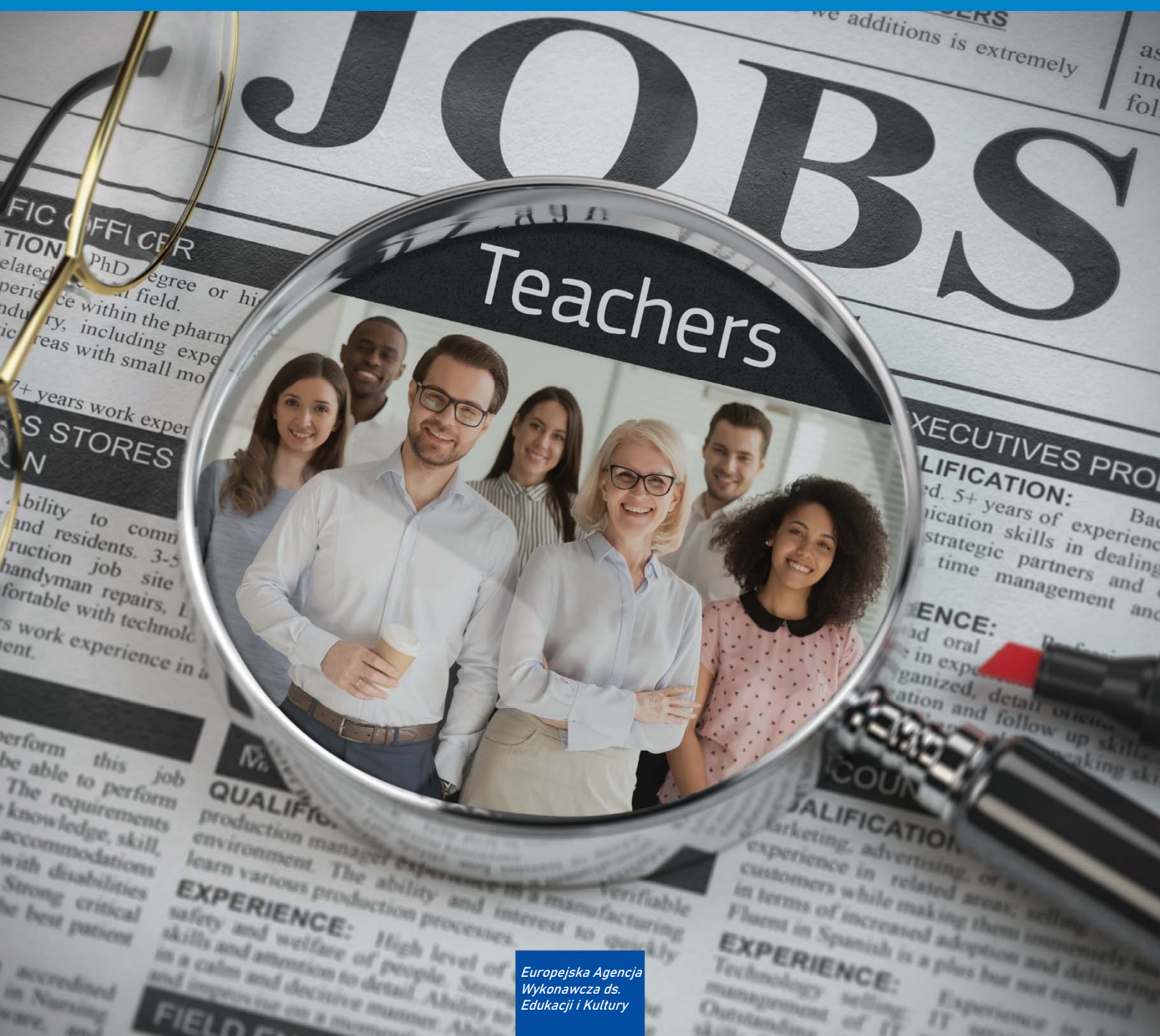




Nauczyciele w Europie

Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie

Raport Eurydice



Więcej informacji na temat Unii Europejskiej można znaleźć w internecie (<https://europa.eu/>).

Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej (2021)

PRINT	ISBN 978-92-9484-396-8	doi:10.2797/915152	EC-02-21-059-EN-C
PDF	ISBN 978-92-9484-395-1	doi:10.2797/997402	EC-02-21-059-EN-N

© Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury (2021)

Polityka Komisji w zakresie ponownego wykorzystywania dokumentów została wdrożona decyzją Komisji 2011/833/UE z 12 grudnia 2011 r. w sprawie ponownego wykorzystywania dokumentów Komisji (Dz.U. L 330 z 14.12.2011, s. 39, <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/2011/833/oj>).

O ile nie zaznaczono inaczej, ponowne wykorzystanie niniejszego dokumentu jest dozwolone na podstawie licencji *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Oznacza to, że dozwolone jest ponowne wykorzystanie pod warunkiem podania odpowiednich informacji i zaznaczenia wszelkich zmian.

W przypadku jakiegokolwiek wykorzystania lub powielania elementów niebędących własnością UE, konieczne może być uzyskanie zgody bezpośrednio od odnośnych właścicieli praw. UE nie jest właścicielem praw autorskich w odniesieniu do jakichkolwiek ilustracji nieopatrzonych oznaczeniem © Unia Europejska.



Nauczyciele w Europie

Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie

Raport Eurydice

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2020 roku (tytuł oryginału *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being* przez Europejską Agencję Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA, *Education and Youth Policy Analysis*).

Niniejszą publikację należy cytować następująco:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Nauczyciele w Europie: Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

PL PDF 978-92-9488-074-1

10.2797/092884

EC-02-21-059-PL-N

Opracowanie tekstu zakończono w marcu 2021.

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 2022

ISBN 978-83-66515-95-6

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.



Nauczyciele to pracownicy pierwszej linii w edukacji. Ich odpowiednia motywacja jest jednym z najistotniejszych warunków skutecznego funkcjonowania systemu edukacji, w którym uczniowie z różnych środowisk mogą się rozwijać i osiągać pełnię swych możliwości. Przejście od nauczania stacjonarnego do nauczania na odległość, spowodowane światowym kryzysem zdrowotnym, jeszcze bardziej uwypukliło kluczową rolę nauczycieli w zapewnianiu wszystkim uczniom jednakowych możliwości nauczania o wysokiej jakości.

Sytuacja kryzysowa pokazała nie tylko mocne strony naszych systemów edukacji, lecz także ujawniła ich słabości, i tym samym udzieliła nam ważnej lekcji, w jaki sposób powinniśmy się dostosować do obecnej rzeczywistości. Zostaliśmy zmuszeni do poprawy edukacji cyfrowej i wyposażenia nauczycieli w odpowiednie umiejętności. Kryzys podkreślił również potrzebę wspierania wspólnych działań i dalszego wzmacniania niespożytego ducha społeczności edukacyjnej w całej Europie. Im więcej podejmujemy wspólnych działań, tym więcej możemy stworzyć nowych, ekscytujących możliwości, tj. Akademii Nauczycielskiej Erasmus czy platforma eTwinning, a nauczyciele odgrywają kluczową rolę w obu tych inicjatywach. W ramach Akademii Nauczycielskich Erasmus powstają wspólnoty praktyk, zwłaszcza w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, natomiast eTwinning to społeczność, w obrębie której nauczyciele mogą uczyć się, w jaki sposób wprowadzać innowacyjne metody nauczania i wspierać uczniów w domu.

Nasz komunikat w sprawie *utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.* stawia nauczycieli w centrum działań edukacyjnych. Zaproponowaliśmy konkretne środki, takie jak zmienione ramy mobilności edukacyjnej, umożliwiające nauczycielom pokonywanie przeszkód i korzystanie z wyjazdów za granicę w celach edukacyjnych, gdy już zniesione zostaną ograniczenia związane z pandemią COVID-19. Komisja planuje również opracowanie – w zakresie krajowych ram kariery zawodowej – europejskiego narzędzia doradczego wspierającego rozwój kariery nauczycieli.

W niniejszym nowym raporcie przeanalizowano główne zagadnienia związane z polityką oświatową, które mają wpływ na nauczycieli szkół średnich I stopnia w całej Europie. Raport łączy jakościowe dane Eurydice dotyczące krajowych przepisów i działań politycznych w obrębie edukacji z danymi ilościowymi zebranymi w ramach Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS), a dotyczącymi praktyk i opinii nauczycieli. Analiza ilustruje, w jaki sposób krajowe działania polityczne i przepisy mogą przyczynić się do wzmacniania oraz wspierania zawodu nauczyciela.

Jestem przekonana, że niniejszy raport będzie bardzo pomocny dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej i innych zainteresowanych nią stron na szczeblu krajowym i europejskim. Mam nadzieję, że stanie się inspiracją i wsparciem dla państw członkowskich UE w zakresie wymiany najlepszych praktyk, wzajemnego przekazywania wiedzy oraz pracy na rzecz silnego i skutecznego europejskiego obszaru edukacji.

Mariya Gabriel

Komisarz ds. spraw innowacji, badań naukowych,
kultury, edukacji i młodzieży

SPIS TREŚCI

Przedmowa	3
Spis rysunków	7
Kody i skróty	9
Streszczenie	11
Główne wnioski	12
Wnioski z raportu	15
Wstęp	23
Kontekst polityczny	23
Treść i struktura raportu	25
Zakres raportu i źródła informacji	26
ROZDZIAŁ 1: ATRAKCYJNOŚĆ ZAWODU NAUCZYCIELA	29
1.1. Kryzys zawodowy w nauczaniu: główne wyzwania dla rządów	30
1.2. Warunki pracy	34
1.3. Kariera zawodowa nauczyciela	50
1.4. Wnioski	58
Rozdział 2: Kształcenie nauczycieli i staż zawodowy	61
2.1. Kształcenie nauczycieli	62
2.2. Staże nauczycielskie	74
2.3. Wnioski	81
Rozdział 3: Doskonalenie zawodowe	85
3.1. Udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym	86
3.2. Status doskonalenia zawodowego w przepisach centralnych władz oświatowych	91
3.3. Płatny urlop naukowy	95
3.4. Planowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkół	99
3.5. Instytucje koordynujące doskonalenie zawodowe nauczycieli	102
3.6. Wnioski	105
Rozdział 4: Ocena nauczyciela	107
4.1. Zakres i częstotliwość oceny nauczyciela	107
4.2. Cele i konsekwencje oceny nauczyciela	112
4.3. Oceniający	117
4.4. Metody oceny	121
4.5. Wnioski	125
Rozdział 5: Mobilność międzynarodowa	127
5.1. Wskaźniki mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia	128
5.2. Cele mobilności międzynarodowej	130
5.3. Wpływ nauczanego przedmiotu	131
5.4. Okresy mobilności międzynarodowej w trakcie kariery zawodowej nauczyciela	132
5.5. Międzynarodowe programy finansowania mobilności	134
5.6. Wnioski	138
ROZDZIAŁ 6: SAMOPOCZUCIE NAUCZYCIELI W PRACY	141
6.1. Poziom stresu	142
6.2. Źródła stresu: rola zadań i obowiązków	143
6.3. Źródła stresu: wpływ elementów systemowych i kontekstu pracy	144
6.4. Wnioski	150

Bibliografia	153
Glosariusz	157
I. Definicje	157
II. Klasyfikacja ISCED	164
Objaśnienia statystyczne	167
Załączniki	171
Załącznik 1: Kontekst	171
Załącznik I.1: Szczegółowe kariery zawodowej nauczycieli i warunki awansu zawodowego, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20 (dane do rysunków 1.12 i 1.13)	171
Załącznik I.2: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia (ISCED 2), 2019/20 (dane do części 2.1.3)	174
Załącznik I.3: Nazwa(-wy) i strona(-ny) internetowa(-we) krajowych instytucji odpowiedzialnych za wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20 (dane do rysunku 3.10)	180
Załącznik I.4: Oceniający uczestniczący w ocenie nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, 2019/20 (uzupełnienie do rysunku 4.6)	181
Załącznik I.5: Nazwa (-wy), grupa docelowa, kraje docelowe i czas trwania mobilności w ramach programów finansowanych ze środków centralnych promujących międzynarodową mobilność nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20 (dane do rysunku 5.5)	181
Załącznik 2: Tabele statystyczne	183
Podziękowania	185

Wstęp	23
Rysunek 1: Kraje objęte analizą, 2018/20	27
ROZDZIAŁ 1: ATRAKCYJNOŚĆ ZAWODU NAUCZYCIELA	29
Rysunek 1.1: Główne wyzwania w zakresie popytu i podaży na nauczycieli w szkolnictwie średnim I stopnia, 2019/20	31
Rysunek 1.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według grup wiekowych, 2018	33
Rysunek 1.3: Status zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, 2019/20	36
Rysunek 1.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony lub na czas określony, 2018	37
Rysunek 1.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych na czas określony według grup wiekowych, 2018	38
Rysunek 1.6: Odsetek czasu, jaki nauczyciele szkół średnich I stopnia poświęcają na czynności związane z pracą, nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin, poziom UE, 2018	39
Rysunek 1.7: Oficjalne definicje elementów składających się na obciążenie pracą w ramach czasu pracy nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20	40
Rysunek 1.8: Oficjalne definicje tygodniowego obciążenia pracą (w godzinach) nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w ogólnokształcącym szkolnictwie średnim I stopnia, 2019/20	41
Rysunek 1.9: Średnie godziny pracy i odsetek czasu poświęcanego na różne zadania według kwartali, nauczyciele szkół średnich I stopnia pracujący w pełnym wymiarze godzin, poziom UE, 2018	43
Rysunek 1.10: Odsetek nauczycieli zadowolonych ze swoich wynagrodzeń i różnica między średnimi rocznymi rzeczywistymi wynagrodzeniami brutto nauczycieli (EUR) a PKB na mieszkańca, szkolnictwo średnie I stopnia, 2018/19	46
Rysunek 1.11: Oficjalny wiek emerytalny nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20	49
Rysunek 1.12: Rodzaje struktury kariery zawodowej dla w pełni wykwalifikowanych nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20	51
Rysunek 1.13: Rola lat stażu pracy, doskonalenia zawodowego i oceny nauczyciela jako wymogów dotyczących awansu zawodowego w jedno- i wielopoziomowych strukturach kariery, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20	53
Rysunek 1.14: Mechanizmy rekompensaty dostępne dla nauczycieli w ramach jednopoziomowych struktur kariery zawodowej, obejmujące określone role zgodnie z przepisami centralnych władz oświatowych, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20	56
Rysunek 1.15: Sześć rodzajów ścieżki kariery zawodowej nauczyciela	58
Rozdział 2: Kształcenie nauczycieli i staż zawodowy	61
Rysunek 2.1: Minimalny poziom kwalifikacji i minimalny łączny czas trwania standardowych programów kształcenia nauczycieli (w latach) przygotowujących do pracy w szkolnictwie średnim I stopnia, 2019/20	63
Rysunek 2.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według najwyższego wykształcenia, 2018	65
Rysunek 2.3: Minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli, przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkole (w ECTS), w szkołach średnich I stopnia, 2019/20	68
Rysunek 2.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli formalny program kształcenia lub szkolenia obejmujący treści nauczania, pedagogikę i praktykę zawodową, 2018	71
Rysunek 2.5: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich i czas ich trwania, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20	72
Rysunek 2.6: Status i czas trwania staży dla nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20	75
Rysunek 2.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w formalnych lub nieformalnych programach stażu jako osoby rozpoczynające pracę w zawodzie nauczyciela, 2018	77
Rysunek 2.8: Obowiązkowe elementy programów staży dla nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20	79
Rysunek 2.9: Ocena na koniec stażu nauczycielskiego w szkołach średnich I stopnia, 2019/20	81
Rozdział 3: Doskonalenie zawodowe	85
Rysunek 3.1: Udział nauczycieli szkół średnich I stopnia w doskonaleniu zawodowym, 2018	86
Rysunek 3.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w różnych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, poziom UE, 2018	87
Rysunek 3.3: Rozkład obszarów tematycznych z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia, poziom UE, 2018	89
Rysunek 3.4: Udział nauczycieli w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym, według średniej liczby obszarów tematycznych i rodzajów działań, 2018	90

Rysunek 3.5: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia i minimalna liczba określonych godzin doskonalenia zawodowego, 2019/20	91
Rysunek 3.6: Płatny urlop naukowy dostępny dla nauczycieli szkół średnich I stopnia na rok, 2019/20	96
Rysunek 3.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy „zgadzają się” lub „zdecydowanie zgadzają się”, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich harmonogramem pracy, a dostępność płatnego urlopu naukowego przez 1–4 tygodnie w roku, 2018	98
Rysunek 3.8: Wymagania zawarte w przepisach centralnych dla szkół średnich I stopnia dotyczące posiadania planu doskonalenia zawodowego nauczycieli, 2019/20	100
Rysunek 3.9: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, których dyrektorzy pracowali „często” lub „bardzo często” nad planem doskonalenia zawodowego dla swojej szkoły w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, 2018	102
Rysunek 3.10: Instytucja koordynująca doskonalenie zawodowe nauczycieli (organ zewnętrzny), 2019/20	103

Rozdział 4: Ocena nauczyciela **107**

Rysunek 4.1: Występowanie i częstotliwość oceniania nauczycieli szkół średnich I stopnia na podstawie przepisów centralnych, 2019/20	108
Rysunek 4.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, gdzie przeprowadzana jest ocena nauczycieli (na podstawie informacji o częstotliwości oceny przekazanej przez dyrektorów szkół), 2018	111
Rysunek 4.3: Główne cele oceny nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20	112
Rysunek 4.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, w których rozmowy o środkach zaradczych następują po przeprowadzonej ocenie (informacje od dyrektora szkoły), według częstotliwości, 2018	114
Rysunek 4.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uznali, że informacje zwrotne otrzymane w ciągu ostatnich 12 miesięcy miały pozytywny wpływ, 2018	116
Rysunek 4.6: Ocena nauczyciela jako proces wewnętrzny i/lub zewnętrzny w szkołach średnich I stopnia, 2019/20	117
Rysunek 4.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach z przeprowadzaną regularną oceną nauczyciela (informacje od dyrektorów szkół), według osoby oceniającej, poziom UE, 2018	120
Rysunek 4.8: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, w których dyrektor wskazał, że jest osobą oceniającą nauczycieli, według częstotliwości oceniania, 2018	121
Rysunek 4.9: Metody stosowane przy ocenie nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, 2019/20	122
Rysunek 4.10: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, w których stosuje się samoocenę w procesie oceny nauczyciela (informacje dyrektorów szkół), 2018	124

Rozdział 5: Mobilność międzynarodowa **127**

Rysunek 5.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w 2018 r. i 2013 r.	129
Rysunek 5.2: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych, poziom UE, 2018	130
Rysunek 5.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w celach zawodowych, według nauczanego przedmiotu, poziom UE, 2018	132
Rysunek 5.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w różnych okresach (na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie), 2018	133
Rysunek 5.5: Krajowe programy międzynarodowej mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia realizowane na poziomie centralnym, 2013/14	135
Rysunek 5.6: Odsetek mobilnych nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych dzięki programowi mobilności, 2018	137

ROZDZIAŁ 6: SAMOPOCZUCIE NAUCZYCIELI W PRACY **141**

Rysunek 6.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia doświadczających stresu w pracy „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu”, 2018	142
Rysunek 6.2: Odsetek nauczycieli wskazujących, że następujące czynniki „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu” są źródłem stresu, szkolnictwo średnie I stopnia, poziom UE, 2018	143
Rysunek 6.3: Indeks stresu nauczycieli a ocena jako warunek awansu zawodowego, szkolnictwo średnie I stopnia, 2018	145
Rysunek 6.4: Liczba krajów, w których wybrane aspekty życia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia mają istotny statystycznie wpływ na wartość indeksu stresu, 2018	148

KODY I SKRÓTY

Kody krajów

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

Dane statystyczne

(:)	Brak danych
(–)	Nie dotyczy lub wartość zerowa

Skróty i akronimy

Konwencje międzynarodowe

ECTS	Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów
ERK	Europejskie ramy kwalifikacji
HEI	Instytucje szkolnictwa wyższego
TIK	Technologie informacyjno-komunikacyjne
ISCED	Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (zob. <i>Glosariusz</i>)

Skróty w innych językach (w oryginalnym brzmieniu)

AHS	<i>Allgemeinbildende höhere Schule</i>	AT
GCSE	<i>General Certificate of Secondary Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
HAVO	<i>Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs</i>	NL
NMS	<i>Neue Mittelschule</i>	AT
PGCE	<i>Postgraduate Certificate in Education</i>	UK-ENG/WLS/NIR
VMBO	<i>Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs</i>	NL
VWO	<i>Vorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs</i>	NL
ZŠ/G	<i>Základní škola / Gymnázium</i>	CZ

STRESZCZENIE

Nauczyciele stanowią istotną siłę napędową procesu uczenia się w każdym systemie edukacji ⁽¹⁾ oraz odgrywają „najważniejszą rolę w sprawianiu, by edukacja była owocnym doświadczeniem dla wszystkich osób uczących się” ⁽²⁾. Wybuch pandemii wirusa COVID-19 i szybkie przechodzenie od nauczania stacjonarnego do nauczania na odległość jeszcze bardziej uwypukliły istotną rolę nauczycieli w zapewnianiu wszystkim uczniom równego dostępu do wysokiej jakości nauczania ⁽³⁾.

Od kilku lat zawód nauczyciela zmagają się z kryzysem – przyciąga coraz mniej młodych ludzi i traci wielu z tych, którzy kształcą się w ramach tej specjalizacji. Wiele europejskich systemów edukacji cierpi obecnie na niedobór nauczycieli. Ponadto zawód podlega ciągłym zmianom, a na nauczycieli nakłada się „coraz więcej obowiązków i stawia się przed nimi coraz większe wymagania i oczekiwania” ⁽⁴⁾.

Krajowi oraz europejscy politycy współpracowali przy ustaleniu, jakie problemy wpływają na malejącą atrakcyjność zawodu nauczyciela, jednocześnie poszukując rozwiązań pozwalających złagodzić wpływ niedoborów w tej grupie zawodowej i zachować wysoką jakość standardów nauczania. W obszarach takich jak kształcenie nauczycieli, doskonalenie zawodowe, warunki pracy, ramy kariery, ocena i samopoczucie nauczycieli potrzebne są reformy i nowe strategie polityczne ⁽⁵⁾. Aby jednak kształtować skuteczną politykę oświatową, potrzebne są dane pozwalające stwierdzić, jakie działania i w jakich okolicznościach są skuteczne.

Niniejszy raport przyczynia się do debaty w ramach tych decydujących obszarów, dostarczając danych dotyczących zarówno działań politycznych, jak i praktyk. W raporcie połączono dane Eurydice dotyczące krajowych przepisów oświatowych z danymi na temat praktyki i opinii nauczycieli, pochodzącymi z Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się OECD (TALIS – The Teaching and Learning International Survey) ⁽⁶⁾. Zestawienie tych dwóch zbiorów danych w jednym raporcie umożliwia zrozumienie wpływu krajowych działań politycznych na zachowania nauczycieli i daje podstawy do reform opartych na danych.

W sprawozdaniu skupiono się na nauczycielach szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w Europie i uwzględniono wszystkie 27 państw członkowskich UE, a także Zjednoczone Królestwo, Albanie, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję.

Niniejsze streszczenie zawiera krótką listę najważniejszych ustaleń i wniosków dotyczących kluczowych obszarów ujętych w raporcie.

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

⁽²⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r., 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna, s. 9.

⁽³⁾ Konkluzje Rady z dnia 16 czerwca 2020 r. w sprawie przeciwdziałania kryzysowi wywołanemu przez COVID-19 w kształceniu i szkoleniu, Dz.U. C 212 z 26.06.2020.

⁽⁴⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/11.

⁽⁵⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r., 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna.

⁽⁶⁾ www.oecd.org/education/talis/

Główne wnioski

Warunki pracy

- W UE ponad jedna trzecia nauczycieli w wieku poniżej 35 lat pracuje na podstawie umów na czas określony, a w Hiszpanii, Włoszech, Austrii i Portugalii ponad dwie trzecie.
- W UE nauczyciele poświęcają mniej niż połowę swojego czasu pracy na nauczanie. Odsetek czasu przeznaczanego na nauczanie zmniejsza się wraz z wydłużaniem się czasu pracy nauczycieli.
- Wśród nauczycieli panuje ogólne niezadowolenie z wynagrodzenia. Nauczyciele, których wynagrodzenie jest niższe od PKB na mieszkańca, zazwyczaj wyrażają wyższy poziom niezadowolenia. Wynagrodzenia powyżej PKB na mieszkańca zwykle odpowiadają wyższemu poziomowi zadowolenia z wynagrodzenia.

Kariera zawodowa nauczyciela

- Kariera zawodowa nauczyciela w Europie jest zorganizowana analogicznie do formalnych szczebli kariery zawodowej, obejmując określone role, obowiązki i związane z nimi podwyżki wynagrodzenia, lub jest skonstruowana wyłącznie pod kątem wzrostu wynagrodzenia.
- Ocena nauczyciela i doskonalenie zawodowe są zazwyczaj warunkiem awansu zawodowego w tych krajach, w których istnieją formalne szczeble kariery. W krajach, w których nie istnieją formalne szczeble kariery zawodowej, awans zawodowy zależy głównie od liczby lat pracy.
- Na nauczycieli we wszystkich systemach edukacji mogą być nakładane inne obowiązki poza nauczaniem, choć możliwości w tym zakresie są na ogół ograniczone.

Kształcenie nauczycieli i staż nauczycielski

- Do wykonywania zawodu nauczyciela w szkole średniej I stopnia zazwyczaj wymagane jest posiadanie wyższego wykształcenia. W większości systemów edukacyjnych minimalny poziom kwalifikacji stanowi tytuł magistra.
- Dane TALIS 2018 wskazują, że najwyższe kwalifikacje uzyskane przez nauczycieli zazwyczaj odpowiadają minimalnemu wymogowi zawartemu w przepisach.
- Około 70% nauczycieli potwierdziło, że ukończyli kształcenie w zakresie treści przedmiotowych, pedagogiki ogólnej i przedmiotowej oraz praktyki zawodowej. W prawie wszystkich systemach edukacji w Europie wymaga się, aby przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) było włączone do programów kształcenia nauczycieli równoległe z przedmiotami akademickimi.
- Udział kształcenia w zakresie przygotowania pedagogicznego jest bardzo zróżnicowany i stanowi od 50% całkowitego czasu trwania kształcenia nauczycieli w Belgii (Wspólnota Francuska), Irlandii i na Malcie do 8% we Włoszech i Czarnogórze.
- Mniej niż 50% nauczycieli w Europie uczestniczyło w jakimkolwiek programie wsparcia na wczesnym etapie kariery zawodowej (staż) w ramach swojego pierwszego zatrudnienia. Trzeba podkreślić jednak, że więcej nauczycieli zgłasza takie doświadczenia w krajach, w których staż nauczycielski jest obowiązkowy.
- Wydaje się, że ostatnie reformy mają korzystny wpływ na udział nowo wykwalifikowanych nauczycieli w programach staży. W porównaniu z całą populacją nauczycieli większy odsetek młodych nauczycieli w Europie (poniżej 35 roku życia) uczestniczył w programie staży na początku kariery zawodowej.

Doskonalenie zawodowe

- Wysoki odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia uczestniczy w działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego. Wyniki badania TALIS 2018 wskazują, że 93% nauczycieli szkół średnich I stopnia uczestniczyło w co najmniej jednym rodzaju działania w zakresie doskonalenia zawodowego w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Przed pandemią COVID-19 nauczyciele zazwyczaj uczestniczyli w kursach/seminariach stacjonarnych, czytali literaturę fachową lub brali udział w konferencjach edukacyjnych.
- Istnieją znaczne różnice między krajami w podejmowaniu działań w zakresie doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli nauczyciele. W ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie nauczyciele w krajach bałtyckich uczestniczyli, średnio, w od pięciu do sześciu różnych rodzajach szkoleń. Natomiast nauczyciele w Belgii (Wspólnota Francuska) i Francji uczestniczyli w dwóch lub trzech różnych rodzajach działań.
- W prawie wszystkich krajach europejskich istnieje ustawowy obowiązek doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ponadto w ponad połowie krajów europejskich każdemu nauczycielowi przysługuje określony czas na doskonalenie zawodowe, traktowany jako obowiązek lub uprawnienie.
- Nauczyciele zazwyczaj uczestniczą w większej liczbie programów doskonalenia zawodowego w krajach, w których pewna ilość czasu na tego typu działania jest określona dla każdego nauczyciela.
- W większości krajów europejskich szkoły są zobowiązane do opracowania planu koordynacji doskonalenia zawodowego na poziomie szkoły. W krajach, w których istnieje taki obowiązek, nauczyciele zazwyczaj uczestniczą w bardziej zróżnicowanych działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego.
- W większości krajów europejskich nauczyciele mają możliwość wzięcia płatnego urlopu naukowego w celu zaangażowania się w działania związane z doskonaleniem zawodowym poza szkołą. Nauczyciele, którzy mogli skorzystać z płatnego urlopu naukowego trwającego tydzień lub dłużej, podkreślali mniejszą liczbę problemów w pogodzeniu udziału w doskonaleniu zawodowym z ich harmonogramem pracy.

Ocena nauczyciela

- W zdecydowanej większości krajów europejskich centralne władze oświatowe wydały przepisy regulujące proces oceniania nauczycieli, natomiast w 10 systemach edukacji pełna autonomia w tym zakresie przysługuje szkołom lub władzom lokalnym.
- W prawie wszystkich krajach, w których ocena nauczycieli podlega regulacjom, proces ten ma na celu dostarczenie informacji zwrotnych na temat pracy nauczycieli, aby w ten sposób pomóc im w podnoszeniu jakości wypełnianych obowiązków. Ponadto ocena nauczyciela często ma charakter podsumowujący, gdyż jest wykorzystywana do podejmowania decyzji o awansie, podwyżce lub premii.
- Około dwóch trzecich nauczycieli stwierdziło, że otrzymane informacje zwrotne były przydatne w poprawie wyników ich pracy. Analiza wskazuje na pozytywny związek między funkcjonowaniem krajowych ram oceny nauczycieli a uznawaniem przez nauczycieli otrzymywanych informacji zwrotnych za użyteczne.
- Ocena nauczycieli przeprowadzana jest najczęściej przez dyrektora szkoły, w zestawieniu z ocenami innych członków zespołu zarządzającego szkołą, nauczycieli i ewaluatorów zewnętrznych.

- Obserwacja zajęć lekcyjnych i rozmowa nauczyciela z osobą oceniającą to dwie najczęściej stosowane metody oceny nauczycieli. Spośród rozpatrywanych metod najrzadziej wykorzystywana jest samoocena nauczycieli. Niemniej jednak w 15 systemach edukacji samoocena jest obowiązkowym elementem oceny nauczyciela.

Mobilność

- W 2018 r. mniej niż połowa nauczycieli w UE (40,9%) przynajmniej raz przebywała za granicą w celach zawodowych jako praktykujący nauczyciel, jako student lub w obu tych formach.
- W porównaniu z 2013 r. w 2018 r. większa liczba nauczycieli miała szansę skorzystać z mobilności międzynarodowej. W europejskich krajach/regionach, zgodnie z dostępnymi danymi, mobilność nauczycieli wzrosła o 16 punktów procentowych.
- Nauczyciele języków obcych są najbardziej mobilną grupą w porównaniu z nauczycielami czterech innych głównych przedmiotów (języka ojczystego, nauk społecznych, nauk ścisłych i matematyki). Mimo to prawie 30% badanych nauczycieli obcych języków nowożytnych w UE nigdy nie wyjechało za granicę w celach zawodowych.
- Analizy przeprowadzone we wszystkich krajach europejskich wskazują, że bycie mobilnym jako student przekłada się na bycie mobilnym w pracy nauczyciela. Nauczyciele, którzy byli mobilni na etapie kształcenia, są zazwyczaj bardziej mobilni jako praktykujący nauczyciele.
- W porównaniu z programami krajowymi lub regionalnymi programy UE to główne źródła finansowania międzynarodowej mobilności nauczycieli.
- Krajowe programy finansowania wspierające wyjazdy nauczycieli za granicę w celu rozwoju zawodowego istnieją w mniej niż połowie krajów europejskich, głównie w Europie Zachodniej i Północnej. Z danych wynika, że wskaźnik uczestnictwa nauczycieli w mobilności międzynarodowej jest wyższy w krajach, w których istnieją programy organizowane na poziomie centralnym, wspierające pobyty zawodowe nauczycieli za granicą.

Samopoczucie nauczycieli

- Prawie połowa nauczycieli w Europie zgłasza wysoki poziom stresu związanego z pracą. Nauczyciele twierdzą, że głównym źródłem stresu są zadania administracyjne, zmieniające się wymagania władz oraz odpowiedzialność za osiągnięcia uczniów.
- Wyższy poziom stresu jest ściśle powiązany z podleganiem procedurom oceny w celach awansu zawodowego, dłuższym czasem pracy, niewłaściwym zachowaniem uczniów oraz niższym poziomem pewności siebie związanym z kierowaniem uczniami.
- Niższy poziom stresu jest pozytywnie związany z doskonaleniem zawodowym w celu uzyskania awansu, kulturą współpracy w szkole, poczuciem autonomii i pewnością siebie w motywowaniu uczniów.

Wnioski z raportu

Atrakcyjność zawodu nauczyciela

Kryzys zawodowy w nauczaniu: główne wyzwania dla rządów

W całej Europie systemy edukacji stoją w obliczu kryzysu związanego z zawodem nauczyciela. Większość państw zmagają się z niedoborami nauczycieli, czasami pogłębionymi przez brak równowagi w podziale na przedmioty i obszary geograficzne, starzeniem się populacji nauczycieli, porzucaniem zawodu i niskimi wskaźnikami przyjęć na studia kształcące nauczycieli. Wiele systemów edukacji zmagają się z kilkoma wyzwaniami jednocześnie, co wymaga opracowania polityki nastawionej na przywrócenie atrakcyjności zawodu nauczyciela. Rządy w całej Europie wprowadzają plany mające na celu – przeciwdziałanie zjawisku odchodzenia nauczycieli z zawodu – często są one nastawione na przebudowę systemu kształcenia nauczycieli, poprawę warunków pracy, reformę ścieżek kariery i modernizację doskonalenia zawodowego.

Warunki pracy

W konkluzjach Rady z 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽¹⁾ warunki pracy uznano za zasadniczy element poprawy atrakcyjności i statusu zawodu. W raporcie przeanalizowano warunki zatrudnienia, godziny pracy, wynagrodzenia i wiek emerytalny.

Analiza warunków zatrudnienia wykazała, że na poziomie UE jeden na pięciu nauczycieli pracuje na podstawie umowy na czas określony. Ten niepewny status zatrudnienia dotyczy w dużej mierze młodych nauczycieli. Na poziomie UE wśród nauczycieli w wieku poniżej 35 lat jeden na trzech jest zatrudniony na podstawie umowy na czas określony, a w niektórych państwach ponad dwie trzecie młodych nauczycieli ma umowy krótkoterminowe. Wydaje się, że wysoki odsetek niestabilnych umów o pracę wśród młodych nauczycieli wykracza poza niezbędną elastyczność systemów edukacji, umożliwiającą dostosowanie się do zmieniających się okoliczności, takich jak zmiany demograficzne lub zapotrzebowanie na tymczasowe zastępstwa. W krajach, w których odnotowuje się wysoki odsetek umów na czas określony wynika to z różnych przyczyn, takich jak zatory w procesach rekrutacji, wysoki odsetek nauczycieli przechodzących na emeryturę oraz długoterminowe skutki niedawnych kryzysów gospodarczych, które w konsekwencji doprowadziły do ograniczenia wydatków publicznych. Wysoki odsetek niestabilnych umów, zawieranych głównie w pierwszych latach kariery nauczyciela, może wpływać na decyzje początkujących nauczycieli o pozostaniu w zawodzie lub jego porzuceniu, a także przyczyniać się do postrzegania nauczania jako nieatrakcyjnego wyboru kariery.

Czas pracy nauczycieli podlega regulacjom w każdym systemie edukacji w Europie. Jednak w poszczególnych krajach wymiary czasu pracy mogą być różnie określone: jako całkowity czas pracy, liczba godzin dydaktycznych i/lub czas dostępności w szkole. W większości krajów, w których całkowity czas pracy podlega regulacjom, nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin pracują 40 godzin tygodniowo, od 30 godzin w Grecji i Albanii do 42 godzin w Szwajcarii i Liechtensteinie. W ramach badania TALIS nauczyciele zadeklarowali, że pracują średnio 39 godzin tygodniowo. Liczba godzin dydaktycznych podlegających regulacjom waha się od minimum 12 godzin tygodniowo w Turcji do maksimum 26 godzin tygodniowo na Węgrzech. Nauczyciele w UE pracujący w pełnym wymiarze godzin zgłosili, że na nauczanie średnio poświęcają prawie 20 godzin tygodniowo. Istnieje zatem wyraźna zbieżność między przepisami a rzeczywistą sytuacją.

Opisując swoje obowiązki nauczyciele stwierdzali, że poświęcają mniej niż połowę czasu na nauczanie. Zadania bezpośrednio związane z nauczaniem (tj. planowanie/przygotowywanie lekcji oraz ocenianie/korygowanie) zajmują prawie jedną czwartą czasu. Pozostałe obowiązki, takie jak praca administracyjna, zarządzanie szkołą i komunikacja z rodzicami, wypełniają pozostałą jedną czwartą czasu pracy. Ponadto, gdy nauczyciele pracują więcej godzin, proporcje między tymi zadaniami ulegają zmianie. Nauczyciele pracujący w większym wymiarze godzin zwykle poświęcają mniej czasu na nauczanie,

⁽¹⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

a więcej na inne zadania. W skrajnych przypadkach czas poświęcony na nauczanie może obejmować jedynie jedną trzecią całkowitego czasu pracy. Niektóre centralne władze oświatowe dokonują przeglądu obciążeń zawodowych nauczycieli, aby zmniejszyć liczbę zbędnych zadań, ukierunkować ich pracę na podstawowe obowiązki i zmniejszyć ilość czasu poświęcanego na czynności administracyjne.

Wynagrodzenia nauczycieli w Europie są bardzo zróżnicowane; równie zróżnicowana jest satysfakcja z zarobków. Na poziomie UE mniej niż 40% nauczycieli jest zadowolonych lub bardzo zadowolonych ze swojej pensji. W wielu krajach, w których średnie rzeczywiste wynagrodzenie brutto nauczycieli jest niższe od krajowego PKB na mieszkańca, nauczyciele wyrażają niskie zadowolenie ze swoich zarobków. Natomiast w krajach, w których średnie wynagrodzenie jest wyższe niż PKB na mieszkańca, nauczyciele deklarują większe zadowolenie ze swoich zarobków. Z danych wynika, że niski poziom zadowolenia nauczycieli z wynagrodzeń może być spowodowany innymi okolicznościami, takimi jak powolne i/lub niewielkie zmiany wynagrodzeń podczas kariery lub długie okresy stagnacji spowodowane mniejszymi inwestycjami rządów w wydatki publiczne. Przy ponownym opracowaniu polityki dotyczącej wynagrodzeń, uwzględnienie tempa wzrostu oraz ogólnej wysokości wynagrodzeń mogłoby pomóc zwiększyć poziom zadowolenia z zarobków. Uatrakcyjnienie wynagrodzeń nauczycieli może również wpłynąć na decyzje podejmowane przez młodych ludzi przy wyborze tej ścieżki zawodowej.

Wiek emerytalny nauczycieli zmieniał się podobnie jak w innych sektorach. W większości krajów europejskich nauczyciele zazwyczaj przechodzą na emeryturę w wieku 65 lat. Co więcej, w systemach edukacji, w których nauczyciele mają możliwość wcześniejszego przejścia na emeryturę, wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony. Ponadto przepisy pozwalające kobietom na wcześniejszą emeryturę zniknęły lub planuje się ich zniesienie w ciągu najbliższej dekady.

Kariera zawodowa

W Europie istnieją dwa główne modele kariery zawodowej nauczycieli. Pierwszy z nich, zwany wielopoziomową strukturą kariery, jest zorganizowany w formalne szczeble kariery, po których nauczyciele poruszają się w ramach awansu zawodowego. Drugi model, tj. jednopoziomowa struktura kariery, nie przewiduje istnienia formalnych szczebli kariery, a awans zawodowy polega na przesuwaniu się po skali wynagrodzeń.

Pierwszy model umożliwia nauczycielom różnicowanie pracy w zależności od osiągniętego poziomu. Każdy poziom wiąże się zwykle z wyższym wynagrodzeniem, a o awansie zawodowym decyduje się na podstawie zestawu kryteriów, takich jak liczba lat stażu pracy, spełnienie wymagań w zakresie doskonalenia zawodowego i wyniki oceny nauczyciela. Struktura jednopoziomowa również stwarza możliwości zróżnicowania ról, chociaż mechanizmy rekompensaty nie zawsze są przewidziane. Decyzje o awansie są zazwyczaj podejmowane na podstawie stażu pracy.

Wielopoziomowe struktury kariery zazwyczaj prowadzą w określonych kierunkach, takich jak stanowiska kierownicze. Oznacza to, że dobrzy nauczyciele, którzy chcą się rozwijać, są coraz bardziej odsuwani od pracy dydaktycznej, zamiast ją kontynuować. Inne wielopoziomowe struktury kariery mogą w ogóle nie obejmować funkcji kierowniczych, nie dając szansy chętnym nauczycielom na doświadczenie takiego rodzaju odpowiedzialności.

W systemach edukacji o jednopoziomowej strukturze kariery brak ustalonych struktur może zapewnić nauczycielom elastyczność, która pozwoli im rozwijać się w różnych kierunkach, w zależności od osobistych pragnień i predyspozycji, a także potrzeb szkoły. W takich systemach edukacji różnorodność ról i obowiązków jest jednak często ograniczona, brakuje formalnych procesów uznawania, a w niektórych przypadkach – rekompensaty pieniężnej/czasowej.

W przypadku obu modeli istnieje pole do refleksji i wprowadzenia reform poprzez określenie ścieżek kariery, które umożliwiłyby nauczycielom rozwój w różnych rolach, w zależności od potrzeb szkoły i systemu, a także realizację ich dążeń, talentów i planów życiowych. Opracowanie takich ścieżek wiąże się z rozwiązaniem problemów dotyczących mechanizmów wynagradzania i rekompensaty, z uwzględnieniem formalnego uznawania i dostosowaniem kryteriów stosowanych przy awansie

zawodowym. Nauczanie nie powinno być traktowane jako odizolowany zawód, w którym rozwój kariery zawodowej jest ograniczony lub nie ma go wcale, lecz winno stanowić część większej rodziny zawodów związanych z edukacją szkolną. Opracowanie krajowych ram kariery zawodowej mogłoby stać się punktem wyjścia dla polityki dotyczącej struktur kariery zawodowej zapewniającej nauczycielom różnorodne możliwości rozwoju i łączącej różne zawody związane z edukacją szkolną. To z kolei mogłoby odegrać korzystną rolę w zwiększaniu atrakcyjności zawodu nauczyciela.

Kształcenie nauczycieli

Wśród badaczy i przywódców politycznych panuje powszechna zgoda co do tego, że kształcenie nauczycieli jest istotne dla jakości nauczania i osiąganych przez uczniów wyników. Wysokiej jakości kształcenie i skuteczne wsparcie dla nowych nauczycieli pomagają zapobiegać zjawisku odchodzenia z zawodu i mają pozytywny wpływ na jego atrakcyjność.

Standardowe programy kształcenia nauczycieli są zorganizowane wokół dwóch modeli – równoległego i etapowego. W ponad połowie europejskich systemów edukacji funkcjonują oba modele. Ponadto w kilku systemach edukacji wprowadzono alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Jednak według danych z badania TALIS 2018 liczba nauczycieli, którzy w ten sposób uzyskali kwalifikacje, pozostaje znikoma.

W większości europejskich systemów edukacji programy kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia prowadzą do uzyskania tytułu magistra (ISCED 7). W innych minimalne wymagane kwalifikacje to tytuł licencjata (ISCED 6). Dane TALIS 2018 wskazują, że najwyższy poziom kwalifikacji osiągnięty przez nauczycieli stażystów zazwyczaj odpowiada minimalnemu wymogowi zawartemu w przepisach centralnych dotyczących kształcenia nauczycieli.

Zakres treści kształcenia nauczycieli jest jednym z kluczowych czynników wpływających na jego jakość. Wiedza przedmiotowa, metodyka i praktyka zawodowa to kluczowe elementy skutecznego kształcenia nauczycieli ⁽²⁾. Choć niemal we wszystkich systemach edukacji wymaga się, by przygotowanie pedagogiczne było włączone do programów kształcenia nauczycieli obok przedmiotów akademickich, czas jego trwania znacznie się różni w poszczególnych krajach. Część, jaką stanowi przygotowanie pedagogiczne, wynosi od 50% całkowitego czasu trwania kształcenia nauczycieli w Belgii (Wspólnota Francuska), Irlandii i na Malcie, do 8% we Włoszech i Czarnogórze. Praktyki w szkole podlegają regulacjom w około połowie europejskich systemów edukacji.

W ramach badania TALIS 2018 wykazano, że 70% wszystkich nauczycieli w UE podaje, iż ukończyli oni kształcenie w zakresie wszystkich trzech podstawowych elementów (treści przedmiotowe, pedagogika ogólna i przedmiotowa, praktyka zawodowa). Odsetek ten wynosi jednak poniżej 60% w Hiszpanii, Francji i we Włoszech. Wydaje się, że młode pokolenie nauczycieli (poniżej 35 roku życia) w większym stopniu korzysta z kompleksowego kształcenia w porównaniu z całą populacją nauczycieli. W UE 75% młodych nauczycieli ukończyło formalne kształcenie lub szkolenie obejmujące wszystkie trzy podstawowe elementy.

Staż nauczycielski

Wspieranie nauczycieli na wczesnych etapach kariery ma kluczowe znaczenie nie tylko dla poprawy jakości nauczania, lecz także zmniejszenia liczby osób rezygnujących z zawodu ⁽³⁾. W większości europejskich systemów edukacji nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie mają dostęp do ustrukturyzowanego programu stażu, który zwykle trwa rok. W prawie wszystkich krajach ukończenie stażu jest obowiązkowe. Ustrukturyzowane programy stażu dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli zostały niedawno wprowadzone we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, na Litwie, w Austrii i Norwegii.

⁽²⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna.

⁽³⁾ Ibidem.

Pomimo aspiracji politycznych i obowiązujących przepisów udział nauczycieli w programach staży pozostaje stosunkowo niski. Dane TALIS 2018 pokazują, że 43,6% nauczycieli w UE zrealizowało staż w ramach pierwszego zatrudnienia. Porównując młodych nauczycieli (poniżej 35 roku życia) z całą populacją nauczycieli, na poziomie UE można zaobserwować niewielką pozytywną tendencję (plus 2,2 punktu procentowego). Jednak w ośmiu systemach edukacji ⁽⁴⁾ młodzi nauczyciele rzadziej uczestniczyli w działaniach związanych ze stażem w porównaniu z całą populacją nauczycieli. Wskazuje to na możliwe istnienie pewnych przeszkód utrudniających udział w stażu (np. w Hiszpanii i we Włoszech staż jest dostępny tylko dla nauczycieli zatrudnionych na stałe).

Przepisy centralnych władz oświatowych dotyczące staży nauczycielskich przyczyniają się do uczestnictwa nauczycieli w stażach. W krajach, w których staże dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli są obowiązkowe, 47,2% nauczycieli szkół średnich I stopnia realizowało staż w ramach pierwszego zatrudnienia, podczas gdy w pozostałych krajach wskaźnik ten był znacznie niższy (30,7%).

Staż nauczycielskie mogą być realizowane na różne sposoby i obejmować różne działania. Mentoring i działania związane z doskonaleniem zawodowym to dwa najbardziej rozpowszechnione obowiązkowe elementy ustrukturyzowanych staży. Mimo że zmniejszenie obciążenia dydaktycznego/pracą wydaje się szczególnie korzystne w trakcie stażu, tylko w 10 systemach edukacji ⁽⁵⁾ istnieją regulacje w tym zakresie. Nauczanie zespołowe z bardziej doświadczonymi nauczycielami rzadko jest wymagane.

Ocenianie początkujących nauczycieli na koniec stażu nauczycielskiego jest powszechnie stosowane w całej Europie. Ma to na celu potwierdzenie zatrudnienia, gdy staż jest realizowany w ramach okresu próbnego ⁽⁶⁾, lub przyczynia się do poświadczenia kwalifikacji nauczycielskich, ponieważ stanowi element ścieżki kwalifikacyjnej ⁽⁷⁾. Na Litwie, w Szwajcarii i Liechtensteinie jedynym celem oceny nauczycieli na zakończenie stażu jest przekazanie informacji zwrotnej.

Doskonalenie zawodowe

Wspólne europejskie cele w dziedzinie edukacji wymagają, aby nauczyciele uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym w celu zapewnienia dobrej jakości nauczania i uczenia się. Centralne władze oświatowe w prawie wszystkich krajach europejskich traktują doskonalenie zawodowe jako obowiązek zawodowy nauczyciela lub jeden z jego obowiązków ustawowych. Jest to zgodne z wynikami badania TALIS 2018, które wykazuje wysoki odsetek uczestnictwa nauczycieli szkół średnich I stopnia w Europie w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym. 92,5% nauczycieli szkół średnich I stopnia w krajach UE uczestniczyło w co najmniej jednym rodzaju tego typu działania w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.

W 2020 roku we wnioskach Rady dotyczących europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że ważne jest, aby nauczyciele korzystali z „różnych modeli szkolenia: opartego na kontakcie bezpośrednim, wirtualnego, mieszanego i w miejscu pracy” ⁽⁸⁾. W analizie skupiono się zatem na uczestnictwie nauczycieli w różnych działaniach obejmujących doskonalenie zawodowe.

Dane TALIS 2018 pokazują, że w UE w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie nauczyciele uczestniczyli średnio w od trzech do czterech działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego. Przed pandemią COVID-19 nauczyciele zazwyczaj brali udział w kursie/seminarium stacjonarnym, w konferencji edukacyjnej lub czytali literaturę fachową. Zauważa się znaczne zróżnicowanie między krajami dotyczące tej kwestii. W ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie nauczyciele w krajach

⁽⁴⁾ Czechy, Hiszpania, Włochy, Cypr, Litwa, Węgry, Rumunia i Słowacja.

⁽⁵⁾ Niemcy, Francja, Litwa, Luksemburg, Węgry, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Szkocja) i Norwegia.

⁽⁶⁾ Wspólnota Flamandzka Belgii, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Luksemburg, Węgry, Malta, Austria, Polska, Portugalia, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) oraz Bośnia i Hercegowina.

⁽⁷⁾ Niemcy, Francja, Chorwacja, Cypr, Luksemburg, Malta, Rumunia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

⁽⁸⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 11.

bałtyckich uczestniczyli średnio w od pięciu do sześciu różnych formach szkoleń, natomiast nauczyciele w Belgii (Wspólnota Francuska) i Francji – w dwóch lub trzech.

Z danych wynika, że niektóre przepisy centralnych władz oświatowych mogą mieć wpływ na uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. Nauczyciele w krajach, które zapewniają określoną ilość czasu na doskonalenie zawodowe, zazwyczaj biorą udział w bardziej zróżnicowanych rodzajach działań. Obecnie w ponad połowie krajów europejskich każdy nauczyciel otrzymuje pewną ilość czasu na doskonalenie zawodowe, jako obowiązek lub uprawnienie. Doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe dla wszystkich nauczycieli w szkołach średnich I stopnia w 18 systemach edukacji ⁽⁹⁾. Zazwyczaj obowiązkowe jest uczestniczenie w około 18 godzinach doskonalenia zawodowego rocznie. Każdy nauczyciel jest uprawniony do wykorzystania określonej ilości czasu na doskonalenie zawodowe w ośmiu systemach edukacji ⁽¹⁰⁾. Najczęstszą praktyką jest przyznawanie około pięciu dni roboczych na doskonalenie zawodowe rocznie.

Innym sposobem na przydzielenie czasu na doskonalenie zawodowe jest udzielenie płatnego urlopu naukowego. Jest to szczególnie ważne w przypadku działań inicjowanych przez nauczycieli i realizowanych poza szkołą. Z danych wynika, że większość krajów europejskich oferuje nauczycielom możliwość skorzystania z płatnego urlopu naukowego. Najczęściej są to krótkie okresy płatnego urlopu naukowego (do jednego tygodnia). Dane TALIS 2018 wskazują jednak, że długość urlopu może mieć znaczenie. Nauczyciele, którzy mieli możliwość skorzystania z płatnego urlopu naukowego trwającego tydzień lub dłużej, uznawali, że doskonalenie zawodowe mniej koliduje z ich harmonogramem pracy. Taka ocena nie miała miejsca w przypadku, gdy okres urlopu naukowego był krótszy.

Planowanie doskonalenia zawodowego na poziomie szkoły jest niezbędne do zrównoważenia indywidualnych i organizacyjnych potrzeb edukacyjnych oraz do ustalenia priorytetów. W większości europejskich systemów edukacji szkoły są zobowiązane do opracowania planu doskonalenia zawodowego (zazwyczaj corocznie). Dane TALIS 2018 wykazują, że w krajach, w których wymaga się, żeby szkoły posiadały taki plan, nauczyciele uczestniczyli w bardziej zróżnicowanych działaniach. Planowanie doskonalenia zawodowego nie jest jednak powszechnym zajęciem dyrektorów szkół średnich I stopnia. Dane wskazują, że w UE około 56,2% nauczycieli szkół średnich I stopnia miało dyrektorów, którzy „często” lub „bardzo często” pracowali nad planem doskonalenia zawodowego dla swojej szkoły w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Odsetek ten był znacznie wyższy (65,6%) w krajach, w których szkoły mają obowiązek posiadania planu doskonalenia zawodowego.

Działania związane z doskonaleniem zawodowym mogą również wymagać koordynacji i planowania na poziomie centralnym. W wielu europejskich krajach istnieją instytucje odpowiedzialne za udzielanie wsparcia nauczycielom szkół średnich I stopnia w zakresie doskonalenia zawodowego. Takie organizacje zazwyczaj dostarczają informacji o dostępnych (lub akredytowanych) programach doskonalenia zawodowego lub zarządzają platformami cyfrowymi, które umożliwiają wyszukiwanie informacji. Instytucje doskonalenia zawodowego często organizują i wdrażają działania w tym zakresie oraz zapewniają wsparcie metodologiczne.

Ocena nauczycieli

Większość krajów europejskich posiada jasny zestaw zasad, które kierują oceną nauczyciela, ewaluacją i informacją zwrotną. Ocena nauczyciela podlega przepisom centralnych władz oświatowych w zdecydowanej większości europejskich systemów edukacji, a w 20 z nich ustalono częstotliwość ocen. W pozostałych systemach edukacji ⁽¹¹⁾ ocena nauczycieli nie jest regulowana przez władze centralne, a szkoły lub władze lokalne mają w tej kwestii pełną autonomię.

⁽⁹⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Bułgaria, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

⁽¹⁰⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Czechy, Chorwacja, Włochy, Litwa, Holandia, Szwecja i Islandia.

⁽¹¹⁾ Bułgaria, Dania, Irlandia, Grecja, Holandia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Islandia, Norwegia i Turcja.

Badanie TALIS 2018 pokazuje, że ocenianie nauczycieli jest powszechną praktyką w krajach europejskich. W Europie występują jednak pewne rozbieżności o charakterze geograficznym dotyczące częstotliwości oceniania nauczycieli. Ocena nauczycieli jest przeprowadzana najczęściej w trzech krajach bałtyckich, kilku krajach Europy Wschodniej, Zjednoczonym Królestwie (Anglia), Szwecji i Turcji, gdzie 90% lub więcej nauczycieli pracuje w szkołach, w których są oceniani co najmniej raz w roku. Z kolei w zachodniej i południowej części Europy, a także w Finlandii, nauczyciele są oceniani rzadziej.

W prawie wszystkich krajach, w których ocena nauczycieli podlega regulacjom, proces ten ma na celu dostarczenie informacji zwrotnych na temat pracy nauczycieli, aby w ten sposób pomóc im w podnoszeniu jakości ich pracy. W konkluzjach Rady dotyczących europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości informacje zwrotne dla nauczycieli uznano za kluczowy element wspierania poprawy jakości pracy nauczycieli⁽¹²⁾. Z danych TALIS wynika, że w państwach, w których istnieją krajowe regulacje prawne dotyczące oceny nauczycieli, więcej nauczycieli uważa, że informacje zwrotne, które otrzymują, są pomocne, inaczej niż w państwach, w których takie przepisy nie istnieją. Ponadto w państwach, w których ustalono krajowe regulacje, osoby oceniające zwykle bardziej systematycznie przekazują nauczycielom informacje zwrotne po zakończeniu procesu oceny, w porównaniu z państwami, w których nie istnieją krajowe przepisy w zakresie oceny nauczycieli. Istnieją jednak pewne wyjątki od tych tendencji. W Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, Portugalii i Szwecji liczba nauczycieli pracujących w szkołach, w których zawsze odbywają się dyskusje po ocenie i którzy uważają, że informacje zwrotne są przydatne w doskonaleniu ich praktyk dydaktycznych, jest znacznie niższa od poziomu UE. Wydaje się, że ocena nauczycieli nie zawsze spełnia swoją kształtującą rolę, mimo że jest ona określona w przepisach krajowych jako jeden z jej celów.

Oprócz przekazywania nauczycielom informacji zwrotnych ocena nauczycieli jest często wykorzystywana do wskazywania osiągnięć w ich pracy, co może następnie prowadzić do przyznawania premii, podwyżki wynagrodzenia lub awansu zawodowego. Połączenie celów kształtujących i podsumowujących prowadzi do powstania systemów o różnym stopniu złożoności. Podczas gdy w niektórych krajach istnieje jeden proces oceny nauczyciela przeprowadzany wewnątrz w szkole (np. w Czechach, na Malcie lub w Szwecji), w innych przeprowadza się odrębne procesy oceny pod kątem awansu lub nagród finansowych. W wielu krajach wschodnich i bałkańskich, a także w Portugalii i Liechtensteinie, gdy ocena nauczyciela dotyczy awansu zawodowego, podwyżki wynagrodzenia lub premii, zaangażowani są w ten proces różni lub liczniejsi oceniający niż w przypadku, gdy ocena przeprowadzana jest dla celów kształtujących. Warto nadmienić, że poza funkcjonowaniem zróżnicowanych schematów wyznaczania oceniających, dyrektor szkoły – samodzielnie lub z innymi oceniającymi, takimi jak liderzy szkolni lub inspektorzy – jest zaangażowany w proces oceny w prawie wszystkich krajach, w których podlega on regulacjom. Dane TALIS 2018 potwierdzają, że ocena nauczycieli jest w większości przypadków przeprowadzana przez dyrektora szkoły.

Dane TALIS 2018 pokazują, że przepisy ogólne mogą tylko częściowo odpowiadać metodom faktycznie stosowanym w całej Europie do oceny nauczycieli. Zgodnie z przepisami prawa i innymi oficjalnymi dokumentami obserwacja zajęć lekcyjnych i rozmowa nauczyciela z oceniającym(i) to dwie najczęstsze metody stosowane do przeprowadzania oceny nauczycieli. W niektórych krajach praktyce tej towarzyszy samoocena nauczycieli. Stosowanie do oceny nauczycieli innych metod, takich jak wyniki uczniów oraz ankiety wśród rodziców i uczniów, rzadko podlega regulacjom centralnych władz oświatowych. Dane TALIS 2018 pokazują jednak, że wykorzystywanie do oceny nauczyciela zewnętrznych wyników uczniów i szkół jest bardzo rozpowszechnione. W całej UE ponad 90% nauczycieli pracuje w szkołach, w których takie informacje są używane do oceny nauczycieli. Samoocena pracy nauczyciela, choć podkreślana jako kluczowa część procesu oceny, gdy jej celem jest poprawa jakości pracy, to najrzadziej stosowana metoda. Zgłaszali to zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele, w odniesieniu do rodzaju informacji wykorzystywanych do przekazywania im informacji zwrotnej. Niemniej jednak dane pokazują, że wykorzystanie samooceny w ocenie nauczycieli było znacząco wyższe w krajach, w których metoda ta jest obowiązkowa w przepisach centralnych.

(12) Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

Mobilność międzynarodowa

Na szczeblu europejskim panuje zgoda co do tego, że mobilność międzynarodowa przyczynia się do rozwoju szerokiego zakresu kompetencji wśród nauczycieli i należy ją wspierać. Jednak tylko niewielka część nauczycieli w Europie wyjechała za granicę w celach zawodowych. W 2018 r. 40,9% nauczycieli w UE było mobilnych co najmniej raz w trakcie studiów, jako praktykujący nauczyciel lub w obu przypadkach. Częstotliwość mobilności nauczycieli jest wyższa od poziomu UE w krajach skandynawskich i bałtyckich, w Czechach, na Cyprze, w Hiszpanii, Holandii i Słowenii. Od 2013 r. do 2018 r. częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli wzrosła we wszystkich 17 krajach europejskich, dla których dostępne są dane. Warto wspomnieć, że wszelkie tendencje w zakresie mobilności nauczycieli w nadchodzących latach będą musiały być analizowane w świetle zakłóceń, jakie w programach mobilności międzynarodowej i podróżach w Europie spowodował COVID-19.

Podobnie jak miało to miejsce już w 2013 r., „towarzyszenie podróżującym uczniom”, „nauka języka” i „studia za granicą w ramach kształcenia nauczycieli” to trzy najczęstsze powody wyjazdu za granicę, z których każdy został zgłoszony przez około połowę mobilnych nauczycieli w 2018 r. Tylko 21,6% stwierdziło, że wyjechało za granicę, aby uczyć się innych przedmiotów. Niestety dane TALIS 2018 nie uwzględniają innych form mobilności, które również skupiają się na doskonaleniu zawodowym, takich jak kursy szkoleniowe, seminaria/konferencje lub obserwacje w miejscu pracy (*job-shadowing*).

Wskaźniki międzynarodowej mobilności nauczycieli różnią się w zależności od nauczanego przedmiotu. Podobnie jak w 2013 r., nauczyciele obcych języków nowożytnych są najbardziej mobilni, w porównaniu z nauczycielami czterech innych głównych przedmiotów. W 2018 r. około 70% nauczycieli języków obcych przebywało za granicą w ramach kształcenia i/lub podczas pracy w zawodzie. Oznacza to jednak, że prawie 30% nauczycieli języków obcych w UE objętych badaniem nigdy nie uczestniczyło w programie mobilności międzynarodowej, co może mieć negatywny wpływ na jakość nauczanego przez nich języka. W porównaniu z nauczycielami języków obcych częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli innych przedmiotów jest znacznie niższa i wynosi od około 40% w przypadku nauczycieli języka ojczystego, do nie więcej niż 30% w przypadku nauczycieli matematyki. Islandia stanowi wyraźny wyjątek od tej reguły, wszyscy nauczyciele zgłosili poziom mobilności powyżej 70%.

W badaniu TALIS 2018 analizowano międzynarodową mobilność nauczycieli w dwóch okresach: mobilność na etapie kształcenia i mobilność podczas pracy w zawodzie nauczyciela. Wyjazdy za granicę podczas studiów lub pracy w charakterze nauczyciela są opisywane jako „niesłuchanie istotne doświadczenie edukacyjne”⁽¹³⁾, które może przynieść korzyści w zakresie kompetencji językowych, międzykulturowych lub dydaktycznych nauczycieli. Mobilność międzynarodowa nie jest jednak powszechna wśród studentów na kierunkach kształcących nauczycieli. W 2018 r. mniej więcej jedna piąta nauczycieli (20,9%) w UE zadeklarowała, że wyjechała za granicę w trakcie studiów, przy czym dostrzega się znaczne różnice między krajami. Jeśli chodzi o nauczycieli aktywnych zawodowo, około jednej trzeciej z nich (32,9%) w UE podało, że brali udział w mobilności międzynarodowej, przy czym również w tym przypadku występują różnice między krajami. Międzynarodowa mobilność nauczycieli poniżej poziomu UE występuje w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgarii, Chorwacji, Włoszech, na Malcie, Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Turcji.

Istnieje potrzeba usunięcia barier w międzynarodowej mobilności nauczycieli – stwierdzono w niedawnych konkluzjach Rady dotyczących europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości. Jak podkreślono w innych raportach, główne przeszkody dla mobilności studentów na kierunkach kształcących nauczycieli obejmują problemy dotyczące finansów i uznawania kwalifikacji (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019c i 2020b). Dla praktykujących nauczycieli przeszkodą są obowiązki rodzinne i trudności w zorganizowaniu zastępstwa (Komisja Europejska, 2012). Ponadto brak umiejętności językowych jest kwestią przekrojową⁽¹⁴⁾. Wspieranie mobilności studentów na kierunkach

⁽¹³⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 13.

⁽¹⁴⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 11.

kształcących nauczycieli może jednak również poprawić częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli aktywnych zawodowo. Z danych wynika, że studenci kierunków kształcących nauczycieli, którzy mieli okazję wyjechać do innego kraju w trakcie swoich studiów, częściej korzystają z możliwości wyjazdu za granicę w celach zawodowych w późniejszym życiu.

Krajowe programy finansowania wspierające nauczycieli, którzy chcą wyjechać za granicę w celach rozwoju zawodowego, istnieją w mniej niż połowie krajów europejskich, głównie w Europie Zachodniej i Północnej. Mogą one dotyczyć wszystkich nauczycieli, niezależnie od nauczanego przez nich przedmiotu, lub mogą być skierowane przede wszystkim do nauczycieli języków obcych. Z danych wynika, że wskaźnik uczestnictwa nauczycieli w mobilności międzynarodowej jest wyższy w krajach, w których istnieją programy organizowane na poziomie centralnym, wspierające pobyty zawodowe nauczycieli za granicą. Programy UE pozostają jednak głównym źródłem finansowania.

Samopoczucie nauczycieli w pracy

W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽¹⁵⁾ uznano, że dobre samopoczucie nauczycieli jest kluczowym czynnikiem zwiększającym atrakcyjność zawodu nauczyciela.

Na poziomie UE prawie 50% nauczycieli twierdzi, że doświadcza stresu „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu” w pracy. Na Węgrzech, w Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) odsetek nauczycieli odczuwających stres w pracy „w bardzo dużym stopniu” jest dwukrotnie wyższy niż w UE. Pytani o czynniki stresogenne nauczyciele najczęściej wskazują na obciążenie zadaniami administracyjnymi, zbyt dużą liczbę prac uczniów do sprawdzenia, ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów i nadążanie za zmieniającymi się wymaganiami władz. Polityka w zakresie odpowiedzialności i wymogów administracyjnych, a także tempo i sposób przeprowadzania reform w edukacji mogą zatem odgrywać rolę w odczuwaniu przez nauczycieli stresu w pracy.

Na poziom stresu u nauczycieli wydaje się mieć wpływ kilka czynników systemowych i kontekstowych. Nauczyciele, którzy pracują dłużej, zgłaszali wyższy poziom stresu, podobnie jak nauczyciele z większym doświadczeniem i nauczyciele zatrudnieni na umowę na czas nieokreślony.

Ponadto wyniki badań wskazują, że nauczyciele zgłaszają wyższy poziom stresu, jeśli pracują w klasach, które uważają za trudne lub jeśli czują się mniej pewni siebie w zakresie motywowania uczniów i kierowania ich zachowaniem. Z drugiej strony nauczyciele zgłaszają niższy poziom stresu, gdy uważają, że ich środowisko szkolne sprzyja współpracy i gdy są przekonani, że mają autonomię w swojej pracy.

Wreszcie, nauczyciele pracujący w systemach edukacji, w których ocena stanowi warunek wstępny awansu zawodowego, zgłaszają wyższy poziom stresu, natomiast nauczyciele pracujący w systemach, w których takim warunkiem wstępnym jest uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym, zgłaszają niższy poziom stresu.

Wyniki te wskazują na różne czynniki, które mogą być związane z doświadczaniem przez nauczycieli stresu w pracy, i potwierdzają kilka ustaleń poczynionych w innych badaniach. Na poziomie systemowym władze mogłyby przeanalizować, w jaki sposób polityka w zakresie pociągania nauczycieli do odpowiedzialności przekłada się na obciążenie pracą, presję i niższy poziom samopoczucia nauczycieli. Podobnie należy dokładniej przeanalizować rolę, znaczenie i dynamikę oceny oraz doskonalenia zawodowego dla rozwoju kariery, biorąc pod uwagę ich związek z poziomem odczuwanego stresu. Władze mogłyby skupić się na strategiach, które zwiększają kompetencje społeczne nauczycieli, umożliwiają im rozwijanie kultury współpracy w szkołach oraz zwiększają pewność siebie w relacjach zawodowych z innymi nauczycielami i uczniami. Takie działania mogłyby mieć na celu rozwój struktur wsparcia, programów kształcenia i doskonalenia zawodowego, które mogą odegrać rolę zarówno na poziomie szkoły, jak i indywidualnego nauczyciela.

⁽¹⁵⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

Kontekst polityczny

Nauczyciele stanowią istotną siłę napędową procesu uczenia się w każdym systemie edukacji. W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽¹⁾ podkreślono, że nauczyciele w istotny sposób wpływają na osiągnięcia uczniów. Odgrywają oni kluczową rolę we wspieraniu młodych ludzi w rozwijaniu wiedzy, umiejętności i wartości oraz w pełnym wykorzystaniu ich potencjału zarówno jako uczniów, jak i przyszłych obywateli. Wysokiej jakości nauczyciele tworzą jeden z fundamentów skutecznego systemu edukacji, w którym uczniowie z różnych środowisk czują się inspirowani i motywowani oraz potrafią dostosować się do szybko zmieniającego się świata. Wybuch pandemii COVID-19 i szybkie przechodzenie od nauczania stacjonarnego do nauczania na odległość jeszcze bardziej uwypukliły istotną rolę nauczycieli w zapewnianiu wszystkim uczniom równego dostępu do wysokiej jakości uczenia się ⁽²⁾. Zgodnie z komunikatem Komisji Europejskiej w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. ⁽³⁾ „nauczyciele, szkoleniowcy i kadra pedagogiczna stanowią centralny element edukacji [...] odgrywają oni najważniejszą rolę w sprawianiu, by edukacja była owocnym doświadczeniem dla wszystkich osób uczących się”.

Od kilku lat zawód nauczyciela zmagają się z kryzysem zawodowym, przyciąga coraz mniej młodych ludzi i traci wielu z tych, którzy kształcą się na nauczycieli. Wiele europejskich systemów edukacji cierpi obecnie na niedobór nauczycieli. Może to w znacznym stopniu utrudniać zapewnienie wysokiej jakości nauczania i uczenia się. W literaturze analizuje się rosnące obawy dotyczące niedoborów nauczycieli w całej Europie (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018; Santiago, 2002) i poza nią (Darling-Hammond i Podolsky, 2019; Ingersoll, 2001; Watt i Richardson, 2008). Jednocześnie, wraz z ciągłymi zmianami społecznymi, demograficznymi, kulturowymi, gospodarczymi, naukowymi, środowiskowymi i technologicznymi, „zmienia się świat kształcenia i szkolenia, a wraz z nim zawody nauczyciela i trenera: nakłada się na nich coraz więcej obowiązków i stawia się przed nimi coraz większe wymagania i oczekiwania” ⁽⁴⁾.

Krajowi oraz europejscy decydenci polityczni współpracowali nad określeniem problemów zmniejszających atrakcyjność zawodu nauczyciela, jednocześnie poszukując rozwiązań pozwalających złagodzić wpływ niedoborów nauczycieli na systemy edukacji oraz zachować wysoką jakość nauczania. W najnowszych konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów ⁽⁵⁾ oraz w komunikacie Komisji Europejskiej w sprawie rozwoju szkół i doskonałego poziomu nauczania ⁽⁶⁾ wskazano różne obszary, które zyskałyby dzięki interwencji na szczeblu krajowym i europejskim. Należą do nich: kształcenie nauczycieli, doskonalenie zawodowe, warunki pracy, perspektywy zawodowe i samopoczucie nauczycieli.

Podczas gdy w systemach edukacji występują niedobory nauczycieli, ścieżka prowadząca do zatrudnienia w pełni wykwalifikowanego nauczyciela może okazać się długim i mało elastycznym procesem (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018). Dlatego w krajach europejskich rozważane jest opracowanie alternatywnych ścieżek prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, aby przyciągnąć specjalistów z innych dziedzin, a także osoby, które chcą wykonywać zawód nauczyciela w późniejszym okresie życia zawodowego ⁽⁷⁾. Ponadto w konkluzjach Rady podkreślono, jak wymagająca może być praca dla początkujących nauczycieli oraz zaznaczono, że należy: „zapewnić im

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

⁽²⁾ Konkluzje Rady z dnia 16 czerwca 2020 r. w sprawie przeciwdziałania kryzysowi wywołanemu przez COVID-19 w kształceniu i szkoleniu, Dz.U. C 212 z 26.06.2020.

⁽³⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.; 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna, s. 9.

⁽⁴⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/11.

⁽⁵⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

⁽⁶⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna.

⁽⁷⁾ Ibidem, s. 8.

dotądowe wskazówki i opiekę mentorską, tak by ułatwić im start w zawodzie i pomóc w radzeniu sobie ze specyficznymi wyzwaniami, z jakimi muszą się mierzyć”⁽⁸⁾.

Warunki zatrudniania nauczycieli nie zawsze są konkurencyjne na rynku pracy. Przykładowo dane pochodzące z Monitora Edukacji i Kształcenia (Komisja Europejska, 2019, s. 39–40) dowodzą, że nauczyciele często zarabiają mniej niż inni pracownicy z wyższym wykształceniem, co może mieć wpływ na wskaźniki rekrutacji i zatrzymywania nauczycieli w zawodzie. Ponadto wzrastają obciążenia pracą i oczekiwania wobec nauczycieli, którzy muszą wypełniać „coraz bardziej wymagające role, obowiązki, a także oczekiwania ze strony osób uczących się, kadry kierowniczej instytucji, decydentów politycznych, rodziców i społeczności”⁽⁹⁾. Oprócz nauczania często muszą oni zajmować się rosnącą liczbą zadań administracyjnych, uczestniczyć w zarządzaniu szkołą, udzielać wsparcia i wskazówek osobom uczącym się, planować i znajdować czas na współpracę koleżeńską, jednocześnie stale rozwijając się i utrzymując wysoką jakość nauczania oraz wysoki poziom wyników w nauce osiągniętych przez uczniów⁽¹⁰⁾. Wreszcie, pandemia wirusa COVID-19 wywarła niedawno na nauczycieli bezprecedensową presję, aby szybko dostosowali się do nowego, cyfrowego środowiska pracy, wymagając od niektórych z nich zwiększonego nakładu pracy oraz wpływając na równowagę między ich życiem zawodowym i prywatnym⁽¹¹⁾.

Jeśli chodzi o perspektywy zawodowe, większa liczba ścieżek prowadzących do awansu może zwiększyć motywację nauczycieli do podejmowania i kontynuowania pracy w zawodzie, tym samym podnosząc jego atrakcyjność⁽¹²⁾. Grupa robocza strategii „Kształcenie i szkolenie 2020” ds. szkół apeluje o zmianę perspektywy – odejście od postrzegania zawodu nauczyciela jako zawodu odizolowanego, zamkniętego i jednowymiarowego na rzecz traktowania go jako łączącego role z większą siecią zawodów związanych z edukacją szkolną, który pozwala każdej osobie rozwijać się w wielorakich, zróżnicowanych i wzbogacających ścieżkach kariery (Komisja Europejska, 2020).

Doskonalenie zawodowe jest istotnym warunkiem wstępnym, który zapewnia zarówno wysokiej jakości nauczanie, jak i rozwój zawodowy nauczycieli, dlatego należy zachęcać ich do udziału w nim oraz wspierać w działaniach w tym zakresie⁽¹³⁾. Wysokie kompetencje nauczycieli, „którzy w ciągu swojej zróżnicowanej kariery mogą korzystać z różnych możliwości wsparcia i rozwoju zawodowego”, są jednym z głównych celów europejskiego obszaru edukacji⁽¹⁴⁾.

Podobnie w konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości⁽¹⁵⁾ szczególnie podkreślono rolę mobilności międzynarodowej jako instrumentu doskonalenia zawodowego oraz potrzebę „usunięcia utrzymujących się przeszkód w celu zwiększenia wskaźników uczestnictwa”. W komunikacie Komisji Europejskiej w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r.⁽¹⁶⁾ także zaznaczono przeszkody, z którymi muszą się zmierzyć edukatorzy i osoby uczące się, „gdy rozpoczynają zdobywanie doświadczeń związanych z mobilnością transnarodową” oraz to, że doświadczenia te są „czynnikami mającymi silny wpływ na poprawę jakości instytucji kształcenia i szkolenia”.

Aby lepiej kształtować działania polityczne w tych decydujących obszarach, potrzeba większej ilości danych. W niniejszym raporcie przeanalizowano niektóre z kluczowych aspektów ciągłości zawodowej nauczycieli, w tym sposób kształcenia przyszłych nauczycieli, rozwijania przez nich umiejętności oraz ich postępów w karierze. Ma on na celu dostarczenie danych, które mogą pomóc w kształtowaniu

⁽⁸⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/15.

⁽⁹⁾ Ibidem, C 193/12.

⁽¹⁰⁾ Ibidem, C 193/12.

⁽¹¹⁾ Dz.U. C 212 z 26.06.2020

⁽¹²⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/16.

⁽¹³⁾ Ibidem, C 193/15.

⁽¹⁴⁾ 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna, s. 11.

⁽¹⁵⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/17.

⁽¹⁶⁾ 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna, s. 6.

polityki w tych kluczowych obszarach i przyczynić się do sprostania obecnym oraz przyszłym wyzwaniom.

Treść i struktura raportu

W niniejszym raporcie przeanalizowano główne zagadnienia związane z polityką oświatową, które wpływają na życie zawodowe nauczycieli w trakcie całej ich kariery.

W rozdziale 1 zbadano aspekty zawodu nauczyciela związane z jego atrakcyjnością jako wyboru kariery zawodowej. W pierwszej części zanalizowano rodzaje wyzwań, przed jakimi stoją systemy edukacji w zakresie rekrutacji i zatrzymywania nauczycieli w zawodzie. W drugiej części omówiono warunki pracy nauczycieli, zwłaszcza status zatrudnienia i umowy o pracę, godziny pracy, wynagrodzenia i wiek emerytalny. W trzeciej części przedstawiono niektóre opcje kariery dostępne dla nauczycieli pod względem rozwoju, awansu zawodowego i różnorodności ról.

W rozdziale 2 omówiono sposób organizacji kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia. Przedstawiono w nim informacje na temat minimalnego czasu trwania standardowych programów kształcenia nauczycieli oraz poziomu kwalifikacji, do którego prowadzą. Następnie przeanalizowano podstawowe elementy programów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkole. W drugiej części rozdziału 2 zbadano dostępność, status, czas trwania i wybrane elementy programów stażu dla początkujących nauczycieli. Przyjrano się także ocenie nauczycieli przeprowadzanej pod koniec stażu i jej głównym celom.

W rozdziale 3 skupiono się na tym, w jaki sposób udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym może być wzmocniony poprzez ramy polityki prowadzonej przez władze centralne. Rozdział ten rozpoczyna się od krótkiego przeglądu uczestnictwa nauczycieli w różnych rodzajach i obszarach tematycznych działań związanych z doskonaleniem zawodowym. Następnie opisano status doskonalenia zawodowego w Europie, wyróżniając kraje, w których pewien zakres doskonalenia zawodowego jest obowiązkowy lub stanowi uprawnienie dla wszystkich nauczycieli. Omówiono kwestię zapewnienia płatnego urlopu naukowego, jak również wymóg posiadania planu doskonalenia zawodowego w każdej szkole. Rozdział kończy się wskazaniem, w których krajach istnieją instytucje koordynujące doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół średnich I stopnia.

W rozdziale 4 przeanalizowano, w jaki sposób w Europie funkcjonuje ocenianie nauczycieli aktywnych zawodowo. W pierwszej części omówiono częstotliwość oceniania, odnosząc się do przepisów centralnych władz oświatowych. W drugiej części poddano analizie główne cele oceny nauczycieli. W trzeciej części wskazano osoby odpowiedzialne za ocenianie nauczycieli. W ostatniej części zebrano metody i narzędzia stosowane podczas oceny.

Rozdział 5 zawiera informacje na temat udziału nauczycieli szkół średnich I stopnia (przyszłych nauczycieli na etapie kształcenia lub nauczycieli praktykujących) w mobilności międzynarodowej w celach zawodowych. Zawiera porównanie wskaźników mobilności międzynarodowej z danymi pochodzącymi z badań TALIS 2013 i TALIS 2018. W rozdziale przeanalizowano główne powody, dla których nauczyciele wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych, a także wpływ nauczanego przedmiotu (przedmiotów) na wskaźniki mobilności. Porównano również istniejące programy mobilności na poziomie UE z organizowanymi przez władze krajowe lub regionalne.

W rozdziale 6 zbadano samopoczucie nauczycieli w pracy. W pierwszej części omówiono poziom stresu zgłoszony przez nauczycieli w ramach badania TALIS 2018. W kolejnej części przeanalizowano źródła stresu, które zdaniem nauczycieli najbardziej na nich oddziałują, natomiast w ostatniej części rozpatrzono elementy systemowe i kontekstowe, mogące wpływać na postrzeganie stresu w pracy.

Uzupełnieniem raportu są dwa załączniki, które dostarczają następujących danych:

Załącznik I:

- I.1: Szczegółowe kariery zawodowej nauczycieli i warunki awansu zawodowego;
- I.2: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich;
- I.3: Nazwa(-wy) i strona(-ny) internetowa(-we) krajowych instytucji odpowiedzialnych za wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia;
- I.4: Oceniający uczestniczący w ocenie nauczycieli w szkołach średnich I stopnia;
- I.5: Nazwa(-wy), grupa docelowa, kraje docelowe i czas trwania mobilności w ramach programów finansowanych ze środków centralnych promujących międzynarodową mobilność nauczycieli szkół średnich I stopnia.

W [załączniku II](#) zebrano wszystkie przeanalizowane dane ilościowe i uporządkowano je według rozdziałów.

W objaśnieniach statystycznych krótko opisano metody statystyczne zastosowane do uzyskania wyników. Ma to na celu dostarczenie czytelnikowi kilku istotnych wskazówek dotyczących niektórych podejść metodologicznych i ułatwienie interpretacji wyników.

Glosariusz definiujący poszczególne użyte terminy znajduje się na końcu raportu.

Zakres raportu i źródła informacji

W niniejszym raporcie przeanalizowano życie zawodowe nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w całej Europie. Wykorzystano dwa główne źródła danych: (1) dane Eurydice dotyczące polityki edukacyjnej oraz (2) dane z kwestionariuszy dotyczące praktyk i postaw zgłaszanych przez nauczycieli. Ponadto wskaźnik dotyczący wieku nauczycieli opiera się na danych Eurostatu.

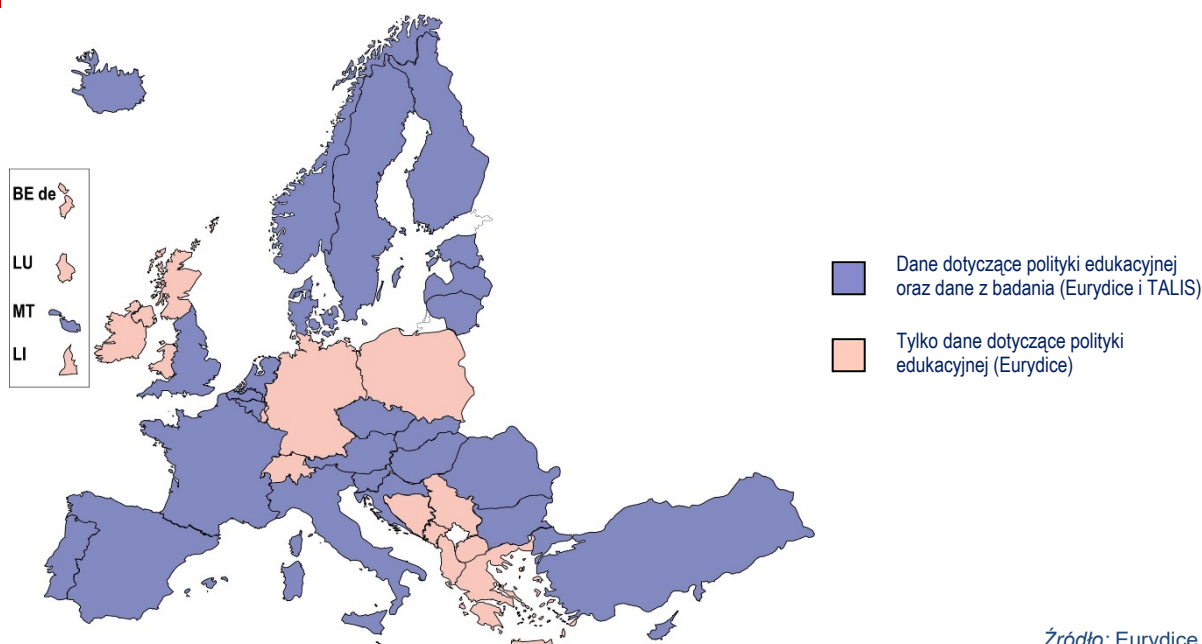
Informacje Eurydice dotyczące polityki edukacyjnej zostały zebrane za pomocą kwestionariusza wypełnionego przez ekspertów krajowych i/lub krajowego przedstawiciela sieci Eurydice. Podstawowe źródła informacji Eurydice zawsze odnoszą się do przepisów/ustawodawstwa i oficjalnych wytycznych wydanych przez centralne władze oświatowe, chyba że zaznaczono inaczej.

Informacje na temat polityki edukacyjnej są uzupełnione danymi OECD pochodzącymi z Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się OECD (TALIS). Podczas gdy pierwsza grupa informacji służy do analizy polityki i kontekstu systemowego, w którym nauczyciele uczą się, pracują i rozwijają, druga oddaje głos samym nauczycielom, a także dyrektorom szkół.

Rokiem referencyjnym dla danych Eurydice jest rok szkolny 2019/20, natomiast rokiem referencyjnym dla danych TALIS jest rok 2018. Odnosząc dane TALIS 2018 do kontekstu politycznego i systemowego zawartego w danych Eurydice, w analizie podkreślono zmiany w ustawodawstwie między rokiem 2018 a 2019/20.

Dane Eurydice dotyczące polityki edukacyjnej obejmują wszystkie 27 państw członkowskich UE, a także Zjednoczone Królestwo, Albanie, Bośnie i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję. Dane z badania TALIS 2018 obejmują 22 państwa członkowskie UE ⁽¹⁷⁾, a także Zjednoczone Królestwo (Anglię), Islandię, Norwegię i Turcję. Na rysunku 1 przedstawiono kraje objęte analizą oraz dane dostępne dla każdego systemu edukacji.

⁽¹⁷⁾ Belgia, Bułgaria, Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Węgry, Malta, Holandia, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia i Szwecja.

Rysunek 1: Kraje objęte analizą, 2018/20

Źródło: Eurydice.

Dane Eurydice są ograniczone do szkół sektora publicznego z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii. W tych krajach instytucje prywatne zależne od rządu (zob. *Glosariusz*) odpowiadają za znaczną część przyjęć do szkół i działają na takich samych zasadach, jak szkoły publiczne. Dane TALIS, wykorzystane w niniejszym raporcie, obejmują odpowiedzi udzielone przez nauczycieli pracujących w szkołach publicznych, instytucjach prywatnych zależnych od rządu oraz prywatnych instytucjach niezależnych. Wpływ tych dwóch ostatnich rodzajów instytucji jest zasadniczo niewielki, choć może być bardziej istotny w niektórych krajach i dla określonych grup wiekowych, wpływając tym samym na odczyt analizy statystycznej. Więcej informacji na ten temat znajduje się w objaśnieniach statystycznych.

Przygotowanie i sporządzenie niniejszego raportu koordynowały Zespół A6 – Erasmus+, Zespół ds. analiz polityki edukacyjnej i młodzieżowej Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA).

W części *Podziękowania* na końcu raportu wymieniono wszystkie osoby, które przyczyniły się do jego powstania.

ROZDZIAŁ 1: ATRAKCYJNOŚĆ ZAWODU NAUCZYCIELA

Nie można sobie wyobrazić edukacji szkolnej bez nauczycieli. To oni znajdują się w centrum procesu kształcenia uczniów. Nauczyciele wspierają uczniów w ich rozwoju, ułatwiając im zdobywanie wiedzy oraz kompetencji kluczowych z punktu widzenia ich przyszłego samodzielnego funkcjonowania. Przekazują również umiejętności społeczne, wartości i zachowania umożliwiające młodym ludziom przyjęcie aktywnej postawy obywatelskiej w naszym społeczeństwie. Nauczyciele odgrywają także istotną rolę w pobudzaniu lub hamowaniu motywacji i inspiracji uczniów. Jak podkreślono w konkluzjach Rady z 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽¹⁾: „nauczyciele i trenerzy mają obowiązek ułatwiać osobom uczącym się nabywanie kompetencji kluczowych i umiejętności zawodowych” oraz „zwiększać ich odpowiedzialność społeczną i zaangażowanie obywatelskie, przekazywać wartości humanistyczne, a także przyczyniać się do ich osobistego rozwoju i dobrostanu”. Chociaż jakość pracy nauczycieli nie jest jedynym czynnikiem, który decyduje o skuteczności systemu edukacji, to bez nich ten cel jest nieosiągalny.

Od kilku lat zawód nauczyciela zmagają się z kryzysem, przyciąga coraz mniej młodych osób i traci wielu z tych, którzy kształcą się w tym kierunku. W wielu krajach europejskich szkoły mają trudności z rekrutacją nauczycieli niektórych przedmiotów do tego stopnia, że realizacja programu nauczania bywa utrudniona.

Istnieje wiele powodów, dla których nauczanie innych jest dziś mniej atrakcyjnym zawodem niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Postrzegana wartość i status zawodu nauczyciela są niskie w wielu krajach europejskich (Komisja Europejska, 2019; OECD, 2020). Ponadto, jak zauważa Rada Unii Europejskiej, ciągle zmiany społeczne, demograficzne, kulturowe, ekonomiczne, naukowe, środowiskowe i technologiczne wpływają na środowisko edukacji i szkoleń. Z tego względu nauczyciele i trenerzy muszą sprostać coraz większym wymaganiom, obowiązkom i oczekiwaniom, co z kolei wpływa nie tylko na zakres wymaganych kompetencji, lecz także na ich samopoczucie i ogólną atrakcyjność zawodu nauczyciela ⁽²⁾.

W niniejszym rozdziale przeanalizowano te aspekty zawodu nauczyciela, które mogą zwiększyć i przywrócić jego atrakcyjność decydującą o wyborze takiej kariery zawodowej. Po pierwsze, opierając się na raportach z systemów edukacji (dane Eurydice), omówiono rodzaje wyzwań dla systemów edukacji związane z rekrutacją i zatrudnianiem nauczycieli. Przedstawiono w nim również niektóre z działań politycznych zrealizowanych lub prowadzonych przez poszczególne kraje w celu sprostania tym wyzwaniom. Po drugie, zbadano warunki pracy nauczycieli szkół średnich I stopnia. Zawarto w nim informacje na temat statusu zatrudnienia i umów, godzin pracy, wynagrodzeń i wieku emerytalnego. Przepisy regulujące warunki pracy w każdym systemie edukacji zostały poddane analizie w połączeniu z wynikami badań dotyczących warunków pracy nauczycieli (dane TALIS 2018). W ten sposób wskazano obszary napięć między przepisami i działaniami politycznymi z jednej strony, a spostrzeżeniami i doświadczeniem nauczycieli z drugiej. Po trzecie, korzystając z danych Eurydice dotyczących przepisów centralnych władz oświatowych, w niniejszym rozdziale przeanalizowano niektóre z dostępnych możliwości rozwoju kariery zawodowej nauczycieli pod kątem doskonalenia, awansu i możliwości podejmowania różnych obowiązków.

Rozdział kończy się omówieniem głównych wniosków wynikających z analizy i ich potencjalnego wpływu na politykę oświatową. Z przedstawionych danych wynika, że kryzys zawodowy w nauczaniu przekłada się na ogólny niedobór specjalistów. W niektórych krajach zjawisko to nasila się, ponieważ brakuje równowagi w zakresie dostępności nauczycieli poszczególnych przedmiotów, ich dostępności w różnych obszarach geograficznych, starzenia się populacji nauczycieli, niskich wskaźników rekrutacji na kierunki kształcące nauczycieli i dużej liczby rezygnacji z zawodu. Z tego względu w wielu krajach podejmowane są próby opracowania polityki mającej na celu poprawę warunków pracy i perspektyw zawodowych.

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości. Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/12.

⁽²⁾ Ibidem.

Dane dotyczące warunków pracy wskazują jednak, że młodzi nauczyciele są często zatrudniani na podstawie umowy na czas określony. Ponadto na poziomie unijnym nauczyciele poświęcają mniej niż połowę swojego czasu pracy na nauczanie, przy czym znaczną jego część zajmują inne zadania i obowiązki. Dane z badań pokazują wreszcie, że bardzo wysoki odsetek nauczycieli nie jest zadowolony ze swoich zarobków.

Jeśli chodzi o ścieżki kariery, nauczyciele posiadają pewne możliwości zróżnicowania swojej pracy i rozwoju zawodowego. Jednak w niektórych modelach kariery brakuje formalnych procesów uznawania i automatycznych mechanizmów kompensacyjnych. W innych przypadkach struktura kariery przebiega zgodnie z jedną z góry określoną funkcją (np. kierowniczą), nie uwzględniając różnorodności zainteresowań i wiedzy specjalistycznej, jaką mogą dysponować nauczyciele.

1.1. Kryzys zawodowy w nauczaniu: główne wyzwania dla rządów

W całej Europie wiele systemów edukacji stoi w obliczu kryzysu związanego z zawodem nauczyciela. Przekłada się to na szereg wyzwań dla władz oświatowych, które zabiegają o zapewnienie wykwalifikowanej, nowoczesnej i wartościowej kadry dydaktycznej. Łańcuch popytu i podaży nauczycieli jest przerwany w kilku punktach, a kraje odczuwają problemy związane z jednej strony z niedoborem, a z drugiej z nadpodażą nauczycieli.

W tej części rozdziału przeanalizowano główne wyzwania, przed którymi stoją władze oświatowe, związane z zatrudnianiem i utrzymaniem nauczycieli w zawodzie. Zbadano, w jakim stopniu państwa zmagają się z niedoborem i nadmierną podażą nauczycieli, starzeniem się populacji nauczycieli i zjawiskiem odchodzenia nauczycieli z zawodu. Omówiono w niej również, które kraje zgłaszają trudności z przyjmowaniem i utrzymaniem studentów kierunków kształcących nauczycieli. Biorąc pod uwagę rosnący niedobór nauczycieli w całej Europie, w części tej przedstawiono również, w stosownych przypadkach, niektóre z działań politycznych podejmowanych przez państwa w celu zapewnienia odpowiedniej liczby nauczycieli.

1.1.1. Niedobór i nadpodaż nauczycieli

W kolejnych akapitach przeanalizowano zakres, w jakim systemy edukacji sygnalizują wpływ niedoboru i/lub nadmiernej podaży nauczycieli.

Niedobór nauczycieli nie jest problemem nowym, lecz trwałym, który pogłębia się w ostatnich latach (Sutcher, Darling-Hammond i Carver-Thomas, 2019). Na rysunku 1.1 przedstawiono zestawienie systemów edukacji, w których zgłoszono niedobór nauczycieli. Zjawisko to dotyczy 35 systemów edukacji⁽³⁾ w całej Europie (w 27 z nich zgłoszono jedynie niedobór, a w ośmiu kolejnych zarówno niedobór, jak i nadpodaż). Niedobór nauczycieli może być szczególnie dotkliwy w przypadku konkretnych przedmiotów, takich jak nauki ścisłe, technologia, inżynieria i matematyka oraz języki obce. Może również dotyczyć określonych obszarów geograficznych ze względu na ich oddalenie, niekorzystną sytuację społeczno-gospodarczą niektórych obszarów wiejskich, wysokie koszty życia w niektórych obszarach miejskich lub ich konfliktowe środowisko społeczne. Wiele krajów odnotowuje oba rodzaje niedoborów, ponieważ mogą one być ze sobą powiązane, tzn. niedobory dotyczące niektórych przedmiotów mogą dotyczyć tylko określonych obszarów kraju.

Aby rozwiązać ten problem, w niektórych systemach edukacji wprowadzono środki zachęcające, aby z jednej strony przyciągnąć nauczycieli do określonych obszarów geograficznych, a z drugiej strony zachęcić studentów do wyboru określonych przedmiotów.

W **Bułgarii** Ministerstwo Edukacji i Nauki prowadzi nabór nauczycieli matematyki, fizyki i astronomii, informatyki i technologii informacyjnych do pracy w określonych regionach. Osoby zatrudnione otrzymują zwiększone wynagrodzenie, a także dodatki na

⁽³⁾ Belgia (wszystkie wspólnoty), Bułgaria, Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Holandia, Austria, Polska, Portugalia, Rumunia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Szkocja), Albania, Szwajcaria, Islandia, Liechtenstein, Czarnogóra, Macedonia Północna, Norwegia i Serbia.

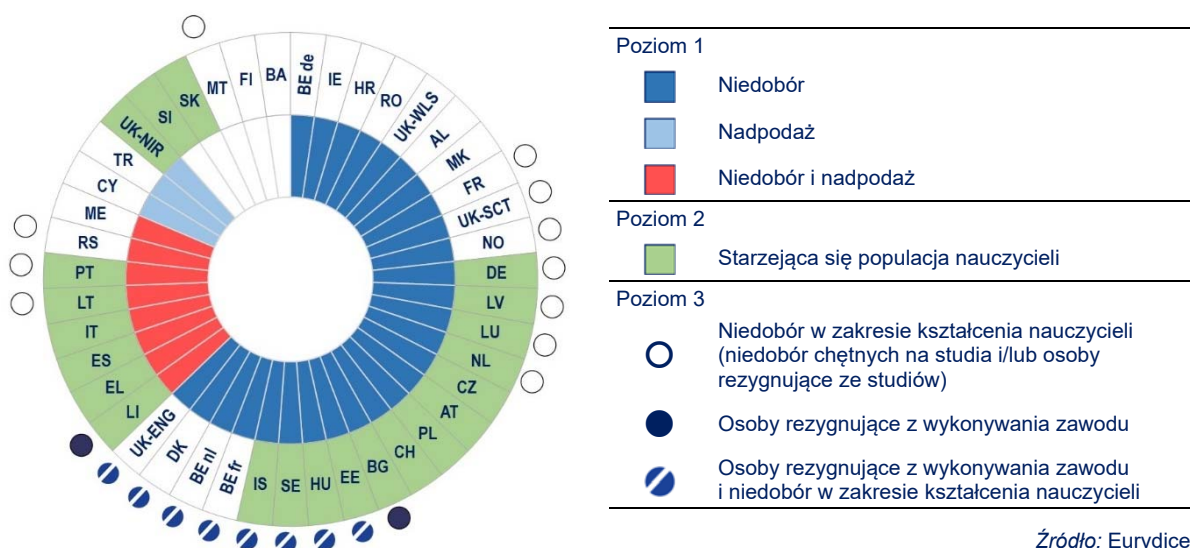
transport i wynajem mieszkania. Ponadto rząd planuje zwiększyć pensje nauczycieli pracujących w odległych rejonach lub z dziećmi z grup szczególnie narażonych ⁽⁴⁾.

W **Serbii** Ministerstwo Edukacji, Nauki i Rozwoju Technologicznego zwalcza niedobór nauczycieli niektórych przedmiotów, wspierając poprzez stypendia studentów uczestniczących w programach kształcenia nauczycieli tych przedmiotów ⁽⁵⁾.

Przeciwnościem niedoboru nauczycieli jest ich nadmierna podaż. Jak pokazano na rysunku 1.1, w trzech systemach edukacji (Cypr, Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna oraz Turcja) największym wyzwaniem jest nadpodaż nauczycieli. Innymi słowy, liczba wykwalifikowanych nauczycieli jest zbyt duża w stosunku do liczby dostępnych stanowisk. Może to wynikać z różnych przyczyn, takich jak brak odpowiedniego planowania w zakresie kształcenia nauczycieli lub niższy poziom rekrutacji studentów spowodowany zmniejszonymi wydatkami sektora publicznego.

W **Turcji** od 2019 r. 460 tysięcy nowo wykwalifikowanych nauczycieli czeka na mianowanie w szkołach państwowych. Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad utworzono wiele nowych wydziałów pedagogicznych. Absolwenci wydziałów pedagogicznych, literatury i nauk ścisłych uzyskują uprawnienia pedagogiczne w ramach „Programu Certyfikacji Kształcenia Pedagogicznego”, który umożliwia im ubieganie się o stanowiska dydaktyczne w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Co roku studia na tych wydziałach kończy 100 tysięcy osób.

Rysunek 1.1: Główne wyzwania w zakresie popytu na nauczycieli i ich podaży w szkolnictwie średnim I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Pierwszy poziom wykresu odnosi się do kategorii „Niedobór”, „Nadpodaż” oraz kombinacji obu tych kategorii. Drugi poziom wykresu odnosi się do kategorii „Starzejąca się populacja nauczycieli”. Kropki na trzecim poziomie wykresu odnoszą się do kategorii „Niedobór w zakresie kształcenia nauczycieli” i/lub „Osoby rezygnujące z wykonywania zawodu”. Brak koloru odpowiadającego danej kategorii przy systemie edukacji oznacza, że dany kraj nie zgłasza tego typu wyzwań. Kraje są pogrupowane według typu wyzwania, zaczynając od pierwszego poziomu, a następnie posortowane w porządku protokolarnym.

Chociaż niedobór i nadpodaż wydają się być ze sobą sprzeczne, współistnieją one w ośmiu krajach (Hiszpania, Włochy, Grecja, Litwa, Portugalia, Liechtenstein, Czarnogóra i Serbia).

W **Grecji** ogólna nadpodaż dostępnych nauczycieli spowodowana wstrzymaniem rekrutacji stałych pracowników dydaktycznych współistnieje z niedoborami w niektórych obszarach geograficznych, tj. w odległych regionach i na słabo zaludnionych wyspach.

W **Portugalii** z jednej strony brakuje nauczycieli poszczególnych przedmiotów w niektórych regionach, natomiast z drugiej strony występuje ogólna nadpodaż nauczycieli innych przedmiotów w określonych regionach. Obecnie uruchamiany jest program rządowy mający na celu poprawę planowania perspektywicznego i wprowadzenie środków zachęcających, które przyciągną studentów kierunków kształcących nauczycieli do przedmiotów, w przypadku których występują niedobory, oraz większą liczbę nauczycieli do obszarów kraju dotkniętych niedoborami ⁽⁶⁾.

⁽⁴⁾ www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137177162 [dostęp: 4 listopada 2020]. www.mon.bg/bg/100828 [dostęp: 4 listopada 2020].

⁽⁵⁾ www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/11/Konkurs-za-ponovno-objavlivanje.pdf [dostęp: 26 października 2020].

⁽⁶⁾ <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAAABACzsDA1AQB5jSa9BAAAAA%3d%3d> [dostęp: 30 października 2020].

W pięciu systemach edukacji nie zgłoszono problemów związanych z niedoborem lub nadpodażą nauczycieli (Malta, Słowenia, Słowacja, Finlandia oraz Bośnia i Hercegowina).

Na **Malcie** w celu uniknięcia niedoboru nauczycieli Ministerstwo Edukacji wraz z instytucjami szkolnictwa wyższego podjęło działania mające zwiększyć liczbę studentów na kierunkach kształcących nauczycieli. Wprowadzono przede wszystkim mieszane kursy kształcące nauczycieli w pełnym i niepełnym wymiarze godzin, a także dofinansowanie dla studentów kierunków magisterskich kształcących nauczycieli ⁽⁷⁾.

W **Finlandii** Ministerstwo Edukacji opublikowało we wrześniu 2020 r. ankietę badającą postrzeganie jakości programów kształcenia nauczycieli oraz zawodu nauczyciela przez młode osoby planujące rozpoczęcie studiów wyższych. Wyniki badania pokazują, że jakość kształcenia nauczycieli jest oceniana wysoko jako zapewniająca odpowiednią wiedzę i umiejętności, a nauczanie jest postrzegane jako praca wartościowa dla społeczeństwa. W badaniu podkreślono jednak również zmniejszoną atrakcyjność procesu kształcenia nauczycieli ze względu na przeświadczenie o pogarszających się warunkach pracy w zawodzie ⁽⁸⁾.

1.1.2. Starzejąca się populacja nauczycieli

Problem starzejącej się populacji nauczycieli jest uważany za wyzwanie w ponad połowie systemów edukacji (zob. rysunek 1.1). Najnowsze dane Eurostatu (zob. rysunek 1.2) wskazują, że na poziomie UE prawie 40% nauczycieli szkół średnich I stopnia ma 50 lat lub więcej, a mniej niż 20% ma mniej niż 35 lat. W świetle niedawnej pandemii COVID-19 zjawisko starzejącej się populacji nauczycieli stanowi dodatkowe zagrożenie dla systemów edukacji jako całości. Może się to przejawiać zarówno w relacji między wiekiem a prawdopodobieństwem poważnego zachorowania, jak i w zdolności systemów edukacji do skutecznego przejścia na cyfrowe nauczanie na odległość. Drugi z tych czynników jest uzależniony od tego, jak dobrze nauczyciele w ogóle, a starsi nauczyciele przede wszystkim, zostali przeszkoleni w zakresie kształcenia cyfrowego.

W niektórych krajach (Estonia, Grecja, Włochy, Łotwa i Litwa) ponad połowa nauczycieli szkół średnich I stopnia przejdzie na emeryturę w ciągu najbliższych 15 lat. W Bułgarii, Niemczech, na Węgrzech, w Austrii i Portugalii udział tej grupy wiekowej wynosi od 40% do 50%.

Połączenie zjawiska starzejącej się populacji nauczycieli z obecnymi niedoborami wskazuje, że wyzwanie związane z rekrutacją nauczycieli określonych przedmiotów i/lub w określonych obszarach geograficznych może stać się w nadchodzących latach jeszcze poważniejszym problemem, zwłaszcza jeśli systemy edukacji nie będą w stanie przyciągnąć studentów na kierunki kształcące nauczycieli. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku jednej trzeciej europejskich systemów edukacji (zob. rysunek 1.1). Z drugiej strony, zjawisko starzejącej się populacji nauczycieli w połączeniu z ich nadmierną podażą może oznaczać, że mechanizmy odnowy kadry nauczycielskiej nie funkcjonują prawidłowo. Przykładowo Zjednoczone Królestwo (Irlandia Północna) rozwiązuje ten problem poprzez ułatwianie starszym nauczycielom przejścia na wcześniejszą emeryturę.

W **Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna)** wyniki badania „Barometr umiejętności” (2019) ⁽⁹⁾ wskazują na nadpodaż nowo wykwalifikowanych nauczycieli wynikającą z niskiego wzrostu wydatków sektora publicznego i niższych poziomów rekrutacji. W badaniu tym oszacowano, że w latach 2018–2028 każdego roku będzie występować nadmierna podaż kształconych nauczycieli. W latach 2018/2019 funkcjonował program „Inwestycje w kadrę nauczycielską” ⁽¹⁰⁾ umożliwiający nauczycielom zatrudnionym na stałe w wieku 55 lat i więcej złożenie wniosku o przedwczesne przejście na emeryturę, co stworzyło możliwości zatrudnienia dla nowych, niedawno wykwalifikowanych nauczycieli.

W sześciu krajach (Grecja, Hiszpania, Włochy, Litwa, Portugalia i Liechtenstein) starzejącej się populacji nauczycieli towarzyszą zarówno niedobory, jak i nadpodaż (zob. rysunek 1.1.), co sprawia, że ogólny obraz sytuacji jest bardziej złożony i wymaga lepiej dostosowanej do potrzeb polityki. Z wyjątkiem Liechtensteinu we wszystkich tych krajach odsetek młodych nauczycieli jest szczególnie niski (< 12%; zob. rysunek 1.2).

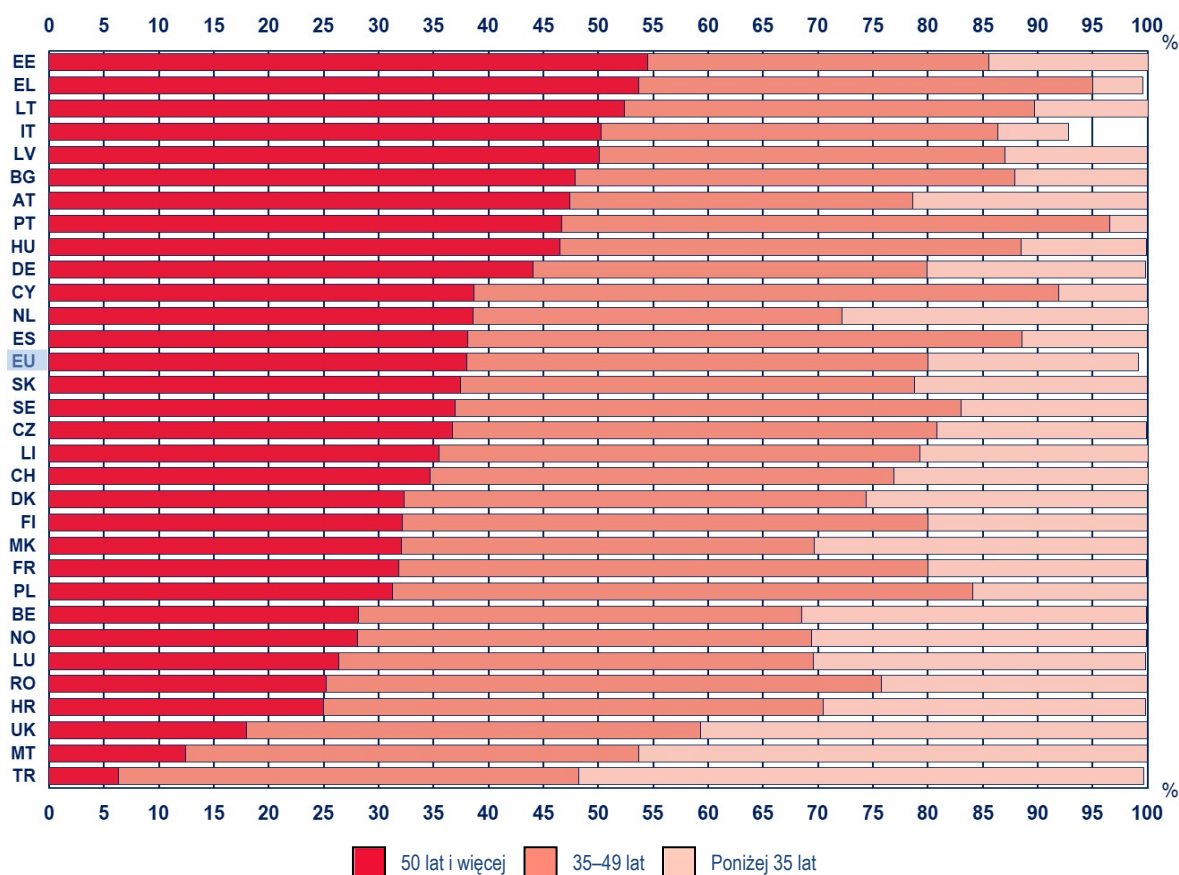
⁽⁷⁾ https://education.gov.mt/en/studentsgrants/Documents/Documents_alice/Classification_%20of_%20Courses2020-2021.pdf [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁸⁾ http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162423/OKM_2020_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 19 października 2020].

⁽⁹⁾ www.economy-ni.gov.uk/publications/northern-ireland-skills-barometer-2019-update [dostęp: 26 października 2020].

⁽¹⁰⁾ www.education-ni.gov.uk/articles/investing-teaching-workforce [dostęp: 26 października 2020].

Rysunek 1.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według grup wiekowych, 2018



%	EE	EL	LT	IT	LV	BG	AT	PT	HU	DE	CY	NL	ES	EU-28	SK	SE	CZ	LI
≥ 50	54,5	53,7	52,4	50,3	50,1	47,9	47,4	46,7	46,5	44,1	38,7	38,6	38,1	38,0	37,5	37,0	36,7	35,5
35-49	31,1	41,3	37,3	36,1	36,9	40,0	31,2	49,9	42,0	35,8	53,2	33,6	50,5	42,0	41,3	46,0	44,1	43,8
< 35	14,5	4,6	10,4	6,4	13,0	12,1	21,4	3,4	11,4	19,9	8,1	27,9	11,4	19,2	21,2	17,0	19,1	20,8
	CH	DK	FI	MK	FR	PL	BE	NO	LU	RO	HR	UK	MT	TR	IE	SI	IS	RS
≥ 50	34,7	32,3	32,2	32,1	31,8	31,3	28,2	28,1	26,4	25,2	25,0	18,0	12,4	6,3	:	:	:	:
35-49	42,2	42,1	47,8	37,6	48,2	52,8	40,3	41,3	43,2	50,6	45,5	41,3	41,3	41,9	:	:	:	:
< 35	23,2	25,6	20,0	30,3	19,9	15,9	31,4	30,5	30,2	24,2	29,3	40,7	46,3	51,5	:	:	:	:

Źródło: Eurydice, na podstawie danych Eurostatu/UOE [educ_uae_perd01] [stan na: kwiecień 2020] (zob. tabela 1.1 w załączniku II).

Objaśnienie

Dane są uporządkowane malejąco według grupy wiekowej nauczycieli „50 lat i więcej”.

UE-28 odnosi się do wszystkich członków Unii Europejskiej w momencie roku referencyjnego. Obejmuje również Zjednoczone Królestwo.

Dane zbiorcze dla UE: Wartość na podstawie dostępnych danych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia, Słowenia, Islandia i Serbia: Brak danych.

Włochy: Dane obejmują 92,8% populacji nauczycieli. Więcej informacji można znaleźć w raporcie dotyczącym jakości dla Włoch (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/educ_uae_enr_esgrs_it.htm) dołączonym do pliku metadanych statystyk Eurostatu UOE (https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esms.htm).

1.1.3. Niedobór studentów kierunków kształcących nauczycieli i zjawisko odchodzenia nauczycieli z zawodu

Problem niedoboru studentów kierunków kształcących nauczycieli oraz wysoki odsetek nauczycieli odchodzących z zawodu wpływają na wiele systemów edukacji w całej Europie. W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono istnienie „trudności

z przyciągnięciem i zatrzymaniem studentów o dużym potencjale w ramach kształcenia nauczycieli, a także z przyciągnięciem absolwentów i zatrzymaniem w zawodzie nauczycieli już praktykujących” (11).

W dziewiętnastu systemach edukacji zgłoszono niedobory studentów na kierunkach kształcących nauczycieli (12). Może to wynikać zarówno z wysokiego wskaźnika studentów rezygnujących z kierunków kształcących nauczycieli, jak i z niskiego wskaźnika studentów decydujących się na podjęcie takich studiów (zob. rysunek 1.1). Wyzwanie to jest często powiązane ze starzeniem się populacji nauczycieli oraz ich niedoborem, co oznacza, że niedobory te będą długotrwałe, jeśli nie zostaną podjęte natychmiastowe działania. Aby przeciwstawić się tej tendencji, w niektórych krajach powstają alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich (zob. rozdział 2) lub oferowane są elastyczne programy kształcenia nauczycieli.

Na **Malcie** Instytut Edukacji wprowadził elastyczne, mieszane kursy kształcenia nauczycieli w niepełnym wymiarze godzin, aby przyciągnąć specjalistów z różnych środowisk, którzy chcą rozpocząć karierę nauczyciela (13).

Innym powszechnym wyzwaniem jest zjawisko odchodzenia nauczycieli z zawodu. Badacze wskazują wpływ tego zjawiska na proces uczenia się uczniów (Borman i Dowling, 2008) oraz na koszty finansowe ponoszone przez systemy edukacji i szkoły (Borman i Dowling, 2008; Carver-Thomas i Darling-Hammond, 2019). Zjawisko rezygnacji z zawodu dotyczy przede wszystkim początkujących nauczycieli (Cooper i Alvarado, 2006; Luekens, Lyter i Fox, 2004), ponieważ często „pracują w wymagających środowiskach, takich jak instytucje edukacyjne i szkoleniowe o wyższym odsetku osób uczących się pochodzących ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym lub ze środowisk migracyjnych” (14). Rada podkreśla, że „należy zwrócić szczególną uwagę na początkujących nauczycieli – zapewnić im dodatkowe wskazówki i opiekę mentorską, tak by ułatwić im start w zawodzie i pomóc w radzeniu sobie ze specyficznymi wyzwaniami, z jakimi muszą się mierzyć” (15). W dziesięciu systemach edukacji (16) odnotowano wysoki odsetek rezygnacji z zawodu nauczyciela, w niektórych przypadkach w połączeniu ze zjawiskiem niedoboru lub starzejącej się populacji nauczycieli.

W niektórych systemach edukacji podjęto próby utrzymania nauczycieli w zawodzie, poprawiając warunki pracy.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** w 2017 r. ogólny wskaźnik nauczycieli szkół średnich (poziomy ISCED 2 i 3) odchodzących z zawodu wyniósł 9,9% (17). W 2019 r. rząd opublikował strategię rekrutacji i zatrzymywania nauczycieli w zawodzie. Obejmuje ona następujące środki: przegląd regulacji płacowych, zmniejszenie niepotrzebnego obciążenia pracą nauczycieli; zapewnienie dodatkowego wsparcia przy rozwiązywaniu problemu trudnych zachowań uczniów, wprowadzenie regulacji dotyczących wczesnej kariery, wsparcie dla szkół w celu poprawy dostępności możliwości pracy w niepełnym wymiarze godzin i elastycznych warunków pracy, wprowadzenie nowych kwalifikacji w ramach doskonalenia zawodowego związanych z nauczaniem w klasie oraz reformę stypendiów dla nauczycieli.

Spośród wszystkich systemów edukacji przeanalizowanych w niniejszym raporcie, jedynie w Finlandii oraz w Bośni i Hercegowinie nie zgłoszono żadnych wyzwań związanych z rekrutacją i utrzymaniem nauczycieli w zawodzie.

1.2. Warunki pracy

W konkluzjach Rady z 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości (18) warunki pracy określono jako zasadniczy element poprawy atrakcyjności i statusu zawodu nauczyciela. Jak wynika również z przykładów państw przedstawionych w pierwszej części niniejszego rozdziału, krajowe działania polityczne mające na celu zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela często

(11) Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/13.

(12) Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Dania, Niemcy, Estonia, Francja, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Holandia, Portugalia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia i Szkocja), Islandia, Norwegia i Serbia.

(13) <https://instituteofeducation.gov.mt/en/Pages/default.aspx> [dostęp: 28 października 2020].

(14) Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/13.

(15) Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/13.

(16) Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Dania, Estonia, Węgry, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia), Liechtenstein i Islandia.

(17) www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy [dostęp: 26 października 2020].

(18) Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

dotyczą warunków pracy nauczycieli, takich jak warunki umów, godziny pracy i wynagrodzenia. Dlatego zidentyfikowanie problemów w tych obszarach może być pomocne w dostosowaniu polityki do potrzeb zarówno nauczycieli, jak i władz oświatowych.

W niniejszej części zawarto kilka wskaźników odnoszących się do warunków pracy. Pierwsze trzy z nich dotyczą zatrudnienia z uwzględnieniem jego statusu i umowy, natomiast kolejne wskaźniki dotyczą godzin pracy, wynagrodzeń i wieku, w którym nauczyciele przechodzą na emeryturę.

1.2.1. Zatrudnienie

W Europie obowiązują trzy rodzaje umów o pracę dla w pełni wykwalifikowanych nauczycieli, różniące się stabilnością i statusem zatrudnienia. Nauczyciele mogą być pracownikami podlegającymi ogólnym przepisom prawa pracy, pracownikami podlegającymi specjalnym przepisom prawa pracy regulującym stosunki umowne w sektorze publicznym, nie będąc urzędnikami służby cywilnej lub mogą mieć status urzędników służby cywilnej. W ostatnim przypadku są oni zatrudniani na podstawie odrębnych przepisów odnoszących się do administracji publicznej, co zwykle wiąże się z większą stabilnością zatrudnienia w porównaniu z pracownikami niebędącymi urzędnikami służby cywilnej.

Jak pokazano na rysunku 1.3, w pełni wykwalifikowani nauczyciele są zatrudnieni jako urzędnicy służby cywilnej w 15 systemach edukacji ⁽¹⁹⁾, a jako urzędnicy państwowi niebędący urzędnikami służby cywilnej w kolejnych 12 ⁽²⁰⁾. W 15 systemach edukacji ⁽²¹⁾ wszyscy w pełni wykwalifikowani nauczyciele są pracownikami podlegającymi ogólnym przepisom prawa pracy. W Luksemburgu status zatrudnienia nauczycieli różni się w zależności od rodzaju szkoły lub narodowości nauczycieli.

W **Luksemburgu** istnieje kilka rodzajów statusu zatrudnienia nauczycieli. Elastyczność ta została wprowadzona do przepisów, aby umożliwić zatrudnianie nauczycieli z państw spoza UE do pracy w publicznych szkołach międzynarodowych, zwłaszcza w kontekście Brexitu ⁽²²⁾.

Zazwyczaj nauczyciele są zatrudniani na podstawie umów na czas nieokreślony (zob. *Glosariusz* – w niektórych krajach są one określane jako umowy o pracę na stałe). Dopuszczalne jest jednak również stosowanie umów na czas określony, choć są one zazwyczaj regulowane pod względem czasu trwania i przyczyn, dla których mogą być stosowane. Na przykład nauczyciele mogą być zatrudniani na podstawie umowy na czas określony w celu zastąpienia innych nauczycieli przebywających na długich urlopach (np. na zwolnieniu lekarskim lub urlopie macierzyńskim) lub w celu objęcia tymczasowych stanowisk wynikających przykładowo z rocznych wahań liczby uczniów uczęszczających do danej szkoły. W niektórych państwach nowi nauczyciele są zatrudniani na podstawie umowy na czas określony na etapie okresu próbnego bądź stażu lub przez kilka pierwszych lat kariery zawodowej, zanim otrzymają umowę na czas nieokreślony. Są też kraje, w których stosuje się umowy na czas określony w celu uzupełnienia stanowisk, które nie zostały jeszcze obsadzone w procesie zatrudniania nauczycieli na czas nieokreślony.

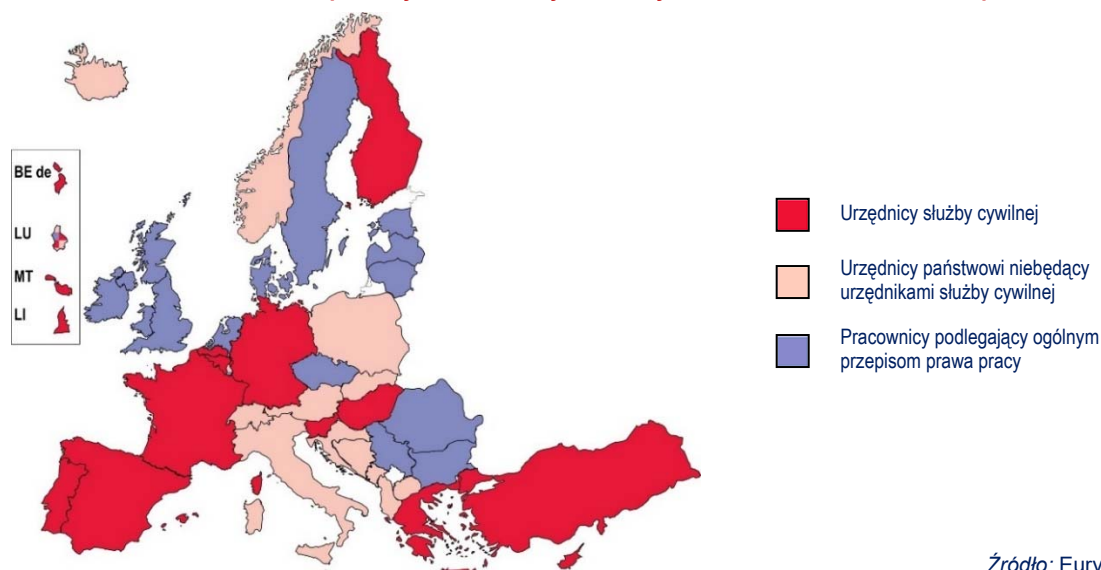
⁽¹⁹⁾ Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Niemcy, Grecja, Hiszpania, Francja, Cypr, Węgry, Malta, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Liechtenstein i Turcja.

⁽²⁰⁾ Chorwacja, Włochy, Austria, Polska, Słowacja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Islandia, Czarnogóra, Macedonia Północna i Norwegia.

⁽²¹⁾ Bułgaria, Czechy, Dania, Estonia, Irlandia, Łotwa, Litwa, Niderlandy, Rumunia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (wszystkie cztery jurysdykcje) i Serbia.

⁽²²⁾ <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/12/20/a886/jo> [dostęp: 11 listopada 2020].

Rysunek 1.3: Status zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: W Berlinie nauczyciele są zatrudniani jako urzędnicy państwowi niebędący urzędnikami służby cywilnej.

Grecja i Portugalia: Nauczyciele zatrudnieni na podstawie umów na czas określony mają status urzędników państwowych niebędących urzędnikami służby cywilnej.

Włochy: Nauczyciele są urzędnikami państwowymi zatrudnionymi na podstawie prywatnej umowy. Umowy te są określane przez szkoły zgodnie z prawem prywatnym na podstawie krajowego układu zbiorowego pracy.

Dane TALIS 2018 pokazują odsetek nauczycieli zatrudnionych na podstawie umów na czas nieokreślony lub określony i pozwalają na rozróżnienie tych ostatnich na krótkoterminowe (1 rok szkolny lub mniej) i długoterminowe (ponad 1 rok szkolny). Rysunek 1.4 pokazuje, że na poziomie UE ponad 80% nauczycieli jest zatrudnionych na umowę na czas nieokreślony. Oznacza to jednak, że w całej Europie prawie jeden na pięciu nauczycieli jest zatrudniony na podstawie umowy na czas określony, zazwyczaj krótkoterminowej. W niektórych krajach odsetek nauczycieli zatrudnionych na umowach na czas określony jest znacznie wyższy niż na poziomie UE. W Belgii (Wspólnota Francuska), Hiszpanii, Włoszech, Austrii, Portugalii i Rumunii ponad 25% nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych jest na podstawie umowy na czas określony, z wyraźną przewagą umów krótkoterminowych.

Szczególnie wysoki odsetek nauczycieli zatrudnionych na czas określony może wskazywać na istnienie problemów o charakterze strukturalnym, które wykraczają poza ramy zwykłego zarządzania zawodem oraz braku niezbędnej elastyczności systemu edukacji.

W **Hiszpanii**, z powodu kryzysu gospodarczego, w latach 2009–2015 tylko 10% stanowisk pozostawionych przez emerytowanych nauczycieli (*tasa de reposición*) mogło zostać zaoferowanych nowym nauczycielom na podstawie umowy na czas nieokreślony w drodze egzaminów konkursowych. Biorąc pod uwagę, że oferta edukacyjna pozostała podobna, nauczyciele byli zatrudniani głównie na umowy na czas określony ⁽²³⁾.

We **Włoszech** „wąskie gardła” w procesie rekrutacji w pełni wykwalifikowanych nauczycieli na stałe stanowiska, wynikające również z ograniczeń wydatków publicznych w ostatnich latach, zmusiły niektóre szkoły do zatrudniania nauczycieli na umowy krótkoterminowe.

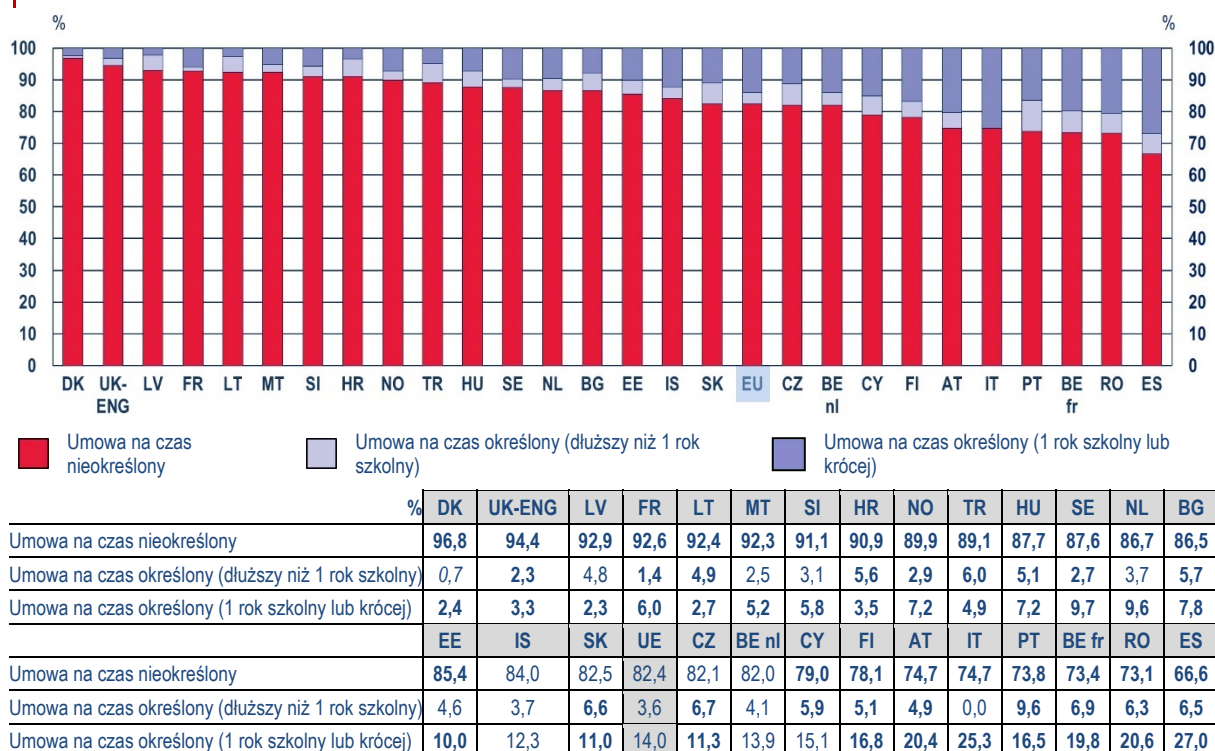
W **Austrii** nauczyciele na początku swojej kariery zawodowej są zazwyczaj zatrudniani na podstawie umowy na czas określony, która zwykle zawiera jest na okres jednego roku i nie może być przedłużona na okres dłuższy niż pięć lat. Obecnie duża liczba umów na czas określony jest wynikiem zatrudniania wielu młodych nauczycieli na miejsce tych, którzy zbliżają się do końca kariery zawodowej; z uwagi na fakt, że ponad 45% nauczycieli ma obecnie 50 lat lub więcej, tendencja ta będzie się utrzymywać w nadchodzących latach.

W **Portugalii** zmiany demograficzne, kryzys gospodarczy i wymagania obowiązujące w procesie rekrutacji nauczycieli na stałe stanowiska przyczyniają się do powstania wysokiego odsetka nauczycieli pracujących na podstawie umowy na czas określony. Jednak od 2017 r. portugalski rząd wprowadza stałe etaty dla nauczycieli, którzy mają co najmniej trzy kolejne lata stażu pracy ⁽²⁴⁾.

⁽²³⁾ Zob. przykładowo Ley 26/2009, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2010 <https://www.boe.es/boe/dias/2009/12/24/pdfs/BOE-A-2009-20765.pdf> [dostęp: 11 listopada 2020].

⁽²⁴⁾ Article 42, n.º2, from Decree-Law n.º132/2012, 27 June, with the new text of Article 315.º of Law n.º114/2017, of 29 December https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=613 and https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=34508 [dostęp: 28 października 2020].

Rysunek 1.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony lub na czas określony, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 1.2 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 9: „Jaki jest Pana(-ni) status zatrudnienia jako nauczyciela w tej szkole?”.

Dane ułożone są w porządku malejącym według kategorii „Umowa na czas nieokreślony”.

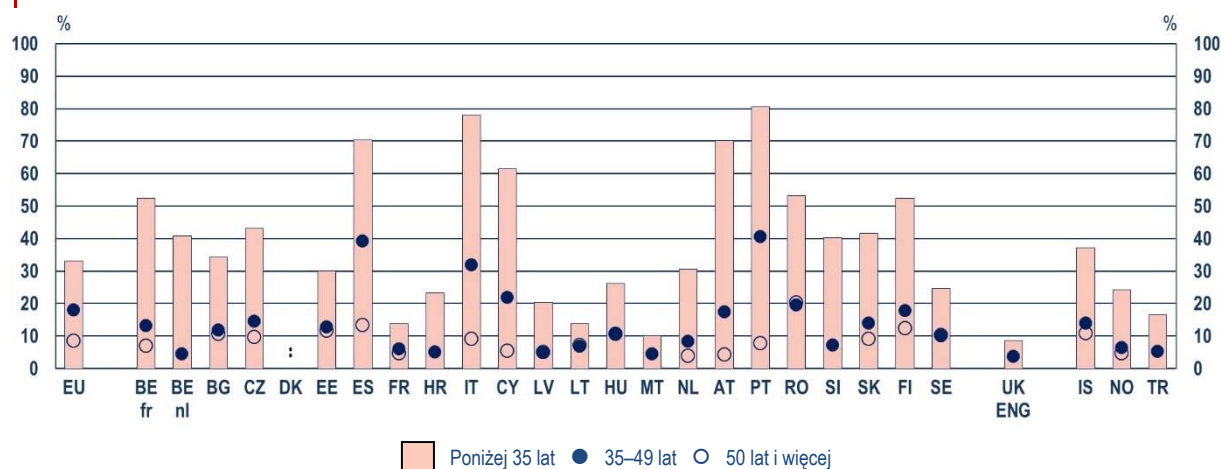
UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości UE są zaznaczone pogrubioną czcionką.

Dane OECD (2020, s. 55) wykazują, że choć stosowanie umowy na czas określony pozwala na pewną elastyczność w zatrudnianiu nauczycieli, to jednak nauczyciele zatrudnieni na okres krótszy niż jeden rok zgłaszają niższy poziom poczucia własnej skuteczności. To przekonanie wynika prawdopodobnie również z młodego wieku nauczycieli zatrudnionych na podstawie takiej umowy i mniejszego doświadczenia zawodowego. Liczba młodych nauczycieli zatrudnionych na czas określony jest w rzeczywistości szczególnie wysoka w porównaniu z analogiczną liczbą dotyczącą zatrudnienia starszych nauczycieli. Jak pokazano na rysunku 1.5, na poziomie UE co trzeci nauczyciel w wieku poniżej 35 lat jest zatrudniony na podstawie umowy na czas określony, a liczba ta spada do mniej niż jeden na pięciu w grupie wiekowej 35–49 lat i do mniej niż jeden na dziesięciu w grupie wiekowej 50 lat i więcej. W wielu krajach bardzo wysoki odsetek młodych nauczycieli jest zatrudniony na podstawie umów o pracę na czas określony. Na przykład we Włoszech i Portugalii około 80% nauczycieli poniżej 35 roku życia zatrudnionych jest na podstawie umowy na czas określony, podobnie jest w Hiszpanii i Austrii. W Belgii (Wspólnota Francuska), na Cyprze, w Rumunii i Finlandii dotyczy to ponad 50% młodych nauczycieli.

Chociaż odsetek umów na czas określony zwykle spada wraz z wiekiem nauczycieli, w niektórych krajach duża liczba nauczycieli w grupie wiekowej 35–49 lat jest nadal zatrudniona na czas określony, na przykład w Hiszpanii (39%), we Włoszech (32%) i w Portugalii (41%).

Rysunek 1.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych na czas określony według grup wiekowych, 2018



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Poniżej 35	33,1	52,5	40,8	34,3	43,1	:	30,0	70,3	13,9	23,3	78,0	61,5	20,4	13,9
35–49	17,9	13,1	4,5	11,7	14,4	:	12,8	39,1	6,0	5,1	31,9	21,8	4,8	6,8
50 i więcej	8,6	6,9	:	10,6	9,6	:	11,6	13,3	4,6	:	9,0	5,5	4,9	7,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Poniżej 35	26,1	10,2	30,6	70,2	80,6	53,1	40,2	41,6	52,5	24,6	8,5	37,1	24,3	16,5
35–49	10,6	4,5	8,3	17,3	40,6	19,4	7,1	13,9	17,8	10,1	3,7	13,9	6,4	5,3
50 i więcej	10,7	:	3,9	4,3	7,7	20,3	:	9,0	12,4	10,2	:	10,8	4,6	:

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 1.3 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 9: „Jaki jest Pana(-ni) status zatrudnienia jako nauczyciela w tej szkole?”, którzy wybrali opcję 2: „Umowa na czas określony na okres dłuższy niż 1 rok szkolny” lub opcję 3: „Umowa na czas określony na okres 1 roku szkolnego lub krótszy”, pogrupowane razem i posortowane według grup wiekowych na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 2: „Ile ma Pan(i) lat?”.

Dane ułożone są w porządku protokolanym.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości UE są zaznaczone pogrubioną czcionką.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE nl), Chorwacja, Malta, Słowenia i Zjednoczone Królestwo (ENG): Zbyt mała liczba obserwacji lub ich brak, aby przedstawić wiarygodne szacunki dla grupy wiekowej 50 lat i więcej.

Dania: Zbyt mała liczba obserwacji lub ich brak, aby przedstawić wiarygodne szacunki dla wszystkich grup wiekowych.

W kontekście zjawiska niedoboru nauczycieli fakt, że tak wielu młodych specjalistów zatrudnionych jest na czas określony, a w wielu przypadkach na okres krótkoterminowy, może przyczynić się do obniżenia atrakcyjności zawodu nauczyciela.

W niektórych systemach edukacji reformy warunków pracy uwzględniają ten aspekt.

W **Wspólnocie Flamandzkiej Belgii** w ramach niedawnej reformy obniżono wymagania dotyczące zatrudnienia na podstawie umowy na czas nieokreślony. W szczególności w pełni wykwalifikowani nauczyciele mogą obecnie otrzymać umowę na czas nieokreślony po dwóch latach szkolnych i 580 dniach pracy, zamiast wymaganych wcześniej trzech lat szkolnych i 720 dni pracy ⁽²⁵⁾.

W **Hiszpanii** istnieją plany zmniejszenia w ciągu dwóch lat liczby nauczycieli zatrudnionych na czas określony o 8% poprzez zwiększenie liczby stałych etatów dostępnych w szkołach publicznych ⁽²⁶⁾.

⁽²⁵⁾ <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15412> [dostęp: 3 listopada 2020].

⁽²⁶⁾ Resolución de 22 de marzo de 2018, de la Secretaría de Estado de Función Pública, por la que se publica el II Acuerdo. Gobierno-Sindicatos para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo (BOE 26/3/2018): <https://www.boe.es/boe/dias/2018/03/26/pdfs/BOE-A-2018-4222.pdf> [dostęp: 28 października 2020].

1.2.2. Godziny pracy

Oprócz nauczania nauczyciele muszą wykonywać wiele innych obowiązków, w tym zadania związane z administracją, organizacją i planowaniem, oceną uczniów, zajęciami pozalekcyjnymi, kursami doskonalenia zawodowego oraz kontaktami z rodzicami, uczniami i innymi zainteresowanymi stronami. Jak stwierdzono w konkluzjach Rady z 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽²⁷⁾, nauczyciele muszą spełniać „coraz bardziej wymagające role, obowiązki, a także odpowiadać na oczekiwania ze strony osób uczących się, kadry kierowniczej instytucji, decydentów politycznych, rodziców i społeczności”. Równoważenie różnych aspektów obciążenia pracą nauczycieli, „przy jednoczesnym ciągłym rozwijaniu i utrzymywaniu jakości nauczania i efektów uczenia się osób uczących się”, może zatem stanowić wyzwanie. Zrozumienie, w jaki sposób nauczyciele wykorzystują czas, aby sprostać różnym elementom swojej pracy, ma zatem zasadnicze znaczenie dla opracowania działań politycznych, które pozwolą w pełni wykorzystać ich wiedzę fachową.

Poniższa analiza bada obciążenie pracą nauczycieli i podział ich zadań. Opiera się ona na danych TALIS 2018 dotyczących nauczycieli pracujących w pełnym wymiarze godzin oraz danych Eurydice dotyczących oficjalnych definicji czasu pracy nauczycieli szkół średnich I stopnia.

Rysunek 1.6: Odsetek czasu, jaki nauczyciele szkół średnich I stopnia poświęcają na czynności związane z pracą, nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin, poziom UE, 2018

Godziny dydaktyczne	Planowanie / przygotowanie zajęć	Praca zespołowa		Praca administracyjna	
		Konsultacje dla uczniów	Komunikacja z rodzicami / opiekunami	Zajęcia pozalekcyjne	Zarządzanie szkołą
46.8 %	14.5 %	5.8 %	4.7 %		
	Ocenianie / poprawianie	3.9 %	2.9 %	2.6 %	
	10.2 %	Doskonalenie zawodowe	Inne		
		2.9 %	3.3 %		2.4 %

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 1.5 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin na pytanie 17: „Z tej liczby, ile 60-minutowych godzin spędził(a) Pan(i) na nauczaniu w tej szkole w ostatnim pełnym tygodniu kalendarzowym?” oraz na pytanie 18: „Ile w przybliżeniu 60-minutowych godzin spędził(a) Pan(i) na wykonywaniu następujących zadań w ostatnim pełnym tygodniu kalendarzowym w ramach pracy w tej szkole?”.

Dane przedstawione na rysunku są średnią proporcji podanych przez każdego nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze godzin, traktując całość jako sumę czasu podanego dla każdego zadania z osobna w pytaniach 17 i 18. Suma ta nie zawsze odpowiada całkowitemu czasowi pracy podanemu w pytaniu 16.

Nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin to ci, którzy zadeklarowali przepracowanie więcej niż 90% pełnego wymiaru godzin we wszystkich swoich miejscach pracy łącznie (pytanie 10, opcja b, kategoria 1). W przypadkach, gdy nauczyciele: (1) nie podali swojego statusu zatrudnienia we wszystkich miejscach zatrudnienia łącznie; (2) podali, że pracują tylko w jednej szkole; (3) podali swój status zatrudnienia w badanej szkole (pytanie 10, opcja a), wówczas brakujące informacje z pytania 10, opcja b zostały zastąpione odpowiedzią nauczyciela na pytanie 10, opcja a.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Na podstawie danych TALIS 2018 na rysunku 1.6 przedstawiono odsetek czasu, jaki nauczyciele zgłaszają, pracując nad różnymi zadaniami. Na poziomie UE nauczyciele zgłaszają, że mniej niż połowa ich czasu (46,8%) jest faktycznie poświęcana na nauczanie. Jedna czwarta czasu poświęcana jest na

⁽²⁷⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/12.

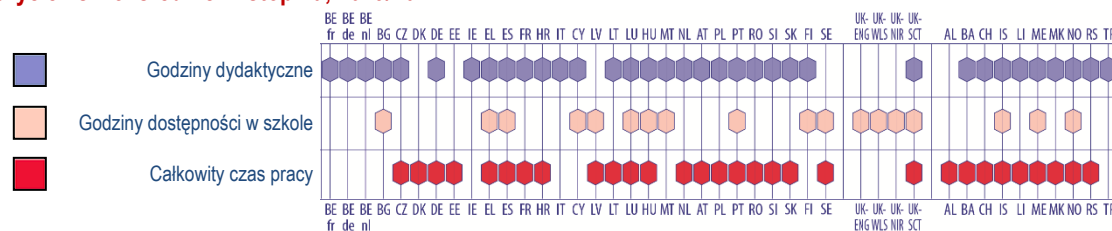
planowanie, przygotowywanie zajęć, ocenianie i poprawianie prac uczniów. Pozostała jedna czwarta czasu poświęcana jest na inne czynności, takie jak konsultacje dla uczniów, doskonalenie zawodowe oraz komunikacja z rodzicami i opiekunami.

Analizując dane dotyczące poszczególnych krajów/regionów, można zauważyć pewne różnice w podziale czasu pracy na poszczególne zadania. W Belgii (Wspólnota Francuska), Estonii, Finlandii i Turcji nauczyciele poświęcają średnio ponad połowę swojego czasu pracy na nauczanie, podczas gdy nauczyciele na Cyprze, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Norwegii poświęcają na to zaledwie 40% swojego czasu pracy. Nauczyciele w Turcji poświęcają średnio zaledwie 12% czasu pracy na planowanie i ocenianie, a w Finlandii czynności te zajmują nie więcej niż jedną piątą czasu pracy. Z kolei nauczyciele we Francji, na Malcie i w Portugalii poświęcają na planowanie i ocenianie prawie jedną trzecią swojego czasu pracy.

Inne różnice pojawiają się przy analizie konkretnych zadań dodatkowych. Nauczyciele w Belgii (Wspólnota Francuska), Rumunii i Finlandii poświęcają mniej niż 3% swojego czasu pracy na zadania administracyjne, podczas gdy nauczyciele w Szwecji i Zjednoczonym Królestwie przeznaczają na nie 7% swojego czasu pracy. Nauczyciele w UE zgłaszają, że na działania związane z doskonaleniem zawodowym poświęcają mniej niż 3% swojego czasu pracy, a na Litwie ten odsetek wynosi 5%, natomiast w Belgii (Wspólnota Flamandzka) – zaledwie 1,7%. Nauczyciele w Danii, Włoszech, Holandii, Szwecji i Norwegii poświęcają ponad 7% swojego czasu na pracę zespołową i dialog ze współpracownikami. Na drugim końcu spektrum znajdują się nauczyciele w Estonii, Chorwacji, na Łotwie, Litwie i w Turcji, którzy poświęcają temu zadaniu znacznie mniej czasu (zob. tabela 1.5 w załączniku II).

Umowy nauczycieli nie zawsze odzwierciedlają różne obowiązki i godziny pracy niezbędne do ich wykonywania. Wykorzystując dane Eurydice, w poniższej analizie uwzględniono trzy elementy, na podstawie których zazwyczaj opisuje się zobowiązania umowne nauczycieli: czas nauczania, dostępność w szkole i całkowity czas pracy. Na rysunku 1.7 przedstawiono wymagania umowne w podziale na kraje i elementy składające się na obciążenie pracą. Wynika z niego, że w całej Europie istnieją różne konfiguracje regulacji władz w zakresie czasu pracy nauczycieli.

Rysunek 1.7: Oficjalne definicje elementów składających się na obciążenie pracą w ramach czasu pracy nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

W sześciu systemach edukacji (Belgia – Wspólnota Francuska, Flamandzka i Niemieckojęzyczna, Irlandia, Włochy i Turcja) regulacjom podlega wyłącznie czas nauczania. Natomiast w ośmiu systemach czas nauczania nie podlega żadnym regulacjom, a godziny pracy nauczycieli są określone jedynie w odniesieniu do całkowitego czasu pracy (Dania, Estonia i Albania), czasu dostępności w szkole (Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) lub kombinacji obu (Łotwa i Szwecja).

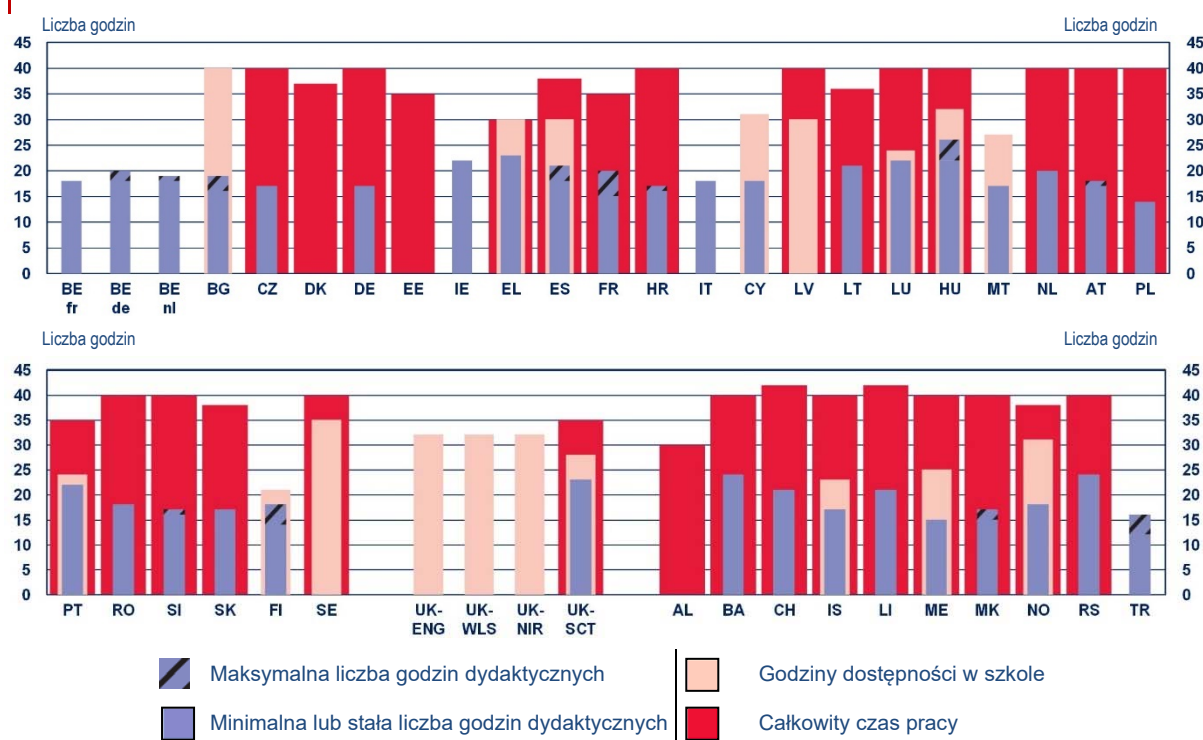
W wielu systemach edukacji elementy składające się na obciążenie pracą nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w szkołach średnich I stopnia są jednak określane zarówno w kategoriach czasu nauczania, jak i całkowitego czasu pracy. Tak jest w przypadku 16 krajów⁽²⁸⁾. W kolejnych czterech systemach edukacji elementy składające się na obciążenie pracą są określone zarówno pod względem czasu nauczania, jak i dostępności w szkole (Bułgaria, Cypr, Malta i Finlandia). Wreszcie

⁽²⁸⁾ Czechy, Niemcy, Francja, Chorwacja, Litwa, Holandia, Austria, Polska, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria, Liechtenstein, Macedonia Północna i Serbia.

w dziewięciu systemach edukacji obciążenie pracą nauczycieli określa się za pomocą wszystkich trzech elementów (Grecja, Hiszpania, Luksemburg, Węgry, Portugalia, Zjednoczone Królestwo – Szkocja, Islandia, Czarnogóra i Norwegia).

Na rysunku 1.8 przedstawiono tygodniową liczbę godzin określoną przez każdy system edukacji według tych trzech wymiarów.

Rysunek 1.8: Oficjalne definicje tygodniowego obciążenia pracą (w godzinach) nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w ogólnokształcących szkołach średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

	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	
A				40	37	40	35		30	38	35	40				40	36	40	40		40	40	
B				40						30	30				31	30		24	32	27			
C	min.	18	18	16	17		17		22	23	18	15	14	18	18		21	22	22	17	20	17	
	maks.	20	19	19						21	20	17						26				18	
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR		
A	40	35	40	40	38		40					35	30	40	42	40	42	40	40	38	40		
B		24				21	35									23		25		31			
C	min.	14	22	18	16	14						23		24	21	17	21	15	15	18	24		
	maks.			17	17	17											17	17	18	24	16		

A Całkowity czas pracy **B** Godziny dostępności w szkole **C** Godziny dydaktyczne

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

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

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Liczba godzin dostępności jest zwykle negocjowana między władzami lokalnymi a lokalnym oddziałem związku zawodowego nauczycieli.

Niemcy: Czas pracy jest regulowany przez kraje związkowe. Liczba godzin pracy w tygodniu waha się między 40 a 41.

Irlandia: Oprócz godzin dydaktycznych umowy nauczycieli obejmują 33 godziny (*Croke Park Hours*) poświęcone na inne zajęcia w ciągu roku. Czas ten odpowiada 1 godzinie tygodniowo.

Hiszpania: We wspólnocie autonomicznej Andaluzji całkowity tygodniowy czas pracy wynosi 35 godzin. Liczba godzin dydaktycznych różni się w poszczególnych wspólnotach autonomicznych.

Włochy: W układzie zbiorowym pracy przewidziano 80 godzin rocznie na zadania zespołowe oraz zebrania kadry i spotkania ze współpracownikami.

Łotwa: Ogólny czas pracy może się różnić w zależności od potrzeb szkół.

Holandia: Liczba godzin dydaktycznych ustalana jest przez partnerów społecznych w układzie zbiorowym dla nauczycieli i wyrażona jako liczba godzin dydaktycznych rocznie (maksymalnie 750).

Słowenia: Poza całkowitą liczbą godzin pracy i godzin dydaktycznych ustalenia dotyczące pracy określają również maksymalną liczbę 10 godzin tygodniowo na zajęcia prowadzone poza terenem szkoły.

Szwecja: Całkowity tygodniowy czas pracy obejmuje 104 godziny rocznie przeznaczone na doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Serbia: Tygodniowa liczba godzin dydaktycznych wynosi 24, z czego 20 godzin dydaktycznych przeznaczonych jest na bezpośrednią pracę z uczniami w klasie (przedmioty i zajęcia obowiązkowe), a cztery godziny na zajęcia dodatkowe i indywidualną pomoc uczniom.

Liczba godzin dydaktycznych waha się od minimum 12 godzin tygodniowo w Turcji do maksimum 26 godzin tygodniowo na Węgrzech. W niektórych krajach liczba godzin przeznaczonych na nauczanie różni się w zależności od przedmiotu. Tak jest w przypadku Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Bułgarii, Francji, Chorwacji, Węgier, Austrii, Słowenii, Finlandii, Macedonii Północnej i Turcji. Tego rodzaju wahania przedstawiono w tabeli pod rysunkiem 1.8.

Godziny dostępności są zazwyczaj przeznaczone na zadania, które mają być wykonane na terenie szkoły lub w innym miejscu określonym przez dyrektora szkoły. W Finlandii godziny dostępności w szkole odnoszą się do określonego czasu poza godzinami dydaktycznymi, podczas gdy w pozostałych systemach edukacji odnoszą się do ogólnego czasu dostępności, który obejmuje czas poświęcony na nauczanie. W Bułgarii, gdzie całkowity czas pracy nie jest zdefiniowany, dostępność w szkole odpowiada 40 godzinom tygodniowo, co pokrywa się z całkowitym czasem pracy w innych krajach i jest najwyższą liczbą godzin dostępności w szkole dla nauczycieli w całej Europie. W Grecji łączny czas pracy i dostępności wynosi tyle samo, czyli 30 godzin tygodniowo, co sugeruje, że wszystkie czynności pozadydaktyczne powinny być wykonywane na terenie szkoły.

W większości systemów edukacji łączny czas pracy nauczycieli jest regulowany przez centralne władze oświatowe. Ten czas również podlega wahaniom, od minimum 30 godzin tygodniowo w Grecji i Albanii do maksimum 42 godzin tygodniowo w Szwajcarii i Liechtensteinie. W większości krajów łączny czas pracy nauczycieli wynosi jednak 40 godzin tygodniowo.

Jak pokazano na rysunku 1.8, w prawie połowie systemów edukacji nauczyciele są zobowiązani do pracy w wymiarze 40 godzin tygodniowo. W 10 systemach ⁽²⁹⁾ łączny czas pracy wynosi poniżej 40 godzin, a w Szwajcarii i Liechtensteinie nieco powyżej. Średni całkowity czas pracy w UE, zgłoszony w badaniu TALIS 2018 przez nauczycieli pracujących w pełnym wymiarze godzin, wynosi około 39 godzin tygodniowo (zob. tabela 1.4 w załączniku II), co potwierdza, że ogólny czas pracy jest zbliżony do 40 godzin tygodniowo. Całkowity czas pracy określony w przepisach i całkowity czas pracy zgłoszony przez nauczycieli w badaniu TALIS 2018 są często analogiczne, chociaż nauczyciele zazwyczaj zgłaszają, że pracują więcej niż jest to przewidziane w ich umowach.

W 18 systemach edukacji dostępne są dane dotyczące zarówno godzin pracy zgłoszonych przez nauczycieli, jak i godzin umownych określonych w przepisach (zob. tabela 1.6 w załączniku II). Z porównania wynika, że nauczyciele zazwyczaj zgłaszają więcej godzin, niż jest to przewidziane w ich umowach. W ośmiu systemach edukacji ⁽³⁰⁾ nauczyciele zgłaszają, że tygodniowo przepracowują od prawie 2 do ponad 5 dodatkowych godzin. Należy zauważyć, że dwa kraje wyróżniają się jako wyjątki z ujemnym bilansem. Nauczyciele deklarują, że pracowali mniej godzin tygodniowo niż całkowity wymiar czasu pracy przewidziany w ich umowach na Łotwie (-1 godzina) i w Rumunii (-5 godzin).

W dziewięciu systemach edukacji porównanie pomiędzy umownym i zgłoszonym czasem pracy nie jest możliwe, ponieważ zapisy umowy nie określają całkowitego czasu pracy.

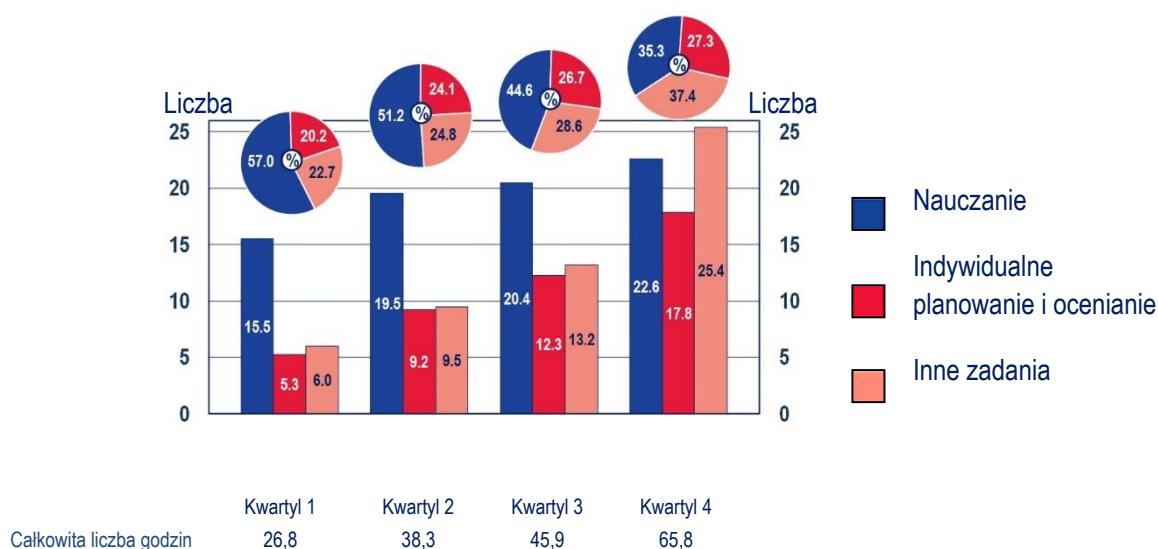
⁽²⁹⁾ Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Litwa, Portugalia, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Albania i Norwegia.

⁽³⁰⁾ Dania, Estonia, Francja, Litwa, Niderlandy, Portugalia, Szwecja i Norwegia.

Analiza średniej liczby godzin pracy w poszczególnych krajach dostarcza pewnych informacji na temat modeli pracy nauczycieli w Europie. Ważne jest jednak, aby przeanalizować różnice w zgłoszonych godzinach pracy nie tylko między krajami, ale także między nauczycielami. Pokazuje to, jak czas pracy jest rozłożony na różne zadania w zależności od tego, ile godzin pracują nauczyciele.

Na rysunku 1.9 przedstawiono całkowity czas pracy nauczycieli w podziale na kwartyle i średni czas pracy dla każdego kwartyłu z rozróżnieniem na różne rodzaje zadań: (1) nauczanie, (2) indywidualne planowanie i ocenianie oraz (3) inne zadania.

Rysunek 1.9: Średnie godziny pracy i odsetek czasu poświęcanego na różne zadania według kwartyli, nauczyciele szkół średnich I stopnia pracujący w pełnym wymiarze godzin, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 1.7 i 1.8 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 17: „Z tej liczby, ile 60-minutowych godzin spędził(a) Pan(i) na nauczaniu w tej szkole w ostatnim pełnym tygodniu kalendarzowym?” oraz na pytanie 18: „Ile w przybliżeniu 60-minutowych godzin spędził(a) Pan(i) na wykonywaniu następujących zadań w ostatnim pełnym tygodniu kalendarzowym w ramach pracy w tej szkole?”. Całkowity czas pracy jest sumą odpowiedzi na pytania 17 i 18.

Słupki określają czas pracy poświęcony na każdy rodzaj zadania. Wykresy kołowe podają ogólną proporcję czasu poświęconego na nauczanie, indywidualne planowanie i ocenianie oraz inne zadania zgrupowane razem (praca zespołowa, konsultacje, komunikacja z rodzicami, zarządzanie szkołą, ogólna praca administracyjna, doskonalenie zawodowe, zajęcia pozalekcyjne i inne zadania). Proporcja ta jest obliczana na podstawie sumy godzin zgłoszonych dla każdego zadania (pytania 17 i 18). Suma ta nie zawsze odpowiada całkowitemu czasowi pracy podanemu w pytaniu 16.

Nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin to ci, którzy zadeklarowali przepracowanie więcej niż 90% pełnego wymiaru godzin we wszystkich swoich miejscach pracy łącznie (pytanie 10, opcja b, kategoria 1). W przypadkach, gdy nauczyciele: (1) nie podali swojego statusu zatrudnienia we wszystkich miejscach zatrudnienia łącznie; (2) podali, że pracują tylko w jednej szkole; (3) podali swój status zatrudnienia w badanej szkole (pytanie 10, opcja a), wówczas brakujące informacje z pytania 10, opcja b zostały zastąpione odpowiedzią nauczyciela na pytanie 10, opcja a.

Kwartyłe na poziomie UE są obliczane poprzez zestawienie wszystkich danych z UE. Na kwartyłe na poziomie UE wpływa średni czas pracy dla każdego kraju. W pierwszym kwartylu znajdzie się większa liczba nauczycieli z krajów o niższym całkowitym czasie pracy. Z kolei w czwartym kwartylu znajdzie się więcej nauczycieli z krajów o wyższym średnim całkowitym czasie pracy.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Na poziomie UE nauczyciele z najniższego kwartyłu poświęcają około 15 godzin na nauczanie, a kolejne 11 godzin na wszystkie inne zadania pozadydaktyczne, w tym ocenianie i planowanie. Ta grupa nauczycieli poświęca prawie 60% swojego czasu pracy na nauczanie. Na drugim końcu spektrum w najwyższym kwartylu, na poziomie UE, nauczyciele deklarują, że uczą prawie 23 godziny tygodniowo, a ponad 43 godziny poświęcają na inne zadania pozadydaktyczne. W tym przypadku całkowity udział czasu przeznaczanego na nauczanie jest ograniczony do jednej trzeciej całego czasu pracy. Wykres pokazuje, że w sytuacji, gdy ogólne zróżnicowanie czasu nauczania między najniższym i najwyższym kwartyłem wynosi tylko 7 godzin, czas przeznaczony na zadania pozadydaktyczne wzrasta czterokrotnie.

Wśród zadań pozadydaktycznych planowanie indywidualne oraz ocenianie/korekta pracy uczniów są głównymi zadaniami każdego nauczyciela. Interesujący jest związek pomiędzy tymi zadaniami a czasem przeznaczonym na nauczanie. Podczas gdy w najniższym kwartylu nauczyciele poświęcają na nie godzinę na każde trzy godziny przeznaczone na nauczanie, w trzecim kwartylu stosunek ten wynosi prawie 1:2, a w czwartym prawie 1:1. Jeśli chodzi o proporcje czasu, zajmują one około 20% całkowitego czasu pracy w pierwszym kwartylu i 27% w trzecim i czwartym kwartylu. Waga tych zadań wzrasta zatem wraz ze wzrostem całkowitego czasu pracy. Wzrost ten jest jednak stosunkowo niewielki w porównaniu ze wzrostem wagi innych zadań.

Kategoria „Inne zadania” obejmuje wszystkie inne zadania, o których wykonanie prosi się nauczycieli – poza nauczaniem, indywidualnym planowaniem i oceną/korektą pracy uczniów. W kwestionariuszu dla nauczycieli TALIS 2018 w pytaniu 18 wymieniono różne działania, takie jak praca zespołowa, komunikacja z rodzicami, działania związane z doskonaleniem zawodowym i zadania administracyjne (pełna lista znajduje się w objaśnieniach pod rysunkiem 1.9). Na potrzeby poniższej analizy zostały one zgrupowane pod etykietą „Inne zadania”. Na poziomie UE nauczyciele z pierwszego kwartylu deklarują, że poświęcają na takie zadania około sześciu godzin tygodniowo. Natomiast nauczyciele z czwartego kwartylu deklarują poświęcanie ponad 25 godzin tygodniowo na takie zadania, w porównaniu z prawie 23 godzinami przeznaczonymi na nauczanie i 18 godzinami przeznaczonymi na indywidualne planowanie oraz ocenianie/korektę pracy uczniów. Podczas gdy inne zadania stanowią o około jednej piątej całkowitego czasu pracy w pierwszym kwartylu, w trzecim kwartylu zajmują jedną trzecią całkowitego czasu pracy nauczycieli, a w czwartym kwartylu mają największy udział. Wskazuje to, że gdy nauczyciele zgłaszają, że pracują dłużej, większość ich dodatkowego czasu pracy jest przeznaczona na zadania pozadydaktyczne.

We wszystkich analizowanych krajach/regionach (zob. tabele 1.7 i 1.8) zauważalna jest prawidłowość polegająca na niższej wadze godzin dydaktycznych i wyższej wadze zadań pozadydaktycznych, gdy nauczyciele pracują dłużej. Jednak różnice między pierwszym a czwartym kwartylem mogą być mniej lub bardziej uderzające w zależności od kraju i rodzaju rozpatrywanych zadań.

Jeśli chodzi o nauczanie, na przykład na Cyprze i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) nauczyciele z pierwszego kwartylu poświęcają ponad połowę swojego całkowitego czasu pracy na nauczanie (odpowiednio 50,2% i 51,6%), natomiast z czwartego kwartylu – mniej niż jedną trzecią (odpowiednio 29,6% i 31,5%). Natomiast w Finlandii i Estonii nauczyciele z czwartego kwartylu nadal poświęcają na nauczanie prawie połowę swojego całkowitego czasu pracy (odpowiednio 45,4% i 48,1%). Jednak to właśnie na Łotwie różnica w proporcji czasu przeznaczanego na nauczanie między dwoma kwartylami jest najniższa ⁽³¹⁾, co wskazuje na ogólną stabilność udziału czasu przeznaczanego na nauczanie w stosunku do wszystkich zadań pozadydaktycznych. Natomiast największe zróżnicowanie między dwoma kwartylami występuje we Włoszech ⁽³²⁾.

W przypadku proporcji czasu poświęcanego na indywidualne planowanie i ocenianie różnice między najniższymi i najwyższymi kwartylami są mniej uderzające w porównaniu z różnicami w proporcjach czasu poświęcanego na nauczanie i inne zadania (zob. tabela 1.8). Wydaje się więc, że indywidualne planowanie i ocenianie ma tendencję do zajmowania proporcjonalnie takiej samej ilości czasu. Na przykład w Danii różnica między odsetkiem czasu poświęcanego przez nauczycieli na te zadania w pierwszym i czwartym kwartylu wynosi mniej niż 1 punkt procentowy (odpowiednio 22,2% i 22,9%).

W przeciwieństwie do planowania i oceniania odsetek czasu przeznaczanego na inne zadania wzrasta proporcjonalnie do średniego całkowitego czasu pracy we wszystkich krajach/regionach. W Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) nauczyciele z czwartego kwartylu poświęcają na te zadania prawie połowę swojego czasu pracy (odpowiednio 42,6% i 43,3%). Z drugiej strony, nauczyciele we Francji

⁽³¹⁾ Na Łotwie nauczyciele z pierwszego kwartylu poświęcają 49,3% swojego całkowitego czasu pracy na nauczanie, a nauczyciele z czwartego kwartylu – 41,4%. Odpowiada to różnicy 7,9 punktów procentowych pomiędzy obydwooma kwartylami.

⁽³²⁾ We Włoszech nauczyciele z pierwszego kwartylu poświęcają na nauczanie 59,6% swojego całkowitego czasu pracy, a z czwartego kwartylu – 34,8%. Odpowiada to różnicy 24,8 punktów procentowych pomiędzy obydwooma kwartylami.

i Finlandii poświęcają im mniej niż jedną trzecią swojego czasu (odpowiednio 28,4% i 25,7%). Na Łotwie różnica w proporcji czasu przeznaczanego na te zadania między dwoma kwartylami jest najniższa (3,2 punktu procentowego). We Włoszech i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) jest ona najwyższa (> 17 punktów procentowych).

Jak wskazano w konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości⁽³³⁾, nauczyciele potrzebują wsparcia, by mogli sprostać rosnącym wymaganiom związanym z ich pracą, takim jak „radzenie sobie z licznymi zadaniami administracyjnymi, uczestniczenie w zarządzaniu instytucjonalnym, zapewnianie wsparcia i wskazówek osobom uczącym się, planowanie współpracy koleżeńskiej i doskonalenia zawodowego”. Przedstawione dane świadczą o tym, że wraz ze wzrostem liczby godzin pracy maleje ilość czasu, który nauczyciele faktycznie poświęcają na nauczanie, co wskazuje na potrzebę ponownego rozpatrzenia działań politycznych dotyczących czasu pracy, zadań i obowiązków nauczycieli.

1.2.3. Wynagrodzenie

Spośród warunków pracy, które wpływają na atrakcyjność każdego zawodu, ważną rolę odgrywa wynagrodzenie. W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości⁽³⁴⁾ podkreślono, że inwestowanie w edukację wysokiej jakości oznacza inwestowanie w nauczycieli i trenerów, a to obejmuje odpowiednie wynagrodzenia. Podobnie w Monitorze Edukacji i Kształcenia (Komisja Europejska, 2019, s. 40) stwierdzono, że „konkurencyjne wynagrodzenia nauczycieli są uważane za niezbędne do podniesienia jakości kadry nauczycielskiej”. Mimo to nauczyciele często zarabiają mniej niż inni pracownicy z wyższym wykształceniem (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019a).

W tej części poddano analizie związek pomiędzy wynagrodzeniami nauczycieli szkół średnich I stopnia a satysfakcją z wynagrodzenia wyrażoną w badaniu TALIS 2018.

W badaniu TALIS 2018 nauczyciele mieli możliwość określenia zadowolenia ze swoich wynagrodzeń. Analiza ich odpowiedzi pokazuje, że ogólnie na poziomie UE tylko 37,8% nauczycieli uważa swoje wynagrodzenie za zadowalające lub bardzo zadowalające, przy czym w wielu państwach odsetek ten wynosi poniżej 30% (zob. rysunek 1.10 i tabela 1.9 w załączniku II). W Islandii i Portugalii mniej niż jeden nauczyciel na dziesięciu jest zadowolony ze swojego wynagrodzenia. Z kolei około 70% nauczycieli w Austrii i Belgii (Wspólnota Flamandzka) jest zadowolonych lub bardzo zadowolonych ze swojego wynagrodzenia.

Raport Eurydice *Zarobki nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie – 2018/19* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020a) zawiera kompleksowe informacje na temat wynagrodzeń w pełni wykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w szkołach publicznych w 42 europejskich systemach edukacji (rok szkolny 2018/19). W raporcie zbadano różne aspekty związane z polityką wynagrodzeń nauczycieli w całej Europie, takie jak wynagrodzenia nowo wykwalifikowanych nauczycieli oraz wzrost wynagrodzeń w miarę upływu czasu pracy.

W raporcie Eurydice na temat wynagrodzeń podkreślono, że istnieją znaczne różnice w wynagrodzeniach nauczycieli między krajami Europy Wschodniej a resztą Europy, przy czym wynagrodzenia w Czechach, Estonii, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Polsce, Rumunii, Słowacji, Czarnogórze i Serbii należą do najniższych, zaś najwyższe średnie roczne rzeczywiste wynagrodzenia brutto są w Danii, Niemczech, Irlandii, Holandii, Austrii, Finlandii, Islandii i Norwegii (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 24). Nie można jednak porównywać średnich rocznych rzeczywistych wynagrodzeń brutto bez uwzględnienia produktu krajowego brutto (PKB) na mieszkańca, uznawanego za wyznacznik pozwalający zrozumieć krajowy kontekst gospodarczy, w którym nauczyciele zarabiają.

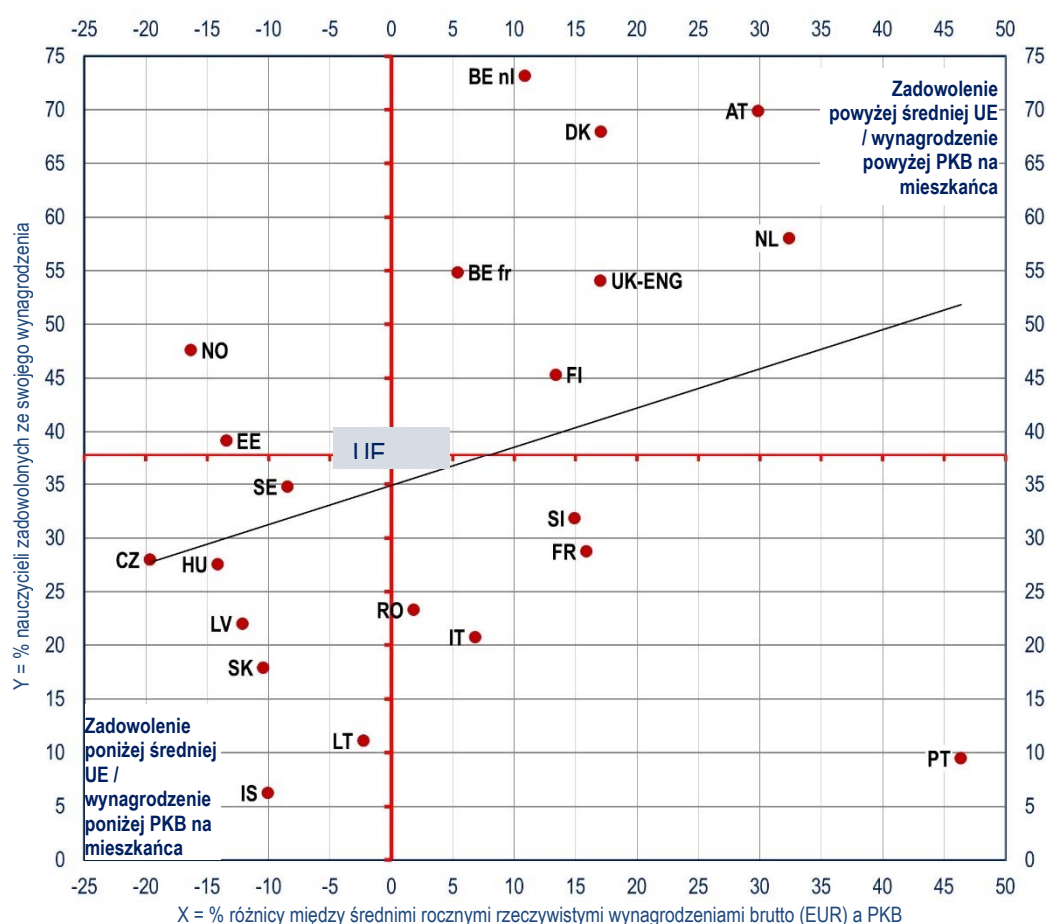
⁽³³⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/12.

⁽³⁴⁾ Ibidem, C 193/16.

Na rysunku 1.10 przedstawiono odsetek nauczycieli deklarujących, że są zadowoleni lub bardzo zadowoleni ze swojego wynagrodzenia oraz różnicę procentową pomiędzy PKB na mieszkańca a średnimi rocznymi rzeczywistymi wynagrodzeniami brutto nauczycieli.

Jak wynika z rysunku 1.10, różnica procentowa między średnim rocznym rzeczywistym wynagrodzeniem brutto nauczycieli a PKB na mieszkańca znacznie różni się w poszczególnych krajach. Podczas gdy w Holandii średnie wynagrodzenie nauczycieli jest o blisko 25% wyższe niż PKB na mieszkańca, w Czechach jest ono niższe o prawie 25%. Należy zauważyć, że z wyjątkiem Słowenii i Rumunii we wszystkich krajach Europy Wschodniej przedstawionych na rysunku wynagrodzenia są niższe niż PKB na mieszkańca.

Rysunek 1.10: Odsetek nauczycieli zadowolonych ze swoich wynagrodzeń i różnica między średnimi rocznymi rzeczywistymi wynagrodzeniami brutto nauczycieli (EUR) a PKB na mieszkańca, szkolnictwo średnie I stopnia, 2018/19



%	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
X	:	5,4	10,9	:	-19,6	17,1	-13,4	:	15,9	:	6,8	:	-2,1	-2,3
Y	37,8	54,8	73,1	29,5	28,0	68,0	39,1	50,2	28,7	25,0	20,8	58,5	22,0	11,1
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
X	-14,1	:	32,4	29,9	46,4	1,8	14,9	-10,4	13,4	-8,4	17,0	-10,0	-16,3	:
Y	27,5	17,9	58,0	69,9	9,4	23,3	31,8	17,9	45,3	34,8	54,1	6,2	47,6	32,1

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 1.9 w załączniku II).

Objaśnienie

Rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli to średnie ważone roczne wynagrodzenie brutto otrzymywane przez w pełni wykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin, wraz z dodatkami i innymi świadczeniami finansowymi. O ile nie wskazano inaczej, rokiem referencyjnym dla rzeczywistych wynagrodzeń jest rok 2018/19, a dla PKB na mieszkańca – rok 2019 (wyjątki wymieniono poniżej w objaśnieniach dotyczących poszczególnych krajów). Dane dotyczące PKB na mieszkańca

oraz kursy wymiany zastosowane do przeliczenia wynagrodzeń na euro (w przypadku gdy wynagrodzenia podawane są w innej walucie krajowej) są dostępne w załączniku do raportu *Zarobki nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie – 2018/19* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020a).

Dane dotyczące zadowolenia z wynagrodzenia oparte są na odpowiedziach nauczycieli na pytanie 54: „Jak bardzo zgadza się Pan(i) lub nie zgadza z następującymi stwierdzeniami?”, opcja a: „Jestem zadowolony(-na) z wynagrodzenia, jakie otrzymuję za swoją pracę”. Odpowiedzi „zgadzam się” i „zdecydowanie się zgadzam” są zgrupowane razem.

Na rysunku uwzględniono tylko te systemy edukacji, dla których dostępne są zarówno dane dotyczące zadowolenia nauczycieli z ich wynagrodzenia, jak i procentowej różnicy między wynagrodzeniami a PKB. W tabeli uwzględniono również systemy edukacji, w których dostępne są jedynie dane dotyczące zadowolenia nauczycieli z ich wynagrodzenia.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości dla UE w zakresie satysfakcji z wynagrodzenia zaznaczono pogrubioną czcionką.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia: PKB odnosi się do całej Belgii, ale wynagrodzenia różnią się między trzema wspólnotami.

Czechy i Portugalia: Rokiem referencyjnym dla wynagrodzeń jest rok 2017/18 (2018 dla PKB na mieszkańca).

Estonia: Rokiem referencyjnym dla wynagrodzeń jest rok 2017/18 (2018 dla PKB na mieszkańca). Dane dotyczące wynagrodzeń odnoszą się do nauczycieli na poziomach ISCED 1, 24 i 34 łącznie, bez rozróżnienia na poszczególne poziomy.

Francja: Rokiem referencyjnym dla wynagrodzeń i PKB jest rok 2017.

Litwa: Dane dotyczące rzeczywistych wynagrodzeń stanowią średnią dla wszystkich nauczycieli, od edukacji przedszkolnej do szkolnictwa średniego II stopnia. Pomiędzy latami szkolnymi 2017/18 i 2018/19 rzeczywiste wynagrodzenia znacznie wzrosły.

Holandia: Dane dotyczące wynagrodzeń są szacunkowe i opierają się na rocznym wynagrodzeniu brutto określonym w układzie zbiorowym, ważonym przez liczbę nauczycieli w przeliczeniu na pełne etaty. Dodatki przyznawane na poziomie szkół nie zostały uwzględnione, ale nie są one znaczące. Dane dotyczące wynagrodzeń odnoszą się do nauczycieli na poziomach ISCED 24 i 34 łącznie, bez rozróżnienia na poszczególne poziomy.

Estonia: Rokiem referencyjnym dla wynagrodzeń jest rok 2017/18 (2018 dla PKB na mieszkańca). Roczna premia urlopową, dodatki na wyżywienie, zwrot kosztów podróży i nagroda za długoletnią pracę (*jubilejna nagroda*) nie są uwzględnione.

Słowacja: Dane dotyczące rzeczywistych wynagrodzeń obejmują również dyrektorów szkół. Dane dotyczące wynagrodzeń odnoszą się do nauczycieli na poziomach ISCED 1 i 24 łącznie, bez rozróżnienia na poszczególne poziomy.

Szwecja: Rokiem referencyjnym jest rok 2018.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Dane dotyczące wynagrodzeń odnoszą się do nauczycieli na poziomach ISCED 24 i 34 łącznie, bez rozróżnienia na poszczególne poziomy, i obejmują nauczycieli nieposiadających pełnych kwalifikacji oraz nauczycieli wyróżniających się (*Leading Practitioner*). PKB obliczony dla całego Zjednoczonego Królestwa.

Islandia: Dane dotyczące wynagrodzeń obejmują wszystkich nauczycieli (w tym nauczycieli nieposiadających pełnych kwalifikacji) i odnoszą się do nauczycieli na poziomie ISCED 1 i 24 łącznie, bez rozróżnienia na poszczególne poziomy.

W kolejnych akapitach przeanalizowano zadowolenie nauczycieli z wynagrodzenia w powiązaniu z poziomem wynagrodzenia wyrażonym w relacji do PKB na mieszkańca ⁽³⁵⁾.

W prawie wszystkich krajach, w których średnie rzeczywiste wynagrodzenie jest niższe od PKB na mieszkańca, nauczyciele wyrażają mniejsze zadowolenie ze swojego wynagrodzenia. Tak jest w przypadku Czech, Węgier, Łotwy, Litwy, Słowacji, Szwecji i Islandii. W Islandii szczególnie niskie zadowolenie z wynagrodzeń może wynikać z różnic w wynagrodzeniach w zależności od poziomu kwalifikacji nauczycieli. Prawie 75% nauczycieli posiada kwalifikacje na poziomie ISCED 6 lub niższym i zarabia mniej w porównaniu z 26% nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje na poziomie ISCED 7 (zob. także część 2.1.1). Estonia również znajduje się blisko tej grupy państw, chociaż odsetek nauczycieli zadowolonych ze swojego wynagrodzenia jest tylko o 1 punkt procentowy wyższy od średniej UE, przy czym różnica ta nie jest istotna statystycznie. Wyjątkiem jest Norwegia. W Norwegii średnie rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli jest niższe od PKB na mieszkańca, natomiast odsetek nauczycieli zadowolonych ze swojego wynagrodzenia jest wyższy niż na poziomie UE. Wysokie przychody koncernów naftowych mogą jednak zawyżać PKB na mieszkańca i być źródłem ujemnej różnicy między wynagrodzeniami a PKB. W Norwegii wynagrodzenia nauczycieli należą do najwyższych w Europie (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 24). Co więcej, wynagrodzenia nauczycieli w Norwegii w ostatniej dekadzie stale rosły, zwłaszcza w przypadku nauczycieli o wyższych kwalifikacjach i/lub dłuższym doświadczeniu. Przykładowo ustawowe wynagrodzenia początkujących nauczycieli w Norwegii były w roku 2016/17 o 11% wyższe niż w roku 2009/10 i od tego czasu również wzrosły.

W krajach, w których średnie roczne rzeczywiste wynagrodzenia brutto nauczycieli są wyższe niż PKB na mieszkańca, nauczyciele wyrażają różne opinie na temat zadowolenia ze swojego wynagrodzenia. W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Danii, Holandii, Austrii, Finlandii i Zjednoczonym

⁽³⁵⁾ Współczynnik korelacji Pearsona 0,323 i współczynnik korelacji Spearmana 0,344.

Królestwie (Anglia) odsetek nauczycieli zadowolonych lub bardzo zadowolonych ze swojego wynagrodzenia jest wyższy niż na poziomie UE. Natomiast we Francji, Włoszech, Portugalii, Rumunii i Słowenii mniejsza liczba nauczycieli wyraża taki pogląd pomimo pozytywnej różnicy między PKB na mieszkańca a wynagrodzeniami. Niskie zadowolenie z wynagrodzeń w tej ostatniej grupie krajów można wyjaśnić na podstawie dwóch czynników.

Po pierwsze, w większości tych krajów wzrost wynagrodzeń w ramach kariery zawodowej jest powolny (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020a, s. 18). We Francji, Portugalii i Rumunii podwyżki płac na początku kariery zawodowej nauczyciela nie są znaczące, dopiero z czasem stają się wyższe. Chociaż całkowity procentowy wzrost może okazać się wysoki, do osiągnięcia najwyższego pułapu zwykle potrzeba wielu lat pracy, co nie dla wszystkich nauczycieli jest możliwe. We Włoszech wzrost wynagrodzeń jest nie tylko powolny, ale również stosunkowo niewielki w porównaniu z innymi krajami, a nauczyciele muszą pracować przez 35 lat, aby osiągnąć najwyższe wynagrodzenie, które jest o około 50% wyższe niż wynagrodzenie początkowe. Świadczy to o tym, że wzrost wynagrodzeń to nie tylko kwestia wysokości wzrostu, ale również czasu potrzebnego na jego osiągnięcie. Zatem osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki oświatowej powinny pracować nad ogólną strukturą wynagrodzeń uwzględniającą oba wymiary.

Po drugie, kryzys gospodarczy w 2009 r., który spowodował zamrożenie lub ograniczenie wydatków publicznych w wielu krajach, mógł mieć wpływ na zadowolenie nauczycieli z ich zarobków. Na przykład we Francji, Włoszech, Portugalii i Słowenii w ciągu ostatnich 10 lat (tj. od kryzysu gospodarczego w 2009 r.) wzrost wynagrodzeń nauczycieli był bardzo niewielki. W Słowenii podwyżki wynagrodzeń związane z awansem na wyższe szczeble kariery były tymczasowo opóźnione (w 2011 i 2012 r.), a nawet zamrożone (w 2013 i 2014 r.). Ustawowe wynagrodzenia dla początkujących nauczycieli w roku 2016/17 w rzeczywistości zmniejszyły się od roku 2009/10 we Włoszech, Portugalii i Słowenii, a we Francji wzrosły o mniej niż 3% (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018). W powyższych krajach od 2016 r. wzrosty były marginalne.

Z rysunku 1.10 wynika zatem, że zadowolenie nauczycieli z ich wynagrodzeń jest najniższe w krajach, w których nauczyciele zarabiają mniej niż wynosi PKB na mieszkańca lub w krajach, w których kryzys gospodarczy z 2009 r. miał długotrwały negatywny wpływ na wynagrodzenia nauczycieli, wpływając na ich siłę nabywczą. Przy opracowywaniu polityki dotyczącej wynagrodzeń uwzględnienie tej dynamiki może przyczynić się do poprawy poziomu zadowolenia, a przypuszczalnie także wpłynąć na decyzje podejmowane przez młodych ludzi przy wyborze ścieżki zawodowej.

1.2.4. Wiek emerytalny

Wiek emerytalny jest jednym z elementów kształtujących warunki pracy. Przepisy dotyczące przechodzenia na emeryturę mogą być jednak różne dla nauczycieli, w porównaniu z innymi zawodami w sektorze publicznym. Co więcej, w ostatnich dziesięcioleciach kwestia ta stale ulegała zmianom, a wiek emerytalny został podniesiony w prawie wszystkich krajach.

Obecnie w większości europejskich systemów edukacji oficjalny wiek emerytalny nauczycieli szkół średnich I stopnia, zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn, wynosi 65 lat (zob. rysunek 1.11). Tak jest w przypadku 16 systemów edukacji ⁽³⁶⁾. W kolejnych 13 systemach ⁽³⁷⁾ oficjalny wiek emerytalny jest wyższy, przy czym w Norwegii nauczyciele przechodzą na emeryturę w wieku 70 lat. Z kolei w dziewięciu krajach (Bułgaria, Czechy, Francja, Łotwa, Litwa, Węgry, Malta, Słowacja i Macedonia Północna) oficjalny wiek emerytalny jest niższy zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. Podczas gdy w większości państw wiek emerytalny jest taki sam dla kobiet i mężczyzn, w dziewięciu systemach edukacji (Bułgaria, Czechy, Litwa, Austria, Polska, Albania, Szwajcaria, Macedonia Północna i Serbia)

⁽³⁶⁾ Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Estonia, Hiszpania, Chorwacja, Cypr, Luksemburg, Rumunia, Słowenia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Bośnia i Hercegowina, Liechtenstein i Turcja.

⁽³⁷⁾ Dania, Niemcy, Irlandia, Grecja, Włochy, Holandia, Portugalia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia, Czarnogóra i Norwegia.

istnieją różnice w zależności od płci. We wszystkich tych krajach mężczyźni przechodzą na emeryturę później niż kobiety, choć różnica ta niekiedy nie przekracza jednego roku (Czechy, Litwa i Szwajcaria).

Jednak w najbliższych latach sytuacja ta na pewno ulegnie zmianie, zwłaszcza że w kilku krajach wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony.

W **Czechach** oficjalny wiek emerytalny dla wszystkich nauczycieli wyniesie 65 lat w 2037 roku ⁽³⁸⁾.

W **Irlandii** oficjalny wiek emerytalny wzrośnie do 68 lat w 2028 roku ⁽³⁹⁾.

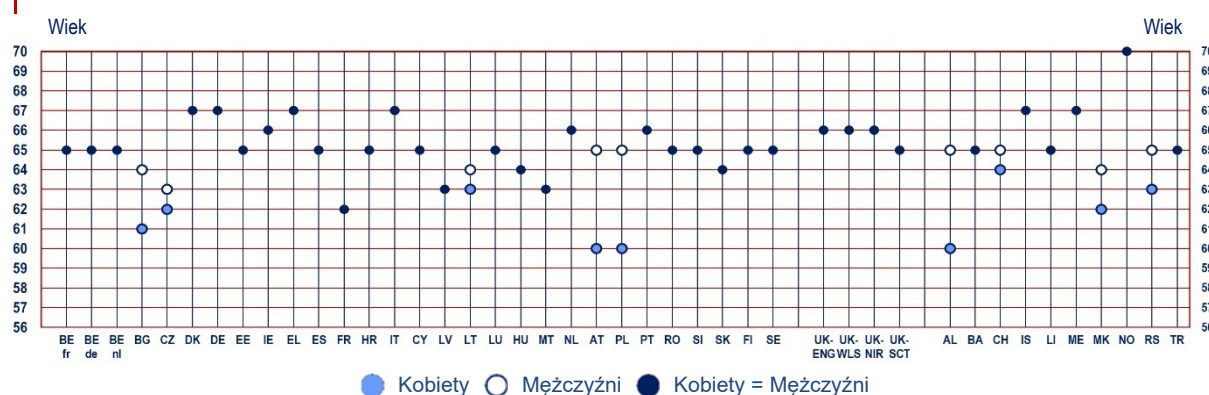
Na **Litwie** oficjalny wiek emerytalny wyniesie 65 lat dla mężczyzn i kobiet do 2026 roku. W okresie przejściowym nauczyciele mogą pracować dłużej niż wynosi obecny oficjalny wiek emerytalny ⁽⁴⁰⁾.

Na **Malcie** oficjalny wiek emerytalny wyniesie 65 lat dla mężczyzn i kobiet w 2027 roku ⁽⁴¹⁾.

W **Austrii** w latach 2024–2033 wiek emerytalny dla kobiet będzie stopniowo wzrastał z 60 do 65 lat ⁽⁴²⁾.

W **Serbii** oficjalny wiek emerytalny dla kobiet osiągnie 65 lat w 2032 roku ⁽⁴³⁾.

Rysunek 1.11: Oficjalny wiek emerytalny nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek dotyczy oficjalnego **wieku emerytalnego** wyznaczającego granicę, po osiągnięciu której nauczyciele przestają pracować. Dane liczbowe są zaokrąglone. W niektórych krajach i w szczególnych okolicznościach nauczyciele mogą kontynuować pracę po przekroczeniu tej granicy. Przy ustalaniu wieku emerytalnego odgrywają rolę również inne czynniki, takie jak minimalna liczba lat pracy i minimalny wiek emerytalny, przy czym pełne uprawnienia emerytalne uzależnione są od ukończenia wymaganej liczby lat pracy. Czynniki te nie zostały odzwierciedlone na rysunku.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy: Oficjalny wiek emerytalny kobiet zależy od liczby posiadanych dzieci. W przypadku kobiet, na rysunku przedstawiono wiek emerytalny nauczycielki posiadającej dwoje dzieci.

Dania: Oficjalny wiek emerytalny różni się w zależności od daty urodzenia. Na rysunku przedstawiono wiek emerytalny nauczycieli urodzonych w 1955 r.

Niemcy: Oficjalny wiek emerytalny różni się w zależności od daty urodzenia. Na rysunku przedstawiono wiek emerytalny nauczycieli urodzonych w 1964 r.

Estonia: Oficjalny wiek emerytalny różni się w zależności od daty urodzenia. Na rysunku przedstawiono wiek emerytalny nauczycieli urodzonych w 1961 r. i później.

Cypr: Nauczyciele przechodzą na emeryturę w wieku 64,5 lat. Do końca przyszłego roku szkolnego minimalny wiek emerytalny dla wszystkich nauczycieli będzie wynosił 65 lat.

Słowenia: Oficjalny wiek emerytalny może być również niższy ze względu na szczególne okoliczności (dzieci, obowiązkowa służba wojskowa, praca przed ukończeniem 18 roku życia, przejście na emeryturę zgodnie z przepisami obowiązującymi do 2013 r.).

Słowacja: Oficjalny wiek emerytalny może być również niższy w zależności od liczby wychowywanych dzieci.

Szwecja: Osoby urodzone w 1955 roku lub później będą mogły pracować do 69 roku życia.

Islandia: Nauczyciele mogą przejść na emeryturę w wieku 67 lat, ale mogą uczyć do 70 roku życia.

W porównaniu z danymi przekazanymi w raporcie *Zawód nauczyciela w Europie* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015) w niektórych krajach nauczyciele obecnie przechodzą na

⁽³⁸⁾ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4> [dostęp: 30 października 2020].

⁽³⁹⁾ <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/39/enacted/en/html> [dostęp: 23 lutego 2021].

https://www.education.ie/en/Education-Staff/Services/Retirement-Pensions/Announcements_%20.html [dostęp: 23 lutego 2021].

⁽⁴⁰⁾ <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5901/asr> [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁴¹⁾ <https://legislation.mt/eli/cap/318/eng/pdf> [dostęp: 3 listopada 2020].

⁽⁴²⁾ <https://www.sozialministerium.at/Services/Leichter-Lesen/Soziales/Pensionsarten/Alterspension.html>

[dostęp: 28 października 2020].

⁽⁴³⁾ https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_penzijskom_i_invalidskom_osiguranju.html [dostęp: 28 października 2020].

emeryturę później. Tak jest w przypadku 15 systemów edukacji⁽⁴⁴⁾. Ponadto w wielu państwach różnica między oficjalnym wiekiem emerytalnym dla kobiet i mężczyzn została zmniejszona lub usunięta. Na przykład w Czechach i Serbii została ona zmniejszona z pięciu lat do – odpowiednio – zaledwie jednego i dwóch lat, a w Rumunii i Słowenii całkowicie zniknęła.

1.3. Kariera zawodowa nauczyciela

Perspektywy zawodowe mogą stanowić ważny czynnik motywacyjny. Mogą zachęcać nauczycieli do doskonalenia umiejętności niezbędnych do rozwoju kariery zawodowej oraz do dalszego zapewniania uczniom nauczania wysokiej jakości. Jak wskazano w konkluzjach Rady dotyczących europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości⁽⁴⁵⁾, różne możliwości wyboru kariery „mogą być dla nauczycieli i trenerów zachętą do tego, by w trakcie kariery zawodowej ciągle działać z oddaniem i zaangażowaniem, zarówno na rzecz osób uczących się, jak i na rzecz własnego rozwoju zawodowego”. Ponadto dynamiczna i rozwijająca się ścieżka kariery może również przyczynić się do wzrostu postrzegania atrakcyjności zawodu nauczyciela wśród młodych ludzi. Rada zachęca zatem państwa członkowskie UE do opracowania krajowych ram kariery zawodowej nauczycieli⁽⁴⁶⁾. Na podstawie przyjętych konkluzji w komunikacie Komisji Europejskiej w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji stwierdza się, że: „W latach 2021–2022 Komisja sformułuje europejskie wytyczne dotyczące opracowywania krajowych ram kariery zawodowej, wspierając w ten sposób system przebiegu i oceny kariery zawodowej specjalistów w dziedzinie edukacji szkolnej” (Komisja Europejska, 2020, s. 22).

W niniejszej części przeanalizowano możliwości rozwoju kariery zawodowej w pełni wykwalifikowanych i aktywnych zawodowo nauczycieli. Rozwój kariery zawodowej został tu omówiony zarówno w kategoriach awansu na poszczególne szczeble struktury kariery zawodowej, jak i rozwoju rozumianego jako doświadczenie zdobyte w wyniku podejmowania dodatkowych obowiązków. Za część struktury kariery nauczycielskiej uznaje się tylko te stanowiska, które wiążą się z utrzymaniem obowiązków dydaktycznych. Z analizy wyłączono na przykład awans lub przejście na stanowisko kierownicze lub administracyjne (np. dyrektora szkoły), które nie wiąże się z żadnymi godzinami dydaktycznymi. Chociaż niektórzy nauczyciele mogą planować rozwój swojej kariery zawodowej w kierunku stanowisk, które mogą stanowić kontinuum w perspektywie zawodów związanych z edukacją szkolną (Komisja Europejska, 2020), to zwykle wiążą się one z określonymi szkoleniami, procesami rekrutacji i zmianą statusu. Nauczyciele na takich stanowiskach zazwyczaj przestają uczyć i mają inne zadania oraz obowiązki.

W pierwszym punkcie niniejszej części raportu przedstawiono obowiązujące w krajach europejskich rodzaje struktur kariery. Zbadano, czy są one sformalizowane na różnych poziomach – tzw. wielopoziomowe struktury kariery – czy też kariera jest rozpatrywana głównie w kategoriach wzrostu wynagrodzenia bez formalnych poziomów zdefiniowanych pod względem ról, odpowiedzialności i/lub relacji hierarchicznych – zwanych tutaj jednopoziomowymi strukturami kariery.

Ponadto w tej części raportu przeanalizowano sposób, w jaki różne kryteria są wykorzystywane do określania postępów nauczycieli w ich karierze. Szczególną uwagę zwrócono na rolę, jaką odgrywają lata pracy, doskonalenie zawodowe i ocena.

W trzecim punkcie zaprezentowano możliwości, które mają nauczyciele, aby poszerzyć swoje doświadczenie i zróżnicować swoją rolę w środowisku szkolnym, np. mentoring innych nauczycieli, koordynowanie przedmiotów lub zarządzanie działalnością szkoły. Omówiono w nim, w jaki sposób możliwości te są wykorzystywane w dwóch różnych modelach kariery.

Wreszcie, co nie mniej ważne, wykorzystanie rodzajów karier zawodowych zdefiniowanych przez grupę roboczą programu „Kształcenie i szkolenie 2020” ds. szkół w publikacji *Wspieranie kariery zawodowej*

⁽⁴⁴⁾ Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Grecja, Irlandia, Węgry, Holandia, Słowenia, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia oraz Liechtenstein.

⁽⁴⁵⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/16.

⁽⁴⁶⁾ Ibidem.

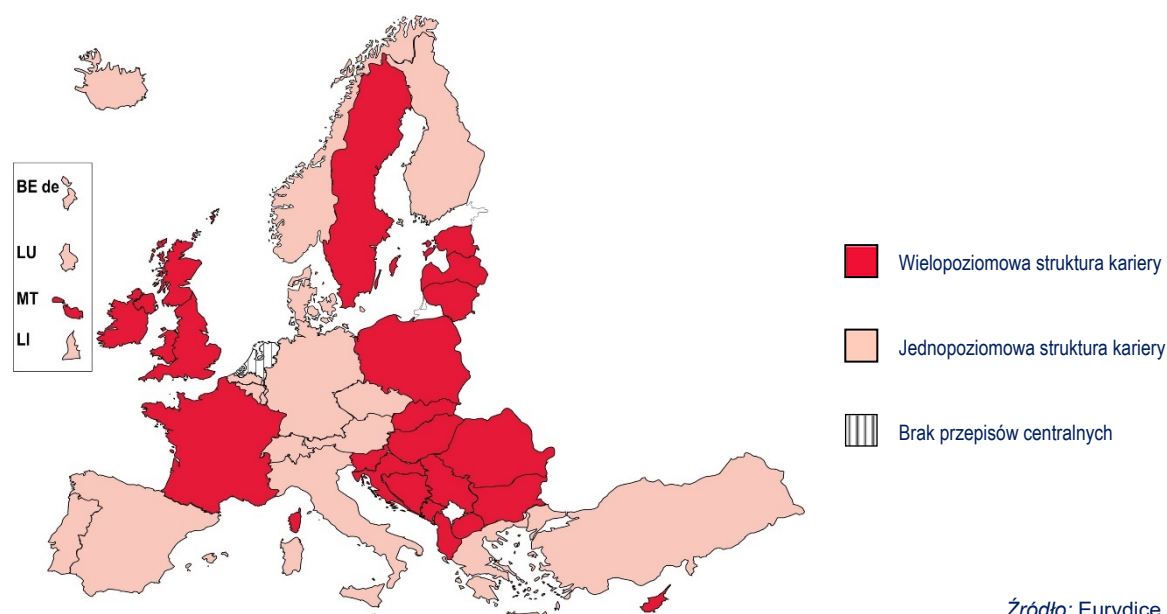
nauczycieli i liderów szkolnych – Przewodnik strategiczny (Komisja Europejska, 2020), w tej części przeanalizowano niektóre czynniki, które wpływają na kariery zawodowe nauczycieli.

1.3.1. Struktury kariery

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

- W ramach wielopoziomowej struktury kariery szczeble są zazwyczaj określone za pomocą zestawu kompetencji, obowiązków, ról i/lub relacji hierarchicznych. 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. Tego typu struktura może dawać nauczycielowi możliwość poszerzania doświadczenia bądź podejmowania dodatkowych zadań lub obowiązków. Nie są one jednak zorganizowane według określonych szczebli kariery i zazwyczaj nie wiążą się ze zmianą formalnych relacji hierarchicznych między nauczycielami.

Rysunek 1.12: Rodzaje struktury kariery zawodowej dla w pełni wykwalifikowanych nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku uwzględniono tylko stanowiska o charakterze dydaktycznym. Stanowiska niezwiązane z dydaktyką nie są brane pod uwagę (np. nauczyciele oddelegowani do organów odpowiedzialnych za kontrole, badania lub administrację oświatową, dyrektorzy szkół bez stałych obowiązków dydaktycznych).

Jak pokazano na rysunku 1.12, w 24 europejskich systemach edukacji obowiązuje wielopoziomowa struktura kariery, a w 18 – jednopoziomowa. W Holandii ramy kariery zawodowej są negocjowane w ramach układów zbiorowych i nie są regulowane przez przepisy centralnych władz oświatowych.

W systemach edukacji z wielopoziomową strukturą kariery obowiązują różne wzorce i zasady, które odzwierciedlają charakter kariery zawodowej w danym systemie. Omówiono to szerzej w kolejnych częściach. Mapę szczebli kariery dla wielopoziomowych struktur kariery można znaleźć w załączniku I.1.

1.3.2. Wzorce awansu zawodowego

Poniższa analiza dotyczy kryteriów stosowanych przy awansie zawodowym. W ramach wielopoziomowej struktury kariery awans zawodowy oznacza awans na kolejny szczebel kariery,

natomiast w przypadku systemów jednopoziomowych awans zawodowy jest traktowany jako podwyższenie wynagrodzenia, ponieważ w takiej strukturze nie istnieją sformalizowane szczeble kariery. W analizie skupiono się na trzech kryteriach zazwyczaj odgrywających rolę w procesie decyzyjnym dotyczącym awansu: stażu pracy, doskonaleniu zawodowym i ocenie nauczyciela. Ponieważ mogą to nie być jedyne kryteria stosowane w każdym systemie edukacji, w załączniku I.1 przedstawiono przegląd wszystkich kryteriów, które są uznawane za warunek wstępny awansu zawodowego. Warunek wstępny oznacza, że dane kryterium musi być spełnione, zanim kandydat zostanie uwzględniony przy awansie zawodowym, np. minimalna liczba lat stażu pracy lub zrealizowanych godzin w ramach doskonalenia zawodowego.

Na rysunku 1.13 wykazano, że istnieje pewien związek między modelami kariery a wzorcami awansu. Podczas gdy lata pracy są powszechnie stosowane jako kryterium w obu strukturach kariery, doskonalenie zawodowe i ocena wyników pracy już nie. Te dwa ostatnie kryteria często należą do mechanizmów awansu w systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery, natomiast w krajach o jednopoziomowej strukturze kariery są one znacznie rzadziej uwzględniane.

Jednopoziomowa struktura kariery

We wszystkich systemach edukacji, w których obowiązuje jednopoziomowa struktura kariery, za podstawę awansu zawodowego uznaje się lata stażu pracy, z wyjątkiem Liechtensteinu, w którym brany jest pod uwagę wiek nauczycieli. W 14 systemach edukacji ⁽⁴⁷⁾ jest to jedyny formalny wymóg dotyczący awansu zawodowego.

W większości krajów liczba lat wymaganych do awansu jest stała i waha się od jednego roku w Szwajcarii i Turcji do pięciu lat w Islandii. We Włoszech wymagany staż pracy różni się w zależności od poziomu osiągniętego na skali wynagrodzeń.

Wśród krajów o jednopoziomowej strukturze kariery doskonalenie zawodowe (zob. także rozdział 3) stanowi kryterium dla podwyżki wynagrodzenia tylko w trzech systemach edukacji (Hiszpania, Luksemburg i Portugalia), a ocena nauczycieli (zob. także rozdział 4) w dwóch (Portugalia i Liechtenstein).

Tylko w Portugalii decyzję o podwyżce wynagrodzenia podejmuje się na podstawie wszystkich trzech kryteriów.

W **Portugalii** podwyżka wynagrodzenia jest przyznawana po przepracowaniu czterech lat (dwóch lat na poziomie 5), udziale w co najmniej 50 godzinach (25 godzinach na poziomie 5) doskonalenia zawodowego w ciągu czterech lat oraz ocenie wyników pracy na poziomie co najmniej „dobrym” ⁽⁴⁸⁾.

Wielopoziomowa struktura kariery

W większości systemów edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery nauczyciele muszą spełniać różne kryteria awansu. W dwóch trzecich krajów brane są pod uwagę lata pracy, w ponad połowie systemów uwzględnia się doskonalenie zawodowe nauczycieli, a ocena stanowi kryterium awansu w prawie dwóch trzecich systemów. Ponadto w jednej trzeciej systemów edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery wykorzystywane są wszystkie trzy kryteria (Francja, Chorwacja, Cypr, Litwa, Węgry, Rumunia, Słowenia i Serbia).

W **Chorwacji** wymagania dotyczące stażu pracy i doskonalenia zawodowego różnią się w zależności od szczebla kariery. Na przykład nauczyciel mentor może awansować na stopień nauczyciela doradcy dopiero po 10 latach pracy w zawodzie, w tym pięciu latach w charakterze nauczyciela mentora, oraz po zrealizowaniu 150 godzin doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich pięciu lat. Awans z nauczyciela doradcy na doskonałego nauczyciela doradcę wymaga 15 lat pracy, z czego pięciu lat jako nauczyciel doradca, oraz

⁽⁴⁷⁾ Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Czechy, Dania, Niemcy, Grecja, Włochy, Austria, Finlandia, Szwajcaria, Islandia, Norwegia i Turcja.

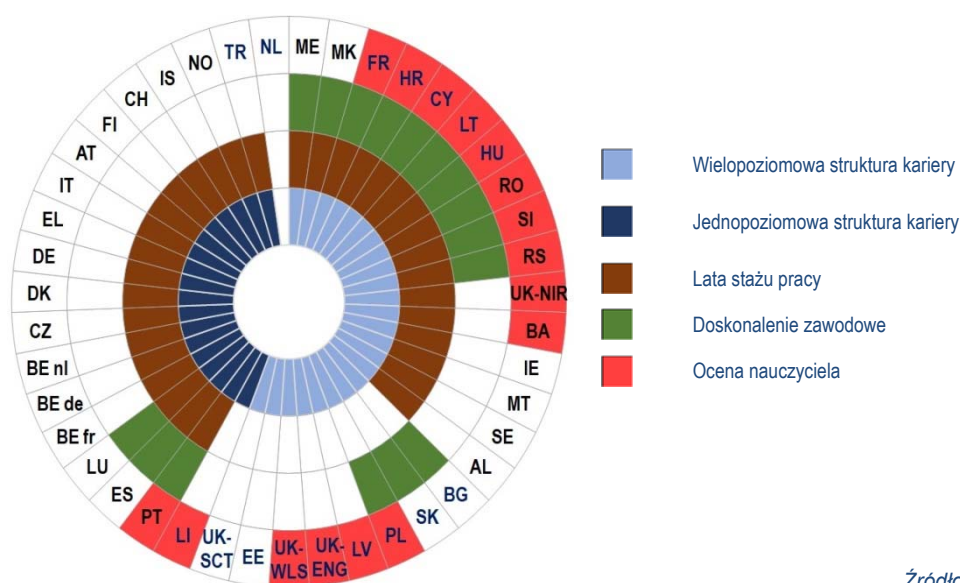
⁽⁴⁸⁾ <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/117104379/202010281834/73637034/diploma/indice>
<https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/#estrutura>
[dostęp: 30 października 2020].

zrealizowania 200 godzin doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich pięciu lat. We wszystkich przypadkach nauczyciele muszą również wykazać, że osiągnęli efekty uczenia się określone w ramach krajowego standardu kwalifikacji dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Kryteria oceny różnią się przy tym w zależności od szczebla kariery ⁽⁴⁹⁾.

W kolejnych pięciu systemach uwzględnia się dwa spośród analizowanych kryteriów: staż pracy i ocenę nauczyciela (Zjednoczone Królestwo – Irlandia Północna oraz Bośnia i Hercegowina), staż pracy i doskonalenie zawodowe (Czarnogóra i Macedonia Północna), doskonalenie zawodowe i ocenę nauczyciela (Polska).

W **Czarnogórze** liczba lat pracy wymagana do przejścia na kolejny szczebel kariery różni się w zależności od szczebla. Przykładowo nauczyciel potrzebuje 12 lat pracy, aby uzyskać stanowisko starszego nauczyciela konsultanta, a 15 lat, by awansować na stanowisko nauczyciela badacza. Wymagania dotyczące doskonalenia zawodowego różnią się też w zależności od szczebla. Awans zależy również od innych kryteriów, takich jak bycie autorem publikacji naukowych ⁽⁵⁰⁾.

Rysunek 1.13: Rola lat stażu pracy, doskonalenia zawodowego i oceny nauczyciela jako wymogów dotyczących awansu zawodowego w jedno- i wielopoziomowych strukturach kariery, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku uwzględniono jedynie rolę lat stażu pracy, wymogów w zakresie doskonalenia zawodowego i oceny nauczycieli w celach awansu zawodowego, jeśli są to wymogi wynikające z przepisów. Brak koloru odpowiadającego danemu kryterium oznacza, że nie jest ono wymogiem dla awansu zawodowego. W niektórych krajach o awansie zawodowym mogą decydować inne czynniki, takie jak wykazanie się określonymi kompetencjami, publikacja artykułów w czasopismach naukowych lub uzyskanie dodatkowych, wyższych kwalifikacji. Kraje uporządkowano najpierw według struktury kariery, a następnie według grup kryteriów awansu zawodowego. W ramach tych grup systemy edukacji są uporządkowane protokolarnie.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy: Ocena nauczyciela może prowadzić do podwyższenia wynagrodzenia według uznania dyrektora szkoły.

Malta: Ocena nauczyciela jest stosowana jedynie przy podwyższeniu wynagrodzenia, ale nie przy awansie na wyższy szczebel kariery.

Austria: Dodatkowe świadczenia mogą być przyznawane nauczycielom, jeśli pełnią oni określone funkcje (np. koordynatora pedagogicznego). Dla tego typu funkcji istnieje warunek wstępny w postaci specjalnego szkolenia.

Słowacja: Ocena nauczyciela może prowadzić do podwyższenia wynagrodzenia według uznania dyrektora szkoły.

Szwecja: Systematyczne rozmowy o rozwoju indywidualnym pomiędzy dyrektorami szkół a nauczycielami mogą wpływać na wzrost wynagrodzenia, ale nie jest to wymóg.

W pozostałych krajach w celu uzyskania awansu zawodowego stosuje się tylko jedno z trzech analizowanych kryteriów: lata stażu pracy (Irlandia, Malta, Szwecja i Albania), doskonalenie zawodowe (Bułgaria i Słowacja) lub ocena nauczyciela (Łotwa i Zjednoczone Królestwo – Anglia i Walia).

⁽⁴⁹⁾ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁵⁰⁾ http://www.mps.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=202494&rType=2&file=Pravilnik_%20o_%20vrstama_%20ozvanja.uslovima.na_%C4_%8Dinu_%20i_%20postupku_%20predlaganja_%20i_%20dodjelivanju_%20ozvanja.docx [dostęp: 30 października 2020].

W niektórych krajach bierze się również pod uwagę inne dodatkowe kryteria, takie jak wykazanie się określonymi kompetencjami lub uzyskanie wyższego poziomu kwalifikacji.

Wreszcie w Estonii i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) istnieją inne wymagania awansu zawodowego niż lata stażu pracy, doskonalenie zawodowe oraz ocena nauczyciela.

W **Estonii** struktura kariery zawodowej obejmuje trzy szczeble: nauczyciel, starszy nauczyciel i nauczyciel mistrz. Awans na wyższy szczebel jest wymaga wykazania się określonymi kompetencjami potwierdzonymi w procesie certyfikacji zawodowej ⁽⁵¹⁾.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** struktura kariery zawodowej obejmuje cztery szczeble: nauczyciel, pierwszy nauczyciel, zastępca dyrektora i dyrektor. Awans na wyższy szczebel odbywa się w procesie rekrutacji nauczycieli na stanowiska objęte awansem. Proces ten obejmuje ocenę kompetencji nauczycieli w odniesieniu do standardów zawodowych określonych przez Ogólną Radę ds. Nauczania w Szkocji (General Teaching Council for Scotland). Dyrektorzy szkół zachowują obowiązki dydaktyczne, o ile wynika to z potrzeb programowych szkoły ⁽⁵²⁾.

Ponadto awans zawodowy w ramach wielopoziomowej struktury kariery nie oznacza, że pomiędzy poszczególnymi szczeblami następuje stagnacja płacowa. W rzeczywistości może być wręcz przeciwnie: nauczyciele przemieszczają się wzdłuż skali wynagrodzeń pomiędzy szczeblami kariery. W ramach takich rozwiązań niektóre kryteria, które nie są uwzględnione przy awansie na następny szczebel kariery, mogą stanowić podstawę do podwyżki wynagrodzenia.

Na przykład na **Malcie** ocena nauczyciela stanowi kryterium podwyżki wynagrodzenia w ramach stanowiska nauczyciela, ale nie jest wymagana przy awansie na stanowisko kierownika wydziału. Taki rodzaj awansu jest uzależniony od pomyślnego przejścia rozmowy kwalifikacyjnej oprócz spełnienia innych wymogów, takich jak lata stażu pracy ⁽⁵³⁾.

1.3.3. Zróżnicowanie ról i obowiązków

W kolejnych akapitach przeanalizowano zmiany ról i obowiązków nauczycieli w trakcie ich kariery zawodowej oraz zbadano, czy zmiany te mają wpływ na wynagrodzenia. Analiza pokazuje najpierw struktury kariery wielopoziomowej, a następnie struktury kariery jednopozomowej.

Wielopoziomowa struktura kariery

Awans zawodowy w ramach wielopoziomowej struktury kariery oznacza w większości przypadków wyższe wynagrodzenie, prawdopodobnie też większy prestiż osobisty, a w wielu przypadkach możliwość pełnienia różnych ról w szkole. Pełne odwzorowanie i analiza porównawcza dodatkowych ról dostępnych dla nauczycieli na poszczególnych szczeblach kariery wykracza poza zakres niniejszego raportu. Jednak analizując główne obowiązki nauczycieli na różnych szczeblach kariery, można dostrzec pewne ogólne prawidłowości (zob. też załącznik I.1, w którym wymieniono poszczególne szczeble kariery).

W niektórych krajach awans zawodowy wiąże się z dodatkowymi funkcjami kierowniczymi. Nauczyciele pełnią rolę zastępców dyrektora lub kierowników wydziałów, co przekłada się na większą odpowiedzialność za zarządzanie szkołą wspólnie z jej dyrektorem. Tak jest na przykład w Irlandii, na Cyprze, Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja).

W innych krajach schemat awansu zawodowego jest zgodny z logiką dodatkowych stanowisk pedagogicznych, w ramach których nauczyciele stają się nauczycielami mentorami lub doradcami pedagogicznymi, co niesie ze sobą nowe obowiązki w zakresie koordynacji i ekspertyzy przedmiotowej, programowej oraz pedagogicznej. Tak jest na przykład we Francji, gdzie jednym ze szczebli kariery jest *professeur formateur académique* ze szczególnym zakresem odpowiedzialności dotyczącym szkolenia innych nauczycieli.

Wreszcie, w kilku innych krajach awans zawodowy jest związany z wiedzą specjalistyczną w zakresie nauczania. W tych krajach nauczyciele stają się nauczycielami mistrzami, nauczycielami dyplomowanymi, nauczycielami ekspertami, starszymi lub głównymi nauczycielami. W takich przypadkach nie istnieje

⁽⁵¹⁾ <https://www.kutsereregister.ee/en/standardid/> [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁵²⁾ https://www.snct.org.uk/wiki/index.php?title=Part_2_Section_2 [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁵³⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf> [dostęp: 3 listopada 2020].

automatyczny związek między rolami a szczeblami kariery również dlatego, że szkoły mają pewną autonomię w rozdzielaniu zadań i przydzielaniu konkretnych obowiązków. Istnieją jednak przypadki, w których niektóre role mogą być pełnione tylko na określonych szczeblach kariery.

Na przykład w **Bułgarii** tylko starsi i główni nauczyciele mogą pełnić rolę mentorów dla innych nauczycieli. Również stanowiska koordynatora programu nauczania lub koordynatora pedagogicznego, a także stanowiska kierownicze, takie jak zastępca dyrektora lub kierownik wydziału, mogą być zajmowane wyłącznie przez głównych nauczycieli.

Podobnie na **Węgrzech** tylko nauczyciele mistrzowie i nauczyciele badacze mogą pełnić rolę mentora lub trenera innych nauczycieli, koordynatora pedagogicznego lub koordynatora programu nauczania, a także inspektora w innych szkołach.

W **Słowenii** nauczyciel konsultant i nauczyciel doradca, a także nauczyciele, którzy pełnili funkcję mentora przez co najmniej trzy lata, mogą być mentorami dla początkujących nauczycieli lub stażystów. Dodatkowo nauczyciel konsultant i nauczyciel doradca mogą pełnić rolę członków Krajowego Komitetu ds. Oceniania Wiedzy w Szkołach Podstawowych.

Awans na wyższy szczebel w strukturze kariery zawodowej wiąże się ze wzrostem wynagrodzenia we wszystkich krajach o wielopoziomowej strukturze kariery zawodowej, z wyjątkiem Estonii.

W **Estonii** wynagrodzenia są wypłacane przez władze lokalne i nie istnieją żadne przepisy centralnych władz oświatowych, które łączyłyby szczeble kariery z wynagrodzeniami. Jednak planowana strategia edukacyjna (wchodząca w życie w 2021 r.) zawiera plan zmiany tej sytuacji poprzez powiązanie szczebli kariery z wynagrodzeniami i możliwościami doskonalenia zawodowego⁽⁵⁴⁾.

Jednopoziomowa struktura kariery

Podczas gdy awans zawodowy w ramach wielopoziomowej struktury kariery często oznacza pełnienie dodatkowych ról poza nauczaniem, w systemach edukacji o jednopoziomowej strukturze kariery nauczyciele mogą różnicować swoją pracę w szkołach.

Na rysunku 1.14 przedstawiono niektóre z ról pełnionych przez nauczycieli w 18 systemach o jednopoziomowej strukturze kariery zawodowej oraz pokazano, czy nauczyciele otrzymują za to rekompensatę pieniężną lub czasową. Zestawienie dotyczy trzech różnych obszarów: wsparcia nauczyciela i ucznia (mentoring, szkolenie nauczycieli i coaching/doradztwo dla uczniów), wsparcia szkoły (role koordynacyjne w zakresie doskonalenia zawodowego, przedmiotu, programu nauczania, pedagogiki lub technologii informacyjno-komunikacyjnych) oraz role kierownicze (zastępca dyrektora lub kierownik wydziału). Lista ta nie jest kompletna i nauczyciele mogą pełnić także inne funkcje.

Jak pokazano na rysunku 1.14, w 12 systemach edukacji⁽⁵⁵⁾ przepisy centralnych władz oświatowych dają nauczycielom wiele możliwości różnicowania pracy w szkole. W sześciu innych krajach (Czechy, Dania, Włochy, Szwajcaria, Islandia i Norwegia) jest to całkowicie lub częściowo kwestia autonomii szkoły, zarówno jeśli chodzi o role, jak i mechanizmy rekompensaty. W poniższej analizie przyjrano się rolom i mechanizmom rekompensaty w pierwszej z wymienionych grup, a także uwzględniono kraje, w których szkoły mają pewną autonomię, ale niektóre role nadal są regulowane przez centralne władze oświatowe (Czechy i Norwegia).

Jeśli chodzi o wsparcie nauczycieli i uczniów, coaching i doradztwo dla uczniów to zadania, które nauczyciele mogą wykonywać w większości systemów edukacji⁽⁵⁶⁾, gdzie jest to regulowane przez przepisy centralnych władz oświatowych, w tym w Czechach i Norwegii, choć tylko w ośmiu z nich przewidziano rekompensatę czasową lub pieniężną⁽⁵⁷⁾. Podobnie w 10 systemach edukacji⁽⁵⁸⁾ istnieje możliwość mentoringu innych nauczycieli, jednak tylko sześć⁽⁵⁹⁾ z nich przewiduje czasową lub pieniężną rekompensatę za pełnienie tej roli. Szkolenie innych nauczycieli jest możliwe w połowie

⁽⁵⁴⁾ <https://www.hm.ee/en/activities/strategic-planning-2021-2035/education-strategy-2035-objectives-and-preliminary-analysis> [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁵⁵⁾ Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Niemcy, Grecja, Hiszpania, Luksemburg, Austria, Portugalia, Finlandia, Liechtenstein i Turcja.

⁽⁵⁶⁾ Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Czechy, Niemcy, Grecja, Hiszpania, Luksemburg, Austria, Portugalia, Finlandia, Liechtenstein, Norwegia i Turcja.

⁽⁵⁷⁾ Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Czechy, Niemcy, Hiszpania, Luksemburg, Finlandia, Liechtenstein i Norwegia.

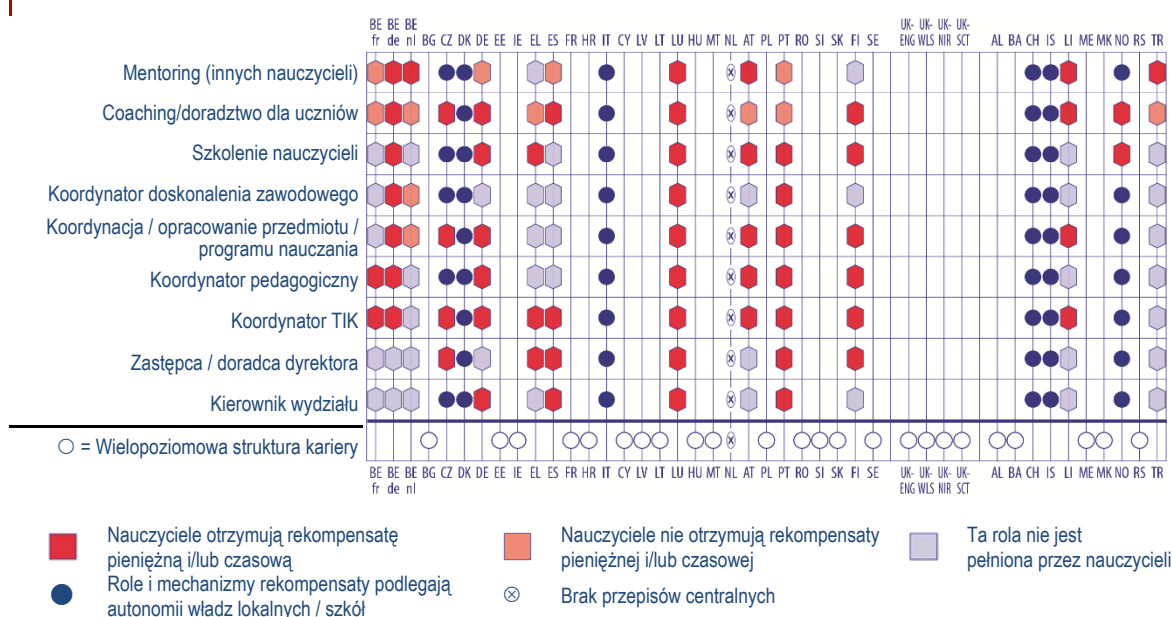
⁽⁵⁸⁾ Belgia (wszystkie trzy wspólnoty), Niemcy, Hiszpania, Luksemburg, Austria, Portugalia, Liechtenstein i Turcja.

⁽⁵⁹⁾ Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Luksemburg, Austria, Liechtenstein i Turcja.

systemów o jednopoziomowej strukturze kariery. Jednak w tym przypadku nauczyciele zawsze otrzymują czasową i/lub pieniężną rekompensatę.

W ramach wsparcia szkół w 11 systemach edukacji ⁽⁶⁰⁾ role koordynacyjne związane z TIK są pełnione przez nauczycieli i zawsze są rekompensowane. Koordynacja i opracowywanie przedmiotów i/lub programów nauczania są także możliwe w dziewięciu systemach edukacji ⁽⁶¹⁾ i zazwyczaj nauczyciele otrzymują za to jakąś formę wynagrodzenia. Tylko w jednej trzeciej systemów o jednopoziomowej strukturze kariery zawodowej przewidziano rolę koordynatora pedagogicznego, choć jest ona zazwyczaj rekompensowana. Wreszcie, nauczyciele mogą zostać koordynatorami doskonalenia zawodowego tylko w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Luksemburgu i Portugalii, przy czym we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii za pełnienie tej funkcji nie przysługuje rekompensata.

Rysunek 1.14: Mechanizmy rekompensaty dostępne dla nauczycieli w ramach jednopoziomowych struktur kariery zawodowej obejmujące określone role zgodnie z przepisami centralnych władz oświatowych, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Jeśli chodzi o stanowiska kierownicze, tylko w nielicznych systemach edukacji nauczyciele mogą pełnić takie funkcje, jak zastępca/doradca dyrektora szkoły ⁽⁶²⁾ lub kierownik wydziału ⁽⁶³⁾ i w większości przypadków wiąże się to z rekompensatą czasową i/lub pieniężną.

Wśród systemów edukacji, w których obowiązują przepisy centralne dotyczące funkcji, jakie mogą pełnić nauczyciele w trakcie swojej kariery zawodowej, Luksemburg i Portugalia wyraźnie wyróżniają się jako systemy edukacji o największym zróżnicowaniu ról. W Luksemburgu wszystkie analizowane role podlegają rekompensacie czasowej i/lub pieniężnej, natomiast w Portugalii mentoring i doradztwo dla uczniów nie są rekompensowane.

Na drugim końcu spektrum znajduje się Turcja – kraj, w którym występuje najmniejsze zróżnicowanie pod względem różnych funkcji dostępnych dla nauczycieli. Podobnie we Wspólnocie Francuskiej Belgii nauczyciele nie mają wielu możliwości różnicowania swojej pracy, a rekompensata pieniężna i/lub czasowa jest przewidziana tylko w przypadku roli koordynatorów TIK i pedagogicznych.

⁽⁶⁰⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Czechy, Niemcy, Grecja, Hiszpania, Luksemburg, Austria, Portugalia, Finlandia i Liechtenstein.

⁽⁶¹⁾ Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Czechy, Niemcy, Luksemburg, Austria, Portugalia, Finlandia i Liechtenstein.

⁽⁶²⁾ Czechy, Grecja, Hiszpania, Luksemburg, Portugalia i Finlandia.

⁽⁶³⁾ Niemcy, Hiszpania, Luksemburg i Portugalia.

Spośród sześciu krajów⁽⁶⁴⁾, w których dodatkowe role i związane z nimi mechanizmy rekompensaty są rozpatrywane na poziomie lokalnym lub szkolnym, w Czechach i Norwegii władze oświatowe nadal regulują niektóre obowiązki. We wszystkich tych przypadkach nauczyciele są uprawnieni do rekompensaty czasowej i/lub pieniężnej.

Z analizy wynika, że jednopoziomowe struktury kariery zawodowej same w sobie nie oznaczają, że nauczyciele mają mniejsze możliwości różnicowania swojej pracy. W niektórych systemach edukacji nauczyciele mają do dyspozycji wiele różnych ról, które umożliwiają doskonalenie zawodowe, natomiast w innych systemach istnieją mechanizmy zapewniające dodatkowe możliwości i/lub bodźce stymulujące wewnętrzną motywację nauczycieli.

1.3.4. Struktury i rodzaje kariery

Poniższa analiza przedstawia omówione struktury kariery zawodowej pod kątem schematu rodzajów kariery opracowanego przez grupę roboczą programu „Kształcenie i szkolenie 2020” ds. szkół. Głównym zadaniem grupy, utworzonej przez Komisję Europejską i skupiającej przedstawicieli europejskich ministerstw edukacji oraz organizacji zainteresowanych stron⁽⁶⁵⁾, było opracowanie wytycznych dotyczących polityki w zakresie rozwoju kariery nauczycieli i liderów szkolnych. W ostatecznym opracowaniu publikacji *Wspieranie kariery zawodowej nauczycieli i liderów szkolnych – Przewodnik strategiczny* (Komisja Europejska, 2020) grupa opisuje sześć możliwych rodzajów ścieżki kariery zawodowej, które można zapewnić nauczycielom, jak pokazano na rysunku 1.15.

Uwzględniając ograniczenia analizy przeprowadzonej w niniejszym raporcie, takie jak wykluczenie stanowisk nieobejmujących godzin dydaktycznych, zidentyfikowane formalne ścieżki kariery zawodowej można przypisać co najmniej trzem z sześciu modeli opisanych przez grupę roboczą programu „Kształcenie i szkolenie 2020” ds. szkół, a mianowicie modelom „ruchu w górę”, „ruchu po skosie w górę” oraz „ruchu w bok”. Pozostałe trzy modele albo nie wchodzą w zakres niniejszego raportu („ruch do wewnątrz i na zewnątrz” i „dodawanie warstw systemu”), albo zostały już do pewnego stopnia przeanalizowane w poprzednich pracach („zmiana kontekstu”)⁽⁶⁶⁾. Niemniej jednak stanowią one interesujące kierunki dla przyszłych badań nad modelami kariery zawodowej nauczycieli.

Jak wynika z niniejszego raportu, kilka systemów edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery zawodowej umożliwia nauczycielom „ruch w górę” w kierunku stanowisk kierowniczych (Irlandia, Cypr, Malta, Zjednoczone Królestwo – Szkocja). Jest to również możliwe w niektórych systemach edukacji o jednopoziomowej strukturze kariery (Czechy, Niemcy, Hiszpania, Włochy, Luksemburg, Portugalia i Finlandia), chociaż dostęp do takich stanowisk nie jest ujęty w formalne ramy struktury awansu zawodowego. Nauczyciele mogą przejmować te role tymczasowo, w zależności od potrzeb organizacyjnych szkoły, zwykle w wyniku procesów na poziomie szkolnym.

W innych systemach edukacji nacisk kładzie się na wiedzę specjalistyczną z zakresu pedagogiki i/lub nauczania, co jest zbliżone do koncepcji „ruchu po skosie w górę”. Zakładając, że „ruch w górę” obejmuje pojęcie awansu na formalny wyższy szczebel kariery, do kategorii „ruchu po skosie w górę” można zaliczyć wiele systemów edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery zawodowej. W ramach jednopoziomowej struktury kariery zawodowej nauczyciele mogą również pełnić role, które zakładają głębszą i szerszą wiedzę specjalistyczną w zakresie pedagogiki, programu nauczania lub przedmiotu. Jednak, jak podkreślono wcześniej, możliwości te mogą w dużej mierze opierać się na wewnętrznych mechanizmach szkoły, w której nie istnieje formalny schemat awansu zawodowego, przez co są one mniej widoczne dla młodych ludzi, którzy rozważają wybór zawodu nauczyciela.

⁽⁶⁴⁾ Czechy, Dania, Włochy, Szwajcaria, Islandia i Norwegia.

⁽⁶⁵⁾ Więcej informacji na temat grup roboczych programu „Kształcenie i szkolenie 2020” można znaleźć na: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en [dostęp: 28 października 2020].

⁽⁶⁶⁾ „Zmiana kontekstu” została do pewnego stopnia przeanalizowana pod względem mobilności nauczycieli w ramach systemów edukacji w raporcie *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie – Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia* (Komisja Europejska/ EACEA/Eurydice, 2018).

Rysunek 1.15: Sześć rodzajów ścieżki kariery zawodowej nauczyciela



Źródło: Komisja Europejska (2020).

Podobnie, zakładając, że „ruch w bok” oznacza brak formalnego awansu na wyższy szczebel, wszystkie jednopoziomowe struktury kariery należałyby do tej kategorii. Jak wynika z rysunku 1.14, w niektórych z tych systemów możliwości są nadal skrajnie ograniczone, podczas gdy w innych istnieje duża różnorodność. Niemniej jednak takie możliwości nie zawsze wiążą się z rekompensatą czasową lub pieniężną, co uzależnia decyzję o przyjęciu bardziej odpowiedzialnych zadań i ról od motywacji wewnętrznej i osobistej woli nauczyciela.

Wreszcie, we Francji i na Węgrzech występują elementy łączące model „ruchu po skosie w górę” z „ruchem w bok”. We Francji nauczyciele mają możliwość „ruchu w górę” ze stanowiska nauczyciela na stanowisko nauczyciela szkolącego nauczycieli, doradcę dydaktycznego i koordynatora przedmiotu, a także „ruchu w bok” pomiędzy tymi trzema funkcjami (zob. załącznik I.1). Aby jednak uzyskać stopień nauczyciela szkolącego nauczycieli, należy najpierw uzyskać odpowiedni certyfikat (CAFFA – Certificat d’aptitude aux fonctions de formateur académique). Na Węgrzech nauczyciel mistrz może zostać nauczycielem badaczem na okres pięciu lat. Po pięciu latach przywracany jest status nauczyciela mistrza – można jednak ubiegać się o dodatkowe pięć lat badań.

1.4. Wnioski

Kryzys zawodowy w nauczaniu: główne wyzwania dla rządów

W całej Europie systemy edukacji stoją w obliczu kryzysu zawodowego związanego z pracą nauczyciela. W większości państw występuje ogólny niedobór nauczycieli, czasami pogłębiony brakiem równowagi w zakresie dostępności nauczycieli poszczególnych przedmiotów i brakiem ich dostępności w różnych obszarach geograficznych, starzeniem się populacji nauczycieli, porzucaniem zawodu i niskimi wskaźnikami przyjęć na studia kształcące nauczycieli. Wiele systemów edukacji zmagają się z kilkoma wyzwaniami jednocześnie, co wymaga opracowania polityki nastawionej na przywrócenie atrakcyjności zawodu nauczyciela. Rządy w całej Europie wprowadzają plany mające na celu

przeciwdziałanie zjawisku odchodzenia nauczycieli z zawodu – działania rządów często są nastawione na przebudowę systemu kształcenia nauczycieli, poprawę warunków pracy, reformę ścieżek kariery i modernizację doskonalenia zawodowego.

Warunki pracy

W konkluzjach Rady z 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości⁽⁶⁷⁾ warunki pracy określono jako zasadniczy element poprawy atrakcyjności i statusu zawodu nauczyciela. W rozdziale przeanalizowano warunki zatrudnienia, godziny pracy, wynagrodzenia i wiek emerytalny.

Analiza warunków zatrudnienia wykazała, że na poziomie UE jeden na pięciu nauczycieli pracuje na podstawie umowy na czas określony. Ten niepewny stan zatrudnienia dotyczy w dużej mierze młodych nauczycieli. Na poziomie UE wśród nauczycieli w wieku poniżej 35 lat jeden na trzech jest zatrudniony na podstawie umowy na czas określony, a w niektórych państwach ponad dwie trzecie młodych nauczycieli ma umowy krótkoterminowe. Wysoki odsetek niestabilnych umów o pracę wśród młodych nauczycieli wydaje się wykraczać poza niezbędną elastyczność systemów edukacji, umożliwiającą dostosowanie do zmieniających się okoliczności, takich jak zmiany demograficzne lub zapotrzebowanie na tymczasowe zastępstwa. W krajach, w których występuje wysoki odsetek umów na czas określony, odnotowano różne przyczyny takiego stanu rzeczy: „wąskie gardła” w procesach rekrutacji, wysoki odsetek nauczycieli przechodzących na emeryturę oraz długoterminowe skutki niedawnych kryzysów gospodarczych, które w konsekwencji doprowadziły do ograniczenia wydatków publicznych. Wysoki odsetek niestabilnych umów, zawieranych głównie w pierwszych latach kariery nauczyciela, może wpływać na decyzje początkujących nauczycieli o pozostaniu w zawodzie lub jego porzuceniu, a także przyczyniać się do postrzegania zawodu nauczyciela jako nieatrakcyjnego wyboru kariery.

Czas pracy nauczycieli podlega regulacjom w każdym systemie edukacji w Europie. Jednak w poszczególnych krajach wymiary czasu pracy mogą być określone na różne sposoby: poprzez całkowity czas pracy, liczbę godzin dydaktycznych i/lub czas dostępności w szkole. W większości krajów, w których całkowity czas pracy podlega regulacjom, nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin pracują 40 godzin tygodniowo, od 30 godzin w Grecji i Albanii do 42 godzin w Szwajcarii i Liechtensteinie. W ramach badania TALIS nauczyciele zadeklarowali, że pracują średnio 39 godzin tygodniowo. Liczba godzin dydaktycznych podlegających regulacjom waha się od minimum 12 godzin tygodniowo w Turcji do maksimum 26 godzin tygodniowo na Węgrzech. Nauczyciele w UE pracujący w pełnym wymiarze godzin zgłosili, że na nauczanie średnio poświęcają prawie 20 godzin tygodniowo. Istnieje zatem wyraźna zbieżność między przepisami a rzeczywistą sytuacją.

Nauczyciele sygnalizują, że na nauczanie poświęcają mniej niż połowę, a na zadania bezpośrednio związane z nauczaniem (tj. planowanie/przygotowywanie lekcji oraz ocenianie/korygowanie) jedną czwartą ich czasu. Pozostałe obowiązki, takie jak praca administracyjna, zarządzanie szkołą i komunikacja z rodzicami, zajmują pozostałą jedną czwartą czasu pracy. Ponadto, gdy nauczyciele pracują dłużej, równowaga między tymi zadaniami ulega zmianie. Nauczyciele pracujący w dłuższym wymiarze godzin zwykle poświęcają proporcjonalnie mniej czasu na nauczanie, a więcej na inne zadania. W skrajnych przypadkach czas poświęcony na nauczanie może średnio wynieść jedynie jedną trzecią całkowitego czasu pracy. Niektóre centralne władze oświatowe dokonują przeglądu obciążenia pracą nauczycieli, aby zmniejszyć liczbę zbędnych zadań, ukierunkować ich pracę na podstawowe obowiązki i zmniejszyć ilość czasu poświęcanego na czynności administracyjne.

Wynagrodzenia nauczycieli w Europie są bardzo zróżnicowane, podobnie jak poziom zadowolenia z zarobków. Na poziomie UE mniej niż 40% nauczycieli jest zadowolonych lub bardzo zadowolonych ze swojej pensji. Dane wykazują, że istnieje pewna korelacja między zadowoleniem z wynagrodzenia a zarobkami w stosunku do PKB na mieszkańca. W wielu krajach, w których średnie rzeczywiste wynagrodzenie brutto nauczycieli jest niższe od krajowego PKB na mieszkańca, nauczyciele wyrażają niskie zadowolenie ze swoich zarobków. Natomiast w krajach, w których średnie wynagrodzenie jest

⁽⁶⁷⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

wyższe niż PKB na mieszkańca, nauczyciele deklarują większe zadowolenie ze swoich zarobków. Z danych wynika, że niski poziom zadowolenia nauczycieli z wynagrodzeń może być spowodowany innymi okolicznościami, takimi jak powolne i/lub niewielkie zmiany wynagrodzeń podczas kariery lub długie okresy stagnacji spowodowane mniejszymi inwestycjami rządów w wydatki publiczne. Przy ponownym opracowaniu polityki dotyczącej wynagrodzeń uwzględnienie tempa wzrostu oraz ogólnej wysokości wynagrodzeń może zwiększyć poziom zadowolenia z zarobków. Uatrakcyjnienie wynagrodzeń nauczycieli może również wpłynąć na decyzje podejmowane przez młodych ludzi przy wyborze ścieżki zawodowej.

Wiek emerytalny nauczycieli zmieniał się podobnie jak w innych sektorach. W większości krajów europejskich nauczyciele zazwyczaj przechodzą na emeryturę w wieku 65 lat. Co więcej, w systemach edukacji, w których nauczyciele mają możliwość wcześniejszego przejścia na emeryturę, wiek emerytalny jest stopniowo podnoszony. Ponadto przepisy pozwalające kobietom na wcześniejszą emeryturę zniknęły lub planuje się ich zniesienie w ciągu najbliższej dekady.

Kariera zawodowa

W Europie istnieją dwa główne modele kariery zawodowej nauczycieli. Pierwszy z nich, zwany wielopoziomową strukturą kariery, jest zorganizowany w formalne szczeble kariery, po których nauczyciele przemieszczają się w ramach awansu zawodowego. Drugi model, tj. jednopoziomowa struktura kariery, nie przewiduje istnienia formalnych szczebli kariery, a awans zawodowy polega na przesuwaniu się po skali wynagrodzeń.

Pierwszy model umożliwia nauczycielom różnicowanie pracy w zależności od osiągniętego poziomu. Każdy poziom wiąże się zwykle z wyższym wynagrodzeniem, a o awansie zawodowym decyduje się na podstawie zestawu kryteriów, takich jak liczba lat stażu pracy, spełnienie wymagań w zakresie doskonalenia zawodowego i wyniki oceny nauczyciela. Struktura jednopoziomowa również stwarza możliwości zróżnicowania ról, chociaż mechanizmy rekompensaty nie zawsze są przewidziane. Decyzje o awansie są zazwyczaj podejmowane na podstawie stażu pracy.

Wielopoziomowe struktury kariery zazwyczaj prowadzą w określonych kierunkach, takich jak stanowiska kierownicze. Oznacza to, że dobrzy nauczyciele, którzy chcą się rozwijać, są coraz bardziej odsuwani od pracy dydaktycznej, zamiast ją kontynuować. Podobnie inne wielopoziomowe struktury kariery mogą w ogóle nie obejmować funkcji kierowniczych, nie dając szansy chętnym nauczycielom na doświadczenie takiego rodzaju odpowiedzialności.

W systemach edukacji o jednopoziomowym modelu kariery brak z góry ustalonej struktury kariery może zapewnić nauczycielom elastyczność, która pozwoli im rozwijać się w różnych kierunkach, w zależności od ich osobistych pragnień i predyspozycji, a także od potrzeb szkoły. W takich systemach edukacji różnorodność ról i obowiązków jest jednak często ograniczona, brakuje formalnych procesów uznawania, a w niektórych przypadkach – rekompensaty pieniężnej/czasowej.

W przypadku obu modeli istnieje pole do refleksji i wprowadzenia reform poprzez określenie ścieżek kariery, które umożliwiłyby rozwój w różnych rolach, w zależności od potrzeb szkoły i systemu, a także pragnień, predyspozycji i planów życiowych nauczycieli. Opracowanie takich ścieżek wiąże się również z rozwiązaniem problemów dotyczących mechanizmów wynagradzania i rekompensaty, z uwzględnieniem formalnego uznawania i dostosowaniem kryteriów stosowanych przy awansie zawodowym. Nauczanie nie powinno już być traktowane jako odizolowany zawód, w którym rozwój kariery zawodowej jest ograniczony lub nie ma go wcale, a zamiast tego stać się częścią większej rodziny zawodów związanych z edukacją szkolną. Opracowanie krajowych ram kariery zawodowej mogłoby stanowić punkt wyjścia dla polityki dotyczącej struktur kariery zawodowej zapewniającej nauczycielom różnorodne możliwości rozwoju i łączącej różne zawody związane z edukacją szkolną. To z kolei mogłoby odegrać korzystną rolę w zwiększaniu atrakcyjności zawodu nauczyciela.

ROZDZIAŁ 2: KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I STAŻ ZAWODOWY

Kształcenie nauczycieli oraz staż to pierwsze kroki w ciągłym procesie doskonalenia zawodowego. W publikacji Komisji Europejskiej dotyczącej staży nauczycielskich stwierdzono, że zawód nauczyciela należy postrzegać jako stopniowy proces obejmujący kształcenie, staże i doskonalenie zawodowe ⁽¹⁾.

Kształcenie nauczycieli jest punktem wyjścia ciągłego procesu doskonalenia zawodowego, a „sposób, w jaki jest ono zorganizowane, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu zarówno jakości, jak i liczby nauczycieli” (Musset, 2010, s. 4). Ma ono na celu wyposażenie przyszłych nauczycieli w podstawowe kompetencje zawodowe oraz wypracowanie postaw niezbędnych do wykonywania przyszłej roli i związanych z nią obowiązków. Oferuje możliwości budowania świadomości na temat zawodu, a zazwyczaj również zdobycia pierwszego doświadczenia w nauczaniu poprzez praktyki w szkole. Instytucje szkolnictwa wyższego (HEI) są głównymi organizatorami kształcenia nauczycieli w większości europejskich systemów edukacji. W wyniku rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA – The European Higher Education Area) i procesu bolońskiego w wielu systemach edukacji proces kształcenia nauczycieli został zreformowany tak, aby odpowiadał nowej, trójstopniowej strukturze studiów wyższych (licencjat/magisterium/doktorat).

Staż na wczesnym etapie kariery pozwala nauczycielom utrwalić wiedzę i umiejętności oraz powiązać je z rzeczywistym środowiskiem szkolnym. Jego celem jest także ułatwienie nauczycielom rozpoczęcia pracy zawodowej przez zapewnienie im indywidualnego wsparcia i pomocy w radzeniu sobie z wyzwaniami, które mogą napotkać w pierwszych latach pracy. W większości europejskich systemów edukacji istnieje zorganizowany etap stażu dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018, s. 52).

Osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityki zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym, kładą duży nacisk na jakość kształcenia nauczycieli oraz staży. Powszechnie uznaje się, że jakość pracy nauczycieli ma wpływ na wyniki uczniów. W konkluzjach Rady w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli uznano, że zapewnienie wysokiej jakości kształcenia nauczycieli jest istotnym czynnikiem gwarantującym, że posiadają oni odpowiednie kompetencje, które pozwolą im skutecznie pracować w szkole ⁽²⁾. Ponadto stało się jasne, że zorganizowany etap stażu odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu ciągłej profesjonalizacji nowo wykwalifikowanych nauczycieli i we wspieraniu ich integracji zawodowej. W konkluzjach Rady z 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że „należy zwrócić szczególną uwagę na początkujących nauczycieli – zapewnić im dodatkowe wskazówki i opiekę mentorską, tak by ułatwić im start w zawodzie i pomóc w radzeniu sobie ze specyficznymi wyzwaniami, z jakimi muszą się mierzyć” ⁽³⁾.

W dokumentach politycznych Unii Europejskiej niezmiennie podkreśla się, że wysokiej jakości kształcenie nauczycieli oraz dostępność wsparcia dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli odgrywają ważną rolę w przyciąganiu do zawodu i zatrzymywaniu w nim kandydatów o wysokim potencjale. Jak stwierdzono w konkluzjach Rady z 2014 roku, kształcenie nauczycieli jest integralną częścią szerszego celu politycznego, jakim jest podniesienie atrakcyjności i jakości zawodu ⁽⁴⁾. W 2020 roku w konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości potwierdzono, że jakość kształcenia nauczycieli przyczynia się do atrakcyjności zawodu nauczyciela oraz zaznaczono, że niezbędne jest uzupełniające się i kompleksowe podejście w ramach wszystkich poziomów i wszystkich składowych kształcenia oraz szkolenia nauczycieli i trenerów, w tym: kształcenia nauczycieli, staży i opieki mentorskiej ⁽⁵⁾.

Niniejszy rozdział zawiera informacje na temat struktury kształcenia nauczycieli oraz działań wspierających wczesną karierę zawodową. Analizy opierają się głównie na przepisach i zaleceniach

⁽¹⁾ Dokument roboczy służb Komisji Europejskiej SEC (2010) 538, wersja ostateczna. Opracowanie spójnych i ogólnosystemowych programów integracyjnych dla początkujących nauczycieli. Podręcznik dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki, s. 9. Dokument dostępny jest w formie elektronicznej pod adresem: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [dostęp: 18 listopada 2020].

⁽²⁾ Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli, Dz.U. C 183 z 14.06.2014.

⁽³⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/12.

⁽⁴⁾ Dz.U. C 183 z 14.06.2014.

⁽⁵⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/11.

centralnych władz oświatowych. Wtórne analizy danych TALIS 2018 stanowią uzupełnienie rozważań, rzucając światło na realia dotyczące poziomu wykształcenia i doświadczenia nauczycieli. Rozdział składa się z dwóch głównych części. Pierwsza z nich dotyczy sposobu organizacji kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia oraz czasu jego trwania. Dostarcza ona również informacji na temat minimalnego poziomu kwalifikacji przyznawanych na zakończenie procesu kształcenia. Dane te są powiązane z danymi TALIS 2018 dotyczącymi najwyższego wykształcenia faktycznie posiadanego przez nauczycieli aktywnych zawodowo. Aby pełniej odnieść się do kwestii jakości kształcenia nauczycieli, w badaniu przyjrano się podstawowym elementom tego procesu, skupiając się na udziale przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkole. Na koniec tej części przedstawiono alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich.

W drugiej części zbadano dostępność, status, czas trwania i przepisy dotyczące programów staży dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli. Analiza oparta na wynikach badania TALIS 2018 dotyczy odsetka nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w formalnych lub nieformalnych programach stażu jako początkujący nauczyciele. Odnosi się również do relacji pomiędzy podjęciem stażu a przepisami z tym związanymi. Aby oddać kompletny obraz sytuacji, w niniejszej części przyjrano się również statusowi i celom oceny nauczycieli po zakończeniu stażu.

2.1. Kształcenie nauczycieli

Organizacja kształcenia nauczycieli w Europie jest bardzo zróżnicowana i może sprawiać wrażenie dość złożonej struktury. W wyniku rosnącej elastyczności w szkolnictwie wyższym w niektórych systemach edukacji wprowadzono kilka programów kształcenia dla nauczycieli szkół średnich I stopnia ⁽⁶⁾. Pierwsza część poświęcona jest jednak dwóm podstawowym modelom organizacyjnym kształcenia (model etapowy i równoległy). Przeanalizowano w niej, w jaki sposób modele te odnoszą się do przepisów dotyczących minimalnego czasu trwania programu kształcenia, minimalnego poziomu uzyskiwanych kwalifikacji oraz minimalnego czasu przygotowania pedagogicznego (zob. podrozdziały 2.1.1 i 2.1.2). Uzupełnieniem tej części jest analiza danych TALIS 2018 dotyczących najwyższego wykształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia oraz podstawowych elementów wchodzących w skład ich formalnego kształcenia i szkolenia.

W drugiej części (2.1.3) omówiono alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, natomiast usystematyzowane opisy krajowych ścieżek alternatywnych można znaleźć w załączniku I.2.

2.1.1. Standardowe programy kształcenia nauczycieli: organizacja i poziom kwalifikacji

Standardowe programy kształcenia nauczycieli można podzielić na dwa podstawowe modele: równoległy i etapowy. Programy równoległe są od początku poświęcone kształceniu przyszłych nauczycieli, a przedmioty ogólniakademickie są w nich realizowane równoległe z przedmiotami zawodowymi. Model etapowy obejmuje programy, w których studenci, którzy podjęli studia wyższe na określonych kierunkach, przystępują do przygotowania pedagogicznego na oddzielnym, kolejnym etapie. Wady i zalety tych modeli zostały w dużej mierze określone i opisane w literaturze. Równoległy model kształcenia nauczycieli jest zwykle postrzegany jako umożliwiający bardziej zintegrowane doświadczenie edukacyjne. Programy etapowe są przeważnie określane jako oferujące bardziej elastyczne warunki dla uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, ponieważ pozwalają na dokonanie wyboru zawodowego na późniejszym etapie kształcenia (Musset, 2010).

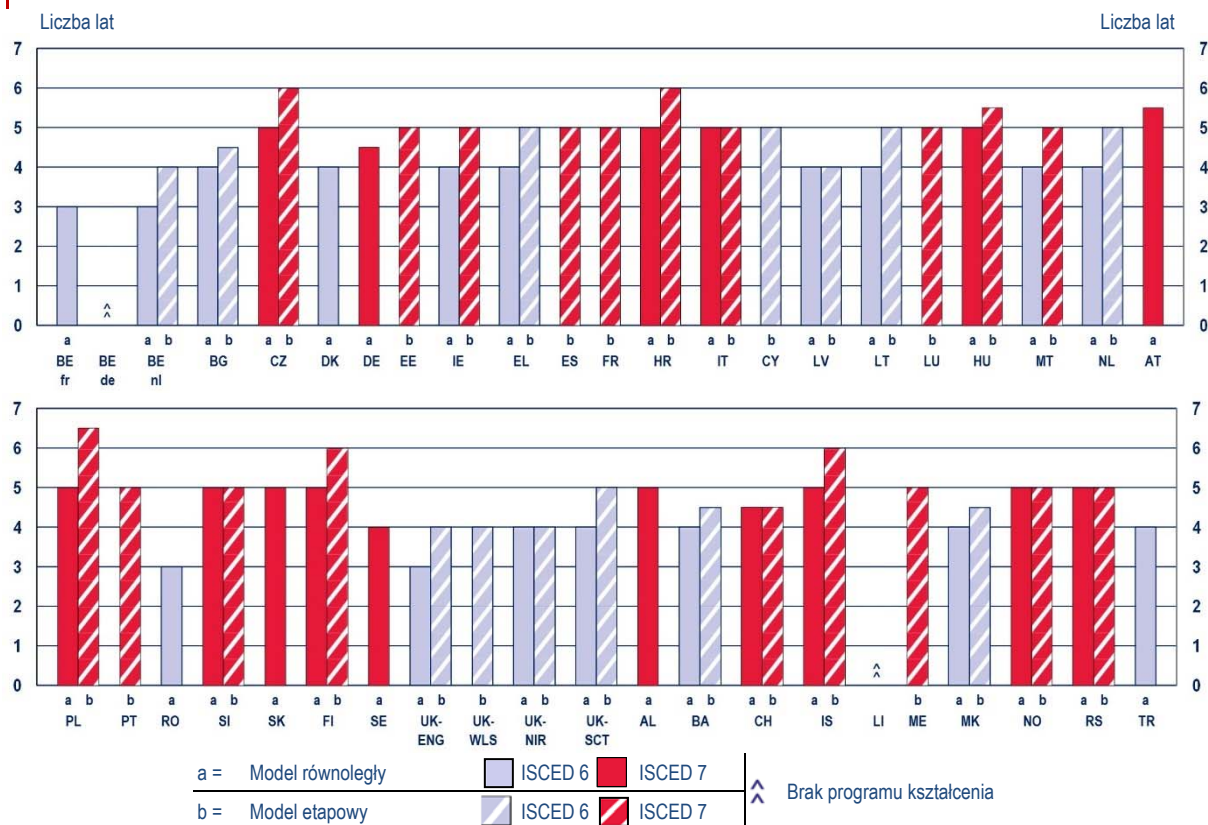
Na rysunku 2.1 pokazano, że ponad połowa europejskich systemów edukacji oferuje nauczycielom szkół średnich I stopnia obie ścieżki kształcenia. W dziewięciu systemach edukacji ⁽⁷⁾ standardowy program kształcenia nauczycieli jest realizowany wyłącznie w ramach modelu równoległego, natomiast

⁽⁶⁾ Szczegółowe informacje na temat wszystkich programów kształcenia nauczycieli w europejskich systemach edukacji można znaleźć na stronie: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

⁽⁷⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Dania, Niemcy, Austria, Rumunia, Słowacja, Szwecja, Albania i Turcja.

w ośmiu systemach ⁽⁸⁾ jedyną możliwość stanowi model etapowy. Warto jednak podkreślić, że w połowie systemów edukacji oferujących tylko jeden z tych dwóch modeli wprowadzono alternatywne ścieżki umożliwiające rozpoczęcie pracy w zawodzie poprzez opracowanie nowych programów kształcenia nauczycieli (zob. część 2.1.3).

Rysunek 2.1: Minimalny poziom kwalifikacji i minimalny łączny czas trwania standardowych programów kształcenia nauczycieli (w latach) przygotowujących się do pracy w szkolnictwie średnim I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Minimalny poziom kwalifikacji oparty jest na [Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia \(ISCED 2011\)](#). Licencjat odpowiada poziomowi ISCED 6, a magisterium poziomowi ISCED 7.

Jeżeli w oficjalnych dokumentach czas trwania kształcenia nauczycieli podany jest wyłącznie w punktach ECTS, zastosowano następujące przeliczenie: 1 rok = 60 punktów.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): We Wspólnocie Niemieckojęzycznej kształcenie nauczycieli nie jest zorganizowane. Większość nauczycieli kształci się we Wspólnocie Francuskiej Belgii. Minimalnym wymogiem przy rekrutacji jest posiadanie tytułu licencjata.

Czechy: Model etapowy definiuje się jako niepedagogiczne studia magisterskie plus 188 godzin przygotowania pedagogicznego. Przygotowanie pedagogiczne może być równoległe z niepedagogicznymi studiami magisterskimi lub odbywać się po ich ukończeniu. Trwa zazwyczaj od jednego do dwóch lat.

Niemcy: Minimalny łączny czas trwania kształcenia nauczycieli wynosi od 4,5 do 5,5 roku, w zależności od długości praktyki przygotowawczej (*Vorbereitungsdienst*), której czas trwania waha się od 12 do 24 miesięcy w zależności od kraju związkowego. Słupki na rysunku przedstawia minimalny łączny czas trwania kształcenia w krajach związkowych, w których obowiązuje Pierwszy Egzamin Państwowy (*Erste Staatsprüfung*) na koniec pierwszego etapu kształcenia. Na ogół podczas drugiego etapu nie stosuje się punktów ECTS.

Grecja: Absolwenci studiów magisterskich i doktoranckich w zakresie nauk pedagogicznych mogą uzyskać kwalifikacje nauczyciela bez konieczności ukończenia programu szkolenia nauczycieli.

Luksemburg: Większość nauczycieli szkół średnich I stopnia uzyskuje tytuł magistra za granicą.

Malta: Ze względu na reformę dotyczącą kształcenia nauczycieli (2016/17) równoległy program studiów licencjackich w zakresie pedagogiki (*Bachelor of Education*) został zastąpiony przez pięcioletni program etapowy prowadzący do uzyskania tytułu magistra w zakresie nauczania i uczenia się (*Master in Teaching and Learning*). Niewielka liczba równoległych programów kształcenia nauczycieli jest nadal realizowana.

Węgry: Czas trwania programów kształcenia nauczycieli zależy od kilku czynników (np. liczby objętych nimi przedmiotów, kierunku studiów, rodzaju studiów). Dane przedstawione na rysunku przedstawiają elementy najbardziej typowych programów kształcenia.

⁽⁸⁾ Estonia, Hiszpania, Francja, Cypr, Luksemburg, Portugalia, Zjednoczone Królestwo (Walia) i Czarnogóra.

Austria: Po uzyskaniu dyplomu licencjata nauczyciele stażyści mogą rozpocząć pracę. Muszą oni jednak w ciągu pięciu lat ukończyć studia magisterskie, w miarę możliwości w niepełnym wymiarze godzin.

Słowenia: Program etapowy może również trwać sześć lat.

Szwecja: Całkowity czas trwania kształcenia nauczycieli wynosi cztery lata w przypadku przygotowania w zakresie dwóch przedmiotów oraz 4,5 roku w przypadku przygotowania w zakresie trzech przedmiotów.

Zjednoczone Królestwo (WLS): Dla nauczycieli szkół średnich I stopnia w roku 2019/20 równoległa ścieżka kształcenia już nie istnieje. Program ten zostanie ponownie wprowadzony, począwszy od roku 2020/21.

Liechtenstein: W kraju kształcenie nauczycieli nie jest zorganizowane. Większość nauczycieli kształci się w Austrii lub Szwajcarii. Minimalnym wymogiem przy rekrutacji jest posiadanie tytułu magistra.

Norwegia: Większość programów kształcenia nauczycieli prowadzi do uzyskania tytułu magistra. Wyjątkiem są programy kształcenia przygotowujące nauczycieli przedmiotów praktycznych i artystycznych, które kończą się uzyskaniem tytułu licencjata.

W większości europejskich systemów edukacji programy kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia prowadzą do uzyskania tytułu magistra (ISCED 7) ⁽⁹⁾. W innych minimalne kwalifikacje to licencjat (ISCED 6). W niektórych systemach edukacji – tych, w których stopień licencjata jest minimalnym poziomem wykształcenia wymaganym, aby zostać nauczycielem szkoły średniej I stopnia – istnieje możliwość podjęcia dłuższych studiów, aż do uzyskania stopnia magistra. Tak jest na przykład we Wspólnocie Francuskiej Belgii, w Bułgarii, Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia). W Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Walia) nowe programy kształcenia nauczycieli prowadzące do uzyskania tytułu magistra będą dostępne od roku akademickiego 2020/21.

W Rumunii, począwszy od roku akademickiego 2020/21, w ośmiu uniwersytetach zostanie wdrożony pilotażowy równoległy model kształcenia, oferujący uzyskanie tytułu magistra w zakresie dydaktyki/pedagogiki.

W Zjednoczonym Królestwie (Walia) nowa ścieżka pedagogicznych studiów podyplomowych w niepełnym wymiarze godzin będzie dostępna od września 2020 r. Jej ukończenie zajmuje dwa lata i doprowadzi do uzyskania Podyplomowego Certyfikatu Pedagogicznego (Postgraduate Certificate in Education), w tym 60 punktów ECTS na poziomie magisterskim, oraz statusu wykwalifikowanego nauczyciela (*Qualified Teacher Status*).

Czas trwania kształcenia nauczycieli może być wyrażony w liczbie lat (zob. rysunek 2.1). Z reguły programy kształcenia nauczycieli prowadzące do uzyskania tytułu licencjata trwają cztery lata. Tylko we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Wspólnocie Flamandzkiej Belgii (model równoległy), Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia – model równoległy) czas trwania wynosi trzy lata. Z kolei w Grecji, na Cyprze, Litwie, w Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) programy kształcenia nauczycieli organizowane według modelu etapowego trwają pięć lat. Stopień magistra jest powszechnie przyznawany po ukończeniu pięcioletniego programu kształcenia.

W ciągu ostatnich pięciu lat w niektórych systemach edukacji zreformowano różne aspekty kształcenia nauczycieli (zob. rysunek 2.1). W Irlandii (model etapowy), na Malcie (model etapowy), w Austrii, Czarnogórze i Norwegii minimalny poziom wykształcenia nauczycieli wymagany do pracy w szkołach średnich I stopnia został podniesiony do stopnia magistra.

W Grecji, Macedonii Północnej i Serbii obok tradycyjnych programów równoległych wprowadzono model etapowy. Natomiast w dwóch krajach zmniejszono liczbę ścieżek kształcenia nauczycieli. W Austrii i Czarnogórze jeden model na poziomie magisterskim (równoległy w Austrii i etapowy w Czarnogórze) zastąpił poprzednie ścieżki.

Najwyższy poziom kwalifikacji uzyskany przez nauczycieli

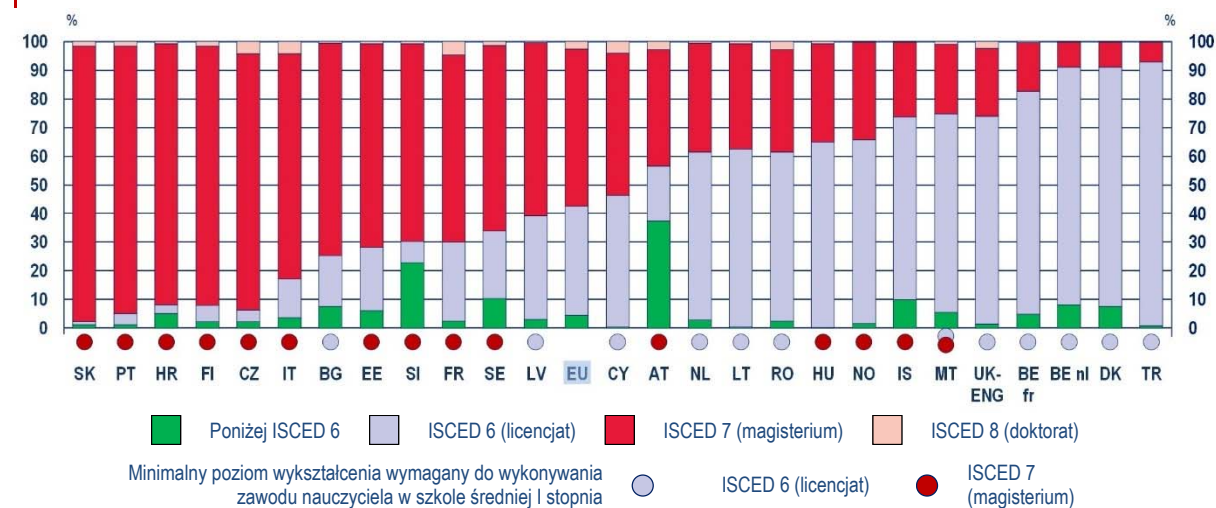
Dane TALIS 2018 dostarczają informacji na temat najwyższego poziomu wykształcenia nauczycieli. Może to rzucić światło na poziom kwalifikacji, jakie faktycznie posiadają nauczyciele aktywni zawodowo w Europie. Porównanie tych dwóch zestawów danych powinno być jednak dokonywane z ostrożnością. Podczas gdy dane Eurydice dostarczają informacji na temat aktualnych przepisów, dane TALIS 2018 obejmują odpowiedzi od wszystkich nauczycieli, w tym nauczycieli, którzy zdobywali kwalifikacje

⁽⁹⁾ W niektórych systemach edukacji, zwłaszcza tam, gdzie kształcenie nauczycieli zostało zreformowane niedawno, może istnieć rozbieżność między obowiązującymi przepisami dotyczącymi minimalnego poziomu kwalifikacji wymaganych do zatrudnienia a minimalnym poziomem kwalifikacji uzyskiwanych w ramach programów kształcenia nauczycieli. Ma to miejsce na przykład w Polsce i Albanii, gdzie krótki cykl szkolnictwa wyższego (ISCED 5) jest nadal określany jako minimalny poziom kwalifikacji do zatrudnienia nauczycieli szkół średnich I stopnia, podczas gdy programy kształcenia nauczycieli rozpoczynające się w roku akademickim 2019/20 prowadzą do uzyskania tytułu magistra.

zgodnie z poprzednimi przepisami. Ponadto dane Eurydice odnoszą się do minimalnych kwalifikacji, podczas gdy dane TALIS 2018 odnoszą się do najwyższych kwalifikacji nauczycieli ⁽¹⁰⁾.

Niezależnie od tych ograniczeń dane TALIS 2018 wskazują, że najwyższe kwalifikacje uzyskane przez nauczycieli zazwyczaj odpowiadają minimalnemu wymogowi zawartemu w przepisach. W 19 systemach edukacji ⁽¹¹⁾ większość nauczycieli (75% i więcej) zgłasza, że posiada kwalifikacje na co najmniej minimalnym poziomie wymaganym przez obowiązujące przepisy dotyczące kształcenia nauczycieli.

Rysunek 2.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według najwyższego poziomu wykształcenia, 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	FR	HR	IT	CY	LV	LT	
Poniżej poziomu ISCED 6	4,5	4,8	8,1	7,5	2,2	7,6	6,0	2,4	5,0	3,7	0,4	3,1	0,3	
Poziom ISCED 6 (licencjat)	38,0	78,0	83,0	17,7	4,0	83,6	22,2	27,7	3,2	13,3	46,0	36,0	62,3	
Poziom ISCED 7 (magisterium)	54,9	16,9	8,9	74,1	89,7	8,7	70,9	65,4	91,0	78,8	49,7	60,6	36,7	
Poziom ISCED 8	2,7	0,3	0,1	0,6	4,1	0,1	0,8	4,5	0,8	4,2	4,0	0,3	0,7	
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Poniżej poziomu ISCED 6	0,2	5,4	2,9	37,2	1,2	2,4	22,8	1,2	2,1	10,4	1,4	9,9	1,5	0,7
Poziom ISCED 6 (licencjat)	64,6	69,4	58,6	19,2	3,7	59,1	7,4	1,0	5,7	23,4	72,5	63,8	64,3	92,3
Poziom ISCED 7 (magisterium)	34,5	24,3	38,0	40,7	93,4	35,8	69,2	96,2	90,6	64,9	23,8	26,2	34,0	6,9
Poziom ISCED 8	0,7	0,9	0,5	2,8	1,6	2,8	0,7	1,6	1,5	1,3	2,3	0,1	0,2	0,2

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 2.1 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 3: „Jaki jest najwyższy poziom formalnego wykształcenia, które Pan(i) ukończył(a)?”.

Odpowiedzi na pozycje 1–4 są zebrane w kategorii „Poniżej ISCED 6”.

Minimalny poziom kwalifikacji jest oparty na Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia (ISCED 2011).

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości UE są zaznaczone pogrubioną czcionką w tabeli poniżej rysunku.

Dane na rysunku są uporządkowane w kolejności malejącej według liczby nauczycieli, których najwyższym formalnym wykształceniem jest tytuł magistra (ISCED 7).

Kropki „ISCED 6 (licencjat)”, „ISCED 7 (magisterium)” pokazują przepisy centralne dotyczące minimalnego poziomu wykształcenia nauczycieli, zob. rysunek 2.1.

⁽¹⁰⁾ Nie było możliwe przeanalizowanie najwyższego wykształcenia nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje zgodnie z obowiązującymi przepisami. Grupa nowo wykwalifikowanych nauczycieli (tych, którzy ukończyli kształcenie lub szkolenie formacyjne mniej niż pięć lat temu) była zbyt mała, aby być reprezentatywną.

⁽¹¹⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Czechy, Dania, Estonia, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Litwa, Malta, Holandia, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Turcja.

Jak pokazuje rysunek 2.2, 54,9% nauczycieli w UE deklaruje posiadanie tytułu magistra, a 38% nauczycieli jako swoje najwyższe kwalifikacje podaje tytuł licencjata. Niewielu nauczycieli posiada wyższe kwalifikacje. Na poziomie UE 2,7% nauczycieli szkół średnich I stopnia oświadczyło, że ukończyło studia doktoranckie. W Czechach, Francji i Włoszech odsetek absolwentów studiów doktoranckich wśród nauczycieli szkół średnich I stopnia jest znacznie wyższy (odpowiednio 4,1%, 4,5% i 4,2%). Ponadto 4,5% nauczycieli w UE zgłosiło, że posiada kwalifikacje na poziomie niższym niż licencjat (ISCED 6). Odsetek ten jest szczególnie wysoki w Austrii (37,2%) i Słowenii (22,8%)⁽¹²⁾. Może to być związane z faktem, że w tych krajach najbardziej powszechnym sposobem uzyskiwania kwalifikacji pedagogicznych był krótki cykl szkolnictwa wyższego (ISCED 5). Choć wprowadzono nowe programy kształcenia nauczycieli prowadzące do uzyskania tytułu magistra, potrzeba kolejnych lat, by odsetek ten się zmniejszył.

W kilku krajach większość nauczycieli posiada ten sam poziom kwalifikacji. Ponad 75% nauczycieli w Czechach, Chorwacji, Włoszech, Portugalii, Słowacji i Finlandii posiada tytuł magistra. W tych krajach tytuł magistra to minimalny wymagany poziom wykształcenia, aby zostać nauczycielem w szkołach średnich I stopnia. W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Danii i Turcji ponad 75% nauczycieli deklaruje posiadanie tytułu licencjata.

W sześciu krajach, mimo że minimalny poziom wykształcenia jest ustalony na poziomie licencjata, wielu nauczycieli zgłosiło posiadanie tytułu magistra. Odsetek absolwentów studiów magisterskich na Litwie, w Holandii i Rumunii wynosi odpowiednio 36,7%, 38% i 35,8%, podczas gdy w Bułgarii osiąga 74,1%, na Cyprze 49,7%, a na Łotwie 60,6%. Tak wysoki odsetek absolwentów studiów magisterskich można wyjaśnić kilkoma przyczynami. Na przykład może być związany z faktem, że we wszystkich tych krajach, z wyjątkiem Rumunii, nauczyciele mogą uzyskać kwalifikacje w ramach etapowego modelu kształcenia nauczycieli, co oznacza, że niektórzy z nich uzyskali tytuł magistra związany z przedmiotem nauczania przed przystąpieniem do przygotowania pedagogicznego. Ponadto na Litwie i Cyprze zachęca się nauczycieli do uzyskania tytułu magistra, ponieważ ma to znaczenie dla awansu zawodowego. Na Litwie tytuł magistra jest wymagany do objęcia stanowiska dyrektora szkoły, natomiast na Cyprze nauczycielom posiadającym dalsze kwalifikacje przyznaje się dodatkowe punkty kwalifikacyjne, które przyczyniają się do wzrostu wynagrodzenia. Wreszcie, w niektórych systemach edukacji, w których minimalnym poziomem wykształcenia jest stopień licencjata, programy studiów prowadzą do uzyskania zarówno stopnia licencjata, jak i magistra. Na przykład:

W **Holandii**, chociaż minimalnym wymaganym poziomem kwalifikacji jest tytuł licencjata, zarówno równoległe, jak i etapowe modele kształcenia nauczycieli oferują dłuższe studia prowadzące do uzyskania tytułu magistra.

W ośmiu krajach⁽¹³⁾, mimo że kształcenie nauczycieli prowadzi do uzyskania tytułu magistra, mniej niż 75% nauczycieli zgłosiło, że posiada kwalifikacje na tym poziomie. Na Węgrzech, w Austrii, Islandii i Norwegii odsetek nauczycieli posiadających kwalifikacje poniżej minimalnego wymaganego stopnia magistra przekracza 50%. Można to wyjaśnić faktem, że w tych czterech krajach stopień magistra został niedawno ustalony jako minimalny poziom wykształcenia nauczycieli⁽¹⁴⁾.

2.1.2. Standardowe programy kształcenia nauczycieli: podstawowe elementy

Bez względu na to, jaki model zostanie przyjęty i do jakiego poziomu kwalifikacji prowadzi, zakres treści programów kształcenia nauczycieli jest szczególnie ważny, aby byli oni w pełni przygotowani do wykonywania swojej pracy. W dokumentach Unii Europejskiej stale podkreśla się, że przyszli nauczyciele powinni w trakcie studiów rozwijać nie tylko wiedzę przedmiotową, lecz także umiejętności zawodowe. W 2014 roku Rada Unii Europejskiej uznała, że wiedza przedmiotowa i umiejętności zawodowe są

⁽¹²⁾ W Słowenii 22,7% nauczycieli szkół średnich I stopnia uzyskało kwalifikacje po ukończeniu starych programów studiów akademickich prowadzonych do lat 90. ubiegłego wieku, które odpowiadają pierwszemu cyklowi systemu bolońskiego. Program ten został sklasyfikowany na poziomie ISCED 5 ze względu na czas trwania (2–3 lata). Kwalifikacje na poziomie ISCED 5 posiada 0,1% nauczycieli szkół średnich I stopnia (zob. OECD, baza TALIS 2018, tabela I.4.8).

⁽¹³⁾ Estonia, Francja, Węgry, Austria, Słowenia, Szwecja, Islandia i Norwegia.

⁽¹⁴⁾ Stopień magistra jako minimalny poziom wykształcenia nauczycieli został ustalony: Francja (2010), Węgry (2006), Austria (2015), Islandia (2008) i Norwegia (2017).

podstawowymi elementami skutecznego kształcenia nauczycieli⁽¹⁵⁾. W komunikacie Komisji Europejskiej w sprawie rozwoju szkół i doskonałego poziomu nauczania podkreślono, że skuteczne kształcenie nauczycieli powinno łączyć wiedzę przedmiotową, metodykę i praktykę zawodową⁽¹⁶⁾.

Przygotowanie pedagogiczne w rozumieniu niniejszego dokumentu jest częścią składową kształcenia nauczycieli, które zapewnia przyszłym nauczycielom zarówno konkretną wiedzę teoretyczną, jak i umiejętności praktyczne związane z zawodem nauczyciela. Integralną częścią przygotowania pedagogicznego są praktyki w szkole, które mogą obejmować obserwację zajęć lekcyjnych, a czasem samo nauczanie. Zazwyczaj są to bezpłatne praktyki zawodowe w rzeczywistym środowisku pracy, które mogą być wprowadzone na różnych etapach programu kształcenia.

W pierwszym punkcie niniejszej części przeanalizowano, czy centralne władze oświatowe wymagają, aby przygotowanie pedagogiczne i praktyki w szkole były włączone do programów kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia, i określenia, jaki jest ich minimalny uregulowany czas trwania. W drugim punkcie przyjrano się danym TALIS 2018, aby pokazać odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli formalne kształcenie lub szkolenie obejmujące treści nauczania, pedagogikę i praktykę zawodową.

Na rysunku 2.3 przedstawiono całkowity czas trwania programów kształcenia nauczycieli, a także czas trwania przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkole, jeśli podlega regulacjom. Aby umożliwić porównanie nakładu pracy w poszczególnych programach, czas trwania wyrażono w punktach Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). W ramach procesu bolońskiego i europejskich programów współpracy, takich jak Erasmus+, w europejskich systemach edukacji wprowadzono punkty ECTS jako kluczowe narzędzie przejrzystego opracowywania programów nauczania, a także ułatwiania transferu punktów między programami i instytucjami. Umożliwia ono wyrażenie efektów uczenia się i nakładu pracy w programach kształcenia nauczycieli poprzez punkty za studia. Z tego względu można porównywać zarówno czas trwania programów kształcenia, jak i ich główne komponenty.

Na rysunku 2.3 pokazano, że w prawie wszystkich systemach edukacji istnieje wymóg włączenia przygotowania pedagogicznego do programów kształcenia nauczycieli. W większości systemów edukacji regulacjom podlega również minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego, natomiast w 11 systemach edukacji⁽¹⁷⁾ o wymiarze przygotowania pedagogicznego decydują same instytucje kształcenia nauczycieli.

W dziewięciu systemach edukacji, w których ten czas trwania podlega regulacjom⁽¹⁸⁾, nakład pracy w ramach przygotowania pedagogicznego wynosi 60 punktów ECTS, co odpowiada około jednemu rokowi szkolenia w pełnym wymiarze godzin. W Irlandii, Francji, na Malcie (program etapowy) i w Portugalii przygotowanie pedagogiczne trwa dwa razy dłużej. W Bułgarii, Rumunii, Bośni i Hercegowinie, Macedonii Północnej i Serbii minimalny czas trwania przygotowania pedagogicznego nie przekracza 40 ECTS, natomiast najkrótszy jest we Włoszech (24 ECTS), Czarnogórze (23 ECTS) i Turcji (25 ECTS).

Analizując udział przygotowania pedagogicznego w programach kształcenia nauczycieli, można dostrzec duże różnice między krajami. Odsetek przygotowania pedagogicznego waha się od 50% całkowitego czasu trwania kształcenia nauczycieli w Belgii (Wspólnota Francuska), Irlandii (program równoległy) i na Malcie (model równoległy) do 8% we Włoszech i Czarnogórze. Udział przygotowania pedagogicznego wynosi 15% lub mniej w Bułgarii, Włoszech, Rumunii, Bośni

⁽¹⁵⁾ Konkluzje Rady z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie skutecznego kształcenia nauczycieli, Dz.U. C 183 z 14.06.2014.

⁽¹⁶⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna. dostęp:

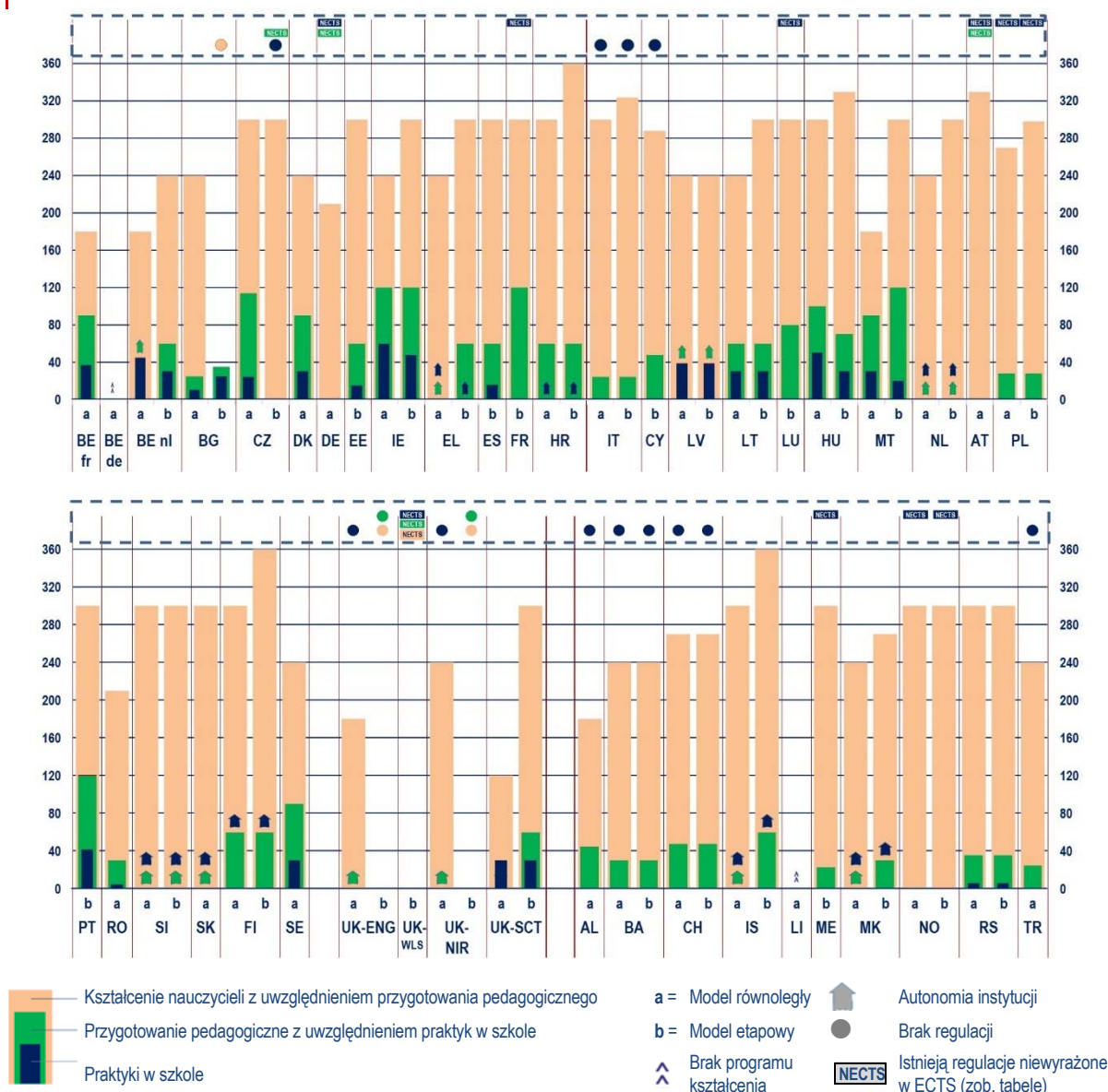
⁽¹⁷⁾ Dotyczy modeli równoległych kształcenia nauczycieli w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Grecji, Słowacji, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Irlandia Północna i Szkocja), Islandii i Macedonii Północnej. Na Łotwie, w Holandii i Słowenii wszystkie standardowe programy kształcenia nauczycieli podlegają autonomii instytucjonalnej.

⁽¹⁸⁾ Belgia (Wspólnota Flamandzka, program etapowy), Estonia, Grecja, Hiszpania, Chorwacja, Litwa, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja) (program etapowy) i Islandia (program etapowy).

i Hercegowinie, Czarnogórze, Macedonii Północnej, Serbii i Turcji, czyli w krajach, gdzie czas trwania przygotowania pedagogicznego jest również najkrótszy.

Podczas gdy czas trwania praktyk w szkole w ramach przygotowania pedagogicznego podlega regulacjom w około połowie europejskich systemów edukacji, w innych kwestię tę pozostawia się do decyzji instytucji kształcenia nauczycieli lub nie jest ona regulowana. Minimalna długość praktyk w szkole, o ile jest uregulowana, znacząco różni się w poszczególnych krajach. Waha się ona od 60 punktów ECTS w Irlandii (model równoległy) do pięciu punktów ECTS w Rumunii. W ośmiu systemach edukacji ⁽¹⁹⁾ praktyki zawodowe zajmują około połowę czasu przeznaczanego na przygotowanie pedagogiczne.

Rysunek 2.3: Minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli, przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkołach średnich I stopnia (w ECTS), 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Czas trwania kształcenia nauczycieli odpowiada całkowitemu czasowi trwania, tj. obejmuje czas trwania przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkole. Czas trwania przygotowania pedagogicznego obejmuje czas trwania praktyk w szkole.

⁽¹⁹⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Wspólnota Flamandzka – model etapowy), Bułgaria (model równoległy), Dania, Irlandia, Litwa, Węgry i Zjednoczone Królestwo (Szkocja – model etapowy).

(ECTS, poza szczególnymi przypadkami)

	BE fr		BE de		BE nl		BG		CZ		DK	DE	EE	IE		EL		ES	FR
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	a	b	a	b	a	b	b	b
Kształcenie nauczycieli	180	>>	180	240	240	●	300	300	240	210	300	240	300	240	300	240	300	300	300
Przygotowanie pedagogiczne	90	>>	↑	60	25	35	114	188 godzin	90	Zob. objaśnienie	60	120	120	↑	60	60	60	120	120
Praktyki w szkole	37	>>	45	30	10	25	24	●	30	Zob. objaśnienie	15	60	48	↑	↑	16	4–6 tyg.	16	4–6 tyg.

	HR		IT		CY	LV		LT		LU	HU		MT		NL		AT
	a	b	a	b	b	a	b	a	b	b	a	b	a	b	a	b	a
Kształcenie nauczycieli	300	360	300	300	288	240	240	240	300	300	300	330	180	300	240	300	330
Przygotowanie pedagogiczne	60	60	24	24	48	↑	↑	60	60	80	100	70	90	120	↑	↑	Zob. objaśnienie
Praktyki w szkole	↑	↑	●	●	●	39	39	30	30	180 godzin	50	30	30	20	↑	↑	Zob. objaśnienie

	PL		PT	RO	SI		SK	FI		SE	UK-ENG		UK-WLS	UK-NIR		UK-SCT	
	a	b	b	a	a	b	a	a	b	a	a	b	b	a	b	a	b
Kształcenie nauczycieli	270	298	300	210	300	300	300	300	360	240	180	●	4 lata	240	●	120	300
Przygotowanie pedagogiczne	28	28	120	30	↑	↑	↑	60	60	90	↑	●	1 rok	↑	●	↑	60
Praktyki w szkole	150 godzin	150 godzin	42	5	↑	↑	↑	↑	↑	30	●	●	24 tyg.	●	●	30	30

	AL	BA		CH		IS		LI	ME	MK		NO		RS		TR
	a	a	b	a	b	a	b	-	b	a	b	a	b	a	b	a
Kształcenie nauczycieli	180	240	240	270	270	300	360	>>	300	240	270	300	300	300	300	240
Przygotowanie pedagogiczne	45	30	30	48	48	↑	60	>>	23	↑	30	0,5 roku	0,3 roku	36	36	25
Praktyki w szkole	●	●	●	●	●	↑	↑	>>	Zob. objaśnienie	↑	↑	100–110 dni	60 dni	6	6	●

a Model równoległy b Model etapowy | ↑ Autonomia instytucji ● Brak regulacji >> Kształcenie za granicą

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): We Wspólnocie Niemieckojęzycznej kształcenie nauczycieli nie jest zorganizowane. Większość nauczycieli kształci się we Wspólnocie Francuskiej Belgii.

Belgia (BE nl): „Praktyki w szkole” są utożsamiane z szerszym pojęciem „komponentu praktycznego” w kształceniu nauczycieli. Ten praktyczny komponent obejmuje praktyki w szkole, ale może również obejmować zajęcia praktyczne w kolegium uniwersyteckim.

Czechy: Czas trwania programu etapowego nie obejmuje 188 godzin przygotowania pedagogicznego. Przygotowanie pedagogiczne może mieć miejsce równoległe z niepedagogicznymi studiami magisterskimi lub po nich ukończeniu.

Niemcy: Długość przygotowania pedagogicznego i praktyk w szkole jest uregulowana, ale nie może być wyrażona oddzielnie w punktach ECTS. Stosunek dydaktyki lub nauk pedagogicznych i praktyk szkolnych do studiów w zakresie nauczanych przedmiotów powinien wynosić w przybliżeniu 1:2. Ponadto praktyka przygotowawcza stanowi przygotowanie pedagogiczne w szkole. Ich organizacja i czas trwania zależy od kraju związkowego.

Luksemburg: Dane na rysunku odnoszą się do kształcenia nauczycieli na Uniwersytecie Luksemburskim.

Hiszpania: Zgodnie z przepisami, co najmniej 16 punktów ECTS musi odpowiadać „praktyce”, która obejmuje praktyki w szkole, jak również końcową pracę magisterską.

Francja: Dla większości studentów, którzy uzyskują kwalifikacje w sposób opisany na rysunku, określa się minimalną liczbę tygodni obserwacji w szkole (4–6 tygodni dla studentów, którzy zdali egzamin konkursowy pod koniec czwartego roku; 8–12 tygodni dla pozostałych). Odpowiednia liczba punktów ECTS zależy od uznania instytucji. Ponadto studenci, którzy zdali egzamin pod koniec czwartego roku, mają 324 godziny dydaktyczne w roku piątym.

Włochy: Aby zostać wykwalifikowanym nauczycielem, absolwenci szkół wyższych muszą zdać egzamin. Aby zostać do niego dopuszczonym, kandydaci muszą uzyskać 24 punkty ECTS z przedmiotów antropologicznych, psychologicznych i pedagogicznych, a także z metodologii i technologii nauczania. Te 24 punkty ECTS można uzyskać w trakcie studiów magisterskich (jeśli są wliczone) lub po ukończeniu studiów magisterskich (jeśli nie są wliczone).

Cypr: Nie organizuje się praktyk w szkole, ponieważ studenci zdobywają praktyczne doświadczenie w szkole podczas stażu

zawodowego, który stanowi ustrukturyzowany etap programu kształcenia nauczycieli.

Litwa: Studenci, którzy uzyskali kwalifikacje na poziomie co najmniej licencjata, mogą rozpocząć nauczanie, pod warunkiem że zdobędą kwalifikacje nauczycielskie (odpowiadające 60 punktom ECTS) najpóźniej w ciągu pierwszych dwóch lat nauczania.

Austria: Przygotowanie pedagogiczne i praktyki w szkole są uwzględnione w 330 punktach ECTS (nakład pracy w programie kształcenia nauczycieli), nie są one wyrażone w punktach ECTS osobno.

Polska: Praktyki w szkole są wliczane do przygotowania pedagogicznego (28 ECTS), ale są wyrażone tylko w godzinach (minimum 150 godzin).

Słowacja: „Uzupełniające studia pedagogiczne” (Doplňujúce pedagogické štúdium) w wymiarze 200 godzin (zwykle dwa lata) mogą być również prowadzone równoległe z odpowiednimi niepedagogicznymi studiami magisterskimi lub po ich ukończeniu. Praktyki w szkole obejmują minimum 40 godzin, ale nie istnieje odpowiednik w punktach ECTS.

Szwecja: Całkowity czas trwania kształcenia nauczycieli wynosi 240 punktów ECTS w przypadku przygotowania w zakresie dwóch przedmiotów oraz 270 punktów ECTS w przypadku przygotowania w zakresie trzech przedmiotów.

Zjednoczone Królestwo (ENG): W przypadku modelu etapowego czas trwania uzyskania Podyplomowego Certyfikatu Pedagogicznego (Postgraduate Certificate in Education), który zwykle odpowiada programowi jednorocznemu, nie jest wyrażony w punktach ECTS. W przypadku modeli równoległych i etapowych, które nie są oparte na zatrudnieniu, praktyki w szkole trwają zazwyczaj co najmniej 120 dni (24 tygodnie) i nie mają odpowiednika w punktach ECTS.

Zjednoczone Królestwo (NIR): W przypadku modelu etapowego czas trwania uzyskania Podyplomowego Certyfikatu Pedagogicznego (Postgraduate Certificate in Education), który zwykle odpowiada programowi jednorocznemu, nie jest wyrażony w punktach ECTS. W przypadku ponadpodstawowych modeli równoległych, praktyki w szkole trwają zazwyczaj 32 tygodnie, bez odpowiednika w punktach ECTS, natomiast w przypadku ponadpodstawowych modeli etapowych – 24 tygodnie.

Liechtenstein: W kraju kształcenie nauczycieli nie jest zorganizowane. Większość nauczycieli kształci się w Austrii lub Szwajcarii.

Czarnogóra: Praktyki w szkole są zapewniane w sposób ciągły w trakcie semestrów.

Włączenie treści nauczania, pedagogiki i praktyk do kształcenia nauczycieli

W badaniu TALIS 2018 poproszono nauczycieli o wymienienie kilku części składowych programu kształcenia, który ukończyli. W niniejszej części skupiono się na uwzględnieniu treści nauczania, pedagogiki (ogólnej i związanej z danym przedmiotem) oraz praktykach w szkole.

W UE 92,4% nauczycieli stwierdziło, że zapoznało się z zakresem treści wszystkich lub niektórych nauczanych przez siebie przedmiotów. Większość krajów europejskich podąża za istniejącą tendencją włączania treści przedmiotowych do programów kształcenia nauczycieli. Podobnie ponad 80% nauczycieli w UE ukończyło program z zakresu pedagogiki przedmiotowej i ogólnej. Pod tym względem różnice między krajami są bardzo niewielkie. Jedynie w Hiszpanii, Francji i Włoszech odsetek ten jest znacznie niższy (zob. tabela 2.4 w załączniku II).

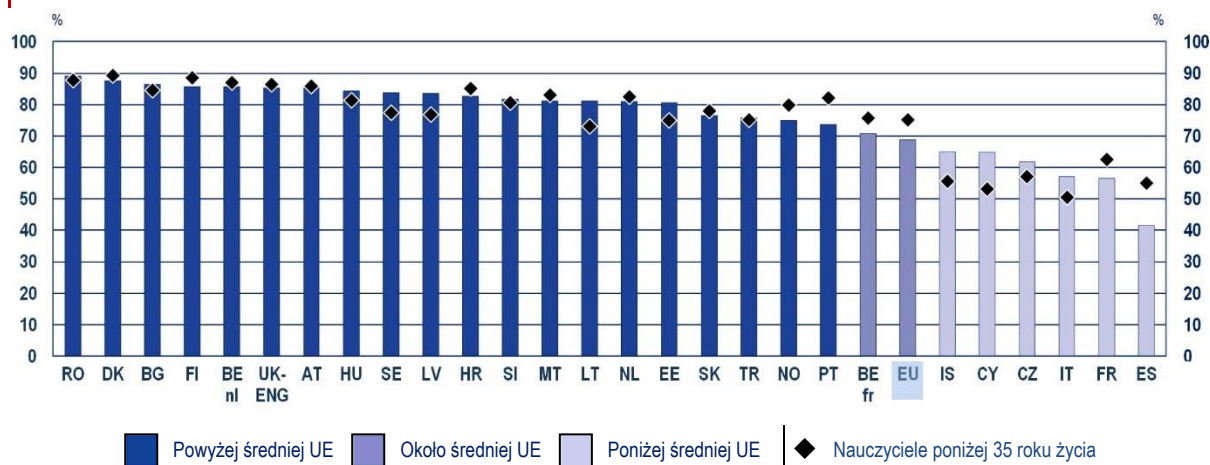
Większość nauczycieli w UE (84,3%) zadeklarowała, że praktyki w szkole również stanowiły część ich programu kształcenia. W Finlandii odsetek ten wynosi 98,1%, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) 97,1%, a we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii 95%, natomiast najniższy wskaźnik odnotowano w Czechach (66,9%) i Hiszpanii (67,3%).

Na rysunku 2.4 przedstawiono odsetek nauczycieli, którzy zgłosili, że ukończony przez nich program kształcenia lub szkolenia zawierał wszystkie podstawowe elementy. Uwzględniono również odpowiedzi młodszego pokolenia nauczycieli (poniżej 35 roku życia), aby zbadać, czy kształcenie nauczycieli ulega zmianie.

Zgodnie z wynikami badania TALIS 2018 prawie 70% nauczycieli w całej UE informuje, że ich formalne kształcenie lub szkolenie obejmowało wszystkie podstawowe elementy⁽²⁰⁾. W około trzech czwartych europejskich systemów edukacji odsetek ten jest znacznie wyższy niż na poziomie UE. Wskaźnik ten przekracza 85% w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Bułgarii, Danii, Austrii, Rumunii, Finlandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia), gdzie istnieje długa tradycja łączenia treści nauczania, pedagogiki i praktyki w programach kształcenia nauczycieli. Z kolei w Czechach, Hiszpanii, Francji, we Włoszech, na Cyprze i w Islandii odsetek nauczycieli, którzy zostali przeszkoleni w zakresie wszystkich podstawowych elementów, jest niższy niż na poziomie UE. W Hiszpanii, Francji i we Włoszech odsetek ten wynosi poniżej 60%, przy czym najniższy jest w Hiszpanii (41,5%).

⁽²⁰⁾ W Hiszpanii, Francji i we Włoszech (trzech największych państwach UE) odsetek nauczycieli, którzy zostali przeszkoleni w zakresie wszystkich podstawowych elementów, jest niski, co powoduje obniżenie średniej UE.

Rysunek 2.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli formalny program kształcenia lub szkolenia obejmujący treści nauczania, pedagogikę i praktykę zawodową, 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
Wszyscy nauczyciele	68,8	70,7	85,7	86,5	61,8	87,6	80,5	41,5	56,5	82,7	57,1	64,8	83,6	81,2
Nauczyciele poniżej 35 roku życia	75,0	75,6	86,9	84,5	57,1	89,2	74,9	55,0	62,4	85,0	50,4	53,1	76,8	72,9
	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
Wszyscy nauczyciele	84,4	81,3	81,0	85,4	73,7	89,1	81,8	76,5	85,8	83,9	85,4	65,1	74,9	75,7
Nauczyciele poniżej 35 roku życia	81,2	82,9	82,4	85,8	82,1	87,7	80,6	77,8	88,5	77,4	86,4	55,5	79,7	75,0

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 2.3 w załączniku II).

Objaśnienie

Dane na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 6: „Czy w Pana(-ni) formalnym <kształceniu lub szkoleniu> były uwzględnione następujące elementy i w jakim stopniu czuł(a) się Pan(i) przygotowany(-na) do każdego z nich podczas nauczania?”, posortowane według grup wiekowych zgodnie z odpowiedziami udzielonymi na pytanie 2: „Ile ma Pan(i) lat?”.

Słupki pokazują odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli formalne kształcenie lub szkolenie obejmujące treści nauczania, pedagogikę i praktykę zawodową, tj. nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” na zmienne a (uczę niektórych lub wszystkich przedmiotów), b (pedagogika niektórych lub wszystkich przedmiotów), c (pedagogika ogólna) i d (praktyka zawodowa w zakresie wszystkich lub niektórych przedmiotów, których ucze) w pytaniu 6 (A).

Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

Dane przedstawione w słupkach są ułożone w porządku malejącym. Dane w tabeli ułożone są w porządku protokolanym.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Czarne kwadraty pokazują odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia w wieku poniżej 35 lat, którzy ukończyli formalne kształcenie lub szkolenie, które obejmowało treści nauczania, pedagogikę i praktykę zawodową.

Porównując początkujących nauczycieli z całą populacją nauczycieli, na poziomie UE można zaobserwować pozytywną tendencję (plus 6,2 punktu procentowego, błąd standardowy 0,59). W około połowie systemów edukacji młodzi nauczyciele częściej kończą program kształcenia obejmujący wszystkie podstawowe elementy, przy czym największą różnicę obserwuje się w Hiszpanii i Francji (odpowiednio plus 13,6 punktu procentowego, błąd standardowy 2,56 i 5,9 punktu procentowego, błąd standardowy 1,58) (zob. tabela 2.3 w załączniku II). Prawdopodobnie odzwierciedla to następujące działania polityczne prowadzone w ostatnim czasie, które doprowadziły do zmian w strukturze i treści programów kształcenia nauczycieli:

W **Hiszpanii** w Dekrecie Królewskim z 2008 roku ⁽²¹⁾ ustanowiono podstawy kształcenia nauczycieli dla każdego etapu edukacyjnego. Dlatego od roku akademickiego 2009/10 wszystkie programy kształcenia prowadzące do uzyskania dyplomu nauczyciela szkoły średniej muszą obejmować pedagogikę, psychologię i zarządzanie klasą.

We **Francji**, od czasu wdrożenia programu studiów magisterskich w zakresie nauczania w roku akademickim 2013/14, stale wzmacniano komponent zawodowy procesu kształcenia nauczycieli. Tendencja ta utrzymuje się wraz z trwającą reformą, która

(21) Dekret królewski (2008), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2008-19174>

zwiększa profesjonalizację poprzez uwzględnienie większej liczby okresów stażu i szkoleń prowadzonych przez nauczycieli faktycznie uczących na danym poziomie.

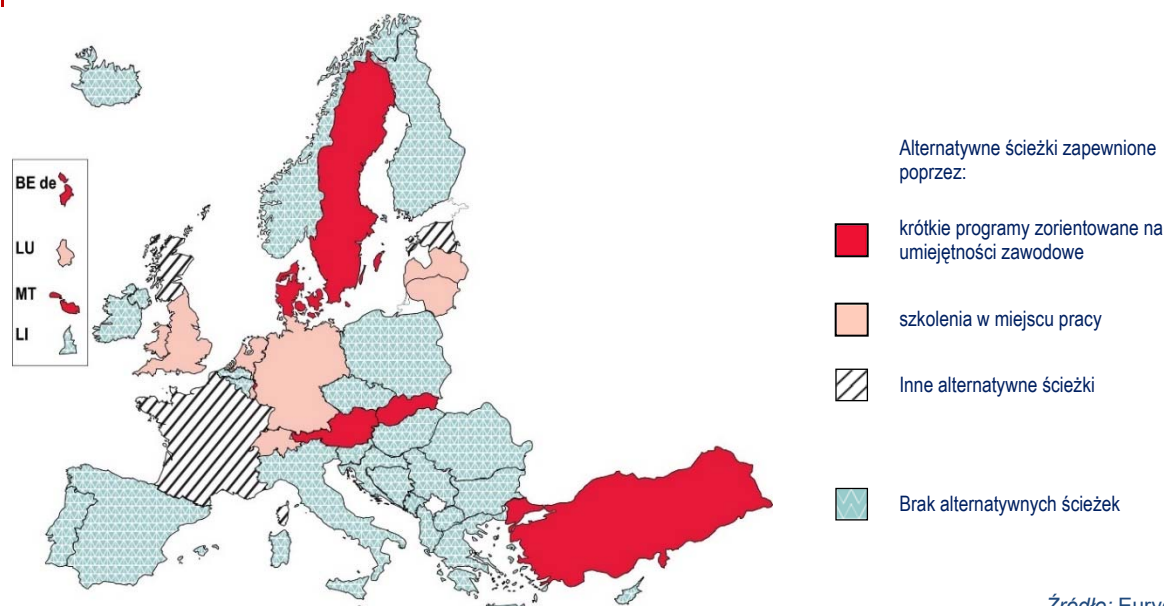
W około połowie systemów edukacji można zaobserwować odwrotną tendencję, zgodnie z którą młodzi nauczyciele (poniżej 35 roku życia) rzadziej kończą kształcenie lub szkolenie obejmujące te cztery elementy. We Włoszech, na Cyprze, Litwie i w Islandii różnica między młodymi nauczycielami a całą populacją nauczycieli przekracza 6,5 punktu procentowego.

2.1.3. Alternatywne ścieżki

Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich odnoszą się do programów kształcenia lub szkolenia, które zostały wprowadzone równolegle do standardowych programów kształcenia nauczycieli jako alternatywna metoda uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. W porównaniu ze standardowymi ścieżkami kształcenia nauczycieli programy te charakteryzują się zazwyczaj dużym stopniem elastyczności, krótszym czasem trwania i są częściowo lub całkowicie oparte na zatrudnieniu. W niektórych systemach edukacji alternatywne ścieżki zostały wprowadzone w odpowiedzi na zjawisko niedoboru nauczycieli. W innych takie ścieżki służą dywersyfikacji zawodu poprzez przyciąganie wysokiej jakości absolwentów i/lub wysoko wykwalifikowanych specjalistów z innych dziedzin. Programy alternatywne są zazwyczaj skierowane do osób posiadających doświadczenie zawodowe zdobyte w szkolnictwie lub poza nim, lub do absolwentów innych kierunków studiów. Mogą one oferować elastyczne formy rekrutacji, takie jak kształcenie w niepełnym wymiarze godzin, kształcenie na odległość lub kształcenie mieszane, a także kursy wieczorowe.

W 18 systemach edukacji w całej Europie odnotowano wprowadzenie alternatywnych ścieżek prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Chociaż nie istnieje jeden model alternatywnej ścieżki, można zaobserwować dwa główne podejścia.

Rysunek 2.5: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich i czas ich trwania, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Czas trwania alternatywnych programów wyrażony w punktach ECTS (c), latach (y) lub godzinach (h)

BE de	DE	DK	EE	FR	LV	LT	LU	MT	NL	AT	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	CH	TR
30 c	1–2 y	150 c	●	●	650 h	60 c	230 h	180 c	●	120 c	2 y	90–120 c	○	○	○	300 c	1 y

● Czas trwania nie jest uregulowany ○ Istnieje kilka alternatywnych ścieżek

Objaśnienie

Krótki opis alternatywnej ścieżki (ścieżek) znajduje się w załączniku I.2.

Krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe

Krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe są przeznaczone głównie dla absolwentów innych kierunków studiów wyższych. Jak pokazano na rysunku 2.5, takie programy zostały opracowane w siedmiu systemach edukacji, tj. w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) ⁽²²⁾, Danii, na Malcie, w Austrii, Słowacji, Szwecji i Turcji. Aby uzyskać do nich dostęp, kandydaci muszą posiadać co najmniej tytuł licencjata, natomiast tytuł magistra wymagany jest jedynie na Słowacji. W Danii kandydaci, którzy nie posiadają wyższego wykształcenia, muszą wykazać się dwuletnim doświadczeniem zawodowym w obszarze edukacji, jak również ukończyć program kształcenia zawodowego na poziomie szkoły średniej II stopnia.

Krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe mają wiele podobieństw z organizacją i treścią drugiej fazy modelu etapowego. Są one zazwyczaj realizowane przez instytucje kształcące nauczycieli i obejmują kierunki pedagogiczne oraz psychologiczne, metodykę, dydaktykę i szkolenie praktyczne. Programy te trwają na ogół od jednego do dwóch lat. Jedynym wyjątkiem jest Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), gdzie nakład pracy w ramach programu alternatywnego wynosi 30 punktów ECTS, co odpowiada jednemu semestrowi studiów.

Ponadto we wszystkich krajach oferujących krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe, z wyjątkiem Malty, jedyną standardową ścieżką prowadzącą do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich jest ukończenie programów w całości poświęconych kształceniu nauczycieli (model równoległy). Patrząc z tej perspektywy, wprowadzanie takich krótkich programów w wyżej wymienionych systemach edukacji można postrzegać jako stopniowe wdrażanie modelu konsekwentnego.

Szkolenia w miejscu pracy

Studenci biorący udział w programach opartych na szkoleniach w miejscu pracy realizują indywidualny program szkoleniowy równoległe z pracą w szkole. Dostęp do tych programów mają zazwyczaj kandydaci z doświadczeniem zawodowym oraz niedawni absolwenci posiadający wiedzę przedmiotową. W ośmiu systemach edukacji (Niemcy, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Holandia, Szwajcaria, Zjednoczone Królestwo – Anglia i Walia) oprócz standardowych programów kształcenia nauczycieli oferowane są alternatywne szkolenia w miejscu pracy. Na Łotwie i Litwie takie programy są skierowane przede wszystkim do młodych absolwentów szkół wyższych. Na przykład wiek (maksymalnie 35 lat) jest jednym z kryteriów przyjęcia do programu „Wybierz nauczanie” na Litwie. Inaczej jest w Szwajcarii – programy kształcenia nauczycieli oparte na szkoleniu w miejscu pracy są skierowane do kandydatów, którzy mają co najmniej 30 lat i trzyletnie doświadczenie zawodowe.

W Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Walia) istnieje stosunkowo długa tradycja zapewniania alternatywnych ścieżek wiodących do zawodu nauczyciela.

W **Holandii** program Minor in Education umożliwia studentom kierunków licencjackich uzyskanie kwalifikacji nauczycielskich drugiego stopnia (uprawniających do nauczania w klasach 1–3 średnich szkół ogólnokształcących).

Spośród kilku alternatywnych ścieżek oferowanych w **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** najbardziej rozpowszechniony jest program Teach First. Istnieje on od 17 lat; około 7% nauczycieli szkół średnich uzyskuje kwalifikacje w ramach tej ścieżki. Additional Graduate Training Programme (AGTP) to odmiana programu Teach First w **Walii**. Celem obu programów jest rekrutacja wybitnych absolwentów różnych kierunków do nauczania w szkołach znajdujących się na obszarach o niekorzystnej sytuacji.

Inne alternatywne ścieżki

W Estonii, Francji i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich opierają się na różnych schematach.

W **Estonii** specjaliści z innych kierunków mogą uzyskać kwalifikacje nauczycielskie w ramach krajowego systemu kwalifikacji zawodowych. Certyfikat zawodowy może uzyskać każdy, kto wykaże się niezbędnymi kompetencjami opisanymi w standardzie zawodowym nauczyciela. Kursy szkoleniowe nie są obowiązkowe.

⁽²²⁾ Większość nauczycieli wykonujących zawód we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii kształci się we Wspólnocie Francuskiej Belgii. Niektórzy absolwenci uzyskują kwalifikacje w ramach programu alternatywnego.

We **Francji** egzamin konkursowy pod koniec 4. roku studiów (1. roku studiów magisterskich) stanowi obowiązkową część głównej ścieżki prowadzącej do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Alternatywne sposoby uzyskania pełnych kwalifikacji polegają na zdaniu tak zwanego „trzeciego konkursu” lub „konkursu wewnętrznego”. Aby móc do nich przystąpić, kandydaci muszą posiadać doświadczenie zawodowe w nauczaniu wynoszące od trzech do pięciu lat.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** wprowadzono kilka dodatkowych ścieżek umożliwiających podjęcie pracy w zawodzie, co ma pomóc w rozwiązaniu problemów z rekrutacją nauczycieli przedmiotów „priorytetowych”, a także na obszarach oddalonych i wiejskich. Ścieżki te nadal muszą być realizowane przez instytucje kształcenia nauczycieli działające w ramach uniwersytetu i muszą uzyskać akredytację Ogólnej Rady ds. Nauczania w Szkocji (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.

Dane TALIS dotyczące alternatywnych ścieżek

Mimo że w kilku europejskich systemach edukacji wprowadzono alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, liczba nauczycieli, którzy uzyskali kwalifikacje w ten sposób, pozostaje znikoma. Według badania TALIS 2018 w UE tylko 4,4% nauczycieli posiada kwalifikacje uzyskane w ramach przyspieszonych lub specjalistycznych programów kształcenia nauczycieli⁽²³⁾ (zob. tabela 2.2 w załączniku II). Najwyższy odsetek odnotowano w Estonii (6,9%) i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) (7,9%), czyli w dwóch krajach, które oferują alternatywne możliwości uzyskania kwalifikacji nauczycielskich.

2.2. Staże nauczycielskie

Rozpoczęcie pracy zawodowej po ukończeniu programu kształcenia nauczycieli jest etapem kluczowym zarówno dla nauczycieli, jak i z perspektywy systemów edukacji. Jak stwierdzono w publikacji Komisji Europejskiej dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki dotyczącej staży nauczycielskich, „moment, w którym nowo wykwalifikowani nauczyciele przechodzą z etapu kształcenia do wykonywania zawodu, jest postrzegany jako kluczowy dla ich dalszego zaangażowania i rozwoju zawodowego oraz dla zmniejszania liczby nauczycieli odchodzących z zawodu” (Komisja Europejska, 2010, s. 9). W komunikacie Komisji Europejskiej w sprawie rozwoju szkół i doskonałego poziomu nauczania⁽²⁴⁾ zaznaczono, jak ważne jest zapewnienie nauczycielom szczególnego wsparcia na wczesnym etapie ich kariery. W 2020 roku w konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że początkującym nauczycielom należy zapewnić „dodatkowe wskazówki i opiekę mentorską, tak by ułatwić im start w zawodzie i pomóc w radzeniu sobie ze specyficznymi wyzwaniami, z jakimi muszą się mierzyć”⁽²⁵⁾.

Staże dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli⁽²⁶⁾ są tutaj rozumiane jako ustrukturyzowany etap wsparcia, który trwa co najmniej kilka miesięcy. W ramach tego etapu nauczyciele wykonują w całości lub częściowo zadania, które spoczywają na doświadczonych nauczycielach i są za swoją pracę wynagradzani. Staże obejmują ważne elementy formacyjne i wspierające; zazwyczaj są to dodatkowe szkolenia oraz zindywidualizowana pomoc i konsultacje. Ponadto w niektórych systemach edukacji pełnią one także rolę okresu próbnego przed potwierdzeniem zatrudnienia. W niektórych systemach edukacji pomyślnie ukończenie stażu jest obowiązkowym warunkiem wstępnym do uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018, s. 34).

⁽²³⁾ W badaniu TALIS 2018 przyspieszony lub specjalistyczny program kształcenia bądź szkolenia nauczycieli odnosi się do ścieżek prowadzących do pracy w zawodzie nauczyciela, które nie są „regularnymi programami kształcenia lub szkolenia nauczycieli” pod względem czasu trwania i/lub treści, na przykład: krótkie lub przyspieszone programy przeznaczone dla określonych grup, takich jak wyróżniający się młodzi absolwenci, kandydaci do rozpoczęcia drugiej kariery, kandydaci z pewnym doświadczeniem w nauczaniu lub absolwenci z wysokim poziomem wiedzy przedmiotowej. Definicja ta jest zgodna z definicją alternatywnych ścieżek zastosowaną w niniejszym raporcie.

⁽²⁴⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna.

⁽²⁵⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 11.

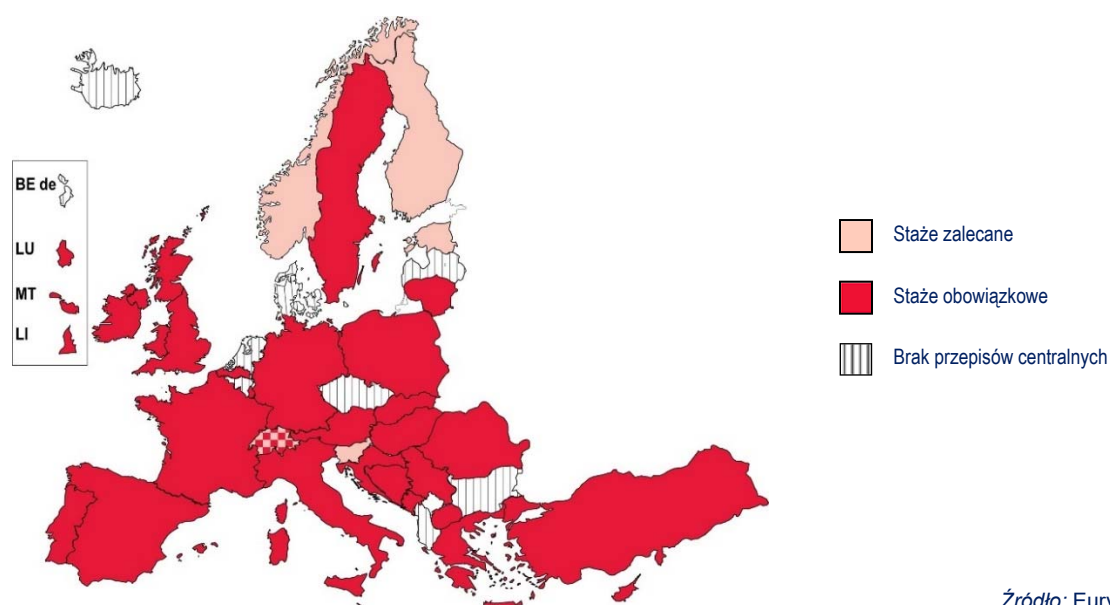
⁽²⁶⁾ W Niemczech, Francji i na Cyprze staże nauczycielskie są realizowane na etapie kształcenia nauczycieli, zatem są przeznaczone dla stażystów/przyszłych nauczycieli.

W niniejszej części omówiono różne kluczowe aspekty staży nauczycielskich, takie jak ich status, czas trwania, obowiązkowe elementy i ocena końcowa. Przeanalizowano w niej również dane TALIS 2018 dotyczące udziału nauczycieli szkół średnich I stopnia w stażach. Ponieważ skupiono się na etapie rozpoczęcia pracy zawodowej, jej zakres jest ograniczony wyłącznie do staży przeznaczonych dla początkujących nauczycieli. Staże dla nauczycieli aktywnych zawodowo, którzy rozpoczynają pracę w nowej szkole, są poza zakresem niniejszego raportu.

2.2.1. Status, czas trwania i organizacja formalnych programów staży

Udzielanie wsparcia na początkowym etapie kariery zawodowej jest praktyką szeroko rozpowszechnioną w całej Europie. Jak pokazano na rysunku 2.6, w większości systemów edukacji staże nauczycielskie są obowiązkowe, natomiast w Estonii, Słowenii, Finlandii, Szwajcarii (w niektórych kantonach) i Norwegii są one zalecane.

Rysunek 2.6: Status i czas trwania staży dla nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Czas trwania (w miesiącach)

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
⊗	⊗	○	⊗	⊗	⊗	12–24	12	(200 godzin)	○	3,5–6	12	12	12	5	⊗	12	24	24	24	⊗	12
PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	LI	ME	MK	NO	RS	TR
9	12	12	10	○	○	12		12	12	12	12	⊗	12	12–24	⊗	○	9	12	24	12	12

⊗ Brak przepisów centralnych

○ Minimalny czas trwania staży nie jest regulowany przez przepisy centralne

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się do obowiązkowej, płatnej praktyki przygotowawczej w szkole (*Vorbereitungsdienst*). Ponadto w dziesięciu krajach związkowych organizuje się program stażu dla w pełni wykwalifikowanych nauczycieli. W siedmiu z nich jest on opcjonalny, podczas gdy w Brandenburgii i Hesji jest obowiązkowy, a w Bremie częściowo obowiązkowy.

Irlandia: Od września 2020 r. *Droichead* jest jedynym modelem stażu dostępnym dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli. Proces *Droichead* składa się z dwóch elementów: stażu w szkole (opartego na praktyce refleksyjnej, mentoringu i rozmowach zawodowych) oraz dodatkowych działań związanych z doskonaleniem zawodowym (spotkania klastrowe i jedno inne działanie wybrane w porozumieniu z Zespołem Wsparcia Zawodowego – Professional Support Team). Nauczyciel szkoły ponadpodstawowej musi zrealizować minimum 200 godzin nauczania w kwalifikującej placówce od dnia, w którym został po raz pierwszy mianowany na stanowisko uznane za właściwe/kwalifikujące się do procesu *Droichead* w szkole ponadpodstawowej. Nowo wykwalifikowani nauczyciele mają 36 miesięcy na spełnienie wymogów rejestracyjnych.

Hiszpania: Treść i czas trwania staży nauczycielskich różnią się w zależności od wspólnoty autonomicznej.

Słowenia: Dane przedstawione na rysunku i w powyższej tabeli odnoszą się do etapu stażu, który obejmuje wyłącznie stażystów zatrudnionych przez Ministerstwo. Wykwalifikowani kandydaci, zatrudnieni bezpośrednio przez szkoły w celu obsadzenia wolnych

stanowisk, mają zapewniony mentoring trwający dwa miesiące w celu przygotowania się do egzaminu zawodowego.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Staż można zrealizować w ramach programu staży dla nauczycieli (*Teacher Induction Scheme*) lub w ramach elastycznej ścieżki (*Flexible Route*). Informacje dotyczące czasu trwania staży odnoszą się do programu staży dla nauczycieli.

Szwajcaria: Programy staży są regulowane na szczeblu kantonów. W większości kantonów są to programy obowiązkowe, w innych opcjonalne. W niektórych kantonach czas trwania stażu może być dostosowany do indywidualnych potrzeb.

Ustrukturyzowane programy staży mogą być zorganizowane na różne sposoby. W większości systemów edukacji staż nauczycielski jest realizowany na początku pierwszej umowy o pracę w charakterze nauczyciela i może mieć miejsce podczas okresu próbnego. W niektórych systemach edukacji nauczyciele rozpoczynający staż posiadają już pełne kwalifikacje, podczas gdy w innych staż jest dodatkowym krokiem do uzyskania statusu nauczyciela w pełni wykwalifikowanego (zob. 2.2.4). W Niemczech, Francji i na Cyprze staże są realizowane w ramach programów kształcenia nauczycieli.

W **Niemczech** praktyka przygotowawcza w szkole (*Vorbereitungsdienst*) jest traktowana jako staż nauczycielski. Jest ona częścią programu kształcenia nauczycieli i wszyscy absolwenci (którzy zdali Pierwszy Egzamin Państwowy lub uzyskali tytuł magistra na kierunku kształcenia nauczycieli, w zależności od kraju związkowego) muszą ją zrealizować, aby przystąpić do Drugiego Egzaminu Państwowego, który jest warunkiem koniecznym do uzyskania pełnych kwalifikacji i stałego zatrudnienia.

We Francji i na Cyprze, gdzie kształcenie nauczycieli jest realizowane w ramach modelu etapowego, staż jest włączony do drugiego etapu kształcenia nauczycieli poświęconego przygotowaniu pedagogicznemu (zob. część 2.1.1).

We **Francji** pod koniec czwartego roku studiów (pierwszego roku studiów magisterskich) studenci przystępują do egzaminu konkursowego. Podczas drugiego roku studiów magisterskich zakwalifikowani kandydaci, oprócz udziału w kursach teoretycznych, uczestniczą w programie stażu nauczycielskiego. W czasie jego trwania otrzymują wynagrodzenie za prowadzenie zajęć dydaktycznych jako nauczyciele stażyści/urzędnicy służby cywilnej. Studenci, którzy nie zdali egzaminu konkursowego pod koniec czwartego roku studiów, również mogą przejść na drugi rok studiów magisterskich. Jednak zamiast udziału w programie stażu nauczycielskiego realizują praktyki w szkole (8–12 tygodni) i nie otrzymują wynagrodzenia za prowadzenie zajęć dydaktycznych. Pod koniec piątego roku studiów mogą przystąpić do egzaminu konkursowego, a w przypadku uzyskania pozytywnego wyniku rozpoczynają program stażu.

Na **Cyprze** podczas ostatniego semestru rocznego szkolenia pedagogicznego studenci kierunków dydaktycznych realizują program staży nauczycielskich w szkołach. Wykonują oni wszystkie obowiązki nauczyciela i uczestniczą we wszystkich zajęciach szkolnych, ponosząc pełną odpowiedzialność z tym związaną. Ich czas pracy nie ulega skróceniu. W godzinach popołudniowych studenci nadal uczęszczają na kursy teoretyczne na Uniwersytecie Cypryjskim.

Czas trwania stażu nauczycielskiego to zazwyczaj jeden rok (zob. rysunek 2.6). W Hiszpanii i na Cyprze jego czas trwania nie przekracza sześciu miesięcy, natomiast w Luksemburgu, na Węgrzech, Malcie i w Norwegii nowo wykwalifikowani nauczyciele mają możliwość uczestniczenia w dwuletnim programie stażu. W Luksemburgu program stażu może być skrócony do jednego roku w przypadku absolwentów programów kształcenia nauczycieli, które obejmują przygotowanie pedagogiczne, natomiast na Węgrzech ta sama zasada dotyczy absolwentów nowego pięcioletniego programu kształcenia (model równoległy), który obejmuje roczną praktykę w szkole.

W niektórych systemach edukacji czas trwania staży nauczycielskich nie jest określony. Jednak okres, w którym należy zrealizować program stażu, może być ograniczony poprzez oficjalne dokumenty centralnych władz oświatowych. Tak jest w przypadku Wspólnoty Flamandzkiej Belgii oraz na Słowacji, gdzie staż musi zostać ukończony w ciągu pierwszych dwóch lat kariery. W Irlandii i Liechtensteinie staż jest realizowany w ciągu trzech lat od rozpoczęcia pierwszego zatrudnienia w szkole. W Finlandii decyzję o czasie trwania stażu pozostawia się lokalnej autonomii szkół.

Od czasu ostatniego raportu Eurydice dotyczącego kariery zawodowej nauczycieli (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018) obowiązkowy program stażu dla początkujących nauczycieli wprowadzono we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii (2019), na Litwie (2019) i w Austrii (2019). W Norwegii staż dla przyszłych/początkujących nauczycieli jest obecnie zalecany.

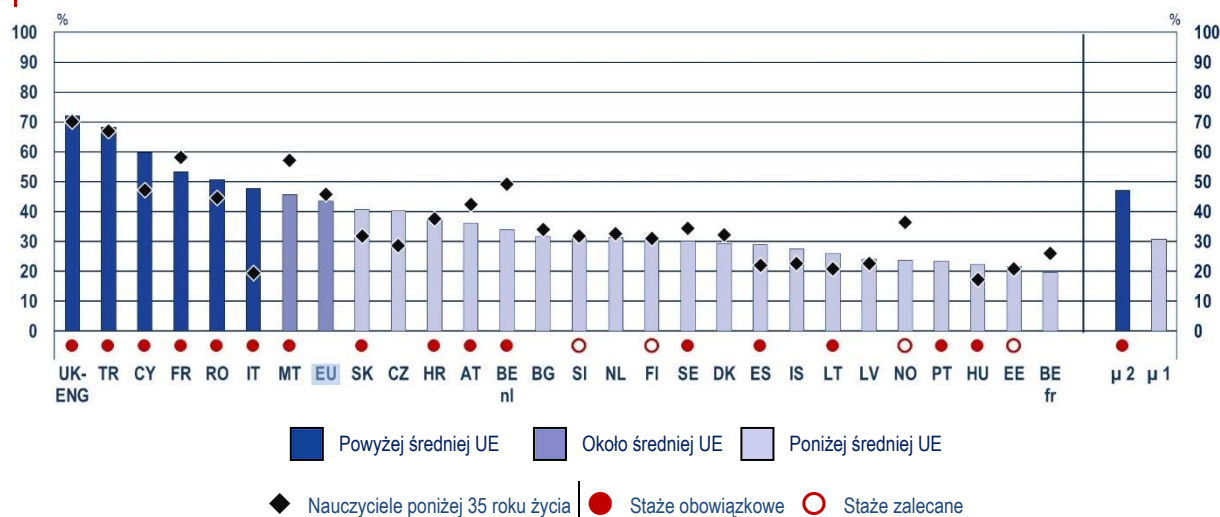
W **Norwegii** w 2017 roku rząd podpisał porozumienie ze związkami zawodowymi interesariuszy w sprawie zasad i obowiązków dotyczących staży nowych nauczycieli w przedszkolach i szkołach. Zasady te zawierają wytyczne i zalecenia dotyczące staży, a także wyjaśniają role i obowiązki dyrektorów szkół, właścicieli szkół, uniwersytetów i kolegów nauczycielskich.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** ustawowy okres staży nauczycielskich zostanie przedłużony do dwóch lat od września 2021 r.

2.2.2. Udział w programach staży nauczycielskich

Według badania TALIS 2018 43,6% nauczycieli w UE uczestniczyło w formalnym lub nieformalnym programie stażu w ramach swojego pierwszego zatrudnienia. W sześciu systemach edukacji (Francja, Włochy, Cypr, Rumunia, Zjednoczone Królestwo – Anglia oraz Turcja) odsetek ten przekracza poziom UE, osiągając aż 72% w Zjednoczonym Królestwie (Anglia). W Belgii (Wspólnota Francuska), Estonii, na Węgrzech, w Portugalii i Norwegii udział w stażu zgłosił mniej niż jeden nauczyciel na czterech.

Rysunek 2.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w formalnych lub nieformalnych programach stażu jako osoby rozpoczynające pracę w zawodzie nauczyciela, 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Wszyscy nauczyciele	43,6	19,6	33,9	31,8	40,4	29,3	21,7	29,0	53,3	37,6	47,7	59,6	24,1	25,9	22,3
Nauczyciele poniżej 35 roku życia	45,7	26,1	49,1	33,9	28,7	32,2	20,8	22,0	58,1	37,7	19,5	47,3	22,7	20,9	17,2

	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR	μ 2	μ 1
Wszyscy nauczyciele	45,6	31,3	36,2	23,4	50,8	31,7	40,6	31,0	30,1	72,0	27,5	23,8	68,3	47,2	30,6
Nauczyciele poniżej 35 roku życia	57,2	32,7	42,3	:	44,6	31,8	31,8	30,9	34,5	70,2	22,7	36,4	66,9		

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 2.5 w załączniku II).

Objaśnienie

Dane oparte na odpowiedziach nauczycieli na pytanie 19: „Czy brał(a) Pan(i) udział w jakichkolwiek działaniach związanych ze stażem?”, posortowane według grup wiekowych zgodnie z odpowiedziami udzielonymi na pytanie 2: „Ile ma Pan(i) lat?”. Tylko nauczyciele, którzy odpowiedzieli „tak, w ramach mojego pierwszego zatrudnienia” w pytaniu 19a (brałem(-am) udział w formalnym programie stażu) lub 19b (brałem(-am) udział w nieformalnym programie stażu), są uznawani za tych, którzy brali udział w formalnym lub nieformalnym programie stażu. Nauczyciele, którzy zaznaczyli obie odpowiedzi: a i b, byli liczeni tylko raz. Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

Dane na rysunku ułożone są w kolejności malejącej według liczby nauczycieli, którzy uczestniczyli w programie stażu oraz w porządku protokolanym w tabeli.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Kropki „staże są obowiązkowe” / „staże są zalecane” odnoszą się do przepisów centralnych, zob. rysunek 2.6.

μ1 = średnia dla krajów, w których staże są zalecane lub nie ma przepisów dotyczących staży,

μ2 = średnia dla krajów, w których staże są obowiązkowe.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Portugalia: Zbyt mała liczba obserwacji lub ich brak, aby przedstawić wiarygodne szacunki dla początkujących nauczycieli (< 35 lat).

Analizując odsetek młodych nauczycieli (poniżej 35 lat), którzy zgłosili udział w formalnym lub nieformalnym programie stażu, w porównaniu z całą populacją nauczycieli, na poziomie UE można zaobserwować znaczącą pozytywną różnicę (2,1 punktu procentowego; błąd standardowy 0,68).

Dotyczy to również siedmiu systemów edukacji ⁽²⁷⁾, przy czym największą różnicę zaobserwowano we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, na Malcie i w Norwegii. W Czechach, Hiszpanii, Włoszech, na Cyprze, Litwie, Węgrzech, w Rumunii i na Słowacji młodzi nauczyciele rzadziej uczestniczą w działaniach związanych ze stażem w porównaniu z całą populacją nauczycieli. Różnica ta jest szczególnie widoczna we Włoszech, gdzie zaledwie jeden młody nauczyciel na pięciu zgłosił udział w stażu, podczas gdy w przypadku całej populacji nauczycieli udział w stażu zgłosiła prawie połowa. W Hiszpanii i we Włoszech umowa na czas określony wydaje się być głównym czynnikiem ograniczającym udział młodych nauczycieli w programach staży. Działania związane ze stażem w tych krajach są dostępne tylko dla nauczycieli zatrudnionych na stałe (Włochy) lub posiadających szczególny status zatrudnienia równoważny ze stałym etatem (Hiszpania), podczas gdy według danych TALIS 2018 większość młodych nauczycieli w tych krajach pracuje na podstawie umowy na czas określony (70,3% w Hiszpanii i 78% we Włoszech) – (zob. część 1.2.1 i rysunek 1.5).

Analiza statystyczna odpowiedzi nauczycieli sugeruje, że istnienie przepisów centralnych wprowadzających obowiązkowe programy stażu przyczynia się do uczestnictwa nauczycieli w stażach na początku ich kariery zawodowej. W krajach, w których staże dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli są obowiązkowe, 47,2% (błąd standardowy 0,31) nauczycieli szkół średnich I stopnia uczestniczyło w stażu w ramach pierwszego zatrudnienia. Z kolei w krajach, w których staże są zalecane lub nie są objęte przepisami, wskaźnik ten wynosił 30,7% (błąd standardowy 0,46). Różnica między tymi dwoma szacunkami (16,5 punktu procentowego; błąd standardowy 0,50) jest istotna statystycznie.

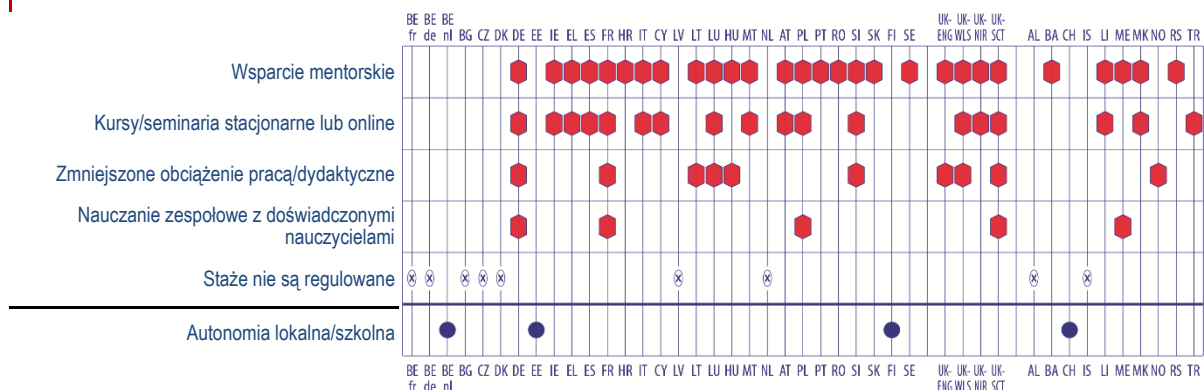
Ogółem wyniki badania TALIS 2018 wykazują, że pomimo aspiracji politycznych i obowiązujących przepisów udział nauczycieli w programach staży pozostaje niski. Z jednej strony można to wyjaśnić faktem, że w niektórych systemach edukacji wpływ ostatnich reform wprowadzających etap staży nauczycielskich nie jest jeszcze widoczny (np. Wspólnota Flamandzka Belgii, Litwa, Austria i Norwegia). Z drugiej strony może to być związane z faktem, że etap stażu jest dostępny tylko dla niektórych kategorii pracowników (jak w Hiszpanii i we Włoszech). Wreszcie, nasuwa się pytanie, jakie inne przeszkody uniemożliwiają wdrożenie takich przepisów (np. brak wsparcia finansowego).

2.2.3. Obowiązkowe elementy stażu nauczycielskiego

Obowiązkowy program staży dla początkujących nauczycieli jest wprawdzie powszechnie uregulowany w całej Europie, ale może być opracowany na różne sposoby i zawierać kilka elementów. Niektóre z nich są określone w oficjalnych dokumentach centralnych władz oświatowych, podczas gdy inne pozostawia się do uznania władz lokalnych lub szkół. Na rysunku 2.8 przedstawiono niektóre z najczęściej regulowanych elementów staży nauczycielskich, takich jak mentoring i działania związane z doskonaleniem zawodowym (kursy oraz seminaria), a także zwrócono uwagę na nauczanie zespołowe i zmniejszone obciążenie dydaktyczne podczas realizacji staży. Na rysunku wskazano systemy edukacji, w których powyższe elementy są obowiązkowe. W Estonii, Słowenii i Norwegii ustrukturyzowane programy staży nie są obowiązkowe, natomiast muszą one zawierać niektóre z tych elementów.

Z rysunku 2.8 wynika, że zapewnienie wsparcia mentorskiego wszystkim nowo wykwalifikowanym nauczycielom jest obowiązkowe w prawie wszystkich systemach edukacji, w których staże nauczycielskie podlegają regulacjom. Mentoring jest uważany za główny filar programu staży. Z reguły mentorem zostaje doświadczony nauczyciel, czasem przeszkolony do pełnienia tej roli. Mentorzy mogą stosować różne strategie wprowadzania, wspierania i monitorowania początkujących nauczycieli w społeczności szkolnej i życiu zawodowym. Interakcja między nauczycielami stażystami a mentorami może rozciągać się od zwykłego doradztwa do intensywnego, codziennego monitorowania oraz wsparcia. Bliska współpraca może obejmować wspólne przygotowywanie lekcji, wspólne obserwacje zajęć lekcyjnych oraz regularne informacje zwrotne i coaching. Mentorzy zazwyczaj uczestniczą w ocenie nauczyciela stażysty na koniec okresu stażu, jeżeli jest ona wymagana.

⁽²⁷⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Francja, Malta, Austria, Szwecja i Norwegia.

Rysunek 2.8: Obowiązkowe elementy programów staży dla nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek odnosi się tylko do czterech wymienionych elementów obowiązkowych.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Informacje podane na rysunku odnoszą się do obowiązkowej praktyki przygotowawczej (*Vorbereitungsdienst*).

Niemcy, Francja i Cypr: Nauczyciele stażyści uczestniczą w kursach i seminariach w instytucjach kształcenia nauczycieli, do których są zapisani.

Estonia: Staże są zalecane, ale udział w programie stażu nie jest obowiązkowy. Jeśli jest on zapewniony, mentoring i kursy/seminaria są obowiązkowe.

Irlandia: Informacje zawarte na rysunku odnoszą się do procesu *Droichead*.

Hiszpania: Rodzaje wsparcia zawarte w programie stażu mogą różnić się w poszczególnych wspólnotach autonomicznych.

Francja: Informacje przedstawione na rysunku odnoszą się wyłącznie do studentów kierunków kształcących nauczycieli, którzy zdali egzamin konkursowy za pierwszym razem.

Słowenia: Dane przedstawione na wykresie odnoszą się do stażystów zatrudnionych przez Ministerstwo.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Dane na rysunku odnoszą się do programu staży dla nauczycieli (*Teacher Induction Scheme*).

Drugim najbardziej rozpowszechnionym elementem ustrukturyzowanych programów staży są kursy i seminaria. Mogą one być zorganizowane na terenie szkoły lub poza nią. Minimalna liczba godzin takich działań czasami również podlega regulacjom. Tak jest na przykład w Hiszpanii (od 100 godzin we wspólnocie autonomicznej Wysp Kanaryjskich do 16 godzin we wspólnocie autonomicznej Nawarry), we Włoszech (38 godzin) i na Malcie (40 godzin).

Na początku kariery nauczyciela zmniejszone obciążenie pracą w ogóle, a zwłaszcza mniejsze obciążenie dydaktyczne, może pomóc w płynnym wejściu w życie zawodowe. Początkujący nauczyciele, dla których czas nauczania został skrócony, mogą w pełni uczestniczyć w działaniach związanych ze stażem, wykorzystać ten czas na przygotowanie lekcji oraz ustanowić swoją sieć kontaktów zawodowych. Według wyników badania TALIS 2018 istnieje pozytywna korelacja między zmniejszonym obciążeniem dydaktycznym podczas stażu, jak również nauczaniem zespołowym z doświadczonym nauczycielem, a poczuciem własnej skuteczności i satysfakcji z pracy nauczyciela (OECD, 2019, s. 141). Ponadto, jak pokazano na rysunku 6.4, długie godziny pracy mogą podnosić poziom stresu u nauczycieli, przy czym już na początku kariery wielu z nich postrzega rzeczywiste środowisko szkolne jako wymagające⁽²⁸⁾. Mimo że zmniejszenie obciążenia dydaktycznego/pracą wydaje się być szczególnie pomocnym wsparciem podczas stażu, nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie mają do niego prawo jedynie w jednej trzeciej systemów edukacji, w których istnieją przepisy regulujące staże (zob. rysunek 2.8). Zasady dotyczące zmniejszenia obciążenia dydaktycznego/pracą podczas stażu znacznie się różnią w poszczególnych krajach. Redukcja o 50% obowiązuje we Francji, na Litwie i Węgrzech, podczas gdy w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Norwegii całkowite obciążenie pracą jest zmniejszone odpowiednio o 10% i 6%. W Luksemburgu podczas pierwszego roku stażu nauczycielskiego obciążenie dydaktyczne jest zmniejszone o 36%, a podczas drugiego roku o 18%. W Niemczech i Słowenii obciążenie dydaktyczne nauczycieli stażystów jest niższe niż nauczycieli

(28) Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna, [dostęp: 26 stycznia 2021].

aktywnych zawodowo, jednak nie może być wyrażone jako odsetek całkowitego obciążenia dydaktycznego. Na Litwie i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Szkocja) czas, który nie jest przeznaczony na nauczanie, musi być poświęcony na działania związane z doskonaleniem zawodowym.

Mimo że nauczanie zespołowe jest uznawane za jedną z najskuteczniejszych form współpracy między nauczycielami ⁽²⁹⁾, tylko w Niemczech, Francji, Polsce, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Czarnogórze jest ono wymieniane wśród elementów, które powinny znaleźć się w programie stażu. Na przykład:

W **Czarnogórze** „Zestaw zasad dotyczących stażu nauczycielskiego” stanowi, że zanim kandydaci na nauczycieli rozpoczną prowadzenie lekcji indywidualnych, powinni przećwiczyć nauczanie zespołowe wraz ze swoim mentorem.

Jak przedstawiono na rysunku 2.8, w Niemczech, Francji i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) wszystkie cztery wyżej wymienione elementy są obowiązkowe w ramach programów staży nauczycielskich. Z kolei w Portugalii, Szwecji, Bośni i Hercegowinie oraz Serbii obowiązkowy jest tylko mentoring. W Turcji jedynym wymaganym elementem jest przygotowanie pedagogiczne. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Finlandii i niektórych kantonach Szwajcarii decyzję o treści programu stażu pozostawia się do uznania władz lokalnych lub szkolnych.

W niektórych systemach edukacji istnieją działania inne niż opisane powyżej, które są obowiązkowe w ramach stażu nauczycielskiego. Na przykład w Estonii i Hiszpanii początkujący nauczyciele są zobowiązani do przygotowania raportu końcowego na zakończenie stażu. Obserwacja zajęć lekcyjnych jest obowiązkowym elementem stażu w Austrii, Słowenii, Rumunii i Serbii, a w Chorwacji i Słowenii początkujący nauczyciele są także zobowiązani do prowadzenia dzienniczka.

2.2.4. Ocena na zakończenie stażu

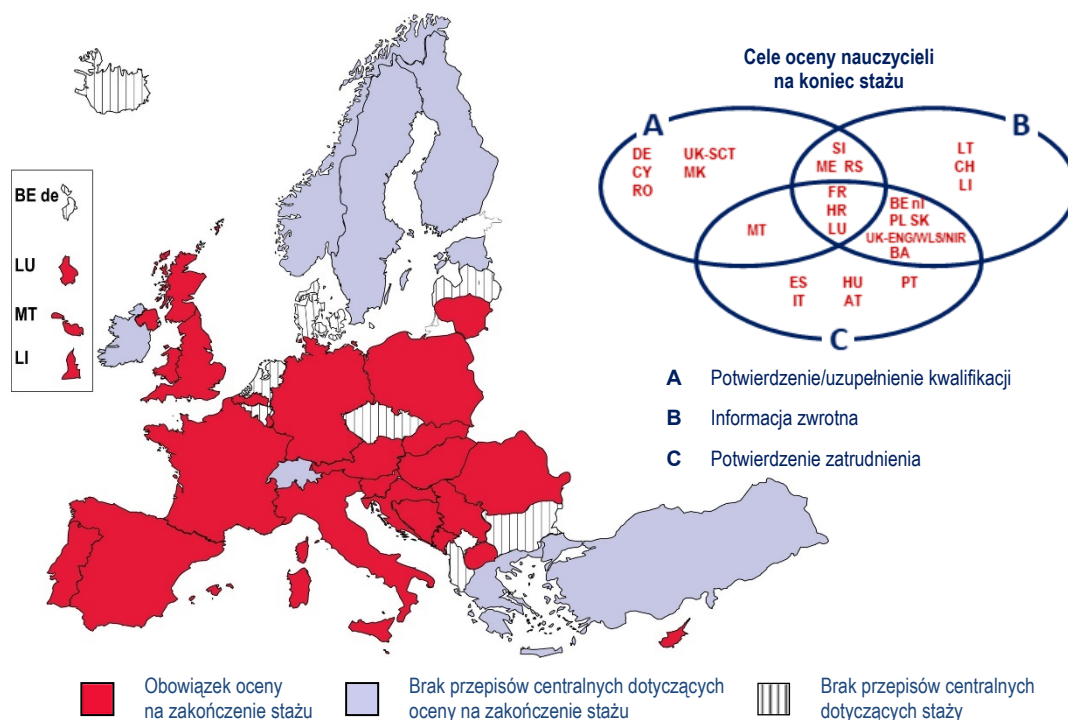
Ocenianie początkujących nauczycieli na koniec stażu nauczycielskiego jest podejściem szeroko rozpowszechnionym w całej Europie. Na rysunku 2.9 pokazano, że w większości europejskich systemów edukacji, w których staże nauczycielskie są obowiązkowe lub zalecane, początkujący nauczyciele przechodzą formalną ocenę na zakończenie programu stażu. W Estonii, Irlandii, Grecji, Finlandii, Szwecji, Szwajcarii (niektóre kantony), Norwegii i Turcji nie istnieją przepisy centralne, które wprowadzałyby obowiązek takiej oceny.

Na ogół ocena na zakończenie stażu ma na celu potwierdzenie, że nowo wykwalifikowani nauczyciele w pełni opanowali umiejętności praktyczne niezbędne do samodzielnej pracy oraz zdobyli wystarczające doświadczenie w środowisku pracy. Jeśli staż jest częścią procesu kwalifikacji lub ma miejsce w ramach okresu próbnego, ocena końcowa przybiera formę oceny podsumowującej.

Ocena na zakończenie programu stażu może być przeprowadzana w różnych celach, z których część (tj. potwierdzenie/uzupełnienie kwalifikacji, potwierdzenie zatrudnienia i przekazanie informacji zwrotnej) przedstawiono na rysunku 2.9.

Z analizy wynika, że w ponad połowie systemów edukacji ocena na zakończenie stażu nauczycielskiego jest niezbędnym warunkiem potwierdzenia zatrudnienia. W tych systemach staż stanowi część okresu próbnego. Na Węgrzech i w Polsce, gdzie staż nauczycielski odpowiada pierwszemu szczeblowi kariery zawodowej, ocena prowadzi od statusu nauczyciela stażysty do kolejnego stopnia zawodowego (zob. załącznik I.1).

⁽²⁹⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów z dnia 30 maja 2017 pt. „Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego”, COM(2017) 248 wersja ostateczna, s. 9.

Rysunek 2.9: Ocena na koniec stażu nauczycielskiego w szkołach średnich I stopnia, 2019/20**Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów**

Luksemburg: Dane na rysunku odnoszą się do nauczycieli posiadających status urzędnika służby cywilnej z umową na czas nieokreślony. W przypadku nauczycieli o statusie urzędnika państwowego z umową na czas nieokreślony na mocy prawa publicznego ocena na zakończenie stażu nie jest obowiązkowa.

W prawie połowie systemów edukacji ocena na zakończenie stażu ma na celu uzupełnienie lub potwierdzenie kwalifikacji nauczycielskich. W Niemczech, Francji i na Cyprze, gdzie staże są realizowane w ramach programu kształcenia nauczycieli, ocena na zakończenie stażu jest uwzględniana przy ocenie końcowej programu kształcenia. W Chorwacji, Rumunii, Słowenii, Czarnogórze, Macedonii Północnej i Serbii ocena przyjmuje formę egzaminu zawodowego, zwanego również egzaminem „państwowym” lub „krajowym”. Ten proces oceny może być zorganizowany na różne sposoby. Na przykład w Słowenii egzamin zawodowy jest ustny, a w Chorwacji obejmuje testy pisemne i ustne. Egzamin zawodowy może obejmować część teoretyczną i praktyczną. Tak jest w przypadku Chorwacji, Bośni i Hercegowiny oraz Czarnogóry i Serbii, gdzie podczas egzaminu zawodowego oceniana jest zarówno wiedza teoretyczna, jak i umiejętności praktyczne. W Luksemburgu, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) pomyślne zakończenie stażu przyczynia się odpowiednio do uzyskania ostatecznej certyfikacji, rejestracji i akredytacji jako w pełni wykwalifikowany nauczyciel.

W około połowie systemów edukacji, w których ocena na zakończenie stażu jest obowiązkowa, nauczyciele otrzymują informacje zwrotne i zalecenia na podstawie ocen bieżących oraz końcowych. Na Litwie, w Szwajcarii i Liechtensteinie jest to jedyny cel oceny na koniec stażu.

We Francji, Chorwacji i Luksemburgu ocena ma służyć wszystkim trzem wymienionym celom.

2.3. Wnioski

Wśród badaczy i przywódców politycznych panuje powszechna zgoda co do tego, że kształcenie nauczycieli jest istotne dla jakości nauczania i wyników osiąganych w nauce przez uczniów. Wysokiej jakości kształcenie i skuteczne wsparcie dla nowych nauczycieli pomagają zapobiegać zjawisku odchodzenia z zawodu i mają pozytywny wpływ na jego atrakcyjność w ogóle.

Standardowe programy kształcenia nauczycieli są zorganizowane wokół modeli równoległych i etapowych. W ponad połowie europejskich systemów edukacji funkcjonują oba modele. Ponadto w kilku systemach edukacji wprowadzono alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Jednak według danych badania TALIS 2018 liczba nauczycieli, którzy w ten sposób uzyskali kwalifikacje, pozostaje znikoma.

W większości europejskich systemów edukacji programy kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia prowadzą do uzyskania tytułu magistra (ISCED 7). W innych minimalne wymagane kwalifikacje to tytuł licencjata (ISCED 6). Dane TALIS 2018 sugerują, że najwyższy poziom kwalifikacji osiągnięty przez nauczycieli stażystów zazwyczaj odpowiada minimalnemu wymogowi zawartemu w przepisach centralnych dotyczących kształcenia nauczycieli.

Zakres treści kształcenia nauczycieli jest jednym z kluczowych czynników wpływających na jego jakość. Wiedza przedmiotowa, metodyka i praktyka zawodowa to kluczowe elementy skutecznego kształcenia nauczycieli⁽³⁰⁾. Choć niemal we wszystkich systemach edukacji wymaga się, by przygotowanie pedagogiczne było włączone do programów kształcenia nauczycieli obok przedmiotów akademickich, czas jego trwania znacznie się różni w poszczególnych krajach. Odsetek przygotowania pedagogicznego wynosi od 50% całkowitego czasu trwania kształcenia nauczycieli w Belgii (Wspólnota Francuska), Irlandii i na Malcie do 8% we Włoszech i Czarnogórze. Praktyki w szkole podlegają regulacjom w około połowie europejskich systemów edukacji.

W ramach badania TALIS 2018 70% wszystkich nauczycieli w UE stwierdziło, że ukończyli kształcenie w zakresie wszystkich trzech podstawowych elementów (treści przedmiotowe, pedagogika ogólna i przedmiotowa, praktyka zawodowa). Odsetek ten wynosi jednak poniżej 60% w Hiszpanii, Francji i we Włoszech. Wydaje się, że młode pokolenie nauczycieli (poniżej 35 roku życia) bardziej korzysta z kompleksowego kształcenia nauczycieli w porównaniu z całą ich populacją. W UE 75% młodych nauczycieli ukończyło formalne kształcenie lub szkolenie obejmujące wszystkie trzy podstawowe elementy.

Wspieranie nauczycieli na wczesnych etapach kariery ma kluczowe znaczenie nie tylko dla poprawy jakości nauczania, lecz także dla zmniejszenia liczby osób rezygnujących z zawodu⁽³¹⁾. W większości europejskich systemów edukacji nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie mają dostęp do ustrukturyzowanego programu stażu, który zwykle trwa rok. W prawie wszystkich systemach ukończenie stażu jest obowiązkowe. Ustrukturyzowane programy stażu dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli zostały niedawno wprowadzone we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, na Litwie, w Austrii i Norwegii.

Pomimo aspiracji politycznych i obowiązujących przepisów, udział nauczycieli w programach staży pozostaje stosunkowo niski. Dane TALIS 2018 pokazują, że 43,6% nauczycieli w UE zrealizowało staż w ramach pierwszego zatrudnienia. Porównując młodych nauczycieli (poniżej 35 lat) z całą populacją nauczycieli, na poziomie UE można zaobserwować niewielką pozytywną tendencję (plus 2,2 punktu procentowego). Jednak w ośmiu systemach edukacji⁽³²⁾ prawdopodobieństwo uczestnictwa młodych nauczycieli w działaniach związanych ze stażem jest mniejsze niż w przypadku całej populacji nauczycieli. Wskazuje to na możliwe istnienie pewnych przeszkód utrudniających udział w stażu (np. w Hiszpanii i we Włoszech staż jest dostępny tylko dla nauczycieli zatrudnionych na stałe).

Przepisy centralnych władz oświatowych dotyczące staży nauczycielskich wydają się przyczyniać do uczestnictwa nauczycieli w stażach. W krajach, w których staże dla nowo wykwalifikowanych nauczycieli są obowiązkowe, 47,2% nauczycieli szkół średnich I stopnia realizowało staż w ramach pierwszego zatrudnienia, podczas gdy w pozostałych krajach wskaźnik ten był znacznie niższy (30,7%).

⁽³⁰⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego*. 30.05.2017. SWD(2017) 165 wersja ostateczna. COM(2017) 248 wersja ostateczna.

⁽³¹⁾ Ibidem.

⁽³²⁾ Czechy, Hiszpania, Włochy, Cypr, Litwa, Węgry, Rumunia i Słowacja.

Staż nauczycielskie mogą być zaprojektowane na różne sposoby i obejmować różne działania. Mentoring oraz działania związane z doskonaleniem zawodowym to dwa najbardziej rozpowszechnione obowiązkowe elementy ustrukturyzowanych staży. Mimo że zmniejszenie obciążenia dydaktycznego/pracą wydaje się szczególnie korzystne w trakcie stażu, tylko w 10 systemach edukacji⁽³³⁾ istnieją regulacje w tym zakresie. Nauczanie zespołowe z bardziej doświadczonymi nauczycielami rzadko jest obowiązkowe.

Ocenianie początkujących nauczycieli na koniec stażu nauczycielskiego jest podejściem szeroko rozpowszechnionym w całej Europie. Ma to na celu potwierdzenie zatrudnienia, gdy staż jest realizowany w ramach okresu próbnego⁽³⁴⁾, lub przyczynia się do poświadczenia kwalifikacji nauczycielskich, gdy staż stanowi element ścieżki kwalifikacyjnej⁽³⁵⁾. Na Litwie, w Szwajcarii i Liechtensteinie jedynym celem oceny nauczycieli na zakończenie stażu jest przekazanie informacji zwrotnej.

⁽³³⁾ Niemcy, Francja, Litwa, Luksemburg, Węgry, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Szkocja) i Norwegia.

⁽³⁴⁾ Wspólnota Flamandzka Belgii, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Luksemburg, Węgry, Malta, Austria, Polska, Portugalia, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) oraz Bośnia i Hercegowina.

⁽³⁵⁾ Niemcy, Francja, Chorwacja, Cypr, Luksemburg, Malta, Rumunia, Słowenia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

ROZDZIAŁ 3: DOSKONALENIE ZAWODOWE

Uczenie się przez całe życie jest ważne w życiu każdego człowieka, ale szczególnie istotne jest dla osób pracujących w zawodach, które służą przekazywaniu wiedzy i ułatwiają uczenie się. W niedawnym komunikacie w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. podkreślono, że „nauczyciele i szkoleniowcy potrzebują ciągłych możliwości rozwoju zawodowego” (1). W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości stwierdza się, że dobrą jakość nauczania i uczenia się można osiągnąć, gdy nauczyciele biorą udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym. Z tego względu w konkluzjach zaznaczono, że „należy nadal rozwijać i aktualizować kompetencje nauczycieli i trenerów, zapewniać im zdobywanie wiedzy fachowej oraz sprzyjać ich autonomii i zaangażowaniu” (2).

Niniejszy rozdział ma na celu rzucić nieco światła na to, w jaki sposób można zachęcać nauczycieli do udziału w doskonaleniu zawodowym w ramach polityki prowadzonej przez władze centralne. Zbadano w nim, w jakim stopniu wzorce uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym, zgłaszane przez nauczycieli szkół średnich I stopnia, odnoszą się do regulacji i działań politycznych poszczególnych krajów. Rozdział rozpoczyna się od krótkiego przeglądu danych TALIS 2018 dotyczących uczestnictwa nauczycieli szkół średnich I stopnia w doskonaleniu zawodowym. Ponieważ większość nauczycieli w Europie brała udział w co najmniej jednym działaniu tego typu, w analizie skupiono się na uczestnictwie w różnych rodzajach doskonalenia zawodowego. Nauczyciele, którzy uczestniczyli w większej liczbie rodzajów doskonalenia zawodowego, częściej rozpoczynali szkolenia interaktywne lub oparte na współpracy. Ponadto nauczyciele ci częściej postrzegali swój udział w doskonaleniu zawodowym jako przydatny. Stąd średnia liczba rodzajów szkoleń zawodowych jest stosowana jako główna zmienna zależna w analizie.

W dalszej części rozdziału przedstawiono główne przepisy centralnych władz oświatowych dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli. Te wskaźniki na poziomie krajowym są wykorzystywane do wyjaśnienia zróżnicowania w zakresie uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym oraz do uwzględnienia niektórych postrzeganych barier w tym zakresie. Na początku opisano status doskonalenia zawodowego, ze wskazaniem krajów, w których określono minimalną ilość czasu, jaką wszyscy nauczyciele mają obowiązek przeznaczyć na doskonalenie zawodowe, oraz tych krajów, w których nauczyciele są uprawnieni do otrzymania określonej ilości czasu na doskonalenie zawodowe. Innym sposobem zapewnienia czasu na doskonalenie zawodowe jest umożliwienie korzystania z płatnego urlopu naukowego. W rozdziale omówiono rodzaje urlopów naukowych dostępnych dla nauczycieli w krajach europejskich i przedstawiono kilka przykładów rodzajów szkoleń, które się z tym wiążą.

Oprócz przydzielania czasu na doskonalenie zawodowe przepisy centralnych władz oświatowych mogą służyć wspieraniu planowania i koordynacji działań w tym zakresie. W niniejszym rozdziale przeanalizowano niektóre z obowiązujących środków, zarówno na poziomie szkolnym, jak i krajowym. Wyróżniono kraje, w których szkoły mają obowiązek posiadania planu doskonalenia zawodowego nauczycieli wraz ze wskazaniem częstotliwości, z jaką plany te muszą być aktualizowane. Na poziomie krajowym planowanie i koordynacja doskonalenia zawodowego mogą być organizowane przez instytucję spoza ministerstwa edukacji, której powierzono takie zadania. Przedstawiono kraje, w których taka instytucja istnieje, wraz z krótkim omówieniem głównych funkcji związanych z doskonaleniem zawodowym.

Rozdział kończy się podsumowaniem najważniejszych czynników na poziomie krajowym, które mają wpływ na doskonalenie zawodowe. Z danych wynika, że nauczyciele uczestniczą w bardziej zróżnicowanych formach doskonalenia zawodowego w krajach, w których każdy nauczyciel ma do dyspozycji określoną ilość czasu na doskonalenie zawodowe – albo jako obowiązek, albo jako uprawnienie. Możliwość korzystania z płatnego urlopu naukowego trwającego dłużej niż tydzień zmniejsza poczucie istnienia konfliktu z harmonogramem pracy nauczyciela. Ponadto w krajach, w których szkoły mają obowiązek wprowadzenia planu doskonalenia zawodowego, nauczyciele zazwyczaj biorą udział w większej liczbie rodzajów doskonalenia zawodowego.

(1) Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna, s. 11.

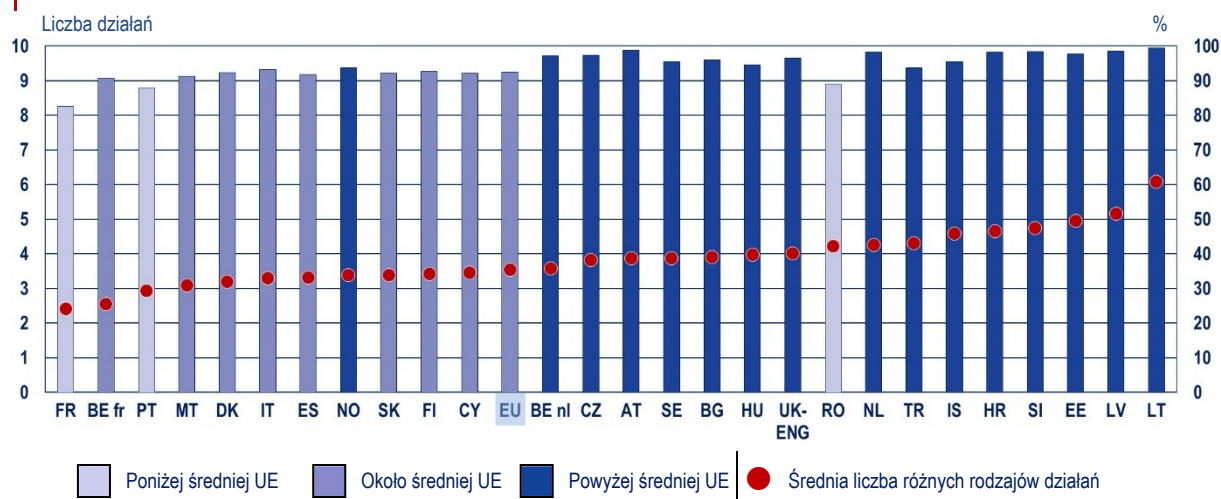
(2) Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/04, s. 11.

3.1. Udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym

W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości zachęca się państwa członkowskie, aby „promowały i wspierały większe uczestnictwo nauczycieli i trenerów w doskonaleniu zawodowym”⁽³⁾. Zanim w niniejszej części przeanalizowano sposoby, jakimi kraje mogą zachęcać do udziału w doskonaleniu zawodowym, zajęto się opisaniem wzorców uczestnictwa w tego typu działaniach nauczycieli szkół średnich I stopnia, zgodnie z danymi zgłoszonymi w 2018 r. W badaniu TALIS zawarto pytania dotyczące uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym, kładąc nacisk na kilka różnych aspektów zachowania i postrzegania. W niniejszej części skupiono się na zgłoszonych praktykach. Na początku przedstawiono ogólny wskaźnik uczestnictwa, czyli odsetek nauczycieli, którzy zgłosili udział w co najmniej jednym rodzaju działania w ramach doskonalenia zawodowego w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Następnie omówiono różne rodzaje i obszary tematyczne działań związanych z doskonaleniem zawodowym, w których nauczyciele brali udział.

Wyniki badania TALIS 2018 wskazują, że w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym uczestniczy wysoki odsetek nauczycieli (zob. rysunek 3.1). 92,5% nauczycieli szkół średnich I stopnia w krajach UE uczestniczyło w co najmniej jednym rodzaju tego typu działania w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Trzy kraje wyróżniają się wskaźnikami uczestnictwa niższymi niż na poziomie UE (choć nadal stosunkowo wysokimi). We Francji, Portugalii i Rumunii odsetek nauczycieli, którzy uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym wynosi odpowiednio 82,6%, 88% i 89%.

Rysunek 3.1: Udział nauczycieli szkół średnich I stopnia w doskonaleniu zawodowym, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 3.1 w załączniku II).

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	UE	BE nl	CZ
%	82,6	90,8	88,0	91,3	92,4	93,2	91,8	93,8	92,2	92,7	92,2	92,5	97,1	97,3
Średnia	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98,7	95,4	95,9	94,5	96,5	89,0	98,2	93,6	95,5	98,1	98,3	97,7	98,6	99,4
Średnia	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	5,0	5,2	6,1

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 22: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczył(a) Pan(i) w którymś z następujących działań związanych z doskonaleniem zawodowym?”. Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” przy co najmniej jednym rodzaju działań związanych z doskonaleniem zawodowym (dokładny opis rodzajów działań znajduje się na rysunku 3.2). Kropki pokazują średnią liczbę różnych rodzajów działań związanych z rozwojem zawodowym. Wykluczono przypadki, w których brakowało wartości we wszystkich pytaniach cząstkowych (a–j).

Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych. Dane są ułożone w kolejności rosnącej według średniej liczby różnych rodzajów działań.

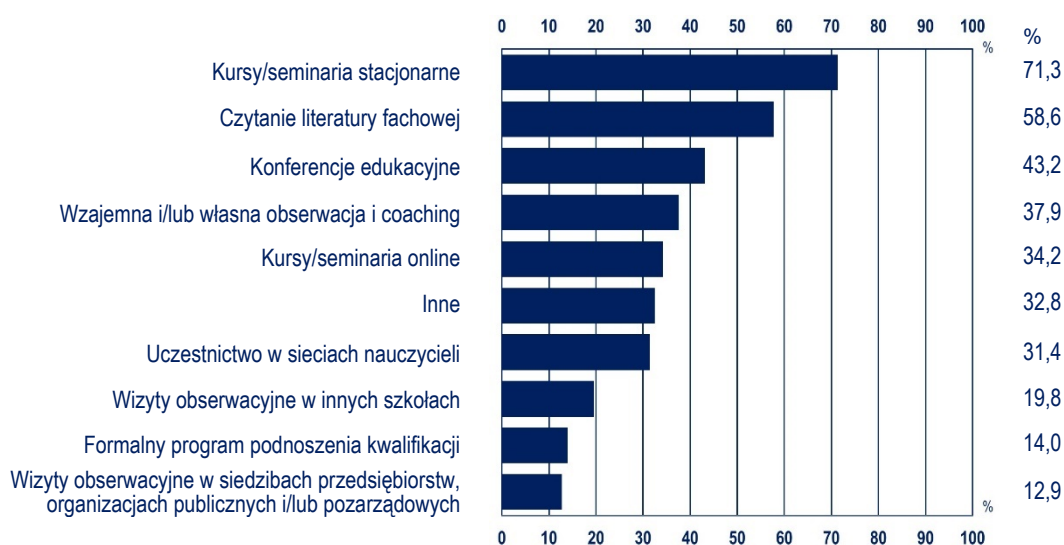
UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

⁽³⁾ Ibidem, s. 15.

Różnicowanie między krajami jest większe, gdy weźmie się pod uwagę liczbę różnych rodzajów działań związanych z doskonaleniem zawodowym, w których uczestniczyli nauczyciele. W kwestionariuszu TALIS 2018 nauczyciele mogli wskazać dziesięć rodzajów działań, takich jak uczestnictwo w kursach/seminariach stacjonarnych lub online, czytanie literatury fachowej, udział w konferencjach edukacyjnych lub sieciach nauczycieli, coaching, wizyty obserwacyjne lub formalny program podnoszenia kwalifikacji (dokładny opis rodzajów działań znajduje się na rysunku 3.2). Niestety dane TALIS 2018 nie pozwalają na rozróżnienie pomiędzy nauczycielami, którzy wzięli udział w wielu działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym tego samego rodzaju, a tymi, którzy uczestniczyli tylko w jednym działaniu. Badaniu nie podlegał również czas trwania każdego rodzaju szkolenia.

Z danych wynika, że w UE w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie nauczyciele uczestniczyli średnio w od trzech do czterech różnych rodzajów działań w zakresie doskonalenia zawodowego (średnio 3,5). Liczba ta waha się od 2,4 do 6,1. Na najniższym poziomie znaleźli się nauczyciele w Belgii (Wspólnota Francuska) i Francji, którzy uczestniczyli w dwóch lub trzech różnych rodzajach działań (średnio około 2,5). Nauczyciele w Danii, na Malcie i w Portugalii uczestniczyli średnio w trzech różnych rodzajach działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Największe zróżnicowanie można zaobserwować na Litwie, gdzie nauczyciele uczestniczyli średnio w sześciu różnych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. W sąsiednich krajach bałtyckich (Estonia i Łotwa) nauczyciele uczestniczyli mniej więcej w pięciu różnych rodzajach takich działań.

Rysunek 3.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w różnych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 3.1 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 22: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczył(a) Pan(i) w którymś z następujących działań związanych z doskonaleniem zawodowym?”. Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” przy różnych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym (odpowiedzi a–j). Wykluczono przypadki, w których brakowało wartości we wszystkich pytaniach częściowych (a–j).

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

W 2020 roku w konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że „korzystne jest oferowanie różnych modeli szkolenia: opartego na kontakcie bezpośrednim, wirtualnego, mieszanego i w miejscu pracy”⁽⁴⁾. Zachęcono w nich państwa członkowskie do „zapewnienia nauczycielom i trenerom skutecznych i opartych na badaniach możliwości doskonalenia zawodowego, bazujących na współpracy, wzajemnych obserwacjach koleżeńskich i partnerskim uczeniu się,

⁽⁴⁾ Ibidem, s. 11.

poradnictwie, opiece mentorskiej i tworzeniu sieci kontaktów”⁽⁵⁾. Pomimo tych aspiracji analiza uczestnictwa nauczycieli w różnych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym (zob. rysunek 3.2) pokazuje, że nadal przeważają tradycyjne rodzaje szkoleń. Nauczyciele zgłosili najwyższy udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym typu „przekazywanie informacji”, które niekoniecznie wiążą się z wieloma interakcjami między uczestnikami.

Najpopularniejszym rodzajem szkoleń były stacjonarne kursy lub seminaria. Z danych TALIS 2018 wynika, że 71,3% nauczycieli szkół średnich I stopnia uczestniczyło w co najmniej jednym kursie lub seminarium w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Indywidualne samokształcenie, czyli czytanie literatury fachowej, było drugim najpopularniejszym rodzajem działań, zgłoszonym przez 58,6% nauczycieli, natomiast 43,2% nauczycieli uczestniczyło w konferencjach edukacyjnych. Mimo że na wielu współczesnych konferencjach przemówienia, prezentacje oraz sesje pytań i odpowiedzi wygłaszanych na scenie są uzupełniane przez dyskusje prowadzone przez uczestników, tego typu działanie nadal pozostaje w dużej mierze tradycyjną metodą przekazywania wiedzy.

Nauczyciele szkół średnich I stopnia zgłosili niższy poziom uczestnictwa w nowoczesnych działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego opartych na współpracy z innymi nauczycielami. W ramach doskonalenia zawodowego 37,9% nauczycieli w UE zgłosiło, że uczestniczyło we wzajemnych i/lub własnych obserwacjach oraz coachingu; 31,4% – w działaniach sieci zawodowych; 19,8% – w wizytach obserwacyjnych w innych szkołach; a tylko 12,9% w ramach doskonalenia zawodowego odwiedziło siedziby przedsiębiorstw, organizacje publiczne lub pozarządowe.

Należy zaznaczyć, że dane z badania pochodzą z 2018 roku. W związku z pandemią COVID-19 znacznie spadła liczba działań związanych z doskonaleniem zawodowym, które wymagają bezpośredniego kontaktu między ludźmi. Natomiast prawdopodobnie zwiększył się udział e-learningu i kształcenia na odległość. W 2018 r. około jedna trzecia nauczycieli (34,2%) w Europie zgłosiła udział w kursach/seminariach online. Podczas pandemii COVID-19 odsetek ten prawdopodobnie wzrósł i stał się dominującą formą uczenia się.

Większość krajów europejskich podąża za przeciętnymi trendami co do form popularnych rodzajów doskonalenia zawodowego. Warto jednak zwrócić uwagę na pewne wyjątki. Nauczyciele w dwóch systemach edukacji – Belgii (Wspólnota Francuska) i Rumunii – uczestniczyli w znacznie mniejszej liczbie stacjonarnych kursów/seminariów niż miało to miejsce w innych krajach europejskich. Zamiast tego powszechnymi formami doskonalenia zawodowego w Belgii (Wspólnota Francuska) były konferencje edukacyjne i uczestnictwo w sieciach nauczycieli. W Rumunii najczęstszymi formami doskonalenia zawodowego były wzajemna i/lub własna obserwacja oraz coaching, a także czytanie literatury fachowej.

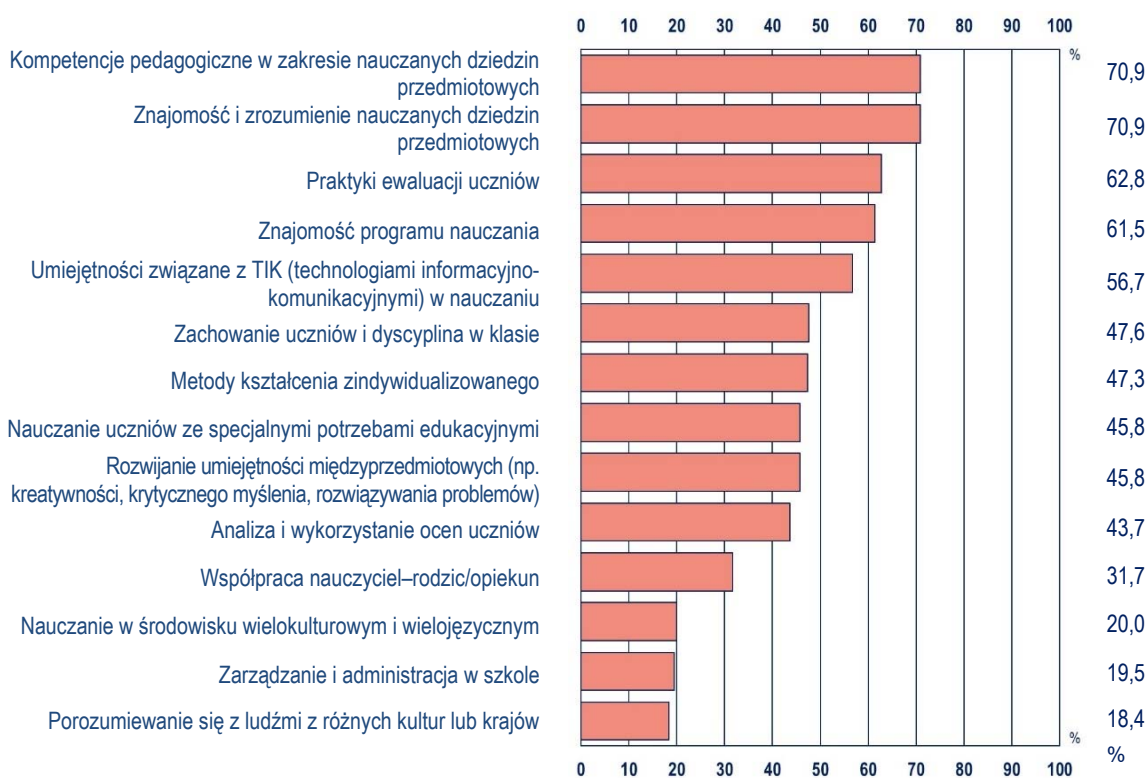
Rodzaje działań zawodowych podejmowanych przez nauczycieli to tylko jeden z wielu elementów, które mogą być poddane analizie. Kolejnym ważnym wymiarem, który należy uwzględnić podczas badań, są obszary tematyczne poruszane w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jak wynika z danych TALIS 2018, w UE najbardziej rozpowszechnione było doskonalenie zawodowe związane z dziedziną (dziedzinami) nauczania (zob. rysunek 3.3). Do najczęściej wybieranych odpowiedzi należały „kompetencje pedagogiczne w zakresie nauczanych dziedzin przedmiotowych”, „znajomość i zrozumienie nauczanych dziedzin przedmiotowych” oraz „znajomość programu nauczania”. Pojawiały się również odpowiedzi dotyczące doskonalenia zawodowego związanego z umiejętnościami interdyscyplinarnymi, np. ewaluacją uczniów, technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, zachowaniem uczniów i dyscypliną w klasie oraz kształceniem zindywidualizowanym. Natomiast rzadziej wymieniano nauczanie w środowisku wielojęzycznym i porozumiewanie się z ludźmi z różnych kultur. Podobnie niewielu nauczycieli uczestniczyło w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym w zakresie zarządzania i administracji w szkole.

Należy ponownie podkreślić, że dane TALIS przedstawiają odpowiedzi nauczycieli z 2018 roku. Podczas późniejszego kryzysu związanego z pandemią COVID-19 jeden konkretny obszar tematyczny w ramach doskonalenia zawodowego mógł stać się znacznie bardziej znaczący. W prawie wszystkich

⁽⁵⁾ Ibidem, s. 16.

krajach europejskich nauczanie na odległość stało się główną formą nauczania w szkołach średnich I stopnia wiosną 2020 r. Niemal wszystkie szkoły średnie I stopnia zostały zamknięte dla nauczania stacjonarnego na kilka tygodni lub miesięcy. Nauczyciele w Europie musieli zatem szybko zmienić swój dotychczasowy sposób pracy i opanować technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiające nauczanie na odległość. W konkluzjach Rady z czerwca 2020 roku w sprawie przeciwdziałania kryzysowi wywołanemu przez COVID-19 w kształceniu i szkoleniu podkreślono potrzebę dodatkowych, ukierunkowanych szkoleń oraz zwrócono się do państw członkowskich, aby „wspierały dalsze rozwijanie umiejętności i kompetencji cyfrowych przez nauczycieli i trenerów, z myślą o umożliwieniu nauczania i dokonywania oceny w cyfrowym środowisku edukacyjnym” ⁽⁶⁾.

Rysunek 3.3: Rozkład obszarów tematycznych z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 3.2 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 23: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy któryś z wymienionych poniżej obszarów tematycznych był uwzględniony w Pana(-ni) działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym?”. Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” przy różnych obszarach tematycznych działań związanych z doskonaleniem zawodowym (odpowiedzi a–o). Wykluczono przypadki, w których brakowało wartości we wszystkich pytaniach cząstkowych (a–o).

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

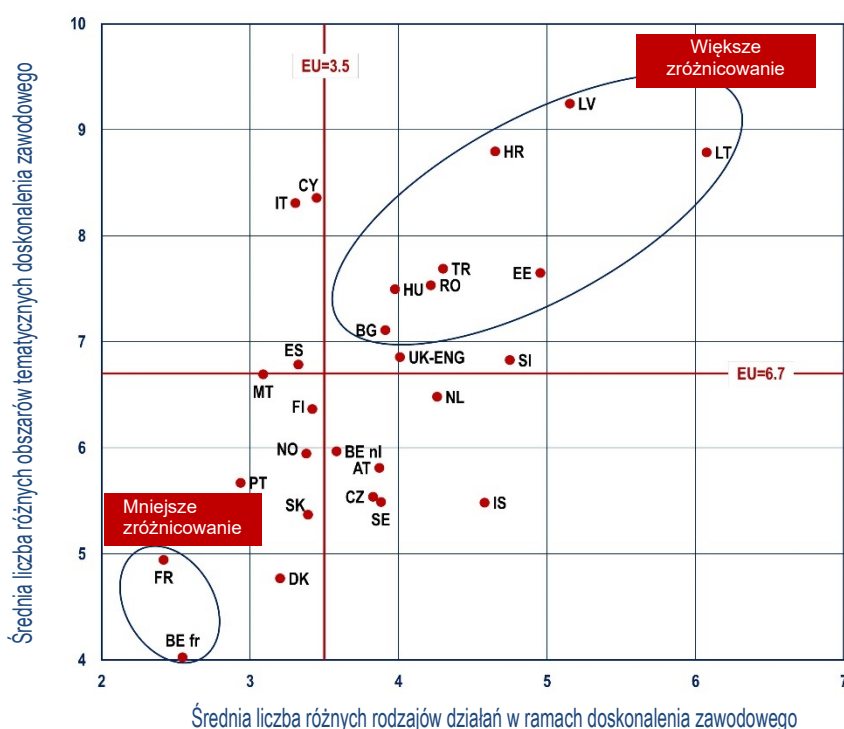
Połączenie dwóch przeanalizowanych aspektów szkolenia zawodowego – różnych rodzajów działań i różnych obszarów tematycznych – może dostarczyć wskazówek na temat tego, gdzie nauczyciele podejmują bardziej zróżnicowane działania w ramach doskonalenia zawodowego. Rysunek 3.4 przedstawia kraje europejskie względem tych dwóch osi. W krajach umieszczonych w prawym górnym rogu średnie wartości dla obu wymiarów są wysokie. Z rysunku wynika, że nauczyciele szkół średnich I stopnia w Bułgarii, Estonii, Chorwacji, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Rumunii i Turcji realizowali różne rodzaje i obszary tematyczne doskonalenia zawodowego w znacznie większym stopniu niż wynosi

⁽⁶⁾ Konkluzje Rady z dnia 16 czerwca 2020 r. w sprawie przeciwdziałania kryzysowi wywołanemu przez COVID-19 w kształceniu i szkoleniu, Dz.U. C 212 z 26.06.2020, s. 9.

średnia dla UE. Natomiast znacznie niższy niż w UE poziom wielkości rodzajów i obszarów tematycznych w ramach doskonalenia zawodowego zgłosili nauczyciele w Belgii (Wspólnota Francuska) i Francji.

Na rysunku zwrócono również uwagę na kilka innych interesujących zjawisk. Na przykład nauczyciele szkół średnich I stopnia we Włoszech i na Cyprze zgłosili udział w średnio trzech lub czterech różnych rodzajach działań, ale obejmujących około ośmiu lub dziewięciu różnych obszarów tematycznych. Z drugiej strony nauczyciele w Holandii i Islandii uczestniczyli w bardziej zróżnicowanych rodzajach działań dotyczących mniejszej liczby obszarów.

Rysunek 3.4: Udział nauczycieli w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym, według średniej liczby obszarów tematycznych i rodzajów działań, 2018



Średnia liczba różnych	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT
rodzajów działań	3,5	2,5	3,6	3,9	3,8	3,2	5,0	3,3	2,4	4,7	3,3	3,4	5,2	6,1
obszarów tematycznych	6,7	4,0	6,0	7,1	5,5	4,8	7,6	6,8	4,9	8,8	8,3	8,4	9,2	8,8
Średnia liczba różnych	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	NO	TR
rodzajów działań	4,0	3,1	4,3	3,9	2,9	4,2	4,7	3,4	3,4	3,9	4,0	4,6	3,4	4,3
obszarów tematycznych	7,5	6,7	6,5	5,8	5,7	7,5	6,8	5,4	6,4	5,5	6,9	5,5	5,9	7,7

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 3.1 i 3.2 w załączniku II).

Objaśnienie

Oś pozioma powstała na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 22: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy uczestniczył(a) Pan(i) w którymś z następujących działań związanych z doskonaleniem zawodowym?”. Wartość x pokazuje średnią liczbę różnych rodzajów działań w ramach doskonalenia zawodowego na kraj. Oś pionowa powstała na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 23: „Czy w ciągu ostatnich 12 miesięcy któryś z wymienionych poniżej obszarów tematycznych był uwzględniony w Pana(-ni) działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym?”. Wartość y pokazuje średnią liczbę różnych rodzajów obszarów tematycznych doskonalenia zawodowego podjętych przez nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w co najmniej jednym rodzaju działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Wykluczono przypadki, w których brakowało wartości we wszystkich pytaniach częściowych.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Użycie pogrubienia w tabeli wskazuje na różnice istotne statystycznie w stosunku do średniej UE.

W kolejnych punktach przedstawiono niektóre aspekty przepisów centralnych władz oświatowych, które mogą wpływać na uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. Z danych TALIS 2018 jako główny wskaźnik wykorzystana zostanie średnia liczba różnych rodzajów działań w ramach

doskonalenia zawodowego (zob. rysunek 3.1). Zmienna ta wykazuje znaczne zróżnicowanie między krajami i wyraźnie odnosi się do priorytetów polityki europejskiej, które zachęcają do zróżnicowanych, nowoczesnych i partycypacyjnych form doskonalenia zawodowego. Ponadto analiza danych TALIS 2018 pokazuje, że nauczyciele, którzy uczestniczyli w większej liczbie rodzajów działań, zwykle zgłaszali bardziej korzystny wpływ na ich praktykę dydaktyczną (zob. tabela 3.3 w załączniku II). Nauczyciele w UE, którzy uważali, że działania w zakresie doskonalenia zawodowego miały pozytywny wpływ na ich praktykę dydaktyczną, brali udział w czterech różnych rodzajach działań. Natomiast ci, którzy uważali, że nie miały one takiego wpływu, uczestniczyli w mniej niż trzech różnych rodzajach działań. Ten związek między liczbą rodzajów działań w ramach doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli nauczyciele, a postrzeganiem ich wpływu zaobserwowano we wszystkich krajach.

3.2. Status doskonalenia zawodowego w przepisach centralnych władz oświatowych

Przepisy i działania polityczne centralnych władz oświatowych ustanawiają ramy dla uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. W tej części opisano podstawowe przepisy, które określają status doskonalenia zawodowego w systemach edukacji. Następnie zbadano związek między statusem doskonalenia zawodowego a wzorcami uczestnictwa nauczycieli zgłoszonymi w badaniu TALIS 2018.

W poszczególnych krajach doskonalenie zawodowe nauczycieli regulowane jest na różne sposoby (zob. rysunek 3.5). Najbardziej podstawowe rozróżnienie dotyczy statusu doskonalenia zawodowego jako obowiązku zawodowego lub działania opcjonalnego. Dla celów niniejszego raportu, doskonalenie zawodowe uznaje się za obowiązek zawodowy, jeśli w przepisach centralnych władz oświatowych udział w takich działaniach jest wyraźnie określony jako obowiązkowy. Natomiast uznaje się je za opcjonalne, jeśli przepisy nie przewidują ustawowego obowiązku uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym.

Doskonalenie zawodowe może być również zdefiniowane w kategoriach czasu przydzielanego każdemu nauczycielowi na różne działania w tym zakresie. Przydzielony czas może być rozpatrywany jako obowiązek lub uprawnienie. Doskonalenie zawodowe jest uważane za obowiązkowe, gdy każdy nauczyciel musi zrealizować pewną minimalną liczbę godzin w ramach doskonalenia zawodowego w określonym czasie. Gdy jest ono zdefiniowane jako uprawnienie, każdy nauczyciel otrzymuje pewną ilość czasu, którą może przeznaczyć na doskonalenie zawodowe, w ramach godzin dydaktycznych (pracy) lub poza nimi. Nauczyciel nie ma obowiązku wykorzystania tego czasu, ale szkoły są zobowiązane do zapewnienia takiej możliwości.

Rysunek 3.5: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia i minimalna liczba określonych godzin doskonalenia zawodowego, 2019/20



Minimalny wymiar określonych godzin (h) lub dni (d) w ramach doskonalenia zawodowego na określoną liczbę lat

Czas obowiązkowy jest zaznaczony pogrubioną czcionką, natomiast czas jako uprawnienie jest zaznaczony zwykłą ciemnoczerwoną czcionką.

BE	fr	BG	CZ	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PT	RO	SI	FI	SE	UK SCT	AL	BA	IS	ME	MK	RS
3d+	3d	48h	12d	5d	5d	16h	36h	5d	16h	120h	40h	83h	15h	50h	(9d)	5d	(3d)	5d	35h	6h	(12h)	150h	24h	60h	100h
1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	7	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

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

Uprawnienie: Doskonalenie zawodowe nauczycieli uznaje się za uprawnienie, jeżeli wyznaczony jest minimalny wymiar godzin, dni lub punktów, do którego wszyscy nauczyciele są uprawnieni, a szkoły są zobowiązane do zapewnienia im takiej możliwości.

Obowiązek zawodowy: Doskonalenie zawodowe nauczycieli uznaje się za jeden z ich obowiązków zawodowych na podstawie przepisów lub innych dokumentów.

Opcjonalne: Nauczyciele nie mają ustawowego obowiązku doskonalenia zawodowego.

Wymagane dla awansu zawodowego: Doskonalenie zawodowe jest niezbędnym elementem dla wszystkich nauczycieli. Nauczyciele nie mogą awansować, jeśli nie spełnią wymogów doskonalenia zawodowego (zob. rysunek 1.13).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Przepisy i definicje różnią się w poszczególnych krajach związkowych. Przegląd można znaleźć w KMK (2017).

Rumunia: Tabela pokazuje możliwą konwersję stosowanego systemu: 90 kredytów na pięć lat.

Finlandia: W układzie zbiorowym wyznaczono trzy dni łącznie na doskonalenie zawodowe nauczycieli i planowanie. Decyzja o tym, ile czasu przeznaczają się na doskonalenie zawodowe, pozostaje w gestii władz lokalnych.

Zjednoczone Królestwo (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 w Szkocji (General Teaching Council for Scotland).

Bośnia i Hercegowina: Określenie wymaganego minimum leży w gestii poszczególnych kantonów. Średnia wynosi 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.

Uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym może być jednocześnie wymagane do awansu zawodowego. W krajach, w których obowiązuje wielopoziomowa struktura kariery (zob. rysunek 1.12), ukończenie określonej liczby działań lub określonych obszarów tematycznych w ramach doskonalenia zawodowego może być obowiązkowe dla awansu na kolejny szczebel kariery. W krajach o jednopoziomowej strukturze kariery (zob. część 1.3) doskonalenie zawodowe może być warunkiem wstępnym podwyżki wynagrodzenia.

Z przedstawionych danych wynika, że doskonalenie zawodowe stanowi obowiązek zawodowy nauczycieli w prawie wszystkich krajach europejskich. Jedynie w pięciu z nich jest ono opcjonalne. W Danii, Irlandii, Holandii, Norwegii i Turcji nie ma ustawowego obowiązku uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym.

W około jednej trzeciej europejskich systemów edukacji udział w doskonaleniu zawodowym jest uważany za jeden z ustawowych obowiązków zawodowych nauczyciela, natomiast w przepisach i innych dokumentach nie określono minimalnej liczby obowiązkowych godzin lub określonej ilości czasu przyznanego jako uprawnienie do działań w ramach doskonalenia zawodowego.

W Belgii (Wspólnota Flamandzka) doskonalenie zawodowe jest uważane za nieodłączną część zawodu nauczyciela ⁽⁷⁾. W przepisach nie określono jednak konkretnych obowiązkowych obszarów tematycznych ani nie zdefiniowano minimalnego czasu.

We Francji, zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa, każdy nauczyciel jest zobowiązany do uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym ⁽⁸⁾. Jest ono wpisane w zakres obowiązków nauczycieli i stanowi jeden z elementów oceny nauczyciela.

W ponad połowie krajów europejskich przepisy centralnych władz oświatowych wyznaczają określoną ilość czasu, która jest obowiązkowa lub dostępna (jako uprawnienie) dla każdego nauczyciela na uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym.

Doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe dla wszystkich nauczycieli w szkołach średnich I stopnia w 18 systemach edukacji ⁽⁹⁾. W Szwajcarii jest ono obowiązkowe dla wszystkich nauczycieli w większości kantonów. We wszystkich tych systemach istnieje minimalna liczba godzin, dni lub punktów, które nauczyciele muszą zrealizować w określonym czasie (zob. tabela pod rysunkiem 3.5). W krajach, w których to minimum jest określone, obowiązuje średnio około 18 godzin doskonalenia zawodowego rocznie. Na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) obowiązują najwyższe

⁽⁷⁾ Legal status decrees; JV: Article 73 quinquies, subsidised education: Article 47 quinquies.

⁽⁸⁾ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Article 50.

⁽⁹⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Bułgaria, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

wymagania: na Malcie nauczyciele muszą odbyć 40 godzin doskonalenia zawodowego rocznie; w Szkocji wymóg ten wynosi 35 godzin rocznie.

W **Luksemburgu** obowiązkiem zawodowym wszystkich nauczycieli jest realizacja 48 godzin doskonalenia zawodowego na przestrzeni 3 lat (tj. średnio 16 godzin rocznie). Obowiązek ten jest włączony do obciążenia pracą nauczycieli ⁽¹⁰⁾.

Na **Węgrzech** wszyscy nauczyciele są zobowiązani do zrealizowania łącznie 120 godzin programów doskonalenia zawodowego w ciągu siedmiu lat. Może to być jednak zastąpione przez udział w szkoleniach zawodowych o charakterze specjalistycznym i zdanie odpowiedniego egzaminu końcowego; uzyskanie kwalifikacji nauczycielskich w ramach innych dziedzin przedmiotowych; udział w programach szkoleniowych oferowanych w ramach niektórych projektów rozwojowych w dziedzinie edukacji publicznej finansowanych przez UE.

Na **Malcie** doskonalenie zawodowe stanowi obowiązek zawodowy zgodnie z umową z 2017 r. między rządem Malty a Maltańskim Związkiem Nauczycieli, w której stwierdza się, że „wszyscy nauczyciele świadczący usługi w szkołach reprezentowanych przez tę umowę są zobowiązani do aktywnego uczestnictwa w sesjach organizowanych przez kierownictwo Community of Professional Educators (CoPE) i są zachęceni do udziału w sesjach doskonalenia zawodowego organizowanych we własnym zakresie” ⁽¹¹⁾. Obowiązkowe doskonalenie zawodowe składa się z 25 godzin zajęć organizowanych przez szkołę i 15 godzin zajęć organizowanych przez centralne władze oświatowe.

W **Słowenii**, zgodnie z ustawą o organizacji i finansowaniu edukacji (art. 105 i 119), kształcenie i szkolenie zawodowe jest jednym z obowiązków nauczyciela i jest również wymagane do awansu. W przepisach przewidziano obowiązkowe minimum 5 dni doskonalenia zawodowego rocznie lub 15 dni w ciągu trzech lat. W układzie zbiorowym dotyczącym edukacji stwierdzono, że nieuzasadniona odmowa udziału w doskonaleniu zawodowym stanowi nieznaczne naruszenie obowiązków pracowniczych (art. 65).

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** nauczyciele są zobowiązani do udziału w doskonaleniu zawodowym, przeprowadzania samooceny jego przebiegu z wykorzystaniem standardowych ram zawodowych zapewnionych przez Ogólną Radę ds. Nauczania w Szkocji (General Teaching Council for Scotland) oraz prowadzenia dokumentacji całego procesu. Dyskusja w ramach oceny i rozwoju zawodowego (*Professional Review and Development*) również stanowi jego integralną część. W celu utrzymania statusu w pełni zarejestrowanego nauczyciela wymagane jest potwierdzenie tego udziału przez nauczyciela i jego bezpośredniego przełożonego co pięć lat.

W **Macedonii Północnej** wymagane minimum doskonalenia zawodowego ustalono na 60 godzin szkoleń, rozłożonych na trzy lata szkolne ⁽¹²⁾. Z tego co najmniej 40 godzin przypada na programy akredytowane przez Biuro Rozwoju Edukacji, a reszta na inne programy (projekty zatwierdzone przez ministerstwo, szkolenia wewnętrzne, międzyszkolne zespoły ds. uczenia się, indywidualne formy doskonalenia zawodowego).

W dziewięciu systemach edukacji doskonalenie zawodowe jest traktowane jako uprawnienie, z ustaloną ilością czasu określoną w przepisach centralnych władz oświatowych lub układach zbiorowych. Najczęstszą praktyką jest przyznawanie około pięciu dni roboczych na doskonalenie zawodowe rocznie, ale w niektórych krajach zaleca się ich więcej.

W **Czechach**, zgodnie z ustawą o pracownikach oświaty, sekcja 24, pracownicy oświaty uczestniczący w doskonaleniu zawodowym mają prawo do 12 dni roboczych wolnych w roku szkolnym, przeznaczonych na samokształcenie. Może to być ograniczone przez warunki funkcjonowania szkoły, ponieważ dyrektor szkoły określa, kiedy dni wolne na samokształcenie mają być wykorzystane.

Na **Litwie** nauczyciele mają obowiązek i prawo uczestniczyć w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym przez co najmniej pięć dni w roku.

W **Szwecji**, zgodnie z układem zbiorowym, doskonalenie zawodowe powinno trwać 104 godziny (około 13 dni) rocznie dla nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin. Kalendarz akademicki dopuszcza do 5 dni zawieszenia działalności szkoły, podczas których doskonalenie zawodowe jest zapewniane dla wszystkich nauczycieli/pracowników.

W **Islandii** układ zbiorowy między nauczycielami, gminami i państwem określa, że nauczyciele mają obowiązek uczestniczyć w 150 godzinach doskonalenia zawodowego rocznie.

W jednym systemie edukacji doskonalenie zawodowe stanowi zarówno obowiązek, jak i uprawnienie. Pewien zakres doskonalenia zawodowego jest obowiązkowy dla wszystkich nauczycieli, a dodatkowy czas jest przewidziany jako uprawnienie dla tych, którzy chcą się doksztalać w większym zakresie.

W **Belgii (Wspólnota Francuska)** obowiązkowe doskonalenie zawodowe obejmuje sześć półdniowych zajęć rozłożonych na liczbę dni lekcyjnych w roku szkolnym. Oprócz obowiązkowych szkoleń nauczyciele mogą również uczestniczyć w dobrowolnych działaniach

⁽¹⁰⁾ http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120, s. 463–1223.

⁽¹¹⁾ <https://education.gov.mt/en/Documents/Sectoral%20Agreement.pdf>, s. 30–31.

⁽¹²⁾ Ustawa o nauczycielach i zawodowym personelu pomocniczym (Dziennik Urzędowy Republiki Macedonii Północnej, nr 161, sierpień 2019 r.), art. 27.

w zakresie doskonalenia zawodowego w czasie godzin pracy lub poza nimi. Poza godzinami pracy dobrowolne szkolenia nie są objęte ograniczeniami. W czasie godzin pracy nauczyciele szkół średnich są uprawnieni do wykorzystania sześciu półdniówek rocznie na szkolenia. Liczba ta może zostać zwiększona na mocy odstępstwa przyznanego przez rząd.

Oprócz omówionych powyżej głównych przepisów dotyczących statusu doskonalenia zawodowego może ono również stanowić wymóg awansu zawodowego. Jak wyjaśniono w rozdziale 1, awans zawodowy nauczyciela może przebiegać według dwóch różnych modeli: struktury kariery wielo- lub jednopoziomowej. W krajach o wielopoziomowej strukturze kariery zawodowej może istnieć wymóg zrealizowania określonych działań związanych z doskonaleniem zawodowym w celu przejścia na kolejny szczebel kariery. W ramach jednopoziomowych struktur kariery doskonalenie zawodowe może stanowić kryterium dla podwyżki wynagrodzenia. Rysunek 3.5 łączy te dwa różne podejścia, wskazując, czy doskonalenie zawodowe jest wymagane do uzyskania awansu zawodowego.

Z przedstawionych danych wynika, że zgodnie z przepisami najwyższego szczebla w wielu krajach europejskich doskonalenie zawodowe jest niezbędnym warunkiem wstępnym dla awansu zawodowego. Oznacza to, że nauczyciele w tych krajach, które zaznaczono kropką na rysunku 3.5, nie mogą awansować, jeśli nie spełnią wymagań dotyczących doskonalenia zawodowego.

Wydaje się, że dane nie wykazują bezpośredniego związku pomiędzy statusem doskonalenia zawodowego a jego zastosowaniem jako wymogu dla awansu zawodowego. W niektórych krajach, w których doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe, nie jest ono wymagane do awansu zawodowego. Innymi słowy, doskonalenie stanowi wymóg dla wszystkich nauczycieli, a nie tylko dla tych, którzy chcą uzyskać awans zawodowy. Natomiast w niektórych krajach, gdzie doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkowe, należy ono do podstawowych warunków wstępnych awansu zawodowego.

W niektórych krajach, w których doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe, w celu awansu lub podwyższenia wynagrodzenia nie wymaga się więcej niż ustalone minimum (np. na Węgrzech, w Portugalii i Albanii). W innych krajach mogą być wymagane dodatkowe kursy lub więcej niż ustalone minimum. W niektórych krajach wymagania dotyczące doskonalenia zawodowego wzrastają wraz z uzyskaniem awansu.

W **Chorwacji** nauczyciele mogą awansować na stanowisko nauczyciela mentora (*mentor*), jeśli zrealizowali 100 godzin doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich 5 lat, na stanowisko nauczyciela doradcy (*savjetnik*), jeśli zrealizowali 150 godzin w ciągu ostatnich 5 lat, i na stanowisko doskonałego nauczyciela doradcy (*izvrstan savjetnik*), jeśli zrealizowali co najmniej 200 godzin w ciągu ostatnich 5 lat⁽¹³⁾.

W **Słowenii** doskonalenie zawodowe jest jednym z warunków koniecznych do awansu. Aby awansować na odpowiedni tytuł, nauczyciel musi zebrać określoną liczbę punktów przyznawanych za doskonalenie zawodowe: „nauczyciel mentor” – 4 punkty, „nauczyciel konsultant” – 5 punktów, „nauczyciel doradca” – 7 punktów⁽¹⁴⁾.

W niektórych przypadkach doskonalenie zawodowe jest wymagane tylko w określonych momentach kariery nauczyciela.

W **Hiszpanii** wymagane jest 100 godzin⁽¹⁵⁾ doskonalenia zawodowego, aby otrzymać dodatkowe wynagrodzenie za sześć lat pracy (*sexenios*).

W **Luksemburgu** po 12 latach pracy wymagane jest 90 godzin doskonalenia zawodowego, a po 8 następnych latach – kolejne 90 godzin.

Ukończenie pewnych konkretnych kursów doskonalenia zawodowego może być wymagane, gdy awans zawodowy wiąże się z określonymi stanowiskami, np. koordynatora ds. technologii informacyjno-komunikacyjnych lub nauczyciela uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W niektórych krajach ukończenie studiów wyższych, które podnoszą kwalifikacje nauczyciela, prowadzi do wyższego wynagrodzenia. Ponieważ są to szczególne warunki mające zastosowanie tylko w niektórych sytuacjach, nie zostały one odzwierciedlone na rysunku 3.5.

⁽¹³⁾ Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima, OG 68/19, link: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_68_1372.html

⁽¹⁴⁾ Zasady awansowania pracowników w edukacji do tytułów, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272>

⁽¹⁵⁾ Z wyjątkiem Andaluzji, gdzie ten wymóg wynosi 60 godzin.

Przepisy dotyczące doskonalenia i awansu zawodowego mogą być dość złożone i w dużej mierze zależą od modelu kariery zawodu nauczyciela w każdym kraju. Potrzebne są dalsze badania, aby wyjaśnić związek pomiędzy doskonaleniem zawodowym a awansem.

Część krajów jest w trakcie przeprowadzania reform w zakresie regulacji doskonalenia zawodowego.

W **Niemczech** w marcu 2020 r. Stała Konferencja przyjęła uchwałę w sprawie doskonalenia zawodowego nauczycieli wiążącą dla wszystkich krajów związkowych.

Rada ds. Nauczania (Teaching Council), organ zajmujący się standardami zawodowymi nauczycieli w **Irlandii**, opracowała Krajowe Ramy Kształcenia Nauczycieli (*Cosán*). *Cosán* to gaelickie słowo oznaczające ścieżkę. Ramy te określają zasady leżące u podstaw doskonalenia zawodowego, różnorodność procesów kształcenia nauczycieli, sześć szerokich obszarów kształcenia oraz standardy, którymi nauczyciele powinni się kierować podczas refleksji nad swoim uczeniem się. Ramy te są obecnie rozwijane w szkołach, w których nauczyciele stosują je w praktyce i wykorzystują do wspierania refleksji nad swoim uczeniem się, aby określić ich oddziaływanie. Rocznie przyznaje się 22 godziny doskonalenia zawodowego dla nauczycieli w celu umożliwienia im refleksji i planowania reformy cyklu kształcenia w młodszym wieku szkolnym.

Niekiedy na przepisy dotyczące doskonalenia zawodowego mogą wpływać ogólne reformy:

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia)** w celu przygotowania nowego programu nauczania wprowadzono zmiany w przepisach, dzięki którym szkoły mogą otrzymać jeden dodatkowy dzień zajęć w ramach doskonalenia zawodowego do 2022 roku ⁽¹⁶⁾.

Status doskonalenia zawodowego i uczestnictwo nauczycieli

W celu zbadania, czy przepisy centralnych władz oświatowych dotyczące statusu doskonalenia zawodowego mają wpływ na uczestnictwo nauczycieli w zróżnicowanych działaniach w tym zakresie, przeprowadzono analizę statystyczną danych TALIS 2018, przypisując tę samą zmienną na poziomie kraju dla wszystkich nauczycieli z krajów o tych samych przepisach. Z danych wynika, że średnio nauczyciele uczestniczyli w bardziej zróżnicowanych działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym w tych krajach, w których przeznaczają na nie określoną ilość czasu. Nauczyciele w krajach, w których doskonalenie zawodowe było obowiązkowe lub stanowiło uprawnienie, uczestniczyli średnio w 3,80 (błąd standardowy 0,02) różnych rodzajach działań w ramach doskonalenia zawodowego (zob. lista na rysunku 3.2). Natomiast w krajach, w których doskonalenie zawodowe jest dobrowolne lub określone jako obowiązek zawodowy bez wyznaczonych konkretnych ram czasowych, liczba ta wynosiła 3,58 (błąd standardowy 0,03). Różnica pomiędzy tymi dwoma szacunkami (0,22) była istotna statystycznie (błąd standardowy 0,03, $p < 0,05$) ⁽¹⁷⁾. Gdy weźmie się pod uwagę tylko kraje UE, różnica ta była jeszcze większa ⁽¹⁸⁾.

3.3. Płatny urlop naukowy

Aby angażować się w doskonalenie zawodowe, potrzebny jest czas. W niedawnych konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, jak ważne jest zapewnienie nauczycielom czasu na udział w doskonaleniu zawodowym ⁽¹⁹⁾. Dni lub godziny doskonalenia zawodowego, które są traktowane jako obowiązek lub uprawnienie (zob. rysunek 3.5), są zwykle włączane do normalnego obciążenia pracą nauczycieli. Dotyczy to głównie doskonalenia zawodowego organizowanego na poziomie szkoły. Kraje mogą jednak także umożliwiać i zachęcać nauczycieli do udziału w innych rodzajach działań związanych z doskonaleniem zawodowym organizowanych poza

⁽¹⁶⁾ Rząd Walii (2019). Pisemne oświadczenie: dodatkowe dni krajowego doskonalenia zawodowego INSET 2019-22, <https://gov.wales/written-statement-additional-national-professional-learning-inset-days-2019-22-response>

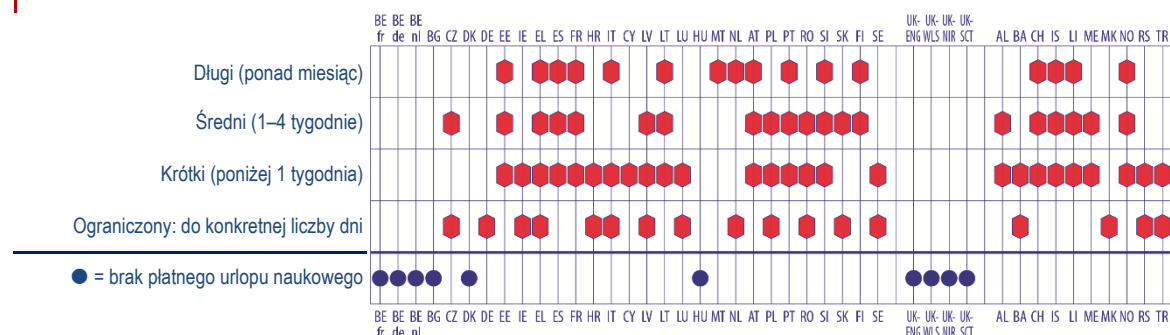
⁽¹⁷⁾ Szczegółowy opis terminów statystycznych i metodologii zastosowanej w niniejszym raporcie znajduje się w załączniku II.

⁽¹⁸⁾ Nauczyciele w krajach UE, w których doskonalenie zawodowe było obowiązkowe lub stanowiło uprawnienie, uczestniczyli średnio w 3,82 (błąd standardowy 0,02) różnych rodzajach działań w ramach doskonalenia zawodowego. Natomiast w krajach UE, w których doskonalenie zawodowe jest dobrowolne lub określone jako obowiązek zawodowy bez wyznaczonych konkretnych ram czasowych, liczba ta wynosiła 3,29 (błąd standardowy 0,03). Różnica pomiędzy tymi dwoma szacunkami (0,53) była istotna statystycznie (błąd standardowy 0,03, $p < 0,05$).

⁽¹⁹⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 12

szkołą. Przepisy centralnych władz oświatowych (ustawy lub układy zbiorowe) mogą przewidywać możliwość uzyskania przez nauczyciela płatnego urlopu naukowego.

Rysunek 3.6: Płatny urlop naukowy dostępny rocznie dla nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Procedury składania wniosków, zwalniania z obowiązków nauczycielskich i uzyskiwania zgody na udział w kursie różnią się w poszczególnych krajach związkowych. Jednak we wszystkich krajach związkowych nauczyciele muszą złożyć wniosek o zwolnienie z obowiązków, jeśli doskonalenie zawodowe odbywa się w godzinach lekcyjnych.

Irlandia: Długi płatny urlop naukowy dostępny tylko dla niektórych specjalizacji.

Grecja: Długi i krótki urlop naukowy może być przyznany tylko w ograniczonej liczbie przypadków (w przypadku stypendium lub w niektórych innych przypadkach nieuwzględniających wynagrodzenia).

Hiszpania: W poszczególnych wspólnotach autonomicznych dostępne są różne długości urlopu naukowego. Krótki urlop naukowy na czas egzaminów jest dostępny podczas studiów w następujących wspólnotach: Kastylia-La Mancha, Aragonia, Estremadura, Baleary, Wspólnota Madrytu, Asturia, Nawarra i La Rioja. Długi płatny urlop naukowy jest dostępny tylko w Estremadurze.

Na rysunku 3.6 pokazano, w których krajach nauczyciele mogą korzystać z płatnych urlopów naukowych. Wskazuje on możliwy czas trwania urlopu: krótki (mniej niż tydzień), średni (od jednego do czterech tygodni) i długi (ponad miesiąc). Ponadto na rysunku zaznaczono, czy płatny urlop naukowy jest ograniczony do określonej liczby dni na mocy układów zbiorowych lub przepisów centralnych władz oświatowych. Na rysunku uwzględniono wszystkie możliwe rozwiązania, które mogą być stosowane w poszczególnych krajach: urlopy dostępne dla wszystkich pracowników, zgodnie z ogólnym prawem pracy, specjalne regulacje dla urzędników służby cywilnej lub urzędników państwowych, a także urlopy naukowe wyłącznie dla nauczycieli. Bezpłatne urlopy naukowe nie zostały uwzględnione w analizie. Należy mieć na uwadze, że na rysunku 3.6 uwzględniono urlopy z wynagrodzeniem, które może być niższe od standardowego, pełnego wynagrodzenia. Dzieje się tak często w przypadku długich urlopów naukowych.

Z danych wynika, że w większości krajów europejskich nauczyciele mają możliwość skorzystania z płatnego urlopu naukowego. Najczęściej są to krótkie okresy (do jednego tygodnia). Udział w konferencji lub warsztatach, przystąpienie do egzaminu lub wizyta obserwacyjna mogą wymagać od nauczyciela wykorzystania krótkiego urlopu naukowego (krótszego niż tydzień).

W **Norwegii** nauczyciele mogą otrzymać płatny urlop naukowy w dniu/dniach egzaminu(-ów) oraz dwa dodatkowe dni przed każdym egzaminem.

Nauczyciele mogą mieć prawo do korzystania z krótkich płatnych urlopów przeznaczonych na określone rodzaje badań lub egzaminów.

W **Hiszpanii** nauczyciele szkół średnich I stopnia mogą otrzymać urlop naukowy na egzaminy przeprowadzane przez Oficjalne Szkoły Językowe (Escuelas Oficiales de Idiomas) oraz Konserwatoria Muzyki i Tańca, oba znane jako Enseñanzas de Régimen Especial.

Urlop naukowy o średniej długości (od jednego do czterech tygodni) może być konieczny w celu uczęszczania do szkół letnich, pisania pracy dyplomowej, realizacji projektów badawczych itp.

W **Polsce** nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin mają prawo do płatnego urlopu naukowego oraz innych dodatków i świadczeń związanych z doskonaleniem zawodowym. Są one przyznawane nauczycielom, aby mogli uczestniczyć w zajęciach obowiązkowych, przygotowywać się do egzaminów i pisać pracę magisterską.

Długi urlop naukowy (ponad miesiąc) jest zazwyczaj przyznawany nauczycielom, którzy podejmują studia wyższe, uczestniczą w badaniach i innowacyjnych projektach edukacyjnych lub w programach szkoleniowych w przedsiębiorstwach. Nauczyciele mogą korzystać z długiego urlopu naukowego w około jednej trzeciej systemów edukacji objętych badaniem ⁽²⁰⁾. Czasami istnieją ograniczenia: uprawnieni mogą być tylko nauczyciele w określonym wieku lub po określonej liczbie lat pracy lub tylko nauczyciele pracujący w szkołach publicznych.

Na **Malcie** jednorazowy okres płatnego urlopu naukowego w wymiarze do jednego roku szkolnego jest dostępny od 2015 r. dla pracowników sektora edukacji posiadających co najmniej 10-letni staż pracy, zarówno w szkołach prywatnych, jak i publicznych. Celem programu jest zapewnienie większych możliwości promowania doskonalenia zawodowego w ramach różnych obszarów specjalizacji w szkolnictwie wyższym. Do 2019 r. z programu skorzystało łącznie 40 pracowników dydaktycznych, którzy podjęli studia na poziomie magisterskim, doktoranckim lub równoważnym.

W **Finlandii** wszyscy pracownicy, w tym nauczyciele, mogą skorzystać z urlopu naukowego trwającego maksymalnie dwa lata na przestrzeni pięciu lat (pod pewnymi warunkami). Podczas urlopu naukowego nauczyciel ma prawo do świadczenia wspierającego udział w kształceniu dorosłych, przez okres maksymalnie 15 miesięcy, z Funduszu Pracy ⁽²¹⁾.

W **Liechtensteinie** nauczyciele w wieku od 40 do 55 lat, którzy uczyli przez ponad pięć lat w szkole publicznej, mogą ubiegać się o długi urlop naukowy (jednorazowo). W ramach urlopu płatne jest do 10 tygodni.

W wielu krajach nauczyciele mogą korzystać z różnych rodzajów i długości urlopów naukowych.

W **Portugalii** Ministerstwo Edukacji określa maksymalną liczbę długich urlopów naukowych, na które można zezwolić każdego roku. Urlop jest przyznawany na podstawie planu działań przedstawionego z wyprzedzeniem. Krótkie urlopy naukowe mogą być udzielane przez dyrektorów szkół. Nauczyciele mogą również otrzymać urlop naukowy na czas egzaminów na studiach, na takich samych warunkach, jakie obowiązują każdego innego pracującego studenta.

W **Słowenii** udział w konferencjach i innych programach doskonalenia zawodowego stanowi część całkowitego obciążenia pracą (godziny pracy) nauczyciela. Ponadto nauczyciele mają prawo do płatnego urlopu przeznaczonego na studia wyższe. Jeśli podjęcie przez nauczyciela kształcenia formalnego jest częścią programu szkoły, nauczyciel ma prawo do urlopu naukowego: 5–10 dni na przygotowanie do egzaminów, 15 dni na udział w krótkich programach szkolnictwa wyższego i 25–35 dni na przygotowanie pracy magisterskiej/doktorskiej ⁽²²⁾.

W większości krajów całkowita długość płatnego urlopu naukowego jest ograniczona. Na przykład:

W **Chorwacji** każdy nauczyciel szkoły średniej I stopnia ma prawo do płatnego urlopu w wymiarze do pięciu dni roboczych rocznie przeznaczonego na kształcenie i szkolenia zawodowe. W wyjątkowych przypadkach pracownik ma prawo do płatnego urlopu w wymiarze do 15 dni roboczych w roku, przeznaczonego na seminaria i konsultacje zawodowe organizowane przez Ministerstwo, Agencję Kształcenia i Szkolenia Nauczycieli, Krajowy Ośrodek Ewaluacji Zewnętrznej Kształcenia lub Agencję ds. Mobilności i Programów UE, na które został wysłany przez pracodawcę.

W **Luksemburgu** płatny urlop naukowy dla urzędników służby cywilnej, w tym nauczycieli, jest możliwy po uzyskaniu zezwolenia. Całkowita długość płatnego urlopu naukowego jest ograniczona do maksymalnie 80 dni w ciągu całej kariery zawodowej i nie może być dłuższa niż 20 dni w ciągu dwóch lat.

W **Rumunii** każdy pracownik ma prawo do udziału w doskonaleniu zawodowym, czemu towarzyszy płatny urlop naukowy, zgodnie z Kodeksem Pracy. Urlop nie może przekroczyć dziesięciu dni roboczych lub 80 godzin rocznie.

Opinie nauczycieli na temat harmonogramu pracy i doskonalenia zawodowego

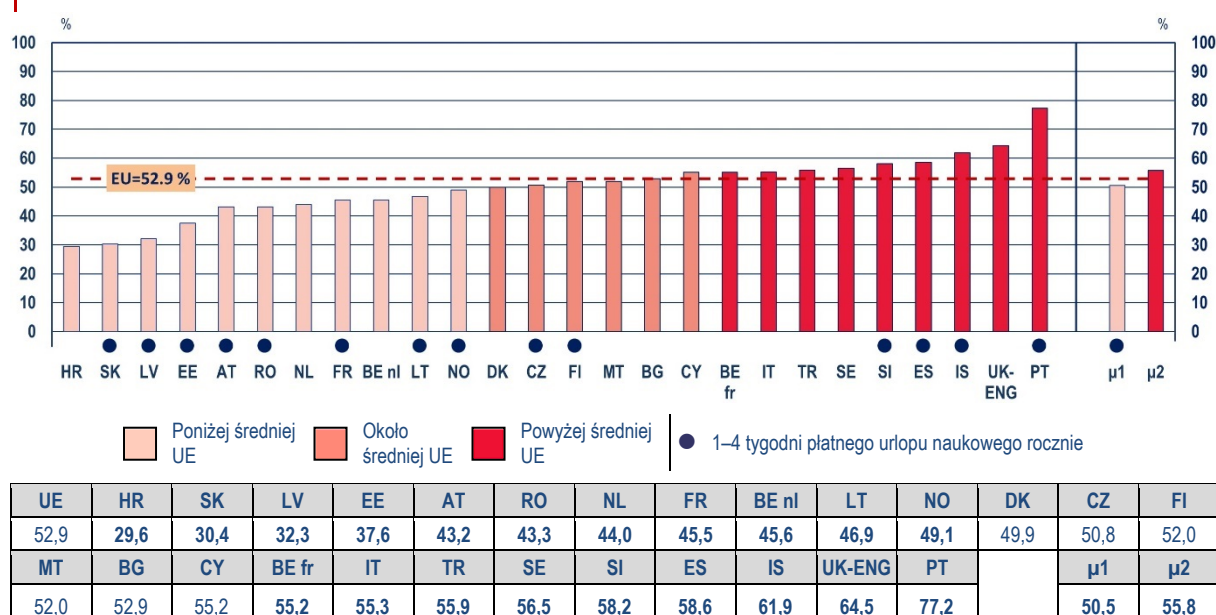
W większości krajów europejskich nauczyciele szkół średnich I stopnia mogą korzystać z płatnych urlopów naukowych. Na rysunku 3.6 widać, że najczęściej jest to krótki urlop naukowy (mniej niż tydzień). Z danych TALIS wynika, że może istnieć związek między długością dostępnego płatnego urlopu naukowego a odsetkiem nauczycieli, którzy uważają, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich harmonogramem pracy (zob. rysunek 3.7).

⁽²⁰⁾ Estonia, Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Litwa, Malta, Holandia, Austria, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Szwajcaria, Islandia, Liechtenstein i Norwegia.

⁽²¹⁾ <https://www.tyollisyysrahasto.fi/en/benefits-for-adult-students/>

⁽²²⁾ Układ zbiorowy pracy dla sektora edukacji w Republice Słowenii (art. 55 i 55a). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19>

Rysunek 3.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy „zgadzają się” lub „zdecydowanie zgadzają się”, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich harmonogramem pracy, a dostępność płatnego urlopu naukowego przez 1–4 tygodnie w roku, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 3.4 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 28: „Jak bardzo zgadza się Pan(i) lub nie zgadza, że następujące czynniki stanowią bariery dla Pana(-ni) uczestnictwa w doskonaleniu zawodowym?” opcja d: „Doskonalenie zawodowe koliduje z moim harmonogramem pracy” (pominięto brakujące dane). Odpowiedzi „zgadzam się” i „zdecydowanie zgadzam się” są zgrupowane razem.

Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

Dane ułożone są w kolejności rosnącej.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

„1–4 tygodni płatnego urlopu naukowego rocznie” zgodnie z przepisami centralnych władz oświatowych, zob. rysunek 3.6.

μ1 = średnia dla krajów, w których obowiązują „1–4 tygodnie płatnego urlopu naukowego rocznie”.

μ2 = średnia dla krajów, w których nie obowiązują „1–4 tygodnie płatnego urlopu naukowego rocznie”.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Węgry: Mimo że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2018, pytanie to nie zostało uwzględnione.

W ramach badania TALIS 2018 zebrano informacje na temat czynników, które nauczyciele szkół średnich I stopnia postrzegają jako bariery utrudniające udział w doskonaleniu zawodowym. W UE około 52,9% nauczycieli szkół średnich I stopnia „zgodziło się” lub „zdecydowanie zgodziło się”, że doskonalenie zawodowe kolidowało z ich harmonogramem pracy. Odsetek nauczycieli, którzy tak stwierdzili, wahał się od około 29,6% w Chorwacji do 77,2% w Portugalii.

Dostępność płatnego urlopu naukowego określona w przepisach centralnych władz oświatowych, umożliwia nauczycielom wykorzystanie czasu wolnego w ich napiętym harmonogramie pracy na doskonalenie zawodowe. Jednak tylko dostępność płatnego urlopu trwającego tydzień lub dłużej wydaje się łagodzić poczucie, że harmonogram pracy stanowi barierę dla doskonalenia zawodowego. W krajach, w których dostępny jest płatny urlop o średniej długości, 50,5% (błąd standardowy 0,43) nauczycieli stwierdziło, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich harmonogramem pracy. Odsetek ten był znacznie wyższy (55,8%, błąd standardowy 0,52) w krajach, które nie zapewniają takiej możliwości⁽²³⁾. Podobna, choć mniej wyraźna, zależność występowała w krajach, w których nauczyciele mają

⁽²³⁾ Różnica była istotna statystycznie (5,2 punktu procentowego, błąd standardowy 0,73). Jeśli wziąć pod uwagę tylko uczestniczące kraje UE, różnica ta była nieco mniej wyraźna. Średnio w tych państwach UE, w których dostępny jest płatny urlop o średniej długości, 50,6% (błąd standardowy 0,43) nauczycieli stwierdziło, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich

prawo do długiego urlopu naukowego. Natomiast dostępność krótkich urlopów naukowych (poniżej tygodnia) nie miała związku z postrzeganiem harmonogramu pracy jako bariery dla doskonalenia zawodowego.

3.4. Planowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkół

Aby zrównoważyć szeroki zakres indywidualnych i organizacyjnych potrzeb edukacyjnych, a także priorytety polityki centralnych władz oświatowych, szkoły mają do odegrania ważną rolę w planowaniu doskonalenia zawodowego dla swoich nauczycieli. Na rysunku 3.8 przedstawiono niektóre z ogólnych wymagań, jakie mogą być zawarte w przepisach centralnych dotyczących planowania doskonalenia zawodowego przez szkoły. Łączą się tu dwa rodzaje informacji: po pierwsze, na rysunku przedstawiono, czy posiadanie planu doskonalenia zawodowego przez szkoły jest obowiązkowe. Po drugie, wskazano, czy w systemach edukacji, w których planowanie doskonalenia zawodowego jest obowiązkowe, plany te muszą być regularnie aktualizowane.

Z danych wynika, że w większości europejskich systemów edukacji szkoły są zobowiązane do opracowania planu doskonalenia zawodowego. Zazwyczaj jest on częścią planu rozwoju szkoły i wymaga się jego corocznej aktualizacji. Niektóre elementy, które muszą być zawarte w szkolnych planach doskonalenia zawodowego, mogą być określone, np. planowane działania, wyniki, ramy czasowe lub budżet.

W Chorwacji ustawa o edukacji w szkołach podstawowych i średnich stanowi, że roczny program pracy szkoły powinien zawierać plan doskonalenia zawodowego. Plan powinien być opracowany na podstawie potrzeb szkoły i obowiązkowych obszarów doskonalenia zawodowego określanych corocznie przez Radę Nauczycieli. W planie należy określić rodzaj i liczbę szacowanych godzin doskonalenia zawodowego dla każdego nauczyciela. Ponadto nauczyciele są zobowiązani do składania sprawozdań z doskonalenia zawodowego co najmniej raz w roku.

Na Węgrzech szkolne plany doskonalenia zawodowego muszą wskazywać formalne kursy uniwersyteckie i inne działania, które należy zapewnić, przyznany budżet oraz plan zastępowania nauczycieli podejmujących doskonalenie zawodowe. Plan jest aktualizowany corocznie zgodnie z programem pięcioletnim. Wszyscy pracownicy szkoły muszą być zaangażowani w proces opracowania planu i zatwierdzić jego zawartość.

W Polsce na każdy rok szkolny dyrektor szkoły określa potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, biorąc pod uwagę: a) ustalenia wynikające z nadzoru pedagogicznego; b) wyniki testów krajowych, w stosownych przypadkach; c) zadania związane z wdrażaniem krajowej podstawy programowej; d) wymagania wobec szkół (w odniesieniu do których działania są analizowane w ramach ewaluacji zewnętrznej); e) wnioski o dofinansowanie doskonalenia zawodowego składane przez nauczycieli.

W Islandii przewodnik po krajowym programie nauczania dla szkół obowiązkowych wymaga od każdej szkoły sformułowania planu rozwoju szkoły z uwzględnieniem zarówno rządowej, jak i miejskiej polityki edukacyjnej. Plany doskonalenia zawodowego dla poszczególnych pracowników lub dla całej szkoły ogólnie powinny być spójne z planem rozwoju szkoły i wspierać go.

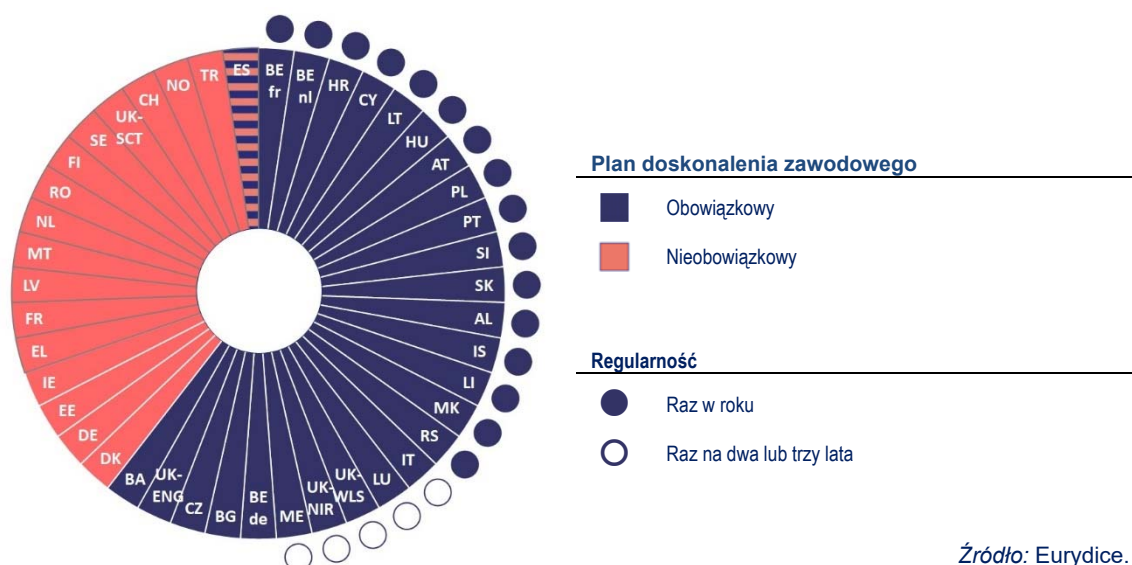
W Macedonii Północnej plan doskonalenia zawodowego jest włączony do rocznego programu pracy, który z kolei jest powiązany z czteroletnim programem rozwoju szkoły. Ponadto ustawa o nauczycielach i pracownikach oświaty, art. 28, stanowi, że każdy nauczyciel przygotowuje swój roczny plan doskonalenia zawodowego, który jest następnie zatwierdzany przez dyrektora szkoły i zespół ds. rozwoju zawodowego w szkole.

We Wspólnocie Francuskiej Belgii i Albanii szkoły są zobowiązane do sporządzenia planu doskonalenia zawodowego jako samodzielnego dokumentu. Można jednak podkreślić jego powiązania z planem rozwoju szkoły.

We **Wspólnocie Francuskiej Belgii** plany doskonalenia zawodowego muszą określać cele działań szkoleniowych i sposób ich powiązania z projektem szkolnym.

harmonogramem pracy. Odsetek ten był znacznie wyższy (5,1 punktu procentowego, błąd standardowy 0,86) w tych krajach UE, które nie zapewniają takiej możliwości.

Rysunek 3.8: Wymagania zawarte w przepisach centralnych dla szkół średnich I stopnia dotyczące posiadania planu doskonalenia zawodowego nauczycieli, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Kraje są uporządkowane według statusu obowiązku, a następnie według regularności.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Hiszpania: Wspólnoty autonomiczne mają prawo do ustanawiania przepisów dotyczących szkolnych planów doskonalenia zawodowego. W większości wspólnot autonomicznych jest to obowiązkowe, a w innych zdecydowanie zalecane.

We Włoszech, Luksemburgu, Zjednoczonym Królestwie (Walia i Irlandia Północna) oraz Czarnogórze szkoły są zobowiązane do aktualizowania swoich planów doskonalenia zawodowego co dwa lub trzy lata.

We **Włoszech** plan trzyletni musi łączyć indywidualne potrzeby szkoły i nauczycieli z priorytetami krajowymi dotyczącymi rozwoju umiejętności systemowych (np. autonomii szkoły, oceniania, innowacyjnego nauczania), umiejętności XXI wieku (np. języków obcych, umiejętności cyfrowych, uczenia się opartego na zajęciach w szkole i w miejscu pracy) oraz umiejętności w zakresie edukacji integracyjnej⁽²⁴⁾. W przypadku pojawienia się innych potrzeb szkoły mogą częściej aktualizować plan⁽²⁵⁾.

W **Luksemburgu** plany rozwoju szkoły powinny zawierać cele w zakresie określonej liczby tematów ustalonych przez ministerstwo. Plan doskonalenia zawodowego powinien być powiązany z tymi celami.

W **Zjednoczonym Królestwie (Walia i Irlandia Północna)** doskonalenie zawodowe każdego nauczyciela jest planowane w ramach planu rozwoju szkoły, który musi być aktualizowany co trzy lata⁽²⁶⁾.

W **Czarnogórze**, wykorzystując katalog doskonalenia zawodowego opublikowany przez Krajową Radę Edukacji, szkoły muszą przygotować dwuletni plan doskonalenia zawodowego wskazujący: cele, działania niezbędne do ich osiągnięcia, grupę docelową, ramy czasowe, osobę odpowiedzialną i wskaźniki pomiaru sukcesu.

W niektórych systemach edukacji plan doskonalenia zawodowego jest obowiązkowy, ale jego treść lub regularność pozostawia się do decyzji szkół.

W **Czechach** plan doskonalenia zawodowego jest dokumentem obowiązkowym dla szkół, ale nie określono szczegółowych wymagań w tym zakresie. Zamiast określania regularności planowania doskonalenia zawodowego, wymaga się, aby szkoły uwzględniły informacje o doskonaleniu zawodowym w rocznym sprawozdaniu ze swej działalności.

⁽²⁴⁾ Zalecenia ministerstwa dotyczące sporządzania planu rozwoju szkoły można znaleźć na stronie: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4d8e-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356

⁽²⁵⁾ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30906?version=1.0&t=1507288405361

⁽²⁶⁾ Zob. Plany rozwoju szkoły – <https://gov.wales/school-development-plans> i Przepisy dotyczące kształcenia (Plany rozwoju szkoły – Irlandia Północna) 2010 – <https://www.education-ni.gov.uk/publications/education-school-development-plans-regulations-northern-ireland-2010>

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** oczekuje się, że doskonalenie zawodowe poszczególnych nauczycieli będzie wpisane w kontekst szkolnego planu poprawy oferty edukacyjnej i wyników nauczania. Decyzja o regularności aktualizowania planu należy do szkoły ⁽²⁷⁾.

W jednej trzeciej europejskich systemów edukacji ⁽²⁸⁾ szkoły nie są zobowiązane do opracowania planu doskonalenia zawodowego. W niektórych z tych krajów stanowi to obowiązek nauczycieli, a nie szkół. W innych planowanie odbywa się na poziomie lokalnym lub regionalnym.

W **Danii** gminy są zobowiązane do opracowania planu doskonalenia zawodowego, który opisuje, jakie działania zostaną podjęte przez gminę, aby spełnić krajowe wymogi dotyczące kompetencji (wszyscy nauczyciele muszą posiadać kompetencje dydaktyczne w zakresie konkretnych przedmiotów, których nauczają).

We **Francji** Krajowy plan szkoleń (*Plan national de formation*) jest opracowywany na poziomie *académies* – głównych okręgów administracyjnych Ministerstwa Edukacji – poprzez Plany szkoleń *académies* (*Plan académique de formation*) i jest udostępniany nauczycielom za pośrednictwem ich szkół.

W **Zjednoczonym Królestwie (Szkocja)** szkoły nie są zobowiązane do posiadania planu doskonalenia zawodowego. Zamiast tego, aby utrzymać swoją rejestrację w Ogólnej Radzie ds. Nauczania w Szkocji (General Teaching Council for Scotland), nauczyciele są zobowiązani do udziału w procesie aktualizacji zawodowej (*Professional Update*), który obejmuje prowadzenie dokumentacji działań związanych z doskonaleniem zawodowym i potwierdzanie udziału co pięć lat ⁽²⁹⁾.

W **Norwegii** posiadanie planu doskonalenia zawodowego jest obowiązkowe na poziomie lokalnym. Władze lokalne współpracują ze szkołami i lokalnymi uniwersytetami/kolegiami nauczycielskimi w celu opracowania lokalnego planu doskonalenia zawodowego.

Planowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkół i udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym

Dane z badania TALIS 2018 wydają się wskazywać, że planowanie doskonalenia zawodowego na poziomie szkoły przyczynia się do uczestnictwa nauczycieli w bardziej zróżnicowanych działaniach w tym zakresie. Nauczyciele szkół średnich I stopnia z krajów, w których plan doskonalenia zawodowego jest wymagany, średnio zgłosili udział w 3,74 (błąd standardowy 0,02) różnych rodzajach szkoleń zawodowych w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Dla porównania liczba ta wynosiła 3,62 (błąd standardowy 0,03) w krajach, w których nie ma takiego wymogu. Różnica między tymi dwoma szacunkami (0,12) była istotna statystycznie (błąd standardowy 0,04, $p < 0,05$) ⁽³⁰⁾. Jeśli weźmiemy pod uwagę tylko kraje UE, różnica między tymi dwiema grupami jest większa ⁽³¹⁾.

Planowanie doskonalenia zawodowego nie jest jednak najczęstszym zajęciem dyrektorów szkół średnich I stopnia. Dane wskazują, że w UE około 56,2% nauczycieli szkół średnich I stopnia miało dyrektorów, którzy „często” lub „bardzo często” pracowali nad planem doskonalenia zawodowego dla swojej szkoły w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie (zob. rysunek 3.9). Odsetek ten jest znacznie wyższy dla dyrektorów, którzy „często” lub „bardzo często” dokonywali przeglądu procedur i sprawozdań administracyjnych szkoły (71,2%), podejmowali działania, aby nauczyciele czuli się odpowiedzialni za wyniki w nauce swoich uczniów (68,7%), przekazywali rodzicom informacje (61,5%) itp. (zob. tabela 3.5 w załączniku II).

⁽²⁷⁾ Przepisy dotyczące kształcenia (ocena nauczycieli szkolnych), 2012, można znaleźć na stronie: www.legislation.gov.uk/ukxi/2012/115/regulation/7/made Rząd Walii (2014).

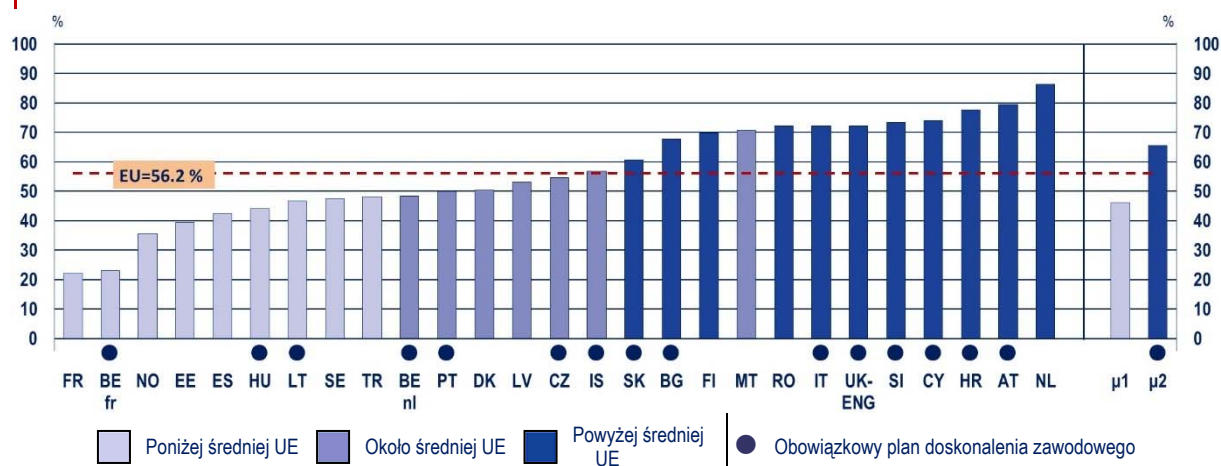
⁽²⁸⁾ Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Grecja, niektóre wspólnoty autonomiczne Hiszpanii, Francja, Łotwa, Malta, Holandia, Rumunia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Szwajcaria, Norwegia i Turcja.

⁽²⁹⁾ Przewodnik można znaleźć na stronie internetowej General Teaching Council for Scotland pod adresem: www.gtcs.org.uk/nmsruntime/saveasdialog.aspx?IID=7912&SID=10743

⁽³⁰⁾ Szczegółowy opis terminów statystycznych i metodologii zastosowanej w niniejszym raporcie znajduje się w załączniku II.

⁽³¹⁾ Nauczyciele szkół średnich I stopnia z krajów UE, w których plan doskonalenia zawodowego jest wymagany, średnio zgłosili udział w 3,73 (błąd standardowy 0,02) różnych rodzajach szkoleń zawodowych w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Dla porównania liczba ta wynosiła 3,31 (błąd standardowy 0,03) w krajach UE, w których nie ma takiego wymogu. Różnica między tymi dwoma szacunkami (0,42) była istotna statystycznie (błąd standardowy 0,04, $p < 0,05$).

Rysunek 3.9: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, których dyrektorzy pracowali „często” lub „bardzo często” nad planem doskonalenia zawodowego dla swojej szkoły w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, 2018



UE	FR	BE fr	NO	EE	ES	HU	LT	SE	TR	BE nl	PT	DK	LV	CZ	IS	SK	BG	FI	MT	RO	IT	UK-ENG	SI	CY	HR	AT	NL	μ1	μ2
56,2	22,1	23,1	35,7	39,5	42,4	44,0	46,8	47,6	48,2	48,3	49,9	50,5	53,2	54,7	56,9	60,8	67,8	69,7	70,7	72,1	72,2	72,3	73,5	74,0	77,7	79,5	86,3	46,2	65,6

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 3.6 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół średnich I stopnia na pytanie 22: „Proszę wskazać, jak często w ciągu ostatnich 12 miesięcy angażowa(a) się Pan(i) w następujące działania w tej szkole”, opcja k: „Pracowałem(-am) nad planem doskonalenia zawodowego dla tej szkoły” (pominięto brakujące dane). Odpowiedzi „często” i „bardzo często” są zgrupowane razem. Nauczyciele byli kategorią, według której zastosowano wagi.

Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

Dane ułożone są w kolejności rosnącej.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

„Obowiązkowy plan doskonalenia zawodowego” wskazuje istnienie przepisów centralnych władz oświatowych, zob. rysunek 3.8.

μ1 = średnia dla krajów, w których istnieje „obowiązkowy plan doskonalenia zawodowego”. μ2 = średnia dla krajów, w których nie istnieje „obowiązkowy plan doskonalenia zawodowego”.

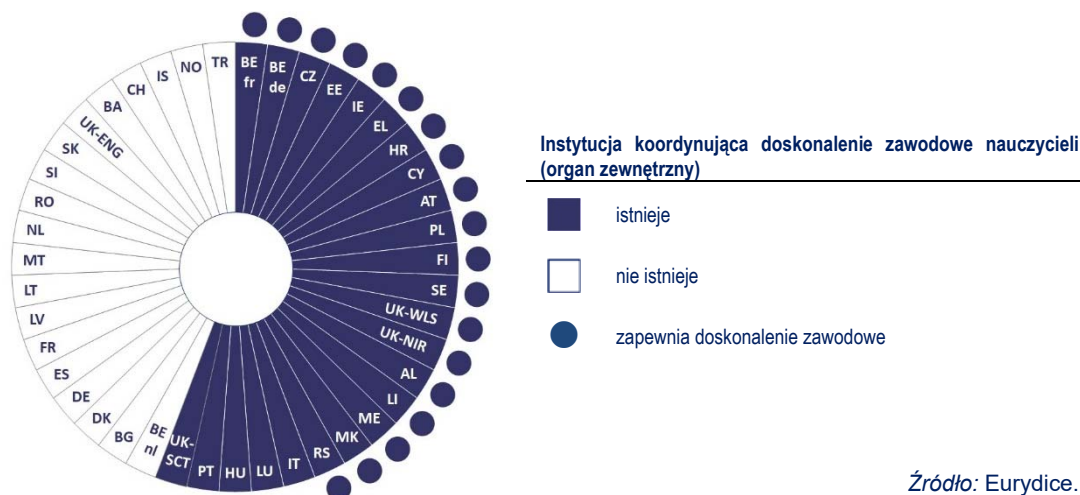
Z danych TALIS 2018 wynika, że między krajami europejskimi występują duże różnice. Odsetek nauczycieli, których dyrektorzy zgłosili, że pracują „często” lub „bardzo często” nad planem doskonalenia zawodowego, waha się od 22,1% we Francji do 86,3% w Holandii. Przepisy centralnych władz oświatowych wymagające od szkół posiadania planu doskonalenia zawodowego wydają się mieć pozytywną korelację z tym odsetkiem. W krajach, w których szkolny plan doskonalenia zawodowego jest obowiązkowy, znacznie wyższy odsetek nauczycieli miał dyrektorów pracujących nad planem (65,6%, błąd standardowy 1,44), niż w krajach, w których nie ma takiego wymogu (46,2%, błąd standardowy 1,31). Różnica 19,4 punktów procentowych (błąd standardowy 1,84) była istotna statystycznie ($p < 0,05$).

3.5. Instytucje koordynujące doskonalenie zawodowe nauczycieli

Doskonalenie zawodowe nauczycieli może przybierać różne formy i może być organizowane przez różne instytucje. W celu zapewnienia, że działania w zakresie doskonalenia zawodowego są skoordynowane, a także w celu ustalenia ich jakości oraz wsparcia dla nauczycieli i szkół w wielu krajach powołano odpowiednią instytucję poza ministerstwem edukacji.

Na potrzeby niniejszego raportu przyjęto, że instytucja doskonalenia zawodowego nauczycieli to organizacja o zewnętrznym statusie prawnym w stosunku do centralnych władz oświatowych, ale wspierana przez nie finansowo. Tego rodzaju instytucja odpowiada za zapewnienie wsparcia nauczycielom szkół średnich I stopnia w zakresie doskonalenia zawodowego.

Rysunek 3.10: Instytucja koordynująca doskonalenie zawodowe nauczycieli (organ zewnętrzny), 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Na rysunku wskazano, w których krajach istnieje instytucja zewnętrzna (niebędąca organem centralnych władz oświatowych) zapewniająca wsparcie dla nauczycieli szkół średnich I stopnia w zakresie doskonalenia zawodowego. Kraje są uporządkowane według istnienia instytucji koordynującej doskonalenie zawodowe, a następnie według jego zapewnienia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Islandia: Najnowsze przepisy ustanawiają nową komisję (Kennararáð), której zadaniem jest oprócz innych funkcji wspieranie, koordynowanie i analizowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół obowiązkowych. Zob. art. 7 ustawy o kształceniu, kwalifikacjach i zatrudnianiu nauczycieli i dyrektorów szkół przedszkolnych, obowiązkowych i średnich II stopnia ([Ustawa 95/2019](#), obowiązująca od 1.01.2020).

Jak przedstawiono na rysunku 3.10, w ponad połowie europejskich krajów funkcjonuje instytucja koordynująca doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół średnich I stopnia, której zadaniem jest wspieranie ich w tym procesie. Odpowiedzialność taka może być główną misją instytucji (np. Cypr, Portugalia i Serbia). W innych przypadkach doskonalenie zawodowe może być częścią szerszej misji, która obejmuje inne aspekty związane z edukacją (np. Estonia, Chorwacja, Finlandia i Macedonia Północna). Takie funkcje może pełnić jednostka zajmująca się głównie zawodem nauczyciela i doskonaleniem zawodowym:

W **Portugalii** Rada Naukowo-Pedagogiczna ds. Kształcenia Zawodowego jest odpowiedzialna za akredytację trenerów i działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz monitorowanie procesu ewaluacji systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jest ona również odpowiedzialna za akredytację specjalistycznych kursów szkoleniowych.

W **Serbii** Instytut Doskonalenia Edukacji jest instytucją akredytującą programy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli. Publikuje on katalog akredytowanych programów, gromadzi informacje na temat uczestnictwa w programach i ich oceny, a także organizuje niektóre programy doskonalenia zawodowego w swoich siedzibach.

Funkcje związane z koordynacją, a nawet wdrażaniem doskonalenia zawodowego nauczycieli, mogą być wykonywane przez instytucję, która realizuje szerszy zestaw zadań. Mogą one obejmować opracowywanie krajowych programów nauczania, zarządzanie krajowym systemem egzaminów i testów, zapewnianie jakości, ocenę nauczycieli, uznawanie zagranicznych kwalifikacji, administrowanie różnymi programami finansowania, badania z zakresu edukacji itp.

Zakres kompetencji i obowiązków związanych z samym procesem doskonalenia zawodowego nauczycieli również znacznie się różni pomiędzy instytucjami w poszczególnych krajach. Można jednak wyróżnić kilka typowych funkcji. Najczęstszym zadaniem instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli jest dostarczanie informacji na ten temat. Zazwyczaj polega ono na publikacji listy

dostępnych (lub akredytowanych) programów doskonalenia zawodowego lub zarządzaniu platformą cyfrową z możliwością wyszukiwania informacji.

Na **Węgrzech** władze oświatowe kierują procesem akredytacji nowych programów doskonalenia zawodowego i prowadzą ich rejestr, a także publikują programy doskonalenia zawodowego oferowane przez odpowiedzialne za nie instytucje oraz nadzorują ich przebieg. Udzielają również nauczycielom informacji na temat wymogów dotyczących doskonalenia zawodowego.

Education Scotland jest agencją wykonawczą rządu **szkockiego**, której zadaniem jest wspieranie i podnoszenie jakości edukacji w Szkocji. Do jej zadań należy wspieranie pracowników oświaty poprzez zapewnienie dostępu do szerokiego wachlarza możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów. Zasoby online umożliwiają nauczycielom udział w działaniach z zakresu doskonalenia zawodowego, możliwość wyszukiwania wysokiej jakości programów nauczania oraz dostęp do materiałów wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli i dyrektorów, wszystko w ramach własnego bezpiecznego konta.

W 19 systemach edukacji instytucja doskonalenia zawodowego nauczycieli sama organizuje i wdraża działania w tym zakresie ⁽³²⁾. Najczęściej zapewnia ona wsparcie metodologiczne zarówno szkołom, jak i nauczycielom. Większość instytucji organizuje działania w zakresie doskonalenia zawodowego zarówno w szkołach, jak i w innych miejscach, zazwyczaj we własnych siedzibach.

W **Estonii** władze ds. edukacji i młodzieży opracowują system doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i dyrektorów szkół oraz koordynują działania i organizują różne kursy w tym zakresie.

Inny, bardzo powszechny zestaw funkcji wiąże się z zarządzaniem ofertami różnych organizatorów doskonalenia zawodowego nauczycieli. Większość instytucji zajmuje się analizą zapotrzebowania na doskonalenie zawodowe, kontrolą jakości programów oferowanych przez różnych organizatorów i/lub koordynacją ofert działań w tym zakresie. W niektórych przypadkach prowadzą również formalne procesy akredytacji lub certyfikacji programów/kursów doskonalenia zawodowego.

W **Luksemburgu** Instytut Edukacji opracowuje, wdraża i ocenia ustalenia dotyczące okresu stażu, alternatywnych ścieżek kształcenia (*certificat de formation pédagogique*) i doskonalenia zawodowego dla krajowych pracowników oświaty.

Czasami instytucja doskonalenia zawodowego nauczycieli działa jako organ koordynujący dla regionalnych/lokalnych organizatorów doskonalenia zawodowego nauczycieli lub innych sieci organizacji.

W **Belgii (Wspólnota Francuska)** szkoły działają w ramach sieci, które organizują doskonalenie zawodowe dla szkół i nauczycieli będących ich członkami. Instytut doskonalenia zawodowego jest odpowiedzialny za organizację doskonalenia zawodowego dla wszystkich pracowników dydaktycznych, niezależnie od instytucji, dla której wykonują swój zawód. Tym samym jest on odpowiedzialny za uwzględnianie i zaspokajanie wspólnych potrzeb całego systemu. Odpowiada również za działania związane z doskonaleniem zawodowym w sieciach szkół.

W **Austrii** kolegia uniwersyteckie kształcące nauczycieli znajdują się we wszystkich dziewięciu krajach związkowych. Tak zwana Konferencja rektorów austriackich kolegów uniwersyteckich kształcących nauczycieli koordynuje opinie kolegów nauczycielskich w podstawowych kwestiach związanych z kształceniem nauczycieli (staże, doskonalenie zawodowe, jak również wspieranie rozwoju szkół), badaniami i nauczaniem.

W **Grecji** Instytut Polityki Edukacyjnej (IEP) jest odpowiedzialny za projektowanie i rozwój polityki doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także akredytację organizatorów doskonalenia zawodowego. Na poziomie regionalnym Regionalne Ośrodki Planowania Edukacyjnego (PEKES) są odpowiedzialne za organizowanie i wdrażanie seminariów oraz programów szkoleniowych dla nauczycieli we współpracy z IEP, w przypadku programów planowanych centralnie, lub za planowanie we własnym zakresie pod kątem problemów pojawiających się na poziomie szkół w ich regionie.

Do mniej powszechnych funkcji należy udzielanie wsparcia szkołom przy opracowywaniu ich planów doskonalenia zawodowego. Zadaniem, które znacznie rzadziej powierza się instytucji koordynującej doskonalenie zawodowe, jest zarządzanie dofinansowaniem dla nauczycieli i szkół. Niewiele instytucji zewnętrznych jest odpowiedzialnych za dystrybucję funduszy na rzecz doskonalenia zawodowego nauczycieli.

⁽³²⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Czechy, Estonia, Irlandia, Grecja, Chorwacja, Cypr, Austria, Polska, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Walia i Irlandia Północna), Albania, Liechtenstein, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

W krajach, w których nie funkcjonuje żadna nadrzędna lub zewnętrzna instytucja koordynująca doskonalenie zawodowe nauczycieli, to zadanie zazwyczaj należy do centralnych władz oświatowych (np. ministerstw lub jednostek administracji rządowej). Funkcje te mogą być również zdecentralizowane na rzecz jednostek regionalnych/lokalnych lub sieci szkół. Natomiast w przypadku braku działań koordynacyjnych na poziomie krajowym, organizatorzy doskonalenia zawodowego nauczycieli sami analizują zapotrzebowanie i wdrażają oferty programów, jak również dostarczają informacji nauczycielom i szkołom.

W niektórych krajach istnieje kilka instytucji koordynujących doskonalenie zawodowe nauczycieli lub kilka podmiotów odpowiedzialnych za działania w tym zakresie. Jest to szczególnie powszechne w zdecentralizowanych systemach edukacyjnych, np. w Niemczech lub Bośni i Hercegowinie. Na rysunku 3.10 te kraje zostały przedstawione jako nieposiadające instytucji koordynującej, ponieważ więcej niż jedna organizacja spełnia tę funkcję.

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** istnieje więcej niż jedna instytucja organizująca doskonalenie zawodowe, ponieważ różne sieci usług doradztwa pedagogicznego ⁽³³⁾ są dostępne dla różnych typów szkół (np. szkół publicznych, prywatnych szkół katolickich, szkół steinerowskich itp.). Organizują one działania związane z doskonaleniem zawodowym, dostarczają informacji na jego temat i pomagają szkołom w przygotowaniu ich własnych planów doskonalenia zawodowego.

W **Niemczech** za działania w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli odpowiedzialne są kraje związkowe. Państwowe doskonalenie zawodowe jest organizowane w krajach związkowych na poziomie centralnym, regionalnym i lokalnym. We wszystkich krajach związkowych utworzono państwowe instytuty doskonalenia zawodowego, które w większości podlegają Ministerstwu Edukacji i Kultury jako instytucje zależne od krajów związkowych.

W **Bośni i Hercegowinie** za doskonalenie zawodowe nauczycieli odpowiadają Instytuty Pedagogiczne kantonów i jednostek administracyjnych (Pedagoški zavodi kantona i entiteta).

W niektórych krajach funkcje koordynacji doskonalenia zawodowego mogą być rozdzielone między instytucję zewnętrzną a ministerstwo.

Włoskie Ministerstwo Edukacji wdraża cyfrową platformę informacyjną [S.O.F.I.A.](#), zawierającą kompleksowy katalog ofert doskonalenia zawodowego, a także ocenę i certyfikację kursów. Natomiast Krajowy Instytut Dokumentacji, Innowacji i Badań Edukacyjnych (INDIRE) monitoruje jakość doskonalenia zawodowego na poziomie krajowym.

3.6. Wnioski

Wspólne europejskie cele w dziedzinie edukacji wymagają, aby nauczyciele uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym w celu zapewnienia dobrej jakości nauczania i uczenia się. Centralne władze oświatowe w prawie wszystkich krajach europejskich traktują doskonalenie zawodowe jako obowiązek zawodowy nauczyciela lub jeden z jego obowiązków ustawowych. Jest to zgodne z wynikami badania TALIS 2018, które wykazują wysoki odsetek uczestnictwa nauczycieli szkół średnich I stopnia w Europie w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym. W krajach UE 92,5% nauczycieli szkół średnich I stopnia uczestniczyło w co najmniej jednym rodzaju tego typu działania w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie.

W 2020 roku w konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że ważne jest, aby nauczyciele korzystali z „różnych modeli szkolenia: opartego na kontakcie bezpośrednim, wirtualnego, mieszanego i w miejscu pracy” ⁽³⁴⁾. W rozdziale tym skupiono się zatem na uczestnictwie nauczycieli w różnych działaniach w zakresie doskonalenia zawodowego.

Dane TALIS 2018 pokazują, że w UE w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie nauczyciele uczestniczyli średnio w od trzech do czterech różnych rodzajów działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Przed pandemią COVID-19 nauczyciele zazwyczaj uczestniczyli w kursie/seminarium stacjonarnym, czytali literaturę fachową lub brali udział w konferencji edukacyjnej. Istnieje znaczne

⁽³³⁾ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/contacteer-je-pedagogische-begeleidingsdienst>

⁽³⁴⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 11.

zróżnicowanie między krajami. Nauczyciele w krajach bałtyckich uczestniczyli średnio w od pięciu do sześciu różnych rodzajów działań w zakresie doskonalenia zawodowego. Natomiast nauczyciele w Belgii (Wspólnota Francuska) i Francji uczestniczyli w dwóch lub trzech różnych rodzajach działań.

Z danych wynika, że niektóre przepisy centralnych władz oświatowych mogą mieć wpływ na uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. Nauczyciele w krajach, które zapewniają określoną ilość czasu na doskonalenie zawodowe, zazwyczaj uczestniczą w bardziej zróżnicowanych rodzajach działań. Obecnie w ponad połowie krajów europejskich każdy nauczyciel otrzymuje pewną ilość czasu na doskonalenie zawodowe, jako obowiązek lub uprawnienie. Doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe dla wszystkich nauczycieli w szkołach średnich I stopnia w 18 systemach edukacji ⁽³⁵⁾. Zazwyczaj obowiązkowe jest około 18 godzin doskonalenia zawodowego rocznie. Każdy nauczyciel jest uprawniony do wykorzystania określonej ilości czasu na doskonalenie zawodowe w ośmiu systemach edukacji ⁽³⁶⁾. Najczęstszą praktyką jest przyznawanie około pięciu dni roboczych na doskonalenie zawodowe rocznie.

Innym sposobem na przydzielenie czasu na doskonalenie zawodowe jest udzielenie płatnego urlopu naukowego. Jest to szczególnie ważne w przypadku działań inicjowanych przez nauczycieli i realizowanych poza szkołą. Z danych wynika, że większość krajów europejskich oferuje nauczycielom możliwość skorzystania z płatnego urlopu naukowego. Najczęściej są to krótkie okresy takiego urlopu (do jednego tygodnia). Dane TALIS 2018 wydają się jednak wskazywać, że długość urlopu może mieć znaczenie. Nauczyciele, którzy mieli możliwość skorzystania z płatnego urlopu naukowego trwającego tydzień lub dłużej, wydawali się dostrzegać niższy poziom konfliktu między doskonaleniem zawodowym a ich harmonogramem pracy. Nie miało to miejsca w przypadku, gdy okres urlopu naukowego był krótszy.

Planowanie doskonalenia zawodowego na poziomie szkoły jest niezbędne do zrównoważenia indywidualnych i organizacyjnych potrzeb edukacyjnych oraz do ustalenia priorytetów. W większości europejskich systemów edukacji szkoły są zobowiązane do opracowania planu doskonalenia zawodowego (zazwyczaj corocznie). Dane TALIS 2018 wykazują, że w krajach, w których szkoły są zobowiązane do posiadania takiego planu, nauczyciele uczestniczyli w bardziej zróżnicowanych działaniach tego typu. Planowanie doskonalenia zawodowego nie jest jednak najczęstszym zajęciem dyrektorów szkół średnich I stopnia. Dane wskazują, że w UE około 56,2% nauczycieli szkół średnich I stopnia miało dyrektorów, którzy „często” lub „bardzo często” pracowali nad planem doskonalenia zawodowego dla swojej szkoły w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Odsetek ten był znacznie wyższy (65,6%) w krajach, w których szkoły mają obowiązek posiadania planu doskonalenia zawodowego.

Działania związane z doskonaleniem zawodowym mogą również wymagać koordynacji i planowania na poziomie centralnym. W wielu europejskich krajach istnieje instytucja odpowiedzialna za udzielanie wsparcia nauczycielom szkół średnich I stopnia w zakresie doskonalenia zawodowego. Taka organizacja zazwyczaj dostarcza informacji o dostępnych (lub akredytowanych) programach doskonalenia zawodowego lub zarządza platformami cyfrowymi z możliwością wyszukiwania informacji. Instytucja doskonalenia zawodowego często organizuje i wdraża działania w tym zakresie oraz zapewnia wsparcie metodologiczne.

⁽³⁵⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Bułgaria, Cypr, Łotwa, Luksemburg, Węgry, Malta, Austria, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Macedonia Północna i Serbia.

⁽³⁶⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Czechy, Chorwacja, Włochy, Litwa, Holandia, Szwecja i Islandia.

ROZDZIAŁ 4: OCENA NAUCZYCIELA

Ocena nauczycieli stwarza możliwości poprawy zarówno wyników ich pracy, jak i jakości systemów edukacji. W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że ocena jest jednym ze sposobów podnoszenia jakości nauczania poprzez „zapewnianie konstruktywnej ewaluacji i informacji zwrotnej na temat wyników pracy oraz ustalenie kryteriów awansu lub wyróżniania osób o znaczących osiągnięciach” (1).

W niniejszym raporcie ocena nauczyciela odnosi się do ocen poszczególnych nauczycieli przeprowadzonych w celu sformułowania opinii na temat ich pracy i osiągniętych wyników. Poza badaniem wyników pracy w klasie ocena może obejmować także ocenę wkładu nauczyciela w realizację szerszych celów szkoły, w której pracuje. Zazwyczaj ocenę przeprowadza się niezależnie od innych procesów zapewniania jakości, takich jak ewaluacja szkoły, choć może się ona odbywać także w ramach tych procedur.

Indywidualna ocena nauczyciela może mieć różne cele i różne formy. Może być przeprowadzana w celu wspierania poprawy praktyki dydaktycznej, zapewnienia odpowiedzialności nauczyciela i przestrzegania przez niego obowiązujących standardów lub w obu tych celach. Zaangażowane podmioty i metody różnią się znacznie w poszczególnych systemach edukacji, podobnie jak różne są konsekwencje oceny dla nauczycieli. W niektórych krajach stosuje się jeden proces oceny, podczas gdy w innych opracowano kilka takich procesów.

W niniejszym rozdziale skoncentrowano się na ocenianiu aktywnych zawodowo nauczycieli. Ocenianie początkujących nauczycieli przeprowadzane pod koniec stażu przeanalizowano w rozdziale 2. Ocena przeprowadzana jako rodzaj środka dyscyplinarnego stosowanego w poważnych przypadkach nienależytego wywiązywania się z obowiązków lub uchybieniach nie jest przedmiotem analizy w niniejszym rozdziale.

Rozdział składa się z czterech części. Pierwsza z nich zawiera przegląd przepisów centralnych władz oświatowych i opisuje częstotliwość przeprowadzania oceny nauczyciela. W drugiej części poddano analizie główne cele oceny nauczycieli. Następnie przedstawiono niektóre aspekty kształtującego wymiaru oceny, takie jak działania mające na celu poprawę słabszych stron pracy nauczyciela, a także opinie nauczycieli na temat przydatności otrzymywanych informacji zwrotnych. W trzeciej części określono, kto jest odpowiedzialny za ocenianie poszczególnych nauczycieli oraz podkreślono kluczową rolę dyrektorów szkół w tym procesie. W ostatniej części wskazano metody i narzędzia stosowane podczas oceny nauczyciela. We wszystkich częściach połączono dane Eurydice i TALIS. Podsumowanie najważniejszych wniosków znajduje się na końcu rozdziału.

4.1. Zakres i częstotliwość oceny nauczyciela

W tej części przeanalizowano sposób, w jaki władze publiczne regulują kwestię oceny nauczycieli, a także, czy musi być ona przeprowadzana regularnie, czy też odbywa się w szczególnych okolicznościach, takich jak na wniosek nauczyciela lub z inicjatywy oceniającego. Następnie przedstawiono wyniki badania TALIS 2018 dotyczące częstotliwości dokonywania oceny nauczycieli wskazanej przez dyrektorów szkół.

Ocena nauczycieli w trzech czwartych europejskich systemów edukacji jest regulowana przepisami prawa ustanowionymi przez centralne władze oświatowe. W pozostałych systemach edukacji nie istnieją centralne przepisy dotyczące indywidualnych ocen nauczycieli. Szkoły lub władze lokalne mają w tej kwestii pełną autonomię. W dwóch krajach istnieje regionalne zróżnicowanie w zakresie oceny nauczycieli. W Niemczech ocena nauczycieli jest regulowana przez kraje związkowe. Hiszpania, w której przepisy centralne dotyczące zewnętrznej oceny pracy nauczyciela są formułowane przez Ministerstwo Edukacji i odnoszą się w bardzo szerokim zakresie do roli inspektorów tym procesie, uznaje wydawanie bardziej szczegółowych przepisów za obowiązek wspólnot autonomicznych.

(1) Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 14.

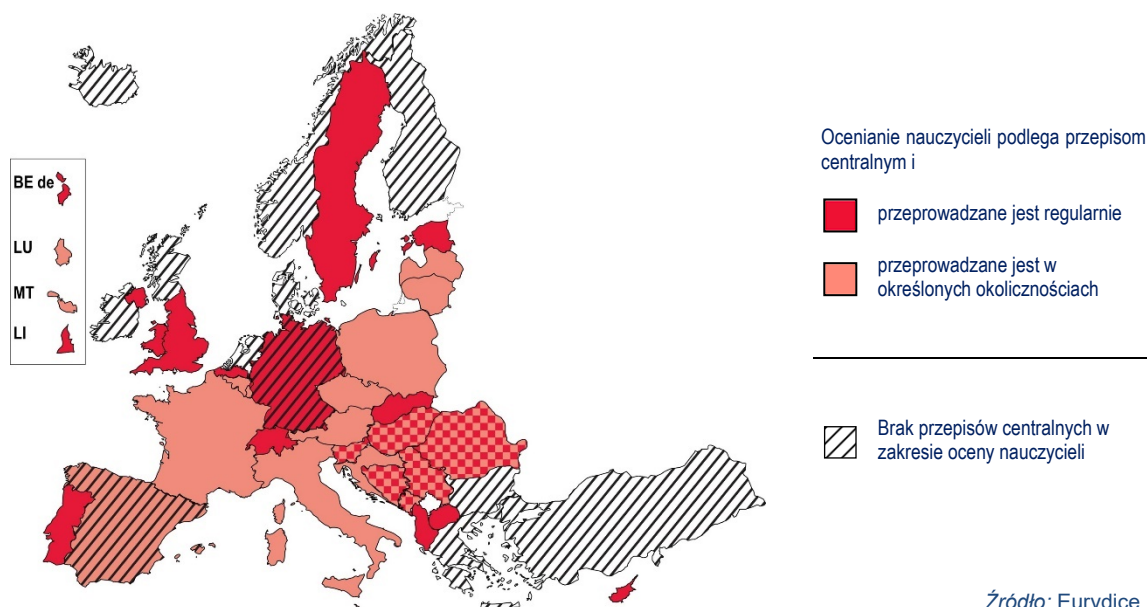
W połowie systemów edukacji centralne władze oświatowe ustalają częstotliwość oceniania nauczycieli. Okres pomiędzy ocenami waha się od jednego do sześciu lat. W Estonii, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Albanii, Szwajcarii i Liechtensteinie ocena przeprowadzana jest co roku. Na drugim końcu skali znajduje się Serbia, gdzie nauczyciele szkół średnich I stopnia oceniani są co sześć lat. Na Cyprze regularna ocena rozpoczyna się dopiero po 10 roku pracy, a następnie odbywa się co drugi rok. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Liechtensteinie i Macedonii Północnej częstotliwość jest zmienna i zależy od różnych czynników.

W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) nauczyciele zatrudnieni na czas określony są oceniani co roku lub co dwa lata. Nauczyciele zatrudnieni na czas nieokreślony są oceniani co trzy lata lub na wniosek, w zależności od ich statusu.

W Liechtensteinie ocena nauczycieli, która ma pomóc w poprawie wyników pracy, jest przeprowadzana co roku, natomiast ocena związana z wynagrodzeniem ma miejsce tylko co pięć lat.

W Macedonii Północnej nauczyciele oceniani są każdego roku przez dyrektora szkoły i przedstawiciela centralnych władz oświatowych. Ponadto inspektorzy oceniają pracę nauczycieli w ramach całościowej ewaluacji pracy szkoły co trzy lata.

Rysunek 4.1: Występowanie i częstotliwość oceniania nauczycieli szkół średnich I stopnia na podstawie przepisów centralnych, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Minimalna częstotliwość regularnej oceny nauczycieli (w latach)

BE de	BE nl	DE	EE	CY	HU	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	AL	BA	CH	LI	ME	MK	RS
1-3	4	:	1	10	5	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2-4	1-4	1-5	4	1-3	6

Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek przedstawia jedynie standardowe procedury oceny. Na rysunku nie uwzględniono oceny przeprowadzanej jako rodzaj środka dyscyplinarnego stosowanego w poważnych przypadkach nienależytego wywiązywania się z obowiązków lub uchybieniach. Ocena nauczycieli przeprowadzana w określonych okolicznościach dotyczy następujących sytuacji: nauczycieli ocenianych na własny wniosek, z inicjatywy oceniającego lub w określonych momentach ich kariery zawodowej.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Częstotliwość zależy od rodzaju umowy.

Niemcy: W mniejszości krajów związkowych istnieją przepisy dotyczące oceniania nauczycieli i ocena jest przeprowadzana regularnie.

Grecja: Nowa ustawa przyjęta w 2020 r. (ustawa 4692/2020) wprowadza ramy oceny nauczycieli w szkołach „modelowych” i „eksperymentalnych”. Zostaną one wdrożone od roku szkolnego 2020/21.

Hiszpania: Dane są dostępne tylko dla ośmiu wspólnot autonomicznych. W czterech z nich (Kastylija-La Mancha, La Rioja, Asturia i Aragonia) wprowadzono przepisy dotyczące oceny nauczycieli. Ocena przeprowadzana jest w określonych okolicznościach. Pozostałe cztery wspólnoty (Ceuta, Estremadura, Baleary i Wspólnota Madrytu) nie posiadają przepisów w zakresie oceny nauczycieli.

Cypr: Regularna ocena rozpoczyna się dopiero po 10 roku pracy nauczyciela szkoły średniej I stopnia.

Bośnia i Hercegowina: Ocena zewnętrzna nauczycieli odbywa się z częstotliwością od co dwa lata do czterech lat, w zależności od kantonu lub jednostki administracyjnej.

Szwajcaria: Ocena nauczycieli jest wymagana w większości kantonów. Częstotliwość różni się w zależności od kantonu i wynosi od jednego do czterech lat.

W krajach, w których ocena odbywa się w regularnych odstępach czasu, odrębny proces oceny może być przeprowadzony z inicjatywy nauczyciela lub osoby oceniającej. Taka sytuacja ma miejsce w kilku krajach wschodnich i bałkańskich. Na Węgrzech, w Słowenii, Bośni i Hercegowinie oraz Serbii odrębne procesy oceny dostarczają informacji niezbędnych do podjęcia decyzji o awansie zawodowym, natomiast w Rumunii ich celem jest określenie, którzy nauczyciele otrzymają podwyżki wynagrodzenia. Z kolei w Czarnogórze celem jest pomoc nauczycielom w lepszym wykonywaniu swojej pracy.

Na **Węgrzech** nauczyciele mogą wnioskować o przeprowadzenie oceny w celu uzyskania awansu zawodowego po upływie określonej liczby lat – od 6 do 14 lat, w zależności od szczebla kariery. Ponadto nauczyciele oceniani są w ramach wewnętrznej i zewnętrznej ewaluacji szkoły, która odbywa się co najmniej raz na pięć lat.

W **Słowenii** dyrektor szkoły ma obowiązek monitorować pracę i karierę zawodową nauczycieli, a przynajmniej raz w roku przeprowadzać z każdym z nich rozmowę. Ponadto ocena w celu uzyskania awansu zawodowego jest dokonywana z inicjatywy dyrektora szkoły w porozumieniu z ocenianym nauczycielem lub z inicjatywy samego nauczyciela. Wreszcie, od lipca 2020 r., po 11-letnim zawieszeniu spowodowanym środkami oszczędnościowymi podjętymi w następstwie kryzysu finansowego, ocena nauczyciela w ramach systemu nagród za wyjątkowe osiągnięcia może być ponownie przeprowadzana z inicjatywy oceniającego, którym zazwyczaj jest dyrektor szkoły.

W **Serbii** częstotliwość oceny nauczyciela mającej na celu poprawę wyników pracy w ramach zewnętrznej i wewnętrznej ewaluacji szkoły jest stała, natomiast oceny w celu uzyskania awansu zawodowego są organizowane na wniosek nauczyciela. Ponadto ocena nauczyciela w ramach nadzoru pedagogicznego jest przeprowadzana zgodnie z rocznym planem pracy nadzoru pedagogicznego opracowanym przez ministerstwo.

W 12 systemach edukacji częstotliwość dokonywania oceny nauczyciela nie jest ustalana przez centralne władze oświatowe. Zamiast tego proces ten jest przeprowadzany w określonych okolicznościach, które różnią się w poszczególnych krajach. W Luksemburgu ocena nauczyciela w celu poprawy wyników pracy dokonywana jest tylko dwa razy: w 12 i 20 roku pracy. We Francji i na Malcie ocena nauczyciela odbywa się w określonych latach pracy, które różnią się w zależności od pozycji nauczyciela na skali wynagrodzeń.

We **Francji** ocena opiera się na czterech rozmowach rozwojowych przeprowadzanych w trakcie kariery zawodowej nauczyciela. Rozmowy odbywają się, gdy nauczyciele osiągają określone stopnie na skali wynagrodzeń. Średnio ma to miejsce co siedem lat.

Na **Malcie** nauczyciele oceniani są przez dyrektora szkoły i/lub przez specjalistów z danego przedmiotu przed przejściem z jednego poziomu na skali wynagrodzeń do następnego. Nowi nauczyciele zaczynają na 9 poziomie skali i po ośmiu latach przechodzą na poziom 8, a następnie na poziom 7 po kolejnych ośmiu latach pracy.

Ocena nauczycieli przeprowadzana w określonych okolicznościach może być inicjowana przez różne strony. W Hiszpanii (Asturia i La Rioja), Chorwacji, Włoszech, na Łotwie, Litwie i w Polsce ocena nauczyciela odbywa się na jego wniosek. W takich przypadkach jest ona wykorzystywana do podejmowania decyzji o awansie nauczyciela na wyższy stopień zawodowy lub przyznaniu nagrody finansowej.

We **Włoszech** nauczyciele są oceniani, gdy ubiegają się o nagrodę w ramach programu, który może być uruchamiany co roku przez dyrektora szkoły.

Ponadto na Litwie i w Polsce dyrektor szkoły może również zainicjować ocenę nauczycieli, aby pomóc im w poprawie wyników pracy. W Chorwacji ocena nauczyciela mająca na celu poprawę wyników jego pracy może być również inicjowana przez osobę oceniającą (zwykle dyrektora szkoły), ale może też być podejmowana na wniosek nauczyciela lub rodziców.

Wreszcie w Belgii (Wspólnota Francuska), Czechach i Austrii to oceniający – albo dyrektor szkoły, albo inspektor – decyduje, kiedy oceniać nauczycieli.

Warto wspomnieć, że przepisy dotyczące częstotliwości oceniania nauczycieli zmieniły się w ostatnich latach w niektórych krajach. Na Łotwie ocena nauczycieli była przeprowadzana co pięć lat do 2017 r.,

po czym zmieniono przepisy, dając szkołom autonomię w tej kwestii. W Polsce od 2019 r. okresowa ocena pracy nie jest już obowiązkowa.

W 10 europejskich systemach edukacji nie istnieją przepisy centralnych władz oświatowych dotyczące indywidualnej oceny nauczyciela ⁽²⁾. To, czy nauczyciele są oceniani, i w jaki sposób, jest kwestią autonomii lokalnej. Niemniej jednak bardziej ogólne przepisy mogą regulować proces oceniania nauczycieli.

W **Danii**, ustawa *Folkeskole* powierza odpowiedzialność za administracyjne i pedagogiczne zarządzanie szkołą, w tym za doskonalenie zawodowe nauczycieli, dyrektorowi szkoły. Ponadto na podstawie układu zbiorowego pracy nauczycieli ⁽³⁾ oczekuje się, że dyrektor szkoły i nauczyciel będą prowadzić dialog w celu przygotowania indywidualnego planu kształcenia uwzględniającego potrzeby nauczyciela w zakresie kompetencji i kwalifikacji, tak, aby mógł on wykonywać swoje zadania.

W **Finlandii** gminne układy zbiorowe pracy dla sektora edukacji na lata 2018 ⁽⁴⁾ i 2020 ⁽⁵⁾ stanowią, że zasadniczo decyzja o wroście wynagrodzenia pracownika powinna opierać się na ocenie jego wyników pracy. Kryteria i procedury dotyczące takich ocen są określane lokalnie. Ocena pracy może być dokonywana corocznie, na przykład podczas rozmowy rozwojowej z danym nauczycielem.

W **Norwegii**, mimo że dialog pracowniczy nie jest wyraźnie zapisany w ustawodawstwie, zgodnie z wytycznymi zawartymi w Ustawie o środowisku pracy ⁽⁶⁾ pracodawców zachęca się, aby dali swoim pracownikom możliwość uczestniczenia w procesach i decyzjach dotyczących ich miejsca pracy. Dialog pracowniczy jest zazwyczaj formalnym dialogiem między nauczycielem a dyrektorem szkoły, podczas którego nauczyciele otrzymują informacje zwrotne na temat swojej pracy.

W **Turcji** inspektorzy szkolni mogą oceniać kompetencje i pracę poszczególnych nauczycieli oraz przekazywać im informacje zwrotne w ramach ewaluacji pracy szkoły. Nie jest to jednak uregulowane i pozostaje w gestii inspektorów.

W **Islandii** nowa ustawa o edukacji, kwalifikacjach i zatrudnianiu nauczycieli i dyrektorów szkół (ustawa 95/2019) ⁽⁷⁾ wymaga ustanowienia zasad określających system oceny nauczycieli. To zadanie, powierzone nowej Radzie Nauczycieli ustanowionej na mocy wspomnianej ustawy, jest w trakcie realizacji.

Badanie TALIS 2018 dostarcza pewnych informacji na temat sposobu przeprowadzania oceny w szkołach. Dyrektorzy szkół zostali zapytani, jak często nauczyciele w ich szkołach oceniani są przez pięć różnych osób, w tym przez nich samych. Innymi wymienionymi oceniającymi byli inni członkowie zespołu zarządzającego szkołą, przydzieleni mentorzy, nauczyciele (niebędący częścią zespołu zarządzającego szkołą) oraz osoby lub podmioty zewnętrzne. Na rysunku 4.2 pokazano częstotliwość oceny wskazaną przez dyrektorów szkół.

Z danych wynika, że ocenianie nauczycieli jest powszechną praktyką w krajach europejskich. W UE 64,5% nauczycieli pracuje w szkołach, w których formalna ocena jest przeprowadzana co najmniej raz w roku przez co najmniej jedną osobę oceniającą. Jednak w Europie istnieją pewne rozbieżności o charakterze geograficznym. Ocena nauczycieli jest najczęściej przeprowadzana w trzech krajach bałtyckich, kilku krajach Europy Wschodniej (Czechach, Bułgarii, Rumunii, Słowenii i Słowacji), a także w Zjednoczonym Królestwie (Anglia), Szwecji i Turcji, gdzie około 90% lub więcej nauczycieli pracuje w szkołach, w których są oceniani co najmniej raz w roku. Z kolei w zachodniej i południowej części Europy, a także w Finlandii, nauczyciele pracują w szkołach, w których są oceniani rzadziej. Na przykład w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Włoszech, Hiszpanii, Francji, na Cyprze, w Austrii, Holandii,

⁽²⁾ Bułgaria, Dania, Irlandia, Grecja, Holandia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Islandia, Norwegia i Turcja.

⁽³⁾ Samorząd lokalny Danii (Kommunernes Landsforening) i Konfederacja Związków Zawodowych Nauczycieli (Lærernes Centralorganisation), 50.01 O.18 17/2019. Protokół 6 – *Plany kształcenia ustawicznego w układzie zbiorowym dla nauczycieli i innych osób w szkołach podstawowych i szkołach średnich I stopnia oraz w szkolnictwie specjalnym dla dorosłych (Overenskomst for lærere m.fl. i folkeskolen og ved specialundervisning for voksne)*. [dostęp: 15 października 2019].

⁽⁴⁾ Pracodawca publiczny (KT Kuntatyöntajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2018. Gminne układy zbiorowe pracy dla sektora edukacji na lata 2018–2019 (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2018–2019, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2018–2019), [dostęp: 18 listopada 2020].

⁽⁵⁾ Pracodawca publiczny (KT Kuntatyöntajat, KT Kommunarbetsgivarna), 2020. *Gminne układy zbiorowe pracy dla sektora edukacji na lata 2020–2021 (Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2020–2021, Det kommunala tjänste- och arbetskollektivavtalet för undervisningspersonal 2020–2021)*, [dostęp: 18 listopada 2020].

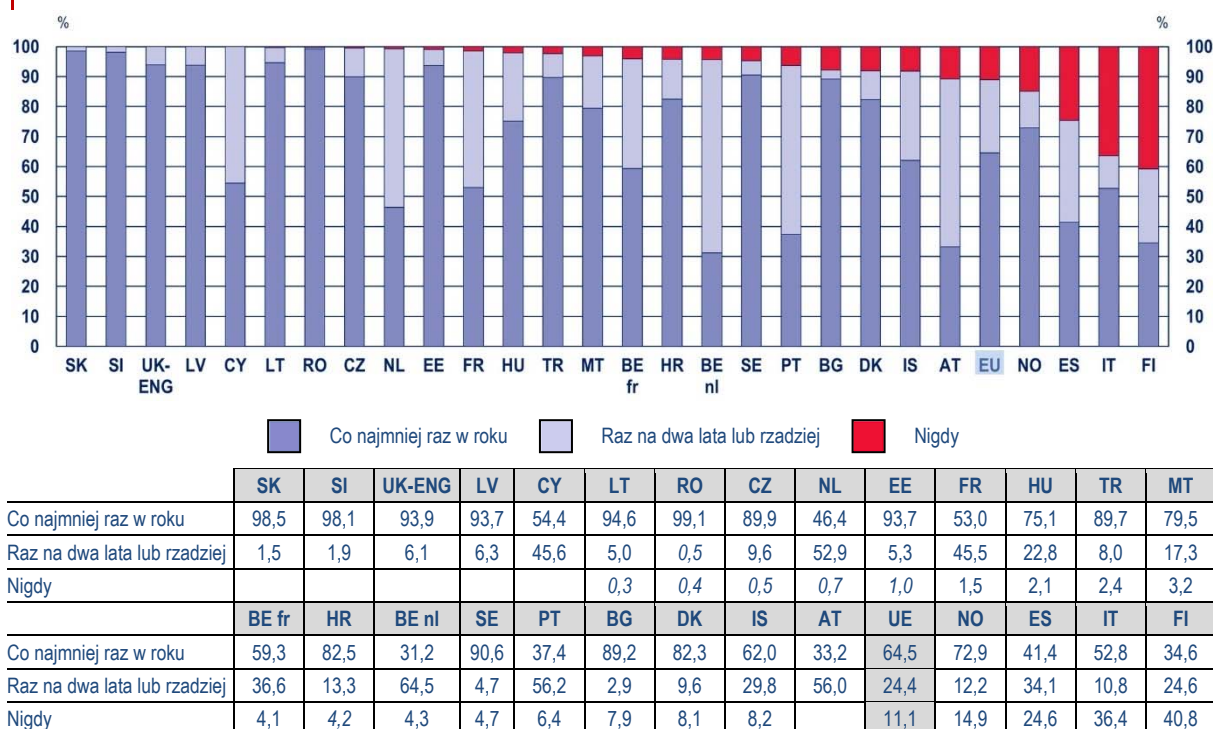
⁽⁶⁾ Rozdział 4, §4–2. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

⁽⁷⁾ www.althingi.is/altext/stjt/2019.095.html

Portugalii i Finlandii odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których są oceniani co najmniej raz w roku, jest niższy od poziomu UE.

We **Włoszech** ocena nauczycieli zaczęła podlegać regulacjom na kilka lat przed przeprowadzeniem badania. W 2015 r. dla wszystkich nauczycieli z umową na czas nieokreślony wprowadzono system nagród finansowych oparty na wynikach przeprowadzonej oceny⁽⁸⁾. Z porównania danych TALIS 2013 i 2018 wynika, że realizacja tej polityki znalazła wyraźne odzwierciedlenie w znaczącym spadku (-33,7 pkt. proc.) odsetka nauczycieli pracujących w szkołach, w których nigdy nie są oceniani (OECD 2020, Tabela II.3.33). Jednak od wprowadzenia nowej ustawy budżetowej z grudnia 2019 r. to, czy szkoły przeznaczają część środków na poprawę oferty edukacyjnej na system nagród finansowych oparty na ocenie nauczyciela, może się różnić w zależności od szkoły⁽⁹⁾.

Rysunek 4.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, gdzie przeprowadzana jest ocena nauczycieli (na podstawie informacji o częstotliwości oceny przekazanej przez dyrektorów szkół), 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 4.1 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie 23: „Z jaką średnią częstotliwością każdy nauczyciel w tej szkole jest formalnie oceniany przez następujące osoby?”. Odpowiedzi „rzadziej niż raz na dwa lata” i „raz na dwa lata” są zgrupowane razem. Odpowiedzi „raz w roku” i „dwa lub więcej razy w roku” są zgrupowane razem.

Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor wskazał odpowiednią kategorię częstotliwości. Przyjęta wartość to najwyższa częstotliwość podawana przez dyrektorów we wszystkich podpunktach a–e.

Dane są uporządkowane w porządku rosnącym według kategorii częstotliwości „nigdy”. W przypadku pierwszych pięciu krajów dane są uporządkowane w porządku rosnącym według kategorii częstotliwości „raz na dwa lata lub rzadziej”.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

W krajach, w których ocena nauczycieli nie jest uregulowana centralnie, można zaobserwować zróżnicowaną sytuację (zob. rysunek 4.1). W Bułgarii, Danii, Norwegii i Turcji odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których są oceniani co najmniej raz w roku, jest wyższy niż na poziomie UE. W Bułgarii i Turcji jest to około 90% nauczycieli. Z kolei w Hiszpanii i Finlandii odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których nigdy nie są oceniani, jest o co najmniej 10 punktów procentowych wyższy niż w UE (odpowiednio 24,6% i 40,8%).

⁽⁸⁾ Ustawa o Reformie Edukacji „Buona Scuola”, art. 1, ust. 126 Ustawy nr 107 z 13 czerwca 2015.

⁽⁹⁾ Ustawa Budżetowa 2020, art. 1, ust. 249.

W **Hiszpanii** wspólnoty autonomiczne mają autonomię w zakresie wydawania przepisów na szczeblu regionalnym dotyczących oceny nauczycieli i nie wszystkie z nich to zrobiły (zob. rysunek 4.1).

W **Finlandii** system zapewniania jakości nie polega na ocenianiu poszczególnych nauczycieli w sposób formalny. Rozmowy rozwojowe między nauczycielami a dyrektorami szkół mogą zawierać elementy oceny, ale bardzo często są one skoncentrowane na nadchodzącym roku szkolnym oraz potrzebach i planach szkoleniowych nauczycieli. Od nauczycieli oczekuje się gotowości do refleksji nad swoją pracą i jej jakością, a także ciągłego podtrzymywania umiejętności zawodowych.

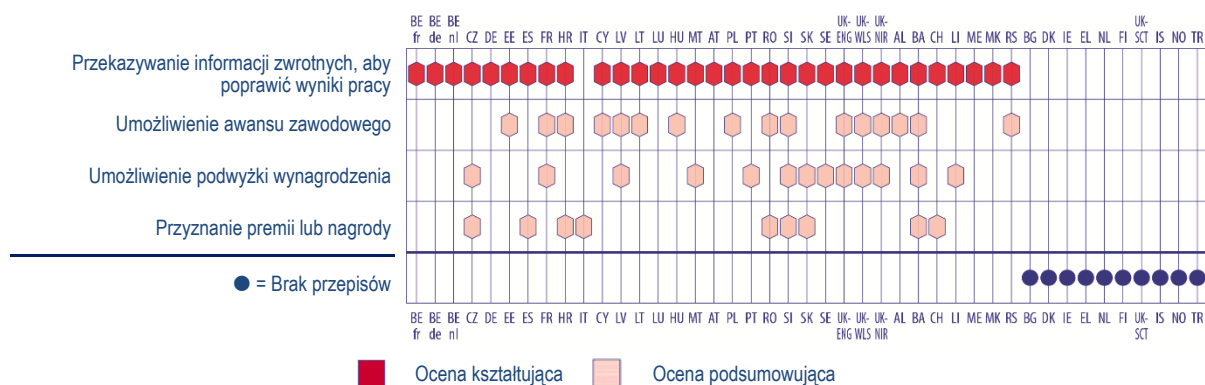
4.2. Cele i konsekwencje oceny nauczyciela

Podobnie jak w przypadku każdego rodzaju ewaluacji, także w ocenie nauczyciela można wyróżnić jej dwa główne cele. Z jednej strony ocena może mieć cel kształtujący, dostarczając nauczycielom informacji, które pomogą im określić sposoby radzenia sobie ze słabościami i doskonalenia umiejętności dydaktycznych. Z drugiej strony ocena nauczyciela może mieć również cel podsumowujący, gdy polega na analizie dotychczasowych osiągnięć w celu określenia, czy zostały spełnione wymagane standardy lub czy stosowane są zalecane praktyki.

Główne cele oceny nauczyciela, wymienione na rysunku 4.3, można odnieść albo do kształtującego, albo do podsumowującego charakteru oceny nauczyciela. Z kształtującym wymiarem oceny nauczyciela mamy do czynienia wtedy, gdy proces ten ma na celu dostarczenie informacji zwrotnej w obszarach wymagających poprawy, natomiast ocena nauczyciela ma wymiar podsumowujący, gdy ma na celu dostarczenie informacji co do decyzji dotyczących awansu na wyższy szczebel kariery, podwyżki wynagrodzenia lub innych gratyfikacji finansowych.

W niniejszej części przeanalizowano, czy ocena ma na celu jedynie dostarczenie nauczycielom informacji zwrotnej na temat ich pracy, czy też ma również inne cele, takie jak ocena gotowości do awansu. Następnie skupiono się na ocenianiu kształtującym, omawiając opinie nauczycieli na temat przydatności informacji zwrotnej, jaką otrzymują w szkole, a także na wskazanej przez dyrektorów częstotliwości rozmów przeprowadzanych po dokonaniu oceny dotyczących sposobów poprawy słabszych stron pracy nauczyciela.

Rysunek 4.3: Główne cele oceny nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek pokazuje tylko standardowe procedury oceniania i nie uwzględnia oceny przeprowadzanej jako rodzaj środka dyscyplinarnego stosowanego przy poważnych przypadkach nienależytego wywiązywania się z obowiązków lub uchybieniach.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: informacje dotyczą mniejszości krajów związkowych, które wydały przepisy dotyczące oceny nauczycieli (zob. część 4.1).

Hiszpania: rysunek 4.3 przedstawia sytuację w czterech wspólnotach autonomicznych. W Asturii i La Rioja ocena nauczycieli ma na celu dostarczenie informacji do podjęcia decyzji o nagrodach finansowych. W Aragonii i Kastylii-La Mancha jej celem jest przekazanie nauczycielom informacji zwrotnej, aby pomóc im w uzyskaniu lepszych wyników pracy.

Jak pokazano na rysunku 4.3, najczęstszym celem oceny jest przekazywanie nauczycielom informacji zwrotnych w celu poprawy wyników ich pracy. Z wyjątkiem Włoch wszystkie kraje, w których ten obszar jest regulowany przez odpowiednie przepisy, informują, że przekazywanie informacji zwrotnych na

temat wyników pracy jest jednym z celów ich systemu oceny nauczycieli. W kilku systemach edukacji (Belgia, niektóre kraje związkowe w Niemczech, Hiszpania – Kastylia-La Mancha i Aragonia, Luksemburg, Austria, Czarnogóra i Macedonia Północna – do 2022 r.) dążenie do poprawy jest jedynym głównym celem oceny nauczyciela. Natomiast w Belgii (Wspólnota Francuska) od 2019 r. i w Austrii wyniki oceny nauczycieli, choć nie są bezpośrednio powiązane z nagrodami finansowymi, są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o przydzielaniu nauczycielom nowych obowiązków.

W Belgii (Wspólnota Francuska) zmiany wprowadzane w ramach reformy *Paktu na rzecz doskonałości w nauczaniu* (*Pacte pour un enseignement d'excellence*) uwzględniają obecnie wyniki oceny nauczycieli przy przydzielaniu im dodatkowych obowiązków. Od 1 września 2019 r. nauczyciele z 15-letnim stażem pracy i brakiem niekorzystnych wyników przeprowadzonej oceny są klasyfikowani jako „doświadczeni nauczyciele”, którym można powierzyć konkretne zadania ogólnoszkolne, takie jak koordynacja pedagogiczna, relacje z rodzicami lub role opiekunów początkujących nauczycieli. Pełnieniu tych funkcji może towarzyszyć niewielkie ograniczenie liczby godzin lekcyjnych.

W Austrii dyrektor szkoły bierze pod uwagę wyniki oceny nauczycieli przy podejmowaniu decyzji o przyznaniu nauczycielom nowych funkcji, takich jak koordynator przedmiotu, kierownik ds. współpracy przy przechodzeniu ze szkoły podstawowej do szkoły średniej I stopnia lub zastępca dyrektora szkoły.

W innych krajach, w których istnieją przepisy w tym zakresie, nauczyciele są oceniani z różnych powodów. Najczęściej, jak już wcześniej wspomniano, oprócz oceny kształtującej, której celem jest przekazanie informacji zwrotnej (zob. rysunek 4.3), stosuje się formy oceny podsumowującej, której celem jest ocena, czy wyniki pracy i/lub kompetencje nauczyciela powinny być nagrodzone poprzez awans zawodowy, podwyżkę wynagrodzenia, premie lub inne nagrody.

Wyniki oceny nauczycieli są wykorzystywane jako element procesu awansu zawodowego w 16 systemach edukacji. W 14 z nich jest to obowiązkowe (zob. rysunek 1.13). W pozostałych dwóch krajach (Estonii i Albanii) dyrektorzy szkół posiadają autonomię w zakresie stosowania oceny nauczycieli jako jednego z kryteriów przy podejmowaniu decyzji o ich awansie zawodowym.

Ocena nauczycieli jest wykorzystywana do podejmowania decyzji o wynagrodzeniach w 13 systemach edukacji. We Francji, na Malcie, w Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) oraz Liechtensteinie wyniki oceny nauczycieli są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o przejściu na kolejny poziom na skali wynagrodzeń (zob. część 1.3.2). W Szwecji układy zbiorowe przewidują, że na wzrost wynagrodzenia ma wpływ regularna indywidualna „rozmowa rozwojowa” pomiędzy dyrektorem szkoły a nauczycielem. W Czechach, na Łotwie, Słowacji, w Słowenii oraz Bośni i Hercegowinie ocena nauczyciela może prowadzić do podwyżki wynagrodzenia według uznania dyrektora szkoły.

Ocena nauczyciela jest brana pod uwagę przy przyznawaniu premii lub innych nagród finansowych dla nauczycieli w dziewięciu systemach edukacji: Czechach, Hiszpanii (La Rioja i Asturia), Chorwacji, Włoszech, Rumunii, Słowacji, Słowenii (od lipca 2020 r., zob. część 4.1), Szwajcarii oraz Bośni i Hercegowinie.

Częstotliwość rozmów o środkach zaradczych i wpływ informacji zwrotnych na nauczycieli

W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości⁽¹⁰⁾ przekazywanie nauczycielom informacji zwrotnych uznano za kluczowy element wspierania poprawy jakości pracy nauczycieli. Ponadto w najnowszym raporcie powołanej przez Komisję Europejską grupy roboczej strategii „Kształcenie i szkolenie 2020” ds. szkół podkreślono, że dobrze opracowany proces oceny nauczycieli „powinien obejmować pozytywne informacje zwrotne i poprawiać – poprzez zachętę i praktyczne wsparcie – wyniki pracy nauczycieli” (Komisja Europejska, 2020, s. 52).

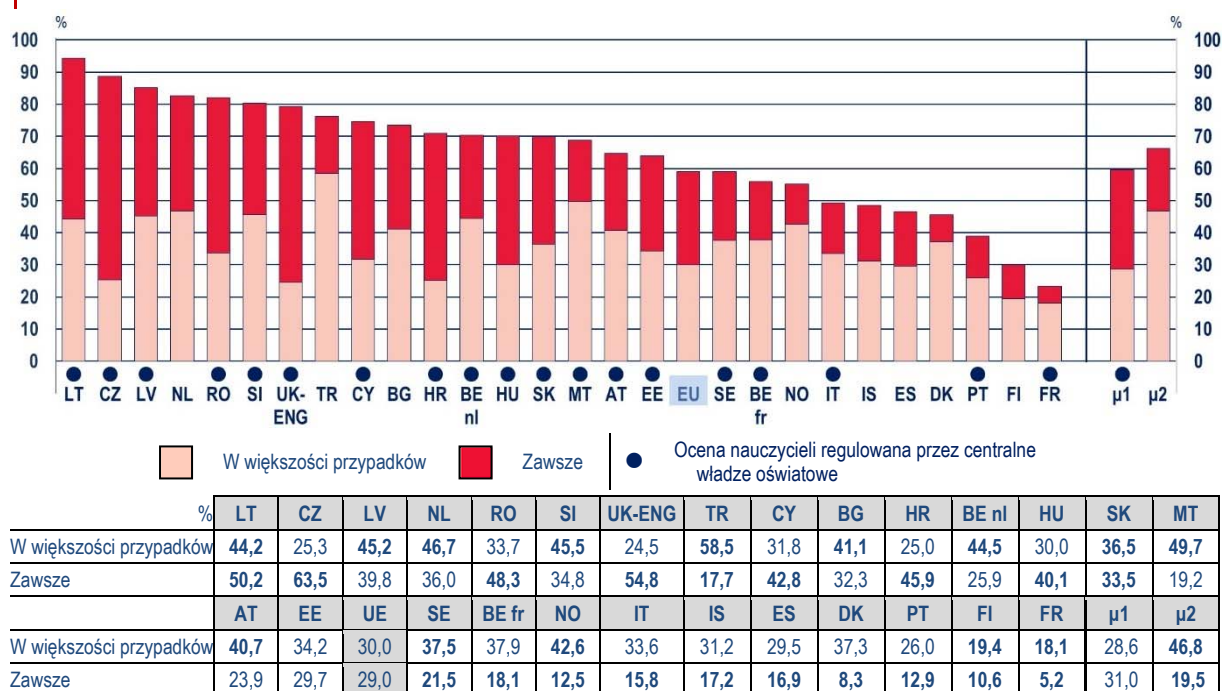
Z danych Eurydice wynika, że z wyjątkiem Włoch wszystkie kraje, w których obowiązują przepisy centralne dotyczące oceny nauczycieli, za jeden z celów oceny uznają przekazywanie informacji

⁽¹⁰⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

zwrotnych służących poprawie wyników pracy nauczycieli (zob. rysunek 4.3). Badania sugerują jednak, że poza samym udzielaniem informacji zwrotnej istotną rolę odgrywa również jej jakość, która decyduje o tym, czy nauczyciele mogą ją wykorzystać do poprawy swojej praktyki (Ford i Hewitt, 2020). Aby dowiedzieć się, jakiego rodzaju informacje zwrotne są przekazywane nauczycielom szkół średnich I stopnia, przeanalizowano dwa zestawy danych TALIS 2018.

W kwestionariuszu TALIS 2018 dyrektorzy szkół zostali zapytani, w jakim stopniu („nigdy”, „czasami”, „w większości przypadków” lub „zawsze”) środki mające na celu poprawę słabszych stron pracy nauczyciela są z nim omawiane po przeprowadzeniu formalnej oceny. Pytanie to skierowano tylko do dyrektorów szkół, w których przeprowadza się ocenę nauczycieli (zob. rysunek 4.2). Z danych wynika, że chociaż rozmowy po dokonaniu oceny funkcjonują niemal wszędzie, nie we wszystkich krajach odbywają się one systematycznie. W 2018 r. w całej UE 95,4% nauczycieli pracowało w szkołach, w których, jak wskazał dyrektor, po dokonaniu oceny nauczyciela odbywają się rozmowy dotyczące środków zaradczych (OECD 2020, Tabela II.3.42). Jednak odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których po ocenie „zawsze” następują takie rozmowy, jest znacznie niższy (29% w całej UE, zob. rysunek 4.4).

Rysunek 4.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, w których rozmowy o środkach zaradczych następują po przeprowadzonej ocenie (informacje od dyrektora szkoły), według częstotliwości, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 4.2 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie 25: „Proszę wskazać częstotliwość, z jaką każda z poniższych sytuacji ma miejsce po dokonaniu oceny nauczyciela”, opcja a: „działania mające na celu poprawę słabszych stron pracy nauczyciela są z nim omawiane po przeprowadzeniu oceny”. Szkoły, w których dyrektor odpowiedział „nigdy” na każdą z opcji oceny w pytaniu 23, zostały wyłączone z obliczeń.

Dane są uporządkowane w kolejności malejącej sumy częstotliwości dla kategorii „w większości przypadków” i „zawsze”.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości dla UE są zaznaczone pogrubioną czcionką (w tabeli pod rysunkiem).

Informacje na temat „oceny nauczycieli regulowanej przez centralne władze oświatowe” znajdują się na rysunku 4.1.

μ1 = średnia dla krajów, w których ocena nauczycieli jest regulowana przez centralne władze oświatowe.

μ2 = średnia dla krajów, w których ocena nauczycieli nie jest regulowana przez centralne władze oświatowe.

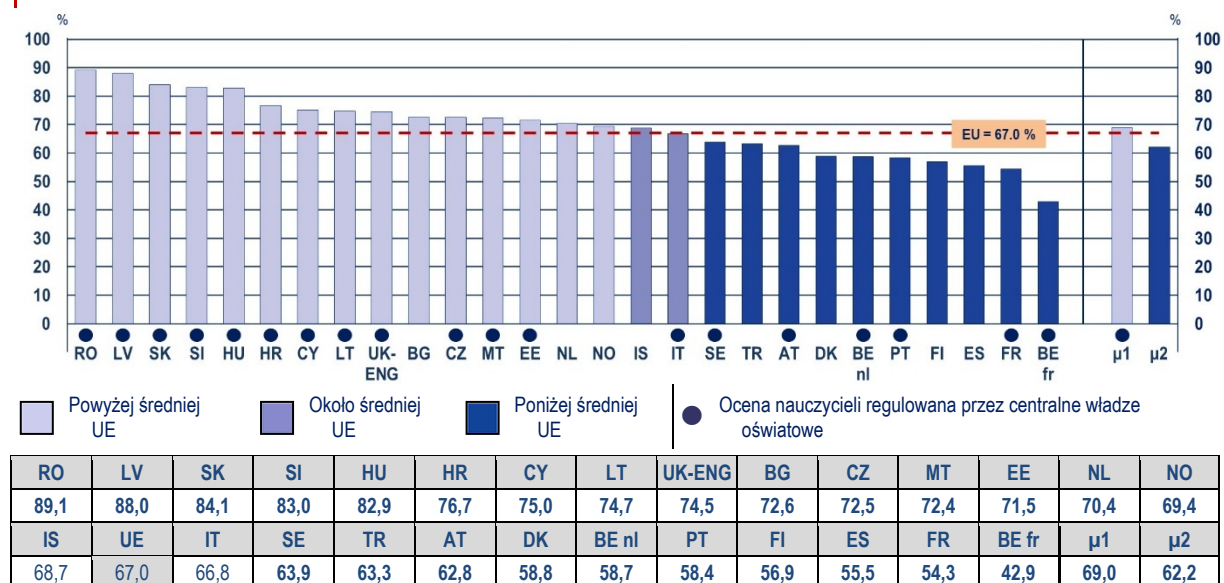
Z wyników badania TALIS 2018 wynika, że rozmowy po ocenie odbywają się bardziej systematycznie w krajach, w których istnieją krajowe ramy oceny nauczycieli. W krajach tych znacznie wyższy odsetek nauczycieli pracował w szkołach, w których rozmowa na temat środków zaradczych ma miejsce zawsze po ocenie nauczyciela (31%, błąd standardowy 1,25) niż w krajach, w których takie ramy nie istnieją (19,5%, błąd standardowy 1,14). Ponadto warto pamiętać, że szkoły, w których nie dokonuje się oceny, zostały wyłączone z tych obliczeń. Jest to istotne podczas rozpatrywania danych z krajów, w których nie istnieją regulacje dotyczące oceniania, zwłaszcza że w trzech z tych krajów występuje również największy odsetek nauczycieli, którzy w ogóle nie są oceniani (zob. rysunek 4.2).

Z wyjątkiem Bułgarii i Holandii kraje, w których ocena nie podlega regulacjom, znajdują się poniżej poziomu UE pod względem systematycznych rozmów o środkach zaradczych odbywających się po ocenie. Z kolei większość krajów, w których istnieją krajowe ramy oceny, znajduje się powyżej lub w okolicach poziomu UE w tym zakresie. Dotyczy to uczestniczących w projekcie krajów wschodnich i bałkańskich, Belgii (Wspólnota Flamandzka), Cypru, Austrii, Malty i Zjednoczonego Królestwa (Anglia). Istnieje jednak kilka wyjątków od tej tendencji. W Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, Portugalii i Szwecji odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których po ocenie „zawsze” następuje rozmowa o środkach zaradczych, jest niższy niż w UE. W szczególności we Francji tylko 5,2% nauczycieli pracuje w szkołach, w których „zawsze” po ocenie następuje dyskusja na temat działań mających na celu poprawę słabszych stron pracy nauczyciela. Ponadto we Włoszech odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyskusje po ocenie odbywają się systematycznie, jest również niższy od średniej UE, ponieważ ocena nauczycieli jest przeprowadzana w celu uzyskania nagrody i nie ma za zadanie dostarczenia nauczycielom informacji zwrotnych służących poprawie wyników pracy.

Opinia nauczycieli na temat przydatności informacji zwrotnych, które otrzymali, również różni się w poszczególnych krajach. Nauczyciele zostali zapytani, czy informacje zwrotne otrzymane w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed badaniem miały pozytywny wpływ na ich pracę. Choć informacje zwrotne mogą być przekazywane zarówno w ramach oceny formalnej, jak i bardziej nieformalnych dyskusji, można jednak założyć, że odpowiedzi nauczycieli dotyczące ich wpływu są miarodajnym wskaźnikiem ich opinii na temat informacji zwrotnych otrzymywanych w ramach oceny.

Na poziomie UE 67% nauczycieli, którzy otrzymali informacje zwrotne w ciągu ostatnich 12 miesięcy przed badaniem, uznało, że miały one pozytywny wpływ na ich praktyki dydaktyczne (zob. rysunek 4.5). Niemniej jednak około jedna trzecia nauczycieli stwierdziła, że informacje zwrotne nie były przydatne do poprawy wyników ich pracy. Wydaje się, że istnieje związek pomiędzy odsetkiem nauczycieli, którzy wyrazili pozytywną opinię na temat otrzymanych informacji zwrotnych, a krajowymi wytycznymi dotyczącymi oceny nauczycieli. W krajach, w których ocena nauczycieli podlega regulacjom, 69% (błąd standardowy 0,34) nauczycieli szkół średnich I stopnia stwierdziło, że otrzymane informacje zwrotne były przydatne do zmiany ich praktyk dydaktycznych. Z kolei w krajach, w których nie istnieją krajowe ramy oceny nauczycieli, taką opinię wyraziło 62,2% (błąd standardowy 0,62) nauczycieli.

Rysunek 4.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uznali, że informacje zwrotne otrzymane w ciągu ostatnich 12 miesięcy miały pozytywny wpływ na ich pracę, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 4.5 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 30: „Biorąc pod uwagę wszystkie informacje zwrotne, które otrzymał(a) Pan(i) w ciągu ostatnich 12 miesięcy, czy któreś z nich miały pozytywny wpływ na Pana(-ni) praktykę dydaktyczną?”. Zbiór danych został ograniczony do nauczycieli, którzy w pytaniu 29 zgłosili, że otrzymali informacje zwrotne.

Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

Dane uporządkowane są w porządku malejącym pod względem odsetka nauczycieli, którzy uznali, że informacje zwrotne miały pozytywny wpływ.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Informacje na temat „oceny nauczycieli regulowanej przez centralne władze oświatowe” znajdują się na rysunku 4.1.

μ1 = średnia dla krajów, w których ocena nauczycieli jest regulowana przez centralne władze oświatowe.

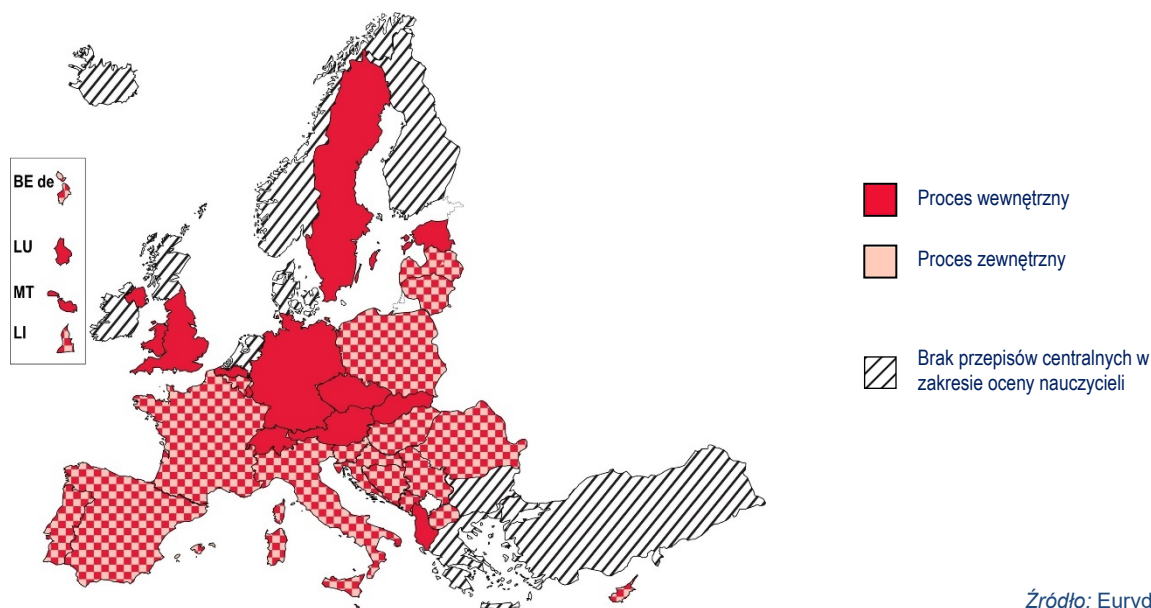
μ2 = średnia dla krajów, w których ocena nauczycieli nie jest regulowana przez centralne władze oświatowe.

Zestawiając wyniki TALIS 2018 dotyczące częstotliwości rozmów o środkach zaradczych po ocenie z opiniami nauczycieli na temat wpływu otrzymanej informacji zwrotnej, można zaobserwować interesujące prawidłowości. W wielu krajach, w których odsetek nauczycieli pracujących w szkołach przeprowadzających takie rozmowy jest wyższy lub zbliżony od poziomu UE, odsetek nauczycieli uznających informacje zwrotne za przydatne jest również wyższy od średniej UE. Można to zaobserwować w uczestniczących w badaniu krajach wschodnich i bałkańskich, na Cyprze, w Holandii, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia). Z kolei w większości krajów/regionów, w których rozmowy po ocenie odbywają się rzadziej, odsetek nauczycieli uznających informacje zwrotne za przydatne jest niższy od poziomu UE. Dotyczy to czterech krajów, w których nie istnieją regulacje krajowe, a tym samym wspólne cele w zakresie oceny nauczycieli: Danii, Hiszpanii, Finlandii i Turcji. Połączenie mniejszej liczby rozmów po ocenie i mniejszej liczby nauczycieli uznających informacje zwrotne za przydatne do poprawy praktyk dydaktycznych można również zaobserwować w czterech krajach/regionach, w których przekazywanie informacji zwrotnych w celu poprawy jest jednym z celów oceny nauczycieli, tj. w Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, Portugalii i Szwecji. Sugerowałoby to, że w tych systemach edukacji informacje zwrotne mogłyby być przekazywane częściej i bardziej systematycznie po dokonaniu oceny nauczyciela. Ponadto dyrektorzy i inni zaangażowani oceniający mogliby skorzystać z różnych programów doskonalenia zawodowego w zakresie udzielania kształtującej informacji zwrotnej.

4.3. Oceniający

W niniejszej części przedstawiono analizę tego, kto jest odpowiedzialny za ocenianie poszczególnych nauczycieli, oraz tego, czy jest to proces wewnętrzny szkoły, czy też zaangażowani są w niego interesariusze zewnętrzni. Zbadano także powiązania między zaangażowanymi osobami oceniającymi a głównymi celami oceny (dostarczenie informacji zwrotnych, awans zawodowy lub podwyższenie wynagrodzenia/nagrody). W tej części analizie poddano także znaczenie dyrektora szkoły jako osoby oceniającej.

Rysunek 4.6: Ocena nauczyciela jako proces wewnętrzny i/lub zewnętrzny w szkołach średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Rysunek pokazuje tylko standardowe procedury oceniania i nie uwzględnia oceny przeprowadzanej jako rodzaj środka dyscyplinarnego stosowanego przy poważnych przypadkach nienależytego wywiązywania się z obowiązków lub uchybieniach. Więcej informacji na temat ocenianych zaangażowanych w poszczególnych krajach znajduje się w załączniku I.4.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: informacje dotyczą mniejszości krajów związkowych, które wydały przepisy dotyczące oceny nauczycieli (zob. część 4.1).

Hiszpania: informacje dotyczą czterech wspólnot autonomicznych, które wydały przepisy w zakresie oceniania nauczycieli. W Asturii nauczyciele są oceniani przez dyrektora szkoły. W Aragonii, Kastylii-La Mancha i La Rioja nauczyciele są oceniani przez inspektora.

Ocenianie nauczycieli jest uważane za proces wewnętrzny, gdy jest prowadzone przez interesariuszy ze szkoły, w której pracuje oceniany (np. dyrektora szkoły lub członka rady szkoły). Za zewnętrzny uznaje się proces, w którym uczestniczą interesariusze spoza szkoły (np. inspektorzy oświaty lub przedstawiciele ministerstwa).

W 14 systemach edukacji, w których ocena nauczycieli jest regulowana przez centralne władze oświatowe, oceny przeprowadzane są tylko w obrębie szkoły, zazwyczaj przez dyrektora szkoły, a czasem z udziałem innych pracowników szkoły (zob. załącznik I.4). W Luksemburgu, na Malcie, w Austrii, Szwecji i Szwajcarii ocena nauczycieli jest dokonywana wyłącznie przez dyrektora szkoły. W pozostałych systemach edukacji w proces ten zaangażowani są także liderzy szkolni, inni członkowie zespołu zarządzającego lub organu prowadzącego szkołę.

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)** pierwszy oceniający, który kieruje procesem oceny i podejmuje ostateczną decyzję, powinien pełnić funkcję kierowniczą (dyrektor szkoły, wicedyrektor) lub funkcję wspierającą nauczyciela (doradca techniczny, koordynator). Drugi oceniający powinien mieć co najmniej ten sam „stopień” co pierwszy oceniający lub powinien być członkiem rady szkoły. Drugi oceniający pełni rolę przewodnią i może zostać poproszony przez danego pracownika lub pierwszego oceniającego o obecność podczas rozmów ocenianych.

W **Czechach** dyrektor szkoły może powierzyć przeprowadzenie oceny nauczyciela innemu członkowi kierownictwa szkoły (zwykle swojemu zastępcy).

W **Estonii** dyrektor szkoły może powierzyć obowiązki związane z oceną nauczycieli kierownikowi ds. dydaktycznych.

W szkołach dotowanych ⁽¹¹⁾ w **Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna)** nauczyciele są oceniani przez swojego bezpośredniego przełożonego, którym może być dyrektor szkoły lub inny nauczyciel.

Na **Słowacji** nauczyciele są oceniani przez swojego „bezpośredniego przełożonego” (starszego nauczyciela), a dyrektor szkoły na podstawie wyników oceny podejmuje decyzje o podwyżce wynagrodzenia.

W **Albanii** w proces oceny nauczycieli zaangażowany jest zarówno dyrektor szkoły, jak i rada szkoły.

Nie ma wyraźnego związku między celem oceny a zaangażowanymi w nią osobami oceniającymi. W trzech systemach edukacji, w których głównym celem oceny nauczycieli jest poprawa wyników pracy (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Luksemburg i Austria), ocena nauczycieli jest prowadzona wyłącznie w szkole. Ocena nauczyciela stanowi również proces wewnętrzny w wielu systemach edukacji, w których celem oceny jest poprawa wyników pracy oraz informowanie o decyzjach dotyczących awansu, podwyżki wynagrodzenia lub premii.

W 19 systemach edukacji, w których proces ten jest regulowany przez centralne władze oświatowe, nauczyciele są oceniani zarówno przez interesariuszy zewnętrznych, jak i wewnętrznych (zob. rysunek 4.6). Tak jest w przypadku pięciu systemów edukacji, w których głównym celem oceny nauczycieli jest ocena kształtująca.

W **Belgii (Wspólnota Francuska)** nauczyciele mogą być oceniani przez inspektorów na wniosek organu prowadzącego szkołę lub na wniosek dyrektora szkoły. Nauczyciele mogą być również oceniani przez dyrektora szkoły.

W **Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna)** ocenę nauczycieli zawsze przeprowadza dyrektor szkoły. Inspektorzy szkolni mogą brać udział w tym procesie na wniosek dyrektora szkoły lub organu nadzorującego szkołę.

W **Niemczech** dyrektorzy szkół i organy nadzorcze ponoszą odpowiedzialność za różne aspekty procedury oceny, w zależności od przepisów poszczególnych krajów związkowych, podstaw do oceny, typów szkół itp.

W **Czarnogórze** nauczyciele są oceniani przez trzech różnych zewnętrznych oceniających: inspektorów oświaty, którzy skupiają się na szkołach, doradców ds. zapewnienia jakości oraz organizacje zawodowe nauczycieli. Ponadto nauczyciele są również oceniani przez dyrektora szkoły lub kierownictwo szkoły w ramach wewnętrznej ewaluacji szkoły.

W **Macedonii Północnej** zewnętrzni doradcy z Biura Rozwoju Edukacji i dyrektorzy szkół są odpowiedzialni za przeprowadzanie corocznego procesu oceny nauczycieli. Ponadto inspektorzy z gminy lub z Państwowego Kuratorium Oświaty monitorują pracę nauczycieli w ramach integralnej ewaluacji szkół.

We Francji, na Cyprze i w Łotwie zarówno zewnętrzni, jak i wewnętrzni oceniający są zaangażowani w jeden proces oceny, który jest przeprowadzany w celu poprawy wyników pracy nauczycieli, a także podejmowania decyzji dotyczących awansu i/lub podwyżki wynagrodzenia. We Włoszech zewnętrzni i wewnętrzni oceniający również biorą udział w jednym procesie oceny, który ma na celu wyznaczenie nauczycieli uprawnionych do otrzymania nagrody za wyniki swojej pracy.

We **Francji** proces oceny nauczyciela obejmuje obserwację zajęć lekcyjnych przez inspektora, po której następują oddzielne rozmowy z inspektorem i dyrektorem szkoły.

We **Włoszech** komisja szkolna odpowiedzialna za ocenę nauczycieli połączoną z przyznawaniem nagród składa się z dyrektora szkoły, trzech nauczycieli, zewnętrznego oceniającego (nauczyciela, lidera szkolnego lub inspektora) i dwóch rodziców.

Na **Cyprze** zarówno inspektor, jak i dyrektor szkoły oceniają nauczycieli. Oceniający zewnętrzny konsultuje się z dyrektorem szkoły, ale to on podejmuje ostateczną decyzję.

Na **Łotwie** ocena nauczyciela jest przeprowadzana przez komisję, w skład której wchodzi dyrektor szkoły, inni członkowie zespołu zarządzającego szkołą, inni współpracownicy ze szkoły, przedstawiciele władz centralnych i lokalnych oraz organizacji zawodowych nauczycieli. Komisja wydaje decyzję w sprawie oceny nauczyciela, na podstawie której dyrektor szkoły podejmuje decyzję o ostatecznym wyniku oceny.

(11) Szkoła dotowana to szkoła finansowana ze środków publicznych przez władze lokalne.

W innych krajach systemy oceny nauczycieli są jeszcze bardziej złożone. I tak na Litwie, Węgrzech, w Polsce, Słowenii, Bośni i Hercegowinie oraz Serbii, gdy ocena nauczyciela jest związana z awansem zawodowym, zaangażowana jest większa liczba oceniających lub są to inni oceniający niż w regularnym procesie oceny przeprowadzanym dla celów kształtujących.

Na **Litwie**, gdy dyrektor szkoły inicjuje ocenę pracy nauczyciela w celu ustalenia zaleceń dotyczących poprawy wyników jego pracy, może poprosić o pomoc w tym procesie bardziej doświadczonego nauczyciela lub wicedyrektora. W przypadku oceny nauczyciela dla celów awansu zawodowego dyrektor szkoły powołuje zespół oceniający, w skład którego może wchodzić wicedyrektor, nauczyciele na wyższych stanowiskach, przedstawiciele władz lokalnych, członkowie rady szkoły lub eksperci z instytucji szkolnictwa wyższego.

Na **Węgrzech** regularną ocenę przeprowadzają z jednej strony nauczyciele mistrzowie z innych szkół przeszkoleni do roli inspektorów, a z drugiej strony inni nauczyciele w szkole w ramach samooceny szkoły. W ocenie do celów awansu zawodowego bierze udział dyrektor szkoły lub jego zastępca oraz nauczyciele mistrzowie.

W **Polsce** ocenę nauczycieli przeprowadza dyrektor szkoły, który ma możliwość konsultowania się z różnymi interesariuszami wewnętrznymi, takimi jak rada rodziców, samorząd uczniowski czy inni nauczyciele. W ocenie dla celów awansu zawodowego również uczestniczy dyrektor szkoły, a także przedstawiciele lokalnych władz szkolnych i regionalnego organu nadzoru pedagogicznego.

W **Słowenii** zarówno regularna ocena nauczyciela, jak i ocena dla celów systemu nagród jest przeprowadzana przez dyrektora szkoły. Natomiast w przypadku oceny w celu uzyskania awansu na określone stanowisko nauczyciele są oceniani przez radę pedagogiczną. To minister, na wniosek przewodniczącego rady, decyduje o awansie nauczyciela.

W **Bośni i Hercegowinie** inspektorzy oceniają nauczycieli w ramach ewaluacji szkoły, natomiast dyrektor szkoły odpowiada za ocenę nauczycieli dla celów awansu i podwyżki wynagrodzenia.

W **Serbii** ocena nauczycieli, która odbywa się w ramach ewaluacji szkoły, jest przeprowadzana przez oceniających wewnętrznych lub zewnętrznych. Jednak gdy nauczyciele ubiegają się o awans zawodowy, zaangażowani są oceniający zarówno zewnętrzni, jak i wewnętrzni. Dyrektor szkoły informuje i konsultuje się z różnymi interesariuszami wewnętrznymi – radą pedagogiczną, radą rodziców i organem wewnętrznym, składającym się z nauczycieli uczących tego samego przedmiotu – podczas gdy doradca edukacyjny z ramienia lokalnych władz oświatowych przeprowadza procedurę oceny.

W Portugalii, Rumunii i Liechtensteinie w ocenie do celów podwyżki wynagrodzenia lub przyznania premii finansowych biorą udział inne osoby oceniające niż w przypadku zwykłej oceny nauczyciela.

W **Portugalii** ocenę nauczyciela przeprowadza koordynator wydziału. Jeśli jednak nauczyciel oświadcza, że ma nadzieję uzyskać najwyższą ocenę (doskonałą), ocena obejmuje również obserwację zajęć lekcyjnych przez nauczyciela z innej szkoły, który posiada specjalne kwalifikacje w zakresie nadzoru lub oceny nauczycieli. Za nadzór nad całym procesem odpowiedzialna jest specjalna komisja rady pedagogicznej, koordynowana przez dyrektora szkoły.

W **Rumunii** pierwszy etap corocznej oceny nauczyciela jest przeprowadzany przez szkolny zespół metodyczny, składający się z minimum trzech członków, zebranych według przedmiotów nauczania, przedmiotów pokrewnych lub obszarów programowych, natomiast drugi etap jest przeprowadzany przez radę szkoły. Z drugiej strony, proces oceny w celu uzyskania stopnia zawodowego, który wiąże się z podwyższeniem wynagrodzenia na okres pięciu lat, jest przeprowadzany przez inspektora.

W **Liechtensteinie** zarówno dyrektorzy szkół, jak i inspektorzy wspólnie przeprowadzają zwykłą ocenę nauczycieli. Ponadto w przypadku ocen związanych z wynagrodzeniem zaangażowany jest przedstawiciel centralnych władz oświatowych (kierownik odpowiedniego działu), który musi uczestniczyć w końcowej rozmowie z nauczycielem, inspektorem i dyrektorem szkoły oraz podpisać formularz oceny wraz z dyrektorem szkoły i inspektorem.

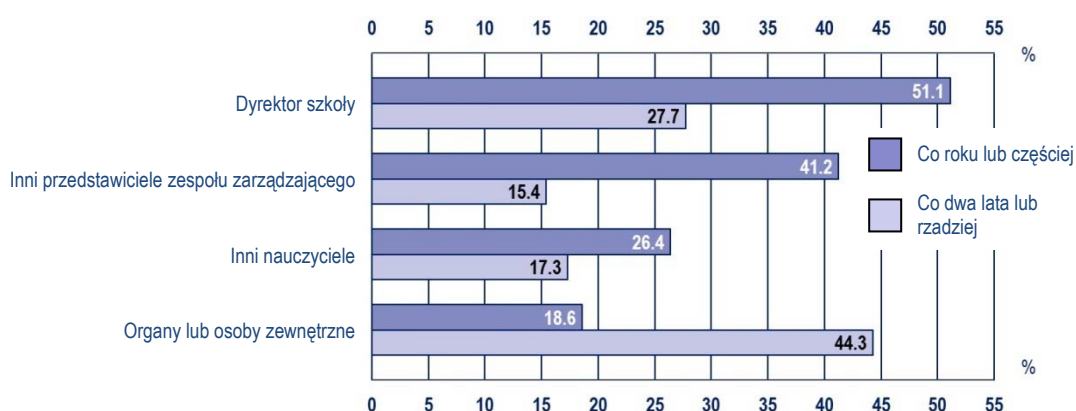
Wreszcie, w niektórych przypadkach oceny, które zawierają informacje zwrotne na temat pracy nauczycieli lub które prowadzą do nagród finansowych i awansu, są przeprowadzane przez różnych oceniających.

W **Chorwacji** oceny, których głównym celem jest przekazanie nauczycielom informacji zwrotnej w celu poprawy wyników ich pracy, przeprowadza dyrektor szkoły, czasem przy wsparciu innych pracowników szkoły. Natomiast oceny na potrzeby awansu i nagród dokonuje komisja składająca się z nauczycieli, współpracowników i dyrektora szkoły lub osoby wybranej na stanowisko naukowo-dydaktyczne, która nie pracuje w szkole danego nauczyciela. Ponadto w ocenie na potrzeby awansu zawodowego uczestniczy komisja ekspercka składająca się z osób, które posiadają co najmniej 11-letnie doświadczenie jako nauczyciele, współpracownicy lub na stanowisku dyrektora szkoły.

Dane pokazują, że w większości typów procesów oceniania głównym oceniającym jest dyrektor szkoły (lub inni członkowie zespołu zarządzającego szkołą). Wyniki badania TALIS 2018 potwierdzają, że oceny nauczycieli dokonuje najczęściej dyrektor szkoły. Około połowa nauczycieli pracuje w szkołach, w których są oceniani co najmniej raz w roku przez dyrektora szkoły (51,1%), czyli częściej niż

w przypadku któregośkolwiek z pozostałych uwzględnionych oceniających (zob. rysunek 4.7). Dla porównania 41,2% nauczycieli pracuje w szkołach, w których przynajmniej raz w roku są oceniani przez innych członków kierownictwa szkoły, 26,4% przez innych nauczycieli, a 18,6% przez osoby lub instytucje zewnętrzne. Podobnie najmniejszy odsetek nauczycieli (21,2%) pracuje w szkołach, w których nigdy nie są oceniani przez dyrektora szkoły (zob. tabela 4.3). W przypadku innych osób oceniających proporcje te wahają się od 37,2% (przez osoby lub instytucje zewnętrzne) do 56,3% (przez innych nauczycieli).

Rysunek 4.7: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach z przeprowadzaną regularną oceną nauczyciela (informacje od dyrektorów szkół), według osoby oceniającej, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 4.3 w załączniku II).

Objaśnienie

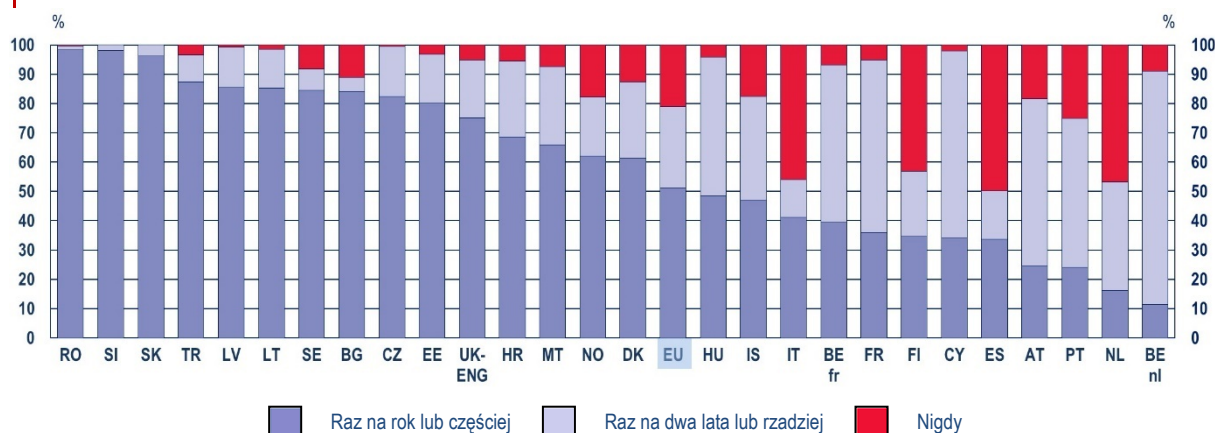
Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie 23: „Z jaką średnią częstotliwością każdy nauczyciel w tej szkole jest formalnie oceniany przez następujące osoby?”, opcje a, b, d oraz e. Odpowiedzi „rzadziej niż raz na dwa lata” i „raz na dwa lata” są zgrupowane razem. Odpowiedzi „raz w roku” i „dwa lub więcej razy w roku” są zgrupowane razem.

Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor wskazał odpowiednią kategorię częstotliwości dla każdej osoby oceniającej.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Istnieją pewne różnice między krajami. W Czechach, na Łotwie, w Słowenii, na Słowacji i w Rumunii dyrektorzy poinformowali, że biorą udział w ocenie wszystkich lub prawie wszystkich nauczycieli (zob. rysunek 4.8). Odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których nigdy nie są oceniani przez dyrektora szkoły, przekracza średnią UE w czterech krajach: Finlandii (43,1%), Włoszech (46%), Holandii (46,8%) i Hiszpanii (49,8%). W Hiszpanii i Finlandii nie istnieją krajowe regulacje dotyczące oceny nauczycieli (zob. rysunek 4.1). Hiszpania, Włochy i Finlandia to także trzy kraje o najwyższym odsetku nauczycieli pracujących w szkołach, w których nigdy nie są oceniani (zob. rysunek 4.2). W Holandii sytuacja wygląda inaczej. Podczas gdy prawie połowa nauczycieli pracuje w szkołach, w których nigdy nie są oceniani przez dyrektora szkoły, dzieje się tak w przypadku zaledwie 9,7% nauczycieli, gdy oceniającym jest członek kierownictwa szkoły (zob. tabela 4.3 w załączniku II). Wskazywałoby to, że w Holandii, gdzie nie istnieją krajowe regulacje oceniania nauczycieli, nauczyciele są regularnie oceniani przez kierownictwo.

Rysunek 4.8: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, w których dyrektor wskazał, że jest osobą oceniającą nauczycieli, według częstotliwości oceniania, 2018



	RO	SI	SK	TR	LV	LT	SE	BG	CZ	EE	UK-ENG	HR	MT	NO
Nigdy	0,4	0,0	0,0	3,4	0,7	1,4	8,3	11,1	0,5	3,2	5,1	5,5	7,4	17,7
Raz na dwa lata lub rzadziej	1,3	1,9	3,9	9,4	14,0	13,4	7,2	4,7	17,1	16,7	19,8	25,9	26,7	20,2
Raz na rok lub częściej	98,3	98,1	96,1	87,3	85,4	85,2	84,5	84,2	82,4	80,1	75,1	68,6	65,9	62,0
	DK	UE	HU	IS	IT	BE fr	FR	FI	CY	ES	AT	PT	NL	BE nl
Nigdy	12,6	21,2	4,2	17,6	46,0	6,8	5,2	43,1	2,2	49,8	18,3	25,1	46,8	9,0
Raz na dwa lata lub rzadziej	26,1	27,7	47,4	35,6	12,9	53,7	58,9	22,3	63,9	16,6	56,9	50,8	37,1	79,7
Raz na rok lub częściej	61,3	51,1	48,4	46,8	41,1	39,5	35,9	34,6	34,0	33,6	24,7	24,1	16,2	11,3

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 4.3 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie 23: „Z jaką średnią częstotliwością każdy nauczyciel w tej szkole jest formalnie oceniany przez dyrektora?”, opcja a. Odpowiedzi „rzadziej niż raz na dwa lata” i „raz na dwa lata” są zgrupowane razem. Odpowiedzi „raz w roku” i „dwa lub więcej razy w roku” są zgrupowane razem.

Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor wskazał odpowiednią kategorię częstotliwości.

Dane są uporządkowane w porządku malejącym według kategorii częstotliwości „co najmniej raz w roku”.

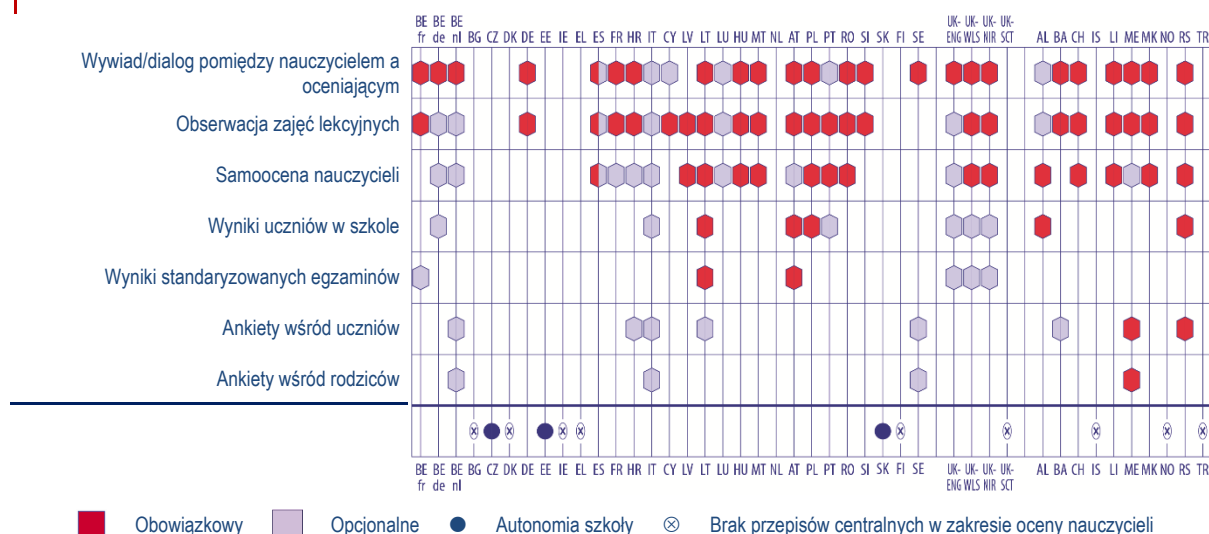
UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

4.4. Metody oceny

Nauczyciele mogą być oceniani z wykorzystaniem wielu różnych metod i źródeł informacji, takich jak obserwacja zajęć lekcyjnych czy analiza odpowiedzi uczniów na pytania zawarte w ankiecie. Niniejsza część rozpoczyna się od opisu metod ewaluacji, które zostały uwzględnione w przepisach centralnych dotyczących oceny nauczycieli oraz odróżnienia metod, które są obowiązkowe, od tych, które mogą być stosowane opcjonalnie. Ten obraz metod ewaluacji stosowanych przy ocenianiu nauczycieli został następnie uzupełniony o dane dotyczące praktyk zgłoszonych w 2018 r. przez dyrektorów szkół i nauczycieli.

Zgodnie z przepisami prawa i innymi oficjalnymi dokumentami, dwie najbardziej powszechne metody przeprowadzania oceny nauczyciela to rozmowa/wywiad oceniającego (oceniających) z nauczycielem oraz obserwacja zajęć lekcyjnych. Stosowanie tych metod jest obowiązkowe odpowiednio w 24 i 23 systemach edukacji (zob. rysunek 4.9). Samoocena nauczyciela jest trzecią najczęściej stosowaną metodą indywidualnej oceny nauczyciela, przy czym w 15 systemach edukacji jest to metoda obowiązkowa, a w dziesięciu opcjonalna.

Rysunek 4.9: Metody stosowane przy ocenie nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, 2019/20



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Obowiązkowy oznacza, że przepisy prawa lub inne oficjalne dokumenty wymagają, aby dana metoda lub źródło informacji były wykorzystywane w ramach oceny nauczyciela. Opcjonalny oznacza, że przepisy lub zalecenia centralne pozostawiają decyzję o zastosowaniu danej metody w gestii oceniających. Rysunek pokazuje tylko standardowe procedury oceniania i nie uwzględnia oceny przeprowadzanej jako rodzaj środka dyscyplinarnego stosowanego przy poważnych przypadkach nienależytego wywiązywania się z obowiązków lub uchybieniach.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Wskazane źródła informacji to te wykorzystywane przez inspektorów. Dyrektor szkoły ma autonomię w wyborze źródeł informacji przy dokonywaniu oceny nauczyciela.

Niemcy: Informacja dotyczy krajów związkowych, które wydały nadrzędne rozporządzenia dotyczące oceny nauczycieli.

Hiszpania: Informacje dotyczą czterech wspólnot autonomicznych, które wydały przepisy w zakresie oceniania nauczycieli. Asturia: obowiązkowa jest tylko rozmowa/dialog między nauczycielem a osobą oceniającą. W Aragonii wszystkie trzy metody są opcjonalne. W Kastylii-La Mancha, metody oceny zawsze składają się z raportu z samooceny, rozmowy z inspektorem i obserwacji zajęć lekcyjnych. W La Rioja osoba oceniająca bierze pod uwagę raport z samooceny.

Z kolei wykorzystanie innych metod, takich jak wyniki uczniów lub ankiety przeprowadzane wśród rodziców i uczniów, jest w znacznie mniejszym stopniu regulowane przez centralne władze oświatowe. Tylko w nielicznych krajach europejskich sugeruje się, aby korzystać z tych źródeł informacji. Często są one oznaczone jako opcjonalne. Istnieje jednak kilka wyjątków. Na przykład na Litwie, w Austrii, Polsce, Albanii i Serbii obowiązkowe jest wykorzystywanie szkolnych wyników uczniów jako materiału w procesie oceny nauczycieli.

Standaryzowane testy osiągnięć często służą jako ważne źródło informacji o wynikach uczniów, różnicach między szkołami i ogólnych wynikach systemu edukacji. Ogólnokrajowe egzaminy uczniów to powszechna praktyka. W większości europejskich systemów edukacji ⁽¹²⁾ przeprowadzono w roku szkolnym 2018/19 standaryzowane, ogólnokrajowe testy dla uczniów w zakresie umiejętności podstawowych w trakcie kształcenia obowiązkowego (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019b). Testy te są jednak rzadko wykorzystywane do oceny nauczycieli. Uwzględnianie wyników uczniów na egzaminach ogólnokrajowych przy ocenie nauczycieli jest obowiązkowe tylko na Litwie i w Austrii. Egzaminy ogólnokrajowe są wykorzystywane jako opcjonalne źródło informacji podczas oceny nauczycieli w Belgii (Wspólnota Francuska) i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna).

W kilku krajach przepisy dotyczące metod oceny różnią się w zależności od rodzaju procesu oceniania. Na przykład w Czarnogórze ankiety wśród uczniów lub wywiady z uczniami są stosowane w przypadku

⁽¹²⁾ Jedynymi wyjątkami były Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Grecja, Chorwacja, Bośnia i Hercegowina (gdzie standaryzowane egzaminy krajowe w zakresie kształcenia obowiązkowego przeprowadzane są tylko w dwóch kantonach – kantonie Sarajewo i kantonie Tuzla) oraz Macedonia Północna.

oceny nauczycieli przeprowadzanej przez inspektorów w ramach zewnętrznej ewaluacji szkoły, ale nie w przypadku oceny nauczycieli przez dyrektora szkoły lub innego członka kadry zarządzającej. Na Litwie, w Portugalii, Bośni i Hercegowinie oraz Serbii w przypadku oceny dokonywanej w celu awansu zawodowego lub podwyżki wynagrodzenia obowiązują inne przepisy, w przeciwieństwie do zwykłej oceny. Na Litwie uregulowane są jedynie metody oceny, które należy stosować w przypadku oceny do celów awansu. W Bośni i Hercegowinie obserwacja zajęć lekcyjnych jest obowiązkowa jedynie w przypadku oceny do celów awansu. W Serbii wyniki uczniów i ankiety dla uczniów oceniające pracę nauczyciela są dodatkowymi źródłami informacji wykorzystywanymi systematycznie tylko w przypadku oceny w celu uzyskania awansu.

W **Portugalii**, podczas gdy samoocena nauczyciela jest zawsze obowiązkowa, obserwacja zajęć lekcyjnych jest obowiązkowa tylko w trzech przypadkach: po pierwsze, w przypadku awansu na poziom 3 i 5 skali wynagrodzeń; po drugie, w przypadku nauczycieli z wcześniejszymi negatywnymi wynikami; i wreszcie, po trzecie, w przypadku nauczycieli, którzy mają nadzieję uzyskać najwyższą ocenę (doskonałą). Rozmowa/dialog między nauczycielem a osobą oceniającą jest we wszystkich przypadkach nieobowiązkowa.

W kilku krajach proces oceny jest mało ustandaryzowany lub w ogóle nie podlega regulacjom. W Czechach, Estonii i na Słowacji żadne przepisy nie obejmują metod, które należy stosować w ocenie nauczycieli, a szkoły mają w tej kwestii pełną autonomię. W trzech innych krajach wymagania ograniczają się do przeprowadzenia rozmowy oceniającej, co daje oceniającym szerokie pole manewru w projektowaniu tego procesu w zależności od okoliczności.

W **Belgii (Wspólnota Flamandzka)**, gdy oceniany jest pracownik, rozmowa oceniająca musi odbyć się pomiędzy pracownikiem a osobą oceniającą (osobami oceniającymi). O innych stosowanych metodach decyduje osoba oceniająca, a w razie potrzeby ustalenia mogą być dokonywane na poziomie lokalnym (tj. na poziomie szkoły lub organizacji patronackiej szkoły).

W **Szwecji** ankiety wśród uczniów lub inne metody mogą być również wykorzystywane jako źródła informacji oprócz corocznych spotkań/rozmów między nauczycielem a dyrektorem szkoły, związanych z podwyżką wynagrodzenia. Jest to jednak opcjonalne.

W **Zjednoczonym Królestwie (Anglia)** choć ściśle rzecz biorąc, jedyną obowiązkową metodą jest rozmowa nauczyciela z oceniającym, różne modele polityki oceniania ⁽¹³⁾ zalecają stosowanie różnych metod i dostarczają dalszych wskazówek, jak je wykorzystać.

Dane TALIS 2018 pokazują, że przepisy centralne mogą tylko częściowo odpowiadać metodom faktycznie stosowanym w całej Europie do oceny nauczycieli. W szczególności bardzo rozpowszechnione jest wykorzystywanie wyników uzyskiwanych przez uczniów w ramach egzaminów krajowych oraz osiąganych w szkołach, choć w niewielkim stopniu jest to uregulowane (zob. tabela 4.4 w załączniku II). Obserwacje zajęć lekcyjnych, wyniki osiągane przez uczniów w szkole i ich wyniki zewnętrzne to trzy najczęstsze źródła informacji podawane przez dyrektorów tych szkół, w których dokonuje się oceny nauczycieli.

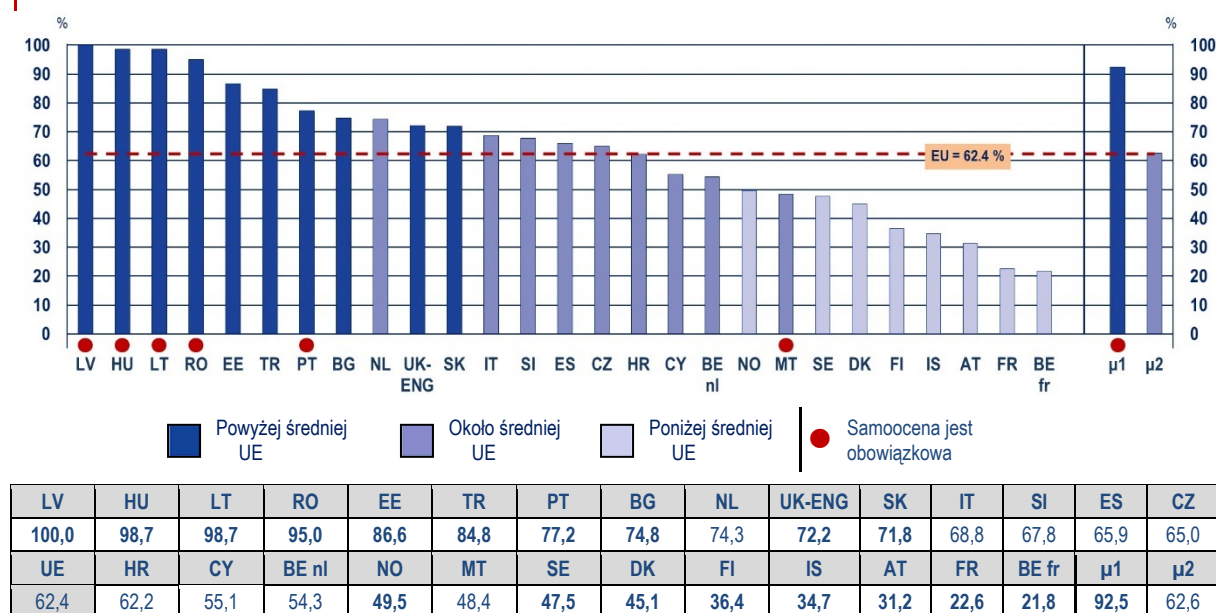
W całej UE mniejszy, ale znaczący odsetek nauczycieli pracuje w szkołach, w których w procesie oceny nauczyciela wykorzystuje się odpowiedzi uczniów z ankiet dotyczących nauczania (71,4%). Jedynie we Francji mniejszość nauczycieli (24,4%) pracuje w szkołach, w których ma to miejsce.

Według danych TALIS 2018 wśród analizowanych metod najrzadziej wykorzystuje się samoocenę nauczycieli. W krajach UE nieco mniej niż dwie trzecie nauczycieli (62,4%) pracuje w szkołach, w których dyrektor informuje, że samoocena jest wykorzystywana w formalnej ocenie nauczyciela (zob. rysunek 4.10). Jeśli jednak celem oceny jest poprawa jakości, samoocena bywa często podkreślana jako jej ważny element. Jak podkreśliła grupa robocza strategii „Kształcenie i szkolenie 2020” ds. szkół, powołana przez Komisję Europejską, samoocena może pomóc w uczynieniu ocen skutecznymi i wyważonymi oraz przyczynić się do pozytywnego postrzegania tego procesu przez nauczycieli (Komisja Europejska 2020, s. 57).

⁽¹³⁾ Wytoczne DfE (ed. 2019) Wdrażanie podejścia szkoły do wynagrodzeń – https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786098/Implementing_your_school_s_approach_to_pay.pdf
DfE (ed. 2019) Ocena pracy i zdolności nauczyciela: model polityki – <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy>

Wykorzystanie samooceny nauczycieli w ocenach, jak podają dyrektorzy szkół, jest bardzo zróżnicowane w poszczególnych krajach (zob. rysunek 4.10). Na Łotwie, Węgrzech, Litwie i w Rumunii 95% nauczycieli lub więcej pracuje w szkołach, w których, jak poinformowali dyrektorzy, samoocena jest wykorzystywana do oceny nauczycieli. Z kolei w Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, na Malcie, w Austrii, Szwecji, a także w pozostałych czterech krajach nordyckich (gdzie ocena nauczycieli nie podlega regulacjom) mniejszość nauczycieli pracuje w szkołach, w których do oceny stosuje się tę metodę. Na końcu spektrum znajdują się Belgia (Wspólnota Francuska) i Francja, gdzie zaledwie jeden na pięciu nauczycieli pracuje w szkole, w której samoocena jest częścią oceny nauczyciela.

Rysunek 4.10: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, w których stosuje się samoocenę w procesie oceny nauczyciela (informacje dyrektorów szkół), 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 4.4 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie 24: „Kto korzysta z następujących rodzajów informacji w ramach formalnej oceny pracy nauczycieli w tej szkole?” opcja f: „samoocena”. Długość słupków pokazuje odsetek nauczycieli pracujących w szkołach, w których dyrektor zgłasza stosowanie samooceny w odniesieniu do pięciu różnych możliwych ocenianych.

Szkoły, w których dyrektor odpowiedział „nigdy” na każdą z opcji oceny w pytaniu 23, zostały wyłączone z obliczeń.

Intensywność koloru słupka oraz użycie pogrubienia w tabeli wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

Dane ułożone są w kolejności malejącej.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

W przypadku kategorii „samoocena jest obowiązkowa” zob. rysunek 4.9.

μ1 = średnia dla krajów, w których samoocena jest obowiązkowa zgodnie z przepisami centralnymi.

μ2 = średnia dla krajów, w których samoocena nie jest obowiązkowa zgodnie z przepisami centralnymi.

Dane z badania TALIS 2018 wydają się sugerować, że istnienie krajowych przepisów prawnych wprowadzających obowiązek samooceny przyczynia się do stosowania tej metody oceny nauczycieli. Wśród krajów, w których samoocena jest wymagana przez centralne władze oświatowe, 92,5% nauczycieli pracuje w szkołach, w których ta metoda jest wykorzystywana do oceny nauczycieli. Dla porównania w krajach, w których samoocena nie jest obowiązkowa, liczba ta wynosiła 62,6%.

Również sami nauczyciele wypowiedzieli się w kwestii wykorzystania samooceny jako źródła informacji w kontekście ich oceniania. Zapytano ich, czy wśród różnych źródeł informacji, informacje zwrotne, które otrzymali, były oparte m.in. na samoocenie ich pracy. Podobnie jak dyrektorzy szkół, nauczyciele uznają samoocenę za najrzadziej wykorzystywaną metodę informacji zwrotnej. Jednak proporcje te znacznie się różnią: podczas gdy według dyrektorów 62,4% nauczycieli pracuje w szkołach, w których samoocena jest wykorzystywana w ocenie formalnej, tylko 35,4% nauczycieli twierdzi, że samoocena jest wykorzystywana do przekazywania informacji zwrotnej (zob. tabela 4.6 w załączniku II). Różnica ta może częściowo wynikać z faktu, że dane przekazane przez dyrektorów dotyczą tylko tych szkół, w których ocena jest przeprowadzana (zob. rysunek 4.2), i byłaby ona nieco niższa, gdyby dane zostały przedstawione w kontekście całej populacji nauczycieli. Innym powodem, który może wyjaśniać takie różnice w wynikach, jest fakt, że w niektórych procesach oceny nauczycieli stosuje się samoocenę nauczycieli, która jednak nie prowadzi do otrzymania informacji zwrotnej. Może to mieć miejsce na przykład wtedy, gdy celem oceny jest awans zawodowy lub nagrody finansowe, a samoocena przybiera formę samooceny w zakresie zgodności ze standardami. Ważne jest, aby na podstawie relacji dyrektorów nie przeszacować odsetka nauczycieli pracujących w szkołach, w których samoocena jest stosowana jako metoda przyczyniająca się do kształtującego wymiaru oceny nauczyciela.

4.5. Wnioski

Większość krajów europejskich posiada jasny zestaw zasad, które kierują oceną nauczyciela, ewaluacją i informacją zwrotną. Ocena nauczyciela podlega przepisom centralnych władz oświatowych w zdecydowanej większości europejskich systemów edukacji, a w 20 z nich ustalono częstotliwość ocen. W pozostałych systemach edukacji ⁽¹⁴⁾ ocena nauczycieli nie jest regulowana przez władze centralne, a szkoły lub władze lokalne mają w tej kwestii pełną autonomię.

Badanie TALIS 2018 pokazuje, że ocenianie nauczycieli jest powszechną praktyką w krajach europejskich. W Europie występują jednak pewne rozbieżności o charakterze geograficznym dotyczące częstotliwości oceniania nauczycieli. Ocena nauczycieli jest przeprowadzana najczęściej w trzech krajach bałtyckich, w kilku krajach wschodnich, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia), Szwecji i Turcji, gdzie 90% lub więcej nauczycieli pracuje w szkołach, w których są oceniani co najmniej raz w roku. Z kolei w zachodniej i południowej części Europy, a także w Finlandii, nauczyciele są oceniani rzadziej.

W prawie wszystkich krajach, w których ocena nauczycieli podlega regulacjom, proces ten ma na celu dostarczenie informacji zwrotnych na temat pracy nauczycieli, aby w ten sposób pomóc im w podnoszeniu jakości ich pracy. W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości informacje zwrotne dla nauczycieli uznano za kluczowy element wspierania poprawy jakości pracy nauczycieli ⁽¹⁵⁾. Z danych TALIS wynika, że w państwach, w których istnieją krajowe ramy oceny nauczycieli, więcej nauczycieli uważa, że informacje zwrotne, jakie otrzymują, są pomocne, niż ma to miejsce w państwach, w których takie ramy nie istnieją. Ponadto w państwach, które posiadają krajowe ramy, osoby oceniające zwykle bardziej systematycznie przekazują nauczycielom informacje zwrotne po zakończeniu procesu oceny, w porównaniu z państwami, w których nie funkcjonują krajowe przepisy w zakresie oceny nauczycieli. Istnieją jednak pewne wyjątki od tych tendencji. W Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, Portugalii i Szwecji liczba nauczycieli pracujących w szkołach, w których zawsze odbywają się dyskusje po ocenie i którzy uważają, że informacje zwrotne są przydatne w doskonaleniu ich praktyk dydaktycznych, jest znacznie niższa od poziomu UE. Może z tego wynikać, że ocena

⁽¹⁴⁾ Bułgaria, Dania, Irlandia, Grecja, Holandia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Szkocja), Islandia, Norwegia i Turcja.

⁽¹⁵⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

nauczycieli nie zawsze spełnia swoją kształtującą rolę, mimo że jest ona określona w przepisach krajowych jako jeden z jej celów.

Oprócz przekazywania nauczycielom informacji zwrotnych ocena jest często wykorzystywana do identyfikowania dobrych wyników w pracy, co może następnie prowadzić do przyznawania premii, podwyżki wynagrodzenia lub awansu zawodowego. Połączenie celów kształtujących i podsumowujących prowadzi do powstania systemów o różnym stopniu złożoności. Podczas gdy w niektórych krajach istnieje jeden proces oceny nauczyciela przeprowadzany wewnątrz w szkole (np. w Czechach, na Malcie lub w Szwecji), w innych przeprowadza się specjalne procesy oceny pod kątem awansu lub nagród finansowych. W wielu krajach wschodnich i bałkańskich, a także w Portugalii i Liechtensteinie, gdy ocena nauczyciela dotyczy awansu zawodowego, podwyżki wynagrodzenia lub premii, zaangażowani są w nią różni lub liczniejsi oceniający niż w przypadku oceny przeprowadzanej dla celów kształtujących. Pomijając istnienie zróżnicowanych schematów wyznaczania oceniających, warto wspomnieć, że dyrektor szkoły jest zaangażowany w proces oceny w prawie wszystkich krajach, w których podlega on regulacjom, samodzielnie lub z innymi oceniającymi, takimi jak liderzy szkolni lub inspektorzy. Dane TALIS 2018 potwierdzają, że ocena nauczycieli jest w większości przypadków przeprowadzana przez dyrektora szkoły.

Dane TALIS 2018 pokazują, że przepisy ogólne mogą tylko częściowo odpowiadać metodom faktycznie stosowanym w całej Europie do oceny nauczycieli. Zgodnie z przepisami prawa i innymi oficjalnymi dokumentami obserwacja zajęć lekcyjnych i rozmowa lub dialog między nauczycielem a oceniającym(i) to dwie najczęstsze metody stosowane do przeprowadzania oceny nauczycieli. W niektórych krajach praktyce tej towarzyszy samoocena nauczycieli. Stosowanie innych metod do oceny nauczycieli, takich jak wyniki uczniów oraz ankiety wśród rodziców i uczniów, rzadko podlega regulacjom centralnych władz oświatowych. Dane TALIS 2018 pokazują jednak, że wykorzystywanie zewnętrznych wyników uczniów i szkół jest bardzo rozpowszechnione. W całej UE ponad 90% nauczycieli pracuje w szkołach, w których takie informacje są wykorzystywane do oceny nauczycieli. Samoocena pracy nauczyciela, choć podkreślana jako kluczowa część procesu oceny, gdy jej celem jest poprawa jakości, to najrzadziej stosowana metoda. Zgłaszali to zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele w odniesieniu do rodzaju informacji wykorzystywanych do przekazywania im informacji zwrotnej. Niemniej jednak dane ujawniają, że wykorzystanie samooceny w ocenie nauczycieli było znacząco wyższe w krajach, w których metoda ta jest obowiązkowa według przepisów centralnych.

ROZDZIAŁ 5: MOBILNOŚĆ MIĘDZYNARODOWA

Rozwijanie międzynarodowej mobilności nauczycieli w celach doskonalenia zawodowego jest od dawna jednym z priorytetów Unii Europejskiej. W 2009 roku w konkluzjach dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół Rada Unii Europejskiej zwróciła uwagę na potrzebę stopniowego rozszerzania mobilności międzynarodowej, zwłaszcza w przypadku nauczycieli, „tak by okresy nauki za granicą – zarówno w Europie, jak i na świecie – stały się regułą, a nie wyjątkiem” (1). Wzmocnienie intensywności i skali mobilności pracowników szkół jest konieczne, aby podnieść jakość edukacji szkolnej w Unii. Taki był cel programu Erasmus+ na lata 2014–2020: unijnego programu na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu (2). Pomimo wstrzymania programów mobilności międzynarodowej w Europie, ze względu na COVID-19, w konkluzjach Rady z maja 2020 roku w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że międzynarodowa mobilność studentów i praktykujących nauczycieli jest kluczowym elementem jakości instytucji edukacyjnych i szkoleniowych (3).

Jak wynika z kilku badań dotyczących efektów uczestnictwa nauczycieli w programach finansowanych ze środków UE oraz programach krajowych obejmujących zdobywanie doświadczeń zawodowych za granicą, międzynarodowa mobilność nauczycieli jest ważna z wielu powodów. Dla uczestników mobilności takie doświadczenie zapewnia bezpośredni kontakt z innym systemem edukacji, w którym podejście do nauczania i jego organizacja mogą być odmienne (Parlament Europejski, 2008). Jest to wyjątkowa okazja dla nauczycieli do refleksji nad własnym sposobem nauczania (Maiworm i in., 2010) oraz do wymiany poglądów z nauczycielami z zagranicy na temat doświadczeń związanych z krajowymi programami nauczania, oceną uczniów, stosowaniem narzędzi pedagogicznych, autonomią i warunkami pracy (Komisja Europejska, 2012). Mobilność międzynarodowa może również pomóc nauczycielom przezwyciężyć sceptycyzm wobec innych metod lub strategii nauczania, dając im bezpośrednią możliwość zaobserwowania wpływu tych strategii na uczniów. To doświadczenie może z kolei motywować do zdobywania nowych umiejętności i uczestnictwa w procesie doskonalenia zawodowego (Parlament Europejski, 2008). Wreszcie, wizyty robocze nauczycieli w kraju, którego główny język nie jest ich językiem ojczystym, mogą pomóc im w doskonaleniu umiejętności językowych (Maiworm i in., 2010), co ma szczególne znaczenie dla osób nauczających nowożytnych języków obcych.

Uczniowie również mogą skorzystać na międzynarodowej mobilności nauczycieli, ponieważ nauczyciele dzięki temu są zmotywowani do poprawy swojego stylu nauczania i nadania bardziej europejskiego lub międzynarodowego wymiaru nauce w szkole (Education Exchanges Support Foundation, 2017). Większa otwartość nauczycieli na Europę wynikająca z mobilności może mieć szczególne znaczenie dla uczniów, którzy nie mogą samodzielnie wyjechać za granicę (Parlament Europejski, 2008).

W niniejszym rozdziale przeanalizowano mobilność międzynarodową w celach zawodowych nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2). Za mobilność uznaje się tutaj faktyczny wyjazd w celach zawodowych do kraju innego niż kraj zamieszkania, w ramach procesu kształcenia nauczycieli lub jako praktykujący nauczyciel. Nie uwzględnia się tu mobilności prywatnej, np. wakacyjnych podróży zagranicznych w celach pozazawodowych.

W niniejszym rozdziale do ustaleń dotyczących międzynarodowej mobilności nauczycieli za rok 2018 wykorzystano dane TALIS, a za rok szkolny 2019/20 – dane Eurydice. Obydwa zbiory danych oceniane są w świetle kryzysu COVID-19, który poważnie wpłynął na podróże w Europie od marca 2020 r. Przyszłe możliwości w zakresie mobilności nie są jeszcze w pełni znane i nie ma pewności, czy pewnego dnia mobilność powróci do poziomu sprzed COVID-19. Mimo że międzynarodowa mobilność nauczycieli pozostaje priorytetem polityki na poziomie UE, na tendencje analizowane w tym rozdziale mogą w najbliższych latach wpłynąć następstwa pandemii COVID-19.

(1) Dz.U. C 119 z 28.05.2009, s. 3.

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

(3) Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

W niniejszym rozdziale zawarto informacje na temat ogólnej mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia oraz poddano analizie ich udział w mobilności na różnych etapach kształcenia – jako studentów kierunków kształcących nauczycieli lub jako praktykujących nauczycieli. Uzyskane wyniki sugerują, że doświadczenie mobilności w trakcie studiów jest związane z większą jej częstotliwością już na etapie pracy jako nauczyciel. W rozdziale przeanalizowano główne powody, dla których nauczyciele wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych, oraz zbadano wpływ nauczanego przedmiotu (przedmiotów) na wskaźniki mobilności. Rozdział ten pokazuje, że częstotliwość mobilności wzrosła w latach 2013–2018 oraz że główne prawidłowości zaobserwowane w badaniu TALIS 2013 pozostały niezmienione. Opisano w nim również istniejące programy mobilności dostępne na poziomie UE lub organizowane przez władze krajowe lub regionalne. W załączniku I.5 wymieniono finansowane ze środków centralnych programy wspierające międzynarodową mobilność nauczycieli. Podsumowanie najważniejszych wniosków znajduje się na końcu rozdziału.

Badanie TALIS 2018 objęło 27 europejskich krajów, w tym 24 państwa członkowskie UE. Dwa państwa członkowskie UE – Litwa i Austria – a także Norwegia nie udzieliły jednak odpowiedzi na pytania dotyczące międzynarodowej mobilności. W rezultacie dane TALIS wykorzystane w tym rozdziale obejmują 24 kraje europejskie, podczas gdy średnie dla UE obliczane są na podstawie danych dla 22 państw członkowskich UE.

5.1. Wskaźniki mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia

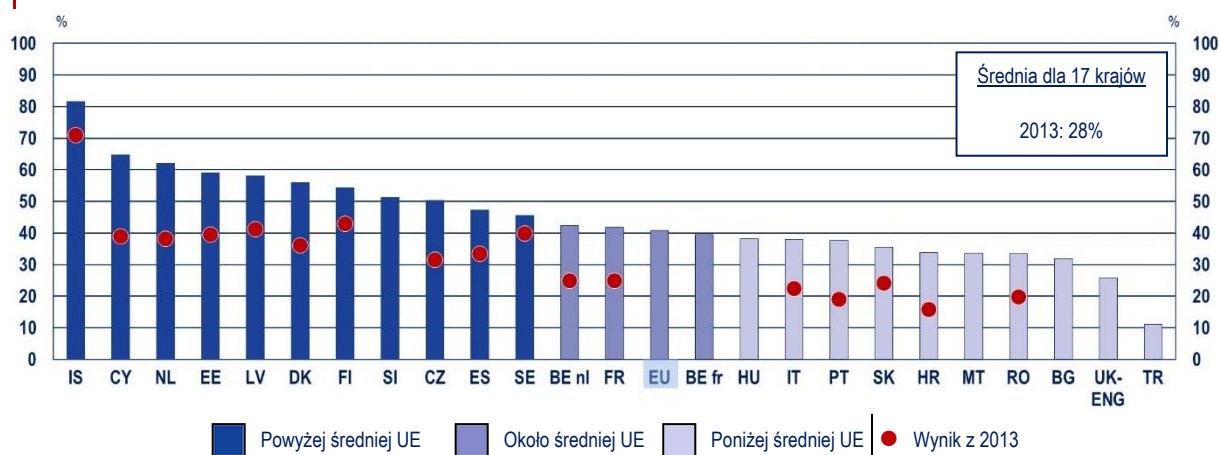
Dane z badania dostarczają użytecznych informacji na temat międzynarodowej mobilności nauczycieli w Europie. Kwestionariusz TALIS 2018 zawierał następujące pytanie dotyczące mobilności nauczycieli: „Czy w ramach pracy jako nauczyciel lub podczas procesu kształcenia wyjeżdżał(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych?”. W niniejszej części przedstawiono przegląd wskaźników uczestnictwa nauczycieli w 2018 r. oraz porównanie z danymi TALIS 2013.

W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości podkreślono, że mobilność międzynarodowa stanowi „niesłychanie istotne doświadczenie edukacyjne i cenną szansę, jeśli chodzi o rozwijanie społecznych, międzykulturowych, wielojęzycznych i interpersonalnych kompetencji” zarówno dla studentów kierunków kształcących nauczycieli, jak i dla praktykujących nauczycieli ⁽⁴⁾. Jednak mniej niż połowa nauczycieli w Europie wzięła udział w mobilności międzynarodowej. Jak pokazano na rysunku 5.1, 40,9% nauczycieli w UE przynajmniej raz wyjechało za granicę jako student, nauczyciel lub w obu tych rolach. W prawie dwóch trzecich krajów ⁽⁵⁾ w mobilności brała udział mniejszość nauczycieli. Odsetek mobilnych nauczycieli jest najniższy w Turcji, gdzie tylko 11% nauczycieli było kiedykolwiek za granicą jako nauczyciel praktykujący lub w trakcie procesu kształcenia. Zjednoczone Królestwo (Anglia) jest krajem o drugim najniższym wskaźniku mobilności międzynarodowej nauczycieli – tylko jedna czwarta z nich skorzystała z takiej możliwości.

Częstotliwość mobilności nauczycieli jest wyższa od poziomu UE w krajach skandynawskich i bałtyckich, w Czechach, na Cyprze, w Hiszpanii, Holandii i Słowenii. Należy zaznaczyć, że jest ona wyjątkowo wysoka w Islandii, gdzie ponad 80% nauczycieli wyjechało za granicę, a także na Cyprze i w Holandii, gdzie uczyniło to prawie dwie trzecie z nich.

⁽⁴⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 13.

⁽⁵⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Węgry, Malta, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Szwecja, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Turcja.

Rysunek 5.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w 2018 i 2013

	IS	CY	NL	EE	LV	DK	FI	SI	CZ	ES	SE	BE nl	FR
2018	81,6	64,8	62,0	59,0	58,0	55,9	54,2	51,2	50,4	47,2	45,7	42,4	41,8
2013	71,0	38,9	38,2	39,5	41,2	36,0	42,9		31,5	33,4	39,9	24,9	24,9
	UE		BE fr	HU	IT	PT	SK	HR	MT	RO	BG	UK-ENG	TR
2018	40,9		39,5	38,2	38,0	37,7	35,5	33,8	33,7	33,4	32,0	25,9	11,0
2013					22,5	19,0	24,2	15,8		19,8			

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 5.1 i 5.4 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 56 z TALIS 2018 i pytanie 48 z TALIS 2013: „Czy w ramach pracy jako nauczyciel lub podczas procesu kształcenia wyjeżdżał(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych?”.

Długości słupków i pozycje czerwonych kropek pokazują odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedną z sytuacji mobilności (odpowiednio podpunkty a–e w 2018 r. i b–f w 2013 r.). Dane ułożone są w porządku malejącym według wskaźnika mobilności nauczycieli w 2018 r. Intensywność koloru słupka wskazuje na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości średniej dla UE w 2018 r.

Średnia dla UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r., z wyjątkiem Litwy i Austrii. Obejmuje również UK-ENG.

Porównanie danych z badań TALIS 2013 i 2018 ujawnia, że częstotliwość mobilności nauczycieli wzrosła we wszystkich krajach. W krajach europejskich odsetek nauczycieli, którzy przebywali za granicą, był w 2018 r. o 16 punktów procentowych wyższy niż w 2013 r., wzrastając z 28% do 44% (zob. tabela 5.4). Porównanie to opiera się na 17 krajach/regionach ⁽⁶⁾, które odpowiedziały na pytania dotyczące mobilności międzynarodowej w obu rundach badania TALIS ⁽⁷⁾, w tym na jednym kraju nienależącym do UE (Islandia).

Częstotliwość mobilności nauczycieli wzrosła we wszystkich 17 krajach, które odpowiedziały na pytania dotyczące mobilności zarówno w 2013 r., jak i w 2018 r. (zob. tabela 5.4 w załączniku II). Nawet w Islandii, która już w 2013 r. miała najwyższy wskaźnik mobilności nauczycieli (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015), częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli wzrosła o 10,6 punktu procentowego. Największy wzrost odnotowano na Cyprze – o 25,9 punktu procentowego. Najniższy wzrost nastąpił w Szwecji, gdzie w 2018 r. wyniósł tylko 5,8 punktu procentowego w porównaniu z 2013 r.

⁽⁶⁾ Belgia (Wspólnota Flamandzka), Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Łotwa, Holandia, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Słowacja, Szwecja i Islandia.

⁽⁷⁾ Jeśli chodzi o porównanie dwóch badań, warto wspomnieć, że pytania dotyczące mobilności były nieco inne w latach 2013 i 2018. W 2013 r. pytania dotyczące mobilności zostały wprowadzone pytaniem filtrującym („Czy w ramach pracy jako nauczyciel lub podczas procesu kształcenia wyjeżdżał(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych: tak/nie”), natomiast w 2018 r. nie było pytania filtrującego. Pomimo tej różnicy w pytaniach dotyczących mobilności między 2013 r. a 2018 r. oraz faktu, że wpływ tej różnicy jest nieznan, można założyć, że wzrost nie wynika wyłącznie ze zmian w kwestionariuszu.

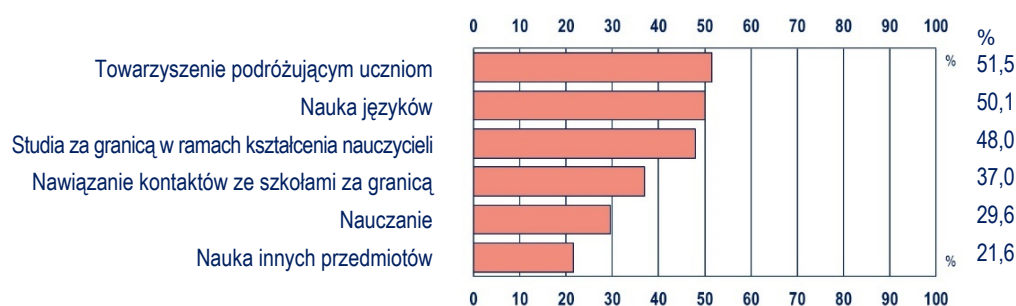
5.2. Cele mobilności międzynarodowej

W niniejszej części przeanalizowano cele, dla których studenci kierunków kształcących nauczycieli oraz praktykujący nauczyciele odbyli wyjazd zagraniczny do innego kraju. Na rysunku 5.2 przedstawiono odsetek mobilnych nauczycieli podzielonych według powodu wyjazdu za granicę w celach zawodowych. W kwestionariuszu TALIS 2018 nauczyciele mobilni zostali poproszeni o udzielenie tytułu odpowiedzi, ile wydawało się konieczne.

„Towarzystwo podróżującym uczniom”, „nauka języków” oraz „studia za granicą w ramach kształcenia nauczycieli” to trzy główne powody wyjazdów zagranicznych, każdy z nich podany przez około połowę mobilnych nauczycieli. „Towarzystwo podróżującym uczniom” wskazało 51,5% mobilnych nauczycieli w UE. Odsetek nauczycieli, którzy wskazali, że wyjechali w tym celu za granicę, jest najwyższy w Czechach, Francji i Portugalii i przekracza poziom UE o 20 punktów procentowych lub więcej (zob. tabela 5.7 w załączniku II).

Nauka języków również stanowi jedną z najczęstszych motywacji – 50,1% mobilnych nauczycieli w UE stwierdziło, że wyjechało za granicę z tego powodu. Podobnie było w przypadku prawie trzech czwartych mobilnych nauczycieli w Hiszpanii i we Włoszech (zob. tabela 5.7 w załączniku II).

Rysunek 5.2: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 5.7 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 57 w badaniu TALIS 2018: „Czy następujące działania były celami zawodowymi Pana(-ni) wyjazdów zagranicznych?”.

Mobilni nauczyciele to ci, którzy zaznaczyli odpowiedź „tak” na co najmniej jeden z podpunktów (a–e) pytania 56.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r., z wyjątkiem Belgii (Wspólnoty Francuskiej i Flamandzkiej), Bułgarii, Litwy i Austrii. Obejmuje również UK-ENG.

Studia za granicą jako element procesu kształcenia wymieniło 48% mobilnych nauczycieli w UE. Odsetek ten przekracza średnią dla UE o co najmniej 10 punktów procentowych w Estonii, Hiszpanii, Włoszech i na Cyprze (zob. tabela 5.7 w załączniku II).

Nawiązywanie kontaktów ze szkołami za granicą stanowi etap przygotowawczy do organizowania współpracy między placówkami lub wizyt uczniów w zagranicznej szkole. Wizyty w szkołach za granicą zazwyczaj angażują nauczycieli i uczniów w projekt średnioterminowy, w ramach którego wizyta stanowi niewielką część dłuższego okresu fizycznej lub wirtualnej mobilności uczniów, często z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Na poziomie UE 37% mobilnych nauczycieli stwierdziło, że wyjechało za granicę, aby nawiązać kontakty ze szkołami, przy czym ponad połowa mobilnych nauczycieli w Estonii, na Łotwie, Węgrzech, w Rumunii, Słowenii i Finlandii podała to jako powód wyjazdu za granicę (zob. tabela 5.7 w załączniku II).

Tylko 29,6% mobilnych nauczycieli w Unii Europejskiej jako powód mobilności podało „nauczanie za granicą”. Ten cel był najczęstszą przyczyną wyjazdów zagranicznych w Rumunii – wskazało go 56,6% mobilnych nauczycieli. Ponadto Rumunia jest jedynym krajem, w którym mobilność w celu nauczania za granicą znalazła się na drugim miejscu, po „nawiązywaniu kontaktów ze szkołami za granicą” (63,4% nauczycieli). Model mobilności dla Rumunii jest zatem wyjątkowy.

Wyjazd za granicę w celu nauki innych przedmiotów jest najrzadziej spotykanym celem mobilności – tylko 21,6% mobilnych nauczycieli w UE stwierdziło, że wyjechało za granicę w tym celu. W Turcji, w której występuje najniższy poziom mobilności nauczycieli w Europie (zob. rysunek 5.1), uczenie się innych przedmiotów jest głównym celem wyjazdu za granicę – wskazanym przez 69,4% mobilnych nauczycieli.

Jak podkreślono w kilku badaniach dotyczących wpływu programów europejskich, możliwości doskonalenia zawodowego za granicą są bardzo korzystne dla poprawy kompetencji pracowników szkół (Education Exchanges Support Foundation, 2017; Maiwrom i in., 2010). Niestety, poza nauką języków obcych i nauką innych przedmiotów, dane TALIS 2018 nie uwzględniają form mobilności, które skupiają się na doskonaleniu zawodowym, takich jak kursy szkoleniowe, seminaria/konferencje lub obserwacje w miejscu pracy (*job-shadowing*). Może to wyjaśniać, dlaczego znaczna część mobilnych nauczycieli (43,9%) podała, że główny cel co najmniej jednego z ich zawodowych wyjazdów zagranicznych nie odpowiadał żadnej z opcji w kwestionariuszu TALIS 2018 (zob. tabela 5.7 w załączniku II).

Porównanie z danymi TALIS z 2013 r. (zob. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015) ujawnia, że rozkład celów mobilności międzynarodowej nauczycieli nie zmienił się. Ranking od najbardziej do najmniej powszechnych powodów, dla których nauczyciele wyjeżdżają za granicę w celach zawodowych, jest bardzo podobny w latach 2013 i 2018, pomimo wzrostu częstotliwości mobilności nauczycieli we wszystkich krajach (zob. rysunek 5.1).

5.3. Wpływ nauczanego przedmiotu

Międzynarodowa mobilność nauczycieli może zależeć od nauczanego przedmiotu(-ów). W niniejszej części przedstawiono wskaźniki mobilności nauczycieli w zakresie pięciu głównych przedmiotów: języków obcych, nauk społecznych, języka ojczystego, nauk ścisłych i matematyki.

W UE około 70% nauczycieli nowożytnych języków obcych przebywało za granicą (zob. rysunek 5.3). Są oni najbardziej mobilni w porównaniu z nauczycielami pozostałych czterech głównych przedmiotów przedstawionych na rysunku 5.3. Nauczyciele nowożytnych języków obcych są najbardziej mobilni we wszystkich krajach z wyjątkiem Islandii, gdzie wyjątkowo wysoki poziom mobilności nauczycieli (zob. rysunek 5.1) odzwierciedla się w podobnym stopniu we wszystkich przedmiotach (zob. tabela 5.6 w załączniku II). Nauczyciele nowożytnych języków obcych muszą oczywiście ćwiczyć język, którego uczą. Dlatego też dla nauczycieli języków obcych, bardziej niż dla nauczycieli innych przedmiotów, mobilność międzynarodowa wydaje się stanowić potrzebę zawodową. Cele okresów spędzanych za granicą przez nauczycieli języków obcych różnią się w pewnym stopniu od celów nauczycieli innych przedmiotów. Najczęstszym powodem wyjazdu zawodowego za granicę, jaki podawali nauczyciele języków obcych, była „nauka języka” (zob. tabela 5.2 w załączniku II). Ten cel był prawie dwukrotnie częściej wymieniany przez tę grupę niż przez nauczycieli innych przedmiotów (76,3% w porównaniu z 38,1%). „Studia za granicą w ramach kształcenia nauczycieli”, drugi najczęściej wymieniany powód mobilności nauczycieli języków obcych, był również znacznie częściej wskazywany niż w przypadku nauczycieli innych przedmiotów (66,8% w porównaniu z 39,4%). Wreszcie, „towarzystwo podróżującym uczniom” jest trzecim najczęściej wymienianym przez nauczycieli języków obcych celem wyjazdów zagranicznych, podczas gdy dla nauczycieli innych przedmiotów jest to najczęstszy cel.

Z drugiej strony, prawie 30% zbadanych nauczycieli nowożytnych języków obcych w UE nigdy nie było za granicą w celach zawodowych (zob. rysunek 5.3), co może mieć wpływ na jakość ich nauczania. W Bułgarii, Rumunii i Turcji ponad połowa nauczycieli języków obcych nigdy nie przebywała za granicą w celach zawodowych (zob. tabela 5.6 w załączniku II).

Po nauczycielach języków obcych kolejną, najbardziej mobilną grupą nauczycieli według przedmiotów są nauczyciele nauk społecznych, a następnie nauczyciele języka ojczystego. Około 40% nauczycieli z obu tych grup przebywało za granicą w celach zawodowych.

Rysunek 5.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w celach zawodowych, według nauczanego przedmiotu, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 5.6 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytania 15 i 56 badania TALIS 2018: „Czy w bieżącym roku szkolnym naucza Pan(i) następujących kategorii przedmiotów?” oraz „Czy w ramach pracy jako nauczyciel lub podczas procesu kształcenia wyjeżdża(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych?”.

Długości słupków pokazują odsetek nauczycieli, którzy zgłosili, że uczą jednego lub więcej niż jednego przedmiotu (opcje odpowiedzi a–e) i odpowiedzieli „tak” na co najmniej jedno z pytań dotyczących mobilności (podpunkty a–e).

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r., z wyjątkiem Litwy i Austrii. Obejmuje również UK-ENG.

Nauczyciele przedmiotów ścisłych i matematyki stanowią najmniej mobilne międzynarodowo grupy w UE w porównaniu z nauczycielami głównych przedmiotów poddanych analizie. Odpowiednio tylko 32,9% i 29,6% podało, że przebywało za granicą w celach zawodowych.

W UE nauczyciele wszystkich pozostałych badanych przedmiotów są mniej mobilni w porównaniu z nauczycielami języków obcych. Taka sytuacja miała miejsce już w 2013 roku (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015). O ile jednak mobilność stanowi oczywistą korzyść dla nauczycieli języków obcych, o tyle nauczyciele innych przedmiotów również mogą odnieść korzyści z zawodowego wyjazdu za granicę. Stwierdzono na przykład, że zawodowe wyjazdy zagraniczne oprócz poprawy umiejętności językowych zwiększają otwartość na zmiany, a także mają pozytywny wpływ na kompetencje międzykulturowe i dydaktyczne (Education Exchanges Support Foundation, 2017).

5.4. Okresy mobilności międzynarodowej w trakcie kariery zawodowej nauczyciela

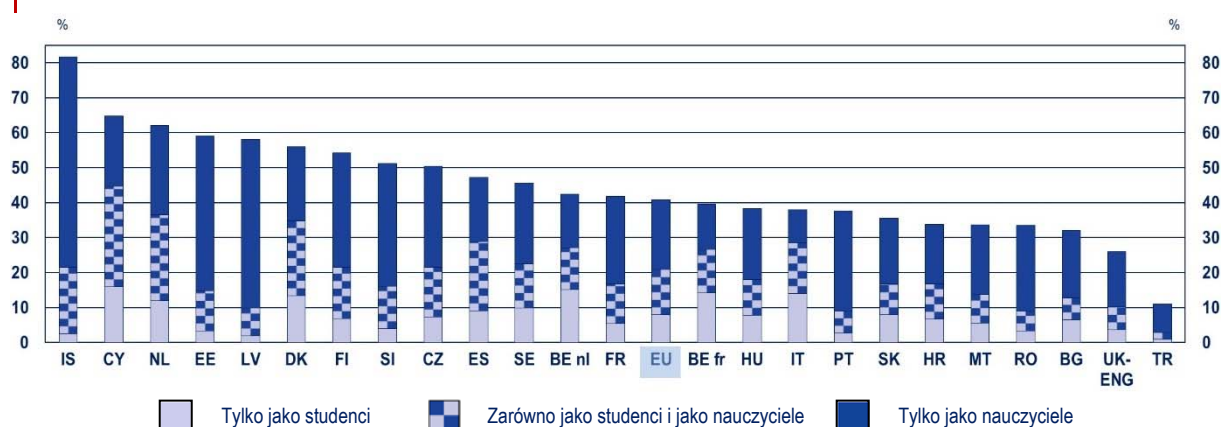
W badaniu TALIS 2018 poproszono respondentów o określenie, czy ich doświadczenie mobilności międzynarodowej miało miejsce podczas studiów w ramach procesu kształcenia nauczycieli, czy podczas pracy w zawodzie. Jak podkreślono w konkluzjach Rady, należy zachęcać do mobilności zarówno studentów, jak i praktykujących nauczycieli, a także usuwać przeszkody utrudniające ich uczestnictwo. Mobilność studentów w ramach procesu kształcenia nauczycieli jest ograniczona przez „słaby wymiar międzynarodowy” programów kształcenia i „trudności dotyczące uznawania okresów mobilności zagranicznej i efektów uczenia się uzyskanych za granicą”⁽⁸⁾. Ponadto dodatkowe koszty studiowania za granicą są często wskazywane jako główna bariera dla mobilności edukacyjnej studentów (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020b). Istnieją również kwestie związane z możliwością przenoszenia krajowych stypendiów i kredytów, gdy studenci studiuje za granicą (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019c). Znalezienie zastępstwa dla nauczycieli, którzy wyjeżdżają za granicę, zostało uznane za jedną z głównych przeszkód w mobilności międzynarodowej, z którymi borykają się szkoły, ze względu na brak środków na zatrudnianie nauczycieli na zastępstwo (Komisja Europejska, 2012; Parlament Europejski, 2008). Obowiązki rodzinne są również zgłaszane jako powracająca przeszkoda, zwłaszcza w przypadku długoterminowych okresów pobytu za granicą (Komisja Europejska, 2013b). Ponadto zarówno przyszli, jak i praktykujący nauczyciele muszą posiadać wystarczające umiejętności językowe, aby móc wyjechać na pewien czas za granicę w celach zawodowych.

⁽⁸⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 13–19.

Ponieważ bariery dla mobilności studentów na kierunkach kształcących nauczycieli i nauczycieli praktykujących są różne i wymagają zastosowania różnych środków, w niniejszej części przeanalizowano sytuację w zakresie mobilności dla obu grup. Zbadano w niej również związek pomiędzy mobilnością: jako student a mobilnością jako nauczyciel.

Jak podkreślono w ostatnim Komunikacie w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do roku 2025, międzynarodowa mobilność w ramach kształcenia nauczycieli jest ważna, aby „poszerzyć dostęp do rozmaitych rodzajów wysokiej jakości metod nauczania w celu zaspokojenia potrzeb uczniów”⁽⁹⁾. Międzynarodowa mobilność przyszłych nauczycieli w trakcie studiów nie jest jednak powszechna. W 2018 r. w UE około jedna piąta nauczycieli (20,9%) wskazała, że wyjechała za granicę w trakcie studiów (zob. rysunek 5.4). Ponadto mobilność studentów kierunków kształcących nauczycieli różni się znacznie w poszczególnych krajach. Na Cyprze prawie połowa nauczycieli przebywała za granicą w czasie studiów, a w Danii i Holandii – nieco ponad jedna trzecia nauczycieli uczestniczyła w międzynarodowej mobilności jako studenci. Z kolei na Łotwie, w Portugalii, Rumunii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Turcji tylko około 10% lub mniej nauczycieli wyjechało za granicę w trakcie studiów. Od 2013 r. do 2018 r. mobilność studentów kierunków kształcących nauczycieli wzrosła o 13 punktów procentowych we wszystkich krajach, dla których dostępne są dane (zob. tabela 5.4). Wzrost ten waha się od +27,6 punktów procentowych na Cyprze do około +5 punktów procentowych na Łotwie, w Portugalii i Rumunii.

Rysunek 5.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w różnych okresach (na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie), 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Tylko jako studenci	8,0	14,2	15,1	6,5	7,3	13,4	3,3	9,0	5,3	6,7	14,0	15,9	1,9
Tylko jako nauczyciele	20,0	12,8	15,3	19,3	28,9	21,2	44,2	18,4	25,0	17,2	9,4	20,2	48,2
Zarówno jako studenci i jako nauczyciele	12,9	12,5	12,0	6,2	14,2	21,3	11,5	19,8	11,4	9,9	14,6	28,7	8,0
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	IS	TR
Tylko jako studenci	7,8	5,5	12,0	2,7	3,3	4,0	7,9	6,8	9,8		3,6	2,5	0,9
Tylko jako nauczyciele	20,3	20,0	25,4	28,8	24,5	35,2	18,8	32,8	23,2		15,8	60,2	8,2
Zarówno jako studenci i jako nauczyciele	10,2	8,2	24,6	6,2	5,7	12,1	8,7	14,7	12,7		6,6	19,0	1,9

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 5.3 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 56 badania TALIS 2018: „Czy w ramach pracy jako nauczyciel lub podczas procesu kształcenia wyjeżdżał(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych?”.

Długość każdego z trzech kolorów w słupkach pokazuje odsetek nauczycieli, którzy odpowiedzieli: dla jasnoniebieskiego „tak” na podpunkt a i „nie” na podpunkty b–e, dla ciemnoniebieskiego „nie” na podpunkt a i „tak” na którykolwiek z podpunktów b–e, oraz dla części w kratkę „tak” na podpunkt a i „tak” na którykolwiek z podpunktów b–e. Dane ułożone są w porządku malejącym według wskaźnika mobilności nauczycieli w 2018 r. Użycie pogrubienia w tabeli wskazuje na różnice istotne statystycznie w stosunku do

⁽⁹⁾ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. 30.09.2020. COM(2020) 625 wersja ostateczna, s. 12.

wartości unijnych.

Średnia dla UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r., z wyjątkiem Litwy i Austrii. Obejmuje również UK-ENG.

W UE około jedna trzecia praktykujących nauczycieli (32,9%) przebywała za granicą w celach zawodowych (zob. rysunek 5.4). Istnieją pewne różnice pomiędzy krajami. W Islandii, gdzie nauczyciele są najbardziej mobilni w całej Europie (zob. rysunek 5.1), 79,2% z nich wyjechało za granicę w trakcie swojej kariery zawodowej. Około połowy nauczycieli w Estonii, na Cyprze, Łotwie, w Holandii, Słowenii i Finlandii wyjeżdżała służbowo za granicę. Najniższy wskaźnik mobilności międzynarodowej nauczycieli w trakcie kariery zawodowej, poniżej poziomu UE, odnotowano w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgarii, Chorwacji, Włoszech, na Malcie, Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Turcji. Częstotliwość mobilności praktykujących nauczycieli wzrosła o 11,2 punktu procentowego (zob. tabela 5.4 w załączniku II). Najbardziej wzrosła ona w Holandii (+21,1 punktu procentowego), natomiast najwolniejsze zmiany zaobserwowano we Włoszech (+5,1) i w Szwecji (+4,7).

Z rysunku 5.4 jasno wynika, że we wszystkich krajach pewna część nauczycieli była mobilna zarówno w trakcie studiów, jak i jako praktykujący nauczyciele. W UE 12,9% nauczycieli wyjechało za granicę zarówno w trakcie studiów w ramach kształcenia nauczycieli, jak i podczas pracy w zawodzie.

W celu zbadania, które cechy przyczyniają się do mobilności nauczycieli, przeprowadzono analizy regresji logistycznej na danych TALIS 2018. Model ten miał na celu przewidywanie prawdopodobieństwa bycia mobilnym (lub niemobilnym) nauczycielem. Uwzględniono dwie zmienne niezależne (lub „objaśniające”): bycie mobilnym w ramach kształcenia nauczycieli oraz nauczanie przedmiotu „języki obce”. Wyniki (zob. tabela 5.5 w załączniku II) wskazują na statystycznie istotny i pozytywny związek między mobilnością w trakcie kształcenia a mobilnością na późniejszym etapie kariery zawodowej nauczyciela. Zależność ta dotyczy zarówno nauczycieli języków obcych, jak i innych przedmiotów. Z danych wynika, że nauczyciele, którzy byli mobilni w trakcie okresu kształcenia, są zazwyczaj bardziej mobilni jako praktykujący nauczyciele, zarówno na poziomie UE, jak i we wszystkich 24 krajach europejskich objętych analizą. Wzmocnienie mobilności studentów w ramach kształcenia nauczycieli jest zatem ważne nie tylko ze względu na wartość dodaną, którą to doświadczenie przynosi młodym ludziom, ale również dlatego, że mobilność w roli studenta wiąże się z późniejszą mobilnością w roli nauczyciela.

Po uwzględnieniu mobilności w ramach kształcenia nauczycieli nauczyciele języków obcych są bardziej mobilni we wszystkich krajach europejskich, z wyjątkiem Cypru i Islandii.

5.5. Międzynarodowe programy finansowania mobilności

W niniejszej części przeanalizowano systemy finansowania, które służą promocji międzynarodowej mobilności nauczycieli. Najpierw omówiono kraje, które wspierają międzynarodową mobilność za pomocą systemów krajowych. Następnie przedstawiono informacje na temat odsetka mobilnych nauczycieli, którzy przebywali za granicą dzięki wsparciu programu unijnego lub krajowego.

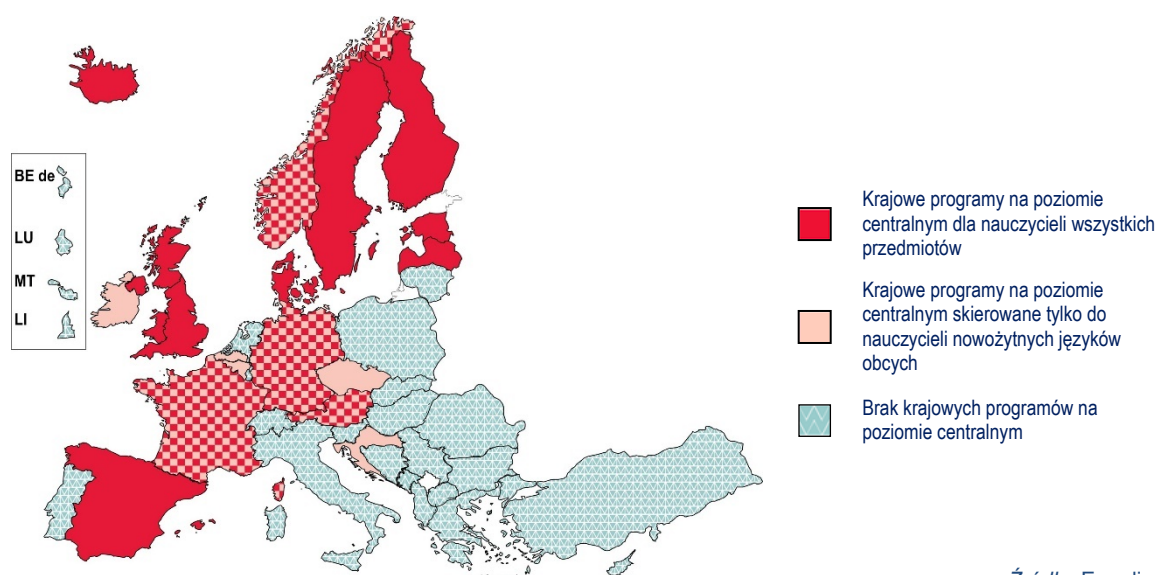
5.5.1. Organizacja krajowych programów finansowania

Mobilność nauczycieli jest promowana i wspierana na szczeblu unijnym; może być ona również wspierana przez programy finansowania na szczeblu krajowym. Rysunek 5.5 przedstawia kraje, w których systemy finansowania międzynarodowej mobilności nauczycieli zostały zorganizowane przez centralne władze oświatowe. Celem tych programów jest wspieranie nauczycieli, którzy chcą wyjechać za granicę w celach doskonalenia zawodowego. W niniejszej analizie nie uwzględniono programów mobilności, których głównym celem jest promowanie kultury i języka narodowego za granicą oraz programów, w ramach których nauczyciele są zatrudniani za granicą w szkole krajowej ich kraju pochodzenia.

Systemy finansowania mobilności międzynarodowej istnieją w mniejszości krajów europejskich, głównie w Europie Zachodniej i Północnej. Programy finansowania mogą dotyczyć wszystkich nauczycieli, niezależnie od nauczanego przez nich przedmiotu, lub mogą być skierowane głównie do nauczycieli języków obcych. W dwunastu krajach programy krajowe są dostępne dla wszystkich nauczycieli szkół

średnich I stopnia, niezależnie od nauczanego przez nich przedmiotu (zob. rysunek 5.5). W Niemczech, Francji, Austrii i Norwegii inne programy krajowe skierowane są przede wszystkim do nauczycieli nowożytnych języków obcych. W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Czechach, Irlandii i Chorwacji jest to obecnie jedyny realizowany program. W niektórych krajach, w których nie ma programów realizowanych na poziomie centralnym, istnieją jednak regionalne programy mobilności.

Rysunek 5.5: Krajowe programy międzynarodowej mobilności nauczycieli szkół średnich I stopnia realizowane na poziomie centralnym, 2013/14



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Definicja „**mobilności międzynarodowej**” znajduje się w *Glosariuszu*. Nauczyciele przenoszący się za granicę w celu podjęcia pracy w szkole podlegającej władzom ich własnego kraju nie są tutaj brani pod uwagę. Nie uwzględniono też międzynarodowych programów, takich jak program Erasmus+ Unii Europejskiej. Wykaz programów finansowanych ze środków centralnych promujących międzynarodową mobilność nauczycieli szkół średnich I stopnia znajduje się w załączniku I.5.

Wiele krajów zawarło umowy dwustronne w celu wspierania międzynarodowej mobilności nauczycieli⁽¹⁰⁾. Programy mobilności międzynarodowej mają różne cele i zadania, takie jak poprawa umiejętności językowych, rozwijanie lub poszerzanie umiejętności dydaktycznych albo promowanie świadomości kulturowej. Mogą one wiązać się z działaniami z zakresu doskonalenia zawodowego, pomocą językową lub z programami wymiany i obejmować wizyty studyjne, kursy szkoleniowe, obserwacje w miejscu pracy (*job-shadowing*), udział w konferencjach lub okresy nauczania. Długość okresów mobilności wspieranych w ramach poszczególnych programów krajowych również jest zróżnicowana. W wielu programach krajowych nauczyciele wyjeżdżają za granicę na krótki okres, zazwyczaj jeden lub dwa tygodnie.

Na przykład w **Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka)** nauczyciele języka niemieckiego mogą wziąć udział w tygodniowym kursie szkoleniowym w Niemczech. We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii nauczyciele języka francuskiego mogą wziąć udział w dwutygodniowym kursie szkoleniowym we Francji, natomiast we Wspólnocie Francuskiej Belgii nauczyciele języka niderlandzkiego mogą wziąć udział w czterodniowym kursie szkoleniowym w Holandii.

W **Hiszpanii** program Wizyty Zawodowe (*Estancias Profesionales*) umożliwia nauczycielom szkół podstawowych i średnich, niezależnie od nauczanego przez nich przedmiotu, dwutygodniowy wyjazd za granicę w celu prowadzenia obserwacji w innych szkołach.

We **Francji** nauczyciele mogą przez dwa tygodnie brać udział w zagranicznych zajęciach rozwijających umiejętności językowe, pedagogiczne i kulturowe.

W **Finlandii** nauczyciele języka szwedzkiego mogą uczestniczyć w jedno- lub dwutygodniowych wymianach nauczycieli i kursach poświęconych metodom nauczania w innych krajach nordyckich.

⁽¹⁰⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Czechy, Irlandia, Francja, Chorwacja, Austria, Finlandia, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna).

W **Szwecji** program Atlas Conference ma na celu ułatwienie nauczycielom udziału w kilkudniowych konferencjach za granicą.

W **Norwegii** nauczyciele języka francuskiego mają możliwość uczestniczenia w kursach doskonalenia zawodowego lub programach indywidualnych (*job-shadowing*) we Francji przez okres od dwóch do 21 dni.

Nauczyciele w **Zjednoczonym Królestwie** mogą przez około tydzień odwiedzać szkoły w kilku krajach, aby porównać swoje praktyki nauczania w ramach programu Connecting Classrooms.

Niektóre kraje organizują również programy mobilności obejmujące dłuższy okres pobytu za granicą.

Na przykład we **Francji** nauczyciele mogą brać udział w różnych programach wymiany, umożliwiających im wymianę miejsca pracy z nauczycielem z innego kraju na cały rok szkolny. Obejmują one program współpracy z siedmioma krajami europejskimi, wymianę z Ameryką Północną (zwłaszcza poprzez program CodoFil oraz wymianę światową przez program Jules Verne).

Nauczyciele w **Austrii** mogą wyjechać na rok szkolny za granicę w ramach programu asystentury językowej.

Nauczyciele w **Zjednoczonym Królestwie** mogą wyjechać na semestr do USA, gdzie biorą udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym oraz wymieniają się wiedzą i najlepszymi praktykami.

Osiem krajów nordyckich i bałtyckich (Dania, Estonia, Łotwa, Litwa, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia) uczestniczy w programie Nordplus, który wspiera ich zaangażowanie w różnorodne działania w zakresie współpracy edukacyjnej. Nordplus posiada kilka podprogramów skierowanych do różnych grup docelowych i sektorów edukacji. W ramach programu Nordplus Junior finansowane są m.in. działania na rzecz mobilności w postaci wymiany nauczycieli i wizyt przygotowawczych. Litwa, choć jest członkiem programu Nordplus, nie była zaangażowana w mobilność nauczycieli w roku 2019/20.

Niektóre kraje organizują również specjalne programy dla nauczycieli języków obcych pracujących w innym kraju jako sposób na promowanie nauki języka narodowego za granicą. Na przykład niemiecki program Szkoły: Partnerzy dla przyszłości (Schulen: Partner der Zukunft) umożliwia nauczycielom języka niemieckiego, którzy pracują za granicą, udział w działaniach związanych z doskonaleniem zawodowym i programach obserwacji w miejscu pracy (*job-shadowing*) w samych Niemczech.

Trzy wspólnoty Belgii, w których obowiązują trzy różne języki szkolne (francuski, niderlandzki i niemiecki), podpisały w marcu 2015 r. umowę o wspieraniu możliwości nauczania przez nauczycieli każdej ze wspólnot w jednej z dwóch pozostałych wspólnot przez okres co najmniej jednego roku. Chociaż ta inicjatywa sama w sobie nie jest międzynarodowa, warto również wspomnieć o jej ponadwspólnotowym charakterze. Celem jest zapewnienie kursów z udziałem rodzimych użytkowników języka jako nauczycieli, szczególnie w szkołach, w których zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) jest oferowane ⁽¹¹⁾. Jednak tylko kilku nauczycieli ze Wspólnoty Flamandzkiej skorzystało z tej możliwości w latach 2015–2019/20.

5.5.2. Wykorzystanie programów mobilności

Po przedstawieniu istniejących programów mobilności międzynarodowej finansowanych ze środków krajowych warto przyjrzeć się liczbom mobilnych nauczycieli, którzy zgłaszają, że brali udział w tych programach i/lub w programie UE. Mobilność nauczycieli była wspierana w ramach programów UE w dziedzinie edukacji, poprzez program Comenius, a ostatnio przez Akcję Kluczową 1 w ramach programu Erasmus+ na lata 2014–2020. Głównym celem wsparcia projektów mobilności w latach 2014–2020 dla pracowników szkół był rozwój kompetencji pracowników poprzez oferowanie możliwości doskonalenia zawodowego za granicą w formie zorganizowanych kursów, obserwacji w miejscu pracy (*job-shadowing*) lub wyjazdów w celu nauczania ⁽¹²⁾.

W kwestionariuszu TALIS 2018 mobilnym nauczycielom zadano dwa pytania na ten temat, a mianowicie, czy wyjechali za granicę w celach zawodowych: „jako nauczyciel w ramach programu UE

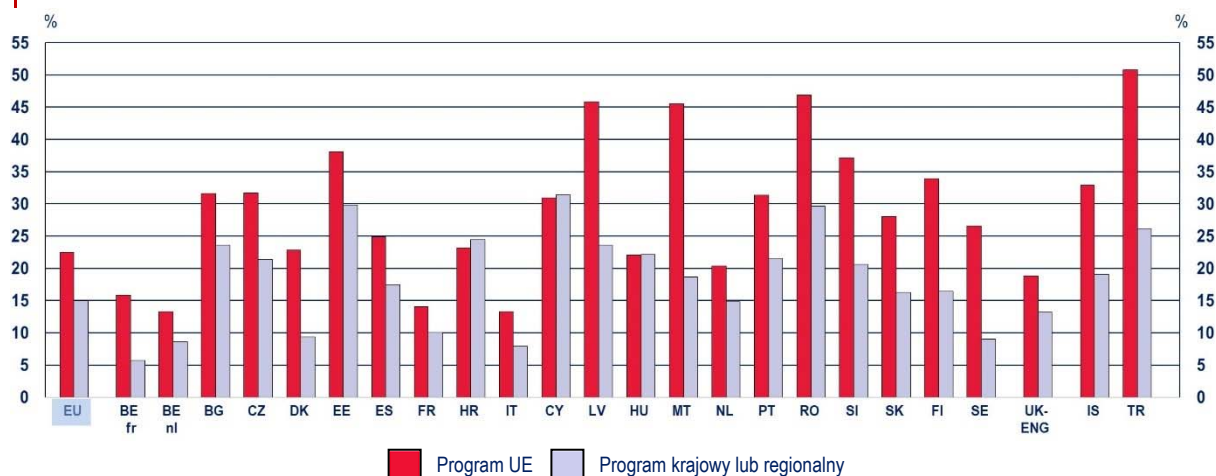
⁽¹¹⁾ CLIL odnosi się do zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego opartego na jednoczesnym przekazywaniu treści nauczanych przedmiotów i elementów języka obcego (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017a).

⁽¹²⁾ Zob. *Przewodnik po programie Erasmus+ na rok 2020*
https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_en

(np. programu Erasmus+/Comenius)” i/lub „jako nauczyciel w ramach programu regionalnego lub krajowego”. Z tego powodu nie ma informacji na temat udziału nauczycieli w takich programach w trakcie okresu kształcenia.

Rysunek 5.6 pokazuje, że programy UE są zdecydowanie głównym źródłem finansowania mobilności. Odsetek mobilnych nauczycieli, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych w ramach programu UE, wynosi 22,5% w porównaniu z 15% w przypadku programów krajowych lub regionalnych. W kilku krajach tendencja ta była jeszcze wyraźniejsza – co najmniej dwa razy tyle nauczycieli, lub więcej, wyjechało za granicę dzięki środkom unijnym, niż przy udziale środków krajowych lub regionalnych. Taka sytuacja miała miejsce w Belgii (Wspólnota Francuska), Danii, na Malcie, w Finlandii i Szwecji. Z kolei w Chorwacji, na Cyprze i na Węgrzech wpływ obu źródeł finansowania był mniej więcej taki sam. Już w ramach poprzedniego badania TALIS (2013) podkreślono, że większy odsetek mobilnych nauczycieli wyjechał za granicę przy wsparciu programu UE niż przy wsparciu programu krajowego.

Rysunek 5.6: Odsetek mobilnych nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych dzięki programowi mobilności, 2018



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	EE	ES	FR	HR	IT	CY	LV
Program UE	22,5	15,8	13,3	31,6	31,7	22,8	38,1	24,9	14,0	23,1	13,3	30,9	45,8
Program krajowy lub regionalny	15,0	5,7	8,6	23,6	21,4	9,3	29,8	17,4	10,0	24,4	7,9	31,5	23,6
	HU	MT	NL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	IS	TR	
Program UE	22,0	45,5	20,4	31,4	46,9	37,2	28,0	33,9	26,6	18,8	32,9	50,8	
Program krajowy lub regionalny	22,2	18,6	14,8	21,5	29,7	20,6	16,3	16,4	9,0	13,2	19,1	26,2	

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 5.6 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 56 badania TALIS 2018: „Czy w ramach pracy jako nauczyciel lub podczas procesu kształcenia wyjeżdża(a) Pan(i) za granicę w celach zawodowych?”, opcja b: „jako nauczyciel w ramach programu UE” i opcja c: „jako nauczyciel w ramach programu krajowego lub regionalnego”. Nauczyciele mogli korzystać z obu rodzajów programów.

Mobilni nauczyciele to ci, którzy zaznaczyli odpowiedź „tak” w co najmniej jednym z podpunktów (a–e) pytania 56.

Użycie pogrubienia w tabeli wskazuje na różnice istotne statystycznie w stosunku do wartości unijnych.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r., z wyjątkiem Litwy i Austrii. Obejmuje również UK-ENG.

Na podstawie zestawienia zarówno wskaźników międzynarodowej mobilności nauczycieli (zob. rysunek 5.1), jak i występowania krajowych systemów finansowania mobilności (zob. rysunek 5.5), można dokonać pewnych obserwacji. Z analizy statystycznej zgłoszonego przez nauczycieli uczestnictwa w mobilności międzynarodowej w TALIS 2018 wynika, że programy krajowe umożliwiające zagraniczne wyjazdy w celach zawodowych mogą być ważnym czynnikiem wspierającym. W krajach, w których nie istnieją krajowe programy mobilności, 29,4% nauczycieli było mobilnych (zob. tabela 5.1 w załączniku II). Częstotliwość mobilności nauczycieli jest wyższa o nieco ponad 10 punktów procentowych

w krajach, w których takie programy istnieją (41,1%). Programy UE pozostają jednak najważniejszymi środkami wsparcia finansowego umożliwiającymi dostęp do mobilności międzynarodowej.

5.6. Wnioski

Na szczeblu europejskim panuje zgoda co do tego, że mobilność międzynarodowa przyczynia się do rozwoju szerokiego zakresu kompetencji wśród nauczycieli i należy ją wspierać. Jednak tylko niewielka część nauczycieli w Europie wyjechała za granicę w celach zawodowych. W 2018 r. 40,9% nauczycieli w UE było mobilnych co najmniej raz w trakcie studiów, jako praktykujący nauczyciel lub w obu przypadkach. Częstotliwość mobilności nauczycieli jest wyższa od poziomu UE w krajach skandynawskich i bałtyckich, w Czechach, na Cyprze, w Hiszpanii, Holandii i Słowenii. Od 2013 r. do 2018 r. częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli wzrosła we wszystkich 17 krajach europejskich, dla których dostępne są dane. Warto wspomnieć, że wszelkie tendencje w zakresie mobilności nauczycieli w nadchodzących latach będą musiały być analizowane w świetle zakłóceń, jakie COVID-19 spowodował w programach mobilności międzynarodowej i podróżach w Europie.

Podobnie jak miało to miejsce już w 2013 r., „towarzystwo podróżującym uczniom”, „nauka języka” i „studia za granicą w ramach kształcenia nauczycieli” to trzy najczęstsze powody wyjazdu za granicę, z których każdy został zgłoszony przez około połowę mobilnych nauczycieli w 2018 r. Tylko 21,6% stwierdziło, że wyjechało za granicę, aby uczyć się innych przedmiotów. Niestety, dane TALIS 2018 nie uwzględniają innych form mobilności, które również skupiają się na doskonaleniu zawodowym: kursach szkoleniowych, seminariach/konferencjach lub obserwacji w miejscu pracy (*job-shadowing*).

Wskaźniki międzynarodowej mobilności nauczycieli różnią się w zależności od nauczanego przedmiotu. Podobnie jak w 2013 r., nauczyciele nowożytnych języków obcych są najbardziej mobilni, w porównaniu z nauczycielami czterech innych głównych przedmiotów. W 2018 r. około 70% nauczycieli języków obcych przebywało za granicą w ramach kształcenia i/lub podczas pracy w zawodzie. Oznacza to jednak, że prawie 30% nauczycieli języków obcych w UE objętych badaniem nigdy nie uczestniczyło w programie mobilności międzynarodowej, co może mieć negatywny wpływ na jakość nauczania języków obcych. W porównaniu z nauczycielami języków obcych częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli innych przedmiotów jest znacznie niższa i wynosi od około 40% w przypadku nauczycieli języka ojczystego do nie więcej niż 30% w przypadku nauczycieli matematyki. Islandia stanowi wyraźny wyjątek od tej reguły – wszyscy nauczyciele zgłosili poziom mobilności powyżej 70%.

W badaniu TALIS 2018 rozpatrzono międzynarodową mobilność nauczycieli w dwóch konkretnych okresach: mobilność na etapie kształcenia nauczycieli i mobilność podczas pracy w zawodzie nauczyciela. Wyjazdy za granicę podczas studiów lub pracy w charakterze nauczyciela są opisywane jako „niesłychanie istotne doświadczenie edukacyjne”⁽¹³⁾, które może przynieść korzyści w zakresie kompetencji językowych, międzykulturowych lub dydaktycznych nauczycieli. Mobilność międzynarodowa nie jest jednak zbyt rozpowszechniona wśród studentów na kierunkach kształcących nauczycieli. W 2018 r. około jedna piąta nauczycieli (20,9%) w UE zadeklarowała, że wyjechała za granicę w trakcie studiów, przy czym występują znaczne różnice między krajami. Jeśli chodzi o nauczycieli aktywnych zawodowo, około jedna trzecia z nich (32,9%) w UE podała, że brała udział w mobilności międzynarodowej, przy czym również w tym przypadku występują różnice między krajami. Międzynarodowa mobilność nauczycieli poniżej poziomu UE występuje w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgarii, Chorwacji, Włoszech, na Malcie, Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Turcji. Istnieje potrzeba usunięcia barier dla międzynarodowej mobilności nauczycieli – stwierdzono w niedawnych konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości. Jak podkreślono w innych raportach, główne przeszkody dla mobilności studentów na kierunkach kształcących nauczycieli obejmują kwestie finansowe i uznawania kwalifikacji (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019c i 2020b). Dla praktykujących nauczycieli przeszkodą są obowiązki rodzinne i trudności w zorganizowaniu zastępstwa (Komisja Europejska, 2012). Ponadto brak

⁽¹³⁾ Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 13.

umiejętności językowych jest kwestią przekrojową⁽¹⁴⁾. Wspieranie mobilności studentów na kierunkach kształcących nauczycieli może jednak również poprawić częstotliwość międzynarodowej mobilności nauczycieli aktywnych zawodowo. Z danych wynika, że studenci kierunków kształcących nauczycieli, którzy mieli okazję wyjechać do innego kraju w trakcie swoich studiów, częściej korzystają z możliwości wyjazdu za granicę w celach zawodowych w późniejszym życiu.

Krajowe programy finansowania wspierające nauczycieli, którzy chcą wyjechać za granicę w celach rozwoju zawodowego, istnieją w mniej niż połowie krajów europejskich, głównie w Europie Zachodniej i Północnej. Mogą one dotyczyć wszystkich nauczycieli, niezależnie od nauczanego przez nich przedmiotu lub mogą być skierowane głównie do nauczycieli języków obcych. Dane wydają się wskazywać, że wskaźnik uczestnictwa nauczycieli w mobilności międzynarodowej jest wyższy w krajach, w których istnieją programy organizowane na poziomie centralnym, wspierające pobyty zawodowe nauczycieli za granicą. Programy UE pozostają jednak głównym źródłem finansowania.

⁽¹⁴⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, s. 11.

ROZDZIAŁ 6: SAMOPOCZUCIE NAUCZYCIELI W PRACY

Dobre samopoczucie nauczycieli w pracy stało się przedmiotem zainteresowania w agendach polityki europejskiej i krajowej. W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽¹⁾ podkreślono, że dobre samopoczucie nauczycieli jest kluczowym elementem zwiększającym atrakcyjność tego zawodu: „Dobrostan nauczycieli i trenerów wpływa na ich zadowolenie z pracy i entuzjazm w jej wykonywaniu, a także na atrakcyjność zawodu, a przez to na zatrzymywanie nauczycieli i trenerów w zawodzie. Jest to ważny czynnik jakości i wyników pracy, powiązany z motywacją nauczycieli i trenerów oraz z motywacją i osiągnięciami osób uczących się”. Zachęca się zatem państwa członkowskie, by uznały dobre samopoczucie nauczycieli i ich odporność za jeden z kluczowych obszarów działań politycznych.

Samopoczucie może odnosić się do różnych aspektów zawodu nauczyciela: obciążenia pracą, środowiska i warunków pracy, poczucia bezpieczeństwa, wsparcia koleżeńskiego i instytucjonalnego, aspektów relacji z uczniami, rodzicami, kolegami i innymi zainteresowanymi stronami związanymi ze szkołą oraz oczywiście uznania ze strony szerszej społeczności. Jeśli aspekty te są źródłem negatywnych doświadczeń, nauczyciele mogą znaleźć się w stanie fizycznego i emocjonalnego wyczerpania, stresu oraz wypalenia zawodowego, co może mieć wpływ na ich zdrowie psychiczne i fizyczne. W opracowaniu Komisji Europejskiej dotyczącym środków politycznych mających na celu zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela w Europie stres został wskazany jako jeden z czynników, który sprawia, że zawód nauczyciela jest szczególnie trudny (Komisja Europejska, 2013a, s. 175). OECD (2020, s. 102) podkreśla, że nauczyciele doświadczający wysokiego poziomu stresu w pracy częściej zgłaszają zamiar odejścia z zawodu i przejścia na inną ścieżkę kariery w ciągu kolejnych pięciu lat. Istnieją dowody na to, że stres nauczycieli może wpływać na jakość ich pracy i motywację uczniów (Fernet i in., 2012; Klusmann i in., 2008). W jednym z badań stwierdzono, że poziom stresu nauczycieli miał również wpływ na poziom stresu uczniów szkół podstawowych w godzinach porannych, po przyjeździe do szkoły (Oberle i Schonert-Reichl, 2016). Istnieją również dane wiążące stres nauczycieli z satysfakcją z pracy (Collie, Shapka i Perry, 2012), zaangażowaniem (Klassen i in., 2013), poziomem wypalenia zawodowego (Betoret, 2009) i odchodzeniem nauczycieli z zawodu (Skaalvik i Skaalvik, 2011).

Warunki pracy są powszechnie uważane za główny czynnik wpływający na dobre samopoczucie (Béteille i Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty i in., 2001). Kyriacou (2001) podkreśla, że stres nauczycieli powinien być postrzegany jako wynik braku równowagi między wymaganiami dotyczącymi ich pracy a zasobami, które mają do dyspozycji. Podobnie McCarthy (2019) podkreśla, że zrozumienie zdolności nauczycieli do radzenia sobie ze stresem w pracy oznacza poznanie, w jaki sposób oceniają oni równowagę między wymaganiami a zasobami. Inni autorzy podkreślali związki między wynikami uczniów i poziomem stresu nauczycieli, wskaźnikiem wypalenia zawodowego, poczuciem własnej skuteczności i umiejętnościami radzenia sobie w trudnej sytuacji (Herman, Hickmon-Rosa i Reinke, 2017), a także wpływem współpracy między nauczycielami na poziom stresu (Wolgast i Fischer, 2017), związkiem między zakresem odpowiedzialności a wyższym poziomem stresu nauczycieli (Ryan i in., 2017) oraz znaczeniem relacji nauczyciel–uczeń (Spilt, Koomen i Thijs, 2011).

W niniejszym rozdziale przeanalizowano doświadczenia związane ze stresem w pracy zgłaszane przez nauczycieli i zbadano możliwe źródła stresu, a także przedstawiono elementy, które wydają się łagodzić jego poziom. Pierwsza część zawiera analizę postrzeganego poziomu stresu zadeklarowanego przez nauczycieli w badaniu TALIS 2018. Z danych wynika, że w niektórych krajach liczba nauczycieli zgłaszających wysoki poziom stresu powinna być powodem do niepokoju. Może to mieć wpływ zarówno na atrakcyjność zawodu nauczyciela, jak i na ogólną zdolność systemów edukacji do zatrzymywania dobrych nauczycieli w zawodzie.

W drugiej części zbadano źródła stresu wskazane przez nauczycieli w badaniu. W części trzeciej omówiono związki między poziomem stresu a warunkami pracy, środowiskiem pracy i poczuciem własnej skuteczności, czyli wszystkimi elementami, które – zgodnie z literaturą badawczą – mogą

⁽¹⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020, C 193/16.

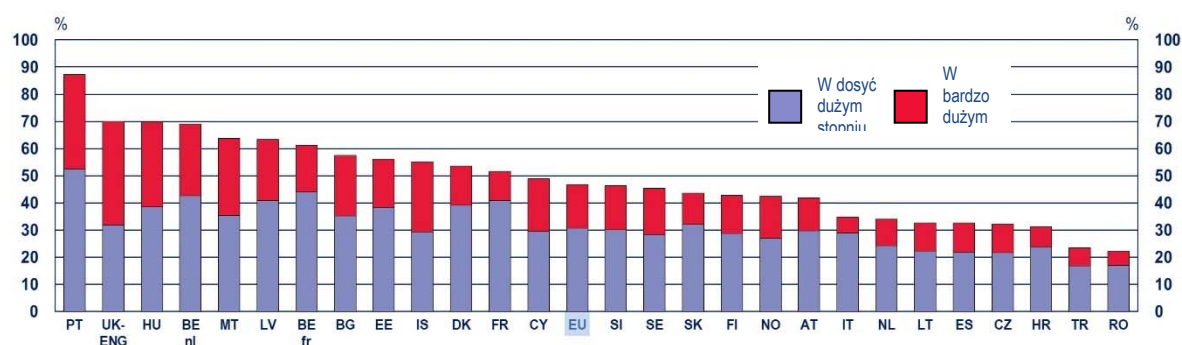
odgrywać rolę w zwiększaniu poziomu stresu lub wzmacnianiu mechanizmów radzenia sobie z nim wśród nauczycieli.

Z analizy wynika, że w całej Europie wielu nauczycieli doświadcza stresu w pracy. Dowody wskazują, że poziom stresu jest niższy, gdy nauczyciele pracują w środowisku szkolnym, które postrzegają jako sprzyjające współpracy, gdy czują się pewni siebie, jeśli chodzi o motywowanie uczniów i zarządzanie ich zachowaniem oraz gdy czują, że mają autonomię w swojej pracy. Z drugiej strony nauczyciele zgłaszają, że doświadczają większego stresu, gdy pracują w klasach, które postrzegają jako trudne, pracują w dłuższym wymiarze godzin i podlegają ocenie stanowiącej warunek awansu zawodowego.

6.1. Poziom stresu

Z danych TALIS 2018 wynika, że stres jest zjawiskiem powszechnym wśród europejskich nauczycieli. Rysunek 6.1 pokazuje, że w Europie prawie 50% nauczycieli szkół średnich I stopnia doświadcza stresu w pracy. W 12 systemach edukacji ⁽²⁾ ponad 50% nauczycieli zgłasza, że doświadczają stresu „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu”. W Portugalii prawie 90% nauczycieli przyznało, że czują się zestresowani, podobnie jak 70% nauczycieli na Węgrzech i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia). Jeszcze bardziej niepokojące jest to, że w tych trzech krajach odsetek nauczycieli doświadczających stresu „w bardzo dużym stopniu” jest dwukrotnie wyższy niż na poziomie UE. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Malcie i w Islandii ten odsetek jest o 10 punktów procentowych wyższy, niż wynosi średnia UE. Na drugim końcu spektrum znajdują się nauczyciele pracujący w Rumunii i Turcji, gdzie tylko jeden na pięciu nauczycieli stwierdził, że doświadczają stresu w pracy.

Rysunek 6.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia doświadczających stresu w pracy „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu”, 2018



	PT	UK-ENG	HU	BE nl	MT	LV	BE fr	BG	EE	IS	DK	FR	CY	UE	SI	SE	SK	FI	NO	AT	IT	NL	LT	ES	CZ	HR	TR	RO	
Łącznie	87,2	70,1	69,9	69,1	63,8	63,5	61,3	57,4	56,2	55,2	53,5	51,7	48,9	46,8															
W dosyć dużym stopniu	52,5	31,9	38,4	42,6	35,3	40,8	44,0	35,1	38,3	29,2	39,0	40,8	29,6	30,8															
W bardzo dużym stopniu	34,8	38,2	31,5	26,6	28,5	22,7	17,3	22,3	17,9	26,0	14,5	10,9	19,3	16,0															
Łącznie	46,4	45,4	43,5	42,8	42,5	41,9	34,8	34,1	32,7	32,6	32,3	31,2	23,4	22,2															
W dosyć dużym stopniu	30,0	28,3	32,0	28,7	27,0	29,7	28,9	24,1	22,3	21,8	21,7	23,7	16,7	17,0															
W bardzo dużym stopniu	16,4	17,1	11,5	14,2	15,5	12,2	5,9	10,0	10,4	10,8	10,6	7,4	6,7	5,2															

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 6.1 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 51 „W jakim stopniu w Pana(-ni) doświadczeniu jako nauczyciela w tej szkole występują następujące zjawiska?” opcja a: „Doświadczam stresu w pracy”. Możliwe odpowiedzi to: „wcale”, „w pewnym stopniu”, „w dosyć dużym stopniu” i „w bardzo dużym stopniu”.

Dane są uporządkowane malejąco pod względem sumy dwóch kategorii: „w dosyć dużym stopniu” i „w bardzo dużym stopniu”.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

⁽²⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Dania, Estonia, Francja, Łotwa, Węgry, Malta, Portugalia, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Islandia.

W przypadku kategorii „w dosyć dużym stopniu” i „w bardzo dużym stopniu” różnice istotne statystycznie w stosunku do średniej UE zaznaczono pogrubioną czcionką. Dla kategorii „łącznie” nie obliczono różnic istotnych statystycznie.

Oprócz ogólnego doświadczenia stresu w pracy kwestionariusz TALIS 2018 bada trzy inne wymiary: wpływ, jaki praca w zawodzie nauczyciela ma na zdrowie psychiczne nauczycieli, wpływ na ich zdrowie fizyczne oraz równowagę między pracą a życiem osobistym.

Ogólnie w Europie 24% i 22% nauczycieli twierdzi, że ich praca ma negatywny wpływ odpowiednio na ich zdrowie psychiczne i fizyczne (zob. tabela 6.1). Jednak w Belgii (Wspólnota Francuska) i Portugalii to już ponad połowa nauczycieli. Zdrowie psychiczne jest również problemem dla jednego na trzech nauczycieli w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Bułgarii, Danii, Francji, Łotwie i Zjednoczonym Królestwie (Anglia).

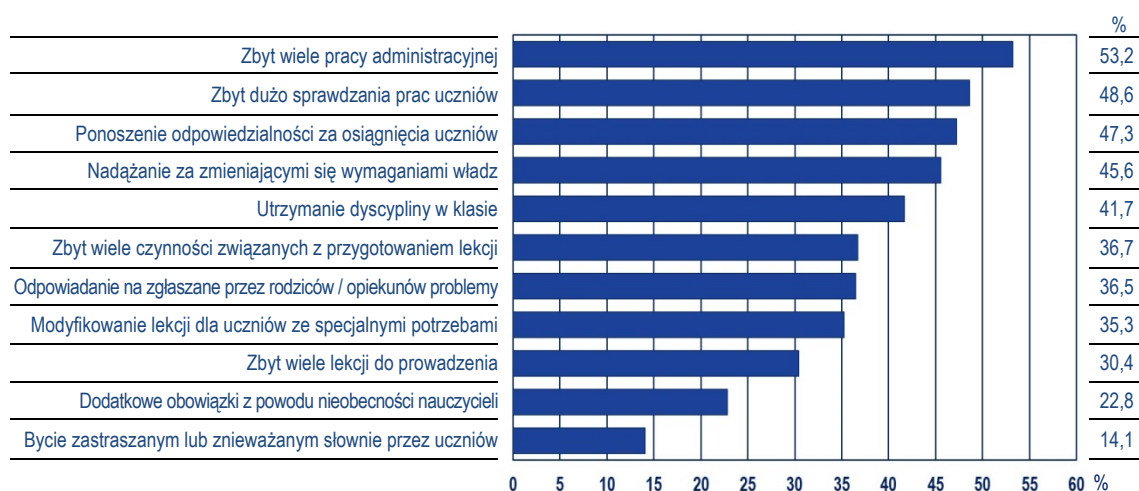
Równowaga między życiem zawodowym i osobistym jest ważnym czynnikiem przy badaniu samopoczucia nauczycieli i może mieć wpływ na atrakcyjność zawodu. Według OECD (2019a, s. 124) stwierdzenie „godziny pracy nauczyciela są dopasowane do obowiązków w moim życiu osobistym” zostało wskazane przez duży odsetek nauczycieli jako jedna z motywacji do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, co świadczy o tym, że równowaga ta jest ważnym elementem przy wyborze kariery nauczycielskiej. Dane TALIS 2018 wskazują, że na poziomie UE prawie 55% nauczycieli stwierdza, że ich praca „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu” pozostawia im czas na życie osobiste, co nadal oznacza, że duża część nauczycieli nie postrzega równowagi między pracą a życiem osobistym w zawodzie nauczyciela tak pozytywnie. Ponadto w Zjednoczonym Królestwie i w Islandii tylko jeden na czterech nauczycieli uważa, że jego praca pozostawia mu „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu” czas na życie osobiste. Wpływ całkowitego czasu pracy jako czynnika stresu został dokładniej przeanalizowany w części 6.3.

6.2. Źródła stresu: rola zadań i obowiązków

W badaniu TALIS 2018 poproszono nauczycieli o wskazanie, w jakim stopniu wcześniej ustalona lista obszarów może być uznana za źródło stresu. W kolejnych punktach przeanalizowano ich odpowiedzi.

Rysunek 6.2 pokazuje, że na poziomie UE nauczyciele szkół średnich I stopnia wymieniają pracę administracyjną jako główne źródło stresu. Ponadto dane ujawniają, że trzy z czterech głównych źródeł stresu nie są bezpośrednio związane z podstawowymi zadaniami dydaktycznymi: praca administracyjna, odpowiedzialność za osiągnięcia uczniów i wymagania władz.

Rysunek 6.2: Odsetek nauczycieli wskazujących, że następujące czynniki „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu” są źródłem stresu, szkolnictwo średnie I stopnia, poziom UE, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 6.2 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 52: „Gdy myśli Pan(-ni) o swojej pracy w szkole, w jakim stopniu następujące czynniki są źródłem stresu w Pana(-ni) pracy?”. Odpowiedzi „w dosyć dużym stopniu” i „w bardzo dużym stopniu” zgrupowane są razem.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Postrzeganie pracy administracyjnej jako źródła stresu różni się w zależności od kraju (zob. tabela 6.2 w załączniku II). Podczas gdy w Estonii i Finlandii tylko jeden na trzech nauczycieli uważa ją za źródło stresu, w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Portugalii taką opinię wyraża ponad dwie trzecie badanych nauczycieli. Nie dziwi zatem fakt, że w krajach, w których nauczyciele zgłaszali, że poświęcają więcej czasu na zadania administracyjne (zob. tabela 1.4 w załączniku II), deklarowali oni również średnio wyższy poziom stresu spowodowany zadaniami administracyjnymi.

Na poziomie UE „zbyt dużo sprawdzania prac uczniów” jest drugim najczęstszym źródłem stresu wskazywanym przez nauczycieli. Ponadto w krajach, w których nauczyciele zgłaszali, że poświęcają więcej czasu na sprawdzanie prac (zob. tabela 1.4 w załączniku II), deklarowali również średnio wyższy poziom stresu z powodu zbyt dużej liczby prac do sprawdzania.

Badacze wskazują politykę odpowiedzialności opartą na wynikach egzaminów jako jeden z predyktorów stresu i niezadowolenia z pracy wskazywanych przez nauczycieli (Ryan i in., 2017; von der Embse i in., 2016a; von der Embse i in., 2016b). „Ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów” jest trzecim najczęściej sygnalizowanym źródłem stresu. Jednak w Finlandii i Norwegii tylko jeden na pięciu nauczycieli wskazuje, że jest to źródło stresu „w dosyć dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu”.

„Nadążanie za zmieniającymi się wymaganiami władz” jest czwartym najczęściej zgłaszanym źródłem stresu. W Holandii problem ten dotyczy mniej niż 20% nauczycieli, natomiast we Francji, na Malcie, Litwie i w Portugalii ponad 60% nauczycieli odczuwa stres z powodu zmieniających się wymagań władz.

Pozostałe przyczyny stresu wymienione na rysunku 6.2 są bardziej bezpośrednio związane z pracą nauczycieli. Są to albo podstawowe zadania związane z nauczaniem (np. przygotowanie lekcji), albo część zadań relacyjnych nauczycieli (np. utrzymywanie dyscypliny w klasie, odpowiadanie na problemy zgłaszane przez rodziców lub opiekunów). Niektóre z nich, jak również szersze zagadnienia związane z atmosferą panującą w szkole, są przedmiotem poniższych analiz.

6.3. Źródła stresu: wpływ elementów systemowych i kontekstu pracy

Poza źródłami stresu wymienionymi na rysunku 6.2 inne czynniki również mogą przyczyniać się do zwiększenia lub zmniejszenia stresu odczuwanego przez nauczycieli. W poniższej analizie zbadano wpływ elementów systemowych (np. modele kariery), a także odczucia i doświadczenia nauczycieli, takie jak atmosfera współpracy w szkole i poczucie własnej skuteczności. W analizie wykorzystano trzy różne modele regresji, wyjaśnione poniżej.

Podstawą analizy jest indeks stresu, który łączy odpowiedzi nauczycieli udzielone na wszystkie cztery pytania związane ze stresem ⁽³⁾:

1. „W pracy odczuwam stres”;
2. „Moja praca pozostawia mi czas na życie osobiste”;
3. „Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie psychiczne”;
4. „Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie fizyczne”.

Każdemu pytaniu przyporządkowano cztery kategorie odpowiedzi, którym przypisano wartości od 1 do 4: „wcale” (1), „w pewnym stopniu” (2), „w dosyć dużym stopniu” (3) i „w bardzo dużym stopniu”

⁽³⁾ Kwestionariusz nauczyciela TALIS 2018, pytanie 51.

(4). Indeks stresu ma zatem minimalną wartość 4 i maksymalną wartość 16. Rysunek 6.3 przedstawia średnie wartości indeksu dla poszczególnych krajów. Na poziomie UE średni wynik wynosi 8,6. Średni wynik wskaźnika stresu we Francji, na Słowacji i w Szwecji jest zbliżony do średniej europejskiej. Nauczyciele w Rumunii wykazali najniższy poziom stresu (7,6 punktu), podczas gdy nauczyciele w Portugalii znaleźli się na najwyższym poziomie stresu (11 punktów).

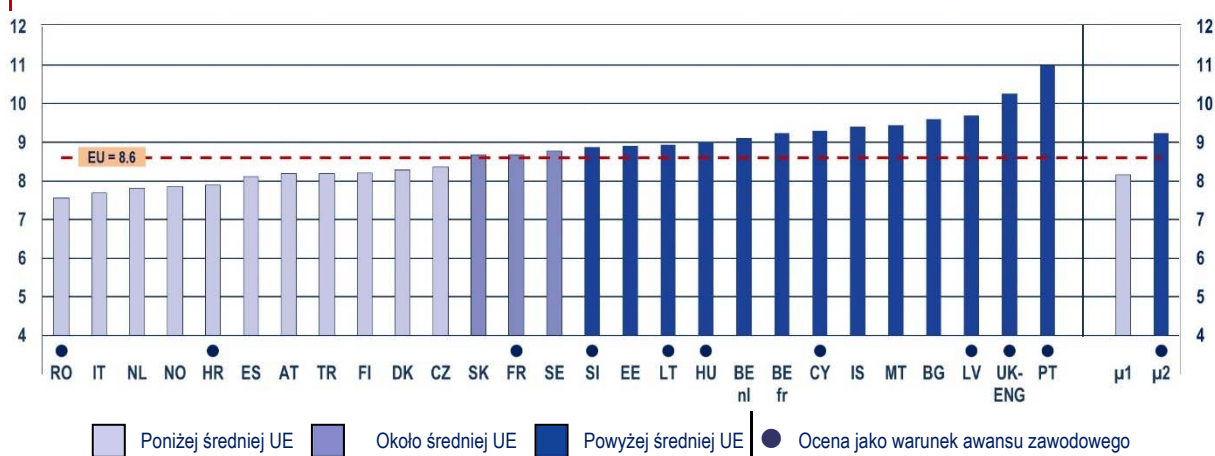
Wpływ elementów systemowych: modeli kariery, oceny podsumowującej i doskonalenia zawodowego nauczycieli

W rozdziale 1 omówiono modele kariery oraz rolę, jaką odgrywają ocena podsumowująca i doskonalenie zawodowe nauczycieli w kontekście awansu zawodowego. Poniższa analiza ma na celu zbadanie możliwych powiązań między tymi elementami systemowymi a poziomem stresu. Przeprowadzono analizy regresji, wykorzystując indeks stresu jako zmienną zależną oraz trzy różne elementy systemowe jako zmienne niezależne. Są to: model kariery (jedno- lub wielopoziomowy – zob. rysunek 1.12), ocena jako warunek awansu zawodowego (zob. rysunek 1.13) oraz doskonalenie zawodowe jako wymóg dla awansu zawodowego (zob. rysunek 1.13).

Dwie zmienne systemowe mają statystycznie istotny wpływ na poziom stresu (zob. tabela 6.4 w załączniku II). Ocena jako wymóg awansu zawodowego wiąże się ze wzrostem indeksu stresu (1,26; błąd standardowy 0,04). Natomiast w krajach, w których doskonalenie zawodowe jest warunkiem awansu, nauczyciele deklarują niższy poziom stresu (-0,53; błąd standardowy 0,04). Zmiany poziomu stresu w zależności od struktury kariery zawodowej nauczycieli są niewielkie (-0,07; błąd standardowy 0,04), a różnica ta jest nieistotna statystycznie. Dlatego nie ma znaczącej różnicy w poziomie stresu zgłaszanego przez nauczycieli pracujących w systemach edukacji o wielopoziomowej strukturze kariery zawodowej i tych pracujących w ramach struktury jednopoziomowej.

Na rysunku 6.3 przedstawiono związek między poziomem stresu a oceną jako warunkiem awansu zawodowego (zob. także rysunek 1.13). Na rysunku porównano średnie wyniki indeksu stresu w poszczególnych krajach i wskazano, w których systemach edukacji ocena nauczyciela jest wymogiem awansu zawodowego. Z danych wynika, że średnio nauczyciele zgłaszają wyższy poziom stresu w tych krajach, w których ocena jest formalnym wymogiem awansu zawodowego (μ_2 średnia 9,2; błąd standardowy 0,03). W krajach, w których taki wymóg nie istnieje, poziom stresu u nauczycieli był przeciętnie niższy (μ_1 średnia 8,2; błąd standardowy 0,02) (4).

Rysunek 6.3: Indeks stresu nauczycieli a ocena jako warunek awansu zawodowego, szkolnictwo średnie I stopnia, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 6.3 w załączniku II).

(4) Różnica między μ_1 i μ_2 : 1,08; błąd standardowy 0,04.

Dane (Rysunek 6.3)

UE	RO	IT	NL	NO	HR	ES	AT	TR	FI	DK	CZ	SK	FR	SE
8,6	7,6	7,7	7,8	7,9	7,9	8,1	8,2	8,2	8,2	8,3	8,4	8,7	8,7	8,8
SI	EE	LT	HU	BE nl	BE fr	CY	IS	MT	BG	LV	UK-ENG	PT	$\mu 1$	$\mu 2$
8,9	8,9	8,9	9,0	9,1	9,2	9,3	9,4	9,4	9,6	9,7	10,3	11,0	8,2	9,2

Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 6.3 w załączniku II).

Objaśnienie

Rysunek powstał na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie 51: „W jakim stopniu w Pana(-ni) doświadczeniu jako nauczyciela w tej szkole występują następujące zjawiska?”, opcja a: „Doświadczam stresu w pracy”, opcja b: „Moja praca pozostawia mi czas na życie osobiste”, opcja c: „Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie psychiczne”, opcja d: „Moja praca negatywnie wpływa na moje zdrowie fizyczne”.

Dane są ułożone w porządku rosnącym według indeksu stresu. Intensywność koloru słupka i użycie **pogrubienia** w tabeli pod rysunkiem wskazują na różnice istotne statystycznie w stosunku do średniej UE.

„Ocena jako warunek awansu zawodowego” dotyczy przepisów centralnych, zob. rysunek 1.13.

$\mu 1$ = średnia dla krajów, w których nie obowiązuje kategoria „Ocena jako warunek awansu zawodowego”. $\mu 2$ = średnia dla krajów, w których obowiązuje kategoria „Ocena jako warunek awansu zawodowego”.

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Podczas gdy tylko w dwóch krajach (Chorwacja i Rumunia) spośród tych, w których średni poziom stresu jest niższy od średniej UE, ocena stanowi wymóg awansu zawodowego, to w siedmiu krajach (Cypr, Łotwa, Litwa, Węgry, Portugalia, Słowenia i Zjednoczone Królestwo – Anglia), w których ocena jest wymogiem, poziom stresu jest wyższy od średniej UE.

Wpływ kontekstu pracy: warunki pracy, atmosfera w szkole i klasie oraz postrzeganie własnych umiejętności

Drugi model do analizy regresji został opracowany z wykorzystaniem kombinacji elementów kontekstowych obejmujących warunki pracy nauczycieli, środowisko, w którym pracują, oraz poczucie ich własnej skuteczności.

Jak podkreślono we wstępie do niniejszego rozdziału, warunki pracy są powszechnie uważane za główny czynnik wpływający na ogólne samopoczucie (Béteille i Loeb, 2009; French, 1993; Ingersoll, 2001; Ladd, 2011; Moriarty i in., 2001). Model regresji zawiera trzy elementy tego pierwszego wymiaru: czas pracy, lata doświadczenia oraz zatrudnienie na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony.

Dowody pochodzące z badań empirycznych wskazują również na elementy kontekstowe, takie jak: zachowanie uczniów (Collie i in., 2012; Geving, 2007; Lewis, Roache i Romi, 2011; Pang, 2012), atmosfera w szkole (Fernet i in., 2012; Grayson i Alvarez, 2008; Wolgast i Fischer, 2017) oraz poczucie autonomii nauczycieli (Pearson i Moomaw, 2005; Tuettemann i Punch, 1992), jako czynniki wpływające na samopoczucie nauczycieli w pracy. Dlatego model regresji obejmuje te trzy aspekty, biorąc pod uwagę następujące elementy: postrzeganie pracy w klasie, którą uważają za trudną, postrzeganie pracy w szkole, gdzie panuje atmosfera współpracy, oraz to, jak nauczyciele postrzegają swoją autonomię w pracy.

Trzeci wymiar uwzględniony w analizach regresji związany jest z postrzeganiem własnych umiejętności przez nauczycieli. W kilku badaniach stwierdzono, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli jest pozytywnie skorelowane z satysfakcją z pracy i zaangażowaniem (Collie i in., 2012; Gilbert, Adesope i Schroeder, 2014; Klassen i Chiu, 2010; Skaalvik i Skaalvik, 2014) oraz negatywnie skorelowane ze stresem związanym z pracą i wypaleniem zawodowym (Brouwers i Tomic, 2000; Skaalvik i Skaalvik, 2010, 2014). Bandura (2006) uważa, że poczucie własnej skuteczności jest centralnym mechanizmem ludzkiego sprawstwa. Poczucie własnej skuteczności wpływa na sposób, w jaki ludzie postrzegają możliwości i wyzwania, które wpływają na zachowania i wybory oraz energię, determinację i odporność, jakie ludzie wkładają w realizację swoich celów w obliczu przeszkód. Pewność siebie, jaką nauczyciele mają w odniesieniu do swoich umiejętności zawodowych, może zatem odgrywać rolę w doświadczanym przez nich stresie: pewny siebie nauczyciel może mieć niższy poziom stresu, podczas gdy nauczyciel,

który nie jest tak pewny siebie, może doświadczać różnych aspektów swojej pracy w bardziej stresujący sposób. Może to być również relacja odwrotna, gdzie silnie zestresowani nauczyciele tracą wiarę w siebie (Skaalvik i Skaalvik, 2017). W dzisiejszych czasach zawód nauczyciela nie polega jedynie na przekazywaniu wiedzy i umiejętności, choć nadal pozostaje to głównym celem. To również kierowanie grupą uczniów i motywowanie ich do bycia pewnymi siebie, ciekawymi świata oraz samodzielnymi ludźmi. Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) postrzegają poczucie własnej skuteczności nauczycieli jako samoocenę osobistych możliwości osiągnięcia pożądaných wyników w zakresie zaangażowania uczniów i ich uczenia się, nawet w konfrontacji z trudnymi lub niezmotywowanymi uczniami. Dlatego analizy regresji zostały przeprowadzone z wykorzystaniem trzech zmiennych, które dotyczą tych trzech aspektów: poczucia własnej skuteczności w zakresie umiejętności instruktażowych, zarządzania zachowaniem uczniów oraz umiejętności motywowania uczniów.

Tabela 6.5 w załączniku II zawiera szczegółowe informacje na temat konstrukcji każdej zmiennej niezależnej.

Na rysunku 6.4 podsumowano wyniki analiz regresji wielowymiarowych przeprowadzonych na tych zmiennych dla każdego europejskiego systemu edukacji uczestniczącego w TALIS 2018. Liczby na osiach pokazują, w ilu systemach edukacji dana zmienna ma statystycznie istotny wpływ na zmienną zależną (indeks stresu). Maksymalna liczba (27) zostaje osiągnięta, gdy zmienna niezależna ma statystycznie istotny ($p < 0,05$) wpływ na wynik indeksu stresu we wszystkich systemach edukacji. Wpływ każdej zmiennej niezależnej na zmienną zależną jest obserwowany pod kontrolą wszystkich innych czynników uwzględnionych w regresji.

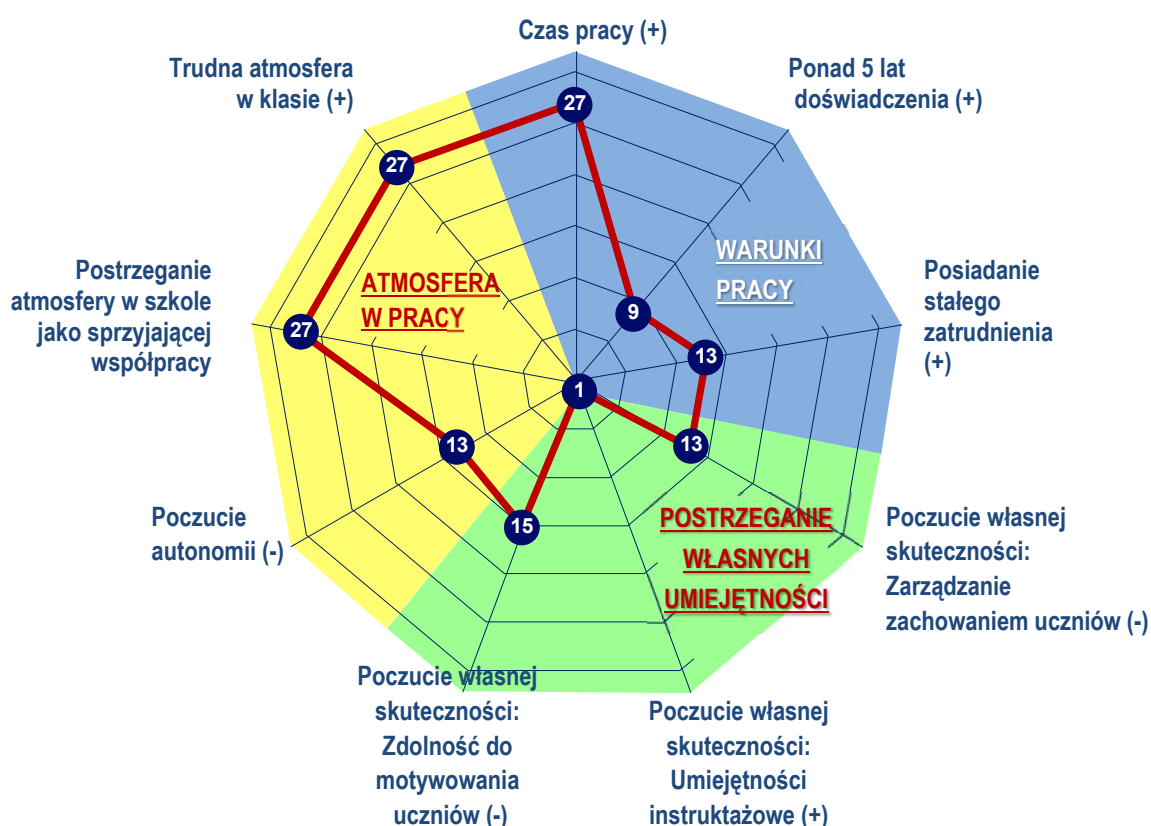
Istnieją pewne różnice w dopasowaniu modelu w analizowanych krajach. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) odsetek wyjaśnionej wariancji wynosi prawie 20% (współczynnik determinacji = 0,19), podczas gdy w Danii i na Malcie wynosi 10% (współczynnik determinacji = 0,096 i 0,098 odpowiednio). Ponadto przeprowadzono regresję wielowymiarową ze wszystkimi zmiennymi wymienionymi na rysunku 6.4, łącząc wszystkie uczestniczące systemy edukacji UE. Na poziomie UE model z dziewięcioma zmiennymi niezależnymi wyjaśnia 16% wariancji w poziomie stresu (współczynnik determinacji = 0,16).

Atmosfera w pracy: trudne klasy, środowisko szkolne sprzyjające współpracy i poczucie autonomii

Wyniki te podkreślają znaczenie środowiska pracy. Analizy regresji wielowymiarowej wykazały, że we wszystkich 27 rozpatrywanych systemach edukacji nauczyciele pracujący w klasach, które postrzegają jako trudne i/lub w szkołach, w których dostrzega się niski poziom współpracy między nauczycielami, częściej wskazują wyższy poziom stresu. Na poziomie UE zmiana średniego wyniku indeksu stresu wynosi 1,00 punkt (0,04), jeśli nauczyciele uznają środowisko klasy za trudne, i -1,17 punktu (błąd standardowy 0,05), jeśli nauczyciele uznają środowisko szkoły za sprzyjające współpracy. Co więcej, nauczyciele doświadczający większej autonomii w swojej pracy, częściej wskazują niższy poziom stresu. Na poziomie UE średnia wartość indeksu stresu zmienia się o -0,81 punktu (błąd standardowy 0,11), gdy nauczyciele uważają się za bardziej niezależnych w swojej pracy. Ponadto na poziomie krajowym ta zmienna niezależna wykazuje istotne statystycznie ($p < 0,05$) wartości w 13 systemach edukacji ⁽⁵⁾. Wyniki te wskazują, że atmosfera w szkole i klasie, a także poczucie autonomii, jakie nauczyciele mają w swojej pracy, mogą pozytywnie wpływać na samopoczucie nauczycieli. Strategie mające na celu poprawę samopoczucia nauczycieli mogłyby zatem dążyć do wzmocnienia roli pracy zespołowej i współpracy w szkołach, wspierać nauczycieli w rozwijaniu kompetencji społecznych i interpersonalnych oraz rozwijać poczucie autonomii nauczycieli w ich pracy.

⁽⁵⁾ W następujących 13 systemach edukacji indeks stresu zmniejsza się: Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Cypr, Węgry, Malta, Austria, Portugalia, Zjednoczone Królestwo (Anglia) i Turcja. W Finlandii poziom indeksu stresu jest wyższy.

Rysunek 6.4: Liczba krajów, w których wybrane aspekty życia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia mają istotny statystycznie wpływ na wartość indeksu stresu, 2018



Źródło: Eurydice, na podstawie danych TALIS 2018 (zob. tabela 6.5 w załączniku II).

Wyniki regresji na poziomie UE

	UE β	Błąd standardowy		UE β	Błąd standardowy
Czas pracy	0,05	(0,00)	Poczucie autonomii	-0,81	(0,11)
Ponad 5 lat doświadczenia	0,19	(0,06)	Postrzeganie atmosfery w szkole jako sprzyjającej współpracy	-1,17	(0,05)
Posiadanie stałego zatrudnienia	0,51	(0,06)	Trudna atmosfera w klasie	1,00	(0,04)
Poczucie własnej skuteczności: Zarządzanie zachowaniem uczniów	-0,57	(0,06)			
Poczucie własnej skuteczności: Umiejętności instruktażowe	-0,14	(0,08)			
Poczucie własnej skuteczności: Zdolność do motywowania uczniów	-0,10	(0,05)			

Objaśnienie

Na rysunku przedstawiono liczbę krajów, w których wpływ zmiennej niezależnej na zmienną zależną (wartość indeksu stresu – zob. rysunek 1.18) jest statystycznie istotny. Symbol '+' odnosi się do relacji dodatniej, a symbol '-' do relacji ujemnej. Kategorie „Czas pracy”, „Ponad 5 lat doświadczenia”, „Posiadanie stałego zatrudnienia”, „Trudna atmosfera w klasie” i „Poczucie własnej skuteczności: Umiejętności instruktażowe” są powiązane dodatnio z wyższym poziomem stresu (np. im więcej godzin pracy, tym więcej nauczycieli wykazuje wyższy poziom stresu). Kategorie „Poczucie własnej skuteczności: Zarządzanie zachowaniem uczniów”, „Poczucie własnej skuteczności: Zdolność do motywowania uczniów”, „Poczucie autonomii” i „Postrzeganie atmosfery w szkole jako sprzyjającej współpracy” są powiązane ujemnie z poziomem stresu (tzn. im wyższy poziom autonomii, tym więcej nauczycieli wyraża niższy poziom stresu).

Kategoria „Poczucie autonomii” jest powiązana ujemnie z wartością indeksu stresu w 13 krajach/regionach, a dodatnio w jednym kraju (Finlandia).

UE odnosi się do wszystkich krajów/regionów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Obejmuje również UK-ENG.

Wyniki istotne statystycznie na poziomie UE zaznaczono pogrubioną czcionką.

Warunki pracy: czas pracy, doświadczenie i rodzaj umowy

W kategorii warunków pracy kluczowym czynnikiem jest czas pracy. Prawdopodobieństwo wskazania przez nauczycieli wyższego poziomu stresu w przypadku dłuższych godzin pracy jest statystycznie istotne we wszystkich (27) analizowanych systemach edukacji. Na poziomie UE średnia wartość indeksu stresu wzrasta o 0,05 punktu (błąd standardowy 0,00) z każdą dodatkową godziną zadeklarowaną jako godzina pracy. Nie jest to zaskakujące: im więcej godzin pracują nauczyciele, tym częściej zgłaszają, że doświadczają stresu w pracy. Dotyczy to wszystkich systemów edukacji pomimo różnic w godzinach pracy, jak pokazano w części 1.2.2. Pozostałe dwie zmienne związane z warunkami pracy, tj. wieloletnie doświadczenie i stałe zatrudnienie wykazują istotne statystycznie wyniki odpowiednio w dziewięciu ⁽⁶⁾ i 13 ⁽⁷⁾ systemach edukacji. Na poziomie UE zmiana średniej wartości indeksu stresu jest statystycznie istotna zarówno w przypadku nauczycieli ze stażem powyżej pięciu lat (0,19; błąd standardowy 0,06), jak i nauczycieli zatrudnionych na stałe (0,51; błąd standardowy 0,06). Wyniki sugerują, że doświadczeni nauczyciele mają tendencję do zgłaszania wyższego poziomu stresu w porównaniu z nauczycielami początkującymi. W Bułgarii i Portugalii wartość indeksu stresu wśród nauczycieli z ponad pięcioletnim doświadczeniem zawodowym zmienia się odpowiednio o +1,10 (błąd standardowy 0,16) i +1,09 (błąd standardowy 0,25). Podobnie przy zachowaniu wszystkich innych zmiennych nauczyciele zatrudnieni na stałe wykazują wyższy poziom stresu w połowie systemów edukacji poddanych analizie.

Postrzeganie własnych umiejętności: zarządzanie zachowaniem uczniów, motywowanie uczniów, umiejętności dydaktyczne

Jeśli chodzi o trzeci wymiar, dwa elementy, które w największym stopniu wpływają na zmianę wartości indeksu stresu, to postrzeganie własnych umiejętności nauczycieli w zakresie zarządzania zachowaniem uczniów oraz motywowanie uczniów. Na poziomie UE średnia wartość indeksu stresu zmniejsza się o 0,57 punktu (błąd standardowy 0,06), gdy nauczyciele czują się pewni, że potrafią zarządzać zachowaniem uczniów oraz o 0,10 punktu (błąd standardowy 0,05), gdy czują się pewni, że potrafią motywować uczniów. Jeśli chodzi o te dwie zmienne niezależne, zmiana wartości indeksu stresu jest statystycznie istotna odpowiednio w 13 ⁽⁸⁾ i 15 ⁽⁹⁾ systemach edukacji. Co zaskakujące, postrzeganie poczucia własnej skuteczności w zakresie umiejętności dydaktycznych jako czynnika wpływającego na poziom stresu nie jest istotne statystycznie na poziomie UE. Tylko w jednym kraju (Holandia: 0,89; błąd standardowy 0,36) związek ten jest dodatni: nauczyciele, którzy wykazują wyższy poziom wiary we własne możliwości dydaktyczne, zgłaszają również wyższy poziom stresu.

Wyniki te wydają się wskazywać, że wiara nauczycieli w swoje kompetencje społeczne jest ważnym wymiarem dla ich pracy i samopoczucia. Kompetencje społeczne umożliwiają nauczycielom motywowanie uczniów do angażowania się w dyskusje w klasie i zapewnianie środowiska uczenia się, w którym każdy może wnieść swój wkład w sposób swobodny i krytyczny (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017b, s. 136). Poczucie pewności siebie w kierowaniu zachowaniem uczniów, a także w inspirowaniu i angażowaniu ich do nauki może mieć pozytywny wpływ na samopoczucie nauczycieli, co z kolei ograniczyłoby zjawiska wypalenia zawodowego, odchodzenia z zawodu i braku zaangażowania. Istnieje prawdopodobnie kilka możliwych źródeł wsparcia, począwszy od organizatorów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także struktur wsparcia w szkołach, które skupiają się na kompetencjach społecznych i interpersonalnych.

⁽⁶⁾ Bułgaria, Hiszpania, Francja, Łotwa, Litwa, Węgry, Austria, Portugalia i Słowacja.

⁽⁷⁾ Belgia (Wspólnota Flamandzka), Bułgaria, Czechy, Dania, Hiszpania, Włochy, Węgry, Malta, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Szwecja i Islandia.

⁽⁸⁾ Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Czechy, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Litwa, Malta, Portugalia, Słowenia, Islandia i Turcja.

⁽⁹⁾ Belgia (Wspólnota Francuska), Czechy, Estonia, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Węgry, Holandia, Austria, Rumunia, Słowenia, Słowacja, Finlandia i Turcja.

Łączenie elementów systemowych i kontekstowych

Wreszcie, oprócz dwóch modeli analizowanych powyżej, trzeci model integruje wszystkie niezależne zmienne omówione w niniejszej części, zarówno systemowe, jak i kontekstowe, i jest stosowany na poziomie UE. Pełne informacje oraz wyniki analiz regresji przedstawiono w tabeli 6.6 w załączniku II.

W tym ostatecznym modelu, na poziomie UE, wszystkie zmienne niezależne mają statystycznie istotny wpływ na wartość indeksu stresu, z wyjątkiem poczucia własnej skuteczności w zakresie umiejętności dydaktycznych. Istnieją jednak pewne różnice tak w wymiarze systemowym, jak i kontekstowym.

Jeśli chodzi o elementy systemowe, nauczyciele w krajach o wielopoziomowej strukturze kariery zawodowej zgłaszają niższy poziom stresu (-0,12, błąd standardowy 0,03), a wpływ tej zmiennej niezależnej jest istotny statystycznie ⁽¹⁰⁾. Jeśli chodzi o ocenę podsumowującą i doskonalenie zawodowe, zmiana wartości indeksu stresu wynosi odpowiednio 1,06 (błąd standardowy 0,04) i -0,51 (błąd standardowy 0,04) ⁽¹¹⁾, a obie zmienne mają istotny statystycznie wpływ.

Jeśli chodzi o elementy kontekstowe, to gdy są one połączone z elementami systemowymi, wpływ niektórych zmiennych niezależnych jest większy. Tak jest w przypadku lat doświadczenia, z ogólnie wyższym wpływem doświadczenia na wartość indeksu stresu (0,32, błąd standardowy 0,06) ⁽¹²⁾ oraz na dwa wymiary poczucia własnej skuteczności: kierowanie zachowaniem uczniów (-0,61, błąd standardowy 0,06) i zdolność do motywowania uczniów (-0,15, błąd standardowy 0,05) ⁽¹³⁾. Co więcej, postrzeganie pracy w szkole o atmosferze sprzyjającej współpracy oraz postrzeganie pracy w klasie, którą nauczyciele uważają za trudną, pozostają dwoma elementami, które w największym stopniu wpływają na zmiany wyniku indeksu stresu (odpowiednio -1,14, błąd standardowy 0,04 i 1,06, błąd standardowy 0,04) ⁽¹⁴⁾.

6.4. Wnioski

W konkluzjach Rady w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości ⁽¹⁵⁾ uznano, że dobre samopoczucie nauczycieli jest kluczowym czynnikiem zwiększającym atrakcyjność zawodu nauczyciela.

Na poziomie UE prawie 50% nauczycieli twierdzi, że doświadcza stresu „w dość dużym stopniu” lub „w bardzo dużym stopniu” w pracy. Na Węgrzech, w Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) odsetek nauczycieli odczuwających stres w pracy „w bardzo dużym stopniu” jest dwukrotnie wyższy niż w UE. Pytani o czynniki stresogenne nauczyciele najczęściej wskazują na obciążenie zadaniami administracyjnymi, zbyt dużą liczbę prac uczniów do sprawdzenia, ponoszenie odpowiedzialności za osiągnięcia uczniów i nadążanie za zmieniającymi się wymaganiami władz. Polityka w zakresie odpowiedzialności i wymogów administracyjnych, a także tempo i sposób przeprowadzania reform w edukacji mogą zatem odgrywać rolę w odczuwaniu przez nauczycieli stresu w pracy.

Na poziom stresu u nauczycieli wydaje się mieć wpływ kilka czynników systemowych i kontekstowych. Nauczyciele, którzy pracują dłużej, zgłaszali wyższy poziom stresu, podobnie jak nauczyciele z większym doświadczeniem i nauczyciele zatrudnieni na umowę na czas nieokreślony.

Ponadto wyniki badań wskazują, że nauczyciele zgłaszają wyższy poziom stresu, jeśli pracują w klasach, które uważają za trudne, lub jeśli czują się mniej pewni siebie w zakresie kierowania

⁽¹⁰⁾ W pierwszym modelu wpływ struktury kariery nie jest istotny statystycznie (-0,07; błąd standardowy 0,03).

⁽¹¹⁾ W pierwszym modelu zmiana wartości indeksu stresu wynosi odpowiednio 1,26 (błąd standardowy 0,04) i -0,53 (błąd standardowy 0,04).

⁽¹²⁾ W drugim modelu zmiana wartości indeksu stresu wynosi 0,19 (błąd standardowy 0,06).

⁽¹³⁾ W drugim modelu zmiana wartości indeksu stresu wynosi odpowiednio: -0,57 (błąd standardowy 0,06) i -0,10 (błąd standardowy 0,05).

⁽¹⁴⁾ W drugim modelu zmiana wartości indeksu stresu wynosi odpowiednio -1,17 punktu (błąd standardowy 0,05) i 1,00 punkt (błąd standardowy 0,04).

⁽¹⁵⁾ Konkluzje Rady z dnia 26 maja 2020 r. w sprawie europejskich nauczycieli i trenerów przyszłości, Dz.U. C 193 z 9.6.2020.

zachowaniem uczniów lub ich motywowania. Z drugiej strony nauczyciele zgłaszają niższy poziom stresu, gdy uważają, że ich środowisko szkolne sprzyja współpracy i gdy są przekonani, że posiadają autonomię w swojej pracy.

Wreszcie, nauczyciele pracujący w systemach edukacji, w których ocena stanowi warunek wstępny awansu zawodowego, zgłaszają wyższy poziom stresu, natomiast nauczyciele pracujący w systemach, w których takim warunkiem wstępnym jest uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym, zgłaszają niższy poziom stresu.

Wyniki te wydają się wskazywać na różne czynniki, które mogą być związane z doświadczaniem przez nauczycieli stresu w pracy, potwierdzając kilka ustaleń poczynionych w innych badaniach. Na poziomie systemowym władze mogłyby przeanalizować swoją politykę w zakresie rozliczania nauczycieli oraz ustalić, w jaki sposób przyczynia się ona do obciążenia pracą, ulegania presji i jak wpływa na niższy poziom samopoczucia nauczycieli. Podobnie należy dokładniej przeanalizować rolę, znaczenie i dynamikę oceny oraz wpływ doskonalenia zawodowego na możliwości awansu, biorąc pod uwagę ich związek z poziomem odczuwanego stresu. Władze mogłyby skupić się na strategiach, które zwiększają kompetencje społeczne nauczycieli, umożliwiają im rozwijanie kultury współpracy w szkołach oraz zwiększają pewność siebie w relacjach zawodowych z innymi nauczycielami i uczniami. Takie działania mogłyby mieć na celu rozwój struktur wsparcia, programów kształcenia i doskonalenia zawodowego, odgrywających rolę zarówno na poziomie szkoły, jak i indywidualnego nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A., 2006. Adolescent development from an agentic perspective. W: F. Pajares i T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (s. 1–43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Béteille, T., Loeb, S., 2009. Teacher quality and teacher labor markets. W: G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank i T.G. Ford (red.), *Handbook on education policy research* (s. 596–612). Nowy Jork: American Educational Research Association.
- Betoret, F.D., 2009. Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, s. 45–68.
- Borman, G., Dowling, N., 2008. Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research, *Review of Educational Research*, Vol. 78/3, s. 367–409.
- Brouwers, A., Tomic, W., 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, s. 239–253.
- Carver-Thomas, D., Darling-Hammond, L., 2019. The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., 2012. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), s. 1189–1204.
- Cooper, J.M., Alvarado, A., 2006. Preparation, recruitment and retention of teachers, *IIEP education policy series No. 5*, UNESCO.
- Darling-Hammond, L., Podolsky, A., 2019. Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education policy analysis archives*, 27, s. 34.
- ECTS Users' Guide, 2015. Pobrano z: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf [dostęp: 18 czerwca 2020].
- Education Exchanges Support Foundation, 2017. *Impact and sustainability of the Erasmus+ programme Key Action 1 mobility projects for school education staff*. Pobrano z: www.oph.fi/sites/default/files/documents/erasmus_ka1_international_report_full_0.pdf [dostęp: 18 czerwca 2020].
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S., 2012. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and teacher education*, 28, s. 514–525.
- Ford, T.G., Hewitt, K.K., 2020. Better integrating summative and formative goals in the design of next generation teacher evaluation systems. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(63).
- French, N., 1993. Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, s. 66–73.
- Geving, A., 2007. Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and teacher education*, 23(5), s. 624–640.
- Gilbert, R.B., Adesope, O.O., Schroeder, N.L., 2014. Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34, s. 876–899.
- Grayson, J.L., Alvarez, H.K., 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and teacher education*, 24(5), s. 1349–1363.
- Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., Reinke, W.M., 2017. Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), s. 90–100.

Ingersoll, R.M., 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), s. 499–534.

Klassen, R., Chiu, M.M., 2010. Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, s. 741–756.

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N. i in., 2013. Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, s. 1289–1309.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. i Baumert, J., 2008. Teacher occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), s. 702–715.

Komisja Europejska, 2012. *Study on the impact of Comenius partnerships on schools. Institutional changes and European dimension (Étude d'impact des partenariats scolaires Comenius sur les établissements. Changements institutionnels et dimension européenne)*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska, 2013a. *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Pobrano z: ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf [dostęp: 1 lipca 2020].

Komisja Europejska, 2013b. *Study of the feasibility of a long-term school education staff mobility action*. Pobrano z: www.agence-erasmus.fr/docs/20130618_faisabilite-mob-longue-enseignants-rapport-en.pdf bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=NC3112396 [dostęp: 27 listopada 2020].

Komisja Europejska, 2019. *Education and Training Monitor 2019*, Vol. 1, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska, 2020. *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017a. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – Wydanie 2017*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017b. *Citizenship Education at School in Europe*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2017/18*. Eurydice Facts and Figures. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019b. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2019c. *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19*. Eurydice Facts and Figures. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2020b. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- KMK (Kultusminister Konferenz), 2017. Lehrkräftefortbildung in den Ländern [pdf] Pobrano z: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003_.pdf [dostęp: 18 lutego 2020].
- Kyriacou, C., 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), s. 27–35.
- Ladd, H.F., 2011. Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), s. 235–261.
- Lewis, R., Roache, J., Romi, S., 2011. Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85, s. 53–68.
- Luekens, M.T., Lyter, D.M., Fox, E.E., 2004. *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000–2001*. Waszyngton, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Maiworm, F., Kastner, H., Wenzel, H., 2010. *Study of the impact of Comenius In-Service Training activities. Study on behalf of the European Commission, DG Education and Culture*. Pobrano z: www.ges-kassel.de/download/comenius-assistants-report_en.pdf [dostęp: 20 listopada 2020].
- McCarthy, C.J., 2019. Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), s. 8–14. Pobrano z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0031721719885909> [dostęp: 15 października 2020].
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., Martin, C., 2001. Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, s. 33–46.
- Musset, P., 2010, Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review of Potential Effects, *OECD Educational Working Papers*, 48, OECD Publishing, Paryż. Pobrano z: www.oecd-ilibrary.org/education/initial-teacher-education-and-continuing-training-policies-in-a-comparative-perspective_5kmbpjh7s47h-en [dostęp: 23 listopada 2020].
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., 2016. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, s. 30–37.
- OECD, 2019a. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paryż. doi: [10.1787/1d0bc92a-en](https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en) [dostęp: 18 maja 2020].
- OECD, 2019b. *TALIS 2018 Technical Report*, OECD Publishing, Paryż. Pobrano z: www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [dostęp: 22 października 2020].
- OECD, 2020. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paryż. doi: [10.1787/19cf08df-en](https://doi.org/10.1787/19cf08df-en) [dostęp: 18 maja 2020].
- Pang, I., 2012. Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational research for policy and practice*, 11(2), s. 119–139.
- Parlament Europejski, 2008. *Mobility of School Teachers in the European Union*. Pobrano z: [www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET\(2008\)408964_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_EN.pdf) [dostęp: 18 listopada 2020].
- Pearson, L.C., Moomaw, W., 2005. The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), s. 38–54.

- Ryan, S.V., von der Embse, N.P., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N., Schwing, S., 2017. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and teacher education*, 66, s. 1–11.
- Santiago, P., 2002. Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages [OECD Education Working Paper, No. 0.1]. Paryż: OECD.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S., 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, s. 1059–1069.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S., 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, s. 1029–1038.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S., 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, s. 68–77.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S., 2017. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. W: T. McIntyre, S. McIntyre i D. Francis (red.), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (s. 101–125). Cham: Springer.
- Spilt, J., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T., 2011. Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational psychology review*, 23(4), s. 457–477.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., Carver-Thomas, D., 2019. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.
- Tuettmann, E., Punch, K.F., 1992. Teachers' psychological distress: The ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), s. 181–194.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, s. 783–805.
- von der Embse, N., Pendergast, L.L., Segool, N., Saeki, E., Ryan, S., 2016a. The Influence of Test-Based Accountability Policies on School Climate and Teacher Stress Across Four States. *Teaching and teacher education*, 59, s. 492–502.
- von der Embse, N., Sandilos, L., Pendergast, L., Mankin, A., 2016b. Teacher Stress, Teaching-Efficacy, and Job Satisfaction in Response to Test-Based Educational Accountability Policies. *Learning and individual differences*, 50, s. 308–317.
- Watt, H.M., Richardson, P.W., 2008. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), s. 408–428.
- Wolgast, A., Fischer, N., 2017. You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social psychology of education*, 20(1), s. 97–114.

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. ► **Model równoległy kształcenia nauczycieli** ► **Model etapowy kształcenia nauczycieli**. Zazwyczaj alternatywne ścieżki są bardziej elastyczne i krótsze niż te tradycyjne i są 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. Można wyróżnić dwa główne modele organizacyjne: ► **krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe** oraz ► **szkolenia w miejscu pracy**. W badaniu TALIS 2018 ⁽²²¹⁾ alternatywne ścieżki są również określane jako przyspieszone lub specjalistyczne programy kształcenia i szkolenia nauczycieli.

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.

Całkowity wymiar czasu pracy: łączny wymiar czasu pracy określony w umowach o pracę. Może być tożsamy z ► **godzinami dydaktycznymi**, może być sumą godzin dydaktycznych i ► **czasu dostępności w szkole** lub może być jedynym określonym w umowie czasem pracy. Obejmuje on czas bezpośrednio związany z nauczaniem, jak również czynności pozadydaktyczne, takie jak przygotowywanie lekcji, konsultacje z uczniami, ocenianie prac, spotkania z rodzicami i innymi pracownikami szkoły oraz czynności odbywające się poza szkołą, takie jak udział w szkoleniach lub konferencjach. Liczba godzin może być zdefiniowana w podziale na różne działania lub określana ogółem. Może być ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

Centralne władze 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, Zjednoczonym Królestwie i Szwajcarii – odpowiednio Wspólnoty, landy, wspólnoty autonomiczne, zdecentralizowane organy administracji oraz 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. Zob. również: ► **Władze lokalne (oświatowe)** oraz ► **Poziom szkoły**.

Czas dostępności w szkole: odnosi się do czasu, w którym nauczyciele muszą być dostępni (zgodnie z umową) w celu wykonywania obowiązków w szkole lub w innym miejscu wskazanym przez dyrektora szkoły. W niektórych przypadkach odnosi się to do określonej ilości czasu oprócz liczby ► **godzin dydaktycznych**, a w innych do ogólnej liczby godzin dostępności, które obejmują czas spędzony na

⁽²²¹⁾ OECD (2019a), *TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paryż.

nauczaniu. W tym czasie nauczyciele wykonują czynności pozadydaktyczne, takie jak przygotowywanie lekcji, konsultacje z uczniami, ocenianie prac, spotkania z rodzicami i innymi pracownikami szkoły, czy też czynności odbywające się poza szkołą, takie jak udział w szkoleniach lub konferencjach. W zależności od tego, co jest określone w umowie, może to również obejmować czas nauczania. Czas ten może być zdefiniowany w skali tygodnia lub roku. Zob. również ► **Całkowity czas pracy nauczyciela.**

Doskonalenie zawodowe nauczycieli: szkolenia dla aktywnych zawodowo nauczycieli, które umożliwiają im poszerzenie, rozwój i aktualizowanie wiedzy, umiejętności oraz 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, warsztaty, programy studiów wyższych, obserwacja i/lub refleksja koleżeńska bądź własna, wsparcie ze strony sieci skupiających nauczycieli, wizyty obserwacyjne itp. W niektórych przypadkach doskonalenie zawodowe nauczycieli może prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

Dyrektor szkoły: najwyższe stanowisko kierownicze w szkole – osoba ponosząca ogólną odpowiedzialność za pedagogiczne i administracyjne zarządzanie szkołą lub zespołem szkół, samodzielnie lub w ramach organu administracyjnego, takiego jak zarząd czy rada. W zależności od okoliczności, taka osoba może wykonywać obowiązki dydaktyczne, jak również ponosić odpowiedzialność za ogólne funkcjonowanie szkoły. Obowiązki dyrektora w tym zakresie mogą obejmować opracowywanie planu lekcji, realizację programu nauczania, podejmowanie decyzji o treściach nauczania, materiałach i metodach dydaktycznych, a także o pracy i ocenie nauczycieli. Dyrektorzy mogą również realizować niektóre zadania budżetowe, lecz często ograniczają się one do administrowania środkami przyznanymi szkole.

Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS): zorientowany na studenta system akumulacji i transferu punktów, oparty na zasadzie przejrzystości procesów uczenia się, nauczania i oceny. Jego celem jest ułatwienie planowania, realizacji i oceny programów studiów oraz mobilności studentów poprzez uznawanie osiągnięć w nauce oraz kwalifikacji i okresów kształcenia (Definicja z ECTS, 2015, s. 10). ► **Punkty ECTS.**

Fundusz wyodrębniony: sposób, w jaki budżet może zostać zabezpieczony, aby został użyty tylko do określonych celów.

Godziny dydaktyczne: odnosi się do czasu spędzonego przez nauczycieli z grupami uczniów na zajęciach dydaktycznych i wychowawczych, zgodnie z zapisami umowy. Do godzin dydaktycznych nie wlicza się czasu przeznaczonego na przygotowanie lekcji, ocenianie, planowanie treści nauczania, konsultacje z uczniami, spotkania z rodzicami i innymi pracownikami szkoły, a także czynności odbywających się poza szkołą, takich jak udział w szkoleniach lub konferencjach. W niektórych krajach jest to jedyny określony w umowie czas pracy. Może być definiowany w ujęciu tygodniowym lub rocznym. Zob. również ► **Czas dostępności w szkole** i ► **Całkowity czas pracy nauczyciela.**

Informacja zwrotna: informacja zwrotna może mieć charakter formalny, nieformalny, może być przekazana w formie pisemnej, ustnej lub w obu tych formach. Informacja zwrotna na temat wykonywanej pracy może służyć jako instrument pozwalający spojrzeć szerzej na praktykę zawodową i wkład w działania szkoły oraz poznać obszary wymagające poprawy. Informacja zwrotna może również ograniczać się do celu podsumowującego, zapewniając nauczycielom ogólną ocenę ich pracy bez oczekiwania dalszych działań.

Institucja doskonalenia zawodowego: w kontekście niniejszego raportu za instytucję doskonalenia zawodowego nauczycieli uważa się organizację o zewnętrznym statusie prawnym w stosunku do centralnych władz oświatowych, ale wspieraną przez nie finansowo. Instytucja doskonalenia zawodowego jest odpowiedzialna za zapewnienie wsparcia dla nauczycieli na poziomie ISCED 2 w zakresie doskonalenia zawodowego. Taka odpowiedzialność może być jedyną misją instytucji lub częścią szerszej misji, która obejmuje inne aspekty związane z edukacją lub zarządzaniem dofinansowaniem. Jeżeli zakres odpowiedzialności jest szerszy, misja tego organu musi zawierać

wyraźne odniesienie do odpowiedzialności za doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz przykłady konkretnych działań w tym zakresie, aby instytucja mogła być objęta niniejszym raportem.

Istotność statystyczna: odnosi się do poziomu ufności 95%. Na przykład znaczna różnica w stosunku do średniej dla UE oznacza, że różnica ta jest statystycznie istotna na poziomie ufności 95%.

Jednopoziomowa struktura kariery: ► **struktura kariery zawodowej** obejmująca wszystkich w pełni wykwalifikowanych nauczycieli, bez formalnie zdefiniowanych i wyraźnych szczebli. W ramach struktury jednopoziomowej mogą istnieć jedna lub więcej skali płac, grup zaszerzegowania lub współczynniki powiązane z różnymi poziomami wynagrodzenia. ► **Podwyżka wynagrodzenia** może być przyznana po spełnieniu pewnych kryteriów, takich jak lata pracy lub odpowiednie wyniki. Jednopoziomowe struktury kariery nie wykluczają pełnienia innych ról i obowiązków (np. mentora, zastępcy dyrektora, koordynatora TIK itp.). Mogą one być regulowane i nagradzane rekompensatą pieniężną bądź redukcją czasu pracy nauczyciela. Jednopoziomowe struktury kariery można również definiować poprzez przeciwstawienie ich ► **wielopoziomowym strukturom kariery**.

Kadra zarządzająca szkołą: odnosi się do pracowników szkoły, którzy są odpowiedzialni za kierowanie i zarządzanie szkołą w zakresie decyzji dotyczących nauczania, wykorzystania zasobów, programu nauczania, oceny i ewaluacji oraz innych strategicznych decyzji związanych z właściwym funkcjonowaniem szkoły. Zazwyczaj będą to ► **dyrektor szkoły**, zastępca(-cy) dyrektora, kierownicy wydziałów i/lub zespołów nauczycieli przedmiotu i/lub inni ► **liderzy szkolni**. Członkowie kadry zarządzającej szkołą nie muszą zajmować stanowisk nauczycielskich.

Kariera zawodowa: zawód wykonywany przez długi okres życia danej osoby, który stwarza możliwości awansu.

Krótkie programy zorientowane na umiejętności zawodowe: w kontekście niniejszego raportu uważane są za ► **alternatywną ścieżkę** prowadzącą do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Są one zazwyczaj organizowane przez „tradycyjne” ośrodki kształcenia nauczycieli i obejmują dyscypliny pedagogiczne i psychologiczne, metodykę, dydaktykę i szkolenie praktyczne. Przeważnie oferują one elastyczne formy zapisów, takie jak kształcenie w niepełnym wymiarze godzin, kształcenie na odległość lub kształcenie mieszane, a także kursy wieczorowe.

Liderzy szkolni: osoby, które oprócz nauczania zajmują w szkole formalnie odpowiedzialne stanowisko. Stanowiska te mogą dotyczyć zarządzania szkołą, np. zastępcy dyrektora, lub konkretnych funkcji, np. koordynatora pedagogicznego i koordynatora przedmiotu. W kontekście niniejszego raportu liderzy szkolni są również nauczycielami i nadal są zaangażowani w rozwój uczniów.

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.

Minimalny wiek emerytalny z prawem do pełnej emerytury: oferuje nauczycielom możliwość odejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego. Prawo do pełnej emerytury jest uwarunkowane przepracowaniem wymaganej liczby lat. ► **Oficjalny wiek emerytalny** ► **Minimalny wymagany staż pracy**.

Minimalny wymagany staż pracy: określa minimalną liczbę lat, jakie nauczyciel musi przepracować, zanim nabędzie prawo do pełnej emerytury (w uzupełnieniu do warunku dotyczącego minimalnego wieku emerytalnego). ► **Minimalny wiek emerytalny z prawem do pełnej emerytury** ► **Oficjalny wiek emerytalny**.

Mobilność międzynarodowa: odnosi się do fizycznej mobilności w celach rozwoju zawodowego (np. aby studiować, prowadzić badania, nauczać, uczestniczyć w międzynarodowym projekcie współpracy lub w seminarium), która nie ma charakteru stałego (przewiduje się powrót do instytucji macierzystej) i wiąże się z przekraczaniem granic państwowych. Mobilność międzynarodowa może być realizowana w ramach programów stworzonych w tym celu lub indywidualnie.

Model etapowy kształcenia nauczycieli: Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) odbywające się po zakończeniu etapu kształcenia ogólnego. W ramach modelu etapowego studenci, którzy ukończyli studia na określonym kierunku, następnie rozpoczynają przygotowanie pedagogiczne stanowiące odrębny etap.

Model równoległy kształcenia nauczycieli: Przygotowanie pedagogiczne (teoretyczne i praktyczne) odbywające się w tym samym czasie co kształcenie ogólne. W ramach modelu równoległego do podjęcia kształcenia wymagane jest świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia, a w niektórych przypadkach także zaświadczenie o zdolności do podjęcia studiów wyższych. Mogą być także stosowane inne procedury rekrutacji.

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.

Obowiązek zawodowy: zadanie opisane jako takie w regulaminie pracy/umowie/ustawodawstwie lub innych przepisach dotyczących zawodu nauczyciela.

Obserwacja zajęć lekcyjnych: instrument wykorzystywany przez ► **oceniających** do oceny pracy nauczyciela w klasie, zwykle w kontekście ► **oceny nauczyciela**.

Ocena kształtująca: w kontekście oceniania nauczycieli ocena kształtująca koncentruje się na wymiarze rozwojowym procesu i ma na celu rozwój umiejętności zawodowych oraz zdolności nauczycieli (np. poprzez określenie potrzeb i realizację planów rozwoju zawodowego). Proces ten zwykle nie skutkuje rankingiem lub opinią. Zob. 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 doskonalenia zawodowego, ► **awansu**, ► **podwyżki wynagrodzenia** oraz innych formalnych i/lub nieformalnych rezultatów.

Ocena podsumowująca: obejmuje wymiar krytyczny procesu oceny i jej cele. Zwykle jej rezultatem jest ranking lub opinia, które umożliwiają porównywanie i służą do celów określenia gotowości do awansu zawodowego, otrzymania podwyżki, uzyskania prawa do nagród, wyznaczenia kar, podjęcia działań w zakresie doskonalenia zawodowego itd. Zob. również ► **Ocena kształtująca**.

Oceniający: osoba lub grupa osób odpowiedzialnych za opracowanie oceny na podstawie wybranych danych. Oceniający mogą być zewnątrzni, wewnątrzni lub jednocześnie zewnątrzni i wewnątrzni.

Oficjalny wiek emerytalny: określa wiek, w którym nauczyciele przestają pracować. W niektórych krajach i w szczególnych okolicznościach mogą oni nadal pracować po ukończeniu tego wieku. ► **Minimalny wiek emerytalny z prawem do pełnej emerytury** ► **Minimalny wymagany staż pracy**.

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**.

Podwyżka wynagrodzenia: podwyżka wynagrodzenia rozumiana jest jako awans w obrębie widełek płacowych. Pozycje w obrębie widełek płacowych mogą odpowiadać stopniom, grupom

zaszeregowania lub współczynnikom w ramach jednej lub kilku skali płac. Dodatkowe świadczenia przyznawane na stałe są traktowane jako podwyżka wynagrodzenia. Podwyżka wynagrodzenia ma miejsce zarówno w ► **jednopoziomowej strukturze kariery**, jak i ► w **wielopoziomowej strukturze kariery**. Podwyżka wynagrodzenia nie jest tożsama z ► **awansem**.

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. Zob. także ► **Centralne władze oświatowe** oraz ► **Władze lokalne (oświatowe)**.

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 albo bez uwzględnienia takich porozumień.

Praktyki w szkole: praktyki (z wynagrodzeniem lub bez) w rzeczywistym środowisku pracy, które zazwyczaj trwają nie dłużej niż kilka tygodni. Są one nadzorowane przez wyznaczonego nauczyciela i podlegają okresowej ocenie przez nauczycieli zatrudnionych w placówce kształcącej (uczelni). Praktyki te stanowią integralną część ► **przygotowania pedagogicznego**, które jest elementem kształcenia nauczycieli. Praktyki szkolne są formą szkolenia odrębną od ► **stażu**.

Prywatna dotowana szkoła/placówka zależna od rządu: szkoła/placówka, która otrzymuje ponad połowę swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych. Termin „podstawowe finansowanie” dotyczy funduszy, które wspierają podstawowe usługi oświatowe świadczone przez te instytucje. Nie obejmuje funduszy przekazywanych na realizację projektów badawczych, płatności za usługi zakupione lub zakontraktowane przez organizacje prywatne lub opłat i dotacji otrzymanych z tytułu usług dodatkowych, takich jak zakwaterowanie i posiłki. Termin „zależna od rządu” dotyczy zakresu, w jakim instytucja prywatna jest uzależniona od finansowania ze źródeł rządowych; nie dotyczy zakresu zarządzania lub stosowania przepisów uchwalonych przez rząd.

Prywatna niezależna szkoła/placówka: szkoła/placówka, która otrzymuje mniej niż połowę swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych. Nie obejmuje funduszy przekazywanych na realizację projektów badawczych, płatności za usługi zakupione lub zakontraktowane przez organizacje prywatne bądź opłat i dotacji otrzymanych z tytułu usług dodatkowych, takich jak zakwaterowanie i posiłki. Termin „niezależna” dotyczy zakresu, w jakim instytucja prywatna jest uzależniona od finansowania ze źródeł rządowych; nie dotyczy zakresu zarządzania lub stosowania przepisów uchwalonych przez rząd.

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 strategii, metod i narzędzi dydaktycznych.

Przygotowanie pedagogiczne: w kontekście kształcenia 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**.

Punkty ECTS: wyrażają wymiar kształcenia opartego na zdefiniowanych efektach uczenia się i związanym z nimi nakładem pracy. 60 punktów ECTS jest przyporządkowanych do efektów uczenia się i związanego z nimi nakładu pracy w pełnym roku akademickim lub jego odpowiedniku, który zazwyczaj składa się z szeregu komponentów edukacyjnych, do których przyporządkowane są punkty

(na podstawie efektów uczenia się i nakładu pracy). Punkty ECTS są zazwyczaj wyrażane w liczbach całkowitych. (Definicja z ECTS, 2015, s. 10). ► **Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów**.

Rozmowa/dialog/wywiad: 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. Rozmowa lub dialog mogą mieć formę usystematyzowaną (wywiad), częściowo usystematyzowaną lub otwartą, w zależności od celu i struktur ramowych oceny.

Rozwój zawodowy: zob. ► **Doskonalenie zawodowe nauczycieli**.

Rzeczywiste wynagrodzenie: średnie ważone roczne wynagrodzenie brutto faktycznie otrzymywane przez wszystkich nauczycieli lub dyrektorów szkół w przedziale wiekowym 24–65 lat na określonym poziomie edukacji, w tym ustawowe wynagrodzenie i inne dodatkowe płatności. Kwota ta nie obejmuje składek na ubezpieczenie społeczne i emerytalne odprowadzanych przez pracodawców, ale zawiera składki odprowadzane przez pracowników. Dodatkowe płatności odnoszą się do premii i dodatków, które nauczyciele mogą otrzymać jako dodatek do wynagrodzenia zasadniczego ustalonego na podstawie ich kwalifikacji i doświadczenia. Dane dotyczące rzeczywistych wynagrodzeń mogą pochodzić z krajowych rejestrów administracyjnych, statystycznych baz danych, badań reprezentatywnej próby lub innych reprezentatywnych źródeł.

Staż: zorganizowany etap wsparcia udzielanego początkującym nauczycielom lub studentom na kierunkach kształcących nauczycieli. Może mieć miejsce w momencie rozpoczęcia pracy w szkole lub w ramach kształcenia nauczycieli. ► **Praktyki w szkole**, stanowiące element formalnego programu kształcenia nauczycieli, nie są tu brane pod uwagę, nawet jeśli wiążą się z wynagrodzeniem za pracę. 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 początkującemu 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. Szczyble kariery niekoniecznie są powiązane z różnymi skalami płac. Zob. również ► **Jednopoziomowa struktura kariery** i ► **Wielopoziomowa struktura kariery**.

Szkolenia w miejscu pracy: w kontekście niniejszego raportu szkolenia w miejscu pracy uznaje się za ► **alternatywną ścieżkę** prowadzącą do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Pozwala ona nauczycielom odbywającym kształcenie pracować w szkole i realizować indywidualny program szkoleniowy prowadzący do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. W pewnych systemach edukacji niektóre standardowe programy kształcenia nauczycieli oparte są na szkoleniu w miejscu pracy.

Szkoła/placówka prywatna: szkoła/placówkę kwalifikuje się jako prywatną, jeśli jest nadzorowana i zarządzana przez organizację pozarządową (np. kościół, związek zawodowy lub przedsiębiorstwo) lub jej zarząd składa się głównie z członków, którzy nie zostali wybrani przez agencję publiczną. Szkoły/placówki prywatne mogą być „zależne od rządu” lub „niezależne”. Terminy te dotyczą zakresu, w jakim instytucja prywatna jest uzależniona od finansowania ze źródeł rządowych, natomiast nie dotyczą zakresu zarządzania lub stosowania przepisów uchwalonych przez rząd.

Szkoła/placówka publiczna: szkoła/placówka jest klasyfikowana jako publiczna, jeśli jest nadzorowana i zarządzana: (1) bezpośrednio przez publiczny organ oświatowy/agencję lub (2) poprzez organ zarządzający (rada, komisja itp.), którego większość członków została mianowana przez organ publiczny lub wybrana w drodze wyborów powszechnych.

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 o pracę: zob. ► **Umowa na czas nieokreślony**.

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. Zob. również ► **Umowa na czas określony**.

Umowa na czas określony: rodzaj umowy o pracę, która wygasa po upływie określonego terminu. Zob. również ► **Umowa na czas nieokreślony**.

Urzędnicy służby cywilnej: nauczyciele w niektórych krajach są zatrudniani przez władze/administrację publiczną (na poziomie centralnym, regionalnym lub lokalnym) i mają status urzędników służby cywilnej. Zatrudnienie/mianowanie ma miejsce zgodnie z ustawodawstwem regulującym funkcjonowanie organów administracji publicznej odrębnym od 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. Zob. 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, które reguluje stosunki umowne dotyczące ► **urzędników służby cywilnej**.

W pełni wykwalifikowany nauczyciel: nauczyciel, który ukończył kształcenie nauczycieli i spełnił wszystkie inne oficjalne wymagania ► **akredytacji** i certyfikacji, aby zostać zatrudnionym jako nauczyciel na danym poziomie kształcenia.

Widelki płacowe: jedna lub więcej stopniowanych skali płac lub wynagrodzeń w ramach danej organizacji lub zawodu. Wysokość wynagrodzenia wypłacanego pracownikowi może zmieniać się w zależności od wyników pracy lub innych kryteriów.

Wielopoziomowa struktura kariery: ► **struktura kariery zawodowej** obejmująca wszystkich ► **w pełni wykwalifikowanych nauczycieli**, składająca się z kilku formalnie zdefiniowanych szczebli (np. nauczyciel dyplomowany, mianowany itp.). Szczeble te są zwykle definiowane przez zbiór kompetencji i/lub obowiązków. W ramach wielopoziomowej struktury różne szczeble kariery mogą być uporządkowane pod względem rosnącego zakresu odpowiedzialności, dodatkowych ról, relacji hierarchicznych, zwiększonej wartości statusu, a w większości przypadków wyższego wynagrodzenia. Nie wszystkie te elementy muszą być obecne. Wielopoziomowe struktury kariery można również definiować poprzez przeciwstawienie ich ► **jednopoziomowym strukturom kariery**.

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. Zob. również: ► **Centralne władze oświatowe** oraz ► **Poziom szkoły**.

Wyniki uczniów: często są definiowane w kategoriach wyników testów, wskaźnika zdawalności, liczby uczniów kończących szkołę, liczby uczniów kontynuujących naukę itp. Dane te mogą być wykorzystywane w kontekście oceny nauczycieli.

II. Klasyfikacja ISCED

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Kształcenia (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 z wykorzystaniem nowej klasyfikacji (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 są jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Mają one na celu przede wszystkim 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 ono 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 do uczenia się przez całe życie i rozwoju osobistego, jak również przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia. Na tym etapie bazą jest zwykle program 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 oraz 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 oraz 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 oraz 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 oraz 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, zob. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> [dostęp: marzec 2017].

OBJAŚNIENIA STATYSTYCZNE

Niniejsze objaśnienia statystyczne zawierają kilka istotnych informacji dotyczących Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS), a także krótki opis zastosowanych metod statystycznych oraz podejść metodologicznych. Zawarte poniżej informacje mają na celu ułatwienie interpretacji wyników.

Wszystkie dane statystyczne z badania TALIS przedstawione w formie rysunków są dostępne w [Załączniku](#) w wersji elektronicznej wraz z błędami standardowymi i objaśnieniami. Załącznik zawiera również kilka dodatkowych obliczeń, które są wykorzystywane w tekście, ale nie są prezentowane na rysunkach.

Międzynarodowe badanie TALIS

W Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się (TALIS – The Teaching and Learning International Survey) nauczyciele i dyrektorzy szkół zostali zapytani o warunki pracy i środowisko edukacyjne w szkołach, w których pracują. W przedstawionym raporcie wykorzystano główne badanie, które skupia się na szkolnictwie średnim I stopnia (poziom ISCED 2). Najnowsze dane pochodzą z trzeciego cyklu badania (2018), z 26 krajów europejskich. W niektórych przypadkach przedstawiono zmiany, które zaszły od czasu drugiego cyklu badania (2013). Dane dotyczące tendencji odnoszą się do 17 europejskich systemów edukacji, które wzięły udział w dwóch ostatnich cyklach głównego badania TALIS.

Szkoły oraz nauczyciele uczestniczący w badaniu zostali wybrani losowo. W każdym kraju wybrano próbę składającą się z co najmniej 200 szkół i 20 nauczycieli z każdej z nich. Dla nauczycieli i dyrektorów szkół przygotowano oddzielne kwestionariusze. Kwestionariusze znajdują się na stronie: www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm.

Ważne jest, aby zachować pewną ostrożność przy interpretacji wyników. Dane TALIS opierają się na raportach własnych i dlatego składają się raczej z subiektywnych informacji niż z zaobserwowanej praktyki. Ponadto, ponieważ jest to badanie międzynarodowe, na zachowanie respondentów mogą wpływać kwestie kulturowe i językowe. Należy również pamiętać, że powiązania między pozycjami ujawnione w wyniku analizy statystycznej w niniejszym sprawozdaniu nie oznaczają związku przyczynowego. Dalsze informacje na temat metodologii i interpretacji wyników są dostępne w Raporcie Technicznym TALIS 2018 (OECD, 2019b).

Baza danych TALIS 2018 jest dostępna pod adresem www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm.

Metodologia

Szkoły publiczne i prywatne

Dane TALIS obejmują zarówno szkoły zarządzane publicznie, jak i prywatnie. Dane Eurydice obejmują szkoły sektora publicznego oraz zależne od rządu instytucje prywatne, które przestrzegają tych samych zasad co szkoły publiczne. Rozważano ograniczenie analizy danych TALIS do szkół publicznych w celu uzyskania lepszej porównywalności z danymi Eurydice. Jednak ze względu na wysoki poziom brakujących informacji na temat zmiennej dotyczącej typu szkoły w niektórych krajach⁽²²²⁾ oraz ogólną wagę szkół zależnych od rządu wśród placówek prywatnych zdecydowano się zachować wszystkie wpisy bazy danych TALIS 2018. Najwyższy odsetek niezależnych szkół prywatnych występował na Cyprze, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i na Malcie. W tych trzech systemach edukacji dane Eurydice (np. przepisy i działania polityczne) mogą w mniejszym stopniu odnosić się do zgłoszonych w badaniu TALIS 2018 spostrzeżeń i zachowań nauczycieli szkół średnich I stopnia niż w innych krajach omawianych w niniejszym raporcie.

⁽²²²⁾ Rozróżnienie to zostało wycofane na wniosek Holandii, ponieważ publiczny/prywatny status szkół w Holandii nie zawsze jest oczywisty i pytanie to było często błędnie interpretowane (OECD, 2019b, s. 182). Duży odsetek brakujących danych dotyczył rozróżnienia między szkołami prywatnymi a publicznymi w Szwecji (26,0%) i we Wspólnocie Flamandzkiej w Belgii (7,4%).

Waga i wartości UE

Zamiast zbierać odpowiedzi od każdego nauczyciela w każdej szkole, dane TALIS są oparte na ankiecie, w której przepytano tylko niektórych nauczycieli w niektórych szkołach. Zastosowano warstwową, dwustopniową dobór próby, aby odzwierciedlić całą populację szkół średnich I stopnia i nauczycieli w każdym systemie edukacji. Aby uzyskać bezstronne oszacowania parametrów populacji, dane są ważone. W bazie danych TALIS 2018 suma wag nauczycieli stanowi zatem bezstronne oszacowanie wielkości populacji docelowej, tj. liczby nauczycieli w danym kraju w szkołach średnich I stopnia (ISCED 2). W kilku przypadkach, gdy wykorzystywane są dane dotyczące dyrektorów szkół, wagi szacują odsetek nauczycieli dotkniętych problemem, a nie dyrektorów.

Wartości dla UE, które są przedstawione w niniejszym raporcie, opierają się na połączonych danych z krajów Unii Europejskiej, które uczestniczyły w badaniu TALIS w 2018 r. Badanie obejmuje Zjednoczone Królestwo (Anglię). Wkład każdego kraju w określenie współczynnika statystycznego na poziomie europejskim jest proporcjonalny do jego wielkości, tj. liczby nauczycieli z niepominiętymi wartościami na poziomie ISCED 2 ⁽²²³⁾.

Błędy standardowe i przedziały istotności

W badaniach TALIS, podobnie jak we wszystkich innych badaniach edukacyjnych na dużą skalę (OECD/PISA; IEA/PIRLS; IEA/TIMSS itp.), bierze się pod uwagę jedynie reprezentatywną próbę populacji docelowej. Ogólnie, dla każdej populacji istnieje nieskończona liczba możliwych prób. Dzieje się tak dlatego, że w przypadku każdej próby szacunki dokonane dla parametru populacji (proporcja, średnia itp.) mogą się różnić w zależności od zastosowanej próby. Błąd standardowy związany z każdym oszacowaniem parametru populacji określa ilościowo tę niepewność próby. Na podstawie tak oszacowanego parametru i jego błędu standardowego możliwe jest określenie przedziału ufności, który odzwierciedla zakres, w jakim wartość obliczona na podstawie próby może się różnić. W niniejszym raporcie, jak zwykle w przypadku takich badań, do określenia znaczenia statystycznego stosuje się poziom ufności 95%. Poziom ufności 95% wskazuje, że co najmniej w 95 ze 100 prób wylosowanych z populacji docelowej, przedziały ufności będą zawierały prawdziwą wartość populacji. 95% przedział ufności oblicza się przy użyciu następującego wzoru:

$$\text{szacunkowa próba} \pm 1,96 \times \text{błąd standardowy szacunku}$$

Na przykład tabela 1.2 w załączniku pokazuje, że odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia na umowach na czas nieokreślony w Hiszpanii w 2018 r. wynosił 66,6% z błędem standardowym 1,12. Przedział ufności 95% dla tego wskaźnika wynosi $[66,6 - 1,96 \times 1,12 \text{ i } 66,6 + 1,96 \times 1,12]$, czyli między 64,4% a 68,8%.

Wszystkie błędy standardowe w tym raporcie zostały obliczone przy użyciu metodologii zrównoważonej powtarzanej replikacji (BRR).

Wartości istotne statystycznie zaznaczono w załączniku statystycznym pogrubioną czcionką. W większości przypadków w tabelach podawany jest odsetek nauczycieli, którzy posiadają daną cechę lub średnia wartość danej cechy. W takich przypadkach różnice istotne statystycznie w stosunku do średniej dla UE ($p < 0,05$) zaznaczono pogrubioną czcionką. W kilku tabelach podano różnice między podgrupami nauczycieli (według charakterystyki nauczyciela lub charakterystyki na poziomie kraju) lub oszacowania współczynników regresji (zob. poniżej). W takich przypadkach szacunki, które różnią się statystycznie znacząco od 0 na poziomie 95% ($p < 0,05$), są zaznaczone pogrubioną czcionką. Znaczenie pogrubienia jest odpowiednio wyjaśnione w uwagach pod tabelami danych.

Modele regresji

⁽²²³⁾ Ze względu na różnice w traktowaniu brakujących wartości szacunki wartości dla UE podane przez OECD i szacunki w niniejszym raporcie mogą się nieznacznie różnić. Na przykład szacunki OECD dotyczące średniej UE odpowiadają ważonej średniej arytmetycznej szacunków poszczególnych krajów. Kraje z większą ważoną liczbą brakujących wartości będą miały większy udział w szacunkach OECD dla UE niż w szacunkach Eurydice dla UE.

Regresja jest metodą statystyczną, która ma na celu określenie siły związku między zmienną zależną (lub „do wyjaśnienia”) a jedną lub więcej zmiennymi niezależnymi („objaśniającymi”). Jeśli model ma jedną zmienną objaśniającą, nazywa się go regresją prostą lub dwuwariantową. W przypadku więcej niż jednej zmiennej objaśniającej nazywa się to regresją wielokrotną.

W **regresji liniowej** zakłada się, że obserwacje są wynikiem losowych odchyłeń od podstawowej zależności liniowej (przedstawionej jako linia prosta) między zmienną wynikową a zmienną objaśniającą. Im mniejsze odchylenia od podstawowej zależności (tj. im mniejsza odległość obserwacji od linii), tym lepsze dopasowanie modelu do obserwowanych wartości. „Dokładność dopasowania” modeli regresji liniowej jest mierzona za pomocą **statystyki R kwadrat**. Współczynnik determinacji podany w załączniku pokazuje część wariancji zmiennej wynikowej, która jest przewidywalna ze zmiennej(-nych) objaśniającej(-cych).

Binarna regresja logistyczna jest regresją szacującą związek między zmienną objaśniającą (zmiennymi objaśniającymi) a zmienną zależną, która ma dwie kategorie. Celem modelu jest przewidzenie prawdopodobieństwa, że w danej obserwacji wystąpi jedna z dwóch alternatyw zmiennej zależnej (np. że nauczyciel szkoły średniej I stopnia był lub nie był mobilny). W tabelach przedstawiających wyniki regresji logistycznej podano współczynniki regresji i ilorazy szans (OR). Współczynnik regresji logistycznej pokazuje, czy zmiana zmiennej objaśniającej powoduje, że zmienna zależna staje się bardziej lub mniej prawdopodobna. Pogrubioną czcionką zaznaczono te współczynniki, które są statystycznie istotnie różne od 0 na poziomie 95%. **Iloraz szans** (OR) pokazuje względne prawdopodobieństwo wystąpienia określonego wyniku w zmiennej zależnej (np. nauczyciel mobilny vs niemobilny). Iloraz szans poniżej jednego oznacza negatywny związek (tj. niższe prawdopodobieństwo), iloraz szans powyżej jednego oznacza pozytywny związek (tj. wyższe prawdopodobieństwo), a współczynnik szans równy jeden oznacza, że nie ma związku.

Brakujące wartości

Zgodnie z metodologią OECD obserwacje zawierające brakujące wartości (jakiegokolwiek rodzaju) są wyłączone przy przedstawianiu statystyk jednoczynnikowych. Przy podawaniu częstotliwości wszystkie ważne odpowiedzi sumują się do 100%; odsetek brakujących wartości nie jest podawany.

Przy obliczaniu łącznych szacunków lub indeksów w większości przypadków uwzględniano jedynie obserwacje, w których nie brakowało wartości we wszystkich podpunktach. W kilku sytuacjach wykluczono jednak tylko przypadki, w których brakowało wszystkich wartości. Wyjątki te zostały wskazane w objaśnieniach pod rysunkami.

Z modeli regresji wykluczono wszystkie obserwacje z co najmniej jedną brakującą informacją. Innymi słowy, uwzględniane są tylko przypadki, w których nie ma brakujących wartości.

Dane oznaczone

Jeśli szacunki dotyczące populacji opierają się na mniej niż 30 nauczycielach lub na nauczycielach z mniej niż pięciu różnych szkół, wówczas szacunki te uznaje się za zbyt małe, aby były reprezentatywne. Dane te są zaznaczone kursywą, gdy odnoszą się do częstotliwości prostych, oraz jako brakujące (:), gdy takie dane są wykorzystywane do dodatkowych podziałów.

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1: Kontekst

Załącznik I.1: Szczegółowe kariery zawodowej nauczycieli i warunki awansu zawodowego, szkolnictwo średnie I stopnia, 2019/20 (dane do rysunków 1.12 i 1.13)

	Szczegółowe kariery	Warunki awansu zawodowego / podwyżki wynagrodzenia
BE fr	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy posiadanie wyższego poziomu kwalifikacji
BE de	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy posiadanie wyższego poziomu kwalifikacji
BE nl	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy posiadanie wyższego poziomu kwalifikacji
BG	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (<i>uchitel</i>) 2. Starszy nauczyciel (<i>starshi uchitel</i>) 3. Główny nauczyciel (<i>glaven uchitel</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego
CZ	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy
DK	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy
DE	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy
EE	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (<i>õpetaja</i>) 2. Starszy nauczyciel (<i>vanemõpetaja</i>) 3. Nauczyciel-mistrz (<i>meisterõpetaja</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> wykazanie się określonymi umiejętnościami
IE	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (teacher) 2. Zastępca dyrektora II (Assistant Principal II) 3. Zastępca dyrektora I (Assistant Principal I) 4. Zastępca dyrektora (Deputy Principal) 5. Dyrektor (Principal)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy wykazanie się określonymi umiejętnościami
EL	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy posiadanie kwalifikacji na poziomie wyższym niż wymagany minimalny poziom
ES	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego
FR	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (<i>professeur</i>) 2a. Nauczyciel szkolący nauczycieli (<i>professeur formateur académique</i>) LUB 2b. Doradca dydaktyczny (<i>tuteur des professeurs stagiaires</i>) 2c. Koordynator przedmiotu (<i>professeur coordonnateur de discipline</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego wyniki oceny nauczycieli posiadanie określonych kwalifikacji (tylko w przypadku stanowiska nauczyciela szkolącego nauczycieli)
HR	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (<i>učitelj</i>) 2. Nauczyciel mentor (<i>mentor</i>) 3. Nauczyciel doradca (<i>savjetnik</i>) 4. Doskonały nauczyciel doradca (<i>Izvrstan savjetnik</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego wyniki oceny nauczycieli wykazanie się określonymi umiejętnościami
IT	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy
CY	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (<i>kathigitis</i>) 2. Zastępca dyrektora (<i>boithos diefhintis</i>) 3. Zastępca dyrektora A' (<i>boithos diefhintis A'</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> lata stażu pracy spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego wyniki oceny nauczycieli

	Szczeble kariery	Warunki awansu zawodowego / podwyżki wynagrodzenia
LV	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel – poziom jakości 1 (1. kvalitātes pakāpe) 2. Nauczyciel – poziom jakości 2 (2. kvalitātes pakāpe) 3. Nauczyciel – poziom jakości 3 (3. kvalitātes pakāpe)	Warunki awansu zawodowego • wyniki oceny nauczycieli
LT	Wielopoziomowa struktura kariery 1. [Początkujący nauczyciel (pradedantysis mokytojas)] 2. Nauczyciel (mokytojas) 3. Starszy nauczyciel (vyresnysis mokytojas) 4. Nauczyciel metodyk (mokytojas metodininkas) 5. Nauczyciel ekspert (mokytojas ekspertas)	Warunki awansu zawodowego • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli
LU	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego
HU	Wielopoziomowa struktura kariery 1. [Nauczyciel Stażysta (gyakornok)] 2. Nauczyciel I (pedagógus I) 3. Nauczyciel II (pedagógus II) 4. Nauczyciel mistrz (Mestertanár) 5. Nauczyciel badacz (Kutatótanár)	Warunki awansu zawodowego • lata stażu pracy • posiadanie dodatkowego poziomu kwalifikacji • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli
MT	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (Għalliem) 2. Kierownik wydziału (Kap ta' dipartiment)	Warunki awansu zawodowego • lata stażu pracy
NL	Brak przepisów centralnych	Brak przepisów centralnych
AT	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia • lata stażu pracy
PL	Wielopoziomowa struktura kariery 1. [Nauczyciel stażysta] 2. Nauczyciel kontraktowy 3. Nauczyciel mianowany 4. Nauczyciel dyplomowany	Warunki awansu zawodowego • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli
PT	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli
RO	Wielopoziomowa struktura kariery 1. [Początkujący nauczyciel (profesor debutant)] 2. Nauczyciel (profesor cu definitivat) 3. Nauczyciel na poziomie nauczania II (profesor grad II) 4. Nauczyciel na poziomie nauczania I (profesor grad I)	Warunki awansu zawodowego • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli
SI	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (učitelj) 2. Nauczyciel mentor (učitelj mentor) 3. Nauczyciel konsultant (učitelj svetovalec) 4. Nauczyciel doradca (učitelj svetnik)	Warunki awansu zawodowego • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli • dodatkowe prace zawodowe
SK	Wielopoziomowa struktura kariery 1. [Początkujący nauczyciel (začínajúci pedagogický zamestnanec)] 2. Niezależny nauczyciel (samostatný pedagogický zamestnanec) 3. Nauczyciel dyplomowany pierwszego stopnia (pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou) 4. Nauczyciel dyplomowany drugiego stopnia (pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou)	Warunki awansu zawodowego • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego
FI	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia • lata stażu pracy
SE	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (lärare) 2. Pierwszy nauczyciel (förstlärare) LUB 3. Wykładowca (Lektor)	Warunki awansu zawodowego • lata stażu pracy • posiadanie wyższego lub dodatkowego poziomu kwalifikacji
UK- ENG/ WLS	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Główny przedział wynagrodzeń (Main pay range) 2. Górny przedział wynagrodzeń (Upper pay range) 3. Przedział wynagrodzeń dla wyróżniających się nauczycieli (Leading practitioner range)	Warunki awansu zawodowego • wyniki oceny nauczycieli • wyniki w stosunku do Standardów dla Nauczycieli

	Szczeble kariery	Warunki awansu zawodowego / podwyżki wynagrodzenia
UK-NIR	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Główny przedział wynagrodzeń 2. Górny przedział wynagrodzeń	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • wyniki oceny nauczycieli • wyniki w stosunku do Standardów dla Nauczycieli
UK-SCT	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel 2. Pierwszy nauczyciel 3. Zastępca dyrektora 4. Dyrektor	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • brak warunków
AL	Wielopoziomowa struktura kariery 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>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy
BA	Wielopoziomowa struktura kariery 1. [Nauczyciel stażysta (<i>Nastavnik pripravnik</i>)] 2. Nauczyciel (<i>Nastavnik</i>) 3. Nauczyciel mentor (<i>Nastavnik mentor</i>) 4. Doradca pedagogiczny (<i>Pedagoški savjetnik</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • wyniki oceny nauczycieli
CH	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy
MK	Wielopoziomowa struktura kariery 1. Nauczyciel (<i>Nastavnik</i>) 2. Nauczyciel mentor (<i>Nastavnik mentor</i>) 3. Nauczyciel doradca (<i>Nastavnik sovetnik</i>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego
IS	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • posiadanie wyższego lub dodatkowego poziomu kwalifikacji
LI	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> • wyniki oceny nauczycieli • wiek nauczyciela
ME	Wielopoziomowa struktura kariery 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>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • bycie autorem publikacji naukowych
NO	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • posiadanie wyższego poziomu kwalifikacji
RS	Wielopoziomowa struktura kariery 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>)	Warunki awansu zawodowego <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy • spełnienie wymogów procesu doskonalenia zawodowego • wyniki oceny nauczycieli • prowadzenie i realizowanie badań naukowych związanych z dziedziną edukacji • bycie autorem lub współautorem akredytowanego programu doskonalenia zawodowego
TR	Jednopoziomowa struktura kariery	Warunki podwyżki wynagrodzenia <ul style="list-style-type: none"> • lata stażu pracy

Objaśnienie

W tabeli wymieniono różne szczeble kariery w ramach wielopoziomowych struktur kariery, tak jak określono je w przepisach krajowych. W niektórych przypadkach pierwszy szczebel kariery odpowiada okresowi stażu. Są one zaznaczone w nawiasach kwadratowych [].

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Irlandia: Dyrektorzy zachowują obowiązki nauczycielskie, jeśli wymagają tego potrzeby programowe szkoły.

Litwa, Rumunia i Słowacja: Początkujący nauczyciel odpowiada pierwszemu etapowi kariery nauczycielskiej podczas stażu.

Węgry, Polska oraz Bośnia i Hercegowina: Nauczyciel stażysta odpowiada pierwszemu etapowi kariery nauczycielskiej podczas stażu.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Dyrektorzy szkół zachowują obowiązki nauczycielskie, jeśli wymagają tego potrzeby programowe szkoły.

Załącznik I.2: Alternatywne ścieżki prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, szkolnictwo średnie ogólnokształcące I stopnia (ISCED 2), 2019/20 (dane do części 2.1.3)

Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna

Cap+

Krótki opis

Czas trwania: 30 punktów ECTS.

Organizator: AHS, Autonome Hochschule.

Kryteria przyjęcia: Nauczyciele z dyplomem licencjata lub nauczyciele aktywni zawodowo nieposiadający kwalifikacji.

Strona internetowa: www.ahs-dg.be

Dania

Program Merit Teacher

Program Merit-Teacher jest przeznaczony dla absolwentów uniwersytetów/kolegiów oraz osób, które zdobyły wiedzę i doświadczenie poza systemem edukacji. Po ukończeniu tego programu otrzymują oni akredytację „Merit Teacher” na podstawie ich wcześniejszego doświadczenia.

Czas trwania: 150 punktów ECTS.

Organizator: Instytucje kształcenia nauczycieli (kolegia uniwersyteckie).

Kryteria przyjęcia: 1) wnioskodawca ukończył studia magisterskie, licencjackie lub zawodowe lub 2) wnioskodawca ma co najmniej 25 lat, ukończył program szkolenia zawodowego (co najmniej na poziomie kształcenia zawodowego) i posiada co najmniej dwuletnie doświadczenie zawodowe.

Strona internetowa: www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Kap8

Niemcy

Praktyka przygotowawcza w szkole (*Vorbereitungsdienst*)

Główne instytucje kształcące nauczycieli zapewniają absolwentom z innych obszarów możliwość bezpośredniego dostępu do drugiej części standardowych programów kształcenia (*Vorbereitungsdienst*). Minimalne wymagania dla osób wchodzących później na rynek pracy (*Seiteneinsteiger*): ukończenie *Vorbereitungsdienst* (praktyki przygotowawczej) lub porównywalnego szkolenia, które zapewnia również podstawowe kompetencje edukacyjne za sprawą (drugiego) egzaminu państwowego (*Staatsexamen*) lub równoważne kwalifikacje poświadczane przez państwo. Oznaczenia poszczególnych programów dla osób wchodzących później na rynek pracy różnią się w poszczególnych krajach związkowych.

Czas trwania: 12–24 miesiące.

Organizator: Ośrodki kształcenia nauczycieli.

Kryteria przyjęcia: Minimalne wymagania dla osób wchodzących później na rynek pracy (*Seiteneinsteiger*): dyplom magistra lub równoważny dyplom ukończenia studiów wyższych, z którego można wyodrębnić co najmniej dwa przedmioty związane z nauczaniem.

Strona internetowa: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf

Estonia

Krajowy system kwalifikacji zawodowych

Certyfikat zawodowy może uzyskać każdy, kto wykaże się niezbędnymi kompetencjami opisanymi w standardzie zawodowym nauczyciela. Kursy szkoleniowe nie są obowiązkowe.

Organizator: Estoński organ ds. kwalifikacji.

Kryteria przyjęcia: Tytuł magistra lub odpowiednie kwalifikacje.

Strona internetowa: Professions Act, 2008, www.riigiteataja.ee/en/eli/521032019015/consolide

Francja

Trzeci konkurs (*le troisième concours*) i konkurs wewnętrzny (*le concours interne*)

We Francji, aby studenci mogli uzyskać pełne kwalifikacje, muszą przystąpić do egzaminu konkursowego na koniec czwartego roku (pierwszego roku studiów magisterskich). Osoby, którym się nie powiodło, mogą przystąpić do egzaminu konkursowego na koniec piątego roku.

Dla osób, które nie przystąpiły do egzaminu konkursowego lub nie zdały go, istnieją dwie dodatkowe możliwości.

Trzeci konkurs (*le troisième concours*) jest dostępny dla osób posiadających co najmniej pięcioletnie doświadczenie zawodowe w dowolnej działalności w sektorze prywatnym.

Nauczyciele nieposiadający kwalifikacji z co najmniej trzyletnim doświadczeniem zawodowym w służbach publicznych lub instytucjach od nich zależnych (w szkole lub poza nią, jako nauczyciel lub nie, jako urzędnik służby cywilnej lub nie – dotyczy to również nauczycieli z prywatnych szkół finansowanych przez państwo) oraz osoby posiadające tytuł licencjata lub równoważny mogą wziąć udział w konkursie wewnętrznym (*le concours interne*).

Kryteria przyjęcia: W przypadku trzeciego konkursu: pięcioletnie doświadczenie zawodowe w dowolnej działalności w sektorze prywatnym. W przypadku konkursu wewnętrznego: co najmniej tytuł licencjata i co najmniej trzyletnie doświadczenie zawodowe w sektorze publicznym.

Strona internetowa: www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html

Łotwa

Program organizacji pozarządowej Mission Possible

Na Łotwie organizacja pozarządowa Mission Possible rekrutuje absolwentów uczelni łotewskich i oferuje im pracę na stanowisku nauczyciela w szkołach na terenie całego kraju. Uczestnicy programu są zobowiązani do nauki i pracy dydaktycznej w pełnym wymiarze w ramach programu przez okres dwóch lat.

Czas trwania: 2 lata (650 godzin).

Organizator: Organizacja pozarządowa Mission Possible.

Kryteria przyjęcia: Absolwenci uniwersytetów łotewskich.

Strona internetowa: <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepiecesamo-izglitiba-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>

Litwa

Wybierz nauczanie (*Renkuosi mokyti*)

Program Wybierz nauczanie (*Renkuosi mokyti!*) jest programem szkolenia w miejscu pracy skierowanym do młodych absolwentów uczelni i młodych pracowników.

Czas trwania: Część dotycząca kształcenia nauczycieli obejmuje co najmniej 60 punktów ECTS.

Organizator: Organizacja pozarządowa Centre for School Improvement.

Kryteria przyjęcia: Minimum tytuł licencjata, wiek do 35 lat.

Strona internetowa: www.renkuosimokyti.lt/

Luksemburg

Świadectwo ukończenia kształcenia nauczycieli (*certificat de formation pédagogique*)

Krótki opis

Czas trwania: 230 godzin.

Organizator: Administracja Ministerstwa Edukacji Narodowej, Dzieci i Młodzieży Luksemburga (Institut de formation de l'Éducation nationale).

Kryteria przyjęcia: Dyplom magistra kierunku przedmiotowego.

Strona internetowa: http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20200120, s. 77/1223.

Malta

Licencjat w zakresie pedagogiki

Stopień licencjata w zakresie pedagogiki jest oferowany jako seria kursów wieczorowych w niepełnym wymiarze godzin i jest uważany za alternatywny program kształcenia nauczycieli.

Czas trwania: 4 lata / 180 punktów ECTS.

Organizator: Instytut Edukacji.

Kryteria przyjęcia:

1. Kwalifikacje na poziomie 3 w zakresie języka maltańskiego, angielskiego i matematyki (zgodnie z Maltańskimi Ramami Kwalifikacji – MQF);
2. a) Kwalifikacja MATSEC na poziomie 4 (kształcenie ogólne) z jednego z przedmiotów nauczanych w ramach programu podstawowego; lub
- b) Kwalifikacja MQF poziom 4 (VET) w zakresie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ECEC); lub
- c) Trzy przedmioty na poziomie 4 MQF (kształcenie ogólne) w jednym z przedmiotów nauczanych w ramach programu szkoły podstawowej.

Strona internetowa: https://instituteforeducation.gov.mt/en/Documents/Prospectus/lfe_Prospectus%202020-21%20Desktop%20friendly.pdf

Holandia

Program Minor in Education

Program Minor in Education umożliwia studentom kierunków licencjackich uzyskanie 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 trwający maksymalnie dwa lata i przez ten czas jednocześnie realizować szkolenie potrzebne do uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich, a w rezultacie podpisać umowę o pracę na czas nieokreślony.

Organizator: Ośrodki kształcenia nauczycieli.

Kryteria przyjęcia: Minimum dyplom studiów licencjackich (ISCED 6).

Strona internetowa: www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-voortgezet-onderwijs

Austria

Alternatywne ścieżki szkolenia

Kształcenie alternatywne umożliwia absolwentom odpowiednich kierunków (np. fizyki) zdobycie kwalifikacji do nauczania danego przedmiotu (np. fizyki) w ramach kształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej. Prowadzi do uzyskania dyplomu magistra w zawodzie nauczyciela na poziomie średnim (kształcenie ogólne) tylko w ramach jednego przedmiotu.

Program jest oferowany w zależności od zapotrzebowania na absolwentów poszczególnych przedmiotów.

Czas trwania: 120 punktów ECTS, co najmniej 4 semestry.

Organizator: Uniwersyteckie kolegia nauczycielskie.

Kryteria przyjęcia: Ukończenie odpowiednich studiów w uznanej szkole policealnej w wymiarze co najmniej 180 ECTS oraz odpowiednie doświadczenie zawodowe w wymiarze co najmniej 3000 godzin.

Strona internetowa: www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/ab.html

Słowacja

Uzupełniające studia pedagogiczne (Doplňujúce pedagogické štúdium)

Specjaliści z różnych dziedzin, posiadający tytuł magistra, mogą uzyskać kwalifikacje nauczycielskie, kończąc „uzupełniające studia pedagogiczne” oferowane przez wydziały pedagogiczne/filozoficzne. Program może być realizowany równoległe z niepedagogicznymi studiami magisterskimi lub po ich ukończeniu. Obejmuje on dyscypliny pedagogiczne i psychologiczne, metodykę, dydaktykę i szkolenie praktyczne.

Czas trwania: 200 godzin (2 lata akademickie).

Organizator: Uczelnie wyższe – wydziały pedagogiczne/filozoficzne.

Kryteria przyjęcia: Uczestnik studiów magisterskich/doktoranckich – w przypadku studiowania równoległe na studiach magisterskich/doktoranckich. Tytuł magistra/doktora – jeśli nie jest równoległy ze studiami magisterskimi/doktoranckimi. Inne kryteria mogą się różnić w zależności od wydziału/universytetu.

Strona internetowa: www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015;
www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190901?ucinnost=07.01.2020

Szwecja

KPU – Kompletterande pedagogisk utbildning

Niektóre KPU we współpracy z organizatorami szkół na poziomie lokalnym umożliwiają studentom podjęcie pracy w charakterze nauczycieli z wynagrodzeniem w pełnym wymiarze godzin, jednocześnie studiującym w formie niestacjonarnej, w celu uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich.

Czas trwania: 90 punktów ECTS.

Organizator: Ośrodki kształcenia nauczycieli.

Kryteria przyjęcia: Co najmniej 90 punktów ECTS w zakresie przedmiotu związanego z programem nauczania.

Strona internetowa: www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/kpu/

VAL – Vidareutbildning av lärare

Nauczyciele aktywni zawodowo nieposiadający stopnia nauczyciela mogą uzupełnić wcześniejsze studia i doświadczenia w procesie doksztalcania nauczycieli (VAL). Przyjęcie do programu zależy od wcześniejszych studiów i doświadczeń. W celu osiągnięcia pożądanego stopnia opracowywany jest indywidualny plan studiów. Studia często oferowane są na odległość i w formie niestacjonarnej.

Czas trwania: W zależności od wcześniejszych studiów, ale maksymalnie 120 punktów ECTS.

Organizator: Ośrodki kształcenia nauczycieli.

Kryteria przyjęcia: W zależności od poprzednich studiów.

Strona internetowa: www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/val/

ULV – Utländska lärares vidareutbildning

Program przeznaczony jest dla osób posiadających stopień nauczyciela uzyskany w innym kraju lub posiadających wykształcenie akademickie w zakresie przedmiotu odpowiadającego programowi nauczania w szkole w innym kraju. Indywidualny plan studiów jest opracowywany w zależności od treści wymagających uzupełnienia.

Czas trwania: W zależności od wcześniejszych studiów, ale maksymalnie 120 punktów ECTS.

Organizator: Ośrodki kształcenia nauczycieli.

Kryteria przyjęcia: W zależności od poprzednich studiów.

Strona internetowa: www.studera.nu/att-valja-utbildning/lararutbildningar/lararutbildningsguiden/ulv/

Zjednoczone Królestwo (Anglia)

Teach First

Teach First współpracuje z akredytowanymi organizatorami kształcenia nauczycieli w celu przeprowadzenia szkolenia i umieszcza uczestników w szkołach w społecznościach o niskich dochodach lub w trudnych warunkach. Stażyści otrzymują wynagrodzenie jako nauczyciele nieposiadający kwalifikacji przez pierwszy rok, a po jego zakończeniu stają się nauczycielami wykwalifikowanymi. Następnie przez dodatkowy rok pracują w tej samej szkole jako nowo wykwalifikowani nauczyciele (NQT).

Uczestnicy rozpoczynają szkolenie, ucząc w szkole w zmniejszonym wymiarze godzin: początkowo jest to 60% pełnego wymiaru godzin, a po ugruntowaniu się ich pozycji (zazwyczaj po pierwszym semestrze) ten poziom wzrasta do 80% pełnego wymiaru godzin. Praktyki w szkole odbywają się po zakończeniu intensywnego kursu letniego z zakwaterowaniem, trwającego 5 tygodni.

Ukończenie szkolenia prowadzi do uzyskania akredytacji zawodowej (Qualified Teacher Status – QTS) na koniec pierwszego roku oraz kwalifikacji akademickich (Postgraduate Diploma in Education – PGDE) na koniec drugiego roku.

Po osiągnięciu tych kwalifikacji (QTS i PGDE) uczestnicy mogą również studiować niestacjonarnie w celu uzyskania podyplomowych kwalifikacji magisterskich w opcjonalnym trzecim roku programu.

Czas trwania: 2 lata. Uczestnicy uzyskują QTS po pierwszym roku, a następnie pracują przez kolejny rok jako nowo wykwalifikowani nauczyciele (NQT) w tej samej szkole. Osiągają PGDE na koniec drugiego roku. Istnieje opcjonalny trzeci rok, w którym uczestnicy mogą studiować niestacjonarnie w celu uzyskania podyplomowych kwalifikacji magisterskich.

Organizator: Organizacja „Teach First” – organizacja charytatywna – w celu realizacji programu współpracuje z akredytowanymi organizatorami kształcenia nauczycieli i szkołami w społecznościach o niskich dochodach.

Kryteria przyjęcia: Uczestnicy muszą zazwyczaj posiadać tytuł licencjata lub wyższy. Program jest skierowany przede wszystkim do absolwentów z wysokimi wynikami i potencjałem przywódczym, którzy w innych okolicznościach nie rozważaliby kariery w zawodzie nauczyciela.

Strona internetowa: www.teachfirst.org.uk/training-programme

Zjednoczone Królestwo (Walia)

Teach First Cymru

Program kształcenia nauczycieli Teach First – znany w Walii jako dodatkowy program szkolenia absolwentów (AGTP) (Teach First) – jest skierowany do absolwentów z wysokimi wynikami i potencjałem przywódczym, którzy w innych okolicznościach nie rozważaliby kariery w zawodzie nauczyciela. Jest on prowadzony przez Teach First Cymru, walijski oddział Teach First, który jest niezależną organizacją charytatywną finansowaną ze składek korporacyjnych, opłat wnoszonych przez szkoły oraz dotacji szkoleniowych na kursy dla absolwentów od rządu walijskiego.

Uczestnicy AGTP (Teach First) muszą być „wysokiej jakości” absolwentami rozpoczynającymi pracę w zawodzie. Są oni zazwyczaj umieszczani w szkołach średnich na obszarach o niekorzystnych warunkach ekonomicznych, a Teach First Cymru współpracuje z akredytowanymi organizacjami kształcenia nauczycieli, które przeprowadzają szkolenia.

Uczestnicy rozpoczynają szkolenie, ucząc w szkole w zmniejszonym wymiarze godzin: początkowo jest to 60% pełnego wymiaru godzin, a po ugruntowaniu się ich pozycji (zazwyczaj po pierwszym semestrze) ten poziom wzrasta do 80% pełnego wymiaru godzin. Praktyki w szkole mają miejsce po zakończeniu intensywnego kursu letniego z zakwaterowaniem trwającego 5 tygodni. Stażyści otrzymują wynagrodzenie jako nauczyciele nieposiadający kwalifikacji przez pierwszy rok, po pozytywnym ukończeniu tego roku otrzymują status wykwalifikowanego nauczyciela (QTS). Następnie pracują (w pełnym wymiarze godzin) przez dodatkowy rok w tej samej szkole jako nowo wykwalifikowani nauczyciele, a po pomyślnym ukończeniu tego drugiego roku otrzymują kwalifikacje akademickie (Postgraduate Diploma in Education – PGDE).

Po osiągnięciu tych kwalifikacji (QTS i PGDE) uczestnicy mogą również studiować niestacjonarnie w celu uzyskania podyplomowych kwalifikacji magisterskich w opcjonalnym trzecim roku programu.

Czas trwania: Program Teach First (AGTP) trwa dwa lata. Uczestnicy uzyskują QTS po pierwszym roku, a następnie pracują przez kolejny rok jako nowo wykwalifikowani nauczyciele (NQT) w tej samej szkole. Osiągają PGDE na koniec tego drugiego roku. Istnieje opcjonalny trzeci rok, w którym uczestnicy mogą studiować niestacjonarnie w celu uzyskania podyplomowych kwalifikacji magisterskich.

Organizator: Organizacja „Teach First” – organizacja charytatywna – w celach realizacji programu współpracuje z akredytowanymi organizatorami kształcenia nauczycieli i szkołami w społecznościach o niskich dochodach.

Kryteria przyjęcia: Ogólne kryteria przyjęcia i treść kursu są takie same, jak w przypadku innych podyplomowych ścieżek kształcenia, ale program skierowany jest do absolwentów z wysokimi wynikami i potencjałem przywódczym, którzy w innych okolicznościach nie rozważaliby podjęcia kariery w zawodzie nauczyciela. Program dostępny jest tylko w Południowej Walii dla osób posiadających tytuł licencjata na poziomie 2:1 lub wyższym.

Strona internetowa: www.teachfirst.org.uk/training-programme

Program kształcenia nauczycieli dla absolwentów (Graduate Teacher Programme – GTP)

Ten program dla obecnych pracowników szkół jest przeznaczony dla kandydatów, którzy posiadają tytuł licencjata lub równoważny w ramach odpowiedniego przedmiotu. Programy często wymagają realizacji krótkich staży w innej szkole niż ta, w której kandydaci pracują, i obejmują one minimum 10 dni zajęć prowadzonych na uniwersytecie. Program ten prowadzi do zdobycia akredytacji zawodowej nauczyciela wykwalifikowanego (Qualified Teacher Status – QTS).

W roku 2020/21 GTP zostanie zastąpiony nowym systemem opartym na zatrudnieniu (z wynagrodzeniem), który będzie trwał dwa lata i będzie prowadził do uzyskania statusu QTS oraz kwalifikacji akademickich (Postgraduate Certificate of Education – PGCE).

Czas trwania: GTP zwykle trwa jeden rok (trzy trymestry), ale uczestnicy z odpowiednim doświadczeniem i kwalifikacjami (np. kwalifikacje do nauczania na poziomie wyższym niż szkoły średnie lub kwalifikacje do nauczania za granicą) mogą ukończyć program w krótszym czasie (minimalna długość to trzy miesiące).

Organizator: GTP jest zarządzany i realizowany przez trzy regionalne ośrodki kształcenia nauczycieli w Walii: Ośrodek Edukacji Nauczycieli Północnej i Środkowej Walii, Ośrodek Edukacji Nauczycieli Południowo-Zachodniej Walii oraz Ośrodek Edukacji Nauczycieli Południowo-Wschodniej Walii. Szkoła, w której zatrudniony jest uczestnik programu, odpowiada za jego codzienne szkolenie we współpracy z organizatorem szkolenia, który decyduje o procesie szkolenia i opracowuje jego plan prowadzący do spełnienia wymogów statusu nauczyciela wykwalifikowanego (określonych przez Standardy Zawodowe Nauczania i Przywództwa – Professional Standards for Teaching and Leadership). Pod koniec programu organizator szkolenia / regionalny

ośrodek kształcenia nauczycieli ocenia uczestnika i decyduje, czy powinien on zostać zarekomendowany do Rady Pracowników Sektora Edukacji (Education Workforce Council – EWC) w celu uzyskania statusu nauczyciela wykwalifikowanego (QTS).

Kryteria przyjęcia: Każdego roku dostępna jest ograniczona liczba miejsc w GTP, a wnioski są wysyłane bezpośrednio do regionalnych ośrodków kształcenia nauczycieli. Kandydaci muszą spełniać kryteria kwalifikujące do kształcenia wstępnego nauczycieli, być zatrudnieni w szkole (tj. mieć umowę o pracę jako nauczyciele niewykwalifikowani) i posiadać tytuł licencjata lub równoważne kwalifikacje w ramach odpowiedniego przedmiotu.

Strona internetowa: <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2019-03/graduate-teacher-programme-policy-and-priorities-statement-2019-20.pdf>, www.ucas.com/postgraduate/teacher-training/train-teach-wales/postgraduate-teacher-training-wales

Zjednoczone Królestwo (Szkocja)

Wprowadzono kilka dodatkowych ścieżek umożliwiających podjęcie pracy w zawodzie, co ma pomóc w rozwiązaniu problemów z rekrutacją nauczycieli przedmiotów „priorytetowych”, a także na oddalonych i wiejskich obszarach Szkocji:

- kształcenie na odległość – studia podyplomowe w zakresie szkolnictwa podstawowego, Uniwersytet w Aberdeen;
- kształcenie na odległość – studia podyplomowe w zakresie szkolnictwa średniego, Uniwersytet w Aberdeen;
- studia podyplomowe w zakresie edukacji, Uniwersytet w Aberdeen;
- studia podyplomowe w zakresie szkolnictwa średniego, wstępna ścieżka ze wsparciem, Uniwersytet Dundee;
- studia magisterskie w zakresie transformatywnego uczenia się i nauczania, Uniwersytet w Edynburgu.

Więcej informacji: www.gtcs.org.uk/registration/register-of-teachers/courses-postgraduate-ite.aspx.

Szwajcaria

Specjalny program kształcenia

Uniwersytety kształcące nauczycieli mogą zaoferować specjalny program kształcenia dla osób, które chcą się przekwalifikować na nauczycieli, mają co najmniej 30 lat i mogą wykazać się doświadczeniem zawodowym. Ten specjalny program umożliwia im podjęcie płatnej pracy w niepełnym wymiarze godzin na stanowisku nauczyciela odpowiadającym wymaganemu stopniowi (szkolenie w miejscu pracy) najwcześniej po zakończeniu pierwszego roku kształcenia. Działalność dydaktyczna jest częścią studiów stacjonarnych i musi być nadzorowana przez uczelnię.

Czas trwania: 270–300 punktów ECTS (taki sam czas, jak w przypadku kształcenia nauczycieli).

Organizator: Uczelnie kształcące nauczycieli.

Kryterium przyjęcia: Wymagane jest minimum trzyletnie doświadczenie zawodowe, istnieje także ograniczenie wiekowe (minimum 30 lat).

Strona internetowa: www.edk.ch/dyn/27621.php

Turcja

Program Certyfikacji Formacji Pedagogicznej

Program obejmuje kursy teoretyczne (14 punktów), przedmioty zawodowe i praktyki w szkole (11 ECTS). Program ten ma zostać wkrótce zlikwidowany.

Czas trwania: Dwa semestry, 25 punktów (godzin kursowych) w tygodniu.

Organizator: Wydziały edukacji w akredytowanych uniwersytetach.

Kryteria przyjęcia: Niektóre kierunki 4-letnich programów licencjackich.

Strona internetowa: www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx

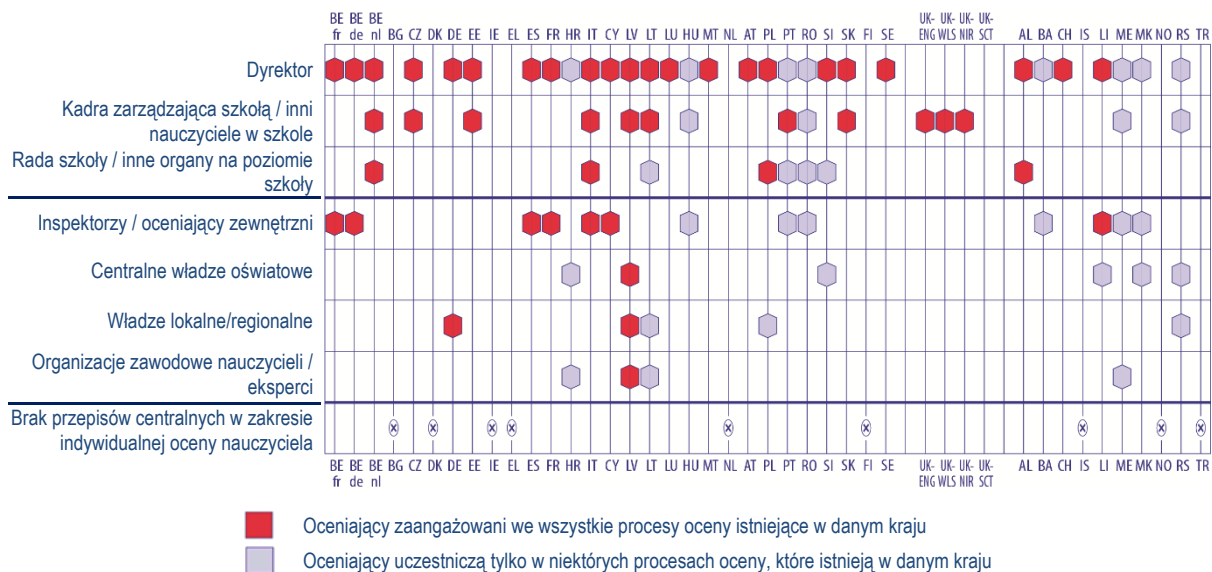
Objaśnienie

Opisano tu tylko najbardziej rozpowszechnione alternatywne ścieżki.

Załącznik I.3: Nazwa(-wy) i strona(-ny) internetowa(-we) krajowych instytucji odpowiedzialnych za wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20 (dane do rysunku 3.10)

	Nazwa	Strona internetowa
BE fr	<i>Institut de la Formation en cours de Carrière</i> Instytut Doskonalenia Zawodowego	www.ifc.cfwb.be
BE de	<i>Weiterbildungskommission</i> Komisja Kształcenia Ustawicznego	www.ahs-dg.be
CZ	<i>Národní pedagogický institut České republiky</i> Narodowy Instytut Pedagogiczny Republiki Czeskiej	www.npicr.cz
EE	<i>Haridus- ja Noorteamet</i> Urząd ds. Edukacji i Młodzieży	www.harno.ee/
IE	<i>Professional Development Service for Teachers (PDST)</i> Usługi Doskonalenia Zawodowego dla Nauczycieli	www.pdst.ie
EL	<i>The Institute of Educational Policy</i> Instytut Polityki Edukacyjnej	www.iep.edu.gr
HR	<i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i> Agencja Edukacji i Kształcenia Nauczycieli	www.azoo.hr
IT	<i>INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa)</i> Krajowy Instytut Dokumentacji, Innowacji i Badań Edukacyjnych	www.indire.it
CY	<i>Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου</i> Cypryjski Instytut Pedagogiczny	www.pi.ac.cy
LU	<i>Institut de formation de l'Éducation nationale (IFEN)</i> Ośrodek szkoleniowy dla edukacji	www.ifen.lu
HU	<i>Oktatási Hivatal</i> Instytut Edukacyjny	www.oktatas.hu/tovabbkepzes/pedagogus_tovabbkepzesek/altalanos_tajekoztato
AT	<i>Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen (RÖPH)</i> Konferencja rektorów austriackich kolegiów uniwersyteckich kształcących nauczycieli	www.roeph.at/
PL	<i>Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)</i>	www.ore.edu.pl
PT	<i>Conselho Científico-Pedagógico Da Formação Contínua (CCPFC)</i> Rada Naukowo-Pedagogiczna Kształcenia Zawodowego	www.ccpfc.uminho.pt
FI	<i>Opetushallitus – Utbildningsstyrelsen</i> Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji	www.oph.fi
SE	<i>Skolverket</i> Szwedzka Narodowa Agencja ds. Edukacji	www.skolverket.se
UK-WLS	<i>The Education Workforce Council (EWC)</i> Rada Pracowników Sektora Edukacji	www.ewc.wales
UK-NIR	<i>The Education Authority</i> Kuratorium Oświaty	www.eani.org.uk
UK-SCT	<i>Education Scotland</i> Edukacja Szkocja	education.gov.scot/
AL	<i>Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së Arsimit Parauniversitar (ASCAP)</i> Agencja ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia Przeduniwersyteckiego	www.ascap.edu.al
LI	<i>Schulamt – Zentrum für Schulmedien (ZfS)</i> Kuratorium Oświaty – Centrum Mediów Szkolnych	www.llv.li/inhalt/11239/amtstellen/zentrum-fur-schulmedien
ME	<i>Zavod za školstvo</i> Biuro ds. usług edukacyjnych	www.zzs.gov.me
MK	<i>Biro za razvoj na obrazovanie</i> Biuro Rozwoju Edukacji	www.bro.gov.mk
RS	<i>Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja</i> Instytut Doskonalenia Edukacji	zuov.gov.rs

Załącznik I.4: Oceniający uczestniczący w ocenie nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, 2019/20 (uzupełnienie do rysunku 4.6)



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

Pierwsza linia pozioma oddziela ocenających wewnętrznych od ocenających zewnętrznych. Rysunek pokazuje tylko standardowe procedury oceniania i nie uwzględnia oceny przeprowadzanej jako rodzaj środka dyscyplinarnego stosowanego przy poważnych przypadkach nienależytego wywiązywania się z obowiązków lub uchybieniach. Kadra zarządzająca współdzieli obowiązki związane z zarządzaniem szkołą z dyrektorem szkoły. Pracownicy kadry zarządzającej pełnią takie funkcje, jak zastępca dyrektora, kierownik wydziału lub bezpośredni przełożony ocenianego nauczyciela.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Niemcy: Informacje dotyczą mniejszości krajów związkowych, które wydały przepisy dotyczące oceny nauczycieli (zob. część 4.1).

Hiszpania: Informacje dotyczą czterech wspólnot autonomicznych, które wydały przepisy w zakresie oceniania nauczycieli. W Asturii nauczyciele są oceniani przez dyrektora szkoły. W Aragonii, Kastylii-La Mancha i La Rioja nauczyciele są oceniani przez inspektora.

Czarnogóra: Termin „inspektorzy” odnosi się zarówno do inspektorów, jak i doradców ds. zapewnienia jakości.

Załącznik I.5: Nazwa(-wy), grupa docelowa, kraje docelowe i czas trwania mobilności w ramach programów finansowanych ze środków centralnych promujących międzynarodową mobilność nauczycieli szkół średnich I stopnia, 2019/20 (dane do rysunku 5.5)

	Nazwa	Grupa docelowa	Kraje docelowe	Czas trwania mobilności
BE fr	Seminarium dla nauczycieli w Holandii	nauczyciele języka holenderskiego	Holandia	4 dni
BE fr	Seminarium dla nauczycieli w Niemczech	nauczyciele języka niemieckiego	Niemcy	1 tydzień
BE nl	Francoform	nauczyciele języka francuskiego	Francja	2 tygodnie
BE nl	Seminarium dla nauczycieli języka flamandzkiego w Niemczech	nauczyciele języka niemieckiego	Niemcy	1 tydzień
CZ	Międzynarodowe warsztaty pedagogiczne dla nauczycieli języka niemieckiego korzystające z programów pracy Czechy-Bawaria / Czechy-Saksonia	nauczyciele języka niemieckiego	Niemcy – Bawaria/Saksonia	1–2 tygodnie
CZ	Staże dydaktyczne dla nauczycieli języka francuskiego	nauczyciele języka francuskiego	Belgia – Walonia	3 tygodnie
DE	Kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli języka francuskiego w Belgii	nauczyciele języka francuskiego	Belgia	1 tydzień

	Nazwa	Grupa docelowa	Kraje docelowe	Czas trwania mobilności
DE	Obserwacja pracy nauczycieli w Hiszpanii	wszyscy nauczyciele mówiący po hiszpańsku	Hiszpania	2–3 tygodnie
DE	Szkoły: Partnerzy dla przyszłości	zagraniczni nauczyciele języka niemieckiego	Niemcy	3 tygodnie
DK, EE, LV, FI, SE, IS, NO	Podprogramy Nordplus junior	wszyscy nauczyciele	kraje nordyckie i bałtyckie	od 5 dni roboczych do maksymalnie 1 roku
IE	Wizyta nauczycieli języka francuskiego/irlandzkiego	nauczyciele języka francuskiego	Francja	1–2 tygodnie
IE	Program wymiany nauczycieli języka niemieckiego	nauczyciele języka niemieckiego	Niemcy	1 semestr
ES	Wizyta w celach zawodowych	wszyscy nauczyciele	14 krajów europejskich ⁽²²⁴⁾	2 tygodnie
FR	Wyjazdy zawodowe CIEP	nauczyciele języków obcych	7 krajów europejskich ⁽²²⁵⁾	1–2 tygodnie
FR	Program Jules Verne	wszyscy nauczyciele	brak z góry ustalonej listy	1–3 lata
FR	Staże językowe, edukacyjne i kulturowe	wszyscy nauczyciele	9 krajów europejskich	2 tygodnie
FR	Codofil	wszyscy nauczyciele	USA	1 rok
HR	Współpraca bilateralna	nauczyciele języka francuskiego, niemieckiego i historii	Francja, Niemcy, Izrael	(:)
AT	Program wsparcia językowego	wszyscy nauczyciele	12 krajów ⁽²²⁶⁾	6–8 miesięcy
AT	Program wizyt dla nauczycieli austriackich we Francji i Hiszpanii	nauczyciele języka francuskiego i hiszpańskiego	Francja, Hiszpania	1–2 tygodnie
AT	Program wizyt w szkołach austriackich za granicą dla nauczycieli austriackich	wszyscy nauczyciele		1–2 tygodnie
AT	Program wizyt w szkołach dwujęzycznych dla nauczycieli austriackich	nauczyciele języka niemieckiego		1–2 tygodnie
FI	Granty Pohjola-Norden na wymianę nauczycieli i kursy w krajach nordyckich	wszyscy nauczyciele	kraje nordyckie	1–2 tygodnie
SE	Konferencja Atlas	wszyscy nauczyciele	wszystkie kraje	(:)
UK	Connecting Classrooms	wszyscy nauczyciele	ponad 30 krajów uczestniczących w programie	około tygodnia
UK	Nagrody fundacji Fullbrighta w programie dla międzynarodowych nauczycieli	wszyscy nauczyciele	Stany Zjednoczone	1 semestr
NO	Stypendia TROLL	nauczyciele języka francuskiego	Francja	2–21 dni

⁽²²⁴⁾ Belgia, Dania, Niemcy, Irlandia, Francja, Włochy, Holandia, Austria, Portugalia, Finlandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo, Szwajcaria i Norwegia.

⁽²²⁵⁾ Niemcy, Irlandia, Hiszpania, Włochy, Austria, Portugalia i Zjednoczone Królestwo.

⁽²²⁶⁾ Program wsparcia językowego istnieje obecnie pomiędzy Austrią a Belgią, Chorwacją, Francją, Węgrami, Włochami, Hiszpanią, Irlandią, Zjednoczonym Królestwem, Rosją, Słowenią i Szwajcarią.

Załącznik 2: Tabele statystyczne

Otwórz plik Excel [Załącznik statystyczny](#)

Rozdział 1: Atrakcyjność zawodu nauczyciela

Tabela 1.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według grup wiekowych, 2018	Rysunek 1.2
Tabela 1.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony lub na czas określony, 2018	Rysunek 1.4
Tabela 1.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia zatrudnionych na czas określony według grup wiekowych, 2018	Rysunek 1.5
Tabela 1.4: Średni czas pracy w godzinach, jaki nauczyciele szkół średnich I stopnia poświęcają na czynności związane z pracą, nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin, 2018	
Tabela 1.5: Średni odsetek czasu, jaki nauczyciele szkół średnich I stopnia poświęcają na czynności związane z pracą, nauczyciele zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin, 2018	Rysunek 1.6
Tabela 1.6: Różnica między tygodniowym umownym czasem pracy a średnim zgłoszonym czasem pracy, nauczyciele szkół średnich I stopnia pracujący w pełnym wymiarze godzin, 2018/20	
Tabela 1.7: Średnie godziny pracy poświęcane na różne zadania według kwartyli, nauczyciele szkół średnich I stopnia pracujący w pełnym wymiarze godzin, 2018	Rysunek 1.9
Tabela 1.8: Proporcja godzin pracy poświęcanych na różne zadania według kwartyli, nauczyciele szkół średnich I stopnia pracujący w pełnym wymiarze godzin, 2018	Rysunek 1.9
Tabela 1.9: Odsetek nauczycieli zadowolonych ze swoich wynagrodzeń i różnica między średnimi rocznymi rzeczywistymi wynagrodzeniami brutto nauczycieli (EUR) a PKB na mieszkańca, szkolnictwo średnie I stopnia, 2018/19	Rysunek 1.10

Rozdział 2: Kształcenie nauczycieli i staż zawodowy

Tabela 2.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według najwyższego wykształcenia, 2018	Rysunek 2.2
Tabela 2.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia według rodzaju programu kształcenia lub szkolenia, 2018	Część 2.1.3
Tabela 2.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli formalny program kształcenia lub szkolenia obejmujący treści nauczania, pedagogikę i praktykę zawodową, według grup wiekowych, 2018	Rysunek 2.4
Tabela 2.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy ukończyli formalny program kształcenia lub szkolenia obejmujący treści nauczania, teorię i praktykę, 2018	Część 2.1.2
Tabela 2.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uczestniczyli w formalnych lub nieformalnych programach stażu w ramach swojego pierwszego zatrudnienia, według grup wiekowych, 2018	Rysunek 2.7

Rozdział 3: Doskonalenie zawodowe

Tabela 3.1: Udział nauczycieli szkół średnich I stopnia w doskonaleniu zawodowym (łącznie, średnio, rodzaje), 2018	Rysunki 3.1, 3.2 i 3.4
Tabela 3.2: Obszary tematyczne działań związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli, którzy uczestniczyli w co najmniej jednym rodzaju działania związanego z doskonaleniem zawodowym (średnia i odsetek), 2018	Rysunki 3.3 i 3.4
Tabela 3.3: Średnia liczba różnych działań związanych z doskonaleniem zawodowym, w których nauczyciele uczestniczyli w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, według postrzegania wpływu na praktykę dydaktyczną, 2018	
Tabela 3.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy „zgadzają się” lub „zdecydowanie zgadzają się”, że doskonalenie zawodowe koliduje z ich harmonogramem pracy i dostępnością płatnego urlopu naukowego, 2018	Rysunek 3.7
Tabela 3.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, których dyrektorzy angażowali się w różne działania w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie, według częstotliwości, średnia UE, 2018	Rysunek 3.7
Tabela 3.6: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, których dyrektorzy pracowali „często” lub „bardzo często” nad planem doskonalenia zawodowego dla swojej szkoły w ciągu ostatnich 12 miesięcy, 2018	Rysunek 3.9

Rozdział 4: Ocena nauczyciela

Tabela 4.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, których dyrektor zgłosił częstotliwość oceniania, 2018	Rysunek 4.2
Tabela 4.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, których dyrektor zgłosił, że rozmowy o środkach zaradczych następują po przeprowadzonej ocenie, według częstotliwości, 2018	Rysunek 4.4
Tabela 4.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, których dyrektor zgłosił częstotliwość oceniania według osoby oceniającej, 2018	Rysunki 4.7 i 4.8
Tabela 4.4: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia pracujących w szkołach, których dyrektor zgłosił stosowane metody oceniania, 2018	Rysunek 4.10
Tabela 4.5: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy uznali, że informacje zwrotne otrzymane w ciągu ostatnich 12 miesięcy miały pozytywny wpływ, 2018	Rysunek 4.5
Tabela 4.6: Rodzaje informacji zwrotnych przekazywanych nauczycielom szkół średnich I stopnia, 2018	

Rozdział 5: Mobilność międzynarodowa

Tabela 5.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w 2018 r.	Rysunek 5.1
Tabela 5.2: Odsetek mobilnych nauczycieli języków obcych i innych przedmiotów w szkołach średnich I stopnia, według celów zawodowych wyjazdu za granicę, 2018	
Tabela 5.3: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w różnych okresach (na etapie kształcenia lub podczas pracy w zawodzie)	Rysunek 5.4
Tabela 5.4: Różnica między rokiem 2018 a 2013 w odsetku nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w celach zawodowych	Rysunek 5.1
Tabela 5.5: Analiza regresji prawdopodobieństwa wyjazdu na mobilność jako nauczyciel szkoły średniej I stopnia, w przypadku uczestnictwa w mobilności jako student, z uwzględnieniem nauczania języka obcego, 2018	
Tabela 5.6: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy przebywali za granicą w celach zawodowych, według nauczanego przedmiotu, średnia UE, 2018	Rysunek 5.3
Tabela 5.7: Odsetek mobilnych nauczycieli w szkołach średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych, 2018	Rysunek 5.2
Tabela 5.8: Odsetek mobilnych nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy wyjechali za granicę w celach zawodowych przy wsparciu programu mobilności, 2018	Rysunek 5.6

Rozdział 6: Samopoczucie nauczycieli w pracy

Tabela 6.1: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia, którzy zgłaszają doświadczanie stresu w pracy, problemy z zachowaniem równowagi między życiem zawodowym a osobistym oraz wpływ pracy na ich zdrowie psychiczne i fizyczne, według intensywności, 2018	Rysunek 6.1
Tabela 6.2: Odsetek nauczycieli szkół średnich I stopnia podających wybrane zagadnienia jako źródło stresu, 2018	Rysunek 6.2
Tabela 6.3: Średni wynik indeksu stresu wśród nauczycieli, 2018	Rysunek 6.3
Tabela 6.4: Wpływ wybranych wskaźników Eurydice na wynik indeksu stresu, szkolnictwo średnie I stopnia, poziom UE, 2018	
Tabela 6.5: Wpływ wybranych aspektów życia zawodowego nauczycieli na wynik indeksu stresu, analizy regresji, szkolnictwo średnie I stopnia, 2018	Rysunek 6.4
Tabela 6.6: Wpływ wybranych wskaźników Eurydice i aspektów życia zawodowego nauczycieli na wynik indeksu stresu, analizy regresji, szkolnictwo średnie I stopnia, poziom UE, 2018	

**AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I
SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO**

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Brussels
(ec.europa.eu/eurydice)

Autorzy

Peter Birch (koordynacja), Akvilė Motiejūnaitė-Schulmeister,
Isabelle De Coster, Olga Davydovskaia oraz Nicole Vasiliou

Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Okladka

Vanessa Maira

Koordinator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Departament Integracji i Projektów Europejskich
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Wkład biura: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
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/001
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: Sanne Noël; Liesbeth Hens, Goedele Avau, Liesbeth Roels, Marc Leunis, Elke Peeters, Monika Van Geit, Steven Heyman, Teun Pauwels i Katrien Vercruyssen z Flamandzkiego departamentu Edukacji i Szkoleń

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 Sarajevo
Wkład biura: biuro Eurydice wraz z ekspertami z odpowiednich ministerstw edukacji

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Marchela Mitova i Nikoleta Hristova

CHORWACJA

Agencja ds. mobilności i programów europejskich
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Wkład biura: praca zbiorowa

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Wkład biura: eksperci: Ioannis Ioannou (Departament Szkolnictwa Średniego Ogólnokształcącego)

CZECHY

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Edukacji i Badań Międzynarodowych
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Wkład biura: Simona Pikálková, Helena Pavlíková; eksperci: Vit Krčál (Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu), Miroslav Jiříčka, Jiří Smrčka (Krajowe Biuro Akredytacyjne dla Szkolnictwa Wyższego)

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Dzieci i Edukacji
Duńska Agencja ds. Nauki i Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 43
1260 København K
Wkład biura: Ministerstwo Dzieci i Edukacji i Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Badań
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Vilja Saluveer (Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Olga Lappi i Kristiina Volmari

FRANCJA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS)
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: Olivier Sidokpohou (ekspert), Anne Gaudry-Lachet (Eurydice France)

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 Berlin
Wkład biura: Thomas Eckhardt

GRECJA

Biuro Eurydice
Dyrekcja do Spraw Europejskich i Międzynarodowych
Dyrekcja do Spraw Europejskich i Międzynarodowych, Diaspory
Greckiej i Edukacji Międzykulturowej
Ministerstwo ds. Edukacji i Spraw Wyznaniowych
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Amarousion (Attiki)
Wkład biura: praca zbiorowa

WĘGRY

Biuro Eurydice
Instytut Edukacyjny
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Wkład biura: András Derényi (ekspert)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Edukacji
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Wkład biura: Hulda Skogland

IRLANDIA

Biuro Eurydice
Department of Education and Skills (DES)
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Wkład biura: Mary Gilbride, Seán P Ó Briain, John Fitzgerald i
Catherine Treacy

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agencja Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład biura: Simona Baggiani; ekspert: Diana Saccardo (Dirigente
tecnico, Ministero dell'Istruzione); dla stażu i doskonalenia
zawodowego: Maria Chiara Pettenati (Dirigente di ricerca, INDIRE)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Rozwoju Edukacji
Valņu street 1 (5th floor)
1050 Riga
Wkład biura: praca zbiorowa

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Wkład biura: Informationsstelle Eurydice

LITWA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja ds. Edukacji
M. Katkaus Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Wkład biura: praca zbiorowa

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Wkład biura: eksperci z Ministerstwa Edukacji, Dzieci i Młodzieży:
Kevin Zeches, Luc Federspiel, Annick Hoffmann, Marc Michely,
Patrick Hierthes i Claude Sevenig

MALTA

Krajowe Biuro Eurydice
Dyrekcja ds. Badań Naukowych, Kształcenia Ustawicznego i
Zatrudnienia
Ministerstwo Edukacji
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Wkład biura: Louis Scerri (ekspert)

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Wkład biura: Nevena Cabrilo (Naczelnik Wydziału Współpracy
Międzynarodowej w Biurze ds. Usług Edukacyjnych) i Dijana
Vuckovic (profesor Uniwersytetu Czarnogórskiego)

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: praca zbiorowa

MACEDONIA PÓŁNOCNA

Biuro Eurydice
Agencja Narodowa ds. Europejskich Programów i Mobilności
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Wkład biura: praca zbiorowa

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Badań
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 ekspertami Ministerstwa Edukacji i Nauki: Ewa Staniszevska, Barbara Antosiewicz, Anna Dakowicz-Nawrocka, Bartłomiej Krasnowski; ekspert krajowy: dr Dominika Walczak (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa

Wkład biura: Isabel Almeida we współpracy z ekspertami zewnętrznymi: Valter Lemos (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie Edukacji i Szkoleń Zawodowych
Universitatea Politehnică Bucureşti
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucureşti

Wkład biura: Veronica – Gabriela Chirea, we współpracy z ekspertami Cristina Barna (Krajowy Uniwersytet Studiów Politycznych i Administracji Publicznej – Wydział Zarządzania), Mihaela Stîngu (Uniwersytet w Bukareszcie – Wydział Psychologii i Nauk o Edukacji), Ciprian Fartuşnic (Krajowe Centrum Polityki i Oceny w Edukacji) i Nicoleta Liţoiu (Uniwersytet Politechniczny w Bukareszcie – Wydział Szkoleń dla Kariery Nauczycielskiej i Nauk Społeczno-Humanistycznych)

SERBIA

Biuro Eurydice
Fundacja Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Wkład biura: praca zbiorowa

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademickie Stowarzyszenie 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: Tanja Taştanoska; eksperci: Barbara Kresal Sterniša i Andreja Schmuck (obie: Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu)

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28
28014 Madrid

Wkład biura: M^o Paz Bouza, Juan Mesonero, Ana Prados, Jaime Vaquero, Elena Vázquez (Eurydice España-REDIE), Carlos J. Medina (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF), Víctor Manuel García (SG de Personal) y María José Fernández (DP Educación de Ceuta) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fco. Javier Briz, (Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón). Rubén Fernández (Consejería de Educación del Principado de Asturias). María Asunción Sempere, Antonia E. Obrador y Manel García (Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca de Illes Balears). María Isabel Rodríguez (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha). Jesús Andrés Serrano, María Moreno y Francisco José Galán (Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura). José Luis Cabello (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid). Mikel F. de Quincoces, Isi Roldán, Idoia Sara, Itziar Usandizaga, Ana Martínez e Iñaki Salegui (Departamento de Educación del Gobierno de Navarra). Clea Galián, Leyre Díaz y Eva M^o Ortega (Consejería de Educación y Cultura de La Rioja)

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Wkład biura: Linnea Möller i Madelen Charyszczak

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Alexander Gerlings

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım Uğur;
ekspert: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Department for Education (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Wkład biura: Nic Mackenzie at the Department for Education and David Hampshire

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Wkład biura: Alina Dragos; eksperci ds. polityki rządu szkockiego (kolejność alfabetyczna): Anderson Shirley; Brand Scott; Fearghal Kelly; Felvus Angela; Hanlon Kevin; Harkness Allan; Mackerron Kim; Reid Helen; Walsh Stephanie;
Education Scotland: Rae Linda.

Nauczyciele w Europie

Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie

W niniejszym raporcie przeanalizowano kluczowe aspekty życia zawodowego nauczycieli szkół średnich I stopnia (ISCED 2) w całej Europie. Raport wykorzystuje dane jakościowe Eurydice dotyczące krajowych przepisów i działań politycznych w obrębie edukacji oraz dane ilościowe pochodzące z Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS) dotyczące praktyk oraz opinii nauczycieli i dyrektorów szkół.

Łącząc te dwa źródła danych, zawarta w raporcie analiza pokazuje, w jaki sposób krajowe przepisy i działania polityczne mogą przyczynić się do zwiększenia atrakcyjności zawodu nauczyciela. W raporcie omówiono formy kształcenia nauczycieli oraz strategie, które mogą wpływać na uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym. W niniejszym raporcie zbadano między innymi warunki pracy, perspektywy zawodowe i ogólne samopoczucie nauczycieli w pracy. Przeanalizowano również, w jakim stopniu ocena nauczyciela jest wykorzystywana do przekazywania kształtującej informacji zwrotnej oraz jak można zachęcić nauczycieli do podróżowania za granicę w celu nauki i pracy. Pokrótkie omówiono tu także wyzwania, jakie niesie ze sobą pandemia COVID-19 wraz z przejściem na nauczanie i uczenie się na odległość.

Raport obejmuje wszystkie 27 państw członkowskich UE, a także Zjednoczone Królestwo, Albanie, Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Liechtenstein, Czarnogórę, Macedonię Północną, Norwegię, Serbię i Turcję. Lata odniesienia to 2018–2020.

Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia dane oraz opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej lub na życzenie w wersji drukowanej. Poprzez swoją pracę Eurydice dąży do promowania 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. Więcej informacji o Eurydice: eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/.