2013 są dostępne w raporcie OECD (OECD, 2014, str. 29).

Baza danych TALIS 2013 jest dostępna pod adresem
http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Metodologia

Szkoły publiczne i prywatne

Dane z badania TALIS 2013 obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne (zarówno zależne od rządu, jak i niezależne - patrz Glosariusz). Rozważano ograniczenie analizy do szkół publicznych, aby zapewnić większą porównywalność z danymi Eurydice, natomiast w ośmiu z 22 krajów/ regionów europejskich więcej niż 5% nauczycieli nie podało informacji nt. typu szkoły. Odsetek brakujących odpowiedzi wynosi nawet ponad 15% w przypadku Danii (17,2%), Islandii (19,2%) i Norwegii (23,1%).

Zarówno zatajenie lub zachowanie odpowiedzi nauczycieli dotyczących tej zmiennej (typ szkoły) przy jednoczesnym nieuwzględnieniu danych z jednego lub drugiego typu szkół zmniejszyłoby reprezentatywność próby. Ponadto, mając na względzie ogólną wagę szkół zależnych od rządu pośród prywatnych instytucji podjęto decyzję o zamieszczeniu wszystkich odpowiedzi w bazie danych TALIS 2013. Odsetek nauczycieli pracujących w sektorze prywatnym może być bardziej istotny w niektórych krajach i w odniesieniu do określonych grup wiekowych (patrz Tabele 1.5 i 1.6 w Załączniku). Podkreślono przypadki, w których czynnik ten ma wpływ na analizę statystyczną.

Waga

W większości krajów dobór próby w badaniu TALIS 2013 to dwustopniowa próba warstwowana, przy czym najpierw zostały wybrane szkoły, a następnie nauczyciele w wybranych i uczestniczących szkołach. Tak więc zarówno w odniesieniu do szkół, jak i nauczycieli miało zastosowanie mniejsze lub większe prawdopodobieństwo zostania wybranym.

Aby zrekompensować zmienne prawdopodobieństwa wyboru, dane należy zważyć, aby uzyskać nieobciążone szacunki parametrów populacji. W bazie danych TALIS 2013, suma wag nauczycieli stanowi nieobciążony szacunek wielkości populacji docelowej, tj. liczby nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w danym kraju.

Dane z państw członkowskich Unii Europejskiej zostały scalone, aby możliwe było określenie wskaźników na poziomie Unii dla wszystkich państw członkowskich łącznie. Wagi nie zostały poddane żadnym przekształceniom, aby dane z każdego kraju wykorzystane do celów opracowania współczynnika statystycznego na poziomie europejskim były proporcjonalne do wielkości kraju, tj. do liczby nauczycieli pracujących w szkołach na poziomie ISCED 2. Dlatego na wartość współczynnika na poziomie europejskim największy wpływ mają kraje o największej populacji, takie jak Niemcy, Hiszpania, Francja, Włochy i Wielka Brytania (Anglia).

Błędy standardowe

Badanie TALIS 2013, podobnie jak inne badania ankietowe prowadzone na dużą skalę w sektorze edukacji (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS itd.) koncentrują się jedynie na reprezentatywnej próbie populacji docelowych. Ogólnie, dla każdej populacji istnieje nieskończona liczba możliwych prób. Dzieje się tak dlatego, że w przypadku każdej próby szacunki w odniesieniu do parametru populacja (średnia, procent, korelacja itd.) mogą się różnić. Błąd standardowy wiążący się z każdym szacunkiem parametru populacja określa ilościowo taką niepewność próby. Na podstawie tak oszacowanego parametru i jego błędu standardowego możliwe jest określenie przedziału ufności, który odzwierciedla zakres, w jakim wartość obliczona na podstawie próby może się różnić. Dlatego przypuśćmy, że oszacowana średnia wynosi 50, a błąd standardowy 5. Przedział ufności dla błędu typu 1 rzędu 5% wynosi [50 - (1,96*x* 5); 50 + (1,96*x* 5)], czyli w przybliżeniu [40; 60]. Tak więc można stwierdzić, że mamy tylko 5 możliwości na 100 popełnienia błędu, jeżeli powiemy, że średnia dla populacji znajduje się w tym przedziale.

Wszystkie błędy standardowe w tym raporcie zostały obliczone z wykorzystaniem metod resamplingu i z przestrzeganiem metodologii dla różnych dokumentów technicznych z badania TALIS.

Błędy standardowe w tabelach statystycznych zostały wymienione w Załączniku w wersji elektronicznej.

Współczynnik korelacji

Współczynnik korelacji może być wykorzystywany do badania relacji pomiędzy dwiema zmiennymi losowymi ciągłymi. Wskaźnik ten waha się od -1 do +1 i mierzy intensywność relacji między dwiema zmiennymi. Współczynnik dodatni oznacza, że kiedy jedno zjawiska narasta, drugie również rośnie, np. istnieje dodatnia korelacja pomiędzy wagą i rozmiarem, jaki dana osoba nosi, ponieważ osoby wysokie są na ogół cięższe niż osoby niskie. Korelacja bliska 0 wyraża brak zależności. Wreszcie, jeżeli jedno zjawisko maleje, podczas gdy drugie zjawisko narasta, korelacja jest ujemna, np. wraz z wiekiem oczekiwana długość życia spada.

Kiedy współczynnik korelacji zbliża się do 1 jako wartości absolutnej, związek pomiędzy dwiema zmiennymi rośnie.

W niniejszym raporcie przedstawiono kilka współczynników korelacji, które zostały obliczone na poziomie kraju. Jako że liczba obserwacji (tj. liczba krajów) jest stosunkowo nieduża, obserwacja izolowana może mieć duży wpływ na wartość współczynnika korelacji. Aby uniknąć tego problemu, jedynie współczynniki korelacji rang Spearmana były obliczane na poziomie kraju. Jako że państwa członkowskie Unii Europejskiej nie mogą być traktowane jako próba losowa krajów, wnioskowanie statystyczne nie ma tu większego sensu. Natomiast, aby uniknąć nadinterpretacji wyników, tylko współczynniki korelacji o wartości 0,05 lub 0,10 zostały przedstawione w niniejszym raporcie.

Regresja logistyczna

Do celów niniejszego raportu obliczono regresje logistyczne, aby określić relację pomiędzy zmienną, którą należy wyjaśnić, a która może mieć tylko dwie wartości - 0 i 1, a jedną lub większą liczbą zmiennych mogących mieć na nią wpływ. Dlatego w rozdziale poświęconym mobilności kilka zmiennych zostało przedstawionych w formie tabel krzyżowych, jedna po drugiej, w odniesieniu do tego, czy nauczyciel wyjeżdżał (wartość 1) lub nie wyjeżdżał za granicę (wartość 0) w celach zawodowych.

Możemy założyć następujący rozkład płci i mobilności nauczycieli:

Rozkład płci i mobilności 100 nauczycieli

%	Mobilni	Niemobilni
Nauczyciele mężczyźni	30	10
Nauczyciele kobiety	30	30

W przypadku mężczyzn prawdopodobieństwo, że wyjeżdżali za granicę w celach zawodowych wynosi $p_H = \frac{30}{30+10} = 0{,}75$. W przypadku kobiet prawdopodobieństwo wynosi $p_F = \frac{30}{30+30} = 0{,}5$.

Za pomocą regresji logistycznej można obliczyć *iloraz szans*, który wynosi:

$$OR = \frac{\left(\frac{p_H}{1-p_H}\right)}{\left(\frac{p_F}{1-p_F}\right)} = \frac{\left(\frac{0{,}75}{1-0{,}75}\right)}{\left(\frac{0{,}50}{1-0{,}50}\right)} = \frac{\left(\frac{0{,}75}{0{,}25}\right)}{\left(\frac{0{,}50}{1-0{,}50}\right)} = \frac{3}{1} = 3$$

W porównaniu do kobiet, prawdopodobieństwo wyjazdu mężczyzn za granicę w celach zawodowych jest trzykrotnie wyższe od prawdopodobieństwa nieodbycia takiej podróży. Regresja logistyczna umożliwia obliczenie tego wskaźnika pod kontrolą innych zmiennych. Załóżmy, że mężczyźni są starsi od kobiet i że osoby starsze są bardziej mobilne. Regresja logistyczna umożliwia obliczenie relacji

między płcią danej osoby a jej mobilnością, pod kontrolą wieku. Innymi słowy, możliwe jest określenie wartości wskaźnika iloraz szans dla kobiet i mężczyzn w tym samym wieku.

W tabelach przedstawiających wyniki regresji logistycznych uwzględniono jedynie ilorazy szans, które różnią się statystycznie od 0 dla błędu typu 1 wynoszącego 0,05.

Alfa Cronbacha umożliwiająca zapewnienie zgodności

W raporcie kilka zmiennych zostało zsyntetyzowanych w postaci średniej lub w formie sumy. Aby upewnić się, że pewne informacje nie zostały zgrupowane tam, gdzie nie powinny, obliczono wartość Alfa Cronbacha. Współczynnik ten, który wynosi od 0 do 1 pozwala na przeprowadzenie oceny zgodności wewnętrznej miary, tzn. pozwala określić jej jednowymiarowość. Im bardziej jednowymiarowa jest miara, tym bardziej współczynnik zbliża się do wartości 1.

Dla każdego współczynnika utworzonego w ten sposób zweryfikowaliśmy na poziomie każdego kraju i na poziomie Europy to, czy wartość współczynnika jest zgodna ze standardami naukowymi, tzn. czy w kontekście danych pozakognitywnych jego wartość wynosi ponad 0,60.

Każdy współczynnik o wartości poniżej 0,60 został pominięty.

Do celów niniejszego raportu obliczono pięć wskaźników. W tabeli poniżej przedstawiono elementy, które składają się na te współczynniki oraz wartość współczynnika α Cronbacha obliczonego na poziomie europejskim. W przypadku pytania dotyczącego zadowolenia z pracy, trzy podpunkty, tj. C, D i F zostały odwrócone. W tabeli poniżej elementy te uzupełniono o (I) aby pokazać, że zostały odwrócone.

Elementy składowe współczynników i wartości Alfa Cronbacha

Nazwa	Pytania	α
Zadowolenie z pracy ([28])	Pytanie TT2G46, podpunkt A, B, C(I), D(I), E, F(I), G i J	0,85
Podejście do nauczania oparte na współpracy	Pytanie TT2G33 podpunkty A do H	0,71
Podejście konstruktywistyczne do nauczania	Pytanie TT2G32 podpunkty A do H	0,69
Ogólne zapotrzebowanie na doskonalenie zawodowe	Pytanie TT2G26 podpunkty A do H	0,90
Udział w doskonaleniu zawodowym w okresie ostatnich 12 miesięcy	Pytanie TT2G21 podpunkty A do H	0,61

([28]) Dotyczy tylko Rozdziału 4 pt. Mobilność międzynarodowa. W celu przeprowadzenia analizy poziomu zadowolenia nauczycieli w Rozdziale 5 pt. Atrakcyjność zawodu nauczyciela wykorzystano trzy podpunkty do pytania TT2G46. „Zadowolenie z pracy" zostało obliczone na podstawie podpunktu J, „zadowolenie ze szkoły" na podstawie podpunktu E, a „postrzeganie odbioru społecznego" na podstawie podpunktu H.

BIBLIOGRAFIA

Komisja Europejska, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. I. Final report. Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC3112379/ [dostęp 15 czerwca 2015].

Komisja Europejska, 2013. Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Vol. II. Final report. Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/en/study-on-policy-measures-to-improve-the-attractiveness-of-the-teaching-profession-in-europe-pbNC0113029/ [dostęp 15 czerwca 2015].

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe *[Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie].* 2012 Edition. Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/en/key-data-on-teaching-languages-at-school-in-europe-pbECXA12001/ [dostęp 15 czerwca 2015].

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014a. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. *[Ograniczanie zjawiska wczesnego kończenia nauki w Europie: polityka, strategie, działania]* Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/en/ tackling-early-leaving-from-education-and-training-in-europe-pbEC0414859/ [dostęp 15 czerwca 2015].

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014b. Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2013/14. Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/en/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-in-europe-2013-14-pbECAM15001/ [dostęp 15 czerwca 2015].

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015. Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. *[Zapewnianie jakości w edukacji: ewaluacja szkół w Europie - polityka i stosowane rozwiązania]* Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/en/ assuring-quality-in-education-pbEC0414939/ [dostęp 15 czerwca 2015].

Komisja Europejska, 2008. Mobility of School Teachers in the European Union. Study. [pdf] Dostępne pod adresem: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008) 408964_EN.pdf [dostęp 15 czerwca 2015].

OECD, 2014. TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD.

PODZIĘKOWANIA

AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO

EDUCATION AND YOUTH POLICY ANALYSIS

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Brussels
(http://ec.europa.eu/eurydice)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

Peter Birch (koordynacja), Marie-Pascale Balcon,
Olga Borodankova, Olga Ducout,
Shuveta Sekhri

Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. Internationale multilaterale Angelegenheiten
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

BELGIA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład biura: Eline De Ridder (koordynacja); eksperci z Flamandzkiego Departamentu Edukacji i Szkoleń: Liesbeth Hens, Marc Leunis, Elke Peeters i Isabelle Erauw

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Wkład biura: Thomas Ortmann i Stéphanie Nix

BOŚNIA i HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Wydział Edukacji BiH
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Wkład biura: Milijana Lale

BUŁGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Svetomira Apostolova Kaloyanova - (ekspert)

CHORWACJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Wkład biura: Duje Bonacci

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład biura: Christiana Haperi;
ekspert: Yiannis Ioannou (Departament Ogólnokształcących Szkół Średnich, Ministerstwo Edukacji i Kultury)

REPUBLIKA CZESKA

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład biura: Opracowanie zespołowe
ekspert: Pavel Šimáček

DANIA

Biuro Eurydice
Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 43
1260 København K
Wkład biura: Duńskie Ministerstwo Edukacji i Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Kersti Kaldma (koordynacja);
ekspert: Vilja Saluveer (Departament Kształcenia Nauczycieli, Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Krajowa Rada ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Kristiina Volmari, Hanna Laakso i Timo Kumpulainen

BYŁA JUGOSŁOWIAŃSKA REPUBLIKA MACEDONII

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Wkład biura: eksperci Maria Camila Porras Rivera (ekonomistka); Céline HEIN (analityk, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU Bureau of the German Ministry for Education and Research, PT-DLR
Rosa-Luxemburg-Str.2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Wkład biura: Thomas Eckhardt i Brigitte Lohmar

GRECJA

Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Europejskich i Międzynarodowych
Ministerstwo Kultury, Edukacji i Spraw Religijnych
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Wkład biura: Magda Trantallidi, Nicole Apostolopoulou

WĘGRY

Krajowe Biuro Eurydice
Węgierski Instytut Badań Edukacyjnych i Rozwoju
Szobránc utca 6-8
1143 Budapest
Wkład biura: Csilla Stéger (ekspert)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Instytut Badań Edukacyjnych
Víkurhvarfi 3
203 Kópavogur
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

IRLANDIA

Biuro Eurydice
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Wkład biura: Kate Shortall (Teacher Education Section, Department of Education & Skills)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład biura: Simona Baggiani;
ekspert: Francesca Brotto (*Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
Państwowa Agencja Rozwoju Edukacji
Vaļņu street 3
1050 Riga
Wkład biura: Opracowanie zespołowe; ekspert: Aleksandrs Vorobjovs – Teacher and *Iespējamā misija* – Latvian branch of *Teach for All* – Board Member

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Wkład biura: Krajowe Centrum Informacyjne Eurydice

LITWA

Biuro Eurydice
Krajowa Agencja Ewaluacji Szkół
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Wkład biura: Audronė Albina Razmantienė (ekspert)

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORE ASBL
58, boulevard Grande-Duchesse Charlotte
1330 Luxembourg
Wkład biura: Kathleen Lapie; Erik Goerens (MENJE Luxembourg)

MALTA

Biuro Eurydice
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Wkład biura: Karen Grixti i Lawrence Azzopardi

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Wkład biura: Mijajlo Djurić, Dušanka Popović, Tamara Tovjanin i Biljana Mišović

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ul. Mokotowska 43
00-551 Warszawa
Wkład biura: Beata Maluchnik, Anna Smoczyńska (ekspert), konsultacje z Ministerstwem Edukacji Narodowej

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład biura: Isabel Almeida; spoza biura: Aida Castilho

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie Edukacji i Szkoleń Zawodowych Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Wkład biura: Veronica – Gabriela Chirea; we współpracy z ekspertami: *Eugenia Popescu*, Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych (ekspert, Departament Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli), *Nicoleta Liţoiu*, Politechnika w Bukareszcie (Dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli, Centrum Doradztwa Zawodowego), *Gheorghe Bunescu*, Valahia University of Târgovişte, *Cătălina Ulrich*, *Oana Moşoiu*, *Mihaela Stîngu,* Uniwersytet w Bukareszcie, Wydział Psychologii i Pedagogiki

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus
Resavska 29
11000 Belgrade
Wkład biura: Opracowanie zespołowe
ekspert: Desanka Radunovic (Rada Edukacji Republiki Serbii)

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie Współpracy
Krížkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Barbara Kresal Sterniša;
ekspert: Andreja Schmuck (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu)

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Wkład biura: Inmaculada Egido Gálvez, Flora Gil Traver

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/ Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz

WIELKA BRYTANIA

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Wkład biura: Claire Sargent i Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Learning Analysis
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Wkład biura: Catriona Rooke, Scottish Government; eksperci: John Gunstone, Ann Hunter, Fiona MacDonald and Helen Reid, People and Leadership Unit, Scottish Government; Nicholas Morgan, Education Scotland

EC-01-15-389-PL-N

Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny

Raport analizuje zależności między oficjalnymi zapisami regulującymi zawód nauczyciela, a jego odbiorem społecznym oraz praktycznym wymiarem wykonywania tego zawodu. Opracowanie obejmuje takie zagadnienia, jak: kształcenie kandydatów do zawodu, doskonalenie zawodowe, warunki pracy i dane statystyczne dotyczące populacji europejskich nauczycieli.

Publikacja koncentruje się na niemal dwumilionowej grupie nauczycieli zatrudnionych na poziomie szkoły średniej I stopnia (poziom gimnazjum, ISCED 2) w 28 państwach członkowskich UE, Islandii, Liechtensteinie, Czarnogórze, Macedonii, Norwegii, Serbii i Turcji. Dane zawarte w raporcie pochodzą zarówno z zasobów własnych Eurydice, Eurostatu/UOE, a także z analizy wtórnej wyników badania TALIS z 2013 r. Wielość źródeł pozwala zatem na dostarczenie zróżnicowanych danych, zarówno jakościowych jak i ilościowych. Dane dotyczą roku szkolnego 2013/14.

Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej sieci Eurydice lub na życzenie w wersji drukowanej. Działania sieci Eurydice koncentrują się na promowaniu zrozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na szczeblu europejskim i międzynarodowym.

W skład sieci wchodzą biura krajowe z siedzibą w państwach europejskich, które są koordynowane przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. Aby uzyskać więcej informacji na temat sieci Eurydice, patrz: http://ec.europa.eu/eurydice.

Urząd Publikacji