



Komisja
Europejska

Kariera zawodowa nauczycieli w Europie:

*początki pracy zawodowej,
awans i system wsparcia*

Raport Eurydice



Edukacja
i Szkolenia



Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia

Raport Eurydice

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2018 roku (tytuł oryginału *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*) przez:

EACEA, Eurydice
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. (Kariera zawodowa nauczycieli w Europie. Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia. Raport Eurydice). Luksembourg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

PDF

EC-04-18-044-EN-N

ISBN 978-92-9492-690-6

doi:10.2797/309510

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

Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa



Wydawnictwo
FRSE

Warszawa 2018

ISBN 978-83-65591-57-9

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

SPIS TREŚCI

Spis rysunków	5
Kody, skróty i akronimy	7
Streszczenie	9
Wstęp	17
Rozdział 1: Planowanie perspektywiczne i główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli	21
1.1. Planowanie perspektywiczne	21
1.2. Główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli	28
Rozdział 2: Początki pracy zawodowej i mobilność nauczycieli	33
2.1. Wymogi, jakie należy spełnić, aby zostać w pełni wykwalifikowanym nauczycielem	33
2.2. Alternatywne metody uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich	36
2.3. Metody rekrutacji i warunki zatrudnienia	39
2.4. Transfer nauczycieli między szkołami	46
Rozdział 3: Staże, rozwój zawodowy i wsparcie dla nauczycieli	51
3.1. Staże i mentoring	51
3.2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli	56
3.3. Specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli aktywnych zawodowo	64
Rozdział 4: Rozwój kariery zawodowej	69
4.1. Struktura kariery zawodowej nauczyciela	69
4.2. Funkcje i obowiązki nauczycieli	75
4.3. Doradztwo zawodowe dla aktywnych zawodowo nauczycieli	76
4.4. Ramy kompetencji nauczycieli określone przez władze centralne	78
Rozdział 5: Ocenianie nauczycieli	83
5.1. Struktura i zakres systemu oceniania nauczycieli	83
5.2. Metody realizacji oceny nauczycieli	95
Załączniki	105
Załącznik 1 - Szczeble kariery i ich wpływ na wynagrodzenie nauczycieli	105
Załącznik 2 - Ramy kompetencji nauczycieli	108
Załącznik 3 - Różne sposoby wykorzystania ram kompetencji nauczycieli	111
Bibliografia	113
Glosariusz	117
I. Definicje	117
II. Klasyfikacja ISCED	123
Podziękowania	125

SPIS RYSUNKÓW

Rozdział 1: Planowanie perspektywiczne i główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli	21
Rysunek 1.1: Szczegółowe planowanie perspektywiczne zatrudnienia nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	22
Rysunek 1.2: Perspektywiczne planowanie zatrudnienia nauczycieli (ISCED 1-3), 2016/17	24
Rysunek 1.3: Dane dot. aktywnych zawodowo nauczycieli wykorzystywane do celów planowania perspektywicznego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	25
Rysunek 1.4: Dane dot. kandydatów na nauczycieli wykorzystywane do celów planowania perspektywicznego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	26
Rysunek 1.5: Dane dot. zapotrzebowania na nauczycieli wykorzystywane do celów planowania perspektywicznego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	27
Rysunek 1.6: Główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	28
Rozdział 2: Wejście do zawodu i mobilność nauczycieli	33
Rysunek 2.1: Wymogi, jakie należy spełnić, aby zostać w pełni wykwalifikowanym nauczycielem w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	34
Rysunek 2.2: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	37
Rysunek 2.3: Główne metody rekrutacji wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	40
Rysunek 2.4: Zatrudnianie nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	41
Rysunek 2.5: Organ/poziom administracji odpowiedzialny za zatrudnianie wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	43
Rysunek 2.6: Status zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	44
Rysunek 2.7: Rodzaje umów o pracę zawieranych z wykwalifikowanymi nauczycielami, według statusu zatrudnienia, w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3) na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	45
Rysunek 2.8: Przepisy prawne i szczegóły władz odpowiedzialnych za transfer nauczycieli między szkołami w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	46
Rysunek 2.9: Przepisy regulujące transfery nauczycieli między szkołami w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17	47
Rozdział 3: Staże, rozwój zawodowy i wsparcie dla nauczycieli	51
Rysunek 3.1: Status programów staży w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	52
Rysunek 3.2: Rodzaje wsparcia uwzględnione w programach staży w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	54
Rysunek 3.3: Status mentoringu dla nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	56
Rysunek 3.4: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	57
Rysunek 3.5: Status planowania doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	58
Rysunek 3.6: Ustawowe elementy obowiązkowych planów doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	59
Rysunek 3.7: Szczegółowe planowanie odpowiedzialne za określanie potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	61
Rysunek 3.8: Określone przez władze centralne zachęty do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	62
Rysunek 3.9: Środki ułatwiające uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	63
Rysunek 3.10: Specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli uczniów mających trudności w nauce w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	65
Rysunek 3.11: Wsparcie dla nauczycieli w radzeniu sobie z problemami osobistymi, interpersonalnymi i zawodowymi w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	66

Rozdział 4: Rozwój kariery zawodowej	69
Rysunek 4.1: Typy struktury kariery zawodowej wykwalifikowanych nauczycieli, zgodnie z definicją władz centralnych, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	71
Rysunek 4.2: Związek między awansem na wyższy poziom w strukturze kariery a wzrostem wynagrodzenia, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	72
Rysunek 4.3: Kryteria awansu wykwalifikowanych nauczycieli na wyższy poziom w strukturze kariery, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	73
Rysunek 4.4: Organy decyzyjne uczestniczące w awansowaniu wykwalifikowanych nauczycieli na wyższy poziom w strukturze kariery, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	74
Rysunek 4.5: Funkcje i obowiązki, jakie mogą realizować nauczyciele, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	75
Rysunek 4.6: Doradztwo zawodowe dla wykwalifikowanych, aktywnych zawodowo nauczycieli, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	77
Rysunek 4.7: Ramy kompetencji nauczycieli określone przez władze centralne, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	79
Rysunek 4.8: Poziom szczegółowości ram kompetencji nauczycieli określonych przez władze centralne, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	80
Rysunek 4.9: Zastosowanie ram kompetencji nauczycieli określonych przez władze centralne, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17	81
Rozdział 5: Ocenianie nauczycieli	83
Rysunek 5.1: Szczegółowe przepisy zaangażowane w określanie przepisów dotyczących oceniania nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	84
Rysunek 5.2: Monitorowanie systemu oceny nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3) przez centralne władze oświatowe, 2016/17	85
Rysunek 5.3: Ocenianie początkujących nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	86
Rysunek 5.4: Zakres i częstotliwość oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	88
Rysunek 5.5: Cele i efekty oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	90
Rysunek 5.6: Ocenianie aktywnych zawodowo nauczycieli do określania potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	92
Rysunek 5.7: Możliwe skutki negatywnej oceny nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	93
Rysunek 5.8: Aktywni zawodowo nauczyciele podlegający ocenie w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	94
Rysunek 5.9: Ocenianie nauczycieli jako proces wewnętrzny i/lub zewnętrzny w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17	96
Rysunek 5.10: Oceniający i formy oceniania nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	97
Rysunek 5.11: Programy szkoleń w zakresie oceniania nauczycieli dla dyrektorów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	99
Rysunek 5.12: Ramy/narzędzia oceniania nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	100
Rysunek 5.13: Metody i źródła informacji wykorzystywane w procesie oceny nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	101
Rysunek 5.14: Stosowanie formalnej skali ocen w odniesieniu do nauczycieli o dłuższym stażu pracy w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17	103

KODY, SKRÓTY I AKRONIMY

Kody krajów

UE/UE-28	Unia Europejska	PL	Polska
BE	Belgia	PT	Portugalia
BE fr	Belgia - Wspólnota Francuska	RO	Rumunia
BE de	Belgia - Wspólnota Niemieckojęzyczna	SI	Słowenia
BE nl	Belgia - Wspólnota Flamandzka	SK	Słowacja
BG	Bułgaria	FI	Finlandia
CZ	Czechy	SE	Szwecja
DK	Dania	UK	Zjednoczone Królestwo
DE	Niemcy	UK-ENG	Anglia
EE	Estonia	UK-WLS	Walia
IE	Irlandia	UK-NIR	Irlandia Północna
EL	Grecja	UK-SCT	Szkocja
ES	Hiszpania	Kraje EOG i kraje kandydujące	
FR	Francja	AL	Albania
HR	Chorwacja	BA	Bośnia i Hercegowina
IT	Włochy	CH	Szwajcaria
CY	Cypr	FY*	Była Jugosłowiańska Republika Macedonii
LV	Łotwa	IS	Islandia
LT	Litwa	LI	Liechtenstein
LU	Luksemburg	ME	Czarnogóra
HU	Węgry	NO	Norwegia
MT	Malta	RS	Serbia
NL	Holandia	TR	Turcja
AT	Austria		

(*) Kod zalecany przez służbę prawną Rady Unii Europejskiej.

STRESZCZENIE

Niniejsze streszczenie zawiera ważne wnioski dla osób odpowiedzialnych za politykę edukacyjną. Ustalenia te to wynik analizy danych krajowych, przy zastosowaniu podejścia porównawczego, które stanowią przegląd kluczowych obszarów tematycznych ujętych w niniejszym opracowaniu. Są to m.in. planowanie perspektywiczne podaży i popytu na nauczycieli, podejmowanie pracy w zawodzie, transfer nauczycieli między szkołami, doskonalenie zawodowe i wsparcie dla nauczycieli, struktura kariery zawodowej oraz stosowanie ram kompetencji nauczycieli i systemów oceny ich pracy. Czytelnicy mogą również prześledzić konkretne wskaźniki, w których znajdą szczegółowe informacje.

Planowanie perspektywiczne podaży i popytu na nauczycieli realizowane jest na ogół przez władze centralne w ujęciu rocznym

W większości krajów europejskich prowadzi się planowanie perspektywiczne konkretnie w odniesieniu do podaży i popytu na nauczycieli. We wszystkich krajach, w których się to odbywa, zadanie to realizują centralne władze oświatowe. Ponadto, w pięciu systemach, własne plany opracowują również władze lokalne (w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Austrii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) i Szwajcarii) (patrz rys. 1.1).

Wiele systemów edukacji opiera się jedynie na planowaniu krótkoterminowym, niemniej w niektórych krajach towarzyszy mu prognozowanie długoterminowe, mające na celu sprostanie oczekiwany wyzwaniom w perspektywie średnio- i długoterminowej. W siedmiu systemach edukacji realizuje się jedynie planowanie długoterminowe, niekiedy nawet z ponad dziesięcioletnim wyprzedzeniem (w Danii, Niemczech, Holandii, Finlandii i Norwegii) (patrz rys. 1.2).

Planowanie perspektywiczne opiera się w znacznej mierze na danych dotyczących nauczycieli już pracujących, a nie kandydatów do zawodu

We wszystkich 26 systemach edukacji, które prowadzą planowanie perspektywiczne, wykorzystuje się dane dotyczące nauczycieli aktywnych zawodowo, przy czym różny jest ich poziom szczegółowości. Najczęściej są to dane dotyczące nauczycieli odchodzących na emeryturę, dane demograficzne, informacje na temat nauczycieli w podziale na nauczane przedmioty oraz nauczycieli odchodzących z zawodu (z innych powodów niż emerytura). W większości krajów europejskich wykorzystuje się również dane dotyczące prawdopodobnego zapotrzebowania na nauczycieli, które opierają się głównie na prognozach wzrostu liczby uczniów. W wielu krajach jest to uzupełnione o dane dotyczące nauczanych przedmiotów, co daje lepszy obraz tego, jakie inwestycje w kształcenie nauczycieli będą potrzebne.

Informacje dotyczące przyszłych nauczycieli wykorzystywane są rzadziej, jednak w prawie połowie krajów bierze się pod uwagę dane związane z liczbą studentów i absolwentów kierunków nauczycielskich, w podziale na specjalizacje. Wyniki przeprowadzonej analizy sugerują, iż nie jest łatwo stosować dane o studentach w planowaniu perspektywicznym, ponieważ trudno przewidzieć, czy i kiedy absolwenci rozpoczną pracę w zawodzie nauczyciela (patrz rys. 1.3-1.5).

Najpoważniejszymi wyzwaniami dotyczącymi podaży i popytu na nauczycieli w Europie są braki kadrowe oraz starzenie się populacji nauczycieli

Przed większością krajów stoją liczne wyzwania, często związane z bardziej ogólnym zagadnieniem, jakim jest atrakcyjność zawodu nauczyciela. Najpowszechniejszym wyzwaniem jest niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów. Wymienia się je w ponad połowie europejskich systemów edukacji, jednakże rzadko stosuje się zachęty w celu zwiększenia liczby kandydatów do zawodu lub do nauczania określonych przedmiotów. Niedobory i nadmierna podaż występują jednocześnie w kilku krajach, na przykład z powodu nierównomiernego rozmieszczenia nauczycieli pomiędzy

poszczególnymi przedmiotami i obszarami geograficznymi (w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, we Włoszech, na Litwie, w Liechtensteinie i Czarnogórze).

W prawie połowie krajów występuje problem starzenia się populacji nauczycieli. W niektórych obserwuje się również starania mające na celu zatrzymywanie w zawodzie nauczycieli młodszych. Ponadto, w ponad dziesięciu krajach, wymienia się ogólny niedobór studentów na kierunkach nauczycielskich, a w czterech wysoki wskaźnik porzucania studiów przed ich ukończeniem podawany jest jako jedno z głównych wyzwań (w Danii, Holandii, Szwecji i Norwegii).

W około jednej trzeciej europejskich systemów edukacji oferuje się alternatywne ścieżki kształcenia prowadzące do kwalifikacji nauczycielskich. Ścieżki alternatywne prowadzone są zazwyczaj w ramach krótkich programów przygotowujących do zawodu lub w ramach kształcenia w miejscu pracy. W większości krajów nie są dostępne alternatywne ścieżki kształcenia, pomimo wyraźnego deficytu nauczycieli (patrz rys. 1.6 i 2.2).

Warto zauważyć, że w wielu systemach edukacji występują podobne wyzwania, niezależnie od tego, czy stosuje się w nich planowanie perspektywiczne, czy też nie. Wśród krajów, w których nie opracowuje się konkretnych planów dotyczących podaży i popytu na nauczycieli, w kilku jako główne wyzwanie wymienia się ich nadmiar. Może to oznaczać, że w krajach tych potrzeba planowania jest mniej pilna niż w tych, w których występują niedobory, niemniej nadal budzi to wątpliwości co do efektywnego wykorzystywania zasobów. W pozostałych krajach brak procesów planowania perspektywicznego prawdopodobnie oznacza, że nie są w nich dostępne odpowiednie dane i analizy, które pozwalałyby uzyskać jasny obraz przyszłych wyzwań (patrz rys. 1.6).

W ponad połowie systemów edukacji absolwenci kierunków nauczycielskich muszą spełnić dalsze wymagania, aby uzyskać pełne kwalifikacje

W 20 europejskich systemach edukacji nauczycieli uznaje się za w pełni wykwalifikowanych w momencie ukończenia przez nich studiów. W 23 innych systemach absolwenci muszą spełnić dodatkowe wymagania. W sześciu z nich muszą zdać egzamin konkursowy, a w pozostałych 17 muszą uzyskać potwierdzenie swoich kompetencji zawodowych. Ten ostatni wymóg zostaje zazwyczaj spełniony poprzez przystąpienie do egzaminu zawodowego lub oceny na zakończenie stażu, lub też w procesie akredytacji, rejestracji bądź certyfikacji (patrz rys. 2.1).

Rekrutacją nauczycieli zajmują się najczęściej szkoły lub władze lokalne

W większości europejskich systemów edukacji za rekrutację nauczycieli odpowiedzialne są szkoły lub władze lokalne. Takie zdecentralizowane podejście opiera się zazwyczaj na systemie otwartego naboru i oznacza, że zapełnianiem wakatów zajmują się bezpośrednio szkoły albo władze lokalne, a nauczyciele ubiegają się o konkretne wolne stanowiska. Centralne władze oświatowe są najczęściej odpowiedzialne za zatrudnianie w pełni wykwalifikowanych nauczycieli w systemach edukacji, w których rekrutacja do zawodu nauczyciela opiera się na egzaminach konkursowych lub listach kandydatów (patrz rys. 2.3-2.5).

Wszystkie systemy edukacji oferują w pełni wykwalifikowanym nauczycielom możliwość zatrudnienia na czas nieokreślony

W prawie dwóch trzecich systemów edukacji status zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli podlega przepisom regulującym zasady zawierania umów w sektorze publicznym (urzędnicy służby cywilnej lub urzędnicy państwowi niebędący urzędnikami służby cywilnej), natomiast w 16 systemach wszyscy nauczyciele są zatrudniani na podstawie umów podlegających ogólnemu prawu pracy. Umowy o pracę na czas nieokreślony są dostępne dla nauczycieli we wszystkich systemach zazwyczaj niezależnie od ich statusu zatrudnienia. O ile umowy na czas nieokreślony są ściśle związane z zatrudnieniem na stałe, umowy na czas określony są powszechnie stosowane do

obsadzania stanowisk tymczasowych i zastępstw nauczycieli nieobecnych, oraz do zatrudniania pracowników przy projektach trwających przez określony czas, lub nauczycieli na okres próbny bądź staż (patrz rys. 2.6 i 2.7).

W ponad połowie europejskich systemów edukacji mobilność nauczycieli nie jest regulowana przepisami

Mobilność nauczycieli (tj. transfer między szkołami) nie zawsze jest regulowany przepisami. W krajach, w których istnieją odpowiednie przepisy, są one w dużej mierze wdrażane przez władze centralne, za wyjątkiem Albanii i Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii, gdzie mobilność regulowana jest na szczeblu lokalnym (patrz rys. 2.8).

Nauczyciele na ogół dążą do zmiany szkoły z powodów zawodowych lub osobistych. Z punktu widzenia systemu edukacji, potrzeba zarządzania mobilnością nauczycieli może być w pewnych okolicznościach przydatna, przy czym najczęściej występuje ona w przypadku reorganizacji szkół, a następnie wtedy, gdy konieczne jest zapewnienie równomiernej dystrybucji nauczycieli lub rozwiązanie problemów związanych z efektywnością pracy lub kwestiami osobistymi. Możliwość przenoszenia nauczycieli bez ich zgody istnieje w dwóch krajach (w Niemczech i Austrii), ale jest dopuszczalna tylko w bardzo szczególnych okolicznościach i na ściśle określonych warunkach. Władze oświatowe i szkoły rzadko stosują zachęty służące mobilności nauczycieli.

Przepisy dotyczące mobilności nauczycieli wiążą się na ogół z praktykami rekrutacyjnymi

W krajach, w których prowadzi się nabór otwarty obowiązuje na ogół mniej przepisów dotyczących mobilności nauczycieli (lub nie występują wcale), a transfery między szkołami mają miejsce wtedy, gdy nauczyciele składają wnioski bezpośrednio w odpowiedzi na ogłoszone oferty pracy. Praktykę tę można zaobserwować głównie w Europie Północnej i Wschodniej. Natomiast w krajach, w których w procesie rekrutacji ważną rolę odgrywają władze centralne, częściej zdarza się, że nauczyciele zwracają się o przeniesienie do władz oświatowych (patrz rys. 2.3 i 2.9).

Staże i mentoring dla początkujących nauczycieli podlegają przepisom prawnym w większości krajów europejskich

Staże dla przyszłych lub początkujących nauczycieli istnieją w większości europejskich systemów edukacji i są obowiązkowe w 26 systemach. Sam przebieg stażu może być różny w poszczególnych krajach, jednak we wszystkich występują elementy wspólne, takie jak mentoring, doskonalenie zawodowe, uczenie się od kolegów i wsparcie oferowane przez dyrektora szkoły (patrz rys. 3.1 i 3.2).

Mentoring dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie jest obowiązkowy w 29 systemach edukacji i zalecany w kolejnych pięciu. Jest jednak rzadko regulowany przepisami w odniesieniu do nauczycieli innych niż początkujący. Jedynie w szkołach w Estonii i Finlandii zaleca się obejmowanie mentoringiem każdego nauczyciela potrzebującego wsparcia (patrz rys. 3.3).

W prawie wszystkich krajach, w których staż jest obowiązkowy, na jego zakończenie nauczyciele poddawani są ocenie. Jej celem jest sprawdzenie, czy nauczyciele nabyli niezbędne do samodzielnej pracy umiejętności praktyczne. Ocena może również stanowić część bardziej złożonego i formalnego procesu poświadczania kompetencji nauczycielskich (patrz rys. 5.3).

W większości systemów edukacji nauczyciele mają dostęp do wsparcia zawodowego i osobistego

Nauczyciele mogą uzyskać profesjonalną pomoc w radzeniu sobie z różnymi rodzajami trudnościami. W 32 systemach edukacji nauczyciele otrzymują wsparcie w obszarze relacji z uczniami, rodzicami

i kolegami, w 26 systemach w zakresie rozwoju zawodowego, a w 23 pomagają im rozwiązywać problemy osobiste (patrz rys. 3.11).

W zdecydowanej większości krajów zapewnia się również specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli uczniów mających trudności w nauce. Pomoc tę najczęściej zapewniają psychologowie edukacyjni, specjalistyczna kadra pedagogiczna i logopedzi (patrz rys. 3.10).

W większości krajów nauczyciele mają obowiązek uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym

W prawie połowie systemów edukacji doskonalenie zawodowe nauczycieli jest obowiązkowe i określona jest minimalna liczba godzin, dni lub punktów, które nauczyciele muszą zaliczyć. W kolejnych 14 przypadkach doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi jeden z ustawowych obowiązków zawodowych, chociaż minimalny czas jego trwania nie jest określony. Tylko w nielicznych krajach nauczyciele nie mają ustawowego obowiązku uczestniczenia w doskonaleniu zawodowym (patrz rys. 3.4).

Ponadto, przy podejmowaniu decyzji o awansie lub podwyżce wynagrodzeń, w ponad połowie systemów edukacji bierze się pod uwagę udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. W 17 systemach istnieje wymóg doskonalenia zawodowego nauczycieli w sytuacji podejmowania przez nich określonych obowiązków, takich jak pełnienie funkcji mentorskich lub kierowniczych (patrz rys. 3.8).

We wszystkich krajach stosuje się środki wspierające udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym

We wszystkich krajach europejskich stosuje się środki ułatwiające uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. Jest to m.in. pokrywanie kosztów zajęć doskonalenia zawodowego lub ich dopasowanie do czasu pracy lub życia rodzinnego. We wszystkich systemach edukacji objętych niniejszym raportem kursy doskonalące prowadzone są bezpłatnie (lub koszty ponoszone przez organizatorów kształcenia pokrywają władze publiczne). W dwóch trzecich systemów szkoły otrzymują również środki publiczne na organizację własnych zajęć doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Nauczyciele mogą zazwyczaj uczęszczać na zajęcia doskonalenia zawodowego w godzinach pracy, jednakże z pewnymi ograniczeniami, szczególnie gdy mają obowiązki dydaktyczne. W większości systemów edukacji pokrywane są koszty dojazdu. W niektórych krajach nauczyciele mogą również otrzymywać dodatki do wynagrodzenia, stypendia lub płatne urlopy naukowe (patrz rys. 3.9).

Szkoły na ogół uczestniczą w ustalaniu potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli

Szkoły biorą udział w określaniu potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli w 37 systemach edukacji, dzieląc ten obowiązek w większości przypadków z władzami oświatowymi, przy czym w niektórych systemach posiadają one w tym zakresie znaczną autonomię (patrz rys. 3.7).

Ponadto, w 25 systemach, obowiązkowe jest opracowanie planu doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkoły. Opracowanie takiego planu stanowi zwykle część procesu planowania rozwoju szkoły (patrz rys. 3.5 i 3.6).

W połowie systemów edukacji istnieje wielopoziomowa struktura kariery

W połowie badanych systemów edukacji awans zawodowy opiera się na wielopoziomowej strukturze kariery. W systemach tych szczeble kariery są zorganizowane według rosnącej złożoności stanowisk i rosnącej odpowiedzialności. W drugiej połowie systemów występuje pojedyncza ścieżka, którą określa się jako „jednopoziomą strukturę kariery” (patrz rys. 4.1).

W prawie wszystkich systemach edukacji, w których stosuje się wielopoziomową strukturę kariery, awans zawodowy wiąże się ze wzrostem wynagrodzenia lub dodatkami do pensji. Wyjątkiem są tu Estonia i Serbia, w których wyższy poziom kwalifikacji otwiera drogę do bardziej zróżnicowanych zadań (patrz rys. 4.2).

Nauczyciele nie muszą realizować wielopoziomowej struktury kariery, aby otrzymywać dodatkowe obowiązki niezwiązane z dydaktyką (możliwość taka istnieje we wszystkich krajach za wyjątkiem Turcji), dzięki czemu prawie wszyscy nauczyciele mają możliwość urozmaicenia swojej pracy. W trzech czwartych systemów edukacji nauczyciele mogą zostać mentorami (w ramach programów staży regulowanych przez centralne władze oświatowe lub opracowywanych na poziomie szkoły), albo pełnić rolę pedagoga czy metodyka poza zajęciami lekcyjnymi. Funkcje te mogą być związane z przedmiotem lub programem nauczania, ze wsparciem dla uczniów, życiem szkoły, z kształceniem albo doskonaleniem zawodowym nauczycieli, czy też z ich ocenianiem. W ponad połowie systemów edukacji nauczyciele mogą również pełnić funkcje kierownicze (patrz rys. 4.5).

W większości systemów edukacji, w których występuje wielopoziomowa struktura kariery, dyrekcja szkoły uczestniczy w podejmowaniu decyzji dotyczących awansu zawodowego

W siedmiu systemach edukacji procedura awansowania na wyższe szczeble kariery jest w pełni zdecentralizowana, a organy zarządzające szkołami są całkowicie odpowiedzialne za podejmowanie związanych z tym decyzji.

W sześciu systemach procedura ta jest w pełni scentralizowana i podlega wyłącznej odpowiedzialności centralnych władz oświatowych.

W dziewięciu systemach edukacji decyzje dotyczące awansu zawodowego są podejmowane wspólnie na różnych szczeblach, tj. przez dyrekcje szkół oraz władze oświatowe lokalne i centralne. W trzech czwartych systemów, w których funkcjonuje wielopoziomowa struktura kariery, dyrekcje szkół uczestniczą w podejmowaniu decyzji związanych z awansem (patrz rys. 4.4).

Doradztwo zawodowe skierowane konkretnie do pracujących nauczycieli to rzadkie zjawisko

Doradztwo zawodowe skierowane konkretnie do aktywnych zawodowo nauczycieli, którzy chcą się rozwijać w zawodzie, jest rzadkością, pomimo różnorodności ról dostępnych dla nauczycieli i występowania wielopoziomowej struktury kariery w połowie systemów edukacji. Doradztwo takie wymagane jest prawnie jedynie we Francji, na Węgrzech i w Austrii, gdzie jest ono oferowane w postaci informacji online lub rozmów ze specjalnie przygotowanymi doradcami zawodowymi. Potrzebne są dalsze badania, aby stwierdzić, czy nauczyciele w innych krajach mogą uzyskać informacje i porady na temat możliwości rozwoju kariery zawodowej w organach zarządzających szkołami, od ewaluatorów lub w związkach zawodowych (patrz rys. 4.6).

Ramy kompetencji nauczycieli występują w większości krajów, różnią się jednak poziomem szczegółowości

W zdecydowanej większości krajów centralne władze oświatowe opracowały ramy kompetencji nauczycieli, natomiast w Albanii oraz Bośni i Hercegowinie są one właśnie przygotowywane (patrz rys. 4.7).

O ile wszystkie ramy kompetencji nauczycieli określają obszary kompetencji, ich poziom szczegółowości różni się w zależności od systemu edukacji. W siedmiu systemach wskazane są jedynie obszary kompetencji, bez precyzowania, które kompetencje obejmują. W 25 systemach ramy zawierają jednak więcej szczegółów na temat wymaganych umiejętności, wiedzy lub postaw. Jedynie

w czterech systemach różni się kompetencje mające zastosowanie na różnych etapach kariery nauczyciela (w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), w Estonii, na Łotwie i w Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji)) (patrz rys. 4.8).

Głównym celem tych ram jest określenie kompetencji, jakie kandydat na nauczyciela powinien opanować przed ukończeniem kształcenia. Są one określone w ten sposób w 28 systemach edukacji, natomiast mniej powszechne jest ich stosowanie w kontekście doskonalenia zawodowego nauczycieli (w 16 systemach). Można oczekiwać, że ramy kompetencji nauczycieli będą na tyle kompleksowe, że można je stosować na wszystkich etapach kariery nauczyciela, w tym podczas zarówno kształcenia, jak i doskonalenia zawodowego. Jednak obecnie tylko w 13 systemach edukacji wykorzystuje się je w obu celach (patrz rys. 4.9).

W większości krajów władze centralne regulują ocenianie nauczycieli, jednak rzadko monitorują jego funkcjonowanie

Nauczyciele poddawani są ocenie w większości krajów europejskich i w zdecydowanej większości ocena jest uregulowana przez centralne władze oświatowe. W pozostałych krajach szkoły lub władze lokalne posiadają w tym zakresie pełną autonomię lub też nie prowadzi się w ogóle systematycznego oceniania nauczycieli. Jednakże tylko mniej niż połowa władz oświatowych na najwyższym szczeblu stosuje jakąkolwiek formę monitoringu swojego systemu oceny, przy czym monitoring ten może być regularny lub sporadyczny. W krajach, w których ocenianie nauczycieli pozostaje w gestii władz lokalnych lub szkół, monitoring nie jest w ogóle stosowany (patrz rys. 5.1 i 5.2).

Ocena pracujących nauczycieli jest praktyką częstą, choć w niektórych krajach nieregularną

Ocena aktywnych zawodowo nauczycieli jest powszechną praktyką w całej Europie i zazwyczaj dotyczy wszystkich nauczycieli, choć nie zawsze jest prowadzona regularnie. W ośmiu krajach jej częstotliwości nie określają żadne przepisy, w kolejnych sześciu leży ona w gestii władz lokalnych lub szkół, natomiast w pozostałych jej stosowanie jest bardzo zróżnicowane.

W większości krajów ocena stosowana jest do przekazywania nauczycielom informacji zwrotnych. Ponadto może być wykorzystywana do identyfikacji pozytywnych aspektów pracy nauczycieli, prowadząc następnie do przyznania premii, podwyżki wynagrodzenia lub awansu. Ocena taka może również służyć do wskazywania słabych wyników i stosowania środków zaradczych. W prawie połowie systemów edukacji wprowadzono skale ocen (patrz rys. 5.4-5.8 i 5.14).

Ocenę pracujących nauczycieli nie zawsze stosuje się do określania potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym

Zaledwie w 13 systemach edukacji ocenę nauczycieli stosuje się systematycznie w celu analizy potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym. W kolejnych 13 systemach opcję tę pozostawia się osobie oceniającej, natomiast w kolejnych siedmiu (w Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), Hiszpanii, Chorwacji, we Włoszech, na Cyprze, w Albanii i Serbii) oceny nauczycieli nie wykorzystuje się w ogóle do tego celu (patrz rys. 5.6).

Dyrektorzy szkół często uczestniczą w ocenianiu nauczycieli, ale tylko w jednej trzeciej systemów edukacji występują obowiązkowe szkolenia w tym zakresie

W większości krajów dyrektorzy szkół są albo odpowiedzialni za ocenianie nauczycieli, lub biorą w tym procesie czynny udział. W prawie połowie systemów edukacji nie oferuje się jednak szkoleń w tym zakresie dla dyrektorów szkół. W 11 systemach szkolenie takie jest obowiązkowe, natomiast w pozostałych 11 opcjonalne. W systemach edukacji, w których szkolenia takie występują, stanowią

one część ogólnych programów dla dyrektorów szkół lub są prowadzone jako oddzielne kursy poświęcone ocenianiu nauczycieli (patrz rys. 5.10 i 5.11).

Ocena nauczyciela polega na ogół na rozmowie z dyrektorem szkoły i na obserwacji zajęć lekcyjnych

Ocenianie nauczycieli przeprowadza się zawsze w odniesieniu do co najmniej jednego zestawu kryteriów. Mogą to być ogólne ramy oceny opracowane przez centralne władze oświatowe lub kuratoria, ramy kompetencji nauczycieli, plan rozwoju szkoły lub opis stanowisk nauczycielskich (patrz rys. 5.12).

Najczęstszymi metodami oceny nauczycieli są rozmowy z dyrektorem szkoły w połączeniu z obserwacją zajęć lekcyjnych. W niektórych krajach praktyce tej towarzyszy samoocena nauczycieli. Do rzadkości należy korzystanie z badań ankietowych przeprowadzanych wśród uczniów lub rodziców, z analizy wyników uczniów czy testów organizowanych dla nauczycieli, chociaż jest to możliwe w około jednej czwartej europejskich systemów edukacji (patrz rys. 5.13).

WSTĘP

Należy zadbać o wysoką jakość nauczania tak, aby szkoła dostarczała młodym ludziom inspiracji i pozwalała im w pełni wykorzystywać swój potencjał. Dobrzy nauczyciele tworzą dobrą edukację, a oba elementy są niezbędne do tego, by zapewnić młodzieży najlepsze przygotowanie do dorosłego życia w charakterze aktywnych członków społeczeństwa. Mimo że znaczenie roli nauczycieli rośnie, w miarę jak Europa staje przed kolejnymi wyzwaniami edukacyjnymi, społecznymi i gospodarczymi, zawód nauczyciela staje się coraz mniej atrakcyjny. Coraz wyższe oczekiwania dotyczące osiągnięć uczniów i rosnąca presja spowodowana większym zróżnicowaniem ich populacji, w połączeniu z dynamicznym rozwojem technologicznym, wywierają ogromny wpływ na zawód nauczyciela.

Przywódcy europejscy i osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki na poziomie krajowym zobowiązali się w ramach programu *Kształcenie i szkolenie 2020* ⁽¹⁾ do określenia wyzwań i zbadania najlepszych sposobów zapewniania skutecznego wsparcia dla nauczycieli oraz podnoszenia ich profesjonalizmu i statusu.

We wspólnym sprawozdaniu z 2015 r. ⁽²⁾, a wcześniej w komunikacie *Nowe podejście do edukacji* (European Commission, 2012), wskazano szereg wyzwań, które osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki na poziomie krajowym powinny wziąć pod uwagę. W wielu krajach występują poważne niedobory kadrowe. W niektórych przypadkach dotyczą one określonych przedmiotów nauczania lub obszarów geograficznych, podczas gdy w innych są one bardziej ogólne, spowodowane starzeniem się populacji nauczycieli czy odsetkiem osób odchodzących z zawodu. Spada również zainteresowanie zawodem, co skutkuje mniejszą liczbą kandydatów do jego wykonywania (European Commission, 2013b). Ponadto istnieje znaczna nierównowaga pomiędzy mężczyznami i kobietami w obsadzie stanowisk na różnych poziomach edukacji, czemu również należy zaradzić (European Commission /EACEA/Eurydice, 2015).

Zmienia się populacja uczniów. Gęstość zaludnienia w miastach i na obszarach wiejskich podlega wahaniom, a różnice związane z kulturowym, ekonomicznym, geograficznym i społecznym pochodzeniem uczniów oznaczają, że nauczyciele muszą zaspokajać coraz szerszy zakres potrzeb. O ile innowacje i technologie cyfrowe oferują nowe możliwości lepszego nauczania i uczenia się, to Europa dość wolno zmierza do optymalnego ich wykorzystania. Wyniki badania dotyczącego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkołach w Europie (European Commission, 2013e) pokazują, że nauczyciele ogólnie pozytywnie oceniają wpływ TIK na uczenie się, ale tylko jeden na czterech uczniów ma zajęcia z nauczycielami, którzy czują się pewnie w zakresie nowych technologii.

Te i inne wyzwania wymagają systemowej reakcji zarówno ze strony władz odpowiedzialnych za edukację, jak i samych nauczycieli, którzy muszą stale aktualizować swoje umiejętności i kompetencje, aby móc skutecznie pracować i spełniać stawiane im oczekiwania.

W ramach programu *Kształcenie i szkolenie 2020*, państwa członkowskie wraz z Komisją Europejską wypracowały rozwiązania wielu z tych problemów. Efektem tych działań są m.in. europejskie materiały zawierające wytyczne dotyczące 1) zestawu kompetencji, które nauczyciele powinni posiadać, aby skutecznie prowadzić i ułatwiać proces uczenia się (European Commission, 2013a); 2) wsparcia dla osób kształcących nauczycieli (European Commission, 2013d); oraz 3) wspierania staży dla początkujących nauczycieli (European Commission, 2010). Ponadto, w sprawozdaniu dotyczącym kształtowania podejścia do nauczania w ujęciu całej kariery zawodowej (European Commission, 2015 r.) sugeruje się stworzenie kontinuum rozwoju kariery zawodowej nauczyciela, które obejmowałoby

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (2009/C 119/02), Dz.U. C 119 z 28.5.2009, s. 2.

⁽²⁾ 2015 Wspólne sprawozdanie Rady i Komisji z wdrażania strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) Nowe priorytety europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (2015/C 417/04), Dz.U. C 417 z 15.12.2015, s. 25.

potrzeby edukacyjne nauczycieli, struktury wsparcia, ścieżki kariery, poziomy kompetencji i kulturę szkoły.

We wspólnym sprawozdaniu z 2015 r. państwa członkowskie i Komisja potwierdziły ponownie swoje zobowiązanie do zapewnienia znaczącego wsparcia dla nauczycieli w ich rozwoju zawodowym. Powołano grupę roboczą ds. szkół, której celem jest zajęcie się strategicznymi priorytetami współpracy w zakresie polityki szkolnej w latach 2016-2018. Grupa bada, w jaki sposób zarządzanie edukacją szkolną może wspierać rozwój i innowacyjność szkoły, aby zapewnić trwałe oddziaływanie na jakość i integracyjny charakter uczenia się. Jednym z zadań grupy roboczej jest omówienie i opracowanie wytycznych dotyczących roli nauczycieli i dyrekcji szkół jako czynników zmian w tym procesie oraz poruszenie takich kwestii, jak rozwój zawodowy, przywództwo i ścieżki kariery zawodowej.

Niedawny komunikat Komisji Europejskiej w sprawie rozwoju szkół i doskonałego poziomu nauczania (*excellent teaching*) (European Commission, 2017a) podkreśla potrzebę uatrakcyjnienia kariery nauczyciela i zmiany paradygmatu zawodu ze statycznego na dynamiczny. Nauczanie polega dziś na rozwijaniu kariery zawodowej przez całe życie, dostosowywaniu się do nowych wyzwań, współpracy z kolegami, korzystaniu z nowych technologii i byciu innowacyjnym. Wymaga to uznania faktu, że środowisko nauczania ciągle się zmienia, a nauczycielom potrzebne są reformy i wsparcie, tak aby mogli oni aktywnie reagować na nowe wymagania.

W komunikacie omówiono szereg obszarów, w których można podjąć działania w celu poprawy warunków pracy i skuteczności nauczycieli. Przy doborze i rekrutacji nowych nauczycieli, oprócz osiągnięć akademickich należy uwzględnić szerszy zestaw postaw i umiejętności. Osobom pochodzącym z grup niedostatecznie reprezentowanych i z innych zawodów należy zapewnić alternatywny dostęp do zawodu nauczyciela. Należy również stworzyć warunki, które zapewniłyby lepszą równowagę płci. W celu zwiększenia atrakcyjności zawodu należy skoncentrować się na zapewnieniu dobrych warunków zawierania umów i zatrudnienia, które mogłyby konkurować z zawodami wymagającymi takiego samego poziomu wykształcenia. Należy również zapewnić możliwości progresji płac i kariery zawodowej. Należy zwrócić większą uwagę na doskonalenie zawodowe nauczycieli i jego adekwatność do potrzeb zawodowych, oraz poddać ponownej analizie sposoby jego realizacji, jak też organy i szereble zaangażowane w decydowanie o jego priorytetach. Wszyscy nauczyciele powinni mieć dostęp do wsparcia: od wczesnego etapu kariery, poprzez cały okres życia zawodowego. Należy ponadto zachęcać do tworzenia form współpracy koleżeńskiej, pracy zespołowej i uczenia się od kolegów, które powinny stać się normą w całej Europie.

Niektóre z powyższych kwestii poruszono również w najnowszym komunikacie Komisji Europejskiej w sprawie wzmocnienia tożsamości europejskiej poprzez edukację i kulturę (European Commission, 2017d), w którym przedstawiono konkretne propozycje dotyczące dalszych działań oraz położono szczególny nacisk na kluczową rolę wysokiej jakości kształcenia oraz atrakcyjnych perspektyw rozwoju zawodowego i wynagrodzenia nauczycieli.

W tym kontekście, w niniejszym raporcie poddano analizie niektóre aspekty życia zawodowego nauczycieli, m.in. sposób, w jaki absolwenci szkół wyższych rozpoczynają pracę w zawodzie, rozwijają swoje umiejętności i awansują na ścieżce kariery. Celem raportu jest wzbogacenie materiałów, które przyczyniają się do kształtowania polityki i reform w tych niezwykle ważnych obszarach.

Treść i struktura raportu

W niniejszym raporcie przeanalizowano główne zagadnienia związane z polityką oświatową, które wpływają na życie zawodowe nauczycieli. Całość składa się z pięciu rozdziałów.

Rozdział 1 zawiera analizę podaży i popytu na nauczycieli z systemowego punktu widzenia. Omawia istnienie procesów planowania perspektywicznego, zaangażowane w nie władze oraz rodzaj wykorzystywanych w nim danych. Rozdział ten przedstawia również niektóre wyzwania, przed którymi stoją systemy edukacji, jeśli chodzi o zrównoważenie podaży i popytu na nauczycieli.

Rozdział 2 poświęcono kwestiom rozpoczynania pracy w zawodzie nauczyciela i transferu nauczycieli między szkołami. W części pierwszej przeanalizowano wymagania stawiane absolwentom studiów nauczycielskich pod kątem uzyskania przez nich statusu w pełni wykwalifikowanych nauczycieli. W drugiej części omówiono alternatywne ścieżki zdobywania kwalifikacji nauczycielskich. W części trzeciej przedstawiono główne metody rekrutacji do pierwszej pracy oraz warunki zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli. Przedstawiono tu również szczeble lub organy administracji odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli, a także status zatrudnienia lub rodzaj umowy o pracę w momencie zatrudnienia. Ostatni punkt dotyczy przepisów i procedur regulujących transfer nauczycieli między szkołami.

W rozdziale 3 poddano analizie sposób, w jaki początkujący nauczyciele otrzymują wsparcie podczas pierwszej pracy, w szczególności w ramach staży i mentoringu. Przeanalizowano również przepisy dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także zachęty lub środki wsparcia w tym zakresie. Ostatnia część tego rozdziału skupia się na innych rodzajach wsparcia zawodowego i osobistego, dostępnego dla nauczycieli przez cały okres ich kariery zawodowej.

W rozdziale 4 omówiono, jak przebiega kariera zawodowa nauczycieli w krajowych systemach edukacji w Europie oraz przeanalizowano różne zakresy obowiązków, które nie są związane z nauczaniem, a które mogą być dostępne dla nauczycieli w miarę ich awansu zawodowego. Analizie poddano również rodzaje doradztwa zawodowego dla nauczycieli, a także rolę ram kompetencji nauczycieli w rozwoju kariery zawodowej.

Rozdział 5 przedstawia analizę oceniania nauczycieli, zarówno początkujących, jak i doświadczonych. Rozdział ten podzielony jest na dwie części. Pierwsza z nich dotyczy aspektów legislacyjnych i organizacyjnych, takich jak istnienie przepisów prawnych na najwyższym szczeblu, cele oceniania oraz to, którzy nauczyciele podlegają ocenie. Drugą część poświęcono praktycznej realizacji oceniania, w tym jego rodzajom, stosowanym metodom i narzędziom, jak też występowaniu skali ocen.

Uzupełnieniem raportu są trzy załączniki. W pierwszym z nich zgromadzono szczegółowe informacje na temat istniejących struktur kariery zawodowej oraz wpływu awansu zawodowego na wzrost płac. Drugi załącznik zawiera informacje na temat rodzajów dokumentów wydawanych przez władze centralne, w których wymienia się kompetencje nauczycieli, lub które są stosowane jako ramy tych kompetencji. Trzeci załącznik szczegółowo przedstawia wykorzystanie ram kompetencji nauczycieli na różnych etapach ich kariery zawodowej, np. w kształceniu lub doskonaleniu zawodowym, czy też do celów awansu.

Na końcu raportu znajduje się glosariusz, w którym podano definicje stosowanych terminów.

Zakres raportu i źródła informacji

Niniejszy raport zawiera analizę kariery zawodowej nauczycieli w całej Europie na poziomie szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej (pierwszego i drugiego stopnia)⁽³⁾ (poziomy ISCED 1, 2 i 3).

Raport skupia się na szkołach finansowanych ze środków publicznych we wszystkich krajach. Nie obejmuje szkół prywatnych, za wyjątkiem tych dotowanych ze źródeł publicznych w niewielkiej liczbie krajów, w których szkoły tego typu przyjmują duży odsetek uczniów, mianowicie w Belgii, Irlandii,

⁽³⁾ Dokładne informacje na temat obowiązkowego kształcenia ogólnego na poziomie szkoły podstawowej i średniej w każdym kraju można znaleźć w publikacji *The Structure of the European Education Systems 2016/17* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a).

Holandii i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii). Szkoły prywatne dotowane to szkoły, które otrzymują ponad połowę swoich podstawowych funduszy ze źródeł publicznych.

Rokiem odniesienia jest rok szkolny 2016/17. Raport obejmuje 28 państw członkowskich UE, a także Albanię, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Byłą Jugosłowiańską Republikę Macedonii, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Norwegię, Serbię i Turcję, co stanowi łącznie 43 systemy edukacji.

Informacje zostały zebrane za pomocą kwestionariusza, do którego odpowiedzi udzielili eksperci krajowi lub krajowi przedstawiciele sieci Eurydice. O ile nie wskazano inaczej, podstawowe źródła informacji i analizy zawarte w raporcie odnoszą się każdorazowo do przepisów lub ustawodawstwa i oficjalnych wytycznych wydawanych przez centralne władze oświatowe.

Przygotowanie niniejszego raportu koordynował Zespół A7, Erasmus+, Zespół ds. analiz polityki edukacyjnej i młodzieżowej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA).

W części „Podziękowania”, zamieszczonej na końcu niniejszego raportu, wymieniono wszystkie osoby, które przyczyniły się do jego powstania.

ROZDZIAŁ 1: PLANOWANIE PERSPEKTYWICZNE I GŁÓWNE WYZWANIA ZWIĄZANE Z PODAŻĄ I POPYTEM NA NAUCZYCIELI

Władze oświatowe w większości krajów stają wobec różnych wyzwań związanych z zawodem nauczyciela. Wiele krajów ma problemy z poważnymi niedoborami personelu. W niektórych przypadkach dotyczą one konkretnych przedmiotów nauczania lub niektórych obszarów geograficznych, a w innych są bardziej ogólne i wynikają ze starzenia się populacji nauczycieli oraz wysokich wskaźników odchodzenia z zawodu. W innych krajach problemem jest nadmierna podaż (na niektórych obszarach i w odniesieniu do niektórych przedmiotów). Ponadto małe zainteresowanie studiami dla nauczycieli i malejąca atrakcyjność zawodu nauczyciela to kolejne wyzwania, które mają ogromny wpływ na ogólne funkcjonowanie systemów edukacji. Podczas gdy monitorowanie tych trendów z pewnością stanowi pierwszy krok na drodze do zrozumienia zmian zachodzących w poszczególnych systemach edukacji, planowanie perspektywiczne może być użytecznym sposobem przewidywania i rozwiązywania niektórych problemów na poziomie strukturalnym. W rzeczywistości planowanie perspektywiczne wiąże się z obserwowaniem trendów demograficznych i prognoz statystycznych, oraz przewidywaniem popytu w celu zapewnienia zrównoważonej podaży.

W rozdziale pierwszym przedstawiono odpowiedzi na pytania związane z praktycznymi rozwiązaniami w zakresie organizacji podaży nauczycieli w europejskich systemach oświaty. Zaprezentowano tu analizy oficjalnego planowania perspektywicznego związanego z zawodem nauczyciela, biorąc pod uwagę zaangażowane szczeble władzy, ramy czasowe oraz rodzaje analizowanych danych w odniesieniu do pracujących nauczycieli i kandydatów do zawodu, oraz przyszłego zapotrzebowania na nauczycieli.

W drugiej części rozdziału omówiono główne wyzwania stojące przed europejskimi systemami edukacji w zakresie równoważenia podaży i popytu na nauczycieli: niedobór lub nadmiar nauczycieli, starzenie się populacji nauczycieli oraz konieczność zatrzymania nauczycieli w zawodzie i studentów na kierunkach pedagogicznych.

1.1. Planowanie perspektywiczne

W tej części omówiono planowanie jako sposób zarządzania popytem i podażą nauczycieli przez władze oświatowe. Określono odpowiedzialne szczeble władzy, ramy czasowe i rodzaje danych, z jakich władze oświatowe korzystają w tym celu, w szczególności w odniesieniu do aktywnych zawodowo nauczycieli, kandydatów do zawodu oraz popytu na nauczycieli.

1.1.1. Zakres odpowiedzialności na poszczególnych szczeblach władzy i stosowane przez nie podejścia do planowania zatrudnienia nauczycieli

W tym kontekście planowanie perspektywiczne oznacza monitorowanie oraz analizy podaży i popytu na nauczycieli w celu określenia bieżących i przyszłych potrzeb w zakresie dostępności wykwalifikowanych nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych. Takie działania mają na celu przewidywanie zarówno niedoborów, jak i nadmiernej podaży nauczycieli (patrz punkt 1.2).

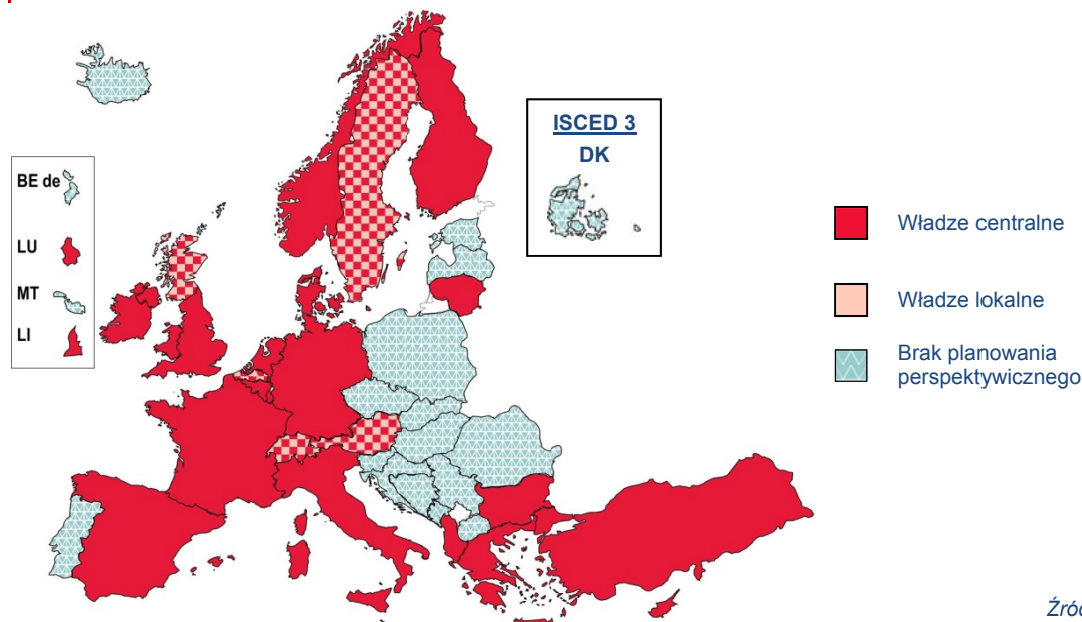
Niemal wszystkie kraje europejskie prowadzą ogólny monitoring rynku pracy i wiele z nich sprawdza, czy równowaga pomiędzy podażą a popytem na nauczycieli jest zapewniona, a informacje te przekazywane są osobom odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji. Jednakże w tym punkcie analiza skupia się tylko na krajach, w których zbierane dane są wykorzystywane do celów planowania zatrudnienia nauczycieli w dłuższej perspektywie na szczeblu rządowym.

Planowanie podaży i popytu na nauczycieli w dłuższej perspektywie ma miejsce w większości krajów europejskich. Zazwyczaj zadania te realizują władze na szczeblu centralnym, natomiast we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Austrii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) i Szwajcarii również władze na szczeblu lokalnym mogą opracowywać takie plany.

W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), na przykład, miasto Antwerpia opracowało indywidualny plan, który jest regularnie aktualizowany. W Austrii, poszczególne kraje związkowe prowadzą planowanie perspektywiczne w odniesieniu do obowiązkowych szkół

ogólnokształcących (podstawowych, nowych szkół średnich i szkół przygotowujących do kształcenia zawodowego), natomiast w odniesieniu do akademickich szkół średnich (*Allgemeinbildende Höhere Schulen*) takie planowanie ma miejsce na szczeblu centralnym.

Rysunek 1.1: Szczeble władzy prowadzące perspektywiczne planowanie zatrudnienia nauczycieli szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek pokazuje szczeble władzy, które opracowują szczegółowe plany przyszłego zatrudnienia nauczycieli. Przypadki, w których władze regionalne/lokalne mają jedynie wkład w gromadzenie danych nie zostały przedstawione.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Holandia: Ponieważ polityka oświatowa została poddana deregulacji w Holandii, możliwości bezpośredniej interwencji rządowej w zakresie polityki personalnej są ograniczone. Pomimo tego, Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki publikuje co roku pismo, w którym prezentuje najnowsze rozwiązania na oświatowym rynku pracy. Rząd holenderski wykorzystuje dane szacunkowe dotyczące rynku pracy w celu monitorowania zmian i przewidywania niedoborów.

Albania: Władze oświatowe na poziomie lokalnym monitorują i planują zapotrzebowanie na nauczycieli. Na podstawie tych danych, Ministerstwo Edukacji realizuje planowanie perspektywiczne i zapewnia podaż nauczycieli w szkołach.

Niektóre systemy oświaty opracowały modele szacowania podaży i popytu na nauczycieli.

W **Niemczech**, kraje związkowe (*landy*), jako władze na najwyższym szczeblu, zbierają dane w celu szacowania zapotrzebowania na nauczycieli i w razie potrzeby wprowadzają środki zaradcze w celu zapobieżenia niedoborom personelu. Na podstawie danych, Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury krajów związkowych Republiki Federalnej Niemiec (*Kultusministerkonferenz*) regularnie publikuje algorytm szacowania podaży i popytu na nauczycieli. Raport obejmuje bieżące prognozy zapotrzebowania na nauczycieli poszczególnych przedmiotów i szkół na najbliższe lata oraz prognozowane liczby uczniów przystępujących do drugiego egzaminu państwowego. Ostatnio Stała Konferencja opublikowała model szacowania podaży i popytu na nauczycieli na lata 2014-2025.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, Ministerstwo Edukacji stosuje model podaży nauczycieli (*Teacher Supply Model - TSM*) ⁽⁴⁾, model statystyczny służący do celów szacowania przyszłego krajowego zapotrzebowania na nauczycieli. Wykorzystuje on dane zgromadzone w spisie pracowników oświaty (*School Workforce Census*), roczniku danych na temat liczby i charakterystyki pracowników państwowych szkół, a władze rządowe korzystają z niego przy podejmowaniu decyzji o alokacji środków i zatrudnieniu absolwentów studiów pedagogicznych w poszczególnych szkołach w kraju. Model TSM pozwala na szacowanie zapotrzebowania na nauczycieli (określenie liczby nauczycieli, którzy powinni pracować w szkołach w danym roku) oraz zapotrzebowania na kandydatów do zawodu (liczby świeżo wykwalfikowanych nauczycieli, którzy powinni podjąć pracę w przyszłym roku szkolnym, aby zaspokoić popyt na nauczycieli, biorąc pod uwagę przewidywaną liczbę nauczycieli odchodzących z zawodu, liczbę uczniów itd.). Podobnie w **Zjednoczonym Królestwie (Walia)**, rząd stosuje model planowania zapotrzebowania na i podaży nauczycieli (*Teacher Planning and Supply Model - TPSM*), jednak nie opiera się on na tak wszechstronnych danych jak te gromadzone w modelu angielskim.

W **Norwegii**, Urząd Statystyczny publikuje prognozy dla rynku pracy nauczycieli. Model (*Laerermod*) pozwala na prognozowanie podaży i popytu w odniesieniu do pięciu kategorii nauczycieli (od przedszkoli do ponadgimnazjalnych szkół ogólnokształcących

⁽⁴⁾ <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-supply-model>

i zawodowych). Kluczowe zmienne to liczba młodych nauczycieli w roku bazowym (podaż) oraz trend w zakresie liczby przyszłych użytkowników usług edukacyjnych na podstawie prognoz wielkości populacji (popyt). Model umożliwi analizowanie tego, czy kształcona jest wystarczająca liczba nauczycieli, aby sprostać przyszłym wymaganiom. Obliczenia biorą pod uwagę to, że niektórzy absolwenci studiów pedagogicznych nie podejmują pracy w sektorze edukacji.

W kilku systemach edukacji obszar planowania perspektywicznego jest obecnie opracowywany. W niektórych systemach, planowanie jest już prowadzone (Irlandia, Litwa i Zjednoczone Królestwo (Walia), natomiast w innych jest obecnie wprowadzane (Estonia i Malta).

Chociaż w **Irlandii** planowanie podaży i popytu na nauczycieli jest realizowane sporadycznie, w 2014 r. zdecydowano, że analiza ustaleń dotyczących planowania zatrudnienia nauczycieli powinna być regularnie prowadzona. Ten etap został już zakończony i obecnie rozważa się opracowanie modelu podaży nauczycieli, który będzie miał na celu zapewnienie wystarczającej liczby nauczycieli.

Na **Litwie**, Ministerstwo Edukacji we współpracy z Centrum Badań i Monitorowania Szkolnictwa Wyższego (MOSTA) rozpoczęło realizację projektu mającego na celu przygotowanie metodologii prognostycznego planowania kształcenia pracowników oświaty (głównie nauczycieli). Celem jest stworzenie narzędzia dla osób odpowiedzialnych za tworzenie polityki, które pomoże im ocenić zapotrzebowanie na nauczycieli. Umożliwi to lepsze planowanie i finansowanie kształcenia nauczycieli. Narzędzie zostanie wprowadzone w połowie 2018 r.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** zostały wprowadzone przepisy mające na celu umożliwienie opracowywania i realizacji indywidualnych spisów pracowników na poziomie szkół. Spis będzie obejmował dane identyfikujące poszczególnych nauczycieli, takie jak imię i nazwisko, data urodzenia i numer ubezpieczenia społecznego. Wcześniej w Walii nie działał centralny system gromadzenia danych na temat poziomu zatrudnienia pracowników, danych potrzebnych do celów szczegółowych planów zatrudnienia siły roboczej. Po przeprowadzeniu konsultacji, które zakończyły się w marcu 2017 r., w dniu 31 października 2017 r. weszły w życie przepisy dot. dostarczania informacji o zatrudnieniu w szkołach (*Education Regulations 2017*).

W **Estonii**, rozległe analizy potrzeb rynku pracy i umiejętności niezbędnych w obszarze edukacji zostały zaplanowane na jesień 2017 r. Pierwsze wyniki będą dostępne w czerwcu 2018 r. i zostaną opublikowane w sierpniu 2018 roku.

Na **Malcie**, formalne planowanie perspektywiczne jeszcze nie istnieje, jednak Ministerstwo właśnie powołało grupę roboczą ds. zawodu nauczyciela. Grupa ta ma na celu opracowanie planowania zatrudnienia nauczycieli w szkołach państwowych. Ponadto prognozy na okres trzech lub pięciu lat są opracowywane przy każdorazowym wprowadzaniu nowej polityki oświatowej.

W niemal połowie badanych krajów nie planuje się zatrudnienia nauczycieli w dłuższej perspektywie. Niemniej jednak, w wielu krajach monitoring rynku pracy zapewnia cenne dane dla władz oświatowych. Na przykład:

Na **Łotwie**, choć brak jest formalnego planowania, władze oświatowe na szczeblu centralnym przeprowadziły badanie we współpracy z władzami lokalnymi w celu określenia przewidywanej liczby wolnych miejsc pracy w zawodzie nauczyciela w ciągu najbliższych pięciu lat.

Na **Węgrzech**, gdzie nie jest realizowane oficjalne planowanie perspektywiczne, w praktyce Ministerstwo Zasobów Ludzkich (odpowiedzialne za oświatę) od dawna monitoruje i analizuje podaż i popyt na nauczycieli. Wykorzystywane dane pochodzą z centralnych baz danych i obejmują liczbę studentów rozpoczynających realizację programów kształcenia nauczycieli, liczbę studentów, którzy zrezygnowali z nauki i tych, którzy ukończyli studia, oraz liczbę i wiek aktywnych zawodowo nauczycieli, wskaźniki dotyczące przechodzenia na emeryturę oraz zmian demograficznych w populacji uczniów. Monitorowanie jest przeprowadzane na poziomie ogólnym, a także w zakresie poszczególnych przedmiotów, a jego wyniki są wykorzystywane przez zainteresowane podmioty.

Ramy czasowe planowania perspektywicznego

Planowanie perspektywiczne najlepiej jest realizować w perspektywie średnio- i długoterminowej. Podaż i popyt na nauczycieli można skutecznie zarządzać, jeśli działania takie są realizowane w odpowiednich ramach czasowych. Ze względu na to, że kształcenie nauczycieli trwa kilka lat, deficyty strukturalne nie mogą zostać rozwiązane bez trudu w perspektywie krótkoterminowej. Podobnie w przypadku nadmiernej podaży, planowanie pracy systemu kształcenia nauczycieli pod kątem uniknięcia wykształcenia zbyt dużej liczby nauczycieli również wymaga znaczącego wysiłku. Ponadto niektóre z wyzwań związanych z przyciąganiem adeptów do zawodu i utworzeniem skutecznego systemu rekrutacji i kształcenia nauczycieli mogą wymagać wprowadzenia reform, co również jest czasochłonnym procesem.

Jednakże w wielu krajach planowanie ma nadal miejsce tylko w perspektywie rocznej, co wiąże się z ryzykiem niemożności przewidywania długoterminowych trendów i odpowiedniego planowania w dłuższej perspektywie.

Rysunek 1.2: Perspektywiczne planowanie zatrudnienia nauczycieli (ISCED 1-3), 2016/17

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Krótko-terminowe		⊗		1 rok	⊗			⊗	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	⊗		1 rok
Średnio-terminowe	4-5 lat											2-3 lata		2-3 lata	2-3 lata/ 4-5 lat
Długo-terminowe			6-10 lat			>10 lat	>10 lat								
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Krótko-terminowe	⊗			⊗	⊗		1 rok	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗			
Średnio-terminowe		4-5 lat	4-5 lat												
Długo-terminowe						>10 lat	6-10 lat						>10 lat		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Krótko-terminowe	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok		1 rok	⊗		⊗	⊗	1 rok	⊗		⊗	
Średnio-terminowe				4-5 lat											4-5 lat
Długo-terminowe	6-10 lat							6-10 lat					>10 lat		

⊗ Brak perspektywicznego planowania zatrudnienia nauczycieli

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Rysunek odnosi się tylko do szkolnictwa podstawowego i średniego pierwszego stopnia (ISCED 1 i 2). Nie jest realizowane planowanie perspektywiczne dla szkolnictwa średniego drugiego stopnia (ISCED 3).

Francja: Planowanie perspektywiczne jest realizowane na podstawie rocznej, aby przygotować się na nadchodzący rok szkolny w szkolnictwie podstawowym i średnim, natomiast w szkolnictwie średnim jest również prowadzone z wyprzedzeniem dwuletnim.

Szwecja: Planowanie perspektywiczne ma miejsce, natomiast ramy czasowe są różne.

Różne perspektywy czasowe mogą być stosowane, w zależności od potrzeby. Taka sytuacja ma miejsce na Cyprze, w Austrii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Szkocja), gdzie stosowane jest zarówno planowanie krótkoterminowe, na kolejny rok, jak i w dłuższej perspektywie. Na przykład:

W **Austrii** realizowane jest zarówno planowanie krótkoterminowe (roczne plany zatrudnienia) oraz długoterminowy plan dotyczący zapotrzebowania na nauczycieli. To pierwsze ma na celu zapewnienie niezbędnych zasobów do celów planu zatrudnienia na kolejny rok. Dodatkowe dane dotyczące konkretnego zapotrzebowania na nauczycieli ze strony władz lokalnych są brane pod uwagę. Z drugiej strony, wyniki planowania długoterminowego są wykorzystywane do celów podejmowania decyzji strategicznych.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, Model podaży nauczycieli (TSM) jest stosowany do celów obliczania liczby miejsc w kształceniu nauczycieli, co pozwala wykształcić odpowiednią liczbę absolwentów. Liczba miejsc na studiach dla przyszłych nauczycieli jest określana na podstawie rocznej, lecz model TSM może również służyć do obliczenia zapotrzebowania na nauczycieli na danym etapie kształcenia i nauczycieli danego przedmiotu oraz przewidzieć przyszłą liczbę uczniów (model TSM 2016/17 obejmuje prognozy do roku szkolnego 2026/27). W **Szkocji**, liczba studentów przyjmowanych na studia przygotowujące do zawodu nauczyciela jest również określana na podstawie rocznej, po przeprowadzeniu modelowania statystycznego, ale model umożliwi również planowanie liczby studentów w perspektywie pięciu lat.

W Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Danii, Niemczech, Holandii, Finlandii, Szwajcarii i Norwegii realizowane jest jedynie planowanie długoterminowe. W Norwegii ramy czasowe są szczególnie długie: najnowsza publikacja obejmuje prognozy aż do 2040 r.

W **Finlandii**, podobnie jak w innych krajach europejskich, prowadzona jest również debata na temat możliwego niedoboru nauczycieli, który może przybierać na sile, zwłaszcza że nauczyciele urodzeni w okresie wyżu demograficznego, którzy obecnie są aktywni na rynku pracy będą przechodzić na emeryturę. Raport opublikowany w 2011 r. przedstawia szacunki dot. liczby nauczycieli, jakich należy zatrudnić do 2025 roku i liczby studentów niezbędnej do zaspokojenia tej potrzeby. Obliczenia opierają się na najnowszych danych statystycznych dotyczących liczby ludności, nauczycieli i studentów kierunków przygotowujących do zawodu nauczyciela, jak również prognozy dotyczące poziomu zatrzymania nauczycieli w zawodzie, liczby nauczycieli kończących studia i rozpoczynających pracę w zawodzie. Szacunkowe dane obejmują szkoły podstawowe, średnie pierwszego stopnia oraz ogólnokształcące i zawodowe średnie drugiego stopnia.

W **Szwajcarii**, Federalny Urząd Statystyczny publikuje scenariusze wynikające z planowania perspektywicznego dot. zatrudnienia nauczycieli na poziomie obowiązkowej edukacji i szkół średnich drugiego stopnia. Najnowsze z nich dotyczą okresu od 2016 do 2025 roku.

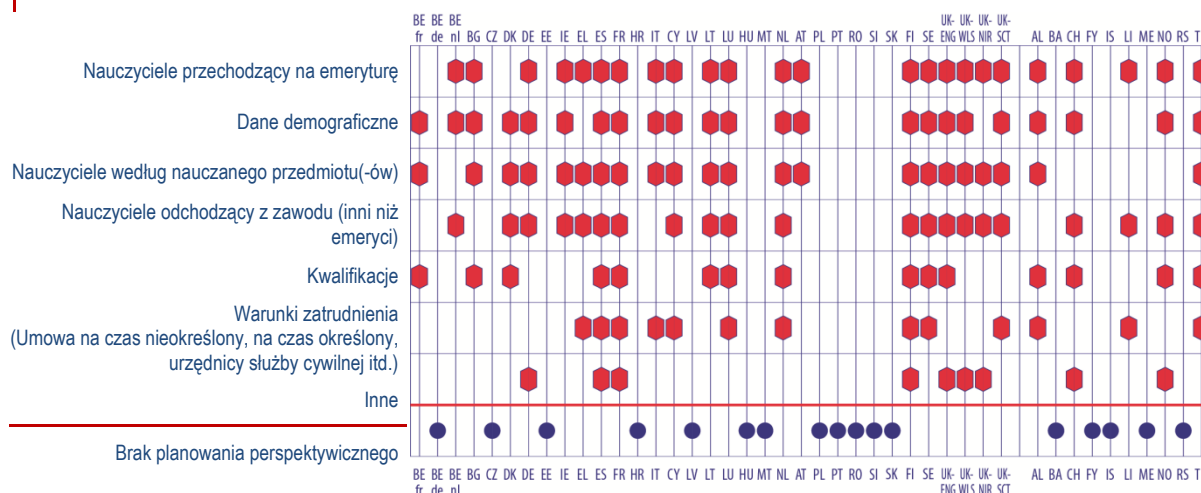
1.1.2. Typy wykorzystywanych danych

Zbieranie danych, ich analiza i podejmowanie działań na ich podstawie to niezbędne elementy procesu planowania perspektywicznego. W poniższych punktach przedstawiono typy danych, jakie poszczególne kraje wykorzystują do celów planowania perspektywicznego i określenia obszarów, w których występują niedobory. Ponadto władze oświatowe muszą również uwzględnić reformy polityki odnoszące się do wieku emerytalnego, wskaźnika liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela i reform mających wpływ na systemy oświaty, biorąc pod uwagę fakt, że czynniki te mają bezpośredni wpływ na obliczenia służące za podstawę w procesie planowania.

Dane dotyczące aktywnych zawodowo nauczycieli

We wszystkich 26 systemach oświaty, które realizują planowanie perspektywiczne, wykorzystywane są dane nt liczby aktywnych zawodowo nauczycieli, jednak poziomy szczegółowości mogą się różnić. W wielu innych krajach dane dotyczące aktywnych zawodowo nauczycieli są zbierane, często w ramach ogólnych danych statystycznych na temat rynku pracy. Jednakże nasza analiza koncentruje się tylko na krajach, w których zbierane dane są wykorzystywane do celów perspektywicznego planowania zatrudnienia nauczycieli.

Rysunek 1.3: Dane dot. aktywnych zawodowo nauczycieli wykorzystywane do celów planowania perspektywicznego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Dania: Rysunek odnosi się tylko do poziomu ISCED 1 i 2. Nie jest realizowane planowanie perspektywiczne dla poziomu ISCED 3.

Najczęściej wykorzystywane dane odnoszą się do liczby nauczycieli przechodzących na emeryturę, danych demograficznych dot. nauczycieli, liczby nauczycieli danego przedmiotu(-ów) oraz liczby nauczycieli odchodzących z zawodu (z powodów innych niż emerytura). Natomiast rzadziej są wykorzystywane dane na temat posiadanych kwalifikacji zawodowych oraz warunków zatrudnienia (umów o pracę).

W niektórych krajach (Hiszpania, Francja, Luksemburg, Holandia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Turcja) wykorzystywane są bardzo obszerne zbiory danych nt aktywnych zawodowo nauczycieli.

W **Hiszpanii**, na przykład, stosowany jest bardzo szeroki zakres danych. Inne uwzględniane aspekty to ograniczenia dotyczące liczby nowych pracowników w sektorze publicznym, uzyskanie nowych specjalizacji przez nauczycieli i nauczycieli w szczególnej

sytuacji, np. będących osobami niepełnosprawnymi. Liczba miejsc pracy, które są oferowane w każdym publicznym konkursie dla nauczycieli jest związana z powyższymi danymi. Wskaźnik zastępstw jest publikowany co roku w ogólnej ustawie budżetowej.

Dziewięć systemów edukacyjnych wykorzystuje inne typy informacji nt aktywnych zawodowo nauczycieli, takie jak wskaźnik liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela oraz inne informacje demograficzne, np. pochodzenie etniczne i niepełnosprawność. Na przykład:

W **Niemczech**, dane statystyczne obejmują również liczbę nauczycieli z podziałem na szkoły, w których pracują (podstawowe, średnie ogólnokształcące pierwszego stopnia, zawodowe itd.).

We **Francji**, cały szereg danych dotyczących zatrudnienia jest stosowany poza szacunkową liczbą nauczycieli odchodzących z zawodu (emerytura, rezygnacja, śmierć): rekrutacja w roku poprzednim, wskaźnik liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela oraz obciążenie pracą nauczycieli (zatrudnionych w pełnym i niepełnym wymiarze czasu pracy). Wszystkie te dane, wraz z danymi na temat zapotrzebowania na nauczycieli (patrz rysunek 1.5), są następnie wykorzystywane do celów określenia liczby wakatów, o które nauczyciele mogą się ubiegać w ramach konkursu.

W **Finlandii** wykorzystywane są dane dot. wieku nauczycieli, liczby uczniów, liczby uczniów w klasie oraz rozkładu i liczby godzin nauczania.

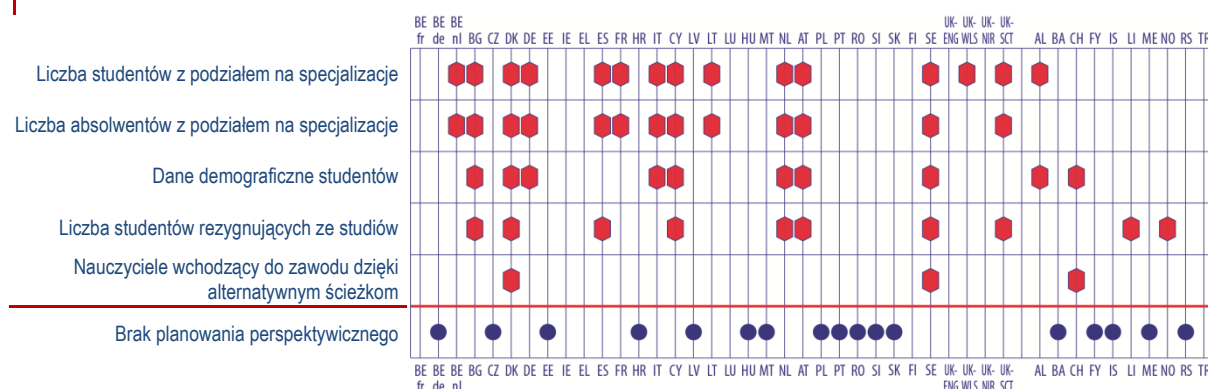
W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** i **Norwegii** również wykorzystywane są dane dotyczące wskaźnika liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela (w Irlandii Północnej jest to kolejny czynnik wykorzystywany w modelu podaży nauczycieli).

W **Szwajcarii**, nakład pracy (w rozumieniu percentyla zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy) aktywnych zawodowo nauczycieli jest ważnym elementem planowania perspektywicznego: im więcej aktywnych zawodowo nauczycieli ma niewielki nakład pracy, tym większa liczba potrzebnych nauczycieli. Federalny Urząd Statystyczny publikuje długoterminowe scenariusze zatrudnienia nauczycieli na szczeblach obowiązkowej edukacji (2016-2025) i przedstawia różnice pomiędzy kantonami.

Dane dotyczące kandydatów na nauczycieli

Ogólnie rzecz biorąc, kraje europejskie wykorzystują mniejszą liczbę danych na temat kandydatów na nauczycieli niż na temat aktywnych zawodowo nauczycieli (patrz rysunek 1.3). Jednak w niemal połowie krajów wykorzystywane są dane nt liczby studentów kierunków przygotowujących do zawodu nauczyciela, z podziałem na nauczane przedmioty, oraz nt liczby absolwentów przygotowanych do nauczania poszczególnych przedmiotów. W kilkunastu krajach również zbierane są dane dotyczące danych demograficznych studentów przygotowujących się do zawodu oraz liczby studentów rezygnujących ze studiów pedagogicznych. Jedynie trzy kraje, tj. Dania, Szwecja i Szwajcaria, wykorzystują w planowaniu perspektywicznym dane na temat nauczycieli wchodzących do zawodu po przebyciu alternatywnych ścieżek.

Rysunek 1.4: Dane dot. kandydatów na nauczycieli wykorzystywane do celów planowania perspektywicznego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Rysunek odnosi się tylko do poziomu ISCED 1 i 2. Nie jest realizowane planowanie perspektywiczne dla poziomu ISCED 3.

Hiszpania: Dane na temat liczby absolwentów studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela z podziałem na nauczane przedmioty dostępne są tylko w niektórych wspólnotach autonomicznych.

Szwajcaria: Niektóre kantony mogą wykorzystywać dodatkowe dane, np. liczbę studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela z podziałem na specjalizację.

Okazuje się, że wykorzystywanie do celów planowania perspektywicznego danych nt studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela nie jest proste, ponieważ trudno jest przewidzieć, czy i kiedy absolwenci rozpoczną pracę w zawodzie nauczyciela.

Wspólnota Flamandzka Belgii wyjaśnia, że dane odnoszące się do studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela i absolwentów są prezentowane w celu pokazania trendów, lecz nie są faktycznie wykorzystywane do celów obliczania niedoborów nauczycieli. Ponadto, w tym systemie edukacji, pokaźna liczba nauczycieli uzyskuje dostęp do zawodu po przejściu alternatywnych ścieżek.

Jednakże istnieją możliwości wykorzystania danych związanych ze studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela w celu zrównoważenia podaży i popytu na nauczycieli. W niektórych przypadkach wyniki planowania perspektywicznego wyznaczają liczbę studentów kierunków pedagogicznych.

We **Francji**, liczba wakatów dostępnych dla nauczycieli w ramach konkursu (patrz punkt 2.1), na podstawie którego zostaną wyłonieni kandydaci na stanowiska jest określana na podstawie popytu na nauczycieli (patrz kolejny punkt i rysunek 1.5).

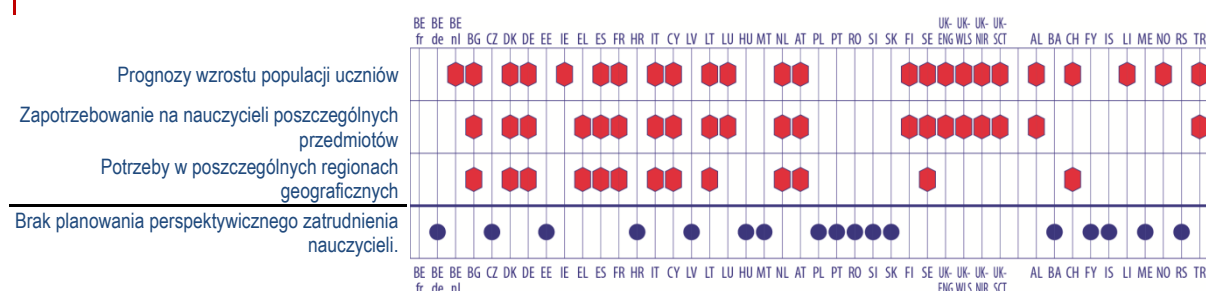
W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, kluczowym elementem planowania perspektywicznego jest wykorzystanie modelu podaży nauczycieli (TSM), tak aby uzyskać informacje na temat alokacji miejsc w ramach programów kształcenia nauczycieli, które będą dostępne w kolejnym roku. Model TSM jest wykorzystywany do celów określenia, jak wielu nauczycieli szkół podstawowych i średnich powinno zostać wykształconych, i na podstawie tych informacji miejsca są przydzielane instytucjom kształcącym nauczycieli. W **Walii** i **Szkocji**, liczba miejsc dla studentów kierunków pedagogicznych ustalana jest na podstawie podobnego modelu planowania.

Przykład obliczania liczby kandydatów na nauczycieli na podstawie liczby studentów odpowiednich kierunków można znaleźć w **Norwegii**, gdzie dla każdego typu studiów nauczycielskich (dla nauczycieli przedszkoli, szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia oraz szkół zawodowych) liczbę studentów mnoży się przez średni wskaźnik liczby studentów kończących studia. Uzyskane dane to liczba kandydatów na nauczycieli i wskaźnik ukończenia studiów według typu kształcenia nauczycieli, a nie według specjalizacji (przedmiotu, jakiego będą uczyć).

Dane dotyczące zapotrzebowania na nauczycieli

Większość krajów europejskich korzysta z danych dot. zapotrzebowania na nauczycieli, które opierają się głównie na prognozach wzrostu populacji uczniów i zapewniają ogólny pogląd na łączną liczbę nauczycieli potrzebnych na danym poziomie edukacji. Jednakże wiele krajów idzie dalej i wykorzystuje dane dotyczące przedmiotów, jakich ci nauczyciele będą uczyć, a tym samym uzyskuje wyraźniejszy obraz typu inwestycji wymaganych w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Rysunek 1.5: Dane dot. zapotrzebowania na nauczycieli wykorzystywane do celów planowania perspektywicznego w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Dania: Rysunek odnosi się tylko do poziomu ISCED 1 i 2. Nie jest realizowane planowanie perspektywiczne dla poziomu ISCED 3.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)**, prognozy wzrostu populacji uczniów i zapotrzebowania na nauczycieli poszczególnych przedmiotów, które pozwalają określić liczbę kandydatów w danym roku szkolnym zawarte są w okólniku, jaki *Higher Education Funding Council for Wales* przesyła do instytucji kształcących nauczycieli. Co się tyczy zapotrzebowania na nauczycieli poszczególnych przedmiotów, w załączniku określa się liczbę wakatów dla nauczycieli szkół średnich uczących przedmiotów

„priorytetowych” i „pozostałych”, biorąc pod uwagę trudności w rekrutacji. Podobnie w **Szkocji**, informacje te są zawarte w wytycznych dla *Scottish Funding Council* publikowanych przez szkocki rząd.

Niemcy podkreślają, że dane dotyczące prognozowanego wzrostu/spadku populacji uczniów są zdecydowanie najważniejszym czynnikiem, jaki jest brany pod uwagę. Jednak zaznaczają również, że na przyszłe zapotrzebowanie na nauczycieli wpływa polityka oświatowa, w tym regulacje dotyczące liczby uczniów w klasie, struktury organizacyjnej szkoły, środków finansowych i dydaktycznych.

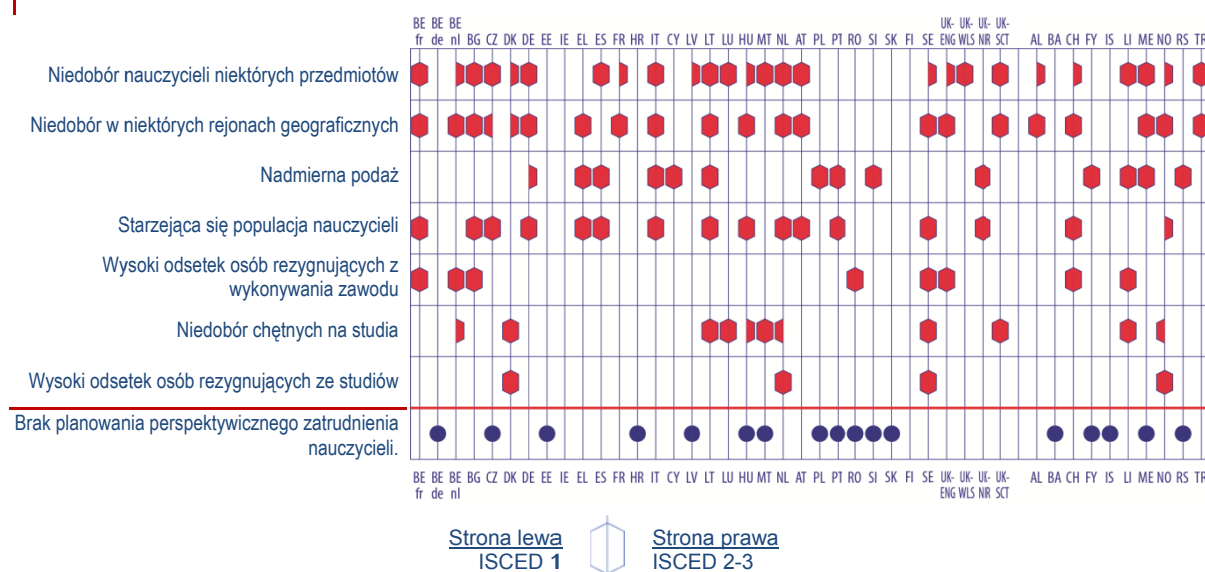
Potrzeby poszczególnych regionów geograficznych są brane pod uwagę w mniejszym stopniu, chociaż taka sytuacja ma miejsce w kilkunastu krajach.

1.2. Główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli

W punkcie tym omówiono główne wyzwania, przed jakimi staną władze oświatowe w nadchodzących latach. Przedstawiono najpierw zakres problemu w poszczególnych krajach: czy czeka je wiele, czy tylko kilka wyzwań jednocześnie. Następnie poddano szczegółowej analizie trzy grupy wyzwań: po pierwsze te związane z deficytem, nadmierną podażą i nierównoważoną dystrybucją - choć deficyt i nadmierna podaż wydają się być sprzecznymi zjawiskami, to jednak one współistnieją w kilku krajach, ze względu na nierównomierne rozmieszczenie nauczycieli. Po drugie, wyzwania związane ze starzeniem się populacji nauczycieli i trudnością zatrzymania nauczycieli w zawodzie, a także wyzwania związane z niedoborem studentów na kierunkach nauczycielskich i trudnością zatrzymania ich na tych kierunkach.

Większość krajów stoi przed licznymi wyzwaniami, które w większości są wzajemnie powiązane, jak również związane z bardziej ogólnym problemem atrakcyjności zawodu nauczyciela. Poza trudnościami z zachęceniem wystarczającej liczby studentów do podjęcia studiów na kierunkach kształcących nauczycieli, istnieje również kwestia zapewnienia tego, że ukończą oni podjęte studia i faktycznie podejmą pracę w zawodzie nauczyciela, a nie zdecydują się na wybór innej kariery zawodowej. Niewystarczająca w stosunku do potrzeb liczba studentów na kierunkach prowadzących do zawodu nauczyciela niekoniecznie wynika z realnego spadku liczby kandydatów na studia, lecz może być spowodowana innymi czynnikami, takimi jak rosnące zapotrzebowanie na nauczycieli ze względu na starzenie się ich populacji, coraz większa liczba nauczycieli odchodzących z zawodu lub wysoki wskaźnik rezygnacji ze studiów przez studentów kierunków pedagogicznych

Rysunek 1.6: Główne wyzwania związane z podażą i popytem na nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Bułgaria: Chociaż dostępne są informacje na temat niedoborów nauczycieli, brak zarówno przepisów, jak i regularnych analiz. Dlatego, ogólnie rzecz biorąc, polityka planowania perspektywnego nie pozwala na efektywną alokację nauczycieli,

zwłaszcza w przypadku szkół mających trudności z rekrutacją i wysoki deficyt nauczycieli.

Irlandia: Aktualne wyzwania dotyczą braku danych w zakresie podaży i popytu na nauczycieli szkół podstawowych, a więc tym samym trudności z opracowaniem spójnych i wiarygodnych danych do celów planowania i podaży i popytu na nauczycieli.

Hiszpania: Dwa wyzwania: „niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów” i „starzenie się populacji nauczycieli” odnoszą się tylko do trzech wspólnot autonomicznych: Navarra, Kantabria i Comunidad Valenciana.

Szwecja wymienia wszystkie wyzwania wymienione na rysunku 1.6, z wyjątkiem nadmiernej podaży. Litwa, Holandia i Norwegia mają do czynienia z pięcioma z siedmiu wyzwań. Z tych czterech krajów tylko na Litwie występują jednocześnie niedobory nauczycieli (poszczególnych przedmiotów i w określonych rejonach geograficznych) i studentów, a także nadmierna ich podaż. Sześć innych krajów (Niemcy, Grecja, Hiszpania, Włochy, Liechtenstein i Czarnogóra) jest w takiej samej sytuacji. Mają one problemy z niedoborami z jednej strony i nadmiarem z drugiej.

Inna grupa systemów edukacji informuje o mniejszej liczbie wyzwań związanych z podażą i popytem na nauczycieli. Cypr i Zjednoczone Królestwo (Walia) mają trudności tylko w jednym obszarze, jakim jest odpowiednio: nadwyżka i niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów. Spośród krajów, które nie prowadzą planowania perspektywicznego, kilka wskazuje tylko na jedno konkretne wyzwanie: jest to nadmierna podaż (Polska, Słowenia, Była Jugosłowiańska Republika Macedonii i Serbia), ale również niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów (Łotwa) oraz wysoka liczba nauczycieli odchodzących z zawodu (Rumunia).

Tylko trzy systemy edukacji wyraźnie oświadczyły, że nie mają żadnych problemów związanych z podażą i popytem na nauczycieli: Są to Finlandia, gdzie planowanie ma miejsce, a także Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna) oraz Bośnia i Hercegowina, gdzie planowanie nie jest realizowane

Niektóre kraje przekazały, że brak im danych pozwalających na skuteczne zarządzanie i planowanie podaży nauczycieli. Taka sytuacja ma miejsce w Irlandii, Liechtensteinie i Serbii. Z kolei Bułgaria zwraca uwagę na wyzwania dotyczące efektywnego wykorzystania danych.

Deficyt, nadmierna podaż i nierównomierna dystrybucja

Niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów jest najbardziej powszechnym problemem związanym z podażą i popytem na nauczycieli. Został on wymieniony przez ponad połowę europejskich systemów edukacji. Wyzwanie to było już wymieniane wcześniej (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012) i zazwyczaj dotyczyło nauczycieli konkretnych przedmiotów, takich jak STEM (nauki ścisłe, technologia, inżynieria i matematyka) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). W niedawnym komunikacie w sprawie rozwoju szkół i jakości nauczania Komisja podkreśla, że „spadek prestiżu zawodu i niedobór pracowników stanowią wyzwanie w wielu państwach członkowskich, wpływając negatywnie na jakość edukacji szkolnej”⁽⁵⁾.

O deficycie nauczycieli w niektórych obszarach geograficznych wspomina połowa krajów. Czasami jest to związane z oddaleniem niektórych rejonów (np. w Grecji, na Litwie i w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)). W innych przypadkach pewną rolę odgrywają możliwości ekonomiczne, kontekst kulturowy i trudne środowisko szkolne. Na przykład w Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Flamandzkiej) coraz trudniej jest znaleźć nauczycieli chętnych do pracy w Brukseli, co może być związane z wysokimi kosztami życia i większym odsetkiem uczniów z defaworyzowanych rodzin. W Niemczech, we wschodnich krajach związkowych brak jest około 1,600 nauczycieli rocznie, co odpowiada deficytowi na poziomie 27%.

Aby rozwiązać problem niedoboru nauczycieli, niektóre systemy kształcenia stosują zachęty, aby przyciągnąć studentów do zawodu nauczyciela i zmotywować ich do nauczania konkretnych przedmiotów.

Zjednoczone Królestwo (Anglia i Walia) realizuje podobną politykę w celu zwiększenia zatrudnienia absolwentów określonych kierunków studiów. W Anglii, Departament Edukacji oferuje szkolenia i stypendia, aby zachęcić absolwentów „priorytetowych

⁽⁵⁾ „Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów „Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego”, COM(2017) 248, wersja ostateczna. 30.05.2017.

kierunków" do nauczania; obecnie przedmioty o wysokim priorytecie to: matematyka, fizyka, chemia, biologia, informatyka, języki obce i geografia. W **Walii**, zachęty w formie praktycznego przygotowania do zawodu nauczyciela kierowane są do absolwentów, aby zostali nauczycielami określonych przedmiotów (gdzie brak jest nauczycieli) w szkołach średnich. W roku referencyjnym, najbardziej atrakcyjne zachęty odnosiły się do studiowania matematyki, języka walijskiego, fizyki i chemii, jak również języków obcych i TIK/informatyki. Pomimo podejmowanych środków, w Walii wciąż wzrasta liczba wakatów na stanowiskach nauczycieli, a szkołom z różnym skutkiem udaje się znaleźć nauczycieli, w zależności od przedmiotu, regionu, szkoły lub stanowiska.

W 2015 roku **Czechy** opublikowały zmianę Ustawy o pracownikach edukacji, aby nie dopuścić do niedoboru nauczycieli. Dzięki temu Minister Edukacji, we współpracy ze związkami zawodowymi i wydziałami pedagogiki, zażegnał zagrożenie kryzysem niedoboru personelu w szkołach w różnych częściach Republiki Czeskiej. Ustawa zawiera szereg środków mających na celu ułatwienie i otwarcie rekrutacji nauczycieli, także poprzez angażowanie specjalistów posiadających różne kwalifikacje. Kolejnym priorytetem strategii polityki edukacyjnej Republiki Czeskiej do 2020 r. jest wzrost środków przeznaczonych na wynagrodzenia dla nauczycieli i pracowników pozadydaktycznych w sektorze edukacji.

Chociaż niedobór i nadpodaż wydają się być sprzecznymi zjawiskami, to jednak współwystępują one w kilku krajach ze względu na nierównomierny rozkład nauczycieli poszczególnych przedmiotów w różnych rejonach geograficznych. Taka sytuacja ma miejsce w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, na Litwie, w Liechtensteinie i Czarnogórze.

Na przykład w **Niemczech** występuje niedobór nauczycieli na poziomie 27% (rok referencyjny 2013) we wschodnich krajach związkowych. Ponadto z jednej strony występuje nadmierna podaż nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w szkołach średnich drugiego stopnia realizujących ścieżkę akademicką (*Gymnasium*), natomiast z drugiej istnieje niedobór nauczycieli przedmiotów zawodowych w średnich szkołach zawodowych drugiego stopnia.

W **Grecji** występują braki w niektórych obszarach geograficznych, tj. w odległych regionach i na małych wyspach, a jednocześnie można zaobserwować ogólną nadpodaż nauczycieli z powodu 'zamrożenia' rekrutacji pracowników dydaktycznych zatrudnianych na stałe. Ze względu na kryzys gospodarczy, pomimo tego, że potrzeby w zakresie pracowników dydaktycznych były zgłaszane i zarejestrowane, władze oświatowe na najwyższym szczeblu nie zatrudniają nauczycieli na czas nieokreślony, lecz zapełniają wakaty poprzez angażowanie pracowników tymczasowych.

We **Włoszech** niedawno wprowadzone polityki rozwiązały problemy nadmiernej podaży nauczycieli niektórych przedmiotów i w niektórych obszarach geograficznych. Specjalny plan rekrutacji został zaimplementowany w roku szkolnym 2015/16 w celu rozwiązania długotrwałego problemu „list oczekujących” (*graduatorie ad esaurimento*) wykwalifikowanych nauczycieli. Ponad 85,000 nauczycieli, którzy do tej pory byli zatrudnieni na umowy krótkoterminowe zostało zatrudnionych na stałe. W wyniku przyjęcia dekretu o kształceniu nauczycieli w kwietniu 2017 r., przyszli nauczyciele szkół średnich posiadający tytuł magistra i 24 punkty zaliczeniowe w obszarach pedagogicznych będą zobowiązani do przystąpienia do otwartego konkursu, a następnie będą mogli zapisać się na uniwersytecki kurs specjalizacyjny i wziąć udział w dwuletnich praktykach. Podczas praktyk, będą oni stopniowo realizować zadania w zakresie nauczania, w tym zastępować nieobecnych nauczycieli, co pozwoli na uniknięcie tworzenia list nauczycieli zatrudnianych na czas określony. Po upływie trzech lat, jeśli pozytywnie przejdą ocenę, zostaną zatrudnieni na stałe.

Na **Litwie** również występują pewne niedobory nauczycieli w obszarach wiejskich. Jednak głównym wyzwaniem jest tu nadmierna podaż nauczycieli. W rezultacie nauczyciele pracują, ale często nie w pełnym wymiarze czasu pracy, a więc za bardzo niską pensję, co sprawia, że zawód jest mało atrakcyjny dla młodych ludzi i demotywuujący dla zatrudnionych pracowników.

W kilku innych krajach (Cypr, Polska, Portugalia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Irlandia Północna), Była Jugosłowiańska Republika Macedonii i Serbia), nie występują niedobory, ale głównym wyzwaniem jest nadmierna podaż. Na przykład:

Na **Cyprze**, według najnowszych danych (2016 r.), na 400 dostępnych etatów (zatrudnienie na stałe), było ok. 49 000 kandydatów, czyli stosunek wynosi 1:122,5. W **Portugalii**, w 2015 r. stosunek w ogólnokrajowym konkursie dla nauczycieli zatrudnianych na czas określony (jeden rok) wynosił 1:7.

W **Słowenii**, zapotrzebowanie na nauczycieli spadło w ostatnich latach ze względu na zmniejszenie liczby ludności, kryzys gospodarczy i oszczędności. Środkiem mającym na celu przeciwdziałanie nadpodaży nauczycieli jest projekt pt. „Pierwsze zatrudnienie w edukacji”, który ma na celu wspieranie zatrudnienia młodych nauczycieli lub pedagogów po raz pierwszy poszukujących pracy. Fundusze przeznaczone na ten cel w 2017 r. wynoszą ok. 1,5 mln EUR.

Starzenie się personelu i zatrzymywanie nauczycieli w zawodzie

Ze względu na tendencje demograficzne, 16 krajów ma problemy ze starzeniem się populacji nauczycieli. Najnowsze dane Eurostatu ⁽⁶⁾ pokazują, że 36% nauczycieli szkół podstawowych i średnich w 2015 r. miało 50 lub więcej lat. We Włoszech ponad połowa nauczycieli znajduje się w tej grupie wiekowej (57%). Również wysoki odsetek starszych nauczycieli odnotowano w Bułgarii (48%), Estonii i na Litwie (47%), oraz w Niemczech i na Łotwie (45%). Dziewięć procent nauczycieli w UE było w wieku ponad 60 lat, przy czym najwyższy odsetek pracowników w tej grupie wiekowej odnotowano we Włoszech (18%) i Estonii (17%).

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** zarówno starzenie się populacji, jak i nadmierna podaż nauczycieli to dwa elementy tego samego wyzwania. Średni wiek aktywnych zawodowo nauczycieli rośnie z roku na rok, a odsetek nauczycieli w wieku poniżej 30 lat maleje. Jednocześnie świeżo wykwalfikowani nauczyciele mają trudności w znalezieniu stałego zatrudnienia.

W niektórych krajach wyzwaniem jest utrzymanie młodszych nauczycieli w zawodzie. Wspólnota Francuska i Flamandzka Belgii, Bułgaria, Rumunia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia), Szwajcaria i Liechtenstein to kraje, w których występuje wysoki odsetek nauczycieli odchodzących z zawodu, co stanowi dla nich poważne wyzwanie.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, sporo dyskusji poświęca się temu, że początkujący nauczyciele na ogół odchodzą z zawodu w ciągu pierwszych pięciu lat po uzyskaniu kwalifikacji. W raporcie zatytułowanym *Recruitment and Retention of Teachers (Rekrutacja i zatrzymanie nauczycieli w zawodzie)* opublikowanym w lutym 2017 r. Komisja ds. Edukacji działająca w *House of Commons* przedstawiła opinię, że rząd nie zbiera wystarczającej ilości danych nt wskaźników zatrzymania nauczycieli w zawodzie z podziałem na nauczany przedmiot, region lub ścieżkę prowadzącą do zawodu. Jednakże badanie planów nauczycieli pokazało, że „większość nauczycieli nie rozważa odejścia z zawodu” (Lynch, S. et al. 2016, s. 2). Tymczasem odsetek nauczycieli rozważających rezygnację z zawodu znacznie wzrósł w ciągu roku do maja 2016, z poziomu 17 do 23%. Pomimo tego, że mniejszy odsetek od tego podanego powyżej faktycznie odchodzi z zawodu, to i tak wskaźnik ten wzrósł z 6% w 2011 r. do 8% w 2015 r.

Niedobór kandydatów na studia i odsetek studentów rezygnujących z kierunków nauczycielskich

Istnieją dwa główne wyzwania dotyczące studentów kierunków przygotowujących do zawodu nauczyciela: niski poziom zainteresowania takimi studiami i wysoki poziom rezygnacji ze studiów. W około dziesięciu krajach odnotowano niski poziom zainteresowania kierunkami nauczycielskimi. W krajach tych, wyzwanie to jest powiązane z innymi, takimi jak ogólny niedobór nauczycieli, starzenie się populacji nauczycieli i ogólnie niski wskaźnik zatrzymania nauczycieli w zawodzie. Kwestia zainteresowania studiami jest wyraźnie powiązana z atrakcyjnością zawodu, w tym z perspektywami rozwoju kariery zawodowej i wysokością wynagrodzenia, poziomem stresu, prestiżem itp. Tylko w czterech krajach (Dania, Holandia, Szwecja i Norwegia) wspomniano o wysokim wskaźniku rezygnacji ze studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jako o jednym z głównych wyzwań.

Podsumowując, interesującym jest fakt, że wiele systemów edukacji staje w obliczu podobnych wyzwań związanych z podażą i popytem na nauczycieli, bez względu na to, czy realizują one planowanie perspektywiczne, czy też nie. Finlandia jest jedynym krajem spośród tych, w których stosowane jest planowanie strategiczne, który faktycznie stwierdza, że nie ma żadnych problemów w tym zakresie. W innych krajach, planowanie perspektywiczne jest z pewnością sposobem radzenia sobie z istniejącymi problemami. Z drugiej strony, w krajach, które nie realizują planowania perspektywicznego wyzwania te mogą być mniej palące. Wydaje się, że taka sytuacja ma miejsce w przypadku kilku krajów, które wskazują nadpodaż nauczycieli jako główne wyzwanie. Rzeczywiście, nadmierna podaż może wiązać się z mniejszą koniecznością planowania niż niedobór, choć nadal pozostaje pytanie o efektywne wykorzystanie zasobów. Z drugiej strony, w niektórych innych krajach, które nie stosują planowania perspektywicznego, może brakować odpowiednich danych lub analiz, i z tego powodu mogą one nie być świadome istniejących wyzwań.

⁽⁶⁾ Dane Eurostat/UOE [educ_uae_perp01] (wrzesień 2017).

ROZDZIAŁ 2: POCZĄTKI PRACY ZAWODOWEJ I MOBILNOŚĆ NAUCZYCIELI

Przejsie ze studiów do życia zawodowego wydaje się być kluczowym etapem zarówno dla nauczycieli, jak i z perspektywy systemu edukacji. W niedawnym komunikacie pt. „Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego” ⁽⁷⁾, Komisja Europejska podkreśla, że usprawnienie procesów selekcji i rekrutacji nauczycieli może być pomocne w wyborze najbardziej odpowiednich kandydatów. Tradycyjnym sposobem na podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela w Europie jest uzyskanie kwalifikacji w zakresie nauczania. W niektórych krajach ukończenie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jest jedynym warunkiem, aby zostać zakwalifikowanym do procesu rekrutacji. W innych krajach przejście z kształcenia do życia zawodowego w charakterze wykwalifikowanych nauczycieli wymaga spełnienia dodatkowych warunków. Co więcej, metody rekrutacji mogą mieć wpływ nie tylko na jakość pracowników dydaktycznych, ale także mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów w zakresie podaży i popytu na nauczycieli. Na przykład, scentralizowane mechanizmy selekcji nauczycieli pozwalają na wysoki stopień kontroli nad podażą nauczycieli, natomiast zdecentralizowana, otwarta rekrutacja zapewnia bardziej elastyczną reakcję na popyt na nauczycieli. Innym sposobem zwiększenia podaży jest poszerzenie dostępu do zawodu poprzez zapewnienie alternatywnych ścieżek prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Mobilność nauczycieli pomiędzy szkołami może również odgrywać rolę w podaży i dystrybucji nauczycieli w całym systemie.

W rozdziale tym omówiono warunki podejmowania pracy w zawodzie i zbadano kwestię transferu nauczycieli pomiędzy szkołami. W pierwszym punkcie przedstawiono sposób, w jaki absolwenci studiów nauczycielskich rozpoczynają życie zawodowe. Skupiono się tu na wymaganiach, jakie kandydaci muszą spełnić, aby uzyskać pełne kwalifikacje. Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich omówiono w drugiej części tego rozdziału, zaś w punkcie trzecim opisano metody rekrutacji i warunki zatrudnienia. W ostatniej części rozdziału przedstawiono regulacje i procedury dotyczące mobilności nauczycieli pomiędzy szkołami.

2.1. Wymogi, jakie należy spełnić, aby zostać w pełni wykwalifikowanym nauczycielem

W punkcie tym przedstawiono analizę wymagań, jakie absolwenci studiów muszą spełnić, aby uzyskać pełne kwalifikacje do nauczania. W niektórych systemach edukacji ukończenie studiów jest jedynym wymogiem do uzyskania pełnych kwalifikacji. W innych samo ukończenie studiów nie jest wystarczające i absolwenci muszą spełnić dodatkowe kryteria. Cel, egzekwowanie oraz charakter tych dodatkowych wymagań są różne w poszczególnych krajach i zależą od sposobu, w jaki zawód nauczyciela jest zorganizowany. Kryteria kwalifikowalności, takie jak obywatelstwo lub niekaralność nie zostały tutaj opisane.

Rysunek 2.1 pokazuje, że w prawie połowie systemów edukacji ukończenie studiów jest jedynym warunkiem do uzyskania pełnych kwalifikacji w zakresie nauczania. W systemach tych dyplom ukończenia studiów potwierdza nie tylko poziom wykształcenia absolwentów, lecz także poświadcza ich umiejętności w zakresie nauczania. Innymi słowy, instytucje kształcenia nauczycieli nadają pełne kwalifikacje nauczycielskie swoim absolwentom.

W 23 innych systemach edukacji, absolwenci kierunków nauczycielskich muszą spełniać dodatkowe wymogi, aby uzyskać pełne kwalifikacje. Te wymogi to zdanie egzaminu lub potwierdzenie kompetencji zawodowych.

W sześciu krajach (Hiszpania, Francja, Włochy, Luksemburg, Albania i Turcja), przyszli nauczyciele muszą zdać egzamin konkursowy. Takie egzaminy mogą być zorganizowane w formie testów

⁽⁷⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. „Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego”, (COM (2017) 248 wersja ostateczna).

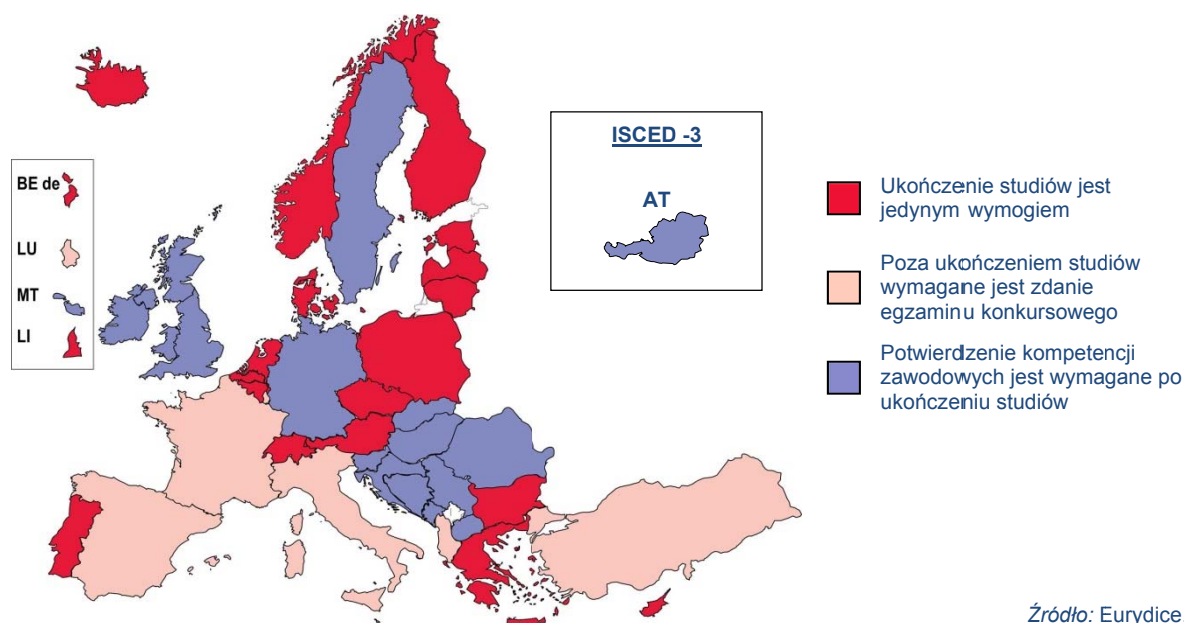
pisemnych, rozmów kwalifikacyjnych, oceny portfolio, obserwacji praktyki pedagogicznej lub dowolnego połączenia powyższych metod. Egzamin zwykle skupia się na ocenie wiedzy przedmiotowej i umiejętności zawodowych, i może obejmować kilka etapów. W Hiszpanii i Turcji, na przykład, egzamin składa się z dwóch etapów.

W **Hiszpanii**, *Concurso-oposición* obejmuje egzamin, podczas którego oceniana jest wiedza przedmiotowa lub specjalistyczna, umiejętności nauczania i predyspozycje do wykonywania zawodu. Po tym następuje etap selekcji na podstawie osiągnięć, w ramach którego oceniane są wcześniejsze wykształcenie i doświadczenie pedagogiczne.

W **Turcji**, *Kamu Personeli Seçme Sınavı* obejmuje dwa egzaminy: pierwszy ocenia wiedzę w zakresie pedagogiki i kultury, podczas gdy drugi egzamin koncentruje się na wiedzy przedmiotowej.

Poza pełnymi kwalifikacjami, pozytywny wynik egzaminu konkursowego zapewnia nauczycielom dostęp do zatrudnienia na stałe.

Rysunek 2.1: Wymogi, jakie należy spełnić, aby zostać w pełni wykwalifikowanym nauczycielem w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się jedynie do studentów, którzy zdali egzamin konkursowy za pierwszym razem.

Austria: Obowiązek potwierdzenia kompetencji zawodowych dotyczy tylko nauczycieli szkół *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3).

Liechtenstein: Ponieważ wszyscy nauczyciele kształcą się za granicą, absolwenci studiów dla nauczycieli muszą spełniać dodatkowe wymagania. Na nowe stanowisko nauczyciele są powoływani na czas określony (3 lata). Podczas obowiązywania tymczasowej umowy, nauczyciele są zobowiązani uczęszczać na kursy wprowadzające, koncentrujące się na różnych zagadnieniach typowych dla Liechtensteinu. Pod koniec tego okresu nauczyciele muszą zdać egzamin końcowy i wykazać, że spełniają kryteria naboru.

W 17 systemach edukacji, aby uzyskać pełne kwalifikacje, absolwenci studiów dla nauczycieli muszą uzyskać atestację umiejętności związanych z nauczaniem. Chociaż we wszystkich krajach przyszli nauczyciele przechodzą praktyczne przygotowanie pedagogiczne w ramach kształcenia, zazwyczaj w formie praktyk szkolnych lub staży, w niektórych krajach absolwenci muszą przejść przez dodatkowy etap, po zakończeniu którego ich kwalifikacje zawodowe zostają potwierdzone. Takie potwierdzenie może przybrać formę egzaminu zawodowego (krajowego lub państwowego), oceny na koniec stażu lub akredytacji, rejestracji czy certyfikacji. Dlatego w kontekście prezentowanego badania termin „potwierdzenie kompetencji zawodowych po ukończeniu kształcenia” jest stosowany na określenie sytuacji, w których absolwenci studiów muszą obowiązkowo przejść przez sformalizowany proces mający na celu potwierdzenie kompetencji nauczycielskich.

W Niemczech, Chorwacji, Rumunii, Słowenii, Bośni i Hercegowinie, Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii, Czarnogórze i Serbii, po zakończeniu stażu, początkujący nauczyciele muszą zdać egzamin zawodowy, który w niektórych krajach nazywany jest egzaminem państwowym lub krajowym. W Bośni i Hercegowinie oraz Czarnogórze, po zdaniu egzaminie zawodowym przyznawana jest tymczasowa licencja nauczycielska. Egzamin zawodowy zwykle ma na celu ocenę umiejętności przyszłego nauczyciela i może obejmować część teoretyczną i praktyczną.

W **Niemczech**, po zakończeniu praktyki przygotowawczej (*Vorbereitungsdienst*), przyszli nauczyciele muszą zdać egzamin państwowy, aby uzyskać pełne kwalifikacje.

W **Chorwacji**, do egzaminu prowadzącego do uzyskania licencji można przystąpić wyłącznie po odbyciu stażu. Ocena praktyki stanowi część dokumentacji przedkładanej wraz z wnioskiem o przystąpienie do egzaminu. Pięciosobowa komisja, w której skład wchodzi eksperci z różnych dziedzin i starszy doradca Agencji Kształcenia i Szkolenia Nauczycieli, ocenia kandydata na podstawie rozmowy kwalifikacyjnej i pisemnych testów, oraz obserwacji prowadzonej przez niego lekcji.

W **Rumunii**, aby zostać dopuszczonym do egzaminu państwowego, absolwenci studiów muszą zdobyć wymagane doświadczenie w pracy dydaktycznej. Ocena umiejętności zawodowych, jakimi kandydat wykazywał się w tym okresie stanowi element egzaminu konkursowego. Proces oceny do celów certyfikacji nauczycieli obejmuje dwa etapy: egzamin *Titularizare* i *definitivat*. Absolwenci studiów dla nauczycieli najpierw zdobywają doświadczenie zawodowe w ramach okresu próbnego trwającego dwa lata. Na koniec tego okresu są oni poddawani ocenie w ramach egzaminu *definitivat*, który koncentruje się na portfolio osiągnięć osobistych i zawodowych, oraz na działalności zawodowej.

W **Słowenii**, aby zdać państwowy egzamin zawodowy, kandydaci muszą odbyć praktyki trwające co najmniej 840 godzin (około 10 miesięcy), a następnie co najmniej pięć z prowadzonych przez nich lekcji musi zostać ocenionych jako część realizowanego stażu (nieobowiązkowo) lub niezależnie od stażu. Egzamin zawodowy jest egzaminem ustnym. Tematy egzaminacyjne ustala Minister Edukacji.

W **Bośni i Hercegowinie**, egzamin zawodowy składa się z części praktycznej (przygotowanie i przebieg nauczania jednej lekcji) i części ogólnej, administracyjnej (obejmującej znajomość przepisów itp.).

W **Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii**, aby uzyskać pełne kwalifikacje, absolwenci studiów muszą pomyślnie odbyć staż i zdać egzamin zawodowy.

W **Czarnogórze**, egzamin obejmuje wymóg, aby kandydaci poprowadzili zajęcia przed komisją, a ocenie także podlega ich znajomość przepisów w dziedzinie edukacji i praw ucznia.

W **Serbii**, egzamin ocenia umiejętności nauczyciela związane z samodzielną realizacją zadań edukacyjnych.

W Irlandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie, absolwenci studiów nauczycielskich muszą przejść proces formalnej rejestracji lub akredytacji. Podczas gdy w Irlandii i Zjednoczonym Królestwie umiejętności zawodowe i postawy prezentowane przez początkujących nauczycieli są oceniane w odniesieniu do standardów zawodowych, w Szwecji rejestracja nauczycieli polega na oficjalnym uznaniu kwalifikacji i dyplomów.

W **Irlandii**, oprócz posiadania kwalifikacji akademickich, nauczyciele muszą też zostać zarejestrowani przez *Teaching Council of Ireland*. Aby to zrobić, początkujący nauczyciele szkół podstawowych muszą ukończyć okres próbny, podczas którego są oceniani przez władze oświatowe oraz odbyć staż. Początkujący nauczyciele szkół średnich muszą przepracować określony okres czasu po uzyskaniu kwalifikacji oraz odbyć staż. W ramach alternatywnej ścieżki zwanej *Droichead*, nauczyciele szkół podstawowych i średnich mogą ukończyć zintegrowane szkolenie pod opieką doświadczonych nauczycieli w szkole oraz odbyć staż.

W **Szwecji**, rejestracja nauczycieli ma miejsce po ukończeniu studiów i w jej ramach nauczyciel uzyskuje poświadczenie tego, do nauczania jakich przedmiotów posiada pełne kwalifikacje. Absolwenci studiów dla nauczycieli zostają zarejestrowani jako nauczyciele na podstawie wniosku złożonego do Narodowej Agencji ds. Edukacji (*Skolverket*). Wraz z wnioskiem, nauczyciele muszą dostarczyć dokumenty potwierdzające uzyskane kwalifikacje i tytuły zawodowe. Tylko zarejestrowani nauczyciele mogą oceniać uczniów i zawierać stałą umowę o pracę.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna)**, oprócz kwalifikacji akademickich, nauczyciele muszą otrzymać akredytację zawodową i uzyskać status wykwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status - QTS*) w Anglii i Walii, lub akredytację stanowiącą uprawnienie do nauczania w Irlandii Północnej. W każdym przypadku akredytacja polega na ocenie spełniania norm.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)**, aby uzyskać kompetencje pn. *Standard for Full Registration*, początkujący nauczyciele muszą zdobyć doświadczenie zawodowe w trakcie obowiązkowego okresu próbnego. Takie doświadczenie jest zdobywane zarówno w ramach programu staży dla nauczycieli (*Teacher Induction Scheme*) lub elastycznej ścieżki (*Flexible Route*).

Na **Węgrzech, Malcie, w Austrii (*Allgemeinbildende Höhere Schulen, AHS*) i na Słowacji**, pozytywna ocena na zakończenie stażu prowadzi do pełnej certyfikacji.

Na **Węgrzech**, po pomyślnym ukończeniu stażu, nauczyciele zostają zarejestrowani jako w pełni wykwalifikowani profesjonalści.

Na **Malcie**, przez pierwsze dwa lata pracy, nauczyciele realizują staż i program mentoringu. Po pomyślnym zakończeniu dwuletniego okresu, nauczyciel otrzymuje certyfikat (*Teacher's Warrant*) wystawiany przez Radę ds. zawodu nauczyciela.

W **Austrii** uważa się, że nauczyciele szkół AHS posiadają pełne kwalifikacje, jeśli ukończą odpowiednie studia oraz wykażą się umiejętnościami zawodowymi podczas obowiązkowego stażu.

Na **Słowacji**, początkujący nauczyciele muszą odbyć staż w okresie dwóch lat od pierwszego zatrudnienia, aby móc otrzymać certyfikat potwierdzający posiadanie pełnych kwalifikacji.

W niektórych systemach edukacji, przed uzyskaniem pełnych kwalifikacji, kandydaci na nauczycieli muszą spełnić inne wymagania, takie jak wykazanie się pewnym poziomem umiejętności językowych (Litwa i niektóre wspólnoty autonomiczne Hiszpanii ⁽⁸⁾) lub uzyskać odpowiednie zaświadczenia, takie jak karta pływacka i zaświadczenie o ukończeniu kursu pierwszej pomocy (nauczyciele szkół podstawowych we Francji).

2.2. Alternatywne metody uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich

Tradycyjnym sposobem na podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela jest uprzednie uzyskanie kwalifikacji w zakresie nauczania. W kontekście niniejszego raportu, przeprowadzono rozróżnienie pomiędzy głównymi i alternatywnymi ścieżkami prowadzącymi do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Główne ścieżki, o jakich mowa tutaj, to etapowe i równoległe programy kształcenia nauczycieli. Programy równoległe to takie, które od samego początku koncentrują się na przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli (pedagogika, metodyka nauczania itp.), oferując jednocześnie nauczanie przedmiotów akademickich. W modelu etapowym studenci najpierw realizują studia na określonym kierunku, a następnie przechodzą do przygotowania pedagogicznego, stanowiącego odrębny, kolejny etap kształcenia. Model etapowy jest zazwyczaj postrzegany jako bardziej elastyczna ścieżka prowadząca do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. W niektórych systemach kształcenie nauczycieli jest realizowane za pomocą tylko jednego modelu, w innych współistnieją oba modele kształcenia ⁽⁹⁾.

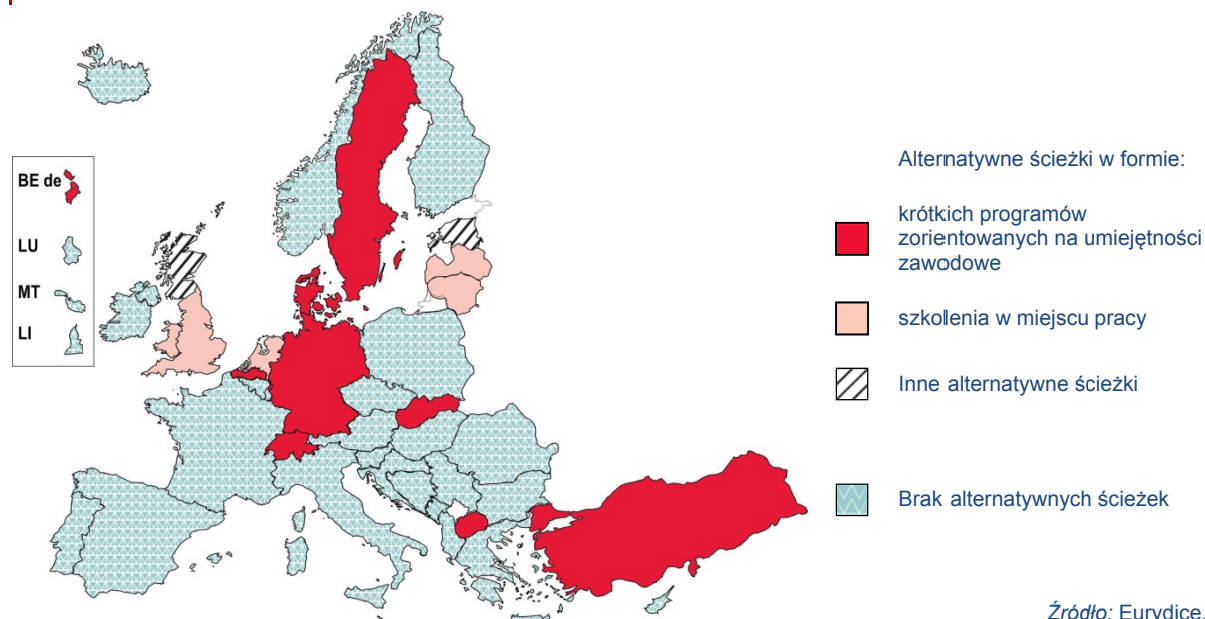
Oprócz głównego(-ych) modelu(-i) kształcenia nauczycieli, w niektórych systemach edukacji wprowadzono alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Alternatywne ścieżki, zgodnie z definicją przedstawioną w tym raporcie, są zazwyczaj elastyczne, głównie realizowane w miejscu pracy i trwają krócej niż główne modele kształcenia nauczycieli. Takie programy zazwyczaj są skierowane do osób posiadających już doświadczenie zawodowe lub absolwentów innych kierunków studiów. Zazwyczaj alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich są wprowadzane równoległe do elastycznych metod rekrutacji w systemach edukacji, w których występują niedobory nauczycieli. Alternatywne programy są również opracowywane w celu dywersyfikacji zawodu poprzez przyciągnięcie wysokiej jakości absolwentów i/lub wysoko wykwalifikowanych specjalistów z innych dziedzin.

Rysunek 2.2 pokazuje, że około jedna trzecia europejskich systemów edukacji, oprócz tradycyjnych programów kształcenia, zapewnia alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Chociaż programy alternatywne różnią się między sobą w całej Europie, możliwe jest rozróżnienie dwóch głównych modeli ich organizacji.

⁽⁸⁾ *Comunidad Valenciana, Galicia, País Vasco, Katalonia, Illes Balears, Comunidad Foral de Navarra.*

⁽⁹⁾ Aby uzyskać więcej informacji na temat kształcenia nauczycieli, patrz European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

Rysunek 2.2: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Alternatywne ścieżki według poziomu kształcenia:

BE de	BE nl	DE	DK	EE	ES	LV	LT	LU	NL	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	CH	FY	TR
○	○	●	▲	○	●	○	○	●	●	●	●	●	●	▲	○	○

▲ = ISCED 1 + 2 ○ = ISCED 2 + 3 ● = ISCED 1 + 2 + 3

Pierwsze podejście pozwala absolwentom innych kierunków studiów oraz osobom z doświadczeniem zawodowym uzyskać kwalifikacje nauczycielskie dzięki ukończeniu krótkich programów zorientowanych na umiejętności zawodowe. Takie alternatywne programy zazwyczaj mają na celu ułatwienie dostępu do kształcenia nauczycieli. Są one realizowane w dziewięciu systemach edukacji (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka Belgii, Dania, Niemcy, Słowacja, Szwecja, Szwajcaria, Była Jugosłowiańska Republika Macedonii i Turcja), gdzie jedyną główną ścieżką uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jest ukończenie programów całkowicie poświęconych kształceniu nauczycieli (model kształcenia równoległego). Krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe są zwykle realizowane przez „tradycyjne” instytucje kształcenia nauczycieli i obejmują przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, dydaktykę, metodykę nauczania i szkolenie praktyczne. Zazwyczaj są one realizowane w elastycznych formach, takich jak kursy zaoczne, kształcenie na odległość lub *blended learning*, jak również w formie kursów wieczorowych. Na przykład:

We **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii**, programy kształcenia nauczycieli (*Leraar w opleiding*) są realizowane przez instytucje kształcenia dorosłych. Od kandydatów na ogół wymaga się posiadania tytułu licencjata lub magistra w dziedzinach związanych z przedmiotami nauczanyymi w szkołach.

W **Niemczech**, główne instytucje kształcenia nauczycieli zapewniają absolwentom innych kierunków możliwości bezpośredniego przejścia do drugiej części programów kształcenia nauczycieli w głównym nurcie (*Vorbereitungsdienst*).

W **Danii**, oprócz formalnego programu kształcenia nauczycieli, realizowany jest program *Merit-Teacher* (150 ECTS), który został opracowany z myślą o absolwentach uniwersytetu/ kolegium oraz o osobach, które zdobyły wiedzę i doświadczenie poza systemem edukacji. Absolwenci tego programu uzyskują akredytację jako nauczyciele na podstawie ich wcześniejszego doświadczenia (*Merit Teacher*).

W **Szwecji** istnieje wiele ścieżek prowadzących do zawodu nauczyciela - na przykład dla osób posiadających doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach lub tych, którzy zmienili zdanie na temat zawodu, jaki chcieliby wykonywać. Ci, którzy posiadają wystarczającą wiedzę z zakresu co najmniej jednego przedmiotu, mogą ukończyć uzupełniający program kształcenia nauczycieli prowadzący do uzyskania kwalifikacji w zakresie nauczania tego przedmiotu. Taki kurs obejmuje 90 punktów ECTS.

W **Szwajcarii** wymagany jest co najmniej trzyletni staż zawodowy i obowiązuje ograniczenie wiekowe (minimum 30 lat), aby uzyskać dostęp do krótkich programów zorientowanych na umiejętności zawodowe.

Utworzenie bardziej elastycznych, krótkich programów w wyżej wymienionych systemach edukacji mogłoby doprowadzić do stopniowego przechodzenia do etapowego modelu kształcenia nauczycieli.

Drugi model alternatywnych ścieżek obejmuje kształcenie w miejscu pracy, co umożliwi uczestnikom szkolenia pracę w szkole i realizowanie indywidualnego programu kształcenia prowadzącego do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Na Łotwie, Litwie, w Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Walia) dostępne są programy kształcenia nauczycieli w miejscu pracy jako alternatywa dla głównej ścieżki kształcenia nauczycieli.

Łotwa i Litwa są członkami sieci *Teach for All*. Alternatywne programy kształcenia w miejscu pracy prowadzące do uzyskania kwalifikacji pedagogicznych w tych krajach są realizowane przez organizacje pozarządowe *Mission Possible* i *Centre for School Improvement*. Na **Łotwie**, organizacja pozarządowa *Mission Possible* rekrutuje absolwentów uczelni łotewskich i oferuje im pracę nauczyciela w szkołach na terenie całego kraju. Uczestnicy programu są zobowiązani do pracy dydaktycznej w pełnym wymiarze i nauki w ramach programu przez okres dwóch lat. Na **Litwie**, program pn. „Wybierz nauczanie” (*Renkuosi mokyti!*) jest programem kształcenia w miejscu pracy skierowanym do młodych absolwentów uczelni i młodych pracowników. Kandydaci muszą posiadać co najmniej tytuł licencjata i mieć nie więcej niż 35 lat.

W **Holandii**, program *Minor in Education* umożliwia studentom studiów licencjackich zdobycie kwalifikacji nauczycielskich drugiego stopnia (uprawniających do nauczania w klasach 1-3 średnich szkół ogólnokształcących). Program równoległego dostępu do zawodu nauczyciela zapewnia kolejną opcję dla osób z wyższym wykształceniem, które nie posiadają kwalifikacji nauczycielskich. Nauczyciele zatrudnieni w ten sposób mogą pracować na podstawie umowy na czas określony wynoszący maksymalnie dwa lata i przez ten czas jednocześnie odbywać szkolenie potrzebne do uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich, a w rezultacie podpisać umowę o pracę na stałe.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)**, programy *School Direct* (obejmujący wynagrodzenie za pracę) i *Teach First* zapewniają absolwentom ścieżkę prowadzącą do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich podczas zatrudnienia w szkole w charakterze niewykwalifikowanych nauczycieli, którzy otrzymują wynagrodzenie na niższym poziomie niż w pełni wykwalifikowani nauczyciele. Programy realizowane przez szkoły od dawna były traktowane jako alternatywne ścieżki, a od czasu reform z 2010-2017 r. stopniowo wchodzą do głównego nurtu kształcenia nauczycieli. Realizowane są również programy na mniejszą skalę:

- *Troops to Teachers* to program, w ramach którego byli członkowie sił zbrojnych (*Royal Navy, the British Army i Royal Air Force*) mogą uzyskać kwalifikacje nauczycielskie. Byli członkowie sił zbrojnych, którzy posiadają tytuł licencjata mogą ubiegać się o uczestnictwo w tradycyjnych etapowych ścieżkach kształcenia prowadzących do pełnych kwalifikacji (*Qualified Teacher Status*), korzystając z wolnych od podatku stypendiów socjalnych lub naukowych. Dostępna jest również ścieżka prowadząca do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich polegająca na podjęciu płatnego zatrudnienia przez osoby, które nie posiadają kwalifikacji, lecz mają udokumentowane osiągnięcia akademickie i specjalistyczną wiedzę przedmiotową. Takie programy trwają dwa lata.
- *Future Teaching Scholars* to 6-letni program kształcenia, w ramach którego dostępne jest stypendium w wysokości 15 000 GBP i wczesne przygotowanie pedagogiczne. Program skierowany jest do studentów matematyki lub fizyki. Po ukończeniu studiów, absolwenci będą mieli zapewnione specjalistyczne szkolenia w miejscu pracy oraz dodatkowe wsparcie zawodowe przez okres dwóch lat.
- *Researchers in Schools: Maths and Physics Chairs* to dwuletnie studia, po ukończeniu których zapewnione jest odpłatne przygotowanie pedagogiczne dla kandydatów, którzy ukończyli lub kończą studia doktoranckie w dziedzinie fizyki lub matematyki. Program ten ma na celu umożliwienie pracownikom naukowym utrzymania statusu badacza podczas przygotowania pedagogicznego, ponieważ do 20% czasu uczestników programu przeznaczane jest na działalność naukową. Uczestnicy programu będą mieć dostęp do stypendium badawczego przyznanego na okres dwóch lat oraz otrzymają stypendium w pierwszym roku odpłatnego szkolenia i zostaną zatrudnieni jako *Newly Qualified Teachers* w drugim roku trwania szkolenia.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Walii)**, program *Graduate Teacher Programme* zapewnia alternatywną ścieżkę prowadzącą do nauczania, która umożliwi absolwentom podjęcie pracy w charakterze niewykwalifikowanych nauczycieli i realizowanie szkolenia podczas wykonywania pracy z wynagrodzeniem, które jest niższe niż pensja wykwalifikowanego nauczyciela. Alternatywne ścieżki są również dostępne dla kandydatów nieposiadających dyplomu ukończenia studiów lub posiadających kwalifikacje na niskim poziomie, którzy mogą zostać nauczycielami szkół średnich i uczyć określonych priorytetowych przedmiotów. Ścieżka ta prowadzi do uzyskania kwalifikacji pn. *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching*. Roczny kurs dzienny lub dwuletni kurs zaoczny prowadzony przez *University of South Wales* przygotowuje studentów do podjęcia dwuletnich studiów licencjackich prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycieli szkół średnich w Walii. Po ukończeniu tej ścieżki absolwenci mogą uzyskać status wykwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status*) przedmiotów priorytetowych, tj: matematyki, nauk ścisłych, TIK, projektowania i technologii. W przypadku kursu *Certificate of Higher Education – Introduction to Secondary Teaching* nie obowiązują wymogi co do wcześniejszego wykształcenia, jednak na etapie procesu rekrutacji kandydaci muszą wykazać się odpowiednim poziomem umiejętności czytania i pisania oraz liczenia.

W Estonii, specjaliści z innych dziedzin mogą uzyskać kwalifikacje pedagogiczne w ramach krajowego systemu kwalifikacji zawodowych. Świadectwo kwalifikacji zawodowych może uzyskać każda osoba, która posiada niezbędne kompetencje opisane w standardach kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Szkolenia nie są obowiązkowe.

Aby przyciągnąć chętnych do nauczania przedmiotów STEM (nauki ścisłe, technologia, inżynieria i matematyka) i rozwiązać problemy związane z niedoborem nauczycieli w niektórych obszarach, w Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) utworzono kilka alternatywnych ścieżek prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Jednak ścieżki te muszą być realizowane przez instytucje kształcenia nauczycieli działające w ramach uniwersytetu i muszą uzyskać akredytację *General Teaching Council for Scotland*. Niektóre z nowych ścieżek obejmują kształcenie nauczycieli w powiązaniu z rocznym stażem oraz program prowadzący do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich przez obecnych pracowników władz lokalnych.

2.3. Metody rekrutacji i warunki zatrudnienia

W punkcie tym omówiono główne metody rekrutacji stosowane w przypadku pierwszego zatrudnienia na stanowisku nauczyciela oraz warunki zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli. Omawiając warunki zatrudnienia, w punkcie tym skupiono się na formie zatrudnienia nauczycieli oraz wskazano szczebel/organy odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli. Przedstawiono tu również różne typy umów o pracę i zbadano, jakie warunki proponowane są w ramach zatrudnienia na czas nieokreślony (umowa na stałe w niektórych krajach).

2.3.1. Główne metody rekrutacji wykwalifikowanych nauczycieli

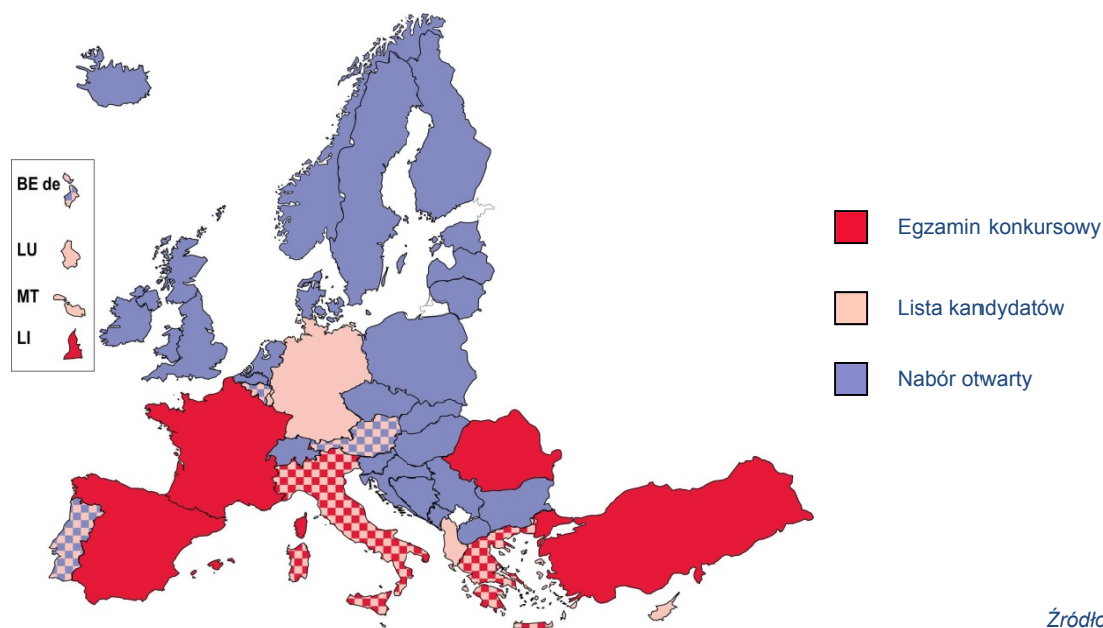
W Europie funkcjonują trzy główne systemy rekrutacji wykwalifikowanych nauczycieli podejmujących pierwszą pracę: nabór otwarty, egzamin konkursowy oraz lista kandydatów.

Jak pokazano na rys. 2.3, w niemal trzech czwartych systemów nabór otwarty jest dominującą metodą, co oznacza, że odpowiedzialność za ogłaszanie wolnych stanowisk, przyjmowanie podań i wybór najlepszych kandydatów ma charakter zdecentralizowany. W ramach naboru otwartego proces jest zwykle zarządzany przez szkoły, czasem we współpracy z władzami lokalnymi. Proces naboru otwartego oznacza brak odgórnego systemu przydzielania nauczycieli do pracy w szkołach: wakaty są zapełniane przez kandydatów ubiegających się o zatrudnienie w konkretnej szkole. Jednakże odpowiedzialność za rekrutację niekoniecznie oznacza, że szkoły mają pełną autonomię w zakresie przygotowywania tego procesu (ustalenie procedury naboru, kryteria selekcji itd.). W niektórych systemach edukacji cała procedura może być silnie uregulowana, natomiast w innych tylko główne aspekty są kontrolowane. Ustawodawstwo i praktyki związane z procesami otwartego naboru nauczycieli powinny zostać dalej zbadane, aby móc określić stopień autonomii szkoły przy wyborze najbardziej odpowiednich kandydatów.

W siedmiu systemach edukacji rekrutacja do zawodu nauczyciela opiera się na egzaminie konkursowym organizowanym przez władze publiczne na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym. Jedynie określona liczba kandydatów, i zazwyczaj w odniesieniu do ograniczonej liczby stanowisk dydaktycznych w systemie edukacji publicznej, jest zatrudniana na podstawie egzaminu konkursowego. Zazwyczaj wybrani kandydaci mogą określać swoje preferencje dotyczące regionów/szkół, w których chcieliby pracować, jednak ostateczna decyzja jest podejmowana przez władze oświatowe, które przydzielają nauczycieli do konkretnych szkół. W niektórych systemach edukacji sukces w konkursie jest gwarancją stałego zatrudnienia na stanowisku nauczyciela, natomiast w innych krajach osoby, które zdały egzamin są umieszczane na liście rezerwowej w kolejności uzyskanych wyników, a zatrudnienie nie jest gwarantowane.

W Hiszpanii, Francji, Rumunii, Liechtensteinie i Turcji, egzamin konkursowy jest jedyną metodą rekrutacji nauczycieli. W Grecji i Włoszech, listy kandydatów są wykorzystywane jako uzupełnienie konkursu. W obu krajach, po zdaniu egzaminu konkursowego, kandydaci z najlepszymi wynikami są zatrudniani na stałe. Osoby, które pomyślnie zdały egzamin, ale nie zostały zatrudnione są umieszczane na listach kandydatów.

Rysunek 2.3: Główne metody rekrutacji wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr, BE de): Z list kandydatów korzystają publiczne szkoły dotowane przez rząd, natomiast nabór otwarty ma miejsce w przypadku dotowanych szkół prywatnych.

Hiszpania, Francja, Włochy i Turcja: Zdanie egzaminu konkursowego jest również obowiązkowym warunkiem uzyskania pełnych kwalifikacji (patrz punkt 2.1).

Cypr: Od roku szkolnego 2018/19, kandydaci na nauczycieli na poziomie ISCED 1 będą musieli zdać egzamin konkursowy po ukończeniu kształcenia. Na poziomie ISCED 2-3, absolwenci studiów licencjackich będą musieli zdać egzamin przed rozpoczęciem praktyk zawodowych. Obecny system będzie stopniowo zastępowany przez nowe podejście przez okres ponad 10 lat.

W **Grecji**, władze centralne sporządzają listę rezerwową kandydatów, którzy uzyskują ocenę pozytywną z egzaminu konkursowego, lecz nie zostali zatrudnieni na stałe. Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych i Spraw Wyznaniowych stosuje nowe rankingi, uporządkowane wg dziedziny i specjalizacji, do celów bieżących potrzeb (nauczyciele na zastępstwo).

We **Włoszech**, listy kandydatów są opracowywane na szczeblu prowincji spośród przyszłych nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje pedagogiczne. Kandydaci ci są zazwyczaj zatrudniani na podstawie umów o pracę na czas nieokreślony w ramach limitu 50% wakatów na etatach dla nauczycieli, które pojawiają się co roku, lub są zatrudniani przez szkoły na podstawie umów krótkoterminowych.

W dziewięciu systemach edukacji, jako metoda rekrutacji, stosowana jest lista kandydatów (bez egzaminu konkursowego). Metoda ta występuje w systemach, w których kandydaci na nauczycieli składają podania o pracę do władz centralnych lub średniego szczebla, które to zazwyczaj następnie opracowują listy rankingowe kandydatów według określonych kryteriów. W Niemczech, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie i w Albanii, jest to główna metoda rekrutacji. Na przykład:

W **Niemczech**, po pomyślnym ukończeniu praktyki przygotowawczej (*Vorbereitungsdienst*), nowo wykwalifikowani nauczyciele mogą ubiegać się o stałe zatrudnienie w szkołach publicznych. W zależności od kraju związkowego, podania przesyłane są do Ministerstwa Edukacji i Kultury lub do odpowiedzialnego organu nadzorującego szkoły. Decyzja w sprawie rekrutacji jest podejmowana na poziomie centralnym w oparciu o dostępne wakiaty i zgodnie z kryteriami dot. predyspozycji, kwalifikacji i osiągnięć. W niektórych krajach związkowych, w przypadku niektórych z tych wakatów, ogłoszenie może zawierać informacje o profilu konkretnej szkoły i taka szkoła bierze udział w naborze kandydatów. W takich przypadkach podania o pracę czasami są wysyłane bezpośrednio do odpowiednich szkół. Jednak to nie sama szkoła mianuje nauczyciela, ale Ministerstwo Edukacji i Kultury lub podległe mu władze oświatowe. Wybrani kandydaci uzyskują zazwyczaj mianowanie jako urzędnicy służby cywilnej na okres próbny.

W **Albanii** istnieją dwa sposoby rekrutacji nauczycieli za pomocą list kandydatów. 1) Platforma online „Nauczyciele w Albanii” została stworzona w celu zapewnienia, że proces naboru nauczycieli jest przejrzysty. Kandydaci ze wszystkich zakątków Albanii mogą się zgłaszać do wzięcia udziału w teście. Każdy kandydat na nauczyciela zostaje umieszczony na liście rankingowej według wyników

uzyskanych podczas testu. Rekrutacja opiera się na pozycji w rankingu w każdej z Regionalnych Dyrekcji ds. Edukacji. 2) Kandydaci na nauczycieli przesyłają wniosek do lokalnej jednostki władz oświatowych, gdzie chcieliby zostać zatrudnieni. Po dokonaniu oceny portfolio każdego kandydata, przyznawane są punkty i tworzone są listy według profilu.

W Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Austrii i Portugalii, oprócz otwartego naboru stosowane są listy kandydatów.

W Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), z list kandydatów korzystają publiczne szkoły dotowane przez rząd, natomiast nabór otwarty ma miejsce w przypadku dotowanych szkół prywatnych.

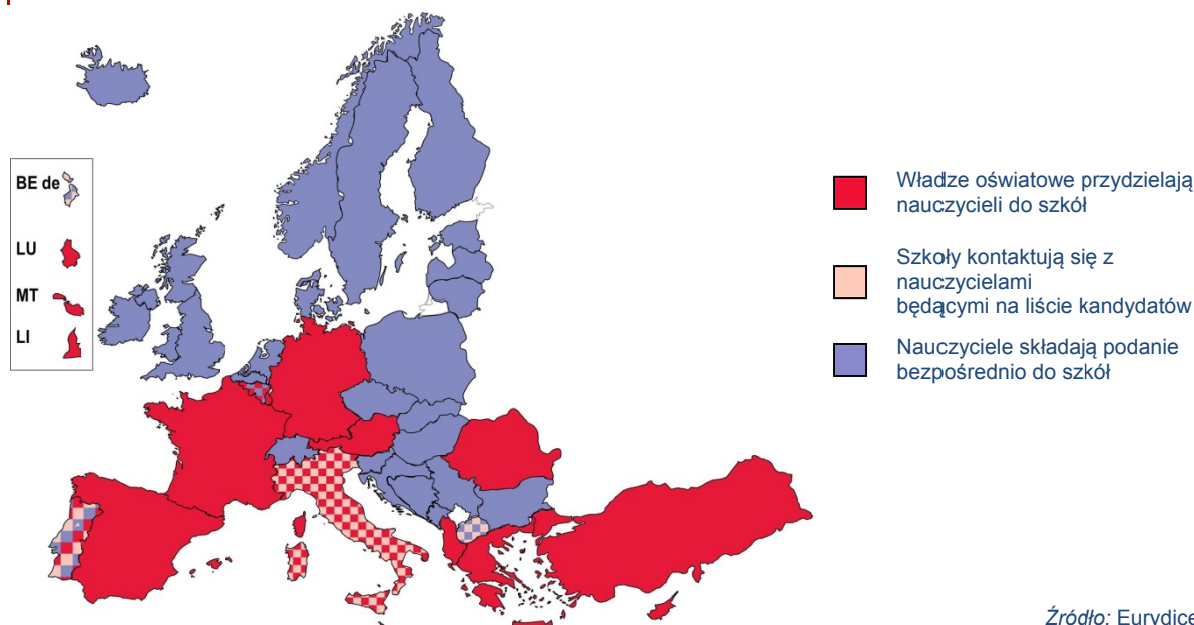
W Austrii, nauczyciele są w większości zatrudniani w ramach naboru otwartego; jednak tradycyjne listy kandydatów są nadal używane na poziomie powiatów.

W Portugalii, lista kandydatów jest stosowana jako główna metoda rekrutacji. Szkoły mają prawo do korzystania z otwartego naboru w celu zapelnienia tymczasowych wakatów lub zatrudnienia wykwalifikowanych specjalistów w określonej dziedzinie jedynie w sytuacji, gdy brak jest kandydatów na bieżących listach.

Zatrudnianie nauczycieli

Procedury zatrudniania nauczycieli zwykle korelują z metodą rekrutacji stosowaną w danym systemie edukacji (patrz rysunek 2.3).

Rysunek 2.4: Zatrudnianie nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Finlandia: Zgodnie z prawem, nauczyciele są zatrudniani przez organ odpowiedzialny za edukację, najczęściej jest to gmina. Organ prowadzący szkoły ogłasza wakaty na konkretne stanowiska w konkretnych szkołach. Nauczyciele składają podania o zatrudnienie w konkretnej szkole do organu odpowiedzialnego za edukację.

W większości krajów stosujących otwarty nabór, nauczyciele są zatrudniani w szkołach, do których składali podanie o pracę

W Austrii nauczyciele składają podania o pracę do regionalnych władz oświatowych, które następnie wyznaczają szkoły, w których zostają oni zatrudnieni. Natomiast w kilku powiatach w Austrii obecnie są już realizowane projekty pilotażowe pn. „Znajdź nauczyciela”, w ramach których nauczyciele składają podania bezpośrednio do szkół po tym, jak ich kwalifikacje zostały zweryfikowane przez odpowiednie władze, a ich dane zostały umieszczone w bazie nauczycieli.

W Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii przyszli nauczyciele zazwyczaj szukają wakatów i składają podania bezpośrednio do szkoły. W niektórych przypadkach szkoły mogą korzystać z list wykwalifikowanych nauczycieli, opracowanych przez władze oświatowe na szczeblu centralnym, i kontaktować się z odpowiednimi kandydatami.

W krajach, w których główną metodą rekrutacji jest egzamin konkursowy i/lub lista kandydatów, nauczyciele zazwyczaj są zatrudniani do pracy w szkole przez władze oświatowe.

We **Włoszech**, wszyscy nauczyciele zatrudnieni na stałe są mianowani na konkretne stanowiska przez władze oświatowe. Szkoły mogą korzystać z list kandydatów tylko po to, aby zapelnąć wakaty, na które nie znaleziono kandydatów i mogą tylko oferować umowy na czas określony.

W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej) i Portugalii, zatrudnienie nauczycieli w szkołach ma różną formę, w zależności od typu szkoły i metody rekrutacji.

We **Wspólnocie Francuskiej Belgii**, w szkołach publicznych, nauczyciele są przydzielani do szkół przez władze oświatowe na podstawie listy kandydatów opracowanej dla Wspólnoty Francuskiej. W przypadku prywatnych szkół dotowanych przez rząd, nauczyciele mogą składać podania do szkół w odpowiedzi na ogłoszenia o pracę, a szkoły mogą rekrutować przyszłych nauczycieli korzystając z bazy danych nauczycieli „*Primoweb*”.

We **Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii**, publiczne szkoły kontaktują się z nauczycielami będącymi na liście kandydatów. Nauczyciele składają podania bezpośrednio do szkół prywatnych dotowanych przez rząd.

W **Portugalii**, nauczyciele zrekrutowani na podstawie listy kandydatów są przydzielani do szkół przez władze oświatowe. Osoby, które brały udział w naborze otwartym mogą zostać zatrudnione przez szkoły na czas określony lub w niepełnym wymiarze czasu pracy, lub mogą same składać podania bezpośrednio do szkół.

2.3.2 Pracodawcy i status zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli

Pracodawcy

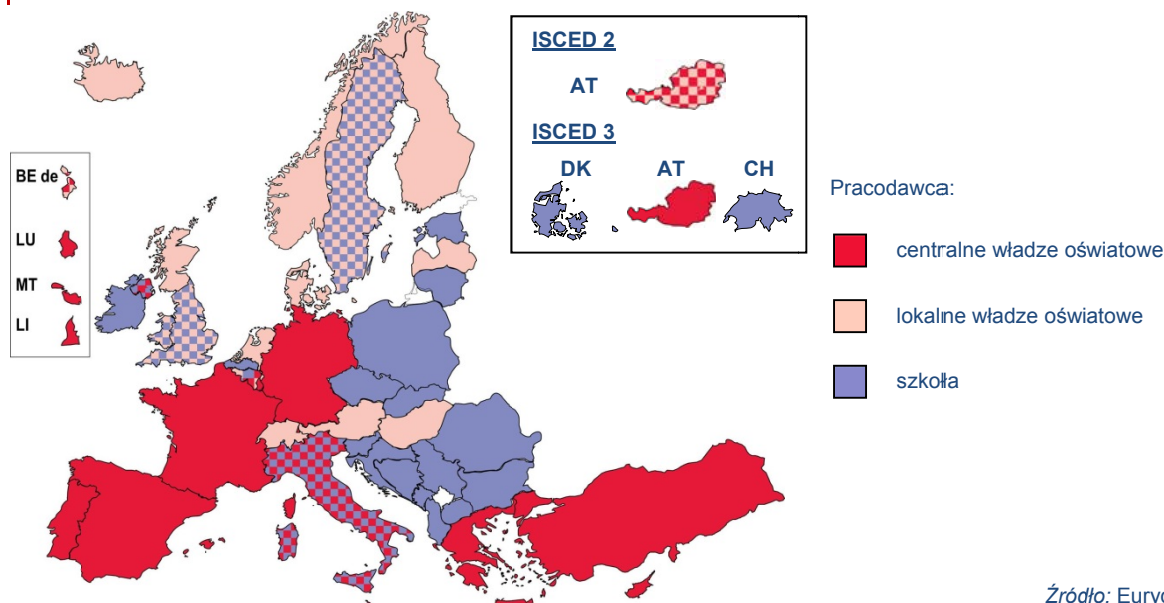
Za zatrudnianie w pełni wykwalifikowanych nauczycieli mogą być odpowiedzialne centralne lub lokalne władze oświatowe (gminy, powiaty itd.) lub szkoły. Odpowiedzialność ta może również być współdzielona przez różne szczeble administracji. Szczebel administracji odpowiedzialny za zatrudnianie nauczycieli w pewnym stopniu jest skorelowany z metodą rekrutacji i statusem zatrudnienia (zobacz rys. 2.3 i 2.6).

Wykwalifikowani nauczyciele zatrudniani są przez centralne władze oświatowe w 10 systemach edukacji. W systemach tych są oni zatrudniani albo na podstawie egzaminu konkursowego (Grecja, Hiszpania, Francja, Liechtenstein i Turcja) lub list kandydatów (Niemcy, Cypr, Luksemburg, Malta i Portugalia). We Włoszech, władze oświatowe na najwyższym szczeblu powołują nauczycieli na stałe, zaś tymczasowe zatrudnienie lub umowy na czas określony są zawierane bezpośrednio ze szkołami.

W 16 systemach edukacji to szkoły ponoszą bezpośrednią i wyłączną odpowiedzialność za zatrudnianie wykwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych i średnich. We wszystkich tych systemach, z wyjątkiem Rumunii i Albanii, nauczyciele są rekrutowani w drodze otwartego naboru.

Władze na szczeblu lokalnym zatrudniają wykwalifikowanych nauczycieli w dziewięciu systemach edukacji (Dania (szkoły podstawowe i średnie pierwszego stopnia), Łotwa, Węgry, Holandia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Szwajcaria (szkoły podstawowe i średnie pierwszego stopnia), Islandia i Norwegia). We wszystkich tych krajach wykwalifikowani nauczyciele zatrudniani są w drodze otwartego naboru.

Rysunek 2.5: Pracodawcy wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Szwajcaria: Różne instytucje mogą być pracodawcami, w zależności od kantonu.

W siedmiu systemach edukacji (Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Austria, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), różne organy są odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli, w zależności od kategorii szkoły. Na przykład:

W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej i Niemieckojęzycznej), centralne i lokalne władze oświatowe zatrudniają nauczycieli szkół publicznych, podczas gdy prywatne szkoły dotowane przez rząd zatrudniają nauczycieli bezpośrednio.

W Austrii, to powiaty (lokalne władze oświatowe) zatrudniają nauczycieli szkół podstawowych. W przypadku szkolnictwa średniego, władze oświatowe na najwyższym szczeblu (regionalne rady ds. edukacji) zatrudniają nauczycieli szkół *Allgemeinbildende höhere Schulen* (ISCED 2-3), podczas gdy powiaty (władze lokalne) zatrudniają nauczycieli szkół *Neue Mittelschulen* (ISCED 2).

W Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej), pracodawcą mogą być władze oświatowe na najwyższym szczeblu (*Education Authority*), szkoły (*Board of Governors*), lub Rada ds. szkół katolickich i nauczycieli szkół katolickich (*Council for Catholic Maintained Schools for teachers in Catholic maintained schools*).

Status zatrudnienia nauczycieli

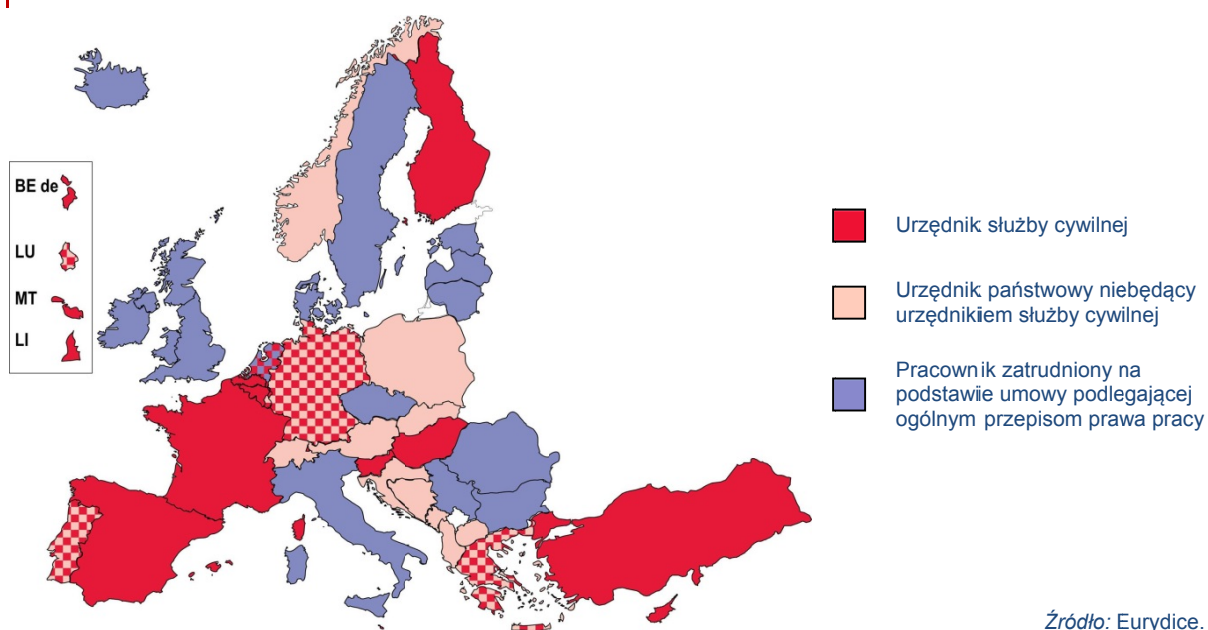
Nauczyciele zatrudnieni w szkołach publicznych są uważani za urzędników państwowych we wszystkich krajach europejskich. Niemniej jednak znaczenie terminu, umowy o pracę oraz warunki zatrudnienia nauczycieli jako urzędników państwowych mogą się różnić w poszczególnych krajach. Ogólnie, status zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli można podzielić na dwie kategorie: mogą to być pracownicy, których umowy o pracę podlegają ogólnemu prawu pracy albo specjalnym przepisom prawa pracy regulującym stosunki umowne w sektorze publicznym. Ponadto, w niektórych systemach edukacji, gdzie obowiązuje prawo pracy dotyczące pracowników sektora publicznego, mogą oni posiadać status urzędników służby cywilnej lub innych urzędników państwowych. Urzędnicy służby cywilnej są zatrudniani lub mianowani na podstawie odrębnych przepisów rządzących administracją publiczną, co zwykle wiąże się z większą stabilnością zatrudnienia dzięki zatrudnieniu na stałe i możliwościom rozwoju kariery zawodowej przez całe życie.

Jak pokazuje rys. 2.6, w około dwóch trzecich systemów edukacji odrębne przepisy regulują zasady zawierania umów i zatrudnienia w sektorze publicznym. W systemach tych wykwalifikowani nauczyciele mają zwykle status urzędników służby cywilnej lub urzędników państwowych niebędących urzędnikami służby cywilnej. Wykwalifikowani nauczyciele mogą być zatrudnieni jako urzędnicy służby

cywilnej w 17 systemach edukacji. W Niemczech, Grecji, Luksemburgu i Portugalii, tylko nauczyciele zatrudnieni na stałe uzyskują mianowanie na urzędników służby cywilnej, a osoby zatrudnione na czas określony mają status urzędników państwowych niebędących urzędnikami służby cywilnej. W Austrii, status urzędnika służby cywilnej nie jest już przyznawany, ale w systemie nadal pracują nauczyciele będący urzędnikami służby cywilnej.

Pomimo tego, że status urzędnika służby cywilnej najczęściej występuje w systemach, w których wykwalifikowani nauczyciele są wybierani i zatrudniani w drodze egzaminu konkursowego, nie występuje silna korelacja pomiędzy metodami naboru a statusem zatrudnienia. Podczas gdy w Hiszpanii, Francji, Grecji, Liechtensteinie i Turcji kandydaci na nauczycieli, którzy zdali egzamin konkursowy są zatrudniani jako urzędnicy służby cywilnej, we Włoszech i w Rumunii są zatrudniani na podstawie umowy o pracę. Natomiast na Węgrzech, w Słowenii i Finlandii, w pełni wykwalifikowani nauczyciele zatrudniani w drodze otwartego naboru uzyskują status urzędników służby cywilnej.

Rysunek 2.6: Status zatrudnienia wykwalifikowanych nauczycieli w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Zazwyczaj w pełni wykwalifikowani nauczyciele są mianowani urzędnikami służby cywilnej. Tylko w trzech krajach związkowych (Berlin, Saksonia i Turyngia), są oni zatrudniani jako urzędnicy państwowi niebędący urzędnikami służby cywilnej.

Hiszpania: Status urzędników służby cywilnej przedstawiony na rysunku odpowiada statusowi *funcionarios de carrera*.

Holandia: Nauczyciele w szkołach publicznych mają status urzędników służby cywilnej, a osoby pracujące w dotowanych szkołach prywatnych są zatrudnione na podstawie ogólnych przepisów prawa pracy. Niemniej jednak obie kategorie obejmują porównywalne lub nawet takie same warunki zatrudnienia. W Holandii umowy zbiorowe obejmują cały sektor edukacji.

Polska: Zawód nauczyciela jest regulowany na podstawie odrębnych przepisów (Karta Nauczyciela), które określają zasady zatrudniania, wynagradzania i zwalniania nauczycieli, jak również ich obowiązki i ścieżkę kariery.

W dziewięciu systemach edukacji wszyscy wykwalifikowani nauczyciele posiadają status urzędników państwowych niebędących urzędnikami służby cywilnej (Chorwacja, Polska, Słowacja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Była Jugosłowiańska Republika Macedonii, Czarnogóra i Norwegia).

W 17 systemach edukacji wszyscy wykwalifikowani nauczyciele są zatrudniani na podstawie umów podlegających ogólnym przepisom prawa pracy. We wszystkich tych systemach, z wyjątkiem Włoch i Rumunii, nauczyciele są rekrutowani w drodze otwartego naboru.

2.4. Transfer nauczycieli między szkołami

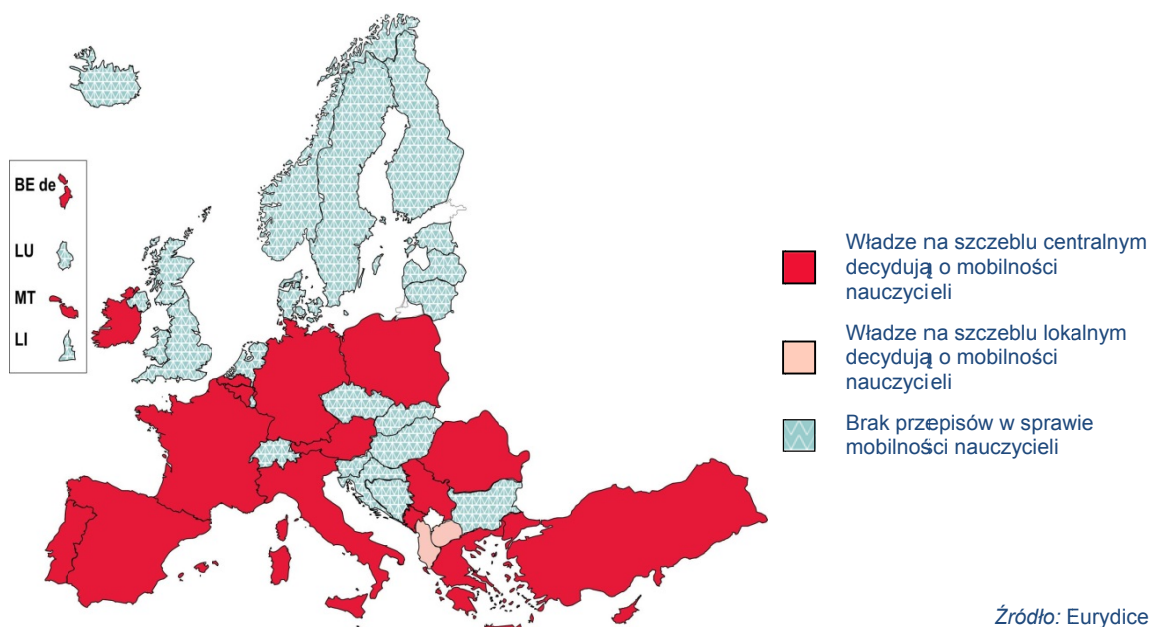
W punkcie tym omówiono transfery nauczycieli między szkołami. W niniejszym raporcie mobilność nauczycieli odnosi się do wszelkich transferów, jakie mają miejsce od czasu pierwszego zatrudnienia w szkole, w tym również przenosiny do innej szkoły w ramach lub pomiędzy rejonami szkolnymi. Uwzględniono tu zmiany miejsca zatrudnienia zainicjowane przez nauczycieli, jak również transfery z inicjatywy władz oświatowych. Mowa tu o mobilnościach na początku kariery zawodowej, jak i transferach bardziej doświadczonych nauczycieli. Mobilność nauczycieli polegająca na odejściu przez nich z zawodu, zatrudnienie na zastępstwo i zatrudnienie nowych nauczycieli na krótki okres przed zatrudnieniem ich na stałe nie zostały tu uwzględnione.

Na wstępie omówiono przepisy dotyczące mobilności nauczycieli. Poddano tu analizie kraje, w których występują takie przepisy oraz poziomy władz odpowiedzialnych za ich sformułowanie. Następnie wzięto pod uwagę szczegółowe procedury i praktyki związane z mobilnością nauczycieli. Na koniec wymieniono różne powody, dla których nauczyciele chcą zmienić miejsce zatrudnienia lub dlaczego władze oświatowe lub szkoły mogą decydować o ich przeniesieniu.

2.4.1. Przepisy regulujące mobilność nauczycieli między szkołami

W ponad połowie europejskich systemów edukacji nie obowiązują rozporządzenia w sprawie mobilności nauczycieli. W drugiej połowie opublikowano przepisy w sprawie mobilności nauczycieli między szkołami. Taka sytuacja ma na ogół miejsce w krajach na południu i zachodzie Europy, a nie na północy lub wschodzie.

Rysunek 2.8: Władze odpowiedzialne za transfer nauczycieli między szkołami, wg przepisów prawnych, w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: W poszczególnych krajach związkowych obowiązują różne przepisy.

Irlandia: Przepisy w sprawie mobilności nauczycieli regulują zagadnienia transferu nadwyżki nauczycieli lub tych zatrudnionych na podstawie umów na czas nieokreślony.

Polska: Mobilność nauczycieli jest uregulowana w Kartce Nauczyciela. Jednakże przepisy dotyczące transferu nauczycieli zostały zniesione w styczniu 2018 r. W praktyce mobilność pozostaje w gestii uznania i zgody obu zainteresowanych stron. Zarówno nauczyciele, jak i szkoły (organ zarządzający szkołami) mogą zainicjować przeniesienie.

Słowenia: Mobilność nauczycieli jest uregulowana tylko w wyjątkowych przypadkach (reorganizacja szkół).

Zjednoczone Królestwo (SCT): Mobilność nauczycieli nie jest regulowana przepisami. Nauczyciele są zatrudniani przez władze lokalne i mogą składać podania o zatrudnienie na wakujących stanowiskach. Są oni zatrudniani w ramach mobilnych grup zaszerogowania, co zapewnia władzom lokalnym, w razie potrzeby, elastyczność co do ich przemieszczania.

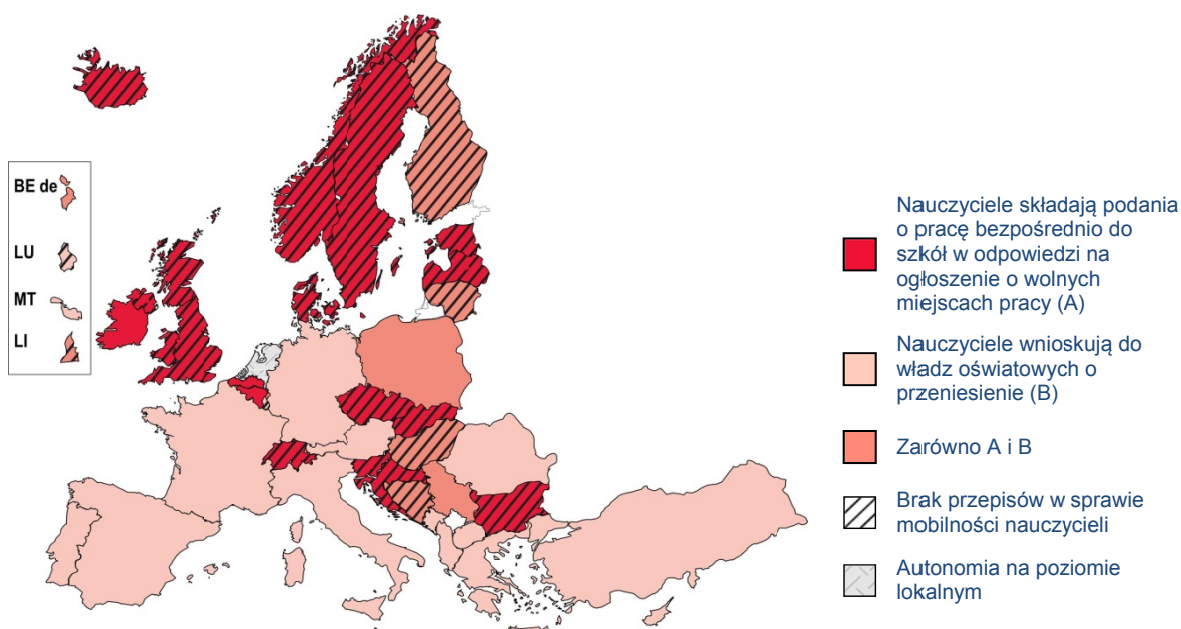
We wszystkich krajach, z wyjątkiem dwóch, przepisy wydają władze na najwyższym szczeblu.

W **Albanii** przepisy w sprawie mobilności nauczycieli przeważnie wydają władze na szczeblu lokalnym (regionalne kuratoria oświaty i dyrektorzy szkół).

Podobnie w **Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii**, za mobilność nauczycieli są odpowiedzialne władze na szczeblu lokalnym. Wszystkie publiczne szkoły podstawowe w głównym nurcie edukacji są pod nadzorem gmin. Szkoły średnie w Skopje podlegają Urzędowi Miasta Skopje, natomiast szkoły średnie w innych miastach podlegają danemu urzędowi gminy lub miasta.

We wszystkich systemach edukacji wymagany jest pewien stopień mobilności nauczycieli. Nauczyciele mogą chcieć zmienić miejsce pracy z powodów osobistych, rodzinnych lub ze względów zawodowych. Natomiast władze oświatowe muszą zapewnić równomierny rozkład nauczycieli oraz to, że wszystkie stanowiska są obsadzone, a także zarządzać reorganizacją i zamknięciami szkół. Szkoły mają wkład w ten proces poprzez monitorowanie i powiadamianie władz o wakatach oraz równoważenie obciążenia personelu pracą. Obowiązujące procedury różnią się w poszczególnych krajach i są zazwyczaj powiązane z obowiązującym systemem rekrutacji i zatrudnienia.

Rysunek 2.9: Przepisy regulujące transfery nauczycieli między szkołami w szkolnictwie podstawowym i średnim ogólnokształcącym (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

W ponad połowie krajów europejskich nauczyciele składają podania o pracę w odpowiedzi na ogłaszane wakaty (27 systemów edukacji). Geograficznie rzecz ujmując, system ten jest rozpowszechniony w Europie północnej i wschodniej, i towarzyszy naborowi otwartemu. W większości z tych krajów nie obowiązują przepisy w sprawie mobilności nauczycieli. W drugiej połowie krajów nauczyciele muszą składać podania o transfer do władz oświatowych. Taka sytuacja ma często miejsce w Europie zachodniej, środkowej i południowej. Sposoby postępowania są różne w poszczególnych systemach edukacji.

W kilku krajach nauczyciele mogą zarówno składać podania o pracę w odpowiedzi na ogłoszenia o pracę lub mogą zwracać się do władz oświatowych z prośbą o transfer. Różne procedury wynikają z różnych rodzajów mobilności i/lub różnych przepisów (Wspólnota Niemieckojęzyczna Belgii, Polska i Serbia). Na przykład:

W **Serbi**i, jeśli w konkretnej szkole występuje wakat, władze na szczeblu lokalnym i szkoły sprawdzają listę pracowników, których usługi są całkowicie lub częściowo niepotrzebne w bieżącym roku szkolnym i zapraszają nauczycieli z tej listy do podjęcia pracy na wolnym stanowisku. Szkoła może również ogłosić wakat w publikacji Krajowej Agencji Zatrudnienia, jeśli na liście nie ma odpowiednich kandydatów. Również nauczyciele mogą inicjować przenosiny do innej szkoły, jeżeli brak jest odpowiednich kandydatów na liście pracowników i pod warunkiem, że obie szkoły wyrażą na to zgodę.

W krajach, gdzie mobilność nauczycieli nie jest uregulowana, poza podaniami składanymi w odpowiedzi na ogłoszenia o pracę, nauczyciele mogą również zwracać się do władz oświatowych o transfer w szczególnych okolicznościach, takich jak reorganizacja szkoły (Litwa, Węgry, Finlandia, Bośnia i Hercegowina oraz Liechtenstein).

2.4.2. Charakterystyka procesów mobilności nauczycieli

Praktyki związane z mobilnością są różne w całej Europie. Niektóre z nich zostały przedstawione w tym punkcie i zilustrowane przykładami z poszczególnych krajów. Jednak nie przedstawiają one pełnego obrazu sytuacji. Co więcej, niezbędne są dalsze badania, aby lepiej zrozumieć, które systemy edukacji wykorzystują krajowe konkursy do zarządzania mobilnością nauczycieli i w jaki sposób są one prowadzone, oraz określić liczbę krajów, w których stosowany jest system punktowy, na podstawie którego władze prowadzą ranking wniosków o przeniesienie lub inne procedury ułatwiające mobilność.

Niektóre kraje zarządzają transferami za pomocą krajowych konkursów.

W **Hiszpanii** konkurs transferowy (*concurso de traslados*), organizowany raz na dwa lata, jest najczęściej stosowanym przez nauczycieli sposobem na zmianę miejsca zatrudnienia. Urzędnicy służby cywilnej mogą składać wnioski o przeniesienie z powodów osobistych lub zawodowych. Jednego roku konkurs jest organizowany przez władze centralne w każdej ze wspólnot autonomicznych, które ogłaszają wakaty dostępne na ich terytorium. W kolejnym roku władze państwowe ogłaszają wolne miejsca pracy na terenie całego kraju.

W **Portugalii** krajowy konkurs w ramach procesu transferu nauczycieli zatrudnionych na stałe jest organizowany raz na cztery lata. Jednak nauczyciele mianowani, którzy nie zostali zatrudnieni, mogą składać podania o pracę co roku.

W **Albanii**, gdzie mobilność nauczycieli jest przeważnie uregulowana na szczeblu lokalnym, nauczyciele mogą być także powoływani w drodze egzaminów państwowych. W takim przypadku osoby, które zdały egzamin są powoływane na stanowisko na podstawie ich osobistych preferencji.

Podobnie transferami można również zarządzać za pomocą systemu punktowego. Nauczyciele mogą zwiększyć swoje szanse na wybór preferowanego stanowiska dzięki zebranych punktom.

We **Francji** mobilność może mieć miejsce pomiędzy lub w ramach *académies* - głównych okręgów administracyjnych wyznaczonych przez Ministerstwo Edukacji. W tym drugim przypadku, każdego roku potrzeby każdego okręgu są zaspokajane na podstawie podań o pracę składanych przez nowych i pracujących nauczycieli. Takie podejście ma na celu zatrudnienie nauczycieli w szkołach, gdzie są oni potrzebni, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich osobistych preferencji. W przypadku każdego wniosku o mobilność w ramach *académies*, nauczyciele szkół średnich I i II stopnia mogą wymienić nawet do 20 szkół, w których chcieliby pracować i ustalany jest ranking na podstawie zebranych przez nich punktów. Punktacja daje przewagę wnioskowi o transfer związanym z względami rodzinnymi, złożonym przez nauczycieli z niepełnosprawnością oraz wnioskowi nauczycieli mających specjalizację w niektórych obszarach priorytetowych. Te i inne kryteria pozwalają na ustalenie rankingów wniosków.

Na **Cyprze** nauczycieli obowiązuje system punktowy, w ramach którego otrzymują punkty za (a) wysługę lat, (b) typy szkół, w których pracowali oraz (c) odległość szkoły od miejsca zamieszkania. Na koniec każdego roku szkolnego, władze na szczeblu centralnym, jak również na szczeblu lokalnym, korzystają z listy, aby ustalić, gdzie każdy kandydat zostanie zatrudniony w kolejnym roku szkolnym. Nauczyciele znajdujący się na tej liście, którzy uzyskali najwięcej punktów, mają szansę na zatrudnienie w wybranej przez siebie szkole.

W **Belgii (we Wspólnocie Francuskiej)** takie podejście ma zastosowanie w konkretnym przypadku. Nauczyciele pracujący w szkołach, do których uczęszcza większy odsetek uczniów z defaworyzowanych środowisk, obliczany na podstawie wskaźnika społeczno-ekonomicznego, w których dostępne są dodatkowe zasoby finansowe i ludzkie, mają prawo wnioskować o przeniesienie do innej szkoły zgodnej z ich wyborem (po 10 latach).

W dwóch krajach wprowadzono szczególne procedury, aby ułatwić mobilność między regionami.

W 2015 r. ministerstwa edukacji trzech wspólnot **Belgii** postanowiły uruchomić platformę online w celu ułatwienia i promowania mobilności nauczycieli między wspólnotami. Głównym celem tego działania jest zapewnienie możliwości, by języki obce lub inne przedmioty uwzględnione w programie były nauczane w języku obcym przez nauczycieli, którzy są rodzimymi użytkownikami języka.

W **Niemczech** nauczyciele posiadający status urzędników służby cywilnej, którzy chcą pracować w innym kraju związkowym muszą otrzymać zgodę Ministerstwa Edukacji i Kultury odpowiedzialnego za szkołę, w której pracują oraz zgodę analogicznego ministerstwa w kraju związkowym, do którego chcieliby się przenieść. W ramach porozumienia zawartego w maju 2001 r., Stała Konferencja Ministrów Edukacji i Kultury krajów związkowych ustanowiła dwie procedury dotyczące transferów nauczycieli między *landami*. Porozumienie to ma na celu, między innymi, zwiększenie mobilności nauczycieli w Niemczech. Głównym, lecz nie wyłącznym celem jest nierozdzielanie rodzin.

Przepisy dotyczące mobilności mogą mieć różne zastosowanie do poszczególnych typów szkół.

W Belgii (we Wspólnocie Francuskiej), na przykład, choć nauczyciele z łatwością mogą przenosić się z jednej szkoły publicznej (zależnej bezpośrednio od ministerstwa Wspólnoty Francuskiej) do innej i utrzymać posiadany status, to ci pracujący w szkołach dotowanych mają duże trudności ze zmianą miejsca zatrudnienia bez utraty posiadanego statusu i wysługi lat.

Czasami programy wymiany umożliwiają nauczycielom tymczasowe przenosiny między szkołami.

W Belgii (we Wspólnocie Niemieckojęzycznej), mianowani nauczyciele mogą zamieniać się stanowiskami. Dwoje nauczycieli wnioskujących o zamianę musi być zatrudnionych przez ten sam organ nadzorujący szkoły i muszą pracować na tym samym stanowisku. Wymiana jest najpierw tymczasowa i trwa 12 miesięcy, ale po upływie tego okresu może mieć charakter stały, ponieważ nauczyciele mogą ponownie składać wnioski tak często, jak sobie życzą.

W Irlandii system został zaprojektowany w taki sposób, aby umożliwić nauczycielom szkół podstawowych tymczasowe wymiany w celach edukacyjnych. Minimalny czas trwania wymiany wynosi jeden rok, a maksymalny pięć lat. To nauczyciele muszą znaleźć kolegów, z którymi chcieliby się zamienić stanowiskami.

W przypadkach, gdzie nie obowiązują przepisy w sprawie mobilności nauczycieli, stosowane praktyki są zróżnicowane. Zależy to zarówno od tego, kto zarządza szkołami (władze na szczeblu lokalnym lub centralnym) oraz od statusu zatrudnienia nauczycieli. Na przykład:

W Republice Czeskiej władze na szczeblu lokalnym, które są organami prowadzącymi dla większości szkół, są odpowiedzialne za przepisy związane z reorganizacją, łączeniem, zamykaniem lub otwieraniem nowych szkół. Może to oznaczać, że są one zmuszone przenosić nauczycieli między szkołami.

W Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) nauczyciele nie są urzędnikami służby cywilnej i są zatrudniani przez poszczególne szkoły. Nauczyciele mają swobodę decydowania o tym, czy chcą przenieść się do innej szkoły i składają podania o pracę w odpowiedzi na ogłoszenie o wolnym stanowisku, a następnie są zatrudniani w drodze otwartego konkursu. W Anglii, fundacje zarządzające szkołami (ang. *multi-academy trusts* (MAT)) coraz silniej dominują sektor edukacji. Jak nazwa wskazuje, fundacje te zarządzają kilkoma szkołami (ich wielkość jest mocno zróżnicowana). Fundacje te są pracodawcami dla wszystkich pracowników zarządzanych przez nie szkół i mogą przenosić nauczycieli i kadrę kierowniczą do szkół, w których są oni najbardziej potrzebni. Wyniki badań (Worth, J., 2017) pokazują, że liczba transferów pracowników pomiędzy szkołami zarządzanymi przez jedną fundację (MAT) jest ponad dziesięć razy wyższa niż liczba transferów, jakich należałoby się spodziewać między dowolnymi dwoma szkołami, które nie podlegają tej samej fundacji, a znajdują się w tej samej odległości geograficznej.

W Liechtensteinie nauczyciele mogą podejmować inicjatywę i wyrażać swoją wolę zmiany miejsca zatrudnienia. Dyrektorzy szkół mogą inicjować transfery aby zapewnić, że zespoły zatrudnianych przez nich pracowników mają odpowiedni skład lub aby rozwiązać problemy związane z wakacjami. Władze na szczeblu centralnym mogą podjąć takie działania w wyniku przeprowadzonej ewaluacji zewnętrznej, raportów wizytatorów, dostępnych wakatów lub w wyniku długoterminowego planowania zatrudnienia nauczycieli w szkołach.

2.4.3. Powody mobilności nauczycieli

Na ogół, nauczyciele wnioskują o transfer ze względów zawodowych i osobistych (np. aby pracować bliżej miejsca zamieszkania lub rodziny, lub w celach awansu zawodowego itp.). Zgodnie z informacjami udzielonymi przez uczestniczące kraje, najczęstsze powody, dla których nauczyciele wnioskują o przeniesienie nie są związane z pracą, a raczej wynikają ze względów osobistych lub rodzinnych. Innym powodem może być potrzeba zmiany środowiska szkolnego. Nauczyciele mogą również wnioskować o przeniesienie ze względów zdrowotnych, jak na przykład w Grecji, gdzie można złożyć formalny wniosek z określeniem dolegliwości zdrowotnej jako przyczyny. W Portugalii nauczyciele mający problemy zdrowotne mogą złożyć wniosek o przeniesienie bez podania powodów formalnych.

Z punktu widzenia systemu edukacji, konieczność organizowania transferów nauczycieli może wynikać z kilku powodów. Z czterech możliwych powodów cytowanych w niniejszej analizie, najczęściej spotykanym jest reorganizacja szkoły, o czym wspomina połowa badanych krajów. „Zapewnienie równomiernego rozkładu nauczycieli” i „rozwiązywanie problemów związanych z wydajnością nauczycieli lub osobistych” znajdują się *ex aequo* na drugim miejscu. W wielu krajach, dowolny z trzech powyższych powodów może prowadzić do transferu nauczycieli. Tylko siedem systemów edukacji wspomina o tym, że nauczyciele mogą zostać przeniesieni w celu zaspokojenia potrzeb szkół, w których kształcą się dzieci z defaworyzowanych środowisk lub mające niski poziom osiągnięć. Spośród nich, Austria wyraźnie stwierdza, że transfery z tego powodu mają miejsce wyłącznie za zgodą nauczyciela.

Na koniec, możliwość przeniesienia nauczycieli bez ich zgody występuje w dwóch krajach (tylko Niemcy i Austria), ale nawet tam takie działanie jest dozwolone tylko w szczególnych okolicznościach.

W **Niemczech** możliwe jest przeniesienie nauczycieli bez ich zgody tylko w przypadku, gdy szkoła docelowa podlega temu samemu organowi prowadzącemu co szkoła, w której pracują, a przeniesienie ma miejsce na równoległe stanowisko z takim samym poziomem wynagrodzenia podstawowego. Takie działanie musi zostać dobrze uzasadnione względami zawodowymi, np. połączeniem szkół lub zmniejszeniem liczby etatów nauczycieli ze względu na obniżenie liczby uczniów. Inne powody wiążą się bezpośrednio z nauczycielem, np. może zostać podjęta decyzja, że nauczyciel posiada kwalifikacje do realizacji innych obowiązków. Transfer jest brany pod uwagę tylko w przypadku, gdy jest to jedyny sposób aby zapewnić, że nauczyciel realizuje obowiązki zgodnie z zajmowanym stanowiskiem. Zakres obowiązków urzędników służby cywilnej względem pracodawcy oznacza, że nauczyciel musi wyrazić zgodę na przeniesienie, nawet jeśli nie jest ono zgodne z wolą nauczyciela. Natomiast organ prowadzący szkołę jest zobowiązany uwzględnić wszystkie istotne okoliczności związane z osobą nauczyciela, które mogą wpłynąć na to, że przeniesienie okaże się nieuzasadnione (np. zaawansowany wiek lub zły stan zdrowia).

W **Austrii**, jeśli nauczyciel zostanie przeniesiony bez jego/jej zgody, obowiązują ograniczenia w zakresie czasu pracy na takim stanowisku. Przeniesienie z urzędu (czyli bez zgody nauczyciela) jest możliwe tylko wtedy, gdy istnieją ważne powody ku temu. Nauczyciel może zgłosić sprzeciw wobec przeniesienia i złożyć odwołanie od decyzji o przeniesieniu i/lub podjąć kroki prawne.

Z drugiej strony, bardzo niewiele krajów (Cypr, Austria, Albania i Liechtenstein) wspomina o zachętach wspierających transfery nauczycieli między szkołami. Jako że mobilność nauczycieli ma głównie miejsce z inicjatywy samych nauczycieli i jest spowodowana względami osobistymi i/lub zawodowymi, wydaje się, że władze oświatowe i szkoły rzadko stosują zachęty, aby promować mobilność.

W **Austrii** nauczyciele, którzy zdobyli dodatkowe kwalifikacje mogą zostać przeniesieni do szkoły, w której mogą wykonywać bardziej specjalistyczne obowiązki, a co za tym idzie, uzyskać lepsze warunki pracy. Podobnie **Albania** wspomina, że mobilność zapewnia nauczycielom możliwości zdobycia nowych doświadczeń i zwiększa ich szanse na osiągnięcie celów zawodowych.

W **Liechtensteinie** zachęty związane są z nakładem pracy i możliwością zawarcia umowy na czas nieokreślony.

ROZDZIAŁ 3: STAŻE, ROZWÓJ ZAWODOWY I WSPARCIE DLA NAUCZYCIELI

Wysoka jakość nauczania jest w dużej mierze uwarunkowana tym, co nauczyciele wiedzą i potrafią. Wiedza i umiejętności nabyte podczas okresu kształcenia są tu zaledwie punktem wyjścia, natomiast programy staży i mentoringu na wczesnych etapach kariery zawodowej pozwalają nauczycielom rozwijać umiejętności zawodowe i budować owocne więzi w środowisku szkolnym. Doskonalenie zawodowe nauczycieli daje im możliwość podnoszenia kompetencji i dostosowywania ich do szybko zmieniającego się otoczenia. Wsparcie ze strony kolegów i specjalistów w zawodzie może również pomagać im w rozwiązywaniu złożonych problemów i w lepszym wykonywaniu wymagających zadań.

W komunikacie zat. *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*, Komisja Europejska kładzie nacisk na znaczenie kształcenia nauczycieli dla jakości nauczania, podkreślając rolę, jaką może odegrać praca zespołowa i rozwój zawodowy przez całą karierę ⁽¹⁰⁾. Komisja podkreśla również, że doskonalenie zawodowe nauczycieli powinno być dostępne, przystępne cenowo i mieć odpowiedni charakter, a także zwraca uwagę na pozytywny efekt zaangażowania szkół i nauczycieli w określanie polityki doskonalenia zawodowego. Podkreśla ponadto potrzebę zapewniania nauczycielom specjalnego wsparcia, zwłaszcza na początkowym etapie kariery.

Wszystkie te kwestie zostały omówione w niniejszym rozdziale, który podzielony jest na trzy części. Pierwsza część skupia się na wsparciu dostępnym dla początkujących nauczycieli w ramach programów staży i – w ujęciu bardziej ogólnym – na mentoringu. W części drugiej poddano analizie status doskonalenia zawodowego nauczycieli w krajach europejskich, natomiast trzecia dotyczy innych rodzajów wsparcia dostępnego dla nauczycieli podczas całej kariery zawodowej.

3.1. Staże i mentoring

3.1.1. Staże

W komunikacie Komisji Europejskiej z 2017 r. w sprawie rozwoju szkół i doskonałego poziomu nauczania podkreśla się znaczenie zapewnienia nauczycielom specjalnego wsparcia na wczesnym etapie kariery zawodowej. Jak stwierdzono w odniesieniu do staży w podręczniku Komisji Europejskiej dla polityków oświatowych, „moment, w którym nowo wykształceni nauczyciele przechodzą z etapu kształcenia do życia zawodowego postrzegany jest jako kluczowy dla ich dalszego zaangażowania i rozwoju zawodowego, oraz dla zmniejszenia liczby nauczycieli odchodzących z zawodu” (European Commission, 2010, s. 9).

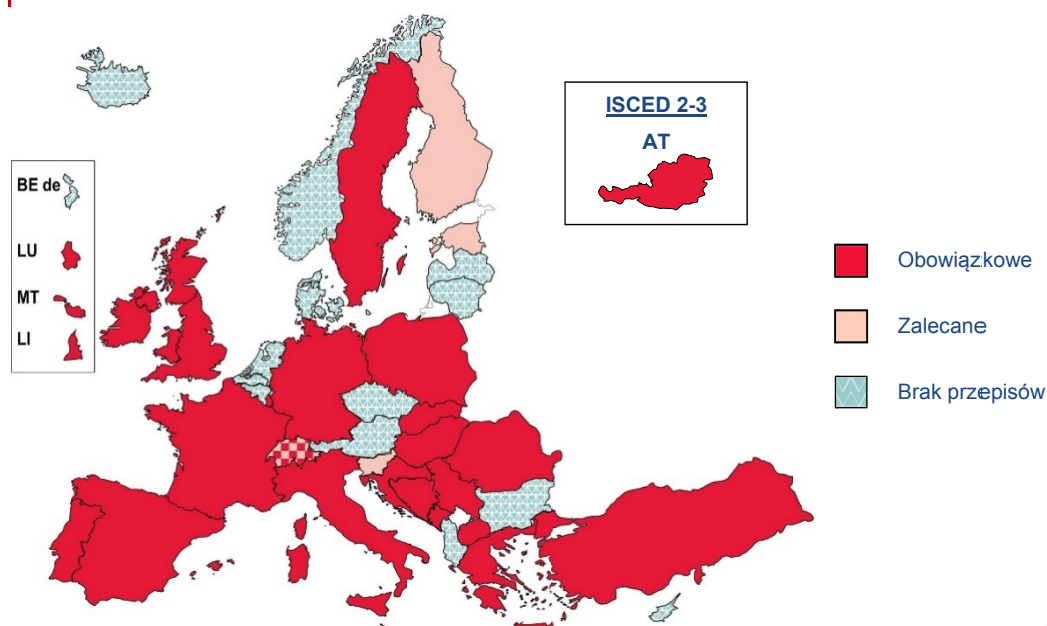
Staż w rozumieniu niniejszego dokumentu stanowi zorganizowany etap wsparcia dla początkujących lub przyszłych nauczycieli. W trakcie jego trwania wykonują oni w całości lub części zadania należące do doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Staż zawiera w sobie ważne elementy kształtujące i pomocnicze, oraz obejmuje zwykle dodatkowe szkolenia, jak też zindywidualizowaną pomoc i poradnictwo.

Status i czas trwania programów staży

Na rys. 3.1 pokazano, że w znacznej większości europejskich systemów edukacji przyszli lub początkujący nauczyciele mają dostęp do programów staży. W 26 systemach zorganizowany etap stażu jest obowiązkowy na podstawie przepisów centralnych władz oświatowych, natomiast w Estonii, Słowenii i Finlandii staże są zalecane.

⁽¹⁰⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*, COM/2017/165 wersja ostateczna.

Rysunek 3.1: Status stażu w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Czas trwania w miesiącach	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12-24	12	36	4	3 – 12	12	12	12	⊗
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Czas trwania w miesiącach	⊗	⊗	36	24	24	●	12	9	12	12	10	12	●	12	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	FY	IS	LI	ME	NO	RS	TR
Czas trwania w miesiącach	12	12	12	12		⊗	12	12 – 24	12	⊗	36	12	⊗	12	12

⊗ Brak przepisów centralnych ● Autonomia szkół

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się do obowiązkowej praktyki przygotowawczej w szkole, za którą wypłacane jest wynagrodzenie (*Vorbereitungsdienst*).

Irlandia: Dostępne są dwa modele staży: 1) *National Induction Programme Workshops*, w ramach których nowo wykwalifikowani nauczyciele muszą wziąć udział w warsztatach w wymiarze 20 godzin oraz 2) prowadzony w szkołach system *Droichead*, łączący staż z okresem próbnym/praktykami dla absolwentów. W przypadku nauczycieli szkół podstawowych *Droichead* trwa co najmniej 100 dni, a w przypadku nauczycieli szkół ponadpodstawowych 300 godzin dydaktycznych. Nowo wykwalifikowani nauczyciele mają 36 miesięcy na odbycie stażu w ramach jednego z tych modeli.

Grecja: Staże dostępne są dla wszystkich początkujących nauczycieli. Są one obowiązkowe dla nauczycieli rozpoczynających pracę na etacie i jedynie zalecane dla nauczycieli na zastępstwach.

Hiszpania: Treści i czas trwania etapu stażu są różne w zależności od wspólnoty autonomicznej.

Włochy: Podczas rocznego stażu nauczyciele muszą przepracować 180 dni w szkole (w tym 120 dni prowadząc zajęcia dydaktyczne).

Holandia: Ramy stażu ustalają partnerzy społeczni w ramach układów zbiorowych. Szkoły są odpowiedzialne za ich interpretację i zapewnienie wsparcia nauczycielom na wczesnym etapie kariery zawodowej.

Austria: Staże są obowiązkowe tylko dla absolwentów ścieżki etapowego kształcenia i tych, którzy mogą uczyć w *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3).

Słowenia: W szczególnych przypadkach można wydłużyć lub skrócić czas trwania stażu.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Obowiązkowy staż można odbyć zarówno w ramach programu *Teacher Induction Scheme*, jak i elastycznej ścieżki *Flexible Route*. Informacja o długości stażu odnosi się do *Teacher Induction Scheme*.

Liechtenstein: Staż odbywa się w trakcie trwającego trzy lata okresu próbnego.

Szwajcaria: Programy staży są regulowane na szczeblu kantonów. Większość kantonów posiada programy obowiązkowe, a w niektórych są one opcjonalne. Czas trwania stażu wynosi od 12 do 24 miesięcy. W niektórych kantonach czas ten może być dostosowany do indywidualnych potrzeb.

W systemach edukacji, w których występują programy staży, mogą one być organizowane na różne sposoby. W niektórych systemach staże przeznaczone są dla nowych nauczycieli o pełnych kwalifikacjach, natomiast w innych początkujących nauczycieli uznaje się za w pełni

wykwalfikowanych dopiero po pomyślnym ukończeniu stażu (patrz punkt 2.1). Staż organizowany jest zazwyczaj na początku pierwszej pracy nauczyciela w szkole, a w niektórych systemach odbywa się podczas okresu próbnego. W Niemczech, Francji, Luksemburgu i Austrii staż odbywa się w ramach kształcenia nauczycieli.

W **Niemczech** obowiązkowa praktyka przygotowawcza w szkole, za którą otrzymuje się wynagrodzenie (*Vorbereitungsdienst*), uznawana jest za obowiązkowy program stażu. Wszyscy absolwenci (którzy zdali Pierwszy Egzamin Państwowy lub uzyskali tytuł magistra na kierunku kształcenia nauczycieli, w zależności od kraju związkowego) muszą odbyć tego rodzaju staż, aby przystąpić do Drugiego Egzaminu Państwowego, który jest warunkiem uzyskania pełnych kwalifikacji i stałego zatrudnienia. Zaleca się również, aby w pełni wykwalifikowanym nauczycielom rozpoczynającym pracę w szkole udzielać wsparcia związanego z wczesnym etapem ich kariery zawodowej, przy czym o metodach wsparcia i jego organizacji decydują poszczególne landy. W siedmiu krajach związkowych realizowane są programy staży dla w pełni wykwalifikowanych nauczycieli. W sześciu z nich są one opcjonalne, podczas gdy w Brandenburgii są obowiązkowe.

We **Francji** pod koniec 4. roku studiów (1. roku studiów magisterskich) studenci przystępują do egzaminu konkursowego. Ci, którzy go zdają, realizują program stażu (w ramach kształcenia nauczycieli), otrzymując wynagrodzenie za prowadzenie zajęć dydaktycznych jako nauczyciele stażyści/urzędnicy służby cywilnej. Studenci, którzy nie zdali ww. egzaminu, mogą przejść na 2. rok studiów magisterskich, podczas którego odbywają praktykę szkolną (8-12 tygodni) zamiast stażu i nie otrzymują wynagrodzenia za prowadzenie zajęć dydaktycznych. Pod koniec 5. roku studiów mogą ponownie przystąpić do egzaminu konkursowego i jeśli go zdadzą, mogą odbyć program stażu, podczas którego otrzymują wynagrodzenie za prowadzenie zajęć dydaktycznych jako nauczyciele stażyści/urzędnicy służby cywilnej.

W **Luksemburgu** przyszli nauczyciele szkół średnich studiują przez co najmniej cztery lata na wybranym przez siebie kierunku, po czym zdają egzamin wstępny (*examen-concours*), aby przejść na ścieżkę praktycznego przygotowania do zawodu (*stage pédagogique*). Trwa ona trzy lata i w tym czasie odbywają staż. W tym okresie przyszli nauczyciele zatrudniani są przez szkoły jako stażyści i otrzymują wynagrodzenie za prowadzenie zajęć dydaktycznych. Na zakończenie tego okresu zdają egzamin końcowy, w następstwie którego otrzymują tytuł urzędnika służby cywilnej i są uznawani za w pełni wykwalifikowanych nauczycieli. Przyszli nauczyciele szkół podstawowych odbywają staż po ukończeniu studiów licencjackich w trakcie trzyletniego praktycznego przygotowania do zawodu (*stage préparant à la fonction d'instituteur de l'enseignement fondamental*). Warunkiem uzyskania statusu urzędnika służby cywilnej, a tym samym wykwalifikowanego nauczyciela, jest pomyślne zaliczenie tego trzyletniego okresu.

Istniejący obecnie w **Austrii** program staży dla przyszłych nauczycieli szkół średnich (*Allgemeinbildenden höheren Schulen*) uznawany jest za część kształcenia nauczycieli i odbywa się po ukończeniu studiów i zdaniu egzaminu uniwersyteckiego. Certyfikat uprawniający do nauczania uzyskują tylko te osoby, które pomyślnie ukończą taki program kształcenia. Od września 2019 r. staże będą obowiązkowe dla wszystkich początkujących nauczycieli rozpoczynających pracę w szkołach podstawowych i średnich. Będą one organizowane w ramach pierwszego zatrudnienia nauczycieli.

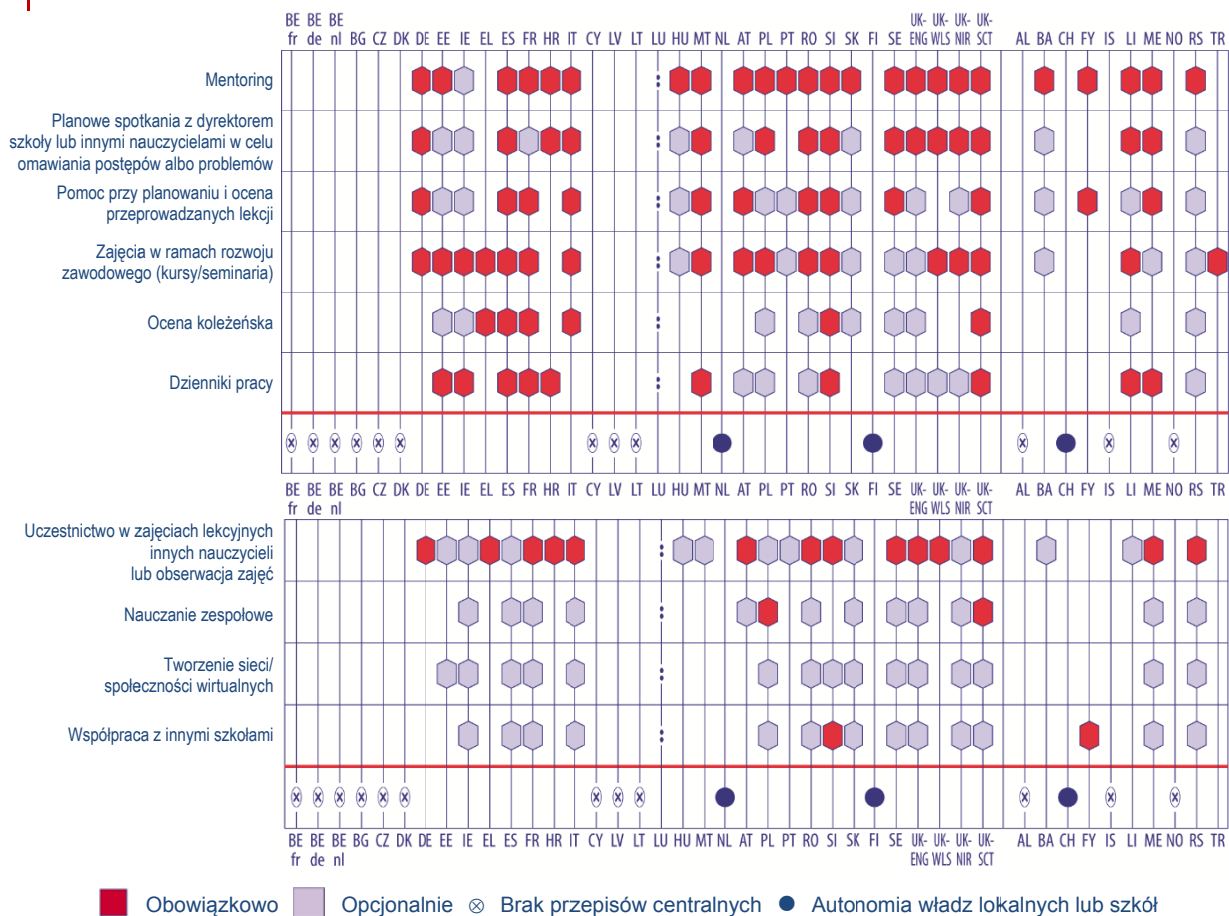
Staż trwa zwykle rok, chociaż w Grecji i Hiszpanii (w niektórych wspólnotach autonomicznych) trwa zaledwie kilka miesięcy. W Irlandii, Luksemburgu i Liechtensteinie staż musi zostać ukończony w ciągu trzech lat od jego rozpoczęcia.

Rodzaje wsparcia

W podręczniku Komisji Europejskiej dla polityków oświatowych w sprawie staży nauczycielskich jako istotne podkreśla się trzy rodzaje wsparcia dla początkujących nauczycieli: wsparcie osobiste, społeczne i zawodowe (European Commission, 2010). Programy staży mogą obejmować różne elementy, takie jak mentoring, szkolenia zawodowe, ocenę koleżeńską czy planowe spotkania z dyrektorem szkoły, w ramach których udzielane są powyższe rodzaje wsparcia.

Mentoring, uważany za jeden z głównych elementów programów staży, obejmuje na ogół wszystkie trzy rodzaje wsparcia. Mentorem jest zazwyczaj doświadczony nauczyciel wyznaczony do przejścia odpowiedzialności za nowych kolegów lub przyszłych nauczycieli. Jest to zwykle nauczyciel starszy stażem, który wprowadza początkujących nauczycieli do społeczności szkolnej i w życie zawodowe, wspiera ich i, w razie potrzeby, udziela im porad. Na rys. 3.2 pokazano, że mentoring istotnie jest obowiązkowym elementem programów stażu w prawie wszystkich systemach edukacji, w których staż jest regulowany przepisami, za wyjątkiem Grecji i Turcji, w których przepisy dotyczące stażu nie uwzględniają mentoringu, oraz Irlandii, gdzie jest on opcjonalny.

Rysunek 3.2: Rodzaje wsparcia uwzględnione w programach staży w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się do *Vorbereitungsdienst*.

Irlandia: Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się do *National Induction Programme Workshops*.

Hiszpania: Rodzaje wsparcia uwzględnione w programach staży mogą być różne w poszczególnych wspólnotach autonomicznych.

Wielka Brytania (SCT): Obowiązkowy staż można odbyć w ramach programu *Teacher Induction Scheme* albo *Flexible Route*. Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się do *Teacher Induction Scheme*.

Szwajcaria: Rodzaje wsparcia mogą być różne w poszczególnych kantonach. Występować mogą wszystkie jego rodzaje na zasadzie obowiązkowej lub opcjonalnej.

Równie ważną rolę we wspieraniu początkujących nauczycieli odgrywają dyrektorzy szkół, co jest widoczne w 23 systemach edukacji. W systemach tych dyrektorzy szkół, często we współpracy z mentorem lub innymi starszymi stażem nauczycielami, regularnie organizują spotkania z początkującymi nauczycielami służące omawianiu ich postępów w pracy oraz problemów osobistych i zawodowych, a także udzielaniu ewentualnych informacji zwrotnych i porad. Wsparcie dyrektorów szkół jest obowiązkowym elementem programów staży w 15 systemach edukacji.

Staż zazwyczaj zapewnia początkującym nauczycielom możliwość zdobycia praktycznego doświadczenia i rozwoju umiejętności dydaktycznych, a w niektórych przypadkach poszerzenia wiedzy zdobytej w trakcie kształcenia. Różne formy rozwoju zawodowego, np. szkolenia, kursy i seminaria, stanowią element programów stażowych w 25 systemach edukacji, a w 17 są obowiązkowe. W 23 systemach wsparcie zawodowe dla początkujących nauczycieli realizowane jest również jako pomoc w planowaniu zajęć lekcyjnych i ich ocena. Ocena koleżeńska i dzienniki pracy są powszechnie stosowane odpowiednio w 15 i 18 systemach.

Wymiar społeczny programu staży znajduje na ogół odzwierciedlenie w działaniach umożliwiających tworzenie środowiska nastawionego na współpracę, które pomaga początkującym nauczycielom zintegrować się ze społecznością szkolną i zawodową, którego członkowie dzielą się ze sobą nawzajem dobrymi praktykami i pomysłami, oraz w którym nawiązywane są kontakty. Wsparcie społeczne może być zapewniane poprzez różne działania, z których najbardziej rozpowszechnionym jest uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych innych nauczycieli lub ich obserwacja. W 25 systemach edukacji element ten uwzględniany jest w programach staży. W około połowie systemów, w których występują staże, szkoły sprzyjają włączaniu początkujących nauczycieli do życia zawodowego poprzez organizowanie sieci bądź społeczności wirtualnych, za pomocą których można współpracować z innymi szkołami i promować nauczanie zespołowe. Działania tego rodzaju mają zazwyczaj charakter dobrowolny.

Staże, szczególnie w systemach, w których są obowiązkowe, kończą się na ogół formalną oceną (patrz punkt 5.1.2). W niektórych systemach edukacji pozytywna ocena prowadzi do uzyskania pełnych kwalifikacji lub przyczynia się do ostatecznej akredytacji bądź rejestracji (patrz punkt 2.1). W innych stanowi ona warunek wstępny stałego zatrudnienia. W systemach, w których staż jest połączony z okresem próbnym, ocena końcowa wymagana jest do potwierdzenia zatrudnienia (np. w Hiszpanii).

Staże dla przyszłych i początkujących nauczycieli zyskały w ostatnich latach na znaczeniu. Jak pokazują poprzednie badania Eurydice, w ciągu ostatniej dekady wprowadzono ustrukturyzowane programy staży w Irlandii, na Malcie, w Portugalii, Rumunii, Słowacji, Szwecji i Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013 i 2015). W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii wprowadzenie programu staży dla początkujących nauczycieli szkół podstawowych planowane jest w 2018 r., natomiast w Austrii nowy program kształcenia nauczycieli obejmować będzie obowiązkowy etap stażu dla wszystkich początkujących nauczycieli od września 2019 r.

3.1.2. Mentoring

Jak wynika z poprzedniego punktu, mentoring jest obowiązkowym elementem programów staży w prawie wszystkich systemach edukacji. Jednak początkujący nauczyciele mogą korzystać z mentoringu nawet w systemach, w których nie prowadzi się staży, jak również wszyscy potrzebujący wsparcia nauczyciele o dłuższym stażu pracy mogą również z niego korzystać.

Ogółem mentoring dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie jest obowiązkowy w 28 systemach edukacji (patrz rys. 3.3) i zalecany w kolejnych pięciu (w Bułgarii, Republice Czeskiej, na Cyprze, Łotwie i w Norwegii). W Szwajcarii jest on obowiązkowy w kantonach, gdzie staż jest obowiązkowy, a w pozostałych jest zalecany.

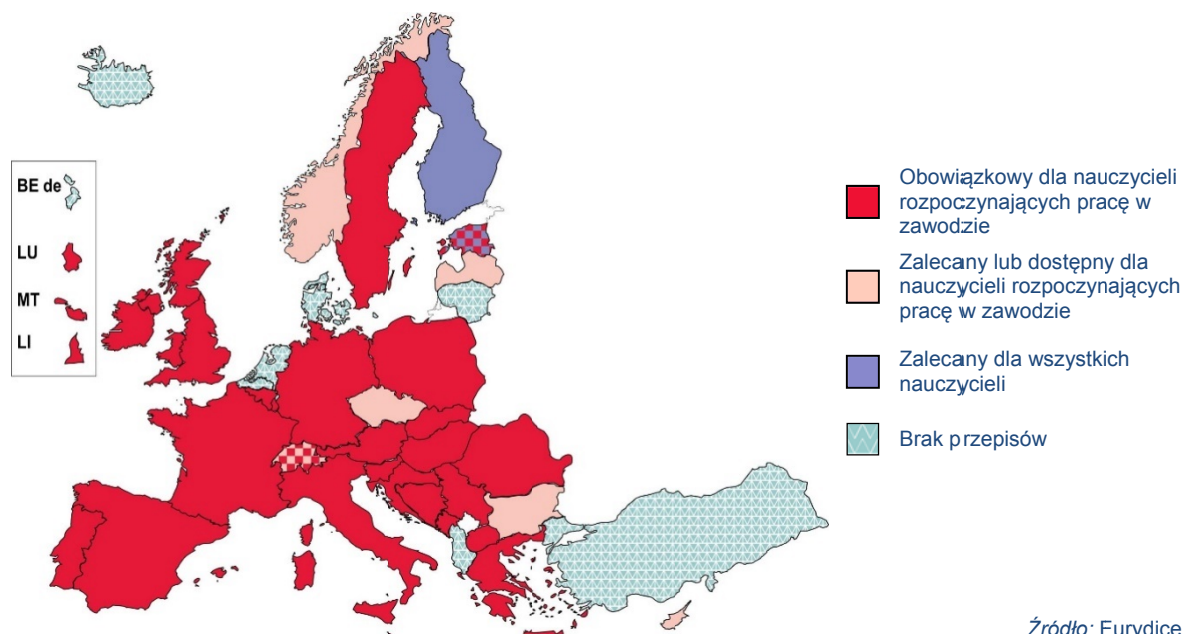
W Republice Czeskiej, wg rocznego sprawozdania czeskiego Kuratorium Oświaty (2015/16), w ponad 70% szkół nowo wykwalifikowani nauczyciele korzystają ze wsparcia w postaci mentoringu.

Na Łotwie mentoring dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli jest powszechną praktyką, mimo że nie jest obowiązkowy.

W całej Europie mentoring dla nauczycieli innych niż początkujący nie jest zbyt rozpowszechniony. W Finlandii zaleca się, aby szkoły zapewniały mentoring każdemu nauczycielowi potrzebującemu wsparcia. W Estonii mentoring jest obowiązkowym elementem programów staży i jest zalecany dla innych nauczycieli, o dłuższym stażu pracy. We Francji i na Węgrzech jest on obowiązkowy tylko dla nowych nauczycieli, niemniej władze oświatowe mogą go zalecić dla nauczycieli osiągających słabe wyniki w pracy. Pomimo tego, że mentoring dla nauczycieli innych niż początkujący rzadko jest regulowany przepisami, w wielu krajach europejskich dostępne są inne formy wsparcia zawodowego i osobistego dla wszystkich pracujących nauczycieli (patrz punkt 3.3.2).

Tylko w ośmiu systemach edukacji nie stosuje się oficjalnych zaleceń lub przepisów dotyczących mentoringu.

Rysunek 3.3: Status mentoringu dla nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Mentoring stanowi obowiązkową część praktyki przygotowawczej w szkole (*Vorbereitungsdienst*).

Grecja: Nowy przepis przewiduje obowiązek wyznaczania mentora dla wszystkich nowych nauczycieli, jednak nie został on jeszcze wprowadzony.

Austria: W szkołach średnich *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3) mentoring stanowi część stażu. Od marca 2019 r. mentoring będzie dostępny dla wszystkich początkujących nauczycieli.

Szwajcaria: Mentoring jest obowiązkowy w kantonach, w których obowiązkowe są staże. W pozostałych jest on zalecany.

3.2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli

W poprzednich badaniach zidentyfikowano szereg czynników wpływających na uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym i na jego przydatność. W raporcie Eurydice *Zawód nauczyciela w Europie* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) wykazano, iż czas poświęcany przez nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia na doskonalenie zawodowe jest dłuższy w krajach, w których jest ono obowiązkowe. W opracowaniu tym podkreślono również, że niedopasowanie oferty doskonalenia zawodowego nauczycieli do wyrażanych przez nich potrzeb jest generalnie mniejsze w krajach, w których same szkoły i nauczyciele odpowiadają za określanie swoich priorytetów szkoleniowych. Zgodnie z wynikami badania TALIS 2013 (OECD, 2014), wyższe wskaźniki uczestnictwa są również związane z wyższymi poziomami wsparcia finansowego oraz z możliwością uczestniczenia w doskonaleniu zawodowym nauczycieli w godzinach pracy. Najczęstszymi barierami dla uczestnictwa wskazywanymi przez nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia były trudności z dopasowaniem szkoleń do planu zajęć i brak zachęt.

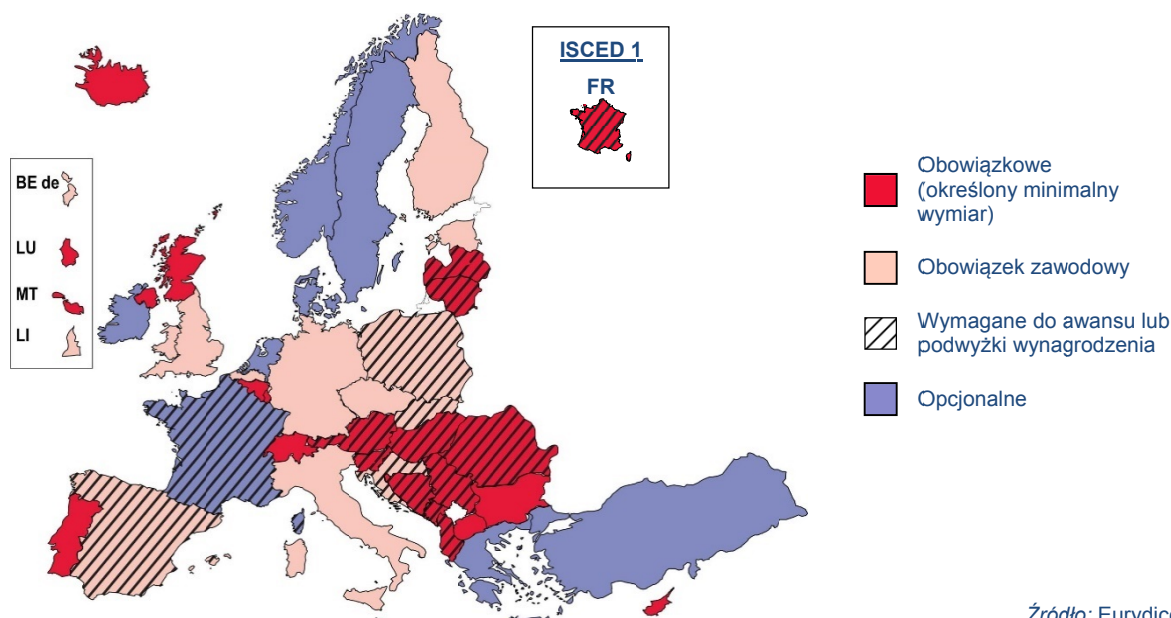
W niniejszym punkcie przedstawiono status doskonalenia zawodowego nauczycieli w krajach europejskich, tzn. to, czy jest ono obowiązkowe, czy nie. Omówiono również, w których krajach szkoły muszą posiadać plan doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz – w stosownych przypadkach – jakie są najważniejsze związane z tym wymagania. Analizie poddano także udział szkół i nauczycieli w określaniu potrzeb i działań dotyczących doskonalenia zawodowego, jak również główne zachęty motywujące nauczycieli do uczestnictwa oraz konkretne środki, które je ułatwiają.

3.2.1. Status doskonalenia zawodowego nauczycieli

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Europie można uznać za obowiązkowe, kiedy wszyscy nauczyciele muszą zrealizować określone minimum szkoleń. Może ono jednak stanowić jeden

z ustawowych obowiązków nauczycieli w oparciu o pewne przepisy lub dokumenty, lub na podstawie umów o pracę (przy czym w tym przypadku nie określa się na szczeblu centralnym jego minimalnego wymiaru). Doskonalenie zawodowe może również być opcjonalne.

Rysunek 3.4: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Minimalny wymiar obowiązkowych godzin, dni lub punktów za doskonalenie zawodowe nauczycieli na określoną liczbę lat

	BE fr	BG	FR	CY	LV	LT	LU	HU	MT	AT	PT	RO	SI	UK- SCT	AL	BA	CH	FY	IS	ME	RS
Liczba godzin/dni/punktów	3 dni	48 godzin	9 godzin	10 godzin	36 godzin	5 dni	16 godzin	120 godzin	18 godzin	15 godzin	50 godzin	90 punktów	15 dni	35 godzin	6 godzin	:	:	60 godzin	150 godzin	24 godzin	64 godzin
Okres (w latach)	1	3	1	1	3	1	1	7	1	1	4	5	3	1	1	:	:	3	1	5	1

Objaśnienie

Obowiązkowe: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli uznaje się za obowiązkowy, jeżeli wyznaczony jest minimalny wymiar godzin, dni lub punktów, które wszyscy nauczyciele mają obowiązek zrealizować.

Obowiązek zawodowy: Doskonalenie zawodowe nauczycieli uznaje się za jeden z ich obowiązków zawodowych na podstawie przepisów lub innych dokumentów, przy czym nie określa się jego minimalnego wymiaru.

Opcjonalne: Nauczyciele nie mają ustawowego obowiązku doskonalenia zawodowego.

Okres: Liczba lat, jaką przyznaje się nauczycielom na zrealizowanie wyznaczonego wymiaru (godzin, dni lub punktów) doskonalenia zawodowego.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: Nauczyciele szkół podstawowych muszą zrealizować od 9 do 18 godzin doskonalenia zawodowego rocznie. Obowiązek ten nie istnieje w szkołach średnich.

Węgry: Odbycie dwuletniego kursu doskonalenia zawodowego jest warunkiem awansu do rangi „nauczyciela mistrza”. W przypadku innych rodzajów awansu doskonalenie zawodowe nauczycieli jest jednym z elementów, który bierze się pod uwagę, ale nie jest ono obowiązkowe.

Austria: Minimalny roczny wymiar obowiązkowych godzin doskonalenia zawodowego dotyczy nauczycieli szkół podstawowych i *Neue Mittelschulen* (ISCED 2). W przypadku nauczycieli w *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3) doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe, jednak minimalny wymiar godzin nie jest określony centralnie.

Finlandia: W układzie zbiorowym wyznaczono trzy dni łącznie na doskonalenie zawodowe nauczycieli i planowanie. Nauczyciele wraz z dyrekcjami szkół i pracodawcami decydują, ile czasu przeznaczą na doskonalenie zawodowe.

Wielka Brytania (NIR): Program doskonalenia zawodowego *Early Professional Development*, obejmujący drugi i trzeci rok pracy nauczyciela, jest obowiązkowy dla wszystkich nauczycieli i musi zawierać co najmniej dwa rodzaje zajęć z obszaru doskonalenia zawodowego zestawione z odpowiednimi kompetencjami nauczycielskimi określonymi przez Ogólną Radę ds. Nauczania (*General Teaching Council – GTCNI*).

Bośnia i Hercegowina: Oreślenie wymaganego minimum leży w gestii poszczególnych kantonów. Średnio wynosi to 12 godzin rocznie.

Szwajcaria: Przepisy dotyczące minimalnego wymiaru godzin są różne w poszczególnych kantonach. W kilku kantonach doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi obowiązek zawodowy, dla którego nie określono minimalnego wymiaru czasu.

Doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe dla wszystkich nauczycieli szkół podstawowych i średnich w 21 systemach edukacji (patrz rys. 3.4). We Francji jest ono obowiązkowe tylko dla nauczycieli szkół podstawowych. We wszystkich tych systemach występuje minimalny wymiar godzin, dni lub punktów, które nauczyciele muszą zrealizować w określonym czasie (patrz tabela poniżej rys. 3.4). Ponadto w dziewięciu z tych krajów (we Francji, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Rumunii, Słowenii, Albanii, Czarnogórze i Serbii) doskonalenie zawodowe jest wymagane do awansu na kolejny szczebel kariery. W Austrii oraz Bośni i Hercegowinie jest ono warunkiem podwyżki wynagrodzenia.

W kolejnych 14 systemach edukacji uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym uznawane jest za jeden z ustawowych obowiązków zawodowych nauczycieli, niemniej przepisy prawne nie określają minimalnego wymiaru obowiązkowych godzin. W trzech z tych krajów (w Chorwacji, Polsce i na Słowacji) udział w doskonaleniu zawodowym nauczycieli jest również warunkiem awansu, a w Hiszpanii – warunkiem podwyżki wynagrodzenia.

W pozostałych siedmiu krajach (jak też we Francji na poziomie szkoły średniej) nie istnieje ustawy obowiązek uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. W Szwecji władze oświatowe mają obowiązek promowania i organizacji doskonalenia zawodowego, ale to nauczyciele decydują, czy chcą w nim uczestniczyć.

3.2.2. Planowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkół

W 25 systemach edukacji objętych niniejszym raportem szkoły mają obowiązek posiadania planu doskonalenia zawodowego nauczycieli (patrz rys. 3.5). W 19 z nich to władze centralne regulują ten obowiązek oraz odpowiadają za określenie szczegółowych warunków jego realizacji. W pozostałych systemach władze centralne dzielą ten obowiązek z innymi szczeblami władzy (tj. z władzami lokalnymi i szkolnymi we Wspólnocie Francuskiej Belgii i Islandii, z władzami szkolnymi w Republice Czeskiej, Polsce i Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) oraz z władzami regionalnymi w Albanii).

Rysunek 3.5: Status planowania doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: Krajowy plan szkoleń (*Plan national de formation*) opracowywany jest na poziomie głównych okręgów administracyjnych (*académies*) wyznaczonych przez Ministerstwo Edukacji w ramach planów szkoleń (*Plan académique de formation*) i jest udostępniany nauczycielom za pośrednictwem szkół.

Hiszpania: Wspólnoty autonomiczne są uprawnione do ustanawiania przepisów dotyczących szkolnych planów doskonalenia zawodowego nauczycieli. W większości wspólnot autonomicznych jest to obowiązkowe, podczas gdy w innych jest to zdecydowanie zalecane.

Norwegia: Obowiązkowe jest posiadanie planu doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie lokalnym. W praktyce oznacza to, że władze lokalne współpracują ze szkołami w celu opracowania lokalnego planu doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Na **Węgrzech** szkolne plany doskonalenia zawodowego nauczycieli muszą obejmować formalne przedmioty uniwersyteckie i inne zajęcia, które należy zrealizować, przydzielony budżet oraz plan zastępstw dla nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym. Plany te są aktualizowane co roku wg pięcioletniego programu. W ich opracowywanie i zatwierdzanie musi być zaangażowane całe grono pedagogiczne.

W **Polsce** elementy obowiązkowe odnoszą się do indywidualnych planów doskonalenia zawodowego poszczególnych nauczycieli oraz wymogów dotyczących kompetencji, umiejętności i wiedzy, jakie plany te powinny zawierać w zależności od statusu nauczycieli i rodzaju ich zatrudnienia. Indywidualne plany doskonalenia zawodowego nauczycieli są uwzględniane w planie rozwoju szkoły.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji)** plan doskonalenia zawodowego nauczycieli musi zawierać odpowiednie elementy planu rozwoju szkoły oraz potrzeby rozwojowe określone przez nauczycieli. W ramach oceny zawodowej i procesu rozwoju analizowany jest *a posteriori* wpływ doskonalenia zawodowego nauczycieli na ich pracę.

W **Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii** plan doskonalenia zawodowego nauczycieli zintegrowany jest z rocznym programem pracy i musi być zgodny z odpowiednimi wytycznymi. Plan ten musi odnosić się do pięciu obszarów: potrzeb i priorytetów, zajęć, osobistego rozwoju zawodowego, horyzontalnego doskonalenia zawodowego i pracy zespołowej oraz klimatu szkoły.

W **Czarnogórze** szkoły muszą opracowywać dwuletnie plany doskonalenia zawodowego na podstawie katalogu doskonalenia zawodowego nauczycieli publikowanego przez Krajową Radę ds. Edukacji. Plany te muszą określać cele, działania potrzebne do ich osiągnięcia, grupę docelową, ramy czasowe, osobę odpowiedzialną oraz wskaźniki realizacji.

3.2.3. Szczegółowe władze odpowiedzialne za określanie potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli

W zdecydowanej większości krajów europejskich szkoły odgrywają ważną rolę w określaniu potrzeb i priorytetów rozwoju zawodowego nauczycieli. W krajach, w których obowiązkowe są plany doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkół, o potrzebach szkoleniowych decydują zazwyczaj same szkoły. Mogą one przy tym kierować się ogólnymi wytycznymi i priorytetami ustalonymi przez władze oświatowe, albo konsultować się z samymi nauczycielami, bądź działać w porozumieniu z reprezentującymi je organizacjami. W większości przypadków doskonalenie zawodowe nauczycieli jest nieodłącznie związane z planem rozwoju szkoły. W krajach, w których planowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na szczeblu szkoły nie jest obowiązkowe, szkoły również odgrywają w nim aktywną rolę. W ujęciu ogólnym szkoły są zaangażowane w określanie potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli w 37 systemach edukacji (patrz rys. 3.7). Ich rola w tym procesie różni się w zależności od kraju i jest powiązana z zaangażowaniem innych szczebli władzy (np. władz centralnych czy gminnych).

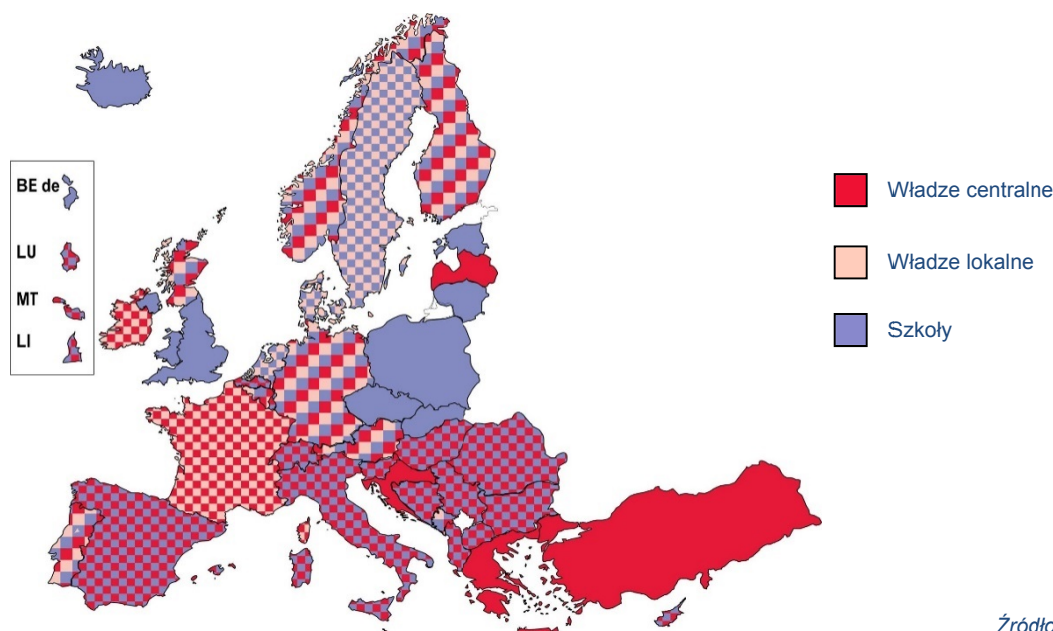
W 30 systemach edukacji centralne władze oświatowe są odpowiedzialne za określanie potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli, przy czym obowiązek ten spoczywa wyłącznie na tym szczeblu jedynie w czterech systemach (w Grecji, Chorwacji, na Łotwie i w Turcji). W pozostałych 26 systemach władze centralne dzielą go z władzami lokalnymi lub szkołami. Udział poszczególnych szczebli różni się w poszczególnych krajach, co opisano poniżej.

W Irlandii i Francji ustawowe organy zależne od centralnych władz oświatowych zaangażowane są na poziomie lokalnym.

W **Irlandii** ośrodki kształcenia (*Education Centres*) organizują lokalnie krajowe programy rozwoju zawodowego nauczycieli w imieniu Departamentu Edukacji i Umiejętności. Również na poziomie lokalnym ośrodki te organizują specjalne programy w odpowiedzi na potrzeby nauczycieli, dyrekcji szkół i rodziców.

We **Francji** centralne władze oświatowe nakreślają priorytety wynikające z polityki edukacyjnej w Krajowym planie szkoleń (*Plan national de formation*). Następnie obszary priorytetowe opracowywane są na poziomie *académies*, tj. głównych okręgów administracyjnych Ministerstwa Edukacji, z uwzględnieniem ich potrzeb i priorytetów.

Rysunek 3.7: Instytucje odpowiedzialne za określanie potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

W kolejnych 16 systemach edukacji szkoły uczestniczą w procesie wskazywania potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli, współpracując w tym zakresie z władzami oświatowymi na szczeblu centralnym. Zaangażowanie szkół może polegać na:

- *Podejściu odgórnym*, w ramach którego przy opracowywaniu planów doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły kierują się ogólnymi wytycznymi i priorytetami ustalonymi przez władze oświatowe, oraz uwzględniają własne priorytety i potrzeby (w Bułgarii, we Włoszech, na Cyprze, w Bylej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii i Serbii).
- *Podejściu oddolnym*, w którym stosuje się formalne procedury służące szkołom i nauczycielom do przekazywania swoich potrzeb i priorytetów centralnym władzom oświatowym (w Hiszpanii, na Węgrzech, Malcie, w Rumunii, Albanii oraz Bośni i Hercegowinie).
- *Podejściu dwuszczeblowym*, w którym oprócz realizacji działań proponowanych przez odpowiednie władze oświatowe, szkoły mogą same decydować o swoich priorytetach i działaniach w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli (we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Luksemburgu, Słowenii, Liechtensteinie i Szwajcarii).

W ośmiu innych systemach edukacji w proces określania potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego zaangażowany jest szczebel centralny, lokalny i szkolny. W Niemczech i Austrii centralne władze oświatowe wyznaczają obszary priorytetowe, które są realizowane przez zależne od rządu placówki szkoleniowe na poziomie regionalnym i lokalnym, przy czym szkoły mogą również organizować własne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. W Portugalii, Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji), Czarnogórze i Norwegii konkretne priorytety i działania mogą być definiowane na szczeblu lokalnym i szkolnym, w uzupełnieniu do działań określanych na najwyższym szczeblu. Natomiast we Wspólnocie Francuskiej Belgii lokalne władze oświatowe i szkoły (po opracowaniu szkolnych planów doskonalenia zawodowego i planów indywidualnych dla poszczególnych nauczycieli) przekazują swoje potrzeby szkoleniowe i propozycje obszarów priorytetowych do centralnych władz oświatowych.

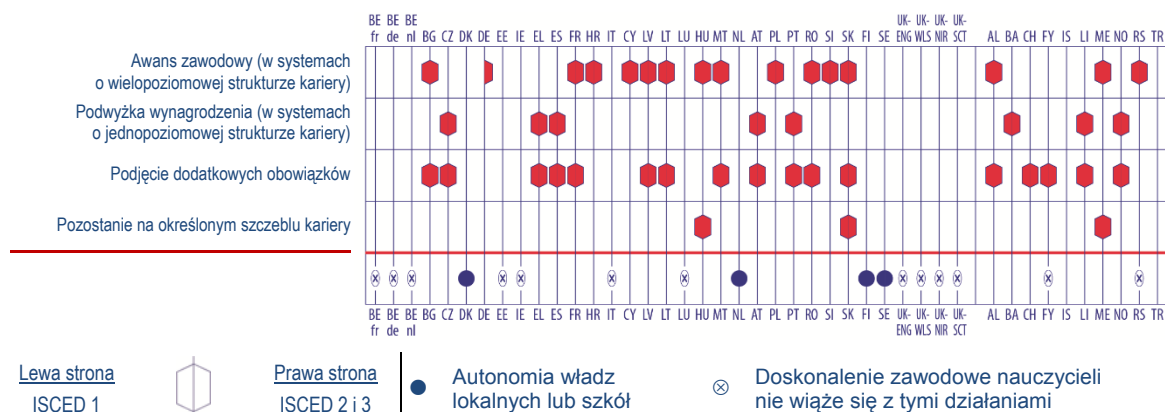
W kolejnej grupie krajów za określanie potrzeb i priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli odpowiedzialne są władze lokalne i szkoły. Ma to miejsce w Danii, Holandii i Szwecji.

W 10 systemach edukacji (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Republice Czeskiej, Estonii, na Litwie, w Polsce, na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej) i Islandii) przepisy centralne stanowią, że potrzeby i priorytety doskonalenia zawodowego nauczycieli są określane przez szkoły i samych nauczycieli. W niektórych przypadkach obowiązek ten spoczywa głównie na władzach szkolnych, które biorą również pod uwagę indywidualne plany rozwoju i samoocenę nauczycieli (np. w Republice Czeskiej, Estonii i Polsce). W Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej) główny nacisk kładzie się na indywidualnych nauczycieli, którzy w ramach swojej oceny rocznej muszą uzgodnić z bezpośrednimi przełożonymi cele swojego doskonalenia zawodowego, planowane działania i oczekiwane efekty.

3.2.4. Zachęty sprzyjające uczestnictwu nauczycieli w doskonaleniu zawodowym

Rozwój kariery zawodowej i wzrost płac są w krajach europejskich najczęstszymi zachętami dla nauczycieli do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym. W 14 krajach, w których występują systemy o wielopoziomowej strukturze kariery, doskonalenie zawodowe nauczycieli jest wymagane do awansu na kolejny szczebel (patrz rys. 3.8), a w trzech z nich jest ono konieczne, aby pozostać na określonym szczeblu (na Węgrzech, Słowacji ⁽¹¹⁾ i w Czarnogórze). W dwóch innych krajach doskonalenie zawodowe nauczycieli jest jednym z elementów branych pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o awansie (w Bułgarii i na Cyprze). W niektórych z tych krajów za odbycie doskonalenia zawodowego mogą być również przyznawane dodatki do wynagrodzenia, lub jego podwyżka, bez zmiany szczebla kariery (w Słowenii i na Słowacji).

Rysunek 3.8: Określone przez władze centralne zachęty do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest jednym z elementów branych pod uwagę przy awansie na wyższy szczebel kariery nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich drugiego stopnia (ISCED 3).

Szwecja: Doskonalenie zawodowe nauczycieli podlega autonomii szkół, niemniej Krajowa Agencja ds. Edukacji oferuje doskonalenie zawodowe akredytowanym nauczycielom, którzy prowadzą zajęcia z przedmiotów lub w klasach, do których nie posiadają wymaganych kwalifikacji.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Ogólna Rada ds. Nauczania w Szkocji (*General Teaching Council for Scotland*) co pięć lat potwierdza rejestrację nauczycieli w ramach procesu aktualizacji zawodowej (*Professional Update*). Akredytacja ta opiera się na udokumentowanym doskonaleniu zawodowym nauczyciela, obejmującym obowiązkowy wymiar związanych z nim zajęć i jest obowiązkowa dla wszystkich nauczycieli.

W trzech krajach, w których występuje jednopoziomowa struktura kariery, doskonalenie zawodowe nauczycieli jest warunkiem podwyżki wynagrodzenia (w Hiszpanii, Austrii oraz Bośni i Hercegowinie). W kolejnych pięciu doskonalenie zawodowe nauczycieli jest brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji dotyczących podwyżek wynagrodzeń (w Republice Czeskiej, Grecji, Portugalii, Liechtensteinie i Norwegii). W niektórych przypadkach konkretne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli wymagane są tylko w określonym punkcie kariery (np. w celu przejścia do najwyższej grupy płac w Republice Czeskiej lub uzyskania dodatkowego wynagrodzenia za sześćoletni staż pracy (*sexenios*) w Hiszpanii).

(¹¹) W przypadku stanowisk kierowniczych i niektórych funkcji pedagogicznych lub specjalistycznych.

prowadzące szkoły, lecz również uczelnie i przedsiębiorstwa prywatne. W trzech krajach koszty uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym pokrywane są z budżetów szkół (w Bułgarii, Republice Czeskiej i Polsce).

Oprócz zapewniania bezpłatnych kursów, władze publiczne w 28 systemach edukacji przyznają również dotacje szkołom na organizację własnych zajęć doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Nauczyciele mogą uczestniczyć w doskonaleniu zawodowym w godzinach pracy w 36 systemach edukacji, zwykle pod pewnymi warunkami (np. przez ograniczoną liczbę godzin, za zgodą dyrektorów szkół lub gdy nie mają obowiązków dydaktycznych). W 10 z tych systemów szkoły otrzymują fundusze od władz publicznych na pokrycie kosztów zastępstw nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym (we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Irlandii, na Węgrzech, w Holandii, Austrii, Polsce, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji), Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii, Liechtensteinie i Norwegii).

W większości krajów europejskich stosuje się dodatkowe środki mające na celu usunięcie barier dla uczestnictwa, m.in. zwrot kosztów dojazdu, jednorazowe dodatki na pokrycie innych kosztów i indywidualne stypendia oraz urlopy naukowe i wolne dni. Koszty dojazdu pokrywane są w 27 systemach edukacji, w szczególności gdy uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym nauczycieli jest obowiązkowe. W 16 systemach nauczyciele mogą otrzymać dodatkowe środki na pokrycie kosztów doskonalenia zawodowego (np. wpisowego, zakwaterowania czy materiałów szkoleniowych) lub mogą ubiegać się o stypendium. Również w 16 systemach edukacji nauczyciele mogą otrzymać płatny urlop naukowy lub wolne dni. Dla przykładu:

We **Wspólnocie Francuskiej Belgii** nauczyciele szkół podstawowych i średnich mogą otrzymać odpowiednio do pięciu i trzech dni wolnych w roku na szkolenia dobrowolne (tj. oprócz dni przysługujących na szkolenia obowiązkowe). W obu rodzajach szkół nie ma ograniczeń co do szkoleń dobrowolnych w dniach, w których nie ma zaplanowanych zajęć dydaktycznych.

W **Republice Czeskiej** nauczyciele mają prawo do 12 płatnych dni wolnych od pracy w roku szkolnym na uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym. Ponadto pokrywane są koszty dojazdu i inne wydatki związane z obowiązkowym doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

W **Irlandii** nauczyciele szkół podstawowych biorący udział w kursach letnich mogą otrzymać dodatkowe dni wolne od pracy.

W **Grecji** nauczyciele mogą ubiegać się o stypendium przeznaczone na urlop naukowy oraz mogą ubiegać się o bezpłatny urlop (do czterech lat) na odbycie studiów podyplomowych.

W **Hiszpanii** władze oświatowe zapewniają nauczycielom pomoc finansową na podjęcie działań szkoleniowych, które nie są bezpłatne. Nauczyciele mogą również ubiegać się o płatny i bezpłatny urlop naukowy na warunkach określonych przez wspólnoty autonomiczne.

We **Francji** nauczycielom przyznaje się 20 godzin rocznie (*Droit individuel à la formation*) na zajęcia szkoleniowe inne niż te uwzględnione w planach szkoleń akademii (*Plan académique de formation*). Szkolenia te nie mogą być realizowane w godzinach zajęć dydaktycznych. Ponadto nauczyciele mogą ubiegać się o dodatek szkoleniowy w wysokości 50% ich stawki godzinowej, jeżeli szkolenie odbywa się w czasie wakacji. Nauczyciele mogą również otrzymać urlop naukowy trwający do trzech lat. W pierwszym roku takiego urlopu otrzymują oni 85% swojego wynagrodzenia.

We **Włoszech** nauczyciele otrzymują kartę elektroniczną o wartości 500 euro rocznie do wykorzystania na cele związane z doskonaleniem zawodowym (np. na zakup podręczników czy pomocy multimedialnych, lub opłacenie kursów itd.). Ponadto przysługuje im 150 godzin płatnego urlopu.

W **Norwegii** nauczyciele mogą ubiegać się o stypendium w wysokości do 110 tys. koron norweskich lub przysługują im dni wolne w wymiarze do 37,5% pełnego etatu w celu zdobycia do 30 punktów za doskonalenie zawodowe. Mogą oni również otrzymać płatny urlop naukowy w dniu egzaminu oraz dwa dodatkowe dni przed każdym egzaminem.

3.3. Specjalistyczne wsparcie dla nauczycieli aktywnych zawodowo

W obliczu coraz bardziej złożonych zadań i coraz trudniejszych warunków pracy, konieczne jest zapewnienie nauczycielom odpowiedniego wsparcia. W niniejszej części analizie poddano wsparcie dostępne dla nauczycieli w pracy z uczniami mającymi trudności w nauce (tj. trudności, które nie są bezpośrednio związane z jakąkolwiek niesprawnością fizyczną, sensoryczną czy intelektualną - patrz glosariusz). Omówiono również pomoc udzielaną nauczycielom w rozwiązywaniu problemów osobistych, zdrowotnych i związanych z relacjami interpersonalnymi, a także pomoc w rozwijaniu i doskonaleniu swojej praktyki zawodowej.

W jednej grupie krajów władze oświatowe oferują tego rodzaju pomoc bezpośrednio nauczycielom na ich prośbę (na Węgrzech, Malcie i w Liechtensteinie) lub organizują ogólne usługi w tym zakresie (w Irlandii, Francji i Luksemburgu). W Hiszpanii usługa tego rodzaju udostępniana jest przez niektóre wspólnoty autonomiczne.

We **Francji** nauczyciele mogą uzyskać wsparcie w obszarze problemów osobistych i relacji interpersonalnych od akademii, jak również w ramach sieci pomocowej *Prévention, Aide et Suivi* będącej wspólnym przedsięwzięciem władz oświatowych i systemu ubezpieczeń zdrowotnych.

W **Irlandii** źródłem wsparcia dla pracowników oświaty jest *Occupational Health Strategy* promująca zdrowie w miejscu pracy w ramach programów *Employee Assistance Service* i *Occupational Health Service*. Pierwszy z nich zapewnia nauczycielom i ich najbliższej rodzinie pomoc w postaci poufnego poradnictwa służącego radzeniu sobie ze skutkami problemów interpersonalnych i związanych z pracą.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej)**, poza pomocą udzielaną w szkołach, zdrowiem i dobrostanem wszystkich pracowników oświaty zajmuje się charytatywna organizacja *Education Support Partnership*, która prowadzi telefoniczną linię wsparcia, pomoc internetową, dostosowane do konkretnych potrzeb programy szkoleniowe oraz kampanie i badania.

Druga grupa obejmuje kraje, w których wsparcie dla nauczycieli dotyczące relacji interpersonalnych lub problemów osobistych organizowane jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym. We Wspólnocie Francuskiej Belgii, Niemczech (w większości krajów związkowych), Szwajcarii i Islandii wsparcie to jest realizowane przez instytucje zewnętrzne. W Danii (w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia), Włoszech, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) i Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii może ono być oferowane przez szkołę lub przez władze lokalne, w zależności od gminy. W pozostałych systemach edukacji jest ono zapewniane w szkole, przez kadry psychologiczne lub doradcze (na Litwie, w Austrii, Słowenii, Albanii, Czarnogórze i Serbii), dyrektora szkoły (w Bułgarii, na Cyprze i w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej)) albo przez pracowników zajmujących się konfliktami interpersonalnymi (przeszkolonych nauczycieli w Republice Czeskiej i zespoły interdyscyplinarne w Portugalii). W Grecji, w razie potrzeby, wsparcie dla nauczycieli dotyczące relacji interpersonalnych i problemów osobistych udzielane jest przez szkoły za pośrednictwem doradców szkolnych, natomiast w Holandii, Finlandii i Szwecji podmioty prowadzące szkoły mają obowiązek zapewniania usług specjalisty ds. ochrony zdrowia w miejscu pracy, który wspiera nauczycieli w rozwiązywaniu problemów osobistych, przy czym podmiotom tym pozostawia się swobodę odnośnie sposobów organizacji wsparcia w obszarze problemów interpersonalnych dotyczących współpracowników, uczniów i rodziców.

Oprócz wsparcia dotyczącego relacji interpersonalnych i problemów osobistych, nauczyciele mogą również korzystać ze wsparcia w zakresie rozwoju i doskonalenia praktyki zawodowej. Dotyczy to 26 systemów edukacji, a wsparcie to obejmuje konkretne poradnictwo i pomoc, jaką nauczyciele mogą otrzymać, aby rozwijać określone umiejętności lub radzić sobie z określonymi wyzwaniem. Nie obejmuje ono mentoringu ani doskonalenia zawodowego nauczycieli (patrz podpunkty 3.1 i 3.2).

W 10 systemach edukacji wsparcie takie organizowane jest poza szkołą, przez ministerstwo edukacji (w Luksemburgu i Liechtensteinie) lub przez placówki szkoleniowe specjalizujące się w pedagogice i edukacji (w Niemczech, Hiszpanii, Francji, na Węgrzech, w Słowenii, Bośni i Hercegowinie, Szwajcarii i Liechtensteinie). W trzech z tych krajów nauczyciele mogą również korzystać z pomocy w swoich szkołach (od „nauczycieli mistrzów” na Węgrzech, jak również od grup ekspertów w Słowenii oraz Bośni i Hercegowinie).

W **Hiszpanii** wielodyscyplinarne zespoły doradcze wspierają rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli w zakresie różnic i ogólnych trudności w nauce w szkolnictwie podstawowym, natomiast szkoły średnie mają zazwyczaj własne działy poradnictwa. Odpowiednie materiały edukacyjne są również udostępniane na stronach internetowych Krajowego Instytutu Technologii Edukacyjnych i Szkolenia Nauczycieli oraz Narodowego Centrum Innowacji Edukacyjnych i Badań Naukowych. Kilka wspólnot autonomicznych stworzyło ponadto własne portale zawierające repozytoria materiałów online i zraszające nauczycieli w sieci.

W pozostałych 16 systemach edukacji wsparcie organizowane jest na poziomie szkoły. Na Malcie i w Portugalii jest ono świadczone dla klastrów szkół. W Holandii i Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) szkoły same decydują o sposobie jego organizacji, natomiast w innych krajach jest ono

realizowane w szkołach przez specjalistów (w Estonii, Chorwacji, Czarnogórze i Serbii), wykwalifikowanych nauczycieli (w Polsce, Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii i Norwegii) lub dyrektorów szkół (w Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej)).

We **Włoszech** przepisy centralnych władz oświatowych przewidują wsparcie koleżeńskie w szkołach i w ramach sieci szkół. Może ono być zapewniane przez specjalistów, wykwalifikowanych nauczycieli i dyrektorów szkół. Dla przykładu, trzyletni Krajowy Plan na rzecz edukacji cyfrowej (*Piano Nazionale Scuola Digitale*), którego celem jest poprawa kompetencji cyfrowych nauczycieli i uczniów, promuje rolę „animatorów cyfrowych” w szkołach.

W **Polsce** pomoc dla nauczycieli w rozwijaniu kompetencji zawodowych zapewniają doradcy metodyczni, którzy są odpowiedzialni za wsparcie w zakresie procesu nauczania, pomocy naukowych, treści programowych, umiejętności metodycznych i nowych inicjatyw w nauczaniu. Wsparcie realizowane jest w ramach indywidualnych porad, warsztatów, kursów doskonalenia zawodowego i sieci.

ROZDZIAŁ 4: ROZWÓJ KARIERY ZAWODOWEJ

W niniejszym rozdziale przeanalizowano możliwości rozwoju kariery w pełni wykwalifikowanych i aktywnych zawodowo nauczycieli. Rozwój kariery zawodowej został tu omówiony zarówno w kategoriach awansu na poszczególne szczeble kariery, jak i rozwoju rozumianego jako doświadczenie zdobyte w wyniku podejmowania dodatkowych obowiązków. W rozdziale tym omówiono również doradztwo, którego celem jest pomoc nauczycielom w tym obszarze oraz ramy kompetencji, na których opiera się struktura kariery.

Dobre perspektywy zawodowe mogą stanowić ważny czynnik pomocny nauczycielom w utrzymaniu motywacji przez cały przebieg kariery. Zachęcają one nauczycieli do rozwijania umiejętności, które są im potrzebne, aby dotrzymać kroku zmieniającemu się środowisku edukacyjnemu i stale zapewniać wysoką jakość kształcenia uczniów.

W pierwszej części rozdziału omówiono typy struktury kariery zawodowej występujące w krajach europejskich, sprawdzając, czy taka formalna struktura występuje, a jeśli tak, przedstawiono również proces przechodzenia z jednego poziomu struktury na drugi.

Możliwości poszerzania doświadczeń nauczycieli zostały omówione w części drugiej, gdzie opisano również różne funkcje i obowiązki, które nauczyciele mogą pełnić poza obowiązkami dydaktycznymi, takie jak mentoring, koordynacja nauczania poszczególnych przedmiotów czy organizacja zajęć szkolnych.

W trzeciej części omówiono doradztwo dla nauczycieli w zakresie zarządzania własną karierą zawodową. Obejmuje ono środki wsparcia bezpośrednio związane z rozwojem kariery (dostępne dla nauczycieli wsparcie pedagogiczne i psychologiczne przedstawiono w punkcie 3.3).

Analiza rozwoju kariery zawodowej nie byłaby kompletna bez uwzględnienia tego, czy funkcjonuje ona w formalnych ramach kompetencji. W ostatniej części rozdziału omówiono zatem, w jaki sposób władze oświatowe na szczeblu centralnym definiują kompetencje nauczycieli i jak kompetencje są wykorzystywane do celów awansu nauczycieli na różnych etapach ich kariery.

4.1. Struktura kariery zawodowej nauczyciela

Jakość nauczania jest powszechnie uznawana za jeden z kluczowych czynników zapewniających uczniom pozytywne efekty kształcenia. Dlatego ważnym jest, aby nauczyciele mogli stale rozwijać i doskonalić swoje umiejętności przez cały okres kariery zawodowej i, co najważniejsze, aby zachowali motywację do nauczania. W tym zakresie istotną rolę może odegrać szereg elementów, takich jak doskonalenie zawodowe nauczycieli (patrz punkt 3.2), konstruktywne systemy oceniania i przekazywania informacji zwrotnych (patrz rozdział 5) oraz współpraca między nauczycielami i dobre perspektywy zawodowe.

W niniejszym punkcie przeanalizowano możliwości awansu w pełni wykwalifikowanych nauczycieli na wyższe szczeble kariery, przy jednoczesnym zachowaniu pewnego zakresu obowiązków dydaktycznych. Przedstawiono także systemy edukacji, w których struktura kariery jest jednopoziomowa lub hierarchiczna (wielopoziomowa). W przypadku systemów o wielopoziomowej strukturze kariery zbadano związek między awansem na wyższy szczebel a wzrostem wynagrodzenia, jak również wymagania dotyczące awansu i szczebel władzy, na którym podejmuje się związane z nim decyzje.

Uwzględniono tu jedynie awans na stanowiska, na których nadal pełnione są obowiązki dydaktyczne, wykluczając np. awans na stanowisko kierownicze o charakterze czysto administracyjnym,

4.1.1. Typy struktury kariery zawodowej i awans

Do celów niniejszego opracowania struktura kariery rozumiana jest jako uznana ścieżka awansu w ramach określonego zawodu. Struktura kariery może składać się z jednego lub wielu szczebli:

- W ramach wielopoziomowej struktury kariery szczeble są zazwyczaj określane za pomocą zestawu kompetencji lub obowiązków. W strukturze tego rodzaju poszczególne szczeble kariery uszeregowane są według coraz większej złożoności i odpowiedzialności. Może się z nią wiązać skala wynagrodzeń, która nie stanowi jednak jej zasadniczej cechy.
- Struktura kariery obejmująca tylko jeden poziom określana jest w niniejszym raporcie jako „struktura jednopoziomowa”. Skala wynagrodzeń może tu być stosowana, jednak zazwyczaj odnosi się do wysługi lat i ewentualnie do wyników pracy. Struktura jednopoziomowa może dawać nauczycielowi możliwość poszerzania doświadczenia lub podejmowania dodatkowych zadań bądź obowiązków.

W kilku krajach początkowe wynagrodzenie nauczyciela różni się w zależności od poziomu kwalifikacji posiadanych na etapie rekrutacji. W przypadku, gdy poziom kwalifikacji nauczyciela (lub w niektórych przypadkach liczba punktów) jest wyższy od wymaganego minimum, jego początkowe wynagrodzenie również będzie wyższe niż minimalne. Ponadto, w trakcie pracy nauczyciel może również otrzymać podwyżkę wynagrodzenia za uzyskanie wyższego poziomu kwalifikacji (np. doktoratu). Tego rodzaju awans nie jest jednak tutaj traktowany jako awans w ramach wielopoziomowej struktury. Dotyczy to również zmiany statusu na skutek zdania innego rodzaju egzaminu konkursowego.

We **Francji** organizowane są dwa zasadnicze egzaminy konkursowe dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, tj. *certification* i *agrégation*. *Agrégation* uznawany jest za egzamin wyższego szczebla, zapewniający wyższą skalę wynagrodzeń i mniejszą liczbę godzin dydaktycznych. Nauczyciel zatrudniony ze statusem *certification* może później przejść do poziomu *agrégation*, ale stanowi to zmianę statusu, a nie szczebla kariery.

Jedno- i wielopoziomowe struktury kariery

Na rys. 4.1 pokazano, że w połowie europejskich systemów edukacji występuje system awansu zawodowego oparty na wielopoziomowej strukturze kariery, a w drugiej połowie stosowana jest struktura jednopoziomowa, w której nauczyciele nie mają możliwości przechodzenia na wyższy szczebel kariery. Niemcy są jedynym krajem, w którym istnieją oba typy struktury, przy czym struktura wielopoziomowa ograniczona jest do nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich drugiego stopnia. W Macedonii przyjęto niedawno wielopoziomową strukturę kariery zawodowej, która miała obowiązywać od roku szkolnego 2016/17, jednak z powodu ograniczeń budżetowych nie została jeszcze wdrożona.

W systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery występuje kilka rodzajów skali (patrz Załącznik 1). Dla przykładu:

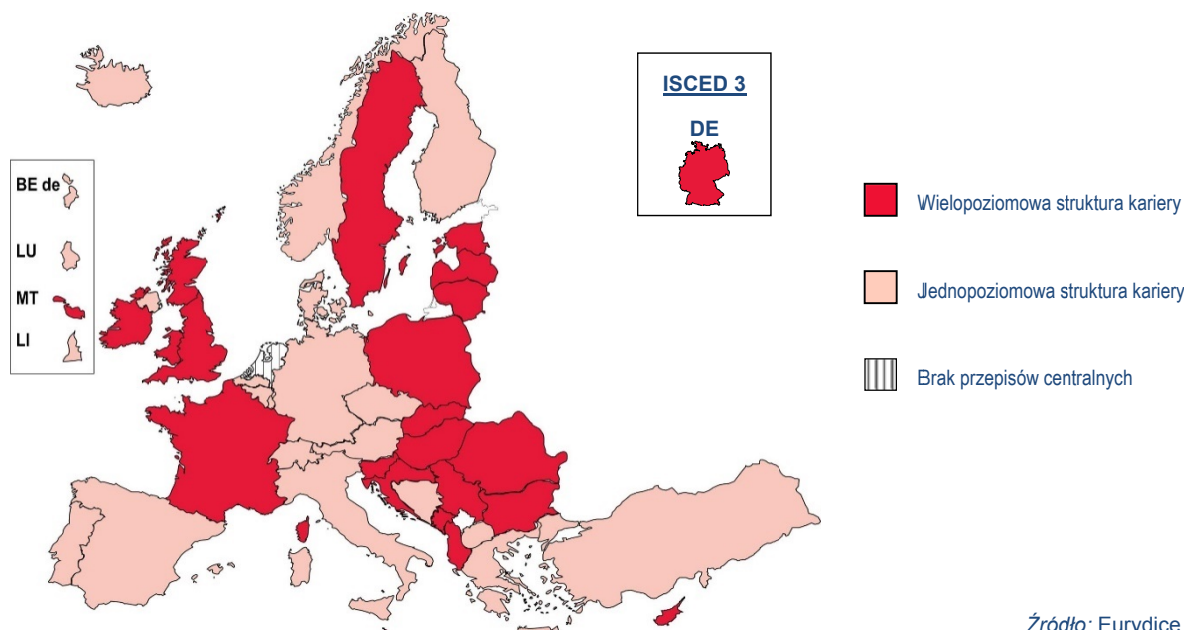
Na **Cyprze** trzy szczeble kariery w szkolnictwie średnim odpowiadają awansowi na stanowiska kierownicze: 1. „nauczyciel” (*kathigitis*), 2. „zastępca dyrektora szkoły” (*boithos diefthintis*) i 3. „zastępca dyrektora szkoły A” (*boithos diefthintis A*).

Na **Łotwie** struktura kariery opiera się na pięciu „poziomach jakości” (*kvalitātes pakāpe 1-5*). Nauczyciele wybierają poziom, w odniesieniu do którego chcą być oceniani i mogą osiągnąć poziom wyższy, nie przechodząc wcześniej przez niższy.

W **Rumunii** struktura kariery obejmuje cztery różne poziomy odzwierciedlające coraz większe doświadczenie dydaktyczne: 1. „początkujący nauczyciel” (*profesor debutant*), który ukończył studia i zdał pierwszy egzamin (*titularizare*) z dwóch wymaganych do uznania go za nauczyciela w pełni wykwalifikowanego, 2. „nauczyciel” (*profesor cu definitivare în învățământ*), 3. „nauczyciel II stopnia” (*profesor gradul II*) oraz 4. „nauczyciel I stopnia” (*profesor gradul I*). Ramy kompetencji nauczycieli określają kompetencje wymagane na dwóch najwyższych szczeblach kariery.

W Czarnogórze poziomy kariery odzwierciedlają rozwój w kategoriach funkcji pełnionych przez nauczycieli: 1. „nauczyciel-stażysta” (*nastavnik pripravnik*), który nie zdobył jeszcze pełnych kwalifikacji, 2. „nauczyciel” (*nastavnik*), 3. „nauczyciel-mentor” (*nastavnik mentor*), 4. „nauczyciel-doradca” (*nastavnik savjetnik*) i 5. „starszy nauczyciel-doradca” (*nastavnik viši savjetnik*). Najwyższym poziomem jest „nauczyciel-badacz” (*nastavnik istraživač*), aczkolwiek ten szczebel kariery można osiągnąć bez stopniowej progresji, o ile nauczyciel spełnia wymagane kryteria.

Rysunek 4.1: Typy struktury kariery zawodowej wykwalifikowanych nauczycieli, zgodnie z definicją władz centralnych, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku nie uwzględniono awansu nauczycieli na stanowiska niezwiązane z dydaktyką (np. nauczycieli oddelegowanych do organów odpowiedzialnych za kontrole, badania lub administrację oświatową). Nie uwzględniono zmian wynikających z uzyskania wyższych kwalifikacji/stopnia po rekrutacji lub zmiany statusu w następstwie zdania innego egzaminu konkursowego.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: W niektórych krajach związkowych nauczyciele na poziomie ISCED 1 i 2 mogą być awansowani w ramach dwupoziomowej struktury kariery (stopnie A12 i A13). Tego rodzaju awansu, ograniczonego do niektórych krajów związkowych, nie uwzględniono w niniejszym raporcie.

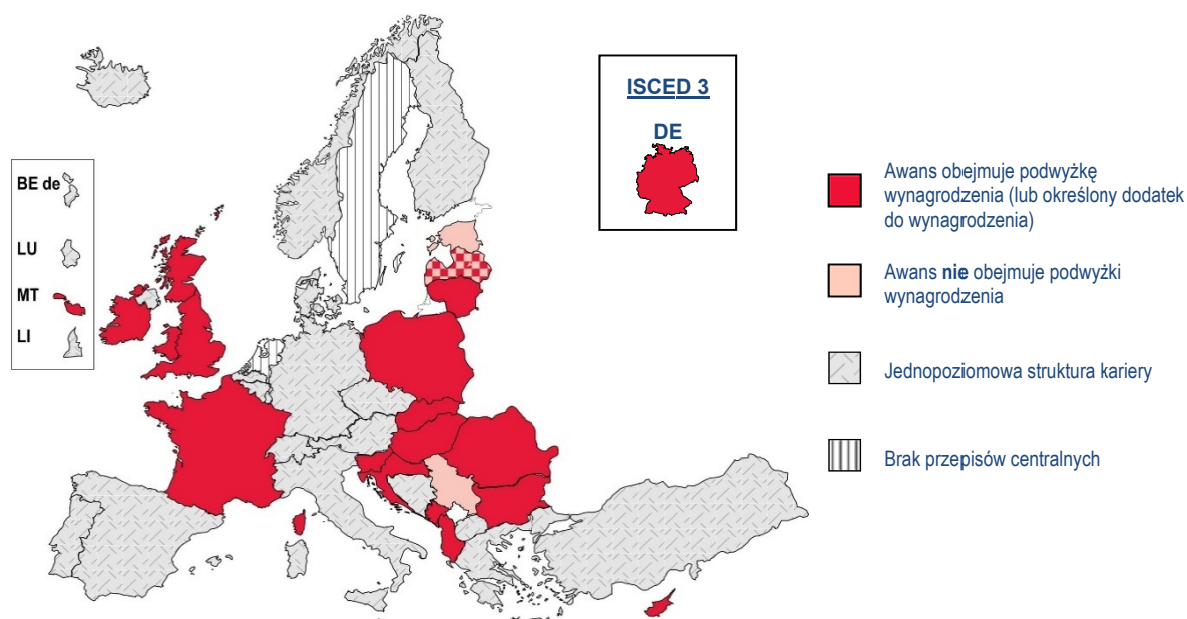
Holandia: Ramy wielopoziomowej struktury kariery zostały ustalone w układach zbiorowych przez partnerów społecznych. Za ich interpretację i stosowanie na poziomie szkoły odpowiedzialne są rady szkół.

Awans zawodowy a wynagrodzenie

Jak pokazano na rys. 4.2, w większości krajów, w których obowiązuje wielopoziomowa struktura kariery, awans na wyższy szczebel związany jest z podwyżką wynagrodzenia (Załącznik 1 zawiera dane dotyczące względnego wzrostu wynagrodzenia w niektórych krajach). W Irlandii, Francji i na Łotwie (tylko na wyższych szczeblach kariery) awansowani nauczyciele nie otrzymują wyższego wynagrodzenia, ale specjalny dodatek uzależniony od stopnia awansu.

Jedynie w Estonii i Serbii awans na wyższy poziom w strukturze kariery nie wiąże się z podwyżką wynagrodzenia, przy czym wyższy szczebel kariery otwiera nauczycielom drogę do bardziej różnicowanych zadań (patrz punkt 4.2).

Rysunek 4.2: Związek między awansem na wyższy poziom w strukturze kariery a wzrostem wynagrodzenia, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Dane dotyczące poziomu wzrostu wynagrodzenia można znaleźć w Załączniku 1. Dane te nie zostały zharmonizowane i dlatego nie są porównywalne między krajami.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Łotwa: Do określonego dodatku do wynagrodzenia uprawnia jedynie awans na „poziomy jakości” 3-5 (*kvalitātes pakāpe*).

Szwecja: Awans zazwyczaj wiąże się ze znaczną podwyżką wynagrodzenia.

4.1.2. Wymagania dotyczące awansu zawodowego i organy decyzyjne w przypadku wielopoziomowych struktur kariery

Wymagania

Na rys. 4.3 przedstawiono wymagania dotyczące awansu na wyższy szczebel kariery zawodowej z uwzględnieniem sześciu kryteriów, tj. pozytywnego wyniku oceny, długości stażu pracy, posiadania określonych kompetencji, odbycia określonego doskonalenia zawodowego, działalności badawczej oraz prowadzenia lub opracowywania kursów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Spośród tych możliwych wymagań pierwsze trzy występują w prawie trzech czwartych systemów edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery.

Ocena może być przeprowadzana w ramach standardowego procesu oceniania nauczycieli lub *ad hoc* do celów związanych z awansem, przy czym o awansie rzadko decyduje oceniający, za wyjątkiem systemów edukacji, w których dyrektorzy szkół są odpowiedzialni zarówno za decyzje dotyczące awansu, jak i za ocenianie nauczycieli.

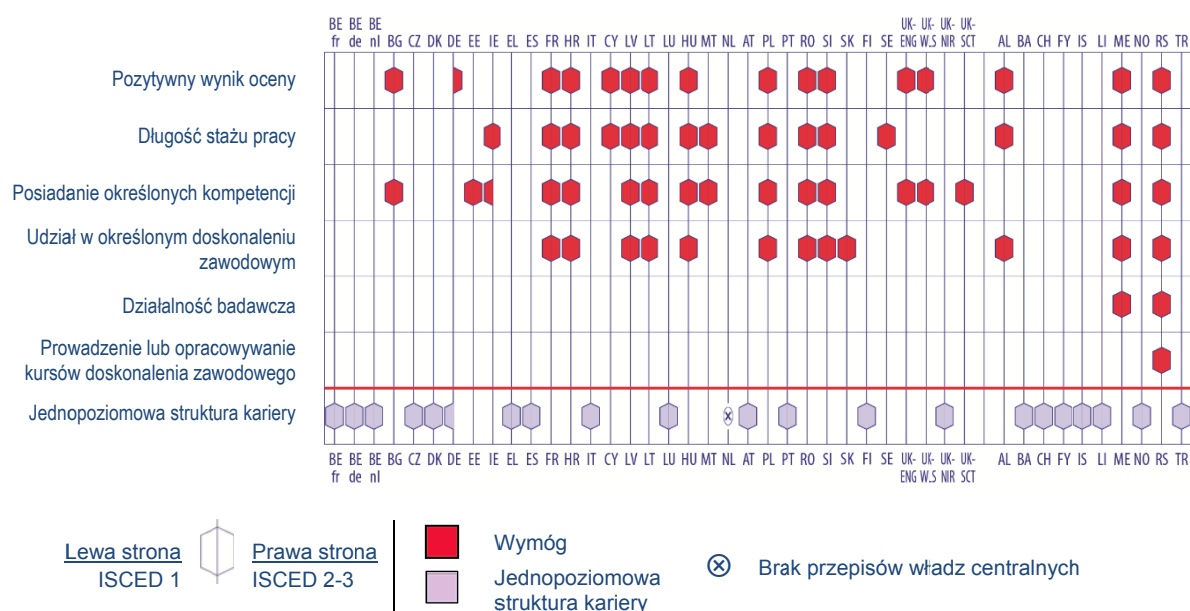
O ile w wielu krajach przy awansie na wyższy szczebel kariery uwzględnia się długość stażu pracy, tylko w Szwecji jest to jedynym wymogiem określonym przez władze oświatowe na szczeblu centralnym. Nauczyciele muszą posiadać co najmniej czteroletni staż, a dyrektorzy szkół mogą swobodnie ustalać dodatkowe kryteria, niemniej mogą oni awansować ograniczoną liczbę nauczycieli.

Wymagane mogą być również szczególne kompetencje, takie jak doświadczenie w charakterze eksperta albo osoby kształcącej nauczycieli. Kompetencjami tymi można wykazać się na wiele sposobów, np. za pośrednictwem certyfikacji, testów czy oceny.

Czwarte z wymienionych kryteriów, czyli określone doskonalenie zawodowe, wymagane jest w ponad połowie systemów edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery. W niektórych przypadkach wymóg ten ogranicza się do niezbędnego corocznego udziału w doskonaleniu zawodowym nauczycieli (patrz rys. 3.4).

W dziesięciu systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery do awansu wymagane jest spełnienie wszystkich czterech powyższych kryteriów. Dotyczy to Francji, Chorwacji, Łotwy, Litwy, Węgier, Polski, Rumunii, Słowenii, Czarnogóry i Serbii. W dwóch ostatnich z tych krajów do awansu na najwyższe szczeble kariery wymaga się również udziału w projektach badawczych lub publikacji naukowych. Ponadto w Serbii wymogiem do awansu na dwa wyższe szczeble jest również prowadzenie lub opracowywanie kursów doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Rysunek 4.3: Kryteria awansu wykwalifikowanych nauczycieli na wyższy poziom w strukturze kariery, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Niemcy: Dane dotyczą jedynie nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania na poziomie ISCED 3.

Organy decyzyjne

Jak pokazano na rys. 4.4, kierownictwo szkół odgrywa rolę w awansowaniu pracowników na wyższy poziom kariery zawodowej w 16 systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery, stanowiąc jedyny organ decyzyjny w tym zakresie w siedmiu z nich (w Bułgarii, na Litwie, w Holandii, na Słowacji, w Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Walii)).

Centralne władze oświatowe biorą udział w awansowaniu nauczycieli na wyższy szczebel kariery zawodowej w 12 systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery, bezpośrednio lub za pośrednictwem innego organu centralnego. W sześciu systemach jedynym organem decyzyjnym są władze oświatowe najwyższego szczebla (w Niemczech, w przypadku nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich drugiego stopnia, Estonii, na Cyprze, Węgrzech, Malcie i w Rumunii).

W czterech krajach decyzje o awansie podejmują centralne władze oświatowe i organ prowadzący szkołę:

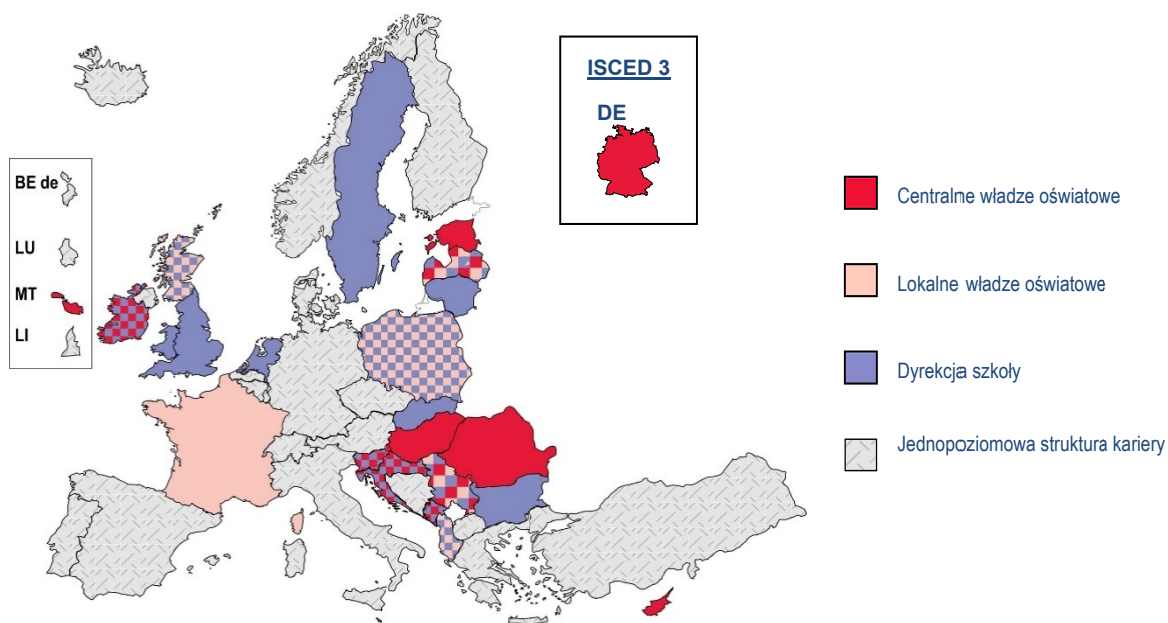
W **Irlandii** Departament ds. Edukacji i Umiejętności (*Department of Education and Skills*) wyznacza szkołom stanowiska do awansu, a zarządy szkół organizują konkursy na te stanowiska i mianują na nie nauczycieli.

W **Chorwacji**, w ramach procedury awansu, kandydat na stanowisko „nauczyciel-mentor” (*učitelj/profesor-mentor*) lub „nauczyciel-doradca” (*učitelj/profesor-savjetnik*) oceniany jest przez dyrektora szkoły i eksperta pedagogicznego z Agencji Kształcenia Nauczycieli i Edukacji, która jest centralnym organem ds. zapewniania jakości w szkolnictwie ogólnokształcącym.

W **Słowenii** dyrektorzy szkół zazwyczaj zgłaszają kandydatów do awansu Ministerstwu Edukacji, po przeprowadzeniu ich oceny na szczeblu szkolnym. Nauczyciele również mogą składać wnioski bezpośrednio do Ministerstwa. W tym przypadku są oni także oceniani przez dyrekcję szkoły i radę pedagogiczną.

W **Czarnogórze** dyrektorzy szkół zazwyczaj zgłaszają kandydatów do awansu komisji ustanowionej przez Ministerstwo Edukacji. Nauczyciele również mogą składać wnioski bezpośrednio do tej komisji.

Rysunek 4.4: Organy decyzyjne uczestniczące w awansowaniu wykwalifikowanych nauczycieli na wyższy poziom w strukturze kariery, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Centralne władze oświatowe mogą przekazać proces decyzyjny innemu organowi centralnemu, np. krajowemu organowi ds. zapewniania jakości edukacji.

Dyrekcja szkoły może oznaczać dyrektora szkoły lub organ zarządzający szkołą.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Francja: Organem decyzyjnym jest *académie*, tj. główny okręg administracyjny Ministerstwa Edukacji.

W dwóch krajach w awansowanie nauczycieli na wyższy poziom w strukturze kariery zaangażowane są trzy szczeble organów decyzyjnych, tj. centralne władze oświatowe oraz władze lokalne i władze szkolne.

Na **Łotwie** dyrektorzy szkół odpowiedzialni są za awans na „poziom jakości” 1-3 za zgodą władz lokalnych. Władze lokalne są odpowiedzialne za awansowanie nauczycieli na „poziom jakości” 4 za zgodą władz centralnych, które z kolei decydują o awansie na „poziom jakości” 5.

W **Serbii** decyzje o awansie nauczycieli na wyższy szczebel kariery są każdorazowo konsultowane z radami pedagogicznymi szkół oraz doradcą edukacyjnym lokalnych władz oświatowych. Ostateczne decyzje podejmują dyrektorzy szkół odnośnie do dwóch pierwszych stopni kariery, tj. „doradcy pedagogicznego” (*pedagoški savetnik*) i „samodzielnego doradcy pedagogicznego” (*samostalni pedagoški savetnik*), natomiast w przypadku dwóch wyższych szczebli kariery, tj. „wyższego doradcy pedagogicznego” (*viši pedagoški savetnik*) i „starszego doradcy pedagogicznego” (*visoki pedagoški savetnik*), decyzje podejmuje Instytut Rozwoju Edukacji, który jest organem centralnym.

W trzech systemach edukacji w awans nauczycieli zaangażowane są władze lokalne i dyrekcja szkoły.

W **Polsce** szczebel zaangażowanych władz zależy od stopnia awansu zawodowego. Nauczyciele awansowani są przez dyrektorów szkół do stopnia „nauczyciela kontraktowego” oraz przez organ zarządzający szkołą do stopnia „nauczyciela mianowanego”,

- Wsparcia dla uczniów: opiekun ucznia, koordynator zajęć wyrównawczych, koordynator edukacji specjalnej, doradca zawodowy;
- Życia szkolnego: wychowawca klasy, koordynator projektu, koordynator relacji dom-szkola;
- Kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli: koordynator doskonalenia zawodowego nauczycieli, nauczyciel prowadzący szkolenia dla nauczycieli;
- Oceniania: doradca/wizytator w innych szkołach, koordynator egzaminacyjny.

W ponad połowie systemów edukacji nauczycielom można powierzyć obowiązki kierownicze jednocześnie z dydaktycznymi. Może to np. dotyczyć dyrektorów i zastępców dyrektorów szkół.

W systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery niektóre dodatkowe obowiązki związane są z określonym szczeblem kariery. Przykładowo:

W **Bułgarii** i **Rumunii** jedynie nauczyciele na najwyższym szczeblu kariery – odpowiednio „główny nauczyciel” (*glawen ucitelj*) i „nauczyciel I stopnia” (*profesor gradul I*) – mogą zostać mentorami.

W **Słowenii**, aby zostać mentorem, nauczyciel powinien pełnić jedną z dwóch wyższych funkcji, tj. „konsultanta” (*svetovalec*) albo „doradcy” (*svetnik*), lub przynajmniej od pięciu lat być na szczeblu kariery „mentora” (*mentor*). Ponadto jednym z wymogów powołania nauczyciela na członka Krajowego Komitetu ds. Oceniania Wiedzy w Szkołach Podstawowych jest awans na jeden z dwóch ww. wyższych szczebli kariery.

W **Serbii**, aby móc prowadzić badania edukacyjne na poziomie lokalnym, regionalnym lub krajowym, nauczyciel musi znajdować się na jednym z dwóch wyższych szczebli kariery, tj. „wyższego doradcy pedagogicznego” (*viši pedagoški savetnik*) lub „starszego doradcy pedagogicznego” (*visoki pedagoški savetnik*).

Na **Węgrzech** nauczyciel z tytułem doktora może ubiegać się o pięcioletni status „nauczyciela-badacza” (*kutatónár*). W trakcie tego pięcioletniego okresu minimalne wynagrodzenie „nauczyciela-badacza” jest wyższe niż minimalne wynagrodzenie „nauczyciela mistrza” (*mester pedagógus*), czyli najwyższego poziomu w strukturze kariery, na którym nie wymaga się doktoratu.

W kilku systemach edukacji o jednopoziomowej strukturze kariery niektóre z dodatkowych obowiązków mogą wiązać się z określonymi zachętami finansowymi. Dotyczy to np. Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii, Czech, Hiszpanii, Włoch, Łotwy, Austrii, Zjednoczonego Królestwa (Irlandii Północnej), Bośni i Hercegowiny, Islandii i Norwegii.

4.3. Doradztwo zawodowe dla aktywnych zawodowo nauczycieli

W niniejszym punkcie omówiono doradztwo zawodowe skierowane do aktywnych zawodowo nauczycieli, które rozumiane jest tu jako wsparcie w planowaniu i realizowaniu własnego rozwoju. Obejmuje ono przekazywanie informacji, coaching lub poradnictwo służące rozwijaniu kariery zawodowej nauczycieli. W systemach edukacji o jednopoziomowej strukturze kariery doradztwo zawodowe może być realizowane w odniesieniu do szerszych funkcji lub obowiązków, których nauczyciele mogą się podejmować, bądź do podnoszenia poziomu kwalifikacji lub oficjalnego statusu. W niniejszej analizie nie uwzględniono doradztwa ograniczającego się do doskonalenia zawodowego nauczycieli, wsparcia pedagogicznego i psychologicznego, ani poradnictwa dla osób rozpoczynających pracę w zawodzie, ani też dla aktywnych zawodowo nauczycieli, którzy chcą zmienić zawód.

Doradztwo zawodowe rozumiane w sposób opisany powyżej rzadko występuje w krajach europejskich (patrz rys. 4.6) i tylko w trzech jest wymagane prawnie w odniesieniu do aktywnych zawodowo nauczycieli.

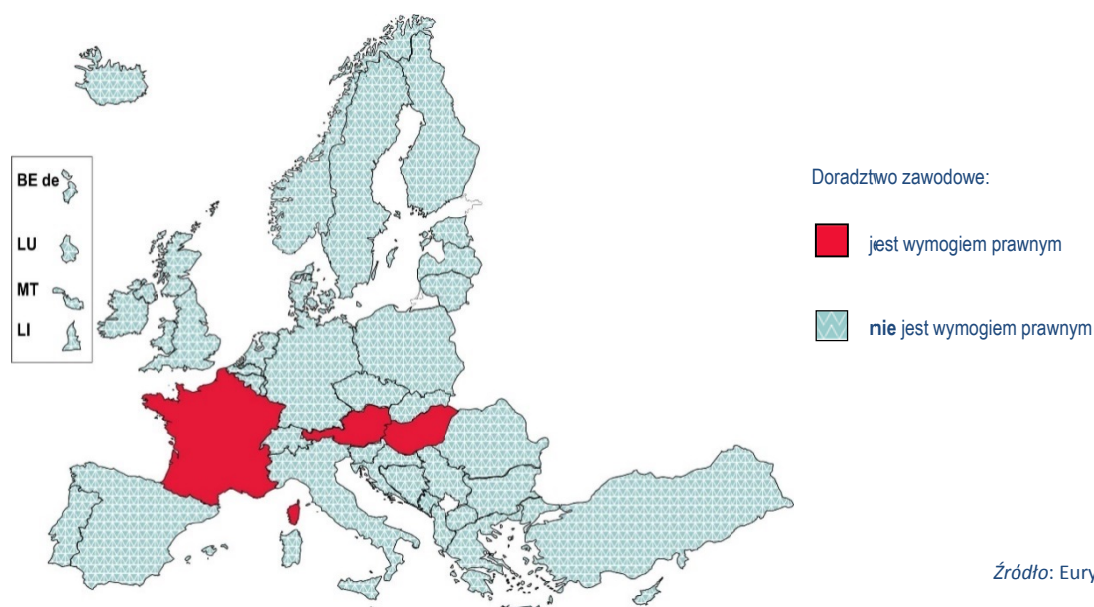
We **Francji** każdy z głównych okręgów administracyjnych Ministerstwa Edukacji (*académies*) realizuje specjalne doradztwo zawodowe, w ramach którego doradcy ds. mobilności zawodowej świadczą usługi podczas indywidualnych spotkań. Doradztwo to obejmuje również informacje w Internecie i w formie ulotek. Przydatne informacje online na temat rozwoju kariery zawodowej zapewnia także Ministerstwo Edukacji na kilku portalach internetowych, np. na stronie internetowej ministerstwa, elektronicznej

platformie dla nauczycieli *Espace I-Profes* czy na stronie *Devenir enseignant* (Zostań nauczycielem) ⁽¹²⁾. Ponadto rolę repozytoriów różnych informacji na temat kariery nauczyciela (obejmujących m.in. aspekty prawne, najnowsze wiadomości czy porady) pełnią też związki zawodowe nauczycieli.

Na **Węgrzech** za doradztwo zawodowe i wsparcie odpowiedzialne są Ośrodki Edukacji Pedagogicznej (POK), będące regionalnymi oddziałami centralnych władz oświatowych. Każdego roku w styczniu realizują one badanie potrzeb nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju kariery zawodowej. Na podstawie tego badania nauczycielom, którzy wyrazili swoje potrzeby, przydzielani są doradcy, którzy udzielają im wskazówek i porad w obszarze kompletowania portfolio do celów awansu. Doradcami są nauczyciele mistrzowie (*mester pedagógus-szaktanácsadó*) specjalizujący się we wspieraniu nauczycieli i poświęcający część swojego czasu pracy na doradztwo i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Oprócz tego co roku władze oświatowe organizują jednodniowe warsztaty informujące nauczycieli o możliwościach awansu.

W **Austrii** doradztwo zawodowe świadczone jest w ramach usług doradczych prowadzonych przez lokalne władze oświatowe (powiaty). Częścią misji kolegiów nauczycielskich jest również organizowanie programów doradztwa zawodowego. Ponadto informacje na temat dodatkowych obowiązków, które nauczyciele mogą podjąć, aby poszerzyć swoje doświadczenie, znajdują na stronie internetowej dotyczącej doradztwa zawodowego dla nauczycieli prowadzonej przez Ministerstwo Edukacji ⁽¹³⁾.

Rysunek 4.6: Doradztwo zawodowe dla wykwalifikowanych, aktywnych zawodowo nauczycieli, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku nie uwzględniono doradztwa dla kandydatów do zawodu lub dla aktywnych zawodowo nauczycieli, którzy chcą zmienić zawód, ani doradztwa zawodowego, które nie jest przeznaczone konkretnie dla w pełni wykwalifikowanych aktywnych zawodowo nauczycieli.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Wykres przedstawia sytuację na szczeblu krajowym. Navarra zapewnia doradztwo dla aktywnych zawodowo nauczycieli.

Słowenia: Informacje na temat ubiegania się o awans na wyższy szczebel kariery zawodowej dostępne są na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji, Nauki i Sportu ⁽¹⁴⁾.

Szwajcaria: Uniwersytety prowadzące kształcenie nauczycieli lub agencje w poszczególnych kantonach zapewniają nauczycielom wsparcie, które może również obejmować doradztwo zawodowe.

Liechtenstein: Biuro ds. Edukacji zawarło umowę ramową z Uniwersytetem Kształcenia Nauczycieli w Zurychu (w Szwajcarii), która ma na celu zapewnienie szkołom do 10 godzin wsparcia rocznie. Świadczone w ten sposób usługi mogą obejmować doradztwo zawodowe, jak też wsparcie pedagogiczne i coaching. Korzystać z nich mogą zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele.

⁽¹²⁾ Patrz <http://www.education.gouv.fr/cid23346/preparer-sa-mobilite.html>, <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99161/evoluer-enseigner-autrement-durant-carriere.html> oraz <http://www.education.gouv.fr/cid2674/i-prof-i-assistant-carriere.html>

⁽¹³⁾ <http://studierende.cct-austria.at/karrieren-im-bildungsbereich>

⁽¹⁴⁾ Patrz http://www.mizs.gov.si/si/storitve/izobrazevanje/napredovanje_v_nazive/

4.4. Ramy kompetencji nauczycieli określane przez władze centralne

W 2013 r. tematyczna grupa robocza Komisji Europejskiej ds. rozwoju zawodowego nauczycieli opublikowała sprawozdanie końcowe w sprawie rozwoju kompetencji nauczycieli na rzecz lepszych efektów uczenia się. W raporcie tym uznano, że nauczanie wymaga „złożonego i dynamicznego połączenia wiedzy, umiejętności, rozumienia, wartości i postaw; ich nabywanie i rozwój jest długotrwałym wysiłkiem zawodowym, który wymaga refleksyjnej, celowej praktyki i wysokiej jakości informacji zwrotnych” (European Commission, 2013a, s. 43). Dowodzi to, że rozwój nauczycieli uważany jest za proces ciągły, rozpoczynający się od etapu kształcenia i kontynuowany przez cały okres kariery zawodowej. W sprawozdaniu tematycznej grupy roboczej Komisji Europejskiej ds. szkół z 2017 r. podkreślono natomiast różne cele, którym służyć mogą ramy kompetencji: „Jeżeli [ramy kompetencji nauczycieli lub standardy zawodowe] dają możliwość dialogu, a nie stanowią jedynie mechanicznie „odhaczanych” list, mogą one pomóc w promowaniu jakości w zawodzie nauczyciela, zwiększając przejrzystość, pomagając nauczycielom w korzystaniu z posiadanych kompetencji zawodowych i ich rozwijaniu, oraz promując ich podmiotowość, sprawczość i odpowiedzialność” (European Commission, 2017, s. 28).

W 2014 r. Rada zachęciła ponadto państwa europejskie do promowania rozwoju „kompleksowych ram kompetencji zawodowych nauczycieli” ⁽¹⁵⁾. W związku z powyższym, w niniejszym punkcie przedstawiono aktualną sytuację w krajach europejskich, z uwzględnieniem poziomu szczegółowości, na jakim funkcjonują istniejące ramy kompetencji oraz sposobów ich stosowania, przy czym ujęto tu jedynie ramy kompetencji nauczycieli ustanowione przez centralne władze oświatowe.

4.4.1. Wdrażanie ram kompetencji nauczycieli

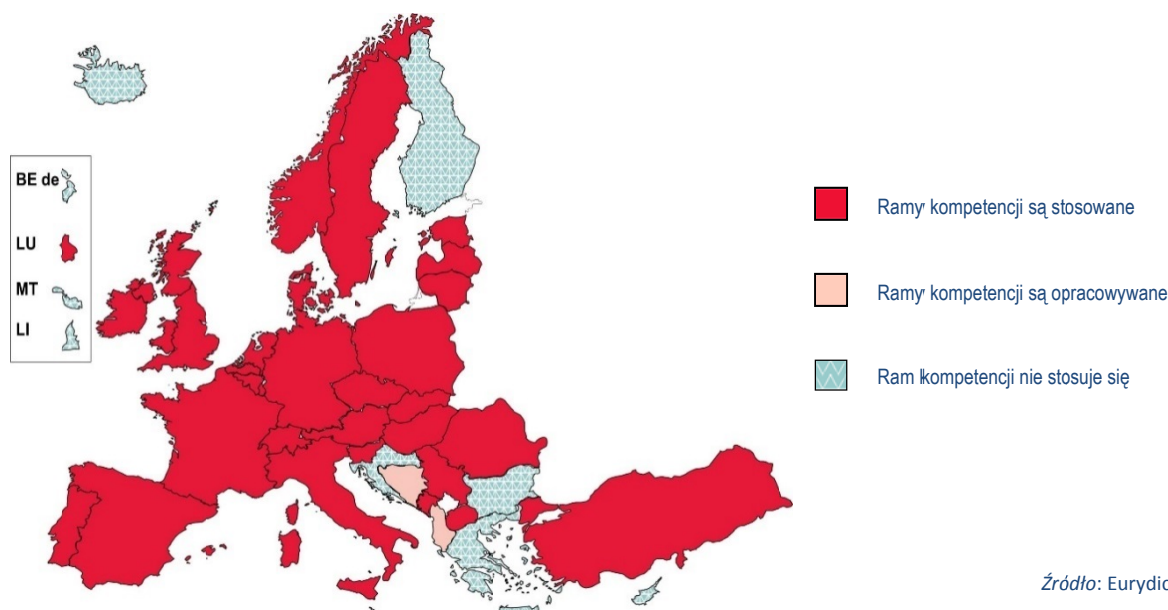
Ramy kompetencji nauczycieli w rozumieniu niniejszego opracowania to zbiór stwierdzeń na temat tego, co nauczyciel jako profesjonalista powinien wiedzieć, rozumieć i potrafić zrobić. Ramy te mogą być określone w dowolnym oficjalnym dokumencie wydanym przez centralne władze oświatowe (wykaz uwzględnionych dokumentów znajduje się w Załączniku 2) i być wykorzystywane do różnych celów, w tym do określania indywidualnych potrzeb rozwojowych i ogólnej poprawy umiejętności kadr nauczycielskich.

Oficjalne dokumenty, w których publikowane są ramy kompetencji, mogą obejmować akty prawne (dekrety, ustawy itp.), przepisy/rozporządzenia (dotyczące kształcenia lub doskonalenia zawodowego nauczycieli) albo plany krajowe, jak również samodzielne teksty dotyczące kompetencji lub standardów pracy nauczycieli. Różny może być poziom szczegółowości tych dokumentów odnośnie opisywania wiedzy, umiejętności i kompetencji, które nauczyciele powinni zdobyć.

Na rys. 4.7 pokazano, że w znacznej większości krajów istnieją już ramy kompetencji nauczycieli określone przez centralne władze oświatowe, natomiast w Albanii oraz Bośni i Hercegowinie znajdują się one w fazie opracowywania. W dziewięciu systemach edukacji nie stosuje się ram kompetencji nauczycieli, ani nie przewiduje się ich wprowadzenia (w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Bułgarii, Grecji, Chorwacji, na Cyprze, Malcie, w Finlandii, Islandii i Liechtensteinie).

⁽¹⁵⁾ Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli, Dz.U. C 183 z 14.6.2014.

Rysunek 4.7: Ramy kompetencji nauczycieli określone przez władze centralne, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

4.4.2. Obszary kompetencji i poziom szczegółowości

Wszystkie istniejące ramy kompetencji nauczycieli wydane przez władze centralne określają obszary kompetencji. Niektóre z tych obszarów są wspólne dla prawie wszystkich omawianych tu ram, chociaż zostały w różny sposób opisane. Obejmują one kompetencje psychopedagogiczne, znajomość przedmiotu i metod jego nauczania, organizację uczenia się i oceniania uczniów, innowacyjne metody dydaktyczne, komunikację z uczniami, współpracę z innymi nauczycielami oraz relacje z rodzicami i partnerami zewnętrznymi.

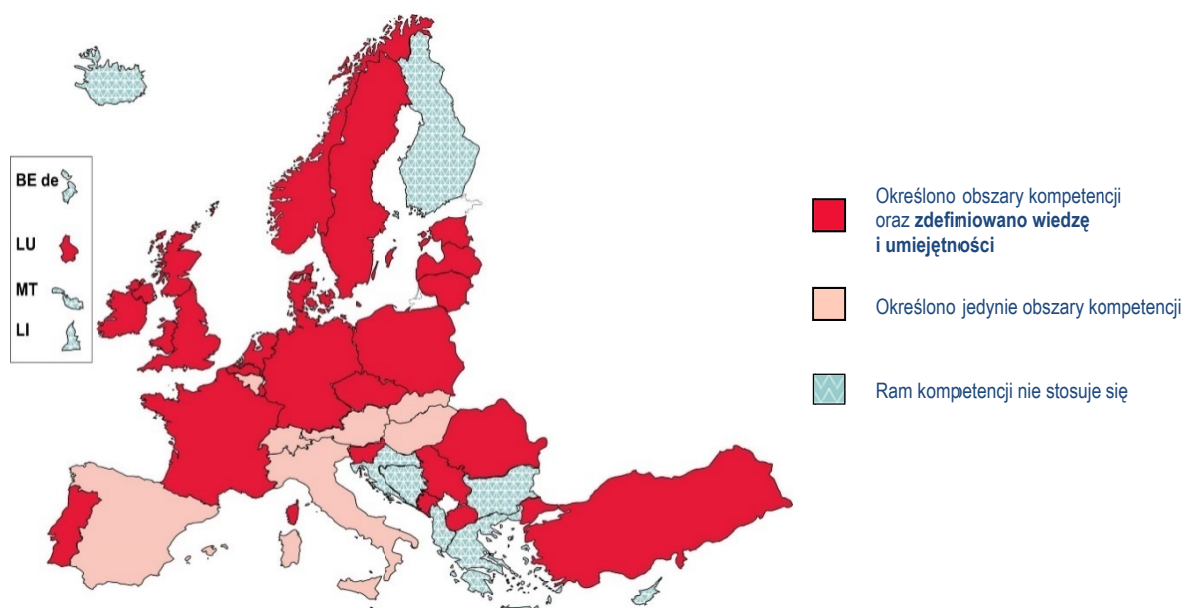
Niemniej, jak pokazano na rys. 4.8, poziom szczegółowości tych dokumentów jest różny. W siedmiu systemach edukacji ramy kompetencji nauczycieli wymieniają obszary kompetencji, ale nie zawierają dalszych informacji na temat tego, co się z nimi wiąże. Dotyczy to Wspólnoty Francuskiej Belgii, Hiszpanii, Włoch, Węgier, Austrii, Słowacji i Szwajcarii. Na przykład:

We **Wspólnocie Francuskiej Belgii** ramy kompetencji nauczycieli określone przez władze centralne zawierają 13 obszarów kompetencji, takich jak „efektywne relacje partnerskie z placówką, kolegami i rodzicami”, „opanowanie metod nauczania przedmiotów”, „praca zespołowa w szkole”, „krytyczne i niezależne spojrzenie na przeszłą i przyszłą wiedzę naukową” oraz „refleksyjne nastawienie do własnej pracy i organizowanie własnego doskonalenia zawodowego”. Nie zawierają one jednak dalszych informacji na temat tego, co obszary te obejmują.

W ponad trzech czwartych systemów edukacji, w których władze centralne określiły ramy kompetencji nauczycieli, wymienione obszary zawierają bardziej szczegółowe informacje na temat konkretnych umiejętności. Przykładowo:

W **Holandii** kompetencje nauczycieli podzielone są na siedem różnych obszarów. Dla każdego obszaru podany jest cel ogólny, a także wymagane umiejętności i wiedza, np. celem dla obszaru „kompetencje w zakresie przedmiotów i metod nauczania” jest stworzenie przez nauczyciela silnego środowiska uczenia się w sposób nowoczesny, profesjonalny i zorganizowany, aby każde dziecko mogło zdobyć wiedzę kulturową oczekiwaną w społeczeństwie. Jedną z pięciu konkretnych umiejętności wymienionych w tym obszarze kompetencji jest to, że „nauczyciele mają jasny obraz tego, w jakim stopniu dzieci opanowały treści nauczania i w jaki sposób radzą sobie ze swoją pracą”. Jednym z dziewięciu elementów wiedzy i rozumienia w tym samym obszarze jest „wiedza o tym, w jaki sposób opanowanie i przyswajanie języka wpływają na proces uczenia się i jak należy to uwzględnić w praktyce”.

Rysunek 4.8: Poziom szczegółowości ram kompetencji nauczycieli określonych przez władze centralne, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Hiszpania: Wykres przedstawia sytuację na szczeblu centralnym. We wspólnocie autonomicznej Kastylii i León wymienia się obszary kompetencji wraz ze związanymi z nimi umiejętnościami.

W czterech systemach edukacji kompetencje są opisane dla różnych etapów kariery.

We **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** Decyzja w sprawie profilu zawodowego nauczycieli opisuje kompetencje wymagane od wszystkich nauczycieli. Wynikająca z niej Decyzja w sprawie podstawowych kompetencji nauczycieli wskazuje kompetencje, które przyszły nauczyciel powinien opanować przed zakończeniem kształcenia, aby móc rozpocząć pracę w zawodzie.

W **Estonii** ramy kompetencji nauczycieli określają kompetencje wymagane od „nauczycieli” (*õpetaja*), jak również dodatkowe kompetencje wymagane na wyższych szczeblach kariery. „Starszy nauczyciel” (*vianemõpetaja*) powinien wspierać rozwój innych nauczycieli i przyczynić się do rozwoju metodyki nauczania w placówce, a „nauczyciel mistrz” (*meisterõpetaja*) powinien uczestniczyć w opracowywaniu kreatywnych działań wewnątrz i na zewnątrz swojej placówki, oraz powinien ściśle współpracować z wyższą uczelnią. Warto zauważyć, że poziomy kariery „nauczyciel” i „starszy nauczyciel” są klasyfikowane jako poziom 7 ERK, natomiast „nauczyciel mistrz” jest klasyfikowany jako poziom 8 ERK.

Na **Łotwie** ramy kompetencji nauczycieli, stanowiące załącznik do *Procedury oceny jakości działalności zawodowej nauczycieli*, określają kompetencje wymagane dla każdego z pięciu „poziomów jakości” (*kvalitātes pakāpes*). Dla przykładu nauczyciele na „poziomie jakości” 4, oprócz opanowania kompetencji pierwszych trzech poziomów, powinni być aktywnie zaangażowani w realizację gminnego planu rozwoju szkół oraz w transfer swoich metodycznych doświadczeń zawodowych. Na „poziomie jakości” 5 nauczyciele powinni ponadto aktywnie angażować się w krajową strategię rozwoju edukacji i przekazywać swoje doświadczenia innym w sposób celowy i metodyczny.

W **Zjednoczonym Królestwie** w standardach rejestracji (*Standards for Registration*) Ogólna Rada ds. Nauczania w **Szkocji** (*General Teaching Council for Scotland*) określa dla każdej kompetencji dwa różne poziomy osiągnięć: *Standard for Provisional Registration* określa poziom wymagany do tymczasowej rejestracji nauczyciela, a *Standard for Full Registration* – poziom wymagany do pełnej rejestracji po zakończeniu okresu próbnego.

4.4.3. Różne zastosowania ram kompetencji nauczycieli

O ile ramy kompetencji nauczycieli mogły być pierwotnie opracowane do konkretnych celów, takich jak akredytacja programów kształcenia nauczycieli, teraz okazuje się, że mogą mieć szersze zastosowanie. Mogą służyć np. jako narzędzie odniesienia dla różnych interesariuszy, tj. osób odpowiedzialnych za tworzenie polityki oświatowej, placówek kształcenia nauczycieli, organizatorów

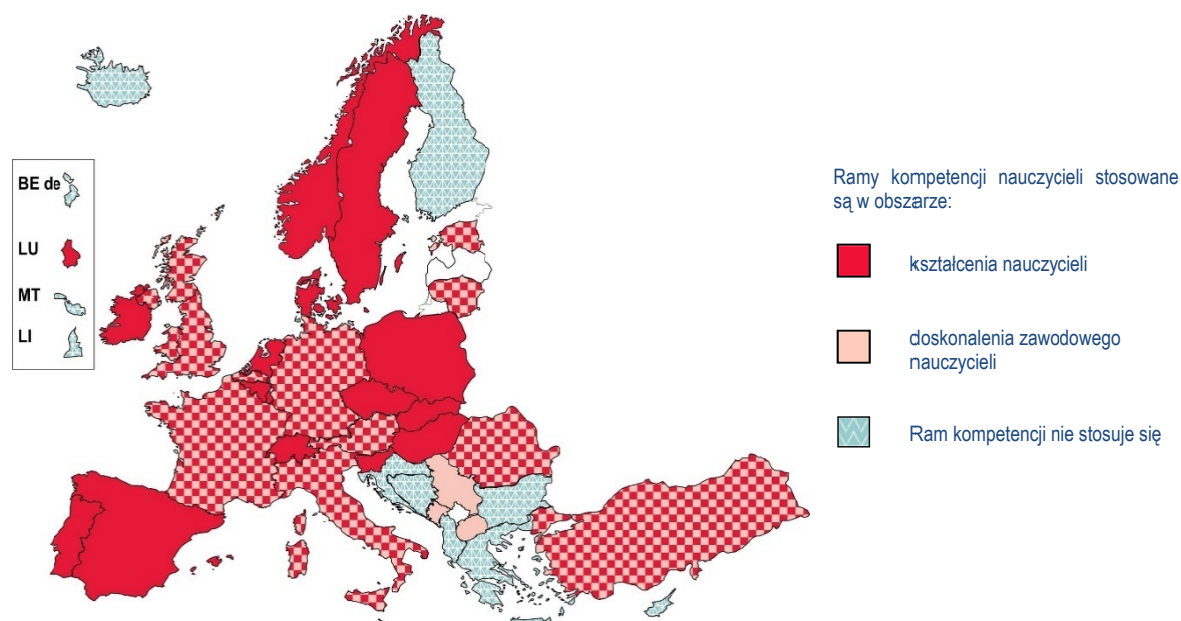
doskonalenia zawodowego nauczycieli, mentorów i ewaluatorów, jak również kandydatów na nauczycieli i aktywnych zawodowo nauczycieli. Ramy kompetencji powinny być również narzędziem odniesienia na różnych etapach kariery nauczycieli.

Załącznik 3 zawiera informacje na temat różnych zastosowań ram kompetencji nauczycieli wg dziewięciu kryteriów podzielonych na cztery kategorie:

1. Kształcenie nauczycieli: określenie efektów kształcenia, które mają zostać osiągnięte w momencie ukończenia studiów;
2. Rozpoczęcie pracy w zawodzie: kryteria akredytacji lub licencjonowania nauczycieli, kryteria selekcji lub rekrutacji, ocena kompetencji nauczycieli na zakończenie stażu;
3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli: opracowywanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, przygotowywanie indywidualnych planów rozwoju zawodowego nauczycieli;
4. Inne: kryteria oceniania nauczycieli, awans zawodowy, procedury dyscyplinarne lub przypadki poważnych uchybień.

Na rys. 4.9 przedstawiono stosowanie ram kompetencji nauczycieli w ich kształceniu oraz doskonaleniu zawodowym, co ma na celu pokazanie, czy ramy te służą jako poziomy odniesienia w całej karierze nauczyciela, czy też ich wykorzystanie ograniczone jest do określonego etapu.

Rysunek 4.9: Zastosowanie ram kompetencji nauczycieli określonych przez władze centralne, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Tabela przedstawiająca bardziej szczegółowo sposoby wykorzystania ram kompetencji nauczycieli wydanych przez władze centralne znajduje się w Załączniku 3.

Kształcenie nauczycieli oznacza, zgodnie z załącznikiem 3, że ramy kompetencji są stosowane do definiowania efektów kształcenia, które mają być uzyskane do momentu ukończenia studiów.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli oznacza, zgodnie z załącznikiem 3, że ramy kompetencji są stosowane w jednej z dwóch następujących procedur: opracowywania programów doskonalenia zawodowego nauczycieli lub przygotowywania indywidualnych planów rozwoju zawodowego nauczycieli.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Wykres przedstawia sytuację na szczeblu centralnym. We wspólnocie autonomicznej Kastylii i León ramy kompetencji nauczycieli stosowane są w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Łotwa: Ramy kompetencji nauczycieli nie są stosowane ani w przypadku kształcenia, ani doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W ponad jednej trzeciej systemów edukacji, w których istnieją ramy kompetencji nauczycieli, są one stosowane w trakcie całej ich kariery zawodowej, tj. zarówno na etapie kształcenia, jak i podczas doskonalenia zawodowego. Dotyczy to Belgii (Wspólnoty Flamandzkiej), Niemiec, Estonii, Francji, Włoch, Litwy, Austrii, Rumunii, Zjednoczonego Królestwa (wszystkich czterech jurysdykcji) i Turcji.

W prawie połowie systemów edukacji, w których istnieją ramy kompetencji nauczycieli, są one stosowane na etapie kształcenia, a nie podczas doskonalenia zawodowego. Dotyczy to Belgii (Wspólnoty Francuskiej), Czech, Danii, Irlandii, Hiszpanii, Luksemburga, Węgier, Holandii, Polski, Portugalii, Słowenii, Słowacji, Szwecji, Szwajcarii i Norwegii.

W trzech krajach ramy kompetencji nauczycieli są stosowane w odniesieniu do doskonalenia zawodowego nauczycieli, ale nie do ich kształcenia (w Macedonii, Czarnogórze i Serbii).

Ramy kompetencji nauczycieli mogą być również wykorzystywane do innych celów, takich jak awans, ocenianie i stosowanie środków dyscyplinarnych. Na przykład:

W **Estonii** ramy kompetencji nauczycieli (Standardy zawodowe nauczycieli) są stosowane podczas awansu na wyższy szczebel kariery zawodowej.

We **Francji** ocenianie nauczycieli musi uwzględniać ramy kompetencji.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji)**, gdy nauczyciel podlega procedurze dyscyplinarnej lub jest podejrzewany o poważne uchybienia, jest on oceniany wg standardów określonych przez Ogólną Radę ds. Nauczania (*General Teaching Council for Scotland*) w kodeksie postępowania *Code of Professionalism and Conduct*.

ROZDZIAŁ 5: OCENIANIE NAUCZYCIELI

Ocenianie nauczycieli jest procesem, który ma na celu przeprowadzenie analizy wyników ich pracy i zapewnienie, że posiadają umiejętności niezbędne do jej efektywnego wykonywania. Poza sprawdzaniem działań nauczyciela podczas zajęć lekcyjnych, ocena może obejmować również ewaluację jego udziału w realizacji szerszych celów szkoły, w której pracuje. Zazwyczaj ocena nauczyciela przeprowadzana jest oddzielnie od innych procedur zapewniania jakości, takich jak ewaluacja szkoły, aczkolwiek może się ona odbywać w ich ramach. Oceniającymi mogą być osoby ze szkoły lub z zewnątrz. Ocena może odbywać się wg ram ustanowionych przez władze oświatowe albo w oparciu o procedury opracowane na szczeblu szkolnym, uzgodnione między dyrekcją szkoły a nauczycielami. Stosowane mogą być również różne metody oceniania, opierające się na różnych danych, począwszy od obserwacji zajęć lekcyjnych po ankiety wśród rodziców lub uczniów.

W niniejszym rozdziale poddano analizie sposób funkcjonowania systemów oceniania nauczycieli w Europie. Rozdział składa się z dwóch części.

Pierwsza część poświęcona jest strukturze i zakresowi systemu oceniania. Obejmuje ona analizę odpowiednich przepisów i monitorowanie ich realizacji przez władze centralne, zakres i cele oceniania nauczycieli oraz udział oceny w określaniu potrzeb doskonalenia zawodowego, jak również to, którzy nauczyciele podlegają ocenie.

W drugiej części rozdziału omówiono praktyczną realizację oceniania nauczycieli, określając, kto ich ocenia, wg jakich ram i za pomocą jakich metod czy narzędzi oraz to, czy stosowane są skale ocen.

W rozdziale tym dokonano szerokiego rozróżnienia między oceną nauczycieli początkujących a oceną nauczycieli o dłuższym stażu pracy. W pierwszej części oba aspekty omówiono oddzielnie, aby lepiej uchwycić ich strukturę, natomiast w drugiej obydwie aspekty przeanalizowano łącznie, z wyszczególnieniem ewentualnych różnic. W rozdziale tym nie uwzględniono ocen przeprowadzanych w wyjątkowych okolicznościach, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybienia.

5.1. Struktura i zakres systemu oceniania nauczycieli

Ocenianie nauczycieli może służyć różnym celom i być w różny sposób stosowane. Może ono np. mieć charakter kształtujący lub podsumowujący, bądź, co zdarza się częściej, łączyć oba te elementy. Może również dotyczyć nauczycieli początkujących albo o dłuższym stażu pracy, jak też obu tych grup. Ponadto może być powiązane z awansem i potrzebami w zakresie rozwoju zawodowego lub może być sposobem przekazywania nauczycielom informacji zwrotnych na temat wyników ich pracy.

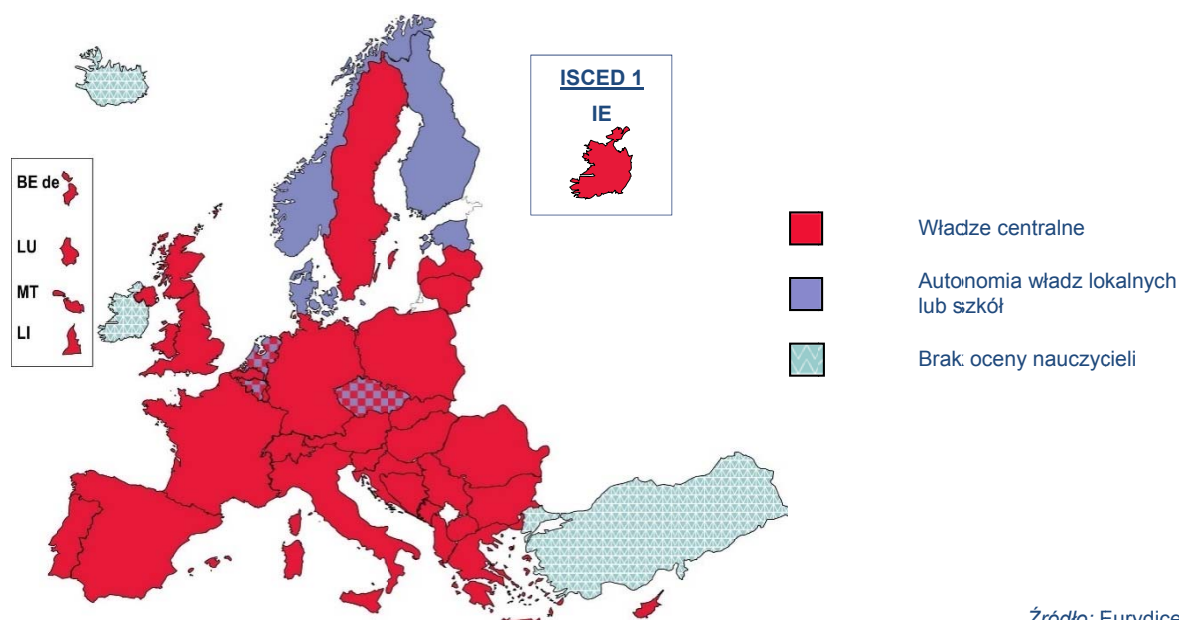
Niniejszy punkt zawiera analizę struktury i zakresu oceniania nauczycieli. Przede wszystkim omawia on ramy prawne z podziałem na kraje, w których obowiązują odpowiednie przepisy centralne, bądź w których ocenianie nauczycieli leży w gestii władz lokalnych lub szkół, jak również te, w których w ogóle nie ocenia się nauczycieli. Zbadano tu również, czy władze centralne prowadzą monitoring jakości systemów oceny. Punkt ten obejmuje ponadto analizę stosowania oceny z podziałem na dwie grupy nauczycieli: początkujących i doświadczonych. W przypadku pierwszej z nich obejmuje to ocenę na koniec okresu próbnego lub stażu, natomiast odnośnie grupy drugiej dotyczy wszelkich innych form oceny nauczycieli o dłuższym stażu pracy. Ponadto ocenianie nauczycieli z drugiej grupy jest szerzej analizowane pod kątem jego celów i efektów, tj. czy ma ono jedynie przekazywać nauczycielom informacje zwrotne na temat ich pracy, czy też ma jeszcze inne cele, np. ocenę gotowości do awansu. W punkcie tym poruszono również inne aspekty, takie jak udział procesu oceny w określaniu potrzeb rozwoju zawodowego lub zarządzaniu niezadowolającym wywiązywaniem się z obowiązków.

5.1.1. Przepisy i monitoring

Szczeble zaangażowanych władz

W zdecydowanej większości krajów europejskich ocena nauczycieli jest praktyką powszechną. Na rys. 5.1 pokazano, iż w 33 systemach edukacji przepisy władz centralnych wymagają oceniania nauczycieli. W systemach tych przepisy centralne dotyczące oceniania stanowią również zazwyczaj ogólne ramy dla jego praktycznej realizacji. W czterech krajach (w Danii, Estonii, Finlandii i Norwegii) centralne władze oświatowe nie są zaangażowane w ocenianie nauczycieli, a szkoły lub władze lokalne, które je prowadzą, mają pełną autonomię w podejmowaniu decyzji o tym, czy nauczyciele powinni być oceniani oraz w jaki sposób i jak często powinno się to odbywać.

Rysunek 5.1: Władze zaangażowane w określanie przepisów dotyczących oceniania nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Władzami najwyższego szczebla odpowiedzialnymi za ocenianie nauczycieli są kraje związkowe.

Szwajcaria: Władzami najwyższego szczebla właściwymi do oceniania nauczycieli są kantony. Ocenianie nauczycieli jest wymagane w większości kantonów.

Turcja: Inspektorzy mogą oceniać kompetencje i pracę poszczególnych nauczycieli oraz przekazywać im informacje zwrotne w ramach ewaluacji szkoły. Nie jest to jednak uregulowane przepisami i pozostaje w gestii inspektorów oświaty.

W trzech systemach edukacji stosowane są rozwiązania łączone, w których władze centralne angażują się do pewnego stopnia, ale szkoły mają ogólnie dużą autonomię. We Wspólnocie Francuskiej Belgii ocenianie nauczycieli nie jest regulowane jako odrębny proces, ale może być przeprowadzane albo przez kuratorium w ramach kontroli szkoły, lub przez dyrektora szkoły w ramach jej samooceny. W tym ostatnim przypadku, o ile nie jest wymagane przestrzeganie określonych ram czy przepisów, sposób realizacji oceny nauczycieli pozostawia się w gestii dyrekcji szkół. W Republice Czeskiej i Holandii przepisy wymagają oceniania nauczycieli, ale nie zawierają wytycznych dotyczących sposobów i częstotliwości jego przeprowadzania.

W Republice Czeskiej krajowy kodeks pracy (mający zastosowanie również do nauczycieli) wymaga, aby pracodawcy oceniali pracowników. Dyrektorzy szkół jako pracodawcy mają zatem obowiązek oceniania jakości pracy nauczycieli, zachowując przy tym pełną niezależność w doborze metod oceny.

W Holandii przepisy krajowe stanowią, że szkoły powinny przeprowadzać systematyczną ocenę nauczycieli, przynajmniej raz na cztery lata w szkole podstawowej i raz na trzy lata w szkole średniej. Decyzję o sposobie jej prowadzenia pozostawia się jednak szkołom.

Przepisy dotyczące systematycznego oceniania nauczycieli nie występują jedynie w Irlandii (na poziomie szkoły średniej), Islandii i Turcji.

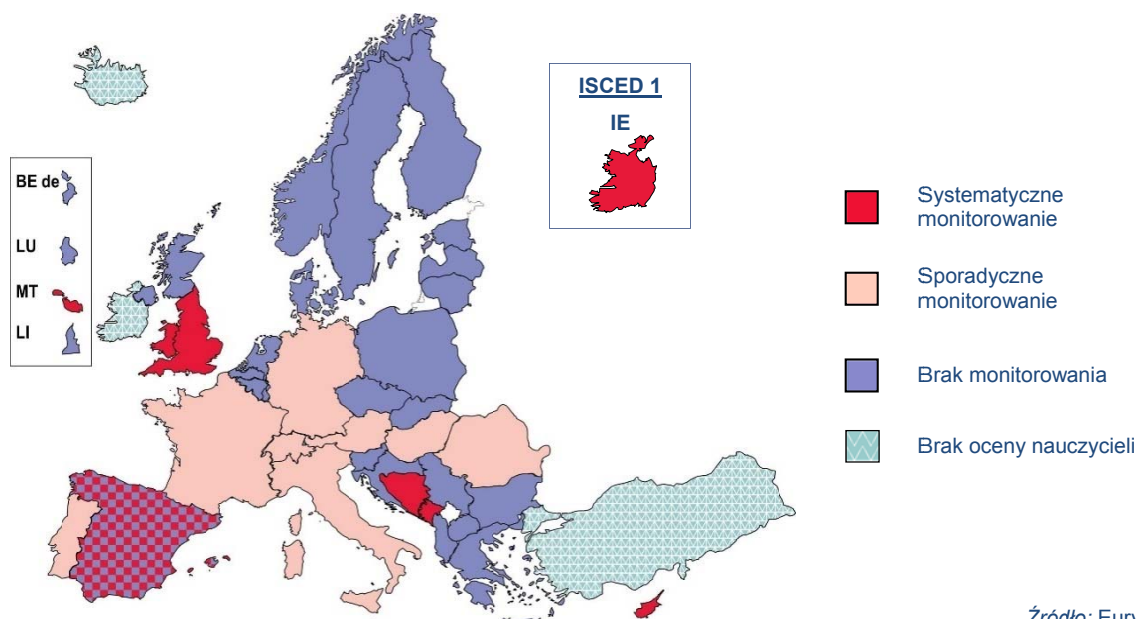
W Irlandii za przepisy dotyczące zawodu nauczyciela na poziomie szkoły podstawowej, w tym staży i okresów próbnych nowo wykwalifikowanych nauczycieli, odpowiedzialna jest Rada ds. Nauczania (*Teaching Council*). Nauczyciele o dłuższym stażu pracy na wszystkich poziomach edukacji (ISCED 1, 2 i 3) mogą być oceniani tylko w wyjątkowych przypadkach, przez kuratorium, na wniosek rady szkoły.

Monitoring systemu oceniania

Monitoring oceniania nauczycieli prowadzony jest w celu sprawdzania jego jakości i spójności. Zazwyczaj wiąże się to z analizą wyników, które obejmują pozytywne lub negatywne informacje zwrotne od osób bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w ocenę, jak również wszelkie inne dostępne dane ilościowe lub jakościowe. O ile w przeważającej większości systemów edukacji ocenianie jest określane przepisami, władze centralne rzadko monitorują jego wyniki, a w krajach, w których leży ono w gestii władz lokalnych lub szkół, jego wyniki nie są monitorowane w ogóle.

Na rys. 5.2 pokazano, że w całej Europie mniej niż połowa systemów edukacji posiada jakąkolwiek formę monitorowania wyników oceny nauczycieli. Respondenci z ośmiu systemów zgłosili istnienie mechanizmów systematycznego monitorowania, podczas gdy w ośmiu kolejnych monitoring prowadzony jest sporadycznie.

Rysunek 5.2: Monitorowanie systemu oceny nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3) przez centralne władze oświatowe, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Obowiązują różne przepisy w zależności od kraju związkowego.

Włochy: W następstwie reformy szkolnej wprowadzającej ocenianie nauczycieli o dłuższym stażu pracy prowadzony jest obecnie trzyletni monitoring jego wyników.

Hiszpania: We wspólnotach autonomicznych Kastylia-La Mancha, Nawarra i Kantabria systemy oceniania nauczycieli są systematycznie monitorowane.

Łotwa: Gromadzone są jedynie dane statystyczne dotyczące wyników oceny, które nie są analizowane.

Centralne władze oświatowe mogą nie prowadzić monitoringu samodzielnie, ale mogą powierzać to zadanie innym organom, takim jak kuratoria (np. we Francji i na Cyprze) lub agencjom ds. zapewniania jakości (np. w Rumunii oraz Bośni i Hercegowinie).

W **Portugalii** reforma z 2008 r., która wprowadziła ocenianie nauczycieli, została w dużym stopniu zakwestionowana przez związki zawodowe nauczycieli. W rezultacie utworzono krajowy komitet badawczy odpowiedzialny za systematyczny monitoring jakości systemu oceniania. Komitet ten zlikwidowano w 2012 r., jednak działania monitorujące są kontynuowane za pośrednictwem podmiotów zewnętrznych działających w imieniu centralnych władz oświatowych.

W niektórych systemach, mimo że monitoring nie jest prowadzony przez władze centralne, przepisy przewidują pewną formę zapewniania jakości.

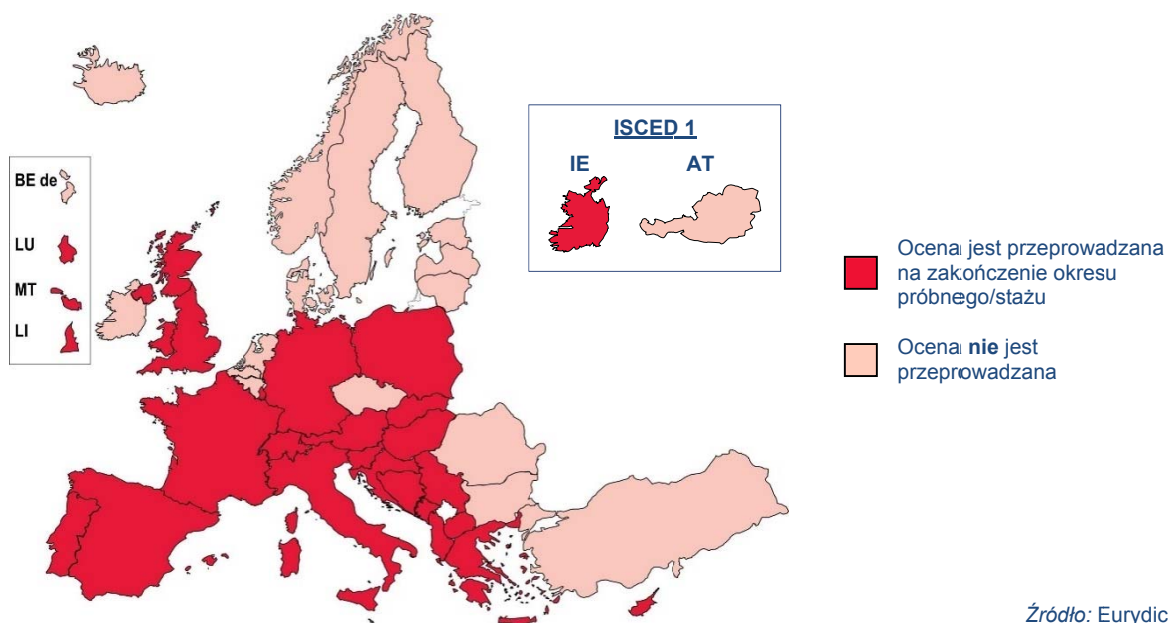
W **Zjednoczonym Królestwie (w Irlandii Północnej)** rada administracyjna poszczególnych szkół ma obowiązek stosowania procedur monitorowania i oceny funkcjonowania oraz skuteczności systemu oceniania nauczycieli.

Ogólna Rada ds. Nauczania w **Szkocji** (*General Teaching Council of Scotland*), która odpowiedzialna jest za rejestrację nauczycieli, akredytuje system ich oceny i rozwoju zawodowego stosowany przez władze lokalne.

5.1.2. Ocenianie początkujących nauczycieli

Ocenianie nauczycieli może odbywać się w różnych momentach ich życia zawodowego: na samym jego początku, po ukończeniu stażu, w regularnych odstępach czasu w przypadku nauczycieli o dłuższym stażu pracy lub w określonych momentach ich kariery. Analiza europejskich systemów edukacji dowodzi, że szeroko rozpowszechnione jest ocenianie początkujących nauczycieli na zakończenie okresu próbnego lub stażu. Jak pokazano na rys. 5.3, jest to moment, w którym początkujący nauczyciele są oceniani w prawie dwóch trzecich krajów europejskich.

Rysunek 5.3: Ocenianie początkujących nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Regularnej ocenie poddawani są wszyscy nauczyciele, którzy pracują co najmniej 104 dni w roku szkolnym. Początkujący nauczyciele są zawsze zatrudniani na podstawie umów na czas określony, a negatywna ocena w tym okresie może oznaczać, że umowa o pracę na czas nieokreślony nie zostanie zawarta lub nastąpi zwolnienie z pracy.

Austria: Ocenie na zakończenie stażu podlegają jedynie nauczyciele pracujący w *Allgemeinbildenden höheren Schulen* (ISCED 2-3).

Na tym etapie kariery ocena ma na celu sprawdzenie, czy nowi nauczyciele zdobyli umiejętności praktyczne niezbędne do samodzielnej pracy i wystarczające doświadczenie w środowisku szkolnym, jednak w całej Europie cel ten może być traktowany bardzo różnie. W wielu krajach proces oceny jest

w dużej mierze realizowany w szkołach i przez szkoły, co opisano szerzej w podpunkcie 5.2.1. W innych natomiast stanowi on część podlegających ścisłym przepisom procedur, które mogą mieć formę egzaminów państwowych, albo procesu zarządzanego przez rady ds. nauczania bądź inne organy formalnie uznające umiejętności nauczycieli wymagane do pracy w zawodzie. Jak zaznaczono w rozdziale 2 (w podpunkcie 2.1), w niektórych krajach wymaga się od nauczycieli wykazania się kompetencjami zawodowymi przed uzyskaniem kwalifikacji, i w tym kontekście ocena na koniec stażu lub okresu próbnego może wpływać na podejmowane w związku z tym decyzje. Na przykład:

W **Słowenii**, gdzie nauczyciele-stażysty zdają państwowy egzamin zawodowy zorganizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, kandydaci muszą wykazać się przeprowadzeniem co najmniej pięciu prezentacji dydaktycznych ocenionych przez mentora i dyrektora szkoły, w której odbyli staż. Dyrektorzy szkół mogą również powołać komisję złożoną z trzech nauczycieli, która ocenia nowo przyjmowanych nauczycieli po zakończeniu przez nich okresu próbnego. System ten różni się jednak od wcześniej wspomnianego, który ograniczony jest wyłącznie do nauczycieli początkujących.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji)** profil zawodowy nauczyciela odbywającego okres próbny musi zostać zatwierdzony na szczeblu szkoły przez jej dyrektora. Profil ten zostaje następnie przekazany do Ogólnej Rady ds. Nauczania (*General Teaching Council of Scotland*), po czym dana osoba może zostać zarejestrowana jako uprawniona do nauczania w Szkocji.

W **Czarnogórze** specjalna komisja sprawdza kandydatów również na podstawie sprawozdań złożonych przez mentorów opiekujących się stażystami.

W dwóch krajach (w Rumunii i Szwecji), pomimo wymogu wykazania się kompetencjami zawodowymi (patrz rys. 2.1), nie przeprowadza się oceny na zakończenie stażu lub okresu próbnego.

5.1.3. Ocenianie aktywnych zawodowo nauczycieli

Ocenianie aktywnych zawodowo nauczycieli jest tutaj rozumiane jako każda forma ich oceny po potwierdzeniu ich kwalifikacji i rozpoczęciu przez nich pracy w zawodzie. W niniejszym podpunkcie analizie poddano:

- zakres i częstotliwość oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli w Europie;
- cele i efekty oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli, które obejmują przekazywanie im informacji zwrotnych na temat ich pracy oraz ocenę, czy należy im się premia lub inna nagroda, czy kwalifikują się do podwyżki wynagrodzenia lub czy są gotowi do awansu zawodowego;
- związek między ocenianiem a potrzebami dotyczącymi rozwoju zawodowego;
- związek między ocenianiem a zarządzaniem niezadowolającym wywiązywaniem się z obowiązków;
- nauczycieli podlegających ocenie - czy ocenianie dotyczy wszystkich aktywnych zawodowo nauczycieli, czy też zależy od rodzaju i warunków ich zatrudnienia.

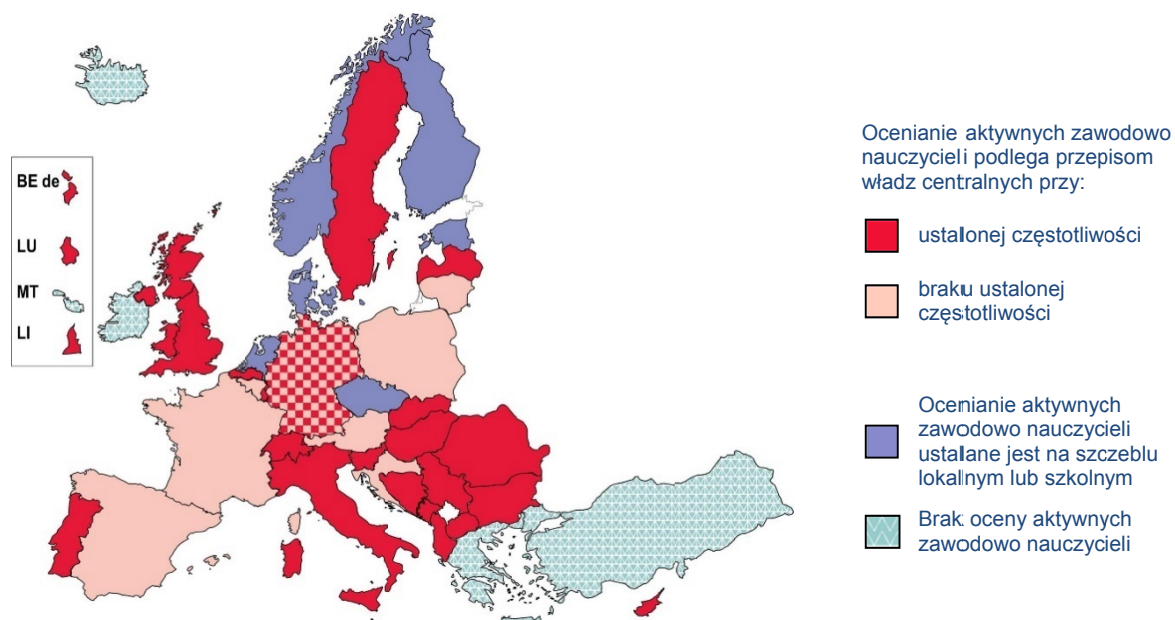
Zakres i częstotliwość

Ocenianie aktywnych zawodowo nauczycieli jest powszechne w całej Europie. Jak pokazano na rys. 5.4, w 32 systemach edukacji ocenianie to podlega przepisom centralnych władz oświatowych, a w 24 jest prowadzone systematycznie. W Niemczech, w niektórych krajach związkowych, obowiązuje ustalona częstotliwość oceniania, podczas gdy w innych nie. W sześciu systemach edukacji procedury oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli (w tym częstotliwość) są określane na szczeblu lokalnym lub szkolnym. W dwóch z nich (w Republice Czeskiej i Holandii) władze centralne wymagają pewnej formy oceniania nauczycieli, natomiast w pozostałych czterech nie ma takiego wymogu. Nauczyciele nie są oceniani jedynie w Irlandii, Grecji, na Malcie, w Islandii i Turcji.

W 24 systemach edukacji, w których ocenianie odbywa się systematycznie, odstępów czasu między kolejnymi ocenami są różne. W dziewięciu systemach ocena aktywnych zawodowo nauczycieli

realizowana jest co roku, podczas gdy w kolejnych sześciu odbywa się ona cyklicznie, w odstępach od trzech do pięciu lat, w zależności od kraju.

Rysunek 5.4: Zakres i częstotliwość oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Częstotliwość

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY
Lata	(-)	1, 2 lub 3	4	4	(-)	(-)	:	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	1	12*; 10**
	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	
Lata	5	(-)	12; 20	3-5	(-)	(-)	(-)	(-)	4	1-4	1	1	(-)	1	
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
Lata	1	1	1	1-5		1	2-4	1-4	(-)	5	1-4	1	(-)	5	(-)

* ISCED 1; ** ISCED 2 i 3

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Przepisy dotyczące oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

Portugalia: Nauczyciele zatrudnieni na czas określony podlegają corocznej ocenie. Nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony są oceniani co cztery lata.

Słowenia: Częstotliwość odnosi się do systematycznego oceniania.

Lichtenstein: Pierwsza ocena nauczycieli przeprowadzana jest w trzecim roku ich pracy, a następnie co pięć lat.

Serbia: Częstotliwość odnosi się do samooceny i oceny zewnętrznej, w ramach których szacuje się, że co najmniej 40% nauczycieli w każdej szkole poddawanych jest ocenie co pięć lat. Częstotliwość innych rodzajów oceny ustalana jest na poziomie lokalnym przez władze oświatowe.

Na Cyprze i w Luksemburgu nauczyciele oceniani są rzadziej, przy czym ramy oceniania wyznaczają konkretne lata pracy, w których powinno to mieć miejsce.

Na **Cyprze** nauczyciele szkół średnich i podstawowych zatrudnieni na czas nieokreślony (urzędnicy służby cywilnej) oceniani są odpowiednio po dziesiątym i dwunastym roku pracy i co drugi rok w latach kolejnych.

W **Luksemburgu** nauczyciele są oceniani tylko dwukrotnie: w dwunastym i dwudziestym roku pracy.

W siedmiu systemach występuje różna częstotliwość oceniania, w zależności od innych czynników.

W **Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii** częstotliwość oceniania nauczycieli determinuje rodzaj umowy o pracę.

Na **Węgrzech**, w **Rumunii** i **Czarnogórze** częstotliwość oceny zależy od jej celów.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji)** każdy nauczyciel przeprowadza coroczną samoocenę opartą na doskonaleniu zawodowym, korzystając ze standardowych ram zawodowych zapewnianych przez Ogólną Radę ds. Nauczania w Szkocji (*General Teaching Council for Scotland*), która co pięć lat potwierdza rejestrację nauczycieli w ramach procesu aktualizacji zawodowej (*Professional Update*).

W **Bośni i Hercegowinie** oraz **Szwajcarii** występuje różna częstotliwość oceniania, w zależności od kantonu.

W siedmiu krajach nie przeprowadza się systematycznej oceny nauczycieli.

We **Wspólnocie Francuskiej Belgii** i w **Austrii** ocenianie nauczycieli odbywa się z inicjatywy oceniających.

W **Hiszpanii** monitorowanie jakości pracy nauczycieli jest jednym z zadań realizowanych przez kuratorium oświaty odpowiedzialne za ewaluację zewnętrzną szkół. W teorii możliwe jest ocenianie poszczególnych nauczycieli, choć celem tego jest jedynie przekazywanie informacji zwrotnych. Nie jest to jednak regularnie stosowana praktyka i nie istnieją żadne ogólne ramy, które wymagałyby przeprowadzania takiej oceny.

We **Francji** trwa reforma istniejących zasad oceniania nauczycieli. Do roku szkolnego 2016/17 nauczyciele byli oceniani nieregularnie. Średni odstęp czasu między dwoma wizytacjami szacowano na trzy lata w przypadku nauczycieli szkół podstawowych i pięć w przypadku nauczycieli szkół średnich. Począwszy od roku szkolnego 2017/18 ocena opiera się na czterech rozmowach dotyczących kariery zawodowej w ciągu całego jej przebiegu i systematycznych wizytacjach doradczych. Nowy system łączy ocenianie z rozwojem kariery zawodowej i progresją na skali płac.

W **Chorwacji** i na **Litwie** ocenianie nauczycieli przeprowadzane jest wyłącznie w celach związanych z awansem zawodowym, dlatego też nauczyciele wnoszą o ocenę, gdy chcą kandydować na wyższe stanowisko.

W **Polsce** ocena pracy nauczyciela przeprowadzana jest z inicjatywy oceniającego, natomiast ocena związana z awansem inicjowana jest przez samych nauczycieli.

Jak wspomniano powyżej, w sześciu krajach ocenianie nauczycieli ustalane jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym, przy czym w Republice Czeskiej krajowy kodeks pracy zakłada, że powinno ono odbywać się w regularnych odstępach czasu, aczkolwiek przepisy nie określają jego częstotliwości, która leży w gestii dyrektorów szkół.

Cele i efekty oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli

Ocenianie nauczycieli może mieć różne cele. Na rys. 5.5 przedstawiono cztery najczęściej wymieniane, tj. przekazywanie nauczycielom informacji zwrotnych na temat ich pracy oraz ocenę tego, czy należy im się premia lub inna nagroda, czy kwalifikują się do podwyżki wynagrodzenia lub czy są gotowi do awansu zawodowego.

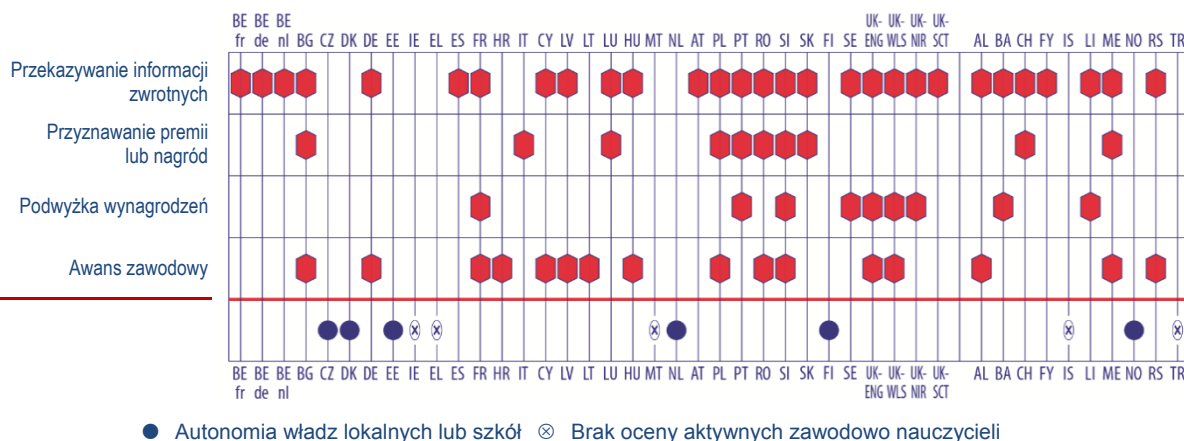
Najczęstszym powodem oceniania jest przekazywanie nauczycielom informacji zwrotnych na temat ich pracy, czemu towarzyszy czasem refleksja nad potrzebami dotyczącymi rozwoju zawodowego. Informacje zwrotne mają tu szeroką formułę. Mogą być przedmiotem nieformalnej rozmowy między nauczycielem a dyrektorem szkoły lub mogą skutkować sporządzeniem formalnego raportu przez inspektora oświaty. W dużej mierze mają one charakter kształtujący, chociaż mogą stanowić też część procesu podsumowującego, którego wynikiem może być formalna ocena oparta na ustalonej skali. Respondenci z 29 systemów edukacji zgłosili, iż jednym z celów stosowanych w ich krajach systemów oceniania jest przekazywanie informacji zwrotnych na temat pracy. Wykorzystanie oceniania do określenia potrzeb rozwoju zawodowego przedstawiono na rys. 5.6.

W ponad jednej trzeciej systemów ocenianie jest również wykorzystywane do określania, czy nauczyciel powinien zostać awansowany, a w dziesięciu przypadkach do stwierdzenia, kto powinien otrzymać premie lub inne świadczenia. Tylko w dziewięciu systemach edukacji ocenianie jest wykorzystywane do ustalania podwyżki wynagrodzeń.

Ponadto w krajach, w których ocenianie nauczycieli ustalane jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym, najczęściej stosowane praktyki sugerują, że jego głównymi celami są przekazywanie nauczycielom informacji zwrotnych i określanie potrzeb dotyczących rozwoju zawodowego.

Dla przykładu w **Holandii** ocenianie polega w znacznej mierze na analizie wyników pracy przeprowadzanej raz lub dwa razy do roku w formie rozmów między nauczycielami a dyrektorami szkół na temat ważnych spraw związanych z obowiązkami nauczycieli i ich warunkami pracy, oraz z ich karierą i rozwojem zawodowym (Nusche et al., 2014, s. 96).

Rysunek 5.5: Cele i efekty oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Ocenianie do celów związanych z awansem ograniczone jest do nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania na poziomie ISCED 3. Systematyczne ocenianie w celu przekazywania informacji zwrotnych przeprowadzane jest tylko w niektórych krajach związkowych.

Grecja: Przepisy dotyczące oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany

Portugalia: Podwyżki wynagrodzeń i nagrody są wstrzymane od 2010 r.

Szwajcaria: Zakres oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli jest różny w zależności od kantonu. Na poziomie ISCED 3 w około połowie kantonów stosuje się ocenianie również w przypadku podwyżki wynagrodzeń.

Rzadko się zdarza, aby ocenianie nauczycieli miało tylko jeden cel, chociaż w niektórych krajach ma to miejsce. W Belgii, Hiszpanii, Austrii, Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji) i Macedonii celem oceniania jest przekazywanie nauczycielom informacji zwrotnych, które mogą im pomóc poprawić wyniki ich pracy. W Chorwacji i na Litwie jedynym jego powodem jest awans zawodowy, natomiast we Włoszech ma ono na celu stwierdzenie, którzy nauczyciele powinni otrzymać nagrody za swoje osiągnięcia.

We wszystkich pozostałych krajach nauczyciele oceniani są z wielu powodów. Najpowszechniej występującym modelem, jak stwierdzono już wcześniej, jest stosowanie, obok oceny kształtującej, która ma na celu przekazywanie informacji zwrotnych i określanie potrzeb dotyczących rozwoju zawodowego (patrz rys. 5.6), jakiejś formy oceny podsumowującej, służącej stwierdzeniu, czy wynikiom lub kompetencjom nauczyciela należy się uznanie w postaci awansu zawodowego, podwyżki wynagrodzenia, premii albo innej nagrody.

Powyższe praktyki uznawania osiągnięć nauczycieli są w niektórych przypadkach łączone.

W **Polsce** ocenianie może prowadzić zarówno do przyznania nagrody, jak i awansu. Nagrody są zazwyczaj przyznawane nauczycielom, których pracę uważa się za wyjątkową, a którzy nie ubiegali się o awans. Nagroda może zostać przyznana np. za osiągnięcia w nauczaniu, za wprowadzanie innowacyjnych praktyk dydaktycznych lub za wyjątkowe osiągnięcia w wykonywaniu

zwykłych obowiązków. Awans natomiast umożliwia nauczycielom dostęp do wyższego szczebla kariery zawodowej i wyższego wynagrodzenia.

W **Portugalii** podwyżki wynagrodzeń i nagrody są obecnie wstrzymane, przy czym ocenianie jest jednak bezpośrednio z nimi powiązane. Przepisy przewidują ocenianie nauczycieli pod kątem podwyżki wynagrodzenia co cztery lata, a ponadto dostępne są dwie formy nagród: skrócenie czasu, w którym można ubiegać się o podwyżkę lub dodatkowa miesięczna pensja w przypadku uznania wyników pracy za „bardzo dobre” lub „doskonałe” podczas dwóch kolejnych ocen.

W **Słowenii** podwyżki i nagrody przyznawane są według uznania dyrektorów szkół. Podwyżkę wynagrodzenia można przyznawać co trzy lata, pod warunkiem, że nauczyciel uzyska pozytywną ocenę. Nagrody mogą być również powiązane z wyjątkowymi wynikami w skali miesiąca. Awans zawodowy jest natomiast procedurą bardziej formalną, w której jednym z kryteriów jest pozytywna ocena wraz z odpowiednim stażem, doskonaleniem zawodowym i wykonywaniem dodatkowych zadań.

W **Szwecji** przepisy władz centralnych dotyczące oceniania nauczycieli wymagają, aby dyrekcje szkół przeprowadzały coroczne oceny nauczycieli w formie rozmów związanych z potrzebami doskonalenia zawodowego i decyzjami dotyczącymi wynagrodzenia. Oprócz stażu pracy, kryteria przyznawania awansów nie są regulowane centralnie, a dyrektorzy szkół mają w tym zakresie autonomię.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Walii)** istnieją różne przedziały wynagrodzenia związane z poszczególnymi poziomami kariery zawodowej. Każdego roku organ zarządzający szkołą musi ocenić, czy nauczyciel kwalifikuje się do podwyżki w ramach z góry określonego przedziału płac. Ponadto nauczyciele mogą ubiegać się o awans, który, jeśli zostanie im przyznany, również daje im dostęp do wyższego przedziału wynagrodzenia.

W krajach, w których obowiązuje autonomia na szczeblu lokalnym lub szkolnym, niewiele jest danych dotyczących stosowania tego rodzaju zachęt, chociaż jest to teoretycznie możliwe. W niektórych z nich dyrektorzy lub zarządy szkół (jako pracodawcy) mają pewną swobodę w podnoszeniu wynagrodzeń nauczycieli w wyniku pozytywnej oceny.

Ocenianie nauczycieli do celów awansu zawodowego ma inny przebieg niż ocena przeprowadzana z innych powodów, przynajmniej w większości krajów, w których jest ono stosowane. Zazwyczaj oprócz zadowolającej oceny wyników pracy uwzględnia się w nim inne elementy, takie jak wieloletni staż i uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym. Ocenianie do celów awansu jest zatem procesem bardziej złożonym niż inne formy oceny, a ponadto jest to zwykle proces dobrowolny, ponieważ nauczyciele sami wnioskuje o ocenę w celu uzyskania awansu.

Dobrowolny wymiar i bardziej sprecyzowany przebieg oceny związanej z awansem występuje w 12 systemach edukacji (w Niemczech, Chorwacji, Francji, na Litwie, Węgrzech, w Polsce, Rumunii, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Walii), Albanii, Czarnogórze i Serbii).

W **Rumunii** istnieje szczególnie rozbudowany proces awansowania nauczycieli. Stopnie „Nauczyciel na poziomie II” (*Profesor gradul II*) i „Nauczyciel na poziomie I” (*Profesor gradul I*), które stanowią trzon ścieżki kariery, oparte są na egzaminach poświadczających różne poziomy kompetencji zdobytych przez nauczycieli. W przypadku poziomu II nauczyciele muszą zdać egzamin pisemny i ustny z przedmiotu, którego uczą, jak również z metodyki nauczania i pedagogiki. Ponadto nauczyciele muszą posiadać minimalny staż pracy, uzyskać 90 punktów w obszarze rozwoju zawodowego i przejść szereg wizytacji. Aby awansować na poziom I, oprócz posiadania wymaganego stażu i przejścia niezbędnych wizytacji, nauczyciele muszą zdać egzamin z dziedziny ustalonej przez Ministerstwo Edukacji oraz podjąć działalność badawczą pod nadzorem mentora z uczelni, a następnie przedstawić wyniki swoich badań określonej komisji. Powyższe kwalifikacje nauczycielskie przyznawane są przez Ministerstwo Edukacji, Badań Naukowych, Młodzieży i Sportu.

W **Bułgarii** i na **Cyprze** awans jest jednym z możliwych efektów systematycznego oceniania, natomiast w **Słowenii** nauczyciele nie muszą inicjować procesu oceny, aczkolwiek podejmowanie decyzji związanych z awansem odbywa się na podstawie określonej procedury.

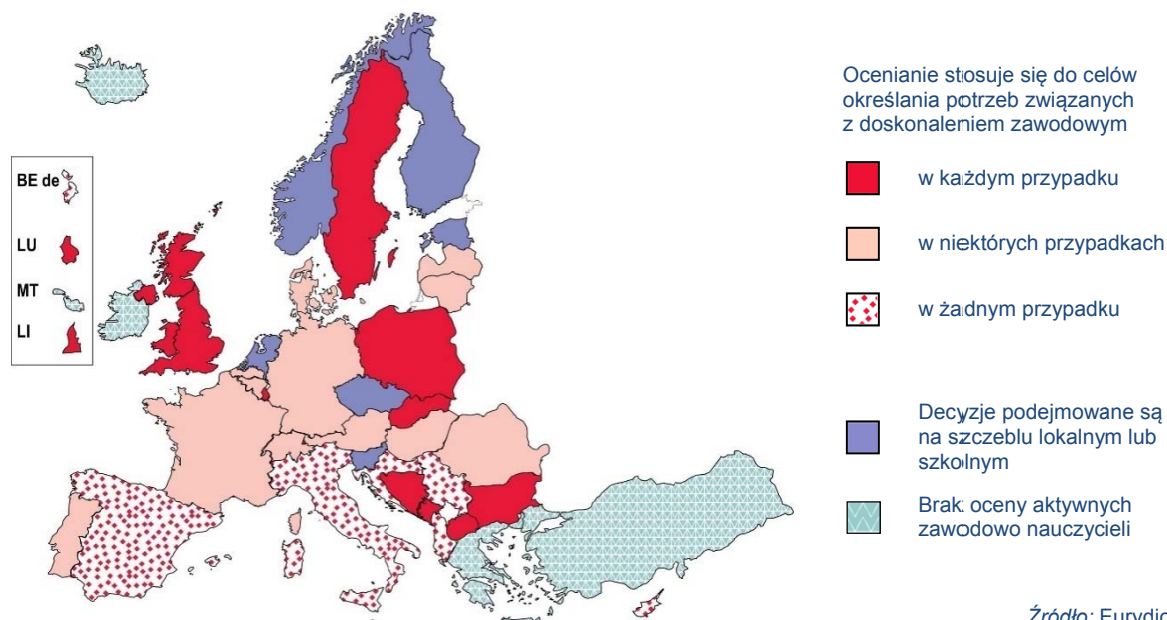
W **Słowenii** nauczyciele zbierają punkty za działania związane z rozwojem zawodowym i dodatkowymi obowiązkami zawodowymi (np. pisanie artykułów, pełnienie roli mentora czy organizacją występów uczniów lub imprez szkolnych). Muszą oni posiadać określony staż pracy i uzyskać pozytywną ocenę od dyrektora szkoły i rady pedagogicznej. Gdy nauczyciel osiąga określony próg, dyrektor szkoły może zgłosić go do awansu, przy czym ostateczną decyzję podejmuje ministerstwo.

Warto również zauważyć, że w **Estonii**, na **Słowacji** i w **Zjednoczonym Królestwie (w Szkocji)** ocenianie nauczycieli nie wchodzi w skład procedury awansu zawodowego, pomimo istnienia w tych krajach wielopoziomowej struktury kariery (patrz Rys. 4.3).

Ocenianie a potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego

Jak opisano powyżej, ocenianie nauczycieli może mieć zarówno wymiar kształtujący, jak i podsumowujący. O ile awans zawodowy, nagrody i podwyżki wynagrodzeń oparte są na podsumowującej ocenie wyników pracy nauczycieli, przekazywane im informacje zwrotne mogą mieć wymiar podwójny. Ocena mająca na celu przekazanie informacji zwrotnych na temat wyników pracy może być pomyślana jako narzędzie do spojrzenia wstecz na praktykę prowadzenia zajęć lekcyjnych i udział w szerszych działaniach szkoły, oraz do refleksji nad obszarami, które można poprawić. Ocena taka może jednak ograniczać się do celu podsumowującego, zapewniając nauczycielom ogólną ocenę wyników ich pracy bez spodziewanych dalszych działań. Aby w pełni zrozumieć podsumowujący i kształtujący wymiar oceniania nauczycieli w różnych systemach edukacji oraz ich związek z lepszymi wynikami ich pracy, konieczne jest przeprowadzenie dalszych badań, niemniej wyraźnie kształtującym wymiarem oceniania nauczycieli jest jego udział w określaniu potrzeb dotyczących doskonalenia zawodowego.

Rysunek 5.6: Ocenianie aktywnych zawodowo nauczycieli do określania potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Grecja: Przepisy dotyczące oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

Na rys. 5.6 przedstawiono informacje na temat wykorzystywania wyników oceny do określania potrzeb nauczycieli w obszarze doskonalenia zawodowego. W większości krajów istnieje związek między ocenianiem nauczycieli a doskonaleniem zawodowym. W 13 systemach edukacji jest ono w każdym przypadku stosowane do ustalania odpowiednich potrzeb i działań, podczas gdy w kolejnych 12 odbywa się to w określonych okolicznościach.

W **Szwecji** ocenianie nauczycieli jest zawsze stosowane do określania potrzeb i działań związanych z doskonaleniem zawodowym, a dotyczący tego plan jest sporządzany w trakcie corocznych rozmów między nauczycielem a dyrektorem. Realizacja takiego planu jest oceniana podczas rozmowy w następnym roku i wpływa na decyzje dotyczące podwyżki wynagrodzenia.

W **Bulgarii**, gdy w wyniku oceny uznaje się, że nauczyciel osiąga słabe wyniki, komisja oceniająca w porozumieniu z dyrektorem szkoły opracowuje plan pomocy, który obejmuje wsparcie dydaktyczne i organizacyjne oraz wyznaczenie mentora. Wyniki oceny są przekazywane do regionalnego wydziału oświaty. Kolejna ocena ma miejsce po roku, a jeśli nauczyciel nadal nie spełnia wymaganych standardów, jej konsekwencje są poważniejsze, obejmując m.in. rozwiązanie umowy o pracę.

Oprócz działań naprawczych, takich jak szkolenia czy środki wsparcia, negatywna ocena może w określonych okolicznościach powodować negatywne skutki dla dalszej kariery nauczyciela. W przypadkach, w których ocena dotyczy np. awansu lub podwyżki wynagrodzenia, jej negatywny wynik może oznaczać ich odroczenie.

Na przykład, we **Francji** wzrost płac zostaje w przypadku oceny negatywnej spowolniony. Ponadto oceniający mogą zażądać dalszych spotkań z danym nauczycielem w celu monitorowania jego postępów lub stosowania się do zaleceń.

Czasowe zawieszenie nauczyciela lub przeniesienie do innej szkoły stanowi jedną z możliwości w kilku krajach, chociaż jest ona zazwyczaj stosowana jedynie w wyjątkowych okolicznościach.

Najpoważniejszą konsekwencją negatywnej oceny jest oczywiście całkowite zakończenie kariery nauczyciela. Zwolnienie z pracy jest możliwe w jednej trzeciej krajów europejskich, niemniej decyzja tego rodzaju jest podejmowana dopiero po jej dokładnym rozważeniu.

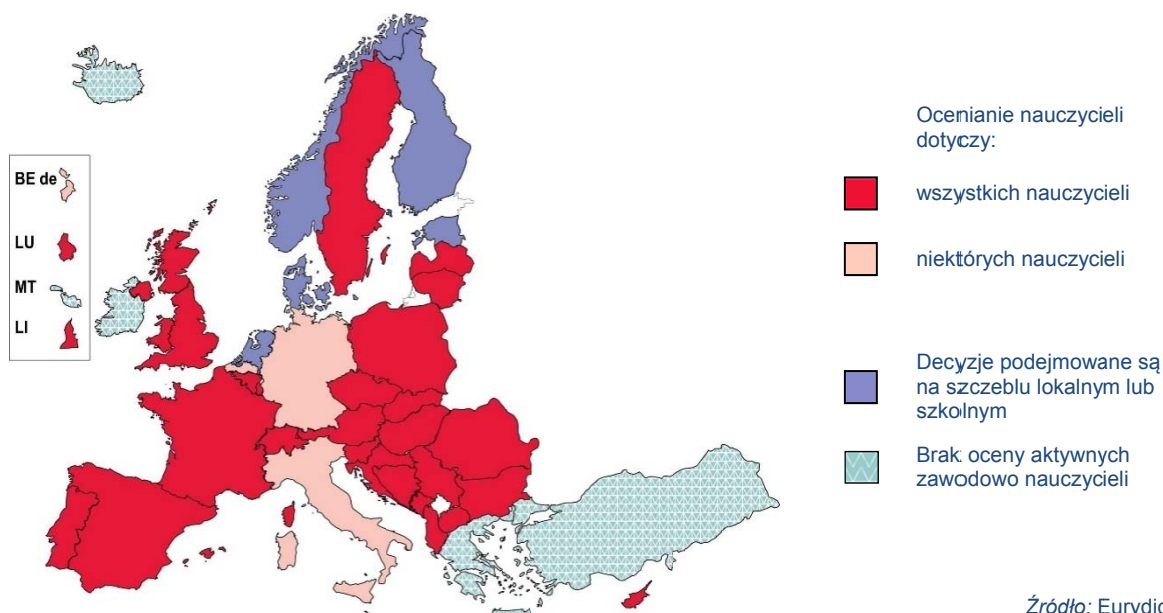
W **Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej)**, zanim zostanie podjęta decyzja o zwolnieniu nauczyciela zatrudnionego na czas nieokreślony, musi on otrzymać najniższą ocenę dwa razy z rzędu. Nauczyciele zatrudnieni na czas określony mogą zostać zwolnieni po pierwszej negatywnej ocenie.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej)** nauczyciele uznawani za osiągających słabe wyniki podlegają tzw. procedurze zdolności do wykonywania zawodu (*Capability Procedure*) w Anglii i Walii lub wspierania efektywnego nauczania w szkołach (*Supporting Effective Teaching in Schools*) w Irlandii Północnej. Głównym jej celem jest przygotowanie dla tych nauczycieli jak najlepszego wsparcia i szkoleń. Czas stosowania tych środków może być różny w zależności od okoliczności, ale musi być na tyle długi, by umożliwić zaistnienie poprawy. Jeśli do niej nie dojdzie, procedura ta prowadzi do zwolnienia z pracy.

Nauczyciele podlegający ocenie

Jak pokazano na rys. 5.8, w większości krajów europejskich, w których obowiązują odpowiednie przepisy, wszyscy aktywni zawodowo nauczyciele podlegają ocenie.

Rysunek 5.8: Aktywni zawodowo nauczyciele podlegający ocenie w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Grecja: Przepisy dotyczące oceniania aktywnych zawodowo nauczycieli istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

W przypadku czterech krajów można jednak zauważyć różnice wynikające z warunków zatrudnienia nauczycieli lub rodzaju umowy o pracę. Na przykład:

W Belgii (we Wspólnotach Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej) ocena jest obowiązkowa tylko dla nauczycieli zatrudnionych na stałe lub którym zlecono pracę przez co najmniej 104 dni w roku szkolnym we Wspólnocie Flamandzkiej oraz przez 15 tygodni we Wspólnocie Niemieckojęzycznej.

W Niemczech odpowiednie przepisy różnią się w poszczególnych krajach związkowych. Ponadto nauczyciele, których nie zatrudniono jako urzędników służby cywilnej, nie podlegają systematycznej ocenie. Stanowią oni około jednej czwartej całej populacji nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji (ISCED 1-3).

We Włoszech wszyscy nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony podlegają ocenie w związku z przyznawaniem nagród, natomiast nauczyciele zatrudnieni na czas określony nie podlegają ocenie.

Spośród krajów, w których ocenianie nauczycieli ustalone jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym, respondenci z Estonii i Holandii zgłosili, że w tym zakresie nie występują różnice związane z umową o pracę i że wszyscy nauczyciele mogą podlegać ocenie.

5.2. Metody realizacji oceny nauczycieli

Na sposób, w jaki przygotowywana i realizowana jest procedura oceniania nauczycieli wpływają na ogół jej cele. Niniejszy punkt obejmuje analizę praktycznych aspektów oceniania nauczycieli w czterech wymiarach, dotyczących: zaangażowanych w ocenianie kadr, ram, którymi dysponują oceniający, stosowanych metod i narzędzi oceniania oraz tego, czy istnieją skale ocen. Dotyczy to oceniania zarówno początkujących nauczycieli, jak i tych o dłuższym stażu pracy.

5.2.1. Oceniający

Wyniki pracy nauczyciela są zazwyczaj oceniane przez jedną lub kilka osób, które w związku z tym odgrywają zasadniczą rolę w systemie ewaluacji. Aby zrozumieć, w jaki sposób organizowane jest i jak ostatecznie działa ocenianie, należy przyjrzeć się, kim są oceniający, kogo reprezentują i jakie posiadają przygotowanie.

W pierwszej części niniejszego punktu omówiono, kto jest odpowiedzialny za przeprowadzanie ocen – czy są to dyrektorzy lub inni pracownicy szkół, czy też są to osoby z zewnątrz, reprezentujące władze centralne bądź lokalne. Analizowane są również przypadki, w których – w zależności od celu oceny – występują różne zestawienia oceniających wewnętrznych i zewnętrznych. Określono również, czy istnieją programy szkoleniowe dla oceniających i czy są one obowiązkowe.

Na rys. 5.9 przedstawiono, czy ocenianie nauczycieli jest procesem wewnętrznym, odbywającym się w szkole, czy też angażuje się w tym celu interesariuszy zewnętrznych. Ocenianie nauczycieli uznawane jest za proces wewnętrzny, gdy jest ono przeprowadzane przez interesariuszy ze szkoły, w której pracuje osoba oceniana (np. przez dyrektora szkoły), a za zewnętrzny, gdy przeprowadzają go interesariusze spoza szkoły (np. przedstawiciele kuratorium lub ministerstwa). Ponadto ocenianie nauczycieli może być realizowane zarówno przez interesariuszy wewnętrznych, jak i zewnętrznych, jako dwa oddzielne procesy, lub jako jeden proces, w którym oba rodzaje oceniających współpracują ze sobą jako członkowie komisji.

W 12 systemach edukacji ocenianie nauczycieli przeprowadzane jest wyłącznie w szkołach, zazwyczaj przez dyrektorów szkół, mentorów lub członków rady szkolnej (patrz również rys. 5.10). Z drugiej strony, w przypadku nauczycieli szkół podstawowych w Irlandii i Francji, jest ono realizowane

wyłącznie przez interesariuszy zewnętrznych, np. inspektorów oświaty lub przedstawicieli władz centralnych albo lokalnych.

W 23 systemach edukacji nauczyciele podlegają ocenie zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Może się to odbywać w ramach jednego procesu z udziałem oceniających zewnętrznych i wewnętrznych, lub też oceniający mogą być różni w zależności od celu oceny. Na przykład:

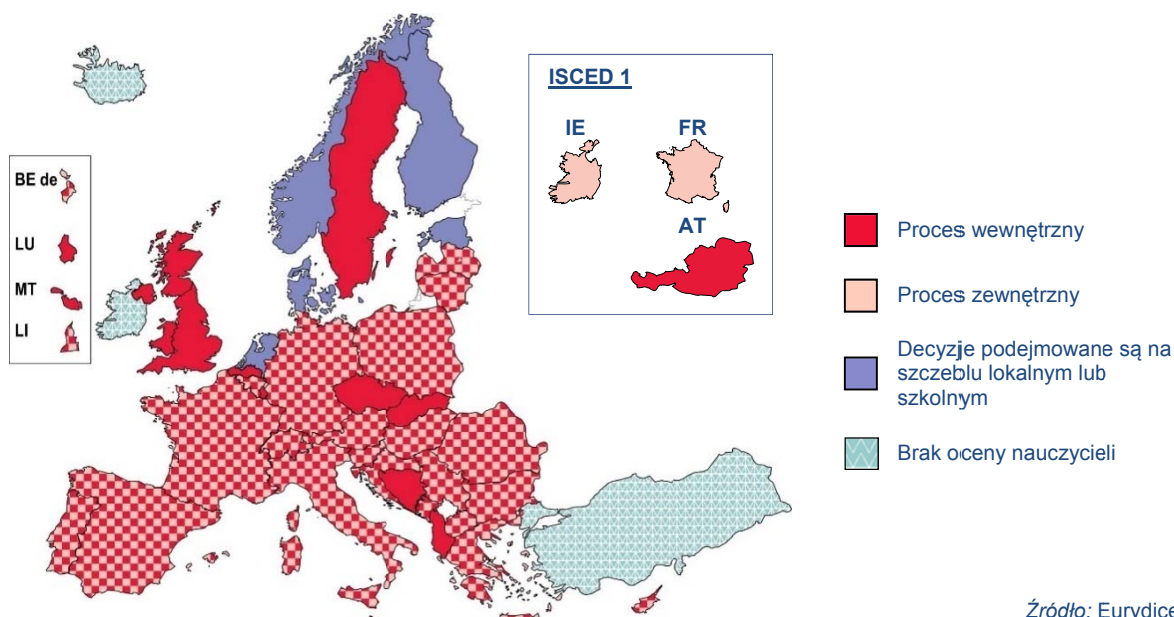
W **Bułgarii** ocenianie nauczycieli przeprowadzane jest co cztery lata w ramach jednego procesu przez komisję złożoną z pracodawców, tj. dyrektora szkoły, przedstawicieli władz centralnych (za pośrednictwem regionalnego wydziału oświaty) oraz członków rady pracowniczej, czyli organizacji reprezentującej nauczycieli.

W **Chorwacji**, gdzie ocenianie nauczycieli przeprowadzane jest tylko na koniec okresu próbnego lub stażu oraz na potrzeby awansu zawodowego, w skład komisji oceniającej wchodzi przedstawiciele szkoły i władz centralnych oraz eksperci zewnętrzni, którzy realizują jedną procedurę oceny.

Na **Węgrzech** natomiast realizowane są różne procedury w różnych momentach kariery zawodowej nauczyciela. Oceniający zewnętrzni przeprowadzają oceny nauczycieli związane z awansem oraz wizytacje. Oprócz tego, co pięć lat, nauczyciele przechodzą proces samooceny, która jest następnie porównywana z ich oceną przez rodziców, współpracowników i dyrektora szkoły.

Podobnie w **Słowenii**, stosuje się różne metody w zależności od celu oceny. Ocena na zakończenie okresu próbnego przeprowadzana jest przez komisję wewnętrzną złożoną z trzech nauczycieli, którzy wspierali i nadzorowali kandydata na nauczyciela. Akredytacja natomiast opiera się na ocenie przez mentora i dyrektora szkoły, a także przez komisję egzaminacyjną składającą się z oceniających zewnętrznych wyznaczonych przez ministerstwo.

Rysunek 5.9: Ocenianie nauczycieli jako proces wewnętrzny i/lub zewnętrzny w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), 2016/17



Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień. W takich przypadkach angażowani są oceniający zewnętrzni, z ramienia kuratorium lub właściwych władz. W związku z tym w krajach, w których stosowane jest ocenianie wewnętrzne, mogą też istnieć okoliczności, w których praca nauczyciela zostanie poddana ocenie zewnętrznej.

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Grecja: Wykres przedstawia dane dotyczące wyłącznie oceniania początkujących nauczycieli. Przepisy dotyczące oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

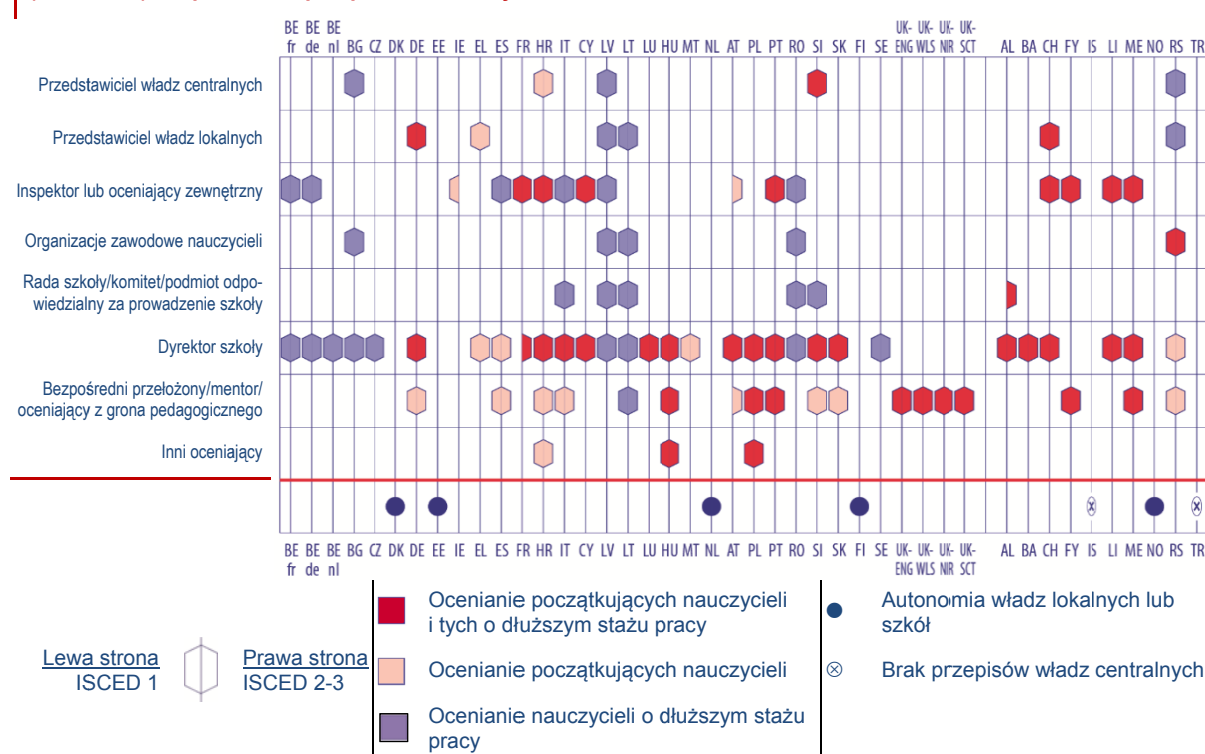
Na rys. 5.10 przedstawiono różne kategorie oceniających, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, oraz w przypadku występowania różnic – rodzaje ocen, w jakich przedstawiciele poszczególnych kategorii uczestniczą.

Najczęściej w ocenianiu nauczycieli zaangażowani są dyrektorzy szkół. Taka sytuacja ma miejsce w trzech czwartych europejskich systemów edukacji. Dane wskazują, że wśród krajów, w których ocenianie nauczycieli ustalane jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym, powszechną praktyką jest również to, że dyrektorzy szkół są za ten proces w pełni odpowiedzialni.

Na przykład, w **Danii** ustawa o szkolnictwie publicznym (*Folkeskole*) powierza odpowiedzialność za zarządzanie administracyjne i pedagogiczne szkołami ich dyrektorom, co obejmuje doskonalenie zawodowe nauczycieli. Od dyrekcji szkół oczekuje się zatem przygotowania, organizowania i prowadzenia rozmów z nauczycielami, podczas których uzyskują oni informacje zwrotne na temat ich pracy oraz określone zostają ich ewentualne potrzeby i możliwości dotyczące doskonalenia zawodowego (Shewbridge et al., 2011).

Dwie inne grupy pracowników oświaty powszechnie zaangażowane w ocenianie nauczycieli (choć znacznie rzadziej niż dyrektorzy szkół) to z jednej strony mentorzy, bezpośredni przełożeni i oceniający z grona pedagogicznego, a z drugiej inspektorzy lub oceniający zewnętrzni. Pierwsi z nich uczestniczą w ocenianiu nauczycieli w prawie połowie europejskich systemów edukacji, chociaż w wielu z nich ich udział ogranicza się do oceny na zakończenie okresu próbnego.

Rysunek 5.10: Oceniający i formy oceniania nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): W szkołach średnich oceniającym może być przedstawiciel kierownictwa szkoły, np. zastępca dyrektora.

Grecja: Przepisy dotyczące oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

Łotwa: Ocenianie nauczycieli o dłuższym stażu pracy przeprowadzane jest przez komisje, w skład których wchodzi różni oceniający. W przypadku nauczycieli ubiegających się o awans na „poziom jakości” 4 i 5 ocena przeprowadzana i potwierdzana jest przez władze lokalne (gminne) i centralne.

Węgry: Stosowane są trzy różne formy oceniania nauczycieli: samoocena wewnętrzna, ocena do awansu i wizytacja. Dyrektorzy szkół nie biorą udziału w wizytacjach. Oceniający z grona pedagogicznego biorą udział tylko w wewnętrznej samoocenie. Nauczyciele mistrzowie biorą udział jedynie w ocenach związanych z awansem i wizytacjach.

Portugalia: Zewnętrzny oceniający angażowany jest do oceny nauczycieli, którzy mają nadzieję uzyskać najwyższą ocenę (wyróżniającą).

Słowacja: Zadanie oceniania nauczycieli jest zazwyczaj przekazywane zastępcy dyrektora szkoły.

Zjednoczone Królestwo: Bezpośrednim przełożonym nauczyciela może być dyrektor szkoły lub inny nauczyciel, przy czym za procedurę oceny odpowiedzialność ponosi dyrektor.

Znacznie rzadziej zdarza się angażowanie innych oceniających. Przedstawiciele władz centralnych biorą udział w ocenianiu nauczycieli w Bułgarii, Chorwacji, na Łotwie i w Słowenii, a władz lokalnych – w Niemczech, Grecji, na Łotwie, Litwie i w Szwajcarii. W Serbii w ocenianiu mogą uczestniczyć zarówno przedstawiciele władz lokalnych, jak i centralnych. Zarządy szkół, organizacje zawodowe nauczycieli, rodzice i inni oceniający angażowani są rzadko.

We **Włoszech** szkolna komisja, której powierza się ocenianie nauczycieli w związku z przyznawaniem nagród, składa się z dyrektora szkoły, trzech nauczycieli, oceniającego zewnętrznego (nauczyciela lub dyrektora z innej szkoły albo inspektora oświaty), dwóch przedstawicieli rodziców (w przypadku szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia) lub jednego przedstawiciela rodziców i jednego przedstawiciela uczniów (w szkołach średnich drugiego stopnia).

W zdecydowanej większości krajów ocenianie nauczycieli przeprowadzane jest z udziałem więcej niż jednego oceniającego. Dość powszechne jest przeprowadzanie oceny na koniec okresu próbnego przez dyrektorów szkół i mentorów, gdyż jest to wymagane w prawie połowie systemów edukacji, w których ocenia się początkujących nauczycieli.

Nie jest na ogół przyjęte, aby ocena nauczyciela opierała się na opinii tylko jednego oceniającego. Ma to jednak miejsce w 14 systemach edukacji. W siedmiu z nich jedynymi oceniającymi są dyrektorzy szkół (w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej), Republice Czeskiej, Luksemburgu, na Malcie, w Szwecji oraz Bośni i Hercegowinie). W Austrii dotyczy to natomiast wyłącznie oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy w szkołach podstawowych. Inspektorzy przeprowadzają samodzielnie ocenę nauczycieli w Irlandii (tylko początkujących nauczycieli w szkołach podstawowych), Hiszpanii (tylko nauczycieli o dłuższym stażu pracy) i we Francji (tylko nauczycieli w szkołach podstawowych). Samodzielnym oceniającym w Zjednoczonym Królestwie jest bezpośredni przełożony nauczyciela.

W trzech krajach w ocenie nauczyciela biorą udział oceniający inni niż ci wymienieni na rys. 5.10.

Na przykład w **Chorwacji** w skład komisji akredytującej nowych nauczycieli wchodzi nauczyciel języka chorwackiego.

Nauczyciele mistrzowie stanowią jeden z kluczowych elementów systemu oceniania na **Węgrzech**. Rola ta jest szczególnie ważnym szczeblem w karierze nauczyciela, a po osiągnięciu tego poziomu nauczyciele mistrzowie mogą zostać doradcami, którzy udzielają zawodowego wsparcia innym nauczycielom, lub wizytatorami. Status nauczyciela mistrza zmniejsza obowiązki dydaktyczne do czterech dni w tygodniu, a piąty dzień pracy poświęcany jest na dodatkową pracę w roli wizytatora albo doradcy.

W **Polsce** ocena pracy nauczyciela uzupełniana jest o niewiążącą opinię rady rodziców.

Niezależnie od tego, kim są oceniający, czy dyrektorami szkół samodzielnie przeprowadzającymi ocenę, czy zespołem pracowników oświaty, odgrywają oni ważną rolę w zapewnianiu sprawiedliwego, spójnego, przejrzystego i powszechnie akceptowanego systemu oceniania. Dlatego też kluczowe znaczenie dla funkcjonowania tego systemu ma szkolenie oceniających.

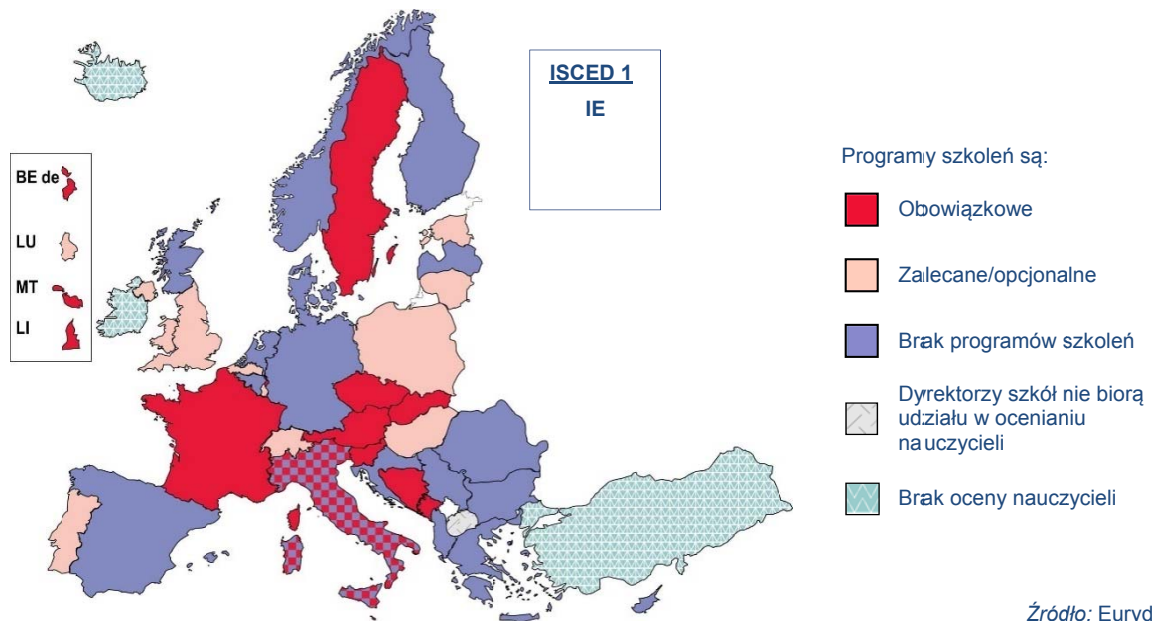
Jak dowiedziono powyżej, w ocenianiu nauczycieli w większości analizowanych systemów edukacji centralną rolę odgrywają dyrektorzy szkół. Na rys. 5.11 przedstawiono dane dotyczące istnienia programów szkoleniowych w dziedzinie oceniania nauczycieli przeznaczonych dla dyrekcji szkół. Na wykresie skoncentrowano się na programach szkoleniowych opracowanych przez władze centralne. Okazuje się, że w mniej niż jednej trzeciej europejskich systemów edukacji, w których dyrektorzy szkół biorą udział w ocenianiu nauczycieli, stosuje się specjalne obowiązkowe programy szkoleń dla oceniających.

W 11 systemach edukacji szkolenia takie są opcjonalne.

W **Portugalii** centralne władze oświatowe opracowują własne warsztaty dla dyrektorów szkół. Są one jednak opcjonalne.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Anglii, Walii i Irlandii Północnej)** wytyczne centralne stanowią, aby dla oceniających dostępne były szkolenia, ale delegują odpowiedzialność za ich realizację na szczebel lokalny lub szkolny.

Rysunek 5.11: Programy szkoleń w zakresie oceniania nauczycieli dla dyrektorów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Wykres przedstawia dane dotyczące wyłącznie oceniania początkujących nauczycieli. Przepisy dotyczące oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

Włochy: Dyrektorzy szkół są szkoleni przez regionalne biura Ministerstwa Edukacji w zakresie corocznej oceny związanej z programem nagród. Programy szkoleń nie dotyczą oceniania nauczycieli na zakończenie okresu próbnego.

Zjednoczone Królestwo: Dyrektorzy szkół mogą być bezpośrednimi przełożonymi, ale częściej zdarza się, że wyznaczają do tej roli innych nauczycieli. Pozostają jednak odpowiedzialni za procedurę oceny wewnętrznej.

Szkolenia dla oceniających mogą być prowadzone na różne sposoby. Mogą stanowić część programów szkoleniowych dla kandydatów na dyrektorów szkół, co ma miejsce np. w Republice Czeskiej, Francji, na Malcie, w Austrii, Słowenii, na Słowacji i w Szwecji, lub mogą być realizowane jako osobne specjalistyczne kursy, jak np. w Estonii, we Włoszech, na Litwie i Węgrzech.

Na **Węgrzech**, gdzie w szkołach przeprowadzana jest systematyczna ocena, dyrektorzy szkół uczestniczą w specjalnym 10-godzinnym szkoleniu na temat tego, jak oceniać nauczycieli, a sami nauczyciele mogą wziąć udział w nieobowiązkowych programach doskonalenia zawodowego dotyczących samooceny.

W 17 systemach edukacji dyrektorzy szkół nie są szkoleni w zakresie oceniania nauczycieli, co może zagrażać spójności, sprawiedliwości i użyteczności całego systemu oceny.

5.2.2. Ramy i inne narzędzia oceniania

Dla każdej formy oceniania, kształtującego lub podsumowującego, korzystna jest przejrzystość. Dlatego też zarówno oceniający, jak i oceniani powinni tak samo rozumieć, co podlega ocenie, jakie są jej minimalne standardy i jak jest przeprowadzana.

Ocenianie opiera się na ogół na zestawie kryteriów dotyczących wyników pracy, które określają podlegające ocenie obszary i zawierają definicję tego, co stanowi zadowalające lub wyróżniające wyniki. Przeprowadzona analiza wykazała, że w całej Europie ramy oceny przybierają różne formy. Mogą to być konkretne ramy opracowane przez centralne władze oświatowe lub kuratoria, albo wewnętrzne systemy opracowane przez szkoły i powiązane z ich planem rozwoju. Do oceniania nauczycieli mogą być również wykorzystywane inne narzędzia, takie jak ramy kompetencji nauczycieli opracowane przez władze centralne, a na poziomie bardziej podstawowym kompetencje określone w opisach stanowisk nauczycieli.

Objaśnienie

Obowiązkowe oznacza, że przepisy lub inne oficjalne dokumenty wymagają, aby dana metoda albo źródło informacji były stosowane w ocenianiu nauczycieli. Opcjonalne oznacza, że stosowanie danej metody lub źródła informacji leży w gestii oceniającego, lub że pomimo braku uwzględnienia ich w przepisach, dane dowodzą, że metody te są stosowane. Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Wykres przedstawia dane dotyczące wyłącznie oceniania początkujących nauczycieli. Przepisy dotyczące oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na planowane zmiany.

Włochy: Samoocena nauczycieli, obserwacja zajęć lekcyjnych i rozmowa z komisją oceniającą są obowiązkowe w ramach oceny na zakończenie okresu próbnego.

Portugalia: Obserwacja zajęć lekcyjnych jest obowiązkowa w ocenianiu nauczycieli, których wyniki uznano za niezadowolające podczas poprzedniej oceny i dla nauczycieli, którzy mają nadzieję uzyskać najwyższą ocenę (wyróżniającą).

Mniej powszechne jest korzystanie z wyników uzyskiwanych przez uczniów i ankiet przeprowadzanych wśród uczniów lub rodziców. Ponadto w większości przypadków, w których metody te są stosowane, są one wskazywane jako opcjonalne. Korzystanie z wyników uczniów jest obowiązkowe jedynie w czterech krajach (w Irlandii, na Litwie, w Albanii i Macedonii), natomiast opinie rodziców i uczniów są systematycznie zbierane tylko w Czarnogórze.

Równie rzadkie są testy dla nauczycieli. Są one opcjonalne w Belgii (we Wspólnocie Flamandzkiej) i Albanii oraz obowiązkowe w Chorwacji (tylko w ramach oceniania początkujących nauczycieli) i Rumunii. W niewielkiej liczbie krajów występują również inne narzędzia bądź źródła informacji, w tym materiały dydaktyczne (plany lekcji itp.), portfolio lub oceny pisemne, jak też potwierdzenia dodatkowych osiągnięć. Na przykład:

W **Grecji** dyrektor szkoły przygotowuje sprawozdanie na temat wyników pracy nauczyciela podczas dwuletniego okresu próbnego i przekazuje je odpowiedniej Regionalnej Radzie Zawodowej. Jeżeli wyników pracy nauczyciela nie oceniono jako niedostatecznych, w następstwie pozytywnej opinii ww. rady nowy nauczyciel zostaje zatrudniony na stałe.

W **Serbii**, oprócz obserwacji zajęć lekcyjnych, oceniający analizują jakość dokumentacji pedagogicznej, m.in. konspektów zajęć i dzienników nauczania.

W krajach, w których ocenianie nauczycieli ustalane jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym, najpowszechniej stosowaną metodą wydaje się być rozmowa z dyrektorem szkoły, przy czym dane wskazują, że stosowane są również inne narzędzia.

Na przykład w **Norwegii**, gdzie ocenianie nauczycieli ustalane jest na szczeblu lokalnym lub szkolnym, ważną rolę odgrywają informacje pozyskiwane od uczniów. Nauczyciele, szkoły i gminy zbierają informacje na temat zajęć lekcyjnych od swoich uczniów, za pośrednictwem ankiet (Nusche et al. (2011).

Powszechny jest również wymóg stosowania w ocenianiu nauczycieli połączenia różnych narzędzi lub źródeł informacji. W większości przypadków obejmuje to rozmowę z nauczycielem w połączeniu z obserwacją zajęć lekcyjnych, a w kilku przypadkach z samooceną nauczyciela. Niemniej w 10 krajach wymagania ograniczają się tylko do jednej metody, pozostawiając oceniającym swobodę wyboru pozostałych. W sześciu z nich jedynym wymogiem jest rozmowa oceniającego z nauczycielem (w Belgii (we Wspólnotach Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej), Luksemburgu, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (w Anglii) oraz w Bośni i Hercegowinie). W Niemczech, na Cyprze i w Austrii jest to obserwacja zajęć lekcyjnych, a w Portugalii jest to samoocena nauczyciela. W Grecji jedynym obowiązkowym elementem jest przygotowanie sprawozdania z oceny dokonanej przez dyrektora szkoły. O ile w większości krajów obowiązkowa jest przynajmniej jedna metoda, we Włoszech (w przypadku oceny związanej z przyznawaniem nagród), w Polsce i na Słowacji oceniający mają pełną swobodę odnośnie do sposobu przeprowadzania oceny.

5.2.4. Skale ocen

Ostatni punkt dotyczący oceniania nauczycieli porusza kwestię tego, czy na zakończenie procedury oceny nauczyciele są oceniani na podstawie alfanumerycznej skali, czy też w sposób opisowy. Tego typu skala nie jest zazwyczaj stosowana w ocenie na koniec okresu próbnego lub stażu. Na tym

etapie kariery zawodowej nauczyciele zazwyczaj otrzymują ocenę pozytywną lub negatywną, bez dalszej oceny ilościowej czy jakościowej. Ocenianie nauczyciela o dłuższym stażu pracy może natomiast skutkować oceną końcową w ramach określonej skali, która wykracza poza proste potwierdzenie kompetencji dydaktycznych, dążąc do określenia różnych poziomów osiągnięć nauczycieli.

Na rys. 5.14, który dotyczy wyłącznie oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy, pokazano, że formalne skale ocen istnieją w mniej niż połowie europejskich systemów edukacji. Stosowane są przy tym różne sposoby ich wyrażania.

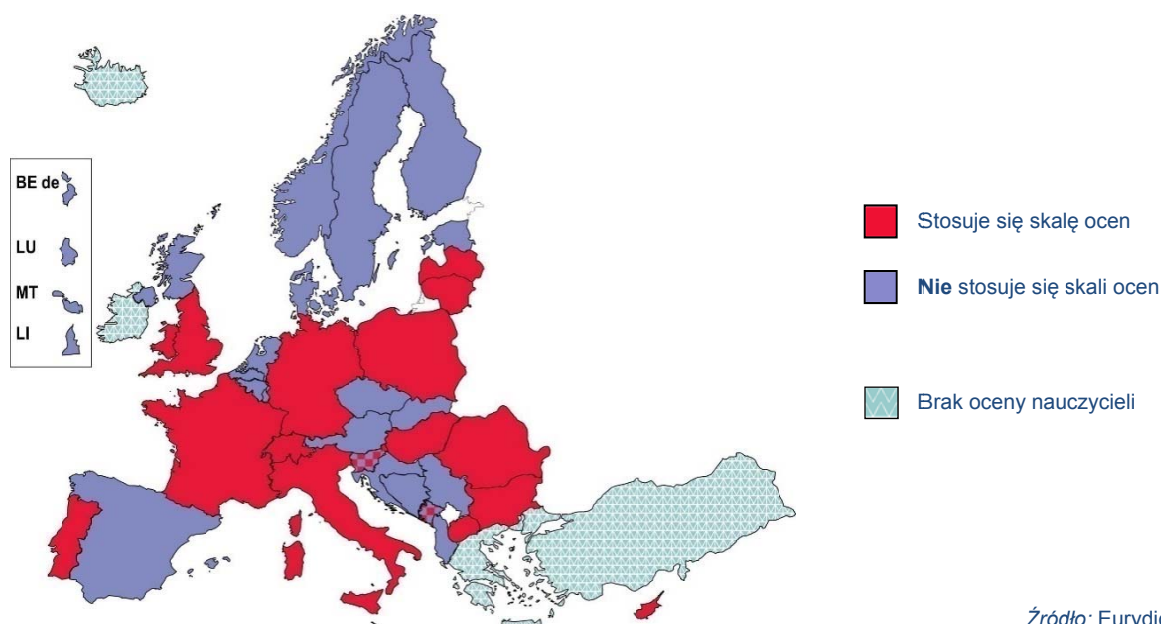
We **Francji** nauczyciele szkół średnich są oceniani w skali do 100, z czego 40% przyznawane jest przez dyrektora szkoły, a 60% przez inspektora.

W **Polsce** ocena wyników pracy przedstawiana jest pisemnie i kończy się jedną z następujących ocen opisowych: „wyróżniająca”, „dobrą” lub „negatywną”.

W **Słowenii**, w przypadku systematycznych ocen nauczycieli, obowiązuje skala pięciostopniowa, a w **Czarnogórze** dziesięciostopniowa.

W **Zjednoczonym Królestwie (w Anglii i Walii)** nie występuje ocena alfanumeryczna ani ranking nauczycieli, jednakże wydawana jest opinia określająca czy, i o jaką kwotę, powinno wzrosnąć wynagrodzenie nauczyciela.

Rysunek 5.14: Stosowanie formalnej skali ocen w odniesieniu do nauczycieli o dłuższym stażu pracy w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (ISCED 1-3), na podstawie przepisów centralnych, 2016/17



Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono jedynie standardowe procedury oceny, które nie obejmują wyjątkowych okoliczności, takich jak poważne przypadki nienależytego wywiązywania się z obowiązków czy uchybień.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl): Jedyna ocena, którą przewidują przepisy to „niedostateczny”, która może mieć wpływ na dalsze zatrudnienie nauczycieli.

Grecja: Przepisy dotyczące oceniania nauczycieli o dłuższym stażu pracy istnieją, ale ich wprowadzanie jest obecnie wstrzymane w oczekiwaniu na zmiany.

Słowenia: Skala ocen stosowana jest wyłącznie w przypadku systematycznej oceny.

Czarnogóra: Skala ocen stosowana jest w przypadku oceny zewnętrznej.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1 - Szczeble kariery i ich wpływ na wynagrodzenie nauczycieli

Szczeble kariery i ich wpływ na wynagrodzenie nauczycieli, szkolnictwo podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17 (Dane do rys. 4.1 i 4.2)

	Szczeble kariery	Stopnie awansu zawodowego i zarobki
BE fr	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
BE de	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
BE nl	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
BG	1. Nauczyciel (<i>uchitel</i>); 2. Starszy nauczyciel (<i>starshi uchitel</i>); 3. Główny nauczyciel (<i>glaven uchitel</i>).	W Bułgarii porozumienie zbiorowe ws. edukacji publicznej z 2016 r. określa podstawowe wynagrodzenie miesięczne na każdym stanowisku: 660 BNG na stanowisku nauczyciela (<i>uchitel</i>), 688 BGN na stanowisku starszego nauczyciela (<i>starshi uchitel</i>) i 726 BGN na stanowisku głównego nauczyciela (<i>glaven uchitel</i>).
CZ	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
DK	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
DE	<u>Dotyczy tylko nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania na poziomie ISCED 3:</u> 1. Nauczyciel (<i>Studienrat</i>); 2. Starszy nauczyciel (<i>Oberstudienrat</i>); 3. Zastępca dyrektora ds. dydaktycznych (<i>Studiendirektor</i>).	W Niemczech wielopoziomowa struktura kariery dotyczy tylko nauczycieli posiadających kwalifikacje do nauczania na poziomie ISCED 3. Nauczyciele (<i>Studienrat</i>) zazwyczaj rozpoczynają karierę w grupie zaszerogowania A12, następnie awansują do grupy A13, - Starszy nauczyciel (<i>Oberstudienrat</i>), a kolejna grupa zaszerogowania to A14 - Zastępca dyrektora ds. dydaktycznych (<i>Studiendirektor</i>).
EE	1. Nauczyciel (<i>õpetaja</i>); 2. Starszy nauczyciel (<i>vanemõpetaja</i>); 3. Nauczyciel - Mistrz (<i>meisterõpetaja</i>).	Brak wpływu na wynagrodzenie.
IE	1. Nauczyciel (<i>teacher</i>); 2. Zastępca dyrektora II (<i>Assistant Principal II</i> (ISCED 1))/Nauczyciel wykonujący szczególne obowiązki (<i>Special Duties Teacher</i> (ISCED 2-3)); 3. Zastępca dyrektora I (<i>Assistant Principal I</i> (ISCED 1))/ Zastępca dyrektora ((<i>Assistant Principal</i> (ISCED 2-3)); 4. Zastępca dyrektora (<i>Assistant Principal</i>); 5. Dyrektor (<i>Principal</i>).	W Irlandii wraz z awansem zawodowym nauczyciele otrzymują różne dodatki i podwyżkę wynagrodzenia. Minimalne dodatki na każdym szczeblu kariery są następujące: 3,769 EUR na drugim szczeblu, 8,520 EUR na trzecim szczeblu, 3,769 EUR na czwartym i 9,310 EUR na piątym.
EL	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
ES	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
FR	1. Nauczyciel (<i>professeur</i>); 2a. Nauczyciel szkolący nauczycieli (<i>maître-formateur</i> (ISCED 1)/ <i>professeur académique formateur</i> (ISCED 2-3); LUB 2b. Doradca dydaktyczny (<i>conseiller pédagogique</i> (ISCED 1)/ <i>tuteur des professeurs stagiaires</i> (ISCED 2-3).	Wraz z awansem zawodowym nauczyciele otrzymują różne dodatki i podwyżkę wynagrodzenia. Na poziomie ISCED 1, roczny dodatek wynosi 1,250 EUR dla nauczycieli szkolących nauczycieli (" <i>maître-formateur</i> ") i 1,000 EUR dla doradców dydaktycznych (<i>conseiller pédagogique</i>). Na poziomie ISCED 2-3, roczny dodatek wynosi 834 EUR dla nauczycieli szkolących nauczycieli (<i>professeur formateur académique</i>) i 1,250 EUR dla doradców dydaktycznych (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>).
HR	1. Nauczyciel stażysta (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>profesor</i> (ISCED 2-3) - <i>početnik</i>); 2. Nauczyciel (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>profesor</i> (ISCED 2-3)); 3. Nauczyciel mentor (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>profesor</i> (ISCED 2-3) - <i>mentor</i>); 4. Nauczyciel doradca (<i>učitelj</i> (ISCED 1)/ <i>profesor</i> (ISCED 2-3) - <i>savjetnik</i>).	W Chorwacji nominalny współczynnik wynagrodzenia w ramach czterostopniowej skali wynosi 1,0 dla nauczyciela stażysty (<i>učitelj/profesor - početnik</i>), 1,1 dla nauczyciela (<i>učitelj/profesor</i>), 1,12 dla nauczyciela mentora (<i>učitelj/profesor - mentor</i>) oraz 1,18 dla nauczyciela doradcy (<i>učitelj/profesor - savjetnik</i>). Jednakże wartości te nie uwzględniają różnic w wynagrodzeniu ze względu na wysługę lat.
IT	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
CY	1. Nauczyciel (<i>daskalos</i> (ISCED 1)/ <i>kathigitis</i> (ISCED 2-3)); 2. Zastępca dyrektora (<i>boithos diefhintis</i>); 3. Dyrektor (<i>diefhintis</i>) (ISCED 1) Zastępca dyrektora A' (<i>boithos diefhintis A</i>) (ISCED 2-3).	Na Cyprze każdy szczebel kariery wiąże się z inną skalą płac. Na poziomie ISCED 1, wynagrodzenie nauczyciela (<i>daskalos</i>) wynosi od 23,885 do 51,345 EUR, wynagrodzenie zastępcy dyrektora (<i>boithos diefhintis</i>) waha się pomiędzy 39,508 a 61,659 EUR, wynagrodzenie dyrektora (<i>diefhintis</i>) wynosi od 43,850 do 69,220 EUR. Na poziomie ISCED 2-3, wynagrodzenie nauczyciela (<i>kathigitis</i>) wynosi od 23,885 do 58,107, wynagrodzenie zastępcy dyrektora (<i>boithos diefhintis</i>) waha się pomiędzy 43,851 a 64,666 EUR, a wynagrodzenie dyrektora A" (<i>boithos diefhintis A</i>) wynosi od 43,851 do 69,220 EUR.

	Szczeble kariery	Stopnie awansu zawodowego i zarobki
LV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel (<i>skolotājs</i>); 2. Nauczyciel - poziom jakości 1 (<i>skolotājs - 1. Kvalitātes pakāpe</i>); 3. Nauczyciel - poziom jakości 2 (<i>skolotājs - 2. Kvalitātes pakāpe</i>); 4. Nauczyciel - poziom jakości 3 (<i>skolotājs - 3. Kvalitātes pakāpe</i>); 5. Nauczyciel - poziom jakości 4 (<i>skolotājs - 4. Kvalitātes pakāpe</i>); 6. Nauczyciel - poziom jakości 5 (<i>skolotājs - 5. Kvalitātes pakāpe</i>). 	<p>Na Łotwie nie przysługuje specjalny dodatek na Poziomie jakości 1 i 2. Jednakże nauczyciele, którzy uzyskali awans na Poziomie jakości 3, 4 lub 5 otrzymują specjalny dodatek do wynagrodzenia, który jest uzależniony od stopnia awansu. Dodatek ten wynosi 45 EUR na Poziomie jakości 3, 114 EUR na Poziomie jakości 4 i 140 EUR na Poziomie jakości 5.</p>
LT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel (<i>mokytojas</i>); 2. Starszy nauczyciel (<i>vyresnysis mokytojas</i>); 3. Nauczyciel metody (<i>mokytojas metodininkas</i>); 4. Nauczyciel ekspert (<i>mokytojas ekspertas</i>). 	<p>Na Litwie nominalny współczynnik wynagrodzenia w pięciostopniowej skali wynosi pomiędzy 3,18 a 3,30 dla nauczyciela (<i>mokytojas</i>), pomiędzy 3,46 a 3,70 dla starszego nauczyciela (<i>vyresnysis mokytojas</i>), pomiędzy 3,70 a 3,96 dla nauczycieli metodyków (<i>mokytojas metodininkas</i>), pomiędzy 4,20 a 4,47 dla nauczycieli ekspertów (<i>mokytojas ekspertas</i>).</p>
LU	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
HU	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel stażysta (<i>gyakornok</i>); 2. Nauczyciel I (<i>pedagógus I</i>); 3. Nauczyciel II (<i>pedagógus II</i>); 4. Nauczyciel mistrz (<i>mester pedagógus</i>). 	<p>Na Węgrzech nominalny minimalny współczynnik wynagrodzenia wynosi 1,0 dla nauczyciela stażysty (<i>gyakornok</i>), 1,2 dla nauczyciela I (<i>pedagógus I</i>), 1,5 dla nauczyciela II (<i>pedagógus II</i>), 2,0 dla nauczyciela mistrza (<i>mester pedagógus</i>).</p> <p>W odniesieniu do tymczasowego, 5-letniego statusu nauczyciela badacza (<i>kutatótanár</i>), nominalny minimalny współczynnik wynagrodzenia wynosi 2,2.</p>
MT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel (<i>teacher</i>); 2. Kierownik wydziału (<i>Head of Department</i>). 	<p>Początkowa pensja kierownika wydziału jest taka sama jak wynagrodzenie nauczyciela z 16-letnim stażem pracy w zawodzie.</p>
NL	Brak przepisów na poziomie centralnym	(-)
AT	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
PL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel stażysta; 2. Nauczyciel kontraktowy; 3. Nauczyciel mianowany; 4. Nauczyciel dyplomowany. 	<p>W Polsce średnie wynagrodzenie nauczycieli na danym stopniu awansu zawodowego powinno być równe następującemu procentowi kwoty referencyjnej określonej co roku w ustawie budżetowej: 100% dla nauczyciela stażysty; 111% dla nauczyciela kontraktowego; 144% dla nauczyciela mianowanego i 184% dla nauczyciela dyplomowanego.</p>
PT	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
RO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Początkujący nauczyciel (<i>profesor debutant</i>); 2. Nauczyciel (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>); 3. Nauczyciel na poziomie nauczania II (<i>profesor gradul II</i>); 4. Nauczyciel na poziomie nauczania I (<i>profesor gradul I</i>). 	<p>Minimalne wynagrodzenie początkującego nauczyciela (<i>profesor debutant</i>) wynosi 440 EUR, a nauczyciela (<i>profesor cu definitivare în învățământ</i>) 480 EUR. Wartości dla wyższych szczebli nie są określone na szczeblu centralnym.</p>
SI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel (<i>učitelj</i>); 2. Nauczyciel mentor (<i>učitelj mentor</i>); 3. Nauczyciel konsultant (<i>učitelj svetovalec</i>); 4. Nauczyciel doradca (<i>učitelj svetnik</i>). 	<p>W Słowenii obowiązuje jedna skala wynagrodzeń, obejmująca 65 grup zaszerogowania wszystkich pracowników sektora publicznego. Minimalna grupa zaszerogowania nauczycieli (<i>učitelj</i>) to 30, nauczycieli mentorów (<i>učitelj mentor</i>) to 33, nauczycieli konsultantów (<i>učitelj svetovalec</i>) to 35, a nauczycieli doradców (<i>učitelj svetnik</i>) to 38.</p>
SK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Początkujący nauczyciel (<i>začínajúci učiteľ</i>); 2. Niezależny nauczyciel (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>); 3. Nauczyciel dyplomowany pierwszego stopnia (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>); 4. Nauczyciel dyplomowany drugiego stopnia (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>). 	<p>W Słowacji minimalne ustawowe wynagrodzenie brutto początkujących nauczycieli (<i>začínajúci učiteľ</i>) wynosi 690 EUR. Minimalne wynagrodzenie samodzielnego nauczyciela (<i>samostatný pedagogický zamestnanec</i>) wynosi 753 EUR, nauczyciela dyplomowanego pierwszego stopnia (<i>pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou</i>) wynosi 843 EUR, a nauczyciela dyplomowanego drugiego stopnia (<i>pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou</i>) wynosi 944 EUR. Jednakże wartości te nie uwzględniają różnic w wynagrodzeniu ze względu na wysługę lat.</p>
FI	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
SE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauczyciel (<i>lärare</i>); 2. Pierwszy nauczyciel (<i>förstlärare</i>). 	<p>W Szwecji wynagrodzenia są negocjowane indywidualnie w ramach centralnych porozumień między organizacjami pracodawców a związkami zawodowymi nauczycieli i nie obowiązuje skala płac. Nauczyciele, którzy zostali awansowani przez dyrektora szkoły na stanowisko pierwszego nauczyciela (<i>förstlärare</i>) zazwyczaj otrzymują znaczną podwyżkę wynagrodzenia.</p>

	Szczeble kariery	Stopnie awansu zawodowego i zarobki
UK-ENG/WLS	1. Przedział wynagrodzeń dla niewykwalifikowanych nauczycieli (<i>Unqualified Teacher Pay Range</i>); 2. Główny przedział wynagrodzeń - górny przedział wynagrodzeń (<i>Main Pay Range – Upper Pay Range</i>); 3. Przedział wynagrodzeń dla wyróżniających się nauczycieli (<i>Leading Practitioner Range</i>).	W Anglii i Walii Dokument określający wysokość zarobków i warunki zatrudnienia nauczycieli (<i>School Teachers' Pay and Conditions Document</i>) definiuje minimalne i maksymalne poziomy wynagrodzenia na każdym z czterech istniejących przedziałów wynagrodzeń: Przedział wynagrodzeń dla niewykwalifikowanych nauczycieli, Główny przedział wynagrodzeń, Górny przedział wynagrodzeń, oraz Przedział wynagrodzeń dla wyróżniających się nauczycieli. Szkoły są uprawnione do ustalania poziomu wynagrodzeń na każdym stanowisku w każdym z wyżej określonych przedziałów.
UK-NIR	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
UK-SCT	1. Nauczyciel (<i>Main Grade Teacher</i>); 2. Pierwszy nauczyciel (<i>Principal Teacher</i>); 3. Zastępca Dyrektora (<i>Depute Headteacher</i>); 4. Dyrektor (<i>Headteacher</i>).	W Szkocji wynagrodzenie podstawowe nauczyciela (<i>Main Grade Teacher</i>) wynosi 26,895 GBP, pierwszego nauczyciela (<i>Principal Teacher</i>) 38,991 GBP, oraz zastępcy dyrektora (<i>Depute Headteacher</i>) 44,223 GBP. Wyższe szczeble kariery ("Principal Teacher", "Depute Headteacher" i "Headteacher") obejmują indywidualnie określany zakres obowiązków, a wynagrodzenie mieści się w odpowiednim przedziale w zależności od zakresu obowiązków związanych z zarządzaniem na danym stanowisku.
AL	1. Nauczyciel (<i>mësues</i>); 2. Wykwalifikowany nauczyciel (<i>mësues i kualifikuar</i>); 3. Nauczyciel specjalista (<i>mësues specialist</i>); 4. Nauczyciel mistrz (<i>mësues mjeshtër</i>).	W Albanii wynagrodzenie wykwalifikowanego nauczyciela (<i>mësues i kualifikuar</i>) jest o 5% wyższe od płacy nauczyciela (<i>mësue</i>). Wynagrodzenie nauczyciela specjalisty (<i>mësues specialist</i>) jest o 10% wyższe niż wykwalifikowanego nauczyciela (<i>mësues i kualifikuar</i>), natomiast wynagrodzenie nauczyciela mistrza (<i>mësues mjeshtër</i>) jest o 10% wyższe niż płaca nauczyciela specjalisty (<i>mësues specialist</i>).
BA	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
CH	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
FY	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
IS	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
LI	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
ME	1. Nauczyciel stażysta (<i>nastavnik pripravnik</i>); 2. Nauczyciel (<i>nastavnik</i>); 3. Nauczyciel mentor (<i>nastavnik mentor</i>); 4. Nauczyciel konsultant (<i>nastavnik savjetnik</i>); 5. Starszy nauczyciel konsultant (<i>nastavnik viši savjetnik</i>); 6. Nauczyciel badacz (<i>nastavnik istraživač</i>).	Nauczyciel stażysta (<i>nastavnik pripravnik</i>) otrzymuje 80% wynagrodzenia nauczyciela (<i>nastavnik</i>). Podstawowy współczynnik jest wyższy o 0,3 dla nauczyciela mentora (<i>nastavnik mentor</i>), o 0,5 w przypadku nauczyciela konsultanta (<i>nastavnik savjetnik</i>) i o 0,7 dla starszego nauczyciela konsultanta (<i>nastavnik viši savjetnik</i>). Nauczyciel może zostać mianowany nauczycielem badaczem (<i>nastavnik istraživač</i>) bez konieczności przechodzenia przez kolejne szczeble, pod warunkiem że osoba taka spełnia odpowiednie wymagania. Podstawowy współczynnik wzrasta o 0,8.
NO	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)
RS	1. Nauczyciel (<i>nastavnik</i>); 2. Doradca pedagogiczny (<i>pedagoški savetnik</i>); 3. Niezależny doradca pedagogiczny (<i>samostalni pedagoški savetnik</i>); 4. Wyższy doradca pedagogiczny (<i>viši pedagoški savetnik</i>); 5. Starszy doradca pedagogiczny (<i>visoki pedagoški savetnik</i>).	Brak wpływu na wynagrodzenie.
TR	Jednopoziomowa struktura kariery	(-)

Objaśnienie

Powyższa tabela wyszczególnia różne szczeble kariery w ramach wielopoziomowej struktury, jak określono w przepisach krajowych. W niektórych przypadkach pierwszy szczebel kariery odpowiada okresowi stażu, podczas którego nauczyciel może być traktowany jako w pełni wykwalifikowany nauczyciel.

Kwoty wymienione w tabeli nie zostały zharmonizowane i dlatego nie są porównywalne pomiędzy krajami. Mają one tylko na celu wskazać poziom wzrostu wynagrodzenia na kolejnych szczeblach kariery.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Łotwa: Od roku szkolnego 2017/18, liczba poziomów jakości została zmniejszona do trzech.

Rumunia: Pierwszy szczebel kariery rozpoczyna się po zdaniu egzaminu *titularizare*.

Była Jugosłowiańska Republika Macedonii: Wielopoziomowa struktura kariery miała zostać wprowadzona w roku szkolnym 2016/17, jednak reforma ta nie została wdrożona ze względu na ograniczenia budżetowe. Szczeble kariery – zgodnie z przepisami, które jeszcze nie zostały wprowadzone:

1. Nauczyciel stażysta (*nastavnik pripravnik*);
2. Nauczyciel (*nastavnik*);
3. Nauczyciel mentor (*nastavnik mentor*) oraz
4. Nauczyciel konsultant (*nastavnik savjetnik*).

Załącznik 2 - Ramy kompetencji nauczycieli

Ramy kompetencji nauczycieli określone przez władze centralne, szkolnictwo podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17 (dane do rys. 4.7)

	Nazwa	Link:
BE fr	<ul style="list-style-type: none"> Dekret z dnia 12/12/2000 w sprawie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia Dekret z dnia 21/02/2001 w sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia 	http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25595_000.pdf
BE de	(-)	(-)
BE nl	<ul style="list-style-type: none"> Decyzja z dnia 5/10/2007 w sprawie podstawowych kompetencji nauczycieli Decyzja z dnia 5/10/2007 w sprawie profilu zawodowego nauczycieli 	http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952 http://data- onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942
BG	(-)	(-)
CZ	<ul style="list-style-type: none"> Rozporządzenie rządu 275/2016 z dnia 24/08/2016 w sprawie obszarów edukacji w szkolnictwie wyższym 	http://aplikace.mvcr.cz/sbirka- zakonu/SearchResult.aspx?q=275/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_z akona_smlouvy
DK	<ul style="list-style-type: none"> Rozporządzenie wykonawcze w sprawie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (2013, zaktualizowane w 2015 r.) Wytyczne dla uczelni w sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia (2016) 	https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218 https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=29265
DE	<ul style="list-style-type: none"> Standardy kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki (2004) Wspólna podstawa kształcenia w zakresie nauczanych przedmiotów i nauczania przedmiotów w ramach kształcenia nauczycieli obowiązująca wszystkie kraje związkowe (2008; zaktualizowana w 2017 r.) 	https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluess e/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung- Bildungswissenschaften.pdf https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluess e/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
EE	<ul style="list-style-type: none"> Standardy zawodowe obowiązujące nauczycieli, starszych nauczycieli (poziom 7 ERK) i nauczycieli mistrzów (poziom 8 ERK) (2013) 	http://www.kutsekoda.ee/en/kutsesysteem/tutvustus/kutsestandardid_en g
IE	<ul style="list-style-type: none"> Kodeks etyki zawodowej nauczycieli (2006; zaktualizowany w 2016 r.) 	www.teachingcouncil.ie/en/Publikacje/Fitness-Naucz/Kod-of- Professional-Conduct-dla-nauczycieli1.pdf
EL	(-)	(-)
ES	<ul style="list-style-type: none"> Zarządzenie ECI/3857/2007 z dnia 27/12/2007 w sprawie określania wymogów akredytacji dyplomów ukończenia studiów wyższych do celów uzyskania statusu zawodowego nauczyciela w szkolnictwie podstawowym Zarządzenie ECI/3858/2007 z dnia 27/12/2007 w sprawie określania wymogów akredytacji dyplomów ukończenia studiów wyższych do celów uzyskania statusu zawodowego nauczyciela w szkolnictwie średnim W przypadku Castilla y León: Standardy kompetencji zawodowych nauczycieli 	https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf ES: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf EN: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo%20de%20Compete ncias%20Profesionales%20del%20Profesorado%20 traducido_Def.pdf

	Nazwa	Link:
FR	<ul style="list-style-type: none"> Zarządzenie z dnia 01/07/2013 w sprawie ram kompetencji pracowników oświaty 	http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
HR	(-)	(-)
IT	<ul style="list-style-type: none"> Dekret nr 249 z dnia 10/09/2010 w sprawie definicji, wymagań i warunków kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej, szkół podstawowych i średnich Dekret nr 850 z dnia 27/10/2015 w sprawie celów, oceny, kształcenia i kryteriów oceny pracy nauczycieli i innych pracowników oświaty podczas stażu i okresu próbnego Plan kształcenia nauczycieli na lata 2016-2019 	http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf http://neoassunti.indire.it/2018/files/DM_850_27_10_2015.pdf http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
CY	(-)	(-)
LV	<ul style="list-style-type: none"> Procedura oceny jakości pracy nauczycieli (2014) 	https://m.likumi.lv/doc.php?id=267580
LT	<ul style="list-style-type: none"> Opis kompetencji zawodowych nauczycieli (2007; obecnie aktualizowany) 	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726
LU	<ul style="list-style-type: none"> Ramy kompetencji nauczyciela 	https://ssl.education.lu/ifen/documents/10180/730302/Referentiel%20de%20competences.pdf
HU	<ul style="list-style-type: none"> Dekret 326/2013 w sprawie systemu awansu nauczycieli i ich statusu jako urzędników służby cywilnej 	https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor
MT	(-)	(-)
NL	<ul style="list-style-type: none"> Decyzja w sprawie wymogów obowiązujących pracowników oświaty (2005; zaktualizowana w 2016 r.) 	http://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2016-08-01
AT	<ul style="list-style-type: none"> Federalna ustawa o organizacji uniwersyteckich kolegiów nauczycielskich (2005; zaktualizowana w 2017 r.) Kompetencje zawodowe nauczycieli (proponycja Rady Rozwoju, 2013) ⁽¹⁶⁾ 	https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BqblAuth/BGBLA_2017_I_129/BGBLA_2017_I_129.pdf http://www.qsr.or.at/dokumente/1869-20140529-092429-Professionelle_Kompetenzen_von_PaedagogInnen_Zielperspektive.pdf
PL	<ul style="list-style-type: none"> Rozporządzenie z dnia 17/01/2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela 	http://www.dn.ui.edu.pl/documents/1333504/4915309/17.01.2012_Rozp_MNiSW_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf
PT	<ul style="list-style-type: none"> Ustawa 240/2001 w sprawie ogólnego profilu zawodu nauczyciela (ISCED 0-3) Ustawa 241/2001 - szczegółowe profile zawodowe nauczycieli edukacji przedszkolnej i nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 0-1) 	https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/631837/details/normal?q=decreto+lei+240%2F2001 https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/631843/details/normal?q=decreto+lei+241%2F2001
RO	<ul style="list-style-type: none"> Zarządzenie nr 5.561 z dnia 07/10/2011 w sprawie metodologii doskonalenia zawodowego pracowników oświaty 	https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%20C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/resurse%20umane/formarea%20continua/OM%205561_2011%20Metodologie%20privind%20formarea%20continua%20C4%83%20a%20personalului%20din%20C3%AEEnv%20preuniv.pdf
SI	<ul style="list-style-type: none"> Zasady dotyczące praktyk zawodowych pracowników oświaty (2006) Kryteria akredytacji programów kształcenia nauczycieli (2011) 	http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6697 http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=MERI41

⁽¹⁶⁾ Dokument ten nie ma oficjalnego statusu i został tu wymieniony jedynie w celach informacyjnych. Nie jest on brany pod uwagę w raporcie.

	Nazwa	Link:
SK	<ul style="list-style-type: none"> • Opis kierunków kształcenia (2002): <ul style="list-style-type: none"> ○ 1.1.1. Nauczanie przedmiotów akademickich ○ 1.1.5. Pedagogika edukacji przedszkolnej i nauczania w szkołach podstawowych 	http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.1.doc http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/1/1.1/1.1.5.doc
FI	(-)	(-)
SE	<ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie w sprawie szkolnictwa wyższego (1993) 	http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
UK-ENG	<ul style="list-style-type: none"> • Standardy zawodu nauczyciela (2011) 	https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards
UK-WLS	<ul style="list-style-type: none"> • Przewodnik: Jak zostać wykwalifikowanym nauczycielem (2009) • Poprawione standardy zawodowe dla pracowników oświaty (2011) 	http://gov.wales/docs/dcells/publications/090915becomingateacheren.pdf http://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/140630-revised-professional-standards-en.pdf
UK-NIR	<ul style="list-style-type: none"> • Nauczanie: refleksyjny zawód - kompetencje nauczycieli w Irlandii Północnej (2007) 	http://www.gtcsi.org.uk/index.cfm/area/information/page/ProfStandard
UK-SCT	<ul style="list-style-type: none"> • Standardy rejestracji (2012) • Kodeks profesjonalnego postępowania i etyki (2012) 	http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/teacher-regulation/copac-0412.pdf
AL	(-)	(-)
BA	(-)	(-)
CH	<ul style="list-style-type: none"> • Rozporządzenie w sprawie uznawania dyplomów nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych (1999) • Rozporządzenie w sprawie uznawania dyplomów nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia (1999) • Rozporządzenie w sprawie uznawania dyplomów nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia (1998) 	http://edudoc.ch/record/29976/files/Regl_AK_VS_PS_f.pdf http://edudoc.ch/record/29979/files/Regl_Sek1_f.pdf http://edudoc.ch/record/38131/files/AK_Mat_f.pdf
FY	<ul style="list-style-type: none"> • Standardy podstawowych kompetencji nauczycieli szkół podstawowych i średnich z podziałem na obszary (2015) 	http://bro.gov.mk/docs/pravilnici/Pravilnik%20za%20osnovnite%20profesionalni%20kompetencii%20na%20nastavnicite.pdf
IS	(-)	(-)
LI	(-)	(-)
ME	<ul style="list-style-type: none"> • Ramy kompetencji nauczycieli i dyrektorów szkół (2016) 	http://www.zzs.gov.me/haslovna/168346/NACIONALNI-SAVJET-ZA-OBRAZOVANJE-USVOJIO-STANDARDE-KOMPETENCIJA-ZA-NASTAVNIKE-I-DIREKTORE-U-VASPITNO-OBRAZOVNIM-USTANOVAMA.html
NO	<ul style="list-style-type: none"> • Przepisy dotyczące ramowego planu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia (klasy 1-7) (2016) • Przepisy dotyczące ramowego planu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia (klasy 5-10) (2016) 	https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-11064431.pdf https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf
RS	<ul style="list-style-type: none"> • Standardy kompetencji rozwoju zawodowego nauczycieli (2011) 	http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Правилник-о-стандардима-компетенција-за-професију-наставника-и-њиховог-професионалног-развоја.pdf
TR	<ul style="list-style-type: none"> • Ogólne kwalifikacje zawodowe nauczycieli (2010, zaktualizowane w 2017 r.) 	https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Yqretme_nlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Załącznik 3 - Różne sposoby wykorzystania ram kompetencji nauczycieli

Różne zastosowania ram kompetencji nauczycieli określonych przez władze centralne, szkolnictwo podstawowe i średnie ogólnokształcące (ISCED 1-3), 2016/17 (dane do rys. 4.9)

	Kształcenie nauczycieli	Rozpoczynanie pracy w zawodzie			DZN		Inne		
	Określenie efektów kształcenia nauczycieli	Akredytacja nauczycieli/ kryteria przyznawania licencji	Kryteria selekcji/ rekrutacji	Ocena kompetencji nauczyciela na koniec stażu	Opracowywanie programów DZN	Opracowywanie indywidualnych planów rozwoju zawodowego	Ocena nauczycieli /kryteria oceny	Awans zawodowy nauczycieli	Procedury dyscyplinowania /przypadki poważnych uchybień
BE fr	●								
BE de	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BE nl	●				●				
BG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CZ	●								
DK	●								
DE	●				●				
EE	●		●	●	●	●	●	●	
IE	●	●							●
EL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	●		●						
FR	●			●	●	●	●		
HR	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
IT	●			●	●	●			
CY	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LV							●	●	(-)
LT	●				●	●		●	
LU	●			●					
HU	●			●			●	●	
MT	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	●								
AT	●		●		●				
PL	●								
PT	●								
RO	●		●	●	●	●	●	●	●
SI	●	●							
SK	●								
FI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	●	●							
UK-ENG	●	●		●	●	●	●	●	
UK-WLS	●	●		●	●	●	●	●	
UK-NIR	●			●	●	●	●		
UK-SCT	●	●	●	●	●	●	●	●	●
AL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CH	●								
FY				●	●	●	●	●	
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ME					●	●	●	●	
NO	●								
RS		●		●	●	●	●	●	
TR	●		●		●	●			

BIBLIOGRAFIA

European Commission, 2010. *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for Policymakers*. European Commission Staff Working Document. SEC(2010) 538 final. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2012. *Supporting the Teaching Professions for better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Commission Staff Working Document. SWD(2012) 374 final. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=RO> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2013a. *Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2013b. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Vol. I. Final report. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2013c. *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, Vol. II. Final report. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2013d. *Supporting Teacher Educators for better Learning Outcomes*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2013e. *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's schools*. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2015. *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*. Report from the ET2020 Working Group Schools Policy 2014-15. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2017a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent Teaching for a great Start in Life*. SWD(2017) 165 final. COM(2017) 248 final. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&qid=1513677437956&from=FR> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2017b. *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education*. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, written by Public Policy and Management Institute (PPMI). [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.readyproject.eu/uploads/files/1502579119PreparingTeachersforDiversity.pdf> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2017c. *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*. Report from the ET2020 Working Group Schools 2016-18. [pdf] Dostępny pod adresem: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission, 2017d. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strengthening European Identity through Education and Culture*. COM(2017) 673 final. [pdf] Dostępny pod adresem: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/communication-strengthening-european-identity-education-culture_en.pdf [dostęp 31 stycznia 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-en> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a. *The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/becafa9c-9a85-11e6-9bca-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 22 stycznia 2018].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en> [dostęp 22 stycznia 2018].

Lynch, S., Worth, J., Bamford, S. and Wespieser, K. (2016). *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention*. Slough: NFER. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://www.nfer.ac.uk/publications/LFSB01/LFSB01.pdf> [dostęp 23 stycznia 2018].

Nusche, D. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway 2011*. Paris: OECD Publishing. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117006-en> [dostęp 22 stycznia 2018].

Nusche, D. et al., 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en> [dostęp 22 stycznia 2018].

- OECD, 2005. *Teacher Matter: Attracting, Developing and Retaining effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> [dostęp 22 stycznia 2018].
- OECD, 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.oecd.org/edu/school/synergies-for-better-learning.htm> [dostęp 22 stycznia 2018].
- OECD, 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> [dostęp 22 stycznia 2018].
- OECD, 2015. *Education at a Glance 2015*. OECD Indicators, Paris: OECD Publishing. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2015.htm> [dostęp 22 stycznia 2018].
- OECD, 2016. *PISA 2015 Results, Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. Paris: OECD Publishing. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.oecd.org/edu/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm> [dostęp 22 stycznia 2018].
- Santiago, P. et al., 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD Publishing. [Online] Dostępny pod adresem: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en> [dostęp 22 stycznia 2018].
- Shewbridge, C. et al., 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Denmark*. Paris: OECD Publishing. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://www.oecd.org/denmark/47696663.pdf> [dostęp 22 stycznia 2018].
- Worth, J., 2017. *Teacher Retention and Turnover Research. Research Update 2: Teacher Dynamics in Multi-Academy Trusts*. Slough: NFER. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://www.nfer.ac.uk/publications/NUFS02/NUFS02.pdf> [dostęp 22 stycznia 2018].

I. Definicje

Akredytacja: w niektórych krajach jest to obowiązkowy proces, w którym nauczyciele uczestniczą w celu uzyskania urzędowego poświadczenia lub licencji na nauczanie. Akredytacja zazwyczaj obejmuje ewaluację kompetencji zawodowych nauczycieli i może mieć charakter bardzo formalny. W niektórych przypadkach ocena na zakończenie stażu stanowi element tego procesu. Akredytacja ma stanowić oficjalne potwierdzenie, że dany nauczyciel posiada umiejętności wymagane do wykonywania zawodu. W niektórych systemach edukacji akredytacja musi być odnawiana, co oznacza, że nauczyciele są ponownie oceniani co najmniej raz podczas kariery zawodowej.

Alternatywne ścieżki: termin ten odnosi się do każdej ścieżki prowadzącej do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich poza głównymi programami kształcenia nauczycieli. Zazwyczaj alternatywne ścieżki są bardziej elastyczne i krótsze niż te tradycyjne i na ogół obejmują kształcenie w miejscu pracy skierowane do osób posiadających doświadczenie zawodowe zdobyte w ramach lub poza sektorem edukacji. Najczęściej są realizowane w sytuacji niedoboru nauczycieli i w celu zachęcenia absolwentów innych kierunków studiów do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela.

Awans: promocja na wyższy szczebel w ramach ► **wielopoziomowej struktury kariery**. W kontekście niniejszego raportu, tylko awans na inne stanowisko związane z nauczaniem jest brany pod uwagę. Awans na stanowisko dyrektora szkoły, trenera nauczycieli, inspektora lub inne stanowisko niezwiązane z nauczaniem nie jest brany pod uwagę, jeśli nie obejmuje obowiązków w zakresie nauczania. Podwyżka wynagrodzenia nie jest uznawana *per se* jako awans.

Bezpośredni przełożony: starszy stażem nauczyciel lub dyrektor oddziału szkolnego, który jest odpowiedzialny za nadzorowanie i ocenę młodszych stażem kolegów.

Doradztwo zawodowe: ma na celu wspieranie osób w zakresie zarządzania i planowania awansu zawodowego. Doradztwo dla nauczycieli ograniczające się do działań z zakresu ► **doskonalenia zawodowego** nauczycieli lub wsparcia pedagogicznego i psychologicznego nie jest traktowane jako doradztwo zawodowe.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli: szkolenia dla aktywnych zawodowo nauczycieli, które umożliwiają im poszerzenie, rozwój i aktualizowanie wiedzy, umiejętności i postaw na dowolnym etapie kariery. Takie szkolenia mogą mieć charakter formalny lub nieformalny i obejmują zarówno doskonalenie w zakresie wiedzy przedmiotowej, jak i umiejętności pedagogicznych. Doskonalenie może przybierać różne formy, takie jak kursy, seminaria, obserwacja koleżeńska i wsparcie ze strony sieci skupiających nauczycieli. W niektórych przypadkach **doskonalenie zawodowe nauczycieli** może prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

Dyrektor szkoły: osoba kierująca szkołą, która samodzielnie lub w ramach organu administracyjnego, takiego jak zarząd lub rada, jest odpowiedzialna za zarządzanie/administrację. W zależności od okoliczności, taka osoba może również wykonywać obowiązki dydaktyczne, jak również ponosić odpowiedzialność za ogólne funkcjonowanie placówki. Obowiązki dyrektora w tym zakresie mogą obejmować opracowywanie planu lekcji, realizację programu nauczania, podejmowanie decyzji o treściach nauczania, materiałach i metodach dydaktycznych, jak również o pracy i ocenie nauczycieli. Dyrektorzy mogą również realizować niektóre zadania budżetowe, lecz często ograniczają się one do administrowania środkami przyznanymi szkole.

Egzaminy dla nauczycieli: instrument wykorzystywany do celów oceny kompetencji nauczycieli w formie testów pisemnych lub egzaminów ustnych.

Ewaluacja wewnętrzna szkoły: jest podejmowana przez osoby bezpośrednio zaangażowane w pracę szkoły (takie jak dyrektor szkoły lub jej pracownicy dydaktyczni/administracyjni oraz uczniowie). Ocenie mogą podlegać zadania w zakresie nauczania i/lub zarządzania. Patrz również: ► **Ewaluacja zewnętrzna szkoły**.

Ewaluacja zewnętrzna szkoły: jest prowadzona przez oceniających, którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w działalność szkoły podlegającej ocenie i którzy bezpośrednio podlegają lokalnym, regionalnym lub centralnym władzom oświatowym. Obejmuje ona szeroki zakres działalności szkoły, w tym nauczanie i uczenie się, oraz/lub wszystkie aspekty zarządzania szkołą. Ewaluacja, która jest prowadzona przez wyspecjalizowanych ewaluatorów lub audytorów, dotycząca konkretnych zadań (związanych z ewidencją księgową, zdrowiem, bezpieczeństwem, archiwami, itp.) nie jest traktowana jako ewaluacja zewnętrzna szkoły. Patrz również: ► **Ewaluacja wewnętrzna szkoły**.

Fundusz wyodrębniony: sposób, w jaki budżet może zostać zabezpieczony, aby został użyty tylko do określonych celów.

Informacje zwrotne: w kontekście oceny nauczycieli, informacje zwrotne na temat wyników ich pracy często są przedstawiane w formalny sposób, np. w postaci raportu na piśmie, który może być przechowywany w aktach nauczyciela lub archiwach szkoły.

Jednopoziomowa struktura kariery: jednopoziomowa ścieżka, która ma zastosowanie do wszystkich wykwalifikowanych nauczycieli. ► **Widelki płacowe** mogą mieć zastosowanie, ale zazwyczaj odnoszą się one do stażu pracy oraz, ewentualnie, wyników pracy. Jednopoziomowa struktura kariery umożliwia nauczycielom zdobycie większego doświadczenia lub podjęcie dodatkowych zadań i obowiązków.

Kariera zawodowa: zawód wykonywany przez długi okres życia danej osoby, który stwarza możliwości awansu.

Licencja: patrz ► **Akredytacja**.

Lista kandydatów: jest to metoda rekrutacji w systemach, w których kandydaci na nauczycieli składają podania o pracę do władz centralnych lub władz średniego szczebla, które to zazwyczaj następnie opracowują listy rankingowe kandydatów według określonych kryteriów.

Mentor: nauczyciel pracujący w tej samej szkole, który jest odpowiedzialny za udzielanie wskazówek i porad innemu nauczycielowi. Mentorami niekoniecznie są nauczyciele znajdujący się wyżej w hierarchii, chociaż zazwyczaj mają oni więcej doświadczenia w pracy w danej szkole lub na danym stanowisku.

Mentoring: wsparcie zawodowe, jakie zapewniają nauczycielom bardziej doświadczeni koledzy. Mentoring może stanowić część ► **stażu**, jaki odbywają początkujący nauczyciele. Mentoring może również być dostępny dla pozostałych nauczycieli potrzebujących wsparcia.

Mobilność nauczycieli: obejmuje wszelkie zmiany miejsca zatrudnienia nauczycieli od czasu rozpoczęcia przez nich pracy w danej szkole, w tym również transfery do innej szkoły w ramach lub pomiędzy rejonami szkolnymi, zmiany miejsca zatrudnienia zainicjowane przez nauczycieli, jak również transfery z inicjatywy władz oświatowych. Zmiany miejsca zatrudnienia młodych nauczycieli są tu również uwzględnione, a także te w przypadku nauczycieli na późniejszych etapach kariery zawodowej. Odejścia z zawodu, zatrudnianie nauczycieli na zastępstwa i zatrudnianie nowych nauczycieli na krótki okres przed zatrudnieniem ich na stałe nie zostały tutaj uwzględnione.

Nagroda: nagroda finansowa lub rzeczowa przyznawana w dowód uznania pracy, podejmowanych wysiłków lub uzyskanych osiągnięć. W kontekście oceny nauczycieli jest jednym z możliwych rezultatów procesu oceny.

Nienależyte/niezadowolające wywiązywanie się z obowiązków: termin używany do opisania niezadowolającego poziomu wyników w pracy nauczycieli. Elementy, które są uważane za charakterystyczne dla nienależytego wywiązywania się z obowiązków, sposób dochodzenia do, wyrażania i formalizowania takich opinii, a także ich konsekwencje są uzależnione od systemu oceny i są różne w poszczególnych systemach oświaty.

Obserwacja zajęć lekcyjnych: instrument wykorzystywany do oceny pracy nauczyciela w klasie, zwykle w kontekście jego szerszej oceny.

Ocena kształtująca: w kontekście oceniania nauczycieli, ocena kształtująca koncentruje się na wymiarze rozwojowym procesu i ma na celu rozwój umiejętności zawodowych i zdolności nauczycieli (np. poprzez określenie potrzeb i realizację planów rozwoju zawodowego). Proces ten zwykle nie skutkuje rankingiem lub werdyktem. Patrz również ► **Ocena podsumowująca**.

Ocena nauczycieli: ocena poszczególnych nauczycieli mająca na celu sformułowanie opinii o ich pracy i jej wynikach. Może mieć formę zarówno ► **oceny kształtującej** i/lub ► **oceny podsumowującej** i zazwyczaj skutkuje przekazaniem nauczycielom informacji zwrotnych w formie ustnej lub pisemnej, których celem jest udzielenie pomocy w wykonywaniu przez nich działań dydaktycznych. Może prowadzić do opracowania indywidualnego planu rozwoju zawodowego, ► **awansu**, podwyżki wynagrodzenia i innych formalnych i/lub nieformalnych rezultatów.

Ocena podsumowująca: obejmuje wymiar krytyczny procesu oceny i jej cele. Zwykle jej rezultatem jest ranking lub opinia, która umożliwi porównywanie i służy do celów określenia gotowości do awansu zawodowego, otrzymania podwyżki, uzyskania prawa do nagród, wyznaczenia kar, podjęcia działań w zakresie rozwoju zawodowego itd. Patrz również ► **Ocena kształtująca**.

Oceniający: osoba odpowiedzialna za opracowywanie oceny na podstawie wybranych danych.

Oceniający z grona pedagogicznego: nauczyciele działający w charakterze ocenianych, którzy pełnią takie same obowiązki i funkcje co nauczyciel podlegający ocenie.

Ogólne trudności w nauce: problemy w nauce uczniów, które nie są bezpośrednio związane z żadną konkretną formą niepełnosprawności fizycznej, sensorycznej lub intelektualnej. Ogólne trudności w nauce mogą być spowodowane czynnikami zewnętrznymi, takimi jak niekorzystna sytuacja społeczno-kulturowa, ograniczone możliwości uczenia się, brak wsparcia w domu, niewłaściwy program nauczania lub niewystarczający poziom kształcenia na wczesnym etapie nauki.

Okres próbny: zatrudnienie na czas określony w formie okresu próbnego. Warunki mogą się różnić w zależności od regulaminu pracy i taka forma zatrudnienia może trwać od kilku miesięcy do kilku lat. Na koniec tego okresu nauczyciel może podlegać ocenie końcowej oraz, po pozytywnej ocenie, zwykle otrzymuje ofertę zawarcia ► **umowy na czas nieokreślony**.

Otwarty nabór: metoda rekrutacji, w ramach której odpowiedzialność za ogłoszenie wakatów, zaproszenie do składania podań i wybór kandydatów ma charakter zdecentralizowany. Rekrutacja zazwyczaj wchodzi w zakres obowiązków szkoły, czasami we współpracy z ► **władzami lokalnymi (oświatowymi)**.

Planowanie perspektywiczne: jest wykorzystywane w procesie prognozowania przyszłych trendów w zakresie podaży i popytu na nauczycieli. Opiera się na obserwacjach i opracowywaniu najbardziej prawdopodobnych scenariuszy. 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 popytu na i podaży kadry nauczycielskiej może mieć charakter długo-/średnio- i krótkookresowy. Polityka planowania jest opracowywana na poziomie centralnym i/lub regionalnym, w zależności od poziomu (de-)centralizacji określonego systemu oświaty.

Portfolio: zbiór dowodów umożliwiających nauczycielom wykazanie się wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem nabytymi w ramach wykonywania obowiązków zawodowych. Portfolio może być wykorzystywane przy ubieganiu się o ► **awans** na wyższy szczebel ► struktury **kariery zawodowej** lub do uzasadnienia podwyżki wynagrodzenia.

Potrzeby rozwojowe: potrzeby w zakresie kształcenia i rozwoju pracownika lub grupy pracowników. Są one zwykle ustalane poprzez porównanie posiadanych kompetencji z uznanymi kompetencjami lub poziomami umiejętności wymaganymi na danym stanowisku. Na podstawie takiego porównania określone są braki. Potrzeby rozwojowe są zazwyczaj zaspokajane w ramach ► **doskonalenia zawodowego nauczycieli**, według planu szkoleń, który dodatkowo określa strategię, zadania i metody, które zostaną wykorzystane.

Poziom szkoły: w kontekście podejmowania decyzji oznacza, że decyzje mające wpływ na szkołę są podejmowane przez osoby pracujące w szkole lub organy szkolne, takie jak dyrektor szkoły, rada szkoły, komitet rodzicielski itd. Zobacz także ► **władze centralne (oświatowe)** oraz ► **władze lokalne (oświatowe)**.

Pracodawca: odnosi się do organu bezpośrednio odpowiedzialnego za zatrudnianie nauczycieli, określenie ich warunków pracy (we współpracy z innymi partnerami, w razie potrzeby) i zapewnienie, że warunki te są spełnione. Obejmuje to zapewnienie wypłaty wynagrodzeń nauczycielom, chociaż środki na ten cel niekoniecznie muszą pochodzić bezpośrednio z budżetu organu zatrudniającego. Należy tu przeprowadzić rozróżnienie pomiędzy odpowiedzialnością za zarządzanie zasobami w samej szkole, co należy (w mniejszym lub większym stopniu) do obowiązków dyrektora lub zarządu szkoły. Odpowiedzialność za zatrudnianie i wynagradzanie nauczycieli pracujących na zastępstwach wykracza poza zakres tego raportu.

Pracownicy zatrudnieni na podstawie umowy o pracę: nauczyciele zatrudniani 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 uwzględnienia takich porozumień.

Praktyki szkolne: praktyki (za 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 nauczycieli. Takie praktyki stanowią integralną część ► **przygotowania pedagogicznego**, które jest częścią kształcenia nauczycieli. Praktyki szkolne są formą szkolenia odrębną od ► stażu.

Przepisy/zalecenia (na szczeblu centralnym): dwa główne sposoby, za pomocą których władze rządowe starają się wpływać na postępowanie podległych im organów. Przepisy to rozporządzenia lub decyzje mające moc prawną; są one ustanawiane przez władze publiczne w celu uregulowania postępowania podlegających im organów i osób. Zalecenia to sugestie lub propozycje dotyczące najlepszego sposobu działania, który należy podjąć. Zazwyczaj są one publikowane w formie oficjalnych dokumentów, lecz ich realizacja nie jest obowiązkowa. W odniesieniu do edukacji, przepisy i zalecenia nakazują lub proponują stosowanie określonych narzędzi, metod i/lub strategii dydaktycznych.

Przygotowanie pedagogiczne: w kontekście kształcenia nauczycieli, zapewnia przyszłym nauczycielom zarówno wiedzę teoretyczną, jak i umiejętności praktyczne potrzebne aby zostać nauczycielem, lecz nie obejmuje wiedzy akademickiej z przedmiotu(-ów), jakich nauczyciel będzie uczył. Poza kursami z psychologii oraz dydaktyki i metodyki nauczania, przygotowanie pedagogiczne obejmuje ► **praktyki szkolne**.

Ramy kompetencji nauczyciela: zbiór stwierdzeń na temat tego, co nauczyciel powinien wiedzieć, rozumieć i umieć zrobić, który może zostać wykorzystany do celów określenia potrzeb w zakresie rozwoju i doskonalenia umiejętności pracowników dydaktycznych. Stopień szczegółowości opisu wiedzy, umiejętności i kompetencji może być różny.

Ranking: klasyfikacja w oparciu o ocenę porównawczą jakości, standardu lub wydajności, zgodnie ze zdefiniowaną wcześniej skalą. W systemach oceny jest on używany do celów syntezy oceny pracy nauczyciela, w ramach której można użyć takich terminów, jak doskonały, dobry, zadowolający lub nieodpowiedni.

Rozwój zawodowy: patrz ► [Doskonalenie zawodowe nauczycieli](#).

Staż: zorganizowany etap wsparcia przewidzianego dla początkujących nauczycieli lub studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Może mieć miejsce w momencie rozpoczęcia pracy w szkole lub w ramach kształcenia nauczycieli. ► [Przygotowanie pedagogiczne](#) – realizowane w trakcie formalnego kształcenia nauczycieli, a konkretniej ► [praktyk szkolnych](#) - nie jest traktowane jako staż, nawet jeśli podlega wynagrodzeniu. Podczas stażu początkujący nauczyciele lub studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela 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 nauczycielowi wsparcie personalne, społeczne i zawodowe w ramach zorganizowanego systemu. Etap stażu trwa co najmniej kilka miesięcy i może mieć miejsce podczas ► [okresu próbnego](#).

Struktura kariery zawodowej: to uznana ścieżka awansu zawodowego. Struktura kariery może być jednopoziomowa lub wielopoziomowa. ► [Widelki płacowe](#) mogą być powiązane ze strukturą kariery, ale nie stanowią jej głównej cechy. Patrz również: ► [Jednopoziomowa struktura kariery](#) i ► [Wielopoziomowa struktura kariery](#).

Struktura ramowa oceny: wytyczne dot. prowadzenia oceny, które mogą być ogólne (np. obejmujące ogólne wskazania co do elementów oceny) lub szczegółowe (np. obejmujące wyczerpujące wskazówki co do oceny, sposobów jej przeprowadzania, wyboru kryteriów, dopuszczalności standardów, itp.). ► [Ramy kompetencji nauczyciela](#) mogą być wykorzystane jako punkt odniesienia dla struktury ramowej oceny.

Test standaryzowany: każda forma testu, (1) w ramach którego wszystkie egzaminowane osoby muszą odpowiedzieć na te same pytania lub na pytania wybrane ze wspólnego banku pytań w taki sam sposób oraz (2) który jest punktowany w sposób 'standaryzowany', co sprawia, że możliwe jest porównanie odpowiedzi udzielonych przez poszczególnych uczniów lub grupy uczniów. Podczas gdy różne rodzaje testów i ocen mogą zostać 'wystandaryzowane' w ten sposób, pojęcie to jest przede wszystkim związane z testami zakrojonymi na szeroką skalę, w których udział biorą duże populacje uczniów, takimi jak testy wielokrotnego wyboru dla wszystkich uczniów danego rocznika.

Umowa na czas nieokreślony: rodzaj umowy o pracę, która jest otwarta, tzn. nie zawarto jej na konkretny okres. W niektórych krajach jest ona znana jako umowa o pracę na stałe. Patrz również: ► [Umowa na czas określony](#).

Umowa na czas określony: rodzaj umowy o pracę, która wygasa po upływie określonego terminu. Patrz także ► [Umowa na czas nieokreślony](#).

Umowa na stałe: patrz ► [Umowa na czas nieokreślony](#).

Umowa o pracę: patrz ► [Umowa na czas określony](#) i ► [Umowa na czas nieokreślony](#).

Urlop naukowy: okres nieobecności, który zapewnia nauczycielom możliwość poświęcenia określonego czasu na konkretne działania związane z pracą. Zazwyczaj nauczyciele biorą urlop naukowy, aby realizować badania, lecz także mogą koncentrować się na innych czynnościach, takich jak rozwój zawodowy lub praca w ramach określonego projektu.

Urzędnicy służby cywilnej: nauczyciele w niektórych krajach są zatrudniani przez władze/administrację publiczną (na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym) i mają status urzędników służby cywilnej. Zatrudnienie/mianowanie ma miejsce zgodnie z ustawodawstwem regulującym funkcjonowanie organów administracji publicznej odrębnym od tego rządzącego stosunkami umownymi w sektorze publicznym lub prywatnym. W niektórych krajach nauczyciele mogą być mianowani dożywotnio i mogą oczekiwać, że przez całe życie będą pracować w charakterze urzędników służby cywilnej. Zwykle transfery pomiędzy instytucjami nie wpływają na ich status. Synonimy tego terminu to: urzędnik państwowy, urzędnik, funkcjonariusz. Patrz również: ► [Urzędnik państwowy niebędący urzędnikiem służby cywilnej](#).

Urzędnik państwowy niebędący urzędnikiem służby cywilnej: status nauczyciela zatrudnionego przez władze publiczne (na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym) zgodnie z ustawodawstwem regulującym stosunki umowne w sektorze publicznym. Takie ustawodawstwo ma odmienny charakter od tego regulującego stosunki umowne dotyczące ► **urzędników służby cywilnej**.

Ustawowe wynagrodzenie zasadnicze: wynagrodzenie wskazane w urzędowych ► **widelkach płacowych**, z wyłączeniem dodatków i premii finansowych.

Widelki płacowe: zróżnicowana siatka płac lub wynagrodzeń w ramach konkretnej organizacji lub zawodu. Wysokość wynagrodzenia wypłacanego pracownikowi może zmieniać się w zależności od wyników pracy, czasu spędzonego na realizacji obowiązków zawodowych itd., natomiast wszelkie zmiany mieszczą się w określonych widelkach płacowych.

Wielopoziomowa struktura kariery: ► **struktura kariery zawodowej** obejmująca kilka formalnie zdefiniowanych szczebli. Szczeble te są zwykle definiowane przez zbiór kompetencji i/lub obowiązków. W ramach wielopoziomowej struktury, różne szczeble kariery są uporządkowane w kolejności rosnącej złożoności i rosnącego zakresu odpowiedzialności.

Władze centralne (oświatowe): władze na najwyższym szczeblu, odpowiedzialne za edukację w danym kraju. Zazwyczaj są to władze na szczeblu krajowym (władze państwowe). Natomiast w Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Zjednoczonymi Królestwie i Szwajcarii, odpowiednio *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas*, zdecentralizowane organy administracji i kantony są odpowiedzialne za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją. Dlatego te organy administracji są traktowane jako władze centralne w obszarach, za które są odpowiedzialne. Natomiast w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi (państwowymi), oba szczeble są traktowane jako władze centralne. Patrz również: ► **Władze lokalne (oświatowe)** oraz ► **Poziom szkoły**.

Władze lokalne (oświatowe): najniższy szczebel administracji terytorialnej w kraju odpowiedzialny za edukację. Władze lokalne w dziedzinie edukacji to wydział oświaty lokalnego urzędu lub specjalistyczny organ, którego jedynym obszarem kompetencji jest edukacja. Patrz również: ► **Władze centralne (oświatowe)** oraz ► **Poziom szkoły**.

W pełni wykwalifikowany nauczyciel: nauczyciel, który zdobył przygotowanie pedagogiczne i spełnił wszystkie inne oficjalne wymogi akredytacji i certyfikacji dotyczące zatrudnienia na danym poziomie edukacji.

Wyniki uczniów: często są definiowane w kategoriach wskaźnika zdawalności, liczby uczniów kończących szkołę, liczby uczniów kontynuujących naukę itp. Dane te mogą być wykorzystywane w kontekście oceny nauczycieli.

Wywiad/dialog: w kontekście oceny nauczyciela jest to bezpośrednia interakcja twarzą w twarz pomiędzy nauczycielem a oceniającym, podczas której ma miejsce wymiana informacji, a nauczyciel jest oceniany. Wywiad lub rozmowa mogą mieć formę usystematyzowaną, częściowo usystematyzowaną lub otwartą, w zależności od celu i struktur ramowych oceny.

Zachęty finansowe: świadczenia finansowe oferowane pracownikom w celu zrekompensowania im dodatkowego nakładu pracy lub zachęcenia ich do działania, które w innym wypadku nie miałyby miejsca. W kontekście niniejszego raportu obejmują one dodatkowe wynagrodzenie i/lub dodatkowe świadczenia dla nauczycieli w ramach określonego poziomu struktury kariery zawodowej.

II. Klasyfikacja ISCED

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED) to instrument służący porównywaniu danych statystycznych i wskaźników dotyczących edukacji w skali międzynarodowej, na podstawie uzgodnionych na poziomie międzynarodowym, ujednoczonych definicji. Klasyfikacja ISCED obejmuje wszystkie zorganizowane i stałe możliwości kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, w tym osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezależnie od instytucji czy organizacji je zapewniających lub formy, w jakiej są realizowane. Pierwsze dane statystyczne sklasyfikowane w oparciu o nową klasyfikację (ISCED 2011) zostały zebrane w roku 2014 (tekst i definicje przyjęte na podstawie UNESCO, 1997, UNESCO/OECD/Eurostat, 2013 i UNESCO/UNESCO Institute for Statistics, 2011).

ISCED 0: Edukacja przedszkolna

Programy kształcenia na poziomie ISCED 0 (edukacja przedszkolna), zdefiniowane jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia, mają głównie na celu wprowadzenie bardzo małych dzieci w środowisko szkolne, tj. stworzenie pomostu pomiędzy domem a szkołą. Po ukończeniu tych programów kształcenia, dzieci kontynuują edukację na poziomie ISCED 1 (szkolnictwo podstawowe).

Programy kształcenia dzieci na poziomie ISCED 0 są zazwyczaj realizowane w szkołach (oddziały przedszkolne) lub innych placówkach wychowania przedszkolnego (przedszkola, punkty przedszkolne, przedszkola środowiskowe, przedszkola domowe).

Programy wczesnej edukacji i opieki (poziom ISCED 010) przeznaczone są dla młodszych dzieci (w wieku od 0 do 2 lat). Edukacja przedszkolna (poziom ISCED 020) jest przeznaczona dla dzieci w wieku co najmniej 3 lat.

ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe

Szkolnictwo podstawowe zapewnia nauczanie i zajęcia edukacyjne mające na celu wykształcenie podstawowych umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki (tj. umiejętność czytania, pisania i liczenia). Stanowi solidną podstawę dla uczenia się, umożliwia dobre zrozumienie podstawowych obszarów wiedzy i promuje rozwój osobisty, tym samym przygotowując uczniów do podjęcia nauki w szkołach średnich pierwszego stopnia. Zapewnia podstawową wiedzę o niewielkim stopniu specjalizacji, jeśli w ogóle.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 5 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

ISCED 2: Szkolnictwo średnie I stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 2, lub szkoły średniej I stopnia, zazwyczaj stanowi kontynuację kształcenia w szkole podstawowej i procesów uczenia się, które zostały zapoczątkowane na poziomie ISCED 1. Kształcenie na tym poziomie zazwyczaj ma na celu zapewnienie podstawy dla uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego, jak również przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Kształcenie na tym poziomie bazuje zwykle na programie nauczania, który dzieli się na przedmioty, w ramach których wprowadzane są teoretyczne zagadnienia obejmujące szeroki zakres tematów.

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół w wieku 11 lub 12 lat i kończy w wieku 15 lub 16 lat, co często zbiega się z ukończeniem obowiązkowego kształcenia.

ISCED 3: Szkolnictwo średnie II stopnia

Kształcenie na poziomie ISCED 3, lub szkoły średniej II stopnia, ma na celu uzupełnienie kształcenia na poziomie szkoły średniej oraz przygotowanie do szkolnictwa wyższego, i/lub zapewnienie umiejętności potrzebnych na rynku pracy. Kształcenie na tym poziomie podzielone jest na odrębne przedmioty obejmujące bardziej specjalistyczną i pogłębioną wiedzę niż ma to miejsce w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). Oferta kształcenia jest bardziej zróżnicowana i obejmuje więcej opcji i ścieżek kształcenia.

Nauka zazwyczaj rozpoczyna się po ukończeniu obowiązkowego kształcenia, tj. w wieku 15-16 lat. Na ogół obowiązują warunki przyjęcia (np. ukończenie obowiązkowego kształcenia) lub inne minimalne wymagania. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa od dwóch do pięciu lat.

ISCED 4: Szkolnictwo policealne

Edukacja na tym poziomie bazuje na kształceniu w szkole średniej i ma na celu przygotowanie uczniów do wejścia na rynek pracy i/lub rozpoczęcia studiów wyższych. Kształcenie skierowane jest do absolwentów szkół średnich II stopnia (poziom ISCED 3), którzy chcą poszerzyć umiejętności i zwiększyć zakres dostępnych opcji. Programy nauczania zazwyczaj nie są dużo bardziej zaawansowane niż te na poziomie szkoły średniej II stopnia, ponieważ mają na celu poszerzenie, a nie pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dlatego kształcenie to jest często określane jako mniej zaawansowane niż studia wyższe.

ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (krótki cykl)

Kształcenie na poziomie ISCED 5 obejmuje krótki cykl szkolnictwa wyższego, który ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy zawodowej, umiejętności i kompetencji. Zazwyczaj ma ono charakter praktyczny, przygotowuje do zawodu i wejścia na rynek pracy. Kształcenie w ramach tego cyklu przewiduje również ścieżkę prowadzącą do innych programów szkolnictwa wyższego.

Studia akademickie poniżej poziomu studiów licencjackich lub równorzędnych również klasyfikowane są jako poziom ISCED 5.

ISCED 6: Studia licencjackie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 6 prowadzi do uzyskania tytułu licencjata lub równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i/lub zawodowej, umiejętności i kompetencji na poziomie średnio zaawansowanym. Programy kształcenia na tym poziomie zwykle oparte są na teorii, lecz mogą również zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia na poziomie ISCED 6 zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 7: Studia magisterskie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 7 prowadzi do uzyskania tytułu magistra lub równorzędnych kwalifikacji i zazwyczaj ma na celu zapewnienie uczestnikom wiedzy akademickiej i/lub zawodowej, umiejętności i kompetencji na poziomie zaawansowanym. Kształcenie na tym poziomie może obejmować znaczący komponent badawczy, jednak nie prowadzi do uzyskania tytułu doktora. Programy na tym poziomie opierają się na teorii, lecz mogą również zawierać elementy praktyczne; przekazywana wiedza bazuje na najświeższych badaniach i/lub najlepszej praktyce zawodowej. Programy kształcenia na poziomie ISCED 7 zazwyczaj są realizowane przez uniwersytety i inne instytucje szkolnictwa wyższego.

ISCED 8: Studia doktoranckie lub równorzędne

Kształcenie na poziomie ISCED 8 prowadzi do uzyskania tytułu doktora lub równorzędnych kwalifikacji i ma na celu zapewnienie uczestnikom możliwości zdobycia zaawansowanych kwalifikacji badawczych. Programy kształcenia na poziomie ISCED 8 obejmują zdobywanie zaawansowanej wiedzy i prowadzenie badań autorskich. Są prowadzone wyłącznie przez instytucje szkolnictwa wyższego zorientowane na badania, takie jak uniwersytety. Studia doktoranckie są realizowane w dziedzinach akademickich i zawodowych.

Aby uzyskać więcej informacji na temat klasyfikacji ISCED, patrz <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [dostęp: marzec 2017].

**Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora
Audiowizualnego**

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

Peter Birch (koordynacja), Marie-Pascale Balcon, Ania Bourgeois,
Olga Davydovskaia, Sonia Piedrafita Tremosa

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Okładka

Virginia Giovannelli

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Integracja Europejska i Współpraca Międzynarodowa
Departament Integracji i Projektów Europejskich
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Wkład biura: praca zbiorowa

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und
Forschung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Wkład biura: praca zbiorowa

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Wkład biura: praca zbiorowa

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Wkład biura: Eline De Ridder; eksperci Flamandzkiego
Departamentu Edukacji i Szkoleń: Katrijn Ballet, Liesbeth
Hens, Marc Leunis, Teun Pauwels, Elke Peeters i Monika
Van Geit

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Wkład biura: praca zbiorowa

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Wkład biura: zespół ekspertów Biura

BULGARIA

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
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Wkład biura: praca zbiorowa

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład biura: Christiana Haperi;
ekspert: Ioannis Ioannou, Departament Szkolnictwa
Średniego (Ministerstwo Edukacji i Kultury)

CZECHY

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład biura: Simona Pikálková i Helena Pavlíková; eksperci:
Petr Drábek (Czeski Inspektorat Szkół) i Vít Krčál
(Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu)

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 40
1260 København K
Wkład biura: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
i Ministerstwo Edukacji

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Kersti Kaldma (koordynacja);
ekspert: Vilja Saluveer (zastępca dyrektora, Departament
Kształcenia Ogólnego, Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Timo Kumpulainen, Olga Lappi i Kristiina
Volmari

BYŁA JUGOSŁOWIAŃSKA REPUBLIKA MACEDONII

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów
Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec A2-1
1000 Skopje
Wkład biura: praca zbiorowa

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale (MEN)
 Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
 de l'Innovation (MESRI)
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
 performance (DEPP)
 Mission aux relations européennes et internationales
 (MIREI)
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Wkład biura: Maria Camila Porras-Rivera (ekspert), Anne
 Gaudry-Lachet (MEN-MESRI)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
 Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
 Heinrich-Konen Str. 1
 53227 Bonn
 Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
 Kultusministerkonferenz
 Taubenstraße 10
 10117 Bonn
 Wkład biura: Thomas Eckhard

GRECJA

Biuro Eurydice
 Dyrekcja do Spraw Europejskich i Międzynarodowych
 Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Wyznaniowych
 37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
 15180 Maroussi (Attiki)
 Wkład biura: Magda Trantallidi, Ioanna Pouligianni i Maria
 Spanou

WĘGRY

Biuro Eurydice
 Władze Oświatowe
 19-21 Maros utca (room 517)
 1122 Budapest
 Wkład biura: praca zbiorowa

ISLANDIA

Biuro Eurydice
 Ministerstwo Edukacji
 Víkurhvarfi 3
 203 Kópavogur
 Wkład biura: Hanna Hjartardóttir i Þóra Björk Jónsdóttir
 (eksperci)

IRLANDIA

Eurydice Unit
 Department of Education and Skills
 International Section
 Marlborough Street
 Dublin 1 – DO1 RC96
 Wkład biura: praca zbiorowa

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;
 eksperci: Nicoletta Biferale (Dirigente scolastico, Ministero
 dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca),
 Francesca Broto (Dirigente tecnico, Ministero dell'Istruzione,
 dell'Università e della Ricerca), Diana Saccardo (Dirigente
 tecnico, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
 Ricerca)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
 Narodowa Agencja Rozwoju Edukacji
 Valņu street 3 (5th floor)
 1050 Riga
 Wkład biura: praca zbiorowa

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 Republiki Litwy
 Geležinio Vilko Street 12
 03163 Vilnius
 Wkład biura: praca zbiorowa; ekspert zewnętrzny: Audronė
 Razmantienė (Ministerstwo Edukacji i Nauki)

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
 ANEFORÉ ASBL
 eduPôle Walferdange
 Bâtiment 03 – étage 01
 Route de Diekirch
 7220 Walferdange
 Wkład biura: Gilles Hirt i Georges Paulus (eksperci)

MALTA

Eurydice National Unit
 Directorate for Research, Lifelong Learning and Innovation
 Ministry for Education and Employment
 Great Siege Road
 Floriana VLT 2000
 Wkład biura: Peter Paul Carabott (ekspert)

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
 Vaka Djurovica bb
 81000 Podgorica
 Wkład biura: Vesna Bulatović (Biuro Usług Edukacyjnych),
 Mijajlo Đurić (Ministry of Education), Ljiljana Subotić (Bureau
 for Education Services), Biljana Mišović (Ministerstwo
 Edukacji)

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: praca zbiorowa

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
AlK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład biura: praca zbiorowa

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Wkład biura: Magdalena Górowska-Fells w porozumieniu z
Ministerstwem Edukacji Narodowej;
ekspert krajowy: dr Dominika Walczak (Akademia
Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

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; ekspert zewnętrzny: Valter
Lemos

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: Eugenia Popescu, Mihaela Stîngu (Ph.D.) and
Elena Marin (Ph.D.) (eksperci zewnętrzni)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacija Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Wkład biura: praca zbiorowa

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie na rzecz
Współpracy Międzynarodowej
Križkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: praca zbiorowa

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji i Jakości
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) – P4: Investigación y Estudios
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Wkład biura: Javier M. Valle López, Jesús Manso Ayuso;
Tania Alonso Sainz, Ana Prados Gómez, Elena Vázquez
Aguilar

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego
Box 450 93
104 30 Stockholm
Wkład biura: praca zbiorowa

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: praca zbiorowa

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Ugur;
ekspert: Dr. Cem Balçıkanlı

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO

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: Hilary Grayson, Sigrid Boyd i Claire Sargent

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Wkład biura: Stephen Edgar; Ellen Doherty (General
Teaching Council for Scotland)

Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia

Raport Eurydice *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* informuje przekrojowo o polityce krajowej dotyczącej kariery nauczycielskiej na poziomie szkoły podstawowej i średniej. Raport zawiera informacje o krajach Unii Europejskiej oraz Albanii, Bośni i Hercegowinie, Czarnogórze, Islandii, Liechtensteinie, Macedonii, Norwegii, Serbii, Szwajcarii i Turcji.

Raport jest podzielony na pięć części: Planowanie perspektywiczne i główne wyzwania związane z popytem i podażą na nauczycieli; Początki pracy zawodowej i mobilność nauczycieli; Staże, rozwój zawodowy i wsparcie dla nauczycieli; Rozwój kariery zawodowej oraz Ocenianie nauczycieli. Na końcu publikacji znajdują się informacje dotyczące szczebli kariery i ich wpływu na wynagrodzenia nauczycieli, ram kompetencji nauczycieli oraz różnych sposobów ich wykorzystania .

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 wchodzi 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>.

