



Komisja  
Europejska

# Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie

*Wydanie 2013*



**Raport Eurydice**

Edukacja  
i Szkolenia





# Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie

Wydanie 2013

**Raport Eurydice**

*Edukacja  
i szkolenia*

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2013 roku (tytuł oryginału **Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013 Edition**) przez

EACEA, P9 – Eurydice  
Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brussels

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

**Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:**

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

ISBN dla angielskiej wersji językowej 978-92-9201-414-4

doi: dla angielskiej wersji językowej 10.2797/91785

ISBN dla polskiej wersji językowej 978-92-9201-425-4

doi: dla polskiej wersji językowej 10.2797/1379

© **Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2013.**

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.

W celu uzyskania zezwolenia na powielenie całego dokumentu należy złożyć wniosek do EACEA Eurydice and Policy Support.

© **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**

00-551 Warszawa  
ul. Mokotowska 43



Warszawa 2013

ISBN 978-83-64032-17-2

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

Druk publikacji sfinansowano ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

# PRZEDMOWA

---



Potrzeba zapewnienia wysokiej jakości nauczania stała się jednym z kluczowych celów strategii ramowej w zakresie kształcenia i szkolenia (ET 2020). Strategia ta podkreśla, jak ważne jest zapewnienie odpowiedniego kształcenia i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i trenerów oraz sprawienie, by zawód nauczyciela był atrakcyjną propozycją kariery zawodowej.

W konkluzjach Rady z marca 2013 r. w sprawie inwestowania w kształcenie i szkolenie w ramach wspierania strategii Europa 2020 <sup>(1)</sup> ponownie podkreślano konieczność wzmocnienia profilu zawodowego nauczycieli, na przykład poprzez zapewnienie skutecznego systemu kształcenia, spójnych systemów rekrutacji, odpowiednie wsparcie na początkowym etapie kariery oraz doskonalenie zawodowe oparte na kompetencjach.

Biorąc pod uwagę ten kontekst polityczny, mam szczególną przyjemność przedstawić pierwsze wydanie publikacji Eurydice zat. *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie*, publikacji, która prezentuje obszerny obraz zawodu nauczyciela w 32 krajach europejskich i obejmuje 62 wskaźniki. Analizowane są w niej istotne aspekty kształcenia i doskonalenia nauczycieli, w tym również kwestie organizacyjne, a także warunki zatrudnienia i pracy nauczycieli i dyrektorów szkół.

*Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* to publikacja, która jest cennym wkładem do debaty na temat rekrutacji, rozwoju zawodowego oraz warunków pracy nauczycieli i dyrektorów szkół, zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym. W oparciu o dane zebrane przez sieć Eurydice i Eurostat oraz wyniki międzynarodowych badań TALIS, TIMSS i PISA, raport ten przedstawia standaryzowane i porównywalne wskaźniki ilościowe i jakościowe. Wskaźniki te oferują szeroki przegląd kluczowych kwestii związanych z zawodem nauczyciela w Europie.

Polecam niniejszą publikację wszystkim praktykom i decydom pracującym w oświacie. Jestem przekonana, że będzie ona przydatna dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki w zakresie zawodu nauczyciela we wszystkich krajach Europy.

Androulla Vassiliou

Komisarz ds.

edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży

---

(1) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:EN:PDF>



# SPIS TREŚCI

---

<b>Przedmowa</b>	<b>5</b>
<b>Spis rysunków</b>	<b>7</b>
<b>Wstęp</b>	<b>11</b>
<b>Wnioski</b>	<b>15</b>
<b>Kody, skróty i akronimy</b>	<b>21</b>
<hr/>	
<b>Rozdział A: Kształcenie nauczycieli i wsparcie dla początkujących nauczycieli</b>	<b>23</b>
<b>Rozdział B: Rekrutacja, pracodawcy i umowy o pracę</b>	<b>43</b>
<b>Rozdział C: Doskonalenie zawodowe i mobilność</b>	<b>57</b>
<b>Rozdział D: Warunki pracy i wynagrodzenie</b>	<b>69</b>
<b>Rozdział E: Autonomia i zakres odpowiedzialności nauczycieli</b>	<b>103</b>
<b>Rozdział F: Szkolna kadra kierownicza</b>	<b>111</b>
<hr/>	
<b>Słowniczek, statystyczne bazy danych i bibliografia</b>	<b>129</b>
<b>Podziękowania</b>	<b>137</b>





# SPIS RYSUNKÓW

---

Rysunek A1: Organizacja kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	24
Rysunek A2a: Poziom i minimalna długość kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych oraz minimalny odsetek czasu poświęcony na przygotowanie pedagogiczne, 2011/2012	26
Rysunek A2b: Poziom i minimalna długość kształcenia nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich (pierwszego i drugiego stopnia) oraz minimalny odsetek czasu poświęcony na przygotowanie pedagogiczne, 2011/2012	28
Rysunek A3: Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3) w godzinach zegarowych, 2011/2012	29
Rysunek A4: Wytczne dotyczące szkolenia przyszłych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3) w zakresie umiejętności prowadzenia badań pedagogicznych, 2011/2012	30
Rysunek A5: Metody/kryteria naboru do programów kształcenia nauczycieli. Przedszkola, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	32
Rysunek A6: Alternatywne ścieżki prowadzące do nauczania. Przedszkola, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	34
Rysunek A7: Istnienie dowolnej formy standardów kompetencji dla nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	36
Rysunek A8: Kwalifikacje wymagane w przypadku kadry kształcącej nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	37
Rysunek A9: Organy odpowiedzialne za zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	38
Rysunek A10: Krajowe programy wprowadzające dla początkujących nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	40
Rysunek A11: Rodzaje wsparcia dostępne dla nowo zatrudnionych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	41
Rysunek B1: Metody monitorowania równowagi w zakresie popytu i podaży nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	43
Rysunek B2: Odsetek uczniów klas czwartych uczęszczających do szkół, których dyrektorzy zgłosili stopień, w jakim zbyt niska liczba lub nieodpowiednie kwalifikacje nauczycieli matematyki i przedmiotów ścisłych mają wpływ na efektywność pracy szkoły, 2011	45
Rysunek B3: Główne metody rekrutacji nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	47

Rysunek B4: Szczebel/organ administracji odpowiedzialny za zatrudnianie nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	48
Rysunek B5: Status zatrudnienia nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	50
Rysunek B6: Długość okresu próbnego (w miesiącach) dla nauczycieli rozpoczynających pracę w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	51
Rysunek B7: Regulacje dotyczące umów na czas określony lub krótkoterminowych dla nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012	52
Rysunek B8: Status zatrudnienia nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, 2008	53
Rysunek B9: Odsetek nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 z ponad 10-letnim stażem pracy z umowami na czas określony, 2008	54
Rysunek B10: Czas trwania zatrudnienia w tej samej szkole dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, 2008	55
Rysunek B11: Odsetek nauczycieli na poziomie ISCED 2, którzy zgadzają się lub zgadzają się zdecydowanie z tym, że w ich szkołach nauczyciele zostaliby zwolnieni ze względu na utrzymujące się słabe wyniki, 2008	56
Rysunek C1: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	57
Rysunek C2: Status szkolnego planu doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	58
Rysunek C3: Poziomy, na których podejmowane są decyzje określające potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego/plan szkoleniowy doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	59
Rysunek C4: Instrumenty motywacyjne zachęcające nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3) do udziału w doskonaleniu zawodowym, 2011/2012	61
Rysunek C5: Wsparcie finansowe ułatwiające dostęp do doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	63
Rysunek C6: Organy odpowiedzialne za akredytację i/lub monitorowanie jakości doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	64
Rysunek C7: Odsetek nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, których dyrektorzy uważają, że „brak przygotowania pedagogicznego” nauczycieli utrudniał nauczanie w ich szkole „w pewnym stopniu” oraz „w znacznym stopniu”, 2008 r.	66
Rysunek C8: Istnienie programów mobilności w zakresie transnarodowej edukacji nauczycieli (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	67
Rysunek D1: Stosunek liczby uczniów przypadających na nauczyciela w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1, 2 i 3), sektor publiczny i prywatny łącznie, 2010 r.	69

---

Rysunek D2: Specjaliści przewidziani w przepisach prawa jako wsparcie dla nauczycieli pracujących z uczniami mającymi trudności w nauce w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	71
Rysunek D3: Środki wsparcia dla nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	73
Rysunek D4: Oficjalne definicje wymiaru czasu pracy nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	74
Rysunek D5a: Oficjalne definicje tygodniowego wymiaru czasu pracy nauczycieli pracujących na pełny etat w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	75
Rysunek D5a: Oficjalne definicje tygodniowego wymiaru czasu pracy nauczycieli pracujących na pełny etat w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	76
Rysunek D5b: Zmniejszanie liczby godzin dydaktycznych w zależności od stażu pracy nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	78
Rysunek D6: Minimalne i maksymalne roczne ustawowe wynagrodzenie brutto dla wykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w szkołach publicznych w stosunku do PKB na jednego mieszkańca (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012	79
Rysunek D7: Związek pomiędzy względnym wzrostem wynagrodzenia ustawowego w szkołach podstawowych i średnich pierwszego i drugiego stopnia (ISCED 1, 2 i 3) a liczbą lat potrzebną do osiągnięcia maksymalnego wynagrodzenia, 2011/2012	81
Rysunek D8: Poziomy, na jakich podejmowane są decyzje dotyczące określenia zasadniczego wynagrodzenia ustawowego nauczycieli w sektorze publicznym, od poziomu przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	83
Rysunek D9: Minimalne i maksymalne roczne ustawowe wynagrodzenie brutto dla wykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w szkołach publicznych (ISCED 1, 2 i 3) i średnie rzeczywiste roczne wynagrodzenie brutto, wyrażone w PPS euro, 2011/2012	85
Rysunek D10: Dodatki do wynagrodzenia dla nauczycieli w szkołach publicznych (ISCED 1, 2 and 3) oraz poziomy, na jakich podejmowane są decyzje w tej kwestii, 2011/2012	87
Rysunek D11: Nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1, 2 i 3) jako odsetek całej populacji aktywnej zawodowo, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2010	89
Rysunek D12: Odsetek kobiet-nauczycieli na poziomie szkoły podstawowej i średniej (ISCED 1, 2 i 3), łącznie w szkołach publicznych i prywatnych, 2010	90
Rysunek D13: Podział nauczycieli według grup wiekowych w szkołach podstawowych (ISCED 1) i średnich (ISCED 2 i 3), sektor publiczny i prywatny łącznie, 2010	91
Rysunek D14: Wiek emerytalny nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	93
Rysunek D15: Odsetek nauczycieli w grupach wiekowych bliskich odejściu na emeryturę w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2010	95

Rysunek D16: Podział odpowiedzialności w zakresie indywidualnej oceny nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	98
Rysunek D17: Odsetek uczniów klas 4. (i klas 8.), których szkoły stosują określone metody oceny nauczycieli (matematyki i przedmiotów ścisłych), 2011	100
Rysunek D18: Odsetek nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, których dyrektorzy uważają, że absencja nauczycieli utrudnia nauczanie w ich szkole „w pewnym stopniu” oraz „w znacznym stopniu”, 2008 r.	102
Rysunek E1: Decydenci w kwestiach dydaktyki i personelu w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012	104
Rysunek E2: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, gdzie grupy nauczycieli (np. stowarzyszenie pracowników, komitety ds. programu nauczania, związek zawodowy) wywierały bezpośredni wpływ na podejmowanie decyzji w zakresie zatrudnienia, budżetu, treści nauczania i zasad oceny, 2009 r.	106
Rysunek E3: Rola nauczycieli w egzaminach ogólnokrajowych dla uczniów w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012	108
Rysunek E4: Zaangażowanie nauczycieli w proces promowania uczniów do następnej klasy w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012	109
Rysunek F1: Doświadczenie zawodowe i kwalifikacje wymagane od kandydatów na dyrektorów szkół na poziomie kształcenia od przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	112
Rysunek F2: Minimalna liczba lat stażu na stanowisku nauczyciela niezbędna do objęcia stanowiska dyrektora szkoły na poziomie od przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	113
Rysunek F3: Istnienie specjalistycznych akademii i/lub programów szkoleniowych w zakresie przywództwa w szkołach na poziomie od szkół podstawowych do szkół średnich drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	115
Rysunek F4: Główne metody rekrutacji dyrektorów szkół na poziomie od przedszkola do szkół średnich drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	116
Rysunek F5: Podział zadań związanych z kierowaniem szkołą (przywództwo rozproszone) zalecany przez władze oświatowe najwyższego szczebla od poziomu przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	118
Rysunek F6: Odsetek uczniów klas 4. (i klas 8.) w szkołach, których dyrektorzy zgłosili, że poświęcili trochę, dużo lub nie poświęcili w ogóle czasu na szereg zajęć, 2011	120
Rysunek F7: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, których dyrektorzy zgłosili wysoką częstotliwość wykonywania określonych czynności z zakresu zarządzania w ciągu ostatniego roku szkolnego, 2009	122
Rysunek F8: Odsetek kobiet-dyrektorów na poziomie szkoły podstawowej i średniej (ISCED 1, 2 i 3), łącznie w szkołach publicznych i prywatnych, 2010	123
Rysunek F9: Minimalne i maksymalne zasadnicze roczne wynagrodzenie dla dyrektorów szkół wyrażone w PPS euro dla poziomu od przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	125
Rysunek F10: Status doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół na poziomie od przedszkola do szkół średnich drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012	128

# WSTĘP

---

Potrzeba zapewnienia wysokiej jakości nauczania stała się jednym z kluczowych celów strategii ramowej w zakresie kształcenia i szkolenia (ET 2020). Strategia ta podkreśla, jak ważne jest zapewnienie odpowiedniego kształcenia nauczycieli, ustawicznego rozwoju zawodowego oraz sprawienie, by zawód nauczyciela był wybierany ze względu na to, że jest to atrakcyjna propozycja kariery zawodowej. Dlatego tak ważne jest zebranie i przeanalizowanie informacji na temat aktualnego stanu tego zawodu w krajach europejskich.

Niniejsze pierwsze wydanie publikacji *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* zawiera 62 wskaźniki. Należy do serii Kluczowych danych, której celem jest połączenie danych statystycznych i informacji jakościowych dotyczących systemów kształcenia w Europie.

Sieć Eurydice ma długoletnią tradycję w zakresie gromadzenia informacji związanych z nauczycielami w ramach *Kluczowych danych o edukacji* (publikacja ogólna), a także w ramach badań tematycznych, które zazwyczaj zawierają oddzielny rozdział poświęcony nauczycielom.

## Struktura i treść

Raport został podzielony na sześć rozdziałów tematycznych, zatytułowanych kolejno: *Kształcenie nauczycieli i wsparcie dla początkujących nauczycieli; Rekrutacja, pracodawcy i umowy o pracę; Doskonalenie zawodowe i mobilność; Warunki pracy i wynagrodzenie; Autonomia i zakres odpowiedzialności nauczycieli; Szkolna kadra kierownicza.*

W raporcie przedstawiono informacje dotyczące nauczycieli przedszkolnych (ISCED 0), szkół podstawowych (ISCED 1) oraz ogólnokształcących szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia (ISCED 2-3). Jednak w przypadku niektórych wskaźników zebranie informacji dotyczących nauczycieli w przedszkolach nie było możliwe. Większość wskaźników koncentruje się na publicznych placówkach szkolnych (z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii, gdzie uwzględniono także informacje na temat dotowanych szkół prywatnych, ponieważ uczy się w nich znaczna część uczniów w tych krajach). W przypadku niektórych wskaźników przedstawiono informacje na temat placówek publicznych i prywatnych (zarówno dotowanych, jak i niezależnych) we wszystkich krajach.

Informacje jakościowe i ilościowe zostały uzupełnione danymi z kwestionariuszy międzynarodowych badań TALIS 2008 i PISA 2009, przeprowadzonych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), a także z badania TIMSS 2011 przeprowadzonego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA). Wskaźniki te stanowią przydatne uzupełnienie materiałów pochodzących z Eurydice i Eurostatu, ponieważ prezentują obraz sytuacji, jaka w praktyce występuje w szkołach.

## Źródła i zakres

Do przygotowania niniejszego raportu wykorzystano pięć źródeł informacji - większość informacji została dostarczona przez Sieć Eurydice, wykorzystano także dane z Eurostatu oraz dane zaczerpnięte z kwestionariuszy międzynarodowych badań TALIS 2008, PISA 2009 i TIMSS 2011.

Publikacja *Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* obejmuje 32 kraje europejskie (37 systemów edukacji), tj. wszystkie te kraje, które są zaangażowane w działania Sieci Eurydice w ramach programu "Uczenie się przez całe życie" (2007-2013) (z wyjątkiem Serbii i Szwajcarii). Dane z Eurostatu, badań TALIS, PISA i TIMSS podano jedynie dla krajów uczestniczących w programie "Uczenie się przez całe życie".

### Zbieranie informacji przez Eurydice

Wskaźniki Eurydice dostarczają informacji, które pochodzą głównie z prawodawstwa, przepisów krajowych oraz innych oficjalnych dokumentów oświatowych. Informacje te są zbierane przez krajowe biura Sieci Eurydice w oparciu o wspólne definicje. W przypadku, gdy analizowane zagadnienie wchodzi w zakres kompetencji władz lokalnych lub samych szkół, a zatem nie jest regulowane przepisami na poziomie centralnym, zostało to wyraźnie zaznaczone na rysunku.

Podsumowując, informacje te mają zasadniczo charakter jakościowy. Kilka wskaźników oferuje informacje ilościowe (takie jak wiek emerytalny nauczycieli, czas pracy i wynagrodzenia).

### Gromadzenie danych statystycznych przez Eurostat

Wszystkie informacje przedstawione w tym raporcie (w odniesieniu do rysunków D1, D11, D12, D13, D15 i F8) pochodzą z bazy danych Eurostatu z lipca 2012 r., a ich rokiem odniesienia jest rok 2010.

Wszystkie dane statystyczne Eurostatu są dostępne na stronie:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Wspólne kwestionariusze UOE (UNESCO/OECD/EUROSTAT) to instrument, za pomocą którego te trzy organizacje zbierają co roku porównywalne w skali międzynarodowej dane o kluczowych aspektach systemów edukacji, wykorzystując w tym celu administracyjne źródła informacji.

Opis badań PISA 2009, TALIS 2008 i TIMSS 2011 przedstawiono na końcu niniejszego raportu w słowniczku.

## Metodologia

Kwestionariusze zostały przygotowane przez Biuro Eurydice działające w ramach Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), we współpracy z krajowymi biurami Sieci. Biuro Eurydice działające w ramach EACEA wykorzystywało także wyniki badań TALIS 2008, PISA 2009 i TIMSS 2011.

Wszystkie treści analityczne oparte na danych jakościowych i ilościowych przedstawione w niniejszym raporcie zostały przygotowane przez Biuro Eurydice w ramach EACEA. Sieć Eurydice podjęła się sprawdzenia treści całego raportu.

Sześć wskaźników dotyczących wynagrodzeń dla nauczycieli i dyrektorów szkół zaczerpnięto z dokumentu *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe* („Pensje – wraz z dodatkami – nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie”), opublikowanego w październiku 2012 r. na stronie internetowej Eurydice. Nie zebrano żadnych nowych danych w odniesieniu do tych wskaźników. Dalsze informacje na temat wpływu kryzysu finansowego na wynagrodzenia i dodatki nauczycieli i dyrektorów można znaleźć w dokumencie *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis* („Finansowanie edukacji w Europie 2000-2012: skutki kryzysu ekonomicznego”).

Za ostateczną wersję publikacji i układ graficzny raportu odpowiedzialne jest Biuro Eurydice w ramach EACEA. Ponosi ono również odpowiedzialność za wszystkie prace związane z opracowaniem map, wykresów i innych materiałów graficznych. Wreszcie za podsumowanie zatytułowane „Wnioski”, znajdujące się na początku raportu, wyłączną odpowiedzialność ponosi Biuro Eurydice w ramach EACEA.

## Konwencje i prezentacja treści

Wartości związane z każdym wskaźnikiem ilościowym są przedstawione w tabeli poniżej danego wykresu. Bezpośrednio pod każdym rysunkiem znajdują się objaśnienia i uwagi dotyczące określonych krajów. Objaśnienia zawierają wszystkie szczegóły dotyczące terminów i pojęć, które są



potrzebne dla właściwego zrozumienia określonego wskaźnika i rysunku. Uwagi dotyczące określonych krajów zawierają informacje, które należy wziąć pod uwagę w celu poprawnej interpretacji rysunku w odniesieniu do poszczególnych krajów.

Stosowane kody nazw krajów, kody statystyczne i skróty oraz akronimy zostały przedstawione na początku niniejszego raportu. Słowniczek terminów i stosowanych narzędzi statystycznych zamieszczono na końcu raportu.

Wykaz wszystkich rysunków zawartych w raporcie znajduje się na początku publikacji, wraz z wyszczególnieniem roku odniesienia i poziomów kształcenia, do których odnoszą się rysunki (ISCED 0, ISCED 1-3).

Niniejsza wersja *Kluczowych danych dotyczących nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* jest także dostępna w wersji elektronicznej na stronie internetowej Eurydice.

Wszystkie osoby, którzy wnieśli swój wkład w to zbiorowe przedsięwzięcie, zostały wymienione na końcu niniejszego raportu.





# WNIOSKI

---

Wskaźniki przedstawione w niniejszym, pierwszym wydaniu *Kluczowych danych dotyczących nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie* obejmują kilka bardzo aktualnych kwestii dotyczących zawodu nauczyciela i dyrektora szkoły. Raport odnosi się do różnych etapów kariery zawodowej nauczyciela, poczynając od kształcenia, poprzez wejście do zawodu, aż po emeryturę.

Wskaźniki dotyczą struktury kształcenia i różnych ścieżek prowadzących do nauczania, w tym także alternatywne sposoby zdobycia kwalifikacji pedagogicznych. Wskaźniki przedstawiają obraz podstawowych modeli kształcenia nauczycieli, to, do zdobycia jakich kwalifikacji one prowadzą, jak długo trwa ten proces i ile przygotowania pedagogicznego obejmują. Jednym z kluczowych zagadnień poruszanych w raporcie jest także wsparcie otrzymywane przez nowo zatrudnionych nauczycieli w ciągu ich pierwszych lat pracy w zawodzie.

W dalszej części raportu analizowane są podstawowe procedury rekrutacji i zatrudniania nauczycieli, ich status wynikający z zapisów umowy, a także obowiązujące polityki i działania planistyczne mające na celu zapewnienie wystarczającej podaży nauczycieli. Kwestia doskonalenia zawodowego jest omawiana w zakresie warunków uczestnictwa, motywacji i planowania na poziomie szkoły oraz międzynarodowych programów mobilności dla nauczycieli.

W raporcie uwzględnione zostały warunki pracy, takie jak czas pracy, wsparcie dostępne dla nauczycieli, wynagrodzenie, dodatki i wiek emerytalny. W tym kontekście zawód nauczyciela jest analizowany pod względem liczby uczniów przypadających na nauczyciela, płci i wieku. Podkreślono rolę nauczycieli w podejmowaniu decyzji w niektórych dziedzinach życia szkolnego.

Stanowisko dyrektora szkoły jest analizowane pod kątem warunków, jakie musi spełniać kandydat do objęcia tego stanowiska, wymogów dotyczących wykształcenia i dodatkowych szkoleń, procedur rekrutacji, wynagrodzenia, form zarządzania i zadań dyrektorów szkół.

## **Kształcenie nauczycieli: tendencja w kierunku 4-letniego okresu studiów licencjackich jako kwalifikacji minimalnych**

- W 2012 r. w całej Europie najczęściej wymagano od nauczycieli kwalifikacji na poziomie licencjata, z wyjątkiem nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia, którzy w większości krajów muszą mieć tytuł magistra. Zdobywanie tych kwalifikacji zazwyczaj trwa od czterech do pięciu lat. Tylko w Czechach, Niemczech, Austrii, na Malcie i Słowacji nauczyciele przedszkoli nie podejmują studiów wyższych, a zamiast tego posiadają kwalifikacje na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia lub wykształcenie pomaturalne (patrz rysunek A2). Alternatywne ścieżki uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, takie jak krótkie programy oparte na zatrudnieniu dla osób zmieniających profil swojego zawodu, nie są zbyt popularne w krajach europejskich (patrz rysunek A6).
- W ramach programów kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w większości krajów przygotowanie pedagogiczne (które obejmuje część teoretyczną i praktyczną) zajmuje około jednej trzeciej całego kursu. Programy przygotowujące do nauczania w szkołach średnich zazwyczaj uwzględniają mniejszą liczbę godzin przygotowania pedagogicznego (patrz rysunek A2). Praktyki w szkołach różnią się znacznie w zależności od kraju, ale także są zazwyczaj dłuższe w przypadku nauczycieli uczących w przedszkolach i szkołach podstawowych niż w przypadku nauczycieli na wyższych poziomach szkolnictwa (patrz rysunek A3). W większości krajów centralne wytyczne wskazują, że programy kształcenia nauczycieli powinny rozwijać umiejętności prowadzenia badań pedagogicznych. Zalecenia te mają zastosowanie do programów zarówno na poziomie licencjata, jak i magistra (patrz rysunek A4).

## **Szczególne wymagania dla kandydatów na studia nauczycielskie nie są zbyt popularne.**

- Wydaje się, że przyjęcie na studia kształcące nauczycieli jest w większym stopniu regulowane ogólnymi warunkami przyjęć na studia wyższe niż specjalnymi kryteriami naboru dotyczącymi kształcenia nauczycieli (patrz rysunek A5). Tylko jedna trzecia wszystkich krajów europejskich stosuje specjalne metody selekcji. Testy umiejętności/predyspozycji lub rozmowy dotyczące motywacji kandydata nie występują w wielu krajach.

## **Kwalifikacje pedagogów kształcących nauczycieli nie różnią się od kwalifikacji innych nauczycieli akademickich.**

- Pedagodzy kształcący nauczycieli mają różne profile, ale w większości krajów zastosowanie mają te same wymogi w zakresie kwalifikacji, jak w odniesieniu do innych pracowników dydaktycznych w szkolnictwie wyższym (patrz rysunek A8). W połowie krajów europejskich pedagogzy kształcący nauczycieli muszą sami posiadać kwalifikacje nauczycielskie. Stan ten zależy jednak w niektórych przypadkach od poziomu szkoły, do którego przygotowują swoich studentów. Bardziej konkretne wymagania występują w odniesieniu do mentorów zatrudnionych w szkołach w niektórych krajach.

## **Mentoring dla początkujących nauczycieli zyskuje na znaczeniu.**

- W pierwszych latach pracy nauczyciele mogą być konfrontowani z wieloma wyzwaniem i dlatego często potrzebują wsparcia. Zorganizowane programy wprowadzające, które oferują dodatkowe szkolenia, indywidualną pomoc i porady dla początkujących nauczycieli, są obecnie stosowane w wielu krajach, a w kilku z nich zostały wprowadzone niedawno. Jednak różne elementy takiego zorganizowanego systemu wsparcia (samodzielne, dodatkowe kształcenie, kontakt z mentorem, egzaminy itp.) nie są cenione wszędzie w ten sam sposób. Organizacyjna różnorodność tych systemów jest dość wysoka, a stąd ich skuteczność w przewyciężaniu problemów nauczycieli może być różna (patrz rys. A 10).
- Chociaż nie wszystkie kraje oferują kompleksowe programy wprowadzające, wiele z nich zapewnia indywidualne środki wsparcia, które mogą pomóc nauczycielom przewyciężyć określone trudności, a także pomóc zmniejszyć prawdopodobieństwo, że nauczyciele ci wcześniej odejdą z zawodu. Najczęściej zalecanym środkiem wsparcia jest mentoring, w ramach którego doświadczony nauczyciel z dużym stażem zostaje wyznaczony przez dyrektora szkoły do wzięcia odpowiedzialności za już w pełni wykwalifikowanych, nowo zatrudnionych nauczycieli (patrz rys. A11).

## **W mniejszości są kraje, w których nauczyciele mają status urzędnika państwowego w zawodzie**

- Wielu nauczycieli w Europie jest obecnie zatrudnionych na podstawie umowy o pracę. Chociaż wiele krajów oferuje swoim nauczycielom status urzędnika państwowego, szczególny status urzędnika państwowego w zawodzie z mianowaniem na całe życie obowiązuje jako jedyna możliwość zatrudnienia w mniejszości krajów (Hiszpania, Grecja, Francja i Cypr). Ogółem, najwyraźniej coraz częściej nauczyciele są rekrutowani bezpośrednio przez swoich pracodawców, którymi często są szkoły lub lokalne władze oświatowe. Nieliczne kraje stosują egzaminy konkursowe jako jedyną metodę rekrutacji (patrz rys. B3, B5 i B6).
- Dane z międzynarodowego badania TALIS w 2008 r. pokazują także, że chociaż ogólnie większość nauczycieli w krajach europejskich uczestniczących w badaniu otrzymuje stałe umowy o pracę po przepracowaniu określonej liczby lat, w niektórych krajach wciąż znaczny odsetek nauczycieli jest zatrudniony na czas określony, a w niektórych przypadkach obejmuje to nawet nauczycieli z wieloletnim stażem pracy (patrz rys. B9 i B10).

## **W coraz większej liczbie krajów wymagane jest, by szkoły posiadały plan rozwoju zawodowego nauczycieli**

- Doskonalenie zawodowe nauczycieli (Continuing Professional Development - CPD) zyskało na znaczeniu w ciągu ostatnich lat i w większości krajów jest uważane za obowiązek zawodowy; udział w doskonaleniu zawodowym jest obowiązkowy i jednocześnie niezbędny dla uzyskania awansu zawodowego i wzrostu wynagrodzenia w Bułgarii, Hiszpanii, na Litwie, w Portugalii, Rumunii, Słowenii i na Słowacji (patrz rysunek C1). W wielu krajach europejskich szkoły muszą opracowywać plan rozwoju doskonalenia zawodowego dla całego personelu szkolnego, ale jedynie w mniej niż jednej trzeciej krajów poszczególni nauczyciele obowiązani są do posiadania osobistego planu (patrz rysunek C2 i C3).
- Najczęstszą motywacją do udziału w zajęciach/kursach doskonalenia zawodowego jest wpływ tego doskonalenia na awans. Doskonalenie zawodowe rzadko jest jedynym warunkiem awansu zawodowego, ale często jest niezbędnym warunkiem wstępnym. Wsparcie finansowe często jest udzielane w formie przyznawania bezpłatnych zajęć lub poprzez udział w kosztach ponoszonych przez podmioty prowadzące zajęcia. Wiele szkół otrzymuje także bezpośrednie dofinansowanie, by zapłacić za doskonalenie zawodowe swoich nauczycieli (patrz rys. C4).

## **Potrzeba więcej starań, by przyciągnąć młodych ludzi do zawodu nauczyciela**

- W zdecydowanej większości krajów europejskich jest mniej nauczycieli w grupach wiekowych poniżej 40 roku życia niż w grupach wiekowych powyżej tego wieku. Obraz starzejącej się kadry nauczycielskiej jest szczególnie wyraźny w szkołach średnich; niemal połowa nauczycieli w Bułgarii, Czechach, Niemczech, Estonii, we Włoszech, w Holandii, Austrii, Norwegii i Islandii ma więcej niż 50 lat. Ponadto odsetek nauczycieli w grupie wiekowej poniżej 30. roku życia jest szczególnie niski w Niemczech, we Włoszech i Szwecji (patrz rys. D14 i D16). Ta sytuacja, w połączeniu z coraz mniejszą liczbą osób ubiegających się o wykształcenie na kierunkach nauczycielskich może doprowadzić do deficytu nauczycieli, stąd potrzebni są nowi i wykwalifikowani adepci zawodu nauczycielskiego.
- W ciągu ostatnich dziesięciu lat oficjalny wiek emerytalny został podwyższony w około jednej trzeciej wszystkich krajów europejskich. W większości krajów europejskich nauczyciele korzystają z możliwości wcześniejszego odejścia na emeryturę. Jednak w kilku krajach możliwość odejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego została całkowicie zniesiona. W ten sposób nauczyciele odchodzą na emeryturę po przepracowaniu wymaganej liczby lat i osiągnięciu wieku, który uprawnia do pełnej emerytury (patrz rys. D15 i D16).
- Większość krajów ma określone środki do monitorowania kwestii podaży i popytu na nauczycieli. Może być to ukierunkowane planowanie perspektywiczne lub ogólna kontrola rynku pracy. W każdym przypadku środki te to zazwyczaj krótkoterminowe rozwiązania przeprowadzane raz do roku, w celu zaspokojenia najpilniejszych potrzeb. Perspektywiczne planowanie długoterminowe byłoby lepszym działaniem, mającym charakter profilaktyczny (patrz rys. B1).

## **Na niższych szczeblach kształcenia zawód nauczyciela jest zdominowany przez kobiety**

- Kobiety stanowią zdecydowaną większość nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia. Jednak odsetek ten waha się w zależności od poziomu kształcenia: im młodsze dzieci, tym wyższy odsetek nauczycielek. We wszystkich krajach europejskich kobiety stanowią większość wśród nauczycieli szkół podstawowych. Zawód nauczyciela w szkołach średnich pierwszego stopnia jest statystycznie nadal wykonywany w większości przez kobiety: w około połowie krajów europejskich odsetek nauczycielek wynosi 70% i więcej. Jednak reprezentacja kobiet znacznie maleje na poziomie szkół średnich drugiego stopnia (patrz rys. D13).

- W odniesieniu do udziału kobiet na stanowiskach kierowniczych w szkołach, sytuacja jest także uzależniona od poziomu kształcenia. W oparciu o dostępne dane, kobiety są często nadmiernie reprezentowane na stanowiskach dyrektorów szkół podstawowych. Odsetek ten jednak gwałtownie maleje na poziomie szkół średnich, z wyraźną różnicą pomiędzy poziomami we Francji, Austrii, Szwecji i Islandii (patrz rys. F8).

### **Czas pracy nauczycieli nie różni się w zasadzie od tego w innych zawodach**

- Liczba umownie określonych godzin, przez które nauczyciele muszą być aktywnie zaangażowani w nauczanie, znacznie się różni, przy czym średnia tygodniowa liczba godzin dydaktycznych w szkołach podstawowych i średnich wynosi 20 (w godzinach zegarowych). W przedszkolach liczba godzin dydaktycznych jest zazwyczaj większa. Natomiast całkowity czas pracy określony w zdecydowanej większości krajów wynosi od 35 do 40 godzin zegarowych i jest taki sam dla wszystkich poziomów kształcenia. Zmniejszanie liczby godzin dydaktycznych pod koniec kariery zawodowej nauczyciela nie jest popularną praktyką w krajach europejskich (patrz rys. D5a i D5b).

### **Decyzje o zapewnieniu działań wspierających dla nauczycieli często podejmowane są na poziomie szkoły**

- Profesjonalni specjaliści, prowadzący interwencje indywidualne lub w małych grupach, mogą stanowić bardzo skuteczne wsparcie dla nauczycieli, którzy zajmują się uczniami z trudnościami w nauce. W większości krajów szkoły zapewniają swoim nauczycielom dostęp do psychologów szkolnych. Większość krajów ma także możliwość rekrutacji logopedów oraz pracowników, którzy w razie potrzeby zajmują się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednak zapewnienie takiej kadry zazwyczaj nie jest obowiązkowe i wiąże się z określonymi finansami. Natomiast nauczyciele specjalizujący się w reedukacji w zakresie umiejętności czytania i matematyki interweniują jedynie w niewielu krajach. Najczęściej decyzje o zapewnieniu działań wspierających oraz odpowiedniego personelu są podejmowane na poziomie szkolnym lub lokalnym (patrz rys. D2 i D3).

### **Minimalne wynagrodzenie zasadnicze jest często niższe niż PKB na jednego mieszkańca**

- W większości krajów minimalne wynagrodzenie zasadnicze brutto w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia jest niższe niż PKB na jednego mieszkańca. W szkołach średnich drugiego stopnia minimalne ustawowe wynagrodzenie nauczycieli w większości krajów stanowi niemal 90% PKB na jednego mieszkańca. Te kraje, które mają stosunkowo niskie wynagrodzenie minimalne na poziomie szkoły podstawowej mają także najniższe ustawowe wynagrodzenie w szkołach średnich drugiego stopnia (patrz rys. D6).
- Dodatki do wynagrodzenia zasadniczego mogą mieć duże znaczenie w rzeczywistym wynagrodzeniu nauczycieli. Najczęściej spotykane dodatki w krajach europejskich są przyznawane z tytułu dodatkowych obowiązków lub nadgodzin. Jedynie w połowie krajów przyznaje się nauczycielom dodatki na podstawie pozytywnej oceny ich pracy lub na podstawie osiągnięć uczniów (patrz rys. D10).
- Maksymalne wynagrodzenie brutto w Europie dla starszych nauczycieli jest zazwyczaj dwa razy wyższe niż minimalne wynagrodzenie początkujących nauczycieli. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że w niektórych krajach osiągnięcie maksymalnego wynagrodzenia może zająć nawet 30 lat, młodzi ludzie mogą być zniechęceni do tego zawodu (patrz rys. D7).

### **Nauczyciele mogą sami decydować o metodach dydaktycznych**

- W większości krajów europejskich nauczyciele w szkołach podstawowych mogą dość swobodnie decydować o nauczanych treściach i stosowanych metodach dydaktycznych. W szczególności, w niemal wszystkich krajach, wybór metod nauczania leży w gestii nauczycieli. W szkołach

średnich, w niemal połowie krajów, decyzje dotyczące nauczanych treści są w rękach dyrektorów szkół i organów zarządzających szkołami, zaś metody dydaktyczne są w większości krajów prerogatywą nauczyciela (patrz rys. E1 i E2).

- W zakresie zarządzania zasobami ludzkimi, decyzje w Europie podejmują głównie dyrektorzy szkół i organy zarządzające szkołami. Niezwykle rzadko nauczyciele mają głos decyzyjny w takich obszarach.
- W około dwóch trzecich krajów europejskich, tam gdzie mamy do czynienia ze zjawiskiem drugoroczności, nauczyciele biorą aktywny udział w procesie promowania uczniów do następnych klas - najczęściej zgłaszają propozycję dotyczącą powtarzania roku lub sami podejmują decyzję w tym zakresie. Jeśli chodzi o ogólnokrajowe testy/egzamininy standaryzowane, nauczyciele są na ogół odpowiedzialni za ich przeprowadzanie, a często także za ich ocenianie (patrz rys. E3 i E4).

### **Dyrektorzy szkół często uczestniczą w ocenie nauczycieli**

- W niemal wszystkich krajach europejskich istnieje jakaś forma regulowanej oceny poszczególnych nauczycieli (patrz rys. D16). Jednak w zdecydowanej większości krajów obowiązuje procedura oceny pracy szkoły, w ramach której indywidualna ocena nauczycieli jest tylko jedną częścią bardziej złożonego systemu. W większości krajów dyrektorzy szkół są odpowiedzialni za ocenę nauczycieli, a w ponad połowie z nich ocenianie takie odbywa się regularnie. W krajach europejskich samoocena nauczycieli nie wydaje się być bardzo rozpowszechnionym wymogiem w odniesieniu do procedur oceny. Dane z TIMSS 2011 potwierdzają, że dyrektorzy szkół są bardzo często zaangażowani w ocenę nauczycieli. Dane te wskazują także, że w wielu krajach osiągnięcia uczniów stanowią poważne kryterium, które jest uwzględniane w procedurach oceny nauczycieli (patrz rys. D17).

### **W wielu krajach wymagane jest określone szkolenie dla dyrektorów szkół**

- Podstawowym warunkiem nominacji na stanowisko dyrektora szkoły jest zazwyczaj średnio pięcioletni staż w nauczaniu (patrz rys. F2). W większości krajów stosowany jest co najmniej jeden dodatkowy warunek: przyszli dyrektorzy szkół muszą mieć doświadczenie administracyjne lub ukończone specjalne szkolenie w zakresie stanowisk kierowniczych (patrz rys. F1). Specjalne programy szkoleniowe dla dyrektorów szkół istnieją niemal wszędzie, także w krajach, gdzie takie szkolenie nie jest warunkiem zatrudnienia (patrz rys. F3). Ponadto w większości krajów dyrektorzy mają obowiązek uczestniczenia w kursach doskonalenia zawodowego przez cały okres wykonywania swojego zawodu (patrz rys. F10).

### **Praca dyrektorów szkół obejmuje wiele działań związanych z procesem kształcenia**

- Według danych TIMSS 2011, dyrektorzy szkół są często zaangażowani w monitorowanie postępów uczniów w nauce, inicjowanie projektów edukacyjnych oraz w nieco mniejszym stopniu w doskonalenie zawodowe. Dane z badania PISA 2009 wskazują, że w krajach europejskich, które uczestniczyły w badaniu, wielu dyrektorów szkół jest w dużym stopniu zaangażowanych w opracowywanie planów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, a także w koordynowanie realizacji programu nauczania i doradztwo dla nauczycieli w zakresie tego, w jaki sposób mogą poprawić efekty swojej pracy (patrz rys. F6 i F7).

### **Podział zadań związanych z zarządzaniem szkołą często odbywa się w tradycyjny sposób**

- W niemal wszystkich krajach istnieją formy przywództwa rozproszonego. Zarządzanie placówką nie pozostaje w rękach jednej osoby, ale jest podzielone między różne osoby i zespoły. Jednak rozwiązania innowacyjne są raczej rzadkością. W większości krajów podział przywództwa odbywa się w tradycyjnej formie, tj. zadania są dzielone między zespoły formalne lub członków wchodzących w skład kierownictwa placówki (patrz rys. F5).





# KODY, SKRÓTY I AKRONIMY

## Kody krajów

<b>UE/UE-27</b>	Unia Europejska	<b>PL</b>	Polska
<b>BE</b>	Belgia	<b>PT</b>	Portugalia
<b>BE fr</b>	Belgia – Wspólnota Francuska	<b>RO</b>	Rumunia
<b>BE de</b>	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna	<b>SI</b>	Słowenia
<b>BE nl</b>	Belgia – Wspólnota Flamandzka	<b>SK</b>	Słowacja
<b>BG</b>	Bułgaria	<b>FI</b>	Finlandia
<b>CZ</b>	Republika Czeska	<b>SE</b>	Szwecja
<b>DK</b>	Dania	<b>UK</b>	Wielka Brytania
<b>DE</b>	Niemcy	<b>UK-ENG</b>	Anglia
<b>EE</b>	Estonia	<b>UK-WLS</b>	Walia
<b>IE</b>	Irlandia	<b>UK-NIR</b>	Irlandia Północna
<b>EL</b>	Grecja	<b>UK-SCT</b>	Szkocja
<b>ES</b>	Hiszpania	<b>Kraj przystępujący</b>	
<b>FR</b>	Francja	<b>HR</b>	Chorwacja
<b>IT</b>	Włochy	<b>Kraje kandydujące</b>	
<b>CY</b>	Cypr	<b>IS</b>	Islandia
<b>LV</b>	Łotwa	<b>TR</b>	Turcja
<b>LT</b>	Litwa		
<b>LU</b>	Luksemburg	<b>kraje EFTA</b>	Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu
<b>HU</b>	Węgry		
<b>MT</b>	Malta	<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>NL</b>	Holandia	<b>NO</b>	Norwegia
<b>AT</b>	Austria	<b>CH</b>	Szwajcaria

## Kody statystyczne

:	Brak danych	(-)	Nie dotyczy
---	-------------	-----	-------------

## Skróty i akronimy

<b>CPD</b>	Doskonalenie zawodowe nauczycieli (ang. Continuing professional development)
<b>Eurostat</b>	Urząd Statystyczny Wspólnot Europejskich (ang. Statistical Office of the European Communities)
<b>IEA</b>	Międzynarodowe Stowarzyszenie ds. Oceny Osiągnięć Szkolnych (ang. International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
<b>ISCED</b>	Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ang. International Standard Classification of Education)
<b>ITE</b>	Kształcenie nauczycieli (ang. Initial teacher education)
<b>LLP</b>	Program Uczenie się przez całe życie (ang. Lifelong Learning Programme)
<b>OECD</b>	Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. Organisation for Economic Co-operation and Development)
<b>PISA</b>	Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (ang. Programme for International Student Assessment) (OECD)
<b>PKB</b>	Produkt krajowy brutto
<b>PPP</b>	Parytet siły nabywczej (ang. Purchasing Power Parity)
<b>PPS</b>	Standard siły nabywczej (ang. Purchasing Power Standard)
<b>SEN</b>	Specjalne potrzeby edukacyjne (ang. Special Educational Needs)
<b>TALIS</b>	Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (ang. Teaching and Learning International Survey)
<b>TIMSS</b>	Międzynarodowe badanie trendów w matematyce i przedmiotach ścisłych (ang. Trends in International Mathematics and Science Study) (IEA)
<b>UE-27</b>	Średnia UE-27 obejmuje jedynie dane dla 27 państw członkowskich Unii Europejskiej po 1 stycznia 2007 r.



# KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I WSPARCIE DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NA NIŻSZYCH SZCZEBLACH EDUKACJI ZAZWYCZAJ ODBYWA SIĘ WEDŁUG MODELU RÓWNOLEGŁEGO

Kształcenie nauczycieli może być zorganizowane na różne sposoby, ale zazwyczaj obejmuje składnik ogólny (merytoryczny) i zawodowy (pedagogiczny). Składnik ogólny odnosi się do kształcenia i opanowania przedmiotu (przedmiotów), których kandydaci będą nauczać po uzyskaniu kwalifikacji. Część zawodowa, tj. przygotowanie pedagogiczne, zapewnia przyszłym nauczycielom umiejętności teoretyczne i praktyczne niezbędne do nauczania, i obejmuje praktyki szkolne.

Można rozróżnić dwa główne modele kształcenia nauczycieli w zależności od sposobu połączenia tych dwóch składników. Składnik zawodowy może być realizowany albo w tym samym czasie, co składnik ogólny (**model równoległy** - ang. *concurrent model*) albo później (**model etapowy** - ang. *consecutive model*). Oznacza to, że w modelu równoległym studenci biorą udział w kształceniu pedagogicznym już od samego początku programu kształcenia wyższego, natomiast w modelu etapowym następuje to po uzyskaniu tytułu zawodowego/stopnia naukowego lub pod sam koniec kształcenia. Kwalifikacje niezbędne do podjęcia kształcenia zgodnie z modelem równoległym to świadectwo ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia, a także, w niektórych przypadkach, zaświadczenie o predyspozycjach do kształcenia na poziomie wyższym i/lub w zawodzie nauczyciela (patrz rys. A5). W modelu etapowym studenci, którzy rozpoczęli studia na określonym kierunku, przechodzą następnie do etapu przygotowania pedagogicznego, stanowiącego odrębną fazę.

Niemal we wszystkich krajach europejskich nauczyciele przedszkola i szkoły podstawowej są kształceni zgodnie z modelem równoległym. Jedynymi wyjątkami są Francja i Portugalia (od 2011 r.), gdzie stosowany jest wyłącznie model etapowy. W Bułgarii, Estonii, Irlandii, Polsce, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia, Irlandia Północna i Szkocja) dostępne są oba modele (równoległy i etapowy).

W przypadku kształcenia nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich sytuacja jest bardziej zróżnicowana. Model równoległy jest jedyną możliwą opcją w Belgii, Danii, Niemczech, Słowacji, Islandii i Turcji. W ośmiu krajach (Estonia, Hiszpania, Francja, Włochy, Cypr, Luksemburg, Węgry i Portugalia) model etapowy jest jedyną dostępną formą kształcenia. W większości pozostałych krajów funkcjonują oba modele.

W odniesieniu do nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich drugiego stopnia większość krajów oferuje albo wyłącznie model etapowy, albo oba modele. Dlatego też uprawnione jest stwierdzenie, że większość nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich drugiego stopnia w Europie kształci się poprzez model etapowy.

W Niemczech, na Słowacji, w Islandii i Turcji model równoległy jest jedyną formą zdobycia kwalifikacji do nauczania na wszystkich poziomach kształcenia, natomiast we Francji i Portugalii jedynym dostępnym modelem jest model etapowy. Z kolei w Bułgarii, Irlandii, Polsce i Wielkiej Brytanii dostępne są oba modele od szkoły podstawowej do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 1-3).

Poza modelami tradycyjnymi kilka krajów oferuje różne alternatywne ścieżki kształcenia (patrz rys. A6).

◆ **Rysunek A1: Organizacja kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**

Przedszkola i szkoły podstawowe



Szkoly średnie 1. stopnia



Szkoly średnie 2. stopnia



- Model etapowy
- Model równoległy
- >> Kształcenie nauczycieli za granicą

Źródło: Eurydice

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE de):** Większość nauczycieli kształci się we Francuskiej Wspólnocie Belgii.

**Bułgaria:** Dostępne są oba modele, lecz większość nauczycieli kształci się zgodnie z modelem równoległym.

**Estonia:** Dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 1 dostępne są oba modele, lecz większość nauczycieli kształci się zgodnie z modelem równoległym.

**Irlandia:** Informacje niezwyfikowane na poziomie krajowym.

**Luksemburg:** W odniesieniu do poziomu ISCED 2 i 3 przyszli nauczyciele zazwyczaj uzyskują tytuł magistra za granicą, a następnie w kraju podejmują szkolenie pedagogiczne.

**Polska:** Nauczyciele przygotowujący się do pracy na poziomie ISCED 0 oraz w klasach 1-3 z poziomu ISCED 1 kształcą się wyłącznie zgodnie z modelem równoległym.

**Słowenia:** Dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 0 dostępne są oba modele, lecz większość nauczycieli kształci się zgodnie z modelem równoległym.

**Liechtenstein:** Przyszli nauczyciele kształcą się głównie w Szwajcarii i Austrii.

## **NAUCZYCIELE PRACUJĄCY W PRZEDSZKOLACH I SZKOŁACH PODSTAWOWYCH MAJĄ ZAZWYCZAJ POZIOM LICENCJATA, A PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE STANOWI STOSUNKOWO DUŻĄ CZĘŚĆ ICH KSZTAŁCENIA**

W większości krajów minimalne kwalifikacje do nauczania na poziomie przedszkolnym to wykształcenie wyższe z tytułem licencjata, które trwa trzy do czterech lat.

Jednak w Czechach, Niemczech, na Malcie, w Austrii i Słowacji kwalifikacjami wystarczającymi do pracy w przedszkolach jest wykształcenie na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia lub wykształcenie policealne (ISCED 3 i 4) i te programy trwają od dwóch do pięciu lat.

Jedynie we Francji, Włoszech, Portugalii i Islandii przyszli nauczyciele pracujący w przedszkolach mają wykształcenie na poziomie magistra. W Finlandii funkcjonuje zdobywanie kwalifikacji do nauczania na poziomie magistra, lecz poziom licencjata jest bardziej powszechny.

Również w odniesieniu do nauczycieli szkół podstawowych najbardziej popularnym minimalnym wykształceniem jest poziom licencjata. W krajach, gdzie funkcjonują kwalifikacje na poziomie magistra, kształcenie w tym zakresie zazwyczaj trwa od czterech do pięciu lat. Najwyraźniej nie ma związku pomiędzy poziomem wymaganych kwalifikacji a modelem kształcenia (model równoległy lub etapowy, patrz rysunek A1).

W większości krajów minimalny wymóg przygotowania pedagogicznego dla przyszłych nauczycieli pracujących w przedszkolach to co najmniej 25% całego programu. Wymiar tego przygotowania jest szczególnie znaczący w Hiszpanii i na Węgrzech. Tylko w czterech krajach obejmuje ono 20% lub mniej programów w przypadku nauczycieli przedszkolnych. W bardzo nielicznych krajach instytucje mogą same zdecydować o wymiarze przygotowania pedagogicznego. Podobnie w przypadku nauczycieli szkół podstawowych, w wielu krajach przygotowanie pedagogiczne stanowi co najmniej jedną trzecią całego programu kształcenia.

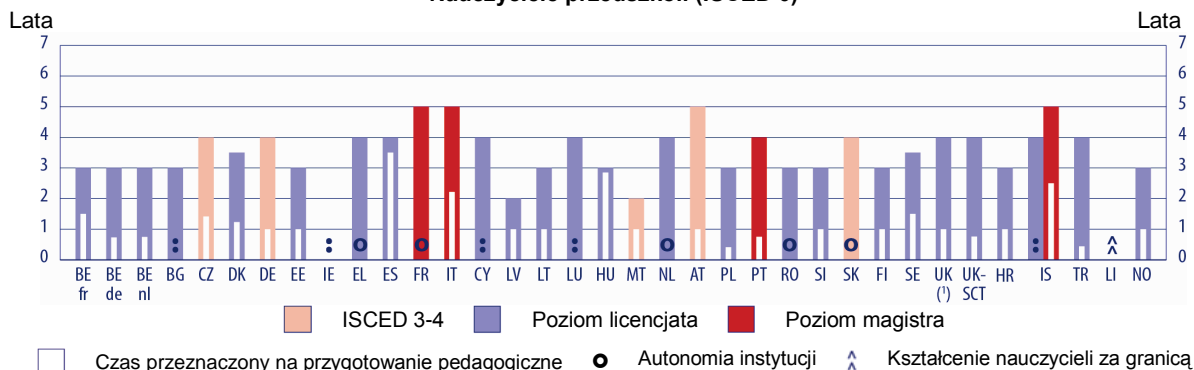
W kilku krajach nowe programy kształcenia nauczycieli dążą do włączania przygotowania pedagogicznego do wszystkich części programu, aby uzyskać holistyczne i zintegrowane podejście, prowadzące do uzyskania stopnia zawodowego.

Najwyraźniej nie ma związku pomiędzy poziomem programu a wymiarem przygotowania pedagogicznego. W związku z tym kwalifikacje na poziomie licencjata niekoniecznie zapewniają bardziej profesjonalne (tj. pedagogiczne) kształcenie niż poziom magistra, lub odwrotnie.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I WSPARCIE DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

● **Rysunek A2a: Poziom i minimalna długość kształcenia nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, oraz minimalny odsetek czasu poświęcony na przygotowanie pedagogiczne, 2011/2012**

**Nauczyciele przedszkoli (ISCED 0)**



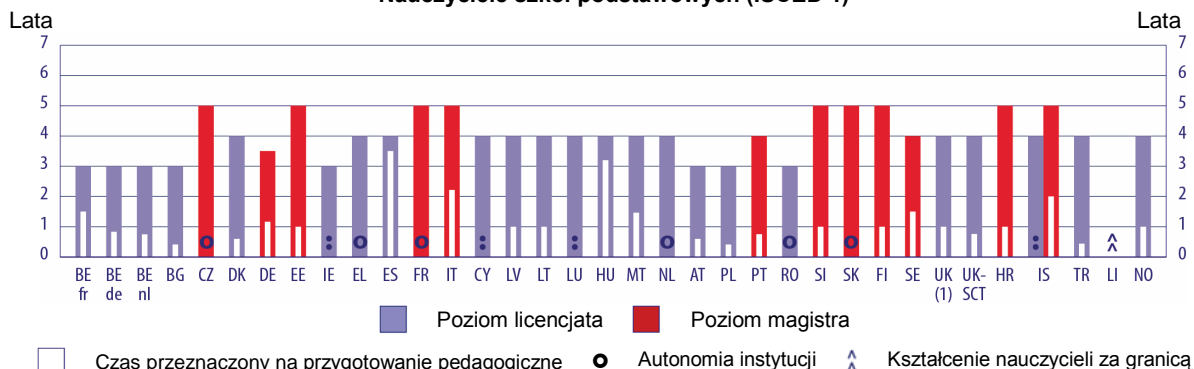
Czas przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	24,4	25	:	35,4	35,2	25	33,3	:	●	87,5	●	44,3	:	50	33,3	:	95
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
50	●	20	13,8	18,8	●	33,3	●	33,3	42,9	25	19	33,3	:	50	11	^	33,3

Źródło: Eurydice.

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

**Nauczyciele szkół podstawowych (ISCED 1)**



Czas przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	27,7	25	13,8	●	15	33,3	20	:	●	87,5	●	44,3	:	25	25	:	80
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
36,6	●	20	13,8	18,8	●	20	●	20	37,5	25	19	20	:	40	11	^	25

Źródło: Eurydice.

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

**Objaśnienia (ryunki A2a i A2b)**

Na rysunkach przedstawiono jedynie minimalną obowiązującą długość kształcenia nauczycieli. Wyrażono ją w latach. Natomiast odsetek, jaki stanowi przygotowanie pedagogiczne w ogólnym wymiarze kształcenia nauczycieli obliczono w oparciu o ECTS. W przypadku krajów, gdzie stosowane są różne metody organizacji kształcenia nauczycieli, przedstawiono tylko tę, która jest najbardziej popularna.

Podczas określania wymiaru przygotowania pedagogicznego w kształceniu nauczycieli uwzględniono jedynie obowiązkowe minimum programowe dla wszystkich przyszłych nauczycieli. W ramach tego obowiązkowego minimum programowego wprowadzono rozróżnienie pomiędzy kształceniem ogólnym i pedagogicznym.

**Kształcenie ogólne:** W modelu równoległym odnosi się do ogólnych programów kształcenia i opanowania przedmiotu (przedmiotów), których kandydaci będą nauczać po uzyskaniu kwalifikacji. Stąd celem tych programów jest zapewnienie kandydatom gruntownej wiedzy w zakresie jednego lub większej liczby przedmiotów i szeroko pojętego wykształcenia ogólnego. W przypadku modelu etapowego kształcenie ogólne odnosi się do stopnia/tytułu uzyskanego w zakresie poszczególnych przedmiotów.

**Przygotowanie pedagogiczne:** Zapewnia przyszłym nauczycielom umiejętności teoretyczne i praktyczne, niezbędne w pracy nauczyciela. Oprócz zajęć z psychologii, dydaktyki i metod nauczania, obejmuje praktyki szkolne.

W niektórych krajach wymiar przygotowania pedagogicznego może być określany przez poszczególne placówki. Jeśli placówki kształcące posiadają pełną autonomię (co oznacza, że nie jest wymagany żaden czas minimalny), dodano symbol 0.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Bułgaria:** Funkcjonuje także czteroletni program licencjata dla poziomu ISCED 0 i 1.

**Czechy i Słowacja:** Kształcenie nauczycieli do pracy na poziomie ISCED 0 ma miejsce najczęściej na poziomie szkoły średniej (ISCED 3). Jednak istnieją także inne ścieżki kształcenia, tj. na poziomie ISCED 4, trzy lata na poziomie ISCED 5 (stopień licencjata) lub kontynuacja na studiach magisterskich (zazwyczaj dwa lata).

**Francja:** Ze względu na wprowadzenie programów magisterskich, placówki kształcenia wyższego są odpowiedzialne za przygotowanie pedagogiczne. Jego czas trwania różni się znacznie w zależności od uczelni.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Finlandia:** Jedynie nauczyciele oddziałów przedszkolnych w szkołach muszą posiadać kwalifikacje na poziomie magistra. Większość kształcenia na poziomie ISCED 0 jest zapewniana w ramach przedszkola, gdzie wymagany jest stopień licencjata.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Postgraduate Certificate in Education (PGCE, czyli program kształcenia nauczycieli metodą etapową) nie jest programem magisterskim, ale może obejmować elementy studiów na poziomie magisterskim, które mogą być zaliczone do stopnia magistra.

**Islandia:** Kształcenie nauczycieli w celu uzyskania statusu nauczyciela kwalifikowanego powinno odbywać się na poziomie magisterskim, ale wejdzie to w pełni w życie dopiero w 2013 r. Istnieje tam okres przejściowy, podczas którego placówki kształcące prowadzą dwa typy programów.

**Norwegia:** Funkcjonują tam inne popularne ścieżki, w tym także pięcioletni równoległy program kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim. Czas przeznaczony na przygotowanie pedagogiczne jest taki sam.

## NAUCZYCIELE SZKÓŁ ŚREDNICH MAJĄ STOPIEŃ LICENCJATA LUB MAGISTRA, ALE CZAS PRZEZNACZONY NA PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE MALEJE

Dla tych, którzy zamierzają podjąć pracę w szkołach średnich pierwszego stopnia, w ponad połowie krajów kształcenie nauczycieli odbywa się na poziomie licencjata (zazwyczaj cztery lata). W szesnastu krajach nauczyciele szkół średnich pierwszego stopnia muszą obecnie uzyskać tytuł magistra (co zazwyczaj trwa pięć lat).

W przypadku pracy w szkołach średnich drugiego stopnia w większości krajów nauczyciele muszą mieć kwalifikacje na poziomie magistra. Najwyraźniej nie ma związku pomiędzy poziomem uzyskanych kwalifikacji a modelem kształcenia (model równoległy lub etapowy, patrz rysunek A1).

Wymiar przygotowania pedagogicznego w ramach kształcenia nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia w większości krajów stanowi ponad 20% i jest szczególnie wysoki w Belgii (Wspólnota Francuska) i Islandii.

W przypadku nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia przygotowanie pedagogiczne w większości krajów nadal stanowi około 20% ogółu kształcenia. Tylko w trzech krajach wymiar przygotowania pedagogicznego w odniesieniu do nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia przekracza 30%. Z kolei na drugim końcu skali znajdują się jedynie dwa kraje, gdzie przygotowanie pedagogiczne wynosi mniej niż 10% całego programu. W niektórych krajach placówki szkolnictwa wyższego mają całkowitą lub częściową autonomię w zakresie decydowania o ilości czasu przeznaczanego na przygotowanie pedagogiczne dla nauczycieli szkół średnich.

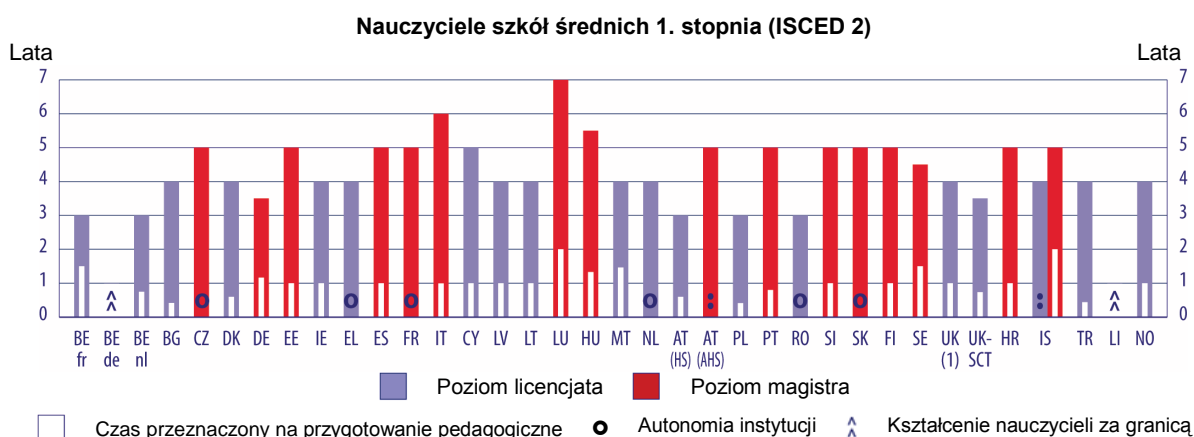
Wymiar przygotowania pedagogicznego w kształceniu przyszłych nauczycieli szkół średnich zależy bardziej od poziomu szkoły, w której będą pracować (tj. od tego, czy będzie to szkoła średnia pierwszego czy drugiego stopnia), niż poziomu szkoły wyższej, na którym odbywa się ich kształcenie (tj. od tego, czy są to studia licencjackie czy magisterskie).

Zasadniczo różnice w wymiarze przygotowania pedagogicznego pomiędzy poziomem szkoły średniej pierwszego a drugiego stopnia są niewielkie, w porównaniu do znacznie większych różnic pomiędzy poziomem szkoły średniej a poziomem szkoły podstawowej lub przedszkola.

W niektórych krajach wymiar przygotowania pedagogicznego jest taki sam niezależnie od poziomu szkoły, w której będzie pracował przyszły nauczyciel. Jest tak w przypadku Wielkiej Brytanii i Turcji.

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI I WSPARCIE DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

- ◆ **Rysunek A2b: Poziom i minimalna długość kształcenia nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich (pierwszego i drugiego stopnia) oraz minimalny odsetek czasu poświęcony na przygotowanie pedagogiczne, 2011/2012**

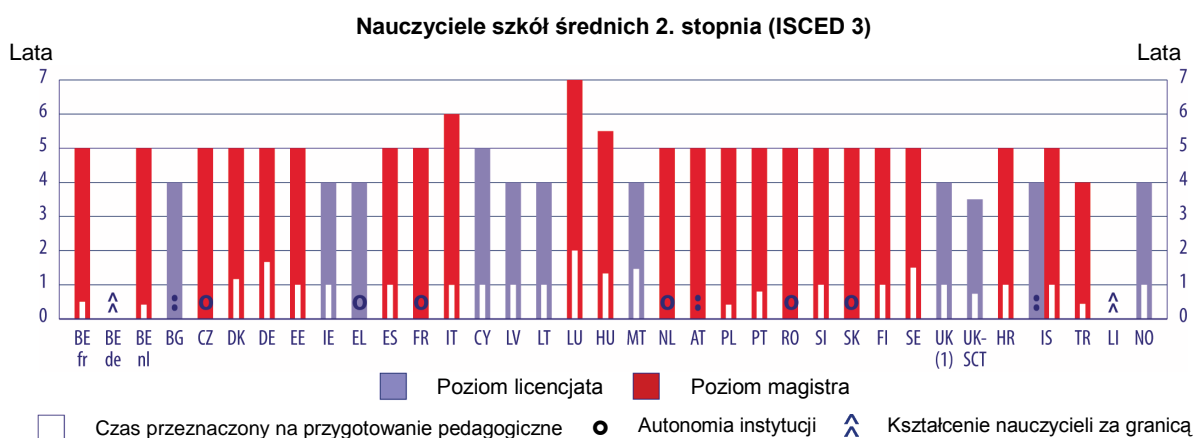


Czas przeznaczony na szkolenia zawodowe (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
50	▲	25	10,4	●	15	33,3	20	25	●	20	●	16,6	20	25	25	28,6	24,2	36,6
NL	AT (HS)	AT (AHS)	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO	
●	20	●	13,8	16	●	20	●	20	33,3	25	21	20	:	40	11	▲	25	

Źródło: Eurydice.

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



Czas przeznaczony na szkolenia zawodowe (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
10	▲	8,3	:	●	23,3	33,3	20	25	●	20	●	16,6	20	25	25	28,6	24,2
MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	IS	TR	LI	NO
36,6	●	●	8,3	16	●	20	●	20	30	25	21	20	:	20	11	▲	25

Źródło: Eurydice.

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

**Objaśnienia (patrz rysunek A2a powyżej)**

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Francja:** Ze względu na wprowadzenie programów magisterskich, placówki kształcenia wyższego są odpowiedzialne za przygotowanie pedagogiczne. Jego czas trwania różni się znacznie w zależności od uczelni.

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.

**Luksemburg:** Czas trwania przedstawiony dla poziomu szkoły średniej obejmuje wprowadzenie do zawodu, ponieważ jest ono uznawane za przygotowanie pedagogiczne.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Postgraduate Certificate in Education (PGCE, czyli program kształcenia nauczycieli metodą etapową) nie jest programem magisterskim, ale może obejmować elementy studiów na poziomie magisterskim, które mogą być zaliczone do stopnia magistra.



**Islandia:** Kształcenie nauczycieli w celu uzyskania statusu nauczyciela kwalifikowanego powinno odbywać się na poziomie magisterskim, ale wejdzie to w pełni w życie dopiero w 2013 r. Istnieje tam okres przejściowy, podczas którego placówki kształcące prowadzą dwa typy programów.

**Norwegia:** Funkcjonują tam inne popularne ścieżki uzyskania kwalifikacji nauczycielskich, w tym także pięcioletni równoległy program kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim. Czas przeznaczony na szkolenie zawodowe jest taki sam.

**Austria:** Uniwersytety zapewniają programy trwające do 5 lat (300 ECTS). W ramach autonomii uniwersytetów około 20% programu przeznaczają się na przygotowanie pedagogiczne. W szkole *Neue Mittelschule*, państwowej szkole średniej dla dzieci w wieku 10-14 lat, nauczanie prowadzone jest wspólnie przez zespoły nauczycieli, którzy są absolwentami uniwersytetów lub kolegami nauczycielskich. Przygotowywana jest ogólna reorganizacja programów kształcenia nauczycieli.

## SZKOLENIE PRAKTYCZNE JEST ZAZWYCZAJ DŁUŻSZE W PRZYPADKU NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI I SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Szkolenie praktyczne w prawdziwym środowisku pracy jest obowiązkową częścią przygotowania do zawodu nauczyciela (patrz rys. A2) we wszystkich krajach. Takie praktyki w szkołach są zazwyczaj bezpłatne i najczęściej trwają nie dłużej niż kilka tygodni. Mogą być one organizowane w różnych momentach programu, ale zazwyczaj są nadzorowane przez mentora (zwykle jest to nauczyciel z danej szkoły) i podlegają okresowej ocenie przez pedagogów w placówce kształcenia nauczycieli.

- **Rysunek A3: Minimalna długość praktyk pedagogicznych w ramach kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3) w godzinach zegarowych, 2011/2012**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
ISCED 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
ISCED 2	480	▲	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
ISCED 3	90	▲	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
ISCED 0	●	500	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	700
ISCED 1	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	700
ISCED 2	●	120	112,5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	420
ISCED 3	●	●	112,5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	▲	420

● Autonomia instytucji ▲ Kształcenie nauczycieli za granicą

Źródło: Eurydice.

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

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Czechy:** Dla poziomu ISCED 0 przedstawione informacje dotyczą najpopularniejszej ścieżki na poziomie ISCED 3.

**Hiszpania i Słowacja:** Dokładna liczba może być różna w zależności od placówki kształcenia nauczycieli.

**Węgry:** Wytyczne określają długość praktyki w szkole w punktach ECTS i tygodniach; godziny podane powyżej obliczono w oparciu o 40-godzinny tydzień pracy.

**Holandia:** Dla ISCED 2 i 3 uczelnie zgodziły się zapewnić 840 godzin praktyk w szkołach.

**Austria:** Informacje dotyczące ISCED 2 odnoszą się do kształcenia przyszłych nauczycieli w *Hauptschule*. W odniesieniu do nauczycieli kształconych na uczelniach placówki kształcące są autonomiczne.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Przedstawione informacje odnoszą się do czteroletnich programów licencjackich.

**Wielka Brytania (SCT):** Przedstawione informacje odnoszą się do studiów magisterskich.

Minimalna zalecana długość praktyk pedagogicznych wykazuje ogromne zróżnicowanie w zależności od kraju. Waha się od 20 godzin dla wszystkich programów kształcenia nauczycieli na Chorwacji do 1065 godzin w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna). W wielu krajach jest to ponad 200 godzin. Poniżej 200 godzin odnotowuje się w Belgii (Wspólnota Francuska dla poziomu ISCED 3), Bułgarii, Czechach (z wyjątkiem poziomu ISCED 0), Niemczech, na Cyprze (dla poziomu

ISCED 2 i 3), w Polsce, Rumunii, na Słowacji, w Chorwacji i Turcji. W około jednej trzeciej krajów europejskich długość praktyk w szkole jest taka sama dla wszystkich przyszłych nauczycieli niezależnie od poziomu, na jakim zamierzają nauczać. W krajach, gdzie istnieje różnica pomiędzy poszczególnymi poziomami, programy zazwyczaj zapewniają dłuższe praktyki w szkołach dla przyszłych nauczycieli na niższych poziomach kształcenia (zazwyczaj na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej). Jedynie na Węgrzech i w Rumunii minimalna długość praktyk w szkole jest większa w przypadku przyszłych nauczycieli szkół średnich (drugiego stopnia) niż w przypadku przyszłych nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych. Na Łotwie praktyki szkolne są najkrótsze w przypadku nauczycieli przedszkolnych.

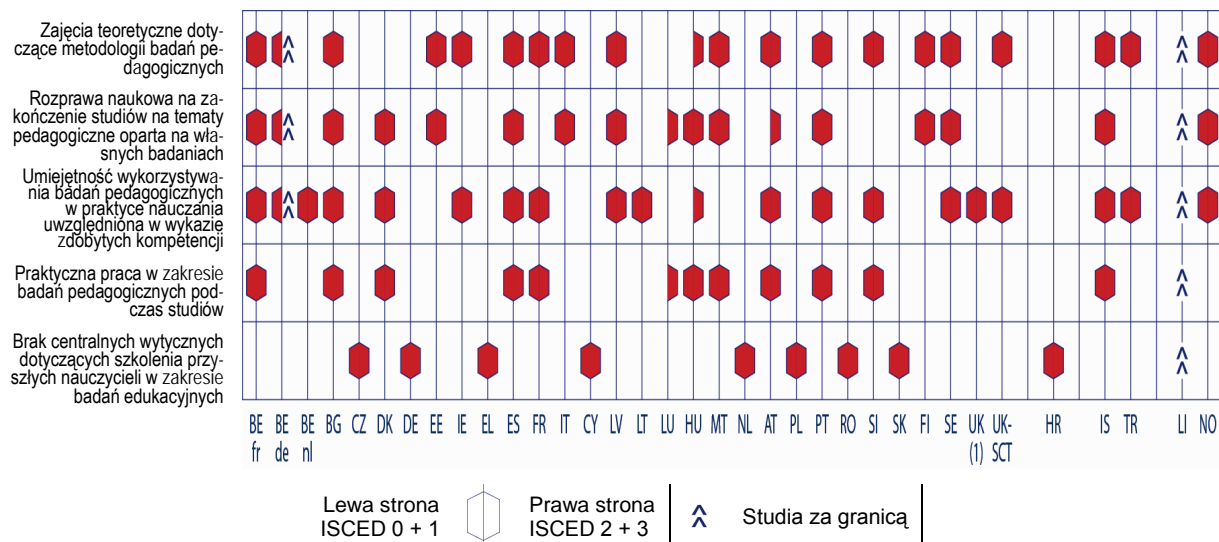
W ośmiu krajach władze oświatowe nie określają minimalnej długości praktyk pedagogicznych, a placówki szkolnictwa wyższego same decydują o tym, ile godzin przeznaczą na nie w ramach programów kształcenia nauczycieli.

### SZKOLENIE W ZAKRESIE BADAŃ PEDAGOGICZNYCH JEST CZĘSTO UWZGLĘDNIANE W PROGRAMACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Zdobywanie wiedzy i umiejętności w zakresie badań edukacyjnych zostało uznane za istotny element przygotowania do zawodu nauczyciela, który pomoże nauczycielom wykorzystać w procesie nauczania wyniki badań naukowych (Komisja Europejska, 2007).

W większości krajów centralne wytyczne wskazują, że programy kształcenia nauczycieli powinny rozwijać wiedzę i umiejętności studentów w zakresie badań pedagogicznych. Te wymogi lub zalecenia mają zastosowanie do programów kształcenia zarówno na poziomie licencjata, jak i magistra.

- ◆ **Rysunek A4: Wytyczne dotyczące szkolenia przyszłych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3) w zakresie umiejętności prowadzenia badań pedagogicznych, 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** W odniesieniu do poziomu ISCED 0 tylko umiejętność wykorzystywania badań pedagogicznych w praktyce nauczania jest uwzględniona w wykazie zdobytych kompetencji.

**Malta i Austria:** Przedstawione informacje nie mają zastosowania do poziomu ISCED 0.

W większości przypadków przepisy wymagają, by nauczyciele znali metodologię badań pedagogicznych i nauczyli się, jak wykorzystywać badania pedagogiczne w praktyce nauczania lub



jak napisać rozprawę naukową na zakończenie programu kształcenia w oparciu o własne badania. W dwunastu krajach zaleca się zaangażowanie studentów w praktyczne badania pedagogiczne podczas studiów. W Belgii (Wspólnota Francuska), Bułgarii, Hiszpanii, na Węgrzech, w Portugalii i Islandii wytyczne obejmują wszystkie te cele.

W większości krajów zestaw kompetencji, które trzeba opanować w trakcie studiów (patrz rys. A7), zawiera wyraźne odniesienia do umiejętności w zakresie badań pedagogicznych.

Dziewięć krajów nie posiada żadnych centralnych wytycznych w odniesieniu do wiedzy i praktyki dotyczącej badań pedagogicznych dla przyszłych nauczycieli. Jednak w praktyce placówki mogą uwzględniać te elementy w swoich programach.

Zasadniczo najwyraźniej przepisy dotyczące programów magisterskich nie kładą większego nacisku na przygotowanie pedagogiczne (w tym badania) niż programy kształcenia nauczycieli prowadzące do uzyskania stopnia licencjata (patrz rys. A2). Podobnie najwyraźniej nie ma dużej różnicy pomiędzy programami przygotowującymi przyszłych nauczycieli do pracy na różnych poziomach kształcenia. W Estonii, Francji i we Włoszech w ostatnim czasie badania pedagogiczne stały się integralną częścią programów kształcenia nauczycieli.

## **SZCZEGÓLNE METODY REKRUTACJI NA STUDIA NAUCZYCIELSKIE NIE SĄ POWSZECHNE**

We wszystkich krajach przyjęcie na studia kształcące nauczycieli podlega określonym warunkom. Kryteria przyjęcia i metody selekcji różnią się jednak zarówno pod względem treści jak i liczby; mogą być określane na poziomie placówki lub na poziomie władz oświatowych. W niektórych krajach obowiązki są rozdzielane pomiędzy placówkami a władzami oświatowymi, tak więc oba te organy mogą uczestniczyć w podejmowaniu decyzji w tym zakresie.

Głównym warunkiem niezbędnym w krajach europejskich jest posiadanie świadectwa zdania egzaminu na zakończenie szkoły średniej drugiego stopnia. Wyniki w nauce w szkole średniej drugiego stopnia są brane pod uwagę w około połowie krajów. W dość dużej liczbie państw istnieje także egzamin wstępny do szkoły wyższej. W Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka) świadectwo ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia jest jedynym wymogiem, a w Austrii (w odniesieniu do uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli) jest to świadectwo egzaminu końcowego na zakończenie szkoły średniej drugiego stopnia. W Niemczech, na Cyprze oraz w Turcji egzamin wstępny do szkoły wyższej to jedyna obowiązująca metoda rekrutacji.

Przy rekrutacji na nauczycielskie studia magisterskie (jeśli istnieją, patrz rys. A2), w czternastu krajach pod uwagę brane są wyniki na poziomie licencjata.

W większości krajów nabór opiera się na trzech lub większej liczbie kryteriów. Ogółem, wydaje się, że przyjęcie na studia kształcące nauczycieli jest regulowane ogólnymi warunkami przyjęć na studia wyższe, a nie specjalnymi kryteriami naboru do zawodu nauczyciela.

Tylko jedna trzecia wszystkich krajów europejskich stosuje specjalne metody selekcji podczas rekrutacji na studia kształcące nauczycieli, takie jak zadowalające wyniki w specjalnym teście predyspozycji lub rozmowy kwalifikacyjne, podczas których kandydaci muszą opowiedzieć, dlaczego chcą zostać nauczycielami. Tam, gdzie istnieją takie specjalne metody selekcji, są one często stosowane według uznania placówki kształcącej. Jedynie we Włoszech, na Litwie i w Wielkiej Brytanii (Szkocja) takie specjalne metody są określane na poziomie władz oświatowych.

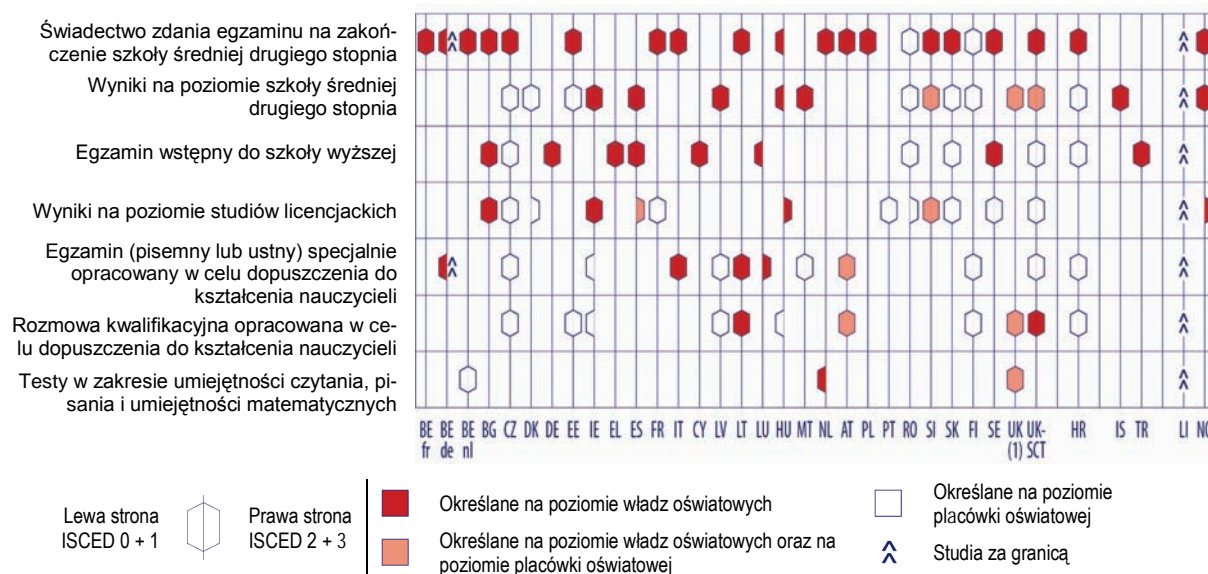
W wielu krajach ogólne wymogi dotyczące przyjęć na studia są określane na poziomie władz oświatowych. Placówki kształcące mają jednak pewną swobodę w zakresie wdrażania takich wymogów. W kilku krajach placówki oświatowe mogą swobodnie wprowadzać dodatkowe kryteria

przyjęć, wykraczające poza centralne wymogi minimalne. W Danii, Portugalii, Rumunii, Słowacji i Finlandii warunki selekcji są opracowywane wyłącznie na poziomie placówek oświatowych. Na przykład w Finlandii egzamin wstępny dla kandydatów nauczania zintegrowanego obejmuje egzamin pisemny i sprawdzian predyspozycji. Sprawdzenie ten może obejmować rozmowę kwalifikacyjną i ćwiczenia grupowe. Współpraca pomiędzy różnymi uczelniami w zakresie przyjęć na studia uległa wzmocnieniu w ciągu ostatnich lat w celu zapewnienia większej spójności w zakresie stosowanych wymogów.

W Holandii kandydaci na studia dla nauczycieli szkół podstawowych muszą przystąpić do testu, aby wykazać, że ich umiejętności w zakresie języka holenderskiego i matematyki są na odpowiednim poziomie. Jeśli nie, otrzymają oni dodatkowe wsparcie. Jednak jeśli ponownie nie zdadzą testu pod koniec pierwszego roku, nie będą mogli kontynuować studiów. Wiele placówek kształcenia nauczycieli w Belgii (Wspólnota Flamandzka) organizuje podobne testy, chociaż nie jest to obowiązkowe. Podobnie placówki organizujące programy kształcenia nauczycieli w Wielkiej Brytanii sprawdzają kandydatów pod kątem ich umiejętności w zakresie czytania i pisania.

W niektórych krajach, ze względu na specjalne wymagania lingwistyczne, procedury naboru na studia wyższe obejmują egzaminy językowe. Tak jest w Hiszpanii, Luksemburgu i na Malcie.

● **Rysunek A5: Metody/kryteria naboru do programów kształcenia nauczycieli. Przedszkola, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

Specjalne testy predyspozycji w odniesieniu do programów w zakresie sztuk pięknych lub wychowania fizycznego nie zostały uwzględnione. Nie brano także pod uwagę kryteriów administracyjnych, takich jak miejsce zamieszkania. W krajach, gdzie istnieje kilka ścieżek, uwzględniono jedynie wybór dla tej najpopularniejszej.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Czechy:** Nie wszystkie kryteria naboru są stosowane we wszystkich ścieżkach dla nauczycieli przedszkolnych.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Uczelnie publikują wykazy preferowanych stopni licencjackich, które umożliwiają bezpośredni dostęp do wybranej specjalizacji magisterskiej dla nauczycieli szkół średnich.

**Malta:** Studenci, którzy chcą przygotowywać się do uzyskania stopnia licencjata w dziedzinie pedagogiki na Uniwersytecie Maltańskim muszą uzyskać Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL).

**Austria:** Lewa strona sześciokąta dotyczy poziomu ISCED 1, zaś prawa ITE dla nauczycieli w ogólnokształcących szkołach średnich (*Hauptschule*).

**Słowenia:** Wyniki na poziomie licencjata nie mają zastosowania do poziomu ISCED 0.

## ALTERNATYWNE ŚCIEŻKI PROWADZĄCE DO UZYSKANIA KWALIFIKACJI NAUCZYCIELSKICH SĄ W EUROPIE RZADKOŚCIĄ

Modele równoległy i etapowy stanowią najczęściej spotykane formy organizacyjne kształcenia nauczycieli (patrz rys. A1). W ostatnim czasie, dzięki rosnącej elastyczności szkolnictwa wyższego, wprowadzono nowe drogi prowadzące do zawodu nauczyciela.

Jednak tylko kilka krajów europejskich oferuje obok tradycyjnych modeli kształcenia nauczycieli alternatywne ścieżki prowadzące do zdobycia kwalifikacji nauczycielskich. Takie alternatywne drogi zazwyczaj charakteryzują się wysokim stopniem elastyczności, krótkim czasem trwania i zapewniają najczęściej kształcenie w środowisku pracy. Zazwyczaj są one wprowadzane, gdy brakuje nauczycieli, a zatem gdy pojawia się pilna potrzeba rekrutacji. Takie alternatywne modele służą także jako element, który ma przyciągać absolwentów innych kierunków do zawodu nauczyciela.

W Polsce alternatywne ścieżki są dostępne jedynie dla przyszłych nauczycieli języków obcych. Aby zostać nauczycielem języka obcego w ten sposób, niezbędne jest uzyskanie świadectwa potwierdzającego znajomość języka na poziomie "biegłym" (*proficient*) lub "zaawansowanym" (*advanced*) oraz świadectwa ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego, świadectwa potwierdzającego przygotowanie pedagogiczne kandydata.

W Szwecji osoby z doświadczeniem zawodowym niezwiązanym z nauczaniem mogą rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela po ukończeniu dodatkowego programu kształcenia dla nauczycieli, który prowadzi do uzyskania określonego stopnia w danym przedmiocie. Oferowany jest także specjalny dodatkowy program kształcenia, który umożliwi osobom z kwalifikacjami w zakresie nauczania zdobytymi za granicą zdobycie zatrudnienia w szwedzkim systemie szkolnym.

Norweski system przedszkolny oferuje alternatywną drogę do zawodu nauczyciela dla osób, które już pracują w przedszkolach, np. pomocników i personelu opieki przedszkolnej. Mogą one brać udział w nauce opartej na pracy, która zapewnia przygotowanie praktyczne, traktując miejsce pracy jako środowisko nauki.

W Luksemburgu w ogólnokształcących szkołach średnich (pierwszego i drugiego stopnia), zwłaszcza w okresach deficytu nauczycieli, praktykanci mogą przystąpić do szkolenia opartego na zatrudnieniu w wymiarze 60 godzin. Po pomyślnym ukończeniu tego programu i pozytywnej ocenie przez dyrektora szkoły średniej, tacy praktykanci mogą otrzymać umowę na stałe i stać się częścią krajowej rezerwy nauczycieli.

Na Łotwie osoby, które uzyskały stopień/tytuł zawodowy w dziedzinie, która jest nauczana jako przedmiot szkolny, mogą zostać nauczycielami, jeśli przystąpią do krótkiego programu kształcącego w celu zdobycia kwalifikacji nauczycielskich (1-1,5 roku) w okresie dwóch lat od momentu rozpoczęcia pracy. Program ten można skrócić do 72 godzin przygotowania pedagogicznego w przypadku przedmiotów szkolnych, z których zajęcia obejmują tylko niewielką liczbę godzin tygodniowo.

W celu zwalczania deficytu kadry nauczycielskiej niektóre landy (*Länder*) niemieckie pozwalają na zatrudnianie absolwentów szkół wyższych, którzy nie posiadają formalnego wykształcenia nauczycielskiego. Ta forma rekrutacji odbywa się poprzez zatrudnienie bezpośrednie, z towarzyszącym szkoleniem pedagogicznym lub bez niego, lub poprzez dopuszczanie absolwentów szkół wyższych z dyplomem i tytułem *Magister* do „służby przygotowawczej nauczycieli” (*Vorbereitungsdienst*). Kwalifikacje uzyskane poprzez wykorzystanie tych alternatywnych ścieżek obowiązują jedynie w landzie, w którym zostały wydane. Możliwości te zostały zlikwidowane w 2012 r.

Holandia i Wielka Brytania (Anglia) mają stosunkowo długą tradycję w zakresie oferowania alternatywnych dróg prowadzących do zawodu nauczyciela.

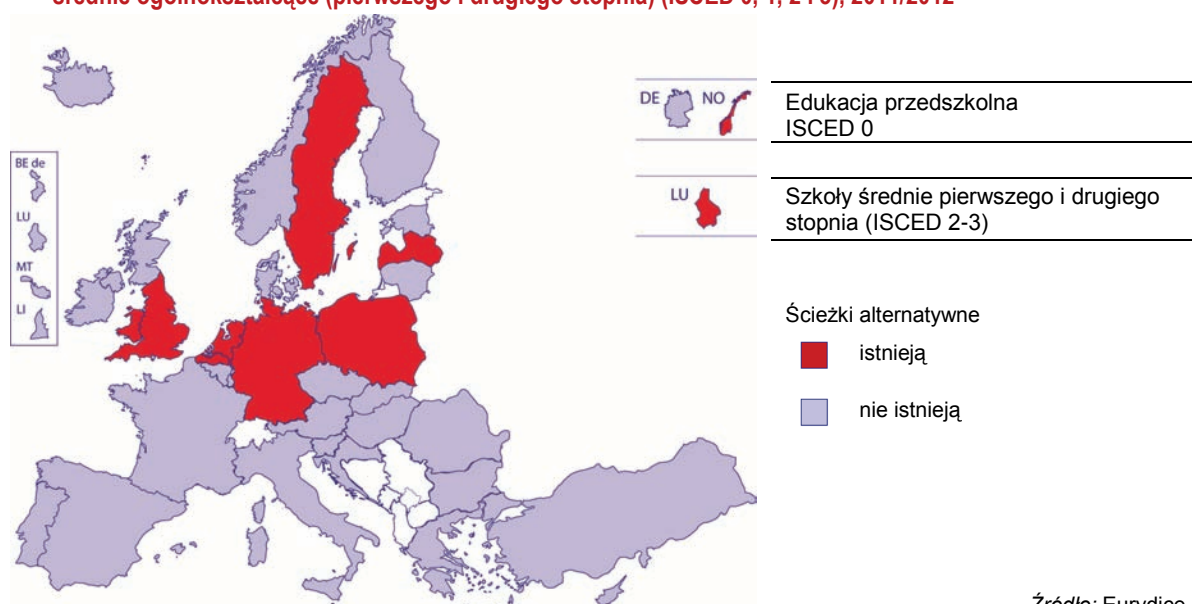
Wśród alternatywnych metod oferowanych w Holandii można wyróżnić program „Nauczanie jako przedmiot dodatkowy”, który pozwala studentom studiów licencjackich na uczelniach uzyskać

dotychczasowe, limitowane kwalifikacje w zakresie nauczania na poziomie szkoły średniej (lata 1-3 w ogólnokształcących szkołach średnich). „Boczne wejście” to kolejna alternatywa dla osób z wyższym wykształceniem, pozwalająca rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela bez wcześniejszego zdobycia kwalifikacji nauczycielskich. Nauczyciele mianowani w ten sposób mogą pracować na podstawie umowy tymczasowej maksymalnie przez dwa lata, przechodząc w tym samym czasie szkolenie i otrzymując wsparcie w celu uzyskania pełnych kwalifikacji nauczycielskich, a tym samym stałej umowy o pracę.

W Wielkiej Brytanii (Anglia) program School Direct Training Programme, oparty na zatrudnieniu, dostępny dla absolwentów z co najmniej trzyletnim doświadczeniem zawodowym, zastąpił programy Graduate Teacher Programme (GTP) oraz Registered Teacher Programme (RTP). W Walii nadal funkcjonuje program GTP i umożliwia szkołom zatrudnianie nauczycieli, którzy nie uzyskali jeszcze kwalifikacji. Nauczyciele ci uzyskują szkolenie indywidualne wraz z niezbędnym wsparciem ze strony swojej szkoły w celu uzyskania statusu nauczyciela kwalifikowanego (QTS). Szkolenie indywidualne trwa zazwyczaj od roku do dwóch lat, w zależności od programu. Innym sposobem uzyskania możliwości nauczania w Anglii jest program Overseas Trained Teacher (OTT). Program ten koncentruje się na nauczycielach, którzy uzyskali kwalifikacje poza Europejskim Obszarem Gospodarczym i znaleźli pracę jako nauczyciele w szkole w Anglii. Tacy nauczyciele otrzymują indywidualne szkolenie zakończone oceną, które daje im możliwość uzyskania statusu nauczyciela kwalifikowanego (QTS), podczas pracy w charakterze tymczasowych wykwalifikowanych „instruktorów”. Osoby z programu OTT, które nie uzyskują statusu nauczyciela kwalifikowanego w ciągu czterech lat, nie mogą kontynuować pracy jako nauczyciele. W Walii jedyną alternatywną metodą uzyskania możliwości nauczania jest program GTP.

Wielka Brytania, Holandia i Estonia wymieniają program „Teach First” jako inny jeszcze sposób dostępu do zawodu nauczyciela. Jest to prywatny ruch charytatywny założony i finansowany przez wielu zwolenników reprezentujących obszar biznesu. Jego głównym celem jest rekrutacja wyjątkowo uzdolnionych absolwentów z różnych dziedzin do zawodu nauczyciela w szkołach na obszarach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji ekonomicznej. Inicjatywa „Teach First”, która funkcjonuje w Wielkiej Brytanii od 10 lat, jest powoli wprowadzana w innych krajach europejskich (takich jak Niemcy).

◆ **Rysunek A6: Alternatywne ścieżki prowadzące do nauczania. Przedszkola, szkoły podstawowe i średnie ogólnokształcące (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.



## RÓŻNE STOPNIE SZCZEGÓŁOWOŚCI STANDARDÓW KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Standardy kompetencji nauczycieli można uznać za określenie tego, co nauczyciel powinien wiedzieć lub być w stanie zrobić. W związku z tym zawierają one opis umiejętności i kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel. Takie opisy istnieją w zdecydowanej większości krajów. Jednak w zakresie formy, treści i stopnia uznawania tych standardów obserwuje się znaczne różnice.

Zazwyczaj te zestawienia pożądaných kompetencji obejmują takie obszary, jak wiedza merytoryczna w zakresie określonego przedmiotu nauczania oraz pedagogiki, umiejętności oceny, umiejętność pracy w zespole, umiejętności społeczne i interpersonalne niezbędne w zawodzie nauczyciela, świadomość kwestii związanych z różnorodnością grupy uczniowskiej, umiejętności badawcze (patrz rys. A4), a także umiejętności organizacyjne i przywódcze. Kompetencje te mogą być grupowane tematycznie, w zależności od stopnia szczegółowości standardów.

Standardy kompetencji mogą być bardzo obszerne, zawierając dość ogólne stwierdzenia, jak ma to miejsce w Belgii (Wspólnota Francuska), Danii, Niemczech, Francji, na Litwie, we Włoszech, na Słowenii, lub bardziej szczegółowe, jak na przykład w Hiszpanii, Irlandii i Wielkiej Brytanii.

Większość krajów w wytycznych dotyczących kształcenia nauczycieli uwzględnia wykaz kompetencji, które nauczyciele muszą opanować. Norweskie przepisy w zakresie kształcenia nauczycieli są oparte na europejskich ramach kwalifikacji i określają, co kandydat powinien wiedzieć, rozumieć i być w stanie zrobić w kategoriach "efektów kształcenia". W Belgii (Wspólnota Flamandzka) istnieją dwa dokumenty, które wyszczególniają podstawowe kompetencje niezbędne u początkujących nauczycieli oraz jeden dotyczący doświadczonych nauczycieli. W Irlandii, oprócz wytycznych dla kadry kształcącej nauczycieli, funkcjonują także kodeksy etyki zawodowej dla nauczycieli.

Natomiast w Estonii, na Łotwie, w Holandii, Wielkiej Brytanii i Rumunii standardy kompetencji są wydawane jako normy zawodowe dla nauczycieli. W Rumuni dla każdego stanowiska nauczyciela istnieją różne normy.

W kilku krajach tego typu standardy kompetencji [tj. wyrażone w formie "efektów kształcenia"] zostały wprowadzone dopiero niedawno (Polska i Norwegia) lub zostały niedawno zmienione (Grecja, Irlandia, Holandia, Szwecja, Wielka Brytania i Turcja).

Holandia i Wielka Brytania mają stosunkowo długą tradycję w zakresie stosowania standardów kompetencji dla zawodu nauczyciela.

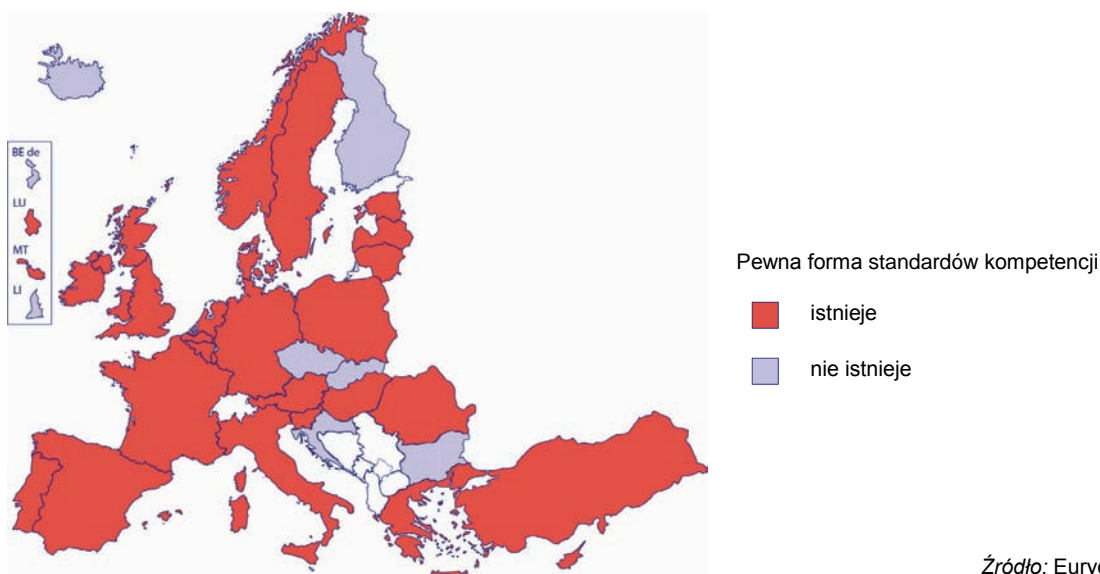
W Holandii ustawa dotycząca zawodu nauczyciela, która weszła w życie w 2006 r., reguluje standardy kompetencji dla nauczycieli i innych osób pracujących na stanowiskach związanych z edukacją. Osoby, które chcą zostać nauczycielami, muszą posiadać zaświadczenie z wyższej szkoły zawodowej lub uczelni, aby wykazać, że spełniają standardy w zakresie kompetencji określone rozporządzeniem królewskim zgodnie z ustawą. Ustawa ta umożliwia także szkołom opracowanie polityki w zakresie utrzymania określonych umiejętności swoich pracowników. Inspektorat kontroluje przestrzeganie tych przepisów. Każda rada szkoły jest zobowiązana do podejmowania kroków i wprowadzania instrumentów, w celu zagwarantowania, że personel, do którego odnoszą się określone standardy, zachowuje swoje umiejętności.

Wspierając działania Ministerstwa ds. Edukacji, Kultury i Nauki, organizacja ds. kształcenia (*Onderwijscoöperatie*) w lutym 2012 r. utworzyła krajowy rejestr nauczycieli. Nauczyciele mogą się dobrowolnie rejestrować, a rejestracja ta jest ważna przez okres czterech lat. Celem jest podniesienie jakości pracy nauczycieli poprzez prowadzenie zawodowego rejestru, który zachęca nauczycieli do utrzymywania swoich umiejętności i podnoszenia swoich kompetencji. Ponadto jest to także oznaka statusu zawodowego nauczyciela. Rejestr ten ma więc dwa cele: zarejestrowani nauczyciele mogą wykazać, że posiadają odpowiednie kwalifikacje i umiejętności, a także dbają o utrzymanie swoich

kompetencji na odpowiednim poziomie. Do roku 2014 powinno być zarejestrowanych 40 procent nauczycieli w szkołach podstawowych, średnich i zawodowych szkołach średnich drugiego stopnia. Do 2018 roku rejestracja powinna dotyczyć wszystkich nauczycieli.

W Wielkiej Brytanii (Anglia) od 2007 r. funkcjonowały zróżnicowane standardy na każdym etapie kariery zawodowej i niedawno zostały zreformowane. Nowe standardy weszły w życie we wrześniu 2012 r. Zastąpiły one poprzednie standardy, które były wymagane do uzyskania statusu wykwalifikowanego nauczyciela (QTS) i zaliczenia programu wprowadzającego. Obejmują one także normy dotyczące zachowania i etyki i zastępują poprzedni kodeks etyki ("Kodeks Etyki dla Zarejestrowanych Nauczycieli").

- **Rysunek A7: Istnienie dowolnej formy standardów kompetencji dla nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

## KWALIFIKACJE KADRY KSZTAŁCĄCEJ NAUCZYCIELI SĄ ZAZWYCZAJ ZBLIŻONE DO KWALIFIKACJI INNYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Kadra kształcąca nauczycieli stanowi bardzo niejednorodną grupę. Jest to związane z faktem, że organizacja kształcenia nauczycieli jest bardzo zróżnicowana: kształcenie nauczycieli jest często oferowane w tym samym kraju w ramach kilku różnych rodzajów placówek i zazwyczaj składa się z kilku odrębnych etapów, za które odpowiadają różne organy lub osoby. Znajomość przedmiotu oraz teoretyczna i praktyczna wiedza z zakresu pedagogiki mogą być zapewniane przez różne organizacje. Ze względu na różnorodność instytucji oferujących doskonalenie zawodowe nauczycieli (CPD), kadra kształcąca nauczycieli jest jeszcze bardziej zróżnicowana. Przedstawione tu informacje dotyczą przede wszystkim kadry w placówkach kształcenia nauczycieli, ale kadra pracująca w placówkach szkolnictwa wyższego także często oferuje szkolenia w zakresie CPD.

W 21 krajach kadra kształcąca nauczycieli musi spełniać te same wymogi w zakresie kwalifikacji jak inni nauczyciele akademicy.

Pod względem wymogów dotyczących kwalifikacji akademickich kadra kształcąca nauczycieli w placówkach szkolnictwa wyższego musi zazwyczaj posiadać wykształcenie wyższe (stopień magistra lub doktora) w dziedzinie, której naucza.

Ponadto zastosowanie mogą mieć inne wymogi w odniesieniu do kadry kształcącej na różnych etapach programu kształcenia nauczycieli. We Francji szkolenie dla przyszłych nauczycieli szkół podstawowych jest prowadzone podczas programu wprowadzającego przez *maîtres-formateurs* (nauczycieli trenerów), którzy przeszli w tym celu specjalne przeszkolenie. Podobnie jest na Cyprze i w Estonii, gdzie osoby, które pełnią funkcję mentorów dla początkujących nauczycieli podczas okresu wprowadzającego także powinny przejść specjalne przeszkolenie. W Portugalii podczas wyboru nauczycieli, którzy będą pełnić w szkołach funkcje nadzorcze na potrzeby programu wprowadzającego, preferowani są ci nauczyciele, którzy przeszli szkolenie w zakresie nadzoru nad praktykami nauczycielskimi i mają co najmniej pięcioletnie doświadczenie w nauczaniu określonego przedmiotu.

Zasadniczo we wszystkich krajach mentorzy, którzy pomagają początkującym nauczycielom w szkołach (czy to w ramach programu wprowadzającego, patrz rys. A10, czy w ramach indywidualnych środków wsparcia dla nowo zatrudnionych nauczycieli, patrz rys. A11) muszą mieć kilka lat doświadczenia w nauczaniu.

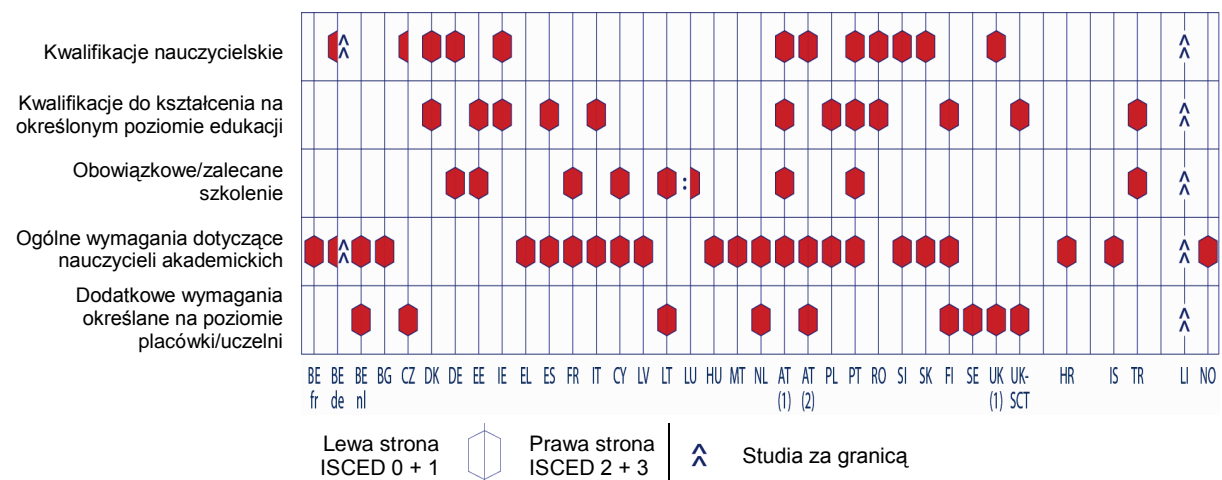
Osoby kształcące nauczycieli muszą także posiadać kwalifikacje pedagogiczne w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna dla kadry kształcącej nauczycieli do pracy na poziomie ISCED 0-1), Czechach (tylko dla kadry kształcącej nauczycieli przedszkolnych), Danii, Niemczech, Irlandii, Austrii (w odniesieniu do kadry kształcącej w kolegiach nauczycielskich), Portugalii, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Finlandii (w odniesieniu do osób pracujących w szkołach zawodowych) i w Wielkiej Brytanii.

W dwunastu krajach personel kształcący nauczycieli powinien mieć kwalifikacje pedagogiczne w odniesieniu do określonego poziomu, dla którego przygotowuje studentów. W Hiszpanii i we Włoszech dotyczy to jedynie mentorów podczas praktyk szkolnych.

W kilku krajach/regionach (Belgia - Wspólnota Flamandzka, Czechy, Litwa, Holandia, Szwecja i Wielka Brytania) placówki kształcenia nauczycieli mają znaczną swobodę w określaniu kwalifikacji wymaganych od swojej kadry nauczycielskiej, pod warunkiem, że spełnia ona minimalne normy.

Holenderski związek kadry kształcącej nauczycieli (VELON) określił rejestr i normy zawodowe dla kadry kształcącej nauczycieli do pracy w szkołach podstawowych, średnich, zawodowych i wyższych. Aby się zarejestrować, pracownicy kadry kształcącej nauczycieli muszą spełnić określone wymogi. Obejmują one kompetencje dydaktyczne, interpersonalne i organizacyjne, a także umiejętność współpracy z kolegami w ramach danej placówki, pracę w środowisku lokalnym oraz zaangażowanie w osobisty rozwój zawodowy. Jednak rejestracja dla kadry kształcącej nauczycieli nie jest obowiązkowa.

**Rysunek A8: Kwalifikacje wymagane w przypadku kadry kształcącej nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

**Objaśnienia (rysunek A8)**

**Kadra kształcąca nauczycieli:** Osoby, które w aktywny sposób ułatwiają (formalną) naukę studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela. W szkole wyższej może to być wykładowca przedmiotu, na który uczęszczają przyszli nauczyciele tego przedmiotu lub wykładowca w określonej dziedzinie, takiej jak psychologia, filozofia lub pedagogika; kadra specjalistycznych placówek kształcących nauczycieli lub inny personel szkoły wyższej nadzorujący praktyki szkolne lub etap wprowadzający także są objęci tą definicją, podobnie jak mentorzy szkolni lub nauczyciele, którzy wspierają początkujących nauczycieli.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

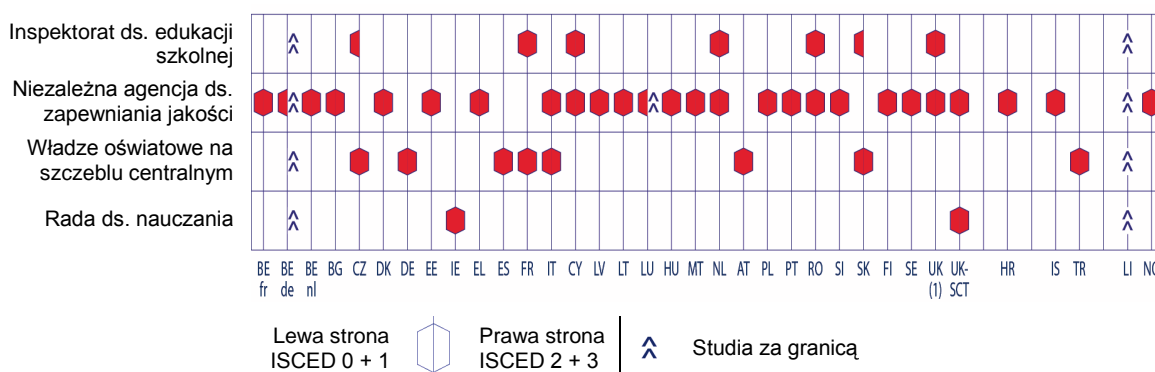
**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Austria:** (1) Lewa strona sześciokąta dotyczy poziomu ISCED 1, zaś prawa ITE dla nauczycieli w szkołach średnich (*Hauptschule*); (2) Lewa strona sześciokąta dotyczy poziomu ISCED 1, zaś prawa ITE dla nauczycieli w ogólnokształcących szkołach średnich (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

## W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW ZEWNĘTRZNA KONTROLA JAKOŚCI JEST PRZEPROWADZANA PRZEZ NIEZALEŻNĄ AGENCJĘ

Ocena przeprowadzana przez organy lub osoby, które nie są bezpośrednio zaangażowane w działalność danej placówki czy programu, określana jest zazwyczaj jako zewnętrzne zapewnienie jakości. Jest to proces, w którym zbierane są dane, informacje i dowody odnoszące się do poszczególnych programów w celu wydania oświadczenia na temat ich jakości. Zazwyczaj jest on przeprowadzany przez zespół ekspertów, kolegów z analogicznych placówek/programów lub inspektorów. Celem zewnętrznej kontroli jest wypracowanie niezależnej opinii dotyczącej jakości kształcenia zapewnianej w danej placówce. Takie oceny mogą mieć wpływ na programy kształcenia nauczycieli na różne sposoby, na przykład dając początek planom doskonalenia lub wpływając na finansowanie.

● **Rysunek A9: Organy odpowiedzialne za zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Słowacja:** Inspektorat ds. edukacji dotyczy tylko poziomu ISCED 0.

W większości krajów zewnętrzne procedury zapewniania jakości dla programów kształcenia nauczycieli są przeprowadzane przez niezależną agencję ds. zapewniania jakości dla szkolnictwa wyższego. Ponadto na Cyprze, w Holandii, Rumunii i Wielkiej Brytanii inspektorat ds. edukacji szkolnej jest także zaangażowany w taką zewnętrzną ocenę programów kształcenia nauczycieli. W Czechach i na Słowacji jest to jedyny organ odpowiedzialny za zewnętrzne zapewnianie jakości dla programów przygotowujących nauczycieli przedszkolnych (ISCED 0).

Sama rada ds. nauczania jest odpowiedzialna za wszystkie zewnętrzne procedury zapewniania jakości w Irlandii; wszystkie programy kształcenia nauczycieli muszą posiadać akredytację zawodową i akademicką. Akredytacja akademicka jest oparta na adekwatności programu przyznającego stopień naukowy/dyplom; natomiast akredytacja zawodowa to ocena tego, czy dany program przygotowuje



daną osobę do rozpoczęcia pracy w tym zawodzie. W Wielkiej Brytanii (Szkocja) procedura zapewniania jakości jest przeprowadzana przez radę ds. nauczania oraz oddzielną agencję.

W Niemczech, Austrii i Turcji tylko władze oświatowe na szczeblu centralnym są odpowiedzialne za zewnętrzne zapewnianie jakości; w tych krajach jest to ministerstwo ds. edukacji lub nauki. Również w Hiszpanii odpowiadają za to centralne władze oświatowe i sytuacja ta dotyczy zarówno szczebla państwa, jak i szczebla Wspólnot Autonomicznych.

Jednak całkowita odpowiedzialność nie oznacza, że cała procedura zewnętrznej oceny jest przeprowadzana przez ten określony organ. Agencje oraz centralne organy oświatowe zazwyczaj wyznaczają zespoły ewaluacyjne (składające się z ekspertów i kolegów) do przeprowadzania określonych procedur.

## PROGRAMY WPROWADZAJĄCE ISTNIEJĄ W POŁOWIE KRAJÓW EUROPEJSKICH

Początkujący nauczyciele mają dostęp do zorganizowanego programu wprowadzającego w 17 krajach, zazwyczaj bezpośrednio po uzyskaniu świadectwa ukończenia programu studiów. W Holandii i Islandii, podobnie jak w wielu innych krajach, nie istnieją krajowe programy wprowadzające, ale szkoły często organizują okresy wsparcia dla swoich nowych pracowników.

Etap wprowadzający jest zazwyczaj postrzegany jako zorganizowany program wsparcia dla początkujących nauczycieli. Podczas fazy wprowadzającej początkujący nauczyciele realizują wszystkie zadania lub wiele zadań, które należą do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Okres wprowadzenia ma dla początkujących nauczycieli istotne elementy formatywne i wspierające, ponieważ w ramach tej zorganizowanej fazy otrzymują oni dodatkowe szkolenie zakończone egzaminem, indywidualną pomoc i porady. Ten etap trwa co najmniej kilka miesięcy. Na potrzeby niniejszej publikacji nie należy mylić programów wprowadzających z krótkim programem wprowadzającym w funkcjonowanie danej szkoły i jej organizację. Tego typu działania są krótkotrwałe (od kilku dni do kilku tygodni) i zazwyczaj są organizowane przez poszczególne szkoły dla wszystkich nowych nauczycieli (w tym także, ale nie wyłącznie, dla niedoświadczonych nauczycieli).

Programy wprowadzające są organizowane na wiele różnych sposobów. W większości krajów program wprowadzający to etap obowiązkowy, który obejmuje egzamin końcowy. Początkujący nauczyciele muszą zdobyć pozytywną ocenę końcową, aby uzyskać formalne kwalifikacje niezbędne do wykonywania zawodu nauczyciela. Jednak w Estonii i na Słowenii program wprowadzający jest fakultatywny. W większości krajów ma on zastosowanie w odniesieniu do nauczycieli na wszystkich poziomach szkolnictwa w ramach kształcenia ogólnego; jednak na Malcie i w Austrii program wprowadzający nie jest zapewniany dla wszystkich nauczycieli na wszystkich poziomach kształcenia. We Francji, Włoszech, w Luksemburgu, na Malcie, w Portugalii i Wielkiej Brytanii etap wprowadzania jest jednocześnie uważany za okres próbny i w tych przypadkach rzutuje na możliwość stałego zatrudnienia (patrz rys. B6). Większość krajów zapewnia fazę wprowadzającą jako uzupełnienie obowiązkowego przygotowania pedagogicznego realizowanego przed uzyskaniem dyplomu. Jednak w Luksemburgu program wprowadzający dla nauczycieli szkół średnich jest prowadzony jednocześnie jako przygotowanie pedagogiczne. Wynika to ze szczególnej sytuacji w Luksemburgu, gdzie kandydaci najpierw przystępują do pełnego ogólnego programu kształcenia nauczycieli za granicą, ponieważ tego typu programy nie są oferowane w ich kraju.

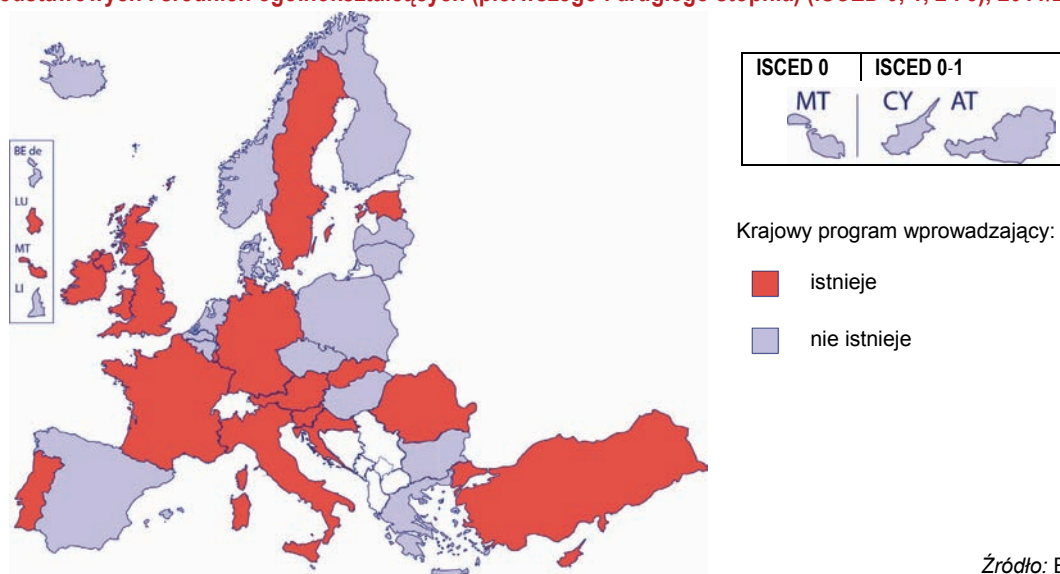
Czas trwania tego programu waha się od kilku miesięcy (Cypr i Słowenia) do dwóch lat (Luksemburg, Malta i Rumunia). Zazwyczaj jednak trwa on jeden rok.

Najczęściej spotykany model obejmuje proces wprowadzający zorganizowany przez dyrektora szkoły, który wyznacza mentora, którego zadaniem jest wspieranie początkującego nauczyciela. Mentorem jest zazwyczaj doświadczony nauczyciel, który mógł także ukończyć specjalne szkolenie (patrz rys. A8). Programy wprowadzające zazwyczaj zapewniają regularne spotkania z mentorem, pomoc w planowaniu zajęć oraz inne porady pedagogiczne, obserwacje lekcji oraz moduły szkoleniowe oferowane przez placówki kształcenia nauczycieli (szkoły wyższe).

Jeśli etap wprowadzający kończy się egzaminem, zostaje on przeprowadzony przez dyrektora szkoły lub komisję egzaminacyjną na poziomie kierownictwa szkoły. W Irlandii i Szkocji (Wielka Brytania) rada pedagogiczna jest aktywnie zaangażowana w ocenę końcową. W większości przypadków w zakresie przeprowadzania egzaminów istnieje współpraca z placówkami kształcącymi nauczycieli, chociaż zakres tej współpracy może być różny.

W ciągu ostatnich pięciu lat okresy wprowadzające zostały wdrożone w Irlandii, na Malcie, w Rumunii, Szwecji i na Słowacji.

- **Rysunek A10: Krajowe programy wprowadzające dla początkujących nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Krajowy program wprowadzający:

- istnieje
- nie istnieje

Źródło: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Długość	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1 rok	1 rok	1 rok do 2 lat	⊗	⊗	1 rok	1 rok	8 miesięcy	⊗	⊗	2 lata	⊗	2 lata
							0	●				●	●	●			●		●
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT		HR	IS	TR	LI	NO
Długość	⊗	1 rok	⊗	1 rok	2 lata	6-10 miesięcy	1 rok	⊗	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok	1 rok		1 rok	⊗	1 rok	⊗	⊗
	●		●	●	●	0	●		●	●	●	●	0		●		●		

● Obowiązkowy O Nieobowiązkowy ⊗ Brak programu wprowadzającego

Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

**Program wprowadzający:** Zorganizowany etap wsparcia udzielanego początkującym nauczycielom po ukończeniu programu kształcenia nauczycieli na początku ich pierwszej umowy o pracę na stanowisku nauczyciela szkolnego. Podczas fazy wprowadzającej kandydaci realizują wszystkie zadania lub część zadań, które należą do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Wyznaczony zostaje mentor, który zapewnia początkującemu nauczycielowi wsparcie osobiste, społeczne i zawodowe w ramach zorganizowanego systemu. Zazwyczaj faza ta obejmuje także szkolenia teoretyczne, które stanowią uzupełnienie obowiązkowego programu przygotowania pedagogicznego realizowanego przed uzyskaniem dyplomu nauczyciela. Zazwyczaj trwa ona co najmniej kilka miesięcy.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.

**Włochy:** Programy wprowadzające są oferowane jedynie nauczycielom, którzy otrzymują stałą umowę o pracę.

**Austria:** Program wprowadzający istnieje jedynie dla nauczycieli, którzy chcą pracować w *allgemeinbildende höhere Schule*. Jednak planowana reforma kształcenia nauczycieli zakłada oferowanie tego programu wszystkim początkującym nauczycielom.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Czas trwania okresu wprowadzającego to ekwiwalent pełnego czasu pracy równy jednemu rokowi szkolnemu (zazwyczaj trzy okresy).

**Wielka Brytania (SCT):** Zazwyczaj ogranicza się do studentów, którzy ukończyli szkołę wyższą w Szkocji, a których kształcenie było finansowane ze środków publicznych.

## MENTORING JAKO NAJBARDZIEJ POPULARNA FORMA WSPARCIA DLA POCZĄTKUJĄCYCH NAUCZYCIELI

W pierwszych latach swojej kariery zawodowej nauczyciele mogą być konfrontowani z wieloma wyzwaniami. Choć nie wszystkie kraje oferują kompleksowe, obejmujące cały system programy wprowadzające (patrz rys. A10), wiele z nich zapewnia indywidualne środki wsparcia, które pomagają nauczycielom przezwyciężyć określone trudności, a także pomagają zmniejszyć prawdopodobieństwo, że nauczyciele wcześniej odejdą z zawodu.

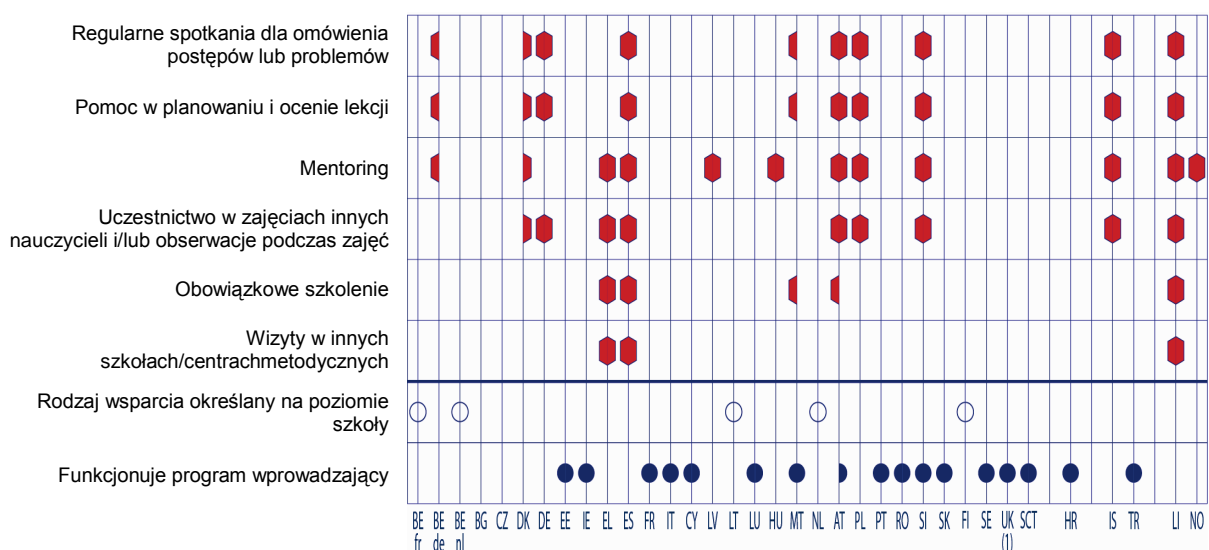
Działania wspierające dla nowych nauczycieli stają się coraz bardziej powszechne w Europie. Dwadzieścia dziewięć krajów zgłasza, że funkcjonuje w nich system wprowadzający lub centralne wytyczne dotyczące działań wspierających dla nowych nauczycieli. Działania wspierające poza ramami zorganizowanych programów wprowadzających mogą obejmować regularne omawianie postępów i problemów, pomoc w planowaniu i ocenie lekcji, mentoring, udział w innych zajęciach klasowych i/lub obserwację zajęć kolegów, specjalne szkolenia obowiązkowe i wizytacje w innych szkołach/centrach metodycznych.

W Hiszpanii i Liechtensteinie przepisy lub zalecenia na szczeblu centralnym zapewniają wszystkie rodzaje działań wspierających dla nowych nauczycieli. Natomiast w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), na Litwie, w Holandii i Finlandii szkoły mogą swobodnie decydować o tym, jaki rodzaj wsparcia zapewniają, ale w większości tych krajów dostępne są pewne formy wsparcia.

W Bułgarii i Czechach nie ma żadnych oficjalnych przepisów dotyczących działań wspierających. Jednak w każdej szkole są podmioty, które organizują dyskusje, pomoc, wsparcie w dowolnej formie i wizytacje w klasach innych nauczycieli.

W całej Europie najczęściej zalecanym środkiem wsparcia jest mentoring, w ramach którego doświadczony nauczyciel z dużym stażem zostaje wyznaczony do wzięcia odpowiedzialności za świeżo wykwalifikowanych nauczycieli. Zapewnianie regularnych spotkań w celu omawiania postępów lub problemów i pomocy w planowaniu zajęć wydaje się być popularną formą wsparcia.

**Rysunek A11: Rodzaje wsparcia dostępne dla nowo zatrudnionych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

**Objaśnienia**

Wymienione środki wsparcia to działania, które szkoła powinna zapewnić w zależności od określonych potrzeb indywidualnych nauczycieli.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Dania:** Działania wspierające wymienione powyżej mają zastosowanie jedynie do poziomu ISCED 3.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Wspólnoty Autonomiczne określają, które środki wsparcia dla nauczycieli będą oferowane w okresie próbnym (*fase de prácticas*).

**Malta:** Środki wsparcia dotyczą jedynie poziomu ISCED 0. W przypadku innych poziomów istnieje system wprowadzający.

**Austria:** Środki wsparcia nie dotyczą nauczycieli pracujących w szkole *allgemeinbildende höhere Schule* (ISCED 2 i 3), gdzie obowiązuje system wprowadzający.

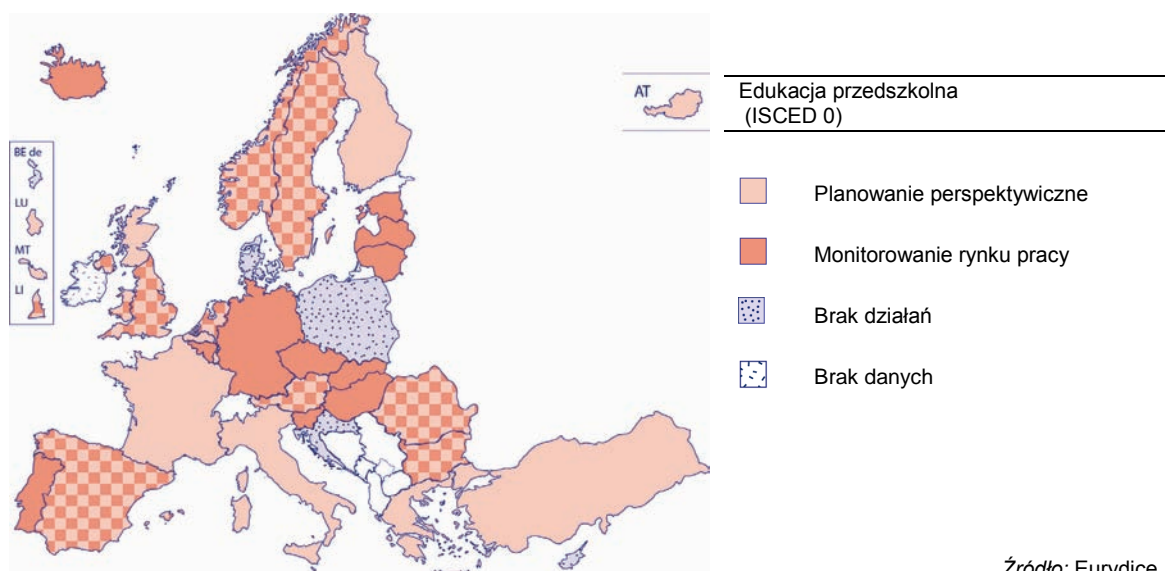
**Słowenia:** Środki wsparcia nie dotyczą nauczycieli, którzy uczestniczą w programie wprowadzającym.

## REKRUTACJA, PRACODAWCY I UMOWY O PRACĘ

### W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW EUROPEJSKICH FUNKCJONUJĄ METODY MONITOROWANIA ZAPOTRZEBOWANIA NA NAUCZYCIELI I LICZBY DOSTĘPNYCH NAUCZYCIELI

Niektóre systemy oświatowe borykają się z problemami związanymi z ryzykiem niewystarczającej liczby odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli oraz stosunkowo niskim statusem tego zawodu. Trendy demograficzne, takie jak starzenie się kadry pedagogicznej (patrz rys. D13), mogą wywierać dodatkową presję na kwestie związane z zapotrzebowaniem na nauczycieli i liczbę dostępnych nauczycieli. Od 2006 r. obserwujemy spadek liczby absolwentów kierunków pedagogicznych<sup>(2)</sup>. Skuteczna obserwacja takich czynników może być więc ważnym pierwszym krokiem, który umożliwi krajom uniknięcie ewentualnych niedoborów lub nadwyżek w kadrze nauczycielskiej.

- **Rysunek B1: Metody monitorowania równowagi w zakresie popytu i podaży nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

#### Objaśnienia

**Planowanie perspektywiczne** w zakresie potrzeb dotyczących kadry nauczycielskiej jest oparte na obserwowaniu trendów i określaniu najbardziej prawdopodobnych scenariuszy w zakresie przyszłego popytu i podaży nauczycieli. Analizowane dane obejmują prognozy demograficzne, takie jak wskaźniki urodzeń i migracja, a także zmiany w liczbie studentów kierunków nauczycielskich i zmiany w zawodzie nauczyciela (liczba pracowników odchodzących na emeryturę, przejścia na stanowiska niezwiązane z nauczaniem itp.). Planowanie perspektywiczne w zakresie potrzeb dotyczących kadry nauczycielskiej może mieć charakter długo-/średnio- i krótkookresowy. Taka polityka planowania jest opracowywana na poziomie krajowym i/lub regionalnym, w zależności od względnej centralizacji/decentralizacji określonego systemu oświaty.

**Monitorowanie rynku pracy** polega na obserwowaniu ogólnych trendów na rynku pracy, ale nie jest związane z oficjalnymi planami rządowymi; dla podmiotów podejmujących decyzje może być źródłem informacji o zmianach w zakresie podaży i popytu na nauczycieli; jednak nie można tego traktować jako oficjalnego planowania perspektywicznego.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Hiszpania:** Tylko niektóre Wspólnoty Autonomiczne opracowały procedury monitorowania rynku pracy w zakresie popytu i podaży nauczycieli.

Niemal wszystkie kraje europejskie podjęły działania, mające na celu poprawę przewidywania i zaspokajania popytu na nauczycieli. Jedynymi wyjątkami są Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Dania, Cypr, Polska i Chorwacja, gdzie nie funkcjonują takie działania. W około połowie badanych krajów stosuje się planowanie perspektywiczne, aby utrzymać równowagę pomiędzy podażą a popytem.

<sup>(2)</sup> EACEA/Eurydice, Eurostat, 2012b, *Key Data on education in Europe 2012 (Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012)*. Patrz rys. G3.



Na przykład w Wielkiej Brytanii (Szkocja) rząd szkocki co roku przeprowadza projekt dotyczący planowania w zakresie kadry nauczycielskiej, we współpracy z grupą doradczą obejmującą przedstawicieli szkockiej Generalnej Rady Nauczania (General Teaching Council), władze lokalne, związki nauczycieli i uczelnie. Podstawą tego projektu jest model, który uwzględnia różne zmienne, takie jak liczba uczniów, liczba potrzebnych nauczycieli, a także tych, którzy prawdopodobnie odejdą z lub wrócą do zawodu w nadchodzącym roku. Następnie obliczana jest liczba studentów, którzy muszą zostać przyjęci, aby wypełnić lukę pomiędzy podażą a popytem. Na zakończenie tego procesu rząd sporządza pismo z wytycznymi dla szkockiej Rady ds. Finansowania (Scottish Funding Council). To Rada decyduje o ogólnej liczbie przyjmowanych studentów oraz ich rozmieszczeniu w poszczególnych uczelniach.

Najlepszym rozwiązaniem jest prowadzenie planowania perspektywicznego o charakterze średnio i długoterminowym. Jednak w większości krajów planowanie odbywa się z roku na rok. Może to grozić tym, że nie zostaną przewidziane trendy długoterminowe i nie zostaną przygotowane odpowiednie działania w tym zakresie.

Monitorowanie trendów na rynku pracy może dodatkowo dostarczyć organom podejmującym decyzje informacji na temat zmian w zakresie popytu i podaży nauczycieli. Nie można tego jednak traktować jako oficjalnego planowania perspektywicznego. Obecnie 22 kraje lub regiony europejskie korzystają z monitoringu rynku pracy, samodzielnie lub w ramach oficjalnych procedur planistycznych, aby kontrolować równowagę pomiędzy popytem a podażą nauczycieli.

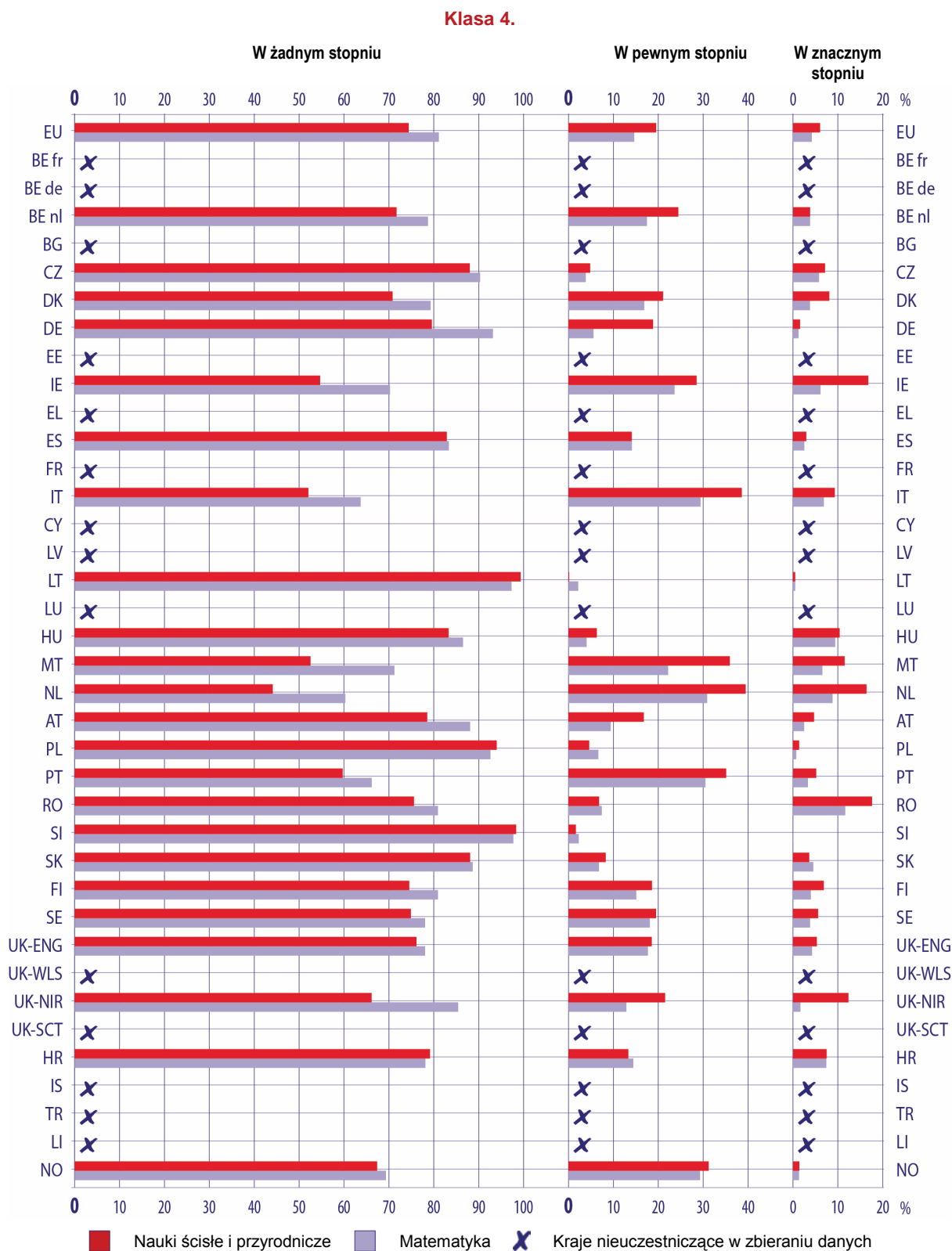
### **W MNIEJSZOŚCI SĄ KRAJE, W KTÓRYCH WYSTĘPUJĄ NIEDOBORY WYKWALIFIKOWANYCH NAUCZYCIELI MATEMATYKI I PRZEDMIOTÓW ŚCISŁYCH.**

Dane TIMSS 2011 pokazują, że odsetek uczniów klas 4. w szkołach, których dyrektorzy zgłosili, że odnotowali zbyt niską liczbę lub nieodpowiednie kwalifikacje nauczycieli ze specjalizacją w zakresie przedmiotów ścisłych, przekracza 10% jedynie w nielicznych krajach. Największe odsetki odnotowano w Rumunii (17,6 %), Irlandii (16,8 %) i Holandii (16,4 %). Odsetek uczniów klas 4., uczęszczających do szkół, gdzie dyrektorzy wskazali, że czasami mają taki problem, jest wyższy: w większości krajów uczestniczących w badaniu jest on wyższy niż 15%. Największy odsetek odnotowano we Włoszech, na Malcie, w Holandii, Portugalii i Norwegii, gdzie wahał się on od 30% do 40%. Na Litwie i w Słowenii dane wskazują, że zbyt niska liczba lub nieodpowiednie kwalifikacje nauczycieli nie stanowią problemu, ponieważ odpowiednio 99,3% i 98,4% uczniów klas 4. uczęszcza do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że nie mają takiego problemu lub jest on nieznaczny.

Zbyt niska liczba lub nieodpowiednie kwalifikacje nauczycieli matematyki najwyraźniej rzadziej stanowią problem w niemal wszystkich krajach. Jednak różnice procentowe w większości przypadków są stosunkowo niewielkie. Niemniej jednak sytuacja jest nieco lepsza w Niemczech, Irlandii, we Włoszech, na Malcie, w Holandii, Rumunii i Wielkiej Brytanii (Irlandia Północna). W tych krajach odsetek uczniów uczęszczających do szkół, gdzie dyrektorzy zgłosili, że czasami odczuwają lub znacznie odczuwają niedobór nauczycieli matematyki, jest znacząco niższy w porównaniu do sytuacji nauczycieli przedmiotów ścisłych.

Trudno dokonać porównania z danymi dotyczącymi klas 8., ponieważ w tym przypadku zasięg krajowy badań jest znacznie mniejszy. Pomimo tego, w sytuacjach, gdy takie porównanie jest możliwe, różnice te nie są duże, z wyjątkiem Finlandii, Wielkiej Brytanii (Anglia), Włoch i Norwegii, gdzie zbyt niska liczba lub nieodpowiednie kwalifikacje rzadziej stanowią problem na poziomie klasy 8. Sprawdza się to szczególnie w przypadku dwóch ostatnich krajów, gdzie sytuacja jest znacznie lepsza na poziomie klasy 8. Węgry to jedyny kraj, gdzie zbyt niska liczba lub nieodpowiednie kwalifikacje nauczycieli matematyki i nauczycieli przedmiotów ścisłych wydają się być problemem w sposób zauważalny istotniejszym (około 5 punktów procentowych) na poziomie klasy 8. niż na poziomie klasy 4.

- **Rysunek B2: Odsetek uczniów klas czwartych uczęszczających do szkół, których dyrektorzy zgłosili stopień, w jakim zbyt niska liczba lub nieodpowiednie kwalifikacje nauczycieli matematyki i przedmiotów ścisłych mają wpływ na efektywność pracy szkoły, 2011**



Źródło: międzynarodowa baza danych IEA, TIMSS 2011.



## REKRUTACJA, PRACODAWCY I UMOWY O PRACĘ

		Klasa	UE	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
W żadnym / w niewielkim stopniu	■	4	74,4	71,7	88,0	70,8	79,6	54,7	82,9	52,1	99,3	83,3	52,5	44,1	78,5	94,0	59,7	75,6	98,4	88,1	74,5	74,9	76,1	66,1	79,1	67,4
		8	82,1	x	x	x	x	x	x	73,3	95,4	78,3	x	x	x	x	x	81,1	99,7	x	93,0	78,8	89,7	x	x	85,6
	■	4	81,1	78,7	90,3	79,3	93,2	70,2	83,3	63,7	97,3	86,5	71,2	60,3	88,1	92,6	66,2	80,9	97,7	88,7	80,9	78,1	78,1	85,4	78,1	69,3
		8	83,1	x	x	x	x	x	x	76,4	93,2	81,9	x	x	x	x	x	86,2	98,0	x	91,8	73,3	88,2	x	x	89,1
W pewnym stopniu	■	4	19,5	24,5	4,8	21,1	18,8	28,6	14,1	38,6	0,1	6,3	35,9	39,5	16,8	4,6	35,1	6,8	1,6	8,3	18,6	19,5	18,5	21,5	13,3	31,2
		8	10,9	x	x	x	x	x	x	18,9	0,9	6,1	x	x	x	x	x	3,2	0,3	x	2,3	17,8	7,7	x	x	12,8
	■	4	14,7	17,5	3,9	16,9	5,6	23,6	14,1	29,4	2,2	4,0	22,2	30,9	9,4	6,6	30,5	7,4	2,3	6,8	15,1	18,1	17,7	12,9	14,4	29,3
		8	11,3	x	x	x	x	x	x	18,0	4,0	3,0	x	x	x	x	x	2,1	2,0	x	3,6	25,1	9,1	x	x	8,7
W znacznym stopniu	■	4	6,0	3,8	7,2	8,1	1,6	16,8	3,0	9,3	0,5	10,4	11,5	16,4	4,7	1,4	5,2	17,6	0,0	3,6	6,9	5,6	5,3	12,4	7,5	1,4
		8	7,0	x	x	x	x	x	x	7,8	3,7	15,5	x	x	x	x	x	15,7	0,0	x	4,7	3,3	2,5	x	x	1,6
	■	4	4,2	3,8	5,8	3,8	1,3	6,1	2,5	6,9	0,5	9,4	6,6	8,8	2,5	0,7	3,3	11,6	0,0	4,5	4,0	3,8	4,2	1,7	7,4	1,4
		8	5,6	x	x	x	x	x	x	5,6	2,8	15,2	x	x	x	x	x	11,7	0,0	x	4,7	1,6	2,7	x	x	2,2

■ Nauki ścisłe i przyrodnicze ■ Matematyka x Kraje nieuczestniczące w zbieraniu danych

Źródło: międzynarodowa baza danych IEA, TIMSS 2011.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

EU: Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

## NAUCZYCIELE W EUROPIE ROZPOCZYNAJĄ PRACĘ W ZAWODZIE GŁÓWNIEM W DRODZE OTWARTEJ REKRUTACJI

Zatrudnianie w pełni wykwalifikowanego nauczyciela może odbywać się na różnych poziomach administracyjnych lub zgodnie z różnymi procedurami. Metoda rekrutacji nauczycieli ma wpływ na sposób, w jaki dopasowywana jest podaż i popyt w zakresie kadry nauczycielskiej.

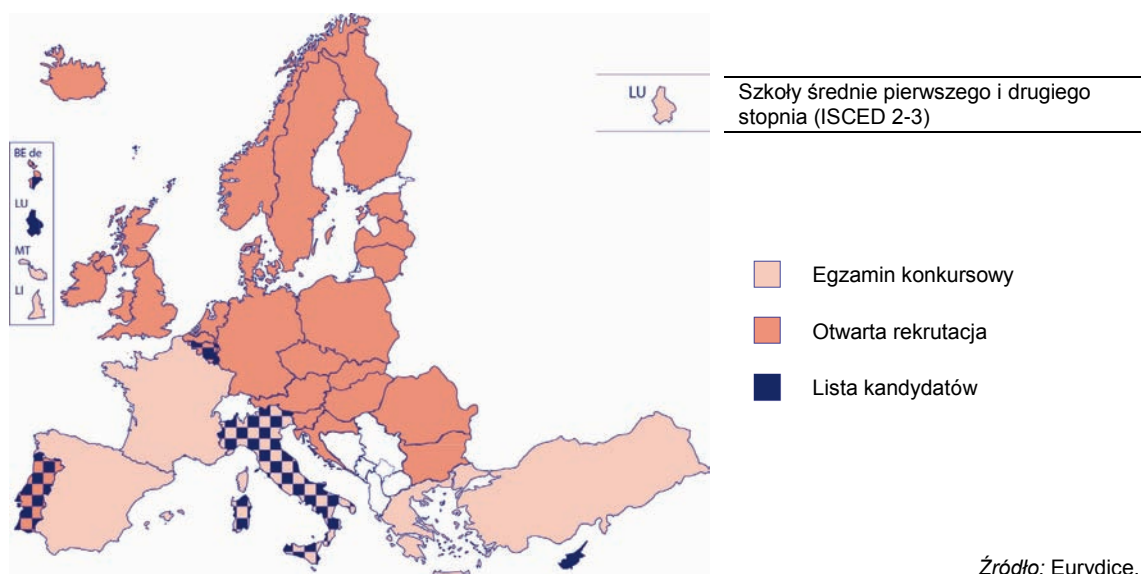
Termin „rekrutacja otwarta” odnosi się do metody, w której odpowiedzialność za publikowanie informacji o wakatach, ogłaszanie naboru i wybór kandydatów są zdecentralizowane. Za rekrutację zazwyczaj jest odpowiedzialna szkoła, czasem we współpracy z władzami lokalnymi. Proces "dopasowywania" nauczycieli szukających zatrudnienia do dostępnych stanowisk nauczycielskich odbywa się w poszczególnych szkołach indywidualnie. Zdecydowana większość krajów europejskich stosuje system otwartej rekrutacji. Na przykład w Holandii szkoły lub rady szkolne wdrażają własne procedury rekrutacji. Każda osoba, która posiada kwalifikacje pedagogiczne, może zostać wyznaczona do nauczania na tym poziomie edukacji lub w tych rodzajach szkół, dla których ma formalne przygotowanie. Nie istnieje żaden program rządowy dotyczący równego podziału nauczycieli pomiędzy szkoły. Nauczyciele mogą swobodnie ubiegać się o każde stanowisko i zmieniać pracę, gdy mają taką wolę.

W niewielu krajach, głównie w południowych częściach Europy, organizowane są egzaminy konkursowe, czyli konkursy organizowane na poziomie centralnym w celu wyłonienia kandydatów do zawodu nauczyciela. W Grecji, Hiszpanii, Francji, na Malcie, w Liechtensteinie i Turcji jest to jedyna stosowana metoda. Przykładowo w Hiszpanii dostęp do stanowisk nauczycielskich w sektorze szkół publicznych jest uzależniony od zdania egzaminu konkursowego (*concurso-oposición*). Egzamin obejmuje trzy etapy: etap testu, oceniającego określoną wiedzę z danej dziedziny lub specjalizacji, predyspozycje do nauczania oraz opanowanie niezbędnych technik nauczania; etap merytoryczny, określony dla poszczególnych ogłoszeń dotyczących naboru, oceniający przydatność kandydatów (wykształcenie oraz dotychczasowe doświadczenie w nauczaniu); oraz okres próbny, podczas którego wybrani kandydaci muszą wykazać swoje predyspozycje i umiejętności w zakresie nauczania (patrz rys. B6). W Luksemburgu egzaminy konkursowe dotyczą jedynie poziomu szkół średnich. We

Włoszech, obok egzaminów konkursowych, które są główną metodą rekrutacji, istnieją listy kandydatów. Listy te, określane na poziomie prowincji, obejmują nie tylko potencjalnych nauczycieli, którzy zdali egzaminy konkursowe, ale także tych, którzy uzyskali status nauczyciela wykwalifikowanego w drodze sporadycznie organizowanych jednorazowych procedur kwalifikacyjnych (zarezerwowanych dla niewykwalifikowanych nauczycieli, którzy mają co najmniej 360-dni stażu w nauczaniu) lub poprzez uczęszczanie do SSIS (dawne podyplomowe szkoły przygotowujące do nauczania na poziomie szkół średnich).

Sześć krajów lub regionów korzysta wreszcie z tak zwanych „list kandydatów”. Jest to system, zgodnie z którym procedura aplikacji jest realizowana poprzez przedkładanie władzom najwyższego lub średniego szczebla list zawierających nazwiska i kwalifikacje kandydatów. Na Cyprze i w Luksemburgu (ISCED 0 i 1) do rekrutacji nauczycieli wykorzystuje się jedynie listy kandydatów. W Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna) listy kandydatów są wykorzystywane jedynie do rekrutacji nauczycieli w określonych rodzajach szkół. W Portugalii otwarta rekrutacja odbywa się po wykorzystaniu/wyczerpaniu listy kandydatów lub w przypadku, gdy na liście nie ma odpowiednich kandydatów do określonej dyscypliny lub określonego rodzaju szkoły.

◆ **Rysunek B3: Główne metody rekrutacji nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Objaśnienia**

Terminu **egzamin konkursowy** używa się do określenia publicznych konkursów organizowanych na szczeblu centralnym w celu wybrania kandydatów do zawodu nauczyciela.

Termin **rekrutacja otwarta** odnosi się do metody, w której odpowiedzialność za publikację informacji o wakatach, ogłaszanie naboru i wybór kandydatów są zdecentralizowane. Za rekrutację zazwyczaj jest odpowiedzialna szkoła, czasem we współpracy z władzami lokalnymi.

**Listy kandydatów** to system, zgodnie z którym procedura aplikacji jest realizowana poprzez przedkładanie władzom na najwyższym lub pośrednim szczeblu list zawierających nazwiska i kwalifikacje kandydatów.

Nie uwzględniono rekrutacji nauczycieli na zastępstwo.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE fr, BE de):** Stosowanie list kandydatów dotyczy szkół utrzymywanych przez rząd, natomiast rekrutacja otwarta dotyczy szkół prywatnych.

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Państwo reguluje podstawowe wymogi dotyczące rozpoczęcia pracy na stanowisku nauczyciela w szkołach publicznych, ale Wspólnoty Autonomiczne są odpowiedzialne za organizowanie ogłoszeń o naborze oraz egzaminach konkursowych zgodnie z ich własnymi przepisami.

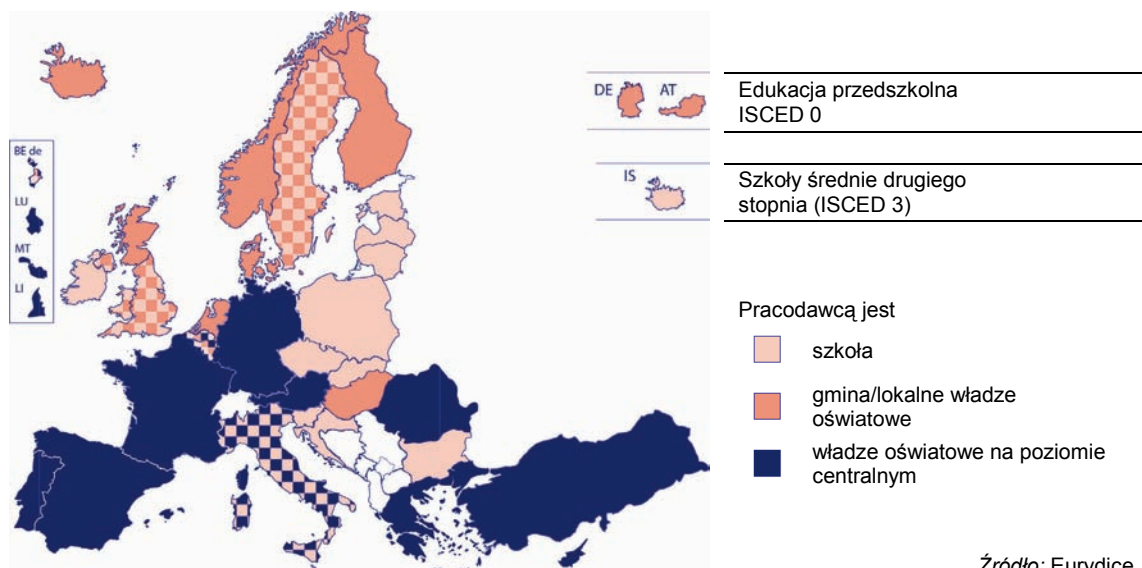
## NAUCZYCIELE RÓWNIĘ CZĘSTO SĄ ZATRUDNIANI PRZEZ SZKOŁY JAK PRZEZ WŁADZE CENTRALNE

W całej Europie różne szczeble administracji (centralny, regionalny, lokalny i szkolny) są odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli. Szczebel administracji odpowiedzialny za zatrudnienie nauczycieli jest zazwyczaj ściśle związany z ich statusem zatrudnienia (patrz rys. B5). Nauczyciele w randze urzędników państwowych w zawodzie są zazwyczaj zatrudniani przez władze centralne lub regionalne. W niektórych przypadkach władze centralne mogą także być pracodawcą dla nauczycieli o statusie urzędnika państwowego lub zatrudnionych na umowę o pracę. Gdy pracodawcą jest szkoła lub władze lokalne, w zdecydowanej większości przypadków nauczyciele mają status pracowników zatrudnionych na umowę o pracę.

W Danii, Finlandii, Norwegii i Islandii (ISCED 0, 1 i 2), a także w Holandii, na Węgrzech i Wielkiej Brytanii (Szkocja) jedynym podmiotem zatrudniającym nauczycieli w szkołach publicznych są władze lokalne. W Bułgarii, Czechach, Estonii, Irlandii, na Łotwie, Litwie, w Polsce, Słowenii, na Słowacji i w Chorwacji wyłącznie szkoły są odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli. Wreszcie w trzech krajach odpowiedzialność za zatrudnianie nauczycieli jest różna, w zależności od kategorii szkoły (Belgia, Szwecja i Wielka Brytania - Anglia, Walia i Irlandia Północna).

W większości przypadków poziom szkoły, w której pracuje nauczyciel, nie ma wpływu na to, kto jest podmiotem zatrudniającym. Jedynie w niewielkiej liczbie krajów ma to znaczenie, jak na przykład w Niemczech i Austrii, gdzie pracodawcą nauczycieli w przedszkolach jest gmina/lokalne władze oświatowe, a w szkołach podstawowych i średnich centralne władze oświatowe. W Islandii pracodawca nauczycieli zmienia się na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia, ponieważ wtedy szkoły same zatrudniają nauczycieli.

- ◆ **Rysunek B4: Szczebel/organ administracji odpowiedzialny za zatrudnianie nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



### Objaśnienia

Pojęcie „pracodawca” odnosi się do organu, który jest bezpośrednio odpowiedzialny za zatrudnianie nauczycieli, określenie ich warunków pracy (we współpracy z innymi partnerami, w stosownych przypadkach) i zapewnienie, by wszystkie te warunki zostały spełnione. Obejmuje to zagwarantowanie wypłaty wynagrodzeń nauczycieli, nawet jeśli środki przeznaczone na ten cel niekoniecznie pochodzą z budżetu danego organu. Należy to odróżnić od odpowiedzialności za zarządzanie zasobami w ramach samej szkoły, które leży (w większym lub mniejszym stopniu) w gestii dyrektora szkoły lub zarządu szkoły.

Rysunek nie obejmuje odpowiedzialności za zatrudnianie i wynagradzanie nauczycieli zatrudnianych na zastępstwo.

Władze centralne to w większości krajów organ oświaty na najwyższym szczeblu. Jednak w dwóch przypadkach większość decyzji w zakresie oświaty jest podejmowanych na szczeblu władz regionalnych, a mianowicie przez rządy landów (*Länder*) w Niemczech i rządy Wspólnot Autonomicznych w Hiszpanii. W Belgii organem oświatowym na najwyższym szczeblu jest rząd każdej Wspólnoty.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia (BE fr, BE de):** Nauczyciele pracujący w szkołach publicznych mogą być zatrudniani przez odpowiednie Wspólnoty (czyli centralny organ oświatowy) lub przez gminy lub prowincje. Nauczyciele pracujący w dotowanych szkołach prywatnych są zatrudniani przez odpowiednie władze.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Włochy:** Nauczyciele ze stałą umową o pracę są zatrudniani przez Regionalny Urząd ds. Szkolnictwa (oddział Ministerstwa Edukacji). Nauczyciele z umową na czas określony są rekrutowani z listy regionalnej, a umowa jest zawierana bezpośrednio ze szkołą.

**Malta:** Uniwersytet Maltański zatrudnia nauczycieli w Junior College.

**Holandia:** Nauczyciele są zatrudniani przez odpowiednie władze (*bevoegd gezag*), które są gminnym organem wykonawczym w zakresie edukacji publicznej i organem administracyjnym zarządzanym zgodnie z prawem prywatnym w zakresie kształcenia dotowanego.

**Szwecja:** Oficjalnym pracodawcą jest organ odpowiedzialny za daną szkołę, czyli gmina w przypadku szkół gminnych i organizacja/podmiot prywatny w przypadku dotowanych szkół niezależnych. Jednak rzeczywista odpowiedzialność w zakresie zatrudnienia jest zazwyczaj przekazywana szkołom.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Pracodawcy są różni, w zależności od prawnej kategorii szkoły. W Anglii i Walii umowa o pracę dla nauczyciela jest zawierana z organem lokalnym lub z organem zarządzającym szkołą. W Irlandii Północnej umowa taka jest zawierana z Radą ds. Oświaty i Bibliotek (Education and Library Board), Radą Szkół Katolickich (Council for Catholic Maintained School) lub radą szkoły.

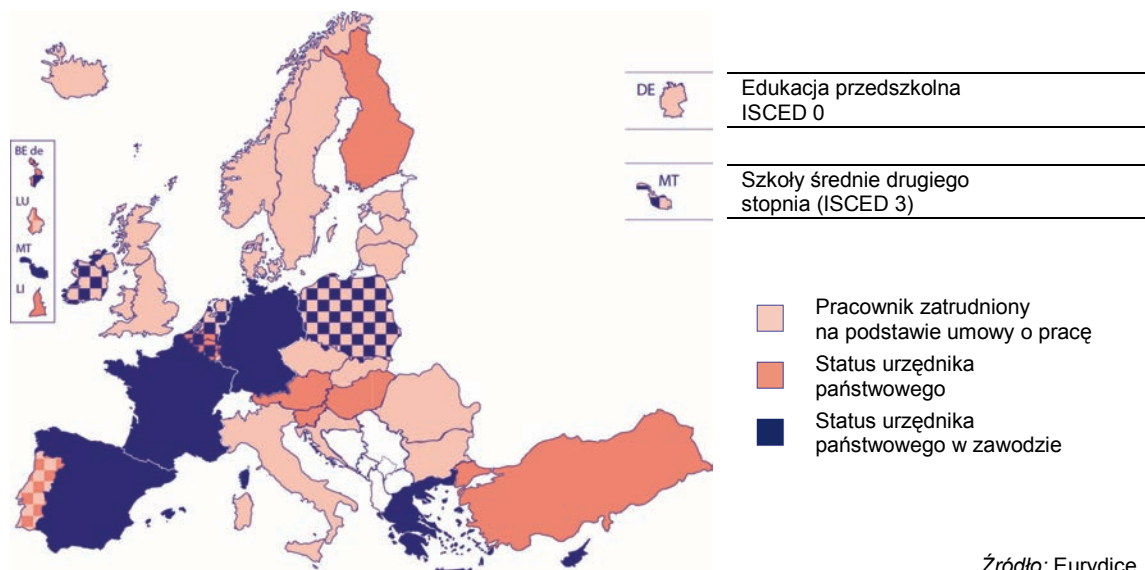
## W WIELU KRAJACH EUROPEJSKICH NAUCZYCIELE SĄ ZATRUDNIANI NA PODSTAWIE UMOWY O PRACĘ

Status zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli w publicznych przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia można zasadniczo podzielić na dwie kategorie. W wielu krajach nauczyciele są pracownikami zatrudnionymi na umowę, która podlega ogólnym przepisom prawa pracy i najczęściej są zatrudniani na szczeblu lokalnym lub szkolnym (patrz rys. B4). W innych przypadkach nauczyciele mają status urzędników państwowych, a w kilku krajach są mianowani dożywotnio w randze urzędników państwowych w zawodzie. W Niemczech, Irlandii, Luksemburgu, na Malcie (jedynie ISCED 3), w Holandii, Polsce i Portugalii kategorie urzędników państwowych lub urzędników państwowych w zawodzie istnieją obok kategorii pracownika zatrudnionego na umowę o pracę. W Holandii nauczyciele w szkołach publicznych są urzędnikami państwowymi w zawodzie, zgodnie z Ustawą o Kadrach w Rządach Centralnych i Lokalnych (Central and Local Government Personnel Act). Nauczyciele w dotowanych szkołach prywatnych podpisują umowę (prawo prywatne) z osobą prawną, która ich zatrudnia. Jednak pracownicy ci mogą mieć takie same warunki pracy, określone przez rząd, jak ci, którzy posiadają status pracowników sektora publicznego. Układy zbiorowe obejmują cały sektor edukacji (zarówno szkoły państwowe, jak i dotowane szkoły prywatne).

Jedynie w dwóch krajach poziom szkolnictwa, na jakim pracują nauczyciele, ma wpływ na ich status zatrudnienia. W Niemczech wszyscy nauczyciele w przedszkolach są pracownikami zatrudnionymi na podstawie umowy o pracę, natomiast ci, którzy uczą na innych poziomach szkolnictwa są pracownikami państwowymi w zawodzie. Na Malcie nauczyciele w szkołach średnich drugiego stopnia mogą być pracownikami państwowymi w zawodzie lub pracownikami zatrudnionymi na podstawie umowy o pracę.



◆ **Rysunek B5: Status zatrudnienia nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

Uwzględniono tu jedynie w pełni wykwalifikowanych nauczycieli w sektorze publicznym (czyli tych, którzy pracują w szkołach, które są finansowane, zarządzane i bezpośrednio kontrolowane przez władze publiczne), z wyjątkiem Bułgarii, Irlandii i Holandii, gdzie znaczna część uczniów kształci się w dotowanych szkołach prywatnych (tj. szkołach, gdzie ponad połowa środków pochodzi z budżetu publicznego).

**Status urzędnika państwowego** oznacza nauczyciela zatrudnianego przez władze publiczne (na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym) zgodnie z ustawodawstwem, które różni się od przepisów regulujących umowy o pracę w sektorze publicznym lub prywatnym.

**Urzędnicy państwowi w zawodzie** to osoby mianowane dożywotnio przez władze centralne lub regionalne, które odpowiadają najwyższemu władzom oświatowym. Pojęcie dożywotniego mianowania jest tutaj bardzo istotne, ponieważ oznacza, że nauczyciele ci tracą pracę jedynie w wyjątkowych okolicznościach.

**Pracownik zatrudniony na podstawie umowy o pracę** to nauczyciel zatrudniany zazwyczaj przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy oraz z porozumieniami centralnymi dotyczącymi wynagrodzenia i warunków pracy lub bez takich porozumień.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia (BE fr, BE de):** Nauczyciele pracujący w szkołach zarządzanych przez Wspólnoty są mianowani na urzędników państwowych. Nauczyciele pracujący w dotowanym sektorze prywatnym są uważani za osoby posiadające status porównywalny do urzędników państwowych, pomimo tego, że są zatrudniani zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy.

**Niemcy:** Nauczyciele w niektórych landach są zatrudniani na podstawie stałej umowy o pracę z rządem. Ogólnie rzecz biorąc ich status jest porównywalny do statusu urzędnika państwowego.

**Hiszpania:** Z bardzo nielicznymi wyjątkami (nauczyciele religii oraz wyspecjalizowani pracownicy zatrudniani na umowę o pracę) nauczyciele mają status urzędnika państwowego w zawodzie.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Malta:** Na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia status urzędnika państwowego w zawodzie ma zastosowanie jedynie do szkół państwowych, natomiast pracownicy sektora publicznego w Junior College są zatrudniani na podstawie umowy o pracę, od momentu gdy szkoła ta stała się częścią Uniwersytetu Maltańskiego.

**Polska:** Nauczyciele pierwszej i drugiej kategorii na skali awansu zawodowego (czyli stażyści i nauczyciele kontraktowi) są zatrudniani na podstawie umowy o pracę, natomiast nauczyciele trzeciej i czwartej kategorii (czyli nauczyciele mianowani i dyplomowani) mają status równorzędny ze statusem urzędnika państwowego w zawodzie.

## DŁUGOŚĆ OKRESU PRÓBNEGO JEST BARDZO RÓŻNA W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH

Po spełnieniu wszystkich wymogów związanych z wykształceniem pedagogicznym, w większości krajów nauczyciele muszą przejść okres próbny przed uzyskaniem stałego zatrudnienia. Rysunek B6 przedstawia sytuację dotyczącą w pełni wykwalifikowanego nauczyciela, który rozpoczyna pracę w zawodzie. Pokazuje, że okres próbny funkcjonuje we wszystkich krajach z wyjątkiem Belgii, Litwy, Rumunii i Turcji. Na ogół dotyczy on wszystkich nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, niezależnie od tego, czy są oni urzędnikami państwowymi, urzędnikami państwowymi w zawodzie czy pracownikami zatrudnionymi na podstawie umowy o pracę (patrz rys. B5).

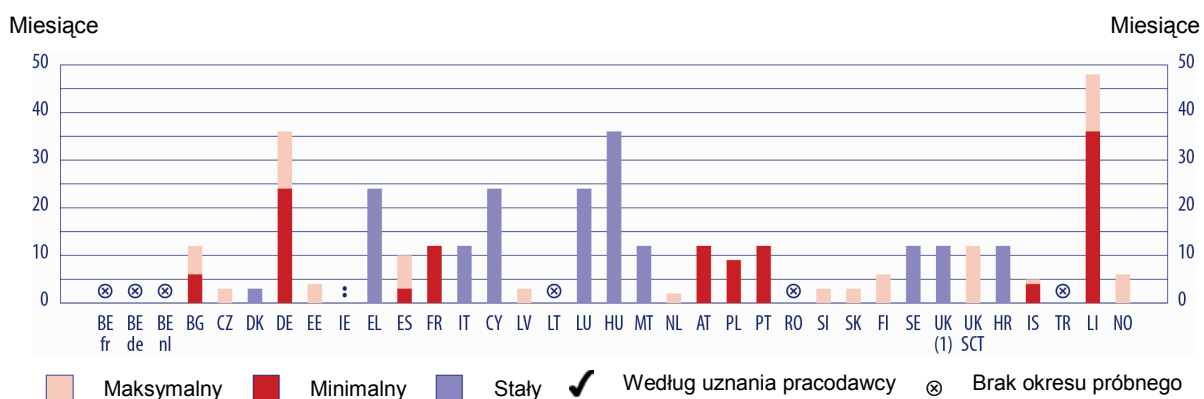
Długość okresu próbnego jest bardzo zróżnicowana w zależności od kraju. W krajach, gdzie nauczyciele są zatrudniani na podstawie ogólnych przepisów prawa pracy, muszą zazwyczaj przepracować okres próbny określony w umowie, zgodnie ze standardowymi procedurami zatrudnienia.

Dla odmiany w krajach, gdzie nauczyciele są zatrudnieni jako urzędnicy państwowi czy urzędnicy państwowi w zawodzie, okres próbny może być znacznie dłuższy. Przykładowo w Grecji, na Cyprze i na Węgrzech okresy próbne wynoszą od 24 do 36 miesięcy. Niemcy i Liechtenstein należą do państw, które narzucają minimalną i/lub maksymalną długość okresów próbnych. W tych dwóch krajach okres ten jest dość długi, wynosi odpowiednio od 24 do 36 miesięcy i od 36 do 48 miesięcy.

W obrębie krajów też występują różnice. Tam, gdzie taka sytuacja ma miejsce, dotyczą one głównie nauczycieli przedszkoli, gdzie okres próbny nie jest wymagany (Niemcy) lub jest krótszy niż na innych poziomach kształcenia (Austria i Islandia).

Program wprowadzający, w krajach, w których funkcjonuje (patrz rys. A10), może mieć miejsce w tym samym czasie co okres próbny lub może stanowić jego integralną część. Tak jest w przypadku Francji, Włoch, Luksemburga, Malty, Portugalii i Wielkiej Brytanii.

◆ **Rysunek B6: Długość okresu próbnego (w miesiącach) dla nauczycieli rozpoczynających pracę w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

Okres próbny odnosi się do tymczasowego zatrudnienia w postaci okresu próbnego. Warunki mogą być różne w zależności od regulaminu pracy. Może trwać od kilku miesięcy do kilku lat. Nauczyciele w okresie próbnym podlegają ocenie końcowej. Po uzyskaniu pozytywnych wyników nauczyciel jest zazwyczaj zatrudniany na stałe. Okresy próbne mogą obejmować etap wprowadzający.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Bulgaria:** Dyrektor szkoły ma prawo zatrudnić nauczyciela na okres próbny przez 6 miesięcy do roku, ale może także od razu zaoferować stałą umowę o pracę.

**Czechy:** Dyrektor szkoły ma prawo zatrudnić nauczyciela na okres próbny maksymalnie przez 3 miesiące, ale może także od razu zaoferować umowę o pracę.

**Niemcy:** Dla pracowników zatrudnionych na podstawie umowy o pracę w szkołach podstawowych i średnich stała długość okresu próbnego wynosi 6 miesięcy. Na poziomie ISCED 0 nie ma określonej długości okresu próbnego.

**Hiszpania:** Długość i rozwój okresu próbnego dla nauczycieli dotyczy nauczycieli w randze urzędnika państwowego w zawodzie i okres ten jest odmienny w różnych Wspólnotach Autonomicznych.

**Włochy:** Nauczyciele muszą ukończyć co najmniej 180 dni ważnego stażu w ramach 12-miesięcznego okresu próbnego.

**Luksemburg:** Na rysunku przedstawiono jedynie sytuację na poziomach 0 i 1 dla nauczycieli ze statusem urzędnika państwowego. Na poziomach ISCED 2 i 3 okresy próbne mogą trwać od 24 do 40 miesięcy. Dla pracowników kontraktowych okres próbny jest stały (24 miesiące na poziomie ISCED 1 i 12 miesięcy na poziomach ISCED 2 i 3).

**Holandia:** Umowy zbiorowe w szkołach podstawowych i średnich określają, że okres próbny może być uzgodniony pomiędzy pracodawcą a pracownikiem na maksymalnie 2 miesiące, jednak decyzja należy do szkoły.

**Austria:** Na poziomie ISCED 0 minimalny czas trwania okresu próbnego wynosi 1 miesiąc.

**Polska:** Minimalny czas trwania okresu próbnego wynosi 9 miesięcy, po czym nauczyciel otrzymuje status nauczyciela kontraktowego.

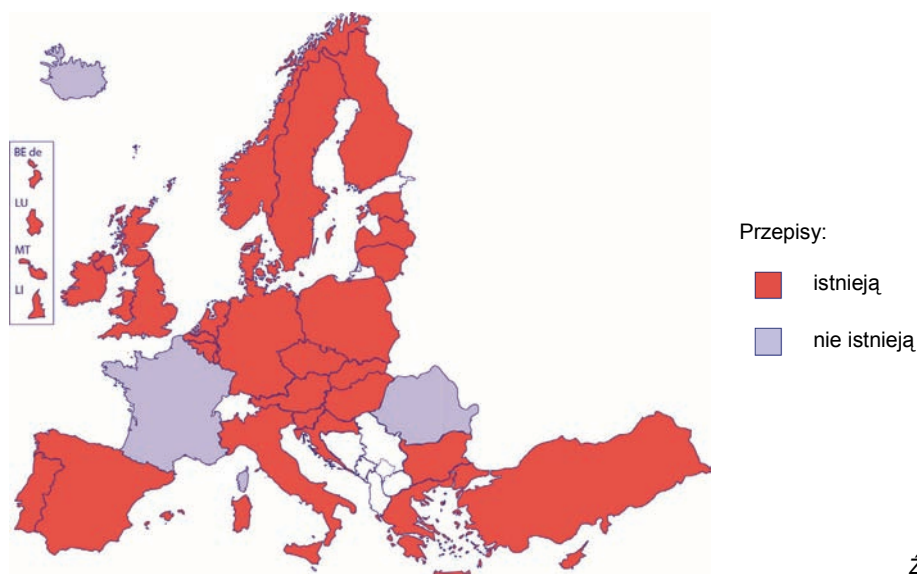
**Islandia:** Rysunek przedstawia jedynie sytuację na poziomie ISCED 1 i 2. Na poziomach ISCED 0 i 3 okres próbny jest stały (3 miesiące).

## STOSOWANIE UMÓW NA CZAS OKREŚLONY JEST ZAZWYCZAJ NORMOWANE

W sektorze edukacji publicznej nauczyciele zazwyczaj są zatrudniani według kategorii opisanych na rys. B5. Jednak istnieje wiele powodów, dla których nauczyciele w Europie mogą pracować na podstawie umowy na czas określony. Zastępowanie nieobecnych nauczycieli jest głównym powodem do zawierania tego rodzaju umów. Drugim powodem dla stosowania umów na czas określony jest zatrudnianie nauczycieli, którzy nie mają pełnych kwalifikacji do pracy, którą mają podjąć. Ma to zastosowanie w kontekście środków nadzwyczajnych podejmowanych w okresach niedoboru nauczycieli. Nauczyciele mogą być także zatrudniani na czas określony przed uzyskaniem statusu stałego zatrudnienia.

W całej Europie we wszystkich krajach z wyjątkiem Francji, Rumunii i Islandii obowiązują przepisy, które regulują stosowanie umów na czas określony. W kilku krajach określono czas trwania tych umów. Na przykład na Malcie i w Portugalii umowy na czas określony zazwyczaj trwają przez jeden rok szkolny. W Danii są one ograniczone do maksymalnie dwóch lat. Na Cyprze roczne umowy na czas określony są zawierane ze względu na brak zatwierdzonych stałych stanowisk na szczeblu krajowym. W praktyce oznacza to, że nauczyciele mogą pracować na podstawie rocznych umów przez kilka lat zanim zostaną zatrudnieni w ramach okresu próbnego i będą mieli takie same zadania i obowiązki jak nauczyciele zatrudnieni na stałe. Na poziomie szkoły średniej nauczyciele zatrudnieni na czas określony mogą nawet pracować na podstawie umów miesięcznych. Sytuacja jest podobna w Portugalii na wszystkich poziomach kształcenia.

- ◆ **Rysunek B7: Regulacje dotyczące umów na czas określony lub krótkoterminowych dla nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

Umowy na czas określony wygasają w określonym dniu albo automatycznie po zakończeniu określonego zadania, lub w momencie wystąpienia określonego zdarzenia.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Zatrudnianie nauczycieli jest regulowane przez prawo pracy. Ponadto doroczny dokument dotyczący wynagrodzenia i warunków pracy nauczycieli (School Teachers' Pay and Conditions Document), który ma zastosowanie do nauczycieli w Anglii i Walii, obejmuje krótki opis tego, w jaki sposób należy wynagradzać nauczycieli zatrudnianych na umowę z krótkim okresem wypowiedzenia.

Niektóre kraje wyraźnie regulują charakter i warunki przedłużania umów na czas określony. Na przykład w Czechach i na Słowacji maksymalny czas trwania umów na czas określony wynosi 3 lata. Mogą być one dwukrotnie przedłużane, co oznacza, że czwarta umowa (z tym samym pracodawcą) nie może być umową na czas określony. W Finlandii umowy na czas określony mogą być stosowane



jedynie wtedy, gdy istnieją do tego uzasadnione powody. Jeśli określone zadanie ma charakter ciągły, stanowisko powinno być stałe. Zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy pracownik jest uważany za pracownika zatrudnionego na stałe po pięciu latach umów na czas określony.

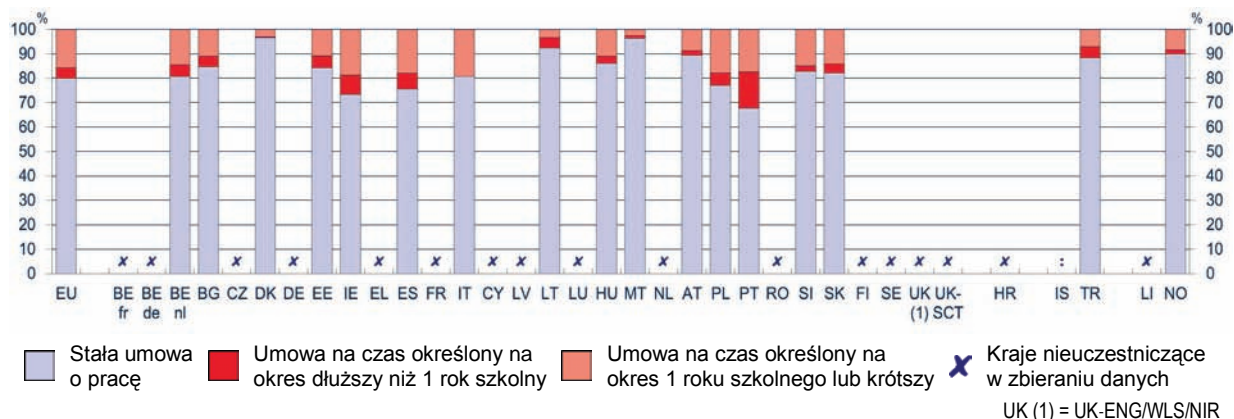
W niektórych krajach umowy na czas określony są oferowane nauczycielom, którzy nie posiadają pełnych kwalifikacji na swoje stanowisko. Na przykład w Estonii umowa na czas określony na okres jednego roku jest często oferowana niewykwalifikowanym nauczycielom. W ten sposób osoba bez wyższego wykształcenia może zostać zatrudniona na stanowisku nauczyciela. Podobnie w Szwecji ktoś, kto nie posiada wymaganych kwalifikacji do pracy na stanowisku nauczyciela, może być zatrudniony maksymalnie przez okres jednego roku na podstawie umowy na czas określony. W Turcji, w przypadku braku nauczycieli, osoby, które nie posiadają kwalifikacji pedagogicznych, ale mają wyższe wykształcenie, mogą nauczać w przedszkolach i szkołach podstawowych przez maksymalnie 30 godzin i w szkołach średnich przez maksymalnie 24 godziny tygodniowo.

### WIĘKSZOŚĆ NAUCZYCIELI POSIADA STAŁE UMOWY O PRACĘ

Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się (TALIS) OECD z 2008 r. przybliżyła nieco rzeczywistą sytuację zatrudnienia nauczycieli w 17 europejskich systemach oświaty. W europejskich krajach uczestniczących w badaniu średnio 80% nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 ma stałe umowy o pracę. 16% nauczycieli na tym poziomie ma umowy na czas określony na jeden rok szkolny lub krótszy okres, a 4% na okres dłuższy niż jeden rok szkolny.

Liczba nauczycieli zatrudnionych na stałe na podstawie umowy o pracę jest najwyższa w Danii i na Malcie, gdzie ponad 95% nauczycieli korzysta z tego rodzaju zatrudnienia, a najniższa w Portugalii, gdzie zaledwie 68% nauczycieli ma stałe zatrudnienie. Około 15% nauczycieli w Portugalii posiada umowy na czas określony na okres dłuższy niż jeden rok szkolny, a 17% na okres krótszy. Średnio, umowy na czas określony są szczególnie często stosowane w Irlandii i we Włoszech, gdzie niemal 20% nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 jest zatrudnionych na okres jednego roku szkolnego lub krócej.

**Rysunek B8: Status zatrudnienia nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, 2008**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Stala umowa o pracę	79,9	80,7	84,6	96,6	84,2	73,4	75,6	80,6	92,4	86,1	96,3	89,3	77,1	67,6	82,8	82,1	:	88,3	89,9
Czas określony >1 rok szkolny	4,4	4,8	4,4	0,3	5,0	7,8	6,5		4,2	2,9	1,2	2,0	5,1	15,0	2,2	3,8	:	4,7	1,8
Czas określony <= 1 rok szkolny	15,7	14,6	11,0	3,1	10,8	18,8	17,9	19,4	3,4	11,0	2,5	8,7	17,8	17,4	15,0	14,1	:	7,1	8,3

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

**Islandia:** Pomimo tego, że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2008, na jego prośbę danych tych nie uwzględniono w bazie danych.

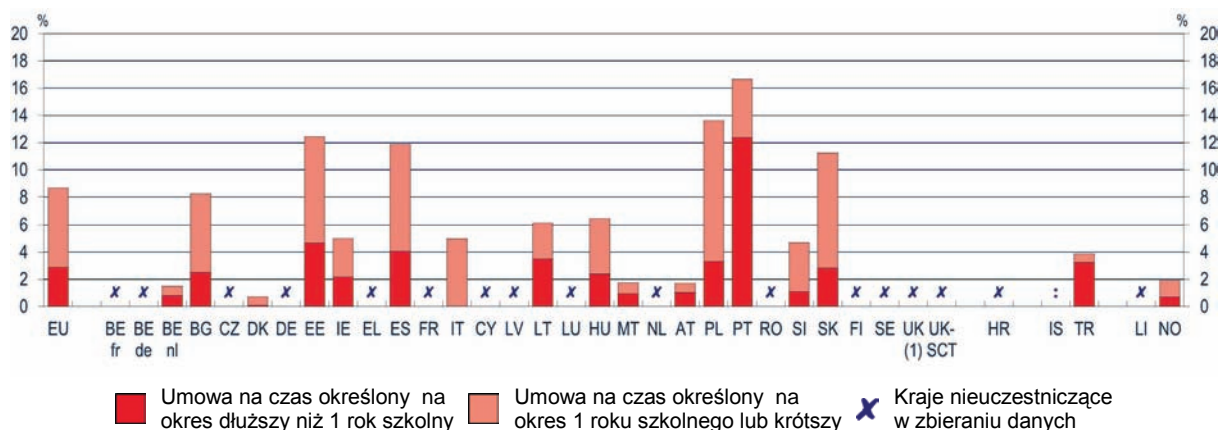
## NIEKTÓRZY NAUCZYCIELE Z 10-LETNIM STAŻEM PRACY NIE MAJĄ STAŁEJ UMOWY O PRACĘ

Dane z badania TALIS 2008 pokazują, że w europejskich krajach uczestniczących w badaniu niektórzy nauczyciele pracujący na poziomie ISCED 2 z dużym stażem pracy nie mają stałej umowy o pracę. Średnio 9% nauczycieli z 10-letnim stażem pracy ma umowy na czas określony, natomiast 6% ma umowy ograniczone do jednego roku szkolnego lub krócej.

Od tej proporcji notuje się pewne odchylenia. Portugalia wyróżnia się pod względem stosunkowo dużej liczby nauczycieli z ponad 10-letnim stażem, którzy są zatrudnieni na umowy na czas określony (16,7%), ale tylko 4,3% stanowią umowy na okres krótszy niż 1 rok. W Polsce i na Słowacji znacznie więcej nauczycieli niż wynosi średnia europejska (odpowiednio 10% i 8%) ma umowy na czas określony na okres jednego roku lub krótszy. W Estonii i Hiszpanii również odnotowuje się wysoki odsetek (ponad 10%) nauczycieli zatrudnionych na umowy krótkoterminowe.

Jednak status zatrudnienia zazwyczaj wydaje się być związany nie z ogólnym stażem zawodowym, lecz z długością stażu w tym samym miejscu pracy. Dane TALIS 2008 pokazują, że w większości krajów europejskich uczestniczących w badaniu niemal wszyscy nauczyciele (98%), którzy pracowali w tej samej szkole przez czas dłuższy niż 10 lat, mają stałe umowy o pracę. Jednak 11% nauczycieli w Estonii i 9% nauczycieli w Polsce, którzy pracowali w tej samej szkole dłużej niż 10 lat, ma umowy na czas określony (nie ujęto tego na rysunku).

### ● Rysunek B9: Odsetek nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 z ponad 10-letnim stażem pracy z umowami na czas określony, 2008



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

	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Czas określony >1 rok szkolny	2,9	0,8	2,5	0,1	4,7	2,2	4,1	0	3,5	2,4	1,0	1,0	3,3	12,4	1,1	2,8	:	3,2	0,7
Czas określony ≤ 1 rok szkolny	5,8	0,7	5,7	0,7	7,8	2,8	7,8	5,0	2,6	4,1	0,8	0,7	10,3	4,3	3,6	8,4	:	0,7	1,2

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

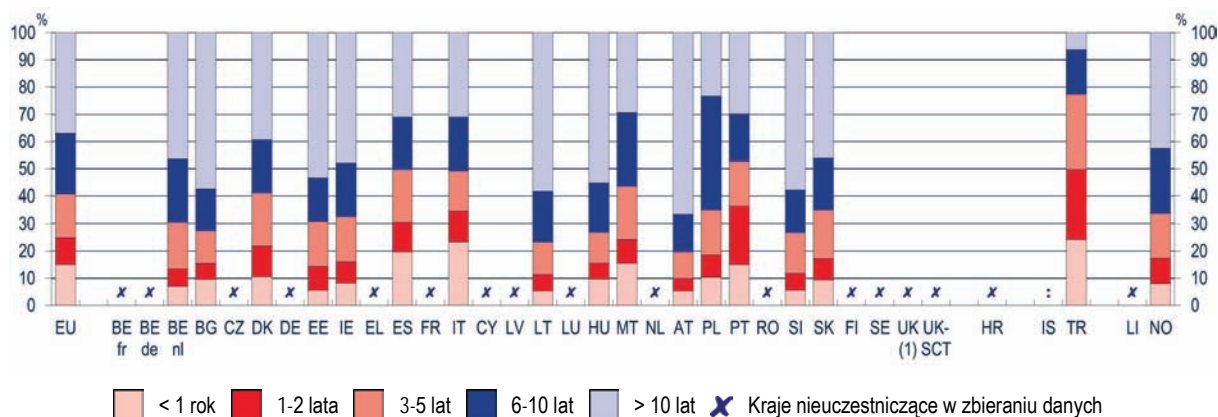
**Islandia:** Pomimo tego, że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2008, na jego prośbę danych tych nie uwzględniono w bazie danych.

## PONAD JEDNA TRZECIA NAUCZYCIELI PRACUJE W TEJ SAMEJ SZKOLE OD PONAD 10 LAT

Według badania TALIS 2008, nauczyciele pracujący na poziomie ISCED 2 w krajach europejskich zazwyczaj zostają w tej samej szkole przez długi czas. Średnio 37% nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 było zatrudnionych w tej samej szkole przez okres dłuższy niż 10 lat. 22% pracowało w tej samej szkole przez okres od 6 do 10 lat, a 16% przez okres od 3 do 5 lat. Około jedna czwarta nauczycieli na poziomie ISCED 2 pracowała w tej samej szkole, w chwili prowadzenia badania, przez okres krótszy niż 3 lata, a tylko 15% pracowało w tej samej szkole krócej niż rok.

Jednak istnieją istotne różnice pomiędzy badanymi europejskimi systemami oświaty. Nauczyciele pracujący na poziomie ISCED 2 w Bułgarii, Estonii, na Litwie, Węgrzech, w Austrii i Słowenii nie zmieniają często szkół. W tych krajach ponad połowa nauczycieli pracowała w tej samej szkole od ponad 10 lat. Nauczyciele w Austrii najrzadziej zmieniają miejsce pracy - około dwie trzecie nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 pracowało w tej samej szkole od ponad 10 lat. Dla odmiany w Turcji połowa nauczycieli na poziomie ISCED 2 pracowała w tej samej szkole maksymalnie przez dwa lata, a jedynie 6% nauczycieli zostało w tej samej szkole przez ponad 10 lat. W Hiszpanii i we Włoszech około jedna trzecia nauczycieli na poziomie ISCED 2 pracowała w tej samej szkole krócej niż 3 lata. Jest to zaskakujące, ponieważ odsetek nauczycieli w starszych grupach wiekowych (powyżej 40 roku życia) jest w tych krajach stosunkowo wysoki (patrz rysunek D13).

### ● Rysunek B10: Czas trwania zatrudnienia w tej samej szkole dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, 2008



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

	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
< 1 rok	15,1	7,0	9,5	10,5	5,5	8,1	19,7	23,4	5,2	9,7	15,5	5,3	10,3	14,9	5,6	9,3	:	24,2	8,0
1-2 lata	9,9	6,5	5,9	11,3	8,8	7,9	10,8	11,2	6,3	5,8	8,6	4,6	8,2	21,6	6,3	7,9	:	25,7	9,3
3-5 lat	15,8	17,0	12,0	19,3	16,6	16,5	19,1	14,5	11,8	11,3	19,4	9,7	16,6	16,0	14,7	17,9	:	27,5	16,5
6-10 lat	22,2	23,1	15,1	19,6	15,8	19,6	19,4	19,9	18,6	18,0	27,3	13,9	41,6	17,6	15,7	19,0	:	16,4	23,7
> 10 lat	37,0	46,5	57,5	39,3	53,3	47,8	31,0	31,0	58,2	55,2	29,3	66,6	23,3	29,8	57,8	46,0	:	6,3	42,5

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

#### Objaśnienia

Początkowe kategorie 11-15 lat, 16-20 lat i powyżej 20 lat połączono w jedną kategorię powyżej 10 lat.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

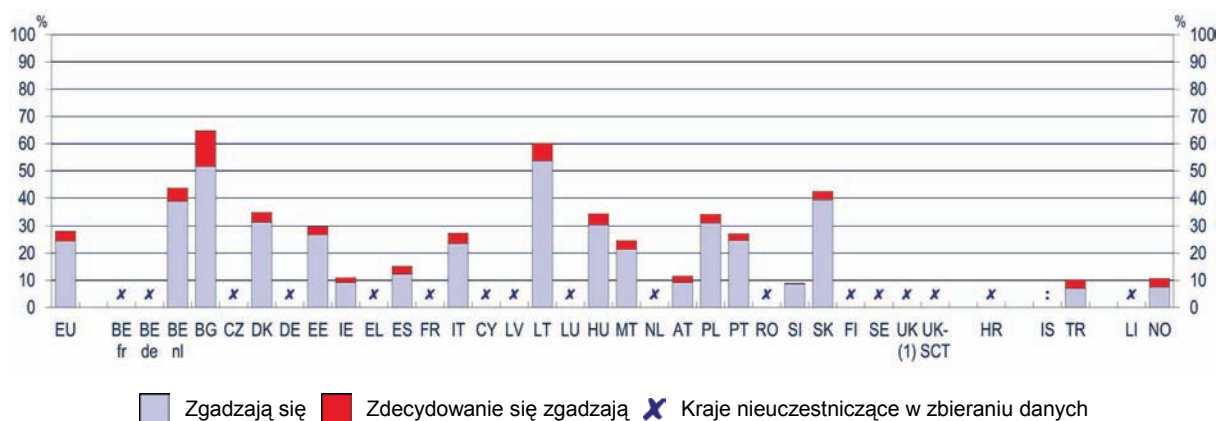
**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

**Islandia:** Pomimo tego, że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2008, na jego prośbę danych tych nie uwzględniono w bazie danych.

## JEDYNIENIE JEDNA CZWARTA NAUCZYCIELI UWAŻA, ŻE SŁABE WYNIKI MOGĄ DOPROWADZIĆ W ICH SZKOLE DO ZWOLNIENIA

Tylko nieco ponad jedna czwarta nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 w krajach europejskich zgodziła się z tym, że w ich szkole nauczyciele zostaliby zwolnieni ze względu na utrzymujące się słabe wyniki. Można jednak zauważyć w tej kwestii znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi krajami. W Irlandii, Austrii, Słowenii, Norwegii i Turcji bardzo nieliczni nauczyciele (mniej niż 15%) uważają, że utrzymujące się słabe wyniki mogą doprowadzić do zwolnienia. Dla odmiany około dwie trzecie nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 w Bułgarii i na Litwie uważa, że wyniki w pracy mogą mieć znaczenie. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) i na Słowacji ponad 30% nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 zgodziło się z tym, że w ich szkołach nauczyciele zostaliby zwolnieni z powodu utrzymujących się słabych wyników. W większości tych krajów nauczyciele są zatrudniani przez szkołę lub władze lokalne na podstawie umowy o pracę (patrz rys. B4 i B5).

- ◆ **Rysunek B11: Odsetek nauczycieli na poziomie ISCED 2, którzy zgadzają się lub zgadzają się zdecydowanie z tym, że w ich szkołach nauczyciele zostaliby zwolnieni ze względu na utrzymujące się słabe wyniki, 2008**



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

	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
Zgadzą się	24,4	39,0	51,6	31,3	26,7	9,3	12,3	23,5	53,6	30,3	21,2	9,2	31,0	24,7	8,6	39,5	:	7,0	7,5
Zdecydowanie się zgadzają	3,7	4,7	13,1	3,7	3,0	1,7	2,9	3,8	6,6	4,0	3,4	2,3	3,2	2,5	0,2	2,9	:	3,3	3,2

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

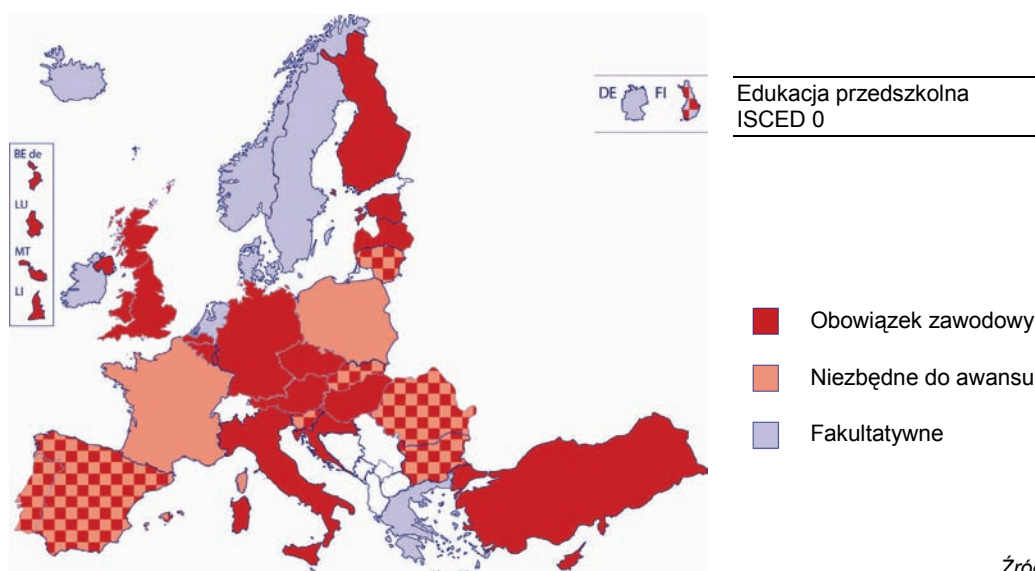
**Islandia:** Pomimo tego, że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2008, na jego prośbę danych tych nie uwzględniono w bazie danych.

## DOSKONALENIE ZAWODOWE I MOBILNOŚĆ

### DOSKONALENIE ZAWODOWE JEST OBOWIĄZKIEM NAUCZYCIELI W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW EUROPEJSKICH

Doskonalenie zawodowe nauczycieli znacznie zyskało na znaczeniu w ciągu ostatnich lat. Obecnie w 28 systemach oświaty jest uważane za obowiązek zawodowy. Zazwyczaj obowiązek ten jest wymieniany w ustawach lub rozporządzeniach, ale w niektórych krajach jest określany w umowach o pracę z nauczycielami lub w układach zbiorowych. Należy także zauważyć, że określone formy doskonalenia zawodowego, związane na przykład z wprowadzaniem reform w zakresie oświaty i organizowane przez odpowiednie władze, są zasadniczo obowiązkowe nawet w tych krajach, gdzie doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkiem nauczycieli.

- ◆ **Rysunek C1: Status doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

#### Objaśnienia

**Doskonalenie zawodowe** odnosi się do szkoleń w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, które mogą, na przykład, obejmować kursy przedmiotowe i pedagogiczne. W niektórych przypadkach szkolenia te mogą prowadzić do podwyższenia kwalifikacji.

**Obowiązek zawodowy** oznacza zadanie opisane jako takie w regulaminie pracy/umowach/prawodawstwie lub innych przepisach dotyczących zawodu nauczyciela.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Malta:** W szkołach publicznych ustawiczne doskonalenie zawodowe nie jest niezbędne do awansu, ale dodatkowe kwalifikacje są atutem. W Junior College (ISCED 3) natomiast doskonalenie zawodowe jest konieczne dla uzyskania awansu.

**Finlandia:** Doskonalenie zawodowe jest fakultatywne dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 0 w żłobkach/przedszkolach.

Sześć krajów określa dokładnie minimalną liczbę godzin, jaką nauczyciele powinni spędzić uczęszczając na kursy w ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego (Luksemburg, Węgry, Malta, Portugalia, Rumunia i Finlandia). W niektórych krajach udział w minimalnym wymiarze doskonalenia zawodowego jest niezbędny do utrzymania się w zawodzie (patrz rys. C4). W innych (Holandia, Słowenia i Wielka Brytania (Szkocja)) minimalna liczba godzin ustawicznego doskonalenia zawodowego jest traktowana jako przywilej, do którego nauczyciel ma prawo.

W kilku krajach, gdzie doskonalenie zawodowe jest uważane za obowiązek, nauczycieli zachęca się do uczestnictwa poprzez uzależnianie od niego awansu zawodowego. W Bułgarii, Hiszpanii, na Litwie, w Portugalii, Rumunii, Słowenii i na Słowacji doskonalenie zawodowe jest obowiązkiem i warunkiem niezbędnym dla rozwoju kariery i wzrostu wynagrodzenia.

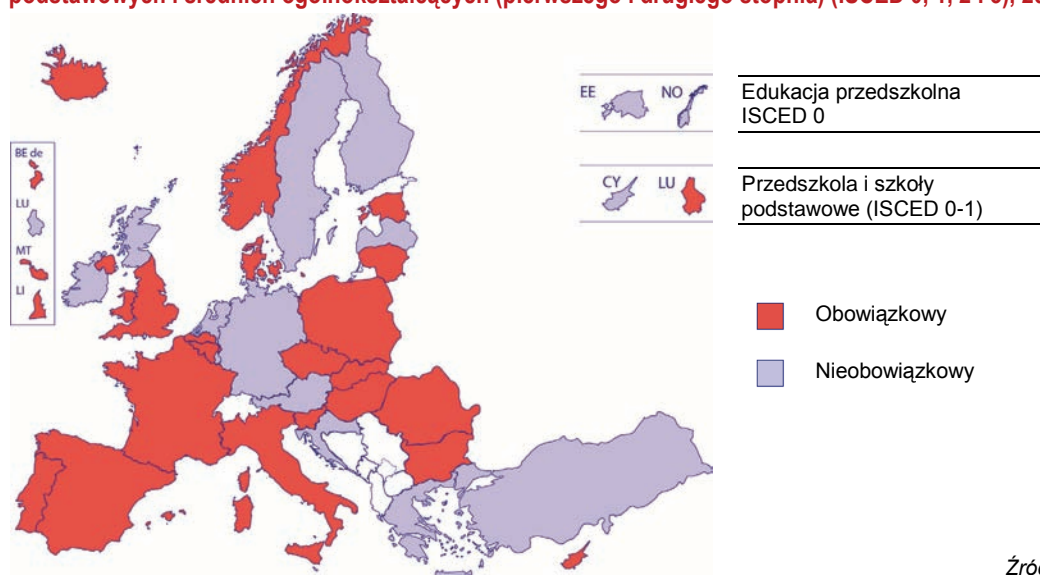


W Danii, Irlandii, Grecji, Francji, Holandii, Polsce, Szwecji, Islandii i Norwegii zaangażowanie nauczycieli w doskonalenie zawodowe nie jest wpisane w zakres obowiązków zawodowych. Jednak we Francji i w Polsce doskonalenie zawodowe jest wyraźnie powiązane z rozwojem kariery. We wszystkich innych systemach oświaty, nawet jeśli doskonalenie zawodowe nie jest wyraźnie wymagane do awansu, pozostaje ono nadal ważnym atutem. W wielu krajach udział w doskonaleniu zawodowym jest uznawany za dodatkowy walor podczas oceny nauczycieli (patrz rys. D17).

## SZKOŁY MAJĄ ZAZWYCZAJ OBOWIĄZEK POSIADANIA PLANÓW DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

W większości europejskich systemów oświaty szkoły muszą obowiązkowo posiadać plan doskonalenia zawodowego. Opracowanie takiego planu jest zazwyczaj obowiązkiem dyrektora, zespołu zarządzającego szkołą lub nauczyciela wyznaczonego do koordynowania działań z zakresu doskonalenia zawodowego w szkole. W niektórych systemach oświaty przyjęcie planu doskonalenia zawodowego podlega zbiorowej odpowiedzialności całej kadry pedagogicznej. Na przykład we Włoszech plan doskonalenia zawodowego musi być zatwierdzany przez całe ciało pedagogiczne. Oczywiście plany doskonalenia zawodowego powinny uwzględniać potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego w kontekście wytycznych lub przepisów ze strony władz centralnych.

- **Rysunek C2: Status szkolnego planu doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Sytuacja w poszczególnych Wspólnotach Autonomicznych jest różna.

W kilku krajach istnieją odmienne wymagania dotyczące planowania doskonalenia zawodowego na różnych poziomach kształcenia. W Estonii i Norwegii szkoły nie muszą opracowywać planu doskonalenia zawodowego dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 0, natomiast na Cyprze plany są wymagane na poziomie ISCED 0 oraz ISCED 1. Z kolei w Luksemburgu plany doskonalenia zawodowego są obowiązkowe dla nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 0 i ISCED 1, ale fakultatywne dla poziomów ISCED 2 i ISCED 3.

W Hiszpanii władze oświatowe Wspólnot Autonomicznych są odpowiedzialne za politykę dotyczącą planowania doskonalenia zawodowego na podlegających im obszarach. Niektóre z nich wyraźnie wymagają, by szkoły opracowywały roczne plany doskonalenia zawodowego, natomiast kilka jedynie wydaje zalecenia.

W całej Europie plan doskonalenia zawodowego zazwyczaj stanowi część rocznego planu pracy szkoły lub planu rozwoju szkoły, chociaż niektóre systemy oświaty wymagają oddzielnych planów doskonalenia





zawodowego. Gdy szkoły opracowują odrębne plany, czasami obejmują one dłuższe okresy czasu. Na przykład na Węgrzech szkoły mają 5-letnie plany szkoleniowe, natomiast w Portugalii dyrektor szkoły zatwierdza 2-letni plan szkoleń.

### PLANY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO DLA POSZCZEGÓLNYCH NAUCZYCIELI SĄ ZAZWYCZAJ OPRACOWYWANE NA POZIOMIE SZKOŁY LUB NA SZCZEBLU CENTRALNYM

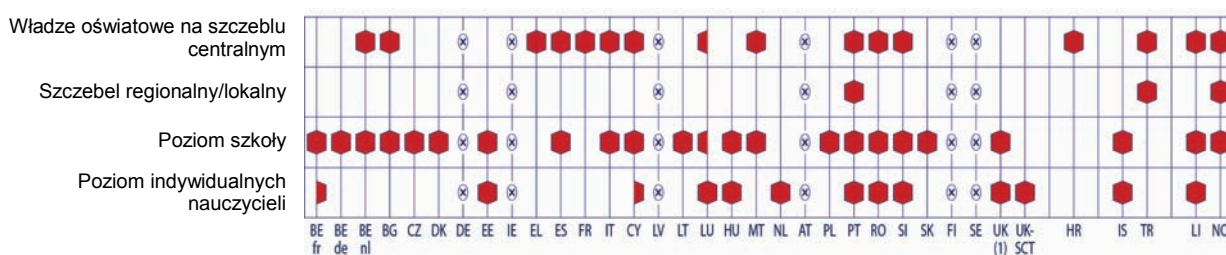
W większości europejskich systemów oświaty plany doskonalenia zawodowego nauczycieli są opracowywane na poziomie szkoły i często są obowiązkowe (patrz rys. C2). Jednak w wielu krajach lub regionach władze najwyższego szczebla określają tematy lub obszary priorytetowe. Ponadto w wielu krajach określają one także to, jakie dodatkowe szkolenia powinni podjąć nauczyciele, aby zdobyć kwalifikacje na nowe stanowisko na przykład wtedy, gdy chcą nauczać nowych przedmiotów lub nauczać w wyższych klasach. W Grecji i na Chorwacji planowanie doskonalenia zawodowego jest prowadzone wyłącznie przez władze oświatowe najwyższego szczebla.

Kilkanaście systemów oświatowych wymaga, by nauczyciele mieli swój własny indywidualny plan rozwoju zawodowego. Zazwyczaj te plany indywidualne są opracowywane podczas procedury oceny nauczycieli, ale w niektórych krajach jest to odrębny proces. W Holandii i Wielkiej Brytanii (Szkocja) poszczególni nauczyciele są odpowiedzialni za opracowanie swoich własnych planów doskonalenia zawodowego. Jednak w Szkocji nauczyciele muszą uzgadniać swoje plany ze swoimi przełożonymi i prowadzić własną indywidualną ewidencję doskonalenia zawodowego.

Nawet wtedy, gdy indywidualne plany rozwoju zawodowego nie są obowiązkowe, nauczyciele często je opracowują po to, aby zarządzać własnym doskonaleniem zawodowym i mieć poparcie dla wniosków o finansowanie.

Jedynie w dwóch krajach (Norwegia i Turcja) władze na poziomie lokalnym są wyraźnie zaangażowane w określanie planów doskonalenia zawodowego nauczycieli. W Portugalii odbywa się to na poziomie regionalnym.

#### ● Rysunek C3: Poziomy, na których podejmowane są decyzje określające potrzeby w zakresie rozwoju zawodowego/plan szkoleniowy doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012



Lewa strona  
ISCED 0 + 1



Prawa strona  
ISCED 2 + 3



Nie jest wymagany żaden określony plan doskonalenia zawodowego

Źródło: Eurydice.

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

#### Objaśnienia

W przypadku występowania różnic pomiędzy poszczególnymi poziomami ISCED, na rysunku przedstawiono sytuację na wyższych poziomach. Zapewnienie bezpłatnych kursów w ramach doskonalenia zawodowego przez organ decyzyjny na najwyższym szczeblu nie jest uważane za wyraźne planowanie potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego. Poziom indywidualnych nauczycieli odnosi się do obowiązkowych indywidualnych planów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli.

**Analiza potrzeb w zakresie rozwoju** to przegląd wymogów dotyczących kształcenia i rozwoju. Zazwyczaj określa się w ten sposób kluczowe kompetencje lub potrzebny poziom umiejętności, ocenia aktualny poziom kompetencji, a następnie określa obszary, które należy rozwijać. **Plan szkoleniowy** zazwyczaj określa strategię, zadania i metody, które będą stosowane w celu sprostania potrzebom rozwojowym.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Norwegia:** Różnice mogą występować na poziomie lokalnym oraz pomiędzy różnymi gminami.



Pomimo tego, że planowanie doskonalenia zawodowego jest przeprowadzane głównie przez kierownictwo szkoły, jest ono wdrażane zazwyczaj we współpracy z innymi podmiotami (np. placówkami kształcenia nauczycieli) i wszystkimi szczeblami decyzyjnymi. Inspektorzy często wydają także zalecenia kierownictwu szkoły na temat obszarów, nad którymi musi popracować personel pedagogiczny, aby podnieść poziom swojej wiedzy i umiejętności. Często indywidualne i/lub szkolne plany doskonalenia zawodowego opracowywane zgodnie z priorytetami najwyższego szczebla stanowią połączenie wymogów szkoły i potrzeb poszczególnych nauczycieli.

Jedynie w Niemczech, Irlandii, na Łotwie, w Austrii, Finlandii i Szwecji na żadnym poziomie nie jest wyraźnie wymagany plan szkoleniowy. Jednak nawet jeśli nie jest wymagany formalny plan, mogą istnieć nieformalne zalecenia w stosunku do planu doskonalenia zawodowego. Przykładowo na Łotwie prawodawstwo określa, że nauczyciele powinni planować rozwój swoich kwalifikacji we współpracy z dyrektorem szkoły.

### **GLÓWNĄ ZACHĘTĄ DLA NAUCZYCIELI DO UDZIAŁU W DOSKONALENIU ZAWODOWYM JEST AWANS.**

Większość europejskich systemów oświatowych stanowi, że udział w doskonaleniu zawodowym jest zadaniem lub obowiązkiem nauczycieli (patrz rys. C1). Jednak często funkcjonują określone instrumenty motywacyjne, mające na celu stworzenie zachęt dla nauczycieli do doskonalenia ich umiejętności lub wiedzy.

Najczęściej stosowanym instrumentem motywującym do udziału w doskonaleniu zawodowym jest perspektywa awansu nauczyciela. W 18 europejskich systemach oświatowych udział w doskonaleniu zawodowym jest wyraźnie powiązany z awansem lub systemem rozwoju na wyższym poziomie zawodowym. Ponadto w dziewięciu systemach oświaty nauczyciele nie mogą być brani pod uwagę w kontekście awansu, jeśli nie uczestniczyli w określonych formach doskonalenia zawodowego (patrz rys. C1). Rozwój zawodowy jest jednak rzadko jedynym warunkiem uzyskania awansu. Jest to raczej tylko jeden z niezbędnych wymogów lub jest postrzegany jako cenny atut. Zasadniczo ustawiczny rozwój zawodowy jest istotnym czynnikiem podczas oceny nauczycieli (patrz rys. D17).

Niektóre kraje określają nawet to, jakie rodzaje i ile godzin doskonalenia zawodowego są wymagane do awansu. Na przykład, aby uzyskać awans w Portugalii, nauczyciele muszą pomyślnie ukończyć co najmniej 50 godzin zajęć w ramach doskonalenia zawodowego. Słowenia posiada system punktów związanych ze stopniami zawodowymi dla wszystkich akredytowanych programów doskonalenia zawodowego.

Siedem systemów oświatowych oferuje premie finansowe dla nauczycieli, którzy uczestniczą w określonych formach doskonalenia zawodowego (patrz rys. D10). Oznacza to wzrost wynagrodzenia i/lub wypłatę dodatkowych świadczeń w zakresie tego samego stopnia zaszeregowania (bez awansu do innego stopnia zawodowego). W Hiszpanii nauczyciele w randze urzędników państwowych, którzy uczestniczą w minimalnej liczbie godzin zajęć doskonalenia zawodowego zapewnianych przez autoryzowane ośrodki, otrzymują dodatki wypłacane co pięć lub sześć lat. W całej swojej karierze zawodowej nauczyciele mogą uzyskać nawet pięć dodatków do wynagrodzenia. W Słowenii nauczyciele szkół średnich, którzy uczą trzech przedmiotów po ukończeniu uzupełniającego programu studiów, otrzymują kolejny dodatek.

Siedem systemów oświatowych traktuje określone rodzaje doskonalenia zawodowego lub określoną liczbę godzin tego kształcenia jako warunek niezbędny do utrzymania posiadanego stopnia awansu. Na przykład na Węgrzech wymagane jest, by wszyscy nauczyciele co siedem lat ukończyli 120 godzin doskonalenia zawodowego, aby utrzymać się w zawodzie. W Rumunii wymagane jest, by każdy nauczyciel zgromadził co najmniej 90 punktów zawodowych co 5 lat. Czasami po wprowadzeniu nowych przepisów niezbędne jest, by pewne grupy nauczycieli ukończyły określone kursy doskonalenia zawodowego. Przykładowo w Szwecji, po zatwierdzeniu na mocy ustawy o szkolnictwie (2010) nowych wymogów dotyczących kwalifikacji, nauczyciele, którzy nie spełniali nowych wymogów musieli ukończyć określone kursy doskonalenia zawodowego, aby utrzymać się w zawodzie nauczyciela.

W sześciu krajach nauczyciele mogą odebrać godziny nadliczbowe lub uzyskać płatny urlop, w zamian za uczestnictwo w zajęciach doskonalenia zawodowego. Na przykład w Irlandii nauczyciele pracujący na poziomie ISCED 1 mogą otrzymać pewną liczbę dni urlopu, aby uczestniczyć w niektórych kursach podczas letnich wakacji szkolnych. W Grecji nauczyciele mogą ubiegać się o płatny urlop szkoleniowy



## DOSKONALENIE ZAWODOWE I MOBILNOŚĆ

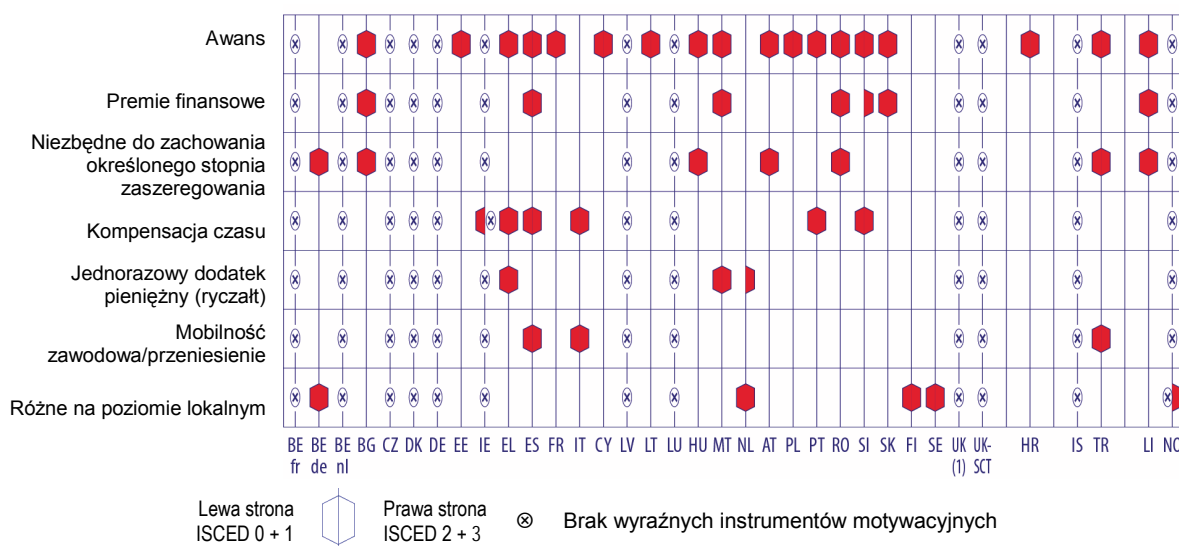
w celu ukończenia studiów podyplomowych lub doktoranckich. W Hiszpanii nauczyciele mogą wziąć płatny urlop naukowy w celu uczestnictwa w zajęciach związanych z innowacjami w zakresie kształcenia i działalnością badawczą. We Włoszech nauczyciele mają prawo do 150 płatnych godzin na zdobycie certyfikatów i 5 dni zwolnienia z pracy w celu wzięcia udziału w pewnych formach doskonalenia zawodowego. W Portugalii czas wolny przeznaczony na szkolenie wynosi maksymalnie pięć kolejnych dni roboczych lub osiem niekolejnych dni roboczych w ciągu jednego roku szkolnego.

Niektóre kraje wypłacają nauczycielom dodatki ryczałtowe. Grecja oferuje jednorazowy dodatek finansowy dla nauczycieli uczęszczających na określone zajęcia w ramach doskonalenia zawodowego. Malta oferuje dodatki pieniężne za udział w trzech rocznych sesjach doskonalenia zawodowego prowadzonych po godzinach pracy w szkole i za uzyskane kwalifikacje akademickie. W Holandii nauczyciele ze szkół średnich mają prawo do dodatku szkoleniowego w wysokości co najmniej 500 euro na rok.

W Hiszpanii i Turcji doskonalenie zawodowe jest ważne podczas ubiegania się o przeniesienie. W Hiszpanii doskonalenie zawodowe jest zaletą podczas odpowiadania na oficjalne ogłoszenia dotyczące mobilności (konkursy na przeniesienie) oraz zajmowania wolnych stanowisk nauczycieli w randze urzędników państwowych w zawodzie oraz doradców technicznych za granicą. W Turcji udział w doskonaleniu zawodowym jest niezbędny do ubiegania się o przeniesienie do innego miasta.

Należy zauważyć, że pomimo różnych instrumentów motywacyjnych dostępnych w całej Europie, mających zachęcić nauczycieli do udziału w doskonaleniu zawodowym, większość systemów oświatowych zazwyczaj oferuje tylko jeden ich rodzaj. Jedynie osiem systemów oświatowych oferuje więcej niż dwa różne rodzaje instrumentów motywacyjnych. Dla odmiany w Belgii (Wspólnota Flamandzka i Francuska), Czechach, Danii, Niemczech, Irlandii (ISCED 1-3), na Łotwie, w Luksemburgu, Wielkiej Brytanii, Islandii i Norwegii (ISCED 0) nie są oferowane żadne wyraźne instrumenty motywacyjne dla nauczycieli.

● **Rysunek C4: Instrumenty motywacyjne zachęcające nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3) do udziału w doskonaleniu zawodowym, 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

Awans oznacza przejście na wyższy stopień zawodowy. Obejmuje to jedynie awans na inne stanowisko nauczycielskie; nie uwzględniono awansu na stanowisko dyrektora szkoły, nauczyciela kształcącego nauczycieli ani inspektora.

Finansowe instrumenty motywacyjne zdefiniowano jako wzrost wynagrodzenia i/lub dodatki w ramach tego samego stopnia zaszeregowania.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Czechy:** Przepisy dotyczące awansu oraz dodatków mają zastosowanie jedynie do szczególnych kategorii nauczycieli, np. doradców pedagogicznych w szkołach, nie funkcjonuje zaś automatyczne nabywanie uprawnień.

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

**Irlandia i Norwegia:** Lewa strona sześciokąta dotyczy poziomu ISCED 0, zaś prawa poziomu ISCED 1-3.



## NIEKTÓRE OFEROWANE FORMY WSPARCIA FINANSOWEGO W RAMACH DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Wszystkie systemy oświatowe oferują pewien rodzaj wsparcia finansowego na rzecz doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jest to uzależnione od określonych kryteriów i wytycznych, ale zazwyczaj wymagane jest jedynie, by doskonalenie zawodowe zostało uzgodnione z kierownictwem szkoły i przez nie zatwierdzone. Istnieją trzy główne sposoby wsparcia w ramach doskonalenia zawodowego. Obejmują one pokrycie kosztów podmiotów szkolących w ramach doskonalenia zawodowego, przyznanie środków finansowych na rzecz szkół lub bezpośredni zwrot kosztów dla poszczególnych nauczycieli.

Oferowanie bezpłatnych kursów jest sposobem, w jaki większość krajów zdejmuje z nauczycieli obciążenie finansowe za udział w zajęciach doskonalenia zawodowego. Niemal wszystkie systemy oświatowe pokrywają koszty prowadzenia szkolenia, więc nauczyciele mogą bezpłatnie uczestniczyć w niektórych kursach. Jednak nie zawsze wszystkie zajęcia są bezpłatne, a takie bezpłatne kursy nie są przyznawane automatycznie. W rzeczywistości istnieją znaczne różnice w poszczególnych krajach w zakresie rodzajów kursów finansowanych w ten sposób. Zazwyczaj władze oświatowe pokrywają koszty prowadzenia tych zajęć, które są uważane za obowiązkowe dla nauczycieli, lub które należą do priorytetowych tematów lub obszarów określanych przez władze najwyższego szczebla. Na przykład w Belgii (Wspólnota Francuska), we Włoszech, na Cyprze i w Portugalii obowiązkowe doskonalenie zawodowe jest bezpłatne. W Belgii (Wspólnota Flamandzka) jest tak w przypadku zatwierdzonych kursów wchodzących w zakres obszarów priorytetowych.

Czasami dostęp do bezpłatnych kursów doskonalenia zawodowego zależy od organizacji administracyjnej danego kraju. W Bułgarii koszty wszystkich szkoleń organizowanych na poziomie ogólnokrajowym są pokrywane z budżetu państwa i szkolenia takie oferowane są bezpłatnie, natomiast zajęcia organizowane na poziomie regionalnym lub szkolnym są finansowane z budżetu szkolnego przeznaczonego na ten cel. W Hiszpanii zajęcia doskonalenia zawodowego prowadzone przez władze oświatowe są bezpłatne.

W Szwecji placówki kształcące (szkoły gminne lub prywatne/dotowane szkoły niezależne) mogą ubiegać się u centralnych władz oświatowych o finansowanie doskonalenia zawodowego w ramach określonych krajowych obszarów priorytetowych.

Czasami władze oświatowe mogą pokrywać jedynie część kosztów prowadzenia zajęć doskonalenia zawodowego. Tak jest w przypadku Słowenii w odniesieniu do niektórych programów priorytetowych i obowiązkowych organizowanych przez ministerstwo.

Drugim najczęstszym sposobem finansowania doskonalenia zawodowego jest przyznawanie dofinansowania dla szkół, często jako uzupełnienie kursów zapewnianych bezpłatnie. W 24 europejskich systemach oświatowych szkoły otrzymują dofinansowanie od władz publicznych, aby mogły zapłacić za doskonalenie zawodowe swoich nauczycieli. W niektórych krajach istnieje określona kwota przeznaczona na doskonalenie zawodowe; w innych szkoły mogą dowolnie decydować o tym, jaką część budżetu przeznaczą na ten cel. Na przykład w Czechach budżet na doskonalenie zawodowe jest częścią kwoty ryczałtowej, jaką otrzymują szkoły. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) fundusze przeznaczone na finansowanie doskonalenia zawodowego przekazywane są do szkół. Jednak finansowanie to nie jest wydzielone. Szkoły same decydują o tym, jaką kwotę przeznaczyć na doskonalenie zawodowe w oparciu o swoje określone potrzeby i okoliczności oraz zgodnie z ich planami rozwoju. Jednak tylko w sześciu krajach (Irlandia, Łotwa, Luksemburg, Holandia, Liechtenstein i Norwegia) szkoły otrzymują specjalne finansowanie od władz publicznych na pokrycie kosztów zapewnienia zastępstwa za nauczyciela, który jest nieobecny z powodu szkolenia.

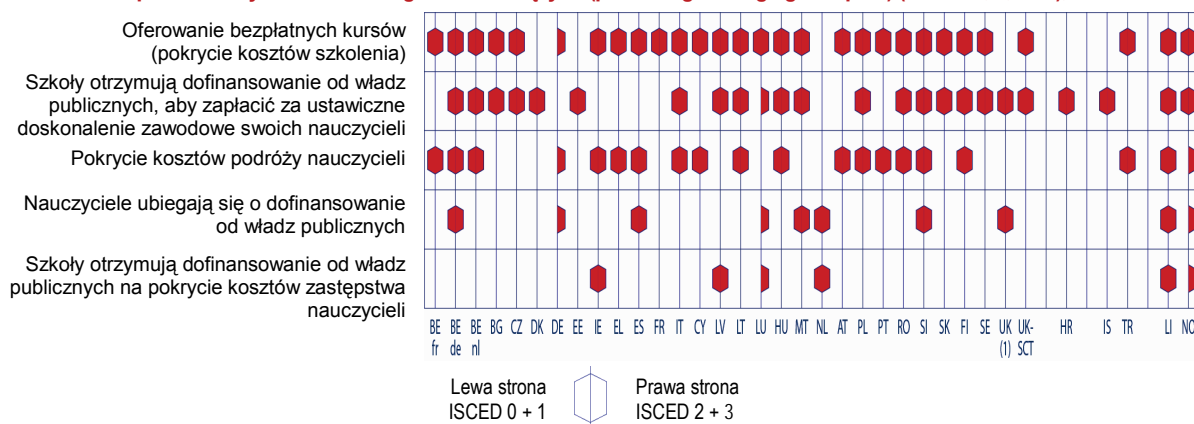
Dwadzieścia systemów oświatowych wyraźnie określa, że koszty podróży w przypadku określonych rodzajów doskonalenia zawodowego są pokrywane z budżetu państwa. Ma to zazwyczaj miejsce w odniesieniu do kursów oferowanych przez władze najwyższego szczebla lub do zajęć organizowanych przez szkoły. Na przykład w Belgii (Wspólnota Flamandzka) większość szkół finansuje koszty podróży i materiały szkoleniowe na zajęcia organizowane z dotacji szkolnej. We Włoszech zwracane są koszty podróży związane z kursami szkoleniowymi organizowanymi przez szkoły lub ministerstwo. Na Cyprze wsparcie finansowe z tytułu podróży jest udzielane w związku z kursami organizowanymi przez cypryjski Instytut Pedagogiczny. Polska pokrywa częściowo lub w całości wydatki z tytułu kosztów podróży, zakwaterowania i wyżywienia w przypadku, gdy nauczyciele zostali skierowani na szkolenie przez swoją placówkę/dyrektora szkoły. W Rumunii koszty podróży są zwracane za zajęcia podejmowane za zgodą władz oświatowych.



Zazwyczaj w odniesieniu do kosztów podróży zastosowanie mają ograniczenia geograficzne. Przykładowo w Portugalii koszty podróży są zwracane jedynie wtedy, gdy odległość od miejsca pracy nauczyciela do miejsca szkolenia przekracza określony próg.

W dziesięciu systemach oświaty środki wsparcia finansowego są skierowane bezpośrednio do poszczególnych nauczycieli. Nauczyciele mogą ubiegać się o finansowanie ze środków publicznych na pokrycie opłat za zajęcia doskonalenia zawodowego nieoferowane przez szkoły, władze oświatowe lub inne placówki publiczne. W niektórych krajach ten rodzaj wsparcia jest dostępny dla szerokiej gamy zajęć, natomiast w innych jest ograniczony do programów prowadzących do osiągnięcia stopnia naukowego i podwyższenia kwalifikacji. Na przykład Hiszpania oferuje wsparcie finansowe bezpośrednio dla nauczycieli w odniesieniu do niektórych szkoleń, które nie są zapewniane bezpłatnie, głównie tych związanych z doskonaleniem znajomości języków obcych.

**Rysunek C5: Wsparcie finansowe ułatwiające dostęp do doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Niemcy i Norwegia:** Lewa strona sześciokąta dotyczy poziomu ISCED 0, zaś prawa poziomu ISCED 1-3.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Koszty podróży są pokrywane jedynie w niektórych Wspólnotach Autonomicznych.

W Holandii istnieją tylko dwa rodzaje bezpośredniego wsparcia finansowego z tytułu doskonalenia zawodowego nauczycieli. W 2008 r. holenderski rząd wprowadził dotację na rozwój zawodowy dla tych nauczycieli, którzy chcą podnieść swoje kwalifikacje i poszerzyć wiedzę specjalistyczną. Początkowo mogła być ona wykorzystywana na krótkie kursy, ale od 2012 r. do uzyskania tej dotacji kwalifikują się jedynie programy prowadzące do uzyskania stopnia licencjata lub magistra. Ponadto nauczyciele mogą się ubiegać o dotację na studia doktoranckie, dzięki której mają możliwość prowadzenia badań doktoranckich na uczelni przez dwa dni w tygodniu, przez cztery lata, przy zachowaniu stałej wysokości pensji (szkoły otrzymują zwrot kosztów).

W Słowenii nauczyciele, którzy są studentami studiów niestacjonarnych, mogą ubiegać się o wsparcie finansowe na opłaty za „pogromy uzupełniające” (programy studiów drugiego stopnia, które dają nauczycielom kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu na wyższym poziomie).

W Wielkiej Brytanii (Anglia) programy Postgraduate Professional Development Scheme (podyplomowy program rozwoju zawodowego) i Professional Development Scholarship Scheme (program stypendialny na rzecz rozwoju zawodowego) zapewniają dotacje na zmniejszenie kosztów ponoszonych przez nauczycieli, którzy płacą czesne za doskonalenie zawodowe zakończone uzyskaniem certyfikatu. W Walii po pomyślnym zakończeniu ustawowego okresu wprowadzającego wszyscy nauczyciele mają prawo do przystąpienia do programu Early Professional Development (EPD - program wczesnego rozwoju zawodowego) podczas drugiego i trzeciego roku nauczania. Finansowanie może być stosowane w odniesieniu do wszystkich uzasadnionych kosztów związanych z zajęciami w ramach EPD, takich jak zapewnienie nauczyciela na zastępstwo oraz opłaty za kursy, konferencje lub warsztaty.

Więcej aktualnych informacji na temat finansowania doskonalenia zawodowego przedstawiono w publikacji: EACEA/Eurydice, 2013 <sup>(3)</sup>.

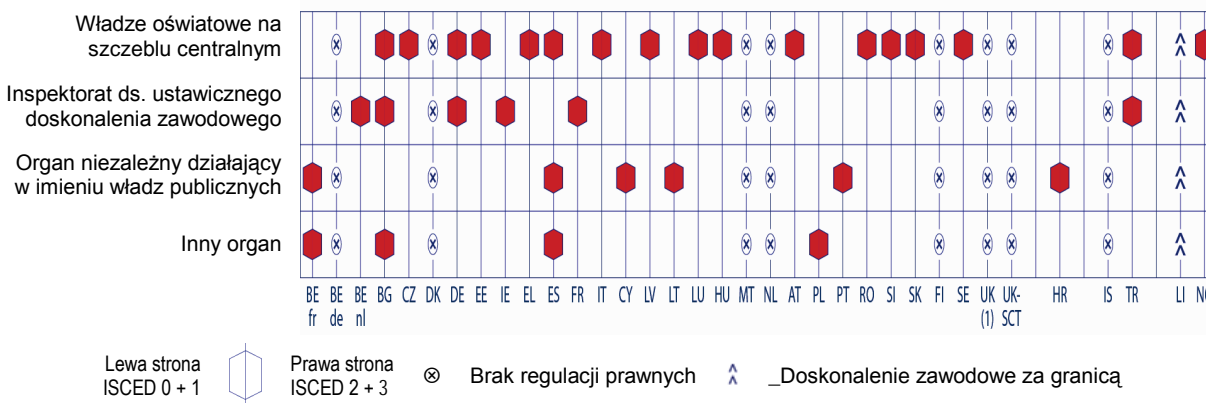
<sup>(3)</sup> EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis* („Finansowanie edukacji w Europie 2000-2012: skutki kryzysu ekonomicznego”).

## WŁADZE OŚWIATOWE NAJWYŻSZEGO SZCZEBLA ZAZWYCZAJ UDZIELAJĄ AKREDYTACJI I MONITORUJĄ JAKOŚĆ DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Ze względu na różnorodność podmiotów oferujących takie zajęcia, zapewnianie jakości programów i zajęć w ramach doskonalenia zawodowego jest złożonym zadaniem. Doskonalenie zawodowe zapewniane przez placówki szkolnictwa wyższego w postaci krótkich kursów lub programów zakończonych uzyskaniem stopnia naukowego/tytułu zawodowego podlegają zazwyczaj nadzorowi i/lub akredytacji przez odpowiednie zewnętrzne organy ds. zapewniania jakości kształcenia wyższego (ma to także zastosowanie do kształcenia nauczycieli, patrz rys. A9). Inne rodzaje zajęć doskonalenia zawodowego są zazwyczaj monitorowane za pomocą oddzielnego systemu zapewniania jakości.

W połowie europejskich systemów oświatowych jakość programów doskonalenia zawodowego zapewniana jest przez władze oświatowe najwyższego szczebla. Jest to zazwyczaj ministerstwo odpowiedzialne za edukację. Na przykład na Słowacji ministerstwo udziela akredytacji programom doskonalenia zawodowego na podstawie rekomendacji Rady Akredytacyjnej ds. Doskonalenia Nauczycieli i Pracowników Merytorycznych. Jednak w kilku krajach organem odpowiedzialnym nie jest ministerstwo. Przykładowo w Hiszpanii władze oświatowe Wspólnot Autonomicznych są odpowiedzialne za pełnienie tych funkcji. Na Węgrzech Urząd ds. Edukacji (*Oktatási Hivatal*), będący agencją rządową, jest odpowiedzialny za przebieg procesu akredytacji wszystkich kursów doskonalenia zawodowego, natomiast same kursy są akredytowane przez organ ds. akredytacji doskonalenia zawodowego (*Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület*) przy Urzędzie.

**Rysunek C6: Organy odpowiedzialne za akredytację i/lub monitorowanie jakości doskonalenia zawodowego nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

Nie obejmuje to akredytacji programów kończących się uzyskaniem stopnia naukowego, ponieważ systemy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym nie są tu brane pod uwagę.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Jedynie w niektórych Wspólnotach Autonomicznych istnieją niezależne organy działające w imieniu władz publicznych. Ponadto inspektorzy ds. kształcenia mogą pełnić funkcje związane z nadzorem nad doskonaleniem zawodowym.

**Włochy i Łotwa:** Istnieje tylko akredytacja.

**Austria:** Przedstawione informacje nie mają zastosowania do poziomu ISCED 0.





W sześciu systemach oświatowych istnieją specjalne inspektoraty ds. doskonalenia zawodowego nauczycieli, które zajmują się akredytacją. Może to być jedna instytucja lub sieć regionalnych inspektoratów. Przykładowo we Francji obejmuje to inspektorów ds. edukacji, regionalne inspektoraty ds. edukacji i inspektorów ds. edukacji przypisanych do *académies*.

W sześciu systemach oświatowych funkcjonują niezależne organy ds. akredytacji doskonalenia zawodowego nauczycieli działające w imieniu władz publicznych. Często jest to główny organ odpowiedzialny za zapewnianie wsparcia edukacyjnego i programów doskonalenia zawodowego. Na przykład cypryjski Instytut Pedagogiczny zapewnia bezpłatne kursy doskonalenia zawodowego, a także monitoruje i udziela akredytacji w zakresie jakości doskonalenia zawodowego. Na Litwie Centrum Rozwoju Edukacji jest upoważnione przez ministerstwo do udzielania akredytacji instytucjom prowadzącym doskonalenie zawodowe i programom doskonalenia zawodowego. W Chorwacji Agencja ds. Edukacji i Szkolenia Nauczycieli jest publiczną instytucją odpowiedzialną za zapewnianie wsparcia zawodowego i doradztwa w obszarze kształcenia ogólnego. Organizuje i wdraża doskonalenie zawodowe, ale także kontroluje i opiniuje programy doskonalenia zawodowego w ramach procedury akredytacji placówek edukacyjnych.

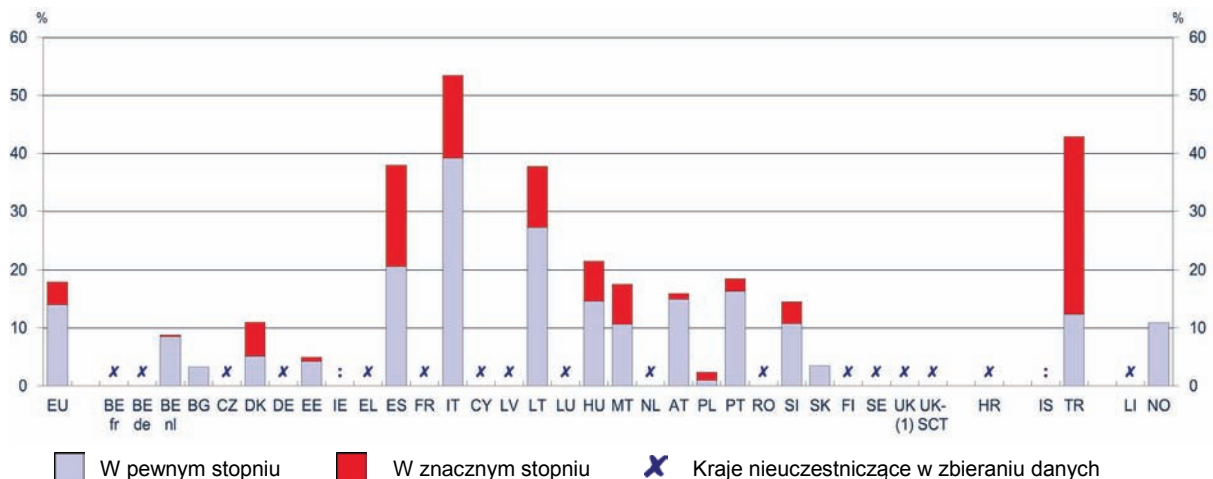
W Bułgarii i w Polsce za akredytację doskonalenia zawodowego odpowiedzialne są struktury regionalne lub lokalne. Bułgaria ma bardziej złożoną strukturę: na najwyższym poziomie doskonalenie zawodowe podlega akredytacji przez Dyrekcję ds. Kwalifikacji Nauczycieli przy Ministerstwie Edukacji, Młodzieży i Nauki. Istnieje także 28 regionalnych inspektoratów ds. edukacji, a ponadto kilka ośrodków kwalifikacji nauczycieli na poziomie lokalnym. W Polsce akredytacja doskonalenia zawodowego jest wyłącznie obowiązkiem głównych organów oświatowych na szczeblu regionalnym, czyli kuratorów. W Belgii (Wspólnota Francuska) każda sieć edukacyjna jest odpowiedzialna za akredytację doskonalenia zawodowego, ale „Instytut Kształcenia Ustawicznego” (*Institut de la Formation en cours de carrière*) jest odpowiedzialny za sieć wewnętrzną doskonalenia zawodowego.

W ośmiu systemach oświatowych nie ma przepisów dotyczących oceny lub akredytacji ośrodków szkolących w ramach doskonalenia zawodowego. Nie oznacza to jednak, że nie funkcjonuje tam żaden system kontroli jakości. Na przykład w Wielkiej Brytanii (Szkocja) stworzono rejestr podmiotów szkolących w ramach doskonalenia zawodowego, który zobowiązuje organizacje do przestrzegania szeregu podstawowych zasad.

### **BRAK NAUCZYCIELI Z PRZYGOTOWANIEM PEDAGOGICZNYM JEST W NIEKTÓRYCH KRAJACH PROBLEMEM**

Zgodnie z przepisami, ustawiczne doskonalenie nauczycieli jest w wielu europejskich systemach oświatowych obowiązkiem zawodowym (patrz rys. C1). Jednak postrzeganie potrzeby doskonalenia zawodowego znacznie różni się w 17 krajach europejskich, które uczestniczyły w międzynarodowym badaniu nauczania i uczenia się przeprowadzonym przez OECD w 2008 r. (TALIS). Średnio jedynie około 18% badanych nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 miało dyrektorów, którzy uważali, że brak pedagogicznego przygotowania ich nauczycieli utrudniał w ich szkołach nauczanie „w pewnym stopniu” lub „w znacznym stopniu”. Krajem o najwyższym odsetku nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, których dyrektorzy uważali, że ich brak przygotowania pedagogicznego ma wyraźny wpływ na nauczanie, były Włochy - ponad 50%, natomiast wskaźnik ten był niższy, na poziomie około 40%, w Turcji, Hiszpanii i na Litwie. Dla odmiany w Bułgarii, Estonii, Polsce i na Słowacji tylko nieliczni dyrektorzy uważali, że brak przygotowania pedagogicznego utrudniał nauczanie w jakimś znaczącym stopniu.

- **Rysunek C7: Odsetek nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, których dyrektorzy uważają, że „brak przygotowania pedagogicznego” nauczycieli utrudniał nauczanie w ich szkole „w pewnym stopniu” oraz „w znacznym stopniu”, 2008 r.**



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

	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
W pewnym stopniu	14,0	8,5	3,3	5,1	4,3	:	20,6	39,2	27,2	14,6	10,7	15,0	1,0	16,4	10,7	3,5	:	12,4	10,9
W znacznym stopniu	3,9	0,3	0,0	5,9	0,7	:	17,4	14,3	10,5	7,0	6,9	1,0	1,4	2,1	3,8	0,0	:	30,5	

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

### Objaśnienia

**Brak przygotowania pedagogicznego** oznacza, że nauczyciele nie są przygotowani, by sprostać wyzwaniom, przed którymi stają, na przykład odpowiadając na potrzeby coraz bardziej zróżnicowanych grup uczniów, kontrolując zachowanie uczniów czy stosując nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

**Irlandia:** Pomimo tego, że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2008, na prośbę kraju usunięto powiązanie strukturalne pomiędzy poziomem szkoły a nauczycieli.

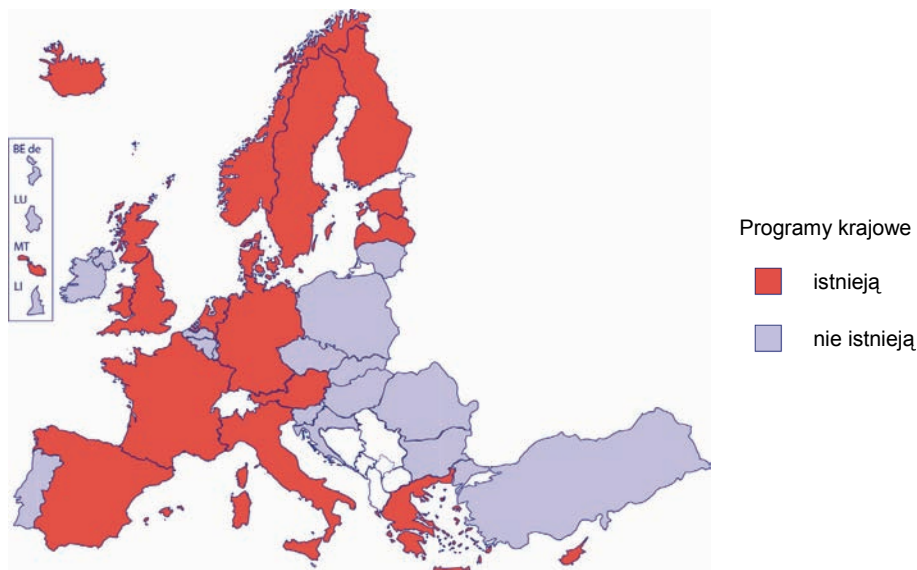
**Islandia:** Pomimo tego, że kraj ten uczestniczył w badaniu TALIS 2008, na jego prośbę danych tych nie uwzględniono w bazie danych.

## NIE WE WSZYSTKICH KRAJACH EUROPEJSKICH ISTNIEJĄ PROGRAMY MOBILNOŚCI W ZAKRESIE TRANSNARODOWEJ EDUKACJI NAUCZYCIELI

Większość krajów posiada środki na wdrażanie unijnego programu „Uczenie się przez całe życie” (LLP). Jednak krajowe programy dotyczące mobilności, których celem jest zachęcanie nauczycieli do udziału w działaniach edukacyjnych w innym kraju europejskim (edukacja transnarodowa) nie są rozpowszechnione we wszystkich krajach europejskich.

W kilku krajach możliwości zaangażowania się nauczycieli w edukację transnarodową są wyraźnie połączone z nauką języków obcych. We Francji motywuje się nauczycieli do mobilności w ramach polityki na rzecz wspierania i dywersyfikacji języków nowożytnych. W Hiszpanii istnieje kilka programów mobilności nauczycieli organizowanych na poziomie centralnym, pozostałe zaś funkcjonują na poziomie Wspólnot Autonomicznych. Na przykład we Wspólnocie Autonomicznej Andaluzji prowadzony jest program zanurzenia w języku (language immersion), w ramach którego oferowane są kursy dla nauczycieli w krajach angielsko-, francusko- i niemieckojęzycznych.

● **Rysunek C8: Istnienie programów mobilności w zakresie transnarodowej edukacji nauczycieli (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

**Austria:** Przedstawione informacje nie mają zastosowania do poziomu ISCED 0.

Niektóre kraje europejskie, takie jak Hiszpania i Włochy, mają umowy dwustronne mające na celu wspieranie edukacji transnarodowej nauczycieli.

W Grecji nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich mają prawo do urlopu szkoleniowego na okres jednego roku z możliwością przedłużenia, pod warunkiem, że otrzymają stypendium z Krajowego Funduszu Stypendialnego. Taki urlop szkoleniowy może być wykorzystany na studia podyplomowe za granicą.

W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) nauczyciele mogą uczestniczyć w wymianie z nauczycielami z krajów Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, korzystając z pomocy zapewnianej w ramach Wspólnotowego Programu Wymiany Nauczycieli (Commonwealth Teacher Exchange Programme). W Szkocji funkcjonuje Szkocki Program Ustawicznego Międzynarodowego Rozwoju Zawodowego (Scottish Continuing International Professional Development Programme - SCIPD), który umożliwi nauczycielom udział w zagranicznych wizytach studyjnych. Program wymiany nauczycieli Fulbright Teacher Exchange Programme oferuje brytyjskim nauczycielom możliwość zamiany miejsc z nauczycielem amerykańskim na semestr jesienny lub jeden pełny rok akademicki. Program jest prowadzony przez British Council we współpracy z Departamentem Stanu USA.

Osiem krajów (Dania, Estonia, Finlandia, Islandia, Łotwa, Litwa, Norwegia i Szwecja) z nordycko-bałtyckiego regionu edukacyjnego zaangażowanych jest w Program Nordplus. Program ten jest ważnym narzędziem, które wspiera wiele działań w zakresie współpracy edukacyjnej pomiędzy tymi krajami. Obejmuje on kilka podprogramów skierowanych do różnych grup docelowych i dotyczących różnych dziedzin kształcenia. Transnarodowa mobilność nauczycieli oraz innych pracowników pedagogicznych w przedszkolach, szkołach podstawowych i szkołach średnich pierwszego stopnia stanowi część programu Nordplus Junior Programme, natomiast program Nordplus Higher Education Programme obejmuje wsparcie mobilności międzynarodowej dla nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych w szkołach średnich drugiego stopnia.



## WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

### W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW EUROPEJSKICH NA JEDNEGO NAUCZYCIELA PRZYPADA OD 10 DO 15 UCZNIÓW

Wskaźnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela to całkowita liczba uczniów podzielona przez całkowitą liczbę nauczycieli i nie należy jej mylić z wielkością klasy. Wskaźnik ten jest ceną wskazówką dotyczącą liczby pracujących nauczycieli w danym kraju.

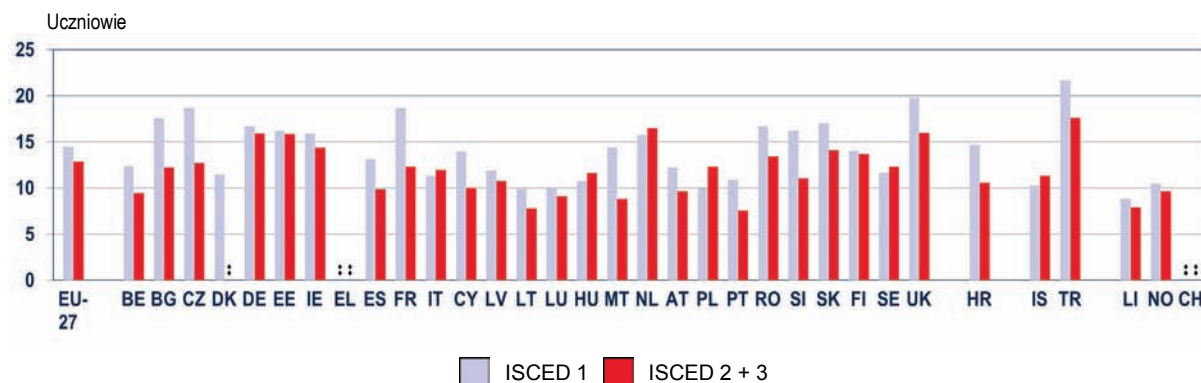
W szkołach podstawowych i średnich w większości krajów wskaźnik liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela wynosi od 10 do 15 uczniów. W 27 krajach UE średni wskaźnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela w szkołach podstawowych wynosi 14,5, natomiast w szkołach średnich wynosi on 13 uczniów na jednego nauczyciela.

W szkołach podstawowych tylko na Litwie i w Liechtensteinie odnotowano wskaźniki niższe niż 10 uczniów na nauczyciela. Z kolei Turcja, ze wskaźnikiem rzędu 22:1 jest jedynym krajem, gdzie wartość ta przekracza 20.

Na poziomie szkół średnich żaden kraj nie zgłosił wskaźników wyższych niż 20. Najwyższe wskaźniki odnotowano w Holandii (16,5), Wielkiej Brytanii (16) i w Turcji (17,6).

Na poziomie szkół średnich trzy kraje (Litwa, Portugalia i Liechtenstein) odnotowały wskaźniki niższe niż ośmiu uczniów na nauczyciela.

#### ● Rysunek D1: Stosunek liczby uczniów przypadających na nauczyciela w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1, 2 i 3), sektor publiczny i prywatny łącznie, 2010 r.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
ISCED 1	14,5	12,4	17,6	18,7	11,5	16,7	16,2	15,9	:	13,2	18,7	11,3	14,0	11,9	9,9	10,1	10,8																	
ISCED 2 + 3	12,9	9,4	12,2	12,7	:	15,9	15,9	14,4	:	9,9	12,3	12,0	10,0	10,8	7,8	9,1	11,6																	
ISCED 1		14,4	15,7	12,2	10,0	10,9	16,7	16,2	17,1	14,0	11,7	19,8	14,7	10,3	21,7	8,8	10,5	:																
ISCED 2 + 3		8,8	16,5	9,6	12,3	7,5	13,4	11,0	14,1	13,7	12,3	16,0	10,6	11,3	17,6	7,9	9,7	:																

Źródło: Eurostat.

#### Objaśnienia

Stosunek liczby uczniów przypadających na nauczyciela otrzymuje się przez podzielenie całkowitej liczby uczniów (wyrażonej w ekwiwalentach pełnego czasu nauki w szkołach dziennych) na danym poziomie kształcenia przez całkowitą liczbę nauczycieli na pełnym etacie pracujących na tym samym poziomie. Do nauczycieli zalicza się także nauczycieli zajęć wyrównawczych, nauczycieli przedmiotu oraz wszystkich innych nauczycieli zaangażowanych w pracę z dziećmi w klasie, z małymi grupami dzieci lub z uczniami indywidualnie. Pracownicy, którzy mają przypisane zadania niezwiązane z nauczaniem (inspektorzy, dyrektorzy, którzy nie uczą, nauczyciele oddelegowani do innych zajęć itp.) oraz przyszli nauczyciele odbywający praktyki pedagogiczne w szkołach nie zostali uwzględnieni.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia:** Poziom ISCED 2 i 3 obejmuje ISCED 4. Na poziomie ISCED 2-3 uwzględniono programy uspołeczniające.

**Dania i Islandia:** Poziom ISCED 2 został uwzględniony w poziomie ISCED 1.

**Włochy, Holandia, Liechtenstein i Norwegia:** Wyłącznie placówki publiczne.

**Holandia:** Poziom ISCED 1 obejmuje ISCED 0. Poziom ISCED 2 i 3 obejmuje ISCED 4.

**Islandia:** Poziom ISCED 2 i 3 obejmuje część poziomu ISCED 4.

## W NIEWIELU KRAJACH NAUCZYCIELE OTRZYMUJĄ WSPARCIE SPECJALISTÓW W PRACY Z DZIEĆMI MAJĄCYMI TRUDNOŚCI W NAUCE

Dobrze wyszkoleni specjaliści, prowadzący interwencje indywidualne lub w małych grupach, mogą stanowić bardzo skuteczne wsparcie dla nauczycieli, którzy pracują z uczniami mającymi trudności w nauce.

Ogólny obraz pokazuje, że większość krajów zapewnia dostęp do psychologów szkolnych. Większość krajów ma także możliwość rekrutacji logopedów oraz pracowników, którzy zajmują się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednak nauczyciele (reeducatorzy) specjalizujący się w nauce czytania lub matematyce zapewniają wsparcie jedynie w kilku krajach (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii, Cypr, Luksemburg, Malta, Polska, Wielka Brytania i Liechtenstein). W kilkunastu krajach reprezentowanych jest kilka innych zawodów - głównie pracownicy socjalni i pedagodzy społeczni. W ogólnym ujęciu mniejsze szkoły mają mniejszą możliwość zatrudniania specjalistów reedukacji. Specjalistyczne wsparcie może być także udzielane przez samych nauczycieli. Przykładowo w Finlandii wielu nauczycieli specjalizuje się w reedukacji z zakresu czytania i matematyki, a także w specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Dostęp szkół do psychologa jest często regulowany przepisami i obowiązkowy. Na przykład we Francuskiej Wspólnocie Belgii każda szkoła musi współpracować z „ośrodkiem psychologiczno-medyczno-społecznym” (*centre psycho-médico social*), który zapewnia dostęp do psychologów, pracowników społecznych i pielęgniarek. W Czechach poradnictwo zawodowe i doradztwo są regulowane przez dekret, który określa wykaz usług doradczych, które mają być świadczone bezpłatnie. W Estonii szkoły są zobowiązane do zagwarantowania wszystkim uczniom usług specjalistycznych, a w większych miastach oraz w każdym powiecie utworzono ośrodki doradztwa szkolnego. W Luksemburgu szkoły oferują „usługi w zakresie psychologii i doradztwa szkolnego” (*service de psychologie et d'orientation scolaire*). W Polsce szkoły publiczne muszą zapewnić uczniom wsparcie psychologiczne i pedagogiczne. Obowiązkiem dyrektora jest zatrudnienie w tym celu odpowiedniego personelu. W Finlandii przepisy stanowią, że usługi w zakresie opieki zdrowotnej i pomocy społecznej dla uczniów muszą być zapewnione, ale sposób ich zapewniania zależy od placówki szkolnej. Wszelkie decyzje dotyczące pomocy społecznej są podejmowane we współpracy z zespołami profesjonalistów, co oznacza, że zazwyczaj podejmowane są one przez nauczycieli, szkolny personel opieki zdrowotnej, szkolnego pracownika socjalnego i psychologa. W Norwegii nauczyciele mogą szukać profesjonalnej pomocy ze strony szkolnych służb zdrowia i służb pedagogiczno-psychologicznych. W Turcji i na Słowacji każda szkoła zatrudnia nauczyciela ds. doradztwa i poradnictwa.

Logopedów częściej zatrudnia się w przedszkolach i szkołach podstawowych niż w szkołach średnich. Zapewnienie takich specjalistów zazwyczaj nie jest obowiązkowe i wiąże się z określonymi kosztami. Na przykład we Francuskiej Wspólnocie Belgii szkoły mogą zatrudniać takich specjalistów w ramach środków przeznaczonych na realizację polityki pozytywnej dyskryminacji. W Czechach zatrudnienie specjalistów musi zostać zatwierdzone przez fundatora szkoły, który zapewnia dodatkowe środki.

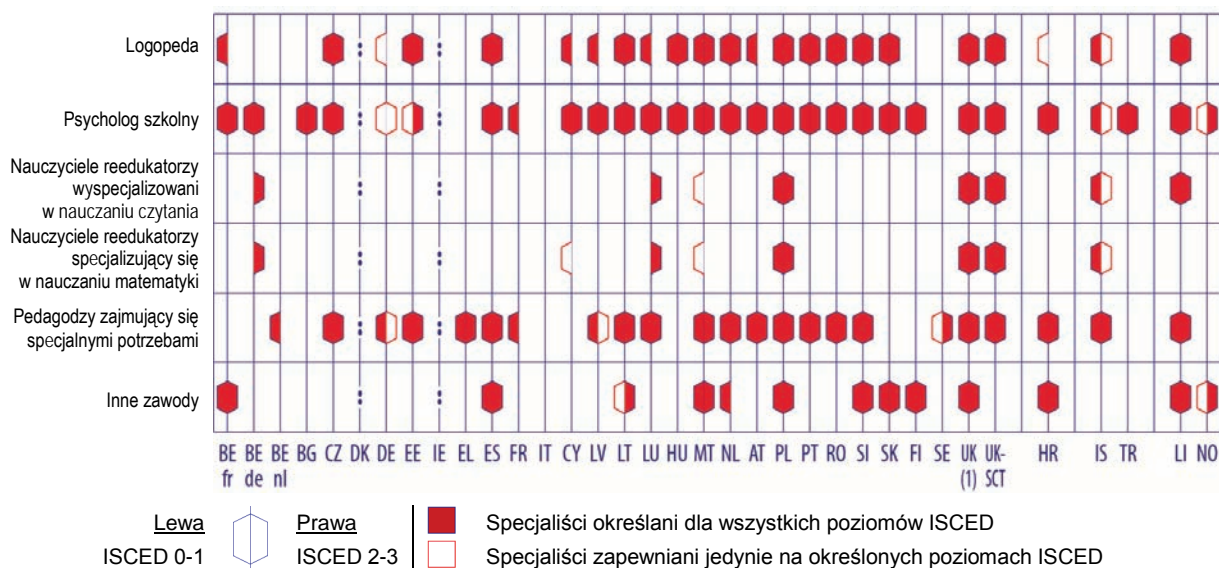
W wielu krajach funkcjonują przepisy dotyczące zatrudniania pracowników zajmujących się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Czasami tacy specjaliści mogą przejąć wspieranie uczniów z trudnościami w nauce. Na przykład w Hiszpanii, pomimo tego że koncentrują się oni głównie na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, specjaliści ci współpracują także z nauczycielami oraz innymi specjalistami w zakresie określania trudności w nauce. Udzielają oni porad i uczestniczą w przygotowywaniu, monitorowaniu i ocenie niezbędnych korekt w programie nauczania dla takich uczniów.

Niektóre kraje oferują wszechstronną gamę specjalistów, którzy wspierają nauczycieli. W Hiszpanii, obok logopedów, psychologów i pedagogów zajmujących się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zatrudniani są „nauczyciele zajęć wyrównawczych” (*Profesor de Educación Compensatoria*), którzy opracowują zajęcia wyrównawcze dla grup defaworyzowanych oraz na określonych obszarach terytorialnych lub dla uczniów, którzy z opóźnieniem rozpoczynają kształcenie w ramach hiszpańskiego



systemu oświaty. Nauczyciele ze służb środowiskowych doradzają i uczestniczą w ocenie potrzeb uczniów, a także nawiązują bezpośrednie kontakty z uczniami mającymi trudności w nauce i rodzinami z defaworyzowanych środowisk społeczno-ekonomicznych lub kulturalnych. Na Malcie w szkołach zatrudniani są dodatkowi nauczyciele, którzy wspierają osoby odpowiedzialne za identyfikację uczniów, którzy nie robią postępów w nauce w ramach podstawowych przedmiotów. Holandia także oferuje dostęp do szerokiej gamy specjalistów. W przypadku szkół średnich nie zatrudnia się osób pełniących określone funkcje wsparcia pedagogicznego, ale w praktyce, oraz ze względu na to, że szkoły takie są większe, zatrudniane są tam osoby o nawet bardziej wyspecjalizowanych funkcjach niż w szkołach podstawowych. Na Słowenii szkoły muszą zapewniać usługi doradcze poprzez zatrudnianie doradców zawodowych wybranych z wykazu ekspertów. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Wielka Brytania) mentorzy edukacyjni wspierają, motywują i stawiają wymagania uczniom osiągającym gorsze wyniki, oraz pomagają im przezwyciężać przeszkody w nauce.

◆ **Rysunek D2: Specjaliści przewidziani w przepisach prawa jako wsparcie dla nauczycieli pracujących z uczniami mającymi trudności w nauce w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

**Trudności w nauce** odnoszą się do trudności w nauce w szkole, które nie są bezpośrednio związane z żadnym określonym upośledzeniem fizycznym, sensorycznym lub intelektualnym; mogą natomiast wynikać z warunków zewnętrznych, takich jak trudna sytuacja społeczno-kulturalna, ograniczone możliwości nauki, brak wsparcia w domu, nieodpowiedni program nauczania lub niedostateczna ilość nauki we wczesnych latach. Rysunek nie dotyczy wsparcia udzielanego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych.

Tam, gdzie specjaliści są przewidziani jedynie na poziomie przedszkola lub szkoły podstawowej, rysunek odnosi się do poziomu ISCED 1, z wyjątkiem logopedów w Niemczech i na Chorwacji, gdzie jest on przewidziany jedynie na poziomie ISCED 0.

Tam, gdzie specjaliści są przewidziani jedynie na poziomie szkoły średniej pierwszego lub drugiego stopnia, rysunek zawsze dotyczy poziomu ISCED 2.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Hiszpania:** Sytuacja w poszczególnych Wspólnotach Autonomicznych jest różna.

**Francja:** Najnowsze założenia polityki w zakresie edukacji koncentrują się bardziej na indywidualizowanym wsparciu dla uczniów ze strony samych nauczycieli, a nie specjalistów reedukacji.

**Cypr:** Na poziomie ISCED 1 jest kilku nauczycieli reedukatorów, którzy specjalizują się w nauczaniu czytania, zajmujących się doradztwem dla nauczycieli.

**Austria:** W niektórych landach dostępni są nauczyciele reedukatorzy specjalizujący się w nauczaniu czytania.

**Finlandia:** Personal pedagogiczny zajmujący się specjalnymi potrzebami często zajmuje się problemami z czytaniem na poziomie ISCED 1.

**Norwegia:** Nauczyciele szkolni mogą kontaktować się z nauczycielami czytania, którzy specjalizują się w zajęciach wyrównawczych.

## **W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW DOSTĘPNE JEST WSPARCIE DLA NAUCZYCIELI, ALE CZĘSTO JEST ONO OKREŚLANE NA POZIOMIE SZKOŁY**

Oprócz konkretnych problemów, z którymi nauczyciele stykają się na początku swojej kariery (w zakresie których zapewniane są szczególne środki wsparcia - patrz rys. A11), w dowolnym momencie swojej kariery zawodowej nauczyciele mogą napotkać sytuacje, które utrudniają im skuteczne wypełnianie obowiązków. W niniejszej publikacji określono trzy obszary wsparcia, mianowicie (1) sprawy osobiste, (2) konflikty interpersonalne z udziałem uczniów, rodziców i/lub kolegów z pracy oraz (3) działania dydaktyczne jako takie, a dokładniej rozwój kompetencji zawodowych.

Większość krajów oferuje specjalne wsparcie dla nauczycieli, aby pomóc im uzyskać dostęp do możliwości doskonalenia zawodowego (patrz rys. C1-C6). Wsparcie dla nauczycieli, którzy borykają się z problemami interpersonalnymi i pomoc w sprawach osobistych to działania powszechne, ale rzadziej regulowane. Niektóre kraje oferują regulowane wsparcie we wszystkich trzech obszarach (Hiszpania, Malta, Portugalia, Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna) i Liechtenstein). Zapewnianie i normowanie środków wsparcia jest zazwyczaj takie samo na wszystkich poziomach edukacyjnych.

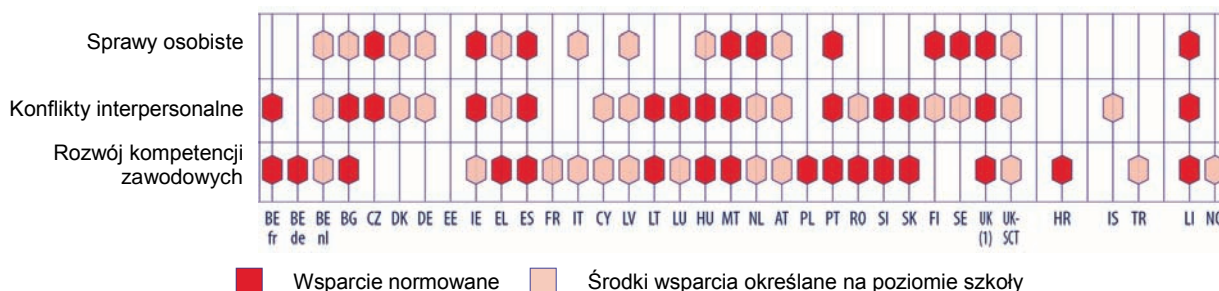
Udzielanie wsparcia w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych jest często normowane w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przykładowo w Irlandii państwo zapewnia sieć ośrodków edukacyjnych rozmieszczonych na terenie całego kraju. W Hiszpanii usługi w zakresie doradztwa multidyscyplinarnego pomagają nauczycielom, którzy mają do czynienia z problemami związanymi z różnorodnością grup uczniowskich oraz powiązanych z tą kwestią problemami uczniów w nauce. W Polsce doradcy w zakresie metodyki nauczania wspierają rozwój zawodowy nauczycieli w następujących obszarach: planowanie, organizacja i ocena wyników nauczania, wybór lub tworzenie programu nauczania oraz materiałów dydaktycznych, poprawa metod nauczania oraz wprowadzanie innowacji. We Włoszech szkoły mogą samodzielnie decydować o tym, czy korzystać z systemu mentoringu oprócz obowiązkowego planu rozwoju zawodowego. Na Węgrzech funkcjonują zespoły nauczycieli poszczególnych przedmiotów, którzy pomagają sobie nawzajem w rozwoju swoich kompetencji zawodowych. Podobnie w Słowenii nauczyciele tego samego przedmiotu lub obszaru przedmiotowego tworzą część regionalnej grupy naukowej, koordynowanej przez konsultantów z Krajowego Instytutu Edukacji.

Wsparcie dla nauczycieli w rozwiązywaniu konfliktów interpersonalnych jest normowane w połowie krajów, które je oferują, a w drugiej połowie jest ono określane na poziomie szkoły. We Francuskiej Wspólnocie Belgii szkoły mają dostęp do służb mediacyjnych, które interweniują na wniosek nauczycieli, dyrektorów, uczniów lub rodziców. W Hiszpanii kilka organów oświatowych stworzyło „obserwatoria współżycia społecznego”, aby pomóc nauczycielom w rozwiązywaniu konfliktów, które pojawiają się w ich szkołach. W praktyce mediacje mogą być prowadzone przez zespoły odpowiedzialne za kierowanie placówką, kadrę nauczycielską lub „komisję ds. współżycia społecznego i mediacji”. Na Litwie ustawa o edukacji określa, że w każdej szkole należy powołać „Komisję ds. ochrony praw dziecka”, która będzie zajmować się konfliktami i zagadnieniami powiązanych z tą kwestią.

Wsparcie dla nauczycieli w sprawach osobistych często wynika z ogólnego prawa pracy, które ma także zastosowanie do zawodu nauczyciela oraz koncentruje się na pomocy społecznej, ochronie zdrowia i kwestiach związanych z równowagą pomiędzy pracą a życiem osobistym. W Czechach, oprócz stosowania prawa pracy, nauczyciele po określonym przeszkoleniu mogą nauczać przez zmniejszoną liczbę godzin, aby mieć więcej czasu na korzystanie ze wsparcia psychologicznego oraz radzenie sobie z ewentualnymi konfliktami interpersonalnymi dotyczącymi uczniów, nauczycieli i/lub ich rodzin. Na Słowacji nauczyciele odpowiedzialni za doradztwo zawodowe mają mniej godzin pracy, aby mogli mieć czas na wypełnianie swoich obowiązków związanych z doradztwem. W Irlandii Departament Edukacji i Umiejętności, w porozumieniu ze związkami nauczycieli i organami zarządzającymi szkołą wdraża Strategię Higieny Pracy, która koncentruje się przede wszystkim na zapobieganiu problemom, a nie ich rozwiązywaniu. Podmiot zewnętrzny, „Carecall”, zapewnia nauczycielom i członkom ich najbliższej rodziny dostęp do poufnego doradztwa w takich kwestiach jak zdrowie, relacje rodzinne, stres, konflikty itp. W

Hiszpanii, gdzie ogólny system opieki zdrowotnej także zapewnia opiekę psychologiczną, wsparcie jest również oferowane przez niektóre związki nauczycieli, np. poprzez uruchomienie usług telefonu zaufania dla nauczycieli. Na Malcie biuro usług wsparcia personelu oferuje doradztwo dla pracowników dydaktycznych, wspierające sesje koleżeńskie nauczycieli (peer-to-peer), a także systematyczne szkolenia dla wszystkich pracowników w celu zwiększenia równowagi pomiędzy pracą a życiem osobistym. Na Węgrzech wspieranie nauczycieli w sprawach osobistych jest zadaniem dyrektora szkoły. Podobnie w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za dobre samopoczucie pracowników; wchodzi to w zakres jego obowiązków zawodowych.

● **Rysunek D3: Środki wsparcia dla nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

**Objaśnienia**

**Sprawy osobiste** dotyczą problemów o charakterze prywatnym i/lub psychologicznym, np. sytuacji życiowej, wypalenia itp. **Konflikty interpersonalne** odnoszą się do konfliktów z udziałem uczniów, rodziców i/lub kolegów z pracy, np. konflikty z uczniami dotyczące dyscypliny.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezwyfikowane na poziomie krajowym.

**Holandia:** Lekarz zakładowy (*bedrijfsarts*) zapewnia wsparcie dla nauczycieli w kwestiach osobistych.

**Austria:** Na poziomie ISCED 0 zapewniane jest jedynie wsparcie w sprawach osobistych.

## W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW UMOWY O PRACĘ NAUCZYCIELI OBEJMUJĄ INNE ZOBOWIĄZANIA NIŻ TYLKO WYMIAR GODZIN PRZEZNACZONYCH NA NAUCZANIE

W zdecydowanej większości krajów europejskich wymiar pracy nauczycieli w dużej mierze zależy od liczby godzin dydaktycznych. W większości przypadków jednak uwzględnia on także dodatkowe zajęcia. Liczba godzin, podczas których nauczyciele muszą być dostępni w szkole w celu realizacji innych zajęć, takich jak spotkania lub obowiązki związane z zarządzaniem, mogą być także określone, jak ma to miejsce w 18 krajach. Ogólny wymiar czasu pracy jest koncepcją stosowaną w większości krajów objętych badaniem i odpowiada łącznej liczbie godzin pracy w tygodniu, zgodnie z postanowieniami układów zbiorowych pracy lub innymi porozumieniami.

W większości krajów sytuacja jest taka sama w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich (pierwszego i drugiego stopnia). Jednak w przypadku przedszkoli wygląda całkiem odmiennie: często jest tam więcej godzin dydaktycznych (patrz rys. D5a). Z drugiej strony w Danii, Niemczech i Austrii nie ma określonych godzin dydaktycznych dla tego poziomu.

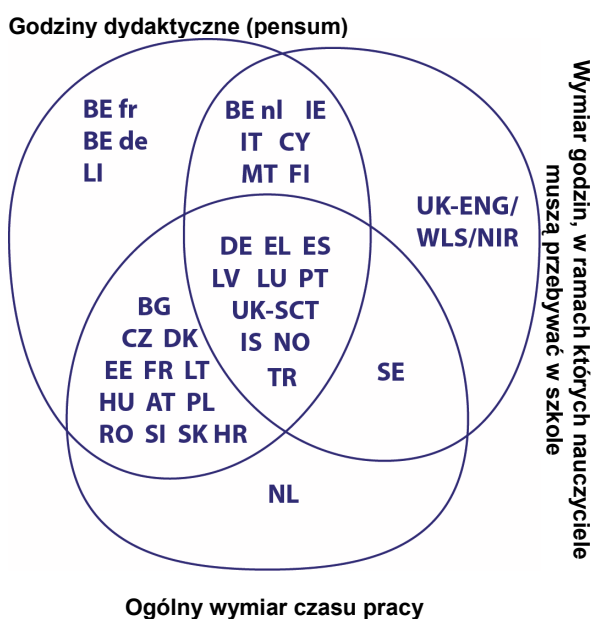
Jedynie w trzech krajach lub regionach w Europie (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna Belgii oraz Liechtenstein), wymiar czasu pracy nauczycieli jest określany wyłącznie w zakresie liczby godzin dydaktycznych, natomiast we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Irlandii, we Włoszech, na Cyprze, Malcie i w Finlandii obejmuje zarówno godziny dydaktyczne, jak i godziny, gdy nauczyciel musi być dostępny w szkole.

W trzech krajach wreszcie, tj. w Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna), liczba godzin dydaktycznych, które nauczyciele mogą być zobowiązani przepracować, nie jest określana na poziomie centralnym. W Holandii prawodawstwo określa jedynie ogólny wymiar czasu pracy. W Szwecji określony jest łączny roczny wymiar czasu pracy w godzinach wraz z czasem, gdy nauczyciele powinni być obecni w szkole.

W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) przepisy określają wymiar czasu, w jakim nauczyciele powinni być w dyspozycji, by wykonywać obowiązki w szkole lub w innym miejscu określonym przez dyrektora szkoły.

W sytuacji, gdy oddzielne zajęcia są szczegółowo określone w godzinach jako część tygodniowego nakładu pracy nauczycieli pracujących w pełnym wymiarze godzin, mogą one się znacznie różnić w poszczególnych krajach (patrz rys. D5a).

◆ **Rysunek D4: Oficjalne definicje wymiaru czasu pracy nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



**Objaśnienia**

Wszystkie informacje dotyczą sytuacji, w których nauczyciele pracują w pełnym wymiarze godzin. Nauczyciele, którzy nie uzyskali jeszcze kwalifikacji lub którzy rozpoczynają swoją karierę zawodową nie zostali uwzględnieni, jeśli podlegają specjalnym wymogom dotyczącym harmonogramu.

**Oficjalne definicje** odnoszą się do wymiaru czasu pracy określonego w umowach o pracę nauczycieli, opisach stanowiska pracy lub innych oficjalnych dokumentach. Definicje te są wydawane przez organy centralne lub przez władze regionalne w krajach, gdzie te drugie odpowiadają władzom na najwyższym szczeblu, odpowiedzialnym za edukację.

**Liczba godzin dydaktycznych** (pensum) odnosi się do czasu, jaki nauczyciele spędzają z grupami uczniów w celach dydaktycznych. W niektórych krajach jest to jedyny umownie określony wymiar czasu. Może on być ustalany w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

**Wymiar godzin, w ramach których nauczyciele muszą przebywać w szkole**, dotyczy czasu, gdy nauczyciel musi przebywać w szkole lub innym miejscu określonym przez dyrektora w celu wykonywania swoich obowiązków. W niektórych przypadkach dotyczy to określonego wymiaru czasu ponad konkretną liczbę godzin dydaktycznych, a w innych - łącznej liczby godzin dostępności, które obejmują czas przeznaczony na nauczanie. Może on być ustalany w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

**Ogólny wymiar czasu pracy** to liczba godzin dydaktycznych, liczba godzin, w czasie których nauczyciel musi przebywać w szkole oraz czas przeznaczony na przygotowywanie się do zajęć i ocenę prac, co może być wykonywane poza szkołą. Liczba godzin może być przedstawiona w podziale na różne zajęcia lub określana ogółem. Może być ona ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

Źródło: Eurydice.

dydaktycznych, liczba godzin, w czasie których nauczyciel musi przebywać w szkole oraz czas przeznaczony na przygotowywanie się do zajęć i ocenę prac, co może być wykonywane poza szkołą. Liczba godzin może być przedstawiona w podziale na różne zajęcia lub określana ogółem. Może być ona ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

## TYGODNIOWY WYMIAR GODZIN DYDAKTYCZNYCH OBOWIĄZUJĄCY NAUCZYCIELI (PENSUM) RÓŻNI SIĘ ZNACZNIE W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH

W większości krajów umowy o pracę nauczycieli określają liczbę godzin, które muszą oni przeznaczyć na nauczanie (patrz rys. D4). Tygodniowy wymiar godzin dydaktycznych - z wyłączeniem planowanych przerw i innych spotkań z uczniami, które nie są związane z nauczaniem - różni się znacząco w poszczególnych krajach. Wynosi on od 12 do nawet 36 godzin zegarowych tygodniowo. Różnice w poszczególnych krajach i na różnych poziomach kształcenia mogą odnosić się do minimalnej i maksymalnej liczby godzin dydaktycznych lub różnic związanych z przedmiotami. Ponadto w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie, w Portugalii, Rumunii i Słowenii liczba godzin dydaktycznych różni się w zależności od stażu pracy nauczycieli; są one zmniejszane po określonej liczbie lat pracy (patrz rys. D5b).

Zasadniczo tygodniowy wymiar godzin dydaktycznych jest najwyższy na poziomie przedszkola, zmniejsza się do średnio 20 godzin zegarowych w trakcie kształcenia obowiązkowego i wynosi mniej niż 20 godzin zegarowych w szkołach średnich drugiego stopnia. Jedynie w Bułgarii, Danii i Chorwacji liczba godzin dydaktycznych nauczycieli w szkołach średnich jest wyższa niż nauczycieli w szkołach podstawowych. Na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Polsce i Wielkiej Brytanii (Szkocja) pensum dydaktyczne jest takie samo w szkołach podstawowych i średnich.





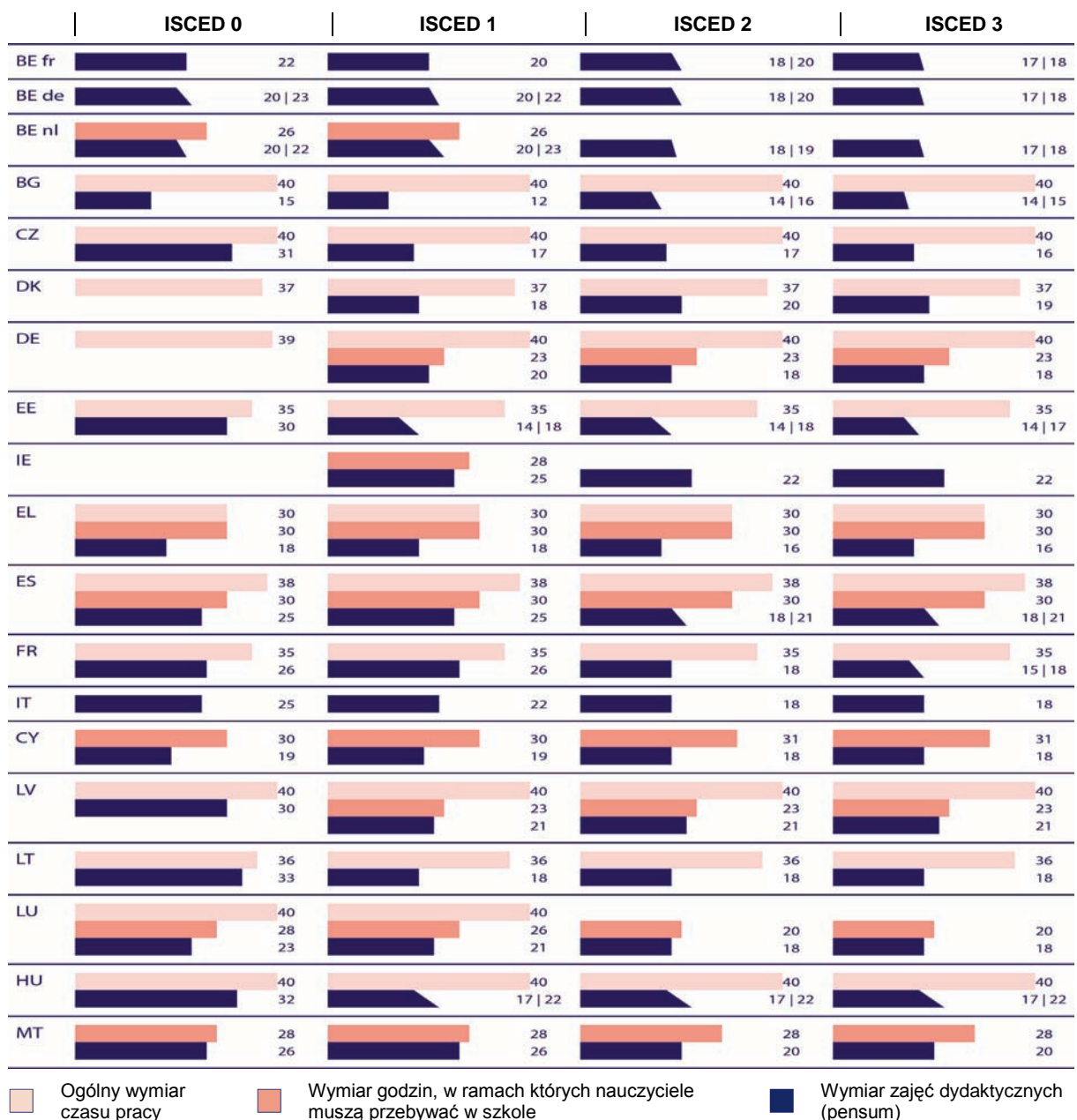
## WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

Jednak bardzo niewiele krajów określa w umowach o pracę jedynie godziny dydaktyczne. W większości krajów europejskich ogólny tygodniowy wymiar czasu pracy nauczyciela jest także określany w oparciu o wymiar czasu pracy w innych sektorach zatrudnienia. Wynosi on od 35 do 40 godzin we wszystkich krajach, zgodnie z układami zbiorowymi lub innymi porozumieniami.

W około jednej trzeciej krajów europejskich określa się również wymiar czasu, podczas którego nauczyciele powinni być dostępni w szkole w każdym tygodniu i zazwyczaj nie przekracza on 30 godzin zegarowych. Wyjątki stanowią Portugalia, Szwecja, Wielka Brytania (Anglia, Walia i Irlandia Północna) i Norwegia, gdzie czas ten jest dłuższy. Na Cyprze jest tak jedynie w szkołach średnich, a w Islandii jedynie w przedszkolach.

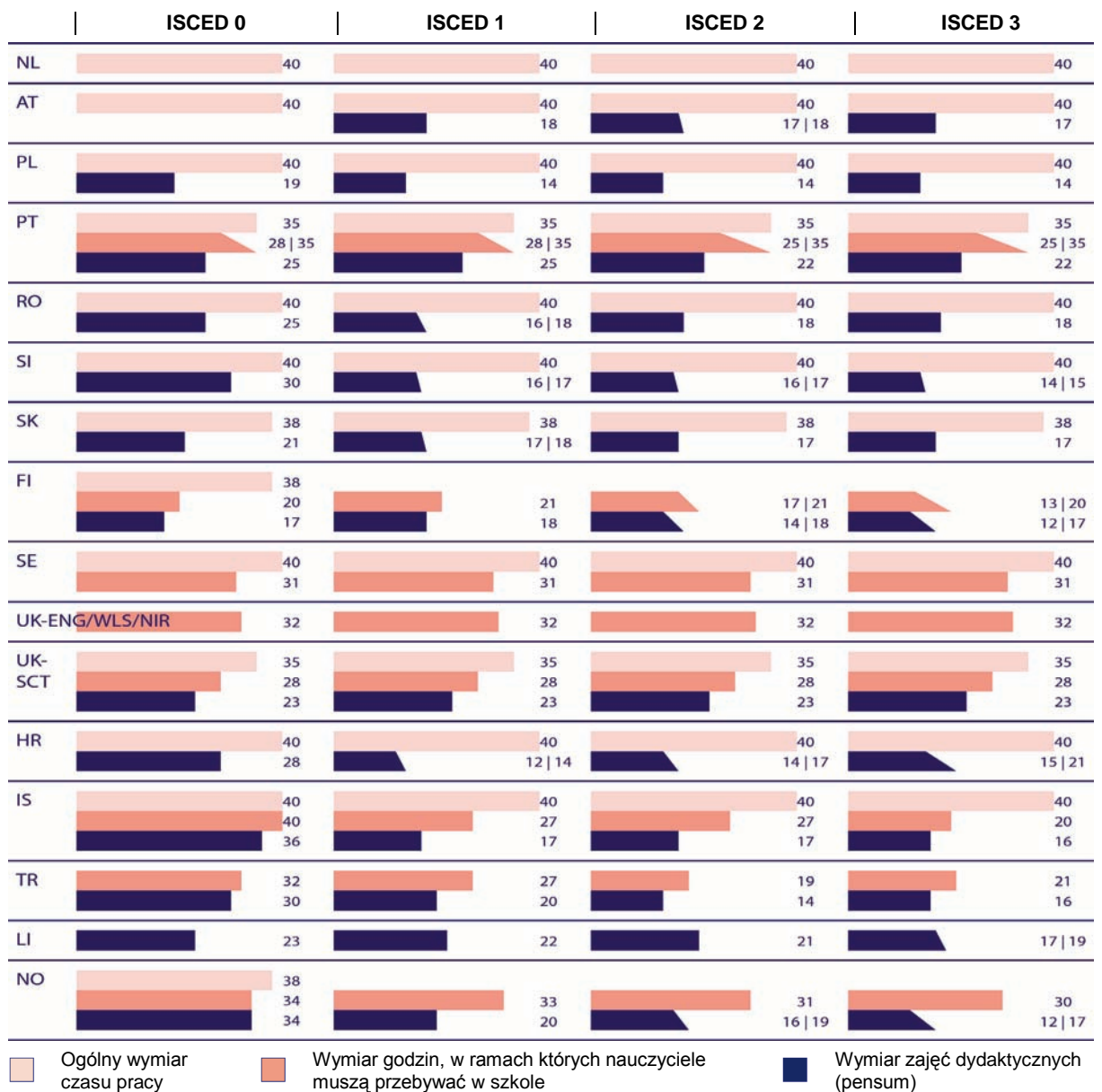
W wielu krajach ogólny wymiar czasu pracy i wymiar czasu, podczas którego nauczyciele powinni być obecni w szkole, są bardzo podobne na różnych poziomach kształcenia.

**Rysunek D5a: Oficjalne definicje tygodniowego wymiaru czasu pracy nauczycieli pracujących na pełny etat w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



## WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

- Rysunek D5a: Oficjalne definicje tygodniowego wymiaru czasu pracy nauczycieli pracujących na pełny etat w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012



Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

Na rysunku przedstawiono sytuację nauczyciela pracującego na pełny etat, który nie ma innych obowiązków, takich jak obowiązki związane z zarządzaniem. Różnicowanie w obrębie danego kraju pokazano wtedy, gdy odnosiło się ono do określonych czynników, takich jak nauczany przedmiot lub status zatrudnienia nauczyciela, lub gdy odzwierciedlało elastyczność na poziomie szkoły w określaniu liczby godzin dydaktycznych lub wymiaru czasu, przez jaki każdy nauczyciel powinien pozostawać w szkole. Nie uwzględniono warunków zmniejszonego wymiaru czasu dla nauczycieli, którzy nie uzyskali jeszcze kwalifikacji lub którzy niedawno zdobyli kwalifikacje; nie uwzględniono też elastyczności pozwalającej na zmienianie liczby godzin w zależności od stażu pracy lub w przypadku podejmowania innych obowiązków.

Na rysunku podano wyłącznie informacje wyrażone w godzinach zegarowych na tydzień. Rzeczywisty czas pracy nauczycieli może także różnić się w zależności od liczby dni pracy w roku.

**Oficjalne definicje** odnoszą się do wymiaru czasu pracy określonego w umowach o pracę nauczycieli, opisach stanowiska pracy lub innych oficjalnych dokumentach. Definicje te są wydawane przez organy centralne lub przez władze regionalne w krajach, gdzie te drugie odpowiadają władzom na najwyższym szczeblu, odpowiedzialnym za edukację.

**Liczba godzin dydaktycznych w tygodniu (pensum)** odnosi się do czasu, jaki nauczyciele spędzają z grupami uczniów podczas nauczania, oceny uczniów oraz zajęć dydaktycznych w klasie lub poza nią. Liczba ta nie obejmuje czasu



przeznaczonego na przerwy ani czasu, jaki nauczyciele spędzają z uczniami, który nie jest związany z zajęciami dydaktycznymi. Uzyskuje się ją poprzez pomnożenie liczby lekcji/zajęć dydaktycznych przez czas trwania każdej z nich oraz podzielenie tego iloczynu przez 60. Tam, gdzie podano dwie wartości liczbowe, odnoszą się one do różnic, które wyjaśniono w uwagach dotyczących poszczególnych krajów.

**Wymiar godzin, w ramach których nauczyciele muszą przebywać w szkole w ciągu tygodnia** dotyczy czasu, gdy nauczyciel musi przebywać w szkole lub innym miejscu określonym przez dyrektora w celu wykonywania swoich obowiązków.

**Ogólny tygodniowy wymiar czasu pracy** to liczba godzin dydaktycznych, liczba godzin, w czasie których nauczyciel musi przebywać w szkole oraz czas przeznaczony na przygotowywanie się do zajęć i ocenę prac, co może być wykonywane poza szkołą.

W przypadku krajów, gdzie status lub umowa nauczyciela nie określa pensum, czasu, jaki nauczyciele powinni przebywać w szkole ani/lub ogólnego wymiaru czasu pracy, przeprowadzono obliczenia szacunkowe. Tam, gdzie obowiązki nauczycieli są określane w wymiarze rocznym, obliczono średnią tygodniową liczbę godzin na podstawie wymaganej liczby dni obecności w szkole i/lub ogólnego wymiaru czasu pracy, o ile było to możliwe.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia i Rumunia:** Wymiar zajęć jest różny w zależności od etapu kształcenia.

**Bułgaria, Słowenia, Chorwacja i Norwegia:** Wymiar zajęć jest różny dla nauczycieli różnych przedmiotów.

**Estonia:** Dany wymiar zajęć jest określany dla każdego nauczyciela przez dyrektora w umowie o pracę.

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Przedstawione dane odzwierciedlają sytuację w całym kraju; istnieją niewielkie różnice pomiędzy Wspólnotami Autonomicznymi. Od roku szkolnego 2012/2013 wymiar zajęć dla nauczycieli w szkołach średnich wynosi minimum 20 godzin zegarowych.

**Francja:** Na poziomie ISCED 3 wymiar czasu nauczania różni się w zależności od statusu nauczycieli. Większość z nich jest *certifiés* (certyfikowana) i ma 18 godzin dydaktycznych.

**Włochy:** Czas spędzony w szkole w celu prowadzenia innych zajęć jest tylko częściowo wymierny, ponieważ składa się z minimalnej liczby godzin na rok przypadających na formalne zajęcia szkolne i niewymiernego czasu przypadającego na inne zajęcia określone w umowie jako funkcjonalne w stosunku do nauczania.

**Cypr:** Wymiar zajęć może się różnić w zależności od wielkości szkoły.

**Łotwa:** Długość jednostek lekcyjnych w przedszkolach jest określana na poziomie samych placówek.

**Litwa:** Podano maksymalne godziny pracy, które mogą się różnić w zależności od różnych czynników, takich jak nauczany przedmiot, kategoria nauczyciela, wielkość szkoły, długość jednostek lekcyjnych w szkole itp.

**Węgry:** Godziny dydaktyczne różnią się w zależności od długości lekcji określanej na poziomie szkoły. W większości przypadków lekcje trwają 45 minut.

**Malta:** Godziny dydaktyczne różnią się w zależności od długości lekcji określanej na poziomie szkoły.

**Austria:** Godziny dydaktyczne na poziomie ISCED 2 różnią się w zależności od rodzaju szkoły (AHS lub HS).

**Polska:** Poza wymiarem zajęć dydaktycznych i w ramach ogólnego wymiaru czasu pracy, zgodnie z prawodawstwem, nauczyciele muszą być obecni w szkole przez 2 dodatkowe godziny na poziomie ISCED 1 i 2 i przez jedną dodatkową godzinę na poziomie ISCED 3.

**Portugalia:** W odniesieniu do drugiego cyklu kształcenia na poziomie szkoły podstawowej (2 klasy) wymiar zajęć oraz okres obecności w szkole są takie same jak na poziomie ISCED 2. Wymiar godzin, w ramach których nauczyciele muszą przebywać w szkole, jest różny w zależności od potrzeb szkoły.

**Finlandia:** Na poziomie ISCED 0 ogólny wymiar czasu pracy ma zastosowanie tylko do opiekunów w żłobkach, natomiast godziny dydaktyczne i wymiar godzin, w ramach których nauczyciele muszą przebywać w szkole, dotyczą nauczycieli pracujących w przedszkolach. Na poziomie ISCED 2 i 3 wymiar zajęć i wymiar godzin, w ramach których nauczyciele muszą przebywać w szkole różnią się w zależności od nauczanych przedmiotów.

**Szwecja:** Liczba godzin dydaktycznych w ciągu roku jest uzgadniana w drodze negocjacji pomiędzy stowarzyszeniami pracodawców i związkami zawodowymi. Wymiar 40 godzin na tydzień opiera się na średniej wynoszącej 8 godzin pracy dziennie.

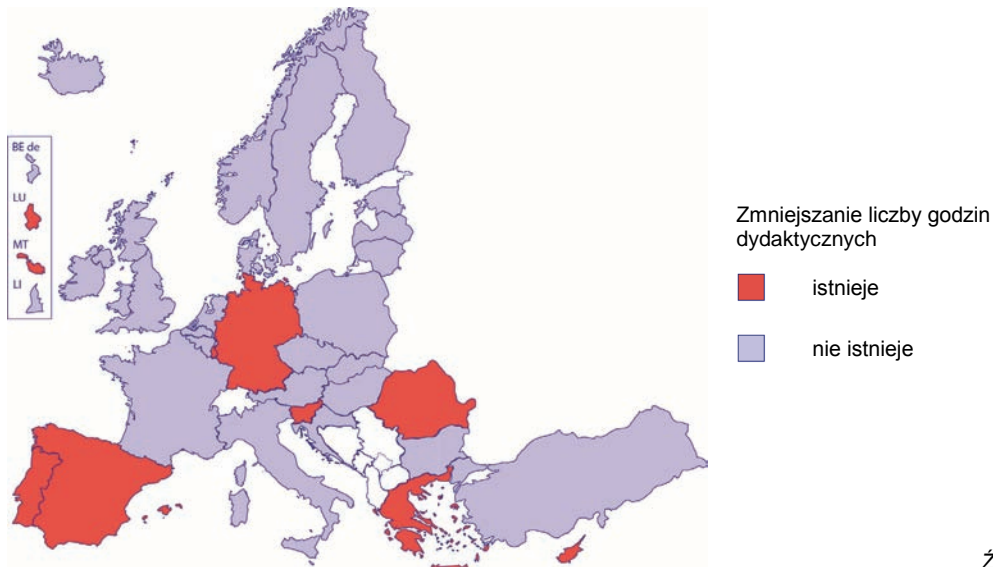
**Turcja:** Na rysunku przedstawiono obowiązkowe godziny dydaktyczne. Ogólny wymiar czasu pracy nie jest dostępny.

**Norwegia:** Tygodniowy czas pracy nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin nie jest określony w centralnym układzie pracy dla poziomu ISCED 1-3. Istnieją lokalne różnice/porozumienia. Przedstawione liczby to szacunkowe średnie.

## ZMNIEJSZANIE LICZBY GODZIN DYDAKTYCZNYCH POD KONIEC KARIERY ZAWODOWEJ NIE JEST ZBYT POWSZECHNĄ PRAKTYKĄ

Godziny pracy mogą też się różnić w zależności od stażu pracy lub wieku nauczyciela. Jednak nie jest to zbyt powszechna praktyka w Europie. Tylko dziewięć państw zmniejsza czas pracy nauczycieli w zależności od ich stażu pracy i/lub wieku. W Niemczech nauczyciele w pewnym wieku mogą korzystać ze zmniejszenia liczby godzin dydaktycznych. Przepisy obowiązujące w poszczególnych landach (*Länder*) są różne, ale w większości przypadków od momentu ukończenia przez nauczycieli 55. roku życia czas ich pracy jest zmniejszany o jedną lekcję na tydzień, natomiast począwszy od 60. urodzin ich czas pracy jest zmniejszany o dwie lekcje na tydzień. W innych landach natomiast zmniejszanie wymiaru czasu pracy rozpoczyna się od momentu ukończenia przez nauczycieli 58. lub 60. roku życia i jest niezmiennie do momentu przejścia przez nich na emeryturę. Podobna sytuacja jest w Portugalii, gdzie godziny dydaktyczne są zmniejszane stopniowo od 50. roku życia nauczyciela. W pozostałych krajach zmniejszenie czasu pracy zależy od stażu pracy. Przepisy dotyczące zmniejszania czasu pracy zawsze odnoszą się do godzin dydaktycznych.

- ◆ **Rysunek D5b: Zmniejszanie liczby godzin dydaktycznych w zależności od stażu pracy nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

## W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW MINIMALNE USTAWOWE WYNAGRODZENIE W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH JEST NIŻSZE NIŻ PKB NA JEDNEGO MIESZKAŃCA

Do porównywania nakładów finansowych ponoszonych przez właściwe organy na wynagrodzenia nauczycieli, jednym z najczęściej stosowanych wskaźników jest stosunek minimalnego i maksymalnego wynagrodzenia ustawowego do produktu krajowego brutto (PKB) na jednego mieszkańca, co jest wskaźnikiem najlepiej ilustrującym poziom życia określonej populacji mieszkańców danego kraju. Ustawowe wynagrodzenie nauczycieli zazwyczaj jest umiejscowione na skali płac z określeniem kilku poziomów lub stopni zaszerogowania. Nauczyciele mogą zatem przechodzić z poziomu niższego na wyższy zgodnie z określonymi kryteriami, takimi jak staż, efekty pracy, dalsze kwalifikacje itp. Należy jednak zauważyć, że podstawowe wynagrodzenie nie obejmuje dodatków i świadczeń, które w niektórych krajach mogą stanowić znaczącą część wynagrodzenia nauczyciela.

W wielu przypadkach ustawowe minimalne i maksymalne wynagrodzenie roczne nauczycieli w porównaniu do PKB na jednego mieszkańca jest identyczne na poziomie szkół podstawowych i średnich pierwszego stopnia i stosunkowo wyższe na poziomie szkół średnich drugiego stopnia. W większości krajów minimalne wynagrodzenie zasadnicze w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich jest niższe niż PKB na jednego mieszkańca. Najniższy wskaźnik można zaobserwować na Łotwie, Litwie, w Rumunii i na Słowacji, gdzie minimalne wynagrodzenie nauczyciela w szkole podstawowej stanowi mniej niż 50% PKB na jednego mieszkańca.

Z drugiej strony, najwyższy względny stosunek minimalnego wynagrodzenia nauczycieli do PKB na jednego mieszkańca można zaobserwować w Niemczech (141%), Hiszpanii (136%), Portugalii (133%) i Turcji (150%).

W szkołach średnich drugiego stopnia minimalne ustawowe wynagrodzenie nauczycieli w większości krajów stanowi niemal 90% PKB na jednego mieszkańca. Te kraje, które mają stosunkowo niskie wynagrodzenie minimalne na poziomie szkoły podstawowej mają także najniższe ustawowe wynagrodzenie w szkołach średnich drugiego stopnia. Maksymalne ustawowe wynagrodzenie dla nauczycieli w szkołach średnich jest na ogół wyższe niż w szkołach podstawowych. Najwyższe maksymalne ustawowe wynagrodzenie w porównaniu do PKB na jednego mieszkańca odnotowano na Cyprze (282%), w Portugalii (271%) i Niemczech (211%), przy czym w Portugalii nauczyciel potrzebuje ponad 30 lat, by osiągnąć taki pułap maksymalnego wynagrodzenia (patrz rys. D7). Z kolei

WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

w Czechach, Estonii, na Łotwie, Litwie i Słowacji nawet maksymalne ustawowe wynagrodzenie na wszystkich trzech poziomach nadal jest niższe niż PKB na jednego mieszkańca.

W krajach, gdzie w ciągu ostatnich kilku lat odnotowano spadek PKB z powodu kryzysu budżetowego i finansowego, a wynagrodzenie ustawowe pozostało na niezmiennym poziomie lub zastosowano niewielkie redukcje w 2012 r., można zaobserwować pozytywne zmiany tego wskaźnika, jednak rzeczywista siła nabywcza nauczycieli w tych krajach nadal maleje.

**Rysunek D6: Minimalne i maksymalne roczne ustawowe wynagrodzenie brutto dla wykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w szkołach publicznych w stosunku do PKB na jednego mieszkańca (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

**Zasadnicze roczne wynagrodzenie ustawowe brutto** to kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku, łącznie z podwyżkami na skalach płac, trzynastą pensją i urlopem wypoczynkowym (o ile dotyczy), a z wyłączeniem składek na ubezpieczenie społeczne i emerytalne. Wynagrodzenie to nie obejmuje dodatków czy innych korzyści materialnych. **Minimalne wynagrodzenie** to zasadnicze wynagrodzenie brutto otrzymywane przez nauczycieli w wyżej wspomnianych okolicznościach na początku ich kariery. **Maksymalne wynagrodzenie** to zasadnicze wynagrodzenie brutto otrzymywane przez nauczycieli w wyżej wspomnianych okolicznościach w chwili przechodzenia na emeryturę lub po przepracowaniu określonej liczby lat. Maksymalne wynagrodzenie obejmuje podwyżki związane wyłącznie ze stażem pracy i/lub wiekiem.

Wartości podane na wykresie uzyskano poprzez określenie stosunku pomiędzy minimalnym a maksymalnym rocznym zasadniczym wynagrodzeniem brutto wyrażonym w walucie krajowej a PKB na jednego mieszkańca (w cenach bieżących w walucie krajowej) w analizowanym kraju. Kalendarzowym rokiem odniesienia dla PKB na jednego mieszkańca jest rok 2011 (w przypadku Bułgarii, Polski i Rumunii wyciszenie PKB na jednego mieszkańca pochodzi z roku 2010). Okresem odniesienia w stosunku do wynagrodzenia jest rok szkolny 2011/2012 lub rok kalendarzowy 2011.

Zob. dane w walutach krajowych i w euro, a także lata odniesienia poszczególnych krajów i szczegóły dotyczące poziomów kształcenia w krajowych kartach danych *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12* („Pensje – wraz z dodatkami – nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie, 2011/2012”) dostępnych pod adresem <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia:** Uwzględniono krajowy wskaźnik PKB na jednego mieszkańca (zamiast PKB na jednego mieszkańca w każdej Wspólnocie).

**Bułgaria:** Oficjalne dokumenty określają jedynie minimalne, ale nie maksymalne wynagrodzenie zasadnicze. Wskazane wartości dotyczą młodych nauczycieli bez doświadczenia w zawodzie.

**Czechy:** Wynagrodzenie statutowe jest oparte na skali wynagrodzenia 11-12 dla poziomu ISCED 1-3.

**Dania:** Na poziomie ISCED 3, **(a)** Nauczyciele w ogólnokształcących szkołach średnich drugiego stopnia; **(b)** Nauczyciele w zawodowych szkołach średnich drugiego stopnia.

**Niemcy:** Dane z roku szkolnego 2010/2011. Poszczególne landy są odpowiedzialne za określenie zasadniczego wynagrodzenia ustawowego. Biorąc pod uwagę złożoność i różnorodność okoliczności, wartości przedstawione w odniesieniu do wynagrodzenia ustawowego stanowią średnią ważoną danych dostępnych na poziomie landów dla urzędników państwowych i obejmują dodatki.

**Hiszpania:** Kwoty łączne odpowiadają średniemu wynagrodzeniu w szkolnictwie publicznym, obliczonemu jako średnia ważona wynagrodzenia w różnych Wspólnotach Autonomicznych. **(a)** Dane dotyczące nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących; **(b)** Dane na poziomie ISCED 2-3 dla *Catedráticos*.

**Francja:** Na poziomie ISCED 1 wynagrodzenie minimalne i maksymalne odnosi się do ustawowego wynagrodzenia dla *Professeur des écoles* i obejmuje dodatek mieszkaniowy. Na poziomie ISCED 2 lub ISCED 3 wynagrodzenie minimalne i maksymalne dotyczy ustawowego wynagrodzenia *Professeur certifié* i obejmuje premię za opiekę dydaktyczną i premię za dodatkowy czas zajęć.

**Włochy:** **(a)** Dane dotyczące nauczycieli, którzy uzyskali *tytuł Laurea*/magistra; **(b)** Dane dotyczą nauczycieli, którzy ukończyli studia w placówkach pozauniwersyteckich.

**Austria:** Na poziomie ISCED 2 **(a)** Dane dotyczą wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących w *Allgemeinbildende Höhere Schule*; **(b)** Dane dotyczą wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących w *Hauptschule*.

**Finlandia:** Wysokość maksymalnego wynagrodzenia może być bardzo różna, w zależności od stażu pracy nauczyciela i indywidualnych podwyżek. Przedstawione informacje stanowią wartość szacunkową maksymalnego rocznego zasadniczego wynagrodzenia brutto.

**Szwecja:** Nie istnieje skala wynagrodzeń. Wynagrodzenie opiera się na indywidualnych porozumieniach pomiędzy nauczycielami a pracodawcami. Podane dane dotyczące wynagrodzenia minimalnego i maksymalnego odpowiadają 10. i 9. percentylowi.

**Liechtenstein:** Wykorzystano PKB na jednego mieszkańca dla Szwajcarii. Na poziomie ISCED 2 **(a)** Dane dotyczą wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących w *Gymnasium*; **(b)** Dane dotyczą wynagrodzenia dla nauczycieli pracujących w *Oberschule/Realschule*.

**Norwegia:** Na poziomie ISCED 2 **(a)** Nauczyciele, którzy ukończyli 4 lata kształcenia; **(b)** Nauczyciele, którzy ukończyli 5 lat kształcenia. Na poziomie ISCED 3 **(a)** Nauczyciele, którzy ukończyli 5 lat kształcenia; **(b)** Nauczyciele, którzy ukończyli 6 lat kształcenia.

## RELATYWNY WZROST WYNAGRODZEŃ NAUCZYCIELI JEST SKORELOWANY Z LICZBĄ LAT POTRZEBNYCH DO UZYSKANIA WYNAGRODZENIA MAKSYMALNEGO

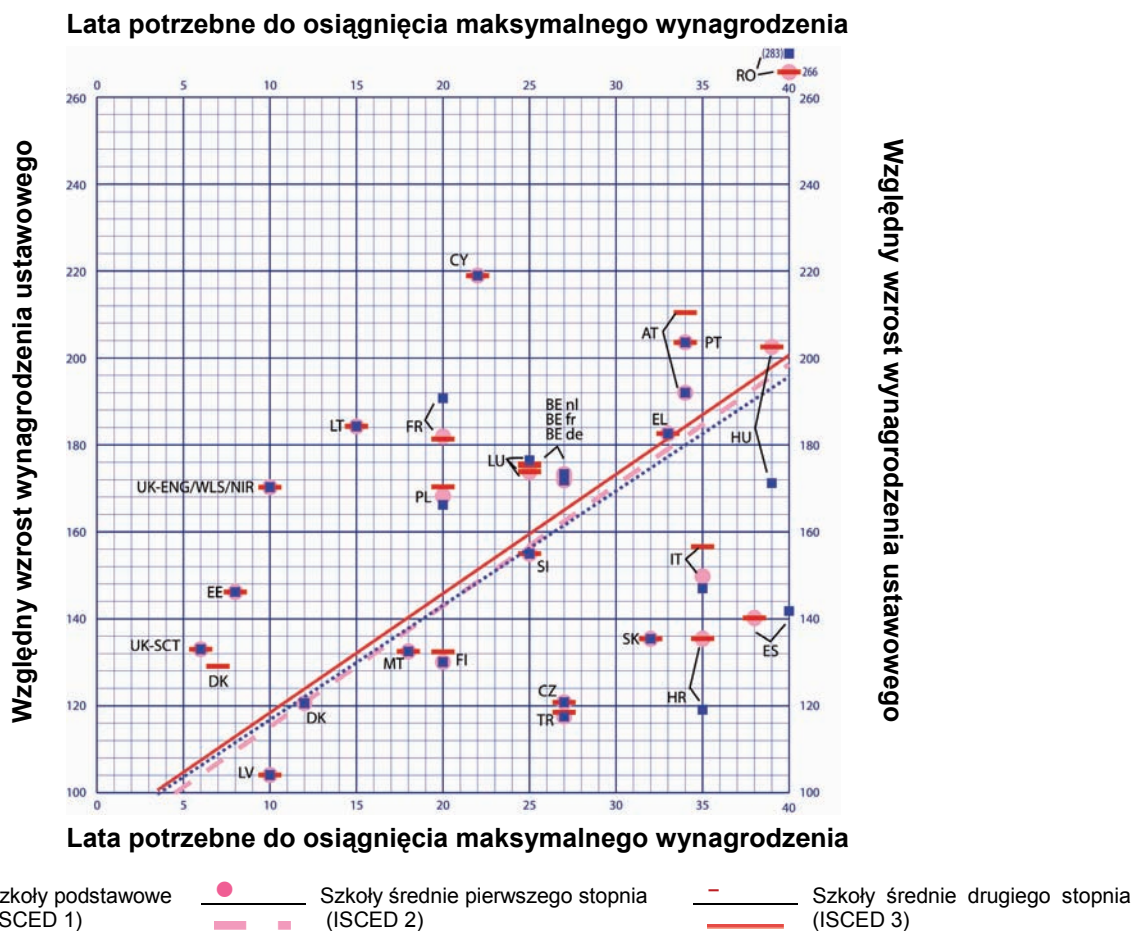
Stosunek pomiędzy maksymalnym i minimalnym rocznym ustawowym wynagrodzeniem brutto jest wskaźnikiem długoterminowych perspektyw nauczyciela w zakresie podwyżek, których może się spodziewać przez cały okres swojej pracy zawodowej, pod warunkiem że uwzględniany jest jego staż pracy. Prezentowany wskaźnik pokazuje różnicę pomiędzy minimalnym i maksymalnym ustawowym wynagrodzeniem oraz liczbę lat potrzebną do uzyskania takiego maksymalnego wynagrodzenia, a więc nie porównuje wartości bezwzględnych wynagrodzenia nauczyciela.

Maksymalne ustawowe wynagrodzenie wyrażone standardem siły nabywczej (PPS) w euro jest zazwyczaj dwukrotnie wyższe niż minimalne wynagrodzenie początkujących nauczycieli. Nauczyciele w szkołach podstawowych w Czechach, Danii, na Łotwie i w Turcji mogą otrzymać jedynie około 20% podwyżkę wynagrodzenia w czasie swojej pracy zawodowej. Natomiast w szkołach średnich drugiego



stopnia maksymalne ustawowe wynagrodzenie na Cyprze, Węgrzech, w Austrii, Portugalii i Rumunii jest ponad dwukrotnie wyższe w porównaniu do wynagrodzenia z początku kariery zawodowej. Fakt ten, wraz z częstotliwością podwyżek, może wyjaśniać, dlaczego nauczanie może być bardziej atrakcyjne na określonych etapach kariery zawodowej. Jest oczywiste, że nauczyciele, których wynagrodzenie znacząco wzrasta w ciągu ich całej pracy zawodowej są mniej skłonni, by odejść z zawodu niż ci, których wynagrodzenie nie wykracza poza to z początków pracy zawodowej. Jednak czynnik ten należy rozpatrywać łącznie ze średnią liczbą lat, które są potrzebne, by uzyskać maksymalne wynagrodzenie ustawowe.

- **Rysunek D7: Związek pomiędzy względnym wzrostem wynagrodzenia ustawowego w szkołach podstawowych i średnich pierwszego i drugiego stopnia (ISCED 1, 2 i 3) a liczbą lat potrzebną do osiągnięcia maksymalnego wynagrodzenia, 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

Na rysunku przedstawiono względny wzrost wynagrodzenia ustawowego obliczony jako różnica pomiędzy wartością maksymalną i minimalną oraz liczbę lat, które są potrzebne, by osiągnąć takie maksymalne wynagrodzenie. Rysunek uwzględnia tylko kraje, gdzie funkcjonuje minimalne i maksymalne wynagrodzenie ustawowe oraz które posiadają dane na temat liczby przepracowanych lat, które są potrzebne, by osiągnąć takie wynagrodzenie maksymalne. Otrzymane linie trendu to nieważona regresja liniowa pomiędzy tymi dwoma zestawami danych.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Bułgaria:** Przepisy prawne określają jedynie minimalne, ale nie maksymalne wynagrodzenie zasadnicze.

**Niemcy:** Różne landy są odpowiedzialne za określenie zasadniczego wynagrodzenia ustawowego. Biorąc pod uwagę złożoność i różnorodność okoliczności, nie ma danych dotyczących średniej liczby lat, które są potrzebne, by osiągnąć maksymalny pułap wynagrodzenia ustawowego.

**Niemcy, Irlandia, Liechtenstein i Norwegia:** Brak danych na temat średniej liczby lat potrzebnych, by osiągnąć maksymalny pułap wynagrodzenia ustawowego.

**Hiszpania:** Kwoty łączne odpowiadają średniemu wynagrodzeniu w szkolnictwie publicznym, obliczonemu jako średnia ważona wynagrodzenia w różnych Wspólnotach Autonomicznych. Przedstawiono wyłącznie dane dotyczące nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

**Francja:** Na poziomie ISCED 1 wynagrodzenie minimalne i maksymalne odnosi się do ustawowego wynagrodzenia dla *Professeur des écoles* i obejmuje dodatek mieszkaniowy. Na poziomie ISCED 2 lub ISCED 3 wynagrodzenie minimalne i maksymalne dotyczy ustawowego wynagrodzenia *Professeur certifié* i obejmuje premię za opiekę dydaktyczną i premię za dodatkowy czas zajęć.

**Włochy:** Dane dotyczące nauczycieli, którzy osiągnęli stopień *Laurea*/magistra.

**Holandia:** Brak danych

**Austria:** Na poziomie ISCED 2 dane dotyczą nauczycieli pracujących w *Hauptschule*.

**Finlandia:** Wysokość maksymalnego wynagrodzenia może być bardzo różna, w zależności od stażu pracy nauczyciela i indywidualnych podwyżek. Przedstawione informacje stanowią wartość szacunkową maksymalnego rocznego zasadniczego wynagrodzenia brutto.

**Szwecja:** Nie istnieje skala wynagrodzeń. Wynagrodzenie poszczególnych nauczycieli opiera się na indywidualnych porozumieniach pomiędzy nauczycielami a pracodawcami i nie jest konkretnie związane z liczbą lat w zawodzie. Z tego względu Szwecji nie uwzględniono na rysunku.

W większości krajów europejskich średnia liczba lat, które dany nauczyciel musi przepracować, aby uzyskać maksymalne zasadnicze wynagrodzenie ustawowe, wynosi od 15 do 25 lat. Niemniej jednak w Hiszpanii, we Włoszech, na Węgrzech, w Austrii, Portugalii i Rumunii osiągnięcie maksymalnego pułapu wynagrodzenia ustawowego trwa 34 lata lub dłużej. Z kolei w Danii, Estonii i Wielkiej Brytanii już nauczyciel z 10-letnim doświadczeniem w zawodzie może osiągnąć maksymalne wynagrodzenie.

Na wszystkich trzech poziomach kształcenia można zauważyć pozytywną korelację pomiędzy poziomem wzrostu pomiędzy minimalnym a maksymalnym wynagrodzeniem ustawowym a liczbą lat potrzebnych, by osiągnąć takie wynagrodzenie. Silny związek można zaobserwować na Węgrzech, w Austrii, Portugalii i Rumunii - są to cztery kraje z największą różnicą pomiędzy maksymalnym a minimalnym wynagrodzeniem i najwyższą liczbą lat potrzebnych, by osiągnąć to maksymalne wynagrodzenie. Ta sama zależność występuje także w Danii, Estonii, na Łotwie i w Wielkiej Brytanii (Szkocja), gdzie w okresie krótszym niż 13 lat pracy nauczyciele mogą już osiągnąć maksymalne wynagrodzenie ustawowe, które jest wyższe jedynie o ok. 30% od wynagrodzenia minimalnego.

Jednak w kilku krajach występuje inna tendencja. Przykładowo na Litwie i w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) maksymalne wynagrodzenie ustawowe jest wyższe o 70% do 90% od wynagrodzenia minimalnego, a nauczyciele mogą osiągnąć ten maksymalny pułap już po 10-15 latach pracy w zawodzie. Po przeciwnej stronie skali plasują się Czechy (po ostatniej reformie zmierzającej do zwiększenia wynagrodzenia minimalnego), Hiszpania, Włochy, Słowacja i Turcja, gdzie maksymalne wynagrodzenie jest jedynie o 50% wyższe niż wynagrodzenie minimalne, ale nauczyciele otrzymują je dopiero po 25-35 latach pracy. Wreszcie we Francji i na Cyprze maksymalne wynagrodzenie nauczycieli jest niemal lub ponad dwukrotnie wyższe w porównaniu do wynagrodzenia początkujących nauczycieli, a osiągnięcie tego pułapu trwa około 20 lat.

## W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW ZASADNICZE WYNAGRODZENIE USTAWOWE NAUCZYCIELI W SZKOŁACH PUBLICZNYCH JEST OKREŚLANE PRZEZ WŁADZE NAJWYŻSZEGO SZCZEBLA

Z reguły władze najwyższego szczebla podejmują decyzje dotyczące ogólnej kwoty wydatków publicznych w każdej kategorii funduszy przeznaczonych na szkoły publiczne zapewniające kształcenie obowiązkowe. Jednak w niektórych krajach władze publiczne decydują jedynie o ogólnej wysokości budżetu szkoły, a decyzje dotyczące określonych kategorii funduszy są podejmowane na poziomie szkoły. W zależności od wybranej metody podziału, kwota dofinansowania jest określana albo jako wartość ryczałtowa, która jest rozdzielana optymalnie pomiędzy szkoły, albo za pomocą algorytmu, który po zastosowaniu do każdej szkoły z osobna daje całkowity poziom potrzebnego finansowania.<sup>(4)</sup>

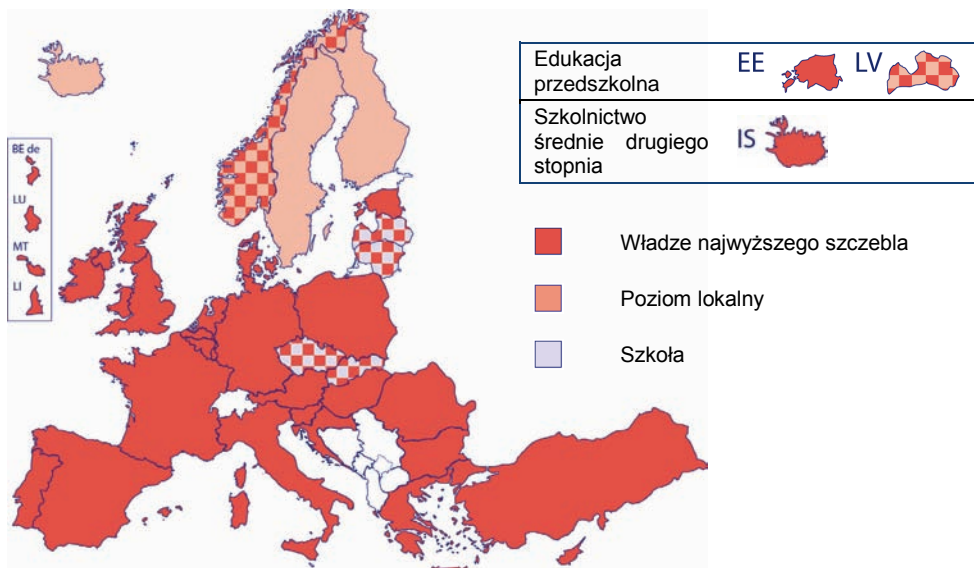
W niemal wszystkich krajach europejskich decyzje dotyczące wysokości zasadniczego wynagrodzenia nauczycieli brutto są podejmowane na poziomie władz oświatowych najwyższego szczebla. W Niemczech władze regionalne każdego landu są odpowiedzialne za określenie wynagrodzenia

<sup>(4)</sup> Patrz EACEA/Eurydice, 2012b. *Key Data on Education in Europe 2012* („Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012”), rys. D8.



nauczycieli, zaś w Hiszpanii wynagrodzenie nauczycieli w szkołach publicznych jest częściowo ustalane przez władze centralne (wynagrodzenie zasadnicze i dodatki związane ze stażem pracy nauczyciela), a częściowo przez Wspólnoty Autonomiczne (dodatki związane z poziomem kształcenia, na którym pracuje nauczyciel oraz ze szkoleniem zawodowym).

- **Rysunek D8: Poziomy, na jakich podejmowane są decyzje dotyczące określenia zasadniczego wynagrodzenia ustawowego nauczycieli w sektorze publicznym, od poziomu przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

**Władze centralne** to w większości krajów organ oświaty na najwyższym szczeblu. Jednak w czterech przypadkach podejmowanie decyzji odbywa się na innym szczeblu, a mianowicie na poziomie władz Wspólnot w Belgii, landów w Niemczech, władz Wspólnot Autonomicznych poza władzami centralnymi w Hiszpanii oraz ministerstw w Anglii, Walii, Irlandii Północnej i Szkocji w przypadku Wielkiej Brytanii.

W Finlandii, Szwecji i Norwegii zasadnicze wynagrodzenie nauczycieli jest ustalane w drodze negocjacji pomiędzy władzami oświatowymi a związkami zawodowymi, a w konsekwencji nie ma tam wynagrodzenia ustawowego w ścisłym tego słowa znaczeniu. W Finlandii wynagrodzenie nauczycieli jest uzgadniane na poziomie krajowym w ramach układów zbiorowych dla urzędników państwowych i samorządowych z sektora oświaty. Negocjacje są prowadzone w odstępach 1-3 lat pomiędzy związkiem zawodowym w sektorze edukacji a władzami lokalnymi jako pracodawcami. W Norwegii minimalne wynagrodzenie nauczycieli podlega negocjacom na poziomie centralnym, ale gminy mogą w dowolny sposób zwiększać to minimalne wynagrodzenie w drodze negocjacji bezpośrednich. Wreszcie w Szwecji wynagrodzenie nauczycieli jest uzależnione od wyników, a negocjacje na poziomie centralnym i/lub lokalnym stanowią ramy, w których prowadzone są indywidualne negocjacje wynagrodzenia nauczycieli.

W Czechach, na Łotwie, Litwie i Słowacji władze najwyższego szczebla określają krajową skalę wynagrodzeń dla pracowników sektora publicznego, a dyrektorzy szkół są następnie odpowiedzialni za określenie wynagrodzenia nauczycieli, biorąc pod uwagę odpowiednią kategorię zaszerogowania z krajowej siatki płac dla poszczególnych nauczycieli, miesięczną stawkę wynagrodzenia oraz wymiar czasu pracy. W wielu przypadkach takie decyzje podejmowane na poziomie szkoły muszą być przekazywane podmiotowi, który jest organem prowadzącym placówkę szkolną (zazwyczaj jest to gmina lub Ministerstwo Edukacji). Estonia ma podobną sytuację: rząd centralny, władze lokalne i upoważnieni przedstawiciele zarejestrowanych związków zawodowych nauczycieli uzgadniają minimalną stawkę wynagrodzenia nauczycieli na podstawie stopnia zaszerogowania, ale w przypadku braku porozumienia rząd może sam określić stawkę wynagrodzenia minimalnego.

## RZECZYWISTE PENSJE NAUCZYCIELI SĄ BARDZIEJ ZBLIŻONE DO MAKSYMALNEGO WYNAGRODZENIA USTAWOWEGO

Wynagrodzenie ustawowe jest jedynie wartością orientacyjną rzeczywistego wynagrodzenia, które nauczyciele otrzymują za swoją pracę. W różnych systemach oświaty w Europie przyznaje się szeroki zakres dodatków oraz innych świadczeń finansowych. (Wszystkie informacje dotyczące zmniejszania lub zamrażania wynagrodzenia nauczycieli z powodu ograniczeń budżetowych przedstawiono w ostatnim raporcie dotyczącym skutków kryzysu) <sup>(5)</sup>.

W przypadku wielu badanych krajów dostępne są jedynie informacje na temat średnich rzeczywistych wynagrodzeń wszystkich nauczycieli rozpatrywanych łącznie, więc nie jest możliwe dokonywanie porównań pomiędzy poziomami kształcenia. Niemniej jednak nadal składają się one na bardziej dokładny obraz poziomu wynagrodzenia nauczycieli. Analiza tych przypadków, gdzie dostępne były dane w podziale na poziom kształcenia pozwala na stwierdzenie, że rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia jest niższe niż nauczycieli w szkołach średnich drugiego stopnia, mimo że w obydwu przypadkach stosuje się tę samą ustawową siatkę płac.

Najwyższe wynagrodzenie rzeczywiste na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia (lub dla wszystkich poziomów łącznie) odnotowano w Luksemburgu (PPS 86.745 euro na rok), Danii (PPS 56.336 euro na rok) i Austrii (PPS 52.308 euro na rok).

Zgodnie z ogólną tendencją, rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli w wielu krajach, które dysponują takimi danymi, jest zbliżone do maksymalnego wynagrodzenia ustawowego. Można to częściowo tłumaczyć stosunkowo wysokim odsetkiem nauczycieli w starszych grupach wiekowych. W Czechach, Danii, na Łotwie, Litwie, w Polsce, na Słowacji, w Finlandii i Wielkiej Brytanii (Anglia i Walia) rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli jest nawet wyższe niż maksymalne wynagrodzenie ustawowe głównie ze względu na szereg dodatków, które nauczyciele mogą otrzymać. Z kolei we Włoszech, w Luksemburgu i Portugalii rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli znajduje się niemal pośrodku skali ustawowej. Można to częściowo wyjaśnić stosunkowo długim stażem pracy (od 25 do 34 lat), który jest niezbędny, by uzyskać maksymalną kategorię zaszerogowania, a w przypadku Luksemburga i Portugalii przez fakt, że niemal 50% nauczycieli nie ma jeszcze 40 lat. Jednak nie dotyczy to Włoch, gdzie większość nauczycieli ma więcej niż 50 lat (patrz rys. D13).

### **Objaśnienia (rysunek D9)**

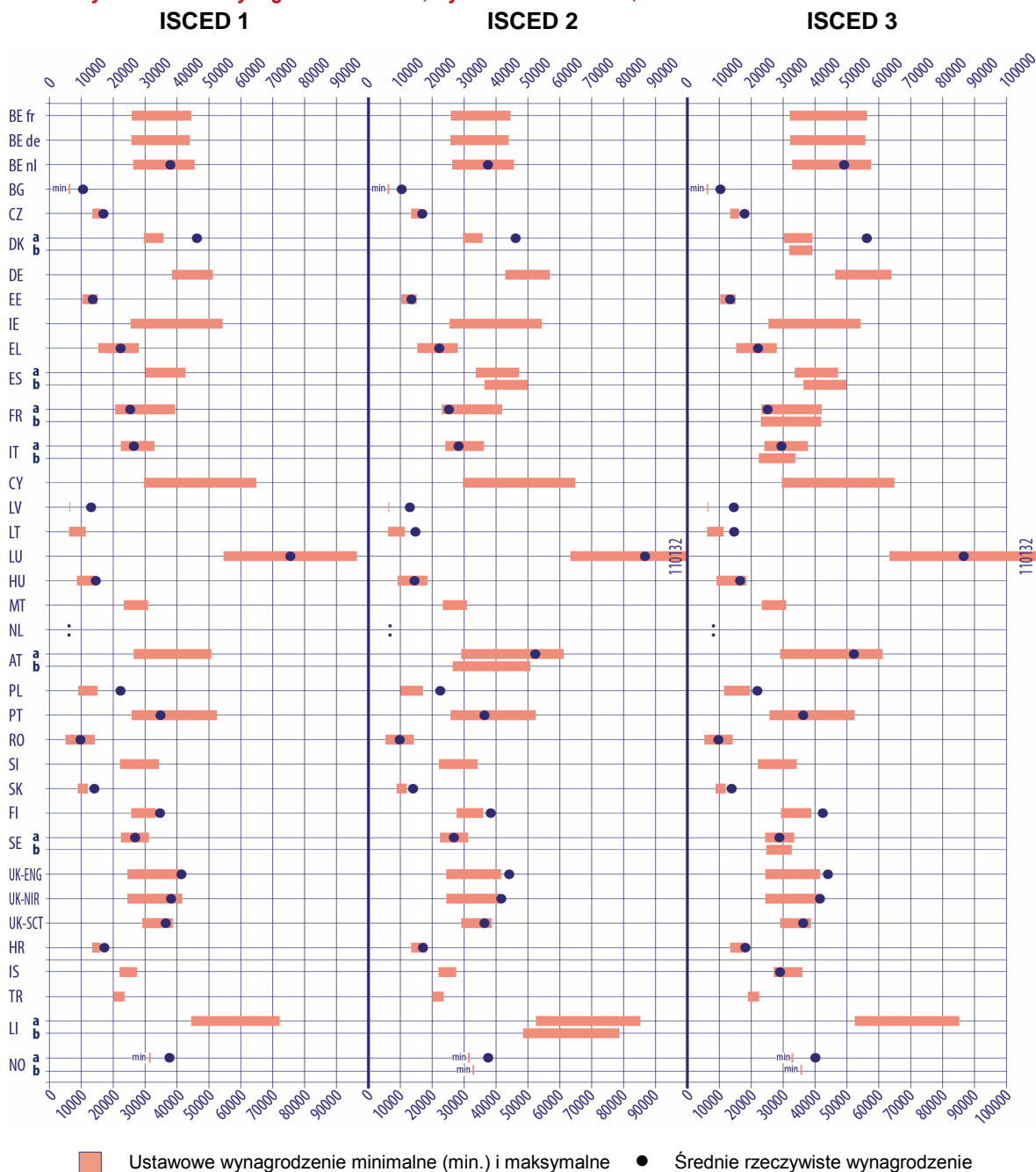
Przedstawione tutaj **średnie rzeczywiste roczne wynagrodzenie brutto** to roczne wynagrodzenie brutto otrzymywane przez wszystkich nauczycieli, obejmujące ich zasadnicze ustawowe wynagrodzenie brutto plus wszystkie dodatki, premie lub inne świadczenia finansowe, podzielone przez łączną liczbę nauczycieli na określonym poziomie. W zależności od kraju uwzględniano łącznie więcej niż jeden poziom kształcenia lub łączono różne poziomy, ale na rysunku przedstawiono średnie wynagrodzenie dla każdego poziomu kształcenia.

Dane pochodzą z najnowszych rejestrów administracji krajowych, statystycznych baz danych, badań reprezentatywnej próby lub innych źródeł reprezentatywnych. Zob. lata odniesienia poszczególnych krajów i szczegóły dotyczące poziomów kształcenia w krajowych kartach danych *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12* („Pensje – wraz z dodatkami – nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie, 2011/2012”) dostępnych pod adresem <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

Wszystkie przedstawione dane wyrażono w **standardzie siły nabywczej (Purchasing Power Standard - PPS)**. Standard siły nabywczej (Purchasing Power Standard - PPS) to wspólna umowna jednostka walutowa stosowana w Unii Europejskiej do przeliczeń zagregowanych danych ekonomicznych dla potrzeb porównań przestrzennych w taki sposób, aby wyeliminować różnice w poziomach cen między państwami członkowskimi. Poziom zagregowanych danych ekonomicznych w PPS uzyskuje się poprzez podzielenie pierwotnych wartości wyrażonych w walutach krajowych przez odpowiedni parytet siły nabywczej (Purchasing Power Parity - PPP). Dlatego za standard siły nabywczej wszędzie można kupić taką samą ilość towarów i usług, mimo że w poszczególnych krajach do zakupu tej samej ilości towarów i usług potrzebne są różne ilości krajowych jednostek walutowych w zależności od poziomu cen.

<sup>(5)</sup> Patrz EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis* („Finansowanie edukacji w Europie 2000-2012: skutki kryzysu ekonomicznego”).

**Rysunek D9: Minimalne i maksymalne roczne ustawowe wynagrodzenie brutto dla wykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w szkołach publicznych (ISCED 1, 2 i 3) i średnie rzeczywiste roczne wynagrodzenie brutto, wyrażone w PPS euro, 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

Patrz rysunki D6 i D7.

**Bułgaria, Dania, Estonia, Grecja, Francja i Wielka Brytania (SCT):** Średnie rzeczywiste wynagrodzenie brutto jest obliczane dla wszystkich nauczycieli bez rozróżniania pomiędzy poziomem kształcenia.

**Hiszpania: (a)** Dane dotyczące nauczycieli kształcenia ogólnego; **(b)** Dane dotyczące poziomu ISCED 2-3 dla *Catedráticos*.

**Austria:** Średnie rzeczywiste wynagrodzenie dotyczy tylko nauczycieli w ogólnokształcących szkołach średnich. Dane obejmują dyrektorów szkół.

**Portugalia:** Wartość na poziomie szkoły podstawowej dotyczy jedynie średniego rzeczywistego wynagrodzenia brutto nauczycieli pierwszego cyklu. Dane dotyczące nauczycieli drugiego cyklu są takie same jak dane dla nauczycieli szkół średnich pierwszego i drugiego stopnia.

**Słowacja:** Dane dotyczące średniego rzeczywistego wynagrodzenia obejmują wynagrodzenie nauczycieli i dyrektorów.

**Wielka Brytania (WLS):** Brak danych.

## JEDYNIĘ POŁOWA KRAJÓW PRYZNAJE NAUCZYCIELOM DODATKI ZA UDZIAŁ W DOSKONALENIU ZAWODOWYM LUB ZA BARDZO DOBRE WYNIKI NAUCZANIA

Zasadnicze wynagrodzenie nauczycieli zależy głównie od stażu pracy. Do wynagrodzenia zasadniczego mogą być doliczane różne dodatki, które mogą mieć duże znaczenie dla rzeczywistego wynagrodzenia nauczycieli. Takie dodatki mogą być przyznawane na przykład za dodatkowe kwalifikacje, w wyniku oceny pracy nauczycieli i wyników uczniów na egzaminach, za pracę w trudnych warunkach lub pracę z uczniami o specjalnych potrzebach, a także za pracę w godzinach nadliczbowych i pracę w oddalonych obszarach geograficznych lub takich, w których wyższe są koszty utrzymania. (Wszystkie informacje dotyczące zmniejszania lub zamrażania dodatków z powodu ograniczeń budżetowych przedstawiono w ostatnim raporcie dotyczącym skutków kryzysu) <sup>(6)</sup>.

Jedna trzecia państw oferuje szeroki zakres dodatków, obejmujących wszystkie lub niemal wszystkie rodzaje analizowanych tutaj płatności uzupełniających. Na drugim końcu spektrum znajdują się systemy edukacyjne takich krajów jak Belgia, Cypr, Portugalia i Wielka Brytania (Szkocja), gdzie istnieje tylko jeden lub dwa rodzaje dodatków.

W większości systemów oświatowych przyznawane są dodatki za formalne kwalifikacje, które są wyższe niż wymagane minimum, by być w pełni wykwalifikowanym nauczycielem (tj. tytuł magistra, dyplom w zakresie badań pedagogicznych lub dyplom doktora). W ujęciu ogólnym centralne władze oświatowe określają rodzaj i wysokość dodatku. Jednak w niektórych krajach takie dodatki są określane na podstawie porozumień lokalnych. W większości przypadków wynagrodzenie nauczycieli może zostać zwiększone o stałą kwotę w wysokości od 300 do 1500 euro, w zależności od dodatkowych kwalifikacji. Najwyższą wysokość tego rodzaju dodatku odnotowano w Irlandii, gdzie nauczyciele z dodatkowymi kwalifikacjami mogą otrzymać nawet 6140 euro za stopień doktora i 1236 euro za dyplom studiów pedagogicznych (z wyróżnieniem), co daje maksymalną dopuszczalną wysokość dodatku rzędu 7376 euro rocznie. W Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), jeśli nauczyciel szkoły podstawowej lub szkoły średniej pierwszego stopnia uzyska stopień magistra, osiągnie on poziom wynagrodzenia nauczycieli w szkołach średnich drugiego stopnia, dla których takie kwalifikacje są obowiązkowe (patrz rys. A2). W Turcji nauczyciele z dyplomem magistra przechodzą o jeden poziom wyżej w siatce płac, a nauczyciele ze stopniem doktora przesuwają się w górę o dwa poziomy.

W 28 krajach lub regionach europejskich doskonalenie zawodowe jest uważane za obowiązek zawodowy nauczycieli (patrz rys. C1). W Bułgarii, Hiszpanii, na Litwie, w Portugalii, Rumunii, Słowenii i na Słowacji udział w doskonaleniu zawodowym jest ponadto warunkiem niezbędnym dla rozwoju kariery i wzrostu wynagrodzenia. Niemniej jednak jedynie dziesięć krajów zapewnia nauczycielom dodatki finansowe za uzyskanie dalszych kwalifikacji w ramach doskonalenia zawodowego, a metody stosowane w celu ustanowienia tego dodatku są zazwyczaj określane na poziomie lokalnym lub na poziomie szkoły.

W połowie krajów jakość lub wartość pracy wykonywanej przez nauczycieli może być nagrodzona poprzez dodatkowe płatności w oparciu o ocenę nauczyciela lub wyniki, jakie jego uczniowie uzyskują na egzaminach. W Czechach lub na Łotwie ten dodatek wynosi od 5,2% do 7% wynagrodzenia ustawowego. W Polsce dyrektorzy, w porozumieniu z władzami lokalnymi, przyznają specjalny dodatek motywacyjny za dobrą pracę i osiągnięcia pedagogiczne, wprowadzanie skutecznych innowacji do nauczania, wkład w ogólną pracę dydaktyczną, wyjątkowo efektywne wypełnianie zadań i obowiązków, Wreszcie w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) każda szkoła przeprowadza ocenę wyników, a jeśli jest ona pomyślna, nauczyciele przesuwają się w górę na siatce płac. W przypadku wyjątkowych wyników, mogą oni przesunąć się o dwa punkty w górę skali. W Turcji podobna ocena przeprowadzana jest przez władze oświatowe i jeśli nauczyciel osiągnie dobry wynik sześć razy pod rząd, zostanie przeniesiony do wyższej kategorii zaszerogowania.

Okolo dwie trzecie krajów zapewnia dodatki finansowe dla nauczycieli, którzy pracują z uczniami mającymi trudności w nauce lub uczniami ze specjalnymi potrzebami w klasach ogólnodostępnych. Zasadniczo ten rodzaj premii jest przyznawany w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale czasami

<sup>(6)</sup> Patrz EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis* („Finansowanie edukacji w Europie 2000-2012: skutki kryzysu ekonomicznego”).



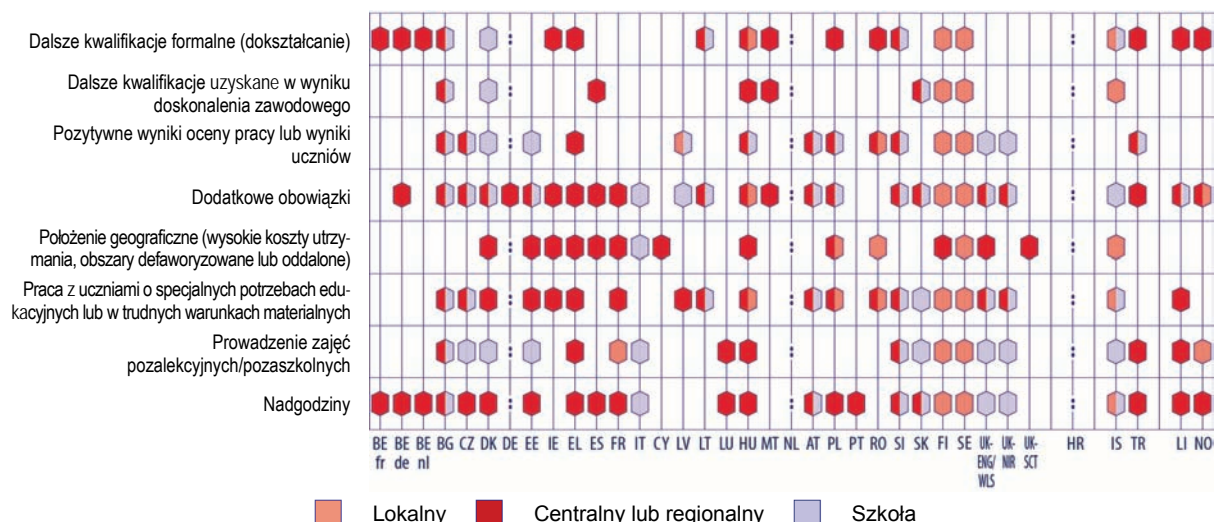
także inne kryteria są brane pod uwagę, takie jak nauczanie uczniów z trudnościami językowymi, uczniów w różnym wieku w tej samej klasie, lub uczniów ze słabymi wynikami. Niektóre kraje, na przykład Grecja i Węgry, przyznają specjalne dodatki, jeśli nauczyciele pracują w szkołach w obszarach mniejszości religijnych lub etnicznych. W Szwecji obecność uczniów z trudnościami w nauce lub ze specjalnymi potrzebami może być brana pod uwagę podczas indywidualnych negocjacji wynagrodzenia.

W wielu krajach udział w zajęciach pozalekcyjnych/pozaszkolnych jest wynagradzany jak praca w godzinach nadliczbowych, ale w innych przyznawane są z tego tytułu specjalne dodatki. Na przykład w Słowenii prowadzenie zajęć w plenerze jest wynagradzane w wysokości nawet 20% płacy zasadniczej za 6 godzin dziennie w szkole podstawowej i szkole średniej pierwszego stopnia. Ponadto na wszystkich poziomach kształcenia obowiązkowego nauczyciele otrzymują 11,94 euro za godzinę warsztatów, zajęć sportowych lub innych zajęć pozalekcyjnych.

Niemal wszystkie kraje europejskie przyznają nauczycielom dodatki finansowe, za wykonywanie dodatkowych obowiązków. Takie działania mogą obejmować nadzór nad uczniami po zajęciach, udział w zarządzaniu szkołą, zapewnianie wsparcia innym nauczycielom, pełnienie funkcji kierowniczych, członkostwo w komisjach rekrutacyjnych lub egzaminacyjnych, udział w organach krajowych lub międzynarodowych, organizowanie materiałów dydaktycznych itp. Dodatki za dodatkowe obowiązki są przydzielane zarówno na poziomie centralnym w przypadku niektórych regulowanych działań, jak również na poziomie szkoły w odniesieniu do zadań, które wchodzą w zakres samodzielnego zarządzania budżetem szkoły.

Ponadto nauczyciele we wszystkich krajach europejskich z wyjątkiem Cypru, Łotwy, Litwy, Malty, Rumunii i Wielkiej Brytanii (Szkocja) otrzymują dodatkowe wynagrodzenie za nadgodziny, czyli czas pracy, który przekracza liczbę godzin pracy określoną w umowie o pracę. Zasadniczo organem odpowiedzialnym za podejmowanie decyzji o przyznaniu tego typu dodatku jest kierownictwo szkoły. W wielu przypadkach na poziomie centralnym określana jest godzinowa stawka za nadgodziny i wynosi ona od 130% do 200% stawki godzinowej lub średnich zarobków za godzinę w przypadku bezpośredniego nauczania, a kierownictwo szkoły prowadzi ewidencję liczby godzin nadliczbowych, za które należy zapłacić. Jednak często płatność za nadgodziny jest ograniczona do określonej wartości procentowej wynagrodzenia zasadniczego.

**Rysunek D10: Dodatki do wynagrodzenia dla nauczycieli w szkołach publicznych (ISCED 1, 2 and 3) oraz poziomy, na jakich podejmowane są decyzje w tej kwestii, 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Objaśnienia**

**Dalsze kwalifikacje formalne (doksztalcenie):** Wszelkie kwalifikacje, uzyskane w wyniku doksztalcenia, wykraczające poza minimalne kwalifikacje niezbędne do tego, by zostać nauczycielem na określonym poziomie kształcenia (np. dyplom magistra, doktorat itp.)

**Dalsze kwalifikacje uzyskane w wyniku doskonalenia zawodowego:** Formalne i nieformalne kształcenie w ramach doskonalenia zawodowego, które może na przykład obejmować szkolenie w zakresie danego przedmiotu lub szkolenie pedagogiczne, stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych dla celów nauczania, opracowywanie nowych materiałów dydaktycznych itp. W niektórych przypadkach działania te mogą prowadzić do dodatkowych kwalifikacji.

**Pozytywne wyniki oceny pracy lub wyniki uczniów:** Taka ocena może obejmować dwa rodzaje, czyli ocenę określonych zasług nauczyciela i jakości nauczania lub ocenę wyników uzyskiwanych przez jego uczniów w różnych rodzajach egzaminów.

**Dodatkowe obowiązki:** Wszelkie działania, które mogą być wykonywane przez nauczycieli, a które są odmienne od tych określonych w umowie. Takie działania mogą obejmować nadzór nad uczniami po zajęciach, udział w zarządzaniu szkołą, zapewnianie wsparcia innym nauczycielom, pełnienie funkcji kierowniczych, członkostwo w komisjach rekrutacyjnych lub egzaminacyjnych, udział w organach krajowych lub międzynarodowych, organizowanie materiałów dydaktycznych itp.

**Położenie geograficzne (wysokie koszty utrzymania, obszary defaworyzowane lub oddalone):** Instrumenty motywujące, zachęcające nauczyciela do przyjęcia stanowiska w obszarach oddalonych lub wiejskich, a także w środowiskach defaworyzowanych. Do tej grupy należą także dodatki przyznawane za pracę w regionach takich jak stolice, gdzie koszty utrzymania są wyższe niż średnie.

**Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub w trudnych warunkach materialnych:** Grupa ta obejmuje wszystkie działania związane z nauczaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy są zintegrowani w klasach ogólnodostępnych, a także uczniów z trudnościami w nauce, problemami językowymi, ze środowisk imigrantów itp. W przypadku dyrektorów działania te obejmują także zadania ukierunkowane na koordynowanie i wspieranie określonych grup uczniów.

**Prowadzenie zajęć pozalekcyjnych/pozaszkolnych:** Działania te mogą obejmować zajęcia sportowe, warsztaty pozaszkolne, zwiedzanie muzeum, wizyty w teatrze, na basenie itp.

**Nadgodziny:** Wymiar czasu, który przekracza liczbę godzin określoną w umowie o pracę.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE fr):** Dodatek z tytułu nadgodzin dotyczy wyłącznie nauczycieli na kursach z kształcenia w zakresie postępu społecznego.

**Holandia:** Dane z roku 2009/2010.

Połowa krajów zapewnia dodatki finansowe związane z położeniem geograficznym szkoły, w której pracują nauczyciele. Dopłaty te zazwyczaj mają formę instrumentów motywujących, których celem jest zachęcenie nauczycieli do przyjęcia stanowisk na obszarach oddalonych, wiejskich lub defaworyzowanych i są określane na poziomie centralnym. Mogą być także oferowane inne dodatki za pracę w regionach takich jak stolice, gdzie koszty utrzymania są wyższe niż średnie. Kryteria przyznawania dodatków różnią się znacznie w zależności od kraju. Mogą one mieć charakter geograficzny (obszary oddalone lub trudno dostępne), jak ma to miejsce w Danii, Grecji, Hiszpanii, na Cyprze, w Polsce, Rumunii, Finlandii i Wielkiej Brytanii (Szkocja). Z drugiej strony mogą mieć one charakter ekonomiczny (bardzo wysokie koszty utrzymania), jak ma to miejsce w Danii, Francji i Wielkiej Brytanii (Anglia); mogą również mieć charakter społeczny (obszary dotknięte znacznym wykluczeniem społecznym, obszary wysokiego ryzyka oraz obszary z dużym odsetkiem uczniów z mniejszości etnicznych lub językowych), tak jak w Grecji, Hiszpanii, Francji, we Włoszech i na Węgrzech.

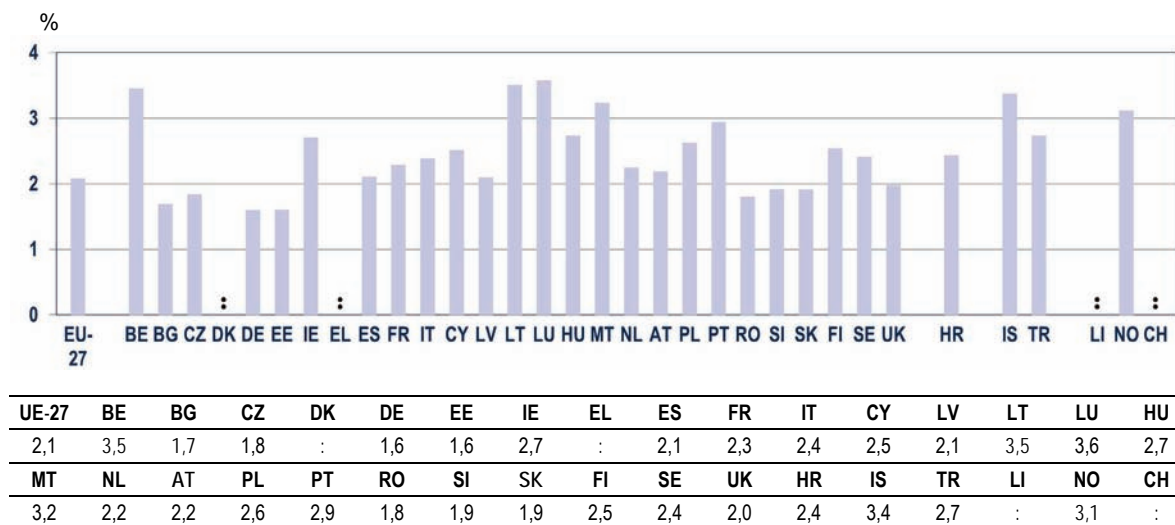
## NAUCZYCIELE W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH STANOWIĄ ŚREDNIO 2% LUDNOŚCI AKTYWNEJ ZAWODOWO

W 2010 r. nauczyciele w szkołach podstawowych oraz średnich pierwszego i drugiego stopnia stanowili 2,1% całej ludności aktywnej zawodowo w krajach członkowskich Unii Europejskiej, co stanowi łącznie około 5 milionów nauczycieli.

Odsetki te różnią się znacznie w poszczególnych krajach. Kraje z najniższym odsetkiem nauczycieli wśród ludności aktywnej zawodowo to Niemcy (1,6%), Estonia (1,6%) i Bułgaria (1,7%), natomiast najwyższy procent nauczycieli wśród populacji aktywnej zawodowo odnotowano w Luksemburgu (3,6%), na Litwie (3,5%) i w Belgii (3,5%).



**Rysunek D11: Nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1, 2 i 3) jako odsetek całej populacji aktywnej zawodowo, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2010**



Źródło: Eurostat.

**Objaśnienia**

Uwzględniono jedynie nauczycieli zaangażowanych w bezpośrednie nauczanie. Dane obejmują nauczycieli w szkołach specjalnych oraz innych, którzy pracują z uczniami jako całą klasą na zajęciach, z małymi grupami uczniów lub indywidualnie w ramach regularnych zajęć lub poza nimi. Nie uwzględniono pracowników, którym przydzielono zadania inne niż nauczanie, a także stażystów i asystentów nauczycieli. W liczniku uwzględniono nauczycieli pracujących zarówno w pełnym, jak i niepełnym wymiarze czasu w sektorze publicznym i prywatnym na poziomach ISCED 1, 2 i 3.

Ludność czynna zawodowo odpowiada ogólnej liczbie ludzi zatrudnionych i bezrobotnych w danej populacji. Dane dotyczące ludności czynnej zawodowo (w mianowniku) pochodzą z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (Labour Force Survey).

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Włochy:** Jedynie placówki publiczne.

**Holandia:** Uwzględniono poziom ISCED 0 i 4.

**Islandia:** Częściowo uwzględniono poziom ISCED 4.

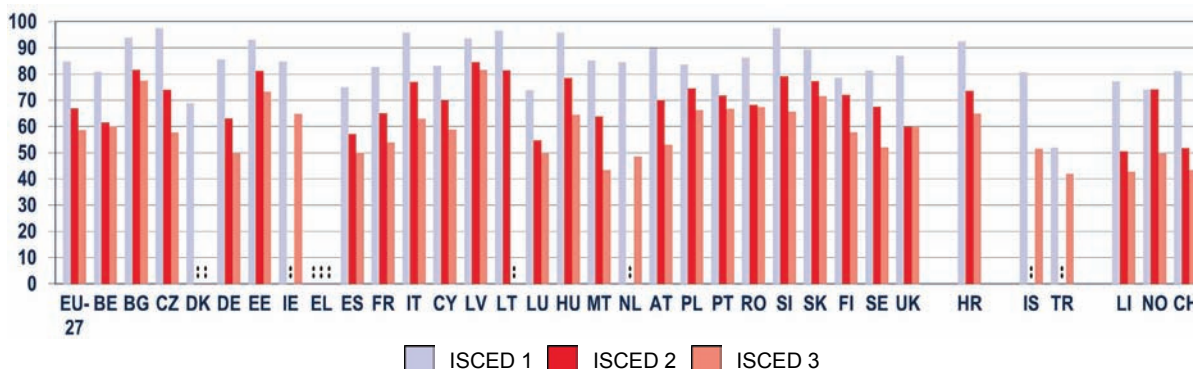
## IM WYŻSZY POZIOM NAUCZANIA, TYM MNIJ KOBIEC NA STANOWISKACH NAUCZYCIELSKICH

Kobiety stanowią zdecydowaną większość nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich pierwszego stopnia. Odsetek ten waha się w zależności od poziomu kształcenia: im młodsze dzieci, tym większa liczba kobiet na stanowiskach nauczycielskich. We wszystkich krajach europejskich kobiety stanowią większość wśród nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1). Odsetki są różne i wynoszą 52% w Turcji, 68,8% w Danii i ponad 95% w kilku innych krajach (Czechy, Włochy, Litwa, Węgry i Słowenia).

Zawód nauczyciela na poziomie ISCED 2 jest statystycznie nadal wykonywany w większości przez kobiety: w około połowie krajów europejskich odsetek nauczycielek wynosi 70% i więcej. Niemniej jednak jest tam więcej mężczyzn na stanowiskach nauczycielskich niż na poziomie szkoły podstawowej. Odsetek kobiet-nauczycieli waha się pomiędzy 50,5% w Liechtensteinie a 84,6% na Łotwie.

Jednak reprezentacja kobiet znacznie maleje na poziomie szkół średnich drugiego stopnia. Tak jest zwłaszcza w przypadku Czech, Niemiec, Malty, Austrii, Finlandii, Szwecji i Norwegii, gdzie odsetek kobiet istotnie maleje pomiędzy poziomem ISCED 2 i 3. Ogólnie na poziomie ISCED 3 można zaobserwować większą równowagę pomiędzy liczbą kobiet i mężczyzn na stanowiskach nauczycielskich. W 12 krajach odsetek kobiet-nauczycieli waha się pomiędzy 41,9% (Turcja) a 53,1% (Austria).

◆ Rysunek D12: Odsetek kobiet-nauczycieli na poziomie szkoły podstawowej i średniej (ISCED 1, 2 i 3), łącznie w szkołach publicznych i prywatnych, 2010



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	84,8	81,0	93,9	97,5	68,8	85,5	93,1	84,9	:	75,0	82,8	95,9	83,2	93,6	96,6	73,9	95,9
ISCED 2	66,8	61,5	81,5	73,9	:	63,1	81,3	:	:	57,2	65,1	77,0	70,0	84,6	81,4	54,6	78,5
ISCED 3	58,6	60,2	77,4	57,8	:	49,7	73,2	64,7	:	50,0	53,9	63,0	58,7	81,5	:	49,7	64,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
ISCED 1	85,2	84,6	90,0	83,7	79,7	86,2	97,5	89,3	78,6	81,5	87,0	92,5	80,8	52,0	77,2	74,2	81,1
ISCED 2	63,9	:	70,1	74,4	71,7	68,3	79,1	77,3	72,0	67,5	59,9	73,5	:	:	50,5	74,2	51,7
ISCED 3	43,4	48,6	53,1	66,3	66,7	67,4	65,8	71,6	57,9	52,1	59,8	65,0	51,6	41,9	42,9	49,7	43,4

Źródło: Eurostat.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia:** Dane dotyczące poziomu ISCED 3 obejmują także poziom ISCED 4.

**Włochy:** Jedynie placówki publiczne.

**Islandia:** Dane dla poziomu ISCED 1 obejmują poziom ISCED 2.

## WYSOKI ODSETEK NAUCZYCIELI EUROPEJSKICH ZALICZA SIĘ DO STARSZEJ GRUPY WIEKOWEJ

Ogółem we wszystkich krajach z wyjątkiem Belgii, Irlandii, Cypru, Luksemburga, Malty i Wielkiej Brytanii jest mniej nauczycieli w grupach wiekowych poniżej 30. roku życia oraz w grupie od 30. do 39. roku życia niż nauczycieli powyżej 40. roku życia.

Na poziomie szkoły podstawowej ponad 60% wszystkich nauczycieli w jedenastu krajach (Bułgaria, Niemcy, Hiszpania, Włochy, Łotwa, Liwa, Węgry, Austria, Szwecja, Liechtenstein i Islandia) zalicza się do grupy wiekowej powyżej 40. roku życia.

W Bułgarii, we Włoszech i w Szwecji grupa wiekowa nauczycieli poniżej 30. roku życia jest szczególnie nieliczna.

W szkołach średnich obraz starzejącej się kadry nauczycielskiej jest jeszcze bardziej widoczny: w ponad połowie krajów europejskich grupa wiekowa poniżej 30. roku życia nie stanowi nawet 10% pracujących nauczycieli. W Bułgarii, Czechach, Niemczech, Estonii, we Włoszech, w Holandii, Austrii, Norwegii i Islandii ponad 40% nauczycieli przekroczyła 50. rok życia. Ponadto odsetek nauczycieli w grupie wiekowej poniżej 30. roku życia jest szczególnie niski w Niemczech, we Włoszech i Szwecji.

W Belgii, Luksemburgu i Wielkiej Brytanii podział nauczycieli według wieku jest stosunkowo wyrównany. Podobnie jest w Polsce w przypadku nauczycieli w szkołach średnich.

Fakt, że starsze grupy wiekowe są silnie reprezentowane, może w niektórych krajach prowadzić w ciągu najbliższych lat do ogromnej liczby nauczycieli odchodzących na emeryturę (patrz rys. D15).

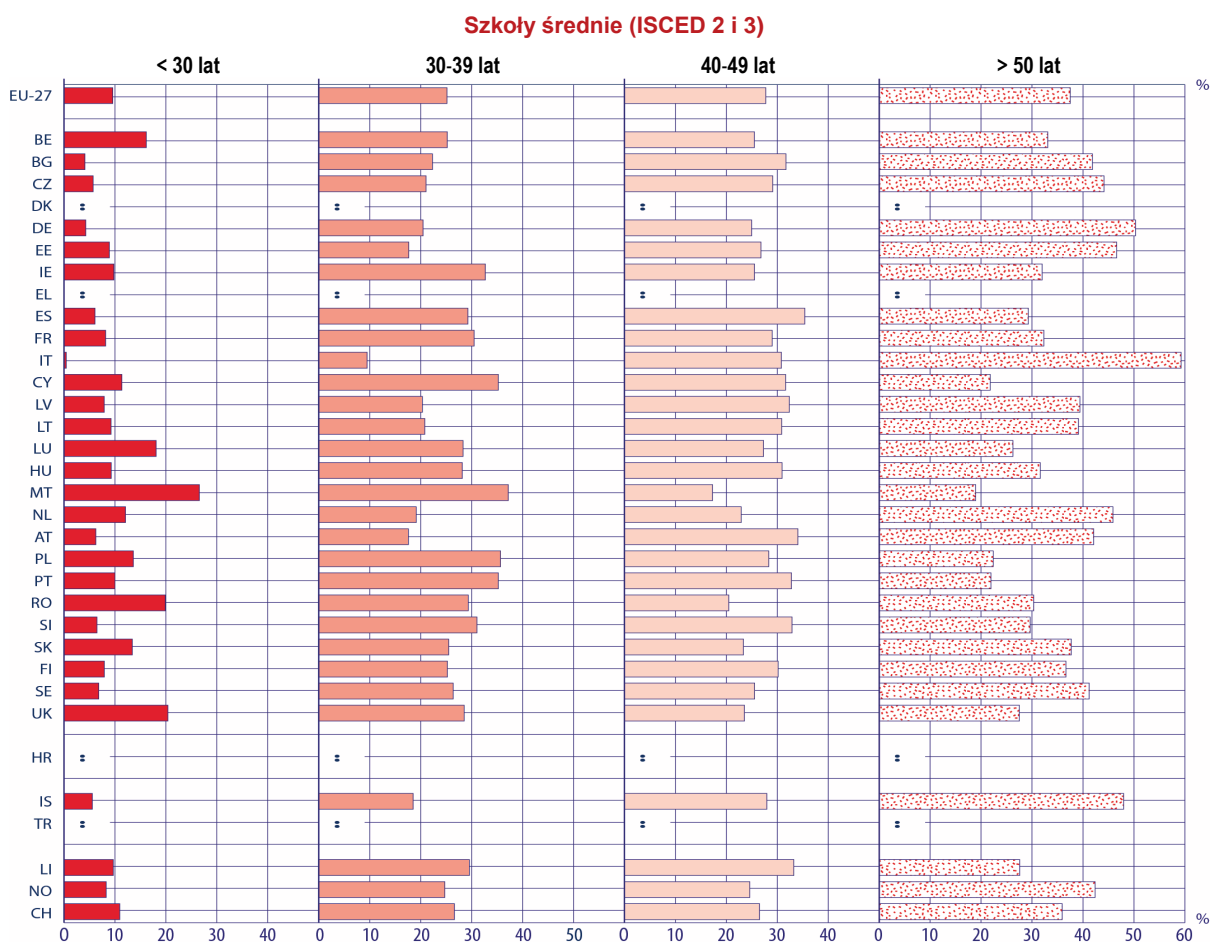
WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

Rysunek D13: Podział nauczycieli według grup wiekowych w szkołach podstawowych (ISCED 1) i średnich (ISCED 2 i 3), sektor publiczny i prywatny łącznie, 2010



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	13,7	22,6	2,3	6,0	8,6	7,4	9,8	23,0	:	14,0	13,0	0,5	26,5	8,7	4,7	24,4	8,7
30-39	27,3	29,7	20,8	19,9	30,8	21,8	23,2	31,1	:	28,9	35,7	16,6	58,7	27,6	25,6	32,3	25,0
40-49	28,4	26,0	46,9	38,7	23,5	23,0	33,5	19,6	:	26,0	29,1	37,9	11,8	34,1	36,3	21,2	38,8
> 50	30,7	21,7	30,0	35,3	37,1	47,8	33,5	26,4	:	31,1	22,3	45,0	3,0	29,6	33,5	22,2	27,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
< 30	25,6	19,9	9,4	14,1	9,4	15,8	8,7	11,0	10,0	4,4	31,7	:	9,3	:	11,9	12,2	17,3
30-39	41,9	22,9	20,8	30,1	35,4	31,9	32,0	32,2	29,9	23,2	29,7	:	29,1	:	23,4	29,6	23,8
40-49	14,4	21,4	32,8	40,6	28,0	20,5	38,9	31,3	31,5	24,9	19,2	:	28,4	:	30,9	23,1	24,4
> 50	18,1	35,8	37,0	15,2	27,2	31,8	20,4	25,5	28,6	47,5	19,4	:	33,1	:	33,8	35,1	34,5

Źródło: Eurostat, UOE.



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	9,6	16,2	4,1	5,7	0,0	4,3	8,9	9,8	:	6,1	8,2	0,5	11,3	7,9	9,2	18,1	9,3
30-39	25,2	25,2	22,3	21,0	0,0	20,5	17,7	32,7	:	29,3	30,5	9,5	35,2	20,3	20,8	28,3	28,2
40-49	27,7	25,5	31,7	29,1	0,0	25,0	26,8	25,5	:	35,4	29,0	30,8	31,6	32,4	30,9	27,3	31,0
> 50	37,5	33,1	41,9	44,1	0,0	50,3	46,6	32,0	:	29,3	32,3	59,3	21,8	39,4	39,1	26,3	31,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	CH
< 30	26,6	12,1	6,2	13,6	10,0	19,9	6,5	13,4	7,9	6,8	20,4	:	5,6	:	9,7	8,3	10,9
30-39	37,2	19,1	17,6	35,7	35,3	29,3	31,0	25,5	25,3	26,4	28,6	:	18,5	:	29,5	24,7	26,6
40-49	17,3	22,9	34,1	28,3	32,8	20,5	32,9	23,4	30,2	25,6	23,6	:	27,9	:	33,2	24,6	26,5
> 50	18,9	45,9	42,1	22,4	22,0	30,3	29,6	37,7	36,7	41,2	27,5	:	48,0	:	27,6	42,4	35,9

Źródło: Eurostat, UOE.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia:** Dane dotyczące szkół średnich obejmują także poziom ISCED 4.

**Włochy:** Jedynie placówki publiczne.

## OFICJALNY WIEK EMERYTALNY DLA NAUCZYCIELI CZĘSTO WYNOŚI 65 LAT

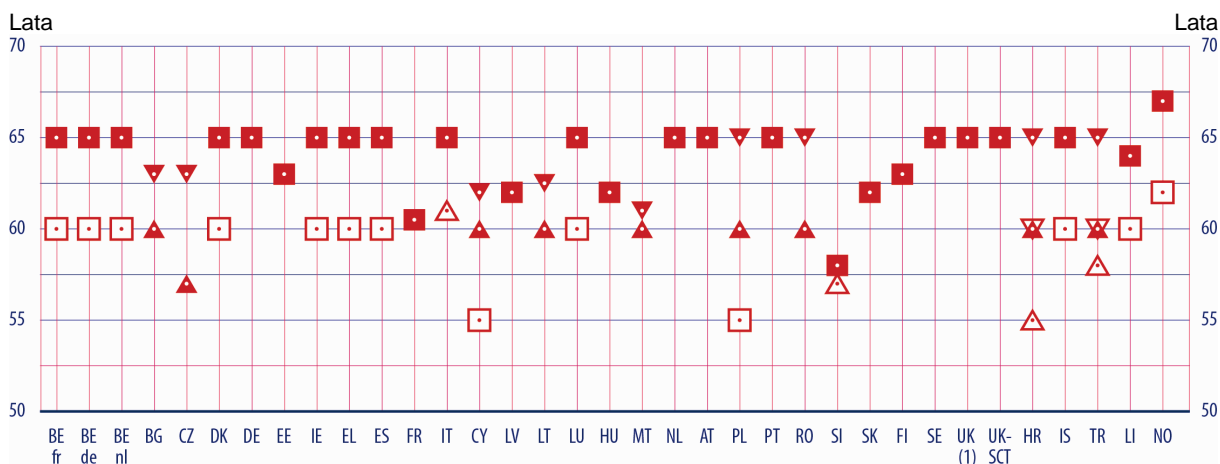
W niemal wszystkich krajach europejskich istnieje oficjalny wiek emerytalny, który określa limit wieku, powyżej którego, z wyjątkiem szczególnych okoliczności, nauczyciele nie mogą kontynuować pracy. Ta górna granica wieku w większości krajów wynosi 65 lat i jest taka sama dla wszystkich analizowanych czterech poziomów kształcenia. Jednak w kilkunastu krajach ta górna granica wieku jest niższa dla kobiet i mężczyzn. Słowenia ma najniższy wiek emerytalny (58 lat), natomiast Norwegia najwyższy.

## WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

W połowie badanych krajów europejskich nauczyciele mogą odejść na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego. Zasadniczo minimalny wiek, w jakim nauczyciele mogą przejść na emeryturę, wynosi około 60 lat i uprawnia do pełnej emerytury w przypadku, gdy nauczyciele mają wymaganą wysługę lat. Jednak ta liczba przepracowanych lat różni się znacznie w zależności od kraju i przykładowo wynosi 20 lat (tylko w odniesieniu do kobiet) we Włoszech i Turcji oraz 40-42 lat w Belgii, Irlandii i Wielkiej Brytanii (Szkocja).

W większości krajów kryteria, które regulują kwestię wieku emerytalnego, są takie same dla kobiet i mężczyzn; jednak w niektórych krajach występują różnice, zwłaszcza w krajach Europy środkowej i wschodniej. Chociaż w większości tych przypadków kobiety mogły zapewnić sobie emeryturę wcześniej niż mężczyźni, obserwuje się tendencję, by zmniejszyć tę różnicę lub zupełnie ją znieść. Odnotowano także tendencję do znoszenia minimalnego wieku emerytalnego, co sprawia, że oficjalny wiek emerytalny jest jedynym wiekiem odniesienia w połowie krajów.

**Rysunek D14: Wiek emerytalny nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety i mężczyźni
Minimalny wiek emerytalny (z prawem do pełnej emerytury z zastrzeżeniem konieczności przepracowania wymaganej liczby lat)	▲	▼	◻
Oficjalny wiek emerytalny	▲	▼	■

### Liczba lat pracy niezbędna do uzyskania prawa do pełnej emerytury po osiągnięciu minimalnego wieku emerytalnego

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
41,25	⊗	⊗	:	⊗	⊗	40	25	35	⊗	20 (kobiety)	33,3	⊗	⊗	35	⊗	⊗
NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO	
⊗	⊗	30	⊗	⊗	38 (kobiet)	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	30 (kobiet), 35 (mężczyzn)	35	20 (kobiet), 25 (mężczyzn)	25	30	

⊗ Przejście na emeryturę z pełnym prawem do emerytury przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego nie jest możliwe

Źródło: Eurydice.

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

### Objaśnienia

Minimalny wiek emerytalny jest wskazany jedynie wtedy, gdy różni się od oficjalnego wieku emerytalnego.

**Oficjalny wiek emerytalny** określa moment, w którym nauczyciele przestają pracować. W niektórych krajach i w szczególnych okolicznościach mogą oni nadal pracować po ukończeniu tego wieku.

**Minimalny wiek emerytalny** z prawem do pełnej emerytury (tj. świadczenia emerytalnego w pełnej wysokości) daje nauczycielom możliwość odejścia na emeryturę zanim osiągną oficjalny wiek emerytalny. Prawo do pełnej emerytury jest uwarunkowane przepracowaniem wymaganej liczby lat.

**Minimalna liczba lat pracy** (wysługa) określa minimalną liczbę lat, jakie nauczyciel musi przepracować, zanim nabydzie prawo do pełnej emerytury, oprócz osiągnięcia minimalnego wieku emerytalnego.



**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE fr, BE nl):** Pomimo że minimalny wiek emerytalny wynosi 60 lat, nauczyciele, którzy uczą na poziomie ISCED 1-3 mogą obecnie odejść z zawodu w wieku 58 lat.

**Czechy:** Lata podane w tabeli dotyczą roku 2011. Oficjalny wiek emerytalny dla kobiet wynosi od 57 do 61 lat. Oficjalny wiek emerytalny dla kobiet zależy od liczby wychowywanych dzieci. Każdego roku minimalna wystuga lat stopniowo rośnie. Do roku 2019 minimalna liczba lat pracy wymagana w celu nabycia prawa do pełnej emerytury wyniesie 35 lat, co jest górną granicą.

**Francja:** Od czasu reformy przyjętej w listopadzie 2010 r. wiek emerytalny nauczycieli będzie stopniowo wzrastał. W efekcie wszyscy nauczyciele urodzeni po 1 stycznia 1956 r. będą mogli przejść na emeryturę dopiero w wieku 62 lat.

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.

**Włochy:** Oficjalny wiek emerytalny został wydłużony do 66 lat (dla mężczyzn począwszy od 1 stycznia 2012 r., dla kobiet wydłużenie wieku emerytalnego będzie wprowadzane stopniowo do 2018 r.) z korektą co 2 lata.

**Węgry:** Oficjalny wiek emerytalny jest stopniowo zmieniany z 62 na 65 lat. Począwszy od roku 2011 kobiety, które przepracowały 40 lat, mogą przejść na emeryturę niezależnie od wieku.

**Polska:** Dane dotyczą okresu 2009-2014. Na podstawie ustawy z dnia 22 maja 2009 r. o nauczycielskich świadczeniach kompensacyjnych wprowadzono wymóg dla nauczycieli, zgodnie z którym, aby nabyć prawo do pełnej emerytury, muszą oni osiągnąć wiek minimalny. Począwszy od roku 2015, wiek ten będzie wydłużany co dwa lata, aby w 2031 r. osiągnąć maksymalny pułap 59 lat dla kobiet i 64 lat dla mężczyzn. Wymagana liczba lat pracy do osiągnięcia pełnej emerytury wynosi 30, z czego 20 lat musi być przepracowanych w zawodzie nauczyciela.

**Finlandia:** Minimalny wiek emerytalny (60 lat) z prawem do pełnej emerytury funkcjonuje jedynie w odniesieniu do nauczycieli, którzy rozpoczęli swoją karierę przed rokiem 1990. Dla innych oficjalny wiek emerytalny waha się między 63 a 68 rokiem życia; im dłużej nauczyciele pracują, tym wyższą emeryturę dostaną.

**Wielka Brytania:** Standardowy wiek emerytalny dla nauczycieli wynosi 60 dla tych, którzy rozpoczęli pracę w zawodzie przed 1 stycznia 2007 r. (1 kwietnia 2007 w Szkocji), a 65 lat dla tych, którzy rozpoczęli pracę po tym terminie.

## WIĘKSZOŚĆ NAUCZYCIELI ODCHODZI NA EMERYTURĘ TAK WCZEŚNIE, JAK TO MOŻLIWE

W większości krajów europejskich nauczyciele w szkołach podstawowych i średnich odchodzą na emeryturę, gdy tylko otrzymają taką możliwość. W ten sposób nauczyciele odchodzą na emeryturę po przepracowaniu wymaganej liczby lat i osiągnięciu wieku, który uprawnia do pełnej emerytury.

Jednak w Danii i Islandii na poziomie szkoły podstawowej istotny odsetek nauczycieli (ponad 5%) pozostaje w zawodzie po osiągnięciu minimalnego wieku emerytalnego; podobnie jest na Cyprze i w Polsce na poziomie szkół średnich oraz w Słowenii i Norwegii na obu poziomach. Ponadto w niektórych krajach ponad 5% nauczycieli kontynuuje pracę nawet po przekroczeniu oficjalnego wieku emerytalnego. Jest to szczególnie zauważalne w Czechach (poziom szkół średnich) i Estonii (oba poziomy).

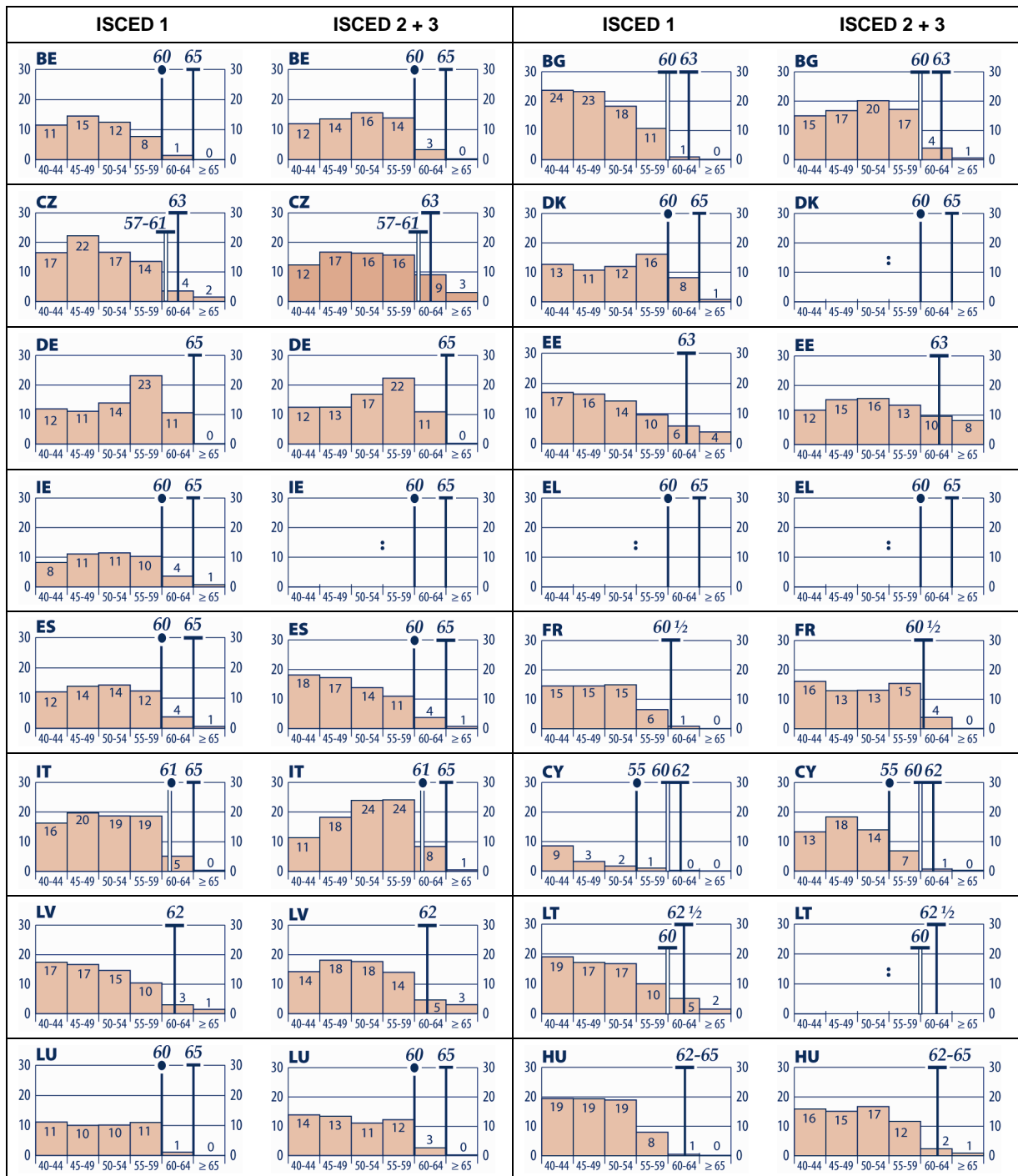
Należy zauważyć, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat oficjalny wiek emerytalny i/lub minimalny wiek emerytalny z pełnym prawem do emerytury zwiększył się w około jednej trzeciej wszystkich krajów europejskich. W kilku krajach możliwość odejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego została całkowicie zniesiona (patrz rys. D15).

Dane pokazują także, które kraje są zagrożone deficytem nauczycieli w najbliższych latach, jeśli sytuacja się nie zmieni we wszystkich innych aspektach. Kraje, w których odsetek nauczycieli w grupie wiekowej powyżej 50. roku życia jest najwyższy, jak w Bułgarii (w szkołach średnich), Niemczech, we Włoszech lub w Austrii, w najbliższej przyszłości będą prawdopodobnie miały dużą liczbę nauczycieli odchodzących na emeryturę. Wykres dla tych krajów wskazuje, że grupy wiekowe, które są najbardziej zbliżone do wieku emerytalnego, są nadmiernie reprezentowane. Z kolei w krajach, gdzie odsetek nauczycieli wykazuje tendencję malejącą wśród starszych grup wiekowych, przejścia na emeryturę będą bardziej równomiernie rozłożone w czasie.

Irlandia, Cypr (szkoły podstawowe), Luksemburg, Malta i Wielka Brytania należą do tych nielicznych krajów, dla których wykresy przedstawiają stosunkowo niskie odsetki nauczycieli w grupach wiekowych bliskich odejściu na emeryturę. Oznacza to, że kadra pedagogiczna w tych krajach jest bardziej równomiernie rozłożona we wszystkich grupach wiekowych i jest dość młoda (patrz także rys. D14).

WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

**Rysunek D15: Odsetek nauczycieli w grupach wiekowych bliskich odejściu na emeryturę w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2010**



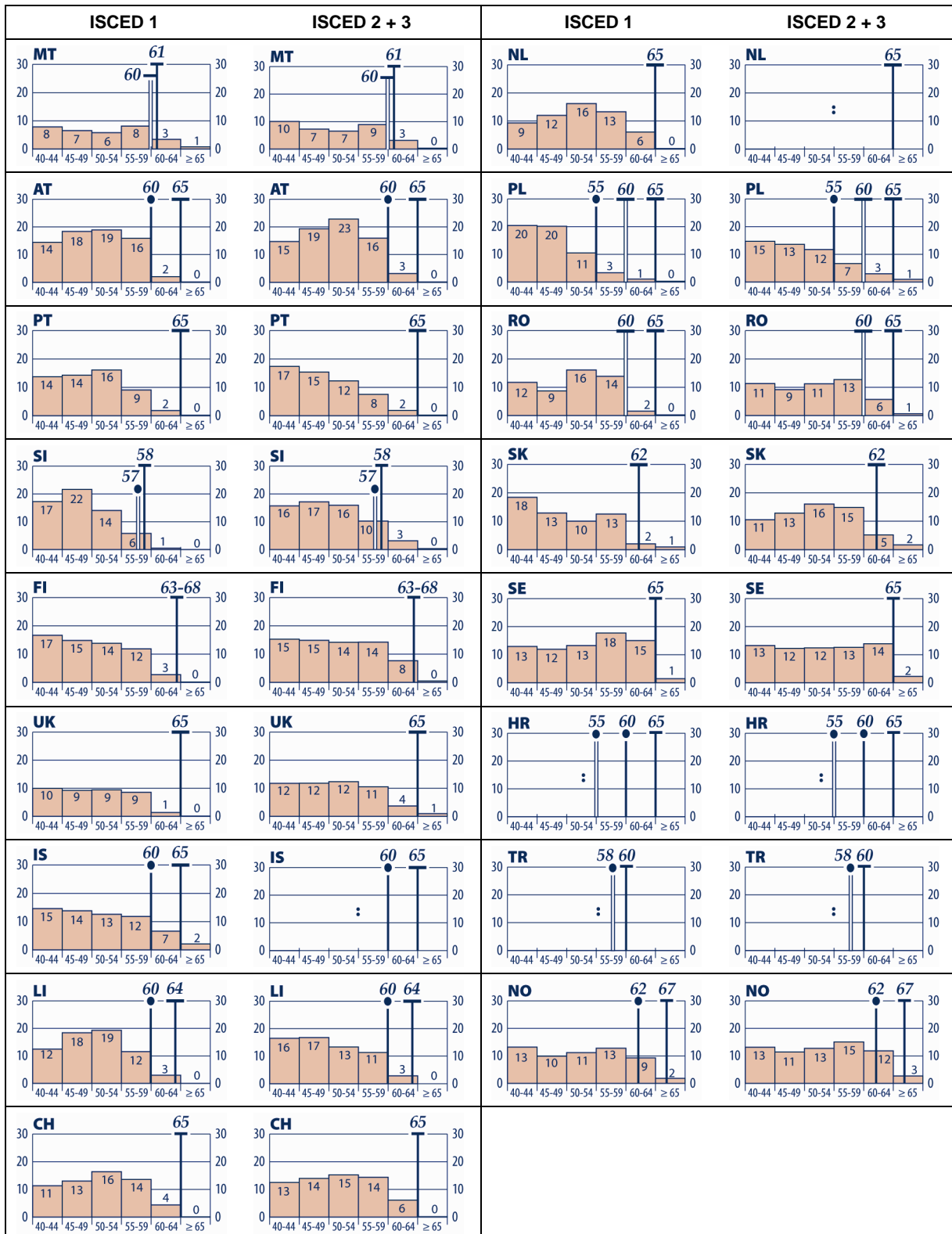
Kobiety  
 Mężczyźni i kobiety / tylko mężczyźni  
 Oficjalny wiek emerytalny  
 Minimalny wiek emerytalny uprawniający do pełnej emerytury

Źródło: Eurostat, UOE i Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia:** Dane dotyczące szkół średnich obejmują także poziom ISCED 4.

## WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE



Kobiety  
 Mężczyźni i kobiety / tylko mężczyźni  
 Oficjalny wiek emerytalny  
 Minimalny wiek emerytalny uprawniający do pełnej emerytury

Źródło: Eurostat, UOE i Eurydice.

## DYREKTORZY SZKÓŁ SĄ CZĘSTO ODPOWIEDZIALNI ZA OCENĘ NAUCZYCIELI

Indywidualna ocena nauczycieli dotyczy oceny ich pracy i ma na celu doradztwo i pomoc w podniesieniu efektów tej pracy. Nauczyciel podlegający ocenie otrzymuje ustną i pisemną informację zwrotną. Taka ocena może nastąpić w trakcie procesu oceny szkoły lub może być przeprowadzona niezależnie (co może prowadzić do formalnej oceny i zmiany zaszeregowania nauczyciela).

We wszystkich krajach z wyjątkiem Włoch, Finlandii, Wielkiej Brytanii (Szkocja) i Norwegii istnieje pewna forma regulowanej indywidualnej oceny nauczycieli. Jednak w Finlandii, w zależności od szkoły, dyrektorzy mogą przeprowadzać roczne dyskusje na temat rozwoju zawodowego lub oceny. Jednak podczas takich działań ocena nie jest skoncentrowana na dotychczasowych wynikach, a raczej na przyszłości. W Szkocji, chociaż nie ma tam formalnej indywidualnej oceny nauczycieli, przełożeni przeprowadzają roczne omówienie spraw zawodowych oraz rozmowę z nauczycielami dotyczącą ich rozwoju zawodowego.

W większości krajów dyrektorzy szkół są odpowiedzialni za ocenę nauczycieli, a w ponad połowie badanych krajów europejskich odbywa się to regularnie. W Holandii to rada szkoły przeprowadza indywidualną ocenę pracowników. Systematyczna ocena nauczycieli przez dyrektorów szkół została niedawno wzmocniona w Słowenii (od 2009 r.) poprzez zwiększenie częstotliwości sprawozdań składanych przez dyrektorów, a także w Liechtensteinie (od 2008 r.) poprzez standaryzację kryteriów oceny.

W Belgii (Wspólnota Francuska), Grecji, Polsce i Turcji dyrektor szkoły interweniuje jedynie w szczególnych okolicznościach. Na przykład w Belgii (Wspólnota Francuska) ocena przeprowadzana przez dyrektorów dotyczy głównie nauczycieli zatrudnionych na podstawie umów na czas określony. W Grecji i Turcji dyrektorzy szkół oceniają nauczycieli na zakończenie okresu próbnego, tak aby zakończyć procedurę, po której nauczyciele ci będą mogli zostać stałymi członkami personelu, ale nie oceniają nauczycieli regularnie. W Polsce ocena osiągnięć zawodowych nauczycieli jest przeprowadzana przez dyrektora szkoły w przypadku, gdy nauczyciel ubiega się o awans na wyższy stopień zaszeregowania.

Na Słowacji istnieje rodzaj systemu kaskadowego, zgodnie z którym dyrektor ocenia zastępcę dyrektora, który z kolei ocenia nauczycieli. Nauczyciel-mentor ocenia początkującego nauczyciela.

W siedemnastu krajach ocena nauczycieli jest przeprowadzana regularnie lub w szczególnych okolicznościach przez osoby z zewnątrz. Ma to miejsce często jako uzupełnienie innych procedur, takich jak ocena przez dyrektora szkoły. We Francji, Luksemburgu (poziom szkoły podstawowej) i Turcji inspektoraty ponoszą główną odpowiedzialność za ocenę nauczycieli.

W krajach europejskich samoocena nauczycieli nie wydaje się być bardzo rozpowszechnioną techniką. Ta procedura jest stosowana jedynie w siedmiu krajach i we wszystkich przypadkach, z wyjątkiem Irlandii (dla poziomu ISCED 2 i 3) i Islandii, jest ona przeprowadzana w połączeniu z inną procedurą.

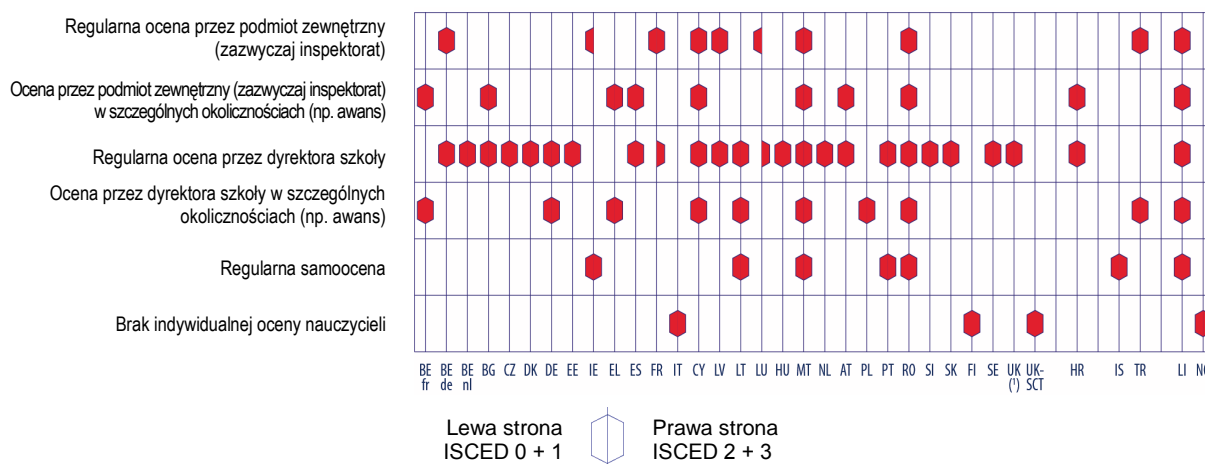
W kilku krajach indywidualna ocena nauczycieli jest bardziej złożonym systemem, w który zaangażowane są różne podmioty. Przykładowo w Portugalii nowy system oceny, który wszedł w życie w roku 2011/2012, obejmuje element wewnętrzny i zewnętrzny. Pierwszy jest prowadzony przez radę pedagogiczną szkoły i obejmuje wszystkich nauczycieli. Ocena zewnętrzna jest przeprowadzana w drodze hospitacji zajęć przez osoby z zewnątrz i dokonywana jest jedynie w określonych sytuacjach, mianowicie w odniesieniu do oceny „Doskonały”, a także w odniesieniu do nauczycieli na określonych szczeblach kariery nauczycielskiej. Osoby z zewnątrz, które przeprowadzają ocenę, muszą być nauczycielami z innych szkół, przeszkolonymi w zakresie „oceny wyników” lub „nadzoru pedagogicznego”, lub nauczycielami z doświadczeniem zawodowym

w zakresie „nadzoru pedagogicznego”. Nauczyciele są angażowani w proces własnej oceny poprzez raport z samooceny.

Na Łotwie w 2007 r. rozpoczęto opracowywanie modelu zróżnicowanej struktury kariery jako projektu pilotażowego. W ramach tego projektu pilotażowego oceniano wyniki nauczyciela za pomocą ewaluacji samooceny przez ekspertów zewnętrznych oraz przez administrację oświatową.

Należy pamiętać, że w zdecydowanej większości krajów obowiązuje proces oceny pracy szkoły, w ramach którego indywidualna ocena nauczycieli jest tylko jedną częścią bardziej złożonego systemu. Może on obejmować różne procedury wewnętrzne i/lub zewnętrzne <sup>(7)</sup>.

◆ **Rysunek D16: Podział odpowiedzialności w zakresie indywidualnej oceny nauczycieli w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Dyrektorzy przeprowadzają ocenę nauczycieli jedynie w niektórych Wspólnotach Autonomicznych.

**Włochy:** Indywidualna ocena nauczycieli jest przeprowadzana jedynie na zakończenie okresu próbnego.

**Portugalia:** Rada pedagogiczna ocenia nauczycieli, dyrektor szkoły jedynie zastępcę i koordynatorów wydziałowych.

**Austria:** Przedstawione informacje nie mają zastosowania do poziomu ISCED 0.

<sup>(7)</sup> Patrz EACEA/Eurydice, 2012b. *Key Data on Education in Europe 2012* („Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012”), rys. B7.



## PODCZAS OCENY NAUCZYCIELI OPRÓCZ HOSPITACJI CZĘSTO BRANE SĄ POD UWAGĘ OSIĄGNIĘCIA UCZNIÓW

Ankieta dla szkół z badania TIMSS 2011 zawierała pytania dotyczące metod oceny nauczycieli. Dane pokazują, że w dwudziestu trzech krajach europejskich uczestniczących w badaniu odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy zgłosili, że praca nauczycieli jest oceniana poprzez hospitacje przeprowadzane przez dyrektora lub pracowników wyższego szczebla, jest średnio bardzo wysoki (77%). Większość dyrektorów we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu, z wyjątkiem Portugalii, odpowiedziała, że stosowała taką formę oceny. Obraz ten jest bardziej zróżnicowany w Danii, Hiszpanii, Irlandii i Finlandii, gdzie znaczna liczba dyrektorów szkół zgłosiła, że nie stosowała tej formy oceny. Wyniki te odzwierciedlają w dużym stopniu informacje zebrane na temat odpowiedzialności za przeprowadzanie oceny nauczycieli. Zgodnie z przepisami, w większości krajów dyrektorzy szkół są zaangażowani w ocenę nauczycieli (patrz rys. D16).

W dwunastu z dwudziestu trzech krajów europejskich uczestniczących w badaniu odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy zgłosili, że hospitacje nie były stosowane ani przez inspektorów ani inne osoby z zewnątrz, jest bardzo wysoki. We Włoszech i Finlandii ten odsetek był bliski 100%.

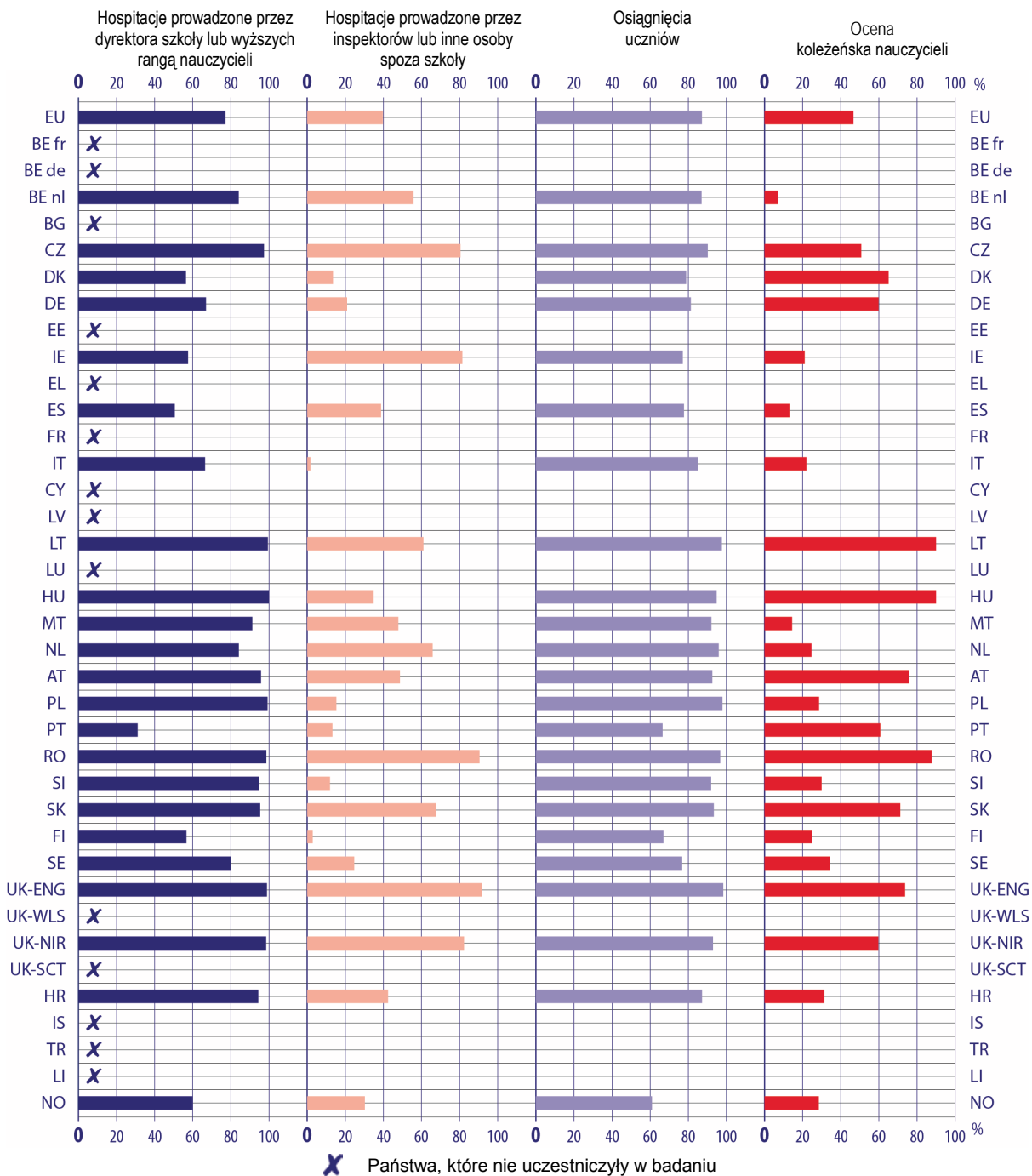
Wielu dyrektorów we wszystkich krajach europejskich odpowiedziało twierdząco na pytanie, czy podczas oceny nauczycieli uwzględniali osiągnięcia uczniów. Jedynie w Portugalii, Finlandii i Norwegii odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy odpowiedzieli na to pytanie przecząco, był wyższy niż 30%.

Znaczne zróżnicowanie można zaobserwować w odniesieniu do pytania o to, czy do oceny nauczycieli wykorzystywano ocenę kolegów. W dwunastu krajach europejskich uczestniczących w badaniu większość dyrektorów odpowiedziała „nie”, przy czym odsetek w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Hiszpanii i na Malcie był szczególnie wysoki (80%). Dla odmiany odsetek odpowiedzi „tak” jest szczególnie wysoki na Litwie (89,9%), na Węgrzech (90%) i w Rumunii (87%).

W przypadku porównania z klasą 8. trudno jest zgromadzić potrzebne dane, biorąc pod uwagę fakt, że znacznie mniejsza liczba krajów europejskich uczestniczyła w badaniu. Tam, gdzie takie porównanie jest możliwe, różnice nie są duże. Jednak w Finlandii i Norwegii dyrektorzy szkół w odniesieniu do klas 4. odpowiedzieli, że częściej byli niż nie byli zaangażowani w ocenę nauczycieli, natomiast w odniesieniu do klas 8. przeważała odpowiedź „nie” (i praktycznie nie ma żadnej różnicy pomiędzy nauczycielami matematyki a nauczycielami przedmiotów ścisłych). Dane dotyczące osiągnięć uczniów pokazują w przypadku Szwecji i Norwegii bardzo istotny wzrost odpowiedzi twierdzącej w porównaniu do klas 4. Wszystkie inne kraje wykazują dokładnie takie same wzorce dla obu klas.

● **Rysunek D17: Odsetek uczniów klas 4. (i klas 8.), których szkoły stosują określone metody oceny nauczycieli (matematyki i przedmiotów ścisłych), 2011**

**Klasa 4.**



Źródło: międzynarodowa baza danych IEA, TIMSS 2011.

## WARUNKI PRACY I WYNAGRODZENIE

	Klasa	UE	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO
(A) Nauki ścisłe i przyrodnicze Matematyka	4	77,1	84,1	97,4	56,4	66,9	57,5	50,5	66,4	99,4	100	91,2	84,1	95,8	99,2	31,0	98,6	94,7	95,4	56,6	79,9	98,9	98,4	0,0	94,4
	8	82,8	x	x	x	x	x	x	60,3	97,9	98,0	x	x	x	x	x	99,3	98,8	X	41,3	73,5	100	x	x	x
	8	83,2	x	x	x	x	x	x	61,2	98,3	98,0	x	x	x	x	x	99,3	98,8	X	42,7	72,5	100	x	x	x
(B) Nauki ścisłe i przyrodnicze Matematyka	4	39,7	55,8	80,4	13,5	20,9	81,4	38,7	1,7	61,0	34,9	47,8	65,8	48,7	15,3	13,2	90,4	11,9	67,4	2,9	24,6	91,5	82,3	0,0	42,4
	8	46,6	x	x	x	x	x	x	2,4	53,7	35,3	x	x	x	x	x	90,2	8,2	X	2,7	13,9	84,2	x	x	x
	8	46,3	x	x	x	x	x	x	2,4	54,7	37,4	x	x	x	x	x	90,1	9,1	X	2,8	15,4	82,6	x	x	x
(C) Nauki ścisłe i przyrodnicze Matematyka	4	87,1	86,9	90,2	78,8	81,3	77,1	77,7	85,0	97,6	94,8	92,1	95,9	92,5	97,9	66,5	96,7	92,0	93,3	66,9	76,8	98,3	92,9	0,0	87,2
	8	91,5	x	x	x	x	x	x	83,2	98,3	94,4	x	x	x	x	x	96,6	95,7	X	66,0	90,7	99,3	x	x	x
	8	92,2	x	x	x	x	x	x	84,8	98,3	94,4	x	x	x	x	x	97,2	96,3	X	67,7	88,9	99,3	x	x	x
(D) Nauki ścisłe i przyrodnicze Matematyka	4	46,6	7,1	50,7	65,1	59,8	21,1	13,0	22,0	90,0	90,0	14,5	24,6	75,9	28,6	60,7	87,7	30,0	71,2	25,0	34,3	73,7	59,7	0,0	31,3
	8	58,0	x	x	x	x	x	x	19,3	83,8	87,6	x	x	x	x	x	88,8	28,8	X	26,6	46,8	83,6	x	x	x
	8	57,8	x	x	x	x	x	x	19,0	86,3	85,9	x	x	x	x	x	86,3	29,4	X	26,1	49,3	83,6	x	x	x

(A) Hospitacje prowadzone przez dyrektora lub wyższych rangą nauczycieli

(B) Hospitacje prowadzone przez inspektorów lub inne osoby spoza szkoły

(C) Osiągnięcia uczniów

(D) Ocena koleżeńska nauczycieli

x Państwa, które nie uczestniczyły w badaniu

Źródło: międzynarodowa baza danych IEA, TIMSS 2011.

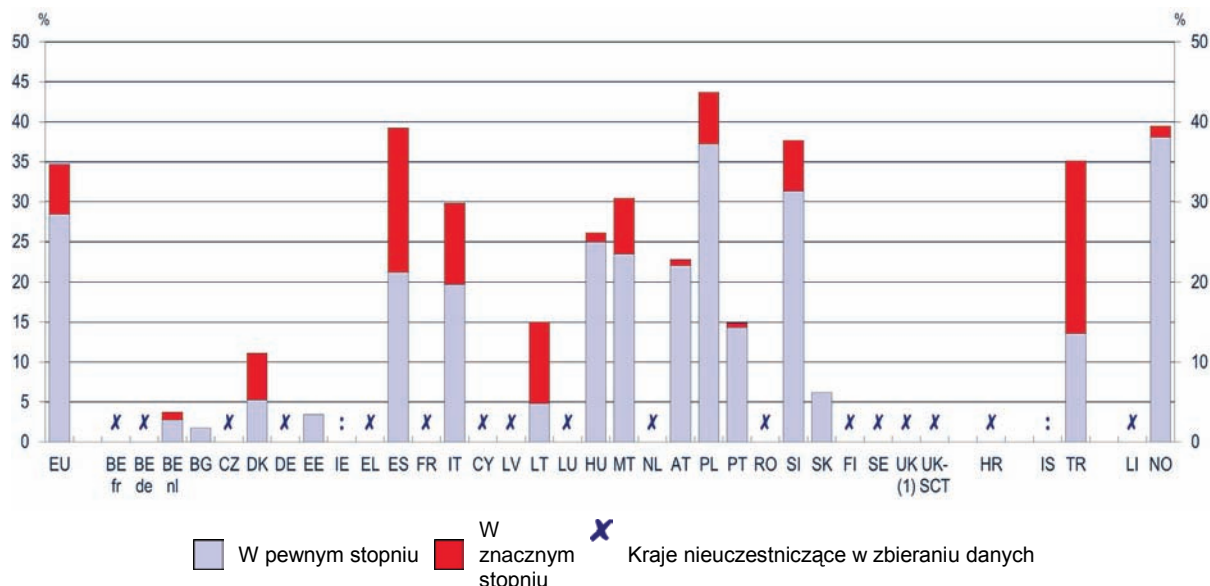
**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

EU: Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

## ABSENCJA NAUCZYCIELI MA CZĘSTO NEGATYWNY WPŁYW NA NAUCZANIE.

Zastąpienie nieobecnych nauczycieli może być wyzwaniem dla szkół w przypadku, gdy trudno jest znaleźć odpowiedniego nauczyciela na zastępstwo. Nieobecność nauczyciela może także, w dłuższej perspektywie, mieć negatywny wpływ na nauczanie i uczenie się. Może ona być także oznaką niezadowolenia z pracy lub wskazywać na problemy z zarządzaniem. Zgodnie z międzynarodowym badaniem nauczania i uczenia się OECD (TALIS) z 2008 r., ponad jedna trzecia nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2 (średnio 35% krajów europejskich uczestniczących w badaniu) miała dyrektorów, którzy uważali, że absencja nauczycieli stanowi w ich szkole przeszkodę w nauczaniu „w pewnym stopniu” oraz „w znacznym stopniu”. Liczby te były jeszcze większe w Hiszpanii, Polsce, Słowenii, Turcji i Norwegii. W Hiszpanii i Turcji ten problem najwyraźniej ma wpływ na nauczanie „w znacznym stopniu”. Z kolei bardzo niewielu dyrektorów w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Bułgarii, Estonii i Słowacji uważało, że ma problem z nieobecnością nauczycieli.

- ◆ **Rysunek D18: Odsetek nauczycieli pracujących na poziomie ISCED 2, których dyrektorzy uważają, że absencja nauczycieli utrudnia nauczanie w ich szkole „w pewnym stopniu” oraz „w znacznym stopniu”, 2008 r.**



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	IS	TR	NO
W pewnym stopniu	28,4	2,8	1,8	5,3	3,4	:	21,2	19,7	4,8	25,0	23,5	22,0	37,2	14,3	31,3	6,2	:	13,6	38,1
W znacznym stopniu	6,3	1,0		5,9		:	18,0	10,1	10,2	1,2	7,0	0,8	6,5	0,6	6,3		:	21,6	1,4

Źródło: OECD, baza danych TALIS 2008.

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

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

**Irlandia:** Pomimo tego, że Irlandia uczestniczyła w badaniu TALIS 2008, na prośbę kraju usunięto powiązanie strukturalne pomiędzy poziomem szkoły a nauczycieli.

**Islandia:** Pomimo tego, że Islandia uczestniczyła w badaniu TALIS 2008, na prośbę kraju danych tych nie uwzględniono w bazie danych.

## AUTONOMIA I ZAKRES ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELI

### NAUCZYCIELE SĄ ZAZWYCZAJ ZAANGAŻOWANI W DECYZJE ZWIĄZANE Z TREŚCIAMI I METODAMI NAUCZANIA, ALE NIE W ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI

Nauczyciele są w różnym stopniu zaangażowani w podejmowanie decyzji w sprawach, które mają istotny wpływ na ich pracę. Rysunek E1 przedstawia obowiązki nauczycieli związane z podejmowaniem decyzji w dwóch głównych obszarach: po pierwsze w obszarze nauczania, a po drugie w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi. Obszar nauczania obejmuje decyzje dotyczące treści nauczania, wybór metod nauczania i oceny, wybór podręczników oraz podział uczniów na grupy do celów dydaktycznych.

W większości krajów europejskich nauczyciele w szkołach podstawowych mogą dość swobodnie decydować w sprawach dotyczących dydaktyki. W szczególności, w niemal wszystkich krajach, wybór metod nauczania leży w gestii nauczycieli. Grecja jest jedynym krajem, gdzie właściwe władze oświatowe podejmują decyzje w niemal wszystkich wymienionych powyżej kwestiach dotyczących nauczania. Belgia (Wspólnota Flamandzka) jest jedynym krajem, gdzie odpowiedzialność za wszystkie te sprawy spoczywa w rękach dyrektora szkoły/organu zarządzającego szkołą. W szkołach średnich sytuacja wygląda nieco inaczej: w około połowie badanych krajów podejmowanie decyzji leży w gestii dyrektorów szkół/organów zarządzających szkołami, z wyjątkiem decyzji dotyczących metod nauczania, które nadal w większości krajów są przywilejem nauczycieli.

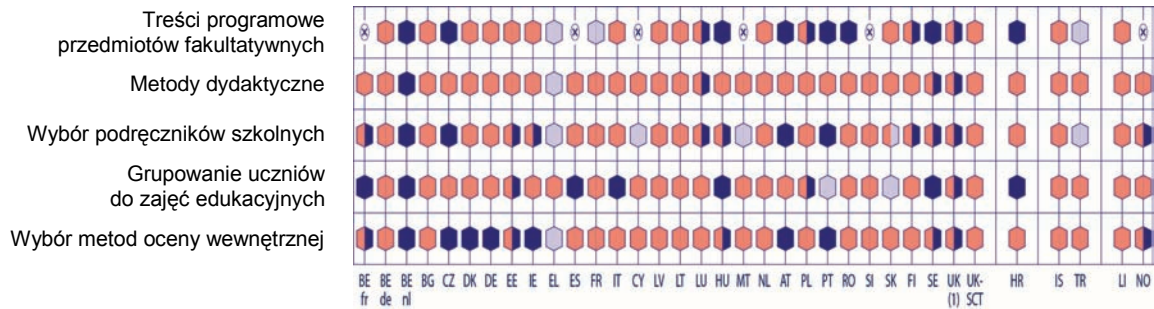
Drugi analizowany tu obszar decyzyjny dotyczy zarządzania zasobami ludzkimi, w tym także rekrutacji i zwalniania nauczycieli, określania zadań i obowiązków nauczycieli oraz wyboru dyrektora. W tym obszarze w Europie za podejmowanie decyzji odpowiedzialni są dyrektorzy/organy zarządzające szkołą. W niewielu krajach tego typu decyzje podejmują właściwe organy oświatowe; ma to zwłaszcza miejsce w przypadku krajów Europy południowej, takich jak Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy, Cypr i Malta, gdzie odpowiednie władze oświatowe podejmują decyzje we wszystkich lub prawie wszystkich kwestiach wymienionych powyżej. Nauczyciele niezwykle rzadko podejmują decyzje w tych obszarach. W odróżnieniu od obszaru dydaktyki, nie ma wielu różnic pomiędzy poziomami kształcenia w odniesieniu do odpowiedzialności za podejmowanie decyzji dotyczących zasobów ludzkich.



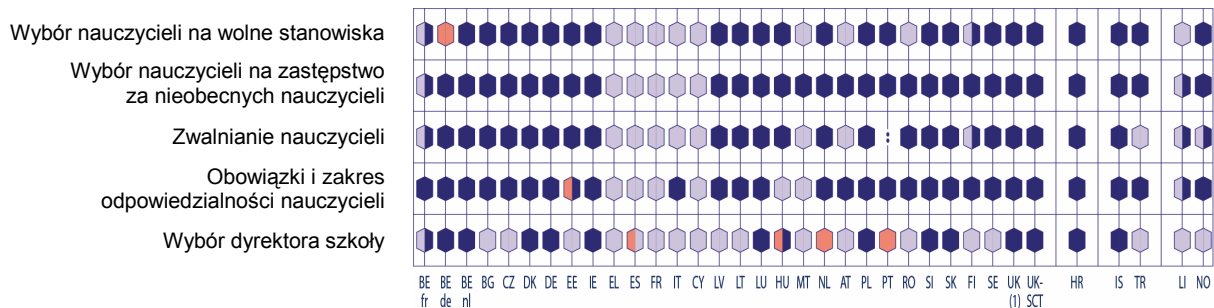
**Rysunek E1: Decydenci w kwestiach dydaktyki i personelu w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012**

**Poziom szkoły podstawowej (ISCED 1)**

**Treści nauczania i metody dydaktyczne**

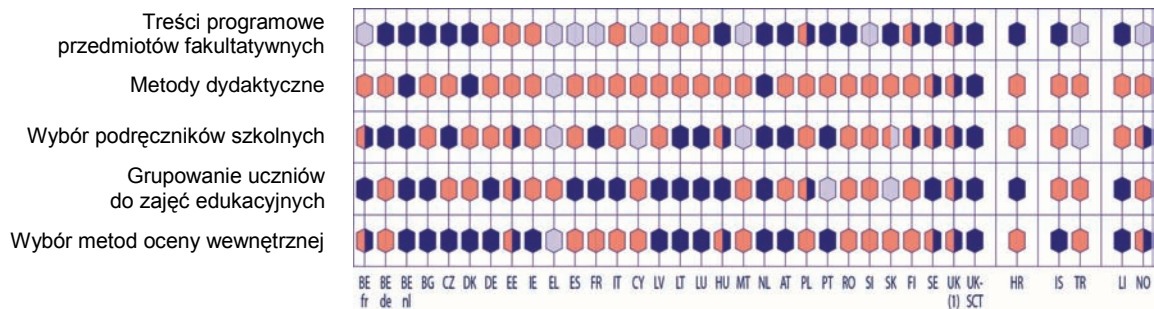


**Zatrudnienie i zasoby ludzkie**

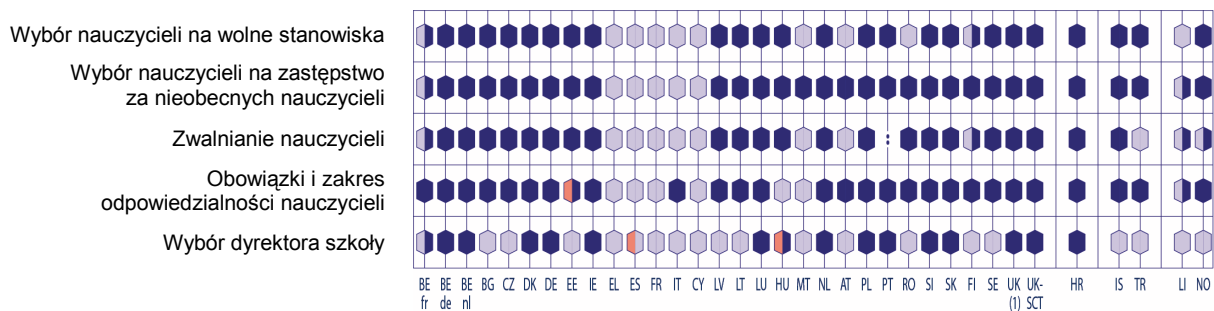


**Poziom szkoły średniej (ISCED 2 i 3)**

**Treści nauczania i metody dydaktyczne**



**Zatrudnienie i zasoby ludzkie**



Nauczyciele    Władze oświatowe    Dyrektor szkoły/organ zarządzający szkołą    ⊗ Brak przedmiotów fakultatywnych

Źródło: Eurydice.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE fr):** Decydenci w zakresie zatrudniania i zasobów ludzkich są różni w zależności od tego, czy szkoły są prywatnymi placówkami dotowanymi, czy szkołami zarządzanymi przez Wspólnotę Francuską.

**Estonia:** Powoływana jest specjalna komisja odpowiedzialna za wybór dyrektora szkoły. W przypadku szkół gminnych, skład komisji nie jest zalecany ogólnie, co oznacza, że może także obejmować nauczycieli. W przypadku szkół państwowych w skład komisji muszą wchodzić przedstawiciele nauczycieli.

**Irlandia:** Informacje niezaweryfikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Organ zarządzający każdej szkoły jest odpowiedzialny za nadzorowanie obowiązków nauczycieli. Organ ten może także podejmować decyzje w zakresie określonych zadań przypisywanych każdemu nauczycielowi (harmonogram zajęć, obowiązki związane z koordynacją, zajęcia indywidualne itp.). Komisja wybierająca dyrektorów szkół może także obejmować rodziców i przedstawicieli uczniów.

**Włochy:** W celu powołania nauczycieli na zastępstwo stosowany jest rygorystyczny system rankingowy, który nie obejmuje rzeczywistej selekcji.

**Litwa:** W celu wyboru dyrektora szkoły powoływana jest specjalna komisja gminna lub państwowa. W skład tej komisji wchodzi także nauczyciele.

**Malta:** W przypadku przedłużającej się nieobecności nauczyciela, centralne władze oświatowe wysyłają nauczyciela na zastępstwo.

**Portugalia:** Szkoły mają pewną autonomię w zakresie dzielenia uczniów na grupy według zasad określanych co roku przez prawo.

**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Wybór nauczycieli na wolne stanowiska, w celu zastąpienia nieobecnych nauczycieli, oraz zadania i obowiązki nauczycieli są określane głównie przez dyrektora szkoły, ale mogą być delegowane do nauczycieli, którzy pełnią rolę zarządzającą.

## TREŚCI NAUCZANIA TO OBSZAR, NA KTÓRY NAUCZYCIELE MAJĄ NAJWIĘKSZY WPŁYW

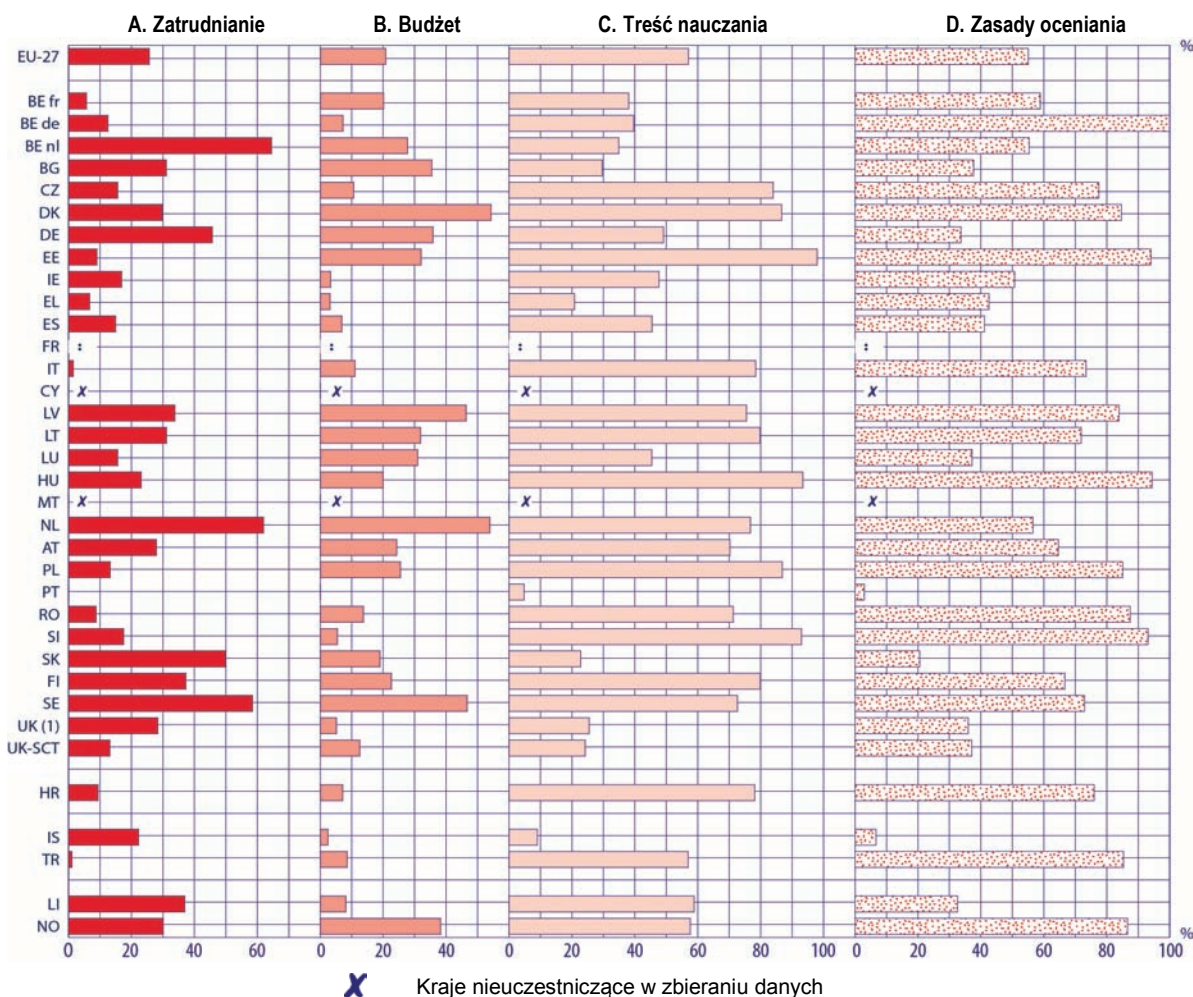
W badaniu PISA 2009 dyrektorzy szkół zostali zapytani o to, które organy/grupy (np. nauczyciele, uczniowie, rodzice) wywierały bezpośredni wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących zatrudniania, budżetu, treści nauczania i zasad oceniania. Na rysunku przedstawiono odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, których dyrektorzy odpowiedzieli, że grupy nauczycieli (np. stowarzyszenie pracowników, komitety ds. programu nauczania, związek zawodowy) miały wpływ na te decyzje.

Spośród podanych możliwych odpowiedzi „treści nauczania” to obszar, na który nauczyciele wywierali najbardziej bezpośredni wpływ. Grupy nauczycieli w dużej mierze wpływały na decyzje dotyczące treści nauczania w Czechach, Danii, Estonii, na Węgrzech, w Polsce i Słowenii. Z kolei w Portugalii i Islandii mniej niż 10% 15-latków było zapisanych do szkół, gdzie nauczyciele mogli mieć wpływ na decyzje dotyczące treści nauczania. W tych krajach władze oświatowe mają władzę decyzyjną w zakresie treści nauczania. Zasadniczo władze oświatowe miały większy wpływ na treści nauczania niż grupy nauczycieli w większości europejskich systemów oświaty.

Na zasady oceniania mieli wpływ nauczyciele w szkołach, do których uczęszczało średnio 55% 15-latków w 27 krajach UE uczestniczących w badaniu. Istnieją jednak znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi europejskimi systemami oświaty. W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Estonii, na Węgrzech i w Słowenii ponad 90% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy twierdzili, że grupy nauczycieli wywierały bezpośredni wpływ na zasady oceniania. Z kolei w Portugalii i Islandii liczby te były niższe niż 10%. Władze oświatowe i zewnętrzne komisje egzaminacyjne zazwyczaj także były zaangażowane w podejmowanie decyzji dotyczących zasad oceniania.

Grupy nauczycieli wywierały pewien wpływ na zatrudnianie personelu. Były one zaangażowane w decyzje dotyczące zatrudniania w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Holandii i Szwecji. Na takie decyzje nie miały wpływu grupy nauczycieli we Włoszech, w Portugalii i Turcji, a jedynie w kilku szkołach w Belgii (Wspólnota Francuska), Estonii, Grecji, Rumunii i Chorwacji. Zazwyczaj regionalne lub krajowe władze oświatowe (np. inspektoraty) oraz organy zarządzające szkołami wywierały większy wpływ na zatrudnienie niż grupy nauczycieli. Odpowiada to także informacjom dotyczącym przepisów w zakresie podejmowania decyzji (patrz rys. E1). Średnio w 27 krajach UE uczestniczących w badaniu około 61% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy twierdzili, że władze oświatowe miały wpływ na decyzje dotyczące zatrudnienia, a 32% uczęszczało do szkół, gdzie zaangażowane w to były organy zarządzające szkołą.

- **Rysunek E2: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, gdzie grupy nauczycieli (np. stowarzyszenie pracowników, komitety ds. programu nauczania, związek zawodowy) wywierały bezpośredni wpływ na podejmowanie decyzji w zakresie zatrudnienia, budżetu, treści nauczania i zasad oceny, 2009 r.**



Źródło: OECD, PISA 2009.

UK (1) = UK-ENGWLS/NIR

	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	25,7	5,7	12,5	64,5	31,1	15,6	29,8	45,7	9,0	16,9	6,7	15,0	:	1,5	x	33,8	31,2	15,6
B	20,9	20,2	7,2	27,8	35,5	10,6	54,3	35,9	32,1	3,3	3,1	6,9	:	11,1	x	46,4	31,9	31,0
C	57,1	38,1	39,7	34,9	29,6	84,0	86,7	49,1	97,9	47,7	20,8	45,5	:	78,4	x	75,5	79,8	45,4
D	55,1	58,9	100,0	55,3	37,7	77,5	84,6	33,7	94,0	50,7	42,6	41,1	:	73,4	x	83,9	71,9	37,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO
A	23,1	x	62,0	28,0	13,2	0,0	8,8	17,5	50,0	37,3	58,5	28,4	13,1	9,4	22,3	1,1	37,0	30,1
B	20,0	x	54,0	24,3	25,5	0,0	13,7	5,5	19,0	22,7	46,7	5,2	12,6	7,1	2,5	8,6	8,2	38,3
C	93,4	x	76,8	70,2	86,9	4,8	71,3	93,0	22,8	79,9	72,6	25,5	24,2	78,1	9,0	57,0	58,9	57,6
D	94,4	x	56,5	64,6	85,1	3,0	87,4	93,1	20,6	66,7	72,9	36,0	37,1	76,0	6,6	85,3	32,6	86,6

Źródło: OECD, PISA 2009.

UK (1)=UK-ENGWLS/NIR

### Objaśnienia

Inne niewyłącznie możliwe odpowiedzi obejmowały: regionalne lub krajowe władze oświatowe (np. inspektoraty), radę zarządzającą szkołą, grupy rodziców, grupy uczniów (np. stowarzyszenia uczniowskie, organizacje młodzieżowe), zewnętrzne komisje egzaminacyjne (nieprzedstawione na rysunku).

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**EU-27:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

**Francja:** Brak dostępnych danych, ponieważ nie przeprowadzono ankiety szkolnej (OECD, 2012).



Budżet rzadko stanowi obszar zaangażowania nauczycieli. Średnio w 27 krajach UE uczestniczących w badaniu jedynie około 21% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że grupy nauczycieli wywierały bezpośredni wpływ na decyzje dotyczące budżetu. Było to raczej rzadkością w Irlandii, Grecji, Portugalii, Słowenii, Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) i Islandii. Z kolei w Danii, na Łotwie, w Holandii i Szwecji grupy nauczycieli były często zaangażowane w decyzje budżetowe. Jednak na kwestie budżetowe większy wpływ miały władze oświatowe (44%) i organy zarządzające szkołą (69%).

W ujęciu ogólnym najwyraźniej istnieje pewien spójny wzorzec dla każdego kraju. W Grecji, Portugalii, Wielkiej Brytanii i Islandii grupy nauczycieli miały niewielki wpływ na podejmowanie decyzji w analizowanych obszarach. Dla odmiany w Danii, Estonii, na Łotwie, Węgrzech, w Holandii i Szwecji grupy nauczycieli były w dużym stopniu zaangażowane w podejmowanie decyzji.

### **NAUCZYCIELE CZĘSTO PRZEPROWADZAJĄ EGZAMINY OGÓLNOKRAJOWE, A TAKŻE CZĘSTO JE OCENIAJĄ**

Testy krajowe, określane w niniejszej publikacji jako testy standaryzowane i egzaminy opracowywane na szczeblu centralnym, można podzielić na dwie szerokie kategorie. Te, których głównym celem jest poświadczenie osiągnięć poszczególnych uczniów, a tym samym przekazanie decyzji dotyczących ich przyszłej kariery w szkole, a także testy przeprowadzane w innych celach, takich jak monitorowanie jakości szkół lub całego systemu oświaty, lub określenie potrzeb dydaktycznych poszczególnych uczniów. W zdecydowanej większości krajów istnieją obie kategorie.

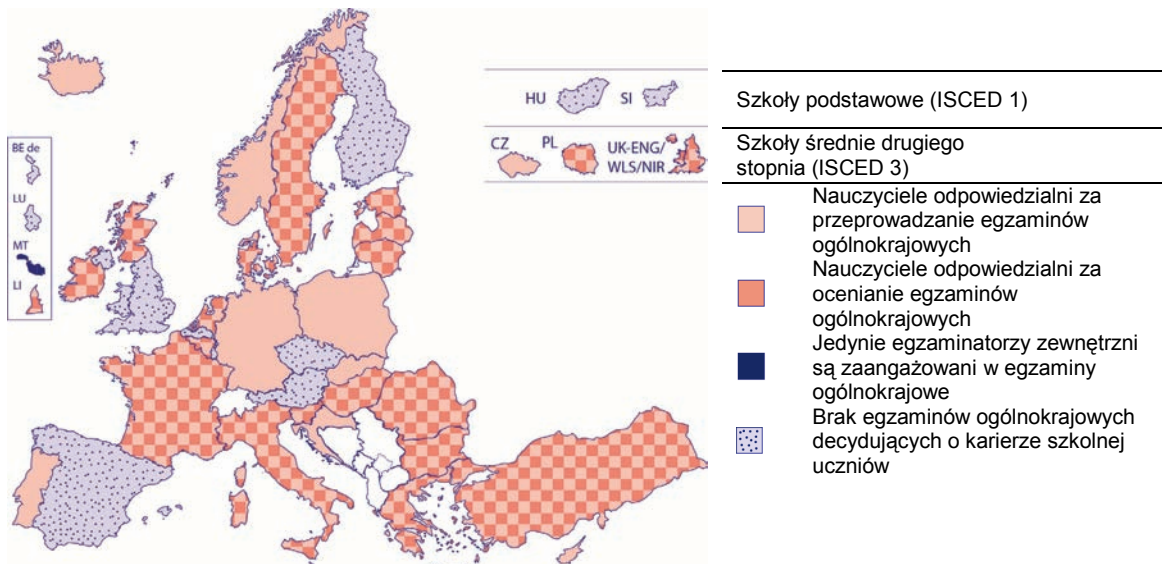
Nauczyciele mogą być zaangażowani w różne etapy egzaminów ogólnokrajowych. W zdecydowanej większości przypadków są oni zaangażowani w przeprowadzanie egzaminów ogólnokrajowych wśród swoich uczniów, zgodnie z precyzyjnymi szczegółowymi wytycznymi dotyczącymi tego, jak wykonać to zadanie. Dotyczy to obu kategorii: egzaminów, które decydują o dalszej karierze szkolnej uczniów oraz tych, które są przeprowadzane w innych celach.

Zadanie związane z oceną egzaminów ogólnokrajowych jest powierzane nauczycielom nieco rzadziej niż przeprowadzanie egzaminów. W około połowie europejskich krajów lub regionów nauczyciele oceniają egzaminy, które decydują o karierze szkolnej uczniów oraz egzaminy przeprowadzane dla innych celów. Na Węgrzech nauczyciele pracujący w szkołach średnich drugiego stopnia są zaangażowani w ocenianie egzaminów ogólnokrajowych decydujących o karierze szkolnej uczniów kończących szkoły średnie pierwszego stopnia. Jednak w przypadku egzaminów ogólnokrajowych na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia nauczyciele są zaangażowani w ocenianie jedynie na poziomie standardowym; na poziomie zaawansowanym odpowiedzialne za to są osoby z zewnątrz.

Na Malcie tylko zewnętrzni egzaminatorzy są odpowiedzialni za egzaminy ogólnokrajowe decydujące o karierze szkolnej uczniów; natomiast w Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Węgrzech (ISCED 2 i 3) oraz w Wielkiej Brytanii (Irlandia Północna) (ISCED 2) egzaminatorzy zewnętrzni są odpowiedzialni za egzaminy ogólnokrajowe przeprowadzane dla innych celów.

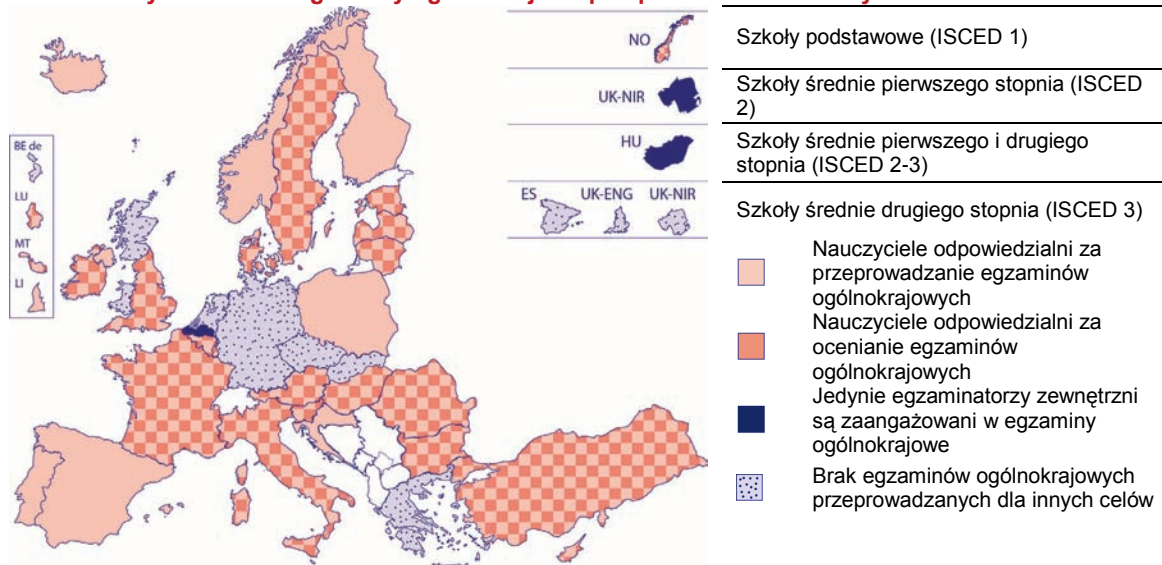
● **Rysunek E3: Rola nauczycieli w egzaminach ogólnokrajowych dla uczniów w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012**

**Rysunek E3a: Egzaminy ogólnokrajowe decydujące o karierze szkolnej uczniów**



Źródło: Eurydice.

**Rysunek E3b: Egzaminy ogólnokrajowe przeprowadzane dla innych celów**



Źródło: Eurydice.

### Objaśnienia

**Egzaminy ogólnokrajowe** odnoszą się do krajowej administracji standaryzowanych testów i egzaminów przeprowadzanych na szczeblu centralnym. Egzaminy obejmują procedury, które są określane na poziomie centralnym i dotyczą przygotowania treści egzaminów, ich przeprowadzenia i oceny, a także interpretacji i stosowania ich wyników. Egzaminy te podlegają standaryzacji przez centralne (najwyższego szczebla) władze oświatowe. **Egzaminy ogólnokrajowe decydujące o karierze szkolnej uczniów** podsumowują wyniki poszczególnych uczniów na koniec danego roku szkolnego lub na koniec określonego etapu kształcenia i mają istotny wpływ na karierę edukacyjną uczniów. W literaturze testy te są także często określane jako egzaminy sumatywne lub „ocena uczenia się”. Ich wyniki są wykorzystywane do przyznawania certyfikatów lub do podejmowania istotnych decyzji dotyczących podziału uczniów na grupy, wyboru szkoły lub promocji z jednej klasy do drugiej itp.

**Egzaminy ogólnokrajowe przeprowadzane dla innych celów** dotyczą:

- **egzaminów ogólnokrajowych przeprowadzanych w celu monitorowania szkół i/lub systemu oświaty**, których celem jest głównie kontrola i ocena szkół i/lub systemu oświaty jako całości. „Monitorowanie i ocena” w tym wypadku odnoszą się do procesu zbierania i analizowania informacji w celu sprawdzenia wyników w odniesieniu do celów oraz, w razie potrzeby, w celu podjęcia działań naprawczych. Wyniki egzaminów ogólnokrajowych są stosowane jako wskaźniki jakości nauczania oraz wyniki pracy nauczycieli, a także do oceny ogólnej skuteczności polityk i praktyk w zakresie edukacji.

- **egzaminów ogólnokrajowych przeprowadzanych w celu określenia szczególnych potrzeb dydaktycznych uczniów** są przeprowadzane głównie po to, by wspierać proces nauki poszczególnych uczniów poprzez określenie ich konkretnych potrzeb dydaktycznych oraz odpowiednie dostosowanie do nich procesu nauczania. Egzaminy te koncentrują się na koncepcji „oceny służącej uczeniu się” i można je ogólnie określić jako „oceny formatywne”.



**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezeweryfikowane na poziomie krajowym.  
**Hiszpania:** Oprócz ogólnej oceny diagnostycznej na poziomie kraju Wspólnoty Autonomiczne przeprowadzają roczne oceny diagnostyczne. W niektórych Wspólnotach Autonomicznych przy wdrażaniu tych egzaminów mogą współpracować firmy zewnętrzne. Zarówno zespoły odpowiedzialne za kierowanie placówką, jak i kadra pedagogiczna szkoły współpracują w zarządzaniu realizacją tych egzaminów. Ponadto w niektórych Wspólnotach Autonomicznych nauczyciele są odpowiedzialni za ocenianie egzaminów.  
**Włochy:** W przypadku klas wybranych do próby krajowej (egzaminu ogólnokrajowego przeprowadzane dla innych celów) egzamin jest przeprowadzany i oceniany przez zewnętrznych obserwatorów wysłanych przez Narodowy Instytut ds. Oceny.  
**Malta:** Nauczyciele są zaangażowani w ocenę niektórych egzaminów ogólnokrajowych przeprowadzanych w celu określenia potrzeb dydaktycznych uczniów (egzaminu porównawczego na koniec poziomu ISCED 1),  
**Polska:** Na poziomie ISCED 3 nauczyciele biorą udział jedynie w ocenie ustnej części egzaminu maturalnego. Część pisemna, a także egzamin na poziomach ISCED 1 i 2, są oceniane przez egzaminatorów zewnętrznych.  
**Wielka Brytania (ENG):** Na poziomie szkoły podstawowej egzaminu ogólnokrajowego przeprowadzane dla innych celów, w zależności od preferencji szkoły, mogą być przeprowadzane przez szkoły w dowolnym czasie, a następnie oceniane wewnętrznie lub organizowane w tygodniu egzaminu i oceniane zewnętrznie.  
**Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR):** Kwalifikacje zewnętrzne, który decydują o karierze szkolnej na poziomie ISCED 3 (GCSE i poziom A), zawsze obejmują egzaminu opracowywane i oceniane zewnętrznie, ale mogą także obejmować egzaminu, które są opracowywane i/lub oceniane przez nauczycieli.

**W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW EUROPEJSKICH NAUCZYCIELE AKTYWNI UCZESTNICZĄ W PROCESIE DECYZYJNYM W SPRAWACH ZWIĄZANYCH Z POWTARZANIEM ROKU**

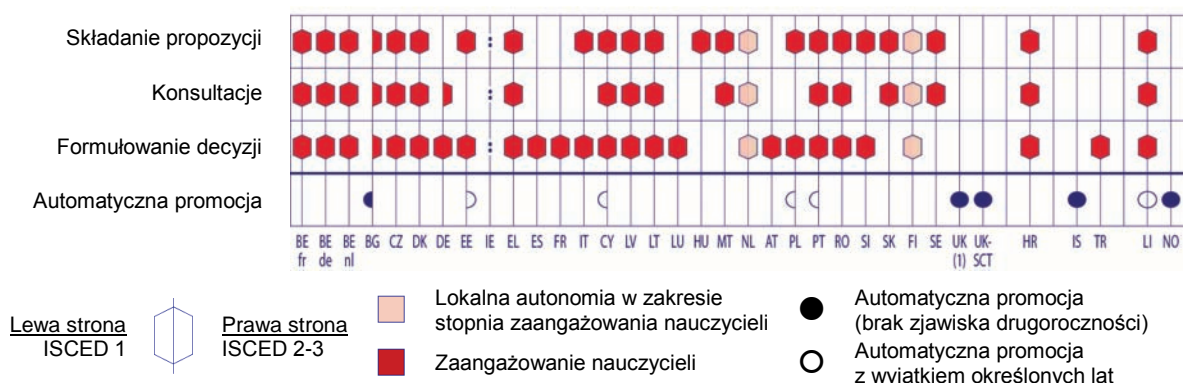
Wszędzie w Europie nauczyciele są odpowiedzialni za wspieranie nauki uczniów i rozwój ich umiejętności. Często są także zaangażowani w podejmowanie decyzji w zakresie promocji ucznia z jednej klasy do kolejnej. Dotyczy to jedynie krajów, które nie mają przepisów w zakresie automatycznej promocji <sup>(8)</sup>.

W około dwóch trzecich krajów europejskich nauczyciele są aktywnie zaangażowani w procedurę promowania uczniów do następnej klasy, albo poprzez zgłaszanie propozycji lub podejmowanie decyzji w tej kwestii. Mogą również udzielać porad w tym zakresie.

Istnieje bardzo niewiele różnic pomiędzy poszczególnymi poziomami kształcenia. W Bułgarii zaangażowanie nauczycieli w proces promowania uczniów ma zastosowanie jedynie do uczniów szkół średnich, ponieważ na etapie szkoły podstawowej uczniowie otrzymują automatyczną promocję do kolejnych klas.

W Holandii i Finlandii to szkoły/władze lokalne decydują o tym, w jakim stopniu ich nauczyciele będą decydować o promocji bądź zatrzymaniu ucznia na drugi rok w tej samej klasie.

**◆ Rysunek E4: Zaangażowanie nauczycieli w proces promowania uczniów do następnej klasy w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących (pierwszego i drugiego stopnia) (ISCED 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

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

<sup>(8)</sup> EACEA/Eurydice, 2011b. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics („Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje prawne i statystyki”).*



## AUTONOMIA I ZAKRES ODPOWIEDZIALNOŚCI NAUCZYCIELI

---

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Niemcy:** Na poziomie ISCED 1 w niektórych landach powtarzanie klasy 1 nie jest dozwolone.

**Estonia:** Nie występuje zjawisko drugoroczności na poziomie szkoły średniej drugiego stopnia.

**Cypr:** Można powtarzać tylko klasę pierwszą i drugą na poziomie ISCED 1 i może się to zdarzyć tylko raz.

**Węgry:** Kadra pedagogiczna podejmuje wspólne decyzje dotyczące powtarzania roku.

**Malta:** Zaangażowanie nauczycieli w proces promowania nie dotyczy poziomu ISCED 3, na którym uczniowie powtarzają rok tylko wtedy, gdy nie zdadzą zarówno egzaminów rocznych, jak i powtórnych egzaminów.

**Polska:** W pierwszych trzech klasach na poziomie ISCED 1 następuje automatyczna promocja uczniów do kolejnych klas.

**Portugalia:** Nie ma możliwości powtarzania 1 klasy.

**Słowenia:** Na poziomie ISCED 3 dyrektor szkoły decyduje o zatrzymaniu ucznia na drugi rok w tej samej klasie.

**Finlandia:** O powtarzaniu roku decyduje dyrektor po wysłuchaniu opinii rodziców.

**Szwecja:** Powtarzanie klasy może mieć miejsce jedynie w wyjątkowych przypadkach.

**Liechtenstein:** Na poziomie ISCED 1 powtarzanie roku jest możliwe tylko w bardzo poważnych przypadkach.

## SZKOLNA KADRA KIEROWNICZA

### DO OBJĘCIA STANOWISKA DYREKTORA SZKOŁY W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW, OPRÓCZ STAŻU PRACY W ZAWODZIE NAUCZYCIELA, WYMAGANE JEST SPECJALNE PRZESZKOLENIE

Dyrektorzy szkół stają dzisiaj w obliczu różnych zadań, obejmujących nie tylko organizację nauczania i uczenia się, ale także zarządzanie zasobami finansowymi i ludzkimi. Wybór odpowiedniego kandydata na stanowisko kierownicze jest niezwykle istotny i podczas wyznaczania takiej osoby należy uwzględnić bardzo wiele kryteriów. We wszystkich krajach europejskich przepisy określają oficjalne wymogi w stosunku do osób, które chcą zostać dyrektorami szkół.

Cztery kraje - Belgia (Wspólnota Flamandzka), Łotwa, Holandia i Norwegia - określają, że kwalifikacje nauczycielskie to jedyny oficjalny warunek, aby zostać dyrektorem szkoły. Jednak w praktyce osoby, które zostają dyrektorami szkół mają także doświadczenie zawodowe w nauczaniu. W Norwegii władze lokalne określają wszystkie inne wymagania, w tym także doświadczenie na stanowisku administracyjnym oraz przeszkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych.

W niemal wszystkich pozostałych krajach doświadczenie zawodowe w nauczaniu jest podstawowym warunkiem wyboru na stanowisko dyrektora. Jednak długość wymaganego stażu może być różna (patrz rys. F2) i w większości krajów stosowany jest jeden lub więcej warunków dodatkowych.

W Grecji, na Cyprze, Litwie, w Wielkiej Brytanii (Irlandia Północna) i Turcji przyszli dyrektorzy szkół muszą posiadać staż pracy w zawodzie nauczyciela, a także doświadczenie administracyjne. Na Litwie wyraźnie wymagane są także kompetencje w zakresie przywództwa i zarządzania.

W kilkunastu krajach lub regionach kandydaci na stanowisko dyrektora szkoły muszą mieć doświadczenie na stanowisku nauczyciela oraz ukończone specjalne przeszkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych. W Słowenii dyrektorzy szkół powinni także mieć co najmniej 5 lat doświadczenia na stanowisku starszego doradcy lub starszego „mentora”.

Na Malcie, w Rumunii, Wielkiej Brytanii (Anglia i Walia) i Islandii przyszli dyrektorzy szkół muszą spełniać wszystkie trzy warunki: staż pracy w zawodzie nauczyciela, doświadczenie na stanowisku administracyjnym i przeszkolenie w zakresie funkcji kierowniczych. W Hiszpanii władze oświatowe mogą dodać kolejne wymogi, np. w tych Wspólnotach Autonomicznych, gdzie mieszkańcy posługują się drugim językiem urzędowym, konieczne jest przedstawienie świadectwa stwierdzającego minimalny poziom kompetencji językowych.

W Szwecji na dyrektora szkoły może być wyznaczona osoba, która zdobyła wiedzę na temat edukacji poprzez kształcenie i praktyki. Doświadczenie w pracy nauczyciela nie jest wymagane. Dyrektorzy szkół nie muszą koniecznie być rekrutowani spośród nauczycieli (byłych nauczycieli) i zasadniczo mogą mieć inne przygotowanie zawodowe. Wymogiem formalnym (dla osób zatrudnionych po marcu 2010 r.) jest ukończenie określonego kursu na poziomie uniwersyteckim, za który odpowiedzialna jest Szwedzka Narodowa Agencja ds. Edukacji (NAE).

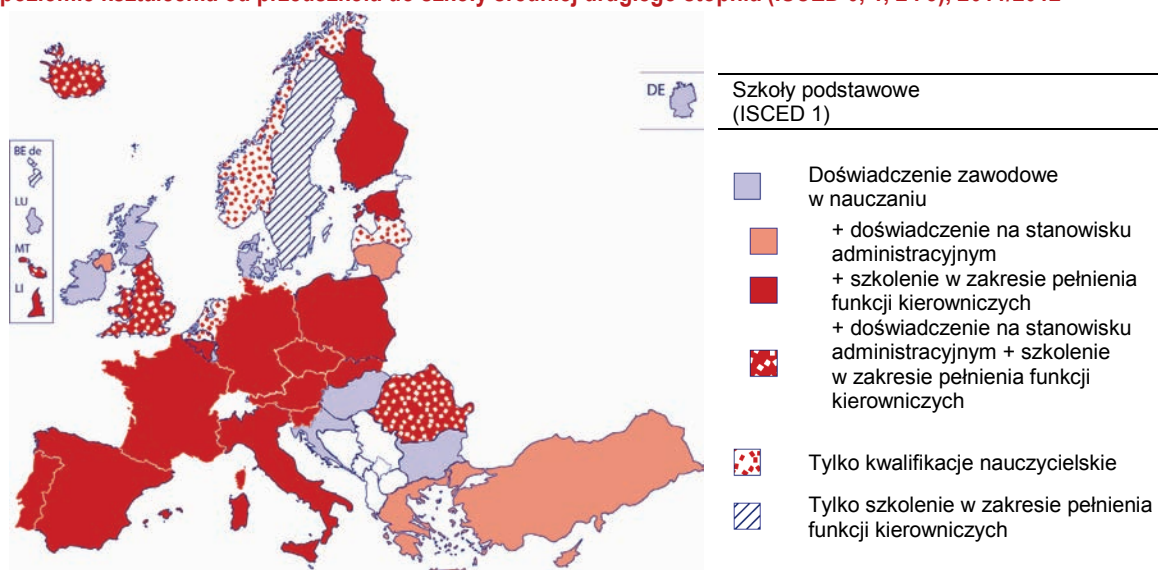
W ujęciu ogólnym, szkolenie w zakresie funkcji kierowniczych jest wymagane w 21 krajach lub regionach (patrz rys. F1). W większości tych krajów takie szkolenie odbywa się przed objęciem stanowiska. W Czechach, Francji, Austrii, na Słowacji i w Szwecji nowi dyrektorzy mogą je ukończyć w określonym czasie po mianowaniu. (Kraje oferujące również nieobowiązkowe szkolenia w zakresie funkcji kierowniczych przedstawiono na rys. F3).

Długość szkolenia w zakresie funkcji kierowniczych waha się od jednego tygodnia (Rumunia) do 60 ECTS programu studiów magisterskich na Malcie. Typowe moduły obejmują zarządzanie, budowanie zespołu, umiejętności komunikacyjne i przywódcze, rozwój szkoły, prawo oświatowe i organizację. Niektóre kraje, oprócz bardziej teoretycznego elementu, wyraźnie definiują komponent praktyczny. W Hiszpanii program szkoleniowy składa się z kursu teoretycznego i stażu. W Polsce specjalne kursy kwalifikacyjne obejmują 210 godzin szkolenia, z czego 26 godzin jest przeznaczonych na praktykę w zakresie zarządzania. Krajowy program szkoleniowy w zakresie przywództwa szkolnego w Szwecji łączy wiedzę teoretyczną

z praktyczną rolą przywódczą dyrektorów szkół. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) kandydaci na dyrektorów są zachęceni przez swoich przełożonych do angażowania się w przywództwo w trakcie szkolenia, które samo w sobie obejmuje rozszerzone studia przypadków i zadania związane z realnymi sytuacjami szkolnymi, a także minimum dziewięć dni stażu w innej szkole.

W trzech krajach najnowsze przepisy wprowadzają zmiany: w Rumunii ustawa o edukacji narodowej z 2011 r. dodała nowe wymagania dotyczące doświadczenia na stanowisku administracyjnym oraz szkolenia w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych. Na Węgrzech od września 2012 r. wszyscy nowi dyrektorzy szkół muszą uczestniczyć w szkoleniu w zakresie przywództwa. W Islandii stopniowo wprowadzane są podobne przepisy, których wdrażanie miało zostać zakończone w 2012 r. W trakcie tego okresu dostosowawczego wymogi nie były jednolite.

◆ **Rysunek F1: Doświadczenie zawodowe i kwalifikacje wymagane od kandydatów na dyrektorów szkół na poziomie kształcenia od przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Kraje, w których wymagany jest minimalny okres obowiązkowego szkolenia przed mianowaniem na dyrektora szkoły lub po objęciu tego stanowiska, 2011/2012**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Długość	120 h	150 h	⊗	⊗	100 h	⊗	104 h	240 h	⊗	⊗	40h-14 miesięcy	1 rok	3-4 miesiące	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	60 ECTS
	●	●		○		●	●				●	○	●						●
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO			
Długość	⊗	12 ECTS	210 h	250 h	1 tydzień	144 h	160 h	15 ECTS	30 ECTS	6-18 miesięcy	⊗	⊗	15 ECTS	⊗	15 ECTS	⊗			
		○	●	●	●	●	○	●	○	●			●		●				

● Przed mianowaniem ○ Po mianowaniu ⊗ Szkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych nie jest wymagane

Źródło: Eurydice.

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

**Objaśnienia**

**Doświadczenie zawodowe** w nauczaniu oznacza określoną liczbę lat pracy zawodowej (staż pracy) na stanowisku nauczyciela, przez większość czasu na poziomie kształcenia, na którym dana osoba ubiega się o objęcie stanowiska dyrektora szkoły.

**Doświadczenie na stanowisku administracyjnym** oznacza doświadczenie w zakresie administracji szkolnej/zarządzania szkołą zdobyte na przykład na stanowisku zastępcy dyrektora szkoły.

**Szkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych** oznacza specjalny kurs, który odbywa się po ukończeniu kształcenia nauczycieli i zdobyciu kwalifikacji nauczycielskich. W zależności od okoliczności szkolenie może być przeprowadzone przed ubieganiem się o stanowisko dyrektora szkoły lub zaangażowaniem w procedurę rekrutacji, lub w ciągu kilku pierwszych lat po objęciu stanowiska. Jego celem jest wyposażenie przyszłych dyrektorów szkół w umiejętności niezbędne do wykonywania nowych obowiązków. Nie należy tego mylić z doskonaleniem zawodowym dyrektorów szkół.

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE de):** Do objęcia na stałe stanowiska dyrektora szkoły w placówce zarządzanej przez Wspólnotę, wymagany jest także certyfikat z zarządzania.

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

**Hiszpania:** Długość i organizacja programu kształcenia (zarówno zajęcia teoretyczne jak i praktyczne) są określane przez władze oświatowe Wspólnot Autonomicznych. Z tego względu istnieją różnice dotyczące liczby godzin szkolenia, przy czym 40 godzin to minimum, a 14 miesięcy to maksimum w tych Wspólnotach, gdzie jest to uregulowane.

**Luksemburg:** Brak dyrektorów szkół na poziomie ISCED 0 i 1.

**Malta:** Przyszli dyrektorzy szkół muszą mieć także cztery lata stażu na stanowisku asystenta dyrektora szkoły, dyrektora wydziału, koordynatora ds. kształcenia zintegrowanego lub jako pedagoga szkolnego, zanim będą się ubiegać o stanowisko dyrektora szkoły.

**Holandia:** W szkołach podstawowych kwalifikacje nauczycielskie są wymagane jedynie wtedy, gdy obowiązki nauczyciela obejmują nauczanie. W dużych szkołach średnich z centralnym zarządem kwalifikacje nauczycielskie nie są wymagane w odniesieniu do członków zarządu, którzy nie prowadzą zajęć dydaktycznych.

**Portugalia:** Tylko w przypadkach braku kandydatów z określonymi kwalifikacjami można brać pod uwagę doświadczenie na stanowiskach kierowniczych najwyższego szczebla.

**Słowenia:** Dyrektor szkoły może także przystąpić do egzaminu dla dyrektora szkoły w ciągu jednego roku od powołania go na to stanowisko.

**Finlandia:** Szkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych nie jest obowiązkowe, ponieważ może być ono skompensowane np. przez doświadczenie na stanowisku administracyjnym.

**Wielka Brytania (ENG):** W Anglii szkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych było obowiązkowe do lutego 2012 r.

**Wielka Brytania (SCT):** Nauczyciele muszą wykazać, że spełniają normę dotyczącą pełnienia funkcji kierowniczych, która określa umiejętności przywódcze i zarządcze dyrektorów szkół. Można to zrobić poprzez rozmowę z organem lokalnym i w drodze procesu oceny lub poprzez formalne drogi rozwoju zawodowego, takie jak Scottish Qualification for Headship oraz Flexible Route to Headship.

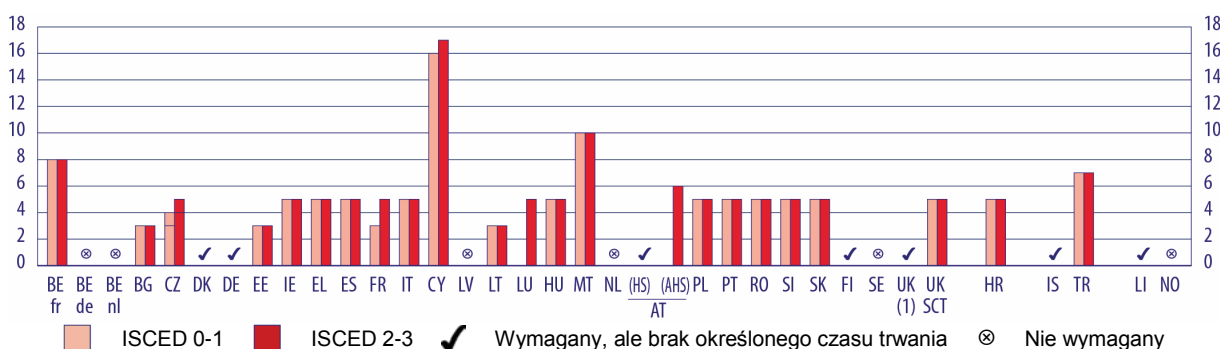
## DYREKTORZY SZKÓŁ MUSZĄ ZAZWYCZAJ MIEĆ MINIMUM PIĘCIOLETNI STAŻ PRACY W ZAWODZIE NAUCZYCIELA

Wśród wymogów, jakie musi spełnić przyszły dyrektor szkoły (patrz rys. F1), częstym elementem jest minimalny okres doświadczenia zawodowego w nauczaniu. Waha się on od trzech lat w Bułgarii, Estonii, Francji (dla dyrektorów szkół na poziomie ISCED 0 i 1) i na Litwie, do 10 lat na Malcie oraz 16 (na poziomie przedszkoli i szkół podstawowych) i 17 lat (na poziomie ogólnokształcącej szkoły średniej) na Cyprze.

W większości krajów ten wymagany minimalny okres wynosi od trzech do pięciu lat. W Danii, Niemczech, Austrii (przedszkola, szkoły podstawowe i *Hauptschule*), Finlandii, Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandii i Liechtensteinie wymagany jest staż pracy w nauczaniu, ale czas jego trwania nie jest określony.

Wreszcie w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), na Łotwie, w Holandii, Szwecji i Norwegii staż pracy w nauczaniu nie jest wymogiem dla objęcia stanowiska dyrektora szkoły. W Holandii funkcjonują projekty koncentrujące się na rekrutacji „*bazen van buiten*” – ludzi bez odpowiedniego doświadczenia w nauczaniu, ale z doświadczeniem w zarządzaniu w sektorze innym niż edukacja.

### Rysunek F2: Minimalna liczba lat stażu na stanowisku nauczyciela niezbędna do objęcia stanowiska dyrektora szkoły na poziomie od przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012



Źródło: Eurydice.

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



**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE fr):** Rysunek dotyczy szkół publicznych zarządzanych przez Wspólnotę Francuską. W szkołach dotowanych wymagany jest siedmioletni staż.

**Belgia (BE de):** Nie jest wymagany staż pracy w nauczaniu. Kryteria wyboru obejmują jednak kwalifikacje i praktyki nauczycielskie.

**Czechy:** Staż pracy w nauczaniu może obejmować nie tylko bezpośrednie doświadczenie w nauczaniu, ale także doświadczenie w zakresie niektórych zajęć, wymagających takiej samej lub podobnej wiedzy, na przykład zdobyte na najwyższym stanowisku kierowniczym lub podczas pracy w dziedzinie badań i rozwoju.

**Estonia:** Wymagane są co najmniej trzy lata stażu pracy w nauczaniu, gdy dana osoba podjęła pedagogiczne studia wyższe; osoba, która podjęła inne rodzaje studiów wyższych, musi mieć co najmniej pięć lat stażu na stanowisku nauczyciela.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Grecja:** Warunki konieczne do tego, by przyznać nauczycielom prawo do objęcia stanowiska dyrektora szkoły, to 8 lat stażu pracy oraz pięć lat stażu pracy na stanowisku nauczyciela, z czego trzy lata na odpowiednim poziomie szkolnictwa.

**Włochy:** Minimum pięcioletni staż pracy na stanowisku nauczyciela na umowę na czas nieokreślony, co oznacza, że w większości przypadków przyszli dyrektorzy szkół będą także mieli kilka lat wcześniejszego doświadczenia zawodowego w nauczaniu na podstawie umów na czas określony.

**Cypr:** ISCED 0-1: minimum 13 lat, z czego co najmniej pięć na stanowisku nauczyciela, aby zostać zastępcą dyrektora, i 3 lata na stanowisku zastępcy dyrektora, by zostać dyrektorem, co daje łącznie 16 lat. ISCED 2-3: minimum 12 lat, aby zostać zastępcą dyrektora i 3 lata jako zastępca dyrektora, aby zostać zastępcą dyrektora A, a następnie 2 lata, by zostać dyrektorem szkoły, co daje łącznie 17 lat.

**Litwa:** Wymagany jest minimum dwuletni staż pracy na stanowisku nauczyciela, aby zostać dyrektorem w odniesieniu do osób, które mają tytuł magistra i kwalifikacje nauczycielskie oraz minimum trzyletni staż w odniesieniu do osób, które mają tylko kwalifikacje nauczycielskie.

**Luksemburg:** Brak dyrektorów szkół na poziomie ISCED 0 i 1.

**Austria:** HS=*Hauptschule*, AHS=*Allgemeinbildende höhere Schule*. Informacje przedstawione dla *Hauptschule* dotyczą także poziomów ISCED 0 i 1.

**Słowenia:** Staż pracy w nauczaniu może być zastąpiony doświadczeniem w pracy na stanowisku pedagoga szkolnego.

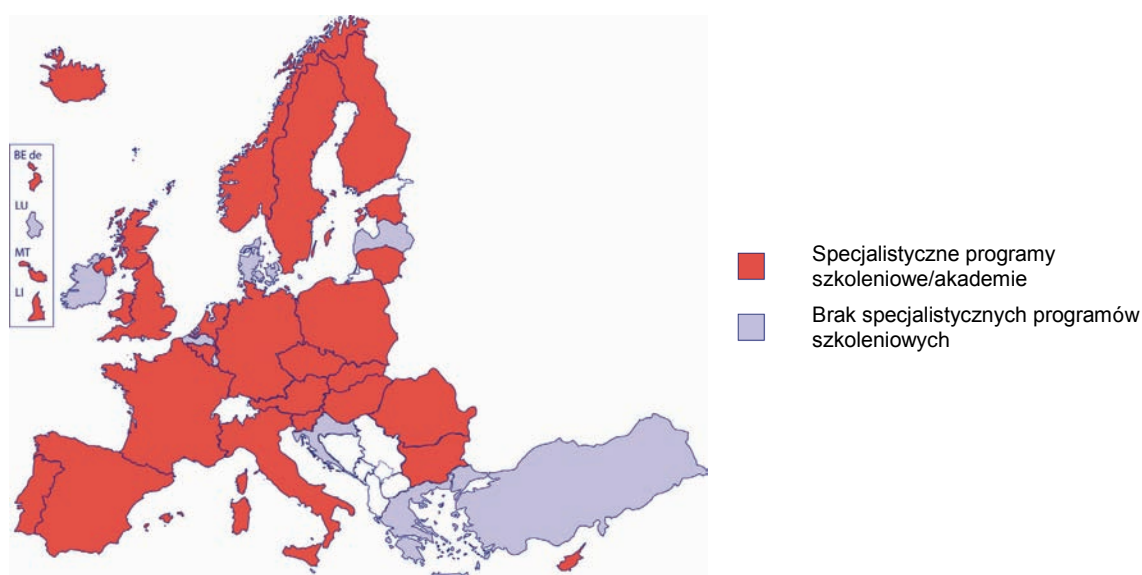
## WIĘKSZOŚĆ KRAJÓW OFERUJE SPECJALNE PROGRAMY SZKOLENIOWE W ZAKRESIE PEŁNIENIA FUNKCJI KIEROWNICZYCH, ALE ICH DŁUGOŚĆ, TREŚĆ I PODMIOTY SZKOŁĄCE SĄ RÓŻNE

Specjalne programy szkoleniowe w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych istnieją także w niektórych krajach, gdzie nie jest to oficjalny wymóg niezbędny, by objąć stanowisko dyrektora szkoły. Jest tak w przypadku Bułgarii, Cypru, Litwy, Węgier, Holandii, Wielkiej Brytanii (Szkocja) i Norwegii. W Bułgarii kursy oferowane przez Krajowy Instytut ds. Kształcenia, Szkoleń i Kwalifikacji odbywają się przez cały rok, trwają ogółem 5 dni i koncentrują się na szczegółowych zagadnieniach. W Holandii różne instytucje oferują szkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych. Chociaż takie szkolenie nie jest oficjalnie wymagane, to jednak jeśli stanowisko dyrektora szkoły obejmuje obowiązki związane z zarządzaniem, dla których określono standardy wymagań, kandydaci muszą posiadać zaświadczenie potwierdzające, że spełniają określone wymogi. Holenderska Akademia Dyrektora Szkoły to niezależny organ pozarządowy, który ułatwia dostęp do opcjonalnego doskonalenia zawodowego dla dyrektorów szkół podstawowych. W Wielkiej Brytanii (Szkocja) dokument „Standard for Headship” („Standard dotyczący roli przywódczej”) pełni funkcję doradczą i jest stosowany przede wszystkim jako zbiór wskazówek dotyczących rozwoju, oceny i certyfikacji dyrektorów szkół. Szkolenie Scottish Qualification for Headship (SQH), podjęte przed mianowaniem, to jedna z dróg prowadzących do osiągnięcia tego standardu. W Norwegii dyrektorzy szkół są zachęceni do udziału w Krajowym Programie Przywództwa.

W większości krajów różne instytucje szkoleniowe oferują kursy w zakresie zarządzania szkołami. Zasadniczo nie potrzebują one żadnej formy akredytacji ze strony ministerstw edukacji. W kilku krajach funkcjonują specjalne akademie. W Austrii Akademia Przywództwa to forum na rzecz wprowadzenia zmian w całym systemie poprzez ogólnokrajowe kształcenie ustawiczne, oferujące innowacyjne szkolenia dla dyrektorów oraz dla innych osób pełniących role przywódcze w oświacie. Kurs w Akademii Przywództwa obejmuje spotkania plenarne połączone z motywacyjnymi wykładami, warsztaty prowadzone w ramach współpracujących grup szkoleniowych, obserwacje dotyczące innowacyjności i rozwoju koncepcji projektów, lekcje partnerskie, którym towarzyszy wymiana pomysłów oraz kolegiatna burza mózgów, a także warsztaty w zakresie regionalnego nawiązywania

kontaktów (networking). W Słowenii Krajowa Szkoła Przywództwa w Edukacji (*Šola za ravnateljje*) została założona w 1995 r. przez rząd w celu zapewniania szkoleń i rozwoju zawodowego dla dyrektorów szkół i kandydatów na to stanowisko. W Finlandii Instytut Przywództwa w Edukacji funkcjonujący w ramach uniwersytetu oferuje szkolenia wstępne i doskonalące dla dyrektorów szkół i dyrektorów lokalnych wydziałów ds. edukacji. W Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) szkolenia w ramach National Professional Qualification for Headship (NPQH) są skierowane do nauczycieli, którzy są zmotywowani, aby zostać dyrektorami szkół.

- **Rysunek F3: Istnienie specjalistycznych akademii i/lub programów szkoleniowych w zakresie przywództwa w szkołach na poziomie od szkół podstawowych do szkół średnich drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Irlandia:** Informacje niezwerifikowane na poziomie krajowym.

### PODCZAS WYBORU DYREKTORA SZKOŁY NAJCZĘŚCIEJ STOSOWANA JEST REKRUTACJA OTWARTA

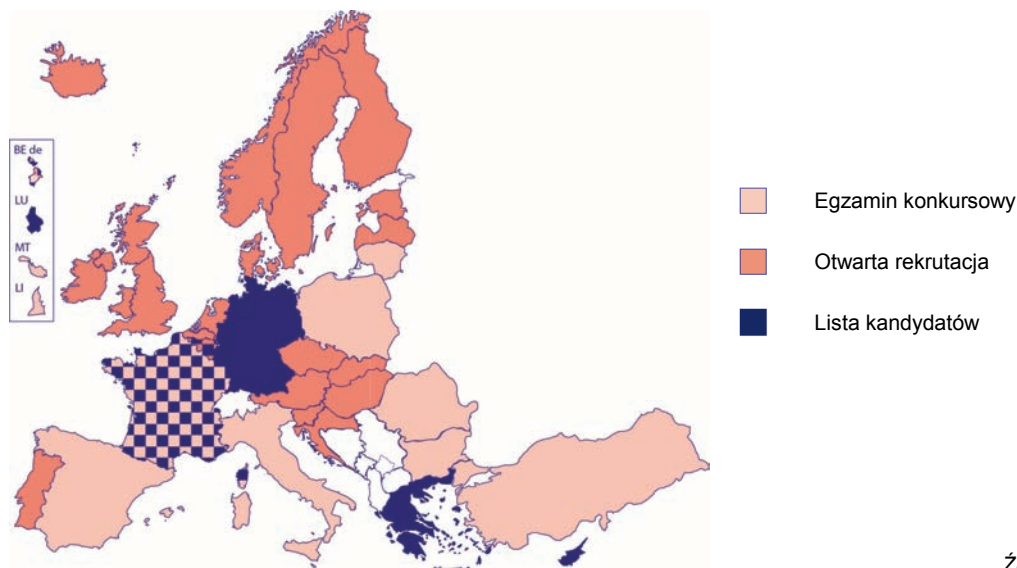
W dwóch trzecich krajów europejskich dyrektorzy szkół są wybierani w drodze otwartej rekrutacji, co oznacza, że szkoła ponosi odpowiedzialność za publikację informacji o wolnych stanowiskach i wybór kandydatów. Zakres, w jakim otwarta rekrutacja jest normowana, jest zróżnicowany. W niektórych krajach nie istnieją żadne konkretne przepisy, jednak zastosowanie mają ogólne przepisy dotyczące zatrudnienia. Inne kraje określają szczegółowe procedury. Przykładowo w Irlandii poszczególne władze szkolne rekrutują i mianują dyrektora szkoły postępując według uzgodnionych procedur: wolne stanowiska są ogłaszane w szkole i na stronie internetowej, zgodnie z ustaleniami organów zarządzających (w szkołach podstawowych) lub w co najmniej jednym ogólnokrajowym dzienniku. Podobnie w szkołach zarządzanych przez władze lokalne w Wielkiej Brytanii (Anglia i Walia), organ zarządzający szkołą musi poinformować władze lokalne o wolnym stanowisku, ogłosić wolne stanowisko co najmniej na terenie Anglii i Walii, wyznaczyć komisję ds. rekrutacji, przeprowadzić rozmowy z wybranymi kandydatami i, w stosownych przypadkach, polecić i zatwierdzić do mianowania jednego z kandydatów. W dotowanych przez państwo szkołach w Wielkiej Brytanii (Irlandia Północna) kandydaci rekomendowani przez radę szkoły na stanowiska dyrektora i zastępcy dyrektora mogą być zobowiązani do odbycia rozmowy z Radą ds. Oświaty i Bibliotek (Education and Library Board), która może mianować dowolnego kandydata zarekomendowanego w ten sposób.

W jedenastu krajach dyrektorzy są wybierani w drodze egzaminów konkursowych, które są ogłaszane publicznie i organizowane na szczeblu centralnym. Procedura konkursowa może przybierać różne formy. Na przykład na Litwie obejmuje ona co najmniej dwa etapy. Najpierw oceniane są kompetencje kandydatów w zakresie przywództwa i zarządzania, a także inne kluczowe umiejętności. Następnie, jeśli kandydat pomyślnie przejdzie tę ocenę, może brać udział w konkursie organizowanym przez właściciela szkoły (gmina lub organ państwowy). W Hiszpanii procedura konkursowa także obejmuje kilka etapów. Najpierw władze oświatowe publikują coroczny „nabór merytoryczny” na nauczycieli w randze urzędników państwowych w zawodzie. Następnie kandydaci składają podania do szkół, w których chcą objąć stanowisko dyrektora. Następnie „komisja rekrutacyjna” (*comisión de selección*) ocenia podania w odniesieniu do wymogów danego stanowiska, zasługi naukowe i zawodowe kandydatów oraz ich „projekt zarządzania” (*proyecto de dirección*). W końcu, po ukończeniu wstępnego programu szkoleniowego, kandydat jest mianowany przez władze oświatowe na czteroletnią kadencję, która może być przedłużana.

W kilku krajach stosuje się kilka metod rekrutacji. We Francuskiej Wspólnocie Belgii, w przypadku szkół prowadzonych przez samą Wspólnotę Francuską, dyrektorzy są rekrutowani z listy kandydatów, natomiast rekrutacja otwarta jest stosowana w odniesieniu do kandydatów w dotowanym sektorze prywatnym. We Francji metody rekrutacji zależą od kategorii zawodowej dyrektora szkoły.

Tylko cztery kraje: Niemcy, Grecja, Cypr i Luksemburg stosują listę kandydatów jako jedyną metodę rekrutacji. W Grecji co cztery lata sporządzane są tabele ewaluacyjne dotyczące wyboru i mianowania dyrektorów szkół. Na podstawie punktów, jakie kandydaci zgromadzili w czasie swojej pracy zawodowej (np. związanych z kwalifikacjami, stażem pracy, doskonaleniem zawodowym, publikacjami itp.), są oni zapraszani na rozmowy, które stanowią procedurę, na podstawie której zostaje wybrany dyrektor szkoły. W Luksemburgu ministerstwo zaprasza do składania podań, a minister proponuje kandydata radzie rządu, która podejmuje ostateczną decyzję.

◆ **Rysunek F4: Główne metody rekrutacji dyrektorów szkół na poziomie od przedszkoli do szkół średnich drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



Źródło: Eurydice.

**Objaśnienia**

Terminu **egzamin konkursowy** używa się do określenia publicznych, centralnie organizowanych konkursów, które są przeprowadzane w celu wybrania kandydatów na dyrektorów szkół.

Termin **rekrutacja otwarta** odnosi się do metody rekrutacji, w której odpowiedzialność za publikację informacji o wolnych stanowiskach, ogłaszanie naboru i wybór kandydatów jest zdecentralizowana. Za rekrutację zazwyczaj jest odpowiedzialna szkoła, czasem we współpracy z władzami lokalnymi.

Stosowanie **list kandydatów** opisuje system, zgodnie z którym podania o pracę na stanowisku dyrektora szkoły są składane poprzez przedkładanie władzom na najwyższym lub pośrednim szczeblu nazwisk i kwalifikacji kandydatów.

### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia (BE de):** Jeśli na liście kandydatów jest tylko jedna osoba, stosowana jest tylko lista; jeśli na liście jest więcej niż jedna osoba, organizowany jest egzamin konkursowy; natomiast otwarta rekrutacja jest prowadzona do placówek szkolnych Wspólnoty Niemieckojęzycznej. Brak dyrektorów na poziomie ISCED 0.

**Irlandia:** Informacje niezwerfikowane na poziomie krajowym.

**Francja i Luksemburg:** Na poziomie ISCED 0 i 1 nie ma statusu prawnego dyrektora szkoły. Funkcja ta jest pełniona przez jednego z nauczycieli, którego wymiar godzin dydaktycznych jest odpowiednio zmniejszony.

**Włochy:** Szkoły na poziomie ISCED 0 są częścią innych placówek na poziomie ISCED 1 lub 2 i dlatego mają wspólnego dyrektora.

**Austria:** Na poziomie ISCED 0 stosowane są wszystkie trzy metody rekrutacji.

### **ZADANIA ZWIĄZANE Z ZARZĄDZANIEM SZKOŁĄ SĄ DO PEWNEGO STOPNIA DZIELONE, LECZ STOSOWANIE INNOWACYJNYCH ROZWIĄZAŃ W TYM ZAKRESIE JEST RZADKOŚCIĄ**

W większości krajów zadania związane z zarządzaniem szkołą są podzielone w tradycyjny sposób między zespoły formalne odpowiedzialne za kierowanie placówką. Oznacza to w większości przypadków, że jeden lub kilku zastępców dyrektora, a czasami również pracownik administracyjny lub księgowy, wspomagają pracę dyrektora szkoły. Mianowanie zastępcy dyrektora zależy zazwyczaj od wielkości szkoły i jej struktury organizacyjnej.

Kilka krajów (Hiszpania, Włochy, Malta, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia i Liechtenstein) korzysta także z uczestnictwa w zarządzaniu nauczycieli i personelu administracyjnego, jak również rodziców, uczniów i społeczności lokalnej poprzez rady szkolne, rady uczniowskie i zgromadzenia nauczycieli<sup>(9)</sup>. Dyrektor szkoły często w takich sytuacjach realizuje model przywództwa zbiorowego, współpracując i negocjując z tymi podmiotami. Na przykład w Portugalii rada szkoły składa się z przedstawicieli kadry nauczycielskiej i administracyjnej, rodziców, uczniów, władz lokalnych i społeczności lokalnych. Rada ta jest strategicznym organem zarządzającym, odpowiedzialnym za zatwierdzanie podstawowych zasad funkcjonowania szkoły, podejmowanie strategicznych decyzji i planowanie, a także za monitorowanie wdrażania swoich decyzji; jest także uprawniona do wybierania i zwalniania dyrektora szkoły, który w związku z tym odpowiada przed radą.

Obowiązki zespołów odpowiedzialnych za zarządzanie placówką są różne, od zwykłego zastępowania dyrektora podczas jego nieobecności oraz zarządzania administracyjnego lub finansowego, po koordynowanie określonych obszarów nauczania i zarządzanie określonymi zadaniami. Na przykład na Malcie członkowie zespołu zarządzającego szkołą przyjmują określone obowiązki, np. transport szkolny, egzaminy, kwestie finansowe. W Słowenii i Chorwacji kadra pedagogiczna jest zorganizowana w formie zespołu profesjonalistów, który podejmuje autonomiczne decyzje w kwestiach dydaktycznych, w sprawie aktualizacji programu i sprawach dyscyplinarnych, a także przedstawia swoją opinię na temat mianowania dyrektora szkoły.

Kilkanaście krajów powołuje nieformalne grupy doraźne, które na pewien czas przejmują określone zadania przywódcze. W większości tych krajów ten nieformalny podział obowiązków przywódczych uzupełnia funkcje formalnych zespołów kierujących placówką. Jedynie w Niemczech, na Cyprze (poziom ISCED 0 i 1), w Islandii i Turcji zakładanie nieformalnych doraźnych grup odpowiedzialnych za zarządzanie placówką nie towarzyszy funkcjonowaniu formalnych grup przywódczych. We Włoszech umowa krajowa dotycząca personelu pedagogicznego i niepedagogicznego pozwala, by szkoły wyznaczały personel do określonych funkcji kierowniczych na cały rok szkolny. Na Cyprze wielu nauczycieli posiada tytuł magistra w zakresie zarządzania i administracji. Jednak nie ma tam żadnych zewnętrznych instrumentów motywacyjnych, które nagradzają udział w zespołach kierujących placówką, a powołanie tych zespołów zależy od tego, czy dyrektorzy chcą się dzielić swoimi funkcjami.

W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii i w Austrii w ramach projektów pilotażowych testowane są nowe formy przywództwa rozproszonego w szkołach. W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii te projekty pilotażowe prowadzą do stopniowego wprowadzania średnich struktur zarządzania, obecnie w dużych szkołach średnich, ale w przyszłości także w szkołach podstawowych. Jednym z celów tych projektów jest wzmocnienie kształcenia i doskonalenia w zakresie przywództwa. W Austrii redystrybucja zadań pomiędzy formalne i nieformalne zespoły odpowiedzialne za zarządzanie placówką jest także obecnie testowana w ramach projektów i będzie omawiana w ramach planowanego nowego kodeksu pracy dla nauczycieli.

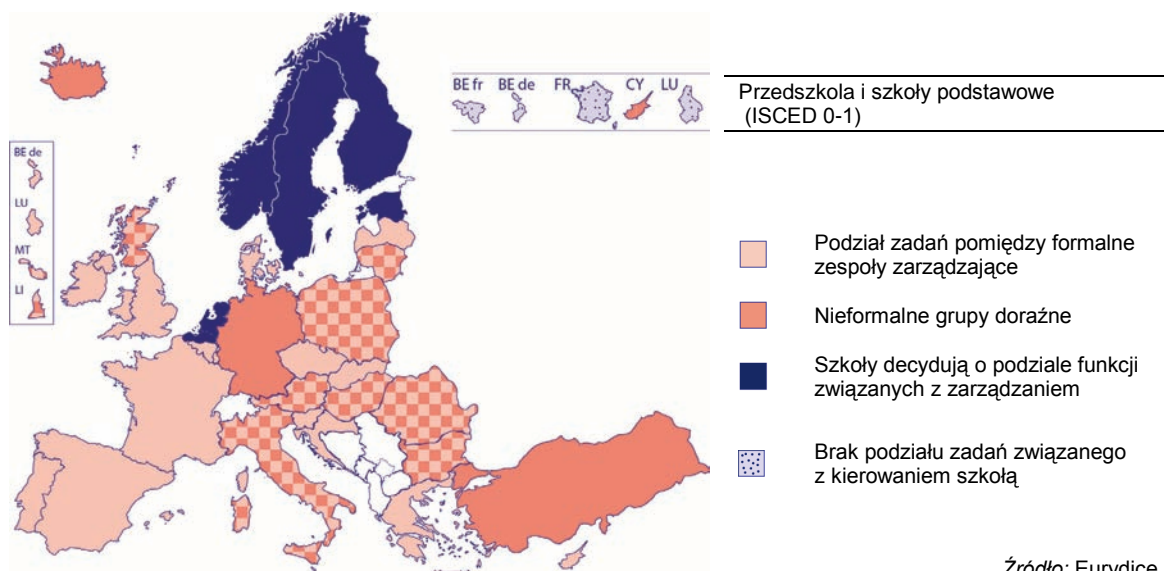
<sup>(9)</sup> Patrz EACEA/Eurydice, 2012a. *Citizenship Education in Europe (Edukacja obywatelska w Europie)*.



Tam, gdzie przeważa autonomia szkół lokalnych, dyrektor szkoły pełni kluczową rolę w podziale obowiązków związanych z zarządzaniem. Na przykład w Finlandii dyrektor szkoły może powołać w szkole grupę przywódczą i zespoły nauczycieli, które mogą być zakładane i rozwiązywane w elastyczny sposób, w zależności od aktualnych tematów lub potrzeb szkoły. Dyrektor szkoły zarządza szkołą wraz z grupą przywódczą, która może także planować rozwój szkoły. Członkowie zespołu odpowiedzialnego za zarządzanie placówką są często liderami przedmiotowych zespołów dydaktycznych, w ramach których odbywa się rzeczywista realizacja decyzji. Na Litwie, gdzie nie ma żadnych odgórnych instrumentów motywacyjnych zachęcających do podziału obowiązków związanych z zarządzaniem szkołą, to dyrektorzy szkół powołują i szkolą nowych liderów i zachęcają do dzielenia się funkcjami przywódczymi.

Kilka krajów zgłasza, że oferują instrumenty motywacyjne za udział w zarządzaniu szkołą, inne niż specjalne wynagrodzenie dyrektorów i wicedyrektorów szkół. Jednak w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) cały system wynagradzania nauczycieli wspiera pewien stopień podziału funkcji przywódczych. „Siatka płac za przywództwo grupowe” obejmuje zastępców dyrektorów i asystentów dyrektorów. Funkcjonuje także wynagrodzenie z tytułu „obowiązku związanego z uczeniem się i nauczaniem” (TLR) (Anglia i Walia), które jest wypłacane nauczycielom za podejmowanie trwałej dodatkowej odpowiedzialności. Aby zakwalifikować się do TLR, należy spełnić zestaw wymogów, takich jak prowadzenie, zarządzanie i opracowywanie obszaru przedmiotowego lub programu nauczania, lub kierowanie rozwojem uczniów i zarządzanie nim w ramach całego programu nauczania. W Bułgarii nauczyciele, którzy angażują się w przywództwo w określonych zespołach otrzymują dodatkowe punkty, które zwiększają ich wynagrodzenie w zależności od różnicowania ich pensji. Podobnie w Polsce, przywódcy nieformalnych zespołów przedmiotowych często są nagradzani dodatkami motywacyjnymi, o których decyduje dyrektor szkoły.

- ◆ **Rysunek F5: Podział zadań związanych z kierowaniem szkołą (przywództwo rozproszone) zalecany przez władze oświatowe najwyższego szczebla od poziomu przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



### **Objaśnienia**

Podział zadań związanych z kierowaniem szkołą (przywództwo rozproszone) odnosi się do podejścia zespołowego, w którym zarządzanie placówką nie pozostaje w rękach tylko jednej osoby, ale może być podzielone między różne osoby zatrudnione w szkole, jak i te z jej otoczenia. Kierownictwo szkoły mogą obejmować osoby i zespoły pełniące różne funkcje, takie jak dyrektor, jego zastępcy i asystenci, zespoły zarządzające, rada szkoły oraz kadra zaangażowana w zadania związane z kierowaniem placówką.

### **Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.  
**Austria:** Na poziomie ISCED 0 tylko nieformalne grupy doraźne.



## W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW DYREKTORZY POŚWIĘCAJĄ PRZYNAJMNIEJ TROCHĘ CZASU NA DOSKONALENIE ZAWODOWE

W badaniu TIMSS dyrektorzy zostali zapytani o to, ile czasu w przybliżeniu poświęcili na określone zajęcia.

Dane dla wszystkich krajów europejskich uczestniczących w badaniu pokazują, że odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy zgłosili, że poświęcają „trochę czasu” na monitorowanie postępów uczniów w nauce, aby upewnić się, że cele dydaktyczne szkoły są osiągnięte, wynosi średnio 46,8%.

W większości krajów odsetek odpowiedzi „nie poświęca w ogóle czasu” na to pytanie był bardzo niski. Jedynie w Niemczech, Austrii i Finlandii odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy zgłosili, że nie poświęcają „w ogóle” czasu na monitorowanie postępów uczniów w nauce, wyniósł ponad 10%.

Odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy zgłosili, że poświęcili „dużo” czasu na monitorowanie postępów uczniów w nauce był dość wysoki (ponad 60%) w Czechach, na Litwie, Węgrzech, w Polsce, Słowenii, Wielkiej Brytanii i szczególnie wysoki w Rumunii (84,3%).

Innym zajęciem, na którym koncentrowało się badanie, było „inicjowanie projektów edukacyjnych i usprawnień”. Dane dla wszystkich krajów europejskich uczestniczących w badaniu pokazują, że odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy zgłosili, że poświęcają „trochę czasu” na to zajęcie, wyniósł średnio 54,8%. Na tym tle wyróżnia się Holandia, gdzie wszyscy dyrektorzy odpowiedzieli, że poświęcają na tę czynność „trochę” lub „dużo” czasu. Sytuacja jest podobna w przypadku dyrektorów szkół w Czechach, Hiszpanii, Słowenii i Wielkiej Brytanii (Anglia).

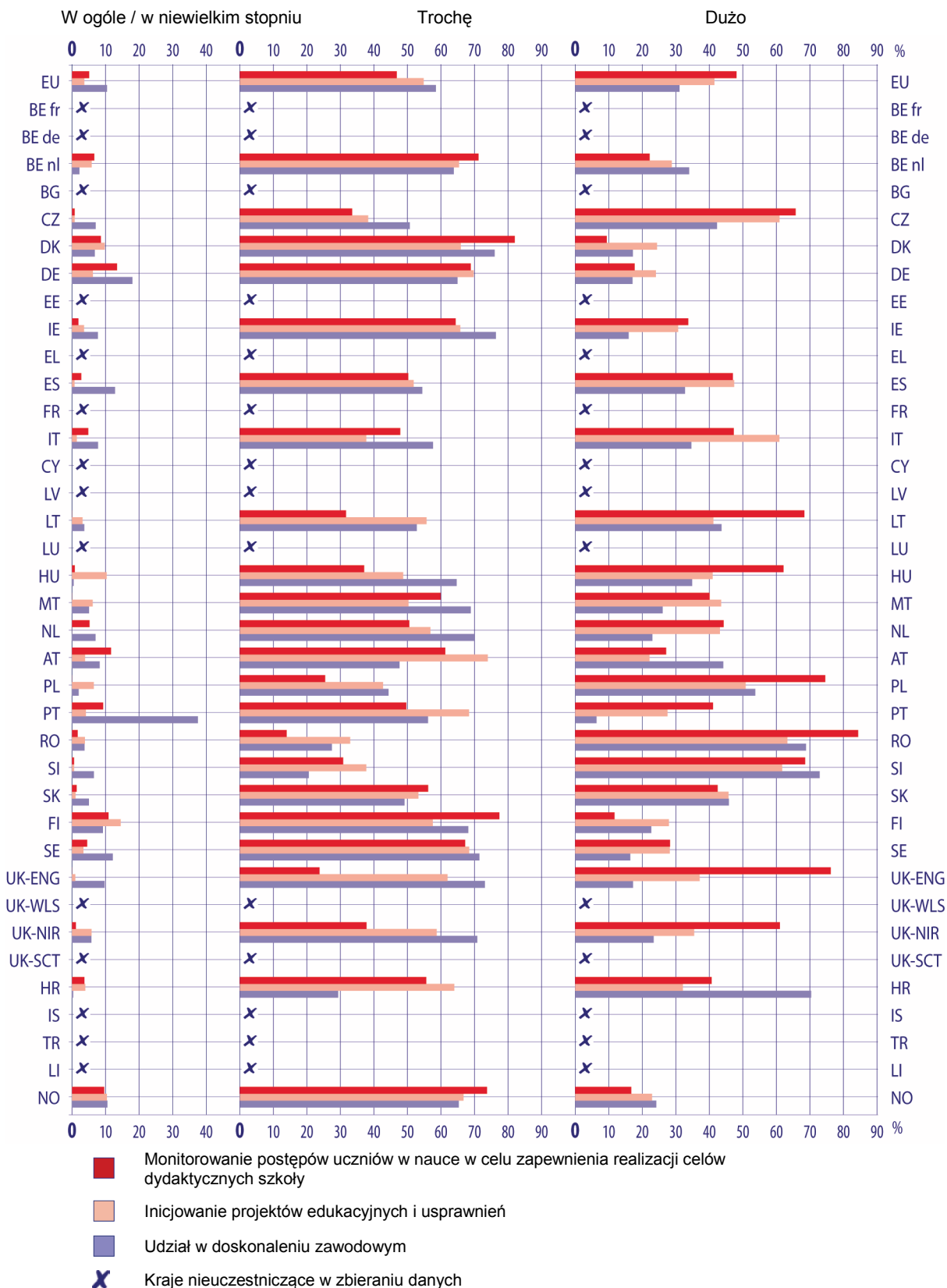
W odniesieniu do udziału w doskonaleniu zawodowym w krajach europejskich uczestniczących w badaniu odsetek uczniów klas 4., których dyrektorzy stwierdzili, że poświęcili na to zajęcie „trochę czasu”, wynosił średnio 58,4%. W Rumunii, Słowenii i Chorwacji około 70% uczniów klas 4. uczęszczało do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że angażowali się w to zajęcie w znacznym stopniu. W tych krajach doskonalenie zawodowe dyrektorów szkół jest albo obowiązkiem zawodowym, albo jest niezbędne dla awansu (patrz rys. F10).

Z kolei ponad 10% uczniów klas 4. w Niemczech, Hiszpanii, Szwecji i Norwegii uczęszczało do szkół, których dyrektorzy przyznali, że nigdy nie uczestniczyli w zajęciach doskonalenia zawodowego. Ten odsetek jest szczególnie wysoki w Portugalii (37,5%) (choć w Hiszpanii i Portugalii doskonalenie zawodowe jest obowiązkiem zawodowym i jest niezbędne do awansu dla dyrektorów (patrz rys. F10)).

Trudno jest dokonać porównania z klasą 8. ze względu na znacznie mniejszą liczbę krajów europejskich uczestniczących w badaniu. Tam, gdzie takie porównanie jest możliwe, różnice nie są duże. Jednak w Finlandii, w odniesieniu do klas 8., dyrektorzy szkół wydają się bardziej zaangażowani w monitorowanie procesu nauki uczniów niż w klasach 4. We wszystkich krajach uczestniczących w badaniu zaangażowanie dyrektorów w inicjowanie projektów edukacyjnych jest bardzo podobne jak w przypadku uczniów klas 4.

Największe różnice można zaobserwować w zakresie udziału w doskonaleniu zawodowym na Litwie, w Finlandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii, gdzie jest więcej uczniów w klasach 8. niż w klasach 4. w szkołach, których dyrektorzy stwierdzili, że nie przeznaczili w ogóle czasu na doskonalenie zawodowe. Odsetek ten jest szczególnie wysoki w Norwegii (45%).

**Rysunek F6: Odsetek uczniów klas 4. (i klas 8.) w szkołach, których dyrektorzy zgłosili, że poświęcili trochę, dużo lub nie poświęcili w ogóle czasu na szereg zajęć, 2011**



Źródło: międzynarodowa baza danych IEA, TIMSS 2011.

## SZKOLNA KADRA KIEROWNICZA

	Klasa	UE	BE nl	CZ	DK	DE	IE	ES	IT	LT	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- NIR	HR	NO	
1 = w ogóle / w niewielkim stopniu	■	4	5,1	6,6	0,8	8,6	13,4	1,9	2,8	4,8		0,8		5,2	11,6		9,3	1,7	0,6	1,4	10,9	4,5		1,2	3,7	9,6
		8	2,0	x	x	x	x	x	x	4,6		0,6	x	x	x	x	0,8	1,0	x	5,7	2,5		x	x	3,5	
	■	4	3,7	5,8	0,8	9,7	6,2	3,6	0,7	1,4	3,1	10,3	6,1		3,9	6,5	4,1	3,8	0,6	1,0	14,5	3,4	1,0	5,8	3,9	10,4
		8	3,1	x	x	x	x	x	x	2,5	4,0	9,1	x	x	x	x	x	1,4	1,0	x	6,2	7,0	2,5	x	x	13,0
	■	4	10,4	2,2	7,0	6,8	18,0	7,7	12,8	7,8	3,6	0,5	5,0	7,0	8,2	2,0	37,5	3,7	6,5	5,0	9,2	12,1	9,7	5,8	0,3	10,5
		8	8,6	x	x	x	x	x	x	5,9	7,2	0,7	x	x	x	x	x	2,9	0,7	x	12,6	16,0	13,6	x	x	45,7
2 = Trochę	■	4	46,8	71,2	33,5	82,0	68,9	64,4	50,2	47,9	31,7	37,1	59,9	50,5	61,3	25,4	49,6	14,0	30,8	56,2	77,4	67,2	23,8	37,8	55,6	73,7
		8	32,5	x	x	x	x	x	x	38,9	39,4	36,3	x	x	x	x	x	15,4	36,9	x	66,6	62,6	24,8	x	x	74,2
	■	4	54,8	65,4	38,3	65,9	69,7	65,7	51,8	37,7	55,7	48,7	50,3	56,8	74,0	42,7	68,4	32,9	37,7	53,2	57,5	68,4	61,9	58,7	64,0	66,7
		8	50,1	x	x	x	x	x	x	36,7	49,3	52,1	x	x	x	x	x	33,5	50,9	x	72,8	71,0	64,0	x	x	71,8
	■	4	58,5	63,8	50,7	76,0	64,9	76,4	54,4	57,6	52,8	64,6	68,9	70,0	47,6	44,3	56,1	27,5	20,6	49,1	68,1	71,4	73,1	70,8	29,3	65,3
		8	62,5	x	x	x	x	x	x	64,7	50,6	55,7	x	x	x	x	x	25,7	27,5	x	71,1	59,6	77,0	x	x	37,9
3 = Dużo	■	4	48,1	22,2	65,7	9,4	17,7	33,7	47,0	47,3	68,3	62,1	40,1	44,3	27,1	74,6	41,1	84,4	68,6	42,5	11,7	28,3	76,2	61,0	40,7	16,7
		8	65,5	x	x	x	x	x	x	56,5	60,6	63,1	x	x	x	x	x	83,8	62,1	x	27,6	34,9	75,2	x	x	22,2
	■	4	41,5	28,8	60,9	24,4	24,0	30,7	47,4	60,9	41,2	41,0	43,5	43,2	22,2	50,8	27,5	63,3	61,7	45,7	27,9	28,2	37,1	35,5	32,1	22,9
		8	46,8	x	x	x	x	x	x	60,8	46,6	38,7	x	x	x	x	x	65,1	48,1	x	21,0	22,1	33,4	x	x	15,3
	■	4	31,1	34,0	42,3	17,2	17,1	15,9	32,8	34,6	43,6	34,9	26,1	23,0	44,1	53,7	6,4	68,8	72,9	45,8	22,7	16,4	17,2	23,4	70,4	24,2
		8	28,9	x	x	x	x	x	x	29,4	42,2	43,6	x	x	x	x	x	71,4	71,9	x	16,3	24,4	9,4	x	x	16,3

- Monitorowanie postępów uczniów w nauce w celu zapewnienia realizacji celów dydaktycznych szkoły
- Inicjowanie projektów edukacyjnych i usprawnień
- Udział w doskonaleniu zawodowym
- x Kraje nieuczestniczące w zbieraniu danych

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

EU: Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

### JEDNA TRZECIA DYREKTORÓW CZĘSTO PROWADZI LEKCJE W ZASTĘPSTWIE NIEOBECNYCH NAUCZYCIELI

W badaniu PISA 2009 dyrektorzy szkół zostali zapytani o częstotliwość wykonywania różnych działań z zakresu zarządzania w ciągu ostatniego roku szkolnego. Na rysunku przedstawiono odsetek 15-letnich uczniów uczęszczających do szkół, których dyrektorzy odpowiedzieli, że „dość często” lub „bardzo często” angażują się w cztery rodzaje działań związanych z zarządzaniem.

Dane z badania PISA 2009 pokazują, że średnio w 27 krajach UE uczestniczących w badaniu około 91% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że często się upewniają, że zajęcia prowadzone w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli są zgodne z celami nauczania szkoły. W rzeczywistości szkoły są w wielu krajach zobowiązane do posiadania planu rozwoju zawodowego dla całego personelu szkoły (patrz rys. C2). Jednak w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) ta liczba wynosiła poniżej 20%. W Grecji około 40% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że często się upewniają, że doskonalenie nauczycieli jest zgodne z celami nauczania szkoły. W Liechtensteinie (53%) i Finlandii (64%) wskaźnik ten był także niższy niż w innych krajach. W tych krajach szkoły nie muszą opracowywać planów rozwoju zawodowego dla swoich nauczycieli (patrz rys. C2 i C3).

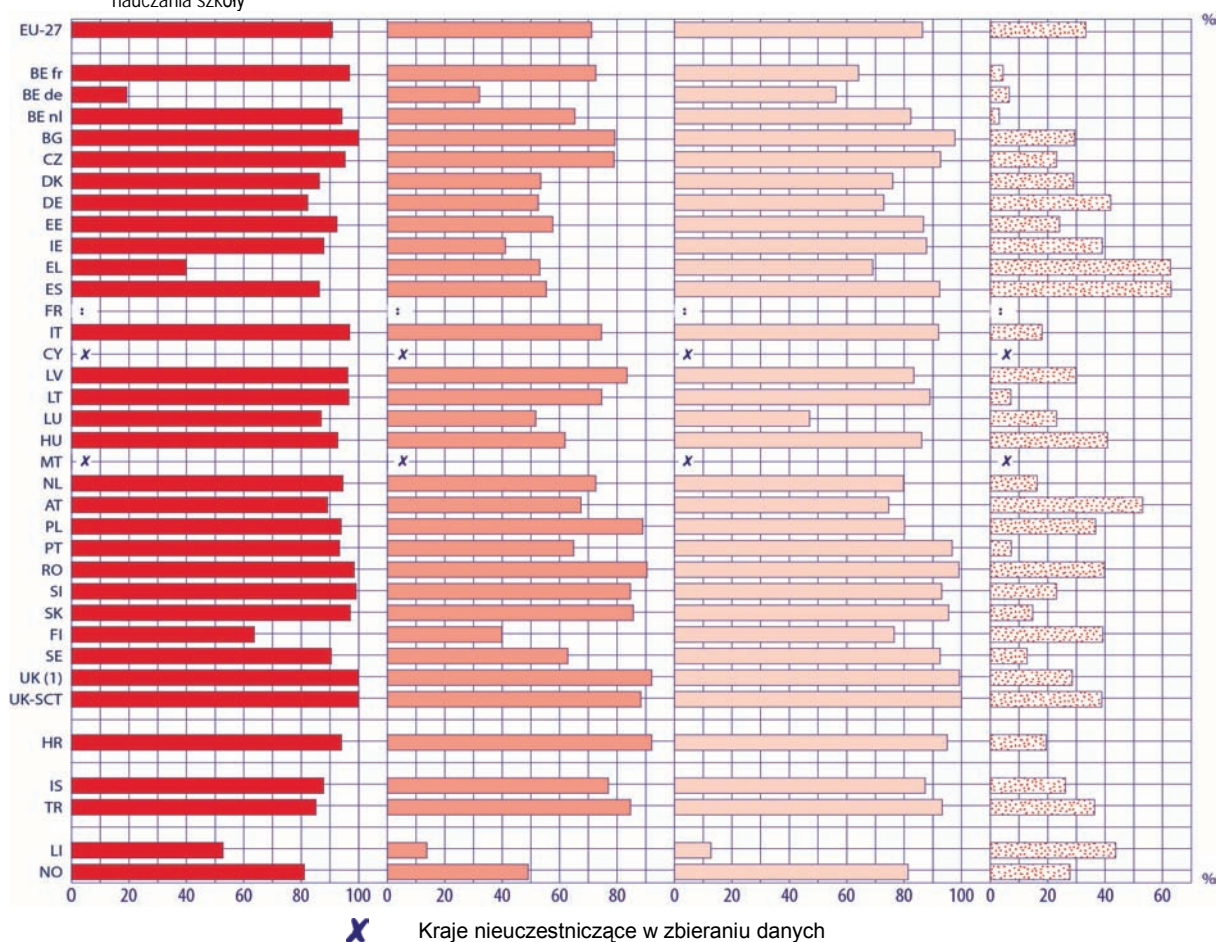
Średnio w 27 krajach UE uczestniczących w badaniu około 71% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że często dają nauczycielom wskazówki dotyczące tego, jak mogą poprawić swoją pracę. Było to szczególnie powszechne w Polsce, Rumunii, Wielkiej Brytanii i Chorwacji. Na drugim końcu skali wyróżnia się Liechtenstein, gdzie ponad 86% uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy rzadko doradzali nauczycielom w kwestiach dotyczących ich pracy.

## SZKOLNA KADRA KIEROWNICZA

W 27 krajach UE uczestniczących w badaniu około 86% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy twierdzili, że często upewniali się, że kwestie związane z realizacją programu nauczania są jasne i zrozumiałe. Obowiązek ten rzadko spełniała większość dyrektorów w Liechtensteinie (13%) i Luksemburgu (47%).

● **Rysunek F7: Odsetek 15-letnich uczniów w szkołach, których dyrektorzy zgłosili wysoką częstotliwość wykonywania określonych czynności z zakresu zarządzania w ciągu ostatniego roku szkolnego, 2009**

- A. Upewniam się, że zajęcia prowadzone w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli są zgodne z celami nauczania szkoły
- B. Udzielam nauczycielom wskazówek dotyczących tego, jak mogą poprawić swoją pracę
- C. Upewniam się, że kwestie związane z realizacją programu nauczania są jasne i zrozumiałe
- D. Prowadzę zajęcia za nauczycieli, którzy nie przyszli do pracy



	UE-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	90,8	96,8	19,3	94,2	100,0	95,2	86,3	82,2	92,4	87,9	39,9	86,3	:	96,9	x	96,2	96,6	87,0
B	71,2	72,6	32,1	65,4	79,3	79,0	53,5	52,6	57,6	41,1	53,1	55,3	:	74,6	x	83,5	74,7	51,7
C	86,4	64,1	56,3	82,3	97,7	92,7	76,1	72,9	86,7	87,8	69,1	92,4	:	92,0	x	83,4	89,0	47,1
D	33,3	4,5	6,6	3,1	29,5	23,1	29,0	42,0	24,1	39,0	62,8	63,0	:	18,0	x	29,9	7,1	23,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO
A	92,7	x	94,5	89,2	93,9	93,4	98,5	99,2	97,1	63,7	90,5	99,9	100	94,0	87,8	85,1	52,8	81,1
B	61,9	x	72,6	67,5	89,0	64,9	90,4	84,6	85,7	40,0	62,9	92,1	88,3	92,1	77,0	84,7	13,8	49,1
C	86,1	x	79,9	74,6	80,2	96,7	99,1	93,1	95,5	76,5	92,5	99,2	100	95,0	87,3	93,3	12,7	81,4
D	40,8	x	16,3	53,1	36,7	7,3	39,9	23,1	14,8	39,2	12,8	28,5	38,9	19,4	26,1	36,4	43,7	27,7

Źródło: OECD, PISA 2009.

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

**Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**EU:** Średnia europejska oparta jest na informacjach dostarczonych przez kraje uczestniczące w badaniu.

**Francja:** Brak dostępnych danych, ponieważ nie przeprowadzono ankiety szkolnej (OECD, 2012).

Średnio w 27 krajach UE uczestniczących w badaniu około 33% 15-letnich uczniów uczęszczało do szkół, których dyrektorzy stwierdzili, że często prowadzą zajęcia za nauczycieli, którzy nie przyszli do pracy. W Belgii, na Litwie i w Portugalii miało to miejsce bardzo rzadko. Jednak w Grecji, Hiszpanii i Austrii ponad połowa 15-letnich uczniów uczęszczała do szkół, których dyrektorzy często prowadzili zajęcia za nieobecnych nauczycieli.

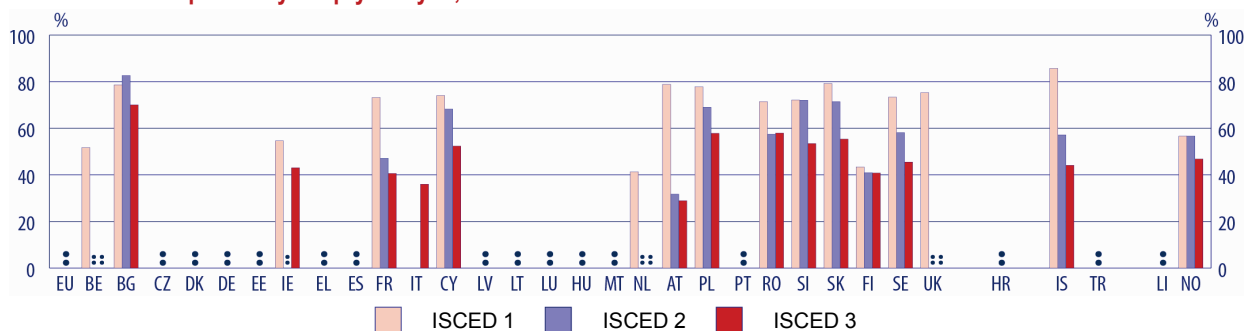
W ogólnym ujęciu w krajach europejskich uczestniczących w badaniu dyrektorzy wydają się mocno zaangażowani w podział i nadzorowanie obowiązków związanych z realizacją programu nauczania, udzielanie rad i upewnianie się, że zajęcia prowadzone w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli są zgodne z założonymi celami, ale w mniejszym stopniu zastępują nieobecnych nauczycieli.

## W SZKOŁACH ŚREDNICH DYREKTORZY TO NADAL PRZEWAŻNIE MĘŻCZYŹNI

Udział kobiet na stanowiskach kierowniczych w szkołach jest uzależniony od poziomu kształcenia. W oparciu o dostępne dane, kobiety są często nadmiernie reprezentowane na stanowiskach dyrektorów szkół podstawowych. Faktycznie w Bułgarii, Austrii, Polsce, na Słowacji, w Wielkiej Brytanii i Islandii, 75% i więcej dyrektorów szkół podstawowych to kobiety.

Lecz odsetek ten gwałtownie maleje na poziomie szkół średnich, z wyraźną różnicą pomiędzy poziomami we Francji, Austrii, Szwecji i Islandii. Na przykład w Austrii mniej niż 32% dyrektorów szkół średnich pierwszego stopnia i mniej niż 30% dyrektorów szkół średnich drugiego stopnia to kobiety. W wielu innych krajach, dla których dysponujemy danymi, w przypadku szkół średnich drugiego stopnia ten odsetek jest niższy niż 50. Stanowi to widoczny kontrast w porównaniu z odsetkiem kobiet-nauczycieli na tym samym poziomie (patrz rys. D13).

**Rysunek F8: Odsetek kobiet-dyrektorów na poziomie szkoły podstawowej i średniej (ISCED 1, 2 i 3), łącznie w szkołach publicznych i prywatnych, 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	:	52	79	:	:	:	:	55	:	:	73		74	:	:	:	:
ISCED 2	:	:	83	:	:	:	:	:	:	:	47		68	:	:	:	:
ISCED 3	:	:	70	:	:	:	:	43	:	:	41	36	52	:	:	:	:
ISCED 1-3		43	72	:	:	:	:	48	:	:	64	51	64	:	76	30	:
ISCED 2-3		35	70	:	:	:	:	:	:	:	45		59	:	:	:	:
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	HR	IS	TR	LI	NO	
ISCED 1	:	41	79	78	:	71	72	79	43	73	75		86	:	:	57	
ISCED 2	:	:	32	69	:	57	72	71	41	58			57	:	:	57	
ISCED 3	:	:	29	58	:	58	53	55	41	45			44	:	:	47	
ISCED 1-3	:	37	48	71	:	58	67	70	42	60	64		66	:	:	53	
ISCED 2-3	:	:	31	63	:	58	62	55	41	52			45	:	:	50	

Źródło: Eurostat.





## WIELKOŚĆ SZKOŁY MA WPŁYW NA USTAWOWE WYNAGRODZENIE DYREKTORÓW

Dyrektorzy są odpowiedzialni za zarządzanie szkołą lub zespołem szkół samodzielnie albo wraz z organem administracyjnym, takim jak rada czy zarząd. W ośmiu krajach lub regionach wielkość szkoły ma bezpośredni wpływ na wynagrodzenie dyrektorów - im większa liczba uczniów przyjmowanych do szkoły, tym wyższe wygodzenie jej dyrektora. Ponadto wynagrodzenie dyrektorów jest także uzależnione od poziomu kształcenia oferowanego przez daną szkołę.

W ujęciu ogólnym zasadnicze wynagrodzenie ustawowe dyrektorów w przedszkolach i szkołach podstawowych jest niższe niż w szkołach średnich, zwłaszcza w szkołach średnich drugiego stopnia. Ta sama tendencja jest także widoczna w przypadku wynagrodzeń nauczycieli. Ponadto we wszystkich krajach zasadnicze wynagrodzenie ustawowe dyrektorów jest wyższe niż wynagrodzenie nauczycieli, którzy pracują na tym samym poziomie kształcenia (patrz rys. D9). Może być to związane z faktem, że w większości krajów, aby objąć stanowisko dyrektora, należy mieć określoną liczbę lat stażu na stanowisku nauczyciela (patrz rys. F2). Inne warunki, jak na przykład w niektórych krajach obowiązek odbycia specjalnego szkolenia (patrz rys. F1), także mogą mieć wpływ.

W dziesięciu krajach wynagrodzenie zasadnicze dyrektorów szkół jest dokładnie takie samo na poziomie szkoły podstawowej, średniej pierwszego i średniej drugiego stopnia. Szczególna sytuacja ma miejsce w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna), gdzie dyrektor jest na tej samej ogólnej skali płac, ale w ramach tej skali każdy dyrektor ma swój własny zakres wynagrodzeń. Zakres ten dotyczy zarówno wielkości szkoły, jak i wieku jej uczniów. Oznacza to, że dyrektorzy szkół średnich zazwyczaj zarabiają więcej niż dyrektorzy szkół podstawowych. W krajach, w których funkcjonuje połączona struktura szkoły podstawowej i średniej pierwszego stopnia, to samo wynagrodzenie zasadnicze wskazane dla obu poziomów odpowiada temu samemu stanowisku dyrektora.

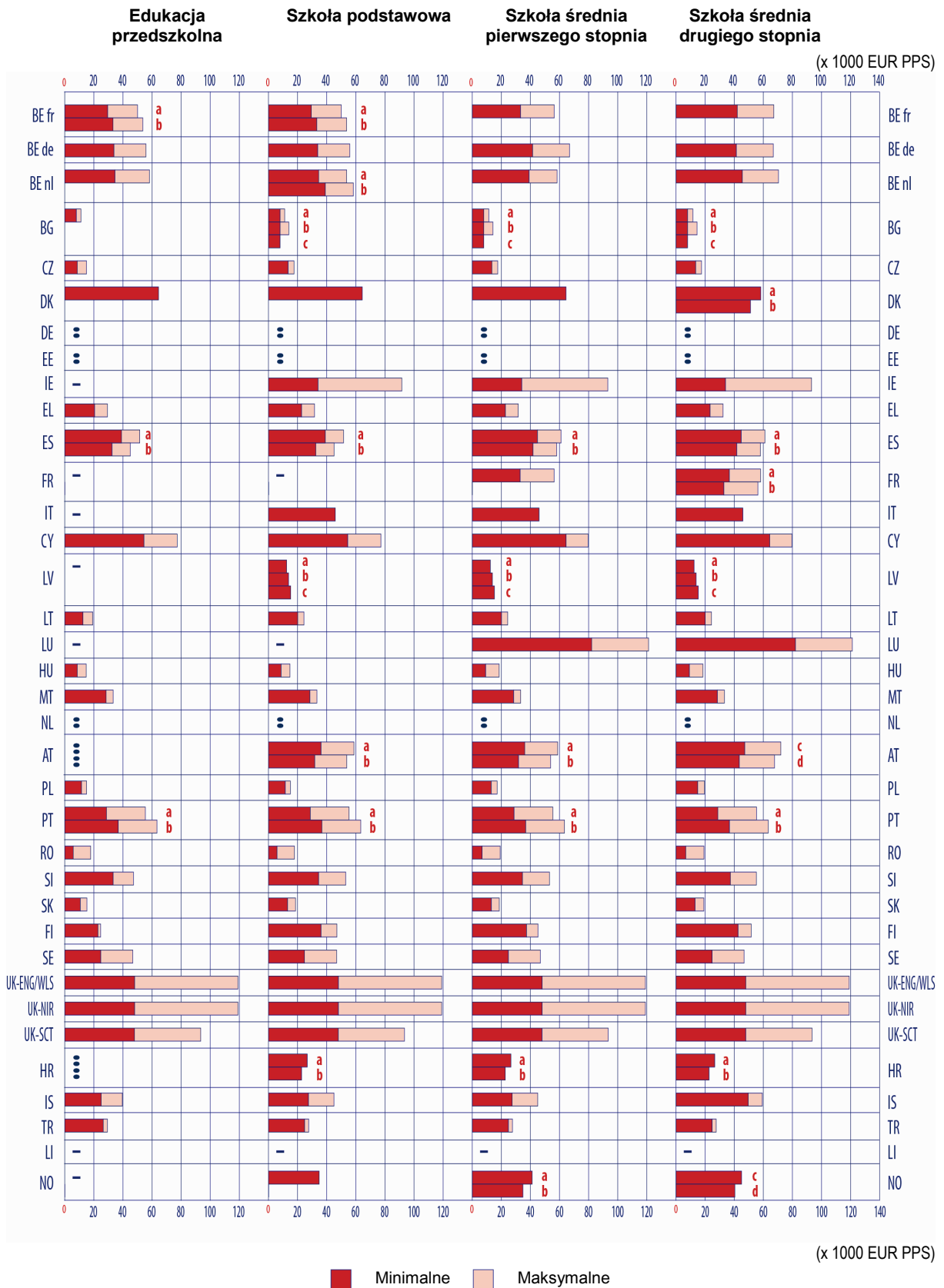
Różnica pomiędzy maksymalnym a minimalnym wynagrodzeniem zasadniczym dyrektora szkoły wskazuje perspektywy podwyżek płac w całym okresie ich kariery zawodowej; w przypadku nauczycieli tendencja ta nie jest tak wyraźna. Chociaż wzrost wynagrodzenia dyrektorów szkół w trakcie pracy na tym stanowisku nie jest wyjątkowy, ich maksymalne wynagrodzenie pozostaje wyższe niż wynagrodzenie nauczycieli, przy czym należy pamiętać, że ich wynagrodzenie początkowe jest również wyższe (patrz rys. D9).

Porównując wynagrodzenie dyrektorów szkół w różnych krajach można zaobserwować znaczne różnice. Na poziomie szkoły podstawowej maksymalne wynagrodzenie waha się od około 11 000 PPS euro w Bułgarii do ponad 100 000 PPS euro w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna). Na poziomie szkoły średniej najwyższe wynagrodzenie ustawowe jest przyznawane w Luksemburgu (121 127 PPS euro) i Wielkiej Brytanii (137 036 PPS euro).

Na tej podstawie minimalne i maksymalne poziomy wynagrodzenia ustawowego wyrażone w PPS euro zasadniczo różnią się o mniej niż współczynnik dwa. Dyrektorzy w szkołach podstawowych w Grecji, Hiszpanii, na Litwie, w Polsce, na Słowacji, w Finlandii i Turcji w trakcie swojej pracy zawodowej mogą otrzymać podwyżkę nie przekraczającą 30% wynagrodzenia. Jednak w szkołach średnich drugiego stopnia maksymalne wynagrodzenie ustawowe w Irlandii i Wielkiej Brytanii może być dwukrotnie wyższe niż wynagrodzenie na początku pracy na stanowisku dyrektora.

SZKOLNA KADRA KIEROWNICZA

Rysunek F9: Minimalne i maksymalne zasadnicze roczne wynagrodzenie dla dyrektorów szkół wyrażone w PPS euro dla poziomu od przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012



Źródło: Eurydice, dane z marca 2012 r.

## SZKOLNA KADRA KIEROWNICZA

(x 1000 EUR PPS)

		BE fr		BE de	BE nl		BG			CZ	DK		DE	EE
Przedszkole	min.	29426 a	33096 b	33764	34427		7880			8598	64376		:	:
	maks.	49958 a	53628 b	55785	58223		11086			14939	:		:	:
Szkoła podstawowa	min.	29426 a	33096 b	30764	34427 a	38977 b	7880 a	7880 b	7880 c	13412	64376		:	:
	maks.	49958 a	53628 b	55785	53673 a	58223 b	11086 a	13891 b	7880 c	17462	:		:	:
Szkoła średnia pierwszego stopnia	min.	33090		55605	38977		7880 a	7880 b	7880 c	13412	64376		:	:
	maks.	56286		61153	58223		11353 a	14158 b	7880 c	17462	:		:	:
Szkoła średnia drugiego stopnia	min.	42071		55605	45528		7880 a	7880 b	7880 c	13412	58176 a	51129 b	:	:
	maks.	67163		61153	70341		11553 a	14425 b	7880 c	17462	:	:	:	:

		IE	EL	ES		FR	IT	CY	LV			LT	LU	
Przedszkole	min.	-	20400	38947 a	32441 b	-	-	54369	-			12413	-	
	maks.	-	29294	51511 a	45005 b	-	-	77240	-			19190	-	
Szkoła podstawowa	min.	33943	22682	38947 a	32441 b	-	45829	54369	12411 a	13765 b	15221 c	19985	-	
	maks.	91554	31576	51511 a	45005 b	-	45829	77240	:	:	:	24307	-	
Szkoła średnia pierwszego stopnia	min.	33943	22682	44731 a	41689 b	32796		45829	64378	12411 a	13765 b	15221 c	19985	81994
	maks.	93102	31576	60998 a	57957 b	56215		45829	79627	:	:	:	24307	121127
Szkoła średnia drugiego stopnia	min.	33943	23334	44731 a	41689 c	36561 a	32796 b	45829	64378	12411 a	13765 b	15221 c	19985	81994
	maks.	93102	32228	60998 a	57957 c	58017 a	56215 b	45829	79627	:	:	:	24307	121127

		HU	MT	NL	AT	AT	PL	PT	PT	RO	SI	SK	FI	SE
Przedszkole	min.	8598	28350	:	:	:	11436	28666 a	36662 b	5777	33185	10629	22808	24703
	maks.	14722	33261	:	:	:	14992	55348 a	63344 b	17756	47183	15176	24634	46730
Szkoła podstawowa	min.	8598	28350	:	36019 a	31708 b	11436	28666 a	36662 b	5777	34387	13007	36045	24703
	maks.	14722	33261	:	58651 a	53763 b	14992	55348 a	63344 b	17756	53059	18556	46946	46730
Szkoła średnia pierwszego stopnia	min.	9126	28350	:	36019 c	31708 d	12969	28666 a	36662 b	6681	34387	13007	37234	24703
	maks.	18485	33261	:	58651 c	53763 d	17092	55348 a	63344 b	19176	53059	18556	45155	46730
Szkoła średnia drugiego stopnia	min.	9126	28350	:	47200 e	43398 f	14816	28666 a	36662 b	6681	37314	13007	42594	24703
	maks.	18485	33261	:	71972 e	67654 f	19562	55348 a	63344 b	19176	55176	19088	51656	46730

		UK-ENG/WLS	UK-NIR	UK-SCT	HR		IS	TR	LI	NO	
Przedszkole	min.	47957	47957	47854	:	:	25060	26451	-	-	-
	maks.	118931	118931	93407	:	:	39498	29281	-	-	-
Szkoła podstawowa	min.	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	27413	24752	-	34772	
	maks.	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	44940	27582	-	-	-
Szkoła średnia pierwszego stopnia	min.	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	27413	24752	-	41090 a	34772 b
	maks.	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	44940	27582	-	- a	- b
Szkoła średnia drugiego stopnia	min.	47957	47957	47854	26537 a	22642 b	49606	24752	-	44979 c	40416 d
	maks.	118931	118931	93407	26537 a	22642 b	59197	27582	-	- c	- d

(x 1000 EUR PPS)

**Objaśnienia**

**Zasadnicze roczne wynagrodzenie ustawowe brutto** to kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku, łącznie z podwyżkami na skalach płac, trzynastą pensją i urlopem wypoczynkowym (o ile dotyczy), a z wyłączeniem składek na ubezpieczenie społeczne i emerytalne. Wynagrodzenie to nie obejmuje dodatków czy korzyści materialnych (związanych na przykład z większymi kwalifikacjami, jakością pracy, nadgodzinami, dodatkowymi obowiązkami, położeniem geograficznym, obowiązkiem nauczania w klasach w trudnych warunkach, lub kosztami zakwaterowania, dodatkami zdrowotnymi lub kosztami podróży). Wskazane minimalne wynagrodzenie to zasadnicze wynagrodzenie brutto otrzymywane przez dyrektorów szkół w wyżej wspomnianych okolicznościach na początku ich kariery. Maksymalna pensja to zasadnicze wynagrodzenie brutto otrzymywane przez dyrektorów szkół w wyżej wspomnianych

okolicznościach w chwili przechodzenia na emeryturę lub po przepracowaniu określonej liczby lat. Maksymalne wynagrodzenie obejmuje podwyżki związane wyłącznie ze stażem pracy i/lub wiekiem.

**Standard siły nabywczej (Purchasing Power Standard - PPS)** to wspólna umowna jednostka walutowa stosowana w Unii Europejskiej do przeliczeń zagregowanych danych ekonomicznych dla potrzeb porównań przestrzennych w taki sposób, aby wyeliminować różnice w poziomach cen między państwami członkowskimi. Poziom zagregowanych danych ekonomicznych w PPS uzyskuje się poprzez podzielenie pierwotnych wartości wyrażonych w walutach krajowych przez odpowiedni parytet siły nabywczej (Purchasing Power Parity - PPP). Dlatego za standard siły nabywczej wszędzie można kupić taką samą ilość towarów i usług, mimo że w poszczególnych krajach do zakupu tej samej ilości towarów i usług potrzebne są różne ilości krajowych jednostek walutowych w zależności od poziomu cen.

Zob. dane w walutach krajowych i w EUR, a także lata odniesienia poszczególnych krajów i szczegóły dotyczące poziomów kształcenia w krajowych kartach danych *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12* („Pensje – wraz z dodatkami – nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie, 2011/2012”) dostępnych pod adresem <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>

### **Uwagi dotyczące poszczególnych krajów**

**Belgia (BE fr): a)** Szkoły, w których jest mniej niż 71 uczniów, **b)** szkoły, w których jest więcej niż 210 uczniów.

**Belgia (BE nl): a)** Szkoły, w których jest mniej niż 180 uczniów (mniej niż 100 uczniów w Brukseli), **b)** szkoły, w których jest więcej niż 350 uczniów. Na poziomie ISCED 2 i 3 skale są różne w zależności od tego, czy dyrektor szkoły ma obowiązek prowadzenia zajęć.

**Bulgaria: a)** Kształcenie ogólne, **b)** duże szkoły, **c)** małe szkoły.

**Dania: a)** Szkoły, w których jest ponad 700 uczniów stacjonarnych, **b)** szkoły, w których jest mniej niż 700 uczniów stacjonarnych.

**Hiszpania:** Szkoły typu A są największe, gdzie dyrektor dostaje największy indywidualny dodatek, który zmniejsza się wraz z przechodzeniem przez kolejne poziomy klasyfikacji do typu F (najmniejsze) w przypadku poziomu ISCED 0 i 1 i do typu D dla ISCED 2 i 3. **a)** Duże szkoły, **b)** małe/bardzo małe szkoły.

**Francja: a)** Dyrektorzy w *Lycées*, **b)** dyrektorzy w *Lycées professionnels*.

**Łotwa: a)** Szkoły, w których jest od 251 do 400 uczniów, **b)** szkoły, w których jest od 601 do 800, **c)** od 1 001 do 1 200 uczniów.

**Litwa:** Wynagrodzenie dyrektora zależy od liczby oddziałów w placówkach przedszkolnych i od wielkości szkół średnich, a także od kategorii kwalifikacji dyrektora oraz jego lat praktyki pedagogicznej (na wszystkich poziomach).

**Austria: Poziomy ISCED 1 i 2 (Hauptschulen): a)** Szkoły, w których są więcej niż 4 klasy, **b)** małe szkoły. **ISCED 3: c)** Szkoły, w których jest więcej niż 12 klas, **d)** małe szkoły.

**Portugalia:** Wynagrodzenie jest różne w zależności od wielkości szkoły (tj. liczby przyjętych uczniów) oraz od pozycji na skali wynagrodzenia, na której znajduje się każdy nauczyciel/dyrektor. Na rysunku przedstawiono jedynie **a) najmniejsze** szkoły, w których jest mniej niż 300 uczniów, **b) największe** szkoły, w których jest więcej niż 1500 uczniów.

**Chorwacja: a)** Duże szkoły, **b)** małe szkoły.

**Norwegia: a)** Duże szkoły, **b)** małe szkoły, **c)** szkoły, w których jest mniej niż 10 pracowników na pełny etat na rok, **d)** szkoły, w których jest więcej niż 10 pracowników zatrudnionych na cały etat na rok.

## **DOSKONALENIE ZAWODOWE JEST OBOWIĄZKIEM ZAWODOWYM DYREKTORÓW W WIĘKSZOŚCI KRAJÓW EUROPEJSKICH**

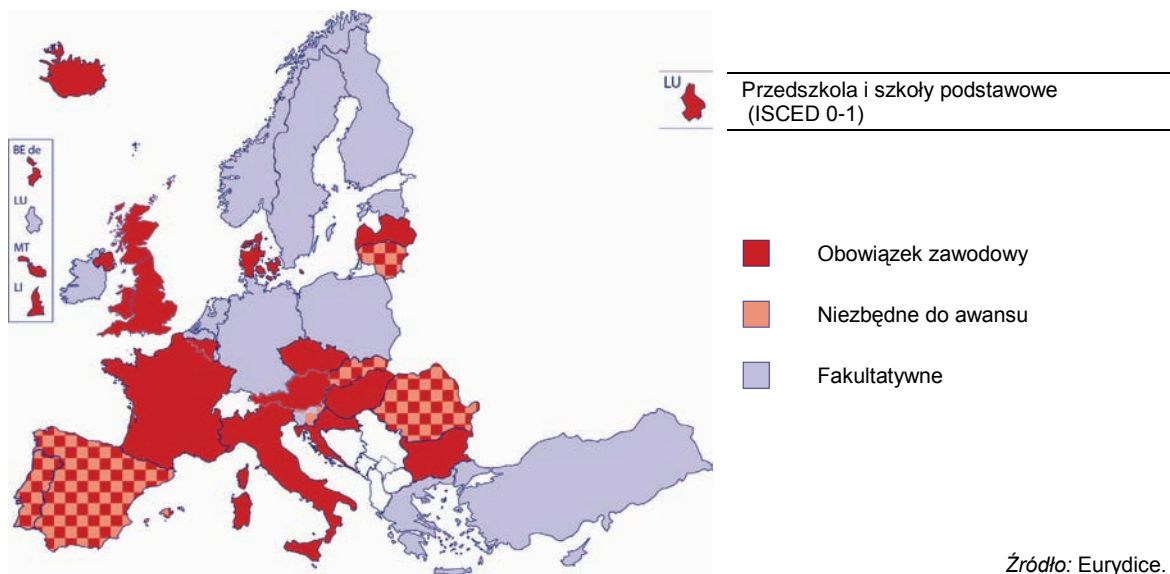
W 23 krajach lub regionach doskonalenie zawodowe jest uważane za obowiązek zawodowy. Na przykład w Wielkiej Brytanii (Anglia, Walia i Irlandia Północna) National College for School Leadership oferuje szereg możliwości rozwoju zawodowego dla dyrektorów szkół. Obejmują one program „Head Start” dla osób, które właśnie ukończyły kształcenie w ramach National Professional Qualification for Headship podczas swoich pierwszych dwóch lat na stanowisku dyrektora szkoły. „Local Leaders of Education” to program, którego celem jest poprawa wyników uczniów poprzez partnerstwo pomiędzy dyrektorami szkół. Wreszcie „krajowi liderzy edukacji” to wybitni dyrektorzy szkół, którzy wraz ze swoim personelem w szkole wykorzystują swoje umiejętności i doświadczenie, by wspierać szkoły w trudnej sytuacji. W Bułgarii wszyscy dyrektorzy szkół muszą przez cały rok uczęszczać na kilka kursów szkoleniowych poświęconych różnym kwestiom pedagogicznym w Krajowym Instytucie ds. Szkoleń i Kwalifikacji przy Ministerstwie Edukacji, Młodzieży i Nauki. Na Malcie nowo mianowani dyrektorzy szkół w swoim pierwszym roku pracy są proszeni o wzięcie udziału w 6-dniowym kursie wprowadzającym organizowanym przez dyrekcje ds. edukacji. Następnie są regularnie wzywani przez centralne władze oświatowe na seminaria szkoleniowe w sprawach związanych z edukacją oraz nowymi inicjatywami krajowymi. Ponadto spotkania Rady Dyrektorów oferują nieformalne szkolenia w zakresie zarządzania poprzez wymianę dobrych praktyk i inne inicjatywy w ramach networkingu.

Niektóre kraje określają minimalną ilość czasu, jaka musi być przeznaczona na doskonalenie zawodowe. Na przykład we Wspólnocie Francuskiej Belgii dyrektorzy szkół muszą każdego roku odbyć sześć razy po pół dnia zajęć w ramach doskonalenia zawodowego. Na Łotwie doskonalenie zawodowe dla kierownictwa szkoły obejmuje 36 godzin zajęć w ciągu trzech lat.

Podobnie do sytuacji nauczycieli (patrz rys. C1) w Hiszpanii, na Litwie, w Portugalii, Rumunii i na Słowacji, udział dyrektorów szkół w zajęciach w ramach doskonalenia zawodowego nie jest tylko obowiązkiem zawodowym, ale także warunkiem niezbędnym dla awansu i wzrostu wynagrodzenia. W Słowenii doskonalenie zawodowe jest opcjonalne, lecz niezbędne do awansu.

W 14 krajach doskonalenie zawodowe jest opcjonalne dla dyrektorów szkół. Jednak mogą być oni wspierani i zachęceni do udziału w takich zajęciach. Na przykład we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii szkoły mają specjalny fundusz szkoleniowy na doskonalenie zawodowe dla dyrektorów (1500 euro przez całą karierę zawodową). W pierwszej kolejności jest on wykorzystywany na cele szkoleniowe dla nowo zatrudnionych dyrektorów szkół. W Irlandii „Leadership Development for Schools Service” oferuje programy dla niedawno mianowanych dyrektorów szkół oraz dla bardziej doświadczonych dyrektorów, którzy pracują razem w zespołach szkolnych. Ponadto organy zarządzające szkołami oferują stosunkowo krótkie kursy (trzy do pięciu dni) dotyczące finansów, polityki kształcenia, kwestii zatrudniania oraz ochrony dziecka, których celem jest ułatwienie dyrektorom pracy na nowym stanowisku.

- ◆ **Rysunek F10: Status doskonalenia zawodowego dyrektorów szkół na poziomie od przedszkoli do szkół średnich drugiego stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2011/2012**



#### Objaśnienia

**Doskonalenie zawodowe** odnosi się do szkoleń w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej. W niektórych przypadkach szkolenia te mogą prowadzić do uzyskania dodatkowych kwalifikacji.

**Obowiązek zawodowy** oznacza zadanie opisane jako takie w regulaminie pracy/umowach/prawodawstwie lub innych przepisach dotyczących zawodu dyrektora szkoły.

#### Uwagi dotyczące poszczególnych krajów

**Belgia (BE de), Niemcy i Malta:** Nie ma dyrektora szkoły na poziomie ISCED 0.

**Irlandia:** Informacje niezweryfikowane na poziomie krajowym.

**Austria:** W odniesieniu do dyrektorów przedszkoli przepisy różnią się w zależności od landu.



# SŁOWNICZEK, STATYSTYCZNE BAZY DANYCH I BIBLIOGRAFIA

---

## I. Klasyfikacje

### Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED 1997)

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED) jest instrumentem służącym do opracowywania międzynarodowych statystyk w dziedzinie edukacji. Obejmuje ona dwie zmienne klasyfikacji krzyżowej: poziomy i dziedziny kształcenia, z podziałem na kierunki ogólne/zawodowe/ogólnozawodowe oraz cele edukacyjne/związane z rynkiem pracy. W aktualnej wersji, ISCED 97<sup>(10)</sup>, wyróżnia się siedem poziomów edukacji. Przyjmuje się kilka kryteriów, które ułatwiają przypisywanie programów kształcenia do poziomów edukacji. Zależnie od badanego poziomu i rodzaju kształcenia należy określić hierarchię ważności kryteriów podstawowych i uzupełniających (kwalifikacje zwykle wymagane w celu przyjęcia na dany poziom, minimalne warunki przyjęcia, minimalny wiek, kwalifikacje kadry itp.).

#### ➤ **ISCED 0: Edukacja przedszkolna**

Edukację przedszkolną określa się jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Jest ona prowadzona w placówkach szkolnych/przedszkolnych i przewidziana dla dzieci w wieku od 3 lat.

#### ➤ **ISCED 1: Szkolnictwo podstawowe**

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od pięciu do siedmiu lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od czterech do sześciu lat.

#### ➤ **ISCED 2: Szkolnictwo średnie 1. stopnia**

Kształcenie na tym poziomie jest kontynuacją programów ze szkoły podstawowej, ale na ogół jest wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty. Ukończenie nauki na tym poziomie zwykle zbiega się w czasie z ukończeniem kształcenia obowiązkowego.

#### ➤ **ISCED 3: Szkolnictwo średnie 2. stopnia**

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół po ukończeniu kształcenia obowiązkowego. Wiek określony dla tego poziomu kształcenia to zazwyczaj 15 lub 16 lat. Warunkiem przyjęcia jest zwykle posiadanie odpowiedniego świadectwa (potwierdzającego ukończenie kształcenia obowiązkowego) i spełnienie innych minimalnych wymogów. Kształcenie jest często wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty niż na poziomie ISCED 2. Nauka na poziomie ISCED 3 trwa na ogół od dwóch do pięciu lat.

#### ➤ **ISCED 4: Szkolnictwo policealne**

Programy te są na granicy pomiędzy szkolnictwem średnim 2. stopnia a wykształceniem wyższym. Mają one na celu poszerzenie wiedzy absolwentów poziomu ISCED 3. Typowe przykłady to programy utworzone w celu przygotowania uczniów do studiów na poziomie 5 lub programy ukierunkowane na przygotowanie uczniów do bezpośredniego wejścia na rynek pracy.

#### ➤ **ISCED 5: Szkolnictwo wyższe (1. etap)**

Warunkiem przyjęcia do nauki w ramach tych programów zazwyczaj jest pozytywne ukończenie poziomu ISCED 3 lub 4. Poziom ten obejmuje programy szkolnictwa wyższego o profilu akademickim (typ A), które są w dużej mierze teoretyczne oraz programy szkolnictwa wyższego o profilu zawodowym (typ B), które są zazwyczaj krótsze niż programy typu A i przygotowują do wejścia na rynek pracy. [Etap ten obejmuje studia pierwszego i drugiego stopnia.]

#### ➤ **ISCED 6: Szkolnictwo wyższe (2. etap)**

Poziom ten jest zarezerwowany dla studiów, które prowadzą do kwalifikacji naukowych na poziomie zaawansowanym (stopień doktora).

---

<sup>(10)</sup> [http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC)

## II. Definicje

**Doskonalenie zawodowe:** Udział w formalnym lub pozaformalnym kształceniu, które może odbywać się w formie kursów przedmiotowych (w zakresie nauczanych przedmiotów) bądź pedagogicznych. W niektórych przypadkach działania te mogą prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

**Doświadczenie zawodowe (staż pracy) w nauczaniu:** Określona liczba lat pracy zawodowej na stanowisku nauczyciela, przez większość czasu na poziomie kształcenia, na którym dana osoba ubiega się o objęcie stanowiska dyrektora szkoły.

**Doświadczenie zawodowe (staż pracy) w zarządzaniu szkołą:** Doświadczenie w zakresie administracji szkolnej/zarządzania szkołą zdobyte na przykład na stanowisku zastępcy dyrektora szkoły.

**Dyrektor szkoły:** Każda osoba stojąca na czele szkoły, która sama lub w ramach organu administracyjnego, takiego jak rada szkoły lub zarząd, jest odpowiedzialna za jej zarządzanie/administrację. W zależności od okoliczności, osoba ta może mieć także obowiązki związane z procesem kształcenia (które mogą obejmować zadania dydaktyczne, ale także odpowiedzialność za ogólne funkcjonowanie placówki w takich obszarach, jak harmonogram zajęć, realizacja programu nauczania, decyzje dotyczące treści nauczania oraz stosowanych materiałów i metod dydaktycznych, ocena nauczycieli i wyników ich pracy itp.) i/lub obowiązki finansowe (często ograniczone do odpowiedzialności za zarządzanie środkami przyznawanymi szkole).

**Egzamin konkursowy:** Publiczne konkursy organizowane na szczeblu centralnym w celu wybrania kandydatów na dyrektorów szkół/nauczycieli.

**Egzaminy ogólnokrajowe:** Odnoszą się do standaryzowanych testów i egzaminów organizowanych na szczeblu centralnym. Egzaminy obejmują procedury, które są określane na poziomie centralnym i dotyczą przygotowania treści egzaminów, ich przeprowadzenia i oceny, a także interpretacji i stosowania ich wyników. Egzaminy te podlegają standaryzacji przez centralne władze oświatowe (władze najwyższego szczebla).

Można wyróżnić 3 rodzaje egzaminów ogólnokrajowych:

- **Egzaminy ogólnokrajowe decydujące o karierze szkolnej uczniów:** Egzaminy ogólnokrajowe, które podsumowują wyniki poszczególnych uczniów na koniec danego roku szkolnego lub na koniec określonego etapu kształcenia i które mają istotny wpływ na karierę edukacyjną uczniów. W literaturze testy te są także często określane jako egzaminy sumatywne lub „ocena uczenia się”. Ich wyniki są wykorzystywane do przyznawania certyfikatów lub do podejmowania istotnych decyzji dotyczących podziału uczniów na grupy, wyboru szkoły lub promocji z jednej klasy do drugiej itp.
- **Egzaminy ogólnokrajowe przeprowadzane w celu monitorowania szkół i/lub systemu oświaty:** Egzaminy ogólnokrajowe, których celem jest głównie kontrola i ocena szkół i/lub systemu oświaty jako całości. „Monitorowanie i ocena” w tym wypadku odnoszą się do procesu zbierania i analizowania informacji w celu sprawdzenia wyników w odniesieniu do celów oraz, w razie potrzeby, w celu podjęcia działań naprawczych. Wyniki egzaminów ogólnokrajowych są stosowane jako wskaźniki jakości nauczania oraz wyniki pracy nauczycieli, ale także do oceny ogólnej skuteczności polityk i praktyk w zakresie edukacji.
- **Egzaminy ogólnokrajowe przeprowadzane w celu określenia szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów:** Trzecia grupa egzaminów ogólnokrajowych przeprowadzanych głównie po to, by wspierać proces nauki poszczególnych uczniów poprzez określenie ich konkretnych potrzeb oraz odpowiednie dostosowanie do nich procesu nauczania. Egzaminy te koncentrują się na koncepcji „oceny służącej uczeniu się” i można je ogólnie określić jako „oceny formatywne”.

**Indywidualna ocena nauczycieli:** Obejmuje formułowanie opinii o pracy nauczycieli w celach zarządzania oraz wspomaganie rozwoju zawodowego. Nauczyciel podlegający ocenie otrzymuje ustną i pisemną informację zwrotną. Taka ocena może nastąpić w trakcie procesu oceny szkoły jako całości (w takim przypadku prowadzi zazwyczaj do słownej opinii zwrotnej), lub jest przeprowadzana niezależnie (co może prowadzić do formalnej oceny związanej ze zmianą zaszerogowania).

**Kadra kształcąca nauczycieli:** Osoby, które w aktywny sposób ułatwiają naukę studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela (kształcenie formalne). W szkole wyższej mogą to być wykładowcy przedmiotu, na który uczęszczają przyszli nauczyciele tego przedmiotu lub wykładowcy w określonej dziedzinie, takiej jak psychologia, filozofia lub pedagogika; kadra specjalistycznych placówek kształcących nauczycieli lub inny personel szkoły wyższej nadzorujący praktyki szkolne lub etap wprowadzający (ang. *Induction*) są także objęci tą definicją, podobnie jak mentorzy szkolni lub nauczyciele, którzy wspierają początkujących nauczycieli.

**Kształcenie merytoryczne nauczycieli:** W modelu równoległym odnosi się do kształcenia ogólnego i opanowania przedmiotu (przedmiotów), których kandydaci na nauczycieli będą nauczać po uzyskaniu kwalifikacji. Stąd celem tych programów jest zapewnienie kandydatom gruntownej wiedzy w zakresie jednego lub większej liczby przedmiotów i szeroko pojętego wykształcenia ogólnego. W przypadku modelu etapowego kształcenie merytoryczne prowadzi do uzyskania stopnia (tytułu zawodowego) w zakresie określonego kierunku studiów.

**Liczba godzin dydaktycznych (pensum):** Odnosi się do czasu (określonego w umowie o pracę), jaki nauczyciele spędzają z grupami uczniów w celach dydaktycznych. W niektórych krajach jest to jedyny określony w przepisach prawa wymiar czasu pracy nauczyciela. Może być ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

**Lista kandydatów:** Jest to system, zgodnie z którym aplikacja o pracę w charakterze nauczyciela/dyrektora szkoły polega na przedkładaniu władzom na najwyższym lub pośrednim szczeblu nazwisk i kwalifikacji kandydatów.

**Minimalny wiek emerytalny z prawem do pełnej emerytury:** Oferuje nauczycielom możliwość odejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego. Prawo do pełnej emerytury jest uwarunkowane przepracowaniem wymaganej liczby lat.

**Minimalny wymagany staż pracy:** Określa minimalną liczbę lat, jakie nauczyciel musi przepracować, zanim nabędzie prawo do pełnej emerytury (w uzupełnieniu do warunku dotyczącego minimalnego wieku emerytalnego).

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

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

**Monitorowanie rynku pracy:** Monitorowanie ogólnych trendów na rynku pracy, które nie jest związane z oficjalnymi planami rządowymi; dla podmiotów podejmujących decyzje może być źródłem informacji o zmianach w zapotrzebowaniu na nauczycieli i dostępnej liczbie nauczycieli; jednak nie może być traktowane jako oficjalne planowanie perspektywiczne.

**Oficjalny wiek emerytalny:** Określa moment, w którym nauczyciele przestają pracować. W niektórych krajach i w szczególnych okolicznościach mogą oni nadal pracować po ukończeniu tego wieku.

**Ogólny wymiar czasu pracy:** Liczba godzin dydaktycznych lub liczba godzin, w czasie których nauczyciel musi przebywać w szkole, oraz czas przeznaczony na przygotowywanie się do zajęć i ocenę prac (zgodnie z umową o pracę), co może być wykonywane poza szkołą. Liczba godzin może być zdefiniowana w podziale na różne zajęcia lub określana ogółem. Może być ustalana w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

**Okres próbny:** Tymczasowe zatrudnienie w formie okresu próbnego. Warunki mogą być różne w zależności od regulaminu pracy. Zazwyczaj okres ten trwa od kilku miesięcy do kilku lat. Okres ten może podlegać ocenie końcowej, a po nim zazwyczaj następuje zatrudnienie na stałe.

**Organ zarządzający szkołą:** Organ zarządzający, który może się składać z rodziców, nauczycieli, dyrektora i członków społeczności lokalnej, związanych z określoną szkołą i uprawnionych do doradzania lub podejmowania decyzji w sprawach dotyczących programu nauczania, dydaktyki, budżetu, wyboru dyrektora, oraz w innych aspektach zarządzania szkołą.

**Osoby czynne zawodowo (ludność czynna zawodowo):** Według definicji przyjętej w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności (Labour Force Survey) jest to całkowita liczba osób zatrudnionych i bezrobotnych.

**Parytet siły nabywczej (ang. Purchasing Power Parity - PPP):** Wskaźnik konwersji walut, który zamienia wskaźniki ekonomiczne wyrażone w walucie krajowej na sztuczną wspólną walutę, która zrównuje siłę nabywczą różnych walut krajowych. Innymi słowy PPP eliminuje różnice w poziomach cen pomiędzy krajami w procesie konwersji na umowną wspólną walutę nazywaną Standardem Siły Nabywczej (PPS).

**Plan rozwoju zawodowego/potrzeb szkoleniowych:** Analiza potrzeb w zakresie rozwoju to przegląd wymogów dotyczących doskonalenia i rozwoju. Zazwyczaj określa się w ten sposób kluczowe kompetencje lub potrzebny poziom umiejętności, ocenia aktualny poziom kompetencji, a następnie określa obszary, które należy rozwijać. Plan szkoleniowy określa strategię, zadania i metody, które będą stosowane w celu sprostania potrzebom rozwojowym.

**Planowanie perspektywiczne:** Jest oparte na obserwowaniu trendów i określaniu najbardziej prawdopodobnych scenariuszy w zakresie przyszłego zapotrzebowania na nauczycieli i liczby dostępnych nauczycieli. Analizowane dane obejmują prognozy demograficzne, takie jak wskaźniki urodzeń i migracja, a także zmiany w liczbie nauczycieli-stażystów i zmiany w grupie zawodowej nauczycieli (liczba pracowników odchodzących na emeryturę, przejścia na stanowiska niezwiązane z nauczaniem itp.). Planowanie perspektywiczne w zakresie kadry nauczycielskiej może mieć charakter długo-/średnio- i krótkookresowy. Taka polityka planowania jest opracowywana na poziomie krajowym i/lub regionalnym, w zależności od poziomu centralizacji określonego systemu oświaty.

**Pracownik zatrudniony na podstawie umowy o pracę:** To nauczyciel kontraktowy zatrudniany zazwyczaj przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy, zgodnie z ogólnymi przepisami prawa pracy oraz z porozumieniami centralnymi dotyczącymi wynagrodzenia i warunków pracy, lub bez takich porozumień.

**Praktyki szkolne:** Praktyki (z wynagrodzeniem lub bez) w rzeczywistym środowisku pracy, które zazwyczaj trwają nie dłużej niż kilka tygodni. Są one nadzorowane przez wyznaczonego nauczyciela i podlegają okresowej ocenie przez nauczycieli zatrudnionych w placówce szkoleniowej. Praktyki te stanowią integralną część przygotowania pedagogicznego (np. *stage pédagogique* w Belgii (Wspólnota Francuska) i *Schulpraktikum* w Austrii).

**Produkt krajowy brutto (PKB):** Wynik aktywności produkcyjnej jednostek zamieszkałych na stałe w danym kraju.

**Program wprowadzający:** Zorganizowany etap wsparcia udzielanego początkującym nauczycielom po ukończeniu formalnego programu kształcenia, na początku ich pierwszej umowy o pracę na stanowisku nauczyciela szkolnego. Podczas fazy wprowadzającej początkujący nauczyciele realizują

wszystkie zadania lub część zadań, które należą do obowiązków doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Wyznaczony zostaje mentor, który zapewnia początkującemu nauczycielowi wsparcie osobiste, społeczne i zawodowe w ramach zorganizowanego systemu. Zazwyczaj faza ta obejmuje także kształcenie teoretyczne, które stanowi uzupełnienie obowiązkowego kształcenia realizowanego przed uzyskaniem dyplomu nauczyciela. Zazwyczaj trwa ona co najmniej kilka miesięcy.

**Prywatna dotowana szkoła/placówka (zależna od rządu):** Szkoła/placówka, która otrzymuje 50 procent lub więcej swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych, lub której personel dydaktyczny jest opłacany przez rząd - bezpośrednio lub za pośrednictwem agencji rządowej.

**Prywatna niezależna szkoła/placówka:** Szkoła/placówka, która otrzymuje mniej niż 50 procent swojego podstawowego finansowania od agencji rządowych, lub której personel dydaktyczny nie jest opłacany przez agencję rządową.

**Przygotowanie pedagogiczne:** Zapewnia przyszłym nauczycielom umiejętności teoretyczne i praktyczne, niezbędne w pracy nauczyciela. Oprócz zajęć z psychologii, dydaktyki oraz metodyki nauczania, obejmuje praktyki szkolne.

**Przywódtwo rozproszone (podział zadań związanych z kierowaniem szkołą):** Podejście zespołowe, w którym zarządzanie placówką nie pozostaje w rękach tylko jednej osoby, ale może być podzielone między różne osoby zatrudnione w szkole, jak i te z jej otoczenia. Kierownictwo szkoły mogą obejmować osoby i zespoły pełniące różne funkcje, takie jak dyrektor, jego zastępcy i asystenci, zespoły zarządzające, rada szkoły oraz kadra pedagogiczna zaangażowana w zadania związane z kierowaniem placówką.

**Regulacje prawne/zalecenia centralne:** Różne rodzaje oficjalnych dokumentów, które zawierają wytyczne, obowiązki i/lub zalecenia dla placówek szkolnych. **Regulacje** to prawa, przepisy lub inne zarządzenia wskazane przez władze państwowe w celach regulacyjnych. **Zalecenia** to oficjalne dokumenty proponujące stosowanie określonych narzędzi, metod i/lub strategii dydaktycznych. Ich stosowanie nie jest obowiązkowe.

**Rekrutacja otwarta:** Odnosi się do metody rekrutacji, w której odpowiedzialność za publikację informacji o wolnych stanowiskach oraz ogłaszanie naboru i wybór kandydatów jest zdecentralizowana. Za rekrutację zazwyczaj jest odpowiedzialna szkoła, czasem we współpracy z władzami lokalnymi.

**Standard siły nabywczej (ang. Purchasing Power Standard - PPS):** Wspólna umowna jednostka walutowa stosowana w Unii Europejskiej do przeliczeń zagregowanych danych ekonomicznych dla potrzeb porównań przestrzennych w taki sposób, aby wyeliminować różnice w poziomach cen między państwami członkowskimi. Poziom zagregowanych danych ekonomicznych w PPS uzyskuje się poprzez podzielenie pierwotnych wartości wyrażonych w walutach krajowych przez odpowiedni parytet siły nabywczej (Purchasing Power Parity - PPP). Dlatego za standard siły nabywczej wszędzie można kupić taką samą ilość towarów i usług, mimo że w poszczególnych krajach do zakupu tej samej ilości towarów i usług potrzebne są różne ilości krajowych jednostek walutowych, w zależności od poziomu cen.

**Standardy kompetencji nauczycieli:** Określenie tego, co nauczyciel powinien wiedzieć lub być w stanie zrobić. Mniej lub bardziej szczegółowy opis umiejętności i kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel.

**Szkolenie w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych:** Specjalny kurs w zakresie pełnienia funkcji kierowniczych, który odbywa się po ukończeniu kształcenia i zdobyciu kwalifikacji nauczycielskich. W zależności od okoliczności, szkolenie może być przeprowadzone przed ubieganiem się o stanowisko dyrektora szkoły lub w ciągu kilku pierwszych lat po objęciu tego stanowiska. Jego celem jest wyposażenie przyszłych dyrektorów szkół w umiejętności niezbędne do wykonywania nowych obowiązków. Nie należy tego mylić z doskonaleniem zawodowym dyrektorów szkół.



**Szkoła/placówka prywatna:** Placówkę kwalifikuje się jako prywatną, jeśli: 1) Jest nadzorowana i zarządzana przez organizację pozarządową (np. kościół, związek zawodowy lub przedsiębiorstwo) lub 2) Jej zarząd składa się głównie z członków, którzy nie zostali wybrani przez agencję publiczną.

**Szkoła/placówka publiczna:** Szkoła/placówka, która jest zarządzana bezpośrednio lub pośrednio przez publiczną administrację oświatową. Placówka jest klasyfikowana jako publiczna, jeśli jest nadzorowana i zarządzana: 1) Bezpośrednio przez publiczny organ oświatowy/agencję lub 2) Przez agencję rządową bezpośrednio lub poprzez organ zarządzający (Rada, Komisja itp.), którego większość członków została mianowana przez organ publiczny lub została wybrana w drodze wyborów powszechnych.

**Ścieżki alternatywne:** Elastyczne programy szkoleniowe, głównie oparte na zatrudnieniu, prowadzące do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Są one zazwyczaj krótsze niż tradycyjne programy i często są wprowadzane w celu zwalczania deficytu kadry nauczycielskiej oraz pozyskiwania absolwentów z innych dziedzin zawodowych.

**Transnarodowa mobilność nauczycieli:** Krótkoterminowa mobilność nauczycieli w celach rozwoju zawodowego (np. kurs szkoleniowy, konferencja, seminarium lub praktyki obserwacyjne - job shadowing), która nie ma charakteru permanentnego (planowany jest powrót do placówki macierzystej) i zakłada przekraczanie granic między państwami. Uwzględnia jedynie mobilność fizyczną (nie wirtualną).

**Trudności w nauce:** Odnoszą się do tych trudności w nauce, które nie są bezpośrednio związane z żadnym określonym upośledzeniem fizycznym, sensorycznym lub intelektualnym ucznia; mogą natomiast wynikać z warunków zewnętrznych, takich jak trudna sytuacja społeczno-kulturalna, ograniczone możliwości nauki, brak wsparcia z domu, nieodpowiedni program nauczania lub niedostateczna ilość nauki we wczesnych latach. Źródło: Westwood, P. (2008): What teachers need to know about learning difficulties, Victoria: ACER Press.

**Umowy o pracę na czas określony/krótkoterminowe:** Umowa, która wygasa w określonym dniu lub po wystąpieniu zdarzenia, które z pewnością będzie mieć miejsce w określonym dniu. Umowa krótkoterminowa zazwyczaj obejmuje krótki okres (około jednego roku lub krócej).

**Urzędnik państwowy:** Nauczyciel zatrudniany przez władze publiczne (na szczeblu centralnym lub regionalnym) zgodnie z ustawodawstwem, które różni się od przepisów regulujących stosunki pracy w sektorze publicznym lub prawnym. W niektórych krajach nauczyciele są mianowani dożywotnio jako **urzędnicy państwowi w zawodzie** przez władze centralne lub regionalne, które odpowiadają centralnym władzom oświatowym.

**Władze centralne:** W zakresie oświaty w większości krajów jest to rząd centralny. Jednak w czterech przypadkach podejmowanie decyzji odbywa się na innym szczeblu, a mianowicie na poziomie władz Wspólnot w Belgii, landów w Niemczech, władz Wspólnot Autonomicznych (oprócz władz centralnych) w Hiszpanii oraz - w przypadku Wielkiej Brytanii - ministerstw w Anglii, Walii, Irlandii Północnej i Szkocji.

**Wymiar godzin, w ramach których nauczyciele muszą przebywać w szkole:** Dotyczy czasu (określonego w umowie o pracę), w którym nauczyciel musi przebywać w szkole lub innym miejscu określonym przez dyrektora, w celu wykonywania swoich obowiązków. W niektórych przypadkach dotyczy to określonego wymiaru czasu ponad konkretną liczbę godzin dydaktycznych, a w innych - łącznej liczby godzin dostępności, które obejmują czas przeznaczony na nauczanie. Może on być ustalany w wymiarze tygodniowym lub rocznym.

**Zasadnicze roczne wynagrodzenie brutto:** Kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku, łącznie z premiami, podwyżkami i dodatkami, takimi jak te związane z kosztami utrzymania, trzynastą pensją (o ile dotyczy), urlopami itp., pomniejszona o ubezpieczenie społeczne i emerytalne. Wynagrodzenie to nie obejmuje podatku źródłowego ani innych korekt wynagrodzenia, ani też innych świadczeń finansowych (związanych na przykład z wyższymi kwalifikacjami, jakością pracy, nadgodzinami, dodatkowymi obowiązkami, położeniem geograficznym lub obowiązkiem nauczania w klasach mieszanych lub trudnych, zakwaterowaniem, kosztami opieki zdrowotnej czy podróży).

### III. Bazy danych

#### Międzynarodowa baza danych PISA 2009

PISA (Programme for International Student Assessment - Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów) to międzynarodowe badanie przeprowadzane pod auspicjami OECD w celu zmierzenia poziomu osiągnięć uczniów w wieku 15 lat w zakresie umiejętności czytania, umiejętności matematycznych i umiejętności w zakresie przedmiotów ścisłych. Badanie oparte jest na reprezentatywnych próbach badawczych 15-letnich uczniów, którzy mogą uczęszczać do szkoły średniej pierwszego lub drugiego stopnia, w zależności od struktury systemu. Oprócz pomiaru wyników, międzynarodowe badanie PISA 2009 obejmuje kwestionariusze, które pozwalają wskazać zmienne związane ze środowiskiem rodzinnym i warunkami funkcjonowania szkoły, co może ułatwić interpretację wyników. Kwestionariusze związane z badaniem PISA zostały rozesłane do dyrektorów szkół i do uczniów. Wskaźniki uwzględnione w niniejszej publikacji zostały przygotowane przy wykorzystaniu odpowiedzi z tych kontekstowych kwestionariuszy. Wszystkie wskaźniki obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne, niezależnie od tego czy są one dotowane, czy nie.

#### Międzynarodowe badanie TALIS 2008

W ramach badania TALIS (Teaching and Learning International Survey - Międzynarodowe badanie nauczania i uczenia się) przeprowadzono ankiety wśród nauczycieli szkół średnich pierwszego stopnia i dyrektorów szkół, w których pracują. W 2008 r. w badaniu wzięły udział ogółem 24 kraje, z czego 19 z Europy. Wskaźnik odpowiedzi na ankiety w Holandii nie osiągnął minimalnej wymaganej wartości (75%) i kraj ten nie został uwzględniony w międzynarodowym raporcie. Opracowano oddzielne kwestionariusze dla nauczycieli i dyrektorów szkół. W krajach uczestniczących w badaniu dokonano losowego wyboru szkół oraz nauczycieli w tych szkołach. W przypadku każdego kraju - za wyjątkiem mniejszych państw - wyodrębniono próby badawcze złożone z około 200 szkół i 20 nauczycieli w każdej z nich. Badanie TALIS 2008 było skoncentrowane na następujących kluczowych aspektach środowiska nauki, które mają wpływ na jakość nauczania i uczenia się w szkołach:

- Przywództwo i zarządzanie szkołami - role podejmowane przez dyrektorów szkół, z uwzględnieniem rosnącej odpowiedzialności i decentralizacji władz oświatowych.
- Ocena pracy nauczycieli w szkołach oraz forma i charakter informacji zwrotnych, jakie otrzymują, a także wykorzystywanie wyników tych procesów do nagradzania i rozwoju nauczycieli.
- Rozwój zawodowy realizowany przez nauczycieli oraz jego związek z systemami oceny, wsparcie ze strony dyrektorów szkół oraz wpływ na prowadzenie zajęć.
- Profile krajów w odniesieniu do praktyki, przekonań i postaw związanych z nauczaniem, a także tego, w jaki sposób są one uzależnione od rodzaju przygotowania zawodowego nauczycieli.

#### Międzynarodowe badanie TIMSS 2011

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study - Międzynarodowe badanie trendów w matematyce i przedmiotach ścisłych) 2011 to piąta z serii ocen międzynarodowych przeprowadzanych przez IEA w odniesieniu do osiągnięć uczniów, poświęcona poprawie nauczania i uczenia matematyki i przedmiotów ścisłych. Pierwsze badanie zostało przeprowadzone w 1995 r. Od tego czasu, co cztery lata, w ramach badania TIMSS przedstawiane są raporty dotyczące osiągnięć uczniów w klasie czwartej i ósmej. Podobnie jak w przypadku poprzednich edycji, w ramach badania TIMSS 2011 zebrano informacje dotyczące kontekstów uczenia się matematyki i przedmiotów ścisłych od badanych uczniów, ich nauczycieli oraz dyrektorów ich szkół, a także dane dotyczące programu nauczania matematyki i przedmiotów ścisłych w każdym kraju. W gromadzeniu danych dotyczących klas czwartych uczestniczyło 21 krajów europejskich, natomiast w gromadzeniu danych dla klas ósmych - 9 krajów.

## IV. Bibliografia

- EACEA/Eurydice, 2011a. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2011/12* („Pensje – wraz z dodatkami – nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie, 2011/2012”). Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011b. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics* („Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje prawne i statystyki”). Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012a. *Citizenship Education in Europe* („Edukacja obywatelska w Europie”). Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012b. *Key Data on Education in Europe 2012* („Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012”). Bruksela: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis* („Finansowanie edukacji w Europie 2000-2012: skutki kryzysu ekonomicznego”). Bruksela: Eurydice.
- ETUCE/EFEE (w przygotowaniu). *Recruitment and Retention in the Education Sector* („Rekrutacja i utrzymanie zatrudnienia w sektorze edukacji”).
- Komisja Europejska, 2007. Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. *Improving the Quality of Teacher Education* („Poprawa jakości kształcenia nauczycieli”). COM(2007) 392 wersja ostateczna.
- Komisja Europejska, 2008. Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools* („Rozwijanie kompetencji na miarę XXI wieku: plan europejskiej współpracy w zakresie szkół”). COM(2008) 425 wersja ostateczna. [pdf] Dokument dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF> [Dostęp 5 stycznia 2013]
- Komisja Europejska, 2010. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers* („Opracowanie spójnych i systemowych programów wprowadzających dla początkujących nauczycieli: podręcznik dla decydentów”). Europejski Dokument roboczy służb Komisji SEC (2010) 538 wersja ostateczna. [pdf] Dostępny pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf) [Dostęp 5 stycznia 2013]
- Komisja Europejska, 2012. Dokument roboczy służb Komisji. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* („Wspieranie nauczycieli dla lepszych efektów kształcenia”). Dokument towarzyszący. Komunikat Komisji. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* („Nowe podejście do edukacji: inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych”). SWD(2012) 374 wersja ostateczna. [pdf] Dokument dostępny pod adresem: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf) [Dostęp 5 stycznia 2013]
- Komisja Europejska, 2012. *Wnioski z konferencji na temat partnerskiego uczenia się „Education2 Policy support for Teacher Educators”*.
- Eurydice, 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* („Autonomia i zakres odpowiedzialności nauczycieli w Europie”). Bruksela: Eurydice.
- Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results* („Ogólnokrajowe egzaminowanie uczniów w Europie: cele, organizacja i wykorzystanie wyników”). Bruksela: Eurydice.
- Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organization for Economic Co-operation and Development - OECD), 2012. *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008* („Doświadczenia nowych nauczycieli. Wyniki z badania TALIS 2008”). Paryż: OECD Publishing.

# PODZIĘKOWANIA

---

## AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO

### EURYDICE AND POLICY SUPPORT

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Bruksela  
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

#### Redaktor zarządzający

Arlette Delhaxhe

#### Autorzy

Bernadette Forsthuber (koordynacja), Nathalie Baïdak, Ania Bourgeois  
przy współpracy następujących osób: Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani i Katerina  
Ticha

#### Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur (wsparcie w głębszej analizie baz danych TIMSS)

#### Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

#### Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

## EUROSTAT (EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE - EDUKACJA, NAUKA I KULTURA)

Osoby odpowiedzialne za przekazanie wskaźników z baz danych Eurostatu

Eric Gere, Paolo Turchetti, Ana Maria Martinez Palou

## KRAJOWE BIURA EURYDICE

### BELGIQUE / BELGIË

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012  
1080 Bruxelles  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidssteuning  
Hendrik Consciencegebouw  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Autonome Hochschule in der DG  
Monschauer Strasse 57  
4700 Eupen  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

### BULGARIA

Biuro Eurydice  
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich  
Biuro ds. Planowania i Badań w zakresie Edukacji  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Wkład Biura: Irina Vaseva (ekspert)

### ČESKA REPUBLIKA

Biuro Eurydice  
Centrum Usług Międzynarodowych  
Narodowa Agencja Europejskich Programów Edukacyjnych  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Wkład Biura: Jana Halamová, Radka Topinková, Pavel  
Šimáček (ekspert z Ministerstwa ds. Edukacji, Młodzieży  
i Sportu)

### DANMARK

Biuro Eurydice  
Duńska Agencja ds. Uniwersytetów i Internacjonalizacji  
Bredgade 43  
1260 København K  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
Agencja Zarządzania Projektami  
Część Niemieckiej Agencji Kosmicznej (DLR)  
Biuro UE BMBF/niemieckiego Ministerstwa Edukacji i Badań  
Naukowych  
Heinrich-Konen-Str. 1  
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
Agencja Zarządzania Projektami  
Część Niemieckiej Agencji Kosmicznej  
Biuro UE niemieckiego Ministerstwa Edukacji i Badań  
Naukowych  
Rosa-Luxemburg-Straße 2  
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Graurheindorfer Straße 157  
53117 Bonn  
Wkład Biura: Brigitte Lohmar

### EESTI

Biuro Eurydice  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Wkład Biura: Vilja Saluveer (główny specjalista, Departament  
Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Edukacji i Badań  
Naukowych)

### ÉIRE / IRELAND

Biuro Eurydice  
Department of Education and Skills  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

### ELLÁDA

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Edukacji i Wyznań, Kultury i Sportu  
Dyrekcja ds. Unii Europejskiej  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

### ESPAÑA

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
(CNIIE)  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Wkład Biura: Montserrat Grañeras Pastrana, Ana Isabel  
Martín Ramos (autor koordynujący), Flora Gil Traver,  
Mercedes Lucio Villegas de la Cuadra

### FRANCE

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Wkład Biura: Thierry Damour;  
ekspert: Luisa Lombardi

### HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa  
Donje Svetice 38  
10000 Zagreb  
Wkład Biura: Duje Bonacci

### ÍSLAND

Biuro Eurydice  
Education Testing Institute  
Borgartúni 7a  
105 Reykjavík  
Wkład Biura: Rósa Gunnarsdóttir (ekspert)



**ITALIA**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia LLP  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Wkład Biura: Simona Baggiani;  
eksperti: Gianna Barbieri (*Servizio di statistica settore istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*); Francesca Brotto (*Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR*)

**KYPROS**

Biuro Eurydice  
Ministerstwo ds. Edukacji i Kultury  
Kimonos i Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

**LATVIJA**

Biuro Eurydice  
Valsts izglītības attīstības aģentūra  
State Education Development Agency  
Valņu street 3  
1050 Riga  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe we współpracy z ekspertami zewnętrznymi: Svetlana Batare (Ministerstwo Oświaty i Nauki) oraz Baiba Baškere (Związek pracowników z sektora oświaty i nauki)

**LIECHTENSTEIN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Wkład Biura: Krajowe Biuro Eurydice

**LIETUVA**

Biuro Eurydice  
Krajowa Agencja ds. Oceny Szkolnej  
Didlaukio 82  
08303 Vilnius  
Wkład Biura: Audronė Razmantienė (ekspert)

**LUXEMBOURG**

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)  
29, rue Aldringen  
2926 Luxembourg  
Wkład Biura: Jeannot Hansen i Mike Engel

**MAGYARORSZÁG**

Krajowe Biuro Eurydice  
Węgierski Instytut Badań i Rozwoju Kształcenia  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Wkład Biura: ekspert: Csilla Stéger (Kierownik Departamentu, Władze Oświatowe)

**MALTA**

Biuro Eurydice  
Dział Badań i Rozwoju  
Dyrekcja ds. Jakości i Standardów w Edukacji  
Great Siege Rd.  
Floriana VLT 2000  
Wkład Biura: eksperci: Gaetano Bugeja, Desiree Scicluna Bugeja i Rose Marie Privitelli (wszyscy z Departamentu ds. Zarządzania Programem Nauczania i E-learningu)

**NEDERLAND**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Etage 4  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

**NORGE**

Biuro Eurydice  
Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych  
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet  
Kirkegata 18  
0032 Oslo  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

**ÖSTERREICH**

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur  
Abt. IA/1b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

**POLSKA**

Biuro Eurydice  
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji  
Mokotowska 43  
00-551 Warszawa  
Wkład Biura: Anna Smoczyńska we współpracy z Anną Dakowicz (ekspert z Ministerstwa Edukacji Narodowej)

**PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação e Ciência  
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-54 Lisboa  
Wkład Biura: Isabel Almeida i Carina Pinto; z innych departamentów Ministerstwa: Alcina Cardoso, Aida Castilho, João Matos i Joaquim Santos

**ROMÂNIA**

Biuro Eurydice  
Krajowa Agencja ds. Programów Wspólnotowych w Dziedzinie Kształcenia i Szkolenia Zawodowego  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Wkład Biura: Veronica - Gabriela Chirea we współpracy z następującymi ekspertami: Eugenia Popescu, Marius Bălăsa i Corina Marin (Ministerstwo Edukacji Narodowej)

**SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA**

Fundacja na rzecz Współpracy Konfederacyjnej  
Dornacherstrasse 28A  
Postfach 246  
4501 Solothurn

**SLOVENIJA**

Biuro Eurydice  
Ministerstwo ds. Edukacji, Nauki, Kultury i Sportu  
Biuro ds. Rozwoju Edukacji  
Maistrova 10  
1000 Ljubljana  
Wkład Biura: opracowanie zespołowe; ekspert: Darinka Cankar (Ministerstwo Edukacji, Nauki, Kultury i Sportu)

#### **SLOVENSKO**

Biuro Eurydice  
Słowacka Organizacja Naukowa ds. Współpracy  
Międzynarodowej  
Svoradova 1  
811 03 Bratislava  
Wkład Biura: Marta Ivanova, Martina Rackova we współpracy  
z ekspertami: Gabriela Aichova i Maria Lipska z UIPS

#### **SUOMI / FINLAND**

Eurydice Finlandia  
Fiński Krajowy Urząd ds. Edukacji  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Wkład Biura: Kristiina Volmari

#### **SVERIGE**

Biuro Eurydice  
Wydział ds. Promocji Internalizacji  
Biuro Programu Międzynarodowego ds. Edukacji i Szkoleń  
Kungsbrogatan 3A  
Box 22007  
104 22 Stockholm  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

#### **TÜRKIYE**

Biuro Eurydice Türkiye  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Wkład Biura: Osman Yıldıırım Ugur, Bilal Aday, Dilek  
Güleçyüz

#### **UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
Centre for Information and Reviews  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Wkład Biura: Sigrid Boyd, Hilary Grayson

Biuro Eurydice Szkocja  
c/o Intelligence Unit  
Education Analytical Services  
Scottish Government  
Area 2D South, Mail point 28  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Wkład Biura: Opracowanie zespołowe

Komisja Europejska; EACEA; Eurydice

Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie. Wydanie 2013

Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej

2013 – 144 str.

(Kluczowe dane)

ISBN 978-92-9201-412-4

doi: 10.2797/91785

Deskrytory: nauczyciel, dyrektor, kształcenie nauczycieli, warunki przyjęcia, doskonalenie zawodowe, mentoring, wynagrodzenie nauczycieli, status nauczycieli, czas pracy, wiek, płeć, metoda nauczania, ocena nauczycieli, kształcenie przedszkolne, kształcenie na poziomie szkoły podstawowej, kształcenie ogólne, kształcenie na poziomie szkoły średniej, analiza porównawcza, Chorwacja, Turcja, EFTA, Unia Europejska



Publikacja „Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie” zawiera 62 wskaźniki dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół od poziomu przedszkola do szkoły średniej drugiego stopnia w 32 krajach (państwa członkowskie UE, Chorwacja, Islandia, Liechtenstein, Norwegia i Turcja). Publikacja obejmuje sześć tematów: Kształcenie nauczycieli i wsparcie dla początkujących nauczycieli; Rekrutacja, pracodawcy i umowy o pracę; Doskonalenie zawodowe i mobilność; Warunki pracy i wynagrodzenie; Autonomia i zakres odpowiedzialności nauczycieli i Szkolna kadra kierownicza. Raport ten obejmuje dane statystyczne oraz informacje jakościowe pochodzące z danych dostarczanych przez sieć Eurydice, dane Eurostatu oraz wyniki międzynarodowych badań TALIS 2008, PISA 2009 i TIMSS 2011.

Sieć Eurydice składa się z 40 biur krajowych w 36 krajach (kraje członkowskie UE, Islandia, Liechtenstein, Norwegia, Szwajcaria, Chorwacja, była Jugosłowiańska Republika Macedonii, Czarnogóra, Serbia i Turcja). Eurydice jest koordynowana przez unijną Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego ([Education, Audiovisual and Culture Executive Agency](#)).

Sieć Eurydice służy głównie osobom zaangażowanym w proces tworzenia polityk na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym, a także w instytucjach Unii Europejskiej. Koncentruje się głównie na sposobie, w jaki skonstruowana i zorganizowana jest edukacja w Europie na wszystkich poziomach. Jej publikacje można w ogólnym ujęciu podzielić na opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze poświęcone określonym tematom oraz wskaźniki i statystyki. Są one dostępne bezpłatnie na stronie internetowej Eurydice lub na prośbę w wersji drukowanej.

**EURYDICE w internecie –**

**<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>**



